

Joana Massa Gancho Monteiro Valente

**Trabalhar no grupo e com o grupo: Uma estratégia
para a inclusão de uma criança com Atraso Global do
Desenvolvimento**

Orientadora: Professora Doutora Maria Odete Emygdio da Silva

Universidade Lusófona De Humanidades e Tecnologias
Instituto de Ciências da Educação

Lisboa

2010

Joana Massa Gancho Monteiro Valente

**Trabalhar no grupo e com o grupo: Uma estratégia para a inclusão de uma
criança com Atraso Global do Desenvolvimento**

Projecto de Intervenção apresentado à
Universidade Lusófona de Humanidades e
Tecnologias, para obtenção do grau de
Mestre em Ciências da Educação.

Área de especialização:

Educação Especial: Domínio Cognitivo e
Motor.

Orientadora:

Professora Doutora Maria Odete Emygdio da
Silva

Lisboa

2010

Agradecimentos

À professora Doutora Maria Odete Emygdio da Silva, por toda a orientação, ajuda e disponibilidade que demonstrou ao longo de todo este projecto.

Aos meus professores de mestrado, por todos os ensinamentos transmitidos e aprendizagens proporcionadas ao longo do ano curricular e que foram preponderantes para a realização do presente projecto.

Às crianças que participaram neste projecto, por estarem sempre disponíveis e demonstrarem sempre um grande entusiasmo, motivação e empenho na realização de todas as actividades da nossa intervenção.

À minha família e aos meus amigos, por todo o apoio demonstrado ao longo de todo este processo, tendo sempre uma palavra de incentivo para transmitir.

Ao meu namorado, por estar sempre ao meu lado, incentivando-me todos os dias e dando-me um apoio incansável. Por toda a sua preocupação e interesse na construção deste projecto.

Ao meu pai, pelo seu apoio incondicional e toda a motivação que me transmitiu para iniciar o mestrado e todo o processo que se seguiu até à conclusão do presente projecto.

Índice

RESUMO	10
TRABALHAR NO GRUPO E COM O GRUPO: UMA ESTRATÉGIA PARA A INCLUSÃO DE UMA CRIANÇA COM ATRASO GLOBAL DO DESENVOLVIMENTO	10
ABSTRACT	11
WORKING IN THE GROUP AND THE GROUP: A STRATEGY FOR THE INCLUSION OF A CHILD WITH A GLOBAL DEVELOPMENT RETARDATION	11
INTRODUÇÃO	12
1. ENQUADRAMENTO TEÓRICO	14
1.1. Escola Inclusiva/Educação Inclusiva	14
1.2. Estratégias de intervenção para a educação inclusiva	18
1.2.1. A Aprendizagem Cooperativa	18
1.2.2. A Relação Escola/Família	21
1.3. Atraso Global do Desenvolvimento	23
2 ENQUADRAMENTO METODOLÓGICO	25
2.1 Caracterização do Projecto	25
2.2 Problemática e Questão de Partida	26
2.3 Objectivos Gerais	26
2.4 Técnicas e Instrumentos de Pesquisa de Dados	27
2.4.1 Pesquisa Documental	27
2.4.2 Sociometria	28
2.4.3 Entrevista	29
2.4.4 Observação Naturalista	31
2.5 Procedimentos para a Recolha e Análise de Dados	32

3	CARACTERIZAÇÃO DA SITUAÇÃO E DOS CONTEXTOS	34
3.1	O grupo	34
3.1.1	Caracterização Estrutural.....	34
3.1.2	Caracterização Dinâmica	36
3.1.3	Casos Específicos do Grupo	36
3.1.3.1.	História Compreensiva do Aluno	36
3.1.3.2.	Caracterização do Percurso Escolar	37
3.1.3.3.	Nível de Competências no início da intervenção	38
3.2	O Contexto do ATL.....	39
3.2.1	Espaço Físico e Logístico	39
3.2.2	Recursos Humanos	40
3.2.3	Dinâmica Educativa.....	40
3.2.3	Preocupações explícitas para dinamização de uma escola de sucesso para todos e com todos .	42
4	PLANO DE ACÇÃO	44
4.1	Pressupostos Teóricos	44
4.2	Planificação, realização e avaliação da Intervenção	45
4.2.1	Planificação Global da Intervenção	46
4.2.2	Planificação, realização e reflexão/avaliação, a curto prazo	48
4.3	Resultados Obtidos.....	100
	REFLEXÕES FINAIS	104
	REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	107
	APÊNDICES.....	110
	ANEXOS	144

Índice de Apêndices

APÊNDICE I – TESTE SOCIOMÉTRIC.....	111
APÊNDICE II – CÓDIGO DAS CRIANÇAS.....	112
APÊNDICE III – MATRIZ SOCIOMÉTRICA – ESCOLHAS	113
APÊNDICE IV – MATRIZ SOCIOMÉTRICA – REJEIÇÕES	115
APÊNDICE V - GUIÃO DE ENTREVISTA.....	117
APÊNDICE VI - ENTREVISTA À MÃE DO H.....	119
APÊNDICE VII - GRELHA DE ANÁLISE DO CONTEÚDO	121
APÊNDICE VIII - PLANTA DO RECREIO	123
APÊNDICE IX - PROTOCOLO DA OBSERVAÇÃO A H	124
APÊNDICE X – TESTE SOCIOMÉTRICO	127
APÊNDICE XI – CÓDIGO DAS CRIANÇAS.....	128
APÊNDICE XII – TESTE SOCIOMÉTRICO – ESCOLHAS.....	129
APÊNDICE XIII – TESTE SOCIOMÉTRICO - REJEIÇÕES	131
APÊNDICE XIV - PROTOCOLO DA OBSERVAÇÃO A H	133
APÊNDICE XV - REFLEXÃO E AVALIAÇÃO DAS ACTIVIDADES REALIZADAS.	135
APÊNDICE XVI – AVALIAÇÃO DA INTERVENÇÃO COM AS CRIANÇAS	142

Índice de Anexos

ANEXO 1 - FICHA DE ANAMNESE	145
ANEXO 2 – RELATÓRIO DE AVALIAÇÃO	150
ANEXO 3 – OBSERVAÇÃO PSICOLÓGICA.....	156
ANEXO 4 – RELATÓRIO DO INSTITUTO DE AUDIO-FONOLOGIA	158
ANEXO 5 – PROGRAMA EDUCATIVO INDIVIDUAL	159
ANEXO 6 – DECLARAÇÃO.....	166

Índice de Quadros

QUADRO N.º 1 - PLANIFICAÇÃO GLOBAL DA INTERVENÇÃO.....	46
QUADRO N.º2 – PLANIFICAÇÃO DA ACTIVIDADE 1.....	48
QUADRO N.º3 – PLANIFICAÇÃO DA ACTIVIDADE 2.....	50
QUADRO N.º 4 – PLANIFICAÇÃO DA ACTIVIDADE 3.....	53
QUADRO N.º5 – PLANIFICAÇÃO DA ACTIVIDADE 4.....	56
QUADRO N.º6 – PLANIFICAÇÃO DA ACTIVIDADE 5.....	58
QUADRO N.º7 – PLANIFICAÇÃO DA ACTIVIDADE 6.....	61
QUADRO N.º8 – PLANIFICAÇÃO DA ACTIVIDADE 7.....	63
QUADRO N.º9 – PLANIFICAÇÃO DA ACTIVIDADE 8.....	65
QUADRO N.º10 – PLANIFICAÇÃO DA ACTIVIDADE 9	68
QUADRO N.º11 – PLANIFICAÇÃO DA ACTIVIDADE 10	70
QUADRO N.º12 – PLANIFICAÇÃO DA ACTIVIDADE 11	74
QUADRO N.º13 – PLANIFICAÇÃO DA ACTIVIDADE 12	76
QUADRO N.º14 – PLANIFICAÇÃO DA ACTIVIDADE 13	78
QUADRO N.º15 – PLANIFICAÇÃO DA ACTIVIDADE 14	80
QUADRO N.º16 – PLANIFICAÇÃO DA ACTIVIDADE 15	82
QUADRO N.º17 – PLANIFICAÇÃO DA ACTIVIDADE 16	84

QUADRO Nº18 – PLANIFICAÇÃO DA ACTIVIDADE 17	86
QUADRO Nº19 – PLANIFICAÇÃO DA ACTIVIDADE 18	89
QUADRO Nº20 – PLANIFICAÇÃO DA ACTIVIDADE 19	92
QUADRO Nº21 – PLANIFICAÇÃO DA ACTIVIDADE 20	94
QUADRO Nº22 – PLANIFICAÇÃO DA ACTIVIDADE 21	96
QUADRO Nº23 – PLANIFICAÇÃO DA ACTIVIDADE 22	98
QUADRO Nº24 – PLANIFICAÇÃO DA AVALIAÇÃO DA INTERVENÇÃO COM AS CRIANÇAS	142

Resumo

Trabalhar no grupo e com o grupo: Uma estratégia para a inclusão de uma criança com Atraso Global do Desenvolvimento

Este projecto de intervenção no âmbito da investigação-acção surgiu perante a problemática de uma criança considerada com necessidades educativas especiais, mais propriamente com um atraso global do desenvolvimento, tendo grandes problemas de socialização com as outras crianças do grupo de A.T.L. a que pertence. Desta forma, o objectivo deste projecto foi conseguir, através de práticas de educação inclusiva e de aprendizagem cooperativa, com a criança e com o grupo, alcançar uma melhor inclusão desta criança no grupo e do grupo com a criança.

As técnicas e os instrumentos utilizados para a pesquisa de dados foram: a pesquisa documental, a sociometria, a entrevista e a observação. Todas estas técnicas foram utilizadas conforme as regras dos autores de referência, tal como a análise dos dados retirados da utilização destas técnicas.

Com realização deste projecto chegámos à conclusão que através das estratégias que implementámos, nomeadamente a aprendizagem cooperativa, foi possível verificar que a criança em questão conseguiu ultrapassar algumas das suas dificuldades e apesar de o trabalho necessitar de ser continuado, este é o caminho para a sua melhor inclusão.

Palavras-chave: Educação Inclusiva, Aprendizagem Cooperativa, Investigação-Acção, Atraso Global do Desenvolvimento.

Abstract

Working in the group and the group: A strategy for the inclusion of a child with a Global Development Retardation

This intervention project under the research-action before the problem arose a child considered having special educational needs, more properly a global development retardation, having serious socialization problems with the other children of the A. T. L. group she belongs to. Thus, the purpose of this project was to obtain through inclusive educational practices and cooperative learning, with the child and the group, to achieve a better inclusion of this child in the group and the group with the child.

The technical approach and the instruments used for the data searches were: documental research, social metrics, the interview and observation. All these techniques were used in accordance with rules of the authors of reference, such as the analysis of data acquired from the use of these techniques.

With this project we realized that through the inclusion and cooperative learning, could have verified that the child in question was able to overcome some of their difficulties and although the work needs to be continued, this is the best way for their inclusion.

Key-words: Inclusive education, Cooperative learning, Investigation-Action, Global Development Retardation.

Introdução

Sendo neste momento a nossa função profissional, de coordenadora e técnica de A.T.L., considerámos interessante realizar o nosso projecto neste contexto, pois considerámos que é um contexto diferente de uma sala de jardim-de-infância ou de uma sala de aula. O A.T.L. tem um grupo extenso, sendo constituído por 57 crianças, com idades heterogéneas, dos 3 aos 6 anos. As crianças que o frequentam pertencem às 4 salas de jardim-de-infância da instituição onde está inserido o A.T.L., como tal utilizamos as instalações da mesma para realizar as nossas rotinas. As actividades principais do A.T.L. realizam-se à tarde, pois é quando passamos mais tempo com as crianças, pois de manhã apenas acolhemos as crianças e fazemos pequenas actividades antes de estas irem para as salas de jardim-de-infância.

No ano letivo em que o nosso projeto decorreu existia no grupo uma criança considerada com necessidades educativas especiais, diagnosticada com um atraso global do desenvolvimento. A criança em questão, além de ter um atraso a nível cognitivo e ao nível da linguagem ao que é expectável para a sua idade, apresentava também problemas a nível comportamental e ao nível da socialização, conforme foi possível verificar através da utilização das técnicas e instrumentos para a pesquisa de dados, mais propriamente através da observação e da sociometria . A criança apenas socializava com duas crianças do grupo, por isso o principal objectivo deste projecto foi que o H. (sigla pelo qual será codificada a criança) conseguisse socializar e brincar com mais crianças do A.T.L., pois consideramos que a base de uma boa aprendizagem é uma boa inclusão.

Como referimos anteriormente as crianças do A.T.L. provêm das várias salas de jardim-de-infância, por isso quando estão no A.T.L., têm tendência a formar pequenos grupos que já vêm da sala de jardim-de-infância. Considerámos assim importante que através de práticas de inclusão e aprendizagem cooperativa, o H. pudesse sentir-se cada vez mais parte integrante do grupo e vice-versa.

Para a realização deste projecto as técnicas e os instrumentos utilizados para a pesquisa de dados foram: a pesquisa documental, a sociometria, a entrevista e a observação. Todas estas técnicas foram utilizadas conforme as regras dos autores de referência, tal como a análise dos dados retirados da utilização destas técnicas.

Posteriormente, com base em toda a informação recolhida, foi realizado um plano de acção, onde consta a intervenção que se fez com o H. e o grupo. Também serão apresentadas as formas como avaliámos os resultados da mesma.

Após a aplicação do plano de acção e de serem realizadas todas as actividades planeadas, bem como utilizadas as técnicas de avaliação apresentadas, apresentam-se os resultados obtidos, sendo feito um balanço sobre a situação inicial da criança e a situação final após a intervenção realizada.

Por fim, apresentamos as conclusões referentes a todo o trabalho desenvolvido.

Este trabalho é, assim, constituído pelo enquadramento teórico, onde apresentamos a revisão da literatura relativa à inclusão e estratégias para a sua implementação, pelo enquadramento metodológico, composto pela questão de partida e respetivos objetivos, bem como pelas técnicas e instrumentos para a recolha e tratamento de dados, que nos permitiram organizar o ponto seguinte – a caracterização da situação e dos contextos envolventes. A esta segue-se o plano de ação e, para terminar, as reflexões finais.

1. Enquadramento Teórico

1.1. Escola Inclusiva/Educação Inclusiva

A escola deve dar resposta a todo e qualquer tipo de aluno, pois a inclusão é para todos. A interacção entre alunos é sem dúvida uma óptima fonte de oportunidades de aprendizagem, pois todos podem ganhar com esta interacção. Para qualquer criança, tenha ela ou não qualquer tipo de deficiência, é muito importante que encontre na escola a interajuda entre colegas, a colaboração entre colegas e até mesmo criar amizades, que só serão possíveis se todas as crianças puderem usufruir do mesmo espaço e possam contactar diariamente de forma a criarem laços.

Leitão (2006) refere que,

Três ideias centrais parecem emergir da convergência dos princípios da aprendizagem cooperativa e da inclusão escolar. A primeira, aponta na direcção de essa convergência ser positiva para todos os alunos. A segunda, para o facto de tal convergência fazer parte integrante dos esforços de transformação, melhoria e mudança, dos sistemas educativos. Finalmente, a terceira, sugere que tais esforços parecem promover a cooperação entre profissionais que, tradicionalmente, sempre trabalharam de forma mais ou menos isolada (p.32).

Começa-se então a assistir a uma mudança nas escolas, escolas que vão tentando responder às necessidades de todas as crianças das comunidades. Torna-se então necessário repensar as estratégias pedagógicas utilizadas, para se encontrarem formas de ultrapassar as barreiras existentes, tentando assim adaptar-se à grande heterogeneidade e diversidade da população escolar.

Assim,

É possível que à medida que as escolas se orientem nestas direcções, as mudanças culturais que ocorrem possam produzir um impacto sobre as formas através das quais os professores vêem os alunos cujos progressos constituem matéria de preocupação (i.e. aqueles que hoje se designam como tendo necessidades educativas especiais). O que pode acontecer é que, à medida que o clima da escola progride, estas crianças passem a ser vistas a uma luz mais positiva. Mais do que apresentando problemas que têm de ser ultrapassados, ou possivelmente, mais do que serem enviados para um apoio separado, estes alunos podem passar a ser considerados como uma fonte de compreensão sobre a forma como o sistema pode ser melhorado, tendo em vista o benefício de todos os alunos (Ainscow, 1995, p.22).

A educação inclusiva é potenciadora de experiências positivas para todos, tanto para alunos como para professores. Para os alunos, a interacção existente entre eles, a interajuda e cooperação que se cria, a partilha de interesses e experiências, são uma mais-valia para o seu desenvolvimento e para a sua socialização. Os professores tendem a retirar experiências gratificantes e ganhos a nível profissional pela sua envolvência e tendência para quererem procurar mais, investigar mais e ter uma maior e melhor formação.

Assim, “à educação inclusiva está subjacente a atitude com que se perspectiva tal como a prática pedagogia dos professores e a organização e gestão da escola e das turmas.” (Silva, 2009, p.17).

Mas todas estas mudanças têm de ser feitas com algum cuidado, pois alterar o que está “imposto” de uma forma abrupta pode trazer alguns dissabores. Assim, é necessária a existência de um equilíbrio que possa trazer benefícios para estas mudanças e para todos.

Ainscow (1995), propõe algumas condições que parecem ser alguns factores de mudança,

- Liderança eficaz, não só por parte do director, mas difundida através da escola
- Envolvimento da equipa de profissionais, alunos e comunidade nas orientações e decisões da escola
- Um compromisso relativo a uma planificação realizada colaborativamente
- Estratégias de coordenação
- Focalização da atenção nos benefícios potenciais da investigação e da reflexão
- Uma política de valorização profissional de toda a equipa educativa (p.24).

Medidas como estas são uma mais-valia para as mudanças necessárias para uma escola melhor. É assim necessário que a escola se organize de forma a poder responder da melhor forma a todos os alunos. É nesse sentido que se deve caminhar para uma verdadeira inclusão. Para que tal aconteça são necessárias mudanças tanto a nível de escola, a nível das estratégias pedagógicas, mas principalmente a nível das atitudes.

Relativamente às estratégias pedagógicas dos professores, Silva (2009), refere que,

Quanto à prática pedagógica dos professores, a flexibilização curricular e a pedagogia diferenciada centrada na cooperação, bem como estratégias como a aprendizagem cooperativa, são medidas que permitem dar resposta a todos os alunos, no contexto do seu grupo-turma.

Medidas como estas, que passam por atitudes, às quais, obviamente, estão inerentes valores e, por práticas que estão em consonância com esses valores,

implicam que a escola esteja ou se organize neste sentido. É assim que a liderança dos órgãos de gestão, que promove ou não a cooperação entre professores, os alunos e os encarregados de educação, e sabe gerir ou não as parcerias com outras instituições da comunidade onde está inserida e outras necessárias, como as da área da saúde e da psicologia, é fundamental para a construção da escola inclusiva, desde logo, e para a implementação da educação inclusiva ou, pelo contrário, para a manutenção de uma escola que, em nome da inclusão, mantém e reforça práticas segregativas (p.17).

Para que tudo isto se torne possível, é então necessário investir na formação contínua dos professores, pois só assim terão mais e melhores “armas” para poderem pôr em prática as estratégias pedagógicas adequadas. Cada vez mais se torna imprescindível que os professores não actuem consoante o que “consideram correcto”, ou seja, que actuem consoante os seus instintos. É sim, imprescindível, que tenham formação adequada para que a sua actuação seja fundamentada e poderem ter “armas” para dar uma melhor resposta aos seus alunos. Pois se as dúvidas persistem quanto à forma como conseguir dar uma melhor resposta, então a formação contínua é uma ajuda para que estas dúvidas se vão arrumando e para que possam partilhar experiências, motivações, dificuldades. Os professores devem adequar as suas práticas consoante o grupo de alunos que têm, consoante as suas capacidades e limitações.

Como refere Ainscow (1995),

Ensinar é uma tarefa complexa e imprevisível que requer um elevado grau de improvisação. Na verdade, como já referi, pode ser sustentado que um sinal determinante das escolas inclusivas consiste na capacidade dos professores ajustarem as suas práticas à luz do feedback que recebem dos seus alunos. Consequentemente, os professores devem ter autonomia suficiente para tomar decisões imediatas que tenham em conta a individualidade dos seus alunos e a singularidade de cada situação que ocorre (p.25).

A inclusão é uma realidade consoante a atitude do professor, consoante a sua prática e o que proporciona aos seus alunos. O professor deve ser não só potenciador de aprendizagens académicas, mas também potenciador de aprendizagens ao nível da socialização, pois este é um factor determinante para que todos os alunos possam desenvolver-se nas várias áreas. A interacção tem um grande potencial e é fundamental para que todos possam caminhar para um melhor e maior desenvolvimento.

Considera-se assim, que

Uma escola inclusiva é uma escola de qualidade, entendendo-se por escola de qualidade aquela que é capaz de responder à diversidade da sua população, independentemente das problemáticas que esta apresenta. Nesse sentido, uma

escola de qualidade sabe atender as necessidades educativas especiais de carácter prolongado, como sabe responder às necessidades dos alunos que pertencem a outras etnias. Sabe, no fundo, que a diversidade implica considerar e respeitar a diferença (Silva, 2003, p.1).

Segundo Morgado (2005),

Para se conseguir alterar substancialmente a educação, afirma Kenneth Zeichner, é imprescindível que os professores alterem as suas práticas escolares, abandonando o tradicional, mas em muitos casos ainda vigentes, papel técnico de transmissores e executores de decisões educativas tomadas externamente à escola (p. 99).

Assim, as transformações que têm de acontecer nas escolas têm de partir dos profissionais da educação e de organismos externos à escola.

No entanto, como refere Morgado (2005),

A forma como, ainda hoje, o processo de desenvolvimento curricular se concretiza na maior parte dos sistemas educativos exemplifica bem o que acaba de ser referido. Sendo um processo «formulado e elaborado fora das salas de aula e das escolas, regulado pela administração educativa, traduzido e concretizado em materiais didácticos, transforma os professores em consumidores de práticas esboçadas fora do teatro imediato da acção escolar» (p. 100).

Os docentes não são assim, os responsáveis exclusivos pelas práticas escolares, pois estas envolvem muitos factores internos e externos à escola. Portanto, as mudanças que possam surgir têm não só de surgir dos professores, mas também pela parte da administração educativa.

De acordo com aquele autor (2005),

Importa, pois, outorgar outras competências e responsabilidades às escolas para conseguirem envolver os diversos agentes educativos, nomeadamente os professores, implicando-os activamente em estratégias e procedimentos capazes de protagonizar mudanças tanto a nível das suas práticas, quanto da sua cultura profissional. É preciso fazer da escola um espaço colectivo de construção, o que torna imprescindível que se mude a própria cultura institucional: de uma cultura individualista deverá evoluir-se para uma cultura colaborativa (p.102).

1.2. Estratégias de intervenção para a educação inclusiva

1.2.1. A Aprendizagem Cooperativa

Os princípios da aprendizagem cooperativa assentam nos ideais de Dewey, que remontam ao início do século XX. Posteriormente, nos anos cinquenta, Thelen concordando com os mesmos princípios, desenvolveu-os para os melhorar. Seguindo esta linha, já nos anos oitenta, os trabalhos de Slavin, de Sharan e de Johnson & Jonhson vieram trazer mais contributos a esta questão. Também será importante referir os contributos dados por Lewin e pela psicologia social, por Piaget, Vygotsky e Bandura para o desenvolvimento dos mesmos fundamentos (Silva, 2010).

Segundo Arends (1995, citado por Tomé, Correia & Gomes, 2004), “a estrutura da tarefa da aprendizagem cooperativa exige que os alunos, organizados em pequenos grupos, trabalhem juntos em tarefas escolares. A estrutura de recompensa valoriza o esforço tanto colectivo como individual” (p.4).

A aprendizagem cooperativa distingue-se dos outros tipos de aprendizagem pela forma como a autoridade é partilhada entre o professor e o aluno, no qual as regras são bem definidas por ambas as partes.

No contexto da aprendizagem cooperativa, refere Leitão (2006) que,

Os alunos são encorajados a partilhar os seus saberes, as suas experiências e pontos de vista, a tomar iniciativas e decisões em relação a múltiplos aspectos da vida da escola, a controlarem e regularem as suas próprias aprendizagens. São incentivados a participar activamente em processos auto, hetero e co-avaliação, a decidir sobre a constituição dos próprios grupos (p.50).

A interacção, a interajuda entre os alunos é uma mais-valia para o seu desenvolvimento, pois potencializa aprendizagens, que são fundamentais para que o aluno possa desenvolver-se da melhor forma possível. Todos os alunos necessitam de ajuda e do apoio dos seus colegas, desde os melhores alunos aos que têm mais dificuldades. Todos, numa ou noutra altura, sentem dificuldades nos seus percursos escolares.

Segundo Sanches (2005), “com o trabalho cooperativo, da competição passa-se à cooperação, privilegiando o incentivo do grupo em vez do incentivo individual, aumenta-se o desempenho escolar, a interacção dos alunos e as competências sociais” (p.134).

Mas se a heterogeneidade dos grupos é uma mais-valia para as aprendizagens, também é necessário ter algum cuidado com a seleção das estratégias, para que todos possam participar activamente nas actividades e nas aprendizagens.

Como refere Leitão (2006),

Se, na perspectiva da aprendizagem cooperativa, é importante assegurar a heterogeneidade dos grupos, não deixa de ser igualmente importante garantir a participação activa de todos os alunos no contexto dos seus grupos de trabalho. Assegurar essa participação activa passa fundamentalmente pelos cuidados a ter na divisão das tarefas e dos materiais, na atribuição de papéis e responsabilidades individuais aos vários membros dos grupos e pela rotatividade, diversidade e flexibilidade com que esses papéis devem ser desempenhados (p.36).

Esta participação activa por parte de todos os alunos deve ser encarada com o maior cuidado, tentando sempre que possível que exista uma rotatividade. Este sistema de interajuda e interdependência entre os alunos irá criar uma maior relação entre estes, contribuindo, assim, para a melhor inclusão de todos os alunos. Mas torna-se importante referir que esta participação activa não significa que todos tenham de ter o mesmo nível de participação. Todos podem participar consoante o que conseguem fazer, consoante as suas qualidades e competências. Desta forma, a aprendizagem será eficaz para todos, pois todos têm a sua oportunidade de participar e de aprender.

Assim, segundo o mesmo autor (2006),

A estruturação das aprendizagens numa base inclusiva e cooperativa, face ao desafio colocado pela heterogeneidade da população escolar, é uma excelente oportunidade para a escola e os professores examinarem criticamente o currículo, redimensionando-o na perspectiva da funcionalidade, do sentido e do significado que as aprendizagens têm para os alunos. (p.39).

Esta partilha de saberes e de experiências, e esta construção, em conjunto, das aprendizagens, são um benefício para todos. Tudo isto é um potenciador de motivação para todos, ajudando os alunos a sentirem-se mais cooperativos e agentes da sua aprendizagem e da aprendizagem dos outros.

Desta forma,

Tendo por base esta cultura do coração, este clima de solidariedade e ajuda mútua, as actividades de aprendizagem cooperativa podem proporcionar oportunidades únicas para o desenvolvimento de competências como o pensamento crítico, a resolução criativa de problemas, a escuta activa, a comunicação interactiva, a aceitação e acomodação às diferenças individuais, entre muitas outras. (Leitão, 2006, p.34)

Sem dúvida, os professores são uma das grandes chaves para que a educação inclusiva seja efectivamente uma prática, uma prática que conduza a uma preocupação e a uma compreensão de que cada aluno é único e que é necessário encontrar estratégias para que todos se enquadrem da melhor forma possível dentro de uma turma, dentro da escola, pois tendo cada aluno as suas competências e as suas dificuldades, todos podem contribuir da sua forma para a aprendizagem dos outros.

Promovendo a aprendizagem cooperativa e a sucessiva autonomização dos alunos, fica mais tempo ao professor para dar melhores respostas aos que delas têm mais necessidade, mas o professor terá necessidade, certamente, de despende mais esforço e mais tempo para a planificação e para accionar o trabalho em classe (Sanches, 2005, p.134).

Na verdade, todos,

Aprendemos uns com os outros, todos os contributos são importantes, nenhum aluno deve ser privado da oportunidade de poder contribuir para as aprendizagens dos outros, nenhum aluno deve ser privado da oportunidade de poder apreciar os contributos dos seus colegas (Leitão, 2006, p.35).

Desta forma, os alunos irão aprendendo uns com os outros, através de práticas estruturadas e planificadas pelo professor, consoante o que este quer trabalhar, onde todos poderão ter um papel activo na estruturação do seu desenvolvimento, tendo a sua participação na sua própria aprendizagem bem como na aprendizagem dos seus colegas. “Quando predomina uma aprendizagem cooperativa, os que aprendem comportar-se-ão, portanto, em consequência dessa estrutura de organização e o resultado será uma verdadeira comunidade de aprendizagem” (Johnson, Johnson e Holubec, 1999, citados por Leitão, 2006).

Por fim, torna-se imprescindível focar o aspecto das estruturas cooperativas que se podem aplicar na organização dos grupos, pois quando se aplica a aprendizagem cooperativa, a organização dos grupos não deverá ser aleatória mas sim conforme algumas estruturas já desenvolvidas. Conforme refere Leitão (2006), são várias as estruturas cooperativas apresentadas por vários autores, tais como, “Time-Pair-Share” (Kagan), “Think-Pair-Share”, “Paraphrase Passport” (Kagan), entre outras (p.73).

Segundo o mesmo autor, a “Time-Pair-Share” é uma estrutura bastante acessível, onde os alunos, trabalhando a pares, podem partilhar uma informação com o seu colega, e vice-versa, tendo que assimilar essa informação com toda a atenção para posteriormente saber passar a mesma informação, conforme a actividade a realizar, podendo os temas serem diversos (p. 73).

A estrutura “Think-Pair-Share”, como refere Leitão (2006),

Em termos gerais pode ser apresentada como uma estrutura que envolve pelo menos três momentos. Num primeiro momento (Think), os alunos trabalham sozinhos, pensam e reflectem, individualmente, sobre uma determinada questão colocada pelo professor. (...). Num segundo momento (Pair), os alunos trabalham a pares e partilham entre si a reflexão e escrita individual em que anteriormente cada um deles se envolveu. (...). Finalmente, num terceiro momento (Share), os alunos que trabalharam a pares, juntam-se a outros alunos que trabalharam igualmente a pares, organizando-se, por exemplo, em grupos de quatro alunos, partilhando entre si a informação produzida nos grupos anteriores (p.74).

Outra das estruturas cooperativas desenvolvida por Kagan, é “Paraphrase Passport” que, segundo Leitão (2006), consiste na ideia principal de que os alunos deverão prestar atenção ao que os seus colegas dizem. Desta forma, terão que repetir por palavras suas o que os colegas disseram, independentemente da opinião que tenham sobre esse assunto. O intuito é que os alunos tenham em consideração e respeito para com os seus colegas (p. 76).

Tal como já foi referido anteriormente, existem vários tipos de estruturas cooperativas já planedadas, as que acabaram de ser referidas são apenas alguns exemplos das existentes.

1.2.2. A Relação Escola/Família

É muito importante fomentar a relação entre a escola e a família, pois só desta forma estaremos a proporcionar à criança condições para que se desenvolva mais harmoniosamente.

É, então, necessário que o professor esteja consciente de todos os passos que a família experimenta, dos sentimentos e emoções que existem no processo de vivência e de aceitação de uma criança com NEE. Só assim poderá estar apto a intervir e a desenvolver práticas eficazes, baseadas numa relação de confiança e de sintonia.

Segundo Finnie (2000),

Os profissionais contribuem com seu conhecimento básico de desenvolvimento e sua compreensão dos problemas da criança e das técnicas de tratamento, enquanto os pais contribuem com seu conhecimento empírico da criança, das necessidades e habilidades de outros membros da família e de suas próprias necessidades e prioridades (p.1).

Todas as crianças, com necessidades educativas especiais ou não, necessitam do apoio, do interesse e da ajuda da família no seu processo escolar. A família é um meio importantíssimo para que a criança se sinta segura e capaz, é a base de todo o trabalho que pode ser feito. Desta forma, a ligação existente entre a família e a escola deve ser muito estreita, pois só assim é possível realizar um trabalho completo.

Como refere Wang (1998),

Wang, Haertel e Walberg (1993) completaram um estudo consistindo numa meta – revisão das variáveis que influenciam a aprendizagem. Identificaram vinte e oito categorias de variáveis e o seu estudo revelou que as influências directas são as que, sem dúvida, produzem maior efeito. Isto inclui: as capacidades cognitivas dos alunos; a motivação e o comportamento; a organização da sala de aula; o clima e as interacções aluno/professor; a quantidade e a qualidade do ensino; o apoio dos pais e a ajuda na aprendizagem, em casa (p.55).

Desta forma, são várias as variáveis que estão presentes na vida escolar dos alunos e, tal como é referido, a família é um dos pontos mais importantes. Assim, cabe à família e à escola encontrarem um ponto de equilíbrio, onde a interajuda e a cooperação são a base para o sucesso dos alunos e para que estes possam desenvolver-se o mais e melhor possível, conseguindo atingir objectivos e metas cada vez maiores e melhores. Assim, torna-se necessário que a escola e a família comecem a trabalhar em conjunto para o sucesso escolar dos alunos. Essa cooperação é essencial e traz benefícios para o desenvolvimento positivo das crianças. Como refere Villas-Boas (s/d), é imprescindível que,

Os professores “permitam” o envolvimento parental porque, caso o não façam, limitam, efectivamente, os efeitos desse envolvimento. O termo utilizado, “permitir”, é operacionalizado através duma série de passos a ser tidos em conta pelos professores ou outros educadores que pretendam facilitar a colaboração com os pais e com os alunos:

- (a) Assumir/compreender que a eficácia dos pais relativamente ao seu envolvimento individual no processo de ensino-aprendizagem depende da iniciativa e do convite dos professores.
- (b) Legitimar a colaboração, lembrando aos pais os seus direitos e responsabilidades, o que, como foi dito por Lareau (1996), não é assumido por todos os pais duma forma universal.
- (c) Facilitar a colaboração, proporcionando encontros ou reuniões entre pais e professores e facultando aos pais as informações sobre o currículo e sobre a metodologia que eles necessitem de conhecer.

- (d) Encorajar a colaboração, desenvolvendo actividades em que os pais e os filhos possam participar em conjunto, o que significa a aceitação do papel de mediador, mesmo entre os pais e os filhos.
- (e) Reconhecer os resultados da colaboração, fornecendo uma informação atempada e adequada do desempenho dos alunos (p.2).

1.3. Atraso Global do Desenvolvimento

Segundo Ferreira (2004),

O atraso global do desenvolvimento psicomotor (ADPM) é definido como uma atraso significativo em vários domínios do desenvolvimento como sejam a motricidade fina e/ou grosseira, a linguagem, a cognição, as competências sociais e pessoais e as actividades da vida diária (p.703).

O atraso global do desenvolvimento é uma problemática sobre a qual é difícil estabelecer o diagnóstico. Tal acontece porque as aquisições feitas não distam muito das das crianças com um desenvolvimento adequado, de acordo com a norma que o estabelece, mas o facto é que alguns pequenos sinais nessas aquisições não feitas podem ser muito importantes.

O diagnóstico deve ser feito o mais cedo possível pelo médico que acompanha a criança, mas por vezes esse diagnóstico tarda em estabelecer-se, ou porque os pais têm receio em falar sobre os atrasos que observam na criança, ou porque o médico tem receio em confrontar os pais com um possível diagnóstico certo ou errado. Há sempre a ambivalência de se saber se aqueles atrasos passarão ou não com a idade.

Quando são detectados estes atrasos pelo médico deve ser realizada uma avaliação do desenvolvimento e os resultados devem ser revistos de uma forma contínua, para se poder intervir o mais precocemente possível. Como refere Ferreira (2004), “Estabelecida a existência de um atraso global do desenvolvimento da criança, é necessária uma avaliação e caracterização detalhadas” (p.704), e acrescenta que deve, “manter-se um acompanhamento activo, já que uma determinada patologia pode não ser evidente numa determinada idade e tornar-se clara com a evolução e/ou com o desenvolvimento do conhecimento técnico ou científico” (p.712).

A avaliação clínica da criança deve ter em conta dois tipos de diagnóstico: o clínico e o terapeutico, para que o acompanhamento tenha mais resultados. Assim, “Um é o diagnóstico etiológico, que pode implicar ou não o recurso a vários tipos de avaliações e

exames complementares, o outro é o diagnóstico descritivo, ou seja, a caracterização dos vários aspectos do quadro clínico” (p.704).

2 Enquadramento Metodológico

2.1 Caracterização do Projecto

O projecto que foi desenvolvido está enquadrado na metodologia de investigação-acção. Assim, pretende-se que este projecto envolva não só o investigador na acção mas também os indivíduos que participaram no mesmo.

Relativamente a esta metodologia, Almeida (2001) refere que,

O facto de congregar a produção e a utilização imediata ou, até, concomitante, do saber, faz com que ela se inscreva numa lógica própria de um espaço de intersecção: nem a metodologia da investigação “pura”, nem as simples regras da acção imediata. Trata-se de criar uma interface entre duas atitudes/posturas, por sobre o pano de fundo da interpenetração e circularidades complexas entre três ordens de categorias: as das ciências (nomeadamente as sociais), as de tipo político-institucional e as do senso comum (p.176).

Desta forma, a investigação-acção pressupõe que os intervenientes, conscientes e responsáveis pelo trabalho que estão a realizar, se comprometam a pesquisar, planificar, agir, observar e reflectir para que dessas suas acções surjam mudanças e melhorias no plano social. Assim, o investigador envolvendo-se no seu projeto, vai concebendo-o e modificando-o consoante o desenvolvimento do mesmo, sempre com a perspectiva de conseguir atingir a mudança e a melhoria das práticas (Serrano, 1990, citado por Marques e Sarment, 2007).

A investigação-acção torna-se, deste modo, fundamental no domínio da educação para a realização de uma boa prática.

Como refere Sanches (2005),

Esta dinâmica formativa tenta a sua repercussão nas práticas educativas desenvolvidas pelos professores, no âmbito da sua intervenção na escola, com os seus alunos, com preocupações de investigar para compreender e poder actuar fundamentadamente e com a autonomia necessária para enfrentar os desafios da educação de hoje (p.130).

Assim, os professores têm um papel decisivo nas práticas educativas utilizadas, que deverão partilhar com os seus colegas, alunos e famílias, para que de uma forma cooperativa todos possam participar activamente no percurso escolar dos alunos, tentando que estes possam ter o melhor percurso possível.

Segundo Sanches (2005),

A investigação-acção, com a sua componente reflexiva e actuante, em função de situações concretas e objectivas, para as transformar, no sentido de melhorar a

qualidade da escola (Hopkins, 1985), da educação (Ainscow, 2000) e a vida das pessoas (Bogdan e Biklen, 1994), é uma atitude a desenvolver nos professores do século XXI, para poderem dar resposta à diversidade dos seus públicos e aos grandes desafios de uma educação inclusiva, promotora do sucesso de todos e de cada um (Carta do Luxemburgo, 1996), na escola e na comunidade de pertença (p.131).

2.2 Problemática e Questão de Partida

Este projecto surge perante a constatação de que no grupo de crianças com quem trabalhávamos diariamente, existir uma criança com Atraso Global do Desenvolvimento. A criança em questão tinha grandes dificuldades em interagir e socializar com o restante grupo, tendo apenas duas crianças de referência com quem brincava.

Desta forma, considerámos importante incluir esta criança no grupo, considerando que seria uma mais-valia para todos, aprendendo a respeitar o outro e as diferenças de cada um.

O H. era acompanhado pela Unidade de Neurodesenvolvimento e Comportamento da Criança e do Adolescente. No Jardim-de-Infância tinha ao seu dispor o acompanhamento de uma professora de educação especial e uma terapeuta da fala (informação facultada pela pesquisa documental realizada – Anexo nº5).

De acordo com o exposto atrás, a questão de partida que definimos foi a seguinte: Actividades de expressão gráfica e plástica, realizadas a pares e em pequenos grupos, e a realização de jogos coletivos, facilitam a socialização de uma criança diagnosticada como tendo Atraso Global do Desenvolvimento e promovem a interacção entre todos, num Centro de Actividades de Tempos Livres?

2.3 Objectivos Gerais

Como objectivos estabelecemos :

- Adquirir um maior domínio da linguagem oral;
- Desenvolver a autonomia

- Desenvolver pré-requisitos fundamentais para a aquisição de competências académicas.

2.4 Técnicas e Instrumentos de Pesquisa de Dados

Para a realização deste projeto, as técnicas e instrumentos que foram utilizados para a recolha e pesquisa de dados foram:

- a Pesquisa Documental;
- a Sociometria;
- a Entrevista;
- a Observação Naturalista.

2.4.1 Pesquisa Documental

A pesquisa documental é uma das técnicas mais importantes para a realização de um projecto de investigação-acção. Segundo Saint-Georges (1997),

a pesquisa documental apresenta-se como um método de recolha e de verificação de dados: visa o acesso às fontes pertinentes, escritas ou não, e, a esse título, faz parte integrante da heurística da investigação (pág. 30).

Relativamente à abordagem aos dados documentais, poderá optar-se por duas abordagens diferentes, consoante o que se quer pesquisar e o tipo de trabalho que irá realizar-se. Segundo Bell (1997), poderá optar-se por uma “abordagem orientada para as fontes” e uma abordagem “orientada para o problema” (p.102). Não sabendo o tipo de abordagem a escolher, Bell (1997) indica que com o avançar do trabalho esta questão será mais clarificada e que será mais fácil escolher entre os tipos de abordagem, pois com um maior conhecimento do assunto as questões irão aparecendo naturalmente (p. 102).

Reportando à escolha dos documentos para pesquisa e como seleccioná-los, este aspecto terá que ser tomado em conta consoante a escolha do investigador, pois só este poderá decidir quais os documentos que poderão ser mais importantes e mais assertivos para o trabalho que irá realizar, bem como terá de ter em conta o tempo que terá para a realização do trabalho e para a sua análise.

Desta forma, segundo Bell (1997), “A sua finalidade é fazer uma selecção tão equilibrada quanto possível, sem perder de vista os constrangimentos impostos pelo tempo” (p. 107).

2.4.2 Sociometria

Segundo Estrela (1986), os testes sociométricos permitem, em pequenos grupos, pouco organizados, captar de modo fácil as relações espontâneas, destacando, ainda, a posição de cada indivíduo no grupo, em função dessas relações (p.367).

Assim, ainda segundo Estrela (1986), estes testes procuram

- a) Registrar respresentações individuais sobre as relações existentes na classe (ou no grupo);
- b) obter dados, a partir desse registo, que possam contribuir para detectar a posição social do aluno dentro do seu grupo (sua integração, sua marginalização);
- c) detectar os alunos mais isolados e os mais escolhidos;
- d) comparar estes registos com os obtidos por outros processos:
 - opiniões de professores e outros alunos, expressas em entrevistas ou sob a forma de questionários;
 - registos de observações directas (ocasionais ou sistemáticas);
 - dados de instrumentos de tipo projectivo (desenhos, redacções);
- e) contribuir para a caracterização do indivíduo em situação de grupo;
- f) permitir um “feedback” ao professor, tornando mais objectivas as suas opiniões sobre as relações que os seus alunos têm em grupo. (p.367).

Desta forma, um teste sociométrico consiste em pedir a cada membro pertencente a um grupo que indique quais as pessoas a que gostaria mais de associar. Após a realização do teste, catalogamos as respostas, que nos mostrarão diversas coisas sobre as crianças.

Segundo Northway e Weld (1957), poderemos saber através do número de vezes que uma criança é escolhida, em que situação se encontra relativamente à sua aceitação ou não por parte do grupo. Será também possível verificar quais os amigos que cada criança considera mais importantes, bem como se existe retribuição por parte dos escolhidos. Através do teste sociométrico é igualmente possível verificar a estrutura do grupo, se existem grupos mais ou menos fechados, ou se existe uma integração do grupo como um todo. Se o teste fôr aplicado mais do que uma vez, em alturas

diferentes, poderá então constatar-se qual a evolução do grupo relativamente à sua estrutura, bem como relativamente às relações pessoais (p.11).

Os testes sociométricos são, assim, uma mais-valia para a organização de um grupo, principalmente a nível escolar, pois será possível, através das escolhas e das rejeições das crianças, organizar a disposição dos alunos nas carteiras ou mesmo organizar um grupo de trabalho. Assim, estaremos a proporcionar aos alunos um bom clima dentro da sala de aula.

Tal como o teste será uma mais-valia para o grupo, também o será para os alunos em particular. Dará uma visão e uma orientação de como cada aluno está integrado na turma, permitindo tentar arranjar soluções para que exista uma melhor integração.

Embora o teste sociométrico nos diga muito sobre um grupo, também tem as suas limitações. Como refere Northway e Weld (1957), este tipo de teste apenas nos dá informações sobre as relações das crianças que participaram no teste. Através do mesmo não poderemos verificar quais as relações das mesmas fora do grupo. Poderemos saber quais os melhores amigos de quem, mas não que tipo de amizade existe, nem a sua profundidade. Também não será possível através do mesmo saber qual o comportamento social de cada criança (p.14).

2.4.3 Entrevista

A entrevista é uma das técnicas mais utilizadas na investigação, pois é uma fonte muito importante de informação. Segundo Moser e Kalton (1971, citados por Bell, 1997), a entrevista é “uma conversa entre um entrevistador e um entrevistado que tem o objectivo de extrair determinada informação do entrevistado”(p.118).

Segundo Bell (1997),

A grande vantagem da entrevista é a sua adaptabilidade. Um entrevistador habilidoso consegue explorar determinadas ideias, testar respostas, investigar motivos e sentimentos, coisa que o inquérito nunca poderá fazer. A forma como determinada resposta é dada (o tom de voz, a expressão facial, a hesitação, etc.) pode fornecer informações que uma resposta escrita nunca revelaria (p.118).

Embora a entrevista tenha o intuito de ser uma conversa, deve ser bem planeada e segue determinadas regras pré-determinadas. Ou seja, deve construir-se um guião para a

sua realização. Depois de fazer a entrevista deve-se elaborar o respectivo protocolo e, por fim, o tratamento dos dados (Estrela, 1986).

Em complemento Bell (1997), refere que,

É difícil estipular regras para a condução de uma entrevista. O senso comum e as regras normais de boa educação são sempre, é claro, boas estratégias, mas há um ou dois actos de cortesia que também devem ser observados. Deverá apresentar-se e explicar sempre o objectivo da sua investigação, mesmo que tenha enviado uma carta oficial introdutória. Seja bem claro quanto ao uso que fará da informação e verifique se as citações e pontos de vista têm de ser anónimos ou se os seus autores podem ser identificados. Quando combinar o encontro diga o tempo que a entrevista durará e esforce-se por não exceder o tempo previsto (p.144).

Ainda referente a este aspecto, Ruquoy (1997), apresenta o que se chama de momentos-chave da entrevista, sendo estes: os preliminares, que são antes de se iniciar a entrevista para colocar o entrevistado mais à vontade; o início da entrevista, onde o entrevistador escolhe uma questão como ponto de partida; o corpo da entrevista, onde se desenrolará o que está pré-determinado para tal, consoante o tipo de entrevista escolhido; e o fim da entrevista, onde se poderá perguntar ao entrevistado se faltou mencionar alguma coisa que considera importante (p.112).

Existem três tipos de entrevistas: as estruturadas, as não estruturadas e as semi-estruturadas, que se distinguem pela forma como se regista a a informação fornecida (Afonso, 2005). Em co-relação com o que foi referido, Bell (1997), refere que,

A maioria das entrevistas realizadas na etapa de recolha de dados de pesquisa situam-se algures entre o ponto completamente estruturado e o ponto completamente não estruturado do continuum de formalidade. É importante dar liberdade ao entrevistado para falar sobre o que é da importância central para ele, em vez de falar sobre o que é importante para o entrevistador, mas o emprego de uma estrutura flexível, que garanta que todos os tópicos considerados cruciais serão abordados, eliminará alguns dos problemas das entrevistas sem qualquer estrutura. A entrevista guiada ou focalizada preenche os requisitos (p.122).

Matalon & Ghiglione (1992) apresentam algumas características dos vários tipos de entrevista. Desta forma, no caso de uma entrevista não-directiva o entrevistador lança o tema, que deverá ser alargado e ambíguo para que o entrevistado possa desenvolver o seu raciocínio sobre o tema proposto, sem que exista um quadro de referência particular. Na entrevista semi-directiva existe um número de itens preparados pelo entrevistador, mas a ordem pela qual esses itens ou temas são abordados é aleatório, embora devam ser todos abordados. Na entrevista directiva ou estandarizada, as perguntas são feitas por uma ordem, onde o quadro de referência

estará bem definido. O entrevistado apenas terá de responder às perguntas colocadas (p.84).

2.4.4 Observação Naturalista

Nisbet (1977, citado por Bell, 1997) refere que,

O investigador-professor, ou o estudante que trabalhe sozinho, pode ser comparado com uma equipa de investigadores quando se dedica pessoalmente à observação e análise de casos individuais. A observação, porém, não é um dom «natural», mas uma actividade altamente qualificada para a qual é necessário não só um grande conhecimento e compreensão de fundo, mas também a capacidade de desenvolver raciocínios originais e uma certa argúcia na identificação de acontecimentos significativos. Não é certamente uma opção fácil (p.161).

A observação naturalista permite observar os comportamentos directamente no meio em que o observado está inserido. Desta forma, é possível observar os comportamentos num contexto natural e observar os comportamentos habituais do observado.

Segundo Estrela (1999), a observação naturalista é “uma forma de observação sistematizada, realizada em meio natural e utilizada (...) na descrição e quantificação de comportamentos do homem” (p.45).

Existem dois tipos de observação, a participante e a não participante. Lacey (1976, 65, citado por Bell, 1997), definiu a observação participante como a «transferência do indivíduo total para uma experiência imaginativa e emocional na qual o investigador aprendeu a viver e a compreender o novo mundo» (p. 162).

Mas a observação participante tem os seus riscos, pois o investigador pode ter dificuldade em tornar-se imparcial. Ao conhecer o meio em que está envolvido e o objecto de estudo poderá não conseguir observar alguns comportamentos importantes que seriam facilmente detectados por uma observador não participante. Como refere Bell (1997),

Apenas posso dizer que, tal como no caso das entrevistas, é necessário ter consciência dos riscos e fazer o máximo por eliminar preconceitos e ideias pré-concebidas. É claro que dizer é mais fácil que fazer. Se puder, peça ajuda a um colega (...) (p. 163).

Ainda segundo o mesmo autor (1997) é importante referir que, “Quer a sua observação seja estruturada ou não, quer seja participante ou não, o seu papel consiste

em observar e registar da forma mais objectiva possível e em interpretar depois os dados recolhidos” (p. 164).

Desta forma, depois de escolhido o tipo de observação que se vai realizar, torna-se necessário escolher o método que se vai utilizar para apontar o que está a ser objecto de estudo.

Embora existam vários tipos de métodos apresentados por vários autores, não existe nenhum que seja ideal para um trabalho particular. Cabe ao investigador experimentar e reflectir sobre qual o que mais se adaptará ao seu contexto e, se necessário, construir o seu próprio método para o registo da observação.

2.5 Procedimentos para a Recolha e Análise de Dados

As técnicas utilizadas para a realização deste projecto foram: a pesquisa documental, a sociometria, a entrevista e a observação naturalista, como foi referido anteriormente.

Para a realização da pesquisa documental foi necessária uma autorização da mãe da criança considerada com necessidades educativas especiais, para ter acesso ao seu processo, onde está armazenada a ficha de anamnese (Anexo 1), o relatório de avaliação realizado pela Unidade de Neurodesenvolvimento e Comportamento do Serviço de Pediatria do Hospital da Luz (Anexo 2), o relatório de observação psicológica (Anexo 3) e o programa educativo individual (Anexo 4) para o ano lectivo 2009/2010.

O guião do teste sociométrico (Apêndice I) foi adaptado de Estrela (1986), e os testes foram realizados individualmente por nós, registando as respostas dadas pelas crianças, tendo em conta que estas ainda não sabem escrever devido à faixa-etária em que se encontram.

Após a realização dos testes foram seguidos todos os passos estipulados para o tratamento dos dados (Apêndice II).

A entrevista foi do tipo semi-estruturada, sendo o entrevistado a mãe da criança com necessidades educativas especiais. Considerámos importante saber quais os pontos de vista da mãe sobre o seu filho, que perspectivas tem sobre o mesmo e o que pensa sobre os contributos que uma instituição como o A.T.L. poderá ter para o presente e o futuro do seu filho (Apêndice VI).

Para a realização da entrevista foram seguidos todos os processos que são indispensáveis para que esta estivesse de acordo com os autores de referência.

A análise dos dados recolhidos foi objecto de análise de conteúdo, que permitiu definir os indicadores que deram origem às sub-categorias e às as categorias que nos possibilitaram um melhor conhecimento da situação (Apêndice VII).

Por fim, relativamente à observação naturalista, que foi realizada em contexto de recreio, pudemos observar o comportamento da criança considerada com necessidades educativas especiais com o grupo de crianças do A.T.L. e vice-versa .Para a realização da obeservação foi necessário realizar um protocolo de observação (Apêndice IX).

A análise de dados possibilitou traçar um perfil de actuação do grupo, seja nos comportamentos do grupo entre si, nos comportamentos do grupo com o Educador e com o H, seja nos comportamentos deste com o respectivo grupo, com o educador e mesmo individualmente.

3 Caracterização da Situação e dos Contextos

Consideramos importante iniciar este ponto referindo que este projecto se realizou em contexto de A.T.L. Desta forma, as crianças que pertencem a este grupo provêm das várias salas existentes no jardim-de-infância.

O A.T.L. em questão insere-se num programa denominado “Aprender & Brincar” que tem como principal objectivo a dinamização de actividades Socio-Educativas, orientadas e dirigidas pelas diversas equipas de ATL, regulamentadas pelo regulamento interno da instituição. Pretende-se apoiar as famílias nos horários não-lectivos das crianças e que estas possam ganhar tempos de qualidade nestes horários.

É um projecto encarado pela Instituição como um importante instrumento de apoio e auxílio à família, porque a sua presença permite a conciliação entre a actividade profissional e a educação, no sentido de automatização da família para compromissos e responsabilidades sociais.

Consideramos ainda importante referir que na Freguesia em que está inserido o A.T.L. a população é muito heterogénea: há pessoas oriundas dos PALOPs, do Leste Europeu, do Brasil e da Ásia. Esta heterogeneidade produz uma grande variedade socio-cultural.

De acordo com o site desta Junta de Freguesia, a mesma está a crescer a nível de infra-estruturas, embora ainda se sinta a falta da criação de espaços verdes. A taxa de analfabetismo ainda é grande, embora esteja a ser colmatada pelas novas gerações que têm vindo a fazer com que este número seja cada vez menor.

3.1 O grupo

3.1.1 Caracterização Estrutural

Tendo em conta que se trata de um contexto de A.T.L., o grupo é muito vasto. É constituído por 57 crianças, com idades compreendidas entre os 3 e os 6 anos, embora esteja dividido em dois grupos para a realização das actividades.

As actividades do A.T.L. estão planeadas para o ano inteiro, constando no projecto pedagógico que realizámos para o ano letivo em que decorreu a nossa intervenção. O

tema do projecto pedagógico foi “Os Animais”, um tema muito aliciente para as crianças e tão importante para a “construção” do seu desenvolvimento.

No planeamento constam actividades tanto pedagógicas como lúdicas que possam trazer vantagens para as crianças. Ou seja, encontramos actividades que contribuem para o seu desenvolvimento de uma forma geral, tal como visitas de estudo tão importantes para o contacto das crianças com a sociedade em que estão inseridas, bem como actividades de grande grupo onde as crianças se podem conhecer melhor, devido ao facto de pertencerem a diferentes salas de jardim-de-infância.

Desta forma, a escolha recaiu sobre este tema, pois a temática em questão, bem como outros valores ligados à natureza são muito importantes na educação da criança. É necessário que cada criança aprenda a relacionar-se com os animais, a amá-los e a respeitá-los, como forma de contribuir para a sua formação social e pessoal.

Quando a criança começa a crescer e a sensibilizar as suas relações de afecto, os objectos passam a ser substituídos por seres vivos. Ora, nesta convivência tão saudável e necessária, a criança aprende e desenvolve as suas relações para o futuro, influenciando assim a sua forma de se relacionar com as outras pessoas, ou seja, com segurança, compreensão, aceitação e respeito.

Pelo conhecimento adquirido que o educador tem dos vários domínios que constituem o seu contexto de trabalho consegue assim valorizar e inovar toda a sua concepção de infância. Nesta perspectiva de trabalho todo o projecto delineado será, ao longo do ano, investigado e analisado, no sentido de melhorar a prática educativa.

Para a realização do projecto de investigação-acção e para que este pudesse ser posto em prática, mediante os pressupostos da educação inclusiva, aquando da realização das actividades planificadas para a acção, formou-se um grupo de 10 crianças, tendo em conta os instrumentos de pesquisa de dados utilizados e a análise realizada.

As crianças que pertenceram a este grupo foram escolhidas tendo em conta a heterogeneidade, tanto a nível de idades como de género.

As actividades realizadas durante este período foram inseridas no projecto pedagógico do A.T.L. para que não existisse uma quebra no que era feito diariamente .

3.1.2 Caracterização Dinâmica

É possível verificar, através do primeiro teste sociométrico realizado, (Apêndices III e IV). que tendo em conta que este grupo apenas se junta após o horário lectivo do jardim-de-infância, tem tendência a agrupar-se em pequenos grupos consoante os amigos que têm nas salas de jardim-de-infância. Embora tal aconteça, todos se conhecem e em determinadas alturas sabem funcionar como um todo.

Verifica-se também que as meninas escolhem mais as meninas e os meninos escolhem mais os meninos, mas sempre dentro dos pequenos grupos em que se encaixam. Embora tenham tendência a rejeitar as crianças que menos conhecem dentro do grupo de A.T.L., as meninas rejeitam mais os meninos que consideram que se comportam mal. Consideramos importante referir que a criança mais escolhida é uma menina e a criança mais rejeitada é um menino. Bem como todas as crianças foram escolhidas pelo menos uma vez, tal como todas foram rejeitas pelo menos uma vez.

Relativamente à posição do H no grupo, é possível constatar através do mesmo teste que, o H. escolhe a B. e a T., e rejeita, o M. Enquanto é escolhido pela B. e pela T. e é rejeitado pelo Br., pela Ba., pela J. e pela A (Apêndices III e IV).

As crianças já se encontram enquadradas com a dinâmica do A.T.L., sabendo quais as regras que devem seguir, bem como a estrutura diária da planificação do mesmo.

3.1.3 Casos Específicos do Grupo

O caso específico deste grupo de A.T.L. é uma criança diagnosticada com Atraso Global do Desenvolvimento (Anexo 2).

3.1.3.1. História Compreensiva do Aluno

O caso específico deste projecto de intervenção é o H., que nasceu em 2002 (tendo à data da intervenção 7 anos) no Brasil. O H. veio para Portugal em 2007 com a mãe, pois o pai já se encontrava cá, a trabalhar.

Segundo os dados de anamnese (Anexo 1), durante a gravidez, a mãe teve problemas de anorexia e era agredida pelo marido, facto que já não acontece actualmente.

O H. nasceu de cesariana e sem complicações.

No Brasil, desde os 5 meses, foi acompanhado em Neuropediatria e Fisioterapia por ter hipotonia muscular. Devido a esta problemática, só se sentou com 1 ano de idade, começou a falar com 2 anos e meio/ 3 anos e só começou a andar com 4 anos.

O H., de acordo com a mesma fonte de informação, apresenta dificuldades ao nível da linguagem expressiva e é uma criança agressiva e nervosa.

Em 2007, o H. começou a ser acompanhado na Consulta de Desenvolvimento do Hospital da Luz e depois foi encaminhado para a Unidade de Neurodesenvolvimento e Comportamento da Criança e do Adolescente.

Segundo o Relatório de Avaliação da unidade anteriormente referida (Anexo 2), a criança “apresenta um quociente de desenvolvimento e um nível de comportamento adaptativo abaixo do esperado para a idade cronológica, configurando um Atraso Global do Desenvolvimento”.

O relatório de Observação Psicológica (Anexo 3), apresenta como resultados, “um rendimento intelectual que se situa no nível muito inferior, ou seja, muito abaixo da sua idade cronológica, indicando grandes dificuldades de ordem cognitiva”.

Ainda segundo o mesmo relatório, devido ao atraso detectado da linguagem, foi sugerido que o H. frequentasse a terapia da fala.

3.1.3.2. Caracterização do Percurso Escolar

O H. veio para Portugal em 2007, onde começou a frequentar um Externato particular. No ano lectivo seguinte ingressou no Jardim-de-Infância da rede pública, onde foi sinalizado pela Educadora da sala para observação em Educação Especial, e de imediato começou a receber apoio de uma professora de Educação Especial.

Nos anos lectivos de 2008/2009 e de 2009/2010 foi requerido um adiamento de escolaridade, que foi aceite. Desta forma, o H. encontra-se a frequentar a educação pré-escolar (Anexo 6).

3.1.3.3. Nível de Competências no início da intervenção

Segundo o Programa Educativo Individual 2009/2010 (Anexo 17), o H. apresenta limitações “moderadas a graves a nível do seu funcionamento na actividade e participação, no qualificador aprendizagem e aplicação de conhecimentos”.

Ao nível da área cognitiva, o H. está a adquirir a noção de cor, bem como as formas geométricas. Em ambos os casos já é capaz de identificar algumas cores primárias e secundárias, e algumas formas geométricas, mas ainda de uma forma pouco consistente. Apresenta grandes dificuldades relativamente às noções de quantidade e de tempo. “Revela dificuldade no raciocínio lógico e memorização” (Anexo 5).

Relativamente à motricidade global, segundo o mesmo relatório, apresenta muitas limitações neste domínio: pode observar-se alguma descoordenação e flacidez nos movimentos, desequilibrando-se muito facilmente-

Ao nível da motricidade fina,

Na expressão gráfica espontânea, desenha o girino como representação da figura humana e já tenta fazer outras figuras reconhecíveis como (sol, nuvem.), mas com indicações verbais do adulto. Na cópia de formas geométricas copia traço vertical, cruz e círculo, não copia quadrado. Faz enfiamentos, enroscamentos, torres e comboios com cubos. Necessita também de estimulação na rasgagem, recorte e modelagem revelando dificuldade. Está lateralizado à esquerda (Anexo 5).

Ao nível da autonomia, faz o controlo dos esfíncteres, sendo capaz de pedir para ir à casa-de-banho e é capaz de fazer uma refeição sem ajuda do adulto. Precisa, no entanto, da supervisão do adulto devido a algumas dificuldades decorrentes das suas limitações a nível motor, que possam surgir.

Na área da comunicação, o H produz frases simples e o seu discurso é repetitivo. Ainda são encontradas dificuldades a nível articatório, “fazendo substituições e omissões de letras e sílabas nas palavras”. Ainda este nível,

O seu vocabulário é rudimentar e evidencia dificuldade na noção de objectos, descrever acções, dizer a função de objectos, assim como no relato de situações vividas e de histórias, neste último aspecto o H. já começa a nomear algumas personagens das histórias que vão de encontro às suas preferências (Anexo 5).

O H. tem grandes dificuldades na compreensão de ordens, apenas conseguindo compreender as de carácter mais simples. Estas têm de ser dadas de forma directa.

Na área das relações interpessoais, no contexto de grupo, com os adultos e as outras crianças, O H. tem apresentado “alguns episódios de alterações de humor, com

registo de comportamentos descontrolados que originam alguma agressividade, em consequência de simples pedidos de arrumação ou de correcção de atitudes menos adequadas”.

Ainda segundo o mesmo relatório, o H. está enquadrado e adaptado à sala de jardim-de-infância, tendo os seus pares preferidos, com quem interaje e brinca, sendo também por vezes o seu apoio na realização de algumas tarefas, bem como na deslocação dentro do espaço da escola.

3.2 O Contexto do ATL

3.2.1 Espaço Físico e Logístico

O A.T.L. tem o seu espaço dentro do jardim-de-infância.

O jardim-de-infância situa-se numa praceta, tendo as suas instalações no rés-do-chão e na cave de um prédio. É constituído por 2 pisos: no de cima encontra-se o ginásio, a cozinha, o refeitório, 3 casas de banho para as crianças, uma para adultos e a sala de isolamento; no piso de baixo há 4 salas de jardim-de-infância, 2 casas de banho para as crianças e um recreio exterior.

O A.T.L. utiliza o refeitório, o ginásio e o recreio exterior para a realização das actividades planeadas.

No refeitório são realizadas as actividades de expressão plástica, pois as crianças têm mesas e cadeiras ao seu dispôr para poder realizar, em condições, as actividades planeadas. Aquando da realização das actividades, os materiais necessários para a realização das mesmas são colocadas ao dispôr das crianças consoante a sua necessidade, pois todos os materiais do A.T.L. encontram-se guardados num armário que está no refeitório e ao qual as crianças não podem aceder devido à sua infraestrutura e por conter muitos outros materiais que não devem estar ao seu alcance.

No ginásio, as actividades a serem desenvolvidas estão relacionadas com a parte motora, ou com actividades que não sejam de mesa, tais como a leitura de histórias ou a realização de actividades ligadas à área da linguagem. É possível encontrar no ginásio um armário onde são guardados vários materiais, tais como, colchões, arcos, bolas, pines, que poderão ser dados às crianças sempre que o educador o entender e se necessários para as actividades a desenvolver.

O recreio exterior é composto por duas áreas, uma área ampla com piso de pedra e sem qualquer infra-estrutura onde as crianças podem brincar e correr à vontade, e outra área, com piso de tartan onde se pode encontrar um escorrega, cordas para trepar e balancés.

3.2.2 Recursos Humanos

O A.T.L. é constituído por uma coordenadora e técnica de A.T.L. e por duas assistentes operacionais.

A coordenadora e técnica tem a seu cargo tudo o que envolve o planeamento dos espaços físicos utilizados pelas crianças, o planeamento das actividades pedagógicas e lúdicas e a gestão dos recursos humanos.

As assistentes operacionais têm um papel essencial na ajuda da realização de tudo o que envolve o dia-a-dia de um A.T.L., participando e apoiando em todas as actividades que forem desenvolvidas.

O A.T.L. funciona como uma equipa, orientada pela coordenadora e técnica. Todos têm um papel activo e essencial para que tudo decorra da melhor forma e para que seja possível proporcionar às crianças momentos de brincadeira e aprendizagem.

3.2.3 Dinâmica Educativa

Durante o tempo lectivo, o A.T.L. abre às 8h00m para receber as crianças até às 9h00m, hora em que são entregues nas salas de jardim-de-infância. Neste tempo fazem-se actividades mais calmas, tal como a realização de jogos de mesa, actividades de leitura, ver um filme ou fazer desenhos.

Reenicia a sua actividade às 15h15m, hora em que termina o jardim-de-infância. Nesta altura, as crianças do A.T.L. vão para o recreio exterior (se não estiver a chover) ou para o ginásio, onde poderão brincar livremente até à hora do lanche.

Após o lanche, por volta das 16h45m, realizam-se as actividades pedagógicas, devidamente planeadas, sendo que, de uma forma geral, à segunda-feira há expressão plástica, à terça-feira é a hora da música, à quarta-feira são jogos dinamizados no ginásio, à quinta-feira é a hora do conto e à sexta-feira têm educação física (dada por um professor desta área). Para a realização destas actividades o grupo é dividido em dois grupos, que já estão previamente estabelecidos.

Às 17h45m o grupo volta a juntar-se para a realização de outras actividades, que de uma forma geral, tendem a ser: à segunda-feira, brincadeira livre, à terça-feira, desenho, à quarta-feira, brincadeira livre, à quinta-feira, jogos de mesa e à sexta-feira, visionamento de um filme.

Às 18h30 é hora de reflexão, para conversar sobre o que aconteceu durante o tempo de A.T.L., e é um tempo para as crianças se poderem acalmar antes de irem para casa.

No tempo não lectivo, o A.T.L. abre às 8h00m e encerra às 19h00m, sem interrupção. Neste período, as crianças estão ao cuidado do A.T.L. durante todo este horário. Estas épocas também constam das planificações do projecto pedagógico, onde são realizadas as actividades planificadas, embora neste período não lectivo as crianças passem mais tempo em actividade de brincadeira livre.

No final de Julho realiza-se a colónia de férias. De manhã, as crianças vão à praia e da parte da tarde têm actividades no A.T.L., á excepção do último dia, que é uma saída de dia inteiro, com piscina de manhã, almoço e lanche num parque de merendas.

Seja em período lectivo ou não letivo, as crianças passam muito do seu tempo no A.T.L., assim, é importante que as actividades realizadas sejam variadas e do interesse da criança para que esta se sinta motivada a frequentar o mesmo.

Também se considera importante que, durante o tempo que estão no A.T.L., possam não só ser realizadas actividades pedagógicas importantes para o seu desenvolvimento como também tenham espaço para que possam brincar livremente, pois depois de um dia inteiro no jardim-de-infância onde já realizaram muitas actividades, as crianças também precisam de dar largas à imaginação. Nesse sentido, podem andar livremente sem terem que estar “presas” a uma actividade planeada.

A brincadeira é essencial na vida da criança e também é uma actividade bastante pedagógica para o seu desenvolvimento. Embora não seja planeada, tem várias situações que são essenciais para o desenvolvimento e estimulação da criança.

Assim, durante o tempo que as crianças passam no A.T.L., cabe ao educador proporcionar e assumir um papel de autenticidade, intencionalidade mas sempre reflexivo. De forma, a propiciar momentos de observação, participação e reflexão por parte das crianças.

Assim, as crianças são sempre valorizadas em toda a sua essência, repetidas como seres humanos carregados de experiências e vivências contextuais bem diferentes.

O projecto pedagógico poderá sofrer alterações, segundo os interesses e necessidades das crianças, pois dando-lhes “voz”, não se pode cortar a sua capacidade

de intervenção e decisão em todo o processo educativo de que são alvo e intervenientes em simultâneo. Utilizar-se-á assim, um método eminentemente participativo.

3.2.3 Preocupações explícitas para dinamização de uma escola de sucesso para todos e com todos

Tal como noutros países, a educação de infância em Portugal tem sido caracterizada por várias ambiguidades e indefinições.

Tendo aparecido como consequência da evolução do fenómeno social da modernidade, é assim também afectada pelas novas exigências sociais. Alguns autores consideram que estas novas exigências conduziram a uma nova condição social designada de pós-modernidade, conceito que teve a sua inciação nos anos 90 e que significa “uma condição social na qual a vida económica, política, organizacional e mesmo pessoal passa a ser organizada em torno de princípios muito diferentes daqueles que caracterizam a modernidade” (Hargreaves, 1998).

O avanço da tecnologia, as mudanças bruscas, a grande diversidade cultural, a organização da vida das famílias tão diferenciada, levam alguns autores a considerar que tais factos estão a afectar o corpo docente.

A educação pré-escolar é a primeira etapa da educação básica, como tal é extremamente importante para o desenvolvimento da criança. Desta forma, o trabalho realizado deverá seguir as seguintes áreas de conteúdo: área de formação pessoal e social; área de expressão e comunicação que integra o domínio das expressões motora, dramática, plástica e musical, o domínio da linguagem oral e abordagem à escrita, e o domínio da matemática; e a área do conhecimento do mundo.

A decisão de escolher a expressão áreas de conteúdo, como vem mencionado no documento de divulgação, apela a uma nova visão sobre a tradicional forma de conceber a educação de infância.

Segundo Van Gennep (citado por Pereira e Vieira, 2007)

o educador necessita de ter a abertura e a flexibilidade necessárias para explorar tudo o que seja passível de contribuir para que os alunos alcancem o máximo de desenvolvimento pessoal e possam participar, tanto quanto a sua situação o permita, na vida da família, na casa, no grupo de amigos, na sociedade, em todos os ambientes em que é necessário ou desejável que uma criança ou jovem, futuro adulto, participe (p.57).

Considerámos importante fazer esta breve introdução para explicar que a educação de infância é essencial no crescimento e desenvolvimento das crianças. Esta é uma etapa crucial para que aprendam vários conteúdos dentro das áreas mencionadas anteriormente que serão a base para a sua formação ao longo da sua vida.

Assim, pensamos que é importante as crianças sentirem-se bem no A.T.L. e que sintam que neste podem aprender e crescer de uma forma saudável, podendo não só aprender conteúdos mas também conviver e socializar com os outros. É então nesta fase que a inclusão se torna a base primordial para que tudo isto possa acontecer e permitir que as crianças tenham um desenvolvimento pleno.

Tendo em conta o que temos vindo a referir, pretendemos com este projeto que as crianças do A.T.L. cooperassem e brincassem não apenas em pequenos grupos já pré-feitos, de modo que a sua socialização se fosse desenvolvendo através de atividades feitas em grupo, considerando que esta interação permite que todos vão aprendendo com todos, pois,

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 (Rodrigues, citado por Silva, 2009, p.16).

4 Plano de Acção

4.1 Pressupostos Teóricos

O projecto delineado teve como pressupostos teóricos a inclusão e a aprendizagem cooperativa, pois consideramos que só assim caminharemos para uma escola melhor, para uma verdadeira escola para todos, uma escola onde as crianças possam vivenciar momentos de aprendizagem e lúdicos que tragam mais-valias para o seu desenvolvimento e bem-estar.

A escola inclusiva e a aprendizagem cooperativa, pelas suas linhas gerais, tendem a procurar constatemente formas de conseguir alcançar melhores condições e oportunidades para todos os alunos. Assim,

Neste sentido, 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 e oportunidades de aprenderem e interagirem, solidária e cooperativamente, desenvolvendo ao máximo as suas competências académicas e sociais (Leitão, 2006, p.32).

Não só sendo uma mais-valia para as crianças, também o é para os adultos/professores que também tendem a ganhar com a utilização destas práticas. Como refere Leitão (2006):

Três ideias centrais parecem emergir da convergência dos princípios da aprendizagem cooperativa e da inclusão escolar. A primeira, aponta na direcção de essa convergência ser positiva para todos os alunos. A segunda, para o facto de tal convergência fazer parte integrante dos esforços de transformação, melhoria e mudança, dos sistemas educativos. Finalmente, a terceira, sugere que tais esforços parecem promover a cooperação entre profissionais que, tradicionalmente, sempre trabalharam de forma mais ou menos isolada (p.32)

As directrizes da inclusão e da aprendizagem cooperativa permitem que os alunos possam desenvolver-se num ambiente de solidariedade e de interajuda que serão uma oportunidade para todos, tanto no presente como no futuro, pois assim estaremos a formar e a educar os alunos para um sentido de “amor” ao próximo, de ajuda e cooperação entre todos para alcançar o melhor para todos. É uma forma dos alunos aprenderem a aceitar o outro com todas as suas qualidades, defeitos ou diferenças, pois todos precisamos uns dos outros para conseguir progredir.

4.2 Planificação, realização e avaliação da Intervenção

Para a realização deste projecto escolhemos como áreas de intervenção, a comunicação e comportamento social. Dentro destas áreas escolhemos como sub-áreas a comunicação expressiva e as relações interpessoais, respectivamente.

Primeiramente foi realizada uma planificação global, ou seja, onde de uma forma geral foram planificados os objectivos gerais, os objectivos específicos, as estratégias/actividades, a calendarização, os recursos e avaliação a longo prazo.

Seguidamente, foram feitas as planificações de cada uma das sessões de todo o projecto.

Para a realização das planificações semanais, como realizámos uma sessão por semana e sendo duas as sub-áreas a intervir, então considerámos importante que fossem realizadas intercaladamente, ou seja, se numa semana a planificação foi feita para a sub-área comunicação expressiva, na semana seguinte a planificação foi relativa à sub-área relações interpessoais. No entanto, apesar desta diferenciação relativamente às sub-áreas, procurámos que houvesse continuidade entre as actividades realizadas. Das mesmas, apresentamos a descrição e respectiva avaliação, fundamental para a organização da sessão seguinte.

No final de toda a intervenção, foi realizada uma avaliação com as crianças, onde as mesmas puderam dar a sua palavra sobre as actividades realizadas. Devido à faixa etária das crianças, optámos por realizar um jogo com as mesmas para realizar a avaliação. O jogo escolhido foi a “Linda Falua”, onde as crianças teriam de escolher em “segredo” entre “gostei” ou “não gostei” das actividades realizadas durante a intervenção (Apêndice XVI).

4.2.1 Planificação Global da Intervenção

Na realização deste projecto de investigação, para que seja perceptível, na planificação da intervenção, a técnica referida nos recursos humanos, é a mestranda, autora do trabalho.

Quadro n.º 1 - Planificação Global da Intervenção

Áreas	Sub-Áreas	Objectivos Gerais	Objectivos Específicos	Estratégias/ Actividades	Calendarização	Recursos	Avaliação
C O M U N I C A Ç Ã O	Comunicação Expressiva	Responder a perguntas formuladas, sem recorrer a respostas repetitivas. Narrar experiências do dia-a-dia. Manter uma conversa tanto com os adultos como com os seus pares.	Adquirir um maior domínio da linguagem oral. Dialogar Partilhar experiências, vivências, opiniões.	.Estratégias: Aprendizagem cooperativa (estruturas cooperativas: time-pair-share, think-pair-share, paraphrase passport). Trabalho a pares. Actividades: Conversas de grande e pequeno grupo. Narrar acontecimentos. Explorar histórias e lenga-lengas. Cantar. Transmitir recados ou mensagens.	Uma vez de 15 em 15 dias de Março a Julho.	Materiais: Livros, rádio, cd's. Humanos: Técnica, assistentes operacionais e crianças.	Observação. Reflexão escrita.

				Jogos (orais) com palavras.			
C O M P O R T A M E N T O S O C I A L	Relações Interpessoais	Dar atenção ao adulto quando solicitado. Brincar com os seus pares, alargando o círculo de pares. Seguir regras em jogos de grupo. Aprender a cooperar	Seguir ordens dos adultos. Saber respeitar os outros. Participar em conversas de grupo. Interagir com os colegas .	Estratégias: Aprendizagem cooperativa (estruturas cooperativas: time-pair-share, think-pair-share, paraphrase passport). Trabalho a pares. .Actividades: Jogos. Conversas e debates. Dança livre. Dramatização de uma peça de teatro.	Uma vez de 15 em 15 dias Março a Julho.	Materiais: lápiz, canetas, tintas, plasticina, folhas de papel, cartolinas, rádio, cd's. Humanos: Técnica, ajudantes de acção educativa e crianças.	Observação. Reflexão escrita.

4.2.2 Planificação, realização e reflexão/avaliação, a curto prazo

Planificação da Actividade 1

Quadro nº2 – Planificação da Actividade 1

Área	Sub-Área	Objectivos Gerais	Objectivos Específicos	Estratégias/Actividades	Avaliação	Recursos	Calendarização	Local das Actividades
Comunicação	Comunicação Expressiva	Adquirir um maior domínio da linguagem oral.	Conseguir contar e recontar histórias.	• Explorar uma história. • Recontar a história. • Ilustração da história. • Trabalho a pares.	Registo escrito.	• Livro: “Vamos à Caça do Urso” • Técnica de A.T.L. • 10 Crianças	Data: 01/03/2010 Hora: 16h30 às 17h30	Refeitório do Jardim-de-Infância

Descrição da Actividade

A actividade iniciou-se com uma conversa em que explicámos às crianças a actividade que iríamos realizar. Assim, dissemos que iríamos ler-lhes uma história e que após a sua leitura, cada criança iria recontar uma parte da história para fazerem a sua própria história e que iríamos apontar tudo o que fossem dizendo. No final, para terminar a actividade, todas as crianças iriam fazer um desenho da parte da história que recontaram.

Começámos por ler a história, sempre com o livro voltado para as crianças para que pudessem acompanhar a história ao mesmo tempo que a contávamos. Durante este período de tempo as crianças estavam muito concentradas no livro para verem os desenhos e a ouvir o que iam lendo.

Quando terminámos de ler a história, pedimos que se juntassem em pares e que escolhessem a parte da história de que tinham gostado mais. Depois, foi-lhes pedido que contassem a parte da história que tinham escolhido, e fomos passando de grupo em grupo. Utilizámos uma folha diferente para cada grupo e apontámos nesta o que cada grupo disse.

Seguidamente, colocámos lápis de cor em cima das mesas e pedimos que cada grupo fizesse o desenho da parte da história que tinha contado.

Reflexão e Avaliação da Actividade

Após a realização da actividade consideramos importante salientar:

- A grande participação por parte das crianças e o seu entusiasmo na sua realização;
- A importância que as histórias têm na captação da atenção das crianças;
- A dificuldade das crianças M., A.B. e H. em realizar o reconto da história.
- A dificuldade de H. em realizar o desenho, tendo a necessidade de apoio por parte de outra criança.

Sugestões

Perante a dificuldade de algumas crianças na realização desta actividade, considerámos que deveríamos repetir mais actividades neste âmbito.

Planificação da Actividade 2

Quadro nº3 – Planificação da Actividade 2

Área	Sub-Área	Objectivos Gerais	Objectivos Específicos	Estratégias/Actividades	Avaliação	Recursos	Calendarização	Local das Actividades
Comportamento Social	Relações Interpessoais	Promover o respeito para com os outros.	Seguir regras em jogos de grupo.	. Jogo: “Linda Falua” . Aprendizagem cooperativa: estrutura cooperativa “Time-Pair-Share”.	Registo escrito.	. Técnica de A.T.L. • 10 Crianças	Data: 08/03/2010 Hora: 16h30 às 17h30	Recreio exterior.

Descrição da Actividade

A actividade iniciou-se com uma conversa com as crianças, em que explicámos o jogo que iríamos fazer. Sendo um jogo que as crianças já conheciam e sabiam as suas regras, então passámos à fase seguinte. Assim, pedimos que duas crianças se voluntariassem para fazer a ponte. A B. e o G. disponibilizaram-se para tal. Enquanto as restantes crianças formavam um comboio, a B. e o G. combinavam qual o doce que iriam escolher. B. escolheu rebuçados, G. gelados.

Iniciou-se então o jogo, as crianças que estavam no comboio cantaram a cantiga “Que linda falua que lá vem lá vem, é uma falua que vem de Belém. Vou pedir ao sr. Barqueiro que me deixe passar, tenho filhos pequeninos, não os posso sustentar. Passará passará mas algum ficará, se não fôr a mãe da frente é o filho lá de trás.”), enquanto iam passando por baixo da ponte. Terminada a canção, a última criança do comboio ficou “presa” na ponte. Em segredo, a B. e o G. perguntaram a essa criança qual o doce que preferia, se preferisse rebuçados iria para trás da B., se preferisse gelados iria para trás do G. E assim sucessivamente até todas as crianças que estavam no comboio ficarem atrás dos elementos que faziam a ponte. No final ganhou a equipa que ficou com mais crianças - a do G.

Depois, pedimos às crianças que se juntassem a pares, escolhendo uma criança da outra equipa. A actividade seguinte consistiu em dizer ao outro colega porque tinham escolhido aquele doce e não o outro. Depois de falarem, então cada criança teria de dizer aos outros o que o colega lhe tinha dito.

A estratégia utilizada para a realização desta actividade foi a estrutura cooperativa “time-pair-share”, a qual está descrita e fundamentada no enquadramento teórico, no ponto “aprendizagem cooperativa”.

Reflexão e Avaliação da Actividade

Após a realização da actividade consideramo importante salientar:

- A grande participação por parte das crianças e o seu entusiasmo na sua realização;
- A importância que o jogo tem para estimular a união do grupo e o jogo em equipa;
- Sendo um jogo simples tornou possível a participação de todas as crianças sem que surgisse qualquer dificuldade.

- O H. esforçou-se por acompanhar as outras crianças, participando no jogo, sem se enervar e seguindo todas as regras. Embora durante o tempo em que esteve na fila à espera que todas as crianças ficassem “presas” na ponte, por alguns momentos desfocou a sua atenção do jogo, e por algumas vezes sentou-se no chão como que à espera que tudo terminasse.

Sugestões

Consideramos importante salientar a participação do H., que entrou no jogo com bastante satisfação e interagiu com as outras crianças de forma alegre, mostrando entusiasmo quando a sua equipa ganhou.

Mas será necessário trabalhar mais a área da concentração, pois o H. continua a dispersar-se por vários momentos.

Planificação da Actividade 3

Quadro nº 4 – Planificação da Actividade 3

Área	Sub-Área	Objectivos Gerais	Objectivos Específicos	Estratégias/Actividades	Avaliação	Recursos	Calendarização	Local das Actividades
Comunicação	Comunicação Expressiva	Responder a perguntas formuladas, sem recorrer a respostas repetitivas.	Manter uma conversa em pequeno grupo.	. Conversa sobre o fim-de-semana, contar o que aconteceu e ouvir o que os outros têm para contar. . Aprendizagem cooperativa: Estrutura cooperativa “Time-Pair-Share”.	Registo escrito.	. Técnica de A.T.L. • 10 Crianças	Data: 15/03/2010 Hora: 16h30 às 17h30	Ginásio.

Descrição da Actividade

Para iniciar a actividade pedimos às crianças que se sentassem de forma a fazermos um círculo, pois desta forma todos nos conseguimos ver melhor e estar com mais atenção ao que cada um dizia.

Quando todas as crianças já estavam sentadas, começámos por dizer que iríamos falar sobre o fim-de-semana e que cada um poderia partilhar o que quisesse sobre o que tinha feito durante o mesmo.

Explicámos que iriam formar pares (por sugestão nossa, a escolha procuraria respeitar os dados do teste sociométrico) e que contariam o que quisessem ao seu colega, que este teria de ouvir com muita atenção para depois poder contar a todos os outros o que tinha ouvido.

No final, enquanto as crianças iam falando, fomos apontando o que considerámos mais importante para posteriormente realizarmos outra actividade, ou seja, escrevemos numa folha de papel o que cada criança disse de mais importante, para que, depois, cada uma fizesse o desenho referente ao que estava escrito.

A estratégia utilizada para a realização desta actividade foi a estrutura cooperativa “time-pair-share”, a qual está descrita e fundamentada no enquadramento teórico, no ponto “aprendizagem cooperativa”.

Reflexão e Avaliação da Actividade

Após a realização da actividade consideramos importante salientar:

- A grande participação por parte das crianças e o seu entusiasmo na sua realização;
- A importância que tem para as crianças contar as suas vivências e partilharem o que fazem fora da escola.
- A dificuldade que o H. teve em se expressar verbalmente, sendo necessária a nossa ajuda, recorrendo a várias perguntas para conseguir que o mesmo também pudesse partilhar o que tinha feito.
- Como a participação do H. demorou mais tempo e como este estava com dificuldades em falar, as outras crianças começaram a ficar irrequietas e começaram também a falar, sendo necessário chamá-las à atenção.

Sugestões

Para uma próxima actividade do mesmo género, consideramos importante ter inicialmente uma conversa com as crianças, onde explicaremos a importância de respeitar o tempo dos outros, que cada um tem a sua forma de se expressar e como tal temos de ter isso em consideração.

É importante realizar mais actividades que estimulem o H. a expressar-se verbalmente.

Planificação da Actividade 4

Quadro nº5 – Planificação da Actividade 4

Área	Sub-Área	Objectivos Gerais	Objectivos Específicos	Estratégias/Actividades	Avaliação	Recursos	Calendarização	Local das Actividades
Comportamento Social	Relações Interpessoais	Promover as inter-relações.	Brincar com os seus pares.	. Conceder alguns materiais às crianças para que tenham uma brincadeira em conjunto. Sendo o objectivo a construção de um castelo em lego. . Trabalho a pares.	Registo escrito.	• Legos grandes. • Técnica de A.T.L. • 10 Crianças	Data: 22/03/2010 Hora: 16h30 às 17h30	Ginásio.

Descrição da Actividade

Antes de iniciar a actividade explicámos às crianças o que iríamos fazer. Como tal, dissemos-lhes que teriam à sua disposição duas caixas de lego grande e que o objectivo era construírem um castelo.

Desta forma, pedimos às crianças que formassem pares (tanto quanto possível os da sessão anterior) pois teriam de construir o castelo em equipa e que ganharia a equipa que tivesse o castelo mais bonito.

No início, houve alguma confusão, pois todos foram a correr para conseguirem apanhar muitas peças do lego, mas depois foram percebendo que tinham de trocar algumas peças com outras equipas pois precisavam de peças que os outros tinham.

Neste momento, intervimos para lhes dizer que era melhor falarem em equipa para decidir como seria o castelo e que depois teriam de falar com as outras equipas para tentarem trocar peças.

No final ganhou a equipa da B. e do R. porque tinham o castelo mais sólido e com maior parecença com um castelo. Esta escolha foi decidida em grande grupo.

Reflexão e Avaliação da Actividade

Após a realização da actividade considero importante salientar:

- A grande participação por parte das crianças e o seu entusiasmo na sua realização;
- A dificuldade que tiveram em trabalhar em conjunto;
- A dificuldade que o H. teve em participar na actividade pois foi necessária alguma estimulação da nossa parte para que este intervisse mais.

Sugestões

Consideramos importante fazer mais actividades em que as crianças tenham de trabalhar em conjunto, para começarem a perceber a importância da ajuda do outro.

Planificação da Actividade 5

Quadro nº6 – Planificação da Actividade 5

Área	Sub-Área	Objectivos Gerais	Objectivos Específicos	Estratégias/Actividades	Avaliação	Recursos	Calendarização	Local das Actividades
Comunicação	Comunicação Expressiva	Narrar experiências do dia-a-dia.	Conseguir narrar e encadear acontecimentos.	. Conversa sobre o dia passado no jardim-de-infância, o que fizeram, com quem, que actividades realizaram, etc. . Aprendizagem cooperativa: estrutura cooperativa “Paraphrase Passport”	Registo escrito.	. Técnica de A.T.L. • 10 Crianças	Data: 29/03/2010 Hora: 16h30 às 17h30	Ginásio.

Descrição da Actividade

Para iniciarmos a actividade pedimos às crianças que se sentassem de forma a fazermos um círculo. Depois explicámos-lhes que neste dia iríamos falar sobre o dia passado no jardim-de-infância, que poderiam contar tudo o que fizeram, com quem brincaram, que actividades realizaram, mas que não podiam dizer ao acaso, teriam que começar sobre o que fizeram de manhã e indo contando o que fizeram ao longo do dia, de forma encadeada.

Depois, dissemos-lhes que tinham de formar pares e que já sabiam as regras e que havia uma coisa muito importante, deveriam respeitar o que cada um tinha para contar e que tinham que estar com atenção ao que os outros diziam, pois se queriam que os outros ouvissem o que eles tinham a dizer, então também teriam que ouvir o que eles tinham para contar.

Terminada esta parte da actividade, pedimos então às crianças que voltassem a formar uma roda, pois agora cada um iria contar o que cada colega tinha dito, independentemente de concordar ou não com o que tinha ouvido, uma vez que a regra consistia em reproduzir o que o colega lhe tinha contado.

Tal como referimos na descrição da actividade 3, apontámos sempre o que considerámos mais importante para posteriormente cada criança poder fazer o desenho referente ao que tinha dito.

A estratégia utilizada para a realização desta actividade foi a estrutura cooperativa “Paraphrase Passport”, a qual está descrita e fundamentada no enquadramento teórico, no ponto “aprendizagem cooperativa”.

Reflexão e Avaliação da Actividade

Após a realização da actividade consideramos importante salientar:

- A grande participação por parte das crianças e o seu entusiasmo na sua realização;
- A importância que tem deixar as crianças falarem sobre o que se passa no seu dia-a-dia, pois estas gostam muito de partilhar as suas vivências;
- A contínua dificuldade do H. em conseguir expressar-se verbalmente, sendo novamente necessário recorrer à elaboração de perguntas da nossa parte para que a criança partilhasse o que tinha vivenciado nesse dia.
- O respeito que as outras crianças tiveram para com o H. nesta actividade, esperando que este contasse tudo, sem desfocalizarem a sua atenção.

Sugestões

Consideramos importante a realização deste tipo de actividades principalmente para o H., pois durante o período em que está a falar está a estimular a sua expressão verbal.

Programámos continuar a trabalhar este tipo de actividades que estimulam a área da comunicação.

Planificação da Actividade 6

Quadro nº7 – Planificação da Actividade 6

Área	Sub-Área	Objectivos Gerais	Objectivos Específicos	Estratégias/Actividades	Avaliação	Recursos	Calendarização	Local das Actividades
Comportamento Social	Controlo da atenção	Desenvolver a capacidade de atenção e observação	Imitar movimentos	. Movimento do corpo com orientação do adulto. . Trabalho a pares.	Registo escrito.	• Rádio. • Cd's. • Técnica de A.T.L. • 10 Crianças	Data: 03/05/2010 Hora: 16h30 às 17h30	Ginásio

Descrição da Actividade

Antes de iniciar a actividade pedimos às crianças que se sentassem para lhes explicar o que iríamos fazer. Assim, dissemos-lhes que iríamos colocar uma música e que iríamos fazer vários movimentos e que eles teriam de imitar o que nós fizéssemos.

Iniciámos então a actividade, as crianças encontravam-se espalhadas pelo ginásio e nós estávamos no centro para que todos nos conseguissem ver.

Colocámos a música e começámos a fazer vários movimentos com os braços, com as pernas, com o pescoço, alternando várias partes do corpo. Depois fomos buscar arcos e entregámos um a cada criança para podermos fazer mais alguns movimentos, desde saltar para dentro e fora do arco, bem como tentar fazer rodar o arco na cintura.

Quando terminámos todos os exercícios que tínhamos preparado, pedimos às crianças que se juntassem a pares. Primeiro, uma criança fazia alguns movimentos que a outra criança imitava e, depois, de acordo com a nossa instrução, trocavam de lugar.

Reflexão e Avaliação da Actividade

Após a realização da actividade consideramos importante salientar:

- A grande participação por parte das crianças e o seu entusiasmo na sua realização;
- A possibilidade de poder observar como estão as crianças a nível da coordenação motora;
- O H. teve algumas dificuldades, especialmente em conseguir coordenar os saltos;
- Algumas crianças tiveram dificuldade em imaginar movimentos, no trabalho a pares;
- Algumas crianças tiveram alguma dificuldade na reprodução dos movimentos feitos por nós.
- Foi uma actividade importante para as crianças, principalmente para o H. que tentou sempre fazer os movimentos, esforçando-se para não deixar de fazer tudo.

Sugestões

Deverá continuar a trabalhar-se a área da motricidade grossa, que tanto dificulta as acções do H, pois a sua descoordenação limita-lhe os movimentos.

Planificação da Actividade 7

Quadro nº8 – Planificação da Actividade 7

Área	Sub-Área	Objectivos Gerais	Objectivos Específicos	Estratégias/Actividades	Avaliação	Recursos	Calendarização	Local das Actividades
Comunicação	Comunicação Expressiva	Saber Conversar	Manter uma conversa em pequeno grupo, com os seus pares e com os adultos..	. Debate sobre os desenhos animados preferidos. . Aprendizagem cooperativa: estrutura cooperativa “Paraphrase Passport”.	Registo escrito.	. Técnica de A.T.L. • 10 Crianças	Data: 12/04/2010 Hora: 16h30 às 17h30	Refeitório.

Descrição da Actividade

Antes de iniciarmos a actividade, pedimos a todas as crianças que se sentassem à volta da mesa para podermos explicar o que iríamos fazer. Começámos por lhes dizer que iríamos fazer uma actividade diferente, que iríamos fazer um debate a pares.

Dissemos-lhes que o tema eram os desenhos animados e que teriam de escolher qual o seu preferido e dizer ao seu par porque é que gostavam mais daquele desenho animado. Explicámos-lhes que teriam de prestar muita atenção ao que o colega lhes dissesse, porque depois teriam de dizer por palavras suas o que ele lhes tinha referido.

Após a realização desta parte da actividade, pedimos às crianças que voltassem a sentar-se em volta da mesa, para podermos ouvir o que cada criança tinha para contar.

Enquanto cada criança ia contando, apontámos em folhas diferentes o desenho animado que mencionavam, para posteriormente poderem fazer o desenho do mesmo.

No final, colocámos todos os desenhos no placard.

A estratégia utilizada para a realização desta actividade foi a estrutura cooperativa “paraphrase passport”, a qual está descrita e fundamentada no enquadramento teórico, no ponto “aprendizagem cooperativa”.

Reflexão e Avaliação da Actividade

Após a realização da actividade consideramos importante salientar:

- A grande participação por parte das crianças e o seu entusiasmo na sua realização;
- A participação activa do H. na actividade.
- A satisfação do H. ao perceber que estava a conseguir participar numa actividade de grupo.

Sugestões

Esta actividade deixou-nos a vontade de mais tarde poder voltar a realizá-la para poder constatar se da próxima vez o H. terá a iniciativa de se candidatar ao lugar de “presidente de mesa”.

Planificação da Actividade 8

Quadro nº9 – Planificação da Actividade 8

Área	Sub-Área	Objectivos Gerais	Objectivos Específicos	Estratégias/Actividades	Avaliação	Recursos	Calendarização	Local das Actividades
Comportamento Social	Relações Interpessoais	Saber respeitar o outro.	Ouvir os outros Aprender a aceitar todas as opiniões Interagir com todos os colegas	. Escolher um colega com quem nunca brincam -Ouvir o colega, sem interromper, respeitando o seu discurso . Trabalho a pares.	Registo escrito.	. Técnica de A.T.L. • 10 Crianças	Data: 19/04/2010 Hora: 16h30 às 17h30	Recreio exterior.

Descrição da Actividade

Antes de iniciarmos a actividade reunimos todas as crianças para lhes explicar o que iríamos fazer. Desta forma, dissemos-lhes que teriam de escolher um colega com quem não costumam brincar e que teriam de brincar com ele e ouvir, com atenção, o que cada um tinha para contar. Depois explicámos-lhes que estaríamos atentas aos pares que fossem escolhidos e que se algum deles se afastasse do seu par ou interrompesse o discurso iríamos pôr uma bolinha à frente do seu nome e ao fim de três bolinhas esse par perderia o jogo.

As crianças começaram livremente a escolher os seus pares mas sempre com a nossa atenção. Com os pares formados dissemos-lhes que poderiam brincar livremente, conversando de acordo com as regras que tínhamos definido.

Durante toda a actividade estivemos sempre com atenção ao que ia acontecendo, sendo preciso intervir algumas vezes para voltar a unir alguns pares que se separavam.

Reflexão e Avaliação da Actividade

Após a realização da actividade considero importante salientar:

- A grande participação por parte das crianças e o seu entusiasmo na sua realização;
- A atenção que o par do H. teve para com este, nunca o largando e incentivando-o a participar nas brincadeiras.
- Embora algumas crianças se afastassem do seu par por algumas vezes, consideramos que a actividade foi bem sucedida pois foi uma tarde de brincadeira diferente.
- O H, por vezes, parava e a desviava a sua atenção da brincadeira, sentando-se e ficando apenas a observar.
- O H., embora por vezes fosse brincar contrariado, não se enervou, nem “agrediu” nenhum colega;
- Nem todas as crianças conseguiram escutar o seu par com atenção, sem interromper.

Sugestões

Esta actividade foi importante no sentido de poder observar o comportamento das crianças em brincadeira livre mas tendo que brincar com outra criança com quem

não o costumam fazer. O alargamento do seu círculo de amigos é importante para poderem interagir com outras crianças com que não convivem tanto.

Numa próxima actividade deste género seria importante voltar a trocar os pares, para ver como reagiriam novamente a esta situação.

Planificação da Actividade 9

Quadro nº10 – Planificação da Actividade 9

Área	Sub-Área	Objectivos Gerais	Objectivos Específicos	Estratégias/Actividades	Avaliação	Recursos	Calendarização	Local das Actividades
Comunicação	Comunicação Expressiva	Desenvolver a linguagem oral.	Organizar o discurso adequadamente	. Dramatização de uma pequena história. . Trabalho a pares.	Registo escrito.	. História da “Catarina e o Urso: Sem rumo pelo mundo” • Técnica de A.T.L. • 10 Crianças	Data: 26/04/2010 Hora: 16h30 às 17h30	Ginásio.

Descrição da Actividade

Antes de iniciar a actividade explicámos às crianças que iríamos ler uma história e que esta história era muito movimentada porque a “Catarina” e o “Urso” gostavam de passear pelo mundo mas sempre de maneira diferente.

Depois pedimos às crianças que se espalhassem pelo ginásio e que quando começassemos a ler a história deveriam imitar o que iam lendo.

Assim, começámos a ler a história, sendo que as personagens da história, tanto andam para a frente como para trás, tanto andam em pé coxinho como de gatas, etc. As crianças ao longo da história foram imitando os movimentos que iam dizendo.

Após a realização desta actividade pedimos que se juntassem a pares e que escolhessem os movimentos de que tinham gostado mais. Depois teriam de preparar esses movimentos para mostrarem aos colegas.

Reflexão e Avaliação da Actividade

Após a realização da actividade consideramos importante salientar:

- A grande participação por parte das crianças e o seu entusiasmo na sua realização;
- O H. teve algumas dificuldades em realizar alguns dos movimentos, principalmente andar ao pé coxinho. Mas não foi único, outras crianças também tiveram dificuldade.
- Foi interessante observar a alegria das crianças e a interacção que tinham umas com as outras.

Sugestões

Embora sendo uma actividade bastante simples, trouxe grande entusiasmo para as crianças que se divertiram muito e ao mesmo tempo puderam trabalhar a sua coordenação motora.

Após constatar a dificuldade de algumas crianças na sua coordenação motora, será importante continuar a trabalhar esta área para tentar superar algumas destas dificuldades.

Planificação da Actividade 10

Quadro nº11 – Planificação da Actividade 10

Área	Sub-Área	Objectivos Gerais	Objectivos Específicos	Estratégias/Actividades	Avaliação	Recursos	Calendarização	Local das Actividades
Comportamento Social	Relações Interpessoais	Desenvolver o contacto com os outros.	Participar em conversas de grupo.	. Ler uma história e após a sua leitura responder às perguntas sobre a história contada, o que gostaram mais ou menos, quais as personagens, o que aconteceu na história, etc. . Aprendizagem cooperativa: estrutura	Registo escrito.	• Livro: “O Rato do Campo e o Rato da Cidade” • Técnica de A.T.L. • 10 Crianças	Data: 05/04/2010 Hora: 16h30 às 17h30	Ginásio.

				cooperativa “Think-Pair- Share.				
--	--	--	--	---------------------------------------	--	--	--	--

Descrição da Actividade

Para iniciar a actividade pedimos às crianças que se sentassem em círculo para iniciarmos a actividade. Dissemos-lhes que iríamos ler uma história e que após a sua leitura iríamos fazer algumas perguntas sobre o que tinham visto e ouvido.

Então começámos a ler a história, sempre com o livro voltado para as crianças para que pudessem acompanhar a história ao mesmo tempo que a contávamos. Durante este período de tempo as crianças estavam muito concentradas no livro para verem os desenhos e a ouvir o que eu iam lendo.

Quando terminámos dissemos-lhes que iríamos fazer algumas perguntas e que teriam de pensar na resposta que queriam dar mas sem dizer em voz alta. As perguntas colocadas eram sobre o que tinha acontecido na história, qual a sua personagem preferida e porquê, e qual a parte da história de que tinham gostado mais e porquê.

Depois de pensarem sobre as perguntas que tínhamos feito, pedimos às crianças que se juntassem em pares e que partilhassem com o seu colega quais as respostas que davam às perguntas formuladas.

Deixámos as crianças conversarem durante algum tempo e depois dissemos-lhes para se juntarem a outro par para poderem partilhar com os outros o que tinham conversado e vice-versa.

Por fim, um dos alunos de cada par relatou ao grupo o trabalho que tinham realizado.

A estratégia utilizada para a realização desta actividade foi a estrutura cooperativa “think-pair-share”, a qual está descrita e fundamentada no enquadramento teórico, no ponto “aprendizagem cooperativa”.

Reflexão e Avaliação da Actividade

Após a realização da actividade consideramos importante salientar:

- A grande participação por parte das crianças e o seu entusiasmo na sua realização;
- A pouca participação do H., que esteve muito reticente em falar e em participar;
- A dificuldade que algumas das crianças tiveram em organizar corretamente o seu discurso;
- Alguma agitação por parte de algumas crianças que também queriam falar, eventualmente para completarem alguma coisa que o seu par esquecera de mencionar.

Sugestões

Considerámos importante esta actividade para ver o poder de iniciativa do H., que como foi possível constatar ainda é pouca.

Constatámos, também, que para alguns dos alunos esta tarefa foi um pouco complicada, pelo que pensamos que é importante continuar a ter este tipo de actividades para o desenvolvimento de todos..

Planificação da Actividade 11

Quadro nº12 – Planificação da Actividade 11

Área	Sub-Área	Objectivos Gerais	Objectivos Específicos	Estratégias/Actividades	Avaliação	Recursos	Calendarização	Local das Actividades
Comunicação	Comunicação Expressiva	Aumentar o vocabulário.	Conhecer um maior número de palavras.	. Exploração de lenga-lengas. . Trabalho a pares.	Registo escrito.	• Livro de lenga-lengas. • Técnica de A.T.L. • 10 Crianças	Data: 10/05/2010 Hora: 16h30 às 17h30	Ginásio.

Descrição da Actividade

As crianças sentaram-se em forma de roda. Mostrámos-lhes o livro e dissemos-lhes que continha lenga-lengas. Perguntámos-lhes se sabiam o que eram lenga-lengas, após algumas respostas, explicámos-lhes o que eram.

Dissemos-lhes então que iríamos ler uma delas e que depois iríamos todos repeti-la em conjunto. E assim, fomos dizendo lenga-lengas muito simples para que as crianças fossem capazes de repeti-las.

Depois de ler várias lenga-lengas dissemos que agora teriam de formar pares e escolher uma lenga-lenga para treinarem e depois apresentarem aos seus colegas.

Após a formação dos pares, passámos por todos os grupos para saber qual a lenga-lenga que tinham escolhido para podermos perceber se precisavam de ajuda e se sabiam a lenga-lengar ou se tinham alguma dificuldade.

No final, assistimos aos vários pares a apresentarem o que tinham preparado.

Reflexão e Avaliação da Actividade

Após a realização da actividade consideramos importante salientar:

- A grande participação por parte das crianças e o seu entusiasmo na sua realização;
- A importância desta actividade para o conhecimento de novas palavras e para estimular a concentração e a memória;
- O empenho do H. em tentar participar mas com muitas dificuldades, pois o seu léxico é muito curto e tem algumas dificuldades em pronunciar várias palavras. Mostrou dificuldade em conseguir memorizar uma lenga-lenga inteira.
- Tal como H. as crianças mais pequenas, de 3 anos, também tiveram algumas dificuldades em conseguir memorizar algumas lenga-lengas.

Sugestões

Foi um exercício interessante para estimular a concentração das crianças e para trabalhar a memória das mesmas.

Planificação da Actividade 12

Quadro nº13 – Planificação da Actividade 12

Área	Sub-Área	Objectivos Gerais	Objectivos Específicos	Estratégias/Actividades	Avaliação	Recursos	Calendarização	Local das Actividades
Comportamento Social	Relações Interpessoais	Alargar o círculo de pares.	Interagir com maior número de colegas	. Brincadeira livre mas com a condição de que têm de brincar todos uns com os outros. . Trabalho a pares.	Registo escrito.	. Técnica de A.T.L. • 10 Crianças	Data: 17/05/2010 Hora: 16h30 às 17h30	Recreio exterior.

Descrição da Actividade

A actividade tal como explicámos às crianças era apenas brincarem livremente, mas como uma condição: teriam que brincar todos uns com os outros.

Após algum tempo, dissemos-lhes para formarem pares e que teriam de contar ao seu colega com quem tinham brincado e o que tinham feito.

Depois de falarem com os pares, pedimos às crianças que se sentasse em forma de roda e que partilhassem com todos os outros o que tinham contado ao colega para tentarmos perceber se tinham brincado todos uns com os outros ou não.

Reflexão e Avaliação da Actividade

Após a realização da actividade consideramos importante salientar:

- A grande participação por parte das crianças e o seu entusiasmo na sua realização;
- Foi interessante observar que as crianças já interagem mais com o H., chamando-o para as brincadeiras e incentivando-o a brincar com eles.
- O H. ainda fica muito reticente em participar nas brincadeiras com os outros, e foi possível observar que mesmo quando brinca com os outros há momentos em que se isola um pouco.
- Algumas crianças ainda têm dificuldade em brincar com todas as crianças, escolhendo para as suas brincadeiras os colegas que normalmente costumam escolher.

Sugestões

Nesta actividade mantivemos-me com um elemento apenas que observava, sem interferir nas brincadeiras. Numa próxima actividade deste género iremos participar também, brincando com as crianças para que sintam que não somos apenas um elemento observador.

Planificação da Actividade 13

Quadro nº14 – Planificação da Actividade 13

Área	Sub-Área	Objectivos Gerais	Objectivos Específicos	Estratégias/Actividades	Avaliação	Recursos	Calendarização	Local das Actividades
Comunicação	Comunicação Expressiva	-Saber escutar -Saber responder adequadamente ao que ouviu	Partilhar de opiniões.	. Debate sobre os amigos, sobre a amizade. . Aprendizagem cooperativa: estrutura cooperativa “Time-Pair-Share”.	Registo escrito.	. Técnica de A.T.L. • 10 Crianças	Data: 24/05/2010 Hora: 16h30 às 17h30	Refeitório

Descrição da Actividade

As crianças sentaram-se à volta da mesa para ouvirem a explicação da actividade. Dissemos-lhes que iríamos realizar uma actividade que eles já conheciam, iríamos fazer um debate.

Pedimos-lhes então que formassem pares e dissemos-lhes que o tema eram os amigos, quais eram os seus amigos preferidos, o que era para eles a amizade. Chamámo-os à atenção para não se esquecerem que teriam de tomar muita atenção ao que o colega estava a dizer porque depois teriam de partilhar com os colegas o que o seu par tinha dito.

Após a realização desta parte da actividade, pedimos às crianças que voltassem a sentar-se à volta da mesa para podermos ouvir o que cada um tinha para contar.

Enquanto as crianças iam falando, nós iam apontando o que considerávamos mais importante para depois cada criança poder fazer o desenho respectivo ao que tinha dito. No final colocámos todos os desenhos no placard.

A estratégia utilizada para a realização desta actividade foi a estrutura cooperativa “time-pair-share”, a qual está descrita e fundamentada no enquadramento teórico, no ponto “aprendizagem cooperativa”.

Reflexão e Avaliação da Actividade

Após a realização da actividade consideramos importante salientar:

- A grande participação por parte das crianças e o seu entusiasmo na sua realização;
- A repetição de actividades permitiu observar a evolução que estas têm na participação das crianças.
- O H. teve alguma dificuldade em se expressar, tanto no trabalho a pares, como depois quando falou para o grupo.

Sugestões

Numa próxima actividade deste género, será interessante que sejam as crianças a escolherem o “presidente de mesa” e que moderem o debate à sua maneira.

Planificação da Actividade 14

Quadro nº15 – Planificação da Actividade 14

Área	Sub-Área	Objectivos Gerais	Objectivos Específicos	Estratégias/Actividades	Avaliação	Recursos	Calendarização	Local das Actividades
Comportamento Social	Relações Interpessoais	Adquirir valores democráticos.	Seguir regras em jogos de grupo.	. Jogos tradicionais. . Trabalho a pares.	Registo escrito.	. Técnica de A.T.L. • 10 Crianças	Data: 31/05/2010 Hora: 16h30 às 17h30	Recreio exterior.

Descrição da Actividade

Já no recreio, pedimos às crianças que se juntassem a nós para lhes dizermos o que iríamos fazer. Explicámos-lhes que teriam de formar pares e que depois teriam de escolher com o seu colega um jogo para fazer com as outras crianças.

Antes do início do jogo, deveriam também explicar o jogo aos colegas e a razão da sua escolha. Teriam assim o comando da organização do jogo e de como o fariam com os seus colegas.

Foram vários os jogos escolhidos, alguns repetidos, mas os mais escolhidos foram o “Um dois três macaquinho do chinês” e a “Apanhada”.

Reflexão e Avaliação da Actividade

Após a realização da actividade consideramos importante salientar:

- A grande participação por parte das crianças e o seu entusiasmo na sua realização;
- O H. conseguiu atingir uma vez a parede no jogo “Um dois três macaquinho do chinês”, o que lhe causou uma enorme alegria.
- A atenção com que os colegas estavam quando cada grupo apresentava o seu jogo.
- Algumas vezes foi necessária a nossa intervenção, pois algumas crianças, por vezes, tentavam destabilizar o grupo e o jogo.

Sugestões

O jogo é uma actividade extremamente importante para as crianças e deve ser efectuado com alguma regularidade, aproveitando as regras dos mesmos para ir solidificando várias aprendizagens.

Planificação da Actividade 15

Quadro nº16 – Planificação da Actividade 15

Área	Sub-Área	Objectivos Gerais	Objectivos Específicos	Estratégias/Actividades	Avaliação	Recursos	Calendarização	Local das Actividades
Comunicação	Comunicação Expressiva	Partilhar experiências	Dialogar com os colegas e com os adultos	. Conversa sobre o que mais gostam de fazer. . Aprendizagem cooperativa: estrutura cooperativa “Time-Pair-Share”.	Registo escrito.	. Técnica de A.T.L. • 10 Crianças	Data: 07/06/2010 Hora: 16h30 às 17h30	Ginásio.

Descrição da Actividade

As crianças sentaram-se em forma de roda, depois explicámos-lhes que a actividade era apenas uma conversa sobre o que estas mais gostavam de fazer, na escola ou em casa.

Pedimos então às crianças que formassem pares e que contassem ao seu colega o que quisessem sobre o tema referido. Dissemos-lhes para não se esquecerem que teriam de tomar muita atenção ao que o colega lhes contava porque depois teriam de contar ao grupo o que cada um tinha dito.

A estratégia utilizada para a realização desta actividade foi a estrutura cooperativa “time-pair-share”, a qual está descrita e fundamentada no enquadramento teórico, no ponto “aprendizagem cooperativa”.

Reflexão e Avaliação da Actividade

Após a realização da actividade consideramos importante salientar:

- A grande participação por parte das crianças e o seu entusiasmo na sua realização;
- A constatação de que as crianças já respeitam bem as regras deste tipo de actividade.
- A constatação de que já conseguem respeitar o tempo dos outros falarem e principalmente ouvem como muita atenção sem se dispersarem quando o H. fala.

Sugestões

Este tipo de actividade já está bem consolidada entre este grupo de crianças e pensamos que já foi atingido o principal objectivo que é conseguirem respeitar o tempo dos outros, ouvindo o que estes têm para dizer sem se dispersarem.

Planificação da Actividade 16

Quadro nº17 – Planificação da Actividade 16

Área	Sub-Área	Objectivos Gerais	Objectivos Específicos	Estratégias/Actividades	Avaliação	Recursos	Calendarização	Local das Actividades
Comportamento Social	Relações Interpessoais	Reconhecer a importância do grupo	-Perceber a ajuda mútua -Respeitar o ritmo do outro	. Jogo do “Puzzle”. . Trabalho a pares.	Registo escrito.	• Puzzles de peças grandes. • Técnica de A.T.L. • 10 Crianças	Data: 14/06/2010 Hora: 16h30 às 17h30	Ginásio.

Descrição da Actividade

As crianças sentaram-se em forma de roda para podermos explicar no que consistia a actividade. Assim, começámos por lhes explicar que iamos dar metade de um puzzle a cada um e que teriam de procurar o colega que tinha a outra metade do puzzle que lhes pertencia. Todos os puzzles eram diferentes e de fácil percepção para que as crianças pudessem descobrir, com alguma facilidade, o seu parceiro.

Depois de descobrirem o seu parceiro, a tarefa consistiu em montar o puzzle, em conjunto. A equipa que terminasse o puzzle em primeiro lugar seria a vencedora.

Reflexão e Avaliação da Actividade

Após a realização da actividade consideramos importante salientar:

- A grande participação por parte das crianças e o seu entusiasmo na sua realização;
- O grande envolvimento e interacção das crianças para conseguirem descobrir o seu parceiro;
- A boa capacidade que todos mostraram de trabalhar com os parceiros respetivos.

Sugestões

Numa próxima actividade deste tipo seria interessante que fossem as crianças a fazer o próprio puzzle para depois cortarem as peças e no final poderem montá-lo.

Planificação da Actividade 17

Quadro nº18 – Planificação da Actividade 17

Área	Sub-Área	Objectivos Gerais	Objectivos Específicos	Estratégias/Actividades	Avaliação	Recursos	Calendarização	Local das Actividades
Comunicação	Comunicação Expressiva	Adquirir um maior domínio da linguagem.	Desenvolver uma maior capacidade de dialogar.	. Debate sobre os animais preferidos. . Aprendizagem cooperativa: estrutura cooperativa “Paraphrase Passport”.	Registo escrito.	. Técnica de A.T.L. • 10 Crianças	Data: 21/06/2010 Hora: 16h30 às 17h30	Refeitório

Descrição da Actividade

As crianças sentaram-se à volta da mesa. Dissemos-lhes que iríamos fazer uma actividade que já conheciam mas que iríamos utilizar novas regras. Explicámos-lhes que desta vez eles teriam de escolher o “presidente de mesa” e que seriam eles que iriam moderar o debate, sem a nossa intervenção. Lançámos como tema os animais preferidos e depois dissemos-lhes que poderiam iniciar.

De início houve alguma confusão para escolherem o “presidente de mesa”, pois todos o queriam ser mas resolveram que seria a J. porque era a mais crescida. Após a escolha do “presidente de mesa”, a J. deu início ao debate, dizendo que teriam de seguir as regras que já sabiam, tendo de levantar a mão sempre que quisessem intervir.

Como neste tipo de actividade as crianças já estavam habituadas a que todos tinham de intervir, a própria J. pediu a duas crianças que intervissem pois ainda não o tinham feito.

Após a realização do debate, pedimos que cada criança escolhesse outra criança, pedindo, depois, a cada uma que dissesse, por palavras suas, o que o seu colega que tinha escolhido tinha dito. Explicámos-lhes que independentemente de gostarem ou não do animal escolhido pela outra criança, teriam de dizer tudo o que a outra criança tinha dito.

Nós encontravamo-nos a observar e a registar o que considerávamos mais importante sobre o que as crianças iam dizendo para posteriormente colocar no placard algumas frases que foram ditas e as crianças poderem desenhar o seu animal preferido para completar o mesmo placard.

A estratégia utilizada para a realização desta actividade foi a estrutura cooperativa “paraphrase passport”.

Reflexão e Avaliação da Actividade

Após a realização da actividade consideramos importante salientar:

- A grande participação por parte das crianças e o seu entusiasmo na sua realização;
- A capacidade de organização do grupo;
- A capacidade de liderança e de respeito do grupo pelo líder;
- A interiorização das regras já bem assimilada;
- A participação do H., que colocou a mão no ar para poder intervir;

- O respeito dos outros pelo tempo que o H. demorou a falar, sem que o interrompessem e ouvindo atentamente o que este estava a dizer.

Sugestões

Após a realização, por várias vezes, deste tipo de atividade, foi importante para a interiorização do respeito pelos outros e das regras de convivência em grupo. Consideramos que foi uma actividade bem sucedida e que atingiu os objectivos pretendidos.

Planificação da Actividade 18

Quadro nº19 – Planificação da Actividade 18

Área	Sub-Área	Objectivos Gerais	Objectivos Específicos	Estratégias/Actividades	Avaliação	Recursos	Calendarização	Local das Actividades
Comportamento Social	Relações Interpessoais	Desenvolver a inter-ajuda e cooperação.	Criar laços com o grupo.	. Jogo: “Copo de água”. . Trabalho a pares.	Registo escrito.	. Técnica de A.T.L. • 20 Crianças	Data: 28/06/2010 Hora: 16h30 às 17h30	Recreio exterior.

Descrição da Actividade

As crianças encostaram-se à parede para ouvirem a explicação da actividade. Dissemos-lhes que iam fazer um jogo diferente, chamado “Copo de água”. Passámos então a explicar que seriam feitas duas equipas e que cada equipa teria de fazer uma fila. O primeiro de cada fila teria um copo que teria de encher com água, no balde que se encontrava ao seu lado. Com o copo cheio, teria de correr até ao jarro que se encontrava colocado um pouco mais à frente, onde deveria despejar a água. Depois teria de voltar para trás e entregar o copo à primeira criança da sua fila, seguindo para o fim da mesma. Ganharia a equipa que conseguisse encher primeiro o jarro.

Formaram-se então as equipas que foram escolhidas por nós, respeitando os dados do teste sociométrico e das nossas observações.

As crianças começaram muito animadas a jogar, puxando pela equipa, batendo palmas e gritando o nome da criança que estava com o copo de água. Sempre em exaltação queriam ser os mais rápidos para poderem ganhar.

Depois de feito este primeiro jogo, para dificultar e para que pudessem trabalhar a pares, pedimos-lhes que escolhessem um par. Depois de escolhido, atámos um pé de cada criança do par um ao outro, com uma corda. Agora teriam de repetir o jogo, mas a pares.

Reflexão e Avaliação da Actividade

Após a realização da actividade consideramos importante salientar:

- A grande participação por parte das crianças e o seu entusiasmo na sua realização;
- O espírito de equipa evidenciado;
- A equipa que tinha o H. como elemento, puxava por este, tal como puxava pelos outros elementos, sem fazer diferenciação e sem levantar problemas por este levar um pouco mais de tempo do que os outros.
- O H. esforçou-se ao máximo para conseguir ser rápido e não deixar cair o copo, tentando correr com o copo na mão, sendo por vezes bem sucedido;
- O H. estava muito sorridente e não disperssou a sua atenção uma unica vez, estando sempre muito atento ao que estava a acontecer;
- A dificuldade que tiveram em conseguir andar atados ao seu par, levando algum tempo a conseguirem terminar a actividade.

Sugestões

Uma actividade muito interessante para se repetir, pois não só foi muito divertida para as crianças como promoveu o espírito de equipa, bem como a coesão entre o grupo.

Planificação da Actividade 19

Quadro nº20 – Planificação da Actividade 19

Área	Sub-Área	Objectivos Gerais	Objectivos Específicos	Estratégias/Actividades	Avaliação	Recursos	Calendarização	Local das Actividades
Comunicação	Comunicação Expressiva	Desenvolver competências relacionadas com a linguagem oral.	Reconhecer a importância da linguagem oral.	. Transmitir recados e mensagens pedidas pelos adultos. . Trabalho a pares.	Registo escrito.	. Técnica de A.T.L. • 10 Crianças	Data: 05/07/2010 Hora: 16h30 às 17h30	Recreio exterior, ginásio e refeitório.

Descrição da Actividade

Explicámos às crianças que iríamos fazer uma actividade diferente. Dissemos-lhes que poderiam brincar livremente pelo recreio, mas que a determinada altura chamariamos um deles para lhe dar um recado e diríamos a essa criança a quem o deveria dar. Após dar o recado, a criança que o recebia teria de vir ter connosco e dizer-nos o que é que tínhamos dito. A criança a quem o recado deveria ser transmitido poderia estar em qualquer local do jardim-de-infância. Assim quem estava incumbido de dar o recado teria de procurar o seu par para lhe transmitir o recado.

Se a criança a quem o recado foi transmitido o dissesse correctamente então continuariam em jogo, se o recado estivesse errado perderiam e teriam de sair. Seria esta a dificuldade do jogo, pois tanto o receptor como o transmissor tinham de trabalhar em equipa e ter muita atenção ao que lhes era dito, porque se algum falhasse perderiam os dois.

Deu-se então início à actividade, todas as crianças estavam expectantes de quando é que seriam chamadas. Algumas foram perdendo, outras continuavam em jogo mas todas as crianças tiveram a oportunidade de poder jogar.

Reflexão e Avaliação da Actividade

Após a realização da actividade consideramos importante salientar:

- A grande participação por parte das crianças e o seu entusiasmo na sua realização;
- Foi possível perceber quais as crianças que já conseguem transmitir recados sem erros e as que ainda necessitam de exercitar a memória.
- O recado transmitido por nós ao H. foi muito simples, sendo possível o mesmo conseguir transmiti-lo.

Sugestões

Numa próxima actividade, como as crianças já sabem como jogar, então será possível dificultar um pouco mais o jogo, como por exemplo o recado em vez de ser dado directamente a uma criança terá de passar por duas crianças.

Planificação da Actividade 20

Quadro nº21 – Planificação da Actividade 20

Área	Sub-Área	Objectivos Gerais	Objectivos Específicos	Estratégias/Actividades	Avaliação	Recursos	Calendarização	Local das Actividades
Comportamento Social	Relações Interpessoais	Estimular o respeito pelo adulto.	Dar atenção ao adulto quando solicitado.	. Pintura e organização de uma banda desenhada. . Trabalho a pares.	Registo escrito.	. Técnica de A.T.L. • 10 Crianças • Lápis de cor • Tesoura • Banda desenhada	Data: 12/07/2010 Hora: 16h30 às 17h30	Refeitório.

Descrição da Actividade

Com as crianças sentadas à volta da mesa pedimos-lhes que escolhessem um colega para seu par. Depois distribuímos uma folha com uma banda desenhada por pintar, mas os quadrados sem estarem na ordem certa. A sequência da banda desenhada consistia num jogo que o educador estava a realizar com as crianças.

Após a sua distribuição a todos os grupos, explicámos-lhes que primeiro deveriam pintar toda a banda desenhada, depois deveriam recortar todos os quadrados e por fim, teriam de encontrar a sequência certa da história. Quando tudo isto estivesse concluído, plastificaríamos todos os quadrados e faríamos um livrinho para cada grupo com a banda desenhada completa.

Reflexão e Avaliação da Actividade

Após a realização da actividade consideramos importante salientar:

- A grande participação por parte das crianças e o seu entusiasmo na sua realização;
- O H. levou algum tempo a terminar a actividade, pois levou mais tempo a conseguir pintar, sendo necessária a nossa ajuda a recortar os quadrados. Mas conseguiu fazer sem qualquer problema a sequência final da banda desenhada.

Sugestões

Numa próxima actividade deste tipo, poderá ser mudado o tema da banda desenhada, consoante o que se quiser trabalhar nesse momento.

Planificação da Actividade 21

Quadro nº22 – Planificação da Actividade 21

Área	Sub-Área	Objectivos Gerais	Objectivos Específicos	Estratégias/Actividades	Avaliação	Recursos	Calendarização	Local das Actividades
Comunicação	Comunicação Expressiva	Adquirir um maior domínio da linguagem.	Desenvolver uma maior capacidade de se expressar.	. Contar uma história (continuação da actividade anterior). . Trabalho a pares.	Registo escrito.	. Técnica de A.T.L. • 10 Crianças	Data: 19/07/2010 Hora: 16h30 às 17h30	Ginásio.

Descrição da Actividade

Considerámos importante dar continuidade à actividade anterior. Desta forma, com as crianças sentadas em forma de roda, distribuímos por cada grupo a banda desenhada, já plastificada e em forma de livro, que tinham realizado na actividade anterior.

Depois explicámos-lhes que cada grupo teria de se juntar e organizar-se para contar a sua banda-desenhada aos outros colegas. Teriam de decidir quem contava o quê e como iriam contar.

Depois de os grupo se organizarem, as crianças sentaram-se todas em roda para ouvir a história que cada grupo tinha para contar.

Embora as imagens das bandas desenhadas das crianças fossem todas iguais as histórias foram todas diferentes.

Reflexão e Avaliação da Actividade

Após a realização da actividade consideramos importante salientar:

- A grande participação por parte das crianças e o seu entusiasmo na sua realização;
- Alguma dificuldade em conseguir contar a história por parte do H. e da B., sendo necessária a nossa intervenção.
- O grande empenho do H. em tentar contar a sua parte da história sozinho, embora fosse algumas vezes repetitivo ao longo do conto.

Sugestões

Numa próxima actividade deste tipo, como referimos na actividade anterior, se as imagens da banda desenhada forem diferentes, poderá ser trabalhado outro tema.

Planificação da Actividade 22

Quadro nº23 – Planificação da Actividade 22

Área	Sub-Área	Objectivos Gerais	Objectivos Específicos	Estratégias/Actividades	Avaliação	Recursos	Calendarização	Local das Actividades
Comportamento Social	Relações Interpessoais	Saber respeitar o adulto.	Dar atenção ao adulto quando solicitado.	. Jogo: “O Rei Manda...” . Trabalho a pares.	Registo escrito.	. Técnica de A.T.L. • 10 Crianças	Data: 26/07/2010 Hora: 16h30 às 17h00	Recreio exterior.

Descrição da Actividade

Um jogo simples e que as crianças tão bem conhecem, o jogo do “Rei manda...”, um jogo que as crianças tanto gostam para terminar as planificações deste projecto.

Pedimos às crianças que se juntassem a nós para lhes dizermos o que iam fazer, explicámos-lhes que deveriam juntar-se em pares e que deveriam decidir que movimentos iriam pedir aos colegas para fazerem. Não poderiam repetir movimentos e teriam que escolher 5 movimentos diferentes.

Deu-se então início à actividade, em que cada par dizia o “Rei manda...” por exemplo, mexer o braço direito, ou saltar ao pé coxinho, ou coçar a cabeça, ou dar um abraço a um colega, etc.

Reflexão e Avaliação da Actividade

Após a realização da actividade considero importante salientar:

- A grande participação por parte das crianças e o seu entusiasmo na sua realização;
- As actividades são cada vez mais participativas por parte das crianças que estão sempre ansiosas que chegue a segunda-feira para saberem o que vão fazer nesse dia.
- O grande empenho de H., que cada vez participa mais e se esforça para conseguir fazer cada vez melhor.
- A dificuldade de alguns pares em escolherem os movimentos sem se tornarem repetitivos.

Sugestões

Numa próxima actividade deste tipo, poderá ser uma criança a dar as ordens para estimular a sua imaginação, bem como sentir-se nesse momento como um líder, sendo este sentimento muito importante para as crianças.

4.3 Resultados Obtidos

Sendo a questão de partida deste projecto:

“Actividades de expressão gráfica e plástica, realizadas a pares e em pequenos grupos, e a realização de jogos coletivos, facilitam a socialização de uma criança diagnosticada como tendo Atraso Global do Desenvolvimento e promovem a interacção entre todos, num Centro de Actividades de Tempos Livres”?

que avaliação podemos fazer da sua implementação? Os objectivos pretendidos ter-se-ão cumprido?

Este projecto nasceu da preocupação que uma criança com Atraso Global de Desenvolvimento nos suscitou, devido aos comportamentos agressivos e à dificuldade que tinha em comunicar e em socializar com as outras crianças do grupo de A.T.L., o que dificultava a sua inclusão.

Ao implementar o projecto desenvolvido, as expectativas eram uma incógnita, tanto poderia dar um bom resultado, bem como poderia não ter qualquer tipo de resultado, ou mesmo o não pretendido. De qualquer forma, empenhámo-nos em todo o processo para que os resultados obtidos fossem bem sucedidos no final de toda esta etapa. Consideramos assim, que no final deste projeto, o resultado foi positivo e os objectivos alcançados, embora consideremos que ainda deve ser feito muito trabalho neste âmbito para que esta criança tenha um desenvolvimento adequado. Só assim poderemos falar de inclusão.

Com este projecto foi dado um grande passo, que foi conseguir incluir a criança num pequeno grupo de crianças. Isto foi atingido com sucesso. O outro grande passo a conseguir será que esta criança consiga socializar com o restante grupo do A.T.L., o que facilitará, sem dúvida, a sua inclusão no grupo-turma e, numa outra perspectiva, na sociedade. São pequenos passos que terão de ser dados com tempo e trabalho facilitador deste processo.

Fazendo, então, uma análise dos resultados obtidos, consideramos importante lembrar que aquando do início de todo o processo, a criança em questão apenas socializava com uma ou duas crianças de todo o grupo de A.T.L., sendo estas a sua referência (Apêndices III, IV e IX).

Sem querer que a criança se sentisse totalmente perdida no seio do grupo, quando formámos o pequeno grupo para realizar este projecto, integrámos uma dessas crianças no grupo. Assim, foi uma etapa longa e complicada mas que no final deu bons

resultados, pois a criança no final deste processo já se sentia incluída pelo grupo, bem como o grupo já a incluía no seu meio.

No início, antes da implementação deste projecto a criança era rejeitada e colocada de parte pelas outras crianças, que não respeitavam o seu tempo e que tinham receio dos seus comportamentos por estes serem por vezes agressivos.

Aquando da realização da primeira observação, em contexto de recreio, foi possível verificar que o H. apenas brincava com duas crianças que eram a sua referência (B e T. Apêndice IX), sendo necessário que estas crianças o estimulassem e o chamassem para participar nas brincadeiras. Foi também possível observar que as restantes crianças do grupo de A.T.L. brincavam umas com as outras não tendo qualquer tipo de contacto com o H. (Apêndice IX).

Também foi possível verificar, com a realização da sociometria, que o H. apenas foi escolhido pelas duas crianças de referência acima mencionadas, sendo rejeitado apenas por quatro crianças de todo o grupo de A.T.L. (Apêndices III e IV), o que nos levou a concluir que o mesmo passava despercebido aos olhos dos outros.

Mas, ao longo das sessões planificadas para este projecto, as crianças a pouco e pouco foram aceitando as dificuldades do H. e foram aprendendo a lidar com o seu ritmo e as capacidades. Através de muitas actividades que visaram o desenvolvimento da comunicação e do comportamento social da criança em questão, com o tempo o grupo começou a tornar-se coeso, a trabalhar em equipa, a ter um espírito de equipa e a respeitarem-se uns aos outros.

De referir que as actividades que fomos desenvolvendo decorreram da avaliação que fomos fazendo, como pode perceber-se da leitura deste trabalho, que nos remeteu para sugestões que procurámos implementar nas sessões seguintes. Por isso, e também pelo contexto em que realizámos a nossa intervenção, muitas das actividades parecem semelhantes em termos de objectivos e das próprias estratégias. Não o tendo registado nas planificações que apresentamos, queremos, no entanto, fazer esta referência.

Assim, aquando da realização da segunda observação em contexto de recreio foi possível verificar que o H. já brincava com outras crianças que não as crianças que tinha inicialmente como referência e que já interagia e participava com as mesmas quando solicitado (Apêndice XIV). No final da intervenção, embora ainda não conseguisse socializar com todas as crianças, era notório o seu progresso neste sentido, bem como foi possível observar que se esforçava para brincar e interagir com as outras crianças.

Relativamente ao segundo teste sociométrico realizado, foi possível verificar que o H. foi escolhido várias vezes, principalmente pelas crianças do sexo feminino mas também foi rejeitado algumas vezes, mas desta feita pelo sexo masculino (Apêndices XII e XIII)

Será que após a realização do projecto, tal acontece, porque o H. consegue interagir melhor com as crianças do sexo feminino que têm mais sensibilidade e que tentam ajudá-lo a conseguir brincar e participar nas actividades da melhor forma?

Em síntese, tomando a reflexão/avaliação que fizemos de todas as sessões, podemos concluir que houve sempre grande participação e entusiasmo das crianças perante as actividades propostas, que as histórias são uma actividade que capta a sua atenção, que o jogo é uma fonte de aprendizagem significativa e que gradativamente se foi instalando a capacidade de ser capaz de estar mais atento, receptivo à partilha de experiências e vivências, ao respeito pelo outro, à capacidade de organização em grupo e à interiorização de regras (Apêndice XV). Também ao longo das sessões se foi verificando uma evolução na relação com H: mais atenção, maior interacção e respeito (Apêndice XV).

A intervenção, perspectivada neste âmbito, permitiu-nos destacar ou confirmar dificuldades, algumas das quais foram sendo ultrapassadas ao longo das sessões. Assim, dificuldades no reconto de uma história, em trabalhar em conjunto, em escutar o outro sem interromper, em trabalho a pares, imaginar movimentos, em organizar adequadamente o discurso, que algumas crianças tinham, ou mesmo a resistência que alguns manifestavam se solicitados a interagir com outros que conheciam menos bem (Apêndice XV), foram sendo diluídas ao longo do tempo.

Relativamente a H, a intervenção que realizámos evidenciou muitos dos aspectos que já tínhamos referenciado quer pelas observações quer pela consulta de documentos quer pelos resultados do teste sociométrico. Esta criança mostrava dificuldades em desenhar, de concentração, em expressar-se verbalmente, nomeadamente na pronúncia de certas palavras, na intervenção e interacção com os seus colegas, de memorização e coordenação motora. Tinha dificuldades em participar espontaneamente e o seu ritmo de trabalho era, na generalidade, mais lento do que o dos outros (Apêndice XV). Destacava-se a sua satisfação quando conseguia realizar a actividade proposta e o esforço para fazê-la (Apêndice XV).

Perante estes resultados é possível verificar que existiu uma evolução no desenvolvimento do H. e que este conseguiu fazer alguns progressos principalmente a

nível da socialização. Também consideramos que o grupo de crianças teve uma evolução bastante positiva, pois conseguiu, após todas as sessões, incluir melhor o H., preocupando-se mais em que este se sentisse incluído no grupo. As crianças aprenderam a respeitar-se mutuamente e a entender que todos são diferentes e que todos têm o seu tempo.

Com a realização de uma avaliação com as crianças da intervenção realizada, pudemos constatar que as crianças tiveram prazer e consideraram a mesma como um ponto positivo no seu dia-a-dia, pois todas escolheram, sem hesitar, que gostaram das actividades realizadas e verbalizaram a razão da sua escolha (Apêndice XVI).

A relação com a família, no nosso contexto, é sempre muito próxima, por isso a mesma não foi diferente porque estávamos a realizar esta intervenção. Nesse sentido, considerámos que não era fundamental estarmos a fazer referências contínuas ou mesmo pontuais à interacção que fomos fazendo com os Pais das nossas crianças. No entanto, é importante referir que, tal como dissemos no enquadramento do nosso trabalho, houve sempre, como é habitual, um contacto diário, que fez com que todos estivessem a par do trabalho que estávamos a realizar.

Consideramos assim, que os resultados obtidos neste projecto foram positivos, embora como já referimos anteriormente o trabalho deva ser continuado sempre aumentando os objectivos a alcançar, bem como sendo estes cada vez mais ambiciosos.

Reflexões Finais

Com a presente reflexão pretende-se fazer uma passagem por todo o trabalho, de forma a poder salientar os pontos mais importantes deste projecto.

Desta forma, tendo em conta que todo o projecto se deveria centrar num ponto fulcral que é a inclusão, considerámos pertinente que o enquadramento teórico fosse constituído pelos pontos: escola inclusiva/educação inclusiva; aprendizagem cooperativa; e, relação escola/família, pela importância que esta tem no desenvolvimento das suas crianças. O outro ponto do enquadramento teórico é a problemática da criança considerada com necessidades educativas especiais, sendo esta “Atraso Global do Desenvolvimento”. Para a realização deste ponto houve algumas limitações, pois a bibliografia existente sobre este tema é muito pouca ou quase nula, sendo muito difícil conseguir realizar este ponto com mais clarificação.

Para o enquadramento metodológico encontrámos bastante bibliografia de suporte e, por isso, sentimo-nos mais apoiadas para a sua realização.

Relativamente à caracterização da situação em que se interveio e dos contextos em que a mesma se inseria, também considerámos que foi um ponto que se desenvolveu de forma natural. Para tal, contribuiu o facto de a criança em questão fazer parte do grupo de crianças com quem trabalhamos diariamente, bem como o facto de toda a documentação e todos os instrumentos de recolha de dados serem mais fácil de serem aplicados pelo conhecimento que tínhamos da criança, do grupo e da sua família. Além do mais, o projecto desenrolou-se no nosso local de trabalho, com as crianças pertencentes ao nosso grupo.

O ponto seguinte do projecto foi o plano de acção onde teriam de constar todas as planificações realizadas, como foram realizadas e como foram avaliadas, sendo estas planificações divididas em dois grupos, ou seja, primeiro foi realizada uma planificação global da intervenção e depois uma planificação, intervenção e reflexão/avaliação a curto prazo.

Após a realização da planificação global, estava dado o ponto de partida para a planificação a curto prazo. As áreas escolhidas para a planificação global foram a comunicação e o comportamento social.

Considerámos importante que na planificação a curto prazo estas se encontrassem intercaladas no tempo de acção para que em cada semana fosse trabalhada uma área diferente. Assim, tentámos que as actividades planificadas e

escolhidas encaixassem nas áreas pretendidas e que fossem as actividades mais correctas a desenvolver dentro de cada área para atingir os objectivos pretendidos.

Por fim, no ponto dos resultados obtidos, tentámos referir o que conseguimos alcançar com este projecto e como se desenrolaram as etapas do mesmo. Foi feito um balanço de todo o projecto e concluímos que o mesmo teve resultados positivos.

Outro ponto que consideramos importante referir é que não só os objectivos para este projecto foram alcançados de uma forma positiva bem como outros objectivos tiveram o mesmo sucesso. Ao realizar este projecto também tínhamos de ter em questão o projecto pedagógico do A.T.L. que tinha como objectivos: promover valores morais e cívicos; tomar consciência de si e do outro; atribuir valor a comportamentos e atitudes suas e dos outros; fomentar atitudes de respeito e espírito crítico; promover oportunidades de escolha e responsabilização; promover a tomada de decisões; e saber valorizar a diversidade. Assim, também estes objectivos foram alcançados com sucesso. Estes objectivos também estavam implícitos nos objectivos deste projecto, o que foi uma mais-valia para que as crianças pudessem aproveitar ao máximo para desenvolver várias áreas.

Com a realização desta intervenção foi possível trabalhar várias actividades e promover o desenvolvimento de todos os objectivos tão importantes para o crescimento saudável das crianças e tão importantes para o seu crescimento enquanto pessoas e cidadãos. Consideramos tudo isto essencial para que as crianças aprendam a lidar com a igualdade e com a diferença como algo natural, olhando o outro como pessoa, independentemente de ter algum tipo de deficiência.

Tendo o presente projecto como um dos pontos fulcrais a escola inclusiva/educação inclusiva, após a realização do mesmo e perante os resultados obtidos, podemos concluir que o facto de se trabalhar numa perspectiva de educação inclusiva é um caminho para se obter bons e grandes resultados perante problemáticas como a que foi apresentada. Sem dúvida, a inclusão é um factor essencial para que as crianças possam crescer e desenvolver-se da melhor forma possível. A educação inclusiva e a aprendizagem cooperativa devem ser uma realidade das nossas escolas pois só trarão vantagens para as crianças.

Com a inclusão, todas as crianças, consideradas ou não com necessidades educativas especiais, terão mais vontade de ir à escola e de participar nas actividades diárias que se desenrolam na mesma. Ao sentirem-se incluídas, os receios e medos serão mais facilmente ultrapassados bem como com a ajuda dos outros tentarão ultrapassar

essas dificuldades. Dificuldades todos temos e todos precisamos uns dos outros para nos sentirmos mais seguros e mais capazes de chegar mais longe. Por outro lado, a aprendizagem cooperativa permite que as crianças possam partilhar e aprender a trabalhar em grupo e a aprender que a interajuda é uma mais-valia para a sua aprendizagem e para o seu desenvolvimento.

Quanto a nós, temos consciência de que crescemos pessoal e profissionalmente. Esta intervenção, obrigando-nos a planificar cuidadosamente cada uma das sessões, a avaliá-las com rigor, de modo a que pudéssemos preparar a seguinte, tendo em conta que as crianças, em particular o H, precisavam de consolidar melhor determinados comportamentos, fez-nos perceber melhor a sua importância.

No final deste processo, temos pena de não ter pedido às crianças que fizessem a avaliação de cada uma das sessões. Pensámos, ingenuamente, que seria complicado, porque ainda não liam. Na última sessão percebemos que teria sido fácil e que essa avaliação nos faz falta, porque comprovaria o que registámos em todas as sessões como “a grande participação por parte das crianças e o seu entusiasmo na sua realização”.

Este projecto foi, sem dúvida, uma mais-valia para nós e para as crianças, pois todos saímos a ganhar com a sua realização. Todos pudemos aprender uns com outros, bem como todos tivemos muitos ganhos ao alcançar os objectivos pretendidos. Trabalhar no grupo e com o grupo foi uma excelente estratégia para a inclusão do H.

Referências Bibliográficas

- Afonso, N. (2005). *Investigação naturalista em educação. Um guia prático e crítico*. Porto: Edições Asa.
- Almeida, J. C. Em defesa da investigação-acção. *Sociologia*. [online]. nov. 2001, no.37 [citado 02 Novembro 2009], p.175-176. Disponível na World Wide Web:<http://www.scielo.oces.mctes.pt/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0873-65292001000300010&lng=pt&nrm=iso>. ISSN 0873-6529.
- Bell, J. (1997). *Como realizar um projecto de investigação*. Lisboa: Gradiva.
- Cardona, M.J. (2006). *Educação de Infância – Formação e Desenvolvimento Profissional*. Chamusca: Edições Cosmos.
- Caram, L. H. et al. Investigação das causas de atraso no neurodesenvolvimento: recursos e desafios. *Arq. Neuro-Psiquiatr*. [online]. 2006, vol.64, n.2b, pp. 466-472. ISSN 0004-282X. doi: 10.1590/S0004-282X2006000300022.
- Estrela, A. (1986). *Teoria e prática de observação de classes. Uma estratégia de formação de professores*. Lisboa: INIC.
- Ferreira, J.C. (2004). Atraso Global do Desenvolvimento Psicomotor. *Revista Portuguesa de Clínica Geral*, 703-712.
- Finnie, N. R. (2000). *A comunicação dos pais: a importância da comunicação entre pais e profissionais. O manuseio em casa da criança com paralisia cerebral*. São Paulo: Manole.
- Leitão, F. A. R. (2006). *Aprendizagem Cooperativa e Inclusão*. edição do autor.
- Marques, J. e Sarment, T.. Investigação-acção e construção da cidadania. *Rev. Lusófona de Educação*. [online]. 2007, no.9 [citado 02 Novembro 2009], p.85-102. Disponível na World Wide Web:

<http://www.scielo.oces.mctes.pt/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1645-72502007000100006&lng=pt&nrm=iso>. ISSN 1645-7250.

Niza, S. (s/d). A Formação no Movimento da Escola Moderna. Contextos Cooperativos e Aprendizagem. Disponível na World Wide Web: http://www.movimentoescolamoderna.pt/textos_referencia/cont_teoricos/textos_autoformacao_coop/formacao_mem.pdf.

Saint-Georges, P. (1997). Pesquisa e crítica das fontes de documentação nos domínios económicos, social e político. In: ALBARELLO, Luc et al. *Práticas e Métodos de Investigação em Ciências Sociais*. Lisboa: Gradiva Publicações Ltda.

Sanches, I. Compreender, agir, mudar, incluir. Da investigação-acção à Educação Inclusiva. Rev. Lusófona de Educação, 2005, no.9.

Silva, M. (2003). Reflectindo a inclusão. Pluralidade e Realidade Latino-Americana: Desafios À Mudança em Educação, IIº Colóquio Brasileiro da AFIRSE. Brasília: Faculdade de Educação da Universidade Federal de Brasília.

Silva, M. O. (2009). Da Exclusão à Inclusão: Concepções e Práticas. *Revista Lusófona de Educação*, 13, 135-153.

Silva, M, O, E. (2011). Gestão da Aprendizagens na Sala de Aulas Inclusiva. Lisboa: Edições Universitárias Lusófonas, colecção Ciências da Educação (no prelo).

Silva, R.; Lopes-Herrera, S. & De Vitto, L. Distúrbio de linguagem como parte de um transtorno global do desenvolvimento: descrição de um processo terapêutico fonoaudiológico. Rev. soc. bras. fonoaudiol. [online]. 2007, vol.12, n.4, pp. 322-328. ISSN 1516-8034. doi: 10.1590/S1516-80342007000400012.

Tomé, G. & Correia (2004/2005). Aprendizagem Cooperativa. Trabalho de Análise e Revisão da Literatura. DEFCUL.

Vieira, F. & Pereira, M. (2007) – “Se Houvera Quem Me Ensinara... - a educação de pessoas com deficiência mental”. 3ª ed., Fundação C. Gulbenkian, Lisboa.

Villas-Boas, M. (s/d). A relação escola-família-comunidade inserida na problemática da formação de professores. Universidade de Lisboa (FPCE).

Apêndices

Apêndice I – Teste Sociométrico

Questionário:

I - 1. Se pudesses escolher o teu colega no comboio, quem escolherias? _____

Indica outro colega _____

E ainda outro _____

E quem não escolherias? _____

II - 1. Para realizar um trabalho na sala, quem escolherias para trabalhar contigo? _____

Indica outro colega _____

E ainda outro _____

E quem não escolherias? _____

III - 1. Quem gostarias de escolher para brincar contigo no recreio? _____

Indica outro colega _____

E ainda outro _____

E quem não escolherias? _____

Nome:

Fonte: Adaptado de Estrela (1986:382)

Apêndice II – Código das Crianças

- 1 – André
- 2 – Ana Beatriz
- 3 – Bruno
- 4 – Mariana
- 5 – Henrique
- 6 – Cátia
- 7 – Diego
- 8 – Renata
- 9 – Rodrigo
- 10 – Bárbara
- 11 – Marco
- 12 – Tânia
- 13 – Aldair
- 14 – Margarida
- 15 – Aylton
- 16 – Inês
- 17 – Diogo
- 18 – Bruna
- 19 – Ruben
- 20 – Joana
- 21 – Gabriel
- 22 – Albertina
- 23 – Tiago
- 24 – Beatriz
- 25 – Miguel
- 26 – Vera
- 27 – Marcos
- 28 - Iara

Apêndice III – Matriz Sociométrica – Escolhas

		Sexo Masculino														Sexo Feminino														NE	NIE
		1	3	5	7	9	11	13	15	17	19	21	23	25	27	2	4	6	8	10	12	14	16	18	20	22	24	26	28		
Sexo Masculino	1					111			333					222																9	3
	3						111			222				333																9	3
	5																				111	333		222						9	3
	7																													9	3
	9	111																												9	3
	11		111						333					222																9	3
	13			333																										9	3
	15	111				222																								9	3
	17																													9	3
	19		111			222																								9	3
	21			222					333																					9	3
	23																													9	3
	25																													9	3
	27		222			111																						333		9	3
Sexo Feminino	2																													9	3
	4																													9	3
	6																													9	3
	8																													9	3
	10																													9	3
	12					222																								9	3
	14																													9	3
	16																													9	3
	18					222																								9	3
	20																													9	3
	22																													9	3
	24																													9	3
	26																													9	3
	28																													9	3
TCt		222	555	222	222	333	111	444	444	444	222	222	333	222	444	666	444	444	444	333	222	777	222	333	111	111	333	222	222	252	
TCb		6	15	6	6	9	3	12	12	12	6	6	9	6	12	18	12	12	12	9	6	21	6	9	3	3	9	6	6	113	
NI		2	5	2	2	3	1	4	4	4	2	2	3	2	4	6	4	4	4	3	2	7	2	3	1	1	3	2	2		

Legenda

Tct	Totais por Critério
Tcb	Totais Combinados
NI	Nº de Indivíduos por quem cada um é rejeitado
NE	Número de Escolhas
NIE	Número de Indivíduos Escolhidos

Apêndice IV – Matriz Sociométrica – Rejeições

		Sexo Masculino														Sexo Feminino														NE	NIE
		1	3	5	7	9	11	13	15	17	19	21	23	25	27	2	4	6	8	10	12	14	16	18	20	22	24	26	28		
Sexo Masculino	1													111																3	1
	3			001																		010					100			3	3
	5													111																3	1
	7						101												010											3	2
	9		110													001														3	2
	11																			010					101					3	2
	13																				100				010			001		3	3
	15																	001		010										3	3
	17																		010	100							001			3	3
	19																010	100						001						3	3
	21																								010			001		3	3
	23																							100		010			001	3	3
	25																100				010					001				3	3
	27																		010										001	3	3
Sexo Feminino	2					001		100			010																			3	3
	4	100						001						100																3	3
	6		100		010					001																				3	3
	8		010				100				001																			3	3
	10			001					100																					3	3
	12	010									001	100	010																	3	3
	14					100				010						001														3	3
	16				100						010			001																3	3
	18															001														3	3
	20			100			100					010		001																3	3
	22	100		001				010																						3	3
	24		001			100					010																			3	3
	26				100					001				101																3	3
	28						100					010			001															3	3
TCt		210	221	103	310	201	401	111	110	022	021	021	102	433	001	101	110	101	030	110	020	210	001	200	111	011	011	101	001	84	
TCb		3	5	4	4	3	5	3	2	4	3	3	3	10	1	2	2	2	3	2	2	3	1	2	3	2	2	2	1		
NI		3	4	4	3	3	4	3	2	4	3	3	3	5	3	2	2	2	3	2	2	3	1	2	2	2	2	2	3		

Legenda

Tct	Totais por Critério
Tcb	Totais Combinados
NI	Nº de Indivíduos por quem cada um é rejeitado
NR	Número de Rejeições
NIR	Número de Indivíduos Rejeitados

Apêndice V - Guião de entrevista

Objectivos da entrevista:

- Recolher informações sobre o perfil do entrevistado.
- Recolher informações sobre o H.
- Recolher dados acerca da relação estabelecida com o A.T.L.
- Recolher dados para caracterizar a actuação pedagógica do A.T.L.

Entrevistado: Mãe do H.

Data: 16/10/09

Designação dos Blocos	Objectivos Específicos	Tópicos	Observações
Bloco A Legitimação da entrevista e motivação do entrevistado	• Legitimar a entrevista • Motivar o entrevistado • Garantir a confidencialidade	• Apresentação entrevistador/entrevistado • Informar que se trata de um trabalho de investigação-acção • Informar que a entrevista é uma técnica para recolha de dados e informações • Garantir que haverá um feedback sobre a evolução do projecto	• Entrevista semi-directiva • Usar linguagem apelativa e adaptada ao entrevistado • Tratar a mãe com delicadeza e recebê-la num local aprazível • Pedir para gravar a entrevista
Bloco B Perfil do entrevistado	• Caracterizar o entrevistado • Caracterizar a relação mãe/filho	• Como se caracteriza como mãe • Desejos e expectativas para o filho	• Estar atento às reacções da mãe e anotá-las por escrito • Mostrar disponibilidade e abertura para a compreensão das situações apresentadas
Bloco C Perfil do H	• Caracterizar o H • Recolher informações sobre o comportamento do H	• Como caracteriza o filho • Que tipo de comportamento tem o H quando está em casa	• Ter atenção aos comportamentos não verbais

Bloco D Perfil do A.T.L.	Caracterizar o A.T.L. Recolher informações sobre a actuação pedagógica	Saber o que pensa do A.T.L. Saber o que pensa da relação do A.T.L. com o H. Saber se a actuação pedagógica está a ser benéfica	Mostrar disponibilidade e vontade de encontrar as melhores soluções para ajudar o H
Bloco E Terminar a Entrevista	Agradecer a colaboração prestada	Dar como finalizada a entrevista Demonstrar o quanto importante foi a ajuda prestada	

Apêndice VI - Entrevista à Mãe do H.

Ano Lectivo: 2009/2010

Data: 16/10/2009

Aluno: H

Entrevistadora: J

Entrevistado: M

Objectivos Gerais:

- Recolher informações sobre o perfil do entrevistado.
- Recolher informações sobre o H.
- Recolher dados acerca da relação estabelecida com o A.T.L.
- Recolher dados para caracterizar a actuação pedagógica do A.T.L.

Protocolo da Entrevista à Mãe do H

J – Fala-me um pouco sobre si...

M – Sou uma mãe preocupada e cuidadosa. Principalmente com o problema do meu filho eu tornei-me mais preocupada, eu pesquiso sempre sobre o problema dele, **que é atraso do desenvolvimento**. Fico muito nervosa e com um pouco de medo quando ele fica mal disposto por coisas sem importância. Acho que é por isso que eu não tenho vontade e nem quero ter mais filhos.

J – O que é que pensa sobre o seu filho? Como o caracteriza?

M – **O meu filho é uma benção de Deus**, mesmo por ele ter nascido com os problemas de atraso no desenvolvimento, **ele é uma criança amada e respeitada pelos pais**. **Ele é uma criança meiga e carinhosa**. Sei que o meu filho vai sim se desenvolver mais e mais, pois eu tenho muita fé em Deus. **Penso ou melhor, eu tenho a certeza que tudo na vida tem uma explicação, pois com o nascimento do meu filho eu aprendi e amadureci muito.**

J – O que é que deseja para o seu filho?

M – Desejo tudo de bom para ele, pois **tudo o que eu faço é por ele**. Sempre procurei os melhores hospitais e médicos, afinal **só procuro para ele coisas boas**. E não só isso, **eu deesejo que ele seja alguém útil e que ele possa ter ocupação, pois todos têm igualdades**. **Se ele não fôr um doutorado, que seja um técnico de manutenção de electrodomésticos, por exemplo.**

J – O que pensa do A.T.L.? E das técnicas que o acompanham?

M – No A.T.L. o meu filho se desenvolve mais, pois tem muitas crianças perto dele e isso faz com que ele se solte mais, porque ele é uma criança muito tímida. As técnicas que o acompanham são muito atenciosas com ele, eu percebo que elas têm muita paciência e compreendem o seu problema. Isto mostra confiança, que eu tenho em deixar o meu filho no infantário

J – O que é que gostaria que o A.T.L. pudesse proporcionar ao seu filho?

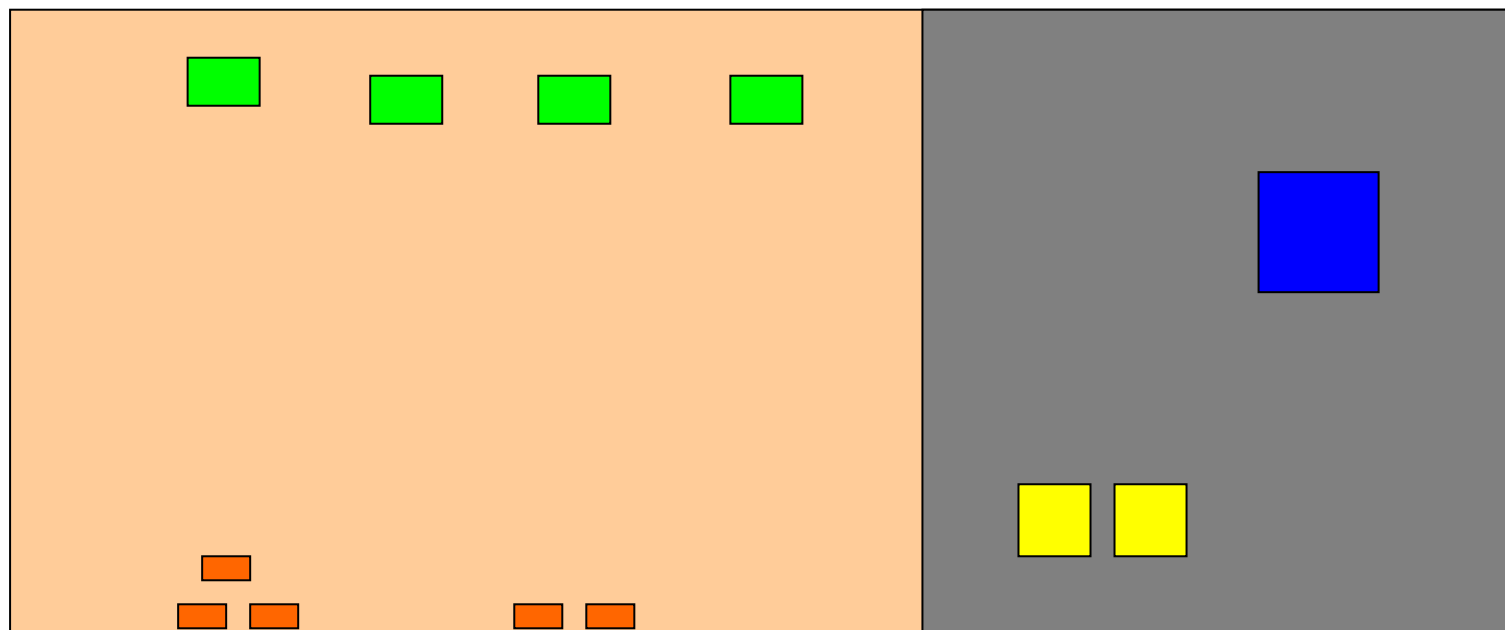
M – Para ser sincera eu não tenho nada a queixar em relação a isso. Sinto que o meu filho é feliz a frequentar o A.T.L., pois ele nunca reclamou por estar no A.T.L. Mas se houvessem, jogos e brincadeiras educativas seria bom para ele.

Apêndice VII - Grelha de Análise do Conteúdo

		Unidades de Registo
Perfil do Entrevistado	Relação mãe/filho	-“Sou uma mãe preocupada e cuidadosa. Principalmente com o problema do meu filho eu tornei-me mais preocupada, eu pesquiso sempre sobre o problema dele” -“Fico muito nervosa e com um pouco de medo quando ele fica mal disposto por coisas sem importância” - “ele é uma criança amada e respeitada pelos pais” -“Penso ou melhor, eu tenho a certeza que tudo na vida tem uma explicação, pois com o nascimento do meu filho eu aprendi e amadureci muito” -“tudo o que eu faço é por ele” -“só procuro para ele coisas boas”
	Expectativas/Desejos	-“eu deesejo que ele seja alguém útil e que ele possa ter ocupação, pois todos têm igualdades. Se ele não fôr um doutorado, que seja

		um técnico de manutenção de electrodomésticos, por exemplo”
Peril do H	Diagnóstico	-“o problema dele, que é atraso do desenvolvimento”
	Caraterização	-“O meu filho é uma benção de Deus” -“Ele é uma criança meiga e carinhosa” -“ele é uma criança muito timida” -“Sinto que o meu filho é feliz a frequentar o A.T.L., pois ele nunca reclamou por estar no A.T.L”
Perfil do A.T.L.	Caracterização do Contexto	-“No A.T.L. o meu filho se desenvolve mais, pois tem muitas crianças perto dele e isso faz com que ele se solte mais” -“Mas se houvessem, jogos e brincadeiras educativas seria bom para ele”
	Caracterização dos Recursos Humanos	-“As técnicas que o acompanham são muito atenciosas com ele, eu percebo que elas têm muita paciência e compreendem o seu problema”

Apêndice VIII - Planta do Recreio



Legenda:

 Chão de Pedra

 Chão de Tartan

 Árvores

 Cadeiras

 Baloços

 Escorrega

Apêndice IX - Protocolo da Observação a H

Grupo de A.T.L. (3, 4, 5 e 6 anos)

Brincadeira Livre no Recreio (4ª Feira)

28 Crianças (metade do grupo do A.T.L.)

Observador: 1 (não participante)

Tempo de duração: 10 min

Criança observada: H

Crianças Participantes: B;

Hora da Observação	Participantes	Descrição de Situações e Comportamentos	Inferências e Notas Complementares
15h45m	H; B; T	A B vai ter com o H e diz: “Anda vamos brincar.” O H responde: “Não quero.” A B insiste: “Anda vamos ter com a T que está no escorrega” O H levanta-se e a B dá-lhe a mão. Quando chegam ao pé da T, sentam-se os três no chão e a T pergunta: “Vamos brincar ao quê?” Enquanto a B e a T conversam, o H olha em volta e depois fixa o olhar no chão. Entretanto a B e a T decidem que vão brincar aos pais e às mães, pegam cada uma numa mão do H e começam a passear pelo recreio. Elas conversam muito	Até à B ir ter com o H para chamá-lo para brincar, ele encontra-se sentado no chão sózinho. Enquanto toda esta situação se desenrola, as outras crianças brincam, correm e passam ao lado destas crianças mas não se aproximam, nem dizem nada. O H depende muito da B e da T, não brinca, nem conversa com mais ninguém.

		enquanto andam mas o H não diz nada. A determinada altura sentam-se nas cadeiras, a B e a T continuam a conversar, enquanto o H as fixa. Então o H diz: “Quero ir à casa-de-banho.” E a B pergunta-lhe: “Vais sózinho?” o H responde-lhe: “Sim.” Então o H levanta-se e vai à casa-de-banho	
--	--	--	--

Apêndice X – Teste Sociométrico

Questionário:

I - 1. Se pudesses escolher o teu colega no comboio, quem escolherias? _____

Indica outro colega _____

E ainda outro _____

E quem não escolherias? _____

II - 1. Para realizar um trabalho na sala, quem escolherias para trabalhar contigo? _____

Indica outro colega _____

E ainda outro _____

E quem não escolherias? _____

III - 1. Quem gostarias de escolher para brincar contigo no recreio? _____

Indica outro colega _____

E ainda outro _____

E quem não escolherias? _____

Nome: _____

Fonte: Adaptado de Estrela (1986:382)

Apêndice XI – Código das Crianças

- 1 – Henrique
- 2 – Bárbara
- 3 – Rodrigo
- 4 – Margarida
- 5 – Ruben
- 6 – Bruna
- 7 – Diego
- 8 – Beatriz
- 9 – Miguel
- 10 – Joana

Apêndice XII – Teste Sociométrico – Escolhas

		Sexo Masculino					Sexo Feminino					NE	NIE
		1	3	5	7	9	2	4	6	8	10		
Sexo Masculino	1			222			111		333			9	3
	3			222	111	333						9	3
	5		111		333				222			9	3
	7		111	222		333						9	3
	9		111		222		333					9	3
Sexo Feminino	2	333						111		222		9	3
	4	333							222		111	9	3
	6	111					222			333		9	3
	8	333					222				111	9	3
	10	333						222		111		9	3
TCt		555	333	333	333	222	444	333	222	333	222	90	
TCb		15	9	9	9	6	12	9	6	9	6		
NI		5	3	3	3	2	4	3	2	3	2		

Legenda

Tct	Totais por Critério
Tcb	Totais Combinados
NI	Nº de Indivíduos por quem cada um é rejeitado
NE	Número de Escolhas
NIE	Número de Indivíduos Escolhidos

Apêndice XIII – Teste Sociométrico - Rejeições

		Sexo Masculino					Sexo Feminino					NE	NIE
		1	3	5	7	9	2	4	6	8	10		
Sexo Masculino	1					111						3	1
	3	110						001				3	2
	5							001		100		3	2
	7	001					110					3	2
	9	110					001					3	2
Sexo Feminino	2		010			101						3	2
	4				111							3	1
	6				101	010						3	2
	8					111						3	1
	10				111							3	1
TCt		221	010	000	323	323	111	001	000	100	000	30	
TCb		5	1	0	8	8	3	1	0	1	0		
NI		3	2	0	3	4	2	2	0	1	0		

Legenda

Tct	Totais por Critério
Tcb	Totais Combinados
NI	Nº de Indivíduos por quem cada um é rejeitado
NE	Número de Escolhas
NIE	Número de Indivíduos Escolhidos

Apêndice XIV - Protocolo da Observação a H

Grupo de A.T.L. (3, 4, 5 e 6 anos)

Brincadeira Livre no Recreio (4ª Feira)

10 Crianças (grupo do Projecto)

Observador:1 (não participante)

Tempo de duração: 10 min

Criança observada: H

Crianças Participantes: B; M; J

Hora da Observação	Participantes	Descrição de Situações e Comportamentos	Inferências e Notas Complementares
15h45m	H; B; T	O H. e a B. vão ter com a M. e a J. e perguntam-lhes: “Querem jogar à apanhada?”. A M. responde: Sim e começo eu. Começam a correr e a M. apanha o H. e diz: “Agora estás tu.”. O H. começa a correr e com muita dificuldade e depois de algum tempo apanha a B. e diz: “Apanhei-te! Apanhei-te!”. A B. começa a correr	O H. e a B. chegam juntos ao recreio. O H. apesar das dificuldades que tem em correr, esforça-se para acompanhar a brincadeira sem nunca desistir. As crianças que participam na brincadeira têm alguns cuidados com o H., percebendo-se que quando ele apanhou

		atrás da J. e ia dizendo: “Só faltas tu. Vou-te apanhar”. A J. respondeu: “Não me apanhas porque eu corro mais do que tu.” Depois de muito insistir a B. desistiu e apanhou a M. e disse: “Agora estás tu.” E continuaram a brincadeira.	a B. foi porque esta se deixou a apanhar.
--	--	--	--

Apêndice XV - Reflexão e Avaliação das Atividades Realizadas

Apresentação de todos os pontos referidos na reflexão e avaliação das actividades realizadas:

- A grande participação por parte das crianças e o seu entusiasmo na sua realização;
 - A importância que as histórias têm na captação da atenção das crianças;
 - A dificuldade das crianças M., A.B. e H. em realizar o reconto da história.
 - A dificuldade de H. em realizar o desenho, tendo a necessidade de apoio por parte de outra criança.
-
- A grande participação por parte das crianças e o seu entusiasmo na sua realização;
 - A importância que o jogo tem para estimular a união do grupo e o jogo em equipa;
 - Sendo um jogo simples tornou possível a participação de todas as crianças sem que surgisse qualquer dificuldade.
 - O H. esforçou-se por acompanhar as outras crianças, participando no jogo, sem se enervar e seguindo todas as regras. Embora durante o tempo em que esteve na fila à espera que todas as crianças ficassem “presas” na ponte, por alguns momentos desfocou a sua atenção do jogo, e por algumas vezes sentou-se no chão como que à espera que tudo terminasse.
-
- A grande participação por parte das crianças e o seu entusiasmo na sua realização;
 - A importância que tem para as crianças contar as suas vivências e partilharem o que fazem fora da escola.
 - A dificuldade que o H. teve em se expressar verbalmente, sendo necessária a nossa ajuda, recorrendo a várias perguntas para conseguir que o mesmo também pudesse partilhar o que tinha feito.
 - Como a participação do H. demorou mais tempo e como este estava com dificuldades em falar, as outras crianças começaram a ficar irrequietas e começaram também a falar, sendo necessário chamá-las à atenção.

- A grande participação por parte das crianças e o seu entusiasmo na sua realização;
 - A dificuldade que tiveram em trabalhar em conjunto;
 - A dificuldade que o H. teve em participar na actividade pois foi necessária alguma estimulação da nossa parte para que este interviesse mais.
-
- A grande participação por parte das crianças e o seu entusiasmo na sua realização;
 - A importância que tem deixar as crianças falarem sobre o que se passa no seu dia-a-dia, pois estas gostam muito de partilhar as suas vivências;
 - A contínua dificuldade do H. em conseguir expressar-se verbalmente, sendo novamente necessário recorrer à elaboração de perguntas da nossa parte para que a criança partilhasse o que tinha vivenciado nesse dia.
 - O respeito que as outras crianças tiveram para com o H. nesta actividade, esperando que este contasse tudo, sem desfocalizarem a sua atenção.
-
- A grande participação por parte das crianças e o seu entusiasmo na sua realização;
 - A possibilidade de poder observar como estão as crianças a nível da coordenação motora;
 - O H. teve algumas dificuldades, especialmente em conseguir coordenar os saltos;
 - Algumas crianças tiveram dificuldade em imaginar movimentos, no trabalho a pares;
 - Algumas crianças tiveram alguma dificuldade na reprodução dos movimentos feitos por nós.
 - Foi uma actividade importante para as crianças, principalmente para o H. que tentou sempre fazer os movimentos, esforçando-se para não deixar de fazer tudo.
-
- A grande participação por parte das crianças e o seu entusiasmo na sua realização;
 - A participação activa do H. na actividade.
 - A satisfação do H. ao perceber que estava a conseguir participar numa actividade de grupo.
-
- A grande participação por parte das crianças e o seu entusiasmo na sua realização;
 - A atenção que o par do H. teve para com este, nunca o largando e incentivando-o a participar nas brincadeiras.

- Embora algumas crianças se afastassem do seu par por algumas vezes, consideramos que a actividade foi bem sucedida pois foi uma tarde de brincadeira diferente.
 - O H, por vezes, parava e a desviava a sua atenção da brincadeira, sentando-se e ficando apenas a observar.
 - O H., embora por vezes fosse brincar contrariado, não se enervou, nem “agrediu” nenhum colega;
 - Nem todas as crianças conseguiram escutar o seu par com atenção, sem interromper.
-
- A grande participação por parte das crianças e o seu entusiasmo na sua realização;
 - O H. teve algumas dificuldades em realizar alguns dos movimentos, principalmente andar ao pé coxinho. Mas não foi único, outras crianças também tiveram dificuldade.
 - Foi interessante observar a alegria das crianças e a interacção que tinham umas com as outras.
-
- A grande participação por parte das crianças e o seu entusiasmo na sua realização;
 - A pouca participação do H., que esteve muito reticente em falar e em participar;
 - A dificuldade que algumas das crianças tiveram em organizar corretamente o seu discurso;
 - Alguma agitação por parte de algumas crianças que também queriam falar, eventualmente para completarem alguma coisa que o seu par esquecera de mencionar.
-
- A grande participação por parte das crianças e o seu entusiasmo na sua realização;
 - A importância desta actividade para o conhecimento de novas palavras e para estimular a concentração e a memória;
 - O empenho do H. em tentar participar mas com muitas dificuldades, pois o seu léxico é muito curto e tem algumas dificuldades em pronunciar várias palavras. Mostrou dificuldade em conseguir memorizar uma lenga-lenga inteira.
 - Tal como H. as crianças mais pequenas, de 3 anos, também tiveram algumas dificuldades em conseguir memorizar algumas lenga-lengas.

- A grande participação por parte das crianças e o seu entusiasmo na sua realização;
 - Foi interessante observar que as crianças já interagem mais com o H., chamando-o para as brincadeiras e incentivando-o a brincar com eles.
 - O H. ainda fica muito reticente em participar nas brincadeiras com os outros, e foi possível observar que mesmo quando brinca com os outros há momentos em que se isola um pouco.
 - Algumas crianças ainda têm dificuldade em brincar com todas as crianças, escolhendo para as suas brincadeiras os colegas que normalmente costumam escolher.
-
- A grande participação por parte das crianças e o seu entusiasmo na sua realização;
 - A repetição de actividades permitiu observar a evolução que estas têm na participação das crianças.
 - O H. teve alguma dificuldade em se expressar, tanto no trabalho a pares, como depois quando falou para o grupo.
-
- A grande participação por parte das crianças e o seu entusiasmo na sua realização;
 - O H. conseguiu atingir uma vez a parede no jogo “Um dois três macaquinho do chinês”, o que lhe causou uma enorme alegria.
 - A atenção com que os colegas estavam quando cada grupo apresentava o seu jogo.
 - Algumas vezes foi necessária a nossa intervenção, pois algumas crianças, por vezes, tentavam destabilizar o grupo e o jogo.
-
- A grande participação por parte das crianças e o seu entusiasmo na sua realização;
 - A constatação de que as crianças já respeitam bem as regras deste tipo de actividade.
 - A constatação de que já conseguem respeitar o tempo dos outros falarem e principalmente ouvem com muita atenção sem se dispersarem quando o H. fala.
-
- A grande participação por parte das crianças e o seu entusiasmo na sua realização;
 - O grande envolvimento e interacção das crianças para conseguirem descobrir o seu parceiro;
 - A boa capacidade que todos mostraram de trabalhar com os parceiros respetivos.

- A grande participação por parte das crianças e o seu entusiasmo na sua realização;
 - A capacidade de organização do grupo;
 - A capacidade de liderança e de respeito do grupo pelo líder;
 - A interiorização das regras já bem assimilada;
 - A participação do H., que colocou a mão no ar para poder intervir;
 - O respeito dos outros pelo tempo que o H. demorou a falar, sem que o interrompessem e ouvindo atentamente o que este estava a dizer.
-
- A grande participação por parte das crianças e o seu entusiasmo na sua realização;
 - O espírito de equipa evidenciado;
 - A equipa que tinha o H. como elemento, puxava por este, tal como puxava pelos outros elementos, sem fazer diferenciação e sem levantar problemas por este levar um pouco mais de tempo do que os outros.
 - O H. esforçou-se ao máximo para conseguir ser rápido e não deixar cair o copo, tentando correr com o copo na mão, sendo por vezes bem sucedido;
 - O H. estava muito sorridente e não dispersou a sua atenção uma única vez, estando sempre muito atento ao que estava a acontecer;
 - A dificuldade que tiveram em conseguir andar atados ao seu par, levando algum tempo a conseguirem terminar a actividade.
-
- A grande participação por parte das crianças e o seu entusiasmo na sua realização;
 - Foi possível perceber quais as crianças que já conseguem transmitir recados sem erros e as que ainda necessitam de exercitar a memória.
 - O recado transmitido por nós ao H. foi muito simples, sendo possível o mesmo conseguir transmiti-lo.
-
- A grande participação por parte das crianças e o seu entusiasmo na sua realização;
 - O H. levou algum tempo a terminar a actividade, pois levou mais tempo a conseguir pintar, sendo necessária a nossa ajuda a recortar os quadrados. Mas conseguiu fazer sem qualquer problema a sequência final da banda desenhada.

- A grande participação por parte das crianças e o seu entusiasmo na sua realização;
 - Alguma dificuldade em conseguir contar a história por parte do H. e da B., sendo necessária a nossa intervenção.
 - O grande empenho do H. em tentar contar a sua parte da história sozinho, embora fosse algumas vezes repetitivo ao longo do conto.
-
- A grande participação por parte das crianças e o seu entusiasmo na sua realização;
 - As actividades são cada vez mais participativas por parte das crianças que estão sempre ansiosas que chegue a segunda-feira para saberem o que vão fazer nesse dia.
 - O grande empenho de H., que cada vez participa mais e se esforça para conseguir fazer cada vez melhor.
 - A dificuldade de alguns pares em escolherem os movimentos sem se tornarem repetitivos.

Síntese da Avaliação

- Participação e entusiasmo sempre;
- As histórias captam a atenção;
- Importância do jogo;
- Partilha de experiências e vivências;
- A aprendizagem do respeito pelo outro;
- Atenção do par de H para com ele;
- Facilidade de interacção;
- Gradativa interacção com H;
- Atenção quando se relata uma coisa que cada grupo fez;
- Gradativo aumento de concentração, de ajuda mútua e de respeito pelos outros;
- Capacidade de se organizar em grupo;
- Interiorização de regras;
- Respeito por H.

Dificuldades

- Dificuldades no reconto;
- Dificuldade de trabalhar em conjunto;
- Dificuldade em escutar o outro sem interromper;
- Dificuldade de imaginar movimentos, a pares;
- Dificuldades de alguns para organizar adequadamente o discurso;
- Resistência de algumas crianças a interagir com outras que conhecem menos bem;
- Dificuldades das crianças mais pequenas memorizarem lengalengas.

Análise relativa ao H.:

Dificuldades

- Desenhar;
- Concentrar-se;
- Expressar-se verbalmente;
- Intervir;
- Coordenação motora;
- Participar espontaneamente;
- Na pronuncia de algumas palavras;
- Memorização;
- Na interacção com os outros;
- Ritmo – lento.

Capacidades

- Esforço para acompanhar;
- Satisfação quando consegue.

Apêndice XVI – Avaliação da intervenção com as crianças

Quadro nº24 – Planificação da Avaliação da Intervenção com as crianças

Área	Sub-Área	Objectivos Gerais	Objectivos Específicos	Estratégias/Actividades	Avaliação	Recursos	Calendarização	Local das Actividades
Comunicação	Comunicação Expressiva	Avaliar a intervenção realizada.	Saber qual a avaliação que as crianças fizeram das actividades realizadas.	. Jogo: “Linda-Falua”. . Aprendizagem cooperativa: estrutura cooperativa “time-pair-share”.	Registo escrito.	. Técnica de A.T.L. • 10 Crianças	Data: 26/07/2010 Hora: 17h15 às 17h30	Recreio exterior.

Descrição da Actividade

A actividade iniciou-se com uma conversa com as crianças, em que explicámos o jogo que iríamos fazer. Sendo um jogo que as crianças já conheciam e sabiam as suas regras, então passámos à fase seguinte. Assim, explicámos que desta vez quem faria de ponte seríamos nós, e que iríamos fazer uma pergunta importante e cada um poderia dar a resposta que quisesse.

Iniciou-se então o jogo, as crianças que estavam no comboio cantaram a cantiga “Que linda falua que lá vem lá vem, é uma falua que vem de Belém. Vou pedir ao sr. Barqueiro que me deixe passar, tenho filhos pequeninos, não os posso sustentar. Passará passará mas algum ficará, se não fôr a mãe da frente é o filho lá de trás.”), enquanto iam passando por baixo da ponte. Terminada a canção, a última criança do comboio ficou “presa” na ponte. Em segredo, nós perguntámos a essa criança se tinha gostado ou não das actividades realizadas durante a intervenção, se preferisse “gostei” iria para trás de uma de nós, se preferisse “não gostei” iria para trás da outra. E assim sucessivamente até todas as crianças que estavam no comboio ficarem atrás dos elementos que faziam a ponte. No final ganhou a equipa que ficou com mais crianças – a equipa do “gostei”- onde ficaram todas as crianças.

Depois, pedimos às crianças que se juntassem a pares, escolhendo uma criança da outra equipa. A actividade seguinte consistiu em dizer ao outro colega porque tinham escolhido o “gostei”, já que todas o tinham escolhido. Depois de falarem, então cada criança teria de dizer aos outros o que o colega lhe tinha dito.

A estratégia utilizada para a realização desta actividade foi a estrutura cooperativa “time-pair-share”, a qual está descrita e fundamentada no enquadramento teórico, no ponto “aprendizagem cooperativa”.

Reflexão e Avaliação da Actividade

Após a realização da actividade consideramos importante salientar:

- A grande participação por parte das crianças e o seu entusiasmo na sua realização;
- Todas as crianças optaram por escolher a opção “gostei”.
- As palavras mais escolhidas para explicar o porquê da sua escolha foram: “porque foi fixe”; “porque foi divertido”; “porque fizemos coisas giras”.
- A alegria das crianças por terem participado na intervenção.

Anexos

Anexo 1 - Ficha de Anamnese

FICHA DE ANAMNESE - Confidencial

Nº _____ Série _____
Em _____

1. IDENTIFICAÇÃO

NOME _____

DATA DE NASCIMENTO 02/10/02 NATURALIDADE BRASIL

RESIDÊNCIA 2650-071 BRANCOA

TELEFONE _____ DISTRITO _____

BENEFICIÁRIO DE _____ Nº _____

2. ACRESCADO FAMILIAR

NOME _____ IDADE _____

PROFISSÃO _____ HABILITAÇÕES 12^o

PAI

MORADA DO EMPREGO _____

TELEFONE _____

HABITA COM A CRIANÇA? SE NÃO, MORADA:

MÃE

NOME _____ IDADE _____

PROFISSÃO _____ HABILITAÇÕES 12^o

MORADA DO EMPREGO _____

TELEFONE _____

HABITA COM A CRIANÇA? SE NÃO, MORADA:

SITUAÇÃO CONJUGAL DOS PAIS _____

FRATERIA não tem irmãos

IDIOMA DA FAMÍLIA Português / Brasileiro vindo do Brasil

CARACTERÍSTICAS DA HABITAÇÃO em 2007

OUTRAS PESSOAS COM QUEM COABITA _____

NATUREZA DO PROBLEMA _____

MÉDICO(S) ASSISTÊNCIA(S) _____

Luiz

Hospital da

OBSERVAÇÕES _____

3. ETAPAS DO DESENVOLVIMENTO PERÍODO PRÉ-PERÍ E PÓS NATAL

3.1. CARACTERÍSTICAS DA GRAVIDEZ

(duração, doenças, acidentes, hemorragias, convulsões, rubéola, condições de trabalho, estado emocional, acompanhamento, aceitação)

Gravidez normal mas com problemas de Anorexia.

3.2. CARACTERÍSTICAS DO PARTO

DE TERMO _____ PREMATURO _____ ASSISTIDO _____ MÉDICO _____ PARTEIRA _____ CURIOSA _____ EM CASA _____
NO HOSPITAL _____ NORMAL _____ PROVOCADO _____ DEMORADO _____ CESARIANA ☒ FORCEPS _____ PELVICO _____
COM FORCEPS _____ PELVICO SEM FORCEPS _____ CEFÁLICO COM FORCEPS _____ VENTOSA _____ PARTO SEM DOR _____
ANESTESIA _____ ANOXIA _____ HEMORRAGIAS _____ CONVULSÕES _____ PARALISIA _____ PESO _____ Kg
ÍNDICE DE APGAR _____ ICTERICIA _____ CHORO IMEDIATO _____ APÓS REANIMAÇÃO _____

OBSERVAÇÕES: _____

3.3. FACTOS OCORRIDOS NOS PRIMEIROS TEMPOS DE VIDA (convulsões, sono, amamentação, desmame, posicionamento, identificação com a mãe)

Hipotermia Muscular. Desde os 5 meses foi acompanhada pela Fisioterapia. Fez diversos exames no Brasil mas que não trouxeram para Portugal incluindo Tomografia e Electromiografia.

3.4. DESENVOLVIMENTO PSICOMOTOR

PRIMEIRO SORRISO: _____ SEGURAR A CABEÇA: _____ SENTAR-SE *1 ANO ±* GATINHAR _____
PRIMEIROS PASSOS *começou a andar em Junho de 2007*

CONTROLE ESFINCTERIANO

VESICAL DIURNO _____ VESICAL NOCTURNO _____
ANAL DIURNO _____ ANAL NOCTURNO *Ainda não*

OBSERVAÇÕES: *controlar os esfíncteres mais tarde. Iniciou primeiro o vesical diurno. Está a começar a controlar os esfíncteres totalmente.*

3.5 LINGUAGEM

LALAÇÕES _____

PRIMEIRA PALAVRA 2 anos e meio

PRIMEIRA FRASE 2 anos a 3 Anos e meia

NÍVEL DE COMPREENSÃO : (execução de ordens)

Manifesta dificuldade mas os seus problemas centram-se na expressão oral

NÍVEL DE EXPRESSÃO (defeitos de fala ou audição , quando apareceram , evolução do quadro)

Dificuldades na linguagem expressiva dificuldades articulatorias e frases pouco elaboradas.

3.5 COMPORTAMENTO SOCIO-AFFECTIVO

RELAÇÃO COM: (mãe, pai, irmãos, escola, amigos, estranhos, relação preferencial)

com o pai é mais conflituosa não obedece tanto.

CARACTERÍSTICAS EMOCIONAIS / COMPORTAMENTAIS (humor, como reage quando contrariado, tiques, fobias, comportamentos no sono, cumprimento de regras...)

quando é contrariado que bater faz birra, dificuldade em obedecer, mas já temia a mãe. Era uma criança que se assustava bastante. Até aos 2 anos dormia muito mal.

AUTONOMIA (alimentação, higiene, vestuário, escola) o Henrique é muito nervoso ainda precisa de bastante ajuda e agressivo

AFASTAMENTO DOS PAIS (com que idade, qual a reacção) o Pai veio primeiro para Portugal trabalhar

SONO (calmo, agitado, dependências)

Até aos 2 anos dormia mal sono agitado. Presentemente dorme bem

4. HISTÓRIA CLÍNICA

4.1. DOENÇAS DA CRIANÇA

SARAMPO	RUBÉOLA	VARICELA	PAPEIRA	ENCEFALITE	MENINGITE
CONVULSÕES	EPILEPSIA	PERDAS DE CONSCÊNCIA	OTITES	CEFALEIAS	
BRONQUITE	AMIGDALITE	SINOSITE	TOSSE CONVULSA	DIFTERIA	
POLIOMIELITE	ATAQUES	TRANSTORNOS RESPIRATÓRIOS	TRANSTORNOS CIRCULATÓRIOS		
HEPATITE	TUBERCULOSE	LESÕES CEREBRAIS	FRATURAS	INTERVENÇÕES	
CIRURGIAS	HOSPITALIZAÇÕES				

OBSERVAÇÕES: _____

4.2. ESPECIALISTA QUE CONSULTOU E QUANDO _____

EXAMES EFECTUADOS

Fiz no Brasil mas não os tem fixaram no médico.

5. HISTÓRIA FAMILIAR

EXISTÊNCIA NA FAMÍLIA DE CASOS DE:

CEGUEIRA _____ SURDEZ _____ EPILEPSIA _____ DEBILIDADE MENTAL _____ ALCOOLISMO _____
HEPATITE _____ SIFILIS _____ ASMA _____ ALERGIAS _____ CANCRO _____ DIABETES _____ TUBERCULOSE _____
DOENÇAS HORMONAIS _____ SIDA _____ TOXICODEPENDÊNCIA _____ EM TRATAMENTO PSICO _____ TERÁPICO _____
ATRASSO NA FALA ☒ ATRASSO NAS APRENDIZAGENS ESCOLARES ☒ DIFICULDADES NA ARTICULAÇÃO DE
PALAVRAS ☒ GAGUÊS _____

OBSERVAÇÕES: *as irmãs da mãe apresentam dificuldades na linguagem e a mãe apresenta dificuldades de aprendizagem e comportamento.*

6. HISTÓRIA ESCOLAR

FREQUENTOU:

AMA _____ CRECHE _____ JARDIM INFANTIL *extinto*
PRÉ-PRIMÁRIA _____ *colônia de sal*

OUTRAS INFORMAÇÕES RELEVANTES:

o pai gosta que o adulto fale com ele de ver DVD, gosta de brincar com bonecos e carros

7. SITUAÇÃO ACTUAL

ESTADO FÍSICO _____

AUDIÇÃO _____

VISÃO _____

DEFICIÊNCIAS MOTORAS Hipotonia Muscular, Muscular
flácida

DEFICIÊNCIAS ORGÂNICAS _____

DEFICIÊNCIAS LINGÜÍSTICAS Apresenta dificuldades no seu
discurso fraco, muitas e problemas articulatórios

ESTÁ EM TRATAMENTO _____

RELAÇÕES SÓCIO-FAMILIARES E ESCOLARES: (socialização, cooperação, completamento de tarefas, atenção, comportamento) _____

IMPRESSÕES SOBRE O ENTREVISTADO:

OBSERVAÇÕES:

FORNECEU OS DADOS: Mãe

REGISTOU _____

DATA 11/10/11

Anexo 2 – Relatório de Avaliação



HOSPITAL DA LUZ

ESPÍRITO SANTO SAÚDE

A informação global deste relatório não consta do processo de avaliação porque foi entregue a 31/5/2009.

RELATÓRIO DE AVALIAÇÃO

Unidade de Neurodesenvolvimento e Comportamento da Criança e do Adolescente

Serviço de Pediatria - Hospital da Luz

Nome:

Data de Nascimento: 2 – 10 – 2002

Idade Cronológica: 72 meses

Período de Avaliação: Abril-Maio de 2009

Entrega do Relatório: Junho de 2009

Motivo

O Henrique foi encaminhado para a avaliação do desenvolvimento no decurso da realização de uma Consulta de Desenvolvimento efectuada por iniciativa dos pais.

Objectivo da Avaliação

A realização da avaliação do desenvolvimento tem como objectivo o levantamento do perfil de competências e dificuldades para elaboração de um Plano de Intervenção articulado com a escola e a família. Pretende-se ainda, esclarecer a natureza dos sintomas relativamente ao atraso da linguagem e queixas de comportamento.

Procedimento

Com o objectivo de proceder a um levantamento dos dados relativos ao desenvolvimento e ao comportamento foram utilizados os seguintes instrumentos:

- *Escala de Desenvolvimento Mental de Ruth Griffiths (2004).*
- *CARS – Childhood Autism Rating Scale.*

Anamnese

(Informação facultada pelos pais)

- Gestação e parto sem complicações e historial clínico de doenças familiares relevante com os diagnósticos de défice cognitivo e dificuldades de aprendizagem em familiares em segundo grau.
- O [] vive com os pais e no momento actual é o único filho do casal. Nasceu no Brasil e actualmente está em Portugal, integrado num estabelecimento de Educação Pré-escolar com registo de boa adaptação.
- Segundo informação facultada pelos pais, o [] apresenta as seguintes queixas de comportamento: agressividade, padrões de comportamentos restritos e estereotipados, alterações no padrão de sono e dificuldades no cumprimento de regras e dos limites.
- Da história clínica regista-se um atraso nas aquisições do desenvolvimento com maior expressão na linguagem. Actualmente, o [] constrói frases (com seis a sete sílabas), responde a questões mas apresenta dificuldades na descrição e partilha de informação que não vá ao encontro da satisfação das suas necessidades e se relacione

com a descrição de eventos, imagens, etc. Com frequência efectua questões tais como: Onde vai? O que vai comer? O que é isso?

- Actualmente, a principal preocupação dos pais prende-se com as alterações de comportamento que segundo estes, apresentam alguma variabilidade, não obstante o facto de o [] estar a efectuar intervenção farmacológica.

Dados da Avaliação

Os pais não estiveram presentes durante a avaliação pela idade do Henrique e também porque o [] apresentou uma adaptação muito positiva ao espaço e à examinadora; entrou dentro da sala e cumpriu a instrução de se sentar, tendo realizado as tarefas com instrução verbal do adulto e ecolália. Observou-se *feedback* em resposta aos elogios com ausência da manifestação de comportamentos de inquietude motora ou dificuldades no controlo da atenção que impedissem a apresentação formal das actividades. O [] apresentou dificuldades na compreensão de instruções mais complexas (ex. abre o livro e vai até à porta) e ausência de espontaneidade no discurso.

Resultados da Avaliação

Nas Escalas de Desenvolvimento Mental de Ruth Griffiths, verifica-se que o [] apresenta um perfil de desenvolvimento heterogéneo, com o valor do quociente geral (66), abaixo da média esperada para as crianças da sua idade cronológica.

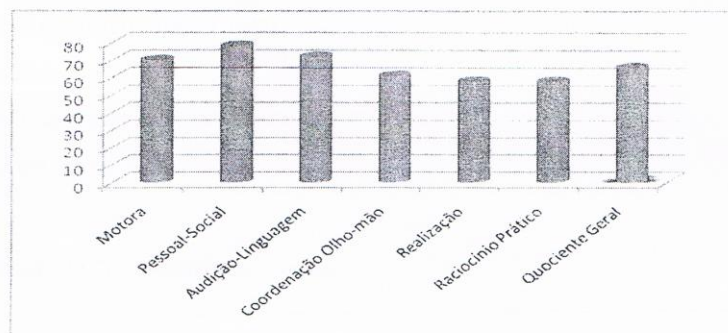


Figura 1 – Perfil de Desenvolvimento

Seguidamente, apresenta-se um quadro com a indicação dos itens não-alcançados para elaboração de um Plano de Intervenção. Os itens descritos são respeitantes unicamente ao teste aplicado.

- **Sub-escala Locomotora**

Objectivos
Equilíbrio estático.
Saltar ao pé-coxinho.
Dar 6 passos em bicos dos pés.
Tocar na ponta dos pés em dobrar os joelhos.
Saltar por cima de blocos de espuma.
Saltar em comprimento.
Salto (canguru) por cima de dois blocos.

- **Sub-escala Pessoal-Social**

Objectivos
Calçar meias sapatos sem ajuda.
Apertar fivelas de sapatos.
Despir-se e vestir-se completamente sozinho.
Saber a sua morada.

- **Sub-escala Audição-Linguagem**

Objectivos
Nomear 12 figuras na imagem grande.
Vocabulário em imagens (18 ou mais).
Nomear Opostos.
Utilizar uma frase descritiva para descrever uma imagem.
Materiais (2 ou mais).

- **Sub-escala Coordenação Olho-mão**

Objectivos
Dobrar um quadrado em duas metades iguais.
Copiar um quadrado.
Desenhar uma casa.
Copiar deis ou mais letras.
Cortar uma tira fina de papel.

- **Sub-escala Realização**

Objectivos
Encaixes (velocidade-precisão).

- **Sub-escala Raciocínio Prático**

Objectivos
Contar 10 cubos correctamente. Saber o número de dedos em cada mão. Tirar o cubo do meio. Repetir quadro dígitos. Estabelecer relações causais.

Foi aplicada à mãe (entrevista semi-estruturada), a **CARS – Childhood Autism Rating Scale**. Os *itens* da escala foram cotados a partir das respostas dos pais, tendo-se registando uma cotação formal de *não autismo*.

Integração da Informação e Conclusões

A categorização diagnóstica baseia-se nos critérios do DSM-IV-TR (Manual de Desenvolvimento e Estatística das Perturbações Mentais), na apresentação clínica e na história do desenvolvimento.

O [] apresenta um quociente de desenvolvimento e um nível de comportamento adaptativo abaixo do esperado para a idade cronológica, configurando um Atraso Global do Desenvolvimento. Neste sentido, os comportamentos repetitivos e estereotipados que são descritos e não foram observados são melhor explicados pelo nível cognitivo. Neste contexto, salienta-se a necessidade de adequar as estratégias de intervenção e de controlo do comportamento às características do [] e, para que as exigências relativamente ao cumprimento das regras e limites tenham como premissa de base, o seu nível cognitivo e compreensão linguística em detrimento da adequação em função da idade cronológica. O [] irá beneficiar de um Adiamento de Escolaridade (2009/2010),

e no seu Relatório Técnico-Pedagógico deverá estar contemplado acompanhamento aos pais para orientação de estratégias de controlo de comportamento e promoção de competências de autonomia e de socialização.

A equipa de desenvolvimento que acompanha o [redacted] mantém-se ao dispor para quaisquer esclarecimentos.

Lisboa, 2 de Junho de 2009

[redacted]
Pediatría do Desenvolvimento

[redacted]
Ciências da Educação

[redacted]
Psicologia Educacional

[redacted]
Terapia da Fala

Anexo 3 – Observação Psicológica

OBSERVAÇÃO PSICOLÓGICA

ESCALA DE INTELIGÊNCIA DE WECHSLER

OUTRAS PROVAS:

RESULTADOS E RELATÓRIO

Nº _____

Nome: _____

Data de nascimento: 2/10/02

Data de observação: 30/9/08

Idade cronológica: 5 A., 11 M.

Frequência escolar: Pré-primária

Entrevista familiar: _____

RESULTADOS

Quociente intelectual verbal 61%

Quociente intelectual de realização 62%

Quociente total 58%

Deterioração

Nível anterior:

SUMO DAS PROVAS

- Extensão geral dos conhecimentos; interesse pelo mundo exterior; nível do meio social: (0 /10)
Muito Inferior
- «Bom senso»; aptidão para avaliar a experiência passada; informação prática adquirida; maturidade social: (4 /10)
Muito Inferior
- Raciocínio aritmético; vivacidade intelectual: (3 /10)
Muito Inferior
- Êxito escolar: (- /10)
- Retentividade; memória imediata de números: (5 /10)
- Inteligência geral: carácter lógico do pensamento: (7 /10)
Muito Inferior
- Apreensão e compreensão duma situação no seu conjunto; inteligência social: (9 /10)
Inferior
Médio
- Percepção e concepção (reconhecimento e identificação de formas e objectos familiares); capacidade para distinguir os elementos essenciais dos que o não são: (8 /10)
Médio Inferior
- Inteligência geral; aptidão à síntese; atitude abstracta; aptidão para perceber e analisar formas: (3 /10)
Muito Inferior
- Aptidão intelectual; aptidão para aprender: (0 /10)
Muito Inferior
- Aptidões criadoras; perseverança; aptidão para trabalhar com um fim desconhecido; aptidões artísticas e mecânicas: (1 /10)
Muito Inferior
- Extensão geral das ideias; nível de conhecimento das palavras: (- /10)
Muito Inferior
- Capacidade para usar símbolos: Muito Inferior
- Capacidade para manipular objectos: Muito Inferior

VARIABILIDADE DOS SUBTESTES

Informação

Compreensão

Aritmética

Semelhanças

Vocabulário

Memória números

Completar imagens

Ordenar figuras

Cubos

Composição objectos

Código

Anexo 4 – Relatório do Instituto de Audio-Fonologia



Rua D. Filipa de Vilhena, 6 - 5º Esqº
1000-135 LISBOA
Telefone: 21 351 28 00
Fax 21 351 28 09

Dados de anamnese:

- Gravidez: a mãe era agredida pelo marido.
- Parto: cesariana.
- Sofre de hipotomia congénita benigna: só começou a andar com 4 anos. Falei muito tarde.
- Dorme no quarto com a mãe e o pai.
- Comportamento: quando se enerva treme e encolhe-se, agressivo por vezes.
- Desenvolvimento escolar: vai repetir os 5 anos. Precisa de ajuda para ter os trabalhos, não sabe fazer desenhos.
- Dados familiares: o pai já não agride a mãe, não interfere na vida familiar apenas dá ajuda económica.

Comportamento e informações:

- Criança meiga.
- Colaborou nas tarefas mas não evidencia grande interesse pelas provas.
- Atenção: dispersa.
- Linguagem: grandes dificuldades ao nível da linguagem expressiva e receptiva.
- Lateralidade integrada à esquerda.
- Sentido de orientação: não sabe qual é a sua mão direita e esquerda.
- Equilíbrio estático: com desequilíbrio. Não consegue andar de olhos fechados.

Resultados:

Apresenta um rendimento intelectual que se situa no nível muito inferior, seja, muito abaixo da sua idade cronológica, indiciando grandes dificuldades de ordem cognitiva.

Face aos resultados sugerimos:

- a) Que beneficie de medidas educativas especiais.
- b) Beneficie de terapia da fala.

.../..

Anexo 5 – Programa Educativo Individual



AGRUPAMENTO DE ESCOLAS
SOPHIA DE MELLO BREYNER ANDRESEN

Programa Educativo Individual

Ano Lectivo 2009 / 2010

Estabelecimento de Ensino:

Nome:

Data de Nascimento: 10/05/2002

Morada:

Telefone de casa :

Telemóvel:

Nível de Educação ou Ensino: Pré-Escolar: ☒ 1º CEB: ☐ 2º CEB: ☐ 3º CEB: ☐

Ano de escolaridade: ____ Turma: ____

Docente Responsável pelo grupo/turma :

Docente de Educação Especial:

1. História Escolar e Pessoal

Resumo da história escolar

Frequentou no ano lectivo 2006/2007 um Externato Particular.

Deu entrada no Jardim de Infância da Brandoa 2 no ano lectivo de 2007/2008. Foi sinalizado para observação em Educação Especial pela Educadora da Sala em Outubro de 2008, tendo iniciado de imediato o respectivo apoio.

Dados Sócio - Familiares

O [] coabita com os pais que são oriundos do Brasil. Veio para Portugal com a mãe em Março de 2007, onde já se encontrava o pai a trabalhar.

Segundo dados fornecidos pela mãe o desenvolvimento global do [] processou-se sempre mais tarde, o problema adveio da gestação. Sentiu-se com mais de 1 ano de idade, a partir dos 2 anos e meio / 3 anos começou a falar e só em Junho de 2007 já com 4 anos começou a andar. Apresenta Hipotonia Muscular (musculo flácido).

Dados - Clínicos

Foi acompanhado no Brasil em Neuropediatria e Fisioterapia.

No ano lectivo de 2007/2008, começou a ser acompanhado na consulta de desenvolvimento do Hospital da Luz, tendo sido diagnosticado um atraso global de desenvolvimento. Através da consulta acima referida foi encaminhado para avaliação em Psicologia e Terapia da Fala.

Outros antecedentes relevantes

O [] tem dois tios paternos que apresentam problemas de aprendizagem e de comportamento.

2. Perfil de Funcionalidade do Aluno por Referência à CIF-CJ

Síntese do Relatório da Avaliação Técnico-Pedagógica, explicitando os indicadores de funcionalidade e os factores ambientais.

Indicadores de funcionalidade

Funções do Corpo

O [] está a ser acompanhado na consulta de desenvolvimento do Hospital da Luz onde lhe foi diagnosticado um "atraso do desenvolvimento psicomotor".

Fez presentemente avaliação formal do desenvolvimento na Unidade de Neurodesenvolvimento e Comportamento da criança e do adolescente, da declaração em anexo refere que revela “um quociente geral abaixo da média esperada para as crianças da sua idade cronológica. Sendo descritos comportamentos repetitivos e estereotipados com queixas de agressividade com repercussão na interacção social”. Sugere ainda adiamento de escolaridade “por não estarem reunidos os requisitos mínimos”.

Actividade e Participação

O [] continua a apresentar limitações moderadas a graves a nível do seu funcionamento na actividade e participação, no qualificador aprendizagem e aplicação de conhecimentos. No que concerne à área da cognição, está a adquirir a noção de cor nomeando e identificando algumas cores primárias e outras secundárias, mas esta situação é ainda inconsistente, assim como com as formas geométricas. Nas noções de grandeza e espaço, corresponde mais na compreensão das posições simples dos objectos.

Evidencia muita dificuldade nas noções de quantidade e tempo. Faz associação de cores e formas, letras e números. Revela dificuldade no raciocínio lógico e memorização.

Na Mobilidade manifesta limitações notórias na motricidade global, apresentando descoordenação e flacidez nos movimentos, desequilíbrios e por consequência alguns receios, inibindo-o na prática de exercícios a este nível e nas brincadeiras livres com os seus pares. Relativamente à Motricidade Fina na expressão gráfica espontânea, desenha o girino como representação da figura humana e já tenta fazer outras figuras reconhecíveis como (sol, nuvem, ...), mas com indicações verbais do adulto. Na cópia de formas geométricas copia traço vertical, horizontal, cruz e círculo, não copia quadrado. Faz enfiamentos, enroscamentos, torres e comboio com cubos. Necessita também de estimulação na rasgagem, recorte e modelagem revelando dificuldade. Está lateralizado à esquerda.

Nos auto-cuidados tem registado evolução a nível da sua autonomia, relativamente ao controlo dos esfíncteres pede para ir ao w.c., e na alimentação já come a sopa sem necessitar de ajuda manual e reforço verbal, no entanto porque a sua autonomia é ainda limitada tanto na higiene como no vestuário necessita da supervisão do adulto.

Na comunicação produz um discurso com a produção de frases simples, sendo por vezes os tópicos da conversação repetitivos. Permanecem dificuldades articulatórias fazendo substituições e omissões de letras e sílabas nas palavras. Faz perguntas do género: quem é?; onde? e porquê?.

O seu vocabulário é rudimentar e evidencia dificuldade na nomeação de objectos, descrever acções, dizer a função de objectos, assim como no reconto de situações vividas e de histórias, neste ultimo aspecto o Henrique já começa a nomear algumas personagens das histórias que vão de encontro às suas preferências.

Persistem dificuldades na compreensão de ordens, percebe só as de carácter mais simples e se forem dadas de forma directa.

Nas relações interpessoais no contexto de grupo, com os adultos e os seus pares, o [] tem registado alguns episódios de alterações de humor, com registo de comportamentos descontrolados que originam alguma agressividade, em consequência de simples pedidos de arrumação ou de correcção de atitudes menos adequadas. No entanto é uma criança que está adaptada à sala. Na interacção com as outras crianças tem os seus pares preferenciais, do sexo feminino que o solicitam para as brincadeiras e o ajudam por vezes nas tarefas e nas deslocações no espaço/escola.

Nas actividades a sua atenção/concentração é dispersa e instável e está dependente da sua disposição emocional, necessitando da supervisão do adulto para iniciar, realizar e finalizar as tarefas e aumentar o seu tempo de atenção.

Factores Ambientais

Dos factores ambientais apreciados e reformulados, acrescenta-se como instrumento facilitador o medicamento "risperdal", como controlador dos comportamentos de instabilidade/dispersão e de agressividade.

Destacamos a atitude e apoio fornecido pela família, designadamente a mãe, que funciona como instrumento facilitador.

A atitude e apoio fornecidos pelos docentes e assistentes funcionam como facilitador na sua autonomia e a nível global da sua funcionalidade.

O facto de o _____ ter acompanhamento e avaliação nomeadamente nas consultas de Desenvolvimento do Hospital da Luz, revela-se também como facilitador.

3. Adequações no Processo de Ensino e Aprendizagem

Medidas Educativas a implementar

Assinalar com uma cruz as medidas educativas definidas para o aluno e explicitar as suas características específicas.

a) Apoio Pedagógico Personalizado ☒

- O apoio de Educação Especial será inserido preferencialmente na dinâmica de sala em situação individualizada e em pequeno grupo.

- Dadas as suas limitações considera-se relevante ter em conta a sua funcionalidade e rotinas de forma a que participe nas actividades de grupo/sala de Jardim de Infância de uma forma mais adequada e adaptada.

- Considera-se benéfico que o _____ durante as actividades permaneça sentado ao lado dos pares que apresentem maior maturidade, possibilitando-lhe a visualização de modelos/comportamentos mais correctos de forma a aumentar gradualmente o seu tempo de permanência nas actividades.

- A nível da Socialização criar situações de colaboração entre pares onde o Henrique possa participar elogiando-os nos respectivos momentos.

- Repetir de forma mais completa o que o _____ diz por palavras soltas, falando de forma clara e directiva, servindo de modelo.

- Seleccionar materiais concretos e actividades, tendo em atenção as suas preferências como reforço e recompensa.

- Simplificar as actividades, reduzindo algumas etapas quando necessário.

- Maximizar o processamento visual.

- Será benéfico dar ajuda verbal e manual, durante o processo de aprendizagem, mas reduzir à medida que for adquirindo os objectivos.

b) Adequações Curriculares Individuais ☒

- Desenvolver actividades que promovam o desenvolvimento global a nível do/da:

- . Comunicação expressiva e receptiva.
- . Aquisição das noções básicas cognitivas.
- . Motricidade global e Motricidade fina.
- . Aquisição de maior autonomia e socialização.

Área de Expressão e Comunicação

- Proporcionar o desenvolvimento da linguagem/comunicação de forma a melhorar a produção de frases mais completas, aumentar o vocabulário e melhorar a articulação fonética.
- . Nomear objectos de uso comum.
- . Descrever acções.
- . Dizer a função de objectos comuns.
- . Cantar canções.
- . Relatar experiências diárias.
- . Recontar partes simples de histórias com a utilização de imagens (nomear alguns personagens, locais, etc).
- . Fazer recados simples.
- Promover a compreensão da comunicação receptiva.
- Estimular a compreensão de ordens.
- . Compreender ordens relativas à posição dos objectos.
- . Executar ordens duplas.

Domínio da Matemática

- Proporcionar a aquisição de conceitos básicos de:
- . Cor, Forma, Grandeza, Espaço, Quantidade e Tempo.
- . Aumentar o tempo de atenção/concentração.
- . Promover situações para melhorar a memória e raciocínio lógico.

Domínio das Expressões Plástica/motora

- Promover a coordenação de movimentos finos - destreza e força manual.
- Promover acções de forma a desenvolver a expressão gráfica e reprodução de figuras.
- . Desenhar figura humana partes principais e outras figuras reconhecíveis com posicionamento correcto na folha.
- . Pintar dentro dos contornos.
- . Copiar formas geométricas (quadrado e triângulo).
- . Copiar o seu 1º nome.
- . Recortar sobre linhas rectas e curvas.
- . Fazer modelagem.
- . Fazer pintura em diferentes planos.
- . Fazer construções/encaixes.
- Promover a coordenação de movimentos amplos.

Área da Formação Pessoal e Social

- Relacionar-se com os adultos e os seus pares de forma mais adequada.
- . Obedecer a ordens, regras e orientações.
- . Executar pequenas tarefas a pedido (com supervisão inicial e reduzir gradualmente).
- . Criar hábitos de arrumação (arrumar os brinquedos depois de os utilizar).
- . Estimular o jogo simbólico (faz de conta - seguir as regras de um jogo, imitando as acções dos seus pares).
- Aumentar a sua autonomia (despir e vestir peças de vestuário, abotoar e desabotoar).

Área do Conhecimento do Mundo

- Tomar consciência do seu próprio corpo.
(Identificar em si próprio esquerda e direita).

c) Adequações no processo de matrícula ☒

Dado que o Henrique evidencia um desenvolvimento muito inferior à sua idade cronológica, apresentando limitações moderadas a graves na sua funcionalidade deverá beneficiar de adiamento de escolaridade para o ano lectivo 2009/2010, de acordo com o ponto 2, do artigo 19 do Decreto-Lei 3/2008.

Em face da sua problemática e para facilitar a sua aprendizagem, deverá beneficiar de redução de alunos na turma, de acordo com o disposto no ponto 2, do artigo 12 do Decreto-Lei 3/2008 e aplicado o constante no ponto 5.4 do Despacho Normativo nº 14026/2007 de 03.07.

d) Adequações no processo de avaliação ☐

e) Currículo Específico Individual ☐
(anexar currículo)

f) Tecnologias de Apoio ☒

Será benéfico iniciar a utilização do computador, com jogos lúdicos adequados às suas necessidades de forma a promover a aquisição de noções básicas, servindo assim como elemento facilitador na aprendizagem.

Outras informações relevantes

4. Plano Individual de Transição

(Anexar o PIT, sempre que exista)

5. Responsáveis pelas Respostas Educativas

Identificação dos técnicos responsáveis e distribuição horária

Técnicos Responsáveis	
Técnico Responsável	Funções
_____	_____
_____	_____
_____	_____
_____	_____

Horário

(ver horário em anexo)

6. Implementação e Avaliação do PEI

Data de Implementação do PEI

15 / 09 / 2009

Avaliação do PEI (critérios, instrumentos, intervenientes, momentos de avaliação e data de revisão)

A avaliação do PEI será efectuada em parceria com os técnicos intervenientes no processo e a família. Como critérios de avaliação considera-se relevante assinalar os progressos do aluno, registando trimestralmente e de forma sistemática a sua evolução.

A revisão do PEI será efectuada no final do ano lectivo 2009/2010 aquando da transição para o 1º ciclo ou quando necessário far-se-ão as respectivas adaptações ou reformulações.

Anexo 6 – Declaração



ESPÍRITO SANTO SAÚDE

Declaração

Unidade de Neurodesenvolvimento e Comportamento da Criança e do Adolescente

Nome: [REDACTED]

Data de Nascimento: 2-10-2002

O [REDACTED] com 6 anos e 7 meses foi observado na Unidade de Neurodesenvolvimento por dificuldades no comportamento e Atraso do Desenvolvimento Psicomotor. Foi efectuada avaliação formal do desenvolvimento com as Escalas de Desenvolvimento Mental de Ruth Griffiths (2004) e com a Escala de Avaliação do comportamento Adaptativo – Vineland. O resultado indica que o [REDACTED] apresenta um perfil de desenvolvimento homogéneo com o resultado do quociente geral abaixo da média esperada para as crianças da sua idade cronológica. A avaliação do comportamento adaptativo é coincidente e são ainda descritos comportamentos repetitivos e estereotipados com queixas de agressividade com repercussão na interacção social. Neste contexto, sugere-se Adiamento de Escolaridade por não estarem reunidos os requisitos mínimos.

O relatório de avaliação com a discriminação dos resultados será entregue aos pais.

Por ser verdade e nos ter sido pedido,

Lisboa, 19 de Maio de 2009

[REDACTED] (Ciências da Educação)

[REDACTED] (Pediatría do Desenvolvimento)



Hospital da Luz, Lda

Av. da Luz, 1000-000 Lisboa

Tel: 21 710 00 00

Fax: 21 710 00 01