

ESCOLA SUPERIOR DE EDUCADORES DE INFÂNCIA
MARIA ULRICH

**O DIA-A-DIA DE UMA CRIANÇA COM PARALISIA CEREBRAL NUMA
SALA DE ENSINO REGULAR E NUMA SALA DE ENSINO ESPECIAL**

Teresa Alexandra Tomé Barata Lourenço

Relatório Final Realizado no âmbito da área de Prática de Ensino Supervisionada
Mestrado em Educação Pré-Escolar
Orientador: Professor Doutor António Luís Montiel
Ano Letivo 2012/2013

Lisboa
Julho 2013

INDICE

PRETEXTO

- EPIGRAFE	V
- DEDICATORIA	VI
- AGRADECIMENTOS	VII
- RESUMO	VIII
- ABSTRAT	IX

TEXTO PRINCIPAL

- INTRODUÇÃO	1
- CAPITULO 1 – ENQUADRAMENTO TEÓRICO	7
1- PARALISIA CEREBRAL	7
1.1-O que é a Paralisia Cerebral?.....	7
1.2-Diferentes tipologias da Paralisia Cerebral	8
1.3-As causas da Paralisia Cerebral	9
1.4-Possíveis deficiências associadas na criança com Paralisia Cerebral	11
2- INCLUSÃO EM CONTEXTO PRÉ-ESCOLAR.....	12
2.1- O que é Inclusão?.....	12
2.2- Princípios gerais que evocam a inclusão no contexto pré-escolar	13
2.3- Paralisia Cerebral no contexto pré-escolar	14
2.4- Vantagens da inclusão em Jardim de Infância	15
3- UMA ABORDAGEM LEGISLATIVA DA INCLUSÃO	17
3.1- Legislação que influencia a implementação de boas práticas educativas	17
3.2- A importância da escola inclusiva.....	19
- CAPITULO 2 – METODOLOGIA DE PESQUISA	20
1- OBSERVAÇÃO	20
2- CONTEXTO DA OBSERVAÇÃO	22
3- GRELHAS DE OBSERVAÇÃO.....	25
- CAPITULO 3 – ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DE INFORMAÇÃO	29
1- A ANÁLISE.....	29
1.1- Preparação dos dados	30

1.2- Análise das relações entre as variáveis.....	36
1.3- Comparação de resultados e interpretação das diferenças.....	38
- CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	42
- REFERÊNCIAS BIBLIOGRAFICAS	50
- ANEXOS	52

EPÍGRAFE

As necessidades irredutíveis da criança...

Ter quem goste de mim sem condições

Ter quem me mostre um mundo de esperança

Ter quem respeite as minhas emoções

Ter uma boa escola

Ter quem brinque comigo

Ter quem ajude a minha família a investir em mim

Ter quem me ajude a ser tolerante

Ter quem goste de me ensinar

Ter quem me ensine a partilhar

Ter quem faça política centrada em mim

Ter quem me ponha limites

Ter quem me ajude a ser feliz em cada dia

(*in*, Mais criança. As necessidades irredutíveis, Ed.2005)

DEDICATÓRIA

A minha dedicação e empenho foi-se revelando ao longo do desenvolvimento deste estudo, rico em aprendizagens que contribuíram para minha essência pessoal e profissional.

Com o contato com as pessoas envolvidas neste Relatório Final, com a pesquisa fundamental, com a metodologia investigativa imprescindível, com uma análise interpretativa fundamental, cheguei a conclusões que podem influenciar na concretização de futuras propostas que solucionem oportunidades.

Por toda a entrega neste Relatório Final, dedico este trabalho:

- A todas as crianças como a Bruna;
- A todos os pais destas crianças, que fazem parte da sua vida, levando uma luta constante ao proporcionarem uma vida digna como merecem os seus filhos;
- A todos os profissionais que dedicam a sua vida e carreira a estudar e a compreender todas as necessidades destas crianças;
- A todas as pessoas que, de um modo geral, contribuem substancialmente para a melhoria do dia-a-dia destas crianças;
- Especialmente, dedico este trabalho a todos aqueles que, com um esforço afetuoso, proporcionam o bem-estar da Bruna.

A todos, com muita dedicação!

AGRADECIMENTOS

Reservo este espaço para enumerar os meus agradecimentos a todos aqueles que, direta ou indiretamente contribuíram para o meu percurso académico, que termina com a realização deste trabalho.

Agradeço a todos os professores, de todas as unidades curriculares, que transmitiram conhecimentos e sabedorias diversificadas, que fizeram enriquecer todo o meu ser pessoal e profissional. E especialmente, agradeço ao Professor Doutor António Luís Montiel por me ter orientado na elaboração do Relatório Final, e agradeço à Mestre Maria Celeste Ribeiro, por me ter orientado na prática de estágio, que por sua vez influenciou na concretização deste estudo.

Agradeço aos pais da Bruna pela compreensão e por me tornarem possível a realização deste trabalho.

Agradeço às duas grandes Instituições, que dão o seu contributo, com empenho e dedicação, na resposta ao bem-estar da Bruna.

Agradeço a todas as educadoras do jardim-de-infância, presentes e ausentes, que me motivaram e incentivaram a realizar esta formação deveras importante, especialmente à educadora Margarida (que já não se encontra fisicamente entre nós), que foi uma “Mestre Educativa” no meu crescimento profissional e pessoal, e à educadora Teresa, que me acompanhou neste ano letivo, particularmente significativo.

Agradeço às restantes colegas não docentes por me terem apoiado neste longo caminho.

Agradeço aos meus amigos e familiares, a compreensão em muitos momentos de ausência da minha parte, mas era por uma boa causa!

Agradeço aos meus pais e sogros pela paciência, sensibilidade e compreensão, nas fases mais críticas do meu percurso.

E finalmente, agradeço ao meu marido, toda a lealdade, amor, compreensão, paciência, companheirismo, cumplicidade, que me ajudaram a caminhar, por vezes por becos e ruelas, que na verdade me fizeram crescer e alcançar todos os meus objetivos.

A todos, o meu sincero e eterno **obrigado!**

RESUMO

Este Relatório Final estuda o **dia-a-dia de uma criança com Paralisia Cerebral numa sala de ensino regular e numa sala de ensino especial** e responde, como ponto de partida, à seguinte pergunta: — **Que diferenças se destacam, na criança com Paralisia Cerebral, no modo como é acompanhada em ambas as salas?**

Sendo um trabalho de investigação, que tenta compreender as práticas pedagógicas com uma criança com Paralisia Cerebral, procurou-se realizar um estudo inicial que lhe conferisse o devido suporte teórico, com referências de vários autores, que nos permitissem compreender as práticas observadas.

A intenção deste trabalho é perceber e compreender as realidades distintas quer do contexto de ensino regular, quer do contexto de ensino especial.

Para tal é necessário recorrer a um método de investigação que permita organizar a informação recolhida e, seguidamente, realizar uma reorganização da mesma informação para possibilitar uma interpretação dos factos.

Para compreender as realidades onde a criança com Paralisia Cerebral está inserida, pretende-se considerar o conteúdo deste estudo, respondendo ao problema inicial e a futuras questões que possam corresponder a esta realidade.

Palavras-chave: Paralisia Cerebral; Criança; Diferença; Regular; Especial;

ABSTRACT

This Final Report studies **the day-to-day life of a child with cerebral palsy in a room in a regular education and special education room** and responds, as a starting point, the following question: — **What differences stand out in children with Cerebral Palsy in the way it is accompanied in both the rooms?**

Being a research that tries to understand the pedagogical practices with a child with cerebral palsy, we tried to carry out an initial study that was able to provide the proper theoretical support, with references to various authors, which allow us to understand the practices observed.

The intention of this work is to realize and understand the different realities of the context of either regular education or special education context.

For this it is necessary to use a method of research to organize the information gathered and then perform a reorganization of the same information even allow an interpretation of the facts.

To understand the realities in which the child with cerebral palsy is inserted, it is intended to consider the content of this study, responding to the initial problem and future issues that may correspond to this reality.

Keywords: Cerebral palsy; Child; Difference; Regular, Special;

INTRODUÇÃO

O presente Relatório Final de Estágio foi realizado no âmbito da área científica da Prática de Ensino Supervisionada do Mestrado em Educação Pré-Escolar, (PES).

O estágio decorreu no jardim-de-infância do Centro Social Paroquial onde desempenho funções educativas como auxiliar de ação educativa desde há, aproximadamente, 11 (onze) anos.

O Centro Social e Paroquial é uma Instituição Particular de Solidariedade Social, (IPSS), que tem como objetivo principal, o apoio social a crianças, jovens e idosos da freguesia e de outras limítrofes. Em concreto, o jardim-de-infância é uma das respostas sociais e presta serviços que contribuem para proporcionar o bem-estar e desenvolvimento integral das crianças entre os 3 e os 6 anos de idade, atendendo também às necessidades dos pais. É uma instituição que contém várias valências, para além do jardim-de-infância, como uma Residência Temporária para Idosos, um Centro Dia, Apoio Domiciliário e Banco Alimentar.

Contextualizando o meu percurso formativo, integrei o curso de Licenciatura em Educação Básica em setembro de 2009, na Escola Superior de Educadores de Infância Maria Ulrich – Lisboa – no sentido de aprender e enriquecer a minha formação pessoal e profissional e, simultaneamente, para complementar a minha prática profissional. Neste momento encontro-me a terminar a minha formação académica do Mestrado Profissionalizante em Educação Pré-Escolar que dá sequência aos três anos que o precederam com a Licenciatura em Educação Básica.

No decorrente ano letivo estive a colaborar com uma educadora no jardim-de-infância, numa sala com crianças de 4 e 5 anos de idade. O grupo é composto por 14 crianças.

A motivação para este trabalho de Relatório está relacionada com uma das crianças, de 4 anos de idade, que tem Paralisia Cerebral.

A Bruna, nome que lhe atribuiremos ao longo do nosso trabalho, frequenta o jardim-de-infância todos os dias, exceto às terças e quintas de manhã, que são os dias em que frequenta uma sala de ensino especial num prestigiado Centro de Reabilitação de Paralisia Cerebral em Lisboa.

Com efeito, foi o convívio com esta criança que está na génese do nosso trabalho de investigação. Os próximos parágrafos dão conta do percurso que nos levou a formular uma pergunta e a procurar as suas respostas.

Nos últimos anos, o jardim-de-infância tem admitido crianças com algumas necessidades educativas especiais, mas nunca antes tinha recebido uma criança com Paralisia Cerebral. Foi a primeira vez que sucedeu.

A razão da admissão da criança deveu-se ao facto de os seus pais pensarem e acreditarem que ela poderia crescer mais e desenvolver-se mais (ao seu ritmo, claro, e de modo adequado às suas necessidades) num contexto regular e com oportunidade de conviver e estabelecer relações com outras crianças que não apresentassem as suas pessoais insuficiências.

A admissão da Bruna (que como já se disse, será o nome fictício que usaremos durante o trabalho) foi entendida na instituição, como um enorme desafio. Esta foi a ideia que logo me foi transmitida verbalmente, pela educadora da sala, quando ainda decorria a entrevista de admissão da Bruna.

De facto, era uma experiência nova e desconhecida na instituição e, além disso, o JI (chamemos assim ao Jardim de Infância) carece de equipamentos específicos de sustentação de crianças deste padrão. No entanto, os pais não viram qualquer tipo de obstáculo perante as limitações apresentadas pelo JI, nem consideraram que constituíssem impedimento à integração da filha.

Numa segunda reunião com a educadora, com os pais e com a equipa técnica do Centro de Reabilitação foi possível angariar alguns dos equipamentos especiais que seriam necessários para o uso diário da Bruna.

E a Bruna? A Bruna é uma criança encantadora. Mas eram notórias as dificuldades que nos aguardavam: não fala, mas somente vocaliza alguns sons escassamente; é dependente em todas as situações de rotina, necessitando sempre da presença de um adulto.

Sim. A Bruna motivou-me em vários sentidos para realizar o presente trabalho. Suscitou-me algumas (ou muitas) dúvidas no meu esforço por entender a sua forma de estar, por compreender as suas reações e por decidir o modo como melhor a conseguiríamos ajudar.

Ao longo do tempo, fui-me adaptando à sua presença, às suas diferenças e às suas necessidades. E ao longo do tempo foram-se formulando algumas questões no meu pensamento, como por exemplo:

- O que é, ao certo, isso da Paralisia Cerebral?
- Quais as suas causas?

- Será que as suas vivências no JI eram equivalentes às que experimentava no Centro de Reabilitação?
- E se fossem diferentes essas vivências, seriam equivalentes? Ou complementares?
- Será que as diferenças, no modo de acolher à Bruna revelam que há um modo mais apropriado que o outro? Em quê? Porquê?

Se não todas as questões, esperamos que pelo menos algumas delas possam obter resposta no desenvolvimento dos próximos capítulos que estruturam o nosso Tema deste estudo:

“O dia-a-dia de uma criança com Paralisia Cerebral numa sala de ensino regular e numa sala de ensino especial”.

Em concreto, a questão ou problema que dará o mote para o processo deste estudo científico sintetiza-se assim:

— Que diferenças se destacam na criança com Paralisia Cerebral, no modo como é acompanhada em ambas as salas?

A preocupação por olhar para essas diferenças surge no sentido de percebermos as reações, atitudes e formas de estar da Bruna e os meios envolventes que frequenta.

Para clarificar um pouco a ordem que daremos ao trabalho, apresenta-se de seguida, a estrutura deste processo que se deseja realizar com rigor científico de modo a nos conduzir a respostas e conclusões enriquecedoras sobre o assunto que nos ocupa.

Depois do pretexto (momento prévio ao texto substantivo do trabalho de que constam a capa padronizada, epígrafe, dedicatória, agradecimentos, resumo/abstrat e índice) e da presente introdução.

Neste capítulo já apresentei o meu percurso formativo e contextualizei o meu campo de estágio. Também já referi os motivos que me levaram a escolher um tema e a circunscrever o meu objeto de estudo, expondo algumas das dúvidas e questões que futuramente poderão voltar a emergir no decurso desta tarefa de investigação.

Após a introdução, passaremos a uma segunda fase organizada em três capítulos.

O primeiro, com a preocupação de ancorar referências teóricas; o segundo, com a preocupação de delinear e justificar uma metodologia prática de realizar o estudo; o terceiro, com o intuito de proceder a uma análise de dados.

Segue-se então, uma apresentação resumida dos três capítulos, como uma espreitadela aos assuntos que nos ocuparão em cada um deles.

O Capítulo 1 – Enquadramento Teórico:

Este capítulo mostra-nos uma investigação mais teórica acerca do tema a que nos predispomos. Recorrendo a vários autores, este capítulo compõe-se em três pontos-chave, que à partida, nos levarão às respostas de algumas questões enunciadas anteriormente.

- Num primeiro ponto, iremos abordar, com leituras e referências de autores, definições e conteúdos envolventes sobre a Paralisia Cerebral;
- Num segundo ponto, pretendemos referenciar algumas ideias acerca da inclusão no pré-escolar;
- E como terceiro ponto, parece-nos pertinente abordar algum tipo de legislação que diga respeito à inclusão.

A partir daqui, pretende-se passar a algo mais prático e metodológico, que de algum modo complemente a área teórica abordada.

Capítulo 2 – Metodologia de Pesquisa:

Este capítulo refere-se a um tipo de investigação mais prática, tendo em conta o problema-questão, divulgado anteriormente, que foca o nosso tema.

Dado aos contextos que a Bruna frequenta e tendo em contas as questões já levantadas anteriormente, optamos pelo método de Observação, julgando ser o mais adequado à obtenção da informação em resposta ao problema atempadamente anunciado.

Referenciando vários autores, que falam acerca de metodologia de investigação em educação, neste capítulo iremos demonstrar o tipo de metodologia optada e adequada a este estudo, que nos possibilita a obtenção de dados concretos como mediador de resposta à questão-problema.

Assim sendo, pretende-se que este capítulo contenha alguma abordagem teórica acerca do método a implementar.

De seguida, pretende-se dar a conhecer o contexto onde se realiza a Observação à Bruna em ambas as instituições, assim como o processo que permitiu a execução desse trabalho de campo.

Por fim, iremos apresentar uma estrutura organizativa dos conteúdos descritos, nos registos das observações recolhidas, de forma a possibilitar uma leitura clara e simplificada.

Capítulo 3 – Análise de Dados:

Com este capítulo, pretende-se realizar uma análise interpretativa de dados, em função do tema. Através do resultado do método implementado, e de uma organização de dados, será feita uma análise da informação obtida.

Neste capítulo, procuramos demonstrar, com o apoio de alguns autores, o que consiste a análise e a interpretação da informação recolhida e organizada no capítulo anterior, que será reorganizada e preparada para uma análise simples e clarificada.

Para tal será necessário preparar toda a informação por categorias, de modo a facilitar a leitura das mesmas, descrevendo cada categoria apresentada.

A seguir será descrita uma análise das relações entre as variáveis existentes. Este exercício será feito por cada categoria.

De seguida far-se-á uma comparação de informação e interpretação das diferenças, que à partida irão surgir. Aqui, supostamente já estaremos a insinuar algum tipo de resposta com ligação às questões já colocadas anteriormente.

Com toda a informação descrita e analisada neste capítulo, pensamos que seja o motor para o desenvolvimento de conclusões e considerações finais deste relatório.

Finalmente iremos passar a um último capítulo que reúna as conclusões do nosso estudo. Neste capítulo iremos apresentar as considerações finais, tentando dar resposta à questão-problema e a outras questões já levantadas anteriormente.

Ainda neste ponto, poderão ser referidas opiniões, sugestões, reflexões, e até algumas pistas de lançamento para uma futura pesquisa, se assim for pertinente.

Em suma, este Relatório Final é um testemunho da minha experiência adquirida e desenvolvida ao longo da prática de estágio, sobretudo deste ano letivo, onde obtive experiências novas e únicas, uma das quais, me fez lançar para este trabalho de pesquisa, aprofundando um pouco mais o meu conhecimento, com o apoio dos que me rodeiam e acompanham a Bruna de alguma forma.

Passaremos ao conteúdo teórico e referencial, que fez deste estudo, um complemento essencial para a concretização do processo de pesquisa.

E tudo começou com a Bruna!

CAPÍTULO 1 – ENQUADRAMENTO TEÓRICO

1 - PARALISIA CEREBRAL

Ao longo do tempo deparamo-nos com diversidades de aspeto, de modos de comportamento e de formas de estar, que são perceptíveis em alguns seres humanos.

No dia-a-dia, cruzamo-nos também, com pessoas em que as diferenças são mais profundas e tentamos compreendê-las e entender a sua génese.

Sentimo-nos realmente afetados, quando conhecemos gente que provavelmente depende sempre de ajuda nas suas rotinas diárias. A vida já me permitiu ter contato com pessoas que sofrem com graves problemas, que comprometem acentuadamente o seu desempenho e a sua interação social.

Neste momento, para a realização do presente trabalho, interessa atender ao fenómeno diferenciado da Paralisia Cerebral (P.C.). Em concreto, interessa-nos saber o que seja enquanto fator determinante de necessidade educativa especial.

1.1 - O que é Paralisia Cerebral?

Vários autores que enveredaram pelas investigações no âmbito das necessidades educativas especiais, revelaram definições significativas e perceptíveis.

Segundo Nielsen (1999:95), o termo *cerebral* remete às funções do cérebro e o termo *paralisia* remete às desordens de movimento ou de postura. Então, P.C. consiste num conjunto de desordens caracterizadas por disfunções de carácter neurológico e muscular, que afetam a mobilidade e o controlo muscular.

Paasche, *et al* (2010:117), referem-se à P.C. como uma patologia onde se revelam algumas anomalias relativamente aos movimentos musculares dos membros inferiores e superiores, da face e do pescoço. Sendo uma patologia causada pela falta de oxigénio no cérebro (hipoxia), resultando em lesões que permanecem no centro motor do cérebro, sem progresso algum, existem também, outras formas de causar a lesão cerebral, por exemplo, os acidentes de viação, que podem resultar em paralisia cerebral.

Paasche, *et al* (2010:117) continua a referir que, as lesões da P.C., geralmente ocorrem durante a gravidez, durante o nascimento ou logo após o nascimento. Até aos 18 meses de vida, nem todos os sintomas serão evidentes, mas é a partir desta fase que deixa de haver progresso

Poderão surgir também alguns problemas de fala, deglutição, visuais, auditivos e/ou de percepção. A obstipação, infecções respiratórias e convulsões também podem ter uma prevalência superior em crianças com paralisia cerebral. (Paasche, *et al*, 2010:117)

Na perspectiva de Muñoz, *et al* (1997:293), o termo *Paralisia Cerebral* aplica-se na definição de um grupo com características disfuncionais a nível motor, cuja principal causa é uma lesão encefálica (cerebral) não progressiva.

Este autor acrescenta ainda que a P.C. “é uma perturbação complexa que compreende vários sintomas: alteração da função neuromuscular com défices sensoriais (audição, visão, fala, etc) ou não, dificuldades de aprendizagem com défice intelectual ou sem ele, e problemas emocionais.” (Muñoz, *et al*, 1997:293)

Referindo ainda outra opinião, a P.C. “é um termo usado para descrever um grupo de desordens não progressivas que ocorrem nas crianças, cujas dificuldades motoras são causadas por uma lesão no Sistema Nervoso Central.” (França, 2000:20)

Constata-se que, perante todas as definições de vários autores, salienta-se uma complementaridade entre afirmações no que diz respeito à P.C.

Conclui-se que a P.C. é uma patologia com características que identificam anomalias a nível motor e mental, cuja origem advém de uma lesão cerebral que pode emergir antes, durante ou depois do parto. Subentende-se que, a intensidade da lesão poderá influenciar na distinção dos diferentes padrões de P.C.

1.2 - Diferentes tipologias da Paralisia Cerebral

Consultando vários autores, averiguámos que existem três tipos de padrões fundamentais de P.C.: *a paralisia cerebral espástica, a paralisia cerebral atetóide e a paralisia cerebral atáxica*, que decorrem das “diversas formações do Sistema Nervoso Central (SNC) que comandam as funções do aparelho motor e que possam estar lesionadas. Como consequência disso, podem-se apresentar quadros clínicos diferentes”. (França, 2000:21)

Baseando-nos nas referências de Muñoz, Blasco & Suárez (1997:295-296); Nielson (1999:96) e França (2000:21), as características dos três padrões da P.C. são descritas resumidamente nos próximos parágrafos.

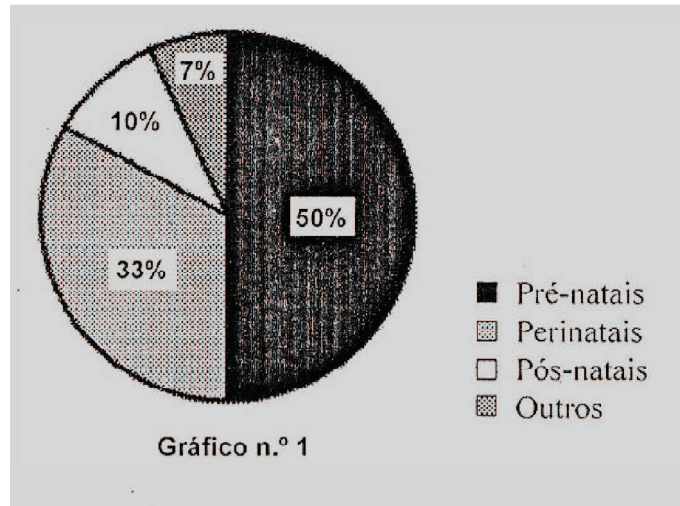
1. A *paralisia cerebral espástica* resulta de uma lesão no sistema nervoso piramidal. Os músculos apresentam-se de forma rígida, contraída e resistente ao movimento, provocando um aumento da tonicidade muscular permanente (hipertonia).
2. A *paralisia cerebral atetósica* é caracterizado por movimentos irregulares, contínuos, lentos e involuntários, que se atenuam no sono, mas que aumentam nos momentos de excitação e de insegurança. O tônus muscular dos atetósicos é flutuante, variando entre a hipertonia e a hipotonia.
3. A *paralisia cerebral atáxica* revela falta de equilíbrio, de coordenação e de percepção dimensional. É constante nestas pessoas, um baixo tônus postural (hipotonia), que as faz movimentar-se lentamente e com muito cuidado por terem medo de perder o equilíbrio.
Têm também, dificuldades estáticas por insuficiente controlo da cabeça e do tronco.

Concluindo, a deficiência motora da criança com P.C., segundo França (2000:21), “é uma perturbação na aquisição do padrão normal do movimento, devido a um atraso na aquisição das várias etapas do desenvolvimento; a uma persistência de reflexos primitivos; e alterações do tônus, força, coordenação e existência de movimentos involuntários.”

A paralisia cerebral não é contagiosa e só muito raramente está associada a uma condição hereditária. Dado que as lesões cerebrais não se agravam com o tempo, a paralisia cerebral não é progressiva e não constitui causa primária de morte. (Nielsen, 1999:97)

1.3 - As causas da Paralisia Cerebral

Para compreender a complexidade e as variantes da tipologia clínica da P.C., é importante atender às suas causas que, segundo Muñoz, Blasco & Suárez (1997:294), emergem no período de nascimento (Pré-natal, Perinatal, Pós-natal) e noutros momentos, com a percentagem de ocorrências detalhada no próximo gráfico 1. Resumidamente, este autor refere-nos as ideias que são expostas nos próximos parágrafos.



1. 50% das causas de P.C. ocorrem durante o período pré-natal, devido a uma lesão cerebral, que poderá resultar de infecções intra-uterinas, intoxicações e exposição a radiações.
2. 33% das causas da lesão cerebral ocorrem durante o parto, devido a uma eventual prematuridade associada a uma hemorragia intraventricular e por traumatismos resultantes dos próprios mecanismos do parto.
3. 10% dos casos de P.C. ocorrem no período pós-parto, devido à possível incidência da incompatibilidade sanguínea (que pode causar no recém-nascido, icterícia, encefalite e meningite), problemas de metabolismo, traumatismos crânio-encefálicos ou a ingestão de substâncias tóxicas.

Há duas conclusões corretas que podem merecer esta identificação das causas da P.C.:

1. Constata-se a exclusão da hipótese de uma transmissão genética desta patologia. Esta ideia é expressamente referida no texto que a seguir transcrevemos.

A Paralisia Cerebral não é, geralmente, devida a qualquer deficiência nos Pais ou doença hereditária. Pode ser causada por hemorragias, deficiência na circulação cerebral ou falta de oxigenação no cérebro, traumatismo, infecções, nascimento prematuro ou icterícia grave neonatal. (Equipa Técnica, 2006:5)

2. Compreende-se que Muñoz, *et al* (1997:294) declara a necessidade de uma intervenção médica precoce que possa atenuar os efeitos da doença, o seu progresso e que, de certa forma possa assegurar a reabilitação e a inserção social.

1.4 - Possíveis deficiências associadas na criança com Paralisia Cerebral

Para além da deficiência motora, a especialista Nielsen (1999:97) e Muñoz, Blasco & Suárez (1997:296-297-298-299), referem outras possíveis deficiências associadas a uma criança com P.C.

O cérebro possui uma multiplicidade de funções inter-relacionadas. Uma lesão pode afetar uma ou várias destas funções, pelo que é frequente que as perturbações motoras possam estar acompanhadas por alterações de outras funções como a linguagem, audição, visão, desenvolvimento mental, carácter, epilepsia e ou transtornos perceptivos. (Muñoz *et al*, 1997:296)

Sinteticamente, as principais deficiências que podem ser analisadas por estes autores à criança com P.C. são as seguintes:

- a) *Perturbações da linguagem* - dificuldades na forma de se exprimir, (mímica, gestos e palavras); “evolução anormal” dos órgãos intervenientes na alimentação que, por sua vez intervirão na produção da linguagem; dificuldades na sucção, deglutição, mastigação e vômito, devido à função insuficiente da motricidade dos órgãos.
- b) *Problemas auditivos* - dificuldades na transmissão do som e na sua perceção, ainda que, não sendo frequente uma surdez profunda.
- c) *Problemas visuais* – ou problemas oculomotores; dificuldades de motilidade (estrabismo e nistagmos); problemas de *acuidade* visual (perspicácia); problemas de elaboração central.
- d) *Problemas de desenvolvimento intelectual* – casos em que a lesão possa afetar a inteligência e que constitua uma deficiência mental.

- e) *Problemas de atenção* – dificuldades em manter a atenção; tendência à distração; reações exageradas perante estímulos insignificantes.
- f) *Problemas de percepção* – dificuldades sensoriais, sobretudo de problemas auditivos e visuais, e motoras.
- g) *Problemas de personalidade* – hipersensibilidade no ponto de vista afetivo; menor controlo emocional (mudanças frequentes de humor, risos e choros injustificados, etc).

Atendendo a estas deficiências associadas à P.C., Muñoz, Blasco & Suárez (1997) sublinham que o tratamento precoce aconselhado nestes casos, deve integrar aspetos como a motricidade, terapia da fala e terapia ocupacional, défices sensoriais e utilização de próteses, ou outro material ortopédico quando necessário.

Além disso, esta diversidade de aspetos conduz à necessidade de o apoio às pessoas com P.C. ser confiado a uma equipa multidisciplinar que atue, tanto sobre os problemas motores, como com possíveis problemas associados que a criança possa apresentar.” (Muñoz, *et al*, 1997:300)

2 - INCLUSÃO EM CONTEXTO PRÉ-ESCOLAR

A segunda meta de estudo neste capítulo de enquadramento teórico, refere-se à inclusão, isto é, ao desafio pedagógico de uma educação e escola inclusiva.

Em concreto, importa saber o que é e o que a literatura científica refere sobre a integração na escola de alunos com Paralisia Cerebral (P.C.).

2.1 - O que é Inclusão?

O conceito de inclusão, segundo Correia (2010:58), parte “de uma simples adaptação do currículo normal e incluído numa filosofia própria.” Quer dizer que, “a inclusão mais do que um juízo de valor é uma forma de melhorar a qualidade de vida, onde a educação pode desempenhar um papel primordial ao oferecer as mesmas oportunidades e idêntica qualidade de meios a todo aquele que chega de novo.”

Uma outra opinião acerca da inclusão vem de Ferreira (2007:59), que se refere sendo “uma proposta educativa que pretende consubstanciar a simultaneidade do tempo e do

espaço pedagógicos para todas as crianças, por forma a concretizar os ideais da educação pública e obrigatória: qualidade, eficiência, igualdade e equidade.”

Reforço ainda que, “a escola inclusiva é um local onde todos têm lugar, são aceites, apoiam e são apoiados pelos seus colegas e outros membros da comunidade escolar, ao mesmo tempo que veem as suas necessidades educativas serem satisfeitas.” (Stainback, 1990:3, *citado por* Odom, 2007:17)

Falar em inclusão em educação é, por consequência, falar numa perspetiva centrada no aluno de modo a responder às suas necessidades individuais. (...) A inclusão centra-se no ajustamento das necessidades de aprendizagem dos indivíduos e adapta as perspetivas de ensino a essas necessidades. (Rodrigues, 2001:112)

Assim sendo, concluo que a inclusão permite que todas as crianças integradas sejam igualmente beneficiadas dos programas educacionais e que sejam adequados e adaptados a todo um grupo, tendo em conta as suas capacidades e necessidades.

2.2 - Princípios gerais que evocam a inclusão no contexto pré-escolar

As orientações curriculares para a educação pré-escolar (1997:19) têm influência em projetos que advenham para a comunidade escolar, para a integração de crianças com necessidades especiais.

Assim sendo, consta que (1997:19), *educação para todos, escola inclusiva e planeamento para o grupo* são princípios pertinentes para desenvolver e implementar projetos, onde estejam inseridas crianças com NEE e crianças “normais”.

Estes princípios evocam alguns valores que se consideram fulcrais para a integração de crianças que se distanciam dos padrões “normais”: o respeito, a cooperação e também, a sensibilidade humana para com as diferenças que surgem no dia a dia.

Para enaltecer estes princípios que fomentam o contexto pré-escolar, parece ser importante focar, consciencializando assim, o quão é necessário ter conhecimento adequado para uma prática interventiva.

O respeito pela diferença inclui as crianças que se afastam dos padrões “normais”, devendo a educação pré-escolar dar resposta a todas e a cada uma das crianças. Nesta perspetiva, de “escola inclusiva”, a educação pré-escolar deverá adotar a prática de uma pedagogia diferenciada, centrada na cooperação, que inclua todas as crianças, aceite as diferenças, apoie a aprendizagem, responda às necessidades individuais. (Silva, 1997:19)

2.3 - Paralisia Cerebral no contexto pré-escolar

Focando para a especificidade em estudo, segundo Muñoz, Blasco & Suárez (1997:300), a criança com P.C. deve ser integrada numa escola.

Os autores referem que a integração deve partir de um estudo das características e necessidades da criança, de forma a elaborar um plano de intervenção adequado.

A literatura acrescenta que, “a escola deve ser uma entidade autónoma que gere e propicie uma organização interna de acolher a diversidade.” (Muñoz, *et al*, 1997:300)

Refere-se ainda que estes alunos devem seguir o currículo regular, introduzindo as adaptações necessárias, conforme as necessidades individuais. (Muñoz, *et al*, 1997:302)

É pertinente a entrada para a escola logo “desde pequenos, participando em todas as atividades que puderem e recebendo tratamento específico de terapia da fala, fisioterapia e terapia ocupacional.” (*idem*)

Muñoz (1997:304), também sugere que, um dos objetivos primordiais de um programa de integração de crianças com P.C. deverá ser a aquisição de autonomia e maturidade, através do contato com outros colegas.

Pensa-se que, a instituição que integrar uma criança deste padrão, poderá adquirir informação necessária, para melhor contribuir e apoiar na sua integração, não descorando todo o apoio técnico especializado e multidisciplinar.

Este apoio é formado por equipas de intervenção, segundo Muñoz, Blasco & Suárez (1997:304) que podem ser constituídas por “neurologistas, psiquiatras infantis, psicólogos, fisioterapeutas, terapeutas da fala, terapeutas ocupacionais, técnicos para a adaptação de materiais, educadores, assistentes sociais e pais.” (Muñoz *et al*, 1997:304)

Numa perspetiva mais contextualizada em educação de infância, Paasche, Gorrill & Strom (2010:117), sugerem estratégias que, um educador de jardim de infância deve conhecer e considerar como informação essencial, as características padronizadas de uma criança com P.C.

Assim sendo, o contexto pré-escolar deverá, segundo Paasche, *et al*, (2010:117), certificar-se das dificuldades motoras e comportamentais da criança; perceber o tipo/tipos de terapia ou cuidados médicos que a criança recebe, assim como, o equipamento necessário e adequado às suas características físicas.

Existe um conjunto de recomendações essenciais que na opinião de Paasche, *et al*, (2010:117-118), contribuem e facilitam a inclusão de uma criança com PC, no jardim-de-infância: manter por perto o contato com/do serviço, ou da equipa que trabalha com a criança; descobrir formas de incluir a criança em todos os aspetos do programa; promover à criança atividades e experiências que possa ter contato; perceber as dificuldades de aprendizagem específicas; proporcionar à criança a utilização de vários materiais (plasticina, barro, areia, água, pintar com os dedos, etc.).

Este tipo de experiências, à luz da leitura efetuada acerca destes autores, penso que são importantes para ajudar a criança com P.C. a desenvolver e estimular a motricidade e a intelectualidade.

Nielsen (1999:97), refere, uma estratégia que se considera essencial em caso de crianças um pouco mais velhas. “O professor deve transmitir aos alunos informações relativas à paralisia cerebral. É, pois, importante que o professor deixe bem claro, que esta deficiência não é contagiosa e que não se trata de uma doença.”

Desta forma, os alunos terão mais facilidade em ultrapassar ideias erradas que possam ter acerca da P.C.

2.4 - Vantagens da inclusão em Jardim de Infância

Odom (2007:12) e a sua equipa de investigação mencionam que, a inclusão no pré-escolar é única.

Acreditamos que a inclusão no jardim de infância é um dos contextos mais importantes, mas não o único, no qual as crianças se preparam para se tornarem cidadãos do mundo.”
(Odom, 2007:11)

Esta singularidade deve-se, segundo Odom (2007:12), aos currículos de programas de educação de infância serem diferentes dos restantes tipos de ensino (básico e secundário). Os primeiros têm uma abordagem ao planeamento curricular apropriada ao

desenvolvimento, enquanto que, os outros programas já contêm uma orientação mais académica.

As capacidades de desenvolvimento das crianças mais novas correspondem à idade pré-escolar, por isso, é possível que haja menos diferença no nível de desenvolvimento entre crianças com NEE e os seus pares, do que se forem inseridas em turmas de crianças mais velhas. (*idem*)

A exigência que se verifica nos exames nacionais, ainda não consta no pré-escolar devido ao tipo de currículo que difere do ensino básico. (*idem*)

Perante estas questões referenciadas por Odom (2007:13), estes pontos assentam “diferenças na inclusão de crianças em idade pré-escolar e em idade escolar.” A nível de obstáculos, são menos proeminentes, mas alguns com alguns específicos, o que leva à criação de oportunidades de inclusão bem sucedida. (Odom, 2007:13)

Para complementar as vantagens da inclusão em jardim-de-infância, é possível que surja algum obstáculo por parte de alguns colegas. Nesse sentido, o educador deve aplicar algumas estratégias de forma a orientar uma maior participação de crianças com NEE na cultura de pares, para desenvolver a competência social.

Uma das formas de intervenção envolve a organização da sala de forma que as crianças com NEE tenham oportunidade de interagir com companheiros socialmente responsivos. (Odom, 2007: 65)

3 - UMA ABORDAGEM LEGISLATIVA DA INCLUSÃO

Desde há já algumas décadas, que se tem feito notar algum progresso no que se refere à inclusão de crianças com necessidades educativas especiais, no ensino regular.

Segundo, Ferreira (2007), “a Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE) definiu os grandes objetivos e finalidades da educação em Portugal, introduzindo profundas mudanças no sistema de ensino com manifestas repercussões ao nível do atendimento dos alunos com NEE.” (Ferreira, 2007:107)

Esta afirmação remete-nos ao facto da possibilidade destas crianças poderem ser integradas no ensino regular.

Todas estas contribuições reforçam a ideia de integração como um processo através do qual as crianças são apoiadas para lhes permitir a participação nos programas das escolas. (Rodrigues, 2001:112)

Nielsen (1999:15) refere a IDEA (*Individuals with Disabilities Education Act*), lei publicada nos EUA, 94-142, “determina que todas as crianças com NEE têm direito à educação pública gratuita, a qual se deve revelar adequada às suas necessidades educativas e deve ter lugar no meio menos restritivo possível.” (Nielsen, 1999:15)

Atualmente no nosso país existe uma lei que abrange a área da educação especial, como refere Correia (2008:69), que subsiste da LBSE, o Decreto-Lei nº3/2008, de 7 de janeiro.

3.1 - Legislação que influencia a implementação de boas práticas educativas

Na minha perspetiva, todos os que estão em contato com crianças com NEE, à partida já estão a favorecer a implementação de boas práticas educativas.

Todavia, Correia (2008:69) proclama que essas práticas têm sido moldadas, relativamente aos serviços de educação especial. Isto comprova-se na Constituição da República Portuguesa, na Lei de Bases do Sistema Educativo.

O Decreto-Lei n.º 3/2008 foi publicado no Diário da República no dia 7 de janeiro de 2008, refere a saída de uma “nova lei da Educação Especial”. Destinava-se, segundo o autor, ao apelo do bom senso e que designasse uma educação de qualidade, justa e apropriada às capacidades e necessidades dos alunos com NEE. Correia (2008) ainda afirma que, esta lei teria que garantir uma eficácia no serviço de ensino especial, de forma a assegurar as decisões a tomar aquando da provisão desses serviços. (Correia, 2008:71)

O Decreto-Lei nº 3/2008 está integrado no Ministério da Educação, que visa “promover a igualdade de oportunidades, valorizar a educação e promover a melhoria da qualidade de ensino.”

Um das preocupações dessa lei é “determinar a qualidade uma escola democrática e inclusiva, orientada para o sucesso educativo de todas as crianças e jovens.” (*Diário da República*, 2008:154)

Este Decreto-Lei menciona que, a Declaração de Salamanca influenciou para uma noção de escola inclusiva capaz de acolher grupos de crianças que, por ventura tivessem sido excluídos do meio social.

A educação inclusiva visa a equidade educativa, sendo que por esta se entende a garantia de igualdade, quer no acesso quer nos resultados. (*Diário da República*, 2008:154)

Ainda dentro do Decreto-Lei, são referenciados pontos que se consideram importantes, de forma a contribuir para um conhecimento mais aprofundado acerca do que se pretende entender sobre a lei no campo das NEE.

- a) O sistema e as práticas educativas devem assegurar a gestão da diversidade da qual decorrem diferentes tipos de estratégias que permitam responder às necessidades educativas dos alunos;
- b) Os apoios especializados visam responder às necessidades educativas especiais dos alunos com limitações significativas ao nível da atividade e da participação, num ou vários domínios de vida (...);
- c) Os apoios especializados podem implicar a adaptação de estratégias, recursos, conteúdos, processos, procedimentos e instrumentos, bem como as tecnologias de apoio;

Na perspetiva de David Rodrigues (2001:17), fala-se de várias opiniões sobre a educação de alunos com NEE e que influenciaram a difusão do modelo de integração escolar.

Em Portugal, a escola que integra alunos com NEE é considerada como uma sensibilização para o futuro, como uma escola para diferença. Saiu então, um Decreto-Lei 319/91 de 23 de agosto, publicando que “é bem elucidativo das modificações que, ao abrigo da perspetiva da escola inclusiva, podiam ser feitas na escola tradicional (alterações e adaptações curriculares, avaliação, frequência, etc...).” (Rodrigues, 2001:17)

Um diretor (Tom Hehir) do departamento dos programas de Educação Especial nos Estados Unidos, evoca que “necessitamos de uma perspetiva bastante mais inclusiva, uma perspetiva que abarque toda a educação que tenha por objetivo proporcionar às

crianças com NEE todas as oportunidades educativas.” (Miller, 1994, *citado por* Correia, 2010:43)

“Uma Conferência Mundial sobre NEE, organizada pela UNESCO, com a colaboração do governo de Espanha, em junho de 1994 e Salamanca, salienta-se uma premissa de igualdade de oportunidades para o fim de obter uma perspectiva totalmente inclusiva.” (Correia, 2010:58)

3.2 - A importância da escola inclusiva

Considerando a Declaração de Salamanca, que visa, evidenciar os direitos à educação inclusiva e que estabelece algumas práticas de implementação a nível da escola inclusiva, considero que, a escola inclusiva é um espaço educativo onde se pretende dar resposta às necessidades de todos os alunos, independentemente das características, nas escolas regulares e sempre que possível, em classes regulares. (Correia, 1977, *citado por*, Rodrigues, 2001:128)

E mais uma vez verifica-se na sabedoria inclusiva, que o papel do professor deverá ser de cooperador com outros profissionais de educação e com os pais, para que seja possível esboçar estratégias que promovam o sucesso escolar, isto é, o professor vai necessitar de apoio para dar resposta às necessidades dos alunos com NEE.

CAPÍTULO 2 – METODOLOGIA DE PESQUISA

O propósito formulado na introdução de estudar o dia-a-dia de uma criança com Paralisia Cerebral numa sala de ensino regular e numa sala de ensino especial, convidamos a olhar para uma realidade concreta.

No vaivém desejado de prática-teoria-prática, decidimos tornar o caso concreto que nos motivou neste estudo num objeto de observação rigorosa dos elementos que as referências teóricas nos sugeriram.

Este capítulo tentará descrever esse processo de observação.

1 – OBSERVAÇÃO

Observar entende-se como um procedimento natural do dia-a-dia, como forma de percepção e apreensão de factos da vida humana.

Segundo Sousa (2009:108), a observação pode também acontecer de forma *deliberada e sistematicamente*, quando determinadas situações exigem que a atenção se centre em observações específicas. Nessas circunstâncias podemos estar perante uma observação que se constitui numa “técnica de recolha de dados particularmente útil e fidedigna.” (Afonso, 2005:91) Justamente nesse sentido é que se entendem os registos escritos pelo investigador, como resultado ou produto da observação.

Segundo Sousa (2009:111), existem vários tipos de observação numa investigação em educação: *Observação Simples; Observação Estruturada; Observação Participante; Observação Não-Participante; Observação Sistematizada; Observação Não-Sistematizada; Observação Individual; Observação em Equipa; Observação Laboratorial; Observação em Campo.*

Três destes tipos são relevantes para enquadrar as observações que se pretendem agora efetuar, segundo a descrição apresentada por Sousa (2009:113-114-115):

- a) *Observação Não-Participante*: o observador não se integra no contexto que observa, mantendo um certo afastamento. O seu papel é, essencialmente, de um espetador isento, presenciando os factos, mas sem se envolver. No nosso caso, ainda que eu desempenhe habitualmente funções educativas no jardim-de-infância que a Bruna frequenta, procurei distanciar-me quanto possível nos dias em que foram realizados os registos de observação que posteriormente serão

relatados. Nas observações fora do jardim-de-infância houve a preocupação de ficar afastada, sem qualquer participação e, em grande parte, fora do campo visual da Bruna.

- b) *Observação Individual*: efetuada por um único observador, facilitando a observação em determinados contextos, de forma a intensificar a objetividade dos acontecimentos sucedidos, assim como as interpretações das mesmas. Esta característica decorria, em parte, do contexto presente trabalho individual, mas, devido aos condicionalismos temporais do próprio trabalho, acredita-se que a observação poderia ser muito mais rica se fosse mais diversificada e intensa.
- c) *Observação em Campo*: observação efetuada no seu ambiente natural educacional em que, o observador regista os dados à medida que forem situações espontâneas. Na verdade, o registo de modo diário que se apresenta nas observações é revelador da preocupação por captar as situações na espontaneidade em que se sucediam.

A este último tipo de observação, acrescenta-se também, o *Diário de Campo*, que constitui um tipo de registo utilizado na observação.

A ideia de Afonso (2005:93) vem transmitir e completar a *Observação em Campo*, consistindo em descrições quotidianas num processo de investigação. “Muitas vezes o diário de campo é complementado pela elaboração de instrumentos de gestão estratégica da observação.” (Afonso, 2005:93) Este autor nomeia algumas dessas estratégias, que também podem estar inseridas nos registos de observação: índices de pessoas, locais, tempos, situações, etc.

Quivy (1998:205) define a observação como um conjunto de operações em que, a forma de análise é confrontada com dados observáveis.

Este autor refere que a observação é uma etapa equivalente às respostas de: “o quê?; a quem?; como?” (1998:206).

Estas pequenas questões consideram-se pertinentes no desenvolvimento da nossa prática da observação no presente trabalho.

1. Observar o quê? R. O dia-a-dia de uma criança e as suas diferenças em ambos os contextos;
2. Observar a quem? R. Uma criança com Paralisia Cerebral (a Bruna);

3. Observar como? R. Descrevendo rigorosamente, todas as situações vividas durante o período de observação estipulado em ambos os contextos.

Desta forma, poderá possibilitar-se uma verificação mais precisa e detalhada de dados concretos.

Na observação, o importante não é apenas recolher informações que traduzam o conceito (através dos indicadores), mas também obter essas informações de uma forma que permita aplicar-lhes posteriormente o tratamento necessário à verificação das hipóteses. (Quivy & Campenhoudt, 1998:206)

2 – CONTEXTO DA OBSERVAÇÃO

Neste trabalho, tendo presente a pergunta de partida (*Que diferenças se destacam na criança com Paralisia Cerebral, no modo como é acompanhada em ambas as salas?*), procurámos desenvolver uma estratégia de investigação, através da observação efetuada em contextos de ensino regular e de ensino especial.

A observação permite efetuar registos de acontecimentos, comportamentos e atitudes, no seu contexto próprio e sem alterar a sua espontaneidade. (Sousa, 2009:109)

Esta pequena referência dá-nos uma abertura para descrever o objetivo e a forma como se desenrolaram as etapas previstas, para concretizar o método de observação em ambos os contextos.

A criança com paralisia cerebral que se realça neste estudo, frequenta uma sala de ensino regular, no jardim-de-infância (que doravante referiremos como JI) de um Centro Social Paroquial, todas as segundas, quartas e sextas-feiras.

Em simultâneo, esta criança também frequenta uma sala de ensino especial num Centro Especializado de Reabilitação de Paralisia Cerebral (que passaremos a denominar apenas como «Centro»), todas as terças e quintas-feiras.

Foi em atenção a esta dinâmica semanal, que foi estipulada e organizada esta fase de observação. Consistia em seis manhãs de observação no JI e quatro manhãs de observação no «Centro».

Com esse propósito, iniciou-se o necessário processo de autorização das observações, tanto no JI, como no «Centro».

No que se refere à observação da criança, na sala de ensino regular do jardim-de-infância que frequenta, o pedido de autorização foi mais facilitado, pelo facto de eu exercer a função de estagiária/auxiliar na mesma sala que frequenta esta criança. Assim, tanto os pais da criança e a direção da instituição que integra o JI deram luz verde ao processo de observação.

Para se tornar possível a observação da criança na sala de ensino especial que frequenta, foi necessário redigir uma autorização formal e enviar por via CTT, à Santa Casa da Misericórdia de Lisboa. Foi um processo muito demorado, que exigiu uma persistente consulta e diversos contatos telefónicos. Um mês depois obtive a resposta afirmativa, diretamente do «Centro».

No entanto, para efetuar a observação na sala de ensino especial, teria de me ausentar durante quatro manhãs do JI. Esta situação não foi bem aceite pela direção do JI, alegando que seria excessivo. Por esse motivo, propus que a minha deslocação ao «Centro» fosse reduzida a dois dias. Esta proposta foi aceite, ainda que não de total agrado. Por isso, também foi reduzida a observação efetuada no JI, para quatro manhãs, em vez das seis que estavam inicialmente previstas.

Em síntese, a fase de observação ficou planeada da seguinte forma: quatro observações no JI e duas observações no Centro de Reabilitação, de forma a manter algum equilíbrio na estrutura de registo.

Também foi pedido pelo «Centro», uma declaração dos pais, no sentido de autorizar a minha presença na sala da respetiva criança, com o intuito de a observar.

Os pais da criança mostraram-se disponíveis e facultaram rapidamente, essa declaração.

O objetivo desta estratégia de observação é fazer uma recolha e registar uma rica gama de situações diversas que se desenrolam, quer no JI, quer no Centro de Reabilitação.

O que se pretende com estas observações nos dois contextos, é identificar as atitudes e as reações que se vão verificando ao longo das manhãs em observação, nas variadas atividades e situações que ocorrem neste período.

Mais em concreto, julgou-se ser importante registar a natureza das atividades, a intervenção dos adultos e das outras crianças e, claro, as reações da Bruna, isto é, importou registar tudo o que permitisse compreender a influência que os mais diversos fatores exercem sobre a forma de estar da criança: os adultos e as crianças intervenientes, o clima, o equipamento e materiais, etc.

Os objetivos da observação são o fim para o qual deverão convergir todos os esforços da ação concertada da observação em si. (Sousa, 2009:118)

Após o plano de observação elaborado, passei à prática de observação nas manhãs estipuladas.

Para cada uma das seis manhãs, foi elaborado um registo descritivo e intensivo, acerca de comportamentos, reações e formas de estar da criança, onde estão referidos também, os vários intervenientes (adultos e crianças de ambos os contextos), que de algum modo, influenciaram no estado de espírito da criança. Tudo isto descrito, sem qualquer intenção interpretativa, adiando assim, a fase de organização e interpretação da informação.

São registos descritivos anotados no próprio momento e no campo de observação. Descrições escritas do que o observador vê, ouve, experimenta e pensa, durante o decorrer dos acontecimentos e da sua reflexão naquele momento. (Sousa, 2009:260)

Estes diários “relatam um registo de acontecimentos”, no qual estão organizados por data e hora, conforme o contexto, que também se encontra descrito nos registos em anexo.

Depois do registo de observação devidamente descrito, o passo seguinte foi reorganizar o conteúdo dos seis registos de forma categorizada, fazendo uma triagem para, posteriormente, obter uma leitura mais simplificada e com a meta de uma futura análise de conteúdos. A importância desta fase reside na possibilidade de reconstruir os factos e, por essa via, realçar e constituir unidades específicas e diretas a este estudo. Estas unidades de observação permitem “um certo controlo das variáveis, sobretudo porque o observador fica a saber quais as unidades sobre as quais deve exercer a sua atenção. (Sousa, 2009:119)

Fruto desta fase de categorização, foi possível passar para à construção de uma grelha, que apresentamos a seguir, que nos orientou na leitura seletiva dos elementos registados nos diários. Constitui uma grelha de observação que é apresentada no próximo ponto.

3 – GRELHAS DE OBSERVAÇÃO

Julgou-se conveniente, uma grelha de observação estruturada em quatro partes que reorganizam os conteúdos do registo descritivo por categorias, para que possamos rever *unidades de observação* de comportamentos e acontecimentos, mediante as atividades, situações e contextos em que se encontram.

Grelha A - Contexto

Data	Jardim de Infância				Centro de Reabilitação	
	8-4-2013	10-4-2013	15-4-2013	17-4-2013	9-5-2013	14-5-2013
Condições Climáticas	Bom Tempo	Tempo Nublado	Tempo Nublado	Tempo Nublado	Bom Tempo	Bom Tempo
Crianças presentes	14	13	11	12	3	5
Crianças Ausentes	0	1	3	2	3	1
Adultos presentes	2	2	2	2	8	8
Educadoras Infância	1	1	0	1	1	1
Auxiliares Educação	1	1	1	1	3	3
Psicóloga Educacional	1	0	1	0	0	0
Terapeuta Ocupacional	0	0	0	0	1	1
Terapeuta da Fala	0	0	0	0	1	1
Estagiária T. Ocupac.	0	0	0	0	1	1
Estagiária T. Fala	0	0	0	0	1	1

A **grelha A** mostra-nos resumidamente, o contexto de observação onde a criança está inserida: uma sala de ensino regular (jardim de infância) e uma sala de ensino especial (Centro de Reabilitação).

Esta grelha indica-nos a situação climatérica dos seis dias de observação, o número de crianças presentes em cada dia, nas respetivas salas, e também, nos indica o número de adultos presentes em cada sala, com a sua respetiva função.

Grelha B - Atividades

Data	Jardim de Infância				Centro de Reabilitação	
	8-4-2013	10-4-2013	15-4-2013	17-4-2013	9-5-2013	14-5-2013
Desenho	1	0	0	0	0	0
Segurar a caneta c/ ajuda	1	0	0	0	0	0
História c/ imagens	1	0	0	0	0	1
Segurar peças c/ ajuda	1	0	0	0	0	0
Arrastamento no tablet c/ ajuda	1	0	1	0	0	0
Plasticina	0	1	0	0	0	0
“Jogo do igual”	0	0	1	0	0	0
Reconhecer imagens e sons	0	0	1	0	0	0
Reconhecer imagens de partes do corpo	0	0	1	0	0	0
Conversa da manhã	0	0	0	1	0	0
Despir/Vestir	0	0	0	0	1	1
“Jogo do banho”	0	0	0	0	1	0
Em frente ao espelho c/ um rolo	0	0	0	0	1	0
Pergunta “Sim?/Não?”	0	0	0	0	1	1
Canção do “Bom dia “	0	0	0	0	1	0
Canção “Quinta do tio Manel” c/ imagens	0	0	0	0	1	1
Tapar/Destapar os olhos	0	0	0	0	0	1
Jogo c/ imagens e sons de animais	0	0	0	0	0	1

Legenda: 1 - Atividade efetuada; 0 - Atividade não efetuada;

A **grelha B** apresenta-nos as atividades realizadas no período de observação. Nesta grelha podemos verificar as atividades que foram ou não efetuadas, mediante os dias destacados.

Grelha C – Posições com ou sem equipamento

Data	Jardim de Infância				Centro de Reabilitação	
	8-4-2013	10-4-2013	15-4-2013	17-4-2013	9-5-2013	14-5-2013
Sentada entre pernas de um colega	1	0	0	1	0	0
Sentada entre pernas de um adulto	0	0	0	0	1	1
Deitada entre pernas de um adulto	0	0	0	0	1	1
Sentada ao colo de um adulto	0	0	0	1	1	1
Sentada da cadeira <i>Supace</i> adaptada	1	1	1	1	1	1
Em pé no <i>Standing Frame</i>	0	0	0	0	0	1
De barriga p/ baixo, sobre um rolo, de frente para o espelho	0	0	0	0	0	1

Legenda: 1 - Posição verificada; 0 - Posição não verificada;

A **grelha C** dá-nos uma noção das várias posições em que a criança se pode encontrar ao longo de uma manhã, consoante as situações planeadas e/ou espontâneas.

Em algumas dessas posições é necessário o uso de um equipamento específico, que facilita a sua sustentação física: a cadeira *Supace* adaptada, que facilita a sua sustentação quando está sentada e o *Standing frame*, que permite a sua sustentação numa posição vertical (em pé). Ambos os equipamentos contêm rodas, o que também facilita as suas deslocações.

Grelha D – Respostas a Estímulos

Data	Jardim de Infância				Centro de Reabilitação	
	8-4-2013	10-4-2013	15-4-2013	17-4-2013	9-5-2013	14-5-2013
Sorriso	3	1	4	2	2	3
Vocalizar sons	2	1	0	2	1	1
Choro	0	0	0	0	3	1
Olhar em várias direções/ procurar	1	0	3	1	1	1
Descontração	1	1	1	0	2	2
Tensão	0	0	2	2	1	1
Seriedade	1	0	0	1	0	3
Atenção	6	2	5	1	1	4
Baixar a cabeça p/ ver melhor	1	1	0	1	0	1
Levantar os braços	0	0	1	1	0	0

Nota: Os dados acima indicados representam o número de respostas verificadas em cada dia de observação.

A **grelha D** destaca-nos algumas formas de resposta a estímulos, possíveis de observar. São respostas que se notaram durante as atividades planeadas ou em situações espontâneas, que decorrem nos dois espaços em que se realizam as observações relatadas nos registos de observações em anexo.

Em suma, esta fase permite realçar determinados conteúdos dos registos de observação para, de algum modo, nos ajudarem a perceber as atitudes e as formas de estar da criança com paralisia cerebral, nos dois espaços de aprendizagem, JI e «Centro».

Deste modo espera-nos que os conteúdos coletados venham a revelar-se importantes para inferir conclusões elucidativas sobre o tema que nos ocupa.

Certamente, estas grelhas de observação, organizam mas correm o risco de esquecer muitos pormenores vividos em cada período de observação. Por isso, a consulta dos diários em anexo podem ser elucidativos. Ainda assim, acredita-se que as grelhas anteriores são suficientes para se realizar a análise interpretativa dos dados, indo ao encontro do nosso propósito inicial.

CAPÍTULO 3 – ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DE INFORMAÇÃO

Depois de recolhidos os dados dos diários e registos de observação e de terem sido descritos no capítulo anterior de forma mais simplificada em grelhas, passaremos agora a uma fase muito importante por ser aquela em que se pretende analisar e reorganizar aquelas grelhas de observação apresentadas no capítulo anterior, de modo a possibilitar a chegada a conclusões válidas.

De certa forma, a elaboração das grelhas de observação do capítulo anterior irá constituir o ponto de partida da nossa análise, selecionando e reagrupando os dados de modo a nos conduzirmos na busca de conclusões práticas e concretas.

1 – A ANÁLISE

Após várias leituras de alguns autores de referência, considera-se que o objetivo deste capítulo é responder, de certa forma, à questão-chave enunciada na introdução, através do método utilizado (observação) descrito no capítulo da metodologia.

Trata-se de verificar se as informações recolhidas correspondem às hipóteses, ou (...), se os resultados observados correspondem aos resultados esperados pela hipótese. (Quivy, 1998:211)

Com efeito, a análise das informações recolhidas permite-nos interpretar os factos concretos, sem descartar a hipótese de acrescentar outros factos, como reforço, que possam surgir para além do que está devidamente registado.

Entendemos aqui, que as grelhas construídas no capítulo anterior, correspondem à “informação” que Afonso (2005:112) caracteriza como *dados qualitativos*, ou *relatórios de observação produzidos pelo investigador*, que seria possível transpor em informação quantitativa, mediante o contexto de estratégia na forma de tratamento da informação adquirida. (2005:112)

No nosso caso, optaremos pela estratégia de Afonso (2005:116), que descreve a “apresentação dos dados mais significativos através do recurso de quadros.” Trata-se de uma estratégia que nos permitirá identificar e comparar dados obtidos. (*idem*, 2005:116)

Segundo, Quivy (1998:216), a análise das informações compreende três operações fundamentais que ajudam na organização da análise: *a preparação dos dados*, *a análise das relações entre as variáveis* e *a comparação de resultados*.

Neste estudo, consideramos que a nossa apresentação de análise de dados, seja adequada aos tipos de operação mencionados, que possibilite uma informação reunida e organizada, tendo em conta as questões levantadas no início deste trabalho.

Posto isto, pensamos demonstrar conteúdos que nos parecem pertinentes na preparação dos dados, na relação entre variáveis e na comparação de resultados.

Esta apresentação de dados será explícita nos próximos pontos, que nos podem indicar, de forma razoável, uma análise clara e simplificada.

No ponto da preparação dos dados, pretende-se mostrar as quatro categorias, que dizem respeito às quatro grelhas de observação registadas no capítulo anterior. Dentro das categorias, serão criadas várias subcategorias, que dizem respeito às pessoas intervenientes no contexto de ensino regular e no contexto de ensino especial, às atividades observadas, às posições possíveis da Bruna e aos tipos de resposta a estímulos. Tudo isto, referente aos dois contextos, quer na sala de ensino regular, quer na sala de ensino especial.

O ponto da análise das relações entre as variáveis, destina-se propriamente, à relação exequível entre as variáveis.

Após a estrutura dos quadros por categorias, serão expostas as variáveis (J.I. – sala de ensino regular e C.R. – sala de ensino especial). Para cada variável, há um resultado específico, considerando as subcategorias. A partir daqui, far-se-á uma relação entre as variáveis expostas, para entender as diferenças dos resultados.

Por fim, no ponto da comparação de resultados e interpretação das diferenças, importa fazer uma comparação dos dados obtidos de cada variável, para proceder a uma interpretação das disparidades apresentadas.

Julgamos que o caminho proposto para este Capítulo seja eficaz e conduza a inferências de conclusões que respondam às questões inicialmente levantadas.

1.1 – Preparação dos dados

Este ponto visa descrever e agregar dados ou variáveis, de forma a agrupá-los em subcategorias. Esta ideia de Quivy (1998:216) pode ser apresentada com a ajuda de quadros ou gráficos, de forma a sintetizar a informação.

Os dados que constituirão o objeto da análise são as respostas-informações obtidas para cada indicador durante a observação. (Quivy, 1998:217)

Neste estudo, a preparação dos dados recolhidos será feita de forma sintética e simplificada, tornando-se clara no ato de analisar. Assim sendo, será pertinente mostrar os dados sob a forma de quadro, evidenciando categorias com resultados referentes à sala de ensino regular e à sala de ensino especial.

A categorização tem como objetivo fornecer, (...), uma representação simplificada dos dados brutos. (Sousa, 2009:274)

Considerando as referências apresentadas anteriormente, mostramos de seguida um quadro dividido por quatro categorias. Pensamos que esta apresentação seja facilitadora de uma leitura simples e análise clara, possibilitando o processo dos pontos posteriores. Também frisamos que, as próximas categorias servirão de referência de análise para os pontos posteriores ao presente.

1.1.1 – Categoria I

A primeira categoria (que será representada a seguir como, Categoria I) diz respeito às pessoas intervenientes da sala de ensino regular e da sala de ensino especial.

Por sua vez, o quadro será composto por subcategorias, que se identificam como “crianças”; “adultos permanentes”; “adultos não permanentes” e “adultos com funções especializadas”.

A seguir são inseridos os dados relativos tanto à “sala de ensino regular” (pertencente ao jardim de infância – J.I) como à “sala de ensino especial” (pertencente ao Centro de Reabilitação – C.R.).

Entre as colunas do J.I e do C. R. aparece uma terceira coluna que estabelece a relação entre as duas primeiras. Julga-se que esta terceira coluna seja orientadora na análise de cada ponto: a análise do número de crianças de cada sala, do número de adultos permanentes e não permanentes de cada sala e do número de adultos com funções especializadas.

Passemos, então à representação em quadro, da Categoria I.

Categoria I - Análise de nº de pessoas intervenientes em ambas as salas e suas funções.

Subcategorias	J.I. Sala de ensino regular	Relação	C.R. Sala de ensino especial
Crianças	14	>	6
Adultos Permanentes	2	<	8
Adultos n/ permanentes	1*	>	-
Adultos c/ funções especializadas	1* psicóloga	<	1 educadora + 2 terapeutas + 2 estagiárias

Numa primeira abordagem daquilo que o quadro nos mostra, a Categoria I revela-nos que a sala do J.I. tem muito mais crianças que a sala do C.R. (catorze – seis) e que, inversamente, o C. R. tem mais adultos que o J. I. (oito - três), com a peculiaridade de que um dos adultos do J. I. não tem presença permanente quando no C. R. são todos de presença permanente.

Por fim, a sala do J.I. tem um adulto com uma função especializada enquanto a sala do C.R. tem cinco adultos com funções especializadas.

O sinal asterisco (*) refere-se ao adulto não permanente no J.I. e ao adulto com funções especializadas no J.I., sendo que, são o mesmo adulto.

1.1.2 – Categoria II

A categoria seguinte diz respeito às atividades observadas nas salas de ensino regular e de ensino especial. Está denominada como Categoria II.

Esta categoria irá ser apresentada por seis subcategorias: “motricidade e global”, “despertar sentidos”, “identificar diversas imagens e fotografias”, “exploração corporal”, “meios tecnológicos” e “cor”.

A razão da introdução destas subcategorias diz respeito aos “fins” possíveis que a Bruna pode adquirir. As atividades podem ser consideradas como os “meios”. Então, atrevemo-nos a dizer que, a Bruna pode adquirir os fins através dos meios.

As variáveis continuam a ser apresentadas como a sala de J.I e a sala de C.R. Nas colunas das variáveis serão expostas as atividades agrupadas consoante a subcategoria.

No total são dezoito atividades observadas, como se pode verificar na grelha B de observação, do capítulo anterior.

Dado o número de atividades aferidas, achámos por bem expô-las de forma facilitadora, possibilitando uma leitura prática da informação muito extensa. Nessa exposição as atividades estarão identificadas por números e não pelo próprio nome, sendo que, a introdução de dados no quadro da Categoria II, será mais clara.

Posto isto, a ordem numérica das atividades será feita consoante a ordem exposta na grelha de observação que as contém.

Isto é: 1 – Desenho; 2 – Segurar a caneta c/ajuda; 3 – História c/imagens; 4 – Segurar peças c/ajuda; 5 – Arrastamento no tablet c/ajuda; 6 – Plasticina; 7 – “Jogo do Igual”; 8 – Reconhecer sons e imagens; 9 – Reconhecer partes do corpo; 10 – Conversa da manhã; 11 – Despir/vestir; 12 – “Jogo do banho”; 13 – Em frente do espelho c/um rolo; 14 – Pergunta “sim” e “não”; 15 – Canção do “Bom dia”; 16 – Canção “Quinta do tio Manel” c/imagens; 17 – Tapar / destapar os olhos; 18 – Jogo c/imagens e sons de animais.

A apresentação desta categoria leva-nos à compreensão das atividades como meios, que irão corresponder aos fins supostamente trabalhados com a Bruna.

Passemos, então à representação em quadro, da Categoria II.

Categoria II – Análise das atividades de ambas as salas.

Subcategorias	J.I. Sala de ensino regular	Relação	C.R. Sala de ensino especial
Motricidade global	Atividades: 1, 2, 4, 6	>	Atividades: 11, 13
Despertar os sentidos	Atividades: 3, 6, 8, 10	<	Atividades: 3, 12, 14, 15, 17
Identificar diversas imagens e fotografias	Atividades: 3, 7, 8, 9	=	Atividades: 3, 14, 16, 18
Exploração corporal	Atividades: 9	<	Atividades: 11, 12, 18
Meios tecnológicos	Atividades: 5, 8	=	Atividades: 3, 15
Cor	Atividades: 4, 6, 8,	>	Atividades: 3, 11

Após uma breve leitura da Categoria II, o que ressalta à vista é o facto de determinadas atividades, que se repetem nas duas variáveis, por exemplo, a atividade número 3. A designação desta atividade, segundo a grelha B, é “História com imagens”. Para além de

se repetir (sem intenção) nas duas salas, considera-se uma atividade como meio para atingir o fim de “despertar dos sentidos”, para “identificar diversas imagens e fotografias” e, no caso do C.R. houve possibilidade de introduzir alguns “meios tecnológicos”.

Como este exemplo, existem outros que nos revelam hipóteses coincidentes em ambos os contextos.

1.1.3 – Categoria III

O quadro que iremos apresentar a seguir, refere-se à hipótese de análise das várias posições em que a Bruna se encontrava no J.I. e no C.R. Seguiremos então, para a Categoria III.

Será um quadro composto por três subcategorias: “Sentada” (com e sem equipamento), “deitada” (sem equipamento) e “em pé” (com equipamento).

As variáveis correspondem às realidades que a Bruna vivencia semanalmente e onde utiliza os equipamentos adequados.

Esta categoria irá revelar-nos o número de vezes que a Bruna esteve em determinada posição.

Categoria III – Análise das posições da Bruna em ambas as salas.

Subcategorias	J.I. Sala de ensino regular	Relação	C.R. Sala de ensino especial
Sentada (com e sem equipamento)	7	>	6
Deitada (sem equipamento)	-	<	2
Em pé (com equipamento)	-	<	1

Fazendo uma análise destes dados, verifica-se que a posição “sentada” está patente em ambas as salas, com um número muito próximo.

As posições “deitada” e “em pé” são mais visíveis na sala de ensino especial do C.R.

1.1.4 – Categoria IV

No capítulo anterior, as respostas a estímulos estão apresentadas de forma mais pormenorizada, correspondendo fielmente aos diários de observações em anexo.

Neste capítulo, pretende-se que a informação seja mais categorizada, simplificando o modo de organização da informação, e assim proceder à análise da categoria que iremos apresentar já de seguida, em quadro.

Passaremos agora, para a última categoria possível, que se destina às diversas respostas possíveis manifestadas pela Bruna.

O próximo quadro designa-se como, “tipo de respostas a estímulos”, que se irá revelar como Categoria IV.

O quadro da Categoria IV, será apresentado com cinco subcategorias: “Sorriso”, “Choro”, “Vocalizar sons”, “Tensão” e “Olhares sérios e atentos”.

Estas subcategorias serão verificadas em duas variáveis: sala de ensino regular e sala de ensino especial, no qual posteriormente, no ponto seguinte, serão feitas as relações entre si.

Passemos à organização da Categoria IV.

Categoria IV – Análise do tipo de respostas a estímulos em ambas as salas.

Subcategorias	J.I. Sala de ensino regular	Relação	J.I. Sala de ensino especial
Sorriso	13	>	5
Choro	-	<	4
Vocalizar sons	5	>	2
Tensão	4	>	2
Olhares sérios e atentos	16	>	8

Este quadro mostra-nos as cinco subcategorias organizadas de forma simples, que nos evidencia as quantidades das respostas a estímulos em ambas as salas. Estas salas são as variáveis, onde podemos ver uma relação de informação entre si.

Parece-nos que o tipo de resposta mais demonstrada pela Bruna foi o “Sorriso” (13) e os “Olhares sérios e atentos” (16), nomeadamente na sala de ensino regular. Já o “Choro”, não se revela no J.I., como resposta.

1.2 – Análise das relações entre as variáveis

Este ponto destina-se à relação entre variáveis que correspondem aos termos das hipóteses. Esta ideia de Quivy (1998:218) vem complementar uma outra às ligações entre variáveis. Mas o autor refere que “os processos de análise (...) são muito diferentes. (Quivy, 1998:219) Isto é, cada processo de análise altera consoante as questões que se colocam e as variáveis presentes.

Neste sentido, esta fase de análise reafirma a estruturação por *categorias e unidades* de observação em que, “o investigador vai ensaiando a identificação de relações lógicas entre aspetos substantivos do material empírico, avaliando a coerência da lógica interpretativa e a pertinência e relevância dos dados disponíveis em relação às diversas pistas interpretativas. (Afonso, 2005:122)

Neste capítulo de análise, pretende-se relacionar a sala de jardim-de-infância e a sala do Centro de Reabilitação, verificando as hipóteses já apresentadas.

Relembramos que, o problema que se destaca neste estudo é: *Que diferenças se destacam na criança com Paralisia Cerebral, no modo como é acompanhada em ambas as salas?*

Assim sendo, a forma de análise terá esta questão como mote, articulando com a organização de dados elaborada no ponto anterior.

1.2.1 – Relação das variáveis na Categoria I

A Categoria I mostra-nos o número de pessoas intervenientes na sala de ensino regular e na sala de ensino especial.

Esta categoria evidencia-nos, de um aspeto geral, alguma discrepância no número de adultos e de crianças em ambas as salas. Isto é, a subcategoria das “crianças” revela-nos a existência de catorze crianças na sala de J.I. e seis crianças na sala do C.R., portanto, a sala de J.I. tem mais crianças que a sala do C.R.

No que diz respeito aos adultos, o quadro da primeira categoria, mostra-nos a existência de adultos permanentes e não permanentes. Estas duas subcategorias referem-se ao facto

de, na sala de ensino regular existirem dois adultos permanentes e um não permanente (este adulto desloca-se ao J.I. uma vez por semana).

Na sala de ensino especial existem oito adultos que são totalmente permanentes.

Relativamente às funções especializadas, no J.I. só o adulto não permanente é que consta nesta subcategoria, em contrário do C.R., em que, cinco dos oito adultos permanentes exercem funções especializadas.

1.2.2 – Relação das variáveis na Categoria II

Esta categoria revela-nos todas as atividades identificadas numericamente e agrupadas consoante as subcategorias representadas na Categoria II.

Como podemos verificar, o J.I. efetuou mais (4) atividades que correspondem à “Motricidade fina e global” que o C.R. (2); o J.I. efetuou menos (4) atividades que correspondem ao “Despertar os sentidos” que o C.R. (5); o J.I. efetuou tantas (4) atividades que correspondem à identificação de “diversas imagens e fotografias” quanto o C.R. (4); o J.I. efetuou menos (1) atividades que correspondem à “Expressão corporal” que o C.R. (3); o J.I. efetuou tantas (1) atividades que correspondem aos “Meios tecnológicos” quanto o C.R. (1); o J.I. efetuou mais (3) atividades que correspondem à “Cor” que o C.R. (2).

Para além de analisarmos a quantidade de atividades realizadas em ambas as salas, é importante frisar que, algumas atividades repetem-se entre no J.I. como no C.R., que é o caso da atividade nº 3. Outras repetem-se em várias subcategorias na mesma sala, por exemplo, na sala do J.I. repetem-se as atividades nº 3, 4, 6, 8 e 9. No caso da sala do C.R. repetem-se as atividades nº 11, 12, 14 e 18.

1.2.3 – Relação das variáveis na Categoria III

A Categoria III direciona-se para uma análise de várias posições da Bruna em ambas as salas.

Sendo assim, a subcategoria “Sentada” é visível com maior quantidade (7) no J.I. do que no C.R. (6).

A subcategoria “Deitada” não é contabilizada no J.I., mas no C.R. já se contabiliza duas vezes.

Na subcategoria “Em pé” também não se verifica esta posição, sendo que, no C.R. já se contabiliza uma vez.

1.2.4 – Relação das variáveis na Categoria IV

A Categoria IV destaca-nos os tipos de resposta a estímulos demonstrados no J.I. e no C.R.

Na subcategoria “Sorriso”, verifica-se que, a Bruna revelou mais (13) sorrisos no J.I. do que no C.R. (5).

O “Choro” revelou-se no C.R. (4) e no J.I. não se verifica este tipo de resposta.

A subcategoria “Vocalizar sons” destaca-se em mais vezes (5) no J.I. do que no C.R. (2).

A “Tensão” é notória mais vezes (4) no J.I. do que no C.R. (2).

Os “Olhares sérios e atentos” revelam-se em grande quantidade (16) no J.I. e no C.R. em menor quantidade (8).

1.3 – Comparação de resultados e interpretação das diferenças

Nesta fase de análise, espera-se pelos resultados, para serem analisados e comparados, avançando para uma interpretação dos mesmos.

Os resultados observados são os que resultam das operações anteriores. É comparando estes últimos com os resultados esperados a partir da hipótese que podemos tirar conclusões. (Quivy, 1998:220)

Se por acaso houver alguma divergência entre os resultados observados e os resultados esperados, este autor sugere que se façam novas buscas nas diferenças entre a realidade e o que era suposto. (*idem*)

Para realizar uma análise comparativa dos resultados iremos rever os quadros das categorias e interpretar as diferenças que constam nos resultados.

1.3.1 – Na Categoria I

Esta categoria refere-se ao número de pessoas intervenientes na sala de ensino regular e na sala de ensino especial.

Comparamos aqui, os resultados obtidos que nos situam as crianças de ambos os contextos.

Constatamos que a sala do J.I. tem mais do dobro de crianças do que a sala do C.R., por outro lado, o C.R. tem uma quantidade muito superior de adultos permanentes na sala do que o J.I. Isto é, catorze crianças para dois adultos na sala do J.I. e oito adultos para seis crianças na sala do C.R.

Estas duas grandes disparidades entre as duas realidades identificam-se por si mesmo. Geralmente, os contextos de J.I. apresentam-se com salas, que contêm um número significativo de crianças para dois adultos (educadora e auxiliar).

No contexto do C.R. e por estar inserido num ensino especial, o número de adultos acaba por ser semelhante ao número de crianças, devido às necessidades específicas que cada criança acarreta.

É importante salientar que, sendo um grupo de seis crianças na sala do C.R., à partida seriam seis adultos permanentes, mas no período em que ocorreram as observações, encontravam-se mais dois adultos, o que reforçava a equipa técnica já existente.

Os dois adultos a que se refere, são duas estagiárias, sendo uma de fisioterapia ocupacional e a outra de terapia da fala. Por esta razão, a informação de oito adultos está presente, tanto nos diários de observação, como nas grelhas de observação e ainda no quadro de análise da Categoria A.

1.3.2 – Na Categoria II

Esta categoria revela-nos a identificação das atividades agrupadas conforme as subcategorias apresentadas.

Comparando as atividades realizadas no J.I. e no C.R. pode-se dizer que existem poucas diferenças a nível da quantidade.

Algumas atividades repetem-se nas duas salas, ou seja, a atividade (3), que corresponde à terceira atividade da grelha B de observação do capítulo anterior, “História com imagens”, é efetuada em ambas as salas, mas de modos diferentes, ou seja, é comum numa sala de J.I. existir uma biblioteca com vários livros de histórias, se um adulto ou

uma criança decide pegar num livro e contar uma história, decerto que irá visualizar as imagens dessa história.

De certa forma esta e outras atividades que constam no quadro da Categoria II, repetem-se nos agrupamentos das subcategorias. Significa que, a atividade (3), por exemplo, permite trabalhar com a Bruna o “despertar de sentidos”, que também permite trabalhar a “identificação de diversas imagens e fotografias”, e ainda, no contexto do C.R. permite trabalhar com alguns “meios tecnológicos” e as “cores”.

Relembrando a pequena expressão, *uma atividade como um meio para atingir um fim*, descrita no primeiro ponto após à apresentação da Categoria II, dizemos que as subcategorias são os fins atingíveis através dos meios implementados quer no J.I., quer no C.R.

Por outro lado, existem atividades que só se realizaram no C.R., por exemplo a atividade (11), que visa “despir e vestir” as crianças, trocando a roupa que trazem de casa, por uma mais prática, de forma a facilitar os movimentos dos membros superiores, como os membros inferiores. Outras atividades só se realizam no J.I., por exemplo, a (6), que é uma atividade que se baseia em plasticina. As crianças fazem construções, moldam a plasticina conforme a sua imaginação. No caso da Bruna moldar a plasticina autonomamente é inexequível, mas torna-se possível moldar e brincar com a plasticina, quando tem a interação e a ajuda dos colegas e dos adultos.

Considera-se uma atividade, que permite a motricidade dos membros superiores, despertar o tato e, aproveitando uma característica, que à partida faz realçar ao olhar da criança é a cor.

1.3.3 – Na Categoria III

Nesta categoria podemos perceber as várias posições possíveis em que a Bruna se encontra na sala de ensino regular (J.I.) e na sala de ensino especial (C.R.).

Verifica-se que no Centro, a Bruna diversifica nas suas posições, isto é, ela está sentada na cadeira Supace, como pode estar deitada e também poderá estar na posição de pé. Esta diversidade deve-se às atividades ou situações que se proporcionam durante a manhã, na qual a Bruna se encontra numa destas posições permitindo algum conforto durante a realização das atividades.

No J.I. é evidente a posição em que a Bruna se encontra habitualmente: sentada. Esta posição foi visível no período de observação, mas não significa que a Bruna se encontrasse todo o ano letivo, constantemente sentada.

Atravemo-nos a dizer que poderá ser a posição preferida da Bruna, onde pode estar sentada na sua cadeira especial (cadeira supace adaptada), ou pode estar sentada ao colo de um adulto, ou de um colega (no tapete da sala).

1.3.4 – Na Categoria IV

Esta categoria refere-nos os tipos de respostas dadas a vários estímulos pela Bruna, em ambas as salas.

Um dado que se ressalta ao nosso olhar é o “choro”, que se manifestou neste período de observações, só no C.R.

Outro dado interessante notório no quadro desta categoria é o número de sorrisos observados no J.I. (13), em comparação com os sorrisos dados no C.R. (5).

Um terceiro dado que nos pode fazer pensar é a subcategoria dos “olhares sérios e atentos”, que são mais evidentes na sala de ensino regular (16), do que na sala de ensino especial (8).

O facto de a Bruna não manifestar “choro”, e de manifestar mais sorrisos no J.I. não significa que, os dias que a Bruna frequenta o J.I. sejam exatamente assim. Devemos de ter em conta, o período de observação permitido, para a realização dos diários de observações. Foi com essa condicionante, que foi possível adquirir e reunir a informação que está patente neste capítulo.

As diferenças realçadas neste ponto foram comparadas e interpretadas de uma forma possível e perceptível às categorias apresentadas no ponto (1.1).

As quatro categorias foram tratadas conforme as propostas das referências bibliográficas.

Procurámos reorganizar as informações, categorizá-las e analisá-las, para permitir o desenvolvimento das conclusões do próximo capítulo, indo ao encontro de todo o processo e conteúdo deste trabalho.

4 – CONSIDERAÇÕES FINAIS

Na conclusão deste estudo, considera-se que foi um trabalho de grande valor para o conhecimento e enriquecimento pessoal e profissional.

Decerto, este trabalho fez-me perceber que a investigação do paradigma qualitativo e interpretativo dos factos foi uma mais-valia para apurar e comparar as diferenças resultantes da análise. E com grande certeza, obtivemos respostas ao problema que subsiste desde o início: “Quais as diferenças que se destacam, na criança com Paralisia Cerebral, no modo como é acompanhada em ambas as salas?”

Esta questão-problema foi o fator impulsionador para o desenvolvimento deste Relatório Final, assim como a criança em causa, de nome fictício “Bruna”, com quatro anos de idade com Paralisia Cerebral.

Neste sentido, a pesquisa realizada neste estudo permitiu-nos obter algumas noções, em resposta às perguntas de partida lançadas no início do Relatório.

- ***O que é a Paralisia Cerebral?***

Sabendo que a Bruna é uma criança que contém uma especificidade profunda deste padrão, achou-se por bem, procurar resposta do que é realmente, a Paralisia Cerebral.

Resumindo um pouco as definições divulgadas pelos autores referenciados, conclui-se que, a Paralisia Cerebral é uma patologia caracterizada por diversas anomalias a nível mental e físico, cuja origem advém de uma lesão cerebral que pode emergir antes, durante ou depois do parto.

Um ponto curioso do enquadramento teórico que pesquisámos foram as diferentes tipologias da Paralisia Cerebral.

À partida, pensa-se geralmente, que há uma intensidade mais severa e menos severa, provocada pela lesão cerebral, mas esta pesquisa permitiu-nos abordar outros quadros desta patologia.

Então, os autores referenciados neste trabalho falam-nos de três grandes padrões da Paralisia Cerebral: o espástico, o atetósico e o atáxico.

Atrevo-me a dizer, que o meu pensamento ficou direcionado para o padrão atetósico. Justificando este atrevimento, a informação divulgada no primeiro capítulo (no ponto 1.2) fez-me pensar e refletir na experiência que tem sido com a Bruna, nas vivências proporcionadas ao longo deste ano letivo, nas observações voluntárias que me fizeram perceber e compreender formas de estar específicas na Bruna.

Todo este processo na sala de J.I. fez-me refletir e permitiu-me fazer um cruzamento compatível com a teoria apresentada. Mas a minha consciência dizia-me que não era uma constatação suficiente.

Durante o processo de Observação no J.I. e no C.R., arrisquei questionar alguns profissionais técnicos especializados, e saber realmente, em que padrão se enquadrava a Bruna. A terapeuta Elsa, ao informar-me do padrão da Bruna, fez-me recuar na certeza de que a Bruna estaria enquadrada no tipo atetósico. Mas no meu pensamento, a teoria era compatível com as características manifestadas na Bruna.

O motivo que originou tal confusão no meu raciocínio foi a certeza da terapeuta Elsa me informar, que a Bruna enquadra-se num grupo mais específico, os *disquinéticos*, que por sua vez contém um género mais conciso que define e identifica o padrão da Bruna, a *distonia*.

Confesso que fiquei de tal forma baralhada, que senti necessidade de reler e pesquisar um pouco mais acerca deste “novo” grupo mencionado, que me fez sentir enganada em relação às minhas ideias iniciais.

Decerto, as minhas dúvidas começaram a diminuir quando chego a uma referência esclarecedora e compatível com a informação fornecida pela terapeuta Elsa.

Para a classificação do tipo clínico de Paralisia Cerebral, os Centros de Reabilitação de Paralisia Cerebral do nosso país adotaram: *espástica hemiplégia; espástica diplégica; espástica tetraplégica; disquinética; atáxica*. (França, 2000:22)

Esta informação referenciada começa a fazer sentido, quando constato com outra ideia que me mostra a razão do padrão da Bruna, verbalizada pela terapeuta Elsa, complementando com o meu pensamento inicial, que afinal não estava de todo, fora de contexto.

A disquinésia inclui a atetose, coreoatetose e a distonia. Em todas estas três situações há movimentos involuntários e alterações do tónus, contudo, o tónus de base é normalmente baixo e o prognóstico funcional é melhor, na distonia há uma hipertonia da base com grandes alterações e posturas anormais severas, o que interfere grandemente com a função. (França, 2000:22)

Resumindo, e para que melhor se entenda, a Bruna enquadra-se num padrão disquinético, com uma distonia do tónus muscular.

Ressalto que, neste presente relatório, não existe qualquer documento que confirme este quadro clínico da Bruna, mas acredita-se na palavra de técnicos especializados, que mantêm um contato regular e direto com a Bruna, em diversas rotinas diárias.

- ***Quais as suas causas?***

No decorrer deste estudo, ficámos a saber que as causas da Paralisia Cerebral resultam de possíveis lesões ocorridas durante os períodos pré-natal, perinatal e pós-natal, tais como infeções intra-uterinas, traumatismos resultantes de mecanismos de parto e traumatismos crânio-encefálicos.

A lesão cerebral originada num destes períodos, para além de afetar a parte motora, também afeta outras funções essenciais do desenvolvimento da criança: a linguagem, a audição, a visão, o desenvolvimento intelectual, a atenção, a perceção e a personalidade. Na Bruna é notório, para além do nível motor, as profundas limitações relativamente a estas funções, principalmente na linguagem, pois a Bruna não verbaliza qualquer tipo de palavra, apenas emite alguns sons.

- ***Será que as vivências no J.I. eram equivalentes às do C.R.?***

Falando agora das vivências da Bruna no J.I. e no C.R., a dúvida colocava-se na equivalência dessas experiências em ambos os contextos.

Parte-se do princípio de que a realidade vivida no J.I. é diferente da realidade vivida no C.R., segundo a experiência obtida durante a Observação nas duas instituições.

No que diz respeito ao J.I., a Bruna está integrada num grupo de catorze crianças, sendo a Bruna a única criança com necessidades educativas especiais. Este grupo é acompanhado por dois adultos, uma educadora e uma auxiliar.

Os dois adultos mencionados, não têm uma função especializada, sendo que, um dia por semana, a Bruna é acompanhada por uma psicóloga de intervenção precoce, em sessões semanais, que proporcionam pequenas atividades, tendo em conta o seu ritmo e limitações. Permitem desenvolver a parte cognitiva da Bruna, nomeadamente, o reconhecimento de imagens diversificadas, que possam influenciar a rotina diária da criança, repetindo e reforçando o necessário para que a Bruna vá mantendo um reconhecimento e uma associação das vivências do seu dia-a-dia.

Os restantes dias da semana, quando a Bruna está presente, tenta-se criar um ambiente interativo entre os colegas e que vá participando, de certa forma, nas várias atividades propostas a todo o grupo.

Quando assim não é possível, vão-se adaptando algumas estratégias, na medida em que a Bruna vá vivenciando e experimentando outro tipo de atividades mais simples em pequenos grupos, permitindo a interação entre colegas e com um dos adultos, pelo menos.

Nem sempre é possível ter um tipo de trabalho mais individualizado com a Bruna no J.I., por essa razão, considera-se importante, a atuação da psicóloga de intervenção precoce.

No que se refere ao C.R., a Bruna está integrada num grupo de seis crianças, em que todas elas apresentam um quadro semelhante ao da Bruna, mas cada um com as suas características específicas. Este grupo é acompanhado por uma equipa técnica, maioritariamente especializada, constituída por seis adultos: uma educadora, uma terapeuta da fala, uma terapeuta ocupacional e três auxiliares (com funções não especializadas).

No período de Observação, encontravam-se mais dois adultos em sala, num regime de estágio: uma estagiária de terapia da fala e uma estagiária de terapia ocupacional.

A Bruna frequenta o C.R. duas vezes por semana, somente da parte da manhã, começando por atividades no tapete, especialmente direcionadas para a parte motora da Bruna. No J.I., a manhã começa com uma conversa no tapete, onde se combinam as atividades a realizar ao longo da manhã.

No segundo período da manhã, no C.R., as atividades estão mais direcionadas para desenvolver os estímulos a nível da linguagem, da perceção, da audição; no fundo, pretende-se que as atividades promovam a comunicação e concretização, tendo em conta os seus limites e o seu ritmo.

- *E se fossem diferentes, essas vivências seriam equivalentes ou complementares?*

Este estudo permitiu-nos saber que a maioria das atividades, embora diferentes, complementam-se entre si, servindo de estratégia para despertar os sentidos da Bruna, tanto no C.R. como no J.I. Mas não são realizadas da mesma forma. Digamos que cada sala usufrui do seu material possível para a concretização das atividades. Mas é evidente que no C.R. o tipo de material é mais específico e adaptado para crianças como a Bruna. No J.I., o tipo de material, geralmente é mais direcionado para crianças que não tenham as limitações da Bruna, mas é possível adaptar-se estratégias com determinado tipo de material já existente, para poder realizar algumas atividades com a Bruna.

É de salientar, que o tipo de intervenção em ambas as salas é diferente, no sentido em que os adultos do C.R. trabalham de um forma mais individualizada com cada criança, enquanto que, no J.I. o trabalho com as crianças é feito de uma forma generalizada, tendo em conta a caracterização do grupo, no âmbito dos seus interesses e necessidades. Ainda assim, há um esforço para realizar um trabalho mais individualizado com a Bruna, mesmo estando inserida num pequeno grupo.

Um outro aspeto que revela a singularidade das duas instituições é a participação das restantes crianças dos grupos nas atividades ou situações proporcionadas nas salas.

No J.I., os colegas que acompanham a Bruna na sala, são crianças com uma autonomia significativa e própria das idades (4, 5 e 6 anos). Neste sentido é possível verificar uma iniciativa delas próprias, de criarem momentos lúdicos que possam satisfazer e contribuir para o bem-estar da Bruna. São crianças que já demonstram alguma maturidade e preocupação em que a Bruna se sinta bem-disposta e seja recetiva. São crianças que se adaptaram às condições físicas da Bruna, demonstrando, até alguma sensibilidade perante algumas reações da Bruna, principalmente quando ela retribui sorrisos. Os colegas ficam radiantes.

Esta afirmação é uma das hipóteses que nos ajudou durante o ano letivo, e ajuda atualmente, a perceber e compreender algumas reações da Bruna, possibilitando uma interpretação dos tipos de resposta perante os diversos estímulos.

No C.R., devido à especificidade que lhe confere e ao tipo de crianças que ingressam nesta instituição, não é perceptível a interação entre as crianças, talvez devido ao facto de existirem crianças que apresentem limitações semelhantes às da Bruna e provavelmente pelo tipo de trabalho mais individual a realizar com cada criança, mas está presente uma grande interação com os adultos da sala, sem dúvida.

Este estudo fez-nos perceber como reage a Bruna perante diversas situações e estímulos, que se proporcionam ao longo do período de Observação, quer no C.R., quer no J.I.

A forma de comunicar da Bruna é um pouco complexa, mas foram perceptíveis olhares diferentes perante situações diferentes (um olhar mais sério, ou mais atento), que nos dava a ideia de que, a Bruna estaria interessada em algo, ou que alguma coisa lhe fazia despertar a atenção.

Foram visíveis momentos de choro, talvez porque a Bruna não se sentisse confortável, ou sentisse irritabilidade por algum motivo. A tensão que a Bruna manifestava ao nível do corpo, fazia-se acompanhar por vezes, com o choro. Era possível que fosse por razões de desconforto, ou mesmo pelo facto de ser próprio da distonia do tónus

muscular, pois segundo a terapeuta Elsa, quando a Bruna tenta coordenar os movimentos dos membros, a distrofia da base do tónus não o permite, o que leva a uma hipertonía muscular, isto é, à contração dos músculos.

Os sorrisos também são um tipo de resposta a diversos estímulos verificado nas observações. O sorriso pode ser considerado uma das reações mais evidenciadas perante as várias situações apresentadas, como consta no registo dos diários de observação em anexo.

A Bruna também vocaliza sons. Por vezes, parecendo que está a comunicar com quem está perto dela, mediante o desenrolar de uma situação, mas não é um tipo de reação constante; pode surgir a sensação de irritabilidade, ou porque não se dá a devida atenção durante uma pequena atividade.

Penso que é oportuno partilhar um pequeno exemplo desta última reação. Numa das sessões que pude observar, a psicóloga de intervenção precoce estava a realizar uma atividade que consistia no reconhecimento de imagens de animais no *tablet* com os devidos sons. A dada altura a psicóloga interrompe por breves instantes, para me explicar o que consistia aquela atividade. A Bruna começa a vocalizar sons, de seguida já com alguma irritabilidade. Quando a psicóloga retoma à atividade, a Bruna deixa de demonstrar a inquietação do momento e volta à reação inicial que me parecia muito atenta e interessada no que estava a decorrer.

Este exemplo parece-me algo extraordinário, que permitiu perceber, a mim e à psicóloga, que naquele momento a Bruna estava atenta e interessada na atividade, e que foi indevidamente interrompida. É curioso.

Como já foi dito anteriormente, a Bruna é uma criança completamente dependente do adulto para a vida da rotina diária, inclusive nas deslocações.

A Bruna neste momento tem vários equipamentos ao seu dispor, que permitem e possibilitam variar nas posições que deve permanecer devido ao crescimento e ao seu desenvolvimento corporal.

Os diários de observação referem-nos o equipamento útil que acompanha o quotidiano da Bruna:

- a) *Cadeira Supace adaptada*. A Bruna encontra-se numa posição sentada. Contém umas talas posteriores que se localizam na zona da cadeira onde a Bruna coloca a sua cabeça; contém uma base de madeira onde os seus pés são apoiados e seguros por umas fitas de velcro; contém rodas nas extremidades da cadeira, permitindo a deslocação da mesma com a ajuda de um adulto; contém um tampo

de madeira que se adapta na zona de apoio de braços, facilitando a realização de atividades mais específicas e individualizadas.

- b) *Standing frame*. A Bruna encontra-se na posição de pé; permite manter a verticalidade do corpo da Bruna; é constituído por uma estrutura metálica com rodas nas suas extremidades, de modo a facilitar a deslocação com a ajuda de um adulto; contém um tampo de madeira que permite a realização de atividades; contém uma base de madeira para apoiar os pés segurando-os com umas fitas de velcro; contém uma banda que acompanha a zona abdominal e lombar, permitindo um aconchego confortável ajudando na posição vertical das costas.
- c) *Talas Neopren para correção de mãos e punho*. Devido à distrofia muscular dos membros superiores, a Bruna usa diariamente estas talas que se colocam nas mãos como luvas e que são ajustadas com velcro. Permitem, tal como o nome indica, uma correção dos punhos e das mãos.

Aqui nesta fase, podemos dizer que há um ponto em comum em ambas as salas: o equipamento. No J.I. existem todos estes equipamentos essenciais para a sustentabilidade da Bruna no seu dia-a-dia. No C.R. existem os mesmos equipamentos. Num dos dias em que estive presente na sala de ensino especial para efetuar a observação, coloquei uma questão por curiosidade e também por necessidade, relativamente ao *standing*. A Bruna ultimamente chorava quando permanecia no *standing* do J.I. A minha pergunta era: “Será que o *standing* está desajustado devido ao crescimento da Bruna?” A equipa mostrou-se disponível para colocar a Bruna no *standing* do C.R. para perceber qual seria a razão do choro constante. “Bem dito e bem feito.” A diferença está na banda que acompanha as zonas lombar e abdominal. O *standing* que a Bruna experimentou no C.R. tinha duas bandas: uma nas zonas do corpo já referidas e outra localizada na zona das costas e peito, de forma a estar mais segura e aconchegada para sua segurança.

Perante este esclarecimento muito importante, senti-me na responsabilidade de passar a informação à educadora do J.I., que por sua vez remeteu a informação aos pais.

Atualmente, a Bruna continua a não usufruir do *standing* no J.I., mas os pais já resolveram a situação com a maior brevidade, na qual já se espera por um novo *standing* no J.I.

Outra situação que se considerou importante foi o facto de, no C.R., a equipa técnica utilizar umas imagens simbólicas que se referenciam como “Sim” e “Não”, em que a Bruna procura com o olhar e fixa num deles, respondendo desta forma, sim ou não.

A terapeuta Elsa questionou-me se a Bruna também teria este tipo de símbolos no J.I. e se teríamos imagens que referissem rotinas diárias, frisando que era muito importante para a comunicação da Bruna.

Neste instante senti que a ideia era um dado adquirido. E mais uma vez transmiti no J.I. a importância dos símbolos como forma de comunicação da Bruna e que iria permitir uma melhor compreensão da nossa parte.

Atualmente, a psicóloga de intervenção precoce já nos disponibilizou os símbolos de resposta “Sim” e “Não” e também irá disponibilizar as restantes imagens de referência da rotina diária, para dar uma continuidade do trabalho com a Bruna no J.I.

O período de Observação permitiu-me compreender as realidades distintas onde a Bruna está inserida. O J.I. e o C.R., embora sejam contextos diferentes, são sobretudo contextos que se complementam neste processo.

- *Será que as diferenças, no modo de acolher a Bruna, revelam que há um modo mais apropriado que o outro?*

Perante todos estes factos, verifica-se que há diferenças evidentes nas formas de acolhimento em ambas as salas, não parecendo ser um modo melhor que o outro, pois ambos se complementam, para um bom desenvolvimento e bem-estar da Bruna.

Penso que a Bruna e outras crianças como ela poderão frequentar e experimentar contextos de ensino regular. Havendo sensibilidade e um bom trabalho de equipa coeso (equipa de J.I., equipas técnicas, família, profissionais de apoio especializado, etc.), cria uma abertura às oportunidades para estas crianças vivenciarem outras realidades, sendo uma vantagem para o desenvolvimento de uma criança com Paralisia Cerebral.

Este Relatório Final é uma prova de uma grande experiência vivida no J.I.

Eu, auxiliar/estagiária da sala da Bruna, sinto-me muito agradecida e privilegiada por ter tido uma oportunidade deste peso de platina, como uma experiência riquíssima de valor incalculável, que contribuiu para um grande crescimento a nível pessoal e uma grande aprendizagem a nível profissional.

Antes de ser educadora, sou pessoa, um ser humano. Por esse motivo, a minha humildade e a minha sensibilidade estão cada vez mais amadurecidas perante uma Bruna linda, com Paralisia Cerebral.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Afonso, N. (2005). *Investigação Naturalista em Educação*. Porto: Edições ASA.
- Correia, L.M. (2008). *A Escola Contemporânea e a inclusão e alunos com NEE*. Porto: Porto Editora.
- Correia, L.M. (2010). *Educação Especial e Inclusão*. (2ª edição). Porto: Porto Editora.
- França, R.A. (2000). *A Dinâmica da Relação na Fratria da Criança com Paralisia Cerebral*. Coimbra: Quarteto Editora.
- Ferreira, M.S. (2007). *Educação Regular, Educação Especial – Uma História de Separação*. Biblioteca das Ciências Sociais. Porto: Edições Afrontamento.
- Muñoz, J.L. Blasco, G.M. Suárez, M.J. (1997). *Deficientes Motores II: Paralisia Cerebral. Necessidades Educativas Especiais*. (1ª edição). Lisboa: Dinalivro.
- Nielsen, L.B. (1999). *Necessidade Educativas Especiais na sala de aula – Um guia para professores*. Porto: Porto Editora.
- Odom, S.L. (2007). *Alargando a Roda – A inclusão de crianças com necessidades educativas especiais na educação pré-escolar*. Porto: Porto Editora.
- Paasche, C.L. Gorrill, L. Strom, B. (2010). *Crianças com Necessidades Educativas Especiais em Educação de Infância*. Porto: Porto Editora.
- Quivy, R. & Campenhouldt, L.V. (1998). *Manual de Investigação em Ciências Sociais*. (2ª edição). Lisboa: Gradiva.
- Rodrigues, D. (2001). *Educação e Diferença*. Porto: Porto Editora.

Silva, M.I. (1997). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Ministério da Educação.

Sousa, A.B. (2009). *Investigação em Educação*. (2ª edição). Lisboa: Livros Horizonte.

Decreto-Lei nº 3/2008 de 7 de Janeiro. *Diário da República, 1ª série – N.º 4*. Ministério da Educação.

ANEXOS

DIÁRIO NO JARDIM DE INFÂNCIA

Nos seguintes registos de observações, constam nomes fictícios de crianças e de adultos, sendo que, para serem distinguidos uns de outros, os nomes dos adultos serão acompanhados pelo título de “dona” (por exemplo, dona Maria).

À criança principal deste estudo será denominada por Bruna e tem quatro (4) anos de idade.

As observações que se seguem foram realizadas no jardim-de-infância, na sala de ensino regular, que acolhe a Bruna todas as semanas, à segunda, quarta e sexta-feira.

O grupo onde a Bruna está inserida é composto por catorze crianças, com idades compreendidas entre os 4, 5 e 6 anos. Este grupo de crianças conta com a presença regular na sala, da educadora dona Maria e da estagiária dona Alexandra.

Para cada criança que intervenha com a Bruna, será referenciada entre parenteses a idade, acompanhando o respetivo nome, por exemplo: Valéria (5).

O registo das seguintes observações foi organizado seguindo um critério de horário. Desta forma, é possível uma leitura mais compreensiva de cada momento observado ao longo de cada manhã.

Salienta-se que, algumas manhãs encontram-se sinalizadas com um “apontamento”, referindo situações previamente programadas que possam influenciar, ou não, a forma de estar da Bruna.

Observação 1

Data: 8-4-2013 (segunda-feira).

Número de crianças: 14 crianças (0 ausentes).

Número de adultos: 2 adultos (uma educadora e uma auxiliar)

Clima: céu azul, sol, frio e algum vento.

Apontamento: hoje é dia de ginástica e dia da visita psicóloga educacional dona Mariana.

- 9.40

Quando entrei na sala, a Bruna estava sentada entre as pernas de uma colega, Valéria (5), no tapete; olhava para todos os colegas.

A conversa da manhã (momento diário no tapete de boas-vindas e conversa com a educadora) já tinha terminado.

Entretanto, os colegas da Bruna foram para as mesas fazer um desenho. A Bruna ficou sentada na sua cadeira especial (Cadeira Supace adaptada) e contou com o apoio da Patrícia (6) para fazer também um desenho sobre o tampo de madeira da própria cadeira da Bruna: a Patrícia ia colocando uma caneta na mão da Bruna e a segurava, de forma a poder movimentar a caneta na folha. A Patrícia (6) vai falando com a Bruna, dizendo o que está a fazer e o que vão as duas fazer no desenho. A Bruna olha para a Patrícia (6) e vocaliza alguns sons como se estivesse a falar com a colega.

- 10.00

Concluído o desenho com a Patrícia (6), que também já tinha terminado o seu desenho, a Lara foi buscar uma história à biblioteca da sala e pôs-se a contá-la à Bruna, mostrando-lhe as imagens da história.

A Bruna reagia vocalizando sons, à medida que ouvia a Lara (5) contar a história e passava as imagens para a Bruna ver. Parecia que estava a confirmar o que via e ouvia.

Depois, a Lara (5) foi buscar outra história, mas a Bruna desta vez já não vocaliza sons como na primeira vez. Ainda assim, continuava a olhar muito atenta para a história e para a colega.

- 10.30

Alguns colegas da sala vão tirando as batas para se prepararem para a aula de ginástica e ajudam a arrumar a sala.

Como a ginástica é às 11h, as crianças deslocam-se com a educadora dona Maria para o ginásio, enquanto eu e a Bruna esperamos pela psicóloga dona Mariana.

Neste dia, eu estive a preparar duas salas para colocar os catres para a hora do repouso.

A Bruna esteve sempre comigo enquanto preparava as salas, esperando também que a dona Mariana chegasse.

- 11.30

Logo que a dona Mariana chegou, levou a Bruna até à sala, enquanto terminava a preparação dos catres.

Quando cheguei à sala, a dona Mariana estava a pedir à Bruna para arrumar umas peças amarelas dentro da caixa. A dona Mariana abanava a caixa e fazia barulho com as peças. A Bruna ficava muito atenta ao que a dona Mariana fazia.

A Bruna segurava as peças com a ajuda da mão da dona Mariana e mexia a boca com a língua para dentro e para fora.

- 11.35

A dona Mariana tirou mais peças da sua pasta e a Bruna olhava com atenção para os seus movimentos. As peças eram animais tridimensionais.

A Bruna fixava o seu olhar nos animais e a dona Mariana ia dizendo o nome de cada um deles, ao mesmo tempo que reproduzia os seus respetivos sons.

A Bruna vai olhando, segue os movimentos, vai sorrindo enquanto que, a dona Mariana lhe põe os animais nas suas mãos e a ajuda a segurá-los, um de cada vez.

- 11.45

A dona Mariana utiliza o seu tablet para determinadas atividades com a Bruna. Neste momento a Bruna olhava para o tablet que a dona Mariana prepara e surgem imagens com números. Um comboio com 3 carruagens; cada uma tem um número e a Bruna arrasta, com ajuda da mão da dona Mariana, uma carruagem de cada vez, para ver o comboio completo e com os números ordenados.

Bruna parece muito atenta. O tablet transmite sons do jogo, quando vai completando o comboio. Ela sorri.

- 11.50

Outra atividade no tablet, aparecem três imagens reais de animais. Cada um tem o seu som que o identifica.

A dona Mariana vai reforçando a sua vocalização sonora (som do respetivo animal) e mostra também, o animal tridimensional.

A dona Mariana ajuda a Bruna a segurar no animal que corresponde ao som transmitido no tablet. A Bruna continua com atenção, esboçando, de vez em quando, um sorriso.

- 11.55

Outras imagens aparecem no tablet: alguns meios de transporte. A situação repete-se; cada transporte transmite o seu som correspondente (por exemplo: o som de buzinas – carros, etc.).

A reação da Bruna é de alguma atenção e vai baixando a cabeça para ver melhor as imagens, mas começa-se a dispersar um pouco. A dona Mariana vai reforçando oralmente a imagem que aparece.

- 12.00

A dona Mariana tem uma aplicação no tablet, sobre o POCOYO. A dona Mariana diz para a Bruna olhar para o POCOYO para ouvir e ver o que ele diz. A dona Mariana fala para o tablet, dizendo “Olá Bruna!”. O POCOYO repete o que acabou de ouvir.

A Bruna fica com o olhar muito sério, mas depois esboça um sorriso.

Observação 2

Data: 10-4-2013 (quarta-feira).

Número de crianças: 13 crianças (1 ausente).

Número de adultos: 2 adultos (uma educadora e uma auxiliar).

Clima: céu azul com nuvens, pouco sol, frio.

Apontamento: neste dia tinha como base a história da “Floresta d’Água”.

- 10.40

A Bruna está na sua cadeira especial com o seu tampo de madeira posto, acompanhada da colega Patrícia (6). A Patrícia (6) foi buscar plasticina castanha para fazer bolas. A Bruna olhava sempre para os movimentos das mãos da colega.

Entretanto a Patrícia coloca uma bola de plasticina na mão da Bruna para ela sentir.

Algumas vezes, eu própria, enquanto estagiária, dizia à Bruna para apertar a bola (com ajuda da minha mão). A Bruna olhava para as nossas mãos e para a Patrícia (6).

- 10.50

A Patrícia (6) foi buscar outra plasticina (verde) e começou a manuseá-la, e também a fazer bolas. A Bruna olhava e voltei a fazer com ela, o mesmo que na plasticina castanha.

Entretanto, a Bruna emite sons vocalizando, parecendo que quer conversar sobre o momento. Ela puxa a cabeça para a frente para ver a plasticina verde.

- 10.55

A Patrícia (6) estava a construir uma árvore. Pedi à Bruna que me ajudasse a fazer bolinhas de plasticina verde que servissem de copa da árvore: coloquei a plasticina entre as suas mãos e eu peguei nas mãos dela para moldar a peça.

No final, a Patrícia (6) colocou a copa sobre o tronco da árvore.

A Bruna sorriu.

- 11.00

Peguei na máquina fotográfica para tirar uma fotografia à situação e a Bruna, quando percebeu o que era, olhou para mim e deu um grande sorriso. Ela gosta que se tire

fotografias. (Este facto consta de todas as vezes que se apercebe da intenção de tirar fotografias)

- 11.05

A Lara foi buscar uma história para contar à Bruna e pediu à colega Patrícia (6) para parar de brincar com a plasticina porque não era hora “disso”. Era hora de a Bruna ouvir uma história.

A Lara (5) vai pedindo para a Bruna olhar para as imagens da história.

Observação 3

Data: 15-4-2013 (segunda-feira).

Número de crianças: neste período, o grupo de crianças não estava presente.

Número de adultos: 2 adultos (uma auxiliar e uma psicóloga educacional).

Clima: céu cinzento, frio e algum vento.

Apontamento: como todas as segundas-feiras, hoje é o dia da presença da psicóloga educacional (dona Mariana).

- 11.15

A dona Mariana mostra duas fotos iguais de uma cara, para fazer “o jogo do igual”. Desta vez era a minha própria fotografia e a Bruna reage com alguma euforia, levantando os braços.

Depois apareciam as fotos da educadora dona Maria e a Bruna reagiu quase da mesma forma.

Ao mesmo tempo que lhe mostrava as fotografias, a dona Mariana ia repetindo o nome de quem aparecia na foto: “Olha aqui a dona Maria!”

A Bruna reage, parecendo buscar a dona Maria com o seu olhar.

- 11.25

A dona Mariana mostra imagens reais de animais no tablet; a Bruna vai visualizando e ouvindo o som respetivo de cada animal. A dona Mariana também vai mostrando, uma de cada vez, a figura tridimensional de cada animal, que aparecia na imagem respetiva.

A Bruna reagia de forma interessada, olhando para as imagens e para as figuras dos animais, esboçando sorrisos.

- 11.35

A dona Mariana mostrou no tablet, imagens de figuras (animais, pessoas, etc), com determinadas partes do rosto escondidas (uma de cada vez), em que, a dona Mariana repetia várias vezes, por exemplo, “*os olhos estão escondidos! Bruna onde estão os olhos?*”. A certa altura, a dona Mariana colocou as mãos da Bruna, (devagar porque os seus braços estavam um pouco tensos) a tapar os seus olhos. Assim que destapou os olhos, a Bruna ria deixando sair determinados sons.

- 11.45

A dona Mariana mostra agora no tablet, uma imagem com múltiplas peças amarelas que deveriam ser arrastadas para um espaço parecido com uma caixa.

A Bruna olha atentamente para o jogo e segue (mais ou menos) a deslocação da mão, com ajuda da dona Mariana, que lhe pega a sua mão e a guia, a Bruna olha atentamente para o jogo que se está a realizar.

- 11.50

Vem o jogo do comboio no tablet, em que, cada carruagem contém um número. Elas estão desordenadas e é suposto colocar por ordem.

A Bruna olha para o tablet da dona Mariana, desencostando a cabeça da cadeira. A dona Mariana pega na mão da Bruna para ajudar a arrastar as carruagens até completar o comboio. Também vai mostrando números tridimensionais magnéticos, que a dona Mariana vai colocando num quadro pequeno.

A Bruna segue os movimentos da dona Mariana e corresponde ao que ouve com o seu olhar.

Observação 4

Data: 17-4-2013 (segunda-feira).

Número de crianças: 12 crianças (2 ausentes)

Número de adultos: 2 adultos (uma educadora e uma auxiliar).

Clima: céu coberto de nuvens e algum frio.

Apontamento: hoje, a psicóloga educacional esteve ausente.

A manhã estava coberta de nuvens, parecendo que iria chover.

A Bruna chegou às 9.35, ao colo da mãe e ficou sentada ao meu colo junto do tapete, onde estava o restante grupo de crianças.

A Bruna estava sem grande reação. Eu falava para ela mas não reagia à minha voz. Ficou mais um pouco no meu colo e contra o seu costume, não mostrou nenhum sorriso. O seu corpo estava mole e sem grandes movimentos. A mãe tinha avisado que a Bruna estava com tosse e que era possível vir a ter febre.

- 9.40

A educadora pega na Bruna e senta-a entre as pernas de uma colega, que se encontra sentada no tapete, enquanto eu falo um pouco com a mãe.

- 9.45

Enquanto decorre a conversa da manhã, a Bruna continuava sentada ao pé da colega. Durante todo o tempo de conversa entre as crianças e a educadora, a Bruna não manifestava qualquer reação, a não ser quando tentava procurar, com o olhar, o/a colega que intervinha.

- 10.00

Cantámos a lengalenga de Sol e a Bruna reagiu de forma mais atenta, olhando na minha direção e da educadora; esboçou um pequeno sorriso.

- 10.05

A educadora colocou a Bruna na sua cadeira especial e levou-a para perto de uma mesa onde estavam três crianças a fazer desenhos. O seu rosto não demonstrava grande satisfação. Ela tossia e colocava constantemente a cabeça de lado e vocalizava sons

(parecendo refilar) com o facto de não conseguir colocar a cabeça direita; espirrou e voltou a colocar a cabeça de lado; “refilava”, franzindo um pouco a testa.

- 10.30

A educadora verifica se a Bruna tem febre. Por momentos parecia fechar os olhos enquanto estava com o termómetro debaixo do braço. Afinal, não tinha febre.

- 10.40

As crianças preparavam-se para a ginástica e a Bruna acompanhava com o olhar, os movimentos de tirar as batas e preparar as sapatilhas. Mas era um olhar distante, menos vivo que noutras ocasiões.

As crianças foram-se sentando no tapete. A Bruna baixava a cabeça e voltava a levantá-la várias vezes, para olhar os colegas.

- 10.50

As crianças começam a sair da sala com a educadora, para a ginástica; a Bruna fica comigo. O ginásio é fora do jardim-de-infância.

Hoje tive de preparar a sala para o repouso.

- 11.05

A Bruna, que me tinha visto a levar as cadeiras e as mesas de um lado para o outro da sala, esboçou alguns sorrisos intercalando-os com movimentos do braço direito, para cima e para baixo. Também vocalizava alguns sons.

Parecia que estava a querer falar algo e que estava a gostar de me ver de um lado para o outro.

- 11.10

Começo a colocar as camas na sala e vou falando com a Bruna, dizendo-lhe a cada passo, de quem pertencia esta cama em que estou a colocar o lençol, ou aquela outra em que estou a colocar o cobertor..., etc.

Entretanto vou buscar outra cama para preparar.

Penso que, toda esta dinâmica fez com que a Bruna ficasse um pouco mais desperta e “arrebizada” (bem disposta).

DIÁRIO NO CENTRO DE REABILITAÇÃO
DE PARALISIA CEREBRAL CALOUSTE GULBENKIAN

Nos seguintes registos de observações, constam nomes fictícios de crianças e de adultos, sendo que, para serem distinguidos uns de outros, os nomes dos adultos serão acompanhados pelo título de “dona” (por exemplo, dona Elsa).

A criança principal deste estudo dá-se pelo nome de Bruna e tem quatro (4) anos de idade.

As observações que se seguem foram realizadas no Centro de Reabilitação de Paralisia Cerebral, na sala de ensino especial, que acolhe a Bruna todas as semanas, à terça e quinta-feira.

O grupo onde a Bruna está inserida é composto por seis crianças, com idades compreendidas entre os 2 e os 4 anos. Este grupo de crianças conta com a presença regular na sala, da educadora dona Sandra, da terapeuta ocupacional dona Elsa, da terapeuta da fala dona Joana, da estagiária de terapia ocupacional dona Inês, da estagiária de terapia da fala dona Filipa e de três auxiliares.

O registo das seguintes observações foi organizado, seguindo um critério de horário. Desta forma, é possível uma leitura mais compreensiva de cada momento observado ao longo de cada manhã.

Observação 1

Data: 9-5-2013 (quinta-feira).

Número de crianças: 3 crianças (3 ausentes)

Número de adultos: 8 adultos (uma educadora, duas terapeutas, duas estagiárias e três auxiliares).

Clima: céu azul, sol, pouco frio, sem vento; já se fazia sentir algum calor.

- 10.05

Entrei na sala da educadora, dona Sandra.

Estava presente, uma equipa técnica composta por uma terapeuta ocupacional (dona Elsa), uma terapeuta da fala (dona Joana), duas estagiárias de ambas as especificidades (ocupacional dona Inês; da fala dona Filipa). Também estão presentes três auxiliares. Encontravam-se oito adultos num grupo de seis crianças. Mas neste dia só estavam três crianças.

A Bruna estava sentada entre as pernas da dona Elsa, também no tapete, e começou a falar com ela e com outra criança, que estava também no tapete, entre as pernas da dona Inês. A terceira criança desse dia ainda não tinha chegado.

A dona Elsa e a dona Inês começaram a tirar a roupa às crianças, porque, como a terapeuta dona Elsa disse, é normal trabalharem a parte motora no início da manhã.

Tiraram-lhes a camisola, depois a camisola interior, os sapatos, as calças, os collants. De seguida vestiram-nas com outra camisola e calças, e calçaram-nas novamente com as meias e os sapatos.

Toda esta dinâmica era acompanhada pelo seguinte protocolo: a educadora dona Sandra mostrava imagens em pequenas cartolinas, que correspondiam à peça de vestuário que estavam a despir ou vestir, enquanto a dona Elsa e a dona Inês verbalizavam o nome da roupa.

- 10.20

Após a mudança da roupa, a dona Elsa coloca umas talas nas mãos (Talas Neopren, para correção de mãos e punho) da Bruna.

Entretanto, as terapeutas e a educadora dona Sandra cantam uma canção utilizando algumas partes do corpo. A Bruna sorria, olhando para a terapeuta dona Elsa.

- 10.25

As terapeutas fizeram um pequeno jogo, que chamam elas o “jogo do banho” em que simulam estar a tomar banho. Com um pequeno pedaço de rede de plástico a fazer de esponja, a terapeuta vai tocando no corpo da Bruna, nomeando cada parte do corpo tocada: as costas, a barriga, as pernas, etc.

Nesta situação, as crianças estão deitadas entre as pernas das terapeutas, de barriga para cima.

A Bruna vai sorrindo ao longo do jogo.

- 10.40

Duas auxiliares chegam à sala com um rolo grande azul, que colocaram no chão à frente do espelho.

A dona Elsa disse que a Bruna e o Marcelo iam olhar-se para o espelho enquanto as colocavam de barriga para baixo, de forma que pudessem estar de cabeça levantada a olhar para o espelho. Neste momento, a dona Elsa e a dona Inês faziam movimentar o rolo lentamente, para trás e para a frente, de forma que as duas crianças acompanhassem esses movimentos e tivessem alguma sensação na zona abdominal. Os membros superiores estavam esticados para a frente.

- 10.55

Nesta altura, a Bruna começou a demonstrar alguma instabilidade. Vocalizava sons, parecendo que choramingava. Olhava em várias direções. A dona Elsa perguntou à Bruna se queria ir para o computador, “sim?” ou “não?”, mostrando dois símbolos que representavam o “sim” e o “não”: o “não” – representado com um X vermelho e o centro da letra continha dois pequeninos olhos pretos e um sorriso invertido; o “sim” – representado por um círculo amarelo e o centro continha dois pequeninos olhos pretos e um sorriso).

Estes símbolos representam os dois tipos de resposta que a Bruna pode dar; ajudam a perceber se a Bruna quer ou não algo do que se propõe. Quando olha para o símbolo amarelo, quer dizer que “sim”; quando olha para o símbolo vermelho quer dizer “não”, mediante a pergunta que se coloca.

Em resposta à pergunta da dona Elsa, a Bruna olhou para o símbolo do “não”. A dona Elsa percebeu que a Bruna não queria ir para o computador.

Levou-a para o muda-fraldas, para trocar a fralda à Bruna.

- 11.10

A dona Elsa colocou a Bruna na cadeira *Supace* e levou-a para perto do computador. A dona Joana levou o Marcelo, também sentado numa cadeira *Supace* e levou-o para perto da Bruna. A dona Elsa preparava um equipamento específico, composto por dois botões vermelhos redondos (um para cada criança), que são ligados a um aparelho gravador, onde a dona Elsa dizia “Bom Dia” e a sua voz ficava registada. Desta maneira, a Bruna ouvia e supostamente, ao seu ritmo, respondia tocando no botão com o impulso da sua mão direita e olhando para a dona Elsa. Mas a Bruna começa a chorar, parecendo incomodada com alguma coisa. As terapeutas questionavam-se se seria calor que estivesse a sentir, mas era tudo incerto, porque era difícil perceber o que realmente a Bruna pudesse estar a sentir.

Para diversificar um pouco, as terapeutas pegaram em imagens de animais e colocaram uma ovelha à frente da Bruna e começaram a cantar a canção da “Quinta do tio Manel”. A reação da Bruna foi um pouco mais calma, mas pouco tempo depois, voltou o choro e novamente as questões sem resposta com que as terapeutas se deparavam.

A dona Elsa pediu à dona Inês que a retirasse da cadeira e a deixasse um pouco no seu colo. A Bruna deixou de chorar logo a seguir, dando um pequeno “arroto”.

- 11.30

Neste momento, as atividades dão-se como terminadas e espera-se pelo almoço. O almoço da Bruna vem de casa, dividido em vários recipientes.

É a dona Elsa que lhe dá a refeição, no qual é a rotina mais difícil para a Bruna. Parece que não gosta de comer, mas tem que se insistir um pouco e cantarolando algumas cantigas, de forma que a refeição seja um pouco mais suave.

Observação 2

Data: 14-5-2013 (terça-feira).

Número de crianças: 5 crianças (1 ausente)

Número de adultos: 8 adultos (uma educadora, duas terapeutas, duas estagiárias e três auxiliares).

Clima: céu azul, poucas nuvens, algum vento e pouco frio.

- 10.00

Entrei na sala, onde se encontrava a Bruna já com a equipa técnica (a educadora, terapeuta ocupacional, a terapeuta da fala, as estagiárias de ambas as especificidades e as auxiliares).

Hoje o grupo tinha quatro crianças.

A Bruna estava com cara séria, enquanto a dona Sandra ia trocando as calças. A Bruna estava deitada por entre as pernas da dona Sandra, no tapete da sala. Quando a dona Sandra lhe mostra a t-shirt, a Bruna esboça um grande sorriso.

A dona Filipa fez uma pequena brincadeira, em que tapava os olhos e destapava com uma outra t-shirt e a Bruna soltou um som, esboçando outro sorriso.

Quando a dona Sandra estava a tentar tirar a camisa que a Bruna trazia, esta conteve os braços tensos durante algum tempo.

- 10.10

Quando a educadora retirou a camisola interior, a Bruna mostrou-se mais disponível, ou seja, já não tinha os braços tensos.

Já sentada entre as pernas da educadora, a dona Sandra veste-lhe a t-shirt e coloca-lhe as talas nas mãos (Talas Neopren para correção de mãos e punho); a Bruna baixa a cabeça para ver o que a educadora está a fazer nas suas mãos.

- 10.20

A dona Elsa pergunta à Bruna se quer ver uma história, mostrando-lhe os símbolos do “sim” e do “não”, para que desse uma resposta. Ela olhava para os símbolos mas não focava nenhum deles.

A dona Sandra pediu a uma das auxiliares para ir buscar o *standing frame* para a sala. A dona Sandra coloca a Bruna no *standing*: primeiro coloca-se os pés numa base de madeira, que contém umas fitas de velcro para a manter segura. Depois a dona Sandra

pressiona um pouco a zona traseira da Bruna em direção a uma pequena estrutura na vertical, para que possa estar encostada. Nesse momento é-lhe posto uma banda com velcro à volta da cintura. Finalmente coloca-se uma segunda banda com velcro, à volta da zona do peito e costas. Tudo isto para manter a Bruna numa posição vertical e correta.

No início, a Bruna choramingou um pouco, enquanto a ajudavam a colocar no *standing*, mas depois foi estabilizando.

- 10.35

A dona Sandra esteve a interagir com a Bruna, com um jogo que continha diversas imagens. A dona Sandra ia mostrando as imagens e ia dizendo à Bruna o que era, repetindo algumas vezes a mesma palavra.

Depois foi um outro jogo que tinha sons de animais. A Bruna olhava com muita atenção para as imagens dos animais. A dona Sandra carregava numa imagem, por exemplo, do cão, e a fazia-se ouvir o ladrar do cão. A Bruna olhava muito séria e depois esboçava um ligeiro sorriso.

- 10.45

A dona Elsa leva a Bruna para perto do computador, no *standing*. Este aparelho contém quatro rodas distribuídas, uma por cada estrutura metálica. Desta forma, possibilita a deslocação da Bruna para todo o espaço em que se encontra.

O colega Marcelo já se encontrava perto do computador.

Vão ver e ouvir uma história.

A dona Elsa prepara o equipamento específico, composto por dois botões vermelhos redondos (um para cada criança), que são ligados a um aparelho gravador. Este aparelho fica na posse da dona Elsa, que gravou a pergunta “e mais?” Desta maneira, a Bruna vai ouvindo a história do “Bebé” que a dona Elsa conta e esta vai olhando nos olhos da Bruna e do Marcelo, para que eles possam tocar no botão vermelho, que se encontra na mesa do *standing*. Tocando, ouve-se “e mais?” e após o toque no botão, a dona Elsa vai lendo uma frase da história. Esta situação repete-se até que terminar a história.

A Bruna tocava no botão com o impulso da sua mão direita e olhava para a dona Elsa. Entretanto, a Bruna começou a tocar mais vezes no botão, que a dona Elsa quase que leu o resto da história a correr. O Marcelo olhava para a Bruna e para a dona Elsa e sorria simultaneamente.

A dona Elsa até comentou (sorrindo) que a Bruna queria despachar-se da história e que esteve muito bem, mas tinha que continuar com Marcelo.

A dona Elsa pede à dona Inês para retirar a Bruna do *Standing*, porque já lá estava há cerca de 40 minutos. A dona Inês colocou a Bruna ao seu colo. Para descansar um pouco do tempo de estar na posição vertical.

- 11.10

A dona Inês coloca a Bruna na cadeira *Supace* para irem cantar a canção da “Quinta do tio Manel” com as imagens de animais. Para esta atividade foi colocado um tampo de madeira, que se adapta à cadeira *Supace*, para que possa conter o equipamento utilizado na história e também, que os braços da Bruna possam estar em cima do tampo.

Cada um tem um animal: a Bruna tinha a imagem de uma ovelha à sua frente. A dona Elsa gravou o som da ovelha, de forma que a Bruna tocasse no botão vermelho, num determinado momento da canção.

Alguns elementos da equipa técnica estiveram intervenientes nesta atividade, para sonorizar o animal que cada um se responsabilizava. Quando chegou a vez de a ovelha balir, a Bruna olhava a dona Elsa e esta perguntava à Bruna como fazia a ovelha. A Bruna demora algum tempo, mas acaba por conseguir tocar no botão vermelho que faz transmitir o balir reproduzido pela dona Elsa.

- 11.30

As atividades estão terminadas por hoje.

Espera-se o almoço, que deve estar quase a chegar à sala.

Preparam-se alguns panos e um rolo de papel de cozinha para ir limpando a boca da Bruna ao longo da refeição. Hoje foi a dona Elsa que lhe deu o almoço. É o momento mais difícil para a Bruna. Insistindo um pouco e cantarolando algumas cantigas, a Bruna lá vai tomando a sua refeição.

Pedido de Autorização

Teresa Alexandra Tomé Barata Lourenço

- Auxiliar de Ação Educativa
Jardim de Infância do Centro Paroquial de São João de Brito.
- Estagiária de Educadora de Infância no Mestrado em Educação
Pré-Escolar da Escola Superior de Educadores de Infância Maria Ulrich.

-Contatos: 934774742
e-mail: terezhhalourenco@gmail.com

OBSERVAÇÃO DE UMA CRIANÇA COM PARALISIA CEREBRAL

À Direção,
Santa Casa da Misericórdia de Lisboa

Lisboa, 3 de Abril de 2013

No âmbito do trabalho final de Mestrado em Educação Pré-Escolar, que se intitula: “O dia-a-dia de uma criança com Paralisia Cerebral numa sala de ensino regular e numa sala de ensino especial”, venho por este meio **solicitar a vossa autorização**, para observar, durante duas manhãs, uma criança com paralisia cerebral, que frequenta o Centro de Reabilitação de Paralisia Cerebral Calouste Gulbenkian, à terça-feira e à quinta-feira de manhã, integrada no Núcleo de Intervenção Precoce Grupo I. Nos restantes dias da semana, frequenta uma sala de ensino regular no Jardim de Infância do Centro Social Paroquial de São João de Brito.

Esta observação terá de ser efetuada ainda no presente mês (Abril).

Solicito, também, a vossa maior brevidade possível na resposta, devido ao cumprimento de prazos estipulados pela instituição de ensino, para entrega do trabalho acima referido.

Antecipadamente grata pela vossa atenção,

Atentamente,

Teresa Lourenço



DECLARAÇÃO

Eu, S[REDACTED], mãe da B[REDACTED], declaro, para os devidos efeitos, que autorizo a Auxiliar/Estagiária Teresa Alexandra Tomé Barata Lourenço, a efetuar a observação da B[REDACTED] durante as manhãs dos dias solicitados, no Centro de Reabilitação de Paralisia Cerebral Calouste Gulbenkian, no âmbito da realização de trabalho final de Mestrado em Educação Pré-Escolar.

Lisboa, 29 de Abril de 2013

[REDACTED]

CENTRO DE REABILITAÇÃO DE PARALISIA CEREBRAL CALOUSTE GULBENKIAN – UHD

Plano Individual/Intervenção

Identificação da Modalidade/Área de Intervenção: NIPI Grupo 1

Proc. Nº

Nome: **B** Data de nascimento: 12/12/2008 Período de vigência do plano: Setembro 2012 a Julho 2013

Áreas de Intervenção	Objetivos	Estratégias a Implementar	Recursos a envolver		Reavaliação do PI
			Recursos Humanos	Recursos Materiais	
Comportamento/ Socialização	-Continuar a melhorar a aceitação da mudança de posturas e de atividades. -Continuar a modelar a reação sensorial/motora aos estímulos exteriores	-Utilização de várias texturas -Atividades com movimento, estimulação vestibular e proprioceptiva -Utilização de produtos de apoio para posicionamento	Pais, Equipa NIPI e Equipa do J.I.		
Atividades e Participação	-Manter a atenção/concentração por períodos mais longos -Trabalhar a coordenação ocular manual (fixar e orientar o olhar para o que está a fazer, seguir os objetos e imagens no computador) -Continuar a fazer escolhas	-Atividades pelas quais tem mais preferência (canções; lengas- lengas, jogos das escondidas) -Identificar o que escolheu através do olhar -Atividades adaptadas com símbolos SPC	Pais, Equipa NIPI e Equipa do J.I.	-Canções, lengas- lengas, -Símbolos SPC	

Áreas de Intervenção	Objetivos	Estratégias a Implementar	Recursos a envolver		Reavaliação do PI
			Recursos Humanos	Recursos Materiais	
Atividades e Participação (cont.)	entre dois objetos ou atividades, com seleção através do olhar (dirigir o olhar para...) utilizando os símbolos SPC	-Jogo simbólico: "dar de comer à boneca; vestir/despir a boneca; fazer filas com carrinhos.... (com ajuda do adulto)	Pais, Equipa NAPI e Equipa do J.I.	-IPAD (em casa)	
	-Participar em jogos simples				
	-Perceber a função de objetos ligados ao seu dia-a-dia	-Brinquedos adaptados e jogos de causa feito, com conceitos básicos; Histórias adaptadas; canções adaptadas		-Brinquedos adaptados -Jogos educativos adaptados -Histórias e canções adaptadas	
	-Continuar a trabalhar o acesso à tecnologia				
	-Accionar um manipulo jelly bean através da utilização da mão				
	-Aceitar carga com mobilidade para as atividades	-Jogos no colchão para manter mobilidade articular e prevenção de deformidades			
	-Tolerar as diversas posturas decúbico ventral, lateral e dorsal, sentado e em pé.				

Áreas de Intervenção	Objetivos	Estratégias a Implementar	Recursos a envolver		Reavaliação do PI
			Recursos Humanos	Recursos Materiais	
Linguagem/Comunicação	-Sistematizar o "Sim e o Não"	-Sorriso e movimento do braço direito para o sim; cara séria e movimento do braço esquerdo para o não.	Pais; Equipa NIPI e Equipa do J.I.		
	-Identificar objetos	-Jogo simbólico: "dar de comer à boneca; vestir/despir a boneca; (com ajuda do adulto)			
	-Identificar objetos pela função	-Imagens, livros, histórias simples		-IPAD (em casa)	
	-Identificar imagens simples	-Escolher através de tabelas simples de símbolos, possibilitar a escolha entre duas situações/brincadeiras			
	-Associar imagem ao objeto	- Promover a interação nos diversos contextos.			- Caderno de comunicação
	-Identificar ações em imagens				
	-Utilização de símbolos				
	- Elaborar caderno de comunicação				
Alimentação	Iniciar um pequeno lanche para avaliação e treino alimentar.	-De acordo com os Pais, treino de alimentação com bolo/bolacha. - Tratamento de Rood	Equipa NIPI		

Áreas de Intervenção	Objetivos	Estratégias a Implementar	Recursos a envolver		Reavaliação do PI
			Recursos Humanos	Recursos Materiais	
Inclusão na comunidade		(normalizar a sensibilidade e tónus)			
	-Acompanhamento da família, no sentido de contribuir para a integração e socialização da criança na comunidade.	-Articular com o Serviço Social Local e outras Organizações relativamente às necessidades específicas da criança. -Observar/participar na intervenção na sala do Grupo 1 do NIPi -Reunir com os Pais -Disponibilidade da equipa para colaborar com os Pais de acordo com as suas necessidades.	Pais; Equipa NIPi e Equipa do J.I.		
	-Foi admitida no Jardim de Infância do Centro Paroquial e Social de S. João de Brito	-Visita da Equipa do Grupo 1 do NIPi ao Jardim de Infância realizada no dia 21/11/2012.			

Áreas de Intervenção	Objetivos	Estratégias a Implementar	Recursos a envolver		Reavaliação do PI
			Recursos Humanos	Recursos Materiais	
<p>Saúde e medicação</p>	<p>-Promover a qualidade de vida em termos de saúde</p> <p>- Melhorar a função visual</p> <p>- Promover competências na intervenção numa crise epilética</p>	<p>-Continuidade de cuidados nas diferentes áreas de saúde em que é acompanhada: -HDE: Neurologista; Gastrenterologista; Dietista</p> <p>-Consulta anual da criança/família com médica fisiatra e Equipa e em Ortopedia</p> <p>-Assegurar a continuidade do plano terapêutico, administrando medicação prescrita.</p> <p>-Sugerido aos Pais consulta de Oftalmologia no Centro Oftalmológico de Coimbra pelo facto da equipa ter boas referências e feed-back positivo de outras famílias.</p> <p>- Responder às necessidades formativas na área da Epilepsia da equipa educativa do Jardim de Infância</p>	<p>Pais; Equipa NPII e Equipa do J.I.</p>		

Observações: Nas datas previstas de interrupção da intervenção estes objetivos podem ser reavaliados pelos pais e equipa. O programa de intervenção é por ano letivo, no final será feita a reavaliação dos mesmos e respetivo encaminhamento.

**SANTA
CASA**

Multiplicadora de Liberdade. Por boas causas.

Nome: **BRUNO CARVALHO**

PRODUTO de APOIO	PERTENCE À CRIANÇA	LOCAIS			PONTO DA SITUAÇÃO		
		Casa	Creche/J.inf (empresada)	CRPCCG	Em estudo	Está pedido	Pedir
Standing - frame	X			X			
Cadeira Supace adaptada			X (empresada)	X			
Talas posteriores	X	X	X	X			
Aparelho tipo Dennis Brown						X	
Talas Neopren para correção de mãos e punho	X	X	X	X			
Cadeira Bingo Evolution						X	

FOTOS DO EQUIPAMENTO UTILIZADO PELA BRUNA



A Bruna no Standing frame





A Bruna na sua cadeira especial *Cadeira Supace adaptada*.



A Bruna na cadeira especial com a mesa de madeira adaptável.



As Talas *Neopren* para correção de mãos e punho.

