



INSTITUTO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
MESTRADO EM CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO-EDUCAÇÃO ESPECIAL:
DOMÍNIO COGNITIVO E MOTOR

DESAFIOS DA APRENDIZAGEM
COOPERATIVA
PROCURANDO ULTRAPASSAR AS
DISFUNÇÕES MOTORAS

Orientadora: Professora Doutora Isabel Sanches

Mestranda: Inês Soares Vaz

Lisboa, 2009

INSTITUTO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
MESTRADO EM CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO-EDUCAÇÃO ESPECIAL:
DOMÍNIO COGNITIVO E MOTOR

DESAFIOS DA APRENDIZAGEM COOPERATIVA
PROCURANDO ULTRAPASSAR AS DISFUNÇÕES
MOTORAS

Dissertação apresentada para a obtenção
do Grau de Mestre em Ciências da
Educação - Educação Especial: Domínio
Cognitivo e Motor

Lisboa, 2009

Resumo

O presente trabalho incidiu na temática da Educação Inclusiva numa perspectiva de respeito da individualidade de cada um, resposta às necessidades educativas individuais e socialização de aprendizagens, procurando ultrapassar as disfunções motoras da Joana M.¹, individualmente e na turma, através da aprendizagem cooperativa. Teve como alicerce a investigação-acção, preconizando a mudança educativa, dinamizando diagnóstico, planeamento, intervenção e avaliação. Depois de uma investigação teórica necessária à sustentação da temática em questão, procedeu-se à recolha e análise de dados, utilizando a pesquisa documental, a entrevista, a observação naturalista e a sociometria.

Da caracterização da turma, da aluna e dos contextos em que as mesmas se inserem, partimos para uma intervenção estruturada, a longo e a curto prazo, numa dinâmica de planificação/acção/reflexão, geradora de práticas educativas diferenciadas e inclusivas.

Os resultados obtidos indicam-nos que a aluna está incluída na turma mantendo um nível de interacção positivo com os colegas. Ao longo das sessões de trabalho, a turma demonstrou-se cada vez mais predisposta e receptiva a actividades que envolvessem a sua motricidade global, cooperando e interagindo harmoniosamente. As dificuldades reveladas pela aluna “caso” ajudaram a evidenciar as de alguns dos seus pares, a serem trabalhadas em conjunto, e de algum modo a serem superadas. A parceria com a professora titular de turma revelou-se um bom momento de aprendizagem cooperativa e de socialização de saberes.

Palavras-chave

Educação Inclusiva; Aprendizagem Cooperativa; Disfunção Motora; Investigação-Acção.

¹ Nome de código

Abstract

Cooperative Learning Challenges in Motor Disfunctions' Transcending

The present dissertation fell upon the subject matter of Including Education under the perspective of respect for one's individuality, filling the individuals' educational needs and socialization of apprenticeship; we tried to overcome Joana M.'s motor dysfunctions, individually and in the group, through cooperative learning.

The project had its foundation on the investigation-action model, under the perspective of educational change, dynamic diagnosis, planning, intervention and assessment. After a theoretical research, essential to the support of the subject matter in question, data collection and analysis was developed, by means of documental search, interview, naturalistic observation and sociometry.

From the characterization of the class and the pupil as well as their context, we proceeded to a structured intervention in the short and long term in a dynamic planning/action/reflection way, generative of differentiated and including educational procedures.

The obtained results indicate that the pupil is included in the class and she keeps a positive level of interaction with her classmates. During the work sessions, the group appeared increasingly predisposed and receptive to the activities involving global motor function, cooperating and interacting harmoniously. The difficulties shown by the pupil "case" helped to put on evidence some of her classmates own difficulties and these being also worked together and somehow transcended. The partnership with the group's teacher was a good moment of cooperative learning and socialization of knowledge.

Keywords

Inclusive Education; Cooperative Learning; Motor Disfunctions; Investigation-Action.

Índice

ÍNDICE	5
ÍNDICE DE ILUSTRAÇÕES	6
ÍNDICE DE QUADROS	6
ÍNDICE DE ANEXOS	6
INTRODUÇÃO	8
INTRODUÇÃO	8
1.ENQUADRAMENTO TEÓRICO	10
1.1. <i>Um caminho para uma Escola Inclusiva</i>	<i>10</i>
1.2. <i>A aprendizagem cooperativa: da teoria à prática</i>	<i>12</i>
1.2.1. <i>A cooperação e a diferenciação pedagógica inclusiva</i>	<i>15</i>
1.3. <i>Das disfunções motoras às aprendizagens.....</i>	<i>16</i>
1.3.1. <i>Disfunção cerebral mínima.....</i>	<i>17</i>
1.4. <i>Investigação-Acção.....</i>	<i>23</i>
2.ENQUADRAMENTO METODOLÓGICO	26
2.1. <i>Caracterização do projecto</i>	<i>26</i>
2.2. <i>Problemática e Questão de Partida.....</i>	<i>27</i>
2.3. <i>Objectivos Gerais do Trabalho de Projecto</i>	<i>27</i>
2.4. <i>Técnicas e instrumentos de pesquisa de dados</i>	<i>27</i>
2.4.1. <i>Pesquisa documental</i>	<i>27</i>
2.4.2. <i>Entrevista</i>	<i>28</i>
2.4.3. <i>Observação Naturalista</i>	<i>29</i>
2.4.4. <i>Sociometria</i>	<i>31</i>
2.5. <i>Procedimentos para a recolha e análise dos dados.....</i>	<i>32</i>
3.CARACTERIZAÇÃO DA SITUAÇÃO EM QUE SE INTERVEIO	36
3.1. <i>A Turma</i>	<i>36</i>
3.2. <i>Caso emergente da turma</i>	<i>37</i>
3.2.1. <i>Breve historial do desenvolvimento da aluna</i>	<i>37</i>
3.2.2. <i>Percurso escolar</i>	<i>38</i>
3.2.3. <i>Nível actual de competências.....</i>	<i>39</i>
3.2.4. <i>Contexto familiar</i>	<i>42</i>
4.PLANO DE ACÇÃO.....	43
4.1. <i>Pressupostos Teóricos</i>	<i>43</i>
4.2. <i>Planificação, realização e avaliação da Intervenção.....</i>	<i>44</i>
4.2.1. <i>Planificação da intervenção a longo prazo</i>	<i>44</i>
4.2.2. <i>Planificação da intervenção a curto prazo.....</i>	<i>46</i>
4.2.3. <i>Intervenção realizada</i>	<i>56</i>
4.2.4. <i>Reflexão/Avaliação da intervenção realizada.....</i>	<i>67</i>
4.3. <i>Da intervenção aos resultados obtidos</i>	<i>98</i>
CONCLUSÕES	100
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	102
ANEXOS	I

Índice de ilustrações

FIGURA 1 – QUADRO TEÓRICO DA APRENDIZAGEM COOPERATIVA (LEITÃO, 2006:29)	13
---	----

Índice de quadros

QUADRO 1 – PLANIFICAÇÃO DA INTERVENÇÃO A LONGO PRAZO.....	44
QUADRO 2 – 1ª SESSÃO	46
QUADRO 3 - 2ª SESSÃO	47
QUADRO 4 - 3ª SESSÃO	48
QUADRO 5 - 4ª SESSÃO	49
QUADRO 6 - 5ª SESSÃO	50
QUADRO 7 - 6ª SESSÃO	51
QUADRO 8 - 7ª SESSÃO	52
QUADRO 9 - 8ª SESSÃO	53
QUADRO 10 - 9ª SESSÃO	54
QUADRO 11 - 10ª SESSÃO	55

Índice de anexos

ANEXO 1 – GUIÃO DE ENTREVISTA À MÃE DA JOANA.....	II
ANEXO 2 – GUIÃO DE ENTREVISTA À PROFESSORA DA JOANA.....	III
ANEXO 3 – PROTOCOLO DA ENTREVISTA À MÃE DA JOANA.....	IV
ANEXO 4 – PROTOCOLO DA ENTREVISTA À PROFESSORA DA JOANA.....	VIII
ANEXO 5 – ANÁLISE DE CONTEÚDO DA ENTREVISTA À PROFESSORA DA JOANA.....	X
ANEXO 6 – ANÁLISE DE CONTEÚDO DA ENTREVISTA À MÃE DA JOANA.....	XII
ANEXO 7 – PROTOCOLO DA PRIMEIRA OBSERVAÇÃO NATURALISTA	XIX
ANEXO 8 – PROTOCOLO DA SEGUNDA OBSERVAÇÃO NATURALISTA	XX
ANEXO 9 – ANÁLISE DO PROTOCOLO DA PRIMEIRA OBSERVAÇÃO NATURALISTA.....	XXI
ANEXO 10 – ANÁLISE DO PROTOCOLO DA SEGUNDA OBSERVAÇÃO NATURALISTA.....	XXII
ANEXO 11 – QUESTIONÁRIO UTILIZADO NOS TESTES SOCIOMÉTRICOS	XXIII
ANEXO 12 – PRIMEIRO TESTE SOCIOMÉTRICO APLICADO - MATRIZ SOCIOMÉTRICA DAS ESCOLHAS.....	XXIV
ANEXO 13 – SEGUNDO TESTE SOCIOMÉTRICO APLICADO - MATRIZ SOCIOMÉTRICA DAS ESCOLHAS.....	XXV
ANEXO 14 – PRIMEIRO TESTE SOCIOMÉTRICO APLICADO - MATRIZ SOCIOMÉTRICA DAS REJEIÇÕES.....	XXVI
ANEXO 15 – SEGUNDO TESTE SOCIOMÉTRICO APLICADO - MATRIZ SOCIOMÉTRICA DAS REJEIÇÕES.....	XXVII
ANEXO 16 – RELATÓRIO DE RESSONÂNCIA MAGNÉTICA CRÂNIO-ENCEFÁLICA	XXVIII
ANEXO 17 – RELATÓRIO DO SERVIÇO DE NEUROCIRURGIA DO HOSPITAL DE EGAS MONIZ.....	XXIX
ANEXO 18 – CONVERSA INFORMAL COM FISIOTERAPEUTA DA LIGA PORTUGUESA DOS DEFICIENTES MOTORES E RESPECTIVA ANÁLISE DE CONTEÚDO.....	XXX
ANEXO 19 – RELATÓRIO DA LIGA PORTUGUESA DOS DEFICIENTES MOTORES	XXXIII
ANEXO 20 – RELATÓRIO DE AVALIAÇÃO PSICOLÓGICA.....	XXXIV
ANEXO 21 – PLANO DE RECUPERAÇÃO	XXXV
ANEXO 22 – REGISTO DO TRABALHO REALIZADO NA PRIMEIRA SESSÃO	XXXVI
ANEXO 23 – HISTÓRIAS CONSTRUÍDAS NA SEGUNDA SESSÃO.....	XXXVII
ANEXO 24 – REGISTO DO TRABALHO REALIZADO NA TERCEIRA SESSÃO	XXXVIII
ANEXO 25 – REGISTO DO TRABALHO REALIZADO NA QUARTA SESSÃO	XXXIX
ANEXO 26 – REGISTO DO TRABALHO REALIZADO NA QUINTA SESSÃO	XL
ANEXO 27 – REGISTO DO TRABALHO REALIZADO NA SEXTA SESSÃO	XLI
ANEXO 28 – REGISTO DO TRABALHO REALIZADO NA SÉTIMA SESSÃO.....	XLII
ANEXO 29 – REGISTO DO TRABALHO REALIZADO NA OITAVA SESSÃO	XLIII
ANEXO 30 – REGISTO DO TRABALHO REALIZADO NA NONA SESSÃO	XLIV
ANEXO 31 – REGISTO DO TRABALHO REALIZADO NA DÉCIMA SESSÃO	XLV
ANEXO 32 – GRELHA DE REGISTO DE OBSERVAÇÕES QUINTA SESSÃO.....	XLVI
ANEXO 33 – GRELHA DE REGISTO DE OBSERVAÇÕES SEXTA SESSÃO.....	XLVII

ANEXO 34 – GRELHA DE REGISTO DE OBSERVAÇÕES SÉTIMA SESSÃO	XLVIII
ANEXO 35 – GRELHA DE REGISTO DE OBSERVAÇÕES OITAVA SESSÃO.....	XLIX
ANEXO 36 – GRELHA DE REGISTO DE OBSERVAÇÕES NONA SESSÃO	L
ANEXO 37 – GRELHA DE REGISTO DE OBSERVAÇÕES DÉCIMA SESSÃO	LI

Introdução

Uma sociedade verdadeiramente democrática implica o desenvolvimento de uma política educativa que permita a valorização das pessoas, que minimize as desigualdades e que permita o desenvolvimento de cada ser humano.

A escola tem a missão de assumir as diferenças dos alunos e proporcionar-lhe o desenvolvimento das suas potencialidades/capacidades tornando-se importante facultar, o mais precocemente possível à criança em situação de dificuldades de aprendizagem, situações estimulantes de resolução de problemas.

O presente trabalho consiste num projecto de intervenção com vista à obtenção do grau de mestre em Educação Especial. Utilizando uma abordagem de investigação-acção, este projecto contempla pesquisas de âmbito teórico e prático, procedimentos e estratégias de educação inclusiva.

Como profissionais na área da Educação, ao sermos confrontadas com uma oportunidade de pesquisa e intervenção, tentámos fazer com que esta contribuísse para a nossa formação tanto pessoal como profissional. Por isso, ao contactar com a Joana M. que não arrisca utilizar todo o seu potencial motor, no grupo e com o grupo de colegas, parecendo originar assim, um défice cada vez maior entre a sua capacidade sócio-motora e a dos seus colegas, talvez pelas disfunções motoras que apresenta, nos interessámos pelo “caso” e nele procurámos intervir.

Tendo em conta o significado do presente trabalho e a nossa vontade em implementar a mudança, definimos os seguintes objectivos para a sua consecução:

- identificar concepções inerentes ao conceito de inclusão escolar e educação inclusiva;
- compreender o funcionamento neurológico ao nível das disfunções e suas consequências na aprendizagem;
- planificar, realizar e avaliar um projecto de intervenção para uma turma que inclui uma criança com disfunções motoras.

O relatório apresenta a seguinte estrutura:

No primeiro capítulo, realizamos uma breve abordagem teórica acerca da inclusão, da aprendizagem cooperativa e da disfunção que a criança em estudo apresenta.

No segundo apresentamos o enquadramento metodológico, no qual enunciamos a problemática, a questão de partida e fazemos a descrição das estratégias de investigação adoptadas com justificação e caracterização do uso das técnicas e instrumentos.

O terceiro capítulo é marcado pela caracterização da situação em que se interveio, mais concretamente pela designação do sujeito em análise e dos contextos onde se encontra inserido.

A definição do plano de acção e a operacionalização de todos os procedimentos inerentes à intervenção são apresentados no quarto capítulo.

Num último momento fazemos referência às conclusões e aos resultados obtidos.

1. Enquadramento teórico

1.1. Um caminho para uma Escola Inclusiva

O conceito de inclusão resultou sobretudo da Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais: Acesso e Qualidade, realizada em Salamanca (1994), estando-lhe subjacente o pensamento de que as escolas deverão ter o objectivo principal de incluir todos, tornando-se “instituições que incluam todas as pessoas, aceitem as diferenças, apoiem a aprendizagem e respondam às necessidades individuais” (UNESCO, 1994: 6).

Estas novas perspectivas de inclusão partem do princípio de que os alunos aprendem de maneira diferente e de que é tarefa da escola fornecer experiências educativas que contemplem essas diferenças de forma a otimizar a educação de cada um. De acordo com Sanches (2001:90), “numa escola inclusiva cada aluno sente-se co-responsável por cada um dos seus colegas, pelos ambientes em que decorrem as suas aprendizagens, pelos espaços que todos usufruem, pela dinâmica de sucesso ou de insucesso de que faz parte.” Assim, a meta da inclusão não é apagar as diferenças, mas sim permitir a cada aluno a pertença a uma comunidade educativa que valide e valorize a individualidade de cada um. Leitão (2006:33), refere que “inclusão é proporcionar a todos e cada um o acesso às melhores condições de vida e de aprendizagem possíveis (...) num clima onde ser diferente é um valor.”

A filosofia adjacente ao movimento da inclusão, traz consigo uma alteração de funções e responsabilidades a todos os profissionais de educação necessitando-se assim de mudanças a nível da gestão e organização das actividades e respectiva sala de aula. Estes passam assim, a desenvolver um papel mais activo e dinâmico em todo o processo de ensino/aprendizagem adequando objectivos, estratégias e recursos. Segundo a UNESCO (2004:7), a introdução de um novo conceito de aprendizagem inclusiva – “aprendizagem amigável” deverá caracterizar-se por alterações ao nível “das relações entre alunos e professor, na disposição dos lugares que os alunos ocupam na sala, nos materiais físicos de aprendizagem, nos recursos humanos e nas formas de avaliação.” Os alunos iniciam-se assim na responsabilização das suas próprias aprendizagens bem como na importância que estas poderão ter para a sua vida diária.

No entanto, não podemos confundir integração e inclusão, sendo estes dois conceitos distintos mas que de alguma forma se inter-relacionam. De acordo com Correia

(1999), o termo “integração” teve a sua origem no conceito de “normalização”, tendo-se aproximado muito do conceito de “meio menos restritivo possível”. Este último usa-se em sentido mais lato para referir a prática de integrar a criança considerada com necessidades educativas especiais física, social e pedagogicamente na escola regular.

No que respeita ao conceito “inclusão”, este pressupõe à partida, a colaboração da criança considerada com necessidades educativas especiais junto com todas as outras ditas “normais”, para fins académicos e sociais. Esse meio deve responder de forma satisfatória às suas necessidades fornecendo-lhe o apoio educativo necessário à superação das suas dificuldades. Na opinião de Rodrigues (2003: 95), estar incluído é muito mais do que uma presença física: é um sentimento e uma prática mútua de pertença entre a escola e a criança, isto é, o jovem sentir que pertence à escola e a escola sentir que é responsável por ele.

Contudo, na opinião de Wang (1997) existem também outros factores que poderão influenciar a aprendizagem dos alunos, tais como: as suas capacidades cognitivas, a motivação, o comportamento, a organização da sala de aula, as interações aluno/professor, a quantidade e a qualidade do ensino e o apoio dos pais. Segundo Correia (2003: 13), “uma escola inclusiva será então aquela que congrega alunos sem necessidades especiais e alunos com necessidades especiais.” Este conceito permitiu não só eliminar o rótulo discriminativo de “deficiente”, como também dar uma noção mais alargada das necessidades educativas especiais, favorecendo uma maior inclusão de TODAS AS CRIANÇAS.

Esta linha de pensamento constitui uma mudança de mentalidade pela aceitação e acesso ao direito à diferença. De acordo com Barbosa e Pinto (1997), há que passar de um ensino massificado para um ensino preocupado em atender a algumas especificidades, um ensino que tratando cada um de forma diferente, de acordo com as suas necessidades e características próprias, dê a todos iguais oportunidades de aprendizagem. Segundo Ainscow (1999, citado por Rodrigues, 2003:123), “para implementarmos escolas inclusivas, é necessário saber partilhar informação, ensinar novas competências e saberes, bem como mudar atitudes, nomeadamente quanto à forma como se encara a diferença.” Neste sentido, caminhamos para a emergência de aprendizagens em conjunto, contemplando as necessidades de cada um com o objectivo primordial de alunos da mesma comunidade aprenderem juntos independentemente das diferenças e das dificuldades individuais.

Segundo Duarte (2005) tendo esta pedagogia também o propósito de criar seres mais autónomos, livres e solidários, a aprendizagem resultante das crianças deverá ser

encarada como um acto social na medida em que este processo tem os seus alicerces em trocas realizadas no interior de uma sociedade. Os alunos são assim encarados como agentes activos na construção das suas aprendizagens sendo que aceitar e respeitar ideais, valores e padrões culturais diferentes são condições fundamentais. (Leitão, 2006)

De acordo com Ainscow (1997), podemos referir que as escolas inclusivas pressupõem uma reforma educativa, que assenta em três aspectos fundamentais:

1- versatilidade curricular – currículos adaptados às necessidades das crianças; apoio pedagógico suplementar no contexto do curriculum regular; ajudas técnicas e humanas diversificadas;

2- gestão escolar – redimensionar recursos; promover a relação de inter-ajuda escola/comunidades/pais; envolvimento criativo de professores e auxiliares; promoção e responsabilização do trabalho da equipa pedagógica;

3- informação e investigação – divulgação de experiências bem sucedidas; promoção da investigação-acção.

1.2. A aprendizagem cooperativa: da teoria à prática

Arends (1995:365) define a aprendizagem cooperativa como algo que “vai para além da ajuda aos alunos na aprendizagem de conteúdos” sendo esta forma de aprender um meio que articula competências escolares, metas e objectivos sociais e democráticos. Esta metodologia de ensino/aprendizagem, segundo o autor supracitado permite que os alunos bons, médios e fracos trabalhem juntos usufruindo de uma fonte inesgotável de oportunidades de aprendizagem com vista a um objectivo comum, sendo bastante mais eficaz que as conhecidas estruturas competitivas.

Vygotsky, citado por Leitão (2006), enfatizando a importância da dimensão grupal na base da heterogeneidade, menciona que a aprendizagem é principalmente um acto social, construído no esforço cooperativo de partilhar, compreender e resolver problemas (contexto este também estruturado pelo professor), bem como na organização das interacções entre alunos e professores. Ainda neste sentido, o autor refere que “quando as crianças partilham um objectivo comum, tendem a regular mútua e reciprocamente as suas acções” (p.26), construindo os seus próprios saberes e desenvolvendo competências como o pensamento crítico, a resolução criativa de problemas, a escuta activa, a comunicação interactiva e a aceitação das diferenças individuais.

Tendo em conta que, de acordo com Leitão (2006), a aprendizagem cooperativa tem por base as abordagens comportamentalistas (Skinner e Bandura) e cognitivistas (Piaget e Vygotsky) torna-se importante mencionar a necessidade do reforço e recompensa do grupo aquando da aprendizagem bem como a motivação e a modelação indispensáveis a todo o processo. Nesta perspectiva, apresentamos na seguinte Figura 1, um quadro elucidativo da importância destas concepções na aprendizagem cooperativa.

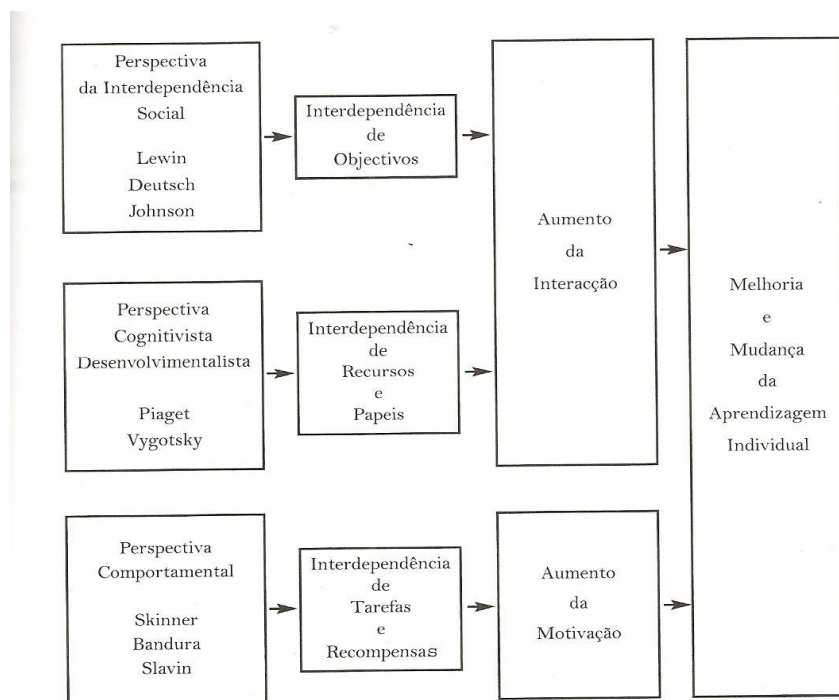


Figura 1 – Quadro Teórico da Aprendizagem Cooperativa (Leitão, 2006:29)

A UNESCO (2004:14) refere também os benefícios que esta forma de aprender poderá proporcionar a todos que nela se encontram envolvidos, como:

- “- As crianças ficam mais confiantes e desenvolvem uma auto-estima maior.
- Aprendem a trabalhar autonomamente.
- Aprendem a interagir activamente com os outros
- Aprendem a gostar de estar com os outros que são diferentes, sendo sensível e adaptando-se a tais diferenças.
- As crianças tornam-se mais criativas e ganham maior respeito por eles próprios bem como pelos outros.
- Também os professores têm mais oportunidades de aprender novas formas de ensinar diferentes tipos de alunos. “

A aprendizagem cooperativa obriga assim, a uma sistemática análise e reflexão, permite uma maior aceitação das diferenças e proporciona relações de interdependência positiva de objectivos, tarefas, papéis, recursos e recompensas, onde valores como a

cooperação e colaboração se encontram latentes. Leitão (2006:31), pronuncia-se também a este respeito mencionando que “o trabalho de inclusão escolar centra – se no esforço de permanentemente reencontrar as estratégias e procedimentos que proporcionem a todos os alunos as melhores condições (...) construindo uma comunidade cooperativa e inclusiva de aprendizes”. Tal como nos refere Unesco (2004:11), “um ambiente inclusivo de aprendizagem amigável” é caracterizado pela partilha e promoção de valores como a colaboração, participação e cooperação, pela relevância da aprendizagem na vida diária dos alunos e pela envolvimento dos professores, famílias e comunidade em geral celebrando as diferenças e aprendizagens de cada um. Leitão (2006) assegura no entanto que, a participação activa dos alunos passa pelo cuidado que o professor deve ter na definição das tarefas, na rentabilização dos recursos humanos e materiais, na atribuição de papéis e responsabilidades assim como na constituição dos grupos de trabalho. Quanto a este último aspecto, o autor indica-nos que devem ser constituídos com base na heterogeneidade das competências académicas, sociais e estilos de aprendizagem, na medida em que só assim é possível que cada um participe com sucesso e de acordo com o que lhe é possível.

Nesta perspectiva, Arends (1995, 373) define seis fases integrantes de uma estrutura cooperativa: “Fase 1- Fornecer objectivos e contexto, Fase 2- Apresentar a informação, Fase 3- Organizar os alunos em equipas de aprendizagem, Fase 4- Auxiliar o trabalho e o estudo, Fase 5- Avaliar, Fase 6- Reconhecer o trabalho escolar”. A primeira fase designada por “Fornecer objectivos e contexto” é marcada essencialmente pela definição dos objectivos da sessão bem como pela designação do contexto de aprendizagem. A segunda fase, caracteriza-se pela apresentação, da parte do professor, da informação a tratar. A fase seguinte diz respeito à constituição das equipas de aprendizagem bem como à supervisão do professor aquando da formação das mesmas. A fase número quatro prende-se com o apoio do professor às equipas de aprendizagem no desenrolar das tarefas que lhe foram atribuídas. A seguinte fase assinala a avaliação da sessão no que respeita à apresentação dos resultados obtidos pelos grupos bem como ao conhecimento dos materiais de aprendizagem numa perspectiva, segundo Sanches (2001), de sociabilizar o saber adquirido. E por último, a fase número seis constitui o reforço e o reconhecimento de todo o esforço realizado por cada grupo.

A planificação das actividades de acordo com os princípios orientadores da aprendizagem cooperativa incide, segundo Leitão (2006), em três questões chave: “o que sei?”, “o que quero saber?” e “o que já aprendi”, sendo que os alunos desempenham um papel fundamental na definição dos objectivos a alcançar, das actividades a desenvolver e das

formas de as avaliar. Sanches (2001:57) refere-se a esta ideia como um trabalho autónomo de “auto-aprendizagem e auto correcção”.

1.2.1. A cooperação e a diferenciação pedagógica inclusiva

A abordagem inclusiva estende-se também ao nível do currículo, exigindo uma reestruturação do mesmo no sentido de uma aprendizagem em conjunto. Um currículo inclusivo deve adaptar-se às necessidades das crianças e não o contrário. Segundo Correia (2001), citado por Correia, (2003: 13), “ quando falamos em diversidade, estamos a falar em adequação pedagógica e, se quisermos, em adequação curricular, que nos permita planificar tendo em conta as características e necessidades dos alunos.”

Numa perspectiva de “educação para todos” o professor deverá dar resposta a todas as crianças, adoptando uma pedagogia diferenciada e cooperante. Neste sentido e de acordo com Sanches (2001), é necessário observar e compreender as necessidades, interesses e competências dos alunos para uma prática pedagógica mais motivante e eficaz. Partindo do conceito de “escola inclusiva” e de toda a sua filosofia subjacente, as crianças com dificuldades nas aprendizagens deverão ser incluídas no grupo usufruindo assim das mesmas oportunidades dos restantes elementos do grupo. Segundo Sanches (2004) a educação inclusiva pressupõe que o acto educativo se centre na diferenciação curricular inclusiva que deverá “contemplar diferentes metodologias que tenham em atenção os ritmos e os estilos de aprendizagem dos alunos.” (Roldão, 2003, citado por Sanches, 2004:132). Torna-se então importante partir do que as crianças sabem, da sua cultura e saberes próprios a fim de potenciar as aprendizagens desejadas. A diferenciação pedagógica torna-se uma pedagogia a adoptar, diversificando conteúdos e metodologias.

Segundo Rodrigues (2003), acreditando que as diferenças de cada um poderão tornar-se fontes de novas aprendizagens para todos, o educador/professor deverá aceitá-las e respeitá-las no sentido de as ressaltar como algo positivo e proveitoso. Assim, valorizar o que a criança já sabe, constitui um ponto de partida para um trabalho de desenvolvimento e aprendizagem recíproca, no qual é enaltecido a cultura e os saberes de cada um.

Ainda segundo este autor, a cooperação surge como factor primordial numa verdadeira educação inclusiva no grupo e com o grupo com consequências bastante positivas quer a nível da interacção dos alunos quer a nível das competências sociais.

Contudo, e de acordo com Sanches (2004), a cooperação também poderá ser entendida a nível dos docentes numa perspectiva de parceria pedagógica e troca de experiências. Assim, torna-se necessária a colaboração de todos na definição de estratégias

que promovam o pleno desenvolvimento da criança em situação de deficiência ou de dificuldades de aprendizagem. Para Sanches (2004:134), a “partilha do espaço, do tempo e do «poder» dentro da sala de aula, com um colega, é uma estratégia já ensaiada com sucesso.”

1.3. Das disfunções motoras às aprendizagens

Segundo Rouvière e Delmas (2005), o cerebelo é um órgão regulador das actividades motoras bem como desempenha a função de mediador entre o córtex cerebral e a medula. Coordena a acção dos músculos no desenvolvimento dos movimentos voluntários e da actividade postural, regula o seu tónus e intervêm na manutenção do equilíbrio estabelecendo inúmeras conexões com outros órgãos envolvidos na organização do movimento. Fonseca (1992:313) reforça a ideia, referindo que o cerebelo é a unidade do cérebro que tem a maior história filogenética e é responsável “por duas componentes da psicomotricidade, a tonicidade e a equilibração que consubstanciam a importância e o papel da postura.”. Correia (2003) refere ainda que apesar de ser o controlo motor o seu papel principal, esta estrutura é também responsável por processos fisiológicos como as funções vegetativas, as funções visuais e acústicas e a fala. É um órgão constituído por dois hemisférios cerebelosos e três faces: uma face anterior inclinada sobre o quarto ventrículo, uma face superior em relação com os hemisférios cerebrais, e uma face inferior, que descansa sobre as fossas cerebelosas do osso occipital.

Na perspectiva do autor supracitado e de uma forma um pouco mais aprofundada, o cerebelo organiza-se em três porções com diferentes capacidades e funções: o arqueocerebelo, o paleo-cerebelo e o neo-cerebelo. A primeira porção é responsável pelo controlo do equilíbrio e encontra-se em estreita ligação com as informações vestibulares do ouvido interno. O paleo-cerebelo é responsável pelo controlo do tónus muscular em função das informações que recebe. E por último, o neo-cerebelo participa na coordenação dos movimentos voluntários.

De acordo com Correia (2003:59), “à semelhança do cérebro, os hemisférios cerebelosos apresentam uma camada cortical de substância cinzenta e uma massa central de substância branca”. A superfície dos hemisférios cerebelosos está dividida em lobos e lóbulos por meio de fissuras e sulcos.

1.3.1. Disfunção cerebral mínima

A aprendizagem é para a criança a tarefa central do seu desenvolvimento, envolvendo o funcionamento e integridade do cérebro e de todas as suas estruturas. Segundo Fonseca (1999), este processo cognitivo visa a aplicação de todos os recursos da criança, quer sejam endógenos (hereditariedade), quer exógenos (meio), no sentido da sua adaptação psicossocial interferindo factores neurobiológicos, socioculturais e psicoemocionais.

Nesta perspectiva, a aprendizagem compreende uma fracção neurológica e outra comportamental, daí que segundo Fonseca (1999) uma dificuldade de aprendizagem seja considerada, por um lado, como uma disfunção cerebral e por outro como um problema de comportamento.

De modo a podermos compreender mais aprofundadamente o processo de aprendizagem, iremos de seguida clarificá-lo à luz de uma abordagem psiconeurológica. De acordo com o modelo proposto por Luria (1973) citado por Fonseca (1999), o cérebro pode dividir-se em três blocos funcionais básicos que compreendem sistemas e estruturas anatómicas específicas:

- o primeiro bloco funcional, que é constituído pelo tronco cerebral e pelo sistema límbico, garante o tónus adequado às funções de atenção e vigilância e o controlo da informação;
- o segundo bloco funcional, que inclui as partes posteriores dos hemisférios cerebrais, garante as funções receptivas e de armazenamento da informação no processo cognitivo;
- o terceiro bloco funcional, que é constituído pelas partes anteriores dos hemisférios cerebrais, garante a programação, a regulação e o controlo das acções humanas, permitindo a execução dos comportamentos.

Este modelo permite-nos compreender a relação cérebro-aprendizagem, tornando mais evidente a correlação das capacidades de aprendizagem (perceptivas, cognitivas e motoras) com as estruturas cerebrais.

Fonseca (1999) completa a caracterização do cérebro referindo que o hemisfério esquerdo é o hemisfério dominante da linguagem e das funções psicolinguísticas, ou seja das funções verbais, sendo que o direito é o hemisfério dominante da percepção espacial e das funções psicomotoras o que corresponde às funções não verbais. Assim, a afectação do hemisfério esquerdo poderá originar problemas na linguagem enquanto que a do

hemisfério direito irá evidenciar-se nas respostas motoras e práxicas. Tal como já referimos anteriormente, a aprendizagem humana implica um agrupado mínimo de requisitos que podemos traduzir por uma totalidade funcional neuropsicológica. Caso não existam essas condições funcionais indispensáveis, a aprendizagem não ocorre normalmente e, neste caso, estamos em presença de uma disfunção cerebral, consequência de uma lesão cerebral (Fonseca, 1999).

De acordo com o autor anteriormente referido, as lesões mínimas do cérebro são caracterizadas por pequenos sinais neurológicos que poderão constituir um impedimento à aprendizagem. Na maioria das situações originam implicações tais como: níveis baixos de atenção selectiva, dispraxia, problemas de controlo, dificuldades visuoespaciais, entre outras.

Segundo Fonseca (1999), a disfunção cerebral mínima interrelaciona-se com problemas de aprendizagem e de comportamento manifestando-se com diferentes intensidades (ligeira, moderada ou severa) estando associada a disfunções no sistema nervoso central. Tais disfunções podem originar dificuldades na percepção, na conceptualização na linguagem, na memória e na função motora. De acordo com Fonseca (1994:441), “a expressão disfunção cerebral mínima refere-se a um conjunto de crianças com inteligência geral próxima da média, média ou acima da média, evidenciando certas dificuldades de aprendizagem e de comportamento associadas a desvios da função do sistema nervoso central.”

Assim sendo, poderemos compreender que a disfunção cerebral mínima apresenta interdependência com factores orgânicos cerebrais podendo manifestarem-se desvios na percepção, na conceptualização, na linguagem, na memória e no controlo da atenção, na impulsividade e na função motora.

Para Fonseca (1999:245), a origem destas disfunções poderá encontrar-se relacionada com “... variações genéticas, lesões cerebrais perinatais, ou até mesmo outras doenças ou infecções ocorridas durante os anos críticos de desenvolvimento e da maturação do sistema nervoso central”.

1.3.1.1. Características e comportamentos típicos

Como classificação, podemos distinguir dois níveis principais de síndromas cerebrais disfuncionais – ligeiros e severos. Actualmente, iremos focar-nos somente nas disfunções ligeiras, pois consideramos serem as que se relacionam mais profundamente

com a problemática definida. Segundo Fonseca (1999:442), as lesões cerebrais mínimas ligeiras evidenciam:

- 1) Disfunção da motricidade fina e da coordenação;
- 2) Anormalidades electroencefalográficas sem convulsões, que podem estar associadas a flutuações do comportamento e da função intelectual;
- 3) Desvios de atenção, do nível de actividade, do controlo da afectividade e impulsividade;
- 4) Défices específicos e circunscritos da percepção da memória e da inteligência;
- 5) Disfunções centrais e não periféricas da visão, da audição, do sistema háptico e da fala.

A disfunção cerebral mínima não poderá ser considerada uma deficiência sensorial, motora ou mental, pois implica uma capacidade intelectual adequada existindo somente défices específicos em determinadas funções mentais – perceptivas, integrativas e expressivas.

É neste contexto que Fonseca (1994) sugere uma primeira caracterização neurológica das crianças com disfunção cerebral mínima, subdividida em três áreas de desenvolvimento – psicomotora, socioemocional e comportamental e cognitiva.

Presentemente, focalizar-nos-emos na área psicomotora, uma vez que consideramos ser a mais pertinente, na actual etapa de desenvolvimento do projecto. Futuramente iremos abordar os três níveis de desenvolvimento a fim de obtermos uma caracterização mais pormenorizada e completa da criança com disfunção cerebral mínima.

Segundo Fonseca (1999: 447), “um dos principais sintomas atribuídos à disfunção cerebral mínima é a dispraxia ... que Kephart (1970) denominou por «défice perceptivomotor».”

De acordo com Kephart (1970, citado por Fonseca, 1994) a criança com disfunção mínima cerebral apresenta dificuldades de generalização de padrões motores (dificuldade motora específica) – postura e equilíbrio, locomoção, contacto e a recepção ou propulsão, tendo implicações com a plasticidade, a flexibilidade e a coordenação dos movimentos.

O mesmo autor traça um perfil perceptivomotor da criança com disfunção cerebral mínima, caracterizado por:

- Respostas motoras limitadas e imprecisas;
- Falta de flexibilidade na prestação motora de qualquer tipo;
- Dificuldades de rápida adaptação motora a mudanças nas condições externas do envolvimento;

- Dificuldades em estabelecer uma adequada coordenação entre a mão e a visão;
- Dificuldades em reproduzir formas geométricas em termos grafomotores;
- Dificuldades de orientação espacial com objectos, quer nas suas posições, quer nas suas inter-relações;
- Desintegração ou ruptura entre os componentes perceptivos (de input) e os componentes motores (de output) do comportamento intencional) (Kephart, 1970, citado por Fonseca, 1994:450).

As crianças com disfunção cerebral mínima apresentam também implicações em acções como correr, saltar, transpor, manipular, lançar, chutar, etc, o que revela um défice no processamento da informação tactiloquinestésica. Por vezes, e dependendo da severidade da disfunção, as crianças com estas dificuldades motoras específicas apresentam pouco disponibilidade e facilidade para aprenderem novas aquisições.

Numa vertente neurofuncional e clínica, e com base numa bateria psicomotora, Fonseca (1999) caracteriza o perfil psicomotor da criança com disfunção cerebral mínima de forma mais exaustiva e completa. Assim, segundo o autor, a tonicidade, a equilibração, a lateralização, a noção de corpo e a estruturação espaciotemporal poderão ser afectadas.

Quanto à tonicidade, a extensibilidade e o tónus aparecem alterados no que respeita à intensidade podendo a criança com disfunção cerebral mínima apresentar hipo/hiperextensibilidade e hipo/hipertonicidade. Referente à equilibração, existem oscilações e reequilibrações abruptas e multidireccionais bem como o descontrolo e instabilidade postural. Por vezes é possível existir insegurança gravitacional, facto que se relaciona com a afectação da integridade do cerebelo.

Na lateralização, são encontrados frequentemente sinais de confusão na orientação tactiloquinestésica e dificuldades na captação e expressão de dados sensoriomotores. Quanto à noção de corpo, as crianças com disfunção cerebral mínima demonstram dificuldades na integração e representação da totalidade corporal, assim como na auto-confiança e auto-estima que interferem na comunicação não verbal e na interacção social.

A estruturação espaciotemporal também é afectada, na medida em que revelam desorganização e desorientação espacial tendo dificuldades na retenção de curto e longo termo de dados espaciais e temporais.

A praxia global e fina é também, segundo Fonseca (1999) dois factores psicomotores a ter em conta no perfil da criança com disfunção cerebral mínima. Assim, na praxia global existem dificuldades de coordenação óculo-manual e óculo-pedal, de planificação de movimentos e de construção motora. Fonseca (1999:451) vai mais além

referindo que estas crianças também demonstram “... lentidão e imprecisão macromotoras” e “dificuldades de verbalização” apresentando uma dispraxia global – déficit de controlo e planificação motora.

Relativamente à praxia fina, existem alguns sinais disfuncionais tais como: micromovimentos descontrolados e imprecisos, dificuldades de preensão e manipulação fina de objectos. A lateralidade por vezes é afectada, demonstrando a criança alguma confusão na sua compreensão e definição.

Também Correia (2003:61) refere que os indivíduos com lesões no cerebelo apresentam transtornos diversos: “...alterações espaciais da execução com tendência para a mão ultrapassar os objectos que pretende agarrar”, “alterações temporais da execução com atraso da estrutura temporal”, “alterações do equilíbrio e do tónus muscular” bem como “da marcha”.

1.3.1.2. O diagnóstico e a intervenção educativa

A procura de um conhecimento psiconeurológico caso existam problemas no desenvolvimento de uma criança é essencial, uma vez que, muitas das vezes a sua origem relaciona-se com uma disfunção cerebral.

Para Fonseca (1999) a disfunção cerebral mínima merece a maior atenção ao nível do diagnóstico médico e psicoeducacional na medida em que se devem complementar. Através de uma cuidada e completa avaliação de diagnóstico, é possível investigar os factores originários da lesão, no sentido da sua melhoria ou prevenção paralelamente à identificação das dificuldades e análise da prestação e desempenho escolar da criança.

Segundo o autor anteriormente referido, “o diagnóstico médico é essencial para prevenir o desenvolvimento ou a continuação de um processo de doença ou lesão cerebral.” (p.446). Já por sua vez, “o diagnóstico psicoeducacional, em complemento, fornece os dados cruciais a partir dos quais se deve orientar logicamente a intervenção pedagógica ...” (p.447). A intervenção deverá ser centrada na estima do potencial cognitivo, optimizando as capacidades da criança e maximizando as condições e as estratégias de intervenção. Desta forma, a identificação, a avaliação e a gestão eficaz das dificuldades e facilidades da criança ajudarão a desenvolver o seu potencial de forma harmoniosa e equilibrada.

Quanto mais precocemente for elaborado o diagnóstico e realizada a intervenção, maior será a probabilidade de a criança se desenvolver com sucesso e de minimizar as consequências da lesão cerebral. Para Vinagre e Martins (1996), através da estimulação

adequada consegue-se uma melhor e mais eficaz maturação psicomotora da criança, o que corresponde a um maior domínio e conhecimento do próprio corpo e do mundo que a rodeia.

Da identificação e intervenção precoce podem, segundo Fonseca (1999: 339) advir vantagens tais como:

- 1) Orientação de pais;
- 2) Detecção de sinais que escapam ao exame médico e psicológico e que têm importância para o processo dialéctico de aprendizagem;
- 3) Predicção do potencial de aprendizagem visando a sua maximização;
- 4) Recomendação educacional precoce;
- 5) Experimentação de processos de cooperação e de formação interdisciplinar entre vários técnicos;
- 6) Evolução e desenvolvimento de processos e métodos pedagógicos;
- 7) Prevenção de problemas de desenvolvimento;
- 8) Diminuição da dispedagogia, reduzindo o abismo entre o que o professor oferece e aquilo que a criança pode revelar;
- 9) Investigação sobre as variáveis receptivas, integrativas e expressivas de aprendizagem;
- 10) Formulação de objectivos pedagógicos para satisfazer as necessidades da criança compensando as áreas fracas e reforçando as fortes;

Com vista a uma intervenção mais adequada e eficaz, o mesmo autor aponta cinco premissas para intervir com crianças com lesões cerebrais:

- Pôr a criança no chão para treinar actividades que reeduem as áreas lesadas cerebralmente;
- Manipular externamente o corpo em padrões corporais característicos da lesão cerebral;
- Treinar dominância hemisférica e a unilateralidade;
- Administrar terapia de dióxido de carbono, o que contribui para a dilatação das veias, facilitando assim a circulação cerebral;
- Estimular os sentidos para melhorar a consciência corporal. (1999:28).

1.4. Investigação-Acção

“Nem acção sem investigação nem investigação sem acção.”

(Kurt Lewin, 1977, citado em Sanches 2004:127)

Segundo Bogdan e Biklen (1994), ao efectuar-se uma investigação – acção está sempre implícita a mudança social efectuada através da acção e com alicerce nas características da abordagem qualitativa a fim de compreender um problema social. Também Silva (1996:51) reforça esta ideia referindo que “... a investigação-acção tem como finalidade compreender e melhorar as práticas” proporcionando com este fim a experimentação e avaliação por parte dos professores articulando conhecimentos e mudança social. Assim, de acordo com a autora anteriormente referida “...cada professor deve ser investigador da sua própria prática.” (p.81). André (1996) reforça esta ideia, mencionando que o processo de investigação-acção envolve uma série de acções que devem ser planeadas e executadas e submetidas sistematicamente a observação, reflexão e mudança.

Para Benavente, Costa e Machado (1990), a investigação-acção permite implicar os professores na criação de novos conhecimentos contribuindo para articular a investigação e a intervenção e analisar aspectos de processos de construção das novas práticas.

De acordo com Bogdan e Biklen (1994:264), a investigação poderá ser categorizada em dois tipos:

- fundamental – contribui para aumentar o conhecimento geral;
- aplicada – produz “resultados que possam ser directamente utilizados na tomada de decisões práticas ou na melhoria de programas e sua implementação”.

Ambas as modalidades são possíveis de serem utilizadas no campo educativo, podendo complementarem-se, com o objectivo de possibilitar a melhoria da vida das pessoas numa perspectiva de mudança. Segundo Benavente, Costa e Machado (1990), a investigação-acção permite aos actores do processo colocar em prática e analisar estratégias de mudança não esquecendo a permanente necessidade de reflexão sistemática bem como a inovação e a transformação.

Segundo Arends (1995), este tipo de investigação pressupõe uma sequência de passos como: decidir qual problemática a estudar, recolher informação e posteriormente

interpretá-la e utilizá-la numa perspectiva de melhoria das práticas pedagógicas. Silva (1996:76), refere que num processo de investigação-acção é necessário definir-se sempre determinados itens como: “quem decide o quê, quem são os agentes da investigação e da mudança e qual o sentido dessa mudança”, sendo que a observação contínua, a planificação, a acção e a avaliação têm importância relevante em todo o processo. Vai mais além e define diversas fases cruciais à análise de processos de investigação-acção como:

- “1- Elaboração de Finalidades;
- 2- Organização e selecção de um plano;
- 3- Realização ou implementação do plano;
- 4- Avaliação dos resultados em função das finalidades;
- 5- Regulação das realizações futuras para reduzir a distância entre finalidades e resultados”. (Silva, 1996:250).”

Hopkins (1985, citado por Arends, 1995) reconheceu alguns aspectos relevantes na selecção de um problema a investigar como:

- os métodos utilizados devem facultar informações fidedignas e válidas;
- o problema a estudar deverá ser de particular interesse para o investigador e ser susceptível de solução;
- as normas éticas de investigação também se aplicam à investigação conduzida pelos investigadores.

Assim, depois de seleccionar a questão, que deverá ser simples e clara, passar-se-á para o passo seguinte que diz respeito à forma como se deve e é possível recolher e analisar a informação. A recolha de dados e provas sobre a qualidade e as características de determinada problemática e a posterior intervenção constituiu o caminho a seguir. No seguimento do referido anteriormente, Silva (1996:216) refere que, com o objectivo de produzir a mudança num determinado meio social, é necessário: “...conhecer a situação a mudar, tomar decisões sobre a mudança e analisar a evolução do processo e os seus efeitos...” implicando estabelecer relações entre o problema e as estratégias seleccionadas para o resolver – hipóteses de acção.

Segundo Arends (1995) é possível realizar a recolha de dados através de diversas metodologias. O questionário poderá ser uma dessas técnicas, uma vez que é fácil de construir e cotar. Eventualmente, comporta questões abertas que possibilitam respostas com alguma informação bastante útil ao desenvolvimento da investigação.

A entrevista será outra técnica passível de ser utilizada com o objectivo de obter informação individualmente ou em pequenos grupos. A observação pressupõe a recolha da informação necessária para dar resposta a algumas questões.

As notas e diários constituem um outro método que poderá ser utilizado também com vista à recolha de informações devendo ser a informação passada para o papel imediatamente após ocorrerem os acontecimentos. Na recolha de dados, o investigador deverá ser exaustivo e sistemático denunciando as práticas para as modificar.

Finalmente, o passo seguinte relaciona-se com a interpretação e utilização da informação da investigação-acção numa perspectiva, que segundo Afonso (2005), pretende sistematizar e analisar os dados de acordo com o problema de pesquisa.

Com o objectivo de retirar conclusões e referências positivas, a interpretação da informação recolhida visa melhorar e reformular a acção pedagógica de forma a torná-la mais adequada e eficaz contribuindo para o verdadeiro sucesso educacional. Nesta linha de pensamento, qualquer docente poderá tornar-se um investigador com vista à melhoria do ensino e sucesso escolar. A base da investigação-acção pressupõe então situações com as quais o professor está insatisfeito e pretende melhorar. Sanches (2004) refere que para se efectuar uma mudança positiva é necessário que todos os intervenientes do processo se apoiem numa dinâmica de acção/reflexão/acção.

Segundo Afonso (2005), constituem passos importantes planear o acesso à informação, seleccionar as técnicas de recolha de dados incluindo os instrumentos utilizados, assim como todo o trabalho de sistematização, análise e interpretação dos dados de acordo com os problemas de pesquisa.

Stenhouse (1984, citado por Arends, 1995), diz-nos que o professor investigador deverá ser autónomo na sua prática pedagógica possuindo domínio e informação necessárias para a operacionalização das suas intenções educativas. É também de salientar a objectividade, a honestidade e o rigor que toda a investigação deverá respeitar.

De acordo com Mitford (1979, citado por Bogdan e Biklen, 1994:296)

O rigor é essencial, não só para a integridade do trabalho, mas também para evitar processos de difamação. Pode ser desastroso tentar adaptar os factos às nossas concepções prévias ou permitir que a nossa perspectiva impeça a busca dos factos.

A objectividade relaciona-se com a honestidade na recolha de dados na fonte e a obtenção da informação de todas as partes envolvidas nas questões.

2.Enquadramento metodológico

2.1.Caracterização do projecto

O projecto desenvolvido teve como alicerce a abordagem investigação-acção bem como todos os procedimentos a ela inerentes. Assim sendo, e com vista a uma maior coerência de todo o processo, inicialmente procedeu-se à definição dos objectivos e problemática/questão de partida, essenciais à orientação de toda a investigação. De seguida, e tal como nos refere Arends (1995), recolheu-se através de diferentes meios – entrevista, observação naturalista e sociometria, a informação para nós relevante. Todos os dados obtidos, tendo em conta uma abordagem qualitativa, foram sistematizados, categorizados e analisados tendo como eixo orientador os objectivos definidos inicialmente. Através da informação obtida foi-nos possível compreender e caracterizar com maior facilidade o caso em estudo bem como as interacções entre os diversos intervenientes envolvidos.

Após o referido anteriormente, e na necessidade de intervirmos, no contexto caracterizado, com vista a uma efectiva mudança social e educativa (Silva, 1996), foram planificadas, desenvolvidas e avaliadas as diversas sessões com a turma tendo como ponto de partida a Joana. Estratégias e práticas inclusivas como a aprendizagem cooperativa, o trabalho em equipa entre docentes e a diferenciação pedagógica inclusiva foram aspectos que privilegiámos em todas as sessões pensadas, pois as actividades foram sempre planificadas com a professora da turma tendo-se favorecido em todas elas o trabalho a pares e em pequenos grupos.

A avaliação esteve presente não só no final das intervenções efectuadas mas também em todos os momentos em que se pretendeu equacionar investigação, intervenção e implementação de novas práticas educativas. Segundo Benavente, Costa e Machado (1990), a investigação-acção obriga-nos à permanente necessidade de reflexão sistemática bem como à inovação e à transformação.

2.2.Problemática e Questão de Partida

Partindo do pressuposto de que “a investigação nasce de um problema.” (Silva, 1996:245) e de modo a definirmos a finalidade e organizarmos as prioridades do nosso estudo, considerámos pertinente definir o problema da seguinte forma: neste momento, a Joana M., não arrisca utilizar todo o seu potencial motor, no grupo e com o grupo de colegas, originando assim, um défice cada vez maior entre a sua capacidade sócio-motora e a dos seus colegas, talvez pelas disfunções motoras que apresenta.

Como forma de orientar a nossa intervenção, definimos como questão de partida: a aprendizagem cooperativa entre colegas e a parceria pedagógica entre professora titular e professora de apoio, assentes numa intervenção planeada e estruturada com e para o grupo, poderão desencadear a desinibição motora da Joana e a socialização das respectivas aprendizagens?

2.3. Objectivos Gerais do Trabalho de Projecto

Tendo em conta a problemática e questão de partida definidas, propusemos os seguintes objectivos orientadores do trabalho:

- desenvolver capacidades ao nível da socialização e da motricidade deste grupo e com este grupo;
- experimentar estratégias de aprendizagem cooperativa e de diferenciação pedagógica inclusiva;
- utilizar a investigação-acção como desencadeante da acção/reflexão/acção, para a produção de saber em contexto específico.

2.4.Técnicas e instrumentos de pesquisa de dados

2.4.1. Pesquisa documental

Para uma caracterização mais rigorosa e sustentada, analisámos alguns documentos da Joana no que refere ao seu conteúdo. Segundo Albarello, Digneffe, Hiernaux, Maroy, Ruquoy e Saint-Georges (1997:29), “a pesquisa documental apresenta-se como um método de recolha e de verificação de dados.” Na elaboração do trabalho de

intervenção tivemos em conta relatórios de avaliação psicológica e planos de intervenção elaborados pelos técnicos da Liga Portuguesa dos Deficientes Motores que acompanham a criança.

O Plano Educativo Individual e o Programa Educativo foram também dois documentos essenciais, na medida em que nos auxiliaram na caracterização da criança quer a nível social quer académico.

2.4.2. Entrevista

Todo e qualquer processo de investigação-acção pressupõe uma etapa de recolha de dados. A entrevista foi uma das técnicas utilizadas para este efeito.

Segundo Bogdan e Biklen (1994), através da entrevista podemos explorar determinadas ideias, testar respostas e investigar motivos e sentimentos. Para Moser e Kalton (1971, citados por Bogdan e Biklen, 1994:118) a entrevista é “uma conversa entre o entrevistador e o entrevistado que tem o objectivo de extrair determinada informação do entrevistado.” Utilizando esta técnica foi-nos possível recolher dados de opinião para caracterizar a temática em estudo e os intervenientes no processo (Estrela, 1994:342).

Bell (1994) classifica a entrevista como uma perspectiva de investigação qualitativa de recolha de dados a qual consiste num diálogo intencional entre duas pessoas (entrevistador e entrevistado), orientada por uma das pessoas (entrevistador) com o objectivo de obter informação acerca da outra.

Focalizando-nos na entrevista semi-directiva que foi a modalidade abordada no decorrer do presente trabalho, Ghiglione e Matalon (1992:84) referem “a entrevista semi-directiva é caracterizada por ter um esquema (...) embora a ordem de temas possa ser abordada livremente.” Seguindo as ideias dos autores anteriormente referidos, nesta modalidade de entrevista, inicialmente foi necessário estarmos enquadrados no campo de investigação não existindo um elenco de perguntas a realizar ao entrevistado. Contudo anteriormente à realização da entrevista realizámos um guião de carácter aberto. Segundo Afonso (2005) o guião funciona como instrumento de gestão da entrevista que é utilizado na orientação do discurso do entrevistado. “O guião deve ser construído a partir de questões de pesquisa e eixos de análise do projecto de investigação organizado por objectivos, eixos ou tópicos.” (Afonso, 2005:99).

De acordo com Estrela (1994), o guião contemplou a temática abordada, o indivíduo a entrevistar e os objectivos gerais da entrevista de forma a auxiliar na

abordagem de ideias. De acordo com o autor anteriormente referido, no desenvolvimento da entrevista evitámos dirigir a mesma dando a palavra ao entrevistado e não interferindo na sua comunicação. Outro aspecto não menos importante relacionou-se com o modo como expusemos os tópicos a abordar numa perspectiva de não influenciar as respostas posteriormente obtidas.

Tal como Ghiglione e Matalon (1992) referem, enquanto entrevistadores assumimos uma atitude de não-crítica e utilizámos uma linguagem acessível e apelativa ao discurso, tentando criar um contacto positivo com o entrevistado de forma a ser possível um maior à vontade por parte do mesmo (Bogdan e Biklen, 1994).

2.4.3. Observação Naturalista

A observação naturalista foi outra das técnicas utilizadas na recolha de informação na presente investigação.

Tendo em conta as ideias de Peretz (2000), a observação naturalista permitiu-nos testemunhar, recolher e registar os comportamentos sociais dos indivíduos ou grupos em estudo no seu quotidiano normal, possibilitando caracterizar as situações e os objectos com os quais estão relacionados. De acordo com o mesmo autor, a observação efectuada implicou três comportamentos fundamentais que ocorreram em simultâneo: “a interacção com o meio estudado, o acto de observar e a redacção dos dados observados.” (p.73).

Para Landsheere (1979, citado por Estrela, 1984:48), a observação naturalista é uma “observação do comportamento dos indivíduos nas circunstâncias da sua vida quotidiana” realizada de forma sistemática e em meio natural. Estrela (1984) refere-se a esta metodologia de investigação como um meio que nos permitiu analisar o pretendido explicando o “porquê” e o “para quê” através do “como” tendo como unidade base a acção.

Afonso (2005:91) define a observação naturalista como “uma técnica de recolha de dados útil e fidedigna, na medida em que a informação obtida não se encontra condicionada pelas opiniões e pontos de vista dos sujeitos”, sendo o seu ponto de partida o questionamento do contexto em questão, com alicerce nos objectivos iniciais. Deste modo, a observação naturalista efectuada foi caracterizada por um “continuum” de registo e análise de comportamentos necessários à caracterização intrínseca dos mesmos.

A qualidade da observação naturalista depende também em parte do desempenho do observador ao longo do processo de observação. Assim, quanto à atitude do observador

poderemos distinguir dois tipos de observação: a observação participante e a observação não participante (efectuada no presente trabalho).

Na observação participante, o observador integra o desenrolar das situações e interage com os indivíduos. Na observação não participante, e de acordo com Estrela (1984) mantivemo-nos distante dos observados não interferindo nem participando no decorrer das acções.

Tal como Peretz (2000) refere, enquanto observadores foi necessário:

- adaptarmo-nos socialmente ao meio inteirando-nos das suas regras e modos de convivência (cultura);
- observarmos o desenrolar dos acontecimentos não colocando rótulos aos observados-ser neutro;
- registarmos por escrito o observado;
- analisarmos o observado e construirmos o relatório correspondente tendo como orientação os eixos de pesquisa traçados inicialmente.

O autor anteriormente referido caracteriza assim a observação como “um processo que conjuga a diversidade de competências sociais e intelectuais por parte do observador fazendo uso das capacidades de sociabilidade, atenção, memória, análise e interpretação.” (p.28).

Aquando do registo, e de acordo com Peretz (2000:121), enquanto observadores foi necessário “inventariar as pessoas, o cenário, os instrumentos, os objectos e os actos necessários ao reconhecimento da situação”. Neste sentido foi adoptada uma grelha de registo que contempla a data, a hora das observações, a descrição das situações e comportamentos observados e as notas ou inferências. Há que mencionar a importância da inferência como meio de “estabelecimento de hipóteses de articulação entre a situação e o comportamento.” (Estrela, 1984:51).

Com o objectivo final de obter um relatório com origem nas notas redigidas no desenvolvimento das observações, analisámos os dados que possuíamos. De acordo com Afonso (2005:118), “o material empírico qualitativo é constituído por textos, registos, documentos, notas de campo que o investigador deve explorar e mapear a partir dos seus objectivos de pesquisa.”

Marshall e Rossman (1999, citados por Afonso, 2005: 120), identificam os procedimentos para a gestão dos dados qualitativos:

- “1º A organização dos dados
- 2º A produção de categorias, temas e padrões

3º A codificação dos dados

4º A testagem das interpretações que vão surgindo

5º A busca de explicações alternativas

6º Produção do texto final.”

Assim, procedeu-se de seguida, à catalogação, que é ”o inventário dos dados recolhidos, o seu exame sistemático, a sua interpretação através das categorias gerais e a sua classificação” (Peretz, 2000:139), extraindo os principais resultados da investigação e encontrando um significado para as observações. De acordo com Afonso (2005), a catalogação foi o aperfeiçoamento das categorias, que resultou da relação entre os eixos de análise iniciais e os tópicos que emergiram das observações efectuadas. Organizámos posteriormente os dados que possuíamos segundo uma hierarquia consoante o nível de abrangência e as unidades de sentido.

2.4.4. Sociometria

Tal como nos refere Estrela (1994), utilizámos a técnica da sociometria, com o intuito de compreendermos as relações espontâneas de afinidade que existiam na população alvo que pretendíamos estudar – a turma e os sujeitos que a constituem. Northway e Lindsay (1957) referem-se também a esta técnica de recolha de dados como um meio que nos forneceu informações sobre a posição sociométrica que cada indivíduo ocupa no grupo turma, quais os seus amigos e o nível de interacção que é mantido com os pares.

Ainda de acordo com os autores anteriormente mencionados, esta técnica auxiliou-nos na formação de grupos de trabalho bem como na implementação de estratégias que visassem o aumento da interacção entre os alunos no decorrer das intervenções efectuadas. Uma vez que a estrutura do grupo e as interacções que nele ocorrem poderão alterar-se ao longo do tempo, surgiu a necessidade de aplicar dois testes sociométricos em momentos diferentes – um antes de iniciarmos as intervenções com a turma e um segundo após desenvolvermos dez sessões de intervenção.

Tal como apontam Northway e Lindsay (1957:22), “para aplicarmos os testes sociométricos, foi necessário definirmos quais os critérios que iríamos ter em conta para elaborarmos as questões de modo a satisfazer os nossos objectivos iniciais.”

2.5.Procedimentos para a recolha e análise dos dados

Para Fortin (1999:240), “o investigador deve questionar-se se a informação que pretende recolher através de um ou vários instrumentos de medida, é aquela que ele necessita exactamente para responder, aos objectivos do estudo a realizar.” Nesta perspectiva, para o presente trabalho foram utilizadas a entrevista, a sociometria e a observação naturalista como instrumentos de recolha dos dados.

Entrevista

De acordo com Estrela (1994), a entrevista compreende três etapas sendo elas: o guião, o protocolo e a análise de conteúdo que correspondem respectivamente a três procedimentos distintos “como se faz?”, “como se regista?” e “como se analisa?”. Inicialmente realizámos o guião (Anexo 1 e Anexo 2), definindo o tema a abordar, o entrevistado e os objectivos da entrevista, ou seja, o que pretendíamos com a sua realização. Dos objectivos gerais partimos então para a organização dos blocos e de cada bloco surgiram objectos específicos e consequentemente tópicos.

Uma vez que a entrevista abordada foi a semi-directiva, não foram necessárias perguntas tendo sido os tópicos definidos, auxiliares de organização e estruturação de ideias no decorrer da mesma. As observações foram uma constante ao longo da entrevista uma vez que nos auxiliaram a compreender reacções e comportamentos evidenciados pelo entrevistado. Todas as observações efectuadas foram posteriormente contempladas no protocolo.

A linguagem acessível, o local onde a entrevista foi realizada, a disponibilidade e a compreensão oferecidas ao entrevistado foram aspectos que tivemos em conta na realização da mesma. Uma vez que a entrevista foi registada através de gravação áudio, posteriormente foi necessário proceder à sua audição e correspondente registo escrito – protocolo (Anexo 3 e Anexo 4). Neste registo colocámos aspectos de índole interpretativa relacionados com o entrevistado que observámos. Estas observações auxiliaram-nos na compreensão da atitude do entrevistado e posterior análise de conteúdo. A transcrição da entrevista foi realizada com algum cuidado para que todo o seu conteúdo fosse transcrito na íntegra.

A análise de conteúdo (Anexo 5 e Anexo 6) constituiu a última etapa da técnica da entrevista, sendo na nossa opinião uma das mais importantes, pois foi neste momento que se procedeu a uma análise mais pormenorizada e reflectida de toda a informação

anteriormente recolhida. Segundo Vala (1986:103), a análise de conteúdo permite “a descrição objectiva, sistemática e quantitativa do conteúdo manifesto da comunicação.”. Foi utilizado o modelo de Bardin (1979) para realizar a análise de conteúdo. Este processo consistiu na categorização (tratamento) dos dados obtidos numa perspectiva de organização por afinidades temáticas – passagem de dados brutos a organizados. Tal como refere a autora supracitada, a fase de análise organiza-se em três pólos cronológicos: pré-análise, exploração do material e tratamento e interpretação dos dados.

Inicialmente realizámos uma leitura global do protocolo para apreensão geral do conteúdo de forma a facilitar a posterior divisão em fragmentos. De seguida, procedemos ao levantamento das palavras/expressões decorrentes dos objectivos da entrevista/blocos do guião tentando encontrar aspectos comuns. Para Bardin (1979:118), “classificar elementos em categorias, impõe a investigação do que cada um deles tem em comum com os outros.” Há que referir, a importância de termos sempre presente o guião na análise de conteúdo, pois de cada bloco decorreu uma categoria e dos objectivos específicos uma subcategoria, quando se justificou.

O passo seguinte consistiu em sublinhar as afirmações, declarações e ideias que emergiam do conteúdo tendo em conta os objectivos da análise. As expressões que foram assinaladas constituíram os indicadores, os quais foram copiados para junto da categoria correspondente sendo indicada a frequência com que apareciam no protocolo. De acordo com Vala (1986:110), “uma categoria é composta por um termo chave que indica a significação central do conceito que se quer apreender, e de outros indicadores que descrevem o campo semântico do conceito”.

Por último, foi atribuída uma designação a cada categoria sendo divididas em subcategorias. A organização das categorias, subcategorias, indicadores e frequências foi operacionalizada num quadro final de análise.

Observação naturalista

De acordo com Peretz (2000) a observação naturalista compreende duas etapas sendo elas: o protocolo e a análise de conteúdo que correspondem respectivamente a dois procedimentos distintos: “como se regista?” e “como se analisa?”. Após a tomada de notas, elaborámos o protocolo de observação (Anexo 7 e Anexo 8), o qual de acordo com Estrela (1984) apresentava a data, a hora, os comportamentos observados, as notas complementares e inferências e a identidade do(s) interveniente(s) por meio de uma abreviatura. Segundo o autor supracitado, (1984:54), as inferências “referem-se a

finalidades imediatas de ordem comportamental” e “correspondem a “constructs” interpretativos do real”, possibilitando a contextualização dos comportamentos decorrentes.

De acordo com Afonso (2005), o material empírico qualitativo recolhido (registos de observação) foi composto por um conjunto de dados e documentos, que explorámos e analisámos segundo os objectivos de pesquisa definidos à priori. Após a fase de recolha de dados e a realização do protocolo, seguiu-se a interpretação e utilização da informação que dispúnhamos numa perspectiva, que segundo Afonso (2005), pretendeu sistematizar e analisar os dados de acordo com o problema de pesquisa - catalogação.

Peretz (2000:139) reforça a ideia de Afonso (2005) e Marshall e Rossman (1999) referindo que a catalogação consiste no “inventário dos dados recolhidos, no seu exame sistemático, na sua interpretação através das categorias gerais, na sua classificação, na sua inserção no relatório e na reflexão sobre a sua pertinência.” Neste sentido, durante este processo, procedemos a leituras sistemáticas do material recolhido, familiarizando-nos com o seu conteúdo e significado. Posteriormente, organizamos as categorias de significação (Anexo 9 e Anexo 10) que segundo Afonso (2005:121) resultam “da interacção entre os eixos de análise (...) de recolha de dados e as regularidades, padrões e tópicos que emergem da leitura analítica dos textos.” A definição das categorias teve em conta a organização dos comportamentos observados (unidades de sentido) consoante o seu conteúdo e significado. Posteriormente, organizou-se uma grelha de categorização segundo uma hierarquia e, níveis de abrangência mais ou menos específicos (megacategorias, categorias e subcategorias).

Finalmente, a última fase de análise e interpretação dos dados recolhidos consistiu na produção do texto interpretativo com o objectivo de retirar conclusões e referências positivas que nos permitissem compreender a situação em estudo e conceder resposta aos objectivos delineados no início.

Sociometria

No sentido de conhecer melhor as interacções que existem entre os elementos da turma foi elaborado um teste sociométrico com três critérios (Anexo 11) tendo-se o cuidado de adaptar as perguntas ao nível etário dos alunos e simultaneamente contemplar várias situações relativas ao contexto escolar e de recreio. Na elaboração dos itens houve o cuidado de não lhes conferir um carácter específico, para que as escolhas fossem baseadas na amizade e não nas aptidões que determinadas actividades exigem.

Para cada critério, os alunos efectuaram três escolhas e uma não escolha. Antes da aplicação do teste sociométrico foi feito um trabalho preparatório com os alunos da turma explicando-lhes como deveriam preencher o formulário e qual a finalidade do teste. Depois de aplicado o teste sociométrico à turma, passou-se à organização dos dados recolhidos tendo sido elaborada, em primeiro lugar, a matriz sociométrica das escolhas (Anexo 12 e Anexo 13).

Na matriz sociométrica anotámos, na parte superior e no lado esquerdo, primeiro o nome dos rapazes e depois o nome das raparigas atribuindo também um número a cada um dos alunos. Os resultados obtidos nos questionários foram registados na matriz sociométrica. A primeira escolha foi colocada no terço mais à esquerda do quadrado da matriz sociométrica e atribuímos-lhe o número 1, a segunda escolha foi colocada no segundo terço do quadrado da matriz sociométrica e atribuímos-lhe o número 2, seguiu-se a terceira escolha e foi-lhe atribuído o número três. Os espaços vazios foram preenchidos com 0. Para as rejeições procedeu-se de forma semelhante à anteriormente descrita, registando os resultados na matriz sociométrica das rejeições (Anexo 14 e Anexo 15).

Através das matrizes sociométricas foi possível observar quais as escolhas que cada aluno fez, as que recebeu, quem o escolheu, quem rejeitou e por quem foi rejeitado. Depois de preenchida a matriz sociométrica das escolhas, determinou-se o número de vezes que cada aluno foi escolhido em “totais em cada critério” e o total das três somas de cada coluna “totais combinados” que determinam os índices sociométricos globais.

Estes índices foram importantes na medida em que nos indicaram qual a posição sociométrica que cada aluno ocupa no grupo turma. Contabilizámos também o número de alunos que escolheram cada indivíduo da turma e o número de escolhas feitas por cada um. Na matriz sociométrica das rejeições efectuámos os mesmos procedimentos, tendo em conta, neste caso quem os alunos rejeitavam e por quem eram rejeitados.

3.Caracterização da situação em que se interveio

3.1.A Turma

A turma em que intervimos é constituída por vinte crianças. Todas as crianças têm seis anos de idade e frequentam o 1ºano do 1ºCiclo do Ensino Básico. É de salientar que algumas das crianças já se conheciam pois, foram colegas o ano anterior no ensino pré-escolar. Através das observações (Anexo 7 e Anexo 8) constatou-se que todos os elementos da turma se relacionam harmoniosamente, contudo verificou-se que a Joana M., o T., a J. e a F., têm uma relação mais próxima. As actividades realizadas pelos elementos durante as observações foram sempre desenvolvidas em pequenos grupos (“O colega T., a J. e a B. acompanham a Joana M. andando todos à volta de um banco de recreio”) e sempre com grande alegria, partilha e boa disposição observando-se uma constante incitação entre os elementos (“Joana M. e B. que se encontram já no final das escadas gritam aos colegas J., I., P. e T. para se despacharem”).

Também a técnica da sociometria nos forneceu informações que auxiliaram na caracterização da turma em questão. Assim, após a primeira vez que efectuámos os testes sociométricos com a turma, verificámos que a Jónia é o elemento mais popular da mesma, sendo escolhida pelo menos para dois critérios por seis colegas da turma (do sexo masculino e feminino). É de referir que a aluna não retribuiu as escolhas. Já o Guilherme e o Sérgio são os alunos menos escolhidos, sendo escolhidos respectivamente por dois e um colegas. Ainda relativamente às escolhas, e de acordo com o anexo 12, verificámos que na turma existe somente uma relação forte e recíproca que se desenvolve entre as alunas Carolina S. e Beatriz R.- três escolhas nos três critérios.

Compreendemos também que como demonstra o anexo 14, os alunos mais rejeitados são o João P. e a Paula sendo ambos rejeitados por oito colegas seus. O João P. é igualmente rejeitado por colegas dos dois sexos, mas já a Paula é rejeitada maioritariamente por colegas do sexo masculino. Os menos rejeitados da turma são o Marcos, o Guilherme e a Carolina S., podendo verificarmos que o Guilherme é um elemento que ocupa na turma uma posição “neutra” – é dos menos escolhidos mas também dos menos rejeitados. Analisámos que as rejeições se encontravam muito dispersas existindo somente três rejeições recíprocas (rejeição num critério). Quanto ao sujeito em

estudo (Joana M.) concluímos que é escolhida por cinco dos seus pares existindo reciprocidade em três dessas escolhas (Beatriz R., Paula e Carolina S.), não mantendo uma relação forte e recíproca (três escolhas nos três critérios) com nenhum elemento da turma. No que refere às rejeições, a aluna ocupa uma posição mediana, rejeitando o Sérgio, o João P. (dos mais rejeitados) e o Daniel. É de mencionar que esta última rejeição é recíproca

3.2.Caso emergente da turma

3.2.1 Breve historial do desenvolvimento da aluna

De acordo com o plano educativo individual (2007/2008) arquivado no processo individual, a Joana M. nasceu a 18 de Junho de 2001. A gravidez da mãe da Joana M. foi desejada, decorreu dentro da normalidade e teve a duração de trinta e nove semanas. O parto foi prolongado e do tipo eutócico não apresentando a criança qualquer tipo de problemas. A Joana M. nasceu com quarenta e nove centímetros e pesava três quilos seiscentos e vinte e cinco gramas. Foi amamentada até aos quinze meses e a iniciação aos alimentos sólidos decorreu com sucesso. Sentou-se pela primeira vez aos sete meses e começou a gatinhar com nove meses. Iniciou a marcha com treze meses de idade. Com um ano pronunciou as primeiras palavras e aos dezoito meses disse as primeiras frases.

Aos oito meses foi detectada uma assimetria da face. Foi acompanhada logo de início por um médico neuropediatra que através de uma tomografia axial computadorizada, diagnosticou parésia facial esquerda. Aos dezoito meses foi pedido aos pais da Joana M. uma ressonância magnética crânio-encefálica onde de acordo com anexo 16, se observou uma pequena lesão localizada no centro medular do hemisfério cerebeloso direito com ausência de alterações no trajecto do nervo facial esquerdo. De acordo com relatório da especialidade de neurologia (Anexo 17) e conversa informal efectuada com a fisioterapeuta que acompanhava a Joana na Liga Portuguesa dos Deficientes Motores (Anexo 18), esta lesão ocorreu no IV ventrículo do cerebelo direito.

Um ano mais tarde (Janeiro de 2004) fez nova ressonância magnética crânio-encefálica de rotina que revelou “lesão expansiva do hemisfério cerebeloso direito”. Foi pela primeira vez operada, por via suboccipital mediana em Fevereiro de 2004 no serviço de Neurocirurgia do Hospital de S. Francisco Xavier, onde lhe fizeram uma biopsia que revelou inexistência de células tumorais na lesão. Permaneceu internada durante um mês e três dias. Durante este período foi acompanhada pela mãe diariamente excepto à noite.

Em Março de 2004 fez nova ressonância magnética que mostrou crescimento da lesão cerebelosa tendo sido internada em Maio para nova intervenção cirúrgica. Foi removida a totalidade da lesão tendo a criança ficado internada dez dias. Apesar de o período pós-cirúrgico ter decorrido na normalidade, a Joana M. apresentava segundo a mãe descoordenação motora à direita (ataxia cerebelosa dos membros direitos) e dificuldade na marcha, tendo saído com indicação para iniciar programa de fisioterapia. De acordo com a fisioterapeuta da Liga Portuguesa dos Deficientes Motores as repercussões mais evidentes do tumor foram a “compressão a nível do nervo facial” e “afecção das funções da estrutura onde ocorreu o tumor (cerebelo)”.

Em Setembro de 2004 iniciou um programa de fisioterapia e terapia ocupacional na Liga Portuguesa dos Deficientes Motores, tendo passado um ano depois a usufruir também de terapia da fala (Anexo 19). Segundo conversa com a fisioterapeuta, a intervenção dos técnicos da instituição acima citada focalizou-se nas alterações enunciadas mais concretamente na “coordenação dos membros direitos (superior e inferior)” e na “integração bilateral (utilização espontânea do hemicorpo direito e esquerdo)”.

Em Agosto de 2005 foi feita uma Avaliação Psicológica no Serviço de Pediatria do Hospital de S. Francisco Xavier (Anexo 20) aplicando-se a Escala de Desenvolvimento de Ruth Griffiths 2-8anos. A análise global dos resultados revelou que a Joana se encontrava num nível de desenvolvimento dentro do esperado para a sua faixa etária, contudo “...evidencia algumas dificuldades na área da locomoção e da linguagem”. Está integrada na piscina dos Bombeiros Voluntários de Colares com um programa individual de natação.

3.2.2. Percurso escolar

De acordo com entrevista efectuada à mãe do sujeito de estudo (Anexo3) e plano educativo individual (2007/2008), aos quatro meses a Joana M. começou a frequentar a creche de um estabelecimento privado na localidade da sua residência. Aí permaneceu frequentando posteriormente o jardim-de-infância da mesma instituição. No ano lectivo de 2006/2007 entrou para o jardim-de-infância oficial adaptando-se facilmente, uma vez que o grupo de crianças da antiga escola também transitou com a Joana M. No ano lectivo de 2007/2008 transitou para o 1ºCiclo do Ensino Básico da mesma instituição com os colegas que a acompanhavam no pré-escolar. Mais uma vez a sua adaptação foi conseguida de forma positiva.

Embora a criança apresente um desenvolvimento global dentro do esperado para a sua faixa etária, segundo entrevista à professora (Anexo 4), a aluna demonstra algum comprometimento a nível do domínio motor e algumas dificuldades no domínio da comunicação e linguagem. Também a fisioterapeuta que interveio com a aluna refere que as suas maiores dificuldades se prendem com a “ataxia no membro superior direito” e consequente preferência pela mão esquerda e a “nível da motricidade fina” mais concretamente nos movimentos que envolvam mais precisão (ex: enfiamentos, encaixes).

No ano lectivo 2007/2008, encontrava-se abrangida pelo artigo 2º do decreto-lei 319/91 de 23/8, nomeadamente no que diz respeito às medidas da seguinte alínea: f) Condições Especiais de Avaliação- tipo de prova ou instrumento de avaliação e duração do tempo para a sua execução; g) Adequação da organização de classes ou turmas- a aluna está incluída numa turma cujo número de elementos não poderá ser superior a vinte e i) ensino especial. Em entrevista com data de vinte e dois de Março de 2008, a professora refere que a aluna usufrui de condições especiais de avaliação na área de Língua Portuguesa, tendo as suas fichas de avaliação textos mais curtos e menos perguntas de interpretação.

No início do ano lectivo 2008/2009, a aluna foi retirada do apoio de educação especial, ao abrigo do decreto-lei 3/2008, de 7 de Janeiro. Usufrui de um plano de recuperação elaborado pela professora titular de turma que contempla: problemas diagnosticados/entraves à aprendizagem e propõe actividades de recuperação (pedagogia diferenciada dentro da sala de aula e actividades de compensação) bem como outras estratégias educativas (Anexo 21).

3.2.3. Nível actual de competências

De acordo com o plano educativo individual, entrevista efectuada à professora e observações realizadas, efectuaremos de seguida uma abordagem às potencialidades, aquisições e problemas evidenciados pela criança em questão. Relativamente ao desenvolvimento sócio-afectivo a Joana M. é uma criança meiga e simpática, mas por vezes um pouco introvertida perante o grande grupo. É colaboradora nas actividades mas necessita de alguma atenção por parte do adulto e de reforço positivo sistemático. Na relação com as outras crianças interage de uma forma espontânea e prefere brincar num pequeno grupo de amigos. Respeita regras de cooperação e partilha brinquedos e objectos

peessoais com facilidade. Durante as actividades está atenta e gosta de participar, embora por vezes demonstre receio em experimentar novas situações.

No que refere à área da autonomia, a alimentação, a higiene e o vestuário são realizadas com alguma ajuda no que diz respeito às rotinas domésticas, mas mais autónoma no que se refere às rotinas escolares. Estas dificuldades estão directamente relacionadas com a ataxia do membro superior direito. Contudo a Joana tem um bom nível de autonomia apesar de apresentar algumas dificuldades na resolução de pequenos conflitos com os colegas.

Quanto ao desenvolvimento da linguagem oral e escrita, a criança compreende e interessa-se por histórias contadas através de diversos meios – oral, imagens e outros. Assimila e repete regras de convivência e de jogo. Interpreta instruções verbais simples e complexas. Relata factos vividos com alguma sequência lógica e utiliza um discurso adequado. Revela erros articulatórios sistemáticos devido à parésia facial sobretudo na omissão do som [r] e substituição do som [s]. Produz deturpadamente o “g”, “f”, e “lh” nas suas diferentes correspondências fonémicas. A sua caligrafia por vezes revela-se um pouco imperceptível e com alguns erros ortográficos. Já domina com mais segurança os casos de leitura da Língua Portuguesa apesar de ainda se revelar muito hesitante na leitura de textos em voz alta.

No que concerne ao desenvolvimento psicomotor corre com cuidado evitando obstáculos. Revela alguma dificuldade em saltar com pés juntos e em caminhar em bicos de pés. Demonstra pouca agilidade nos movimentos que envolvam os membros superiores e inferiores. Desloca-se livremente no espaço da escola, tanto no interior da sala como no seu exterior. A Joana M. revela grandes dificuldades em utilizar o seu corpo de forma expressiva quer nos jogos de exterior quer na dramatização de histórias. Reconhece e denomina as diferentes partes do corpo no entanto por vezes identifica com dificuldade a direita e a esquerda em si própria.

Relativamente à motricidade fina demonstra ligeiras dificuldades. Agarra correctamente no lápis embora utilize uma força reduzida na preensão. Apresenta algumas dificuldades em agarrar pequenos objectos. Corta com tesoura evidenciando dificuldades em seguir correctamente os contornos. A sua dominância lateral era dextra, mas devido à ataxia à direita está a trabalhar com a esquerda.

No que refere à área da Matemática, a Joana M. identifica e nomeia as formas geométricas conhecendo também as cores primárias e secundárias. Efectua as operações de adição, subtracção e multiplicação com facilidade apesar de em situações problemáticas

que envolvam estas operações se demonstrar ainda pouco à vontade. Associa símbolo/quantidade bem como conhece a ordem das dezenas e das unidades.

Quanto à estruturação espaço-temporal consegue distinguir as noções espaciais globais: dentro/fora; à frente/atrás; perto/longe; grande/pequeno; em cima/em baixo; cheio/vazio. Distingue igualmente algumas noções temporais: dia/noite; agora/logo excepto tarde/cedo e ontem/hoje/amanhã. Sabe os dias da semana nomeando-os com alguma ajuda. Distingue ainda as noções de quantidade: muito/pouco; mais do que/menos do que; maior/menor. Reconhece semelhanças e diferenças em objectos conseguindo agrupá-los e associá-los consoante uma característica.

A área da psicomotricidade e da linguagem oral e escrita é onde a criança apresenta maiores dificuldades. De acordo com as observações naturalistas efectuadas (Anexo 7 e Anexo 8) e relativamente à motricidade global, nomeadamente à coordenação motora e espacial (treze comportamentos observados) pensamos que existem algumas dificuldades, pois por vezes foi notória a desorientação da Joana M. no espaço (“J. olha para os outros colegas e hesita em localizar-se ao lado dos mesmos”). Durante a observação e na maioria das actividades a Joana M. revelou-se receosa e com medo de errar (“J. pergunta aos colegas se pode saltar com um pé de cada vez”).

Verifica-se por parte da criança e dos seus colegas predisposição e prazer face ao movimento existindo uma enorme necessidade de exploração das potencialidades e habilidades dos seus corpos (“J., T. e F. correm”), (“C. e J. saltam”), (“J. desce e sobe degraus”) e (“J. dança balançando a anca). Contudo, a Joana demonstra algumas complicações ao nível da sua consecução (“J. transpõe o limite [da quadrícula] pisando o risco”). No que refere ao equilíbrio (oito comportamentos observados) verificam-se também algumas lacunas nomeadamente em acções como saltar (“J. cambaleia mas consegue saltar a primeira quadrícula”) e descer (“[J. desce as escadas] agarrada ao corrimão”), (“Coloca os dois pés em cada degrau que desce”) e (“J. desce as escadas cambaleando”).

Também através das observações naturalistas efectuadas, foi-nos possível constatar que a Joana M. interage de forma positiva com os colegas (seis comportamentos observados) requerendo bastante a sua colaboração (“Joana M. levanta-se e convida os colegas a jogarem ao jogo da macaca”). Os seus amigos parecem aceitá-la bem pois também tomam iniciativa para consigo (nove comportamentos observados) solicitando-a diversas vezes para brincar (“T. pergunta aos amigos J., F. Joana M. e B. se querem jogar

ao jogo da glória.”) e compreendo algumas das suas dificuldades motoras (J. bate palmas [à Joana M. quando esta consegue jogar à macaca]).

3.2.4. Contexto familiar

De acordo com entrevista efectuada à mãe da aluna, a Joana M. vive com os pais e um irmão de três anos. O pai de quarenta e cinco anos é empreiteiro de obras públicas e completou o 8ºano de escolaridade. A mãe de trinta e dois anos é administrativa numa instituição pública e tem o 12ºano de escolaridade. Segundo a mãe da Joana M., a criança tem uma relação muito próxima com o irmão e com o pai. A mãe define-a como uma menina extrovertida e muito carinhosa no seio familiar. Em entrevista à professora da Joana M., esta não acrescentou nenhuma informação acerca deste ponto.

4. Plano de Acção

4.1. Pressupostos Teóricos

Toda a intervenção desenvolvida teve por base a aprendizagem cooperativa bem como o ensino estruturado. Nesta perspectiva e após o conhecimento da situação em que se iria intervir, procedeu-se à definição de objectivos gerais para as sessões, desdobrando-se estes posteriormente em objectivos específicos, estratégias e instrumentos de avaliação. Assim sendo, e de acordo com Vieira (2003), a intervenção foi estruturada de forma a dar cobertura a três questões fundamentais: “o que ensinar?”, “como ensinar?” e “como avaliar?”. A primeira questão referiu-se aos objectivos e áreas de conteúdo trabalhadas. “Como ensinar?” relacionou-se com as metodologias e estratégias de ensino a utilizar com a(s) criança(s). A terceira e última questão colocou-nos no papel de, segundo Ainscow (1997:20), “pensadores reflexivos” equacionando instrumentos e formas de avaliar, quer da intervenção do adulto, quer das aquisições da criança.

No final de cada sessão, e de acordo com Leitão (2006), tivemos sempre em atenção a necessidade sistemática de efectuar o balanço da sessão desenvolvida, numa primeira instância com o grupo turma e numa segunda com a professora titular de turma. Tal como nos refere Sanches (2004), a dinâmica acção/reflexão/acção esteve sempre presente em todos os momentos em que pretendemos equacionar o trabalho desenvolvido bem como as aprendizagens/necessidades da turma. Na planificação das actividades, privilegiámos em diversos momentos o trabalho a pares, em pequeno e grande grupo com o intuito de, como menciona Arends (1995), permitir que os alunos trabalhassem juntos com vista ao alcance de um objectivo comum. Toda a acção pedagógica encaminhada para a inclusão deverá privilegiar, segundo Vieira e Pereira (2003:57), finalidades como:

- Permitir ao aluno o máximo desenvolvimento pessoal nas suas vertentes individual e social, respeitando o direito à diferença;
- Incidir nos aspectos físicos, afectivos e intelectuais, de forma global, em cada momento evolutivo e em função dos diferentes contextos vivenciais.

Segundo os autores anteriormente referidos, a intervenção deverá ser orientada de forma aberta e flexível para que seja possível explorar tudo o que contribua para o máximo desenvolvimento pessoal de cada criança. A meta é propor assim actividades que permitam

alcançar ou reforçar as aquisições nas áreas em que os alunos apresentam necessidade ao nível da aprendizagem ou da manutenção não esquecendo de acordo com (Leitão, 2006) a funcionalidade e valorização das experiências e saberes que cada um possui. Sanches (2001:55) reforça esta ideia referindo que é importante “tornar a aprendizagem funcional para que as aprendizagens escolares aconteçam em situações o mais próximo possível do quotidiano dos alunos; para que possam ver a utilidade daquilo que aprendem.”

4.2. Planificação, realização e avaliação da Intervenção

4.2.1. Planificação da intervenção a longo prazo

De acordo com os objectivos iniciais, surgiu a necessidade de definirmos objectivos, estratégias e recursos. No seguinte quadro apresentamos a planificação da intervenção a longo prazo.

Quadro 1 – Planificação da intervenção a longo prazo

Objectivos Gerais	Objectivos Específicos	Estratégias	Recursos
- Sensibilizar a turma e a professora de ensino regular para a problemática da inclusão	- Partilhar experiências, saberes e opiniões com a professora do ensino regular. - Obter permissão por parte da professora de ensino regular para trabalhar com o grande grupo.	-Aprendizagem cooperativa	- Humanos: alunos, professora do ensino regular, autora do presente projecto. - Materiais: todos os manipuláveis possíveis de ser utilizados.
- Apoiar a criança a nível da socialização no grande grupo, proporcionando uma ambiente securizante e estimulante.	- Elaborar actividades em pequeno grupo em que cada um cumpra a sua tarefa numa perspectiva de cooperação. - Realizar trabalho de	-Aprendizagem cooperativa	- Humanos: alunos, professora do ensino regular, autora do presente projecto. - Materiais: todos os manipuláveis

	tutoria entre pares para a aluna se sinta colaborante e participativa.	- Tutoria a pares	possíveis de ser utilizados.
- Desenvolver uma intervenção com a aluna no grupo e com o grupo a fim de desenvolver as suas capacidades motoras.	- Intervir com a criança e com toda a turma num enfoque de desenvolvimento motor. - Propor situações de aprendizagem que levem à motivação e consequente participação de todos os elementos da turma.	- Estratégias de diferenciação pedagógica inclusiva - Estratégias lúdicas de aprendizagem	- Humanos: alunos, professora do ensino regular, autora do presente projecto. - Materiais: todos os manipuláveis possíveis de ser utilizados.

4.2.2. Planificação da intervenção a curto prazo

Da planificação a longo prazo e do definido na mesma, partimos para a planificação a curto prazo, segundo os quadros que se seguem.

Quadro 2 – 1ª sessão

Objectivo Geral	Objectivos Específicos	Actividades	Recursos	Calendarização
- Analisar uma história de uma situação de perda de mobilidade	- Responder a perguntas sobre a história. - Retirar a moral da história. - Caracterizar a personagem principal da história. - Realizar trabalho entre pares para que a aluna se sinta colaborante e participativa.	- Conversa informal inicialmente com a professora e posteriormente com as crianças (apresentação às crianças/professora). - História “Zé Pimpão, o Acelera” de José Jorge Letria. - Interpretação oral das cenas principais e da personagem principal. - Reconto oral da história através das ilustrações. - Realização de uma ilustração a pares acerca da história. - Construção a pares de uma frase alusiva à história contada. - Diálogo acerca das actividades acima realizadas (avaliação).	- Humanos: alunos, professora do ensino regular, autora do presente trabalho. - Materiais: livro, canetas, lápis, folhas, giz, quadro e apagador.	29 de Maio de 2008 13:30h - 15:15h

Quadro 3 - 2ª sessão

Objectivo Geral	Objectivos Específicos	Actividades	Recursos	Calendarização
- Construir uma história que evidencie uma situação de perda de mobilidade	- Relembrar acontecimentos passados. - Expressar opiniões acerca do seu trabalho. - Realizar trabalho entre pares em que seja visível uma situação de cooperação. - Reflectir acerca de uma situação especial “o dia a dia numa cadeira de rodas.”	- Diálogo acerca da sessão anteriormente realizada. - Exploração oral por parte de cada par acerca do seu desenho e respectiva frase. - Construção de uma nova história dando continuidade à história do “Zé Pimpão, o Acelera” de José Jorge Letria. - Diálogo acerca das actividades acima realizadas (avaliação).	- Humanos: alunos, professora do ensino regular, autora do presente trabalho. - Materiais: Desenhos realizados anteriormente, ficha para a construção de uma nova história, lápis e canetas.	12 de Junho de 2008 16:00h -18:15h

Quadro 4 - 3ª sessão

Objectivo Geral	Objectivos Específicos	Actividades	Recursos	Calendarização
- Experimentar uma situação de perda de mobilidade (utilização de canadianas)	- Relembrar acontecimentos passados. - Treinar a leitura. - Vivenciar situações simuladas. - Reflectir acerca do espaço “escola” e dos locais que o constituem. - Propor sugestões para resolução de problemas.	- Diálogo acerca da sessão anteriormente realizada. - Leitura individual das histórias construídas na sessão anterior. - Experimentação de canadianas. - Visita ao espaço interior e exterior da escola com experimentação de canadianas. - Discussão de algumas dificuldades sentidas na transposição de barreiras arquitectónicas. - Diálogo acerca das actividades acima realizadas (avaliação).	- Humanos: alunos, professora do ensino regular, autora do presente trabalho. - Materiais: ficha, lápis, borracha, apara-lápis, canetas, quadro, giz, apagador e máquina fotográfica.	19 de Junho de 2008 13:30h - 15:15h

Quadro 5 - 4ª sessão

Objectivo Geral	Objectivos Específicos	Actividades	Recursos	Calendarização
- Propor soluções para a transposição de barreiras arquitectónicas em caso de perda de mobilidade	- Relembrar acontecimentos passados. - Desenvolver a criatividade. - Treinar a leitura - Partilhar as histórias construídas. - Interpretar imagens. - Associar obstáculos/soluções. - Propor sugestões para resolução de problemas relacionados com perda de mobilidade. - Compreender a relação com os outros, com os sons e com o espaço;	- Diálogo acerca da sessão anteriormente realizada. - Exploração oral das histórias construídas na sessão anterior. - Execução do jogo de imagens/associação. - Relaxamento. - Diálogo acerca das actividades acima realizadas (avaliação).	- Humanos: alunos, professora do ensino regular, autora do presente trabalho. - Materiais: ficha, lápis, borracha, apalápis, quadro, giz, apagador, imagens, cartolina.	20 de Janeiro de 2009 16h – 17:30h

Quadro 6 - 5ª sessão

Objectivo Geral	Objectivos Específicos	Actividades	Recursos	Calendarização
- Treinar diferentes formas de deslocação envolvendo obstáculos	- Relembrar acontecimentos passados. - Contornar pinos em marcha. - Contornar pinos em triciclo. - Saltar para dentro do arco livremente. - Saltar para fora do arco livremente. - Saltar para dentro do arco com os dois pés. - Saltar para fora do arco com os dois pés. - Saltar para dentro do arco ao pé-coxinho. - Saltar para fora do arco ao pé-coxinho. - Compreender a relação com os outros, com os sons e com o espaço;	- Diálogo acerca da sessão anteriormente realizada. - Realização de um jogo de movimento “Se eu fosse o carro do Zé Pimpão, como me deslocaria na estrada?”. Deslocação em percursos. - Realização de tarefas de movimento que envolvam saltos com objectos. - Relaxamento. - Diálogo acerca das actividades acima realizadas (avaliação).	- Humanos: alunos, professora do ensino regular, autora do presente trabalho. - Materiais: arcos, triciclo e pinos.	30 de Janeiro de 2009 14h-15:30h

Quadro 7 - 6ª sessão

Objectivo Geral	Objectivos Específicos	Actividades	Recursos	Calendarização
- Exercitar o padrão motor da corrida e do lançamento com ambas as mãos em simultâneo.	- Lançar a bola com as duas mãos parado. - Lançar a bola com as duas mãos em movimento. - Lançar a bola de uma mão para a outra.	- Diálogo acerca da sessão anteriormente realizada. - Aquecimento: corrida pelo perímetro do recinto escolar. - Contorno do mesmo com triciclo. - Realização de uma actividade que envolva o padrão da corrida - jogo "O relógio". - Execução de tarefas que envolvam o lançamento e a recepção de bola. - Relaxamento. - Diálogo acerca das actividades acima realizadas (avaliação).	- Humanos: alunos, professora do ensino regular, autora do presente trabalho. - Materiais: Triciclo, bolas.	6 de Fevereiro de 2009 15:30- 17:00h

Quadro 8 - 7ª sessão

Objectivo Geral	Objectivos Específicos	Actividades	Recursos	Calendarização
- Exercitar o padrão motor do lançamento e recepção com uma mão.	- Lançar a bola de acordo com as instruções dadas. - Orientar-se para a recepção da bola de acordo com a sua direcção. - Recepcionar a bola com uma mão.	- Diálogo acerca da sessão anteriormente realizada. - Aquecimento: Jogo da Raposa - Execução de tarefas que envolvam o lançamento e a recepção de bola com uma mão. - Relaxamento. - Diálogo acerca das actividades acima realizadas (avaliação).	- Humanos: alunos, professora do ensino regular, autora do presente trabalho. - Materiais: Guardanapos de papel, bola	12 de Fevereiro de 2009 16h-17:30h

Quadro 9 - 8ª sessão

Objectivo Geral	Objectivos Específicos	Actividades	Recursos	Calendarização
- Exercitar o equilíbrio num banco sueco.	- Contactar com novos materiais (banco sueco). - Equilibrar-se em cima de um banco sueco com auxílio enquanto se desloca. - Subir e descer o banco sueco. - Efectuar rotação da anca para transpor um obstáculo.	- Diálogo acerca da sessão anteriormente realizada. - Aquecimento: Jogo dos Números - Deslocamentos e Equilíbrios: execução de tarefas que envolvam andar, transpor, descer e subir um banco sueco. - Relaxamento. - Diálogo acerca das actividades acima realizadas (avaliação).	- Humanos: alunos, professora do ensino regular, autora do presente trabalho. - Materiais: Bancos suecos.	19 de Fevereiro de 2009 16h-17:30h

Quadro 10 - 9ª sessão

Objectivo Geral	Objectivos Específicos	Actividades	Recursos	Calendarização
- Deslocar-se e equilibrar-se num banco sueco.	- Rastejar deitado dorsal no banco sueco. - Rastejar deitado ventral no banco sueco. - Equilibrar-se em cima de um banco sueco enquanto se desloca sem auxílio.	- Diálogo acerca da sessão anteriormente realizada. - Aquecimento: Correr ao som de palmas, variando a velocidade de acordo com a intensidade do som. - Rolar sobre si próprio em diferentes direcções. - Rastejar no chão dorsal e ventralmente. - Deslocamentos e Equilíbrios: execução de tarefas que envolvam andar, rastejar dorsal e ventralmente em cima de um banco sueco. - Relaxamento. - Diálogo acerca das actividades acima realizadas (avaliação).	- Humanos: alunos, professora do ensino regular, autora do presente trabalho. - Materiais: Bancos suecos.	2 de Março de 2009 16:15h-17:30h

Quadro 11 - 10ª sessão

Objectivo Geral	Objectivos Específicos	Actividades	Recursos	Calendarização
- Exercitar a coordenação espaço-temporal.	- Lançar o arco na vertical e recebê-lo com as duas mãos. - Rolar o arco no solo, segundo o eixo vertical controlando a sua trajectória. - Transpor diversos arcos rastejando com o corpo. - Contactar com um novo material (espaldar). - Alongar o corpo no espaldar.	- Diálogo acerca da sessão anteriormente realizada. - Visionamento das fotografias das sessões anteriores. - Aquecimento: jogo da raposa. - Perícia e Manipulação: Lançamento, condução, e transposição de arcos. - Relaxamento. - Diálogo acerca das actividades acima realizadas (avaliação).	- Humanos: alunos, professora do ensino regular, autora do presente trabalho. - Materiais: Arcos, computador, projector multimédia, fotos.	10 de Março de 2009 16:00h-17:30h

4.2.3. Intervenção realizada

1ª sessão: 29 de Maio de 2008 13:30h - 15:15h

Antes de iniciarmos a sessão, tivemos uma breve conversa com a professora da turma onde nos apresentámos, solicitámos autorização para trabalhar e explicitámos em traços largos os objectivos, interesses e metas a que nos propomos. Posteriormente apresentámo-nos à turma, referindo o nosso nome, idade e o que pretendemos com a nossa presença. Cada criança também se apresentou dizendo o seu nome e idade. Todos se demonstraram bastante participativos.

De seguida, contámos a história “Zé Pimpão, o Acelera” tendo as crianças oportunidade de visualizar as imagens à medida que esta se ia desenrolando. Terminando esta tarefa, foi efectuada uma interpretação do que foi lido com questões do tipo: “Qual é o título da história?”, “Como se chama a personagem principal?”, “Do que nos fala a história?”, “Na tua opinião, será que o Zé Pimpão teve um comportamento adequado ao conduzir o seu carro? Porquê?” e “O que aconteceu de trágico?”. Todos queriam responder e acrescentar sempre a sua opinião. Assim, tivemos que gerir a turma da melhor forma possível solicitando que colocassem o dedo no ar quando pretendessem participar afirmando que daríamos espaço a todos para intervirem.

Após a interpretação, os alunos sempre que desejaram intervir, participaram no reconto iniciando nós o mesmo por “Era uma vez...”. Neste momento tornou-se necessário o auxílio da visualização das imagens da história para que se conseguissem organizar com mais sucesso na sequência dos acontecimentos. De seguida, sugerimos a organização dos alunos em pares para a realização de um desenho e a construção de uma frase alusivos à história (Anexo 22).

Para terminar a sessão, reunimos todo o grupo a fim de dialogarmos acerca das actividades realizadas, do que gostaram mais, menos e o que aprenderam de novo. Efectuámos também uma pequena conversa de avaliação com a professora da turma sobre a sessão realizada.

2ª sessão: 12 de Junho de 2008 16:00h – 18:15h

Fazendo o *feedback* da sessão anterior, solicitámos que de forma breve relembbrassem o trabalhado anteriormente bem como a história explorada. Neste contexto, pedimos a cada par de trabalho para se deslocarem ao quadro com o seu respectivo desenho a fim de explorarem junto dos seus colegas o seu conteúdo e frase.

Partindo desta actividade e das opiniões de cada aluno ou par, sugerimos a continuação da história propondo algumas questões chave: “Como será o dia-a-dia do Zé Pimpão em cadeira de rodas?”, “Como se desloca para a escola?”, “Será um menino diferente?”.

Os alunos desencadearam a continuação da história primeiro em grande grupo e depois de forma individual. Para este efeito, foi distribuída uma ficha onde as crianças tiveram oportunidade de desenhar e legendar os acontecimentos, após o Zé Pimpão ter ficado numa cadeira de rodas (Anexo 23). Por questões de tempo e de dificuldades na construção da história, por parte das crianças, não nos foi possível realizar as restantes actividades planificadas.

Por último, efectuámos a avaliação com as crianças dialogando acerca da sessão, do que gostaram mais ou menos e das dificuldades e facilidades sentidas nas actividades realizadas. Foi também efectuada a avaliação com a professora do ensino regular através de uma conversa informal.

3ª sessão: 19 de Junho de 2008 13:30h - 15:15h

Fazendo o *feedback* da sessão anterior, partimos para a apresentação à turma de cada história construída. Cada aluno leu à turma a sua história bem como explicou o significado das ilustrações efectuadas. Após este momento de partilha e ainda na sequência das mesmas, foi sugerido à turma a experimentação de uma situação também ela de mobilidade condicionada (utilização de canadianas).

Desta forma, propusemos às crianças: “imaginem que somos o Zé Pimpão e que, tal como ele também temos dificuldade em deslocarmo-nos”. Um a um, cada aluno dirigiu-se à frente e percorreu um pequeno percurso com canadianas enquanto os restantes colegas os visionavam. Depois desta actividade que demorou algum tempo, sugerimos então a deslocação também em canadianas ao exterior da sala confrontando as crianças com algumas situações do quotidiano e respectivas barreiras arquitectónicas do edifício escolar (Anexo 24).

Neste momento, as crianças iam sugerindo alguns locais da sua escola onde seria mais difícil acederem em caso de perda de mobilidade. À medida que percorríamos o edifício escolar e respectivo recinto utilizando as canadianas, as crianças visionavam e reflectiam, verbalizando também as dificuldades que estaríamos a sentir. De seguida, reunimos a turma na sala de aula e realizámos a avaliação. No final e para terminar a sessão colocámos uma música calma e a sala a média luz com o intuito de as crianças poderem relaxar e reflectir acerca do trabalho realizado durante a sessão. Foi também realizada a avaliação com a professora do ensino regular.

4ª sessão: 20 de Janeiro de 2009 16h - 17:30h

De forma a relembrar a história do “Zé Pimpão” e o que tem sido trabalhado, distribuímos as histórias construídas anteriormente para que cada um pudesse observar e relembrar o que realizou. Após este momento de retrospectiva, partimos para a apresentação à turma da história construída por cada aluno. Assim cada um leu a sua história bem como explicou o significado das ilustrações efectuadas. A seguir a este momento e ainda na sequência da sessão passada, apresentámos em Power Point as fotos da sessão anterior. Mostrámos algumas fotos dos locais visitados e propusemos um jogo.

Neste sentido, a cada imagem/obstáculo as crianças foram incentivadas a reflectir sobre uma possível solução/estratégia para a sua superação. Foram discutidas em grande grupo as soluções lançadas bem como a sua importância para a sociedade. Após isso e no sentido de se efectuar um registo, as imagens foram coladas numa cartolina onde os alunos escreveram a solução/estratégia correspondente. O cartaz foi afixado na sala de aula (Anexo 25).

Por último, foi realizada a avaliação da sessão. Cada criança teve oportunidade de dizer o que gostou mais ou menos bem como onde teve mais ou menos facilidade. Foi também efectuada a avaliação com a professora do ensino regular.

5ª sessão: 30 de Janeiro de 2009 14h - 15:30h

Com o intuito de relembrar o trabalho realizado na sessão, efectuámos uma pequena conversa inicial. Após isso e debruçando-nos nos comportamentos apresentados pela personagem principal ao longo da história, propusemos à turma o jogo de movimento “Se eu fosse o carro do Zé Pimpão como me deslocaria na estrada?”.

Assim, solicitámos que os alunos organizassem a sala de aula de forma a disponibilizar o maior espaço possível para a realização das actividades de movimento pensadas. Com o auxílio de alguns alunos montámos um percurso delimitado por pinos, onde os alunos um a um tiveram oportunidade de os contornar respeitando determinadas regras. Sendo estas: não podemos ultrapassar-nos, devemos andar devagar e temos que respeitar a vez dos colegas. A actividade terminou após todos terem efectuado o percurso.

Através do exercício anterior, fizemos a ponte com outras actividades de movimento. Solicitámos que se organizassem em pares. Distribuímos um arco por cada par, tendo cada criança do grupo que saltar livremente para o interior e exterior do arco. Este exercício foi efectuado de forma alternada com o outro colega do grupo. Foram exemplificadas as tarefas como o intuito de todos compreenderem o solicitado.

De seguida, propusemos um exercício idêntico mas desta vez saltando com os dois pés simultaneamente e seguindo as regras anteriores. Posteriormente foi pedido para efectuar a mesma tarefa mas ao pé-coxinho (Anexo 26). Cada tarefa demorou cerca de 4 minutos. A professora titular de turma em cooperação connosco registou numa grelha previamente elaborada, o desempenho dos alunos no decorrer da actividade.

Por fim e de forma a efectuarmos o relaxamento foram realizados exercícios de alongamento do tronco, cabeça e membros superiores e inferiores. Desta tarefa partimos para a avaliação onde foi efectuado um diálogo da sessão. Cada criança teve oportunidade de dizer o que gostou mais ou menos bem como onde teve mais ou menos facilidade. Foi também realizada a avaliação com a professora do ensino regular através de uma conversa informal.

6ª sessão: 6 de Fevereiro de 2009 15:30h-17h

Com o intuito de relembrar o trabalho realizado na sessão anterior, efectuámos uma pequena conversa inicial. Após isso e debruçando-nos em concreto nos exercícios efectuados anteriormente propusemos ao grupo deslocarmo-nos ao ginásio.

Já aqui explicámos a actividade a efectuar bem como as regras. Pedimos aos alunos que se organizassem em dois grandes grupos ficando um a efectuar a corrida ao perímetro do ginásio e o outro a observar invertendo-se posteriormente a situação. A actividade só foi iniciada após exemplificação da nossa parte. De seguida foi efectuado o mesmo percurso mas desta vez de triciclo e individualmente (Anexo 27). Os restantes colegas encontravam-se sentados a “torcer” pelo aluno que efectuava a actividade. A actividade terminou após todos terem efectuado o percurso.

Através do exercício anterior, fizemos a ponte para o jogo “O relógio”. Solicitámos que a turma se organizasse em dois grandes grupos diferentes dos formados na actividade anterior de forma a aumentar as interacções entre os alunos. Explicámos o objectivo do jogo pedindo que cada grupo se sentasse em círculo (relógios) e atribuisse a cada elemento do grupo um número.

Em cada relógio fez-se prova de que cada um sabia o seu número, levantando o braço quando este foi enunciado. Após isto, começou o jogo, anunciando nós por exemplo: *quatro horas!* Todos os números quatro se levantaram, correndo à volta do seu relógio e voltando-se a sentar. O primeiro a conseguir, marcou um ponto para o seu relógio. O grupo que chegou primeiro aos 3 pontos venceu o jogo. Repetiu-se actividade pois a turma assim o desejou.

De seguida, propusemos um exercício com manipulação de bolas. Sugerimos que se organizassem em pares e que escolhessem uma bola das que estavam à disponibilidade no momento. Solicitámos que inicialmente a explorassem livremente e após isso que a lançassem com as duas mãos ao colega de grupo e vice-versa. Posteriormente pediu-se que efectuassem a mesma tarefa mas em marcha e de seguida lançando a bola da mão direita para a esquerda alternadamente. Cada tarefa demorou cerca de 2 minutos. A professora titular de turma em cooperação connosco registou numa grelha previamente elaborada, o desempenho dos alunos no decorrer da actividade.

Por fim e de forma a efectuarmos o relaxamento realizámos exercícios de alongamento do tronco, cabeça e membros superiores e inferiores. Desta tarefa partimos para a avaliação onde foi efectuado um diálogo da sessão. Cada criança teve oportunidade

de dizer o que gostou mais ou menos bem como onde teve mais ou menos facilidade. Foi também realizada a avaliação com a professora do ensino regular através de uma conversa informal.

7ª sessão: 12 de Fevereiro de 2009 16h-17:30h

Com o intuito de relembrar o trabalho realizado na sessão anterior, efectuámos uma pequena conversa inicial. Após isso e debruçando-nos nos exercícios efectuados, propusemos ao grupo deslocarmo-nos ao ginásio.

Neste local explicámos a actividade “o jogo da raposa” e pedimos a alguns alunos que nos auxiliassem na distribuição dos guardanapos de papel pela turma. Solicitámos que cada um colocasse o seu em forma de cauda ficando preso no elástico das calças/saia. Mencionámos que o pretendido era que cada aluno corresse atrás dos colegas retirando o maior número possível de caudas sem deixar que tirassem a sua. Ganha quem possuir maior número de caudas. Após isso e como a turma desejou, repetiu-se a actividade.

De seguida, propusemos um exercício com manipulação de bolas idêntico ao da sessão anterior mas aumentando o grau de complexidade (Anexo 28). Indicámos que se organizassem em pares e que imóveis lançassem ao colega de grupo a bola só com a mão direita. Posteriormente pediu-se que efectuassem a mesma tarefa mas somente com a mão esquerda. Ambos os elementos do grupo executaram a tarefa. Cada tarefa demorou cerca de 2 minutos. A professora titular de turma em cooperação connosco registou numa grelha previamente elaborada, o desempenho dos alunos no decorrer da actividade.

Por último solicitámos que em grande grupo se organizem em forma de círculo. Iniciámos a actividade seleccionando uma criança que ficou no centro. Esta lançou a bola a um dos alunos que se encontrava no círculo, o qual tinha que a apanhar com uma só mão e devolvê-la com as duas. Foi efectuado o procedimento com todos os elementos do grupo.

Por fim efectuámos o relaxamento com exercícios de estiramento dos membros. Desta tarefa partimos para a avaliação onde foi efectuado um diálogo da sessão. Cada criança teve oportunidade de dizer o que gostou mais ou menos bem como onde teve mais ou menos facilidade. Foi realizada a avaliação com a professora do ensino regular através de uma conversa informal.

8ª sessão: 19 de Fevereiro de 2009 16h-17:30h

Fazendo o *feedback* da sessão anterior, propusemos ao grupo deslocarmo-nos ao ginásio. Neste local apresentámos os materiais a utilizar na sessão bem como as regras inerentes aos mesmos. Iniciámos a sessão com a actividade de aquecimento explicando em que esta consistia. Solicitámos que comesçassem a correr livremente e após nós pronunciarmos um número, a turma teve que, em corrida, organizar-se de forma a constituir grupos com o mesmo número de elementos que foi referido. Efectuou-se o mesmo procedimento mencionando diversos números.

De seguida, sugerimos que se organizassem em pares e que, de mão dada, se deslocassem num banco sueco (um elemento em cima do banco e o outro no chão) invertendo-se posteriormente as posições (Anexo 29). Após isso, solicitámos que individualmente subissem e descessem o banco. O exercício seguinte consistiu na transposição do mesmo através do salto ao eixo com o apoio das mãos no banco. Cada tarefa demorou cerca de 2 minutos. A professora titular de turma em cooperação connosco registou numa grelha previamente elaborada, o desempenho dos alunos no decorrer da actividade.

Por fim efectuámos o relaxamento com exercícios de estiramento dos membros. Desta tarefa partimos para a avaliação onde foi efectuado um diálogo da sessão. Cada criança teve oportunidade de dizer o que gostou mais ou menos bem como onde teve mais ou menos facilidade. Foi realizada a avaliação com a professora do ensino regular através de uma conversa informal.

9ª sessão: 2 de Março de 2009 16:15h -17:30h

Fazendo o *feedback* da sessão anterior, propusemos ao grupo deslocarmo-nos ao ginásio. Iniciámos a sessão com a actividade de aquecimento explicando em que consistia. Os alunos corriam livremente ao som de palmas, diminuindo ou aumentando a velocidade da corrida de acordo com a intensidade do batimento rítmico. Após termos nós a iniciar este momento, os alunos que pretenderam também tiveram oportunidade de o dinamizar.

De seguida, e numa perspectiva de exploração do próprio corpo e espaço sugerimos que se organizassem em pares e que, após combinação em grupo, rolassem sobre o corpo para a direcção combinada anteriormente com o colega. Este exercício foi repetido de forma a serem experimentadas diversas direcções. Foi efectuado posteriormente o mesmo procedimento mas rastejando no chão (Anexo 30).

Seguidamente, indicámos que se deslocassem individualmente num banco sueco e sem auxílio, contrariamente à sessão passada. Após isso, realizou-se um exercício idêntico mas rastejando sob o banco deitando-se ventralmente e movimentando-se com o apoio das mãos ou dos pés. Foi repetido posteriormente o exercício deitando-se dorsalmente. A professora titular de turma em cooperação connosco registou numa grelha previamente elaborada, o desempenho dos alunos no decorrer da actividade.

Por fim efectuámos o relaxamento com exercícios de estiramento dos membros. Foram dois alunos a dinamizar este momento com o nosso auxílio. Desta tarefa partimos para a avaliação onde foi efectuado um diálogo da sessão. Cada criança teve a oportunidade de dizer o que gostou mais ou menos bem como onde teve mais ou menos facilidade. Foi realizada a avaliação com a professora do ensino regular através de uma conversa informal.

10ª sessão: 10 de Março de 2009 16:00h -17:30h

Fazendo o *feedback* da sessão anterior, propusemos ao grupo visionar as fotografias referentes às sessões desenvolvidas até ao momento. Após isso, deslocamo-nos ao ginásio. Iniciámos a sessão com a actividade de aquecimento explicando em que consistia. Neste local relembámos a actividade “o jogo da raposa” (efectuado na sétima sessão) bem como a razão da sua repetição.

De seguida, sugerimos exercícios com arcos. A primeira tarefa consistiu em, individualmente, cada aluno lançar ao ar o arco na vertical e recepcioná-lo com ambas as mãos em simultâneo. Após isso foi solicitado que rolassem o arco no solo controlando a sua trajectória (Anexo 31). Por último efectuou-se uma actividade de grande grupo. Dividiu-se a turma em dois grupos tendo um deles de se dispor em fila e sustentar um arco verticalmente simulando um túnel, e o outro rastejar no interior do túnel percorrendo todo o trajecto. A actividade terminou quando todos os alunos realizaram o solicitado. A professora titular de turma em cooperação connosco registou numa grelha previamente elaborada, o desempenho dos alunos no decorrer da actividade.

Por fim efectuámos o relaxamento com exercícios de estiramento dos membros e da coluna. Individualmente cada criança subiu ao espaldar com o nosso auxílio bem como com o da professora titular de turma. De costas viradas para o espaldar e suspensa somente pelos braços, alongou o corpo. Após isto propusemos a dinamização do relaxamento por parte dos próprios alunos com o nosso auxílio. Desta tarefa partimos para a avaliação onde foi efectuado um diálogo acerca da presente sessão bem como de todas as que têm sido desenvolvidas até ao momento. Cada criança teve oportunidade de dizer o que gostou mais ou menos bem como onde teve mais ou menos facilidade. Foi realizada a avaliação com a professora do ensino regular através de uma conversa informal.

4.2.4. Reflexão/Avaliação da intervenção realizada

4.2.3.1. Avaliação das crianças

1ª sessão: 29 de Maio de 2008 13:30h - 15:15h

A Joana disse: “Gostei de fazer o desenho porque pensei na história.”

A Carolina Santos disse: “Gostei da história porque tinha páginas muito engraçadas.”

A Jónia disse: “Gostei da história do Zé Pimpão porque aprendi a ler.”

A Carolina Fernandes disse: “O que gostei mais foi da história porque rimava.”

A Beatriz Andrade disse: “Gostei da história mais porque foi divertida.”

O Daniel disse: “Gostei muito daquela parte em que o Zé Pimpão fez uma corrida.”

O Mário disse: “O que adorei foi a história porque tinha palavras engraçadas.”

A Beatriz Russo disse: “De tudo, gostei mais da Inês porque ela é muito simpática.”

A Paula disse: “Foi bom aprender uma história nova.”

A Liliana disse: “Gostei muito dos desenhos da história do Zé Pimpão.”

A Joana Marques disse: “Gostei de aprender que quando conduzimos muito depressa atropelamos as pessoas.”

O Rodrigo disse: “Gostei de tudo porque foi muito divertido.”

O João disse: “Gostei do trabalho completo e muito da parte em que o Zé Pimpão ficou com os olhos em espiral e não via nada.”

A Tatiana disse: “O final da história foi diferente e também gostei muito da Inês.”

O Guilherme disse: “Gostei muito das imagens da história.”

O Ricardo disse: “Foi muito divertido ouvir a história.”

O Tomás disse: “Adorei as páginas da história, eram muito, muito giras.”

O António disse: “Gostei de conhecer este livro porque não o conhecia.”

2ª sessão: 12 de Junho de 2008 16:00h – 18:15h

A Joana disse: “Gostei de fazer o desenho porque foi divertido.”

A Carolina Santos disse: “Gostei de escrever a história.”

A Jóia disse: “Gostei de tudo porque aprendi coisas novas.”

A Carolina Fernandes disse: “Gostei muito deste dia porque gostei de fazer a história.”

A Beatriz Andrade disse: “Gostei muito de ir ao quadro mostrar o desenho.”

O Mário disse: “Gostei de tudo porque foi giro.”

A Beatriz Russo disse: “Gostei de ir ao quadro mostrar o desenho.”

A Paula disse: “Gostei de fazer a história porque gosto de escrever.”

A Liliana disse: “Gostei de ir ao quadro mostrar o desenho porque todos gostaram do nosso desenho.”

A Joana Marques disse: “Gostei mais de ir lá à frente mostrar o desenho. Foi divertido.”

O Rodrigo disse: “Gostei muito de mostrar o desenho porque assim os meus colegas também o viram.”

O João disse: “Se eu fosse o Zé Pimpão sentia-me mal e assustado por ficar na cadeira de rodas.”

O Guilherme disse: “Gostei de hoje porque fiz coisas giras.”

O Ricardo disse: “Gostei de fazer a história.”

O Tomás disse: “Gostei de fazer a história porque desenhei.”

O António disse: “Gostei de escrever a história.”

A Anais disse: “Gostei de escrever a história.”

3ª sessão: 19 de Junho de 2008 13:30h - 15:15h

A Joana disse: “Começou a doer-me os braços mas gostei.”

A Jónia disse: “Giro, mas nunca tinha feito isto.”

A Carolina Fernandes disse: “Achei um bocado mau. Mas por um lado deve ser bom poder andar de muletas porque sem muletas não conseguiam andar. As muletas ajudam.”

A Beatriz Andrade disse: “Achei um pouco difícil porque os braços saem.”

A Beatriz Russo disse: “Foi divertido mas doeram-me as mãos.”

A Paula disse: “Foi giro mas doeram-me as mãos.”

A Liliana disse: “É divertido e dá para andar rápido.”

A Joana Marques disse: “Não foi muito fácil porque não consegui inclinar as canadianas para andar.”

O Rodrigo disse: “Senti-me bem porque não foi complicado.”

O João disse: “Não me consegui equilibrar bem.”

O Guilherme disse: “Foi um bocadinho mau porque quase ia caindo.”

O Ricardo disse: “Foi um bocadinho difícil porque para fazer força com os braços precisamos de muita energia.”

O Tomás disse: “É um pouco complicado porque me começou a doer os braços.”

A Anais disse: “Não gostei muito porque foi complicado.”

O Daniel disse: “Dói um pouco os braços.”

A Tatiana disse: “Foi divertido e fácil.”

O António disse: “Foi fácil.”

4ª sessão: 20 de Janeiro de 2009 16:00h-17:30h

O Tomás disse: “Gostei muito e aprendi que devemos ajudar certas pessoas quando elas precisam.”

O Mário disse: “Aprendemos que as pessoas que têm muletas ou cadeira de rodas devem ter as portas de casa de banho mais largas.”

O Guilherme disse: “Aprendi a ajudar as pessoas que necessitam.”

O Marcos disse: “Aprendemos a ajudar as pessoas quando precisam.”

O Ricardo disse: “As pessoas idosas e com doenças graves temos que as ajudar.”

A Jóia disse: “Gostei muito de aprender que temos que ajudar as pessoas com deficiências.”

A Carolina F. disse: “Acho bem poder ajudar mais as pessoas que têm dificuldades.”

A Beatriz R. disse: “Adorei ver as fotografias no ecrã grande.”

A Anais disse: “Gostei muito de aprender a ajudar as pessoas quando precisam.”

O João M. disse: “Concordo com todas as frases que construímos no cartaz.”

A Joana M. disse: “Devemos ajudar todos porque somos todos amigos.”

O Daniel disse: “Gostei muito de aprender que temos que ajudar os outros. Vou pedir ao meu pai que trabalha no ferro numa empresa, que quando puder para vir cá à escola pôr ali na casa de banho e na entrada da escola umas barras de ferro para se segurarem quem precisar.”

5ª sessão: 30 de Janeiro de 2009 14:00h-15:30h

O João M. disse: “Foi muito bom fazermos estes jogos de educação física porque nós gostamos e não fazemos muito.”

A Joana M. disse: “Foi um bocado difícil alguns exercícios.”

A Jónia disse: “Foi tão giro fingirmos ser o carro do Zé Pimpão.”

O Marcos disse: “Eu gostei de saltar dentro dos arcos.”

O Daniel disse: “O meu sonho é ter a carta e por isso gostei muito de hoje porque fui um carro a brincar.”

A Tatiana disse: “Fiquei cansada!”

A Carolina F. disse: “Foi bom fazermos coisas diferentes.”

O Sérgio disse: “Não costumamos fazer movimento por isso foi muito giro.”

A Beatriz R. disse: “Eu adorei e foi fácil mas fiquei cansada.”

A Anais disse: “Foi bom esticar o nosso corpo no relaxamento.”

O Guilherme disse: “E respirarmos fundo também foi bom.”

O Tomás disse: “Gosto muito de trabalhar em grupo.”

A Liliana disse: “Foi complicado saltar com o pé coxinho.”

O António disse: “Eu também achei.”

6ª sessão: 6 de Fevereiro de 2009 15:30h-17:00h

O João P. disse: “Adorei andar de triciclo.”

A Anais disse: “Adorei o triciclo.”

O Sérgio disse: “Achei muito engraçado o jogo do relógio e nós termos ganho.”

O Ricardo disse: “Foi giro andar naquele triciclo grande.”

A Joana disse: “Eu deixei cair a bola muitas vezes quando era para a atirar de uma mão para a outra.”

A Carolina S. disse: “Foi difícil lançarmos a bola de uma mão para a outra.”

O Mário disse: “Tivemos que correr muito no jogo do relógio e por isso eu adorei.”

A Paula B. disse: “O jogo do relógio foi muito giro.”

O Daniel disse: “Lançar a bola de uma mão para a outra foi complicado e eu não consegui muito bem.”

O Guilherme disse: “Eu gostei muito de andar de triciclo.”

O António disse: “O que eu gostei mais foi de andar de triciclo aqui.”

7ª sessão: 12 de Fevereiro de 2009 16:00h-17:30h

A Liliana disse: “Apanhar a bola só com uma mão foi difícil.”

O Guilherme disse: “O jogo da raposa foi o meu preferido.”

A Joana M. disse: “Eu também adorei.”

A Tatiana disse: “Foi giro trabalharmos em grupo.”

O Sérgio disse: “Foi muito giro tentarmos apanhar a bola só com uma mão. Mas foi difícil.”

O Tomás disse: “O relaxamento acalma-nos e por isso é uma das minhas partes preferidas das aulas.”

O João P. disse: “Adorei o jogo da raposa.”

A Joana disse: “Gostei de trabalhar em círculo porque é uma coisa que não fazemos muitas vezes.”

A Paula B. disse: “Foi difícil lançar a bola com a mão esquerda.”

A Carolina F. disse: “Eu quero fazer mais vezes o jogo da raposa, foi muito divertido.”

O Ricardo disse: “Utilizarmos os guardanapos como cauda, nunca tinha feito.”

O António disse: “Eu quero repetir o jogo da raposa.”

8ª sessão: 19 de Fevereiro de 2009 16:00h-17:30h

O João M. disse: “Gostei muito, em especial do momento em que ensinei os exercícios de relaxamento que aprendi no atletismo.”

A Joana M. disse: “Foi muito giro mas saltar no banco foi difícil.”

A Jónia disse: “Foi muito bom trabalharmos a pares porque ajudámos os nossos colegas a andar no banco.”

O Daniel disse: “Adorei. Vou ver se consigo também trazer do karaté exercícios de relaxamento que sirvam para esticarmos o corpo.”

A Tatiana disse: “Eu senti que consegui fazer bem aquele exercício em que tínhamos que passar com as pernas de um lado para o outro do banco!”

A Carolina F. disse: “O jogo dos números foi muito bom para aquecermos.”

A Beatriz R. disse: “Eu adorei e foi fácil mas fiquei cansada.”

A Anaís disse: “Adorei o jogo dos números porque tínhamos que ser muito rápidos.”

O Tomás disse: “Eu não consegui saltar ao eixo no banco porque afastava as pernas e desequilibrava-me. Essa parte foi difícil mas o resto foi fácil.”

O António disse: “Eu gostei muito dos exercícios que o João fez porque eu também os faço no atletismo. Andamos no mesmo sítio.”

O Ricardo disse: “Não sabia que este banco se chamava banco sueco.”

A Joana disse: “Eu gostei muito porque gosto de fazer estes jogos.”

A Carolina S. disse: “Gostei muito da parte do relaxamento porque foi o João Madeira que fez.”

O Mário disse: “Subir e descer o banco foi uma coisa em que tínhamos que estar com muita atenção porque senão podíamos cair.”

A Paula Beatriz disse: “Eu ando no ballet e lá também faço relaxamento, por isso na próxima aula vou tentar trazer alguns exercícios para nós fazermos.”

9ª sessão: 2 de Março de 2009 16:15h-17:30h

O Tomás disse: “Foi difícil rastejar no banco das duas maneiras.”

A Beatriz R. disse: “Eu também achei um bocado complicado.”

A Jóia disse: “Eu gosto muito da professora Inês e gostei muito da aula de hoje.”

O Marcos disse: “ Eu também gostei muito da aula de hoje.”

A Liliana disse: “Rastejar é uma coisa que nunca tinha feito e por isso gostei muito.”

O António disse: “Eu achei que foi tudo muito fácil.”

O Sérgio disse: “Gostei muito de saltar ao eixo no banco sueco na aula passada.”

A Carolina F. disse: “A parte da aula que eu mais gostei foi a de saltarmos ao eixo no banco.”

A Anais disse: “Para mim o mais difícil foi rastejar no banco de barriga para cima.”

O Guilherme disse: “Gostei muito da aula, foi diferente porque rolamos e rastejámos e isso nunca tínhamos feito.”

A Tatiana disse: “Eu não consegui muito bem rastejar no banco sueco.”

O Daniel disse: “Eu também.”

10ª sessão: 10 de Março de 2009 16:00h-17:30h

O Daniel disse: “Adorei repetir o jogo da raposa. Ainda bem que ouviste o que te pedimos.”

O João M. disse: “Já te esqueceste da história do Zé Pimpão? Foi o início de tudo!”

A Anais disse: “Eu gostei muito da aula de hoje mas gostava que tu continuasses cá.”

O Guilherme disse: “Foram muito giras todas as aulas que nós fizemos contigo.”

A Jóia disse: “Adorei as aulas porque com a nossa professora nós não fazemos estes exercícios.”

O Tomás disse: “Tive dificuldade em fazer andar (rolar) o arco no chão.”

A Beatriz R. disse: “Gostei muito de trabalhar com os arcos.”

A Joana M. disse: “Eu tive por vezes dificuldades mas gostei muito porque eu gosto de fazer ginástica.”

O António disse: “Eu adorei trabalhar com os vários materiais que utilizámos.”

O Sérgio disse: “Eu gostei muito de todas as aulas porque com o nosso professor de Educação Física só fazemos jogos e contigo foi diferente.”

A Joana disse: “Houve alturas em que não consegui fazer muito bem os exercícios que pedias.”

O Ricardo disse: “Mas tu ajudaste sempre.”

A Paula B. disse: “Eu adorei sempre tudo e vires visitar-nos foi muito giro.”

4.2.3.2. Reflexão/Avaliação da Dinamizadora do Projecto

1ª sessão: 29 de Maio de 2008 13:30h - 15:15h

Das dezoito crianças envolvidas, catorze empregaram no seu discurso a palavra “gostei”; duas usaram o termo “adorei”, uma “foi bom aprender” e outra “foi muito divertido”. Durante a apresentação de cada elemento da turma e no desenrolar da sessão, todos se demonstraram bastante participativos e curiosos com a nossa presença no local.

Durante o reconto da história, todos queriam responder e acrescentar sempre a sua opinião. Assim, tivemos que gerir a turma da melhor forma possível solicitando que colocassem o dedo no ar quando pretendessem participar afirmando que daríamos espaço a todos para intervirem. É de referir que a criança em estudo se demonstrou durante toda a sessão pouco participativa e com bastante sono. Desta forma, questionei-a se queria participar na actividade, respondendo contudo que não. É de ressaltar que, apesar desta situação, se mostrou atenta o que se reflectiu na avaliação, extraindo assim da história alguma da sua moral “... quando conduzimos muito depressa atropelamos as pessoas.” Foi também necessário para o reconto, a visualização das imagens da história para que se conseguissem organizar com mais sucesso na sequência dos acontecimentos.

No momento de avaliação sentimos que existiram algumas dificuldades em reflectir acerca do decorrido na sessão assim como na justificação das suas respostas. Assim, ajudámos os alunos na recapitulação das principais actividades bem como em que consistia cada uma delas. Pensamos que as crianças não estão habituadas a realizar este tipo de tarefa o que por sua vez dificulta inicialmente a consecução da mesma. No final, sentimos que este momento de avaliação nos permitiu conhecer melhor a turma, os seus gostos e interesses. Foi também sem dúvida muito positivo sentirmos que fomos aceites e acarinhados pelos alunos.

2ª sessão: 12 de Junho de 2008 16:00h – 18:15h

Das dezassete crianças presentes, dezasseis utilizaram na avaliação o termo “gostei” e apenas uma referiu “Se eu fosse o Zé Pimpão...”. O aluno que proferiu esta frase demonstrou alguma capacidade de reflexão sobre a situação trabalhada indo mais além e colocando-se numa situação de mobilidade condicionada “sentia-me mal e assustado por ficar na cadeira de rodas.” Foi muito positivo sentirmos que a nossa meta de sensibilização e reflexão para a diferença estava a ser alcançada.

Sentimos que no decorrer da presente sessão as crianças se encontravam um pouco excitadas e ansiosas por não saberem o que se iria suceder.”O que é que vamos fazer hoje?”, “Trouxeste a história outra vez?”, “Gostámos tanto!”. Todos se encontravam radiantes ao demonstrarem aos colegas os seus desenhos e explicando o significado dos mesmos. A criança em estudo – Joana Marques, evidenciou uma verdadeira alegria e à vontade perante os seus colegas bem como com o seu par. Esta actividade, foi a preferida da maioria dos alunos como se pode verificar na avaliação efectuada pelas crianças. Pensamos que a seguinte justificação acaba por unânime - “Gostei muito de mostrar o desenho porque assim os meus colegas também o viram.” Rodrigo.

O facto de dialogarmos acerca de questões chave que iriam dar continuidade à história, proporcionou um ponto de partida para a reflexão em grande grupo em que os alunos participaram de forma activa “Ele agora vai precisar de muita ajuda para fazer as coisas” – Joana Marques, “Eu no outro dia também vi um senhor na televisão que pintava com a boca e estava numa cadeira de rodas.” – Mário, “Ele agora já não pode conduzir”- Carolina Santos, “Pode sim, há carros próprios.” – António.

Esta envolvência que verificamos e as ideias expostas pelos alunos, levou-nos a propor mais facilmente a actividade seguinte – construção da história. Assim, e porque nos pareceu motivadora de reflexão, escrevemos a frase da Beatriz Russo no quadro “Agora a vida dele já não é como antigamente.” e propusemos a leitura da mesma como ponto de partida para a actividade. Inicialmente foi um pouco difícil para as crianças a sua consecução, mas com o apoio individualizado que foi prestado por nossa parte, bem como pela professora da turma e focando novamente algumas sugestões dadas anteriormente pelos próprios alunos foi conseguida a sua realização.

Existiram, como seria de esperar, por parte de alguns alunos incluindo a Joana Marques, algumas complicações no que concerne à organização e sequencialização das ideias bem como à ortografia, razão pela qual esta tarefa se prolongou até ao final da

sessão. A professora do ensino regular revelou-se muito cuidadosa e atenciosa auxiliando-nos no necessário uma vez que a actividade exigiu algum esforço e concentração por parte dos alunos.

3ª sessão: 19 de Junho de 2008 13:30h - 15:15h

Das dezassete crianças envolvidas, três empregaram no seu discurso a palavra “divertido”, duas o termo “giro”, uma “gostei”, outra “não gostei muito”, duas “fácil”, duas “complicado”, duas “um bocadinho mau”, duas “um bocadinho difícil”, uma “senti-me bem” e uma o termo “não foi muito fácil”. Alguns alunos utilizaram simultaneamente dois ou mais termos para definirem o que vivenciaram.

As justificações dos alunos na maioria prendem-se com questões de equilíbrio, dor nos braços e nas mãos. Contudo, alguns ressaltam a experiência como algo positivo que nunca tinha experimentado e a Carolina Fernandes retrata a situação como importante sob o ponto de vista do auxílio aos indivíduos com dificuldades de mobilidade - “Mas por um lado deve ser bom poder andar de muletas porque sem muletas não conseguiam andar. As muletas ajudam.” É de referir que esta aluna ao utilizar as canadianas disse “Faz de conta que vou ter os dois pés doentes.”, mas após tentar retirar do chão ambos os membros inferiores rematou: “Se fosse assim então tinha que usar cadeira de rodas como o Zé Pimpão”.

Consideramos curioso o facto de os alunos concentrarem a sua avaliação nesta actividade, o que a nosso ver nos permitiu perceber mais de perto a influência que esta actividade concreta e real teve nas suas mentes. Sentimos que, para a turma esta actividade constituiu uma situação nova e sobretudo diferente das do seu quotidiano. Convém mencionar que a criança em estudo demonstrou enormes dificuldades ao nível do equilíbrio na utilização das canadianas. Os colegas da turma demonstraram-se atentos enquanto nós auxiliávamos a aluna a deslocar-se elogiando-a carinhosamente “Boa”, “Estás a conseguir”, “É isso mesmo.” No final da actividade, todos queriam realizá-la novamente, mas por questões de tempo não nos foi possível satisfazer o pedido. A Tatiana acrescentou “Eu também já tinha experimentado quando o meu pai partiu o pé.”

Alguns alunos sugeriram: “A professora Cristina e a professora Inês também têm que andar de muletas porque nós queremos ver!”. Assim, também nós com todo o entusiasmo acedemos ao pedido e tal como os alunos, referenciámos o que sentimos. A professora do ensino regular participou activamente enriquecendo a situação com o seu testemunho pessoal – fractura de um pé e consequente utilização de canadianas há dois anos.

Relativamente à deslocação ao exterior, esta foi previamente preparada com a turma sugerindo alguns alunos: “Podemos tentar subir as escadas lá para cima”, “E aquelas

da entrada da escola também” e “E experimentar ir à casa de banho”. O António rematou: “O meu avô teve que usar muletas e não conseguia subir as escadas!”.

À medida que íamos percorrendo os diversos locais sugeridos, as crianças aconselhavam algumas estratégias a implementar para ultrapassar as barreiras arquitectónicas encontradas. “Nas escadas lá para cima, tens que te agarrar ao ferro”, “Mas é muito difícil porque depois caem as muletas.” “Aqui na casa de banho a entrada é muito pequena”, “Se fosse uma cadeira de rodas não cabia”, “Olha faltam aqueles ferrinhos ao pé da sanita para as pessoas se segurarem!”. “Aqui na entrada estas escadas não estão bem”, “É muito difícil com mochila e tudo descê-las”, “Deviam pôr uma daquelas descidas que há nos centros comerciais.”

Esta actividade foi para as crianças um momento aliciante em que todos nos acompanharam, se envolveram e participaram. Por questões de organização e gestão do tempo e da turma não foi possível que no exterior as crianças utilizassem as canadianas na superação das referidas barreiras arquitectónicas o que poderia ter tornado a actividade ainda mais enriquecedora.

O momento final de relaxamento já no interior da sala levou a que todos se acalmassem, reflectissem acerca do realizado anteriormente e até nós pudéssemos. A música constituiu um recurso motivador aliado ao ambiente tranquilo e acolhedor que ali se respirava. Foi solicitado pelos alunos emprestarmos o CD à professora do ensino regular uma vez que “Adorámos a música”.

4ª sessão: 20 de Janeiro de 2009 16:00h - 17:30h

Das doze crianças que pretenderam participar no momento de avaliação da sessão, sete afirmaram: “Gostei muito.... de aprender/aprendi”. Por outro lado uma maioria ainda relevante referiu ser importante “Ajudar aqueles que precisam”. “Pessoas idosas e com doenças graves” refere o Ricardo. Foi marcante sentirmos que os alunos parecem sensibilizados para as eventuais dificuldades/necessidades dos que os rodeiam referindo a amizade e a solidariedade como valores a preservar nas relações com os outros. Foi verdadeiramente entusiasmante compreender que o Daniel demonstrou uma enorme envolvimento em todo o trabalho pois até irá propor ao pai vir à escola solucionar alguns problemas encontrados.

A Beatriz R. referiu “Adorei ver as fotos no ecrã grande.” Também para nós este foi um dos momentos altos da sessão uma vez que sentimos uma enorme alegria entre os mais novos. Contudo não poderemos deixar de referir que até a professora da turma sorria para o projectador multimédia à medida que as fotos iam aparecendo. A sala foi colocada às escuras de modo a enaltecer o momento. À medida que iam surgindo as imagens os alunos iam rindo e proferindo diversos comentários: “Olha o João a andar de muletas”(Joana M.), “Aqui estávamos a trabalhar a pares”(Liliana), “...A Carolina F. a ler no quadro!”(Jóia), “A professora está também a andar de muletas”(João P.), “Éramos mais pequenos”(Beatriz R.).

Foi gratificante sabermos que a professora da turma preparou os alunos para a nossa vinda e que após termos entrado na sala a euforia foi total com aplausos e gritando “Inês, Inês!” “Já tínhamos saudades tuas”. Após se terem acalmado reconhecemos necessária a apresentação dos novos alunos bem como a recapitulação de todo o trabalho que tem sido desenvolvido até à data numa tentativa de os envolver ao máximo. Para nossa grande surpresa todos quiseram participar referindo “Eu lembro-me da história do Zé Pimpão” (António), “Quem a escreveu foi o José Jorge Letria e o seu filho fez os desenhos”(Mário), “Ele conduzia com muita dificuldade e por isso teve um acidente e ficou na cadeira de rodas”(Anais), “Nós também andámos de muletas que foi uma experiência muito gira”(Joana M.), “Também construímos uma história e fizemos os desenhos”(Ricardo), “Fazíamos a avaliação que era para pensarmos no que gostámos mais ou menos e explicávamos sempre porquê” (João M.).

De forma a reviver as sessões anteriores cada um apresentou aos restantes colegas a sua história. Foi muito positivo para os alunos terem contactado com o seu trabalho já

realizado há algum tempo bem como se aperceberem de que estava tudo guardado com o devido valor.”Obrigada por teres guardado as nossas histórias”(Anais), “Que bom podermos outra vez lê-las e estar com elas”(Tatiana), “Gostei muito”(Tomás).

Durante as apresentações das mesmas, os alunos demonstraram-se entusiasmados e muito atentos ao que ia sendo lido aplaudindo sempre que cada colega terminava. A alegria era evidente na sala de aula.

Quando apresentámos algumas fotos impressas dos locais visitados na sessão anterior, os alunos logo admirados referiram: “Isso foi quando experimentamos andar de muletas (João M.), “Muletas ou canadianas, pode-se chamar das duas maneiras”(Anais), “Experimentámos na casa de banho, lá fora e nas escadas para as salas lá de cima”. Um dos novos alunos questionou o que eram muletas. Assim, com o intuito de tornar o momento o mais enriquecedor possível, interrogamos quem queria esclarecer o colega. Todos se prontificaram de imediata referindo ser “um objecto de ferro parecido com uma bengala que se utiliza quando as pessoas se aleijam ou têm doenças muito graves.”

Na actividade de construção do cartaz, questionou-se inicialmente qual seria o título mais adequado ao mesmo e logo dos diversos cantos da sala começaram a surgir propostas:”Problemas”, “Ajudas que precisamos”,”Deficiências” e “Doenças”. Lançamos o problema “Como iremos decidir qual o título que escrevemos e chegarmos a um consenso?”. A Beatriz R. disse:”Vamos a votos! Quem tiver mais ganha.”. Acatámos então a sugestão registando no quadro os títulos que tinham sido sugeridos bem como o número de votos de cada um. Ganhou o título”Ajudas que precisamos!”.

Numa tentativa de organizarmos a turma de modo a que todos participassem distribuímos tarefas: uns colaram as fotos na cartolina, outros escreveram o título, outros coloriram e por fim os restantes registaram as soluções propostas. Foi essencial adoptarmos esta dinâmica de trabalho, pois verificámos uma maior satisfação dos alunos em participar sem existir preferências ou exclusões por nossa parte. As crianças demonstravam-se assim menos ansiosas e mais motivadas pois sabiam que todos iriam colaborar.

A exploração das fotos, inicialmente foi efectuada oralmente sendo posteriormente registada no quadro a solução que os alunos apresentaram para cada uma. Seguiu-se o registo em cartolina. Todos se demonstraram muito participativos propondo respectivamente para a primeira, segunda, terceira e quarta foto as seguintes soluções:”A porta da casa de banho tem que ser mais larga porque senão uma pessoa com cadeira de rodas não consegue passar. Também tem que ter aquelas barras de ferro ao pé da sanita

para as pessoas não caírem.”; “Para nós e para os meninos que tenham deficiências poderem brincar no recreio à vontade, o chão tem que ser liso e plano sem altos”; “Nesta fotografia da entrada da nossa escola devia existir uma rampa e degraus para todos poderem entrar. Mas a rampa tinha que ter aquela fita-cola para as pessoas não escorregarem”; “Para pessoas com problemas não terem que usar as escadas para as salas lá de cima, devia existir um elevador ou serem todas cá em baixo.”.

Permanece-nos a sensação de que os objectivos a que nos propúnhamos no início da sessão foram atingidos na sua grande maioria sendo evidente a riqueza de respostas por parte dos alunos bem como a sua envolvência no que ia sendo solicitado. Existiu sempre um grande *feedback* por parte da turma o que se reflectiu no trabalho final (proposta de soluções) bem como na avaliação da sessão. Todas as abordagens efectuadas nas sessões anteriores desde a leitura da história de José Jorge Letria até à exploração das barreiras arquitectónicas existentes no estabelecimento escolar se espelharam no bem-estar e na motivação apresentada pelos alunos nesta sessão.

É de mencionar que optámos por dinamizar o momento da avaliação de forma diferente das sessões anteriores uma vez que começou a tornar-se um pouco aborrecido e até mesmo exaustivo para os alunos. Solicitar a opinião a cada aluno como temos vindo a fazer até à data não nos parece de todo o mais adequado, pois nem todos os alunos gostam e querem exprimir os seus pareceres e sentimentos não devendo ser forçados a tal. Nesta perspectiva, e verificando que os resultados obtidos com esta experiência foram mais positivos, em futuras sessões deixaremos em “aberto” o momento de reflexão/avaliação de modo a que quem deseje participe no mesmo sem se sentir pressionado.

5ª sessão: 30 de Janeiro de 2009 14:00h - 15:30h

Devido às condições atmosféricas a actividade teve que ser alterada e realizada no interior da sala de aula. Assim, a utilização do triciclo foi eliminada pois a nível de espaço não estavam reunidas as condições para a livre manipulação do mesmo. Logo no início os alunos demonstraram-se muito eufóricos quando entrámos na sala com os pinos e arcos. Começaram logo a gritar “Yes!Yes!”, “Vamos fazer ginástica”, “Trabalhar com arcos e cones é tão giro!”. Todos se disponibilizaram e demonstraram muito colaboradores na organização da sala arredando mesas e cadeiras.

A actividade foi explicada focalizando-nos no desempenho do Zé Pimpão no decorrer da história enquanto condutor. Logo apressadamente foram referindo “Ele não cumpria as regras de trânsito” (Guilherme), “Andava com velocidades máximas e atropelava as pessoas”(Liliana), “Não parava nos obstáculos e ainda ultrapassava carros.” (Joana M.). Pegando nas “deixas” dos alunos sugerimos uma actividade de movimento em que nos portássemos bem melhor e de forma oposta à do Zé Pimpão cumprindo as regras propostas. O Daniel referiu logo “Então é como nos antónimos, é o contrário! O Zé Pimpão fazia errado e nós vamos fazer o melhor!”

No decorrer das actividades todos queriam auxiliar na preparação do material, na organização do circuito, sendo a nosso ver uma mais valia para a compreensão da tarefa. Com o intuito dos objectivos puderem ser atingidos ao máximo, exemplificámos o que pretendíamos que efectuassem em cada uma das situações. Durante a explicação todos permaneceram muito atentos. Dois alunos sendo um deles a Joana M. revelaram dificuldade em efectuar o percurso correctamente existindo momentos de paragens com grandes hesitações. Os restantes colegas observavam quem estava a orientar-se no percurso gritando “É por fora que tens que ir”, “Olha o cone, não faças como o Zé Pimpão”.

Questionámos quem pretendia repetir a actividade e todos afirmaram positivamente. Para que quem observasse não se saturasse, escolhemos somente quatro alunos. Assim, para não existir qualquer tipo de discriminação, fechámos os olhos e aleatoriamente seleccionámos os alunos que iriam repetir a actividade. Todos diziam: “Quero ser eu!”, “Inês escolhe-me a mim!”. A Joana M. foi uma das alunas que efectuiu a actividade pela segunda vez e que demonstrou novamente alguma dificuldade no seu posicionamento espacial bem como na compreensão do pretendido.

Na actividade seguinte, foi curioso observar a dinâmica entre pares no que respeita à alternância de saltos para o interior/exterior do arco bem como à tutoria evidente

quando um dos elementos do grupo revelava mais necessidade de auxílio. Ninguém manifestou dificuldade em saltar livremente, contudo quando o exercício se começou a complexificar e foi proposto executar saltos com os dois pés simultaneamente e ao pé coxinho, em geral as dificuldades foram bastante evidentes. Os alunos apresentaram falta de equilíbrio e sistematicamente afastavam os pés na queda como forma de combater o desequilíbrio. Como forma de melhorar o desempenho da turma bem como a consciencializá-la dos próprios erros, no decorrer do exercício por vezes chamávamos a atenção dos alunos no sentido da correcção. Por vezes verificávamos que éramos ouvidas, contudo inconsciente e passados alguns minutos as dificuldades eram novamente demonstradas.

A grelha de registo de observações foi a nosso ver uma óptima estratégia de avaliação e posterior reflexão acerca do desempenho dos alunos, estratégia esta que seria repetido em futuras intervenções. Através da mesma, apercebemo-nos que também na tarefa em que se solicitava saltar com o pé coxinho, os alunos apresentaram um desempenho abaixo do que seria de esperar. De modo global, a falta de equilíbrio no pé de apoio bem como a flexão da perna foram as razões evidenciadas. Após uma análise mais pormenorizada da grelha de registo (Anexo 32), verificamos que são os elementos do sexo feminino que evidenciam maiores dificuldades comparativamente aos alunos do sexo masculino.

Na actividade de relaxamento foram sugeridos exercícios de alongamento dos membros superiores e inferiores estando a turma organizada em círculo o que permitiu maior contacto ocular entre os pares. Também neste momento foi necessário auxiliar os alunos um a um para um correcto alongamento dos músculos trabalhados. A professora titular de turma trabalhou em colaboração connosco no preenchimento da grelha de registo e na dinamização da sessão. No final da sessão, referiu que observou os seus alunos e que detectou bastantes dificuldades na execução dos exercícios propostos sugerindo nesta perspectiva mais sessões que envolvam movimento e treino de habilidades motoras.

Também os próprios alunos na sua avaliação referiram por vezes sentir algumas dificuldades na realização dos exercícios não deixando contudo de mencionar o quanto gostaram “Foi um bocado difícil alguns exercícios”(Joana M.), “Foi muito bom fazermos estes jogos de educação física porque nós gostamos e não fazemos muito.”(João M.). Também o ponto de partida “Zé Pimpão” não foi esquecido “Foi tão giro fingirmos ser o carro do Zé Pimpão”(Jóia), “O meu sonho é ter a carta e por isso gostei muito de hoje porque fui um carro a brincar.”(Daniel). O relaxamento surgiu como novidade pois

referiram nunca terem realizado exercícios naqueles moldes. “Foi bom esticar o nosso corpo no relaxamento”(Anais), “E respirarmos fundo também foi bom”(Guilherme).

Como foi uma actividade diferente da rotina habitual dos alunos e que geralmente os agita bastante, tínhamos receio que existissem alguns problemas no que respeita à organização e atendimento do grupo turma bem como ao seu desempenho. Contudo, pensamos que não existiram dificuldades a este nível demonstrando-se as crianças empenhadas, atentas e colaborantes no desenrolar da sessão.

6ª sessão: 6 de Fevereiro de 2009 15:30h-17:00h

Das vinte crianças presentes na sessão, onze desejaram participar no momento da avaliação. Cinco das quais referiram ter “adorado” andar de triciclo e três fizeram referência ao jogo do relógio como uma das actividades preferidas. Os restantes três alunos referiram-se ao lançamento alternado mão direita/mão esquerda como uma actividade “difícil”. A Joana chegou mesmo a referir: “Eu deixei cair a bola muitas vezes quando era para a atirar de uma mão para a outra.”

A presente sessão inicialmente iria desenvolver-se no exterior mas de acordo com opinião da professora titular de turma optámos por efectuar-lá no ginásio. No momento do aquecimento, principalmente na utilização do triciclo, sentiu-se alguma competição, saudável, entre os colegas que efectuavam a actividade e os que observavam e davam força. Na divisão dos grupos para a realização das tarefas propostas, preferimos serem os alunos a organizarem-se entre si de forma a aumentar as interacções e a treinar o desenvolvimento do seu auto-conceito. Inicialmente, gerou alguma confusão e conflito entre os elementos de cada grupo, contudo esta situação foi ultrapassada.

Foi agradável o ambiente de alegria vivido entre os dois grupos de trabalho no jogo do relógio bem como o desempenho que cada um teve sendo notória a compreensão do objectivo do jogo na sua consecução. Não existiram discrepâncias significativas entre os dois grupos no que refere ao nível de desempenho, contudo um grupo obteve mais pontos do que o outro, mas o Guilherme logo referiu: “O que interessa é participar.”

No lançamento com as duas mãos móvel e imóvel, conforme quadro (Anexo 33), a turma não demonstrou dificuldade em orientar-se no espaço do ginásio existindo coordenação e diálogo entre os pares de trabalho. Quanto ao lançamento alternado mão direita/mão esquerda a Joana, o Daniel e a Joana M. apresentaram dificuldade em lançar a bola de uma mão para a outra, sendo a mão esquerda utilizada neste exercício de forma pouco activa. Já no relaxamento (igual à sessão anterior) os alunos demonstraram mais facilidade e alguns (como o caso do sujeito em estudo – Joana M.) após corrigidos de forma individual mantiveram a postura e o equilíbrio necessário à consecução do exercício.

7ª sessão: 12 de Fevereiro de 2009 16:00h-17:30h

Das dezanove crianças presentes na sessão, doze participaram no momento de avaliação. Seis referiram ter sido o jogo da raposa o seu preferido, chegando alguns a mencionar que o gostariam de repetir em futuras sessões. A Paula B. referiu “Foi difícil lançar a bola com a mão esquerda.” assim como para o Sérgio e a Liliana também foi difícil recebê-la só com uma mão. É de mencionar que apesar de somente estes alunos terem referenciado as suas dificuldades, dezasseis/dezanove evidenciaram o mesmo problema, conforme quadro (Anexo 34).

No que refere ao início da sessão pensamos ter sido bastante positivo os próprios alunos prepararem o material necessário à actividade de aquecimento (colocar o guardanapo e ajudar os seus pares). Para introduzir o jogo da raposa fizemos recordar como se organiza uma sessão de movimento (aquecimento, desenvolvimento e relaxamento) bem como qual o objectivo do jogo. Todos foram muito perspicazes e atentos às atitudes dos colegas e no final da contagem os resultados não apresentaram grandes discrepâncias. Isto demonstra-nos que todos participaram e tiveram facilidade uma vez que cada um recolheu uma ou duas caudas. A actividade repetiu-se duas vezes querendo a turma uma terceira. Devido a questões de tempo foi prometido que este jogo se efectuará de novo em futuras sessões.

Quanto ao lançamento com uma mão, por vezes os alunos demonstravam-se hesitantes quando se solicitava o lançamento com a mão direita ou esquerda. A Joana M. (sujeito em estudo) foi uma das alunas que evidenciou esta dificuldade na lateralidade bem como na recepção da bola devido à sua ataxia adquirida aquando da lesão no cerebelo. No lançamento com a mão esquerda foi notória alguma falta de orientação da trajectória da bola, devido ao lado dominante da maioria dos elementos da turma ser o lado direito. Há que mencionar no entanto que foi evidente o esforço de segmentação corporal por parte dos alunos no referido lançamento bem como na recepção da bola só com uma mão. Dezasseis/dezanove dos alunos presentes recepcionaram a bola com ambas as mãos em simultâneo não atingindo na perfeição o objectivo traçado inicialmente. O Guilherme, o Ricardo e o António conseguiram recepcionar a bola somente com uma mão demonstrando mais facilidade do que os restantes colegas da turma. Há que mencionar que na globalidade das sessões que têm vindo a decorrer, estes alunos destacam-se pelo seu desempenho físico superior à restante turma. A nosso ver, esta situação poderá relacionar-se com o facto de estes alunos praticarem actividade física fora do tempo lectivo.

8ª sessão: 19 de Fevereiro de 2009 16:00h-17:30h

Das dezanove crianças presentes na sessão, quinze quiseram participar no momento da avaliação dando a sua opinião acerca dos exercícios efectuados referindo as suas maiores facilidades e dificuldades. Sete delas utilizaram no seu discurso o verbo “gostei/adorei” tendo outras três utilizado o termo “foi muito bom/muito giro.” A Jóia referiu-se ao trabalho de cooperação como uma estratégia muito positiva porque “ajudámos os nossos colegas.”

A Carolina F. e a Anais mencionaram o jogo dos números como uma das actividades que mais gostaram, e de facto durante a realização da mesma foi notório que não só estas alunas, mas sim toda a turma demonstrou imenso prazer durante a execução solicitando a repetição. A Tatiana e o Tomás evidenciaram reflectir acerca do seu desempenho no decorrer da sessão: “Eu senti que consegui fazer bem aquele exercício em que tínhamos que passar com as pernas de um lado para o outro do banco!”- Tatiana, :”Eu não consegui saltar ao eixo no banco porque afastava as pernas e desequilibrava-me.”- Tomás. Há que mencionar que este último aluno aparenta ter compreendido o solicitado no exercício apesar de reconhecer qual o seu erro na execução do mesmo.

Em nosso entender, foi motivante para a turma o João M. ter colaborado voluntariamente (“Gostei muito, em especial do momento em que ensinei os exercícios de relaxamento que aprendi no atletismo.”), no momento de relaxamento, uma vez que os “desafiou” a dinamizar futuras sessões. ” Vou ver se consigo (...) trazer do karaté exercícios de relaxamento (...)” - Daniel, “Eu ando no ballet e lá também faço relaxamento, por isso na próxima aula vou tentar trazer alguns exercícios para nós fazermos.” – Paula B.

Com o objectivo de prepararmos o grupo para o que iria ser trabalhado durante a sessão e consequentemente diminuir a ansiedade inerente a actividades de expressão motora, optámos por logo inicialmente explicarmos de forma breve quais os exercícios que iriam compor a sessão bem como o material de auxílio. Nesta sequência o Marcos referiu: “Tem que haver sempre três partes: o aquecimento, os exercícios que nos cansam e depois o relaxamento.”

No aquecimento, o jogo dos números fez imenso sucesso demonstrando-se todos muito empenhados e atentos aos números que iam sendo anunciados. O espaço do ginásio foi explorado livremente durante a corrida sendo que por vezes na formação dos grupos foram evidentes algumas hesitações e dúvidas quando os elementos agrupados não correspondiam ao número mencionado. O Tomás referiu: “ Ó Inês porque é que não dizes

o número dezanove que é para ficarmos todos num só grupo?”. Acedemos ao pedido do aluno e foi a alegria total.

A envolvimento verificada levou-nos a propor mais facilmente a actividade seguinte. Ficámos com a sensação que a turma compreendeu o exigido no exercício de deslocação no banco sueco bem como o desempenhou com facilidade, conforme tabela (Anexo 35). Por esta razão e em decisão tomada em conjunto com a professora titular de turma, na próxima sessão iremos aumentar o grau de complexidade retirando o auxílio do outro elemento constituinte do par na deslocação no banco. Contudo não poderemos deixar de enaltecer a importância que esta estratégia teve no aumento da auto-confiança e no fortalecimento da dinâmica do trabalho a pares/tutoria.

No que refere à actividade seguinte, não existiram dificuldades de execução por parte dos alunos. Relativamente ao salto ao eixo no banco, foi uma tarefa que todos adoraram exigindo bastante força de braços, mobilidade de bacia, concentração e domínio do próprio corpo. A professora da turma em colaboração connosco exemplificou o exercício assim como nos auxiliou no apoio individualizado aos alunos que evidenciaram maiores dificuldades. A Joana M. e o Tomás foram os alunos que demonstraram mais complicações na execução da proposta, conforme tabela em anexo. Todos tiveram a possibilidade de repetir o exercício, contudo mesmo na segunda vez em que este foi realizado, as correcções a efectuar a estes dois alunos surgiram novamente. Foi igualmente importante o reforço sistemático a estes dois alunos tal como à restante turma.

No momento do relaxamento foi importante percebermos o nível de colaboração dos elementos da turma, verificando que praticamente todos os alunos se envolveram na sugestão de exercícios que tivessem como objectivo o estiramento das diversas partes do corpo. Assim, com o intuito de mantermos uma gestão eficaz do grupo combinámos que em cada sessão futura seria um aluno a dinamizar o relaxamento. Todos acederam e ficaram muito entusiasmados.

9ª sessão: 2 de Março de 2009 16:15h-17:30h

Das vinte crianças presentes na sessão, doze quiseram participar no momento de avaliação. Quatro alunos referiram gostar “muito da aula por ser diferente “ e nunca terem experimentado rolar nem rastejar. Outros cinco elementos da turma mencionaram ter sido difícil rastejar, dizendo a Anais que “... o mais difícil foi rastejar no banco de barriga para cima.” A Carolina F. referiu-se ao salto ao eixo como sendo uma actividade que gostou muito e o António caracterizou a aula como fácil.

O exercício de aquecimento foi efectuado com grande colaboração por parte de todos demonstrando-se atentos aos ritmos que iam surgindo. Também os alunos que o dinamizaram permaneceram bastante activos e envolvidos na actividade. Na tarefa seguinte, pensamos ter sido muito positivo o trabalho em equipa pois proporcionou a partilha de decisões e responsabilidades. Foi interessante observar a dinâmica que foi existindo entre os pares de trabalho na medida em que se iam organizando e discutindo as direcções das suas trajectórias no rolar e rastejar. Não existiram dificuldades em rolar no chão assim como em explorar e gerir os diferentes espaços do ginásio. Já no rastejar no chão, alguns alunos como a Jónia, a Carolina F. e a Joana M.(sujeito em estudo) apresentaram algum embaraço em coordenar os movimentos de mãos e dos pés para auxiliarem na deslocação.

Na deslocação no banco sueco, e de acordo com o quadro em anexo (Anexo 36), a grande parte dos alunos evidenciou facilidade em executar a actividade, apesar de a Joana M. (sujeito em estudo) demonstrar falta de equilíbrio e necessidade de apoio individualizado na deslocação. No rastejar ventralmente não existiram dificuldades de maior, uma vez que todos efectuaram a tarefa utilizando as mãos para deslocar o corpo na progressão no banco. Já dorsalmente, e de acordo com as observações efectuadas a Tatiana, Tomás, Daniel, Joana M., Beatriz, Paula B. e a Anais foram quem teve mais dificuldade em deslocar-se e cumprir a tarefa proposta. Não obstante a este facto e de modo a conseguirmos o melhor desempenho possível por parte dos alunos mantivemos sistematicamente o estímulo e reforço oral constante.

No momento do relaxamento e de acordo com o prometido na sessão anterior, dois dos alunos (Paula B. que faz ballet e o Daniel que frequenta o futebol) orientaram o relaxamento. Fizemos com que combinasse os exercícios a efectuar e interagissem de modo a definirem quem faz o quê e a não se repetirem nas suas sugestões. Este momento foi importante na medida em que possibilitou uma maior aproximação entre os elementos

da turma sentindo-se estes os actores principais de toda a sessão. Neste seguimento, outros dois alunos disponibilizaram-se para a próxima sessão.

10ª sessão: 10 de Março de 2009 16:00h-17:30h

Das treze crianças que pretenderam participar no momento de avaliação, oito referiram ter “gostado muito” das sessões que desenvolvemos por motivos como “serem diferentes das aulas de Educação Física” e “por se utilizar materiais novos”. O Tomás, a Joana M. e a Joana mencionaram que por vezes tiveram dificuldades na realização de alguns dos exercícios propostos. A intervenção do João M. fez-nos compreender que não foram esquecidas as sessões iniciais de sensibilização em que foi utilizada a história do Zé Pimpão como meio de abordagem à temática. “Já te esqueceste da história do Zé Pimpão? Foi o início de tudo!” (João M.).

Na actividade de visionamento das fotos das sessões anteriores, os alunos demonstraram-se bastante envolvidos e alegres ao reviverem os momentos já passados. À medida que iam sendo apresentadas as fotos através do projector multimédia, a turma ia tecendo comentários acerca do que viam e do que se lembravam daquela sessão. A actividade seguinte (jogo da raposa) provocou em todos a alegria total, pois tal como prometido realizou-se novamente. “Adorei repetir o jogo da raposa. Ainda bem que ouviste o que te pedimos.” (Daniel).

No que refere à actividade de manipulação de arcos e conforme grelha em anexo (Anexo 37), grande parte dos alunos, excepto dois (João M. e Joana), demonstraram facilidade no lançamento ao ar do arco. Apesar de não ser a recepção do arco a tarefa avaliada, é de mencionar, a título de curiosidade, que a aluna em estudo – Joana M. evidenciou bastantes dificuldades na sua recepção deixando-o cair no chão na maioria das vezes. Já na tarefa de rolar o arco no solo a Carolina S., o Tomás e novamente o João M. evidenciaram dificuldade em fazê-lo. Os restantes alunos efectuaram o exercício com bastante segurança e cuidado no controle da trajectória.

Quanto à actividade seguinte, sentimos que promoveu de alguma forma maior interacção entre os elementos da turma, na medida em que o desempenho do grupo que rastejava no túnel dependia do grupo que sustentava os arcos e “construía” o trajecto e vice-versa. Nesta actividade os alunos demonstraram-se muito concentrados, organizados não existindo dificuldades de maior.

No relaxamento, explorou-se um material novo para a turma – o espaldar. Todos os alunos quiseram experimentar, contudo alguns evidenciaram receio de ficarem suspensos somente pelos braços. Nesta actividade a nossa intervenção e a da professora

titular de turma foram fundamentais na medida em que auxiliámos os alunos que se demonstravam mais inseguros e receosos.

4.2.3.3. Reflexão/Avaliação da Professora Titular da Turma

1ª sessão:

Objectivo Geral: Analisar uma história de uma situação de perda de mobilidade.

A aula decorreu tendo como base o livro “Zé Pimpão, o Acelera” de José Jorge Letria e as várias actividades propostas foram de encontro aos objectivos delineados e muito acessíveis aos alunos.

As crianças mostraram-se muito receptivas, interessadas e participativas durante a sessão, contribuindo para isso a simpatia e afabilidade da Inês.

Considero que a primeira sessão obteve imenso sucesso, factor que com certeza será determinante em futuros encontros.

2ª sessão:

Objectivo Geral: Construir uma história que evidencie uma situação de perda de mobilidade.

Mais uma vez as actividades decorreram dentro do que foi planeado e proposto. A ficha de trabalho era muito acessível e permitiu que cada aluno reescrevesse a sua história, explorando o próprio estilo de desenho e desenvolvesse o espírito criativo. Todos revelaram grande vontade de repetir a experiência.

3ª sessão:

Objectivo Geral: Experimentar uma situação de perda de mobilidade (utilização de canadianas).

A aula decorreu de uma forma entusiástica, uma vez que os alunos tiveram a oportunidade de experimentar as canadianas. Mais uma vez verifiquei o cumprimento dos objectivos inicialmente propostos, assim como a adequação das estratégias desenvolvidas. Foi também promovido o debate com a turma a fim de se verificar a interiorização da mensagem transmitida.

4ª sessão:

Objectivo Geral: Propor soluções para a transposição de barreiras arquitectónicas em caso de perda de mobilidade.

O grupo manifestou grande adesão às actividades propostas. Os alunos apresentaram soluções pertinentes e adequadas às barreiras arquitectónicas vivenciadas na aula anterior. O registo fotográfico ajudou no sucesso da actividade. Verifiquei que houve sequencialidade no desenvolvimento da aula.

5ª sessão:

Objectivo Geral: Treinar diferentes formas de deslocação envolvendo obstáculos.

A Inês propôs os exercícios a efectuar de forma lúdica e apelativa a todos os alunos. Foi a meu ver, correcto e importante, proporcionar à turma condições de organização de trabalho em pequeno grupo. A utilização dos pinos e arcos gerou uma grande alegria em toda a turma. Mais uma vez, considero que a aula foi um êxito.

6ª sessão:

Objectivo Geral: Exercitar o padrão motor da corrida e do lançamento com ambas as mãos em simultâneo.

Parece-me que esta aula foi bastante completa porque aglutinou várias áreas de desenvolvimento, exigiu concentração (jogo do relógio) e perspicácia na execução das tarefas. O espírito de equipa e a cooperação com os outros esteve sempre presente, proporcionando interacções positivas entre os elementos.

7ª sessão:

Objectivo Geral: Exercitar o padrão motor do lançamento e recepção com uma mão.

A actividade de aquecimento (jogo da raposa) constituiu um momento de descontração e boa disposição por parte do grupo. No exercício de lançamento e recepção da bola com uma só mão, os alunos tiveram alguma dificuldade, pois exigia precisão e direcção de movimentação. Contudo, tenho que referir que não deixou de ser importante executá-la, na medida em que permitiu o levantamento das necessidades da turma e o apoio individual por parte da Inês.

8ª sessão:

Objectivo Geral: Exercitar o equilíbrio num banco sueco.

A aula decorreu dentro do que foi planeado em conjunto. Os alunos tiveram oportunidade de mais uma vez manipularem um novo material o que foi, sem dúvida, uma mais valia para o seu desempenho. A disposição em grupos de trabalho constituídos pelos próprios alunos tem sido, na minha opinião, um dos pontos fortes das intervenções efectuadas. O facto de existir auxílio por parte dos próprios colegas na actividade de marcha sobre o banco sueco, permitiu maior auto-confiança.

9ª sessão:

Objectivo Geral: Deslocar-se e equilibrar-se num banco sueco.

Foram notórios os progressos dos alunos no desempenho desta actividade (deslocação no banco sueco) em comparação com a aula anterior. A repetição da mesma permitir maior autonomia e sistematização de competências motoras. As estratégias utilizadas foram adaptadas à heterogeneidade da turma.

10ª sessão:

Objectivo Geral: Exercitar a coordenação espaço-temporal.

A constante preocupação da Inês na sequencialização das actividades fez com que os alunos compreendessem melhor os objectivos de cada uma e consequentemente melhorassem o seu desempenho. A demonstração das fotografias das sessões anteriores em Power Point foi o recapitular das recordações vividas pelo grupo na permanência da Inês entre nós.

4.3. Da intervenção aos resultados obtidos

No que refere à intervenção própria dita, podemos mencionar que tivemos alguns cuidados em efectuá-la de forma assertiva e consistente. Nesta perspectiva, existiu sempre cooperação com a professora titular de turma na definição dos objectivos, na construção das planificações e na avaliação dos resultados obtidos. Foram acatadas as ideias sugeridas pela colega do ensino regular bem como a rentabilização máxima de todos os recursos materiais e espaços disponíveis na escola.

Durante a realização e no final de cada sessão de trabalho, efectuámos sempre o registo do desempenho dos alunos em cada proposta de tarefa e traçámos a linha de actuação para as planificações seguintes. Seguindo esta ideia, Benavente, Firmino e Machado (1990:12) mencionam que uma “boa fundamentação teórico-metodológica e uma prática sistemática de pesquisa contribuem para processos de mudança participados e consistentes, com objectivos mobilizadores e com procedimentos eficazes, susceptíveis de permanente reajustamento e reformulação.”

As intervenções efectuadas focalizaram-se na turma em que a Joana M. está incluída, tendo em conta a análise das suas necessidades. Neste sentido, o nosso trabalho incidiu sobre a lateralidade, a autonomia na resolução de problemas, a concentração, a exploração dos espaços escolares, a auto-imagem, o trabalho em cooperação, entre outros. As actividades desenvolvidas realizaram-se atendendo a algumas regras: das tarefas mais simples para as mais complexas; do próximo ao afastado; do seu próprio corpo ao que o rodeia. Para conseguirmos uma intervenção mais estruturada, encadeada e com mais sentido para os alunos, efectuámos em todas as sessões o *feedback* das intervenções anteriores lembrando acontecimentos passados, facilidades e dificuldades sentidas. O reforço positivo foi também uma constante em todos os momentos da intervenção.

Quanto ao nível de interacção em sala de aula e de acordo com o anexo 13 e o anexo 15, verificámos que a Jónia e agora também a Carolina S. são as alunas mais populares. Já o Tomás e o Sérgio são os alunos menos escolhidos, sendo que o Sérgio já o era anteriormente. Foi-nos também possível compreender que já não existem relações recíprocas fortes entre os elementos da turma. A Joana M. (sujeito de estudo) é agora mais escolhida pelos seus colegas do que anteriormente - é escolhida por dez dos seus colegas existindo reciprocidade em cinco dessas escolhas (Beatriz R., Carolina F., Anais, Paula e a

Joana). Quanto às rejeições, o Sérgio é o mais rejeitado da turma, sendo rejeitado na maioria das vezes no primeiro critério (quem não escolherias para colega de mesa). É de referir que o João P. e a Paula (ambos os mais rejeitados no primeiro teste sociométrico aplicado) foram agora somente rejeitados por quatro e dois colegas respectivamente. Os rapazes da turma são mais rejeitados do que as raparigas e contrariamente ao sucedido anteriormente, existem sete alunos que não são rejeitados por nenhum dos colegas, estando entre eles a Joana M. (sujeito de estudo).

Ao nível da motricidade foi notória também alguma evolução desde o momento inicial até ao final. Em tarefas que, inicialmente propusemos efectuarem com auxílio, quer do adulto quer dos pares, foi evidente o progresso, pois ao serem realizadas novamente já não era necessário qualquer tipo de ajuda. A introdução e exploração de novos materiais existentes no ginásio e que os alunos desconheciam foi, a nosso ver, uma mais valia no que respeita à motivação e pré-disposição da turma para o movimento.

No que refere à aprendizagem cooperativa, a formação e dinamização de grupos de trabalho que solicitávamos em cada sessão, permitiu uma maior coesão da turma e uma melhor aceitação dos elementos que anteriormente era rejeitados – incluindo a Joana M. As estratégias em questão tornaram evidente a ocorrência de menos conflitos entre os alunos no desenrolar das sessões, uma maior interacção no seio do grupo e consequentemente um trabalho mais produtivo.

Conclusões

Com a realização deste projecto existem aspectos sobre os quais consideramos importante reflectir. Assim sendo e, tendo como base a pertinência que tem para nós, julgamos ter respondido a perguntas como: “o quê?”, “porquê?”, “para quê?”, “quando?” e “como?”, questões essenciais na estruturação e orientação de qualquer estudo numa dinâmica de “investigar para agir e agir investigando” (Figueira & Pestana, 2008). Tendo como ponto de partida a caracterização da Joana M. e dos contextos em que ela se insere, a implementação de uma intervenção com e para a turma, baseada nos princípios da educação inclusiva, foi a meta a que nos propusemos conscientes que por vezes não existe investimento na formação dos professores e as escolas não apresentam estruturas físicas, humanas e materiais essenciais à inclusão. As estratégias privilegiadas em todo o projecto foram a aprendizagem cooperativa, a tutoria a pares, o ensino estruturado, o trabalho em equipa entre docentes e a diferenciação pedagógica inclusiva. Neste sentido, partimos para alguns pressupostos que consideramos marcantes.

- Em nosso entender, cabe-nos enquanto professores/educadores sensibilizar a comunidade para o facto de este ser um problema que a todos diz respeito enquanto cidadãos. No fundo, a inclusão deve ser uma responsabilidade de cada um, de modo a permitir e a favorecer a união e a aceitação de todos os seres humanos como pessoas respeitadas e valorizadas, independentemente das suas características individuais e diferenças.

- O trabalho em equipa, de cooperação e a troca de informação é essencial. O conhecimento da avaliação da criança com a planificação pensada em parceria e a definição de estratégias de acção encaminham-nos para uma convergência de papéis de cada interveniente. A equipa multidisciplinar ganha assim sentido e assume um modelo de referência para a intervenção com mais qualidade junto das crianças.

O educador/professor do ensino regular em conjunto com o professor de educação especial assumem então uma postura importantíssima na representação da escola e organização das actividades que poderão ser desenvolvidas com estas crianças. A forma como comunica, o ambiente e o clima que proporciona poderão ser relevantes aspectos que conduzem a uma melhor adaptação da criança dita diferente. Surge assim a necessidade absoluta de reflectir sistematicamente na intervenção que se desenvolve na adequação e reformulação das práticas educativas utilizadas. Quanto a este assunto, Silva (1996:241)

refere a importância de: “questionar as práticas existentes, de experimentar e pôr à prova novas práticas, de introduzir no processo de experiência instrumentos de reflexão que permitam a sistematização.” Caso contrário, a igualdade de oportunidades nunca será alcançada e o futuro da criança considerada com necessidades educativas especiais será sempre incerto no que diz respeito a uma verdadeira inclusão na escola e na sociedade.

Referências bibliográficas

- Afonso, N. (2005). *Investigação naturalista em educação*. Porto: Edições Asa.
- Ainscow, M. (1997). Educação para todos: Torná-la uma realidade. In M. Ainscow, G. Porter e M. Wang. *Caminhos para as Escolas Inclusivas*. Lisboa: IIE.
- André, M. (1996). *Etnografia da Prática Escolar*. Brasil: Editora Papirus.
- Arends, R. (1995). *Aprender a ensinar*. Amadora: McGraw-Hill de Portugal.
- Bardin, L. (1979). *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70.
- Barbosa, C. & Pinto, P. (1997). Para uma Escola Inclusiva. *Cadernos de Educação de Infância* nº43. APEI: Lisboa.
- Bell, J. (1993). *Como realizar um projecto de investigação*. Lisboa: Gradiva.
- Benavente, A., Costa, A. & Machado, F. (1990). Práticas de Mudança e Investigação. *Revista Crítica de Ciências Sociais* nº29, 55-80.
- Bogdan, R. & Biklen, S. (1994). *Investigação qualitativa em educação*. Porto: Porto Editora.
- Correia, P. (2003). *Anatomofisiologia. Tomo II. Ciências da Motricidade*. Lisboa: FMH Edições.
- Correia, L. (1999). *Alunos com Necessidades Educativas Especiais nas Classes Regulares*. Coleção Educação Especial. Porto: Porto Editora.
- Correia, L. (2003). *Inclusão e Necessidades Educativas Especiais. Um guia para professores e educadores*. Coleção Necessidades Educativas Especiais. Porto: Porto Editora.
- Duarte, A. (2005). Escola Inclusiva – Uma Escola para Todos. *Revista Educare – Educação e Diversidade*, 17.
- Estrela, A. (1994). *Teoria e prática de observação de classes* (4ª edição; 1ª edição 1984). Porto: Porto Editora.
- Figueira M. & Pestana, T. (2008). *Comunicação no Primeiro Seminário de Educação Inclusiva*. Lisboa: Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias.
- Fonseca, V. (1992). *Manual de Observação Psicomotora*. Lisboa: Editorial Notícias.
- Fonseca, V. (1999). *Insucesso Escolar – abordagem psicopedagógica das dificuldades de aprendizagem* (2ª edição). Lisboa: Âncora Editores.
- Ghiglione, R. & Matalon, B. (1992). *O inquérito, teoria e prática*. Oeiras: Celta Editora.

- Leitão, F. (2006). *Aprendizagem Cooperativa e Inclusão*. Lisboa: Ramos Leitão Editor.
- Northway, M. & Weld, L. (1957). *Testes sociométricos*. Lisboa: Livros Horizonte
- Peretz, H. (2000). *Métodos em sociologia*. Lisboa: Temas e Debates – Actividades Editoriais L^{da}.
- Rodrigues, D. (org.) (2003). *Perspectivas sobre inclusão. Da Educação à Sociedade*. Colecção Educação Especial. Porto: Porto Editora.
- Rouvière, H. & Delmas, A. (2005). *Anatomia Humana Sisteman Nervoso Central, vías y Centros Nervosos* (11^a Edição). Barcelona: Masson Editores.
- Sanches, I. (2001). *Comportamentos e Estratégias de Actuação na Sala de Aula*. Colecção Educação. Porto: Porto Editora.
- Sanches, I. (2004). Compreender Agir Mudar Incluir. Da Investigação-acção à Educação Inclusiva. *Revista Lusófona de Educação*, 5, pp. 127- 142.
- Sanches, I. & Teodoro, A. (2006). Da integração à inclusão escolar: cruzando perspectivas e conceitos. *Revista Lusófona de Educação*, 8, pp. 63-83.
- Silva, M. Isabel (1996). *Práticas Educativas e Construção de Saberes*. Colecção Ciências da Educação nº9. Lisboa: IIE.
- Unesco (1994). *Declaração de Salamanca e Enquadramento da Acção na área das Necessidades Educativas Especiais*. Lisboa: IIE.
- Unesco (2004). *Tornar-se um Ambiente Inclusivo de Aprendizagem Amigável*. Círculo da Inclusão – folheto 1. Tailândia: Auditório Regional para a Educação da Ásia e do Pacífico, Tradução de Vírginia Vitorino 2007.
- Vala, J. (1986). A Análise de conteúdo. Em A. S. Silva e J.M. Pinto (orgs.). *Metodologia das Ciências Sociais*. Porto: Edições Afrontamento.
- Vieira, F. & Pereira, M. (2003). “*Se houvera quem me ensinara...*” (2^aedição). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Vinagre, A. & Martins, G. (1997). *Cadernos de Educação de Infância nº39*. APEI: Lisboa «Desenvolvimento Psicomotor na Prevenção das Dispraxias» pp.40-42.
- Wang, M. (1997). Atendendo Alunos com Necessidades Especiais: Equidade e Acesso. In M. Ainscow, G. Porter e M. Wang. *Caminhos para as Escolas Inclusivas*. Lisboa: IIE.

Anexos

Anexo 1 – Guião de entrevista à mãe da Joana

Temática: Situação educativa da Joana

Entrevistado: Mãe da Joana

Objectivos da entrevista:

- Caracterizar o entrevistado e o seu contexto sócio-familiar;
- Caracterizar mais aprofundadamente o sujeito/objecto de estudo inserido no contexto familiar e escolar;
- Compreender a satisfação/insatisfação da mãe face às respostas dadas pela escola e pela Liga Portuguesa dos Deficientes Motores;
- Clarificar as expectativas da mãe acerca do percurso escolar da aluna;
- Realizar o levantamento de respostas possíveis a um atendimento eficaz;
- Implicar o entrevistado no desenvolvimento do processo educativo da aluna.

Designação dos Blocos	Objectivos específicos	Tópicos	Observações
Bloco A Legitimação da entrevista e motivação do entrevistado	- Conseguir que a entrevista se torne necessária - Motivar o entrevistado - Garantir confidencialidade	- Apresentação entrevistador/entrevistado - Motivos da entrevista - Objectivos	- Entrevista semi-directiva - Usar linguagem apelativa e adaptada ao entrevistado - Tratar o entrevistado com delicadeza e recebê-lo num local aprazível - Pedir para gravar a entrevista
Bloco B Perfil do entrevistado	- Caracterizar o entrevistado - Caracterizar o seu contexto sócio-familiar	- Idade - Habilitações académicas e profissionais - Profissão - N° de Filhos - Ambiente familiar	- Estar atento às reacções do entrevistado e anotá-las por escrito - Mostrar disponibilidade e abertura para a compreensão das situações apresentadas
Bloco C Perfil da Joana	- Caracterizar a Joana em termos pessoais e sócio-familiares - Fazer o levantamento do seu percurso escolar - Fazer o levantamento dos apoios extra escolares	- Dados pessoais - Enquadramento familiar - Percurso escolar: aspectos positivos e aspectos negativos - Situação actual - Expectativas - Apoios na LPDM	- Ter atenção aos comportamentos não verbais denunciadores de certas reacções ao discurso do entrevistado
Bloco D Estratégias a implementar	- Fazer o levantamento de estratégias possíveis para actuação - Pedir a colaboração da mãe	- Objectivos a atingir - Estratégias a implementar	- Mostrar disponibilidade e vontade de ajudar a concretizar as soluções encontradas
Bloco E Dados complementares	- Dar oportunidade ao entrevistado para abordar outros assuntos pertinentes e oportunos - Agradecer o contributo prestado	- Vivências - Constrangimentos... - Agradecimentos	

Nota: Adaptado de Estrela (1994:343).

Anexo 2 – Guião de entrevista à professora da Joana

Temática: Situação educativa da Joana

Entrevistado: Professora da Joana

Objectivos da entrevista:

- Caracterizar o entrevistado e o seu contexto profissional;
- Recolher informação para caracterizar a Joana e a sua inserção no contexto profissional;
- Recolher informação acerca do atendimento efectuado em sala de aula à Joana;
- Implicar o entrevistado no desenvolvimento do processo educativo da aluna.

Designação dos Blocos	Objectivos específicos	Tópicos	Observações
Bloco A Legitimação da entrevista e motivação do entrevistado	- Conseguir que a entrevista se torne necessária - Motivar o entrevistado - Garantir confidencialidade	- Apresentação entrevistador/entrevistado - Motivos da entrevista - Objectivos	- Entrevista semi-directiva - Usar linguagem apelativa e adaptada ao entrevistado - Tratar o entrevistado com delicadeza e recebê-lo num local apazível - Pedir para gravar a entrevista
Bloco B Perfil do entrevistado	- Caracterizar o entrevistado - Caracterizar o seu contexto profissional	- Idade - Habilitações - N° de anos de serviço - Ambiente profissional (inclusão de alunos considerados com N.E.E.)	- Estar atento às reacções do entrevistado e anotá-las por escrito - Mostrar disponibilidade e abertura para a compreensão das situações apresentadas
Bloco C Perfil da Joana	- Caracterizar a Joana em termos pessoais - Caracterizar a Joana em termos escolares	- A Joana como pessoa - Enquadramento grupo - Percurso escolar: - aspectos positivos e aspectos negativos - Situação actual - Expectativas	- Ter atenção aos comportamentos não verbais denunciadores de certas reacções ao discurso do entrevistado
Bloco D Estratégias implementadas na sala de aula	- Fazer o levantamento de estratégias utilizadas - Compreender a adequação pedagógica que é realizada	- Objectivos atingidos - Objectivos a atingir - Estratégias implementadas - Adequação do projecto curricular de turma	
Bloco E Dados complementares	- Dar oportunidade ao entrevistado para abordar outros assuntos pertinentes e oportunos - Agradecer o contributo prestado	- Vivências - Constrangimentos... - Agradecimentos	

Nota: Adaptado de Estrela (1994:343).

Anexo 3 – Protocolo da entrevista à mãe da Joana

05/05/2007

Entrevistador: Boa tarde! Gostaria de ter uma conversa assim um pouco informal acerca de aspectos da Carolina, como é que é a situação dela, gostava de a conhecer um pouco melhor, desde já refiro que a entrevista é anónima, portanto garanto já a confidencialidade. Gostava que a senhora comesse por se apresentar.

Entrevistado: Ora então muito boa tarde, sou a mãe da Joana. A Joana é uma menina que tem cinco anos, tem quase seis, vai fazer seis no próximo mês. Ahmmm, anda na escola, mas primeiro apresento-me eu, não é?

Entrevistador: Sim, sim pode apresentar-se primeiro a senhora.

Entrevistado: Eu sou a mãe da Joana, tenho 31 anos, ahmmm (sorri um pouco inibida).

Entrevistador: Quais é que são as suas habilitações académicas?

Entrevistado: Tenho o 12ºano, trabalho no IPO em Lisboa na consulta de pediatria, sou secretária da consulta de pediatria, tenho dois filhos. Além da Joana há um irmão.

Entrevistador: Quantos anos é que tem esse irmão?

Entrevistado: Tem dois anos e meio e pronto....(sorri um pouco inibida).

Entrevistador: Como é que é o ambiente familiar lá em casa?

Entrevistado: Eu acho que ... é normal, é o normal das famílias, mas pelo menos eu penso que seja o normal.

Entrevistador: Claro! Convivem todos bem?

Entrevistado: Sim.

Entrevistador: Como é que é a relação da Joana em relação ao irmão e à mãe e ao pai?

Entrevistado: Ela é muito próxima do irmão, gosta muito de brincar com o irmão, ahmmm, dão muitos mimitinhos um ao outro, abraçam-se muito no dia-a-dia, mas também ..., também ralha com ele.

Entrevistador: Claro! Claro!

Entrevistado: Principalmente quando ele mexe nas coisas dela, ela não gosta nada e ... com o pai, ela gosta muito do pai, gosta muito de mim. Eu acho que ela gosta mais do pai do que de mim. (sorri)

Entrevistador: (sorri). Então ...se calhar... acha que há uma relação mais próxima entre o pai e a Joana do que com a mãe? Ou não? É diferente?

Entrevistado: Não. (hesita) Eu acho que é próxima com os dois, mas se lhe perguntar de qual ela gosta mais, ela diz que gosta dos dois.

Entrevistador: (sorri).

Entrevistado: Mas depois acho que ela tem ali uma tendência mais para o pai. (sorri). Eu acho que é (hesita) por ser menina, eu acho que é ...

Entrevistador: Pois ela agora também está numa fase do complexo de Édipo que é a atracção pelo sexo oposto.

Entrevistado: (sorri) Pois eu acho que ela ...

Entrevistador: Agora podia falar-me um pouco mais acerca da Joana ...Ahmmm... Os dados pessoais dela, como é que ela é na família, quais, assim, os comportamentos dela que para si se revelam mais positivos ou menos positivos, não sei ...dentro do ambiente familiar.

Entrevistado: Ahmmm, ela é uma criança bastante extrovertida, dentro da família é bastante extrovertida, ahmmm, é muito amiguinha, muito carinhosa no ambiente familiar. Fora do ambiente familiar é muito ... , muito tímida.

Entrevistador: Mas mais na escola ou no contexto de amigos, na rua?

Entrevistado: Tudo o que seja estranho.

Entrevistador: Pois.

Entrevistado: Tudo o que seja estranho para ela, o primeiro impacto ela fica muito tímida, muito envergonhada, esconde-se, não ...

Entrevistador: Pois.

Entrevistado: Mas depois de falar, estar ali cinco minutos ...consegue ...

Entrevistador: Pois, passa.

Entrevistado: É. Consegue entrar num ambiente mais extrovertido.

Entrevistador: Ahmmm, e então em relação ao percurso escolar da Joana, o que é que me tem a dizer?

Entrevistado: Bom, a Joana desde os 4 meses de idade que foi para um infantário particular onde esteve até aos 4 anos, 4, 5 anos, já não me lembro. Foi até vir para o jardim...

Entrevistador: de infância oficial.

Entrevistado: Exactamente. No outro Quando ela estava no infantário, era uma criança normal, pelo menos todos me diziam que era uma criança igual às outras.

Entrevistador: Sim, sim. Como é que era ...

Entrevistado: Como esteve desde os 4 meses acabou por não ... acabava por ser a família dela porque ...

Entrevistador: Claro.

Entrevistado: Cresceu ali. (sorri)

Entrevistador: Como é que era a relação lá com os adultos e com as próprias crianças? Sempre teve um desenvolvimento normal?

Entrevistado: Sim! Sim! Sempre normal. Ela gostava, gostava e ainda gosta, porque quando vamos buscar o irmão, que o irmão agora está nesse infantário, ela entra lá para dentro...

Entrevistador: É entre família.

Entrevistado: Vai à caixinha das bolachas, (sorri) é!

Entrevistador: E... teve algum aspecto mais positivo ou menos positivo que queira realçar em relação ao percurso escolar da Joana?

Entrevistado: Ahmmm ... Eu acho que foi tudo positivo.

Entrevistador: Foi?

Entrevistado: Não me estou a lembrar de nada negativo, porque ela no infantário teve sempre o apoio, mesmo quando teve o problema do tumor que teve.

Entrevistador: Sim.

Entrevistado: Tanto eu como ela, eu também senti bastante o apoio deles lá.

Entrevistador: No sentido de quê? Das educadoras, das auxiliares ou havia um apoio ainda externo?

Entrevistado: Sim.

Entrevistador: A nível de apoios educativos, ou não?

Entrevistado: Não! O apoio mais, mais particular, porque iam visitá-la, telefonavam...

Entrevistador: Claro! Claro! Interessavam-se.

Entrevistado: As mães das outras crianças também me chegaram a ligar. Mandavam prendinhas, foi, foi agradável sentir, sentir o apoio.

Entrevistador: E em relação à situação actual da Joana, como é que se sente? O que é que acha da situação actual da Joana estando ela a frequentar o jardim-de-infância oficial?

Entrevistado: Também é bastante positivo. Pelo menos eu acho que ela ficou com uma educadora que quanto a mim, bastante competente e, e que tem puxado por ela de modo a desenvolver as capacidades dela.

Entrevistador: E em relação à professora, educadora da Educação Especial, o que é que tem ...

Entrevistado: Ah sim! Porque ela também tem esse apoio. Porque ela após isso, quando foi sinalizada acabou por ter o apoio de uma educadora do Ensino Especial que ia ao infantário onde ela estava, particular e agora continuou a vir à escola pública.

Entrevistador: É a mesma, então?

Entrevistado: É a mesma, é.

Entrevistador: E então? Considera essa continuidade positiva?

Entrevistado: Considero sim, bastante!

Entrevistador: Acompanhamento do caso... Como é que considera, estando a falar um pouco dos apoios, na Liga Portuguesa dos Deficientes Motores? O que é que tem a dizer acerca desse apoio?

Entrevistado: É assim, tudo ajudou, um bocadinho à sua maneira penso que todos ajudaram um pouco, nesse caso, a Liga eu acho que ajudou bastante também, porque ela... se bem que eu acho que nós pais, fizemos se calhar a parte mais importante, porque ela quando veio para casa, ela não andava.

Entrevistador: Passou um pouco por vós então reabilitá-la?

Entrevistado: Sim. Isso foi em Junho, entretanto, quando isso aconteceu... quando ela veio para casa não andava e ela só começou a ter o apoio da Liga em Outubro. Pois, Setembro, Outubro. Ou seja, tivemos ali três meses que fomos nós pais que a colocámos a andar. Porque, ao fim ao cabo foi isso.

Entrevistador: E actualmente considera que está tudo a funcionar bem ou tem também algum aspecto menos positivo?

Entrevistado: Não. Eu acho que sim, que está tudo a funcionar bem, não deixando menosprezar o apoio que a Liga deu, a partir de Outubro começou a trabalhar com a Joana... e já lá vão dois anos.

Entrevistador: Claro! Tem notado progressos?

Entrevistado: Sim.

Entrevistador: A que níveis?

Entrevistado: A nível da fala. Os movimentos também. Eu acho que foi tudo um pouco, e aquilo ajudou também bastante. A parte motora dela, e foi isso. Os movimentos e a fala.

Entrevistador: E em relação às suas expectativas, acerca do percurso escolar da Joana? Agora vai ser uma nova fase ...

Entrevistado: Pois, preocupa-me um bocado.

Entrevistador: Porquê?

Entrevistado: Porque ela este ano... o feedback que eu tenho da educadora é que ela é bastante interessada, é uma menina... mas que precisa de ser bastante estimulada, precisa de ser ...

Entrevistador: Estimulada quê? Ao nível da linguagem ou ao nível mais de estar com os colegas, de se extroverter?

Entrevistado: De se extroverter, sim, no início. Mas depois continuar a estimulá-la através de reforços positivos, tipo: fez esse trabalho, e está muito bem feito. Mesmo que não tenha. Porque ela com isso vai lá, se disser que não está bem acaba por se desmotivar. E este ano tem uma educadora que estimula isso, para o ano, vai ser avaliada, vai passar a ser avaliada e não sei... espero que o interesse dela seja o mesmo.

Entrevistador: E em relação aos objectivos a atingir? As estratégias que gostasse que fossem implementadas no percurso da Joana? Tem assim algum aspecto que gostaria de modificar, de melhorar, no sentido do sucesso da Joana?

Entrevistado: Não. Eu acho que a estratégia é essa mesmo. Apoiá-la, dar-lhe reforços positivos.

Entrevistador: Então para a senhora seria mais esse o caminho a seguir?

Entrevistado: É, eu acho que sim, porque com reforço positivo ela... pede-lhe para fazer qualquer coisa e ela acaba por fazer mesmo que ...no início não consiga. Se disser que consegues, vais conseguir fazer. Com os reforços positivos e disser que consegue, ela vai lá.

Entrevistador: Tem algum aspecto que gostasse de acrescentar à nossa conversa? Alguma consideração que gostava de ter feito e ainda não teve oportunidade de fazer?

Entrevistado: Em relação à ...

Entrevistador: De tudo um pouco que estivemos a falar. À Joana, ao seu papel enquanto mãe.

Entrevistado: Bom é assim, falo pela mãe e pelo pai, temos feito o que nos é possível desde... Ela faz a terapia da fala e terapia ocupacional na Liga, mas a terapia ocupacional que ela começou a fazer no início, ela não aderiu muito, não sei se era pela fisioterapeuta, se era por ser logo às 8:30 ou 9 da manhã e ela tivesse ainda a dormir... Ela nunca lidou muito bem com aquela fisioterapeuta.

Entrevistador: Pois.

Entrevistado: E depois falaram-nos em fazer piscina que talvez ajudasse...

Entrevistador: Sim, sim.

Entrevistado: Começámos a fazer piscina, entretanto a piscina que nós fazíamos, tinha que ir o pai ou a mãe lá para dentro. Entretanto falaram-nos de uma fisioterapeuta noutra piscina, só a fisioterapeuta e ela que se calhar ajudasse mais, e eu acho que isso ajudou muito.

Entrevistador: Então ela neste momento está a manter esse apoio?

Entrevistado: Sim. A Joana e a fisioterapeuta na piscina.

Entrevistador: E é onde? Na Liga ou não?

Entrevistado: Não. É particular, é tudo particular. (sorri).

Entrevistador: Então não deseja acrescentar mais nada?

Entrevistado: Não. Acho que não.

Entrevistador: Então desde já agradeço a sua disponibilidade, o seu contributo prestado e espero que tenhamos mais oportunidades para falar acerca da Joana. Em tudo o que eu puder ajudar, disponha.

Entrevistado: Obrigada.

Anexo 4 – Protocolo da entrevista à professora da Joana

22/3/2008

Entrevistador: Boa tarde! Gostaria de ter consigo uma conversa acerca da Joana, de como ela é aqui na escola. Desde já refiro que a entrevista é anónima, portanto garantindo confidencialidade. Gostava que começasse por se apresentar.

Entrevistado: O meu nome é ..., tenho 37 anos, trabalho nesta escola há 10 anos. Tenho como tempo de serviço 12 anos, estive fora desta escola cerca de dois anos. A minha formação inicial é ao nível da Educação Física, mas como sempre me identifiquei mais com esta faixa etária...gosto mais de trabalhar com miúdos desta faixa etária...portanto decidi por dar continuidade ao nível do primeiro ciclo.

Entrevistador: Como é que é o ambiente na escola?

Entrevistado: Em relação ao ambiente escolar, neste momento estamos...os professores sentem-se um pouco desconfortáveis com as actuais alterações que se têm vindo a desenrolar ao nível da educação, mas... está-me a dar uma branca tão grande...(um pouco ansiosa)

Entrevistador: Há cooperação, não há? Há trabalho em equipa?

Entrevistado: As pessoas acabam por tentar superar esse desconforto e temos tentado colaborar um pouco mais uns com os outros e superar esse desconforto.

Entrevistador: Relativamente à aluna, ao sujeito de estudo, o que me tem a dizer acerca dela?

Entrevistado: No início, a Joana era uma criança um pouco inibida, tinha que se solicitar a sua participação nas aulas. Portanto, ela tentava viver na sombra, se é que se pode dizer. Para ela era estar à parte do grupo, não era?! Não gostava de se expor. E com o tempo ela realmente ultrapassou todas essas...ultrapassou essa postura e acabou por neste momento, participar em todas as actividades que são desenvolvidas na turma, ao nível de todas as actividades, em todas as áreas. Tem alguma limitação ao nível da parte motora.

Entrevistador: Na Educação Física, no Enrichimento Curricular ou fora disso também existem dificuldades?

Entrevistado: Ahmmm... mais ao nível da Educação Física e de algumas reuniões que tenho com o professor dessa actividade...referiu que ela realmente... não se recusa a fazer as actividades e... gosta de participar... mas que nota algumas limitações.

Entrevistador: E a nível de expectativas, o que pensa que poderá ser o percurso da aluna?

Entrevistado: Humm... ao nível cognitivo eu penso que a Joana neste momento não apresenta qualquer limitação. A Joana faz todas as actividades, como eu tinha dito, que desenvolvo para a turma. As únicas adaptações curriculares que eu vou fazendo é ao nível das fichas, humm... de avaliação trimestral.

Entrevistador: De que disciplina?

Entrevistado: Mais ao nível da Língua Portuguesa, porque acabam por ser um pouco extensas com os textos um pouco longos e a interpretação... Acabo só por adaptar um pouco os textos, menos extensos, retirar uma ou duas questões ao nível da interpretação escrita, mas de resto a ficha acaba por ser idêntica para todos... como é para os colegas.

Entrevistador: E a nível de estratégias? De exposição de conteúdos? Existe alguma estratégia diferente? Existem objectivos a atingir diferentes?

Entrevistado: A nível da exposição, não há nada de diferente de facto em relação ao grupo. Dou-lhe é um acompanhamento diferente, tento sempre estar junto da aluna quando há... passa para a execução dos

trabalhos. Ela também está a ser acompanhada por uma professora de apoio educativo, uma vez por semana, ahmm e é assim que se tem tentado...

Entrevistador: E como é que é relativamente ao apoio da professora de Educação Especial? Está dentro da sala? Está fora?

Entrevistado: Ela está dentro da sala e vai acompanhando a aluna na execução das actividades que se vão desenrolando ao longo da aula.

Entrevistador: Portanto não há actividades específicas para ela?

Entrevistado: Não há actividades específicas e é de referir que essa professora reparte o apoio entre a Joana e outras três crianças dentro da sala. Não é... a professora não está colocada unicamente para a Joana. Está com o total de quatro crianças.

Entrevistador: Desde já agradeço a sua colaboração e não sei se quererá acrescentar algo mais...

Entrevistado: Penso que não, neste momento não me recordo, mas se for necessário, depois...

Entrevistador: Obrigado então, muito boa tarde e disponha sempre.

Anexo 5 – Análise de conteúdo da entrevista à professora da Joana

Categoria	Subcategorias	Unidades de registo	Frequência		
			Unidades de registo	Unidades de registo na subcategoria	Unidades de registo na categoria
• Perfil do Entrevistado	• Caracterização do Entrevistado	• “O meu nome é Ana Cristina...” • “...tenho 37 anos...” • “...sempre me identifiquei mais com esta faixa etária.”	1 1 1	3	13
	• Caracterização do contexto profissional	• “...Tenho como tempo de serviço 12 anos...” • “...estive fora desta escola ... dois anos...” • “... formação inicial é ao nível da Educação Física...” • “...gosto mais de trabalhar com miúdos desta faixa etária...” • “...decidi por dar continuidade ao nível do primeiro ciclo...” • “...os professores sentem-se um pouco desconfortáveis...” • “...com as actuais alterações que se têm vindo a desenrolar...” • “...tentar superar esse desconforto...” • “...tentado colaborar um pouco mais...” • “...superar esse desconforto...”	1 1 1 1 1 1 1 1 1 1	10	
• Perfil da Joana	• Caracterização da Joana em termos pessoais	• “era...um pouco inibida...” • “...tentava viver na sombra...”	1 1	2	17
	• Caracterização da Joana em termos escolares	• “... tinha que solicitar a sua participação nas aulas...” • “...era estar à parte do grupo...” • “... não gostava de se expor...” • “...ultrapassou...” • “...ultrapassou essa postura...” • “...neste momento...participar em todas as actividades...que são desenvolvidas na turma.” • “...nível de todas as actividades...” • “...em todas as áreas.” • “Tem... alguma limitação... parte motora.” • “...ao nível da Educação Física...”	1 1 1 1 1 1 1 1 1 1		

Anexo 6 – Análise de conteúdo da entrevista à mãe da Joana

Categoria	Subcategorias	Unidades de registo	Frequência		
			Unidades de registo	Unidades de registo na subcategoria	Unidades de registo na categoria
• Perfil do Entrevistado	• Caracterização do Entrevistado	• “ ... sou a mãe da Joana...” • “ ... tenho 31 anos.” • “ ... tenho o 12ºano...” • “ ... trabalho no IPO em Lisboa ...” • “ ... na consulta de pediatria.” • “ ... sou secretária da consulta de pediatria.”	1 1 1 1 1 1	6	12
	• Caracterização do contexto sócio-familiar	• “ ... tenho dois filhos.” • “ além da Joana há um irmão.” • “ [o irmão] tem dois anos e meio.” • “ [o ambiente familiar] é normal.” • “ ... é o normal das famílias.” • “ ... eu penso que seja o normal.”	1 1 1 1 1 1	6	

• Perfil da Joana	• Caracterização da Joana em termos pessoais	• “ ... ela é uma criança bastante extrovertida ...” • “ ... dentro da família é bastante extrovertida • “ ... é muito amiguinha.” • “ ... é muito carinhosa no ambiente familiar.” • “Fora do ambiente familiar é muito..., muito tímida.” • “ [é tímida com] tudo o que seja estranho.” • “ ... o que seja estranho para ela, o primeiro impacto ela fica muito tímida.” • “ ... muito envergonhada.” • “ ... esconde-se.” • “... depois de falar, estar ali cinco minutos ...consegue ...” • “ Consegue entrar num ambiente mais extrovertido.”	1 1 1 1 1 1 1 1 1 1 1	11	
	• Caracterização da Joana em termos sócio-familiares	• “ Ela é muito próxima do irmão ...” • “... gosta muito de brincar com o irmão.” • “ ... dão muitos mimos uns ao outro.” • “ ... abraçam-se muito no dia-a-dia.” • “ ... também rala com ele.” • “ quando ele mexe nas coisas dela, ela não gosta nada.” • “ ... ela gosta muito do pai.” • “ ... gosta muito de mim.” • “ Eu acho que ela gosta mais do pai do que de mim.” • “ Eu acho que [a relação] é próxima com os dois.” • “ ... se lhe perguntar de qual ela gosta mais, ela diz que gosta dos dois.” • “ acho que ela tem ali uma tendência mais para o pai.” • “ Eu acho que é por ser menina ...”	1 1 1 1 1 1 1 1 1 1 1 1 1 1	13	

		• “ ... a Joana desde os 4 meses de idade que foi para um infantário particular.” 1 • “ ... onde esteve até aos 4 anos, 4, 5 anos, já não me lembro.” 1 • “ ... Foi até vir para o jardim...[de infância oficial].” 1 • “Quando ela estava no infantário, era uma criança normal...” 1 • “ ... pelo menos todos me diziam que era uma criança igual às outras.” 1 • “ ... Como esteve desde os 4 meses, ... acabava por ser a família dela.” 1 • “ ... Cresceu ali.” 1 • “ ... [desenvolvimento] sempre normal.” 1 • “ ... Ela gostava, gostava e ainda gosta [do infantário].” 1 • “ ... porque quando vamos buscar o irmão, ... ela entra lá para dentro”. 1 • “ [no percurso escolar da Joana] foi tudo positivo... ” 1 • “ Não me estou a lembrar de nada negativo...” 1 • “ ...porque ela no infantário teve sempre o apoio...” 1 • “... mesmo quando teve o problema do tumor que teve.” 1 • “ ... eu também senti bastante o apoio deles lá.” 1 • “ ... O apoio mais, mais particular... “ 1 • “ ... porque iam visitá-la...” 1 • “ ... telefonavam...” 1 • “ As mães das outras crianças também me chegaram a ligar... “ 1 • “Mandavam prendinhas.” 1 • “ ... foi agradável sentir, sentir o apoio.” 1 • “ [a situação actual] é bastante positiva.” 1 • “ ... ficou com uma educadora que quanto a mim, bastante competente” 1			
	• Percurso Escolar da Joana				

		• “ ... tem puxado por ela...” • “ ... de modo a desenvolver as capacidades dela.” • “ ... quando foi sinalizada...” • “ ... acabou por ter o apoio de uma educadora do Ensino Especial...” • “...que ia ao infantário onde ela estava...” • “ ... e agora continuou a vir à escola pública.” • “ É a mesma.” • “Considero sim, bastante [positiva a continuidade].”	1 1 1 1 1 1 1 1		
				31	
	• Apoios Extra Escolares	• “ ... tudo ajudou...” • “ ... penso que todos ajudaram um pouco ...” • “ ... a Liga eu acho que ajudou bastante também”. • “ ... nós pais, fizemos se calhar a parte mais importante.” • “ ... porque ela quando veio para casa, ela não andava.” • “... quando ela veio para casa não andava.” • “ ... ela só começou a ter o apoio da Liga em Outubro.” • “ ... tivemos ali três meses que fomos nós pais que a colocámos a andar.” • “ Eu acho que sim, que está tudo a funcionar bem.” • “ ... não deixando menosprezar o apoio que a Liga deu.” • “ ... a partir de Outubro começou a trabalhar com a Joana ...” • “ ... e já lá vão dois anos.” • “ ... sim. [tenho notado progressos]. • “ A nível da fala.”	1 1 1 1 1 1 1 1 1 1 1 1 1 1	19	87

	• “ Os movimentos também.” • “ ... foi tudo um pouco... “ • “ ... aquilo ajudou também bastante.” • “ ... parte motora dela.” • “ ... os movimentos e a fala.”	1 1 1 1 1	
• Expectativas da mãe face ao percurso escolar da Joana	• “ ... preocupa-me um bocado.” • “ ... ela este ano... o feedback que eu tenho da educadora é que ela é bastante interessada...” • “ ... é uma menina... mas que precisa de ser bastante estimulada... “ • “ De se extroverter.” • “ ... a estimulá-la através de reforços positivos.” • “ ... tipo: fez esse trabalho, e está muito bem feito.” • “ ... mesmo que não tenha.” • “ ... porque ela com isso vai lá.” • “ ... se disser que não está bem acaba por se desmotivar.” • “ ... este ano tem uma educadora que estimula isso.” • “ ... para o ano, vai ser avaliada.” • “ ... vai passar a ser avaliada e não sei.” • “ ... espero que o interesse dela seja o mesmo.”	1 1 1 1 1 1 1 1 1 1 1 1 1 1 1	13

• Estratégias a implementar	• Objectivos a atingir/estratégias a implementar	• “ ... a estratégia é essa mesmo [reforços positivos].” 1 • “Apoiá-la...” 1 • “ ... dar-lhe reforços positivos.” 1 • “ É, eu acho que sim [é o caminho a seguir] ... “ 1 • “ ... com reforço positivo...” 1 • “ ... pede-lhe para fazer qualquer coisa e ela acaba por fazer...” 1 • “ Se disser que consegues...” 1 • “ Com os reforços positivos...” 1 • “ ... disser que consegue, ela vai lá.” 1		9	9
• Dados complementares	• Vivências	• “ ... falo pela mãe e pelo pai...” 1 • “ ... temos feito o que nos é possível...” 1 • “ Ela faz a terapia da fala e terapia ocupacional na Liga...” 1 • “ ... mas a terapia ocupacional que ela começou a fazer no início...” 1 • “ ... ela não aderiu muito...” 1 • “ ... não sei se era pela fisioterapeuta...” 1 • “ ... se era por ser logo às 8:30 ou 9 da manhã...” 1 • “ ... e ela tivesse ainda a dormir...” 1 • “ ... nunca lidou muito bem com aquela fisioterapeuta...” 1 • “ ...falaram-nos em fazer piscina...” 1 • “ ... talvez ajudasse...” 1 • “ Começámos a fazer piscina...” 1 • “ ... entretanto a piscina que nós fazíamos...” 1 • “ ... tinha que ir o pai ou a mãe lá para dentro...” 1 • “ ... falaram-nos de uma fisioterapeuta noutra piscina...” 1 • “ ... só a fisioterapeuta e ela...” 1 • “ ... que se calhar ajudasse mais...” 1 • “ ... eu acho que isso ajudou muito.” 1 • “ Sim [mantém esse apoio]. A Carolina e a fisioterapeuta na piscina” 1		21	21

		• “É particular...” • “... é tudo particular.”	1 1		
--	--	---	--------	--	--

Anexo 7 – Protocolo da Primeira Observação Naturalista

Duração: 20 Minutos

Data: 16 de Novembro de 2007

Situação: Recreio da Tarde

<u>Hora</u>	<u>Intervenientes</u>	<u>Descrição de situações e de comportamentos</u>	<u>Notas complementares e inferências</u>
15:35h	3	C. come pão com manteiga. Vai saltitando afastada dos outros colocando o pé esquerdo bastante para dentro. Canta e saltita abrindo e fechando as pernas. C. brinca com J. à apanhada, correndo. C. desce as escadas cambaleando à medida que vai conversando com B.. C. desce e sobe degraus cantando.	Não fala. Com alegria.
15:40h	4	C. rodopia à volta de um poste branco tropeçando e segurando-se com a mão direita. Saltita diversas vezes sozinha enquanto B. e J. conversam acerca das canções das letras. C. canta sozinha e dança balançando a anca. Rodopia novamente à volta do poste branco continuando a comer a sua sandes. O T., a B. e a J. cantam enquanto C. rodopia à volta do poste observando os amigos que cantam.	Com pouca precisão e coordenação. C. permanece sem falar.
15:45h	5	C. canta a canção da letra “P” à medida que dança com os membros superiores. O colega T., a J. e a B. acompanham-na andando todos à volta de um banco de recreio. C. abraça-se aos colegas T. e F. e correm os três no sentido do comprimento do recinto do recreio. C. chega ao destino. C. saltita diversas vezes e dá passos de gigante acompanhada pelo T.	C. é a última.
15:50h	6	C. percorre o recinto do recreio dando passos grandes e desequilibrando-se. Conta dezasseis passos. T. pergunta aos amigos J., F. C. e B. se querem jogar ao jogo da glória. C. e B. dizem que sim. T. explica as regras do jogo a B. e C., C. corre para ir à casa de banho que se localiza no outro lado do recinto.	Desloca-se à casa de banho com autonomia.
15:55h	6	T. diz para se situarem na meta e C., B., F., e J. colocam-se lado a lado de modo a formarem uma linha. C. olha para os outros colegas e hesita em localizar-se ao lado dos mesmos. C. sai da meta e senta-se com I. no muro a falarem dos dentes que a Zé arrancou. Tocou a campainha e deslocaram-se em direcção à sala.	C. demonstra-se um pouco saturada e impaciente.

Estrela (1984:267)

Anexo 8 – Protocolo da Segunda Observação Naturalista

Duração: 15 Minutos

Data: 27 de Novembro de 2007

Situação: Recreio da Manhã

<u>Hora</u>	<u>Intervenientes</u>	<u>Descrição de situações e de comportamentos</u>	<u>Notas complementares e inferências</u>
11:15h	6	C. desce as escadas do edifício da escola agarrada ao corrimão. Coloca os dois pés em cada degrau que desce. I., P. e T. vão saltando as escadas uma a uma à medida que contam os degraus. J. e B. que se encontram já no final das escadas gritam aos colegas C., I., P. e T. para se despacharem.	Sozinha. Com insegurança. Demonstram-se alegres.
11:20h	4	Ao chegar ao recreio, J., I. e C. chamam os colegas e começam a saltitar até ao outro lado do recinto do recreio contando os saltos que dão. I. saltita com os pés juntos enquanto C. e J. saltam com os pés afastados. P., C. e I. sentam-se no muro a esfregar os pés na areia e a conversarem sobre os trabalhos de casa.	Com pouco equilíbrio. Com entusiasmo.
11:25h	4	C. levanta-se e juntamente com J. convida os colegas a jogarem ao jogo da macaca que se encontra desenhado a tinta no chão do recinto. T. e P. vão jogar com C. e J.. P. coloca os colegas em fila., ficando P. em primeiro lugar, C. em segundo, T. em terceiro e J. em último. P. começa a jogar saltitando de quadrícula em quadrícula em pé coxinho.	De forma dinâmica. Com facilidade.
11:30h	2	Segue-se a vez de C. que afirma não saber saltar ao pé coxinho, perguntando então aos colegas se pode saltar com um pé de cada vez. Os colegas respondem afirmativamente. Em forma de galope, C. cambaleia e consegue saltar a primeira quadrícula e J. bate palmas; salta para a segunda quadrícula mas transpõe o seu limite pisando o risco. Toca a campainha assinalando o final do recreio. Todos se dirigem para a sala.	Revela-se receosa.

Estrela (1984:267)

Anexo 9 – Análise do Protocolo da Primeira Observação Naturalista

Categorias	Subcategorias	Comportamentos observados	Frequência		
			Compor- tamentos	Compor- tamentos na subcatego- ria	Compor- tamentos na categoria
Interacção com os colegas	Toma iniciativa para com os outros	- C. brinca com J. à apanhada, correndo. - C. desce as escadas à medida que vai conversando com B. - C. abraça-se aos colegas T. e F.	20	3	7
	Os outros tomam iniciativa para com ela	- O colega T., a J. e a B. acompanham-na andando todos à volta de um banco de recreio. - T. pergunta aos amigos J., F. C. e B. se querem jogar ao jogo da glória. - T. explica as regras do jogo a B. e C. - T. diz para se situarem na meta.		4	
Motricidade Global	Coordenação motora e espacial	- C. olha para os outros colegas e hesita em localizar-se ao lado dos mesmos. - C. [coloca] o pé esquerdo bastante para dentro. - C. dança balançando a anca . - C. dança com os membros superiores. - C. saltita abrindo e fechando as pernas. - C. desce e sobe degraus cantando. - C. corre para ir à casa de banho. - C. ,T. e F. correm os três no sentido do comprimento do recinto do recreio. C. chega ao destino.		9	13
	Equilíbrio	- C. dá passos de gigante. - C. desce as escadas cambaleando. - C. rodopia à volta de um poste branco tropeçando. - C. percorre o recinto do recreio dando passos grandes e desequilibrando-se.	20	4	

Anexo 10 – Análise do Protocolo da Segunda Observação Naturalista

Categorias	Subcategorias	Comportamentos observados	Frequência		
			Compor- tamentos	Compor- tamentos na subcate- goria	Compor- tamentos na categoria
Interacção com os colegas	Toma iniciativa para com os outros	- Ao chegar ao recreio, J., I. e C. chamam os colegas. - C. levanta-se e juntamente com J. convida os colegas a jogarem ao jogo da macaca. - C. pergunta aos colegas se pode saltar com um pé de cada vez.	16	3	8
	Os outros tomam iniciativa para com ela	- J. e B. que se encontram já no final das escadas gritam aos colegas C., I., P. e T. para se despacharem. - T. e P. vão jogar com C. e J. - P. coloca os colegas em fila. - Os colegas respondem afirmativamente. - J. bate palmas [à C.].		5	
Motricidade Global	Coordenação motora e espacial	- C. desce as escadas do edifício da escola. - C. e J. saltam com os pés afastados. - C. salta para a segunda quadrícula. - [J, I e C.] começam a saltitar até ao outro lado do recinto do recreio.		4	8
	Equilíbrio	- [C. desce as escadas] agarrada ao corrimão. - Coloca os dois pés em cada degrau que desce. - C. transpõe o limite [da quadrícula] pisando o risco. - C. cambaleia mas consegue saltar a primeira quadrícula.			

Anexo 11 – Questionário utilizado nos Testes Sociométricos

1-Se pudesses escolher o teu colega de mesa, quem escolherias?-----

Indica outro colega-----

E ainda outro-----

E quem não escolherias?-----

2-Para realizar um trabalho de grupo, quem escolherias para trabalhar contigo?-----

Indica outro colega-----

E ainda outro-----

E quem não escolherias?-----

3-Quem gostarias de escolher para brincar contigo no recreio?-----

Indica outro colega-----

E ainda outro-----

E quem não escolherias?-----

Nome-----

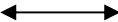
(Adaptado de Northway, M. & Weld, L., 1957).

Anexo 12 – Primeiro Teste Sociométrico aplicado - Matriz Sociométrica das Escolhas

	1- Marcos	3- João M.	4- Tomás	6- Guilherme	7- António	12- João P.	13- Ricardo	14- Daniel	16- Sérgio	20- Mário	2- Beatriz R	5- Carolina F	8- Anais	9- Paula	10- Liliana	11- Tatiana	15- Joana	17- Carolina S.	18- Joana M.	19- Jóia	NºEscolhas	NºEscolhidos
1- Marcos		020					101	203		300					030					010	8	6
3- João M.											020	100	300		203	030			001	010	8	7
4- Tomás						200	010	003		030	100				001	002			020	300	9	9
6- Guilherme			030		020	202		300		100										010	7	6
7- António	020		310	100		001				200										033	9	7
12- João P.		321								233											9	3
13- Ricardo	300		010	030	002			101		003								200		020	9	8
14- Daniel	003		300				101			030		010						202		020	9	7
16- Sérgio						101	023			300						010				202	8	5
20- Mário	300			100	010	202	001	030								020	003				9	8
2- Beatriz R		300													030	002		111	020	203	9	6
5- Carolina F		132															300	021		203	8	4
8- Anais						023					302				030	200	010			101	9	6
9- Paula			100								001	030					023	010	300	200	8	7
10- Liliana						003					100	010	030			300	020			201	8	7
11- Tatiana		200			003	020		010			001				030		300			100	8	8
15- Joana	200	002					003	010					020	100		030			300	001	9	9
17- Carolina S.	030	300									113	002					001		200	020	9	7
18- Joana M.			300								030	010		100	001	022		200			8	7
19- Jóia			010								020	200	300	100	002	030					7	7
Totais por critério	321	522	440	210	133	426	225	333	111	421	333	252	220	310	233	255	444	243	320	857		
Totais combinados	6	9	8	3	7	12	9	9	3	7	9	9	4	4	8	12	12	9	5	21		
Nº de indivíduos por quem cada um é escolhido	6	7	7	3	5	8	6	7	1	7	7	8	4	4	7	11	10	6	6	14		

Sexo feminino sexo masculino

Relação recíproca forte (3 escolhas nos 3 critérios) 

Relação recíproca (as que pelo menos se escolhem em um critério e é retribuída a escolha) 

Anexo 13 – Segundo Teste Sociométrico aplicado - Matriz Sociométrica das Escolhas

	1- Marcos	3- João M.	4- Tomás	6- Guilherme	7- António	12- João P.	13- Ricardo	14- Daniel	16- Sérgio	20- Mário	2- Beatriz R	5- Carolina F	8- Anais	9- Paula	10- Liliana	11- Tatiana	15- Joana	17- Carolina S.	18- Joana M.	19- Jóia	NºEscolhas	NºsEscolhidos
1- Marcos			010			121	202		300								033				9	5
3- João M.					101					303		030	020					010		202	9	6
4- Tomás						100	300			020	200	002	010	030				001		003	9	9
6- Guilherme					222					333								111			9	3
7- António		010		301		103	020		200	032											9	6
12- João P.		110		332	221				003												9	4
13- Ricardo	301					020		202		030				010			103				9	6
14- Daniel	302	030			003		201					020	100						010		9	7
16- Sérgio				322	111					003									230		9	4
20- Mário	300			101	022	010	030	200										003			9	7
2- Beatriz R														300	031			102	020	213	9	5
5- Carolina F									001								200	030	123	312	9	5
8- Anais		200	001								030	100			010		300	020	003	002	9	9
9- Paula											130	001			013			302	200	020	9	6
10- Liliana				002							303	010		030			001	020	100	200	9	8
11- Tatiana	Fal- tou																				0	0
15- Joana	001						030	002				100		300	020			010	003	200	9	9
17- Carolina S.	030			200		003		001		002	100	020						300	010		9	9
18- Joana M.				002	003						020	100	001	200	300		030	010			9	9
19- Jóia	003				200	002					010	100		030	001		020	300			9	9
Totais por critério	314	230	011	526	436	234	342	404	102	234	452	531	112	350	153	000	334	474	424	664		
Totais combinados	8	5	2	13	13	9	9	8	3	9	11	9	4	8	9	0	10	15	10	16		
Nº de indivíduos por quem cada um é escolhido	6	4	2	7	7	7	6	6	3	6	8	9	4	8	7	0	8	11	8	10		

Sexo feminino sexo masculino

Relação recíproca forte (3 escolhas nos 3critérios) ↔

Relação recíproca (as que pelo menos se escolhem em um critério e é retribuída a escolha) ↔

Anexo 14 – Primeiro Teste Sociométrico aplicado - Matriz Sociométrica das Rejeições

	1- Marcos	3- João M.	4- Tomás	6- Guilherme	7- António	12- João P.	13- Ricardo	14- Daniel	16- Sérgio	20- Mário	2- Beatriz R.	5- Carolina F.	8- Anais	9- Paula	10- Liliana	11- Tatiana	15- Joana	17- Carolina S	18 – Joana M	19- Jóia	Nº Rejeições	Nº Rejeitados
1- Marcos																010					1	1
3- João M.			010			001	100														3	3
4- Tomás						010			001				100								3	3
6- Guilherme													001	100			010				3	3
7- António								010						100			001				3	3
12- João P.										100							010			001	3	3
13- Ricardo						001					010	001	100								3	3
14- Daniel						001								100					010		3	3
16- Sérgio														100							2	2
20- Mário									001					100							3	3
2- Beatriz R.			010		010	001			100												3	3
5- Carolina F.							100			001											3	3
8- Anais							010			001				100							3	3
9- Paula		010													001	100					3	3
10- Liliana														100							1	1
11- Tatiana							010			100	001										2	2
15- Joana			100			001									010						3	3
17- Carolina S.			010		100				001												3	3
18 – Joana M.						100		010	001												3	3
19- Jóia								010	001												3	3
Totais por critério	000	010	130	000	110	115	220	030	104	203	001	010	102	800	011	110	021	000	010	001		
Totais combinados	0	1	4	0	2	7	4	3	5	5	1	1	3	8	2	2	3	0	1	1		
Nº de indivíduos por quem cada um é rejeitado	0	1	4	0	2	7	4	3	5	5	1	1	3	8	2	2	3	0	1	1		

Sexo feminino sexo masculino

Rejeição recíproca (as que pelo menos se rejeitam em um critério e é retribuída a rejeição) ↔

Anexo 15 – Segundo Teste Sociométrico aplicado - Matriz Sociométrica das Rejeições

	1- Marcos	3- João M.	4- Tomás	6- Guilherme	7- António	12- João P.	13- Ricardo	14- Daniel	16- Sérgio	20- Mário	2- Beatriz R.	5- Carolina F.	8- Anais	9- Paula	10- Liliana	11- Tatiana	15- Joana	17- Carolina S.	18 – Joana M.	19- Jónia	Nº Rejeições	Nº Rejeitados
1- Marcos			001						100			010									3	3
3- João M.									101			010									3	2
4- Tomás		010							100	001											3	3
6- Guilherme	110	001																			3	2
7- António	010											001	100								3	3
12- João P.			001												110						3	2
13- Ricardo		010							101												3	2
14- Daniel			010						100					001							3	3
16- Sérgio	001						100	010													3	3
20- Mário		010							100								001				3	3
2- Beatriz R.						001			100			010									3	3
5- Carolina F.		111																			3	1
8- Anais					001	010			100												3	3
9- Paula	010				101																3	2
10- Liliana	001					010			100												3	3
11- Tatiana	Fal- tou																				0	0
15- Joana					010	001			100												3	3
17- Carolina S.			001						100				010								3	3
18 – Joana M.		010	001						100												3	3
19- Jónia		010	001						100												3	3
Totais por critério	132	162	015	000	112	022	100	010	130 2	001	000	031	110	111	000	000	001	000	000	000		
Totais combinados	6	9	6	0	4	4	1	1	15	1	0	4	2	3	0	0	1	0	0	0		
Nº de indivíduos por quem cada um é rejeitado	6	7	6	0	3	4	2	2	13	2	0	4	2	2	0	0	1	0	0	0		

Sexo feminino sexo masculino

Rejeição recíproca (as que pelo menos se rejeitam em um critério e é retribuída a rejeição) ↔

Anexo 16 – Relatório de Ressonância Magnética Crânio-Encefálica

**Anexo 17 – Relatório do Serviço de Neurocirurgia do Hospital de Egas
Moniz**

Anexo 18 – Conversa informal com fisioterapeuta da Liga Portuguesa dos Deficientes Motores e respectiva análise de conteúdo

Data: 25-07-2008

Pelas 14:30h reunimos com a fisioterapeuta que acompanhou a Joana no seu processo de avaliação, inserção na Liga e consequente intervenção realizada. Inicialmente foi por nós explicado os objectivos que pretendíamos atingir bem como o trabalho em curso.

A fisioterapeuta informou-nos que a Joana sofreu de um tumor no cerebelo direito, mais concretamente no IV ventrículo, o qual teve que ser retirado através de intervenção cirúrgica. Actualmente a criança não sofre de qualquer tipo de lesão tendo contudo de realizar exames médicos frequentemente como meio de prevenção de uma eventual recaída.

Devido à lesão ocorrida, existiu compressão a nível do nervo facial bem como afectação das funções da estrutura onde ocorreu o tumor (cerebelo). No que refere à face, foi sugerido à família a reconstrução do nervo facial aos sete anos de idade, de modo a atenuar os problemas a nível dos órgãos orofaciais e consequentemente da fala. Respeitante às funções do cerebelo, houve alterações na memória a curto prazo e na motricidade nomeadamente na coordenação, equilíbrio e postura.

A intervenção na Liga Portuguesa dos Deficientes Motores desenvolveu-se tendo como ponto de partida as alterações acima citadas bem como a parceria entre pares e o trabalho em equipa de fisioterapeuta, terapeuta ocupacional e terapeuta da fala.

Segundo a técnica, as actividades planificadas e realizadas enquanto a Joana frequentou a Liga, incidiram na reeducação da marcha, na correcção do controlo postural à mesa, na coordenação dos membros direitos (superior e inferior) bem como na integração bilateral (utilização espontânea do hemicorpo direito e esquerdo).

Foi-nos também comunicado que a Joana demonstrou sempre dificuldade em visionar-se ao espelho devido à sua parésia facial bem como em lidar com a sua auto-imagem. No que respeita à postura, foi referido que existiu sempre, predominância de inclinação para um dos lados, assim como ataxia no membro superior direito, razão pela qual a criança demonstrava preferência pela mão esquerda não aderindo muito à utilização da mão contrária. Outra consequência deste facto foram alguns problemas a nível da motricidade fina, nomeadamente nos movimentos que envolvem mais precisão (ex: enfiamentos, encaixes).

No que refere à intervenção com a criança, foi-nos explicado que os exercícios motores mais adequados às suas necessidades seriam os circuitos/gincanas, a transposição e contorno de obstáculos (ex: cordas), o salto no interior e exterior de arcos, o rastejar em túneis, subir e descer degraus bem como actividades que envolvessem noções espacio-temporais.

Análise de Conteúdo		
Categorias	Unidades de registo	Observações
Situação “clínica” da Joana	- “a Joana sofreu de um temor no cerebelo direito, mais concretamente no IV ventrículo”; - “teve que ser retirado através de intervenção cirúrgica”. -“tendo (...) de realizar exames médicos frequentemente como meio de prevenção de uma eventual recaída”;	
Repercussões da Situação “clínica”	-“existiu compressão a nível do nervo facial”; -“afecção das funções da estrutura onde ocorreu o tumor (cerebelo)”; - “actualmente a criança não sofre de qualquer tipo de lesão”; - “houve alterações na memória a curto prazo”; -“na motricidade nomeadamente na coordenação, equilíbrio e postura”;	
Intervenção da Liga Portuguesa dos Deficientes Motores	- “desenvolveu-se tendo como ponto de partida as alterações acima citadas”; - “parceria entre pares”; -“trabalho em equipa de fisioterapeuta, terapeuta ocupacional e terapeuta da fala”; -“as actividades realizadas incidiram reeducação da marcha”; - “na correcção do controlo postural à mesa”; - “na coordenação dos membros direitos (superior e inferior)”; - “integração bilateral (utilização espontânea do hemicorpo direito e esquerdo”;	
Dificuldades/comportamentos evidenciados pela Joana	- “em visionar-se ao espelho devido à sua parésia facial”; - “lidar com a sua auto-imagem”; - “no que respeita à postura (...) existiu sempre predominância de inclinação para um dos lados”; - “ataxia no membro superior direito”; - “preferência pela mão esquerda”; - “não aderindo muito à utilização da mão contrária”; - “problemas a nível da motricidade fina”; - (...)nos movimentos que envolvem mais precisão (ex: enfiamentos, encaixes)”;	
Sugestões de estratégias de intervenção	- “reconstrução do nervo facial (...) de modo a atenuar os problemas a nível dos órgãos orofaciais”; - “circuitos/gincanas”; - “transposição (...) de obstáculos”;	

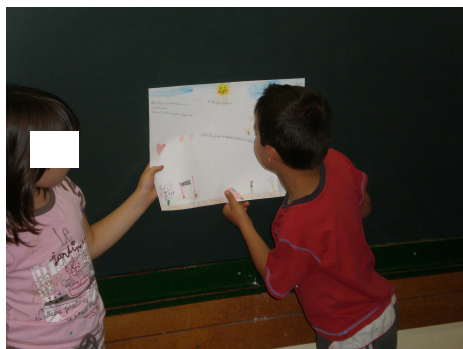
	- “contorno de obstáculos (ex: cordas)”; - “salto no interior e exterior de arcos”; - “rastejar em túneis”; - “subir e descer degraus”; - “actividades que envolvessem noções espacio-temporais”.	
--	---	--

Anexo 19 – Relatório da Liga Portuguesa dos Deficientes Motores

Anexo 20 – Relatório de Avaliação Psicológica

Anexo 21 – Plano de Recuperação

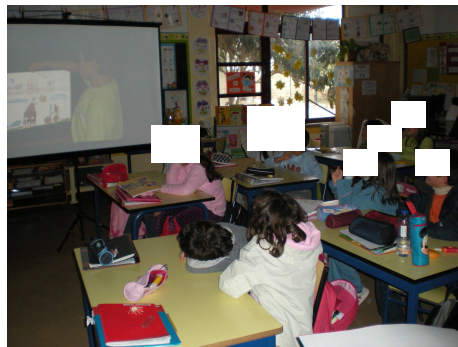
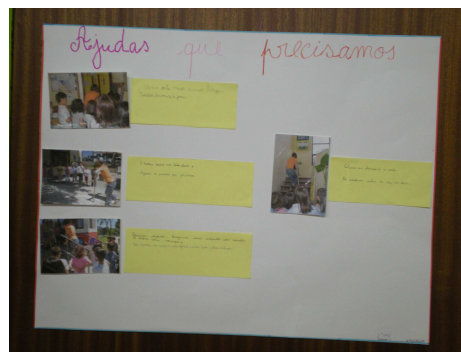
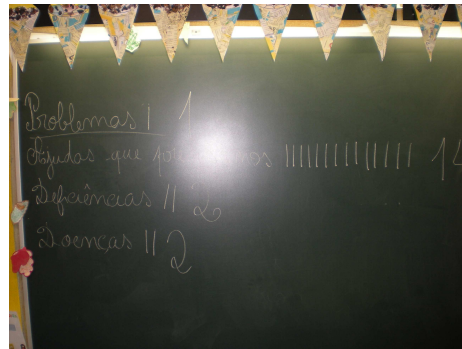
Anexo 22 – Registo do trabalho realizado na primeira sessão



Anexo 23 – Histórias construídas na segunda sessão

Anexo 24 – Registo do trabalho realizado na terceira sessão

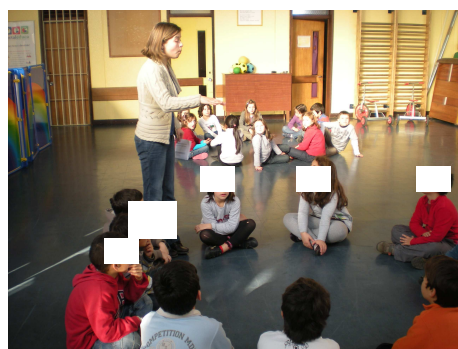




Anexo 26 – Registo do trabalho realizado na quinta sessão



Anexo 27 – Registo do trabalho realizado na sexta sessão



Anexo 28 – Registo do trabalho realizado na sétima sessão



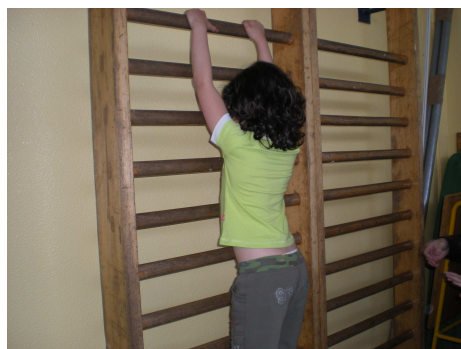
Anexo 29 – Registo do trabalho realizado na oitava sessão



Anexo 30 – Registo do trabalho realizado na nona sessão



Anexo 31 – Registo do trabalho realizado na décima sessão



Anexo 32 – Grelha de registo de observações quinta sessão

30 de Janeiro de 2009

ALUNOS	SALTAR LIVREMENTE			SALTAR COM PÉS JUNTOS			SALTAR AO PÉ COXINHO		
	Sim	Não	Com dificuldade (observações)	Sim	Não	Com dificuldade (observações)	Sim	Não	Com dificuldade (observações)
João P.	X					X (afastou os pés ao sair)			X (em manter o pé de apoio)
João M.	X			X					
Tatiana	X					X (afastou os pés ao sair)	X		
Guilherme	X			X			X		
Ricardo	X			X			X		
Tomás	X			X			X		
Joana	X			X			X		
Carolina S.	X			X			X		
Jóia	X			X					X (em manter o pé de apoio)
Carolina F.	X			X					X (em manter o pé de apoio)
Beatriz R.	X			X			X		
Daniel	X					X (desequilibrou-se ao sair)			
Mário	X			X					X (em manter o pé de apoio)
Marcos	X			X					X (em manter o pé de apoio)
Sérgio	X			X			X		
Liliana	X			X					X (em manter o pé de apoio)
Joana M.	X					X (afastou os pés ao sair)			X (em manter o pé de apoio)
António	X			X			X		
Anais	X			X					X (em manter o pé de apoio)

Anexo 33 – Grelha de registo de observações sexta sessão

6 de Fevereiro de 2009

ALUNOS	LANÇAMENTO COM AS DUAS MÃOS (IMÓVEL)			LANÇAMENTO COM AS DUAS MÃOS (EM MARCHA)			LANÇAMENTO ALTERNADO MÃO DIREITA/MÃO ESQUERDA		
	Sim	Não	Com dificuldade (observações)	Sim	Não	Com dificuldade (observações)	Sim	Não	Com dificuldade (observações)
João P.	X			X			X		
João M.	X			X			X		
Tatiana	X			X			X		
Guilherme	X			X			X		
Ricardo	X			X			X		
Tomás	X			X			X		
Joana	X			X					X Tem dificuldade em utilizar a mão esquerda
Carolina S.	X			X			X		
Jóia	X			X			X		
Carolina F.	X			X			X		
Beatriz R.	X			X			X		
Daniel	X			X					X Tem dificuldade em utilizar a mão esquerda
Mário	X			X			X		
Marcos	X			X			X		
Sérgio	X			X			X		
Liliana	X			X			X		
Joana M.	X			X					X Tem dificuldade em utilizar a mão esquerda
António	X			X			X		
Anais	X			X			X		
Paula B.	X			X					

Anexo 34 – Grelha de registo de observações sétima sessão
12 de Fevereiro de 2009

	LANÇAMENTO COM A MÃO DIREITA			LANÇAMENTO COM A MÃO ESQUERDA			RECEPÇÃO DA BOLA COM UMA MÃO		
ALUNOS	Sim	Não	Com dificuldade (observações)	Sim	Não	Com dificuldade (observações)	Sim	Não	Com dificuldade (observações)
João P.	X			X					X Utilizou ambas as mãos.
João M.	X			X					X Utilizou ambas as mãos.
Tatiana	X			X					X Utilizou ambas as mãos.
Guilherme	X			X			X		
Ricardo	X			X			X		
Tomás	X			X					X Utilizou ambas as mãos.
Joana	X			X					X Utilizou ambas as mãos.
Carolina S.	X		Faltou	X					X Utilizou ambas as mãos.
Jóia	X			X					X Utilizou ambas as mãos.
Carolina F.	X			X					X Utilizou ambas as mãos.
Beatriz R.	X		X Em orientar a direcção da bola.	X					X Utilizou ambas as mãos.
Daniel	X			X					X Utilizou ambas as mãos.
Mário	X			X					X Utilizou ambas as mãos.
Marcos	X			X					X Utilizou ambas as mãos.
Sérgio						Faltou			Faltou
Liliana	X			X					X Utilizou ambas as mãos.
Joana M.			X Em orientar a direcção da bola.	X					X Utilizou ambas as mãos.
António	X			X			X		
Anais	X			X					X Utilizou ambas as mãos.
Paula B.	X			X					X Utilizou ambas as mãos.

Anexo 35 – Grelha de registo de observações oitava sessão

19 de Fevereiro de 2009

ALUNOS	DESLOCAÇÃO NO BANCO SUECO			SUBIDA/DESCIDA DO BANCO SUECO			SALTO AO EIXO NO BANCO SUECO		
	Sim	Não	Com dificuldade (observações)	Sim	Não	Com dificuldade (observações)	Sim	Não	Com dificuldade (observações)
João P.	X			X			X		
João M.	X			X					X (Após apoio individual inicial, saltou com facilidade)
Tatiana	X			X			X		
Guilherme	X			X			X		
Ricardo	X			X			X		
Tomás	X			X					X (Apresentou dificuldade em impulsionar as pernas bem como em manter os pés juntos na queda)
Joana	X			X			X		
Carolina S.	X			X			X		
Jóia	X			X			X		
Carolina F.	X			X			X		
Beatriz R.	X			X			X		
Daniel	X			X					X (Após apoio individual inicial, saltou com facilidade)
Mário	X			X			X		
Marcos	X			X			X		
Sérgio			Faltou			Faltou			Faltou
Liliana	X			X			X		
Joana M.	X			X					X (Apresentou dificuldade em impulsionar as pernas bem como em equilibrar-se na transposição do banco)
António	X			X			X		
Anais	X			X			X		
Paula B.	X			X			X		

Anexo 36 – Grelha de registo de observações nona sessão

2 de Março de 2009

ALUNOS	DESLOCAÇÃO NO BANCO SUECO			RASTEJAR DEITADO DORSALMENTE NO BANCO SUECO			RASTEJAR DEITADO VENTRALMENTE NO BANCO SUECO		
	Sim	Não	Com dificuldade (observações)	Sim	Não	Com dificuldade (observações)	Sim	Não	Com dificuldade (observações)
João P.	X			X			X		
João M.	X			X			X		
Tatiana	X				X	Não utilizou as mãos e pés na progressão no banco.	X		
Guilherme	X			X			X		
Ricardo	X			X			X		
Tomás	X				X	Não utilizou as mãos e pés na progressão no banco.	X		
Joana	X			X			X		
Carolina S.	X			X			X		
Jóia	X			X			X		
Carolina F.	X			X			X		
Beatriz R.	X				X	Não utilizou as mãos e pés na progressão no banco.	X		
Daniel	X				X	Não utilizou as mãos e pés na progressão no banco.	X		
Mário	X			X			X		
Marcos	X			X			X		
Sérgio			Faltou			Faltou			Faltou
Liliana	X			X			X		
Joana M.		X	À medida que se deslocava por vezes desequilibrava-se.		X	Não utilizou as mãos e pés na progressão no banco.	X		
António	X			X			X		
Anais	X				X	Não utilizou as mãos e pés na progressão no banco.	X		
Paula B.	X		Teve alguma dificuldade em subir para o banco.		X	Não utilizou as mãos e pés na progressão no banco.	X		

Anexo 37 – Grelha de registo de observações décima sessão

10 de Março de 2009

ALUNOS	LANÇAR O ARCO AO AR			ROLAR O ARCO NO SOLO			TRANSPOR ARCOS RASTEJANDO		
	Sim	Não	Com dificuldade (observações)	Sim	Não	Com dificuldade (observações)	Sim	Não	Com dificuldade (observações)
João P.	X			X			X		
João M.	X		Inicialmente teve dificuldade no lançamento		X	Por vezes não conseguiu fazer rolar o arco no chão	X		
Tatiana			faltou	X			X		
Guilherme	X			X			X		
Ricardo	X			X			X		
Tomás	X				X	Por vezes não conseguiu fazer rolar o arco no chão	X		
Joana		X	Teve dificuldade no lançamento do arco	X			X		
Carolina S.	X				X	Por vezes não conseguiu fazer rolar o arco no chão	X		
Jóia	X			X			X		
Carolina F.	X			X			X		
Beatriz R.	X			X			X		
Daniel	X			X			X		
Mário	X			X			X		
Marcos			faltou	X			X		
Sérgio	X			X			X		
Liliana	X			X			X		
Joana M.	X		Dificuldade na recepção do arco, deixando-o cair	X			X		
António	X			X			X		
Anais	X			X			X		
Paula B.	X			X			X		