

Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro

*Histórias Multisensoriais,
histórias com sentidos dentro
– uma metodologia inovadora*

Mestrado em Educação Especial

Projecto de investigação

*Orientador – Prof. Dr. Joaquim Escola
Mestranda -- Paula Proença*

Vila Real, Fevereiro de 2010

Resumo

Este trabalho reúne anos apaixonantes com Histórias Multisensoriais, nas suas diferentes vertentes, partilhadas com uma população com deficiências e incapacidades, na pretensão de conseguir explicar, a quantos dedicarem do seu tempo a lê-lo, o quanto pode ser apaixonante trabalhar com esta metodologia.

Um projecto que se iniciou, em 2003, tendo como ponto de partida uma experiência inglesa e foi ganhando forma e estrutura consistente na partilha de saberes de desejos e querereres da equipa multidisciplinar (alunos, docente, auxiliares e técnicos) da APPACDM de Vila Real – Sabrosa (Associação Portuguesa de Pais e Amigos do Cidadão Deficiente Mental).

Estratégia que se constituiu tendo por finalidade o desenvolver de competências, no aliar as histórias, com os aspectos lúdicos e a intervenção sensorial, numa atitude pedagógica baseada na relação com o intuito de promover inteligências múltiplas.

Dividido em três partes podereis encontrar:

- uma parte teórica, que depois de enquadrar o Ensino Especial e a sua situação actual, contará com a teorização conseguida através de revisão bibliográfica, assente em diferentes áreas (histórias, relação pedagógica, educação pela arte, educação para o optimismo e Pedagogia da Interdependência, entre outros), já que não existem estudos publicados neste domínio e por isso, muito há que desvendar;
- uma parte metodológica que enquadrará o estudo de multicasos numa avaliação qualitativa em educação;

- e ainda uma parte prática utilizando uma História Multisensorial “Na Aldeia da Gente Pequena” escrita para um grupo de alunos com deficiências intelectuais. Proceder-se-á a uma investigação qualitativa, com recurso a observações, registos de diferentes tipos e trabalhos, constituindo-se como um estudo em que serão registadas as reacções e respostas que seguidamente serão comparadas e avaliadas.

Este projecto, será testado num grupo de 10 alunos, com idades compreendidas entre os 8 e os 18 anos, de ambos os sexos, tendo em conta as especificidades das suas limitações e forças em diferentes domínios.

Abstract

This work joins loving moments with Multisensorial Histories, in its different branches, shared with an handicapped and disabilities population, trying to be able to explain, to those who will dedicate their time reading it, how much it can be passionate with this methodology.

A project that started in 2003, having as a starting point an english experience and it was gaining consisting shape and structure when the multidisciplinary team from APPACDM (Associação Portuguesa de Pais e Amigos do Cidadão Deficiente Mental) shared knowledges, wishes and wants (students, teachers, auxiliaries and technicians) from Vila Real – Sabrosa.

Strategy that was formed having has a main purpose: to develop skills, using stories, with its entertaining purposes and the sensorial intervention, in a pedagogic attitude based on the relation with the purpose of promoting multiple intelligences.

Divided in three parts you can find:

- a theoretical part, that after enchasing it in the Special Education and its actual situation, will count with the possible theorization achieved by the bibliographic revision, settled in different areas (stories, pedagogic relation, education for the art, for optimism and Interdependent Pedagogy, among others), as there aren't published studies on this domain, therefore, there is a lot to reveal;
- .a methodological part that will try to enchase multicases study to make a qualitative evaluation on education;

- . and still a practice part, using a Multisensorial History “Na Aldeia da Gente Pequena” (In little people’s village”) written by a group of intellectual handicapped group of students. A qualitative investigation will be made, using observations, different types of registers and works, forming a study where it will be registered the reactions and answers that will be compared and evaluated later.

This project will be tested in a group of 10 students, with ages between 8 and 18 years old, from both genders, having in consideration specificities of their limitations and strengths in different domains

Dissertação de mestrado submetida à Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro como requisito para conclusão do Mestrado em Educação Especial nos domínios cognitivo e motor ao abrigo do artigo 23º do Decreto - Lei 74/2006 de 24 de Março.

Dedicatória

Há momentos que se fazem de ternura...

Há amigos que nos preenchem o tempo...

Há palavras que ecoam dentro de nós...

O coração de cada um é feito de pedacinhos dos outros...

Que cada um

ganhe para si

um coração

que se faça

de Amigos,

de Ternura,

de Gosto muito de ti!!!

Convosco eu ganho a cada dia o meu!!!

Aos meus...

Agradecimentos

Ao meu filho,

Aos meus alunos,

Ao Luis,

À Paula Nóbrega,

À Rita e à Isabel,

À Direcção da APPACDM de Vila Real - Sabrosa

Ao Professor Doutor Joaquim Escola,

Aos colegas,

A todos os que pertencem à minha vida...

Bem Hajam

Índice geral

Resumo	II
Abstract	IV
Dedicatória	VII
Agradecimentos	VIII
Índice geral	IX
Índice de figuras	XI
Índice de tabelas	XI
Índice de Histórias Multisensoriais	XII
Siglas	XIII
Introdução	14
Parte I	16
Quadro Teórico	16
Da Educação em geral para a Educação Especial	17
Enquadramento	17
<i>Enquadramento Legislativo</i>	24
<i>Os Centros de Recursos para a Inclusão</i>	26
Enquadramento da APPACDM de Sabrosa.....	27
Parcerias Nacionais e Internacionais.....	29
O Projecto Europeu ” Estimulação Multisensorial para Alunos com Deficiência Mental”	30
O projecto das histórias multisensoriais	31
Conceitos base	32
Alunos com Necessidades Educativas Especiais (NEE).....	32
Deficiência Intelectual	33
Inteligências	35
Capacidades / Competências.....	37
Aprendizagem.....	38
Como se processa a aprendizagem.....	39
Relação educativa promotora de sucesso	44
Intervenção Sensorial.....	48

Estímulos.....	49
Ambientes Multisensoriais.....	50
As histórias na educação.....	51
Histórias multisensoriais.....	55
Metodologia das Histórias Multisensoriais.....	60
Uma palavra.....	60
Que tipos de histórias se podem tornar multisensoriais?.....	62
A que população se dirigem.....	63
Metodologia para as histórias multisensoriais.....	64
Etapas a percorrer para HM:.....	66
Como contar a história.....	68
Como se regista e recolhe informação.....	70
Como se “amplia” a história.....	70
Parte 2.....	72
Componente metodológica.....	72
Metodologia de Investigação.....	72
Contextualização.....	73
A Investigação Qualitativa.....	74
O Estudo de Caso (multicasos).....	74
Estudos de Caso de Observação.....	74
Ferramentas de Recolha de Dados.....	76
Tratamento dos Dados.....	78
Parte 3.....	79
Componente Prática.....	79
HISTÓRIA MULTISENSORIAL.....Estudo de caso.....	79
Caracterização do grupo-alvo.....	82
Definições e principais características:.....	83
<i>Síndrome do X Frágil</i>	83
<i>Deficiência Intelectual sem Etiologia definida</i>	85
<i>Desordens por Défice de Atenção com Hiperactividade</i>	86
<i>Síndrome de DiGeorge</i>	87
<i>Paralisia Cerebral</i>	88
<i>Trissomia 21</i>	89
O Grupo.....	90

A Experiência	91
Os Objectivos – Competências	93
Na Aldeia da Gente Pequena” - A História.....	95
Metodologia.....	96
Factores sob controlo	96
Os Objectos Sensoriais.....	98
Competências a Desenvolver	100
Dados Recolhidos e seu Tratamento	101
Presenças	101
Comportamento.....	102
Referências a estímulos	103
Conclusões	109
Conclusão.....	110
Bibliografia	111
Anexos	115

Índice de figuras

Figura 1 – Os Diferentes Estímulos	49
Figura 2 – Histórias.....	55
Figura 3 – Potencialidades das HM	57
Figura 4 – Interacção professor alunos	59
Figura 5 – Estrutura das HM.....	64
Figura 6 – Metodologia para histórias multisensoriais	67
Figura 7 – Estrutura semanal	68
Figura 8 - Grau de construção de Investigação.....	73
Figura 9 - Tipos de inquéritos.....	77
Figura 10 - Guião de observação	80
Figura 11 - Instrumentos de registo de observação	81

Índice de tabelas

Tabela 1 - Histórias Multisensoriais	XII
Tabela 2 - Histórias Multisensoriais para Actividades Assistidas por Animais	XII
Tabela 3 - Algumas poesias multisensoriais.....	XII
Tabela 4- Poesias Multisensoriais.....	92
Tabela 5 - Elementos externos sob controlo	97
Tabela 6 - Constrangimentos	98
Tabela 7 - Material constituinte da história	98

Índice de Histórias Multisensoriais

Histórias (longa duração) escritas para este projecto

História	Data	Título
H 1	Abril 04	As Três Maças Douradas
H 2	Outubro 04	Geraldes, o Dragãozinho Laranja
H 3	Fevereiro 05	Leonora, a Bruxinha
H 4	Outubro 05	Na Terra dos Pirlampos
H 5	Março 06	Luna, a Fada
H 6	Outubro 06	Um Tesouro
H 7	Março 07	Vasco Baptista, o Cientista
H 8	Março 08	Juvenal e o Grande Livro
H 9	Janeiro 09	Na Aldeia da Gente Pequena

Tabela 1 - Histórias Multisensoriais

Histórias (longa duração) para AAA escritas para este projecto

História	Data	Título
H A 1	Outubro 06	A Princesa e o Cão
H A 2	Abril 07	Era Uma Vez

Tabela 2 - Histórias Multisensoriais para Actividades Assistidas por Animais

Algumas das Poesias tornadas Multisensoriais

Poesia	Nome	Autor
	Sei um Ninho	Miguel Torga
	Romance das Dez Meninas Casadoiras	Luísa Ducla Soares
	A minha casinha	Luísa Ducla Soares
	Numa Casa Muito Estranha	António Mota
	Abelha	Rosa Lobato Faria
	O Coelho Branco	Alexandre Parafita
	Passear de bicicleta	António Couto Viana
	Pintura	Raquel Delgado
	Bailarina	Cecília Meireles
	Os Reis Magros	Vergílio Alberto Vieira
	Ele e Ela	Carlos Canelhas
	Numa casa muito estranha	António Mota
	História de gatos	Luísa Ducla Soares
	Arre Burrinho	Alice Vieira

E muitas outras escritas de propósito para cumprirem objectivos, para servirem de estímulo e fonte de aprendizagem.

Tabela 3 - Algumas poesias multisensoriais

Índice de Gráficos

Gráfico 1 - Presenças de alunos	101
Gráfico 2 – Comportamento	102
Gráfico 3 - Referências no final da 1ª sessão.....	103
Gráfico 4 - Referências durante as 3 primeiras sessões.....	104
Gráfico 5 - Referências aos diferentes estímulos.....	104
Gráfico 6 - Referencia a outros estímulos	105
Gráfico 7 - Comparação entre referências em diferentes sessões.....	105
Gráfico 8- Comparação entre sessões sem estímulos presentes	106

Siglas

AAA	Actividades Assistidas por Animais
APPACDM. Associação Portuguesa de Pais e Amigos do Cidadão Deficiente Mental	
CRI	Centro de Recursos para a Inclusão
DI	Deficiência Intelectual
DR.....	Diário da Republica
EEE.....	Escola de Ensino Especial
HM	Histórias Multisensoriais
IM.....	Inteligências Múltiplas
ME	Ministério da Educação
NEE	Necessidades Educativas Especiais
PNL	Plano Nacional de Leitura
PM	Poesia Multisensorial

Introdução

Histórias à Luz da Vela

Havia lá noite mais mágica, mais cheia daquele pó que fazia brilhar os olhos das mais pequenas lá de casa, que aquela, em que Inverno dentro, a luz se apagava e deixava a sala mergulhada na própria noite.

E a noite ficava mais escura, ficava aprisionada, durava noite dentro e resistia ao tamanho da própria noite.

Então a magia acontecia...

As mãos mágicas da mãe entravam sala dentro com uma vela acesa e colocavam-na no meio da mesa, e cada uma de nós encontrava o seu lugar, a parede branca tornava-se então tela de cinema e as histórias aconteciam...

Era uma vez...

Era uma vez uma águia, era uma vez um coelhinho... e as mãos colocadas habilmente davam-lhe vida ... e eles partiam a correr sala fora, noite dentro... ficando para sempre a morar na nossa alma de meninos.

No meio do escuro da noite, a mãe, contava mais uma história e, sempre que possível, era povoada pela magia das sombras que habitavam na parede branca.

Então as figuras ténues e transparentes, se podiam, encontrando-nos embevecidas pela voz timbrada, na magia das palavras jogadas livremente, semeadas nos nossos peitos, escapavam-se das mãos que lhe davam vida e ganhavam existência passando a habitar para sempre as noites despidas de luz.

Havia lá noite mais cheia de magia que aquela em que a luz se deixava encantar pela noite das histórias e se apagava ténue e doce... para apenas voltar na manhã seguinte.

Sei agora que estas histórias contadas à luz da vela, deixaram em mim muita da magia do tempo em que era pequena e não havia “Gato das Botas”, “Ganso Dourado” que eu não soubesse de cor!... que não me alimentasse os sonhos... os sonhos...

E fui “Bela Adormecida” à espera do meu príncipe encantado, “A Guardadora de gansos” por serras e penedias, a “Cinderela” em tempo de baile... e as histórias cresceram comigo... e fizeram-me sua contadora.

Depois foi tempo de as contar aos manos pequenos, tempo de me fazer professora e de as levar na mala, por terras e por serras...

E foi tempo também de as calar pois não possuía a magia que o meu “Menino do Era uma Vez...” procurava nas minhas histórias...

E também por ele parti à procura de melhores histórias... também ele me fez querer melhor...

Descobri-as numa escola pequena, mas tão cheia em Inglaterra... as histórias que o meu “Menino do Era uma Vez” e os meus outros meninos precisavam...

HISTÓRIAS MULTISENSORIAIS.

Não as descobrimos inteiras como agora vos trazemos... apenas pinceladas ténues de querer e à força de tanto querer contar histórias, tudo se construiu... Escrevemos novas histórias e assim novas passamos a vesti-las de mimos, de cores, a enchê-la, por dentro, de sentidos ...

E deste caminho que se faz caminhando... chegamos até aqui...

Para os meus alunos e por elas, vencemos desafios ... crescemos!!!

Agora procuramos compreendê-las melhor, para melhor as partilharmos com quantos desejem também eles serem contadores de histórias e de sonhos...

Parte I

Quadro Teórico

Ensino Especial e alunos com Necessidades Educativas Específicas são, na maioria das vezes, referidos para especificar o ensino que oferecemos a todos quantos, de uma forma ou outra, se encontram abaixo do limiar ou possuem competências atípicas das exigidas para determinada faixa etária.

Se cada um de nós, exigisse um ensino verdadeiramente especial para todos os alunos sem exceção, quer sejam alunos com ou sem incapacidades, alunos pertencentes a uma grande comunidade ou a uma minoria étnica, ou alunos com competências muito desenvolvidas, conseguiríamos certamente uma sociedade mais respeitadora da individualidade e da especificidade de cada um dos seus cidadãos.

O currículo nacional do ensino básico redimensiona a importância das competências de cada aluno no processo de ensino aprendizagem, definindo por elas a meta que cada um procurará superar.

Neste tempo de profundas alterações nos vários domínios do ensino muito há para adequar e muitos são os desafios que se nos colocam.

Nesta primeira parte encontrareis um breve enquadramento do ensino especial. Como se organiza, como se enquadra, que modificações se esperam e como se articula com o ensino regular numa perspectiva de inclusão.

Da Educação em geral para a Educação Especial

Enquadramento

Somente no século XX, os Direitos das Pessoas com Deficiência surgem na ordem do dia. No pós-guerra e como resposta aos muitos abusos e às atrocidades que vinham a ser cometidos, desenvolveram-se mecanismos para garantir a protecção e promoção das pessoas com deficiência. Deu-se início a uma *“atitude de mudança marcada pela evolução científica e pelo reforço do movimento humanitário em prol dos direitos”* de todos (Morato, 1995: 11). A diversidade humana foi finalmente reconhecida como um valor inalienável. Os conceitos de igualdade, direito à diferença, solidariedade e justiça, inerentes ao Humanismo, determinaram o desabrochar de uma nova mentalidade que eclodiu em documentos de relevante significado, emanados da Organização das Nações Unidas (ONU), da Reabilitação Internacional e das leis do nosso país, tais como:

Da ONU

- ✓ Declaração Universal dos Direitos do Homem (1948);
- ✓ Declaração dos Direitos da Criança (1959);
- ✓ Declaração dos Direitos do Deficiente Mental (1971);
- ✓ Declaração dos Direitos das Pessoas Deficientes (1975);
- ✓ Declaração de Salamanca (Unesco, 1994);
- ✓ Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (2007)

Da Reabilitação Internacional

- ✓ Carta para os Anos 80

Do Conselho da Europa

- ✓ Carta Social Europeia (1999)

Em Portugal

- ✓ Lei de Bases da Prevenção e da Reabilitação e Integração das Pessoas com Deficiência de 1989;

- ✓ Constituição da República Portuguesa de 1976 – VII Revisão Constitucional 2005;
- ✓ Lei de Bases do Sistema Educativo de 2005;
- ✓ Decreto-lei 3/2008;
- ✓ Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (aprovada e rectificada a 30 Julho de 2009)
- ✓ Outra Legislação¹;

Salientaremos apenas algumas das convenções e decretos mais significativos:

☒ ONU

A UNESCO, Organização das Nações Unidas para as questões da Educação, chama a este período, o “estádio dos direitos fundamentais”, o “estádio do direito à igualdade de oportunidades” e o “estádio do direito à integração”.

Depois de tantas declarações, decretos e leis, podemos considerar que a pessoa com deficiência passa a ser considerada pleno cidadão, com autonomia e projecto de vida próprio elaborado por si, ou por outra pessoa, mas tendo em conta as suas vontades e querereres.

A Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência adoptada em Nova Iorque a 30 de Março de 2007 foi recentemente aprovada em Assembleia da Republica pela resolução nº 56/2009 de 30 de Julho e rectificada no mesmo dia pelo Decreto do Presidente da Republica nº 71/2009. Esta convenção relembra entre outros os princípios proclamados na Carta das Nações Unidas que reconhecem a todos direitos iguais e inalienáveis, referindo que toda a pessoa tem direito a todos os direitos e liberdades neles consignados sem distinção de qualquer natureza.

¹ Legislação para os Centros de Recursos para a Inclusão.

☒ Constituição Portuguesa

A Constituição da República Portuguesa (CRP) tem em linha de conta a família como principal promotor de educação, tendo o estado a obrigação da prestação dos serviços nesta área.

Dedica explicitamente um dos seus artigos, o 71º, à salvaguarda dos direitos dos cidadãos portadores de deficiência ao declarar que::

1. Os cidadãos portadores de deficiência física ou mental gozam plenamente dos direitos e estão sujeitos aos deveres consignados na Constituição, com ressalva do exercício ou do cumprimento daqueles para os quais se encontrem incapacitados
2. O Estado obriga-se a realizar uma política nacional de prevenção e de tratamento, reabilitação e integração dos cidadãos portadores de deficiência e de apoio às suas famílias, a desenvolver uma pedagogia que sensibilize a sociedade quanto aos deveres de respeito e solidariedade para com eles e a assumir o encargo da efectiva realização dos direitos, sem prejuízo dos direitos e deveres dos pais ou tutores.
3. O Estado apoia as organizações de cidadãos portadores de deficiência.

Relativamente ao ensino, a Constituição determina no seu artigo 74º, que::

1. Todos têm direito ao ensino com garantia do direito à igualdade de oportunidades de acesso e êxito escolar.
2. Na realização da política de ensino incumbe ao Estado:
 - a) Assegurar o ensino básico universal, obrigatório e gratuito;
 - b) Criar um sistema público e desenvolver o sistema geral de educação pré-escolar;
 - c) Garantir a educação permanente e eliminar o analfabetismo;
 - d) Garantir a todos os cidadãos, segundo as suas capacidades, o acesso aos graus mais elevados do ensino, da investigação científica e da criação artística;
 - e) Estabelecer progressivamente a gratuitidade de todos os graus de ensino;
 - f) Inserir as escolas nas comunidades que servem e estabelecer a interligação do ensino e das actividades económicas, sociais e culturais;
 - g) Promover e apoiar o acesso dos cidadãos portadores de deficiência ao ensino e apoiar o ensino especial, quando necessário;
 - h) Proteger e valorizar a língua gestual portuguesa, enquanto expressão cultural e instrumento de acesso à educação e da igualdade de oportunidades;
 - i) Assegurar aos filhos dos emigrantes o ensino da língua portuguesa e o acesso à cultura portuguesa;

j) Assegurar aos filhos dos imigrantes apoio adequado para efectivação do direito ao ensino.

Salvaguarda, também no seu artigo 75º, sobre o Ensino público particular e cooperativo.

1. O Estado criará uma rede de estabelecimentos públicos de ensino que cubra as necessidades de toda a população.

2. O Estado reconhece e fiscaliza o ensino particular e cooperativo, nos termos da lei.

A Educação Especial, em Portugal, processou-se, durante muitos anos fundamentalmente em instituições tuteladas inicialmente pela Direcção Geral da Assistência, pelo Ministério das Corporações e pela Previdência Social. Estas eram, na sua maioria, geridas por Associações de Pais que se foram formando ao longo dos anos. Podemos citar, como exemplo deste movimento, a Associação Portuguesa de Pais e Amigos das Crianças Deficientes Mongolóides (A.P.P.A.C.D.M.), fundada em 1962, que depois viu o seu nome mudar sucessivamente para Crianças Diminuídas Mentais e Cidadãos Deficientes Mentais e que abriu o seu 1º Centro em 1965. Podemos também referir, que pais de crianças deficientes visuais, de crianças surdas e autistas, em colaboração com outros técnicos, lançaram ou contribuíram activamente para a criação de diferentes centros, tais como: o Centro Infantil Helen Keller ou o Centro da Associação Portuguesa para Protecção às Crianças Autistas. Este amplo movimento, visou dar resposta aos problemas sentidos pelos pais na educação dos seus filhos, que não encontravam no sistema de ensino, qualquer resposta para os seus anseios e expectativas educativas.

Na Constituição Portuguesa criam-se as condições legais para que, a intervenção do Ministério da Educação se concretize, “quer através do apoio às associações e cooperativas, quer promovendo a integração escolar segundo diferentes modalidades”. Em 1976, culminou este processo com a constituição das Equipas de Ensino Especial Integrado, que tinham como objectivo central o apoio a crianças e jovens, com necessidades educacionais específicas matriculadas no ensino regular.

Sendo a Constituição o garante do direito à educação e à cultura de todos, iguais perante a lei, há que não esquecer que todos somos diferentes, já que possuímos personalidades, características e necessidade diversas o que obriga à existência de “uma educação diferenciada, que se adapte (...) a cada indivíduo em particular” (Sousa, 2003: 46).

☒ **Lei de Bases do Sistema Educativo**

Os anos que medeiam entre a aprovação da Constituição e a aprovação da actual Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE) caracterizaram-se:

- pelo reforço da educação especial, quer a promovida pelo Estado, quer a promovida pelas associações de pais e movimento cooperativo;
- por uma necessidade urgente de enquadrar todo o sistema em termos legislativos;
- por um constante repensar das questões ligadas à educação especial.

A LBSE determina o carácter universal, obrigatório e gratuito do ensino básico.

O Artigo 2º refere os seus princípios gerais:

1 - Todos os portugueses têm direito à educação e à cultura, nos termos da Constituição da República.

2 - É da especial responsabilidade do Estado promover a democratização do ensino, garantindo o direito a uma justa e efectiva igualdade de oportunidades no acesso e sucesso escolares.

3 - No acesso à educação e na sua prática é garantido a todos os portugueses o respeito pelo princípio da liberdade de aprender e de ensinar, com tolerância para com as escolhas possíveis, tendo em conta, designadamente, os seguintes princípios: (...)

c) É garantido o direito de criação de escolas particulares e cooperativas.

4 - O sistema educativo responde às necessidades resultantes da realidade social, contribuindo para o desenvolvimento pleno e harmonioso da personalidade dos indivíduos, incentivando a formação de cidadãos livres, responsáveis, autónomos e solidários e valorizando a dimensão humana do trabalho.

5 - A educação promove o desenvolvimento do espírito democrático e pluralista, respeitador dos outros e das suas ideias, aberto ao diálogo e à livre troca de opiniões, formando cidadãos capazes de julgarem com espírito

crítico e criativo o meio social em que se integram e de se empenharem na sua transformação progressiva.

Assinala, no seu artigo 6º, a universalidade do ensino:

1 - O ensino básico é universal, obrigatório e gratuito e tem a duração de nove anos.

E dedica à Educação Especial, três dos seus artigos, o 20º, 21º e 28º:

Artigo 20º - Âmbito e objectivos da educação especial

1 - “A educação especial visa a recuperação e integração sócio – educativas dos indivíduos com necessidades educativas específicas devidas a deficiências físicas e mentais.

2 - A educação especial integra actividades dirigidas aos educandos e acções dirigidas às famílias, aos educadores e às comunidades.

3 - No âmbito dos objectivos do sistema educativo, em geral, assumem relevo na educação especial:

- a) Desenvolvimento das potencialidades físicas e intelectuais;
- b) A ajuda na aquisição da estabilidade emocional;
- c) O desenvolvimento das possibilidades de comunicação;
- d) A redução das limitações provocadas pela deficiência;
- e) O apoio na inserção familiar, escolar e social de crianças e jovens deficientes;
- f) O desenvolvimento da independência a todos os níveis em que se possa processar;
- g) A preparação para uma adequada formação profissional e integração na vida activa;

Artigo 21º - Organização da educação especial

1. A educação especial organiza-se preferencialmente segundo modelos diversificados de integração em estabelecimentos regulares de ensino, tendo em conta as necessidades de atendimento específico, e com apoios de educadores especializados.

2. A educação especial processar-se-á também em instituições específicas quando comprovadamente o exijam o tipo e o grau de deficiência do educando.

3. São também organizadas formas de educação especial visando a integração profissional do deficiente.

4. A escolaridade básica para crianças e jovens deficientes deve ter currículos e programas devidamente adaptados às características de cada tipo e grau de deficiência, assim como formas de avaliação adequadas às dificuldades específicas.

5. Incumbe ao Estado promover e apoiar a educação especial para deficientes.
6. As iniciativas de educação especial podem pertencer ao poder central, regional ou local ou a outras entidades colectivas, designadamente associações de pais e de moradores, organizações cívicas e confessionais, organizações sindicais e de empresa e instituições de solidariedade social.
7. Ao ministério responsável pela coordenação da política educativa compete definir as normas gerais da educação especial, nomeadamente nos seus aspectos pedagógicos e técnicos, e apoiar e fiscalizar o seu cumprimento e aplicação.
8. Ao Estado cabe promover, a nível nacional, acções que visem o esclarecimento, a prevenção e o tratamento precoce da deficiência” (LBSE, 2005).

Artigo 28 ° - Apoios a alunos com necessidades escolares específicas

Nos estabelecimentos de ensino básico é assegurada a existência de actividades de acompanhamento e complemento pedagógico, de modo positivamente diferenciado, a alunos com necessidades escolares específicas.

Depois da publicação da Lei de Bases, estar integrado deixa de significar acompanhar o currículo normal obriga à ampliação dos serviços educativos, e consequentemente a alterações na comunidade escolar onde cada um se encontra de facto inserido.

A DGIDC (Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular) refere mesmo no seu site oficial que::

“No quadro da equidade educativa, o sistema e as práticas educativas devem assegurar a gestão da diversidade, do que decorrem diferentes tipos de estratégias que permitam responder às necessidades educativas dos alunos. Deste modo, a escola inclusiva pressupõe individualização e personalização para todos os indivíduos” (DGIDC, 2006).

Enquadramento Legislativo

À luz da nova política de educação, implementada pelo XVII Governo Constitucional, a reforma reforça a autonomia das escolas e faz com que se orientem todos os processos para os resultados. Cinco são as prioridades que alinham toda esta política e a educação especial constitui-se como resposta integrada para os alunos com NEE de carácter prolongado obrigando a uma profunda reorganização de toda a estrutura.

O I PAIPDI (Plano de Acção Para a Integração das Pessoas com Deficiência ou Incapacidade) prevê diferentes medidas para o sector da Educação:

- “Elaboração de novo enquadramento legislativo sobre o regime de apoio aos alunos com NEE, de carácter permanente;
- Alargamento das Unidades Especializadas para apoio de alunos com Multideficiência e com problemáticas do espectro do Autismo;
- Reconversão das instituições de ensino especial em centros de recursos;
- Aumento da oferta de manuais escolares e de livros de leitura extensiva em formato digital para alunos cegos e com baixa visão;
- Elaboração de um programa de língua gestual portuguesa” (PAIPDI, 2006).

Estas medidas estão inscritas na Resolução do Conselho de Ministros n.º 120/2006, de dia 21 de Setembro e publicada no mesmo mês do ano de 2006.

A 7 de Janeiro de 2008, o Governo, reitera a promoção de uma escola democrática e inclusiva, orientada para o sucesso educativo de todas as crianças e jovens e promulga o Decreto-Lei 3/2008 que tutela actualmente toda a educação especial, tendo sofrido uma primeira alteração a 12 de Maio do ano de 2008.

Define os apoios especializados a prestar nos diferentes níveis de educação tendo como base os objectivos a inclusão educativa e social, o acesso e sucesso educativo a autonomia, a estabilidade emocional bem como a promoção da igualdade de oportunidades, a adequada preparação para o prosseguimento de estudos ou para a vida pós-escolar ou profissional.

Define igualmente a organização de todo o sistema bem como as adequações relativas ao processo de ensino aprendizagem.

Prevê a criação por despacho ministerial de escolas de referência para::

- Educação Bilingue para alunos surdos;
- Educação de alunos cegos e com baixa visão.

Prevê ainda, privilegiando a adequação do processo de ensino, a constituição de:

- Unidades de ensino estruturado, para a educação de alunos com perturbações do espectro do autismo;
- Unidades de apoio especializado para a educação de alunos com multideficiência e surdocegueira congénita

Regula igualmente os procedimentos de referenciação e avaliação, a estruturação do programa educativo individual e plano individual de transição, determina as medidas educativas na adequação do processo de ensino e de aprendizagem, bem como define as modalidades específicas de educação no quadro da Educação Especial.

O aditamento ao Decreto-Lei 3/2008 efectuado a 12 de Maio no seu artigo 4.º-A prevê a existência das

“ Instituições de Educação Especial que têm por missão a escolarização das crianças e jovens com NEE que requeiram intervenções especializadas e diferenciadas que se traduzam em adequações significativas do seu processo de educação ou de ensino e aprendizagem, comprovadamente não passíveis de concretizar, com a correcta integração, noutra estabelecimento de educação ou de ensino ou para as quais se revele comprovadamente insuficiente esta integração”. (Lei nº 21/2008)

Os Centros de Recursos para a Inclusão

Em linha com a tendência geral a European Agency (2003) refere que “quase todos os países estão (...) a desenvolver, uma rede nacional de centros de recursos por reconversão das escolas especiais”.²

Assim como no resto da Europa, as Escolas de Ensino Especial (EEE), actualmente mantém respostas educativas a grupos de alunos com multideficiência ou outras problemáticas complexas, mas há muito que se constituíram “centros” de apoio a docentes, alunos e familiares, completando o trabalho das escolas de ensino regular.

Em Junho de 2006, a DGIDC, publica o documento estratégico para a Reorientação das Escolas Especiais em Centros de Recursos que preconiza uma mais adequada gestão de recursos com benefícios para todo o Ensino Especial, fazendo com que o ensino regular busque nestas estruturas o apoio necessário na reorganização dos apoios especializados de difícil generalização.

Define este documento a personalidade dos Centros de Recursos para a Inclusão como:

“...estrutura de apoio numa perspectiva de prestação de serviços complementares aos oferecidos pelas escolas de ensino publico, que actua de forma integrada com a comunidade no âmbito da resposta educativa e social aos alunos com NEE de carácter prolongado”. (DGIDC, 2006:13)

O DR n.º 170, 2ª. Série, de 3 de Setembro, publicou o Aviso n.º 22914/2008 relativo ao processo de candidatura para Acreditação de Centros de Recursos para a Inclusão (CRI), consignando o disposto no artigo 30º do Decreto-Lei n.º 3/2008 com as alterações introduzidas pela Lei n.º 21/2008. A 30 de Abril de 2009 a DGIDC publica a lista de Centros de Recursos para a Inclusão acreditados nos termos constantes do aviso.

² Special Education across Europe in 2003, Trends in provision in 18 European countries, European Agency for Development in Special Needs Education (2003)

Segundo esta nova orientação os CRI/EEE formalizaram protocolos com agrupamentos de escolas, constituindo-se como um recurso especializado ao serviço dos alunos com Necessidades Educativas Especiais (NEE) de carácter prolongado.

Muito há ainda por retirar do papel tendo em conta todos os pressupostos consignados nas diferentes leis, mas apenas se faz caminho caminhando e certamente muitos estarão no bom caminho.

Enquadramento da APPACDM de Sabrosa

Tendo como base toda a legislação que enquadra actualmente o Ensino Especial, a Associação Portuguesa de Pais e Amigos do Cidadão Deficiente Mental de Vila Real – Sabrosa (APPACDM de Vila Real – Sabrosa) Instituição Particular de Solidariedade Social (IPSS), de âmbito distrital (Vila Real), recebe população com deficiência intelectual de diferentes distritos e encontra-se sedeada na vila de Sabrosa. Fundada em 1987, conta já com mais de duas décadas de existência e possui instalações modernas e construídas de raiz para receber este tipo de população. Recebe pessoas de todas as idades, podendo atender clientes entre os 0 e os 100 anos, oferece um leque muito diversificado de respostas que vão desde a intervenção precoce³ às actividades ocupacionais, desde o ensino especial à formação profissional, integrando também diferentes respostas residenciais. Procura a cada dia que passa uma resposta mais capaz na melhoria dos seus serviços.

Tem por finalidade, primeira, a de atender pessoas com deficiência intelectual, defendendo os seus direitos e tornando-as mais integradas e mais conscientes da sua cidadania plena.

Actualmente viu, a APPACDM de Sabrosa, creditado o seu Centro de Recursos para a Inclusão (CRI DOURO) de que a Escola de Ensino Especial é apenas uma parte. Este CRI possui como área abrangente de actuação que circunscreve 10 agrupamentos de 8 diferentes concelhos da região do Douro e

³ Projecto de parceria entre diferentes entidades: APPACDM, os serviços de Educação e os serviços de Saúde, teve início no ano lectivo 2006/2007

oferece apoio especializado a 115 crianças e jovens nas suas escolas de referência, num serviço de proximidade do meio escolar que cada aluno frequenta.

Atende, actualmente⁴, mais de 200 pessoas, oriundas do Distrito de Vila Real, bem como de alguns concelhos dos distritos de Bragança, e Viseu, estando distribuídas por diferentes valências:

✘ 22 crianças entre os 0 e os 6 anos no projecto de **Intervenção Precoce**, [IP] numa parceria entre diferentes serviços dos Ministérios da Educação, da Saúde e da Segurança Social, que conta também com a Câmara Municipal de Sabrosa;

✘ 140 alunos apoiados no **CRI DOURO** de que a **Escola de Ensino Especial** [EEE] tutelada pelo Ministério da Educação (única no distrito de Vila Real) é parte integrante. Estes alunos têm idades compreendidas entre os 6 e os 18 anos e estão assim distribuídos:

▲ 25 - alunos da escola em regime de internato ou semi-internato;

▲ 115 - alunos do ensino integrado apoiados pela Cri Douro numa parceria com o Ministério da Educação e diferentes Agrupamentos Verticais de Escolas. São alunos de 8 diferentes concelhos: Sabrosa, Alijó, Vila Real, Murça, Santa Marta de Penaguião, Mesão Frio, Régua e Lamego e de dois distritos Vila Real e Viseu, sendo-lhe facultado nas suas escolas de referência diferentes apoios em áreas específicas.

✘ 50 clientes do **Centro de Actividades Ocupacionais** [CAO] maiores de 18 anos, integrando respostas de Bem-estar ou de Actividades socialmente úteis;

✘ 26 formandos de diferentes cursos de **Formação Profissional** [FP] maiores de 16 anos. A alguns deles, é facultada formação em posto de trabalho, tornando assim a formação mais próxima do meio laboral, possibilitando a adaptação do currículo às características específicas e às vontades e necessidades de cada um;

⁴ Referente ao ano lectivo 2009/2010

- ✘ 24 clientes no **Lar de Apoio** (oriundos de diferentes valências);
- ✘ 10 clientes da **Residência** da APPACDM – aberta em Outubro de 2005 a funcionar 365 dias por ano, onde habitam apenas adultos, sem retaguarda familiar ou com retaguarda reduzida (oriundos de diferentes valências).

Possui ainda a APPACDM uma **Empresa de Inserção - Sabroserv** que emprega um total de 12 funcionários, dos quais 10 ou são portadores de deficiência intelectual, desempregados de longa duração ou beneficiários do Rendimento Social de Inserção.

Alguns alunos, beneficiam de transporte diário e outros devido a diferentes causas (distância de suas casas à Instituição ou problemas familiares) vivem no Lar de Apoio, na Residência, ou em famílias de acolhimento.

A APPACDM conta actualmente com cerca de 85 funcionários que se constituem numa equipa em que todos os saberes são integrados numa multidisciplinaridade enriquecedora.

A Escola de Ensino Especial, centro onde se desenvolve este estudo, possui uma equipa multidisciplinar alargada, e oferece, além das áreas académicas, um leque diversificado de outras disciplinas que vão desde a intervenção multisensorial, à educação pela arte, da psicomotricidade às actividades assistidas por animais, da hidroterapia às actividades da vida diária, do apoio psicológico ao serviço de pedopsiquiatria, da fisioterapia à educação rodoviária, apenas para referir algumas.

Parcerias Nacionais e Internacionais

Muitas são as parcerias estabelecidas pela Instituição para que consiga levar a bom termo os objectivos a que se propõe. Estas parcerias estabelecem-se a vários níveis, sendo de referir as estabelecidas com as Câmaras Municipais dos concelhos de onde são oriundos os diferentes alunos, as que a relacionam com universidades e institutos em diferentes âmbitos, as que ligam a APPACDM com diferentes ministérios, até aos projectos de âmbito europeu.

Os Programas Europeus, geridos por diferentes direcções-gerais e serviços da Comissão Europeia regem-se por normas de funcionamento e elegibilidade próprias. Cobrem áreas tão diversas como a Cultura e a Educação, apenas para referir algumas.

Foi numa parceria estabelecida no âmbito de um programa Europeu, na área da Educação - Programa Sócrates /Leonardo Da Vinci – Acção Comenius - que surgiu um projecto de estimulação multisensorial de que a Escola de Ensino Especial da APPACDM, se constituiu como parceira.

O Projecto Europeu ” Estimulação Multisensorial para Alunos com Deficiência Mental”

A APPACDM, a sua Escola de Ensino Especial, foram entre 2003 e 2006, parceiras num projecto no âmbito do Programa Europeu Sócrates – Comenius acção 1, de desenvolvimento escolar, de 4 instituições, de outros 4 países europeus. As instituições de Portugal, Espanha, Inglaterra e Estónia são vocacionadas apenas para o atendimento a crianças e jovens com deficiência intelectual. O centro educacional da Suécia é uma escola de ensino integrado onde coexistem diferentes graus de ensino e alunos com diferentes capacidades.

Este projecto participado pela União Europeia, tinha como tema inicial “A Estimulação Multissensorial para Alunos com Deficiência Mental” visando a criação de salas de estimulação sensorial, subordinadas à filosofia Snoezelen, sendo depois alargado este conceito a todo o espaço envolvente e a muitas outras actividades na área da intervenção sensorial.

Foram parceiros neste projecto, os colégios ou escolas:

- Colégio “ El Pino” - Valladolid - Espanha - Coordenador do projecto
- Penrose Community Special School – Bridgwater - Inglaterra
- Tartu Maarja Kool – Tartu - Estónia
- Baldreskolan – Skelftea - Suécia
- e APPACDM de Vila Real – Sabrosa - Escola de Ensino Especial

As reuniões transnacionais possibilitaram a troca de experiências e a partilha de saberes entre os diferentes técnicos. Facilitaram e promoveram a inovação e o

desenvolvimento dos diferentes centros e dos seus técnicos, tornando verdade a multiculturalidade e ajudando a construir a Europa do conhecimento.

As reuniões decorreram em Espanha (Novembro de 2003); Suécia (Abril de 2004); Inglaterra (Novembro de 2004); Portugal (Abril de 2005); Estónia (Novembro de 2005) e por fim Espanha (Abril de 2006). Contaram todas as reuniões com a presença dos países parceiros o que facilitou o conhecimento mútuo e o partilhar das experiências dos diferentes países.

Algumas das actividades, destes encontros de parceria, foram participadas por elevado número de técnicos dos diferentes centros educativos, sendo privilegiada a presença de pais e de alunos/docentes em formação inicial.

Outras actividades decorreram mesmo no seio de universidades como a conferência que teve lugar em Novembro de 2003 na Universidade em Valladolid, Espanha e a que decorreu em Abril de 2005, na Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro (UTAD), em Vila Real.

O projecto das histórias multisensoriais

O projecto das Histórias Multisensoriais nasceu no seio do programa Sócrates Comenius 1, e resultou da partilha de experiências com os colegas da Penrose Community Special School, escola inglesa, que dava passos largos nesta área.

A equipa da escola inglesa, há já algum tempo que as tinha incluído nas suas tarefas semanais concluindo que as histórias, assim enriquecidas, eram mais-valia para os seus alunos, muitos deles, com deficiências intelectuais ou mesmo multideficiência, privados de muitas das capacidades que facilitam a integração na comunidade envolvente. As histórias, então contadas na Escola Penrose Community Special School, eram retiradas de pequenos livros e posteriormente enriquecidas com diferentes estímulos.

Então em Abril de 2004, com carácter experimental surgiu este projecto na APPACDM, que foi sendo adequado ao grupo de alunos a que se destinava e à sua especificidade.

Os projectos, Histórias Multisensoriais, levadas a cabo durante este triénio foram partilhados, com os restantes colegas das escolas/colégios parceiros, no âmbito do programa europeu que lhe serviu de base. Desta forma pôde ser avaliado e comentado por técnicos de Espanha, Suécia, Estónia e claro pelos colegas que lhe deram origem na Inglaterra. Actualmente, a APPACDM de Sabrosa, tem partilhado esta experiência com colegas de diferentes graus de ensino sob a forma de:

- ▲ Acções de sensibilização para docentes;
- ▲ Conferências a convite de diferentes áreas do saber;
- ▲ Módulos de formação:

Valladolid - Espanha para 25 técnicos de diferentes áreas da Educação Especial.

“Sábados Especiais” – organizados pela Equipa dos Apoios Educativos da DREN, para 90 técnicos/docentes especializados de toda a zona norte.

Conceitos base

Cabe-nos esclarecer, sucintamente, alguns dos conceitos mais referenciados nesta área para que melhor compreendamos a que nos referimos, quando buscamos cada um dos seguintes significantes:

Alunos com Necessidades Educativas Especiais (NEE)

Em que pensamos quando se nos depara a terminologia NEE? De que falamos quando nos referimos, como Miranda Correia a alunos com Dificuldades de Aprendizagem Específicas (DAE)? O que caracteriza estes alunos e o que os torna tão especiais?

Se alunos com NEE apresentam necessidades de apoios permanentes de Educação Especial durante o seu percurso educativo e por isso “são alvo de programações educacionais individualizadas (PEI)” os alunos com DAE inserem-se no espectro destas (Correia, 2008:19). Os alunos com DAE não se constituem grupo-

alvo dos apoios de Educação Especial “culminando o seu percurso escolar num insucesso total” (Correia, 2008:20).

“Uma incapacidade só é considerada uma NEE quando origina uma dificuldade de aprendizagem que requer uma provisão educacional especial” (Farrell, 2008:14).

O conceito de NEE abarca em si uma multiplicidade de crianças e adolescentes com características diversificadas, desde os que apresentam problemas físicos, intelectuais, emocionais, sensoriais, até às dificuldades de aprendizagem, ou ainda aprendizagens atípicas. A avaliação destes alunos não é tarefa fácil, ela carrega consigo distintos problemas tendo como finalidade, a de recolher factores diversos referentes a diferentes ambientes (Lopes, 2002).

Alunos com NEE, requerem uma necessidade de atenção mais individualizada, possuem competências que urge estimular e os apoios previstos tendem a encontrar as condições adequadas ao seu desenvolvimento pleno no aproveitamento real de todas as capacidades emergentes. Assim há que ter em conta que cada aluno é único e insubstituível e por detrás de cada um, um menino que aguarda a oportunidade de crescer.

Deficiência Intelectual

A AAIDD (American Association on Intellectual and Developmental Disabilities), (2010) entende actualmente por Deficiência Intelectual (DI)⁵:

“Intellectual disability is a disability characterized by significant limitations both in intellectual functioning and in adaptive behavior, which covers many everyday social and practical skills. This disability originates before the age of 18.”

Actualmente dá-se importância ao indivíduo nas suas relações com o meio e com os outros, tendo em atenção as capacidades diversas de cada um, na optimização

⁵ A AAIDD (Associação Americana de Deficiência Intelectual e Desenvolvimento) define DI como: **Deficiência intelectual é uma deficiência caracterizada por limitações significativas tanto no funcionamento intelectual como no comportamento adaptativo, que abrange todos os dias muitas habilidades sociais e práticas. Esta deficiência origina-se antes da idade de 18 anos.** www.aamr.org/content_100.cfm?navID=21 consultado a 1 de Janeiro de 2010

dos apoios necessários, para um melhor e mais capaz desenvolvimento e funcionalidade.

A AAIDD (2010) centrada na definição e avaliação da deficiência intelectual, salienta que os profissionais devem ter em conta diversos factores, como o ambiente típico da comunidade do indivíduo e da sua cultura, não se esquecendo da diversidade linguística e das diferenças culturais na forma como as pessoas comunicam, se movem e se comportam.

Assim os profissionais depois de procederem a uma avaliação multidisciplinar se determinarem que a criança tem uma deficiência intelectual poderão adaptar um plano de apoio individualizado que potencie capacidades, já que as limitações coexistem certamente com pontos fortes.

Toda a avaliação centra-se agora nas áreas da vida e nos apoios que cada um necessita. A Organização Mundial de Saúde (OMS), com a apresentação do novo sistema “Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde - CIF” consolida e operacionaliza o novo quadro da funcionalidade e incapacidade humana. A CIF passa a centrar as classificações no modelo *biopsico-social* em detrimento do modelo médico. Os seus objectivos obrigam a uma nova definição, uniformizando conceitos, promovendo avaliação dos serviços e planificação individualizada de estratégias numa base interdisciplinar. É assim possível descrever num dado momento, o perfil funcional de uma pessoa, centrada em três distintos níveis de funcionalidade:

- Ao nível do corpo ou de parte do corpo (funções e estruturas de corpo);
- Da pessoa e do seu todo (actividades);
- Integrada num contexto social (participação);

A avaliação oferecerá uma “visão regular e actualizada das potencialidades, inclinações e dificuldades de cada um” (Gardner, 2000: 66). Se a avaliação das deficiências pode prever dificuldades, deverá, antes de mais, sugerir rumos, novas alternativas para a prossecução do objectivo educacional. (Gardner, 2000)

Inteligências

Inteligência do latim *intelligentia* é a capacidade do ser humano para pensar, conceber, compreender, aprender e julgar. Assim a inteligência definida constitui-se como o “produto de uma operação cerebral e permite ao sujeito resolver problemas” (Antunes, 2004: 9).

Para Gardner “inteligência é a capacidade de resolver problemas ou de elaborar produtos que sejam valorizados em um ou mais ambientes culturais ou comunitários” (2000: 14). Após diferentes estudos em distintas populações Gardner chegou a uma lista de sete inteligências que “funcionam juntas para resolver problemas” (2000: 16).

Para cada tipo de Inteligência – Espacial; Linguística; Musical; Corporal-cinestésica; Pessoais (Interpessoal e Intrapessoal); Lógico-matemática; Naturalista e Competência Pictórica “*existe*” uma área aproximada do cérebro (embora seja uma tarefa complexa a sua definição) e um tempo específico onde os estímulos são mais facilitadores (Antunes, 2004). A este conjunto de inteligências Howard Gardner chama “inteligências múltiplas (IM) teoria elaborada à luz das origens biológicas de cada capacidade de resolver problemas” (2000: 21). Os diferentes testes e exames psicométricos, podem revelar diferentes graus de desenvolvimento, para áreas diferentes, para diferentes inteligências.

Inteligência, referência habitual para Funcionamento Intelectual, articula a capacidade mental, aprendizagem, raciocínio, resolução de problemas entre outros factores... (AAIDD, 2010). Os testes padronizados servem para medir o funcionamento intelectual e também podem determinar as limitações no comportamento adaptativo, que compreende três tipos de habilidades:

- *conceituais* linguagem e alfabetização; dinheiro, tempo e conceitos de número e de auto-direcção.

- *sociais, habilidades interpessoais, responsabilidade social, a auto-estima, a credulidade, ingenuidade (ou seja, cautela), resolução de problemas sociais, e a capacidade de seguir as regras / obedecer às leis e para evitar ser vítima.*
- *Formação prática de actividades de vida diária (higiene pessoal), qualificação profissional, saúde, viagens / transporte, horários / rotinas, segurança, uso de dinheiro, uso do telefone. (AAIDD, 2010)*

Abandonando assim a ideia de que existe apenas uma inteligência e entendendo-as como facilitadoras e promotoras de felicidade, de realização, devemos observar a “escola nova “ como o espaço-vida onde se aprende a aprender, não sendo já apenas o local onde se recolhe informação. Tendo como linha de orientação estas premissas, o professor passa assim a ser o “ estimulador da inteligência” (Antunes, 2004:11). A “inteligência” de uma pessoa é resultado da genética mas alguns dos seus aspectos “podem ser alterados com estímulos significativos aplicados em momentos cruciais do desenvolvimento humano.” (idem:12) havendo alguns aspectos, mais susceptíveis de serem modificados do que outros. A “escola nova” parte assim de pressupostos que todos aceitamos: “nem todos aprendem da mesma maneira (...) nem têm os mesmos interesses e habilidades (...) e ninguém pode aprender tudo o que há para aprender” fazendo assentar o novo conceito numa educação “centrada no indivíduo, rica na avaliação das capacidades e tendências individuais” (Gardner, 2000:16).

Diferentes cientistas das áreas da neurologia têm dado passos largos estudando as diferentes inteligências e as “janelas de oportunidades” considerando-as como o espaço de tempo, em que se processam as aquisições de cada área. Assim consideram, como refere Celso Antunes, que enquanto estão “escancaradas” o estímulo é possível e facilitado, se apenas entreabertas ele “é válido, mas a aprendizagem será um pouco mais difícil” (Antunes, 2004: 17).

Capacidades / Competências

Capacidade do latim *capacitas* refere a qualidade do capaz, do que possui potencialidade intelectual, de memória e de raciocínio.

Poderemos então referir capacidade como o “poder humano de receber, aceitar e apossar. Nenhum professor pode ensinar um aluno a ser capaz, mas pode ajudá-lo a descobrir se é capaz” (Antunes, 2002: 48). Assim a escola deve facultar aos seus alunos, o desenvolvimento das “capacidades motoras cognitivas e emocionais”, na construção de “um indivíduo que saiba como viver, interagir e relacionar-se com os outros.” (idem: 48)

O conceito de competências ainda procura uma definição mais consensual. Do latim *competentia* designa a capacidade, o poder de apreciar ou resolver dado assunto.

Diferentes pedagogos, Perrenoud, Cury, Gardener, para referir apenas alguns, definem-nas de modo diverso e diferentes questões se levantam entre competências e saberes. Se nos parece claro referir que “os saberes são tratados como componentes da cultura que a escola tem por vocação “transmitir” como nos posicionamos quando se levanta a questão de “como é que os saberes se constroem, se conservam, se articulam, se transferem, se generalizam, se esquecem ou se enriquecem”. (Perrenoud, 2001: 10,11)

De entre as numerosas definições referenciamos aqui apenas algumas. Se uns entendem por competências as “faculdades que permitem mobilizar um conjunto de recursos cognitivos (saberes, capacidades, informações...) para solucionar com eficácia determinadas situações” (Alves e Leite, s/d: 9), outros referem que “desenvolver competências significa fazer dos saberes escolares uma melhor maneira de viver e de se relacionar” (Antunes, 2002: 10). É a procura da relação intrínseca do que se sabe com o que se vive, que norteia a educação, num relacionar das competências com as situações de vida. Se esta relação é o norte de toda a educação, muito mais importante o é para a educação especial, pois dela resulta muitas vezes a autodeterminação e a aceitação plena de cada um na sociedade de todos.

Nas diferentes definições poderemos encontrar três componentes sempre presentes: “saberes – capacidades – e situações-problema” (Barreira e Moreira, 2004:15).

Se, se entende por saberes os conteúdos, recursos, conhecimentos muitos deles de carácter disciplinar, então as capacidades são os poderes, as aptidões de saber-fazer, de saber-estar de saber-ser, actuando sobre os diferentes saberes. As situações-problema consistem na resolução das dificuldades que se colocam no dia-a-dia.

Assim são as “competências os atributos que tornam possível o funcionamento adequado em sociedade”, podendo definir inteligência social “como a capacidade para perceber as expectativas sociais e o comportamento dos outros, para avaliar (...) a forma de comportar-se em situações sociais”. (Alonso e Bermejo, 2001: 10)

“Não existe competência, sem saberes” ela é “uma mais-valia acrescentada aos saberes: a capacidade de a utilizar para resolver problemas, construir estratégias, tomar decisões, actuar no sentido mais vasto da expressão. (Perrenoud, 2001:12)

Os saberes ensinam-se, as competências conseguem-se com empenho e esforço pessoal (Barreira e Moreira, 2004), assim deverá o docente oferecer condições de aprendizagem para que se tornem, a cada dia, mais competentes.

Aprendizagem

A palavra aprendizagem deriva de “aprendiz” do francês *aprentiz* com influência em aprender do latim *apprehendere* (apanhar). Designa a acção de adquirir os conhecimentos e prática necessários para exercer uma certa actividade, acto ou efeito de aprender. O termo, em Psicologia, conduz-nos ao conjunto de modificações que dão origem a um comportamento duradouro ou estável, resultante de experiências que se repetem regularmente e a que chamamos aquisição. A aprendizagem de certos comportamentos depende da capacidade de reinterpretar experiências do passado.

“Diz-se que há aprendizagem quando há aquisição e/ou eliminação de comportamentos, modificações de frequência, intensidade, duração e tempos de latência” (Silva *et al*, 2001: 42). Podemos ainda definir aprendizagem “como a mudança relativamente permanente no comportamento que resulta da experiência” (Antunes, 2002: 15). Para Alves e Leite, a aprendizagem ocorre entre a memória de curto prazo e a memória de longo prazo. (s/d).

Como se processa a aprendizagem

Como se processa a aprendizagem? O que a promove? O que devemos saber para que possamos potenciar e tornar mais facilitado todo o seu percurso?

Muitos são os mistérios que o cérebro encerra cabendo a cada docente uma procura incessante para o seu melhor entendimento. Patrícia Wolfe salienta mesmo que “dizer que não é necessário entender o cérebro para ser capaz de ensinar, é como afirmar que um médico não precisa de entender o corpo para o tratar”. (2004:5)

É de elevada importância que os docentes se inteirem das contribuições específicas de cada hemisfério cerebral para que compreendam e deslindem o processamento da informação, bem como descubram como a devem facultar para que seja mais facilitada e se torne possível a sua integração. Se o hemisfério esquerdo processa o texto e o hemisfério direito fornece o contexto, então é “necessário ensinar o conteúdo dentro de um contexto que seja significativo para os alunos e tenha conexão com as suas próprias vidas e experiências” (Wolfe, 2004:51) Nada se apreende se, completamente, desligado do contexto, se nada o trouxer para o âmbito relacional... damos significado ao que conhecemos, compreendemos os diferentes estímulos, com base no que apreendemos anteriormente.

A capacidade de cada um estar atento ao que recebe do mundo que o rodeia está estritamente relacionado com o significado da informação que nos chega. “Manter a atenção em algo (...) que não faz nenhum sentido (...) é quase impossível.” (Wolfe, 2004:82)

O cérebro escolhe a informação recebida e determina o que guarda ou ignora. Escolhe aquela que lhe diz algo e baseia nela as novas aquisições, desprezando o que

lhe é totalmente indiferente. Assim procuramos, mesmo sem sabermos, um reconhecimento-padrão dos diferentes estímulos na relação da informação nova com a já armazenada. Afirmamos muitas vezes que este ou aquele aluno está sem atenção, mas como refere Wolfe, isso “é algo que simplesmente não acontece; o cérebro está sempre a prestar atenção a alguma coisa” (2004:80). O aluno pode estar a prestar atenção, a um ou outro aspecto da informação, que o adulto não considere mais pertinente, mas como sabemos a atenção é um processo selectivo que em fase de processamento inicial não é sequer conduzido de forma consciente.

Então como destrinçar os factores que possibilitam que uns estímulos sejam acarinhados enquanto outros são descartados com facilidade pelo cérebro.

Sabemos que “... uma coisa deve ser nova e interessante para que as novas estruturas internas de aprendizagem a apreendam rapidamente...” (Spitzer, 2007:48), cabendo assim ao docente, intermediário da informação, dos estímulos, torná-los interessantes perante cada um dos seus alunos, para que seja assim facilitador de novas aquisições.

A aprendizagem, segundo Augusto Cury, no seu livro “Pais Brilhantes Professores Fantásticos” “depende do registo diário de milhares de estímulos externos (visuais, auditivos, tácteis) e internos (pensamentos e reacções emocionais) nas matrizes da memória” (2005: 22). “A função da memória sensorial é conduzir a informação que entra no cérebro pelos receptores sensoriais e mantê-la durante uma fracção de segundo, até que seja tomada uma decisão sobre o que fazer com ela”. (Wolfe, 2004:76)

A percepção da realidade é assim feita utilizando os sentidos, e grande percentagem dessa informação é transmitida, essencialmente, através do canal visual. Uma imagem vale pelo menos dez mil palavras pois 70% dos receptores sensoriais estão nos olhos e enviam milhões de sinais a cada segundo... Quando pensamos num objecto vemos ou ouvimos mentalmente a sua imagem, o seu som, então reactivamos os caminhos sensoriais que formamos quando o experimentamos pela 1ª vez. Patrícia Wolfe refere que “estas capacidades sensoriais são componentes poderosas do funcionamento do cérebro, podendo ser usadas na sala de aula para aumentar a compreensão e a retenção de informação” assim a visão não é só uma poderosa ajuda

na retenção de informação, como também serve para aumentar a compreensão” (2004:145-147). A percepção sensorial é então o grande motor do conhecimento, e é através dela que conhecemos e apreendemos o que nos rodeia.

“Se estivéssemos conscientemente atentos a todas as imagens, sons, sensações tácteis, gostos e cheiros que estivessem em simultâneo a colidir com o corpo, experimentaríamos sobrecarga sensorial “ (Wolfe, 2004:77), e se de uns estímulos nos tornamos conscientes de outros nem damos conta da sua existência, deixando o nosso cérebro que se diluam por si só. “A filtragem da grande quantidade de informação que entra nos sentidos é aquilo a que nós chamamos Memória Sensorial” (Wolfe, 2004:77) cabendo a cada docente, no que for possível, dosear os estímulos que disponibiliza a cada instante aos seus alunos, não se tornando elemento potenciador de tal processo de sobrecarga.

Então o que entendemos por memória e como se relaciona este processo humano com a aprendizagem?

“É no córtex que reside a capacidade para se estar atento ao que se vê e ouve, para utilizar a linguagem para comunicar com os outros, a capacidade para evocar imagens visuais e para as descrever (...).

O Cérebro está constantemente a reconhecer estímulos sensoriais do mundo externo, a recolhe-los e a seleccioná-los (...) e a conduzir apenas alguns para a atenção consciente. A capacidade para reter pequenas quantidades de informação é passageira e de curto prazo – Memória de Funcionamento ” (Wolfe, 2004:87)

Se para alguns autores a memória a curto prazo é parte da memória de funcionamento outros consideram-nas processos diferentes.

“ Actualmente, a maioria dos cientistas parecem preferir a expressão *Memória de Funcionamento* à mais antiga *Memória a Curto Prazo*, dado que a primeira caracteriza melhor as múltiplas actividades complexas que abrange (...). A *Memoria de funcionamento* permite a integração de informação nova com conhecimentos já armazenados, permitindo também manipular a informação conscientemente de modo a assegurar o armazenamento da informação em memória de longo prazo.” (Wolfe, 2004:89)

Assim passaremos a utilizar a expressão Memória de Funcionamento quando pretendermos referir-nos à memória sensorial ou à memória de funcionamento já que ambas permanecem acessíveis por apenas escassos momentos, necessitando de repetição e de atenção para que sejam armazenadas de forma segura e acessível. De

qualquer forma a Memória de Funcionamento constitui-se mais capaz de que um simples repositório para excertos de informação. Assim qualquer actividade que exija resposta cognitiva utiliza uma interacção entre processamento e armazenamento.

Patricia Wolfe, relembra que *Mark Twain* disse um dia – “*se ensinar fosse igual a dizer, todos nós seríamos tão inteligentes que nem suportaríamos*” (2004: 97). Então ensinar não é mais que facilitar permitir e mesmo orientar as ligações no cérebro de cada aluno.

Se como refere Antunes “a aprendizagem se consolida pela adaptação ao ambiente.” (2002: 16), então o docente promove as ligações entre a informação e o aluno, estimula as repetições necessárias para que se registe e armazene e faculte-lha de forma criativa, inovadora baseada na emoção promotora de novas e mais rápidas e consistentes aquisições.

Também refere Patrícia Wolfe que a capacidade da memória de funcionamento pode aumentar pela reunião da informação em unidades significativas, a duração da informação pode ser melhorada com base na repetição. (2004:97)

As situações facilitadoras de aprendizagem devem ser activas, promovendo a experimentação, significativas enquadrando nelas todas as vivências dos alunos, diversificadas, integradas articulando situações e conceitos e ainda socializadoras. (Morgado, s/d). O aluno precisa de desenvolver a sua força, agilidade, equilíbrio, tacto, olfacto, visão, a oralidade, a compreensão dos outros, apenas para referir algumas das capacidades de que tem necessidade no dia-a-dia.

O jogo é uma destas situações, possibilita momentos de liberdade e descoberta que mais nenhum outro fornece. De cada vez que um menino joga ao faz de conta cresce consigo e com os outros, faz experiências de futuro e apreende do meio muito do que há-de necessitar pela vida fora.

É através do jogo que aprendemos a participação activa no mundo que nos rodeia. Quem participa mais, diverte-se mais e aprende melhor. “Uma participação activa depende da capacidade (...) para utilizar todos os seus sentidos - não apenas

os (...) da visão e da audição, mas (...) o sentido do tacto, (...) o vestibular⁶ (...) e o proprioceptivo⁷”. (Kranowitz, 1996: 10)

O Sistema Nervoso central recebe assim informação do mundo que nos rodeia que é permitida através de um conjunto alargado de receptores.

Assim:

“devemos distinguir a sensibilidade somática, as sensibilidades especiais (engloba os receptores da visão, audição, paladar, olfacto e sensação vestibular) e a sensibilidade visceral.

A sensibilidade somática diz respeito ao corpo em geral e corresponde à informação fornecida pelos receptores cutâneos e os receptores proprioceptivos dos músculos e articulações. Este conjunto de receptores permite o conhecimento do corpo no espaço, das posições relativas dos vários segmentos, da velocidade e aceleração dos movimentos ou do estado dos músculos” (Correia, P, 1999:69).

A utilização eficiente de todos os sentidos “integração sensorial “ é o processo inconsciente de receber mensagens, analisando-as e preparando-as para futura utilização. Por estes motivos todos, alunos com diferentes capacidades, necessitam de experiências activas e multisensoriais para que consigam processar informação. (idem, 1996).

“Todas as tarefas exigem uma combinação de processamento sensorial e cognitivo. Todas as informações chegam primeiro ao cérebro através de um dos vários órgãos dos sentidos indo depois para as áreas do processamento cognitivo para serem descodificadas, compreendidas e armazenadas”. (Lopes, 2002: 22)

Todas estas características deverão ser tidas em conta na planificação de actividades como as das Histórias Multisensoriais. A sala de aula ideal para as Histórias vai de encontro à descrita por David e Myra Sosin no seu livro “*Compreender a Desordem por Défice de Atenção e Hiperactividade*” e possuiria

⁶ Vestibular – Estas duas estruturas (vestíbulo e canais semicirculares) contêm os receptores vestibulares, que são determinantes no conhecimento da posição da cabeça e do seu movimento no espaço e são estimulados, principalmente, por alteração da velocidade do movimento. (Correia, P, 1999:82).

⁷ Proprioceptivo - transmite informação acerca da posição do corpo e do que ele está a fazer, direcção equilíbrio, movimento imobilidade... (Farrell, 2008:15).

entre outros estímulos visuais e tácteis através de materiais cativantes, música suave a tocar, diferentes espaços que permitam diferentes utilizações. (2006: 66, 67)

Alunos com deficiência intelectual possuem, como sabemos, sérias limitações em diferentes áreas e competências, sendo importante, que os educadores as entendam, para que coloquem os desafios de aprendizagem adequados ao nível a que se encontram.

Relação educativa promotora de sucesso

A educação em geral, mas muito particularmente a educação especial acentua o lugar incontestável e primordial da relação. O segredo da nova escola, não se aloja, não se descobre, nos princípios pedagógicos mas nas relações estabelecidas entre as pessoas que aí interagem, que aí vivem. E se este facto é mais que verdadeiro, tudo se amplia se a escola é especial, pois, mesmo, as especiais não se fazem de paredes, de computadores, de materiais, mas das pessoas que vivem, interagem, sentem e são felizes lá.

Se concebemos que toda a educação é comunicação, participação, comunhão então ela não é possível sem relação.

“... esperamos que as crianças sejam felizes, dêem muitas rizadas, descubram que a vida é boa... Mesmo um excepcional pode ser feliz. Se uma borboleta, se um pardal (...) podem encontrar alegria na vida porque não estas crianças só porque nasceram um pouco diferentes...? (Alves, 2002:14)

No livro “Compreender o Funcionamento do Cérebro” Patrícia Wolfe escreve “ O cérebro gera emoções e permite que se esteja atento a elas. É a fonte de cognição, da memória, dos pensamentos e daquilo a que chamamos inteligência” (2004:9) e salienta ainda dois factores que influenciam a capacidade de atenção inicial e de permanência dessa mesma atenção “o significado e a emoção” (idem:81)

E se enquanto pessoas únicas, insubstituíveis e irrepetíveis cada um de nós afirma a sua existência reclamando o apoio dos outros na construção dialéctica da sua

própria personalidade, então não nos poderemos esquecer que nos tornamos Homens na relação directa com os demais. A solidão e o isolamento são por si só contra natura contrariando a dimensão gregária do ser humano.

Muito mais poderíamos dizer da relação estabelecida entre aluno e professor, pois ela é, sem sombra de dúvida, o ponto de partida para muitas das vitórias no domínio da Educação Especial.

“Acreditamos, que tornar a vida mais vivível e apetecível deve continuar a ser o horizonte de todos os educadores (...), enfim os rostos e as mãos concretas e insubstituíveis de uma cultura de atenção e cuidado pelos outros”. (Neto e Marujo, 2005: 9)

A relação educativa promotora de sucesso alicerça-se na afinidade pessoal com o educador e a ela estão invariavelmente ligadas, na tentativa de responder às necessidades individuais, as aquisições de cada aluno.

Sabemos todos que “... uma pessoa faz uma coisa bem quando essa coisa lhe dá alegria... os professores deviam divertir-se na sua actividade” (Spitzer, 2007:352), e então toda a sua actividade seria impreterivelmente assente na vontade de ser e fazer os outros felizes. Contagia e apaixona quem está contagiado, como se de uma doença boa se tratasse. Se o docente se sente realizado e gosta do que está a fazer então os seus alunos estão apaixonados e aprenderão já que a emoção é âncora segura para novas aquisições.

A moderna psicopedagogia salienta mesmo, que o processo educativo está assente na relação que se estabelece entre o professor e o aluno e não nas técnicas, na transmissão de saberes ou na metodologia. Por seu turno a Pedagogia da Interdependência...

“...exige aos cuidadores que dêem atenção a si próprios para encontrarem formas de expressar gentileza, calor e amor incondicional (...) foca-se em quatro sentimentos que precisam de ser ensinados àqueles que são apoiados – segurança, ser amado, amar e pertença” (Pereira, 2007).

Quem consegue aprender se a relação com os outros se encontra dificultada? Se a obtenção de prazer, na procura incontrollável do saber, não for um dado a ter em conta, quem conseguirá de facto aprender?

É na descoberta dos desejos, dos gostos, das necessidades de cada aluno que se baseiam todos os planos da intervenção futura, não se podendo no entanto descurar a procura da qualidade de vida que se deseja cada vez mais completa e plena. O professor que tem em linha de conta o interesse emocional dos alunos envolverá todos o que resultará em recordações, mais fortes do assunto.

“ Quanto mais intensa for a estimulação mais forte será a impressão. ... como se o cérebro tivesse dois sistemas de memória: um para os fatos vulgares e outro para os que tem carga emocional forte. Os professores precisam de reconhecer o poder da emoção para aumentar a retenção, planificando o ensino na sala de aula de acordo com esse reconhecimento. (...) simulações e dramatizações são altamente envolventes e aumentam não só o significado dos conteúdos como também as conexões emocionais” (Wolfe, 2004:105).

O professor, entusiasta e optimista, faz com que os seus alunos se desenvolvam, estabeleçam relações sociais cada vez mais alargadas e consistentes.

“ ... as respostas emocionais dos alunos para com os professores constituem a componente afectiva da aprendizagem, em que os sentimentos positivos (...) tornam a aprendizagem mais fácil e aprazível” (Sosin, 2006:15).

A necessidade de cruzar o envolvimento de educar com o relacionamento humano tem por alicerces “sentimentos básicos” (Pereira, 2007):

- 1) é bom estar com o outro;
- 2) é bom fazer coisas com o outro;
- 3) é bom fazer coisas para o outro, que depois de experimentados

conseguem modificar caminhos e delinear novas metas.

Conforme referem os autores no livro *Educar para o optimismo* “o corpo assume uma poderosa função comunicativa, da postura aos gestos (...) do tom de voz à expressão facial, muita informação é transmitida” (Marujo, *et al.*, 2004: 56).

Assim antes de comunicarmos pela palavra fazemo-lo pelos gestos, pelo olhar, pelo sorriso, pelas mãos. O nosso corpo é, como refere Rubem Alves

“ o lugar fantástico onde mora adormecido um universo inteiro. O que o vai acordar é aquilo que a Palavra vai chamar.” E se “as palavras são entidades mágicas (...) que despertam os mundos que jazem dentro dos nossos corpos (...) como sonhos” então a educação não é mais que este processo mágico que faz despertar os mundos adormecidos. “ É no lugar onde a palavra faz amor com o corpo que começam os mundos”. (2003: 54 e 55)

Outro elemento, a ter em linha de conta na relação pedagógica com a população com deficiência intelectual, é o humor, constituindo-se como mais um instrumento importantíssimo nas novas pedagogias, mecanismo utilizado pelo pedopsiquiatra, Anthony Palumbo, professor universitário, mais conhecido por Dr. Palhaço, que utiliza o humor, para conseguir chegar até aos seus pacientes, muitos deles com deficiências.

Não há melhor arma que um sorriso, ele contagia todos e estabelece pontes entre cada um dos elementos desta relação pedagógica para que se propicie toda a envolvimento e se torne facilitadora das aquisições.

“a serenidade que espreita nos olhares, nos gestos e nas palavras das crianças não é mais que o resultado esperado e inevitável do “segredo” da intervenção pedagógica” ... dos verdadeiros profissionais. “um segredo feito simplesmente de duas palavras e das correspondentes atitudes – “meiguice” e “paciência” (Ademar Ferreira dos Santos *in* Alves, 2002:11).

Docentes que aceitam para si este desafio de estimular o relacional, têm em conta a compreensão das emoções dos seus alunos, apoiam a sua verbalização potenciando estes momentos como especiais na transmissão de conhecimentos.

Docentes, que buscam a cada dia uma educação mais especial, não se esquecem jamais que todos são seres de relação, seres com os outros, na aventura sublime da vida.

Intervenção Sensorial

“ Sapiência quer dizer conhecimento que tem sabor. Isto sabe bem. Saber é sentir o sabor” (Alves, 2002:36). Etimologicamente os ingredientes da sabedoria são então o saber e o sabor, e desse facto não nos devemos comportar como se fosse possível construir sabedoria sem que se lhe sinta todo o seu sabor.

Tudo, o que sentimos e experimentamos, possui significado e o mundo existe porque o conhecemos, o deciframos. Mas o que acontece à população com DI, tantas vezes impedida de compreender o que sente, de experimentar o que quer?

Pretende-se que os alunos compreendam o que sentem, entendam o significado das cores, reconheçam cheiros e sabores, identifiquem o que escutam, compreendam as experiências proprioceptivas e motoras, para que, por si, utilizem o que sentem para compreender o que os rodeia. Muitos necessitam de apoio, para que o que sentem faça de facto sentido. É assim necessário, que o professor sirva de intermediário, com a finalidade de estabelecer pontes seguras, tornando o conhecimento possível e estimular é o primeiro passo para que tudo aconteça.

Muitas são as referências na bibliografia dos mais diversos estudiosos, da necessidade premente de oferecer a cada criança, desde que nasce, um ambiente e um conjunto de matérias e experiências cada vez mais estimulantes.

Apenas quanto temos limitado um ou outro sentido nos damos conta de como eles nos comunicam o mundo em que vivemos. Michael Farrell faz mesmo um breve resumo das diferentes informações sensoriais que mais frequentemente usamos.

“o sentido do tacto informa sobre qualidades como dureza e maciez, textura, forma (...) o do olfacto nos dá informações que ajudam a reconhecer materiais (...) e se um cheiro é acre ou doce (...) a visão indica cor, tom, (...) tamanho, forma (...) a audição nos dá informações relacionadas a tom, volume, timbre (...) o sentido proprioceptivo transmite informações sobre a posição do corpo (...) direcção, equilíbrio(...) . (Farrell, 2008:15)

Estímulos

A que nos referimos quando falamos de estimular, estimulação e estímulos? Se estímulo do latim *stimulus*, significa o que desperta, desencadeia ou faz surgir uma resposta, então estimular, *stimulare*, dar entusiasmo é fazer com que alguma coisa se desenvolva, é impulsionar, incentivar.

Segundo o documento “Experiencias Prácticas de Innovación Educativa en Europa” estimular é a intervenção necessária para o despertar dos sentidos visando a utilização dos receptores sensoriais, motivando cada um no seu próprio desenvolvimento, fazendo-o interagir com o outro através da utilização das sensações. (Vários, 2006).

Quando referimos estímulos consideramos

“sensaciones y percepciones captadas a través de los sentidos de la vista, oído, tacto, gusto y olfato”, tendo repercussões em diferentes áreas entre as quais “la autopercepción, las emociones, la autoestima, las habilidades sociales, la comunicación”. (Vários, 2006)

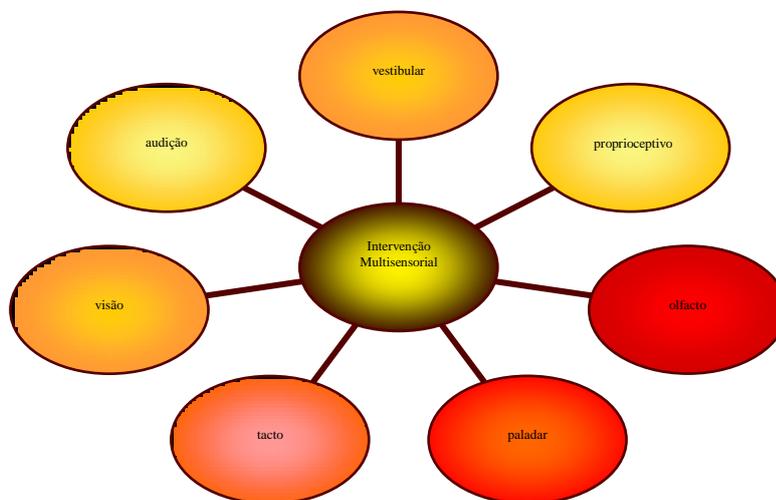


Figura 1 – Os Diferentes Estímulos

Os materiais e estímulos podem ser apresentados das mais diversas formas e sob os mais diferentes aspectos.

Cabe ao docente, com base no conhecimento cada vez mais completo das capacidades e potencialidades, com base no funcionamento do cérebro dos seus alunos seleccionar de forma estimulante e inovadora o modo como os disponibiliza.

A escolha destes pode fazer a diferença entre uma experiência significativa e um bombardear de informação que não encontrará eco em nenhum dos alunos.

Para cada um dos alunos há estímulos mais significativos que outros e um estímulo bem escolhido pode ser muito importante para uns e insignificante para outros.

Sejam as histórias estimuladoras da linguagem, as músicas que potenciam a calma ou a atenção, os diferentes sabores e cheiros que transportam para outros lugares, os brinquedos materiais de descoberta de texturas e sentidos cada um encontrará neles o que deles necessitar numa aprendizagem assente no conhecimento adquirido.

Ambientes Multisensoriais

Os ambientes multisensoriais são contextos que pelas suas características, promovem a livre descoberta dos sentidos, na procura do prazer pessoal e relacional, sendo indispensável à estruturação de tudo o que nos rodeia. Os ambientes assim estruturados e organizados, facilitam a resposta ou reacção aos estímulos e o controlo e exploração do envolvimento.

Que estratégias usar para conseguirmos uma intervenção multisensorial enriquecida e enriquecedora?

Muitos são os recursos didácticos a que devemos recorrer para que os ambientes multisensoriais sejam adequados e se adaptem aos seus utilizadores. O uso das novas tecnologias da informação, dos ambientes naturais, a utilização de um conjunto alargado e motivador de meios como: os fantoches, o jogo, as salas multisensoriais, as histórias, a música, apenas para referir alguns, ampliam em muito as possibilidades de uma boa compreensão, por parte de cada aluno.

Ambientes estimulantes são então aqueles que conjugam materiais estimulantes e novos estímulos constituindo-se como base de novas descobertas.

As histórias na educação

A narração de factos remonta a tempos ancestrais, possuindo o poder de agrupar comunidades e de lhes dar identidade própria. Desde os séculos XIX e XX os seus elementos míticos e folclóricos têm ganho grande número de adeptos. Nada se mostrou mais eficiente e eficaz do que contar histórias para fazer passar uma mensagem.

Contar histórias constituiu assim desde tempos imemoriais a forma mais perfeita de se ensinarem regras, condutas, conhecimentos... As narrações orais remontam às origens da sociedade e constituem uma das primeiras manifestações culturais da Humanidade. Capacidade inata deve ter nascido no momento em que o primeiro Homem sentiu necessidade de comunicar aos seus pares um feito ou descoberta sua.

O Mito não se esgota na função primeira de explicar o que pode ser explicado mas possui dimensão premonitória em relação a uma dimensão da verdade. (Ricoeur, et all, 1988). Como discurso aceitamos com facilidade que ele “diz alguma coisa sobre alguma coisa” (idem:21). Narra a própria origem das coisas, não se esgotando na função explicativa da procura das causas, possui também a função de efabulação premonitória e exploratória de certa dimensão da verdade (ibidem: 10). O Mito grego conta a história dos deuses e dos homens, no fundo a história das nossas próprias origens.

Jesus Cristo, usou histórias para mais rapidamente fazer chegar, a todos nós, os Seus ensinamentos e de voz em voz, as parábolas, correram mundo sendo escutados por letrados e iletrados, pela gente adulta e pelos mais pequenos. Cada história que contou estimulou o pensamento, e, por isso muitos jovens o procuravam.

Durante muitos anos, correntes houve, que consideravam que as histórias constituíam uma categoria menor, sendo contadas por pessoas desprovidas de capacidade, afastando da realidade quem as escutava, em especial as crianças.

Em meados do século XVIII, a literatura infantil, ganha alguma importância e o conto de fadas passa a ser utilizado para transmitir lições de moral, dirigidas às crianças, passando mesmo a fazer parte dos programas escolares.

Em Portugal, entre o século XVII e início do século XIX, a publicação, dos contos de fadas, esteve proibida, pelo rigoroso sistema religioso. Só mais tarde se traduzem os muitos contos compilados e já divulgados noutras línguas, e se adaptam à nossa realidade.

Poderíamos salientar numerosos escritores destacando aqui Charles Perrault (1628-1703) os Irmãos Grimm (Jacob 1785- 1863; Wilhelm 1786- 1859) e Hans Christian Andersen (1805-1875) considerado ele próprio o mestre na arte dos contos de fadas. Eles detentores de sensibilidade e sentido do mágico e do maravilhoso escreveram e compilaram muitos contos tradicionais que se encontravam na memória de muitos... e que hoje habitam no imaginário de quase todo o mundo...

Podíamos referir muitas formas de contar histórias de que o teatro ou a dança, a pintura ou a música são expoentes plenos de querer e saber.

António Fontinha, um dos actuais contadores de histórias, afirma que a “narração oral (...) é algo de inato em cada um de nós, mas que se perdeu na civilização ocidental”. O papel dos contadores de histórias ganha actualmente novos seguidores e assim “ a arte de contar histórias vai conquistando cada vez mais espaço como disciplina artística, destinada a pequenos e graúdos, nas salas de aula, nos teatros, nos bares, em todo o lado onde haja ouvidos.”⁸ Alexandre Parafita salienta que “se o contador não corresponder à predisposição do ouvinte (...) vai ser por ele criticado e rejeitado”. (1999:91)

Como relata Celso Antunes no seu livro “As Inteligências múltiplas e seus estímulos”, “os pesquisadores sugerem que contar histórias para crianças desde a mais tenra infância, constitui uma prática sadia para que possam ampliar as suas inteligências linguísticas.” (2004: 43), Augusto Cury relembra também que:

“Educar é contar histórias. Precisamos de contar mais histórias. (...) para ensinar as matérias com o tempero da alegria e, às vezes das lágrimas. (...) é necessário exercitar uma voz flutuante, (...) produzir gestos e reacções (...) Abra um sorriso, abraçe os jovens, conte-lhes histórias” (2005: 132-133).

⁸ António Fontinha, “Contar histórias é disciplina artística” Jornal de Noticias – 19 de Março de 2006

Muitos adeptos têm surgido, ultimamente, para a narração de contos numa promoção da estratégia para gente de todas as idades. “As histórias têm o poder mágico de completar as falhas que nós sentimos”. (Alves, 2002:8)

O estudioso Bruno Bettelheim que considera as histórias como obras de arte, salientando que a importância dos contos de fadas na educação das crianças, com a esperança de que todos, professores e pais, lhes voltassem a atribuir a importância e o papel fundamental na educação que outrora possuíram.

“Muitos dos problemas da sociedade actual, resultam de uma formação sem valores, muito direccionada para o saber-fazer, sem preocupações no saber-ser e saber-estar, que se ultrapassariam se, nas escolas, se utilizassem os contos de fadas na procura de formar a criança num misto de emoção e inteligência.” (Proença, 2006: 42)

Contar histórias é uma experiência que envolve quem conta e quem escuta, numa partilha mútua de relações, sentimentos e sentidos. Augusto Cury aconselha os pais a contarem histórias, pois a criatividade torna-os capazes de tirarem das coisas simples da vida, lições para o futuro, “conte histórias para quem ama” (2005: 50). Conte “histórias para transmitir afecto, segurança e relaxamento, não para a criança adormecer” (Etivill, Domenech, 2008: 15). Conte histórias para oferecer novas informações, para potenciar novas aquisições. Conte as que sabe, e as que inventa, as suas e as dos outros, mas conte!!!

“ Um bom professor deve contar histórias. (...) e quando (...) sabe contar boas histórias , então ficamos a conhecer mais (...). As histórias agarram-nos, os factos não. (...) Engana-se quem pensa que para aprender basta relatar factos. Pormenores isolados só fazem sentido quando relacionados entre si. (Spitzer, 2007:48)

As histórias são aliadas perfeitas na promoção da literacia como preconiza o Plano Nacional de Leitura (PNL) resolução do Conselho de Ministros nº 86/2006, publicado a 12 de Julho de 2006. Para se induzir o gosto pela leitura, e hábitos que perdurem vida fora é necessário que se respeitem etapas, tendo em consideração a

diversidade humana nas suas características, estádios de desenvolvimento, gostos e ritmos de cada um.

As histórias tradicionais “além de serem um poderoso suporte cultural e depositárias de conhecimentos, sabedoria, convicções, práticas sociais, juízos de valor, representam também os voos da imaginação de sucessivas gerações.” (PNL, 2006), devem por isso ser abordadas o mais precocemente possível, não se podendo abster deste papel de promoção cultural as famílias, as escolas, as comunidades, cumprindo juntos, assim, um desígnio que é de todos.

Mas a importância das histórias na educação não se esvazia nos contos tradicionais e diferentes alunos encontram prazer nas que relatam factos da vida, nas que os deixam aventurarem-se na procura da resolução de intrigas e mistério. Um prazer verdadeiro, que não se esgota na prosa e se espraia pela poesia, que será tanto maior quanto mais apaixonada, estiver pela leitura, a comunidade escolar. “É o poder de sonhar que nos torna humanos” (Alves, 2003:67) e todos sabemos que “as histórias transformam-se numa ferramenta utilíssima como elemento externo de expressão de afecto” (Etivill, Domenech, 2008: 15)

E Estivill e Domenech no seu livro “Histórias que ajudam a crescer” resumem bem toda a importância das histórias na educação dos dias de hoje, falando para todos quantos têm a seu cargo a missão da educação. Atenção “ não só devem comprar (...) livros de histórias como devem contá-las. A hora de contar histórias é uma hora de afecto que nenhum livro impresso, televisão, internet ou filmes conseguem substituir”. (Etivill, Domenech 2008: 16)

Histórias multisensoriais

Se consideramos que todos apreendemos o mundo através dos sentidos e que os alunos especiais necessitam de recorrer à utilização dos diferentes ambientes multisensoriais intercedidos por técnicos, então porque não juntar a magia das histórias aos aspectos sensoriais para que seja mais significativa a aprendizagem.

“Se lançarmos mão das potencialidades das histórias e as enriquecermos com estímulos que promovam as aquisições, na procura de otimizar recursos e potenciar capacidades então temos histórias multisensoriais. Elas cumprem o objectivo de melhorar competências, na busca da qualidade de vida dos alunos com deficiência mental” (Proença, 2006: 43).

Através delas conseguimos atribuir significado (sentido) ao significante (conjunto de sons), transformar as palavras nos objectos que referimos e damos valor às sensações que fazemos experimentar. As histórias multisensoriais (HM) assumem-se como uma maneira interessante de aprender e enriquecidas podem, estamos convictos, constituir-se como uma aprendizagem agradável, interessante e “significativa capaz de se mostrar autónoma, permitindo ao aluno o uso desses saberes para a conquista de muitos outros.” (Antunes, 2002: 33)

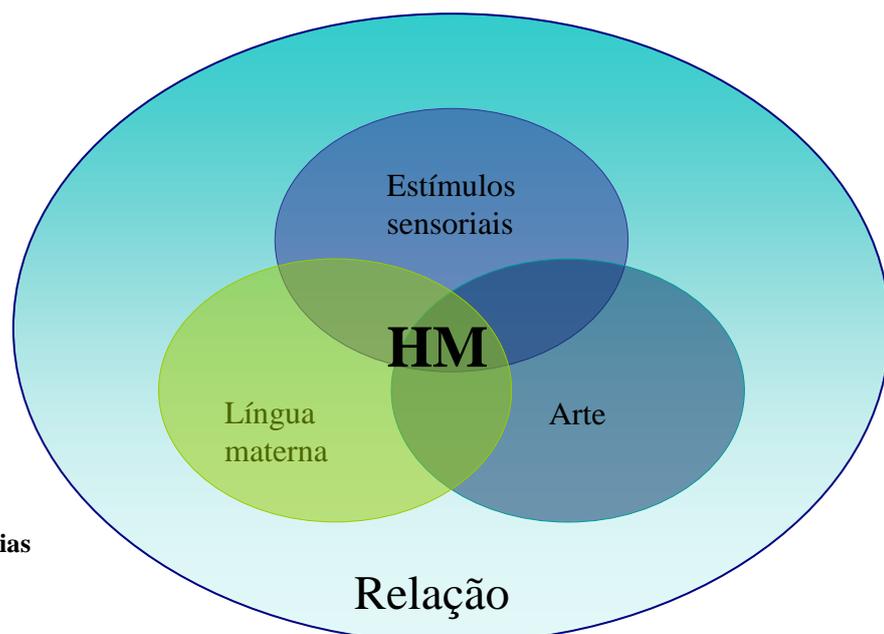


Figura 2 – Histórias Multisensoriais

As HM conjugam na perfeição a língua materna, a intervenção multisensorial, a arte nas suas diferentes áreas e assentam na relação estabelecida entre os diferentes elementos da equipa que se apropriam das palavras do texto e as tornam suas.

Não serão então, as histórias multisensoriais, reforços a utilizar com a finalidade de fazer adquirir e consolidar novas competências, de estimular as diferentes Inteligências?

Diferentes inteligências que se encontram presentes nas HM através de um sistema simbólico: “a linguagem é encontrada através das frases das histórias, a música através das canções, o entendimento espacial através dos desenhos, a corporal-cinestésica através dos gestos ou dança” (Gardner, 2000: 31) apenas para referir algumas das mais utilizadas.

Sabemos já que “as partes do cérebro envolvidas no processamento da emoção ficam mais ativas quando um indivíduo ouve música” (Wolfe, 2004:154), e como refere Rubem Alves nada mais somos que prisioneiros da linguagem pois “só vemos aquilo que a linguagem permite e ordena ver” (2002:22) então tudo há que fazer e de quase tudo podemos lançar mão, para que conjuguemos esforços e vontades na construção das Histórias Multisensoriais. Mas não esqueçamos que se a novidade é algo que obtém atenção de um modo inato, o cérebro está programado para prestar atenção ao invulgar, ao movimento e à intensidade presentes nos estímulos. As HM tiram proveito destes aspectos do funcionamento do cérebro e potenciam a apresentação do que é novidade, do que é inabitual, da intensidade e movimento prestado a este ou a outro estímulo.

A selecção criteriosa de competências a trabalhar e a escolha dos reforços adequados para que elas se consolidem, resume sem dúvida tudo o que um educador necessita para que as dificuldades sejam ultrapassadas.

Alonso e Bermejo consideram que devemos seleccionar estímulos que “seguem o comportamento objectivo, no meio em que queremos que se produzam; (...) com valor para o sujeito” (2001: 103).

Se “cabe ao professor a missão de envolver seus alunos na magia das palavras emprestando-lhes significado” (Antunes, 2002: 34) é então a esta missão que responde a estratégia de transformar as histórias em intervenção multisensorial. Desta

forma o professor consegue dar cor, forma, textura, significado palpável às palavras de um escritor ou poeta e assim elas podem chegar até aos alunos com DI.

Transformadas as histórias e poesias chegarão, como textos que podem ser entendidos e interiorizados e não apenas como um amontoado de palavras sem significado – se escutadas numa vulgar “hora de conto”, quando despojadas de diversificados aspectos multisensoriais.

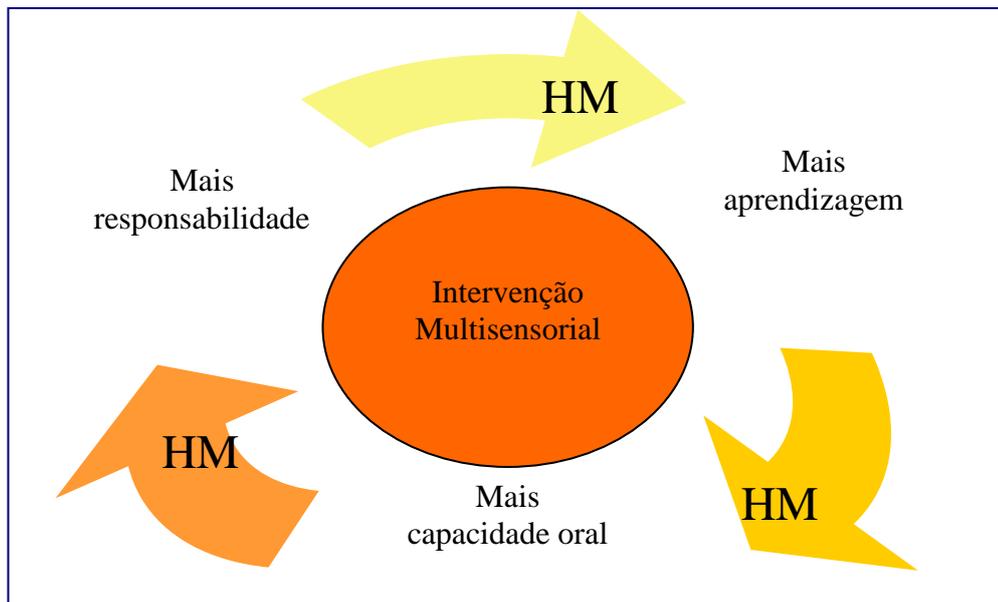


Figura 3 – Potencialidades das Histórias Multisensoriais

Possibilitam as HM mais responsabilidade, mais consistentes aprendizagens e maior e melhor capacidade oral.

Como referem os responsáveis pelo PNL (Plano Nacional de Leitura) “ouvir contar histórias (...) leva a interiorização de um mundo de enredos, personagens, situações, problemas e soluções que proporcionam um enorme enriquecimento pessoal” (2007), possibilitando a formação e desenvolvimento de estruturas mentais que lhes facultarão um melhor entendimento dos outros e do mundo.

Mas a população com necessidades educativas especiais, muita dela não pode aceder por si só ao mundo da literacia.

Jean-Louis Fournier, jornalista francês, pai de duas crianças com deficiências múltiplas refere mesmo no seu livro “Onde Vamos Papá?”

“... nunca irá ler! Mesmo que as letras da página se tenham tornado nítidas, as coisas não-de continuar desfocadas na cabeça dele. Ele nunca irá saber que todas aquelas pequenas patas de mosca que cobrem as páginas dos livros nos contam histórias e têm o poder de nos transportar para outras paragens. Ele fica diante delas como eu de hieróglifos”. (Fournier, 2009:48)

Necessita, a população com DI, do professor facilitador que aproxime do mundo das histórias os diversos alunos do seu grupo. É, então, necessário que se construam projectos integradores que facilitem a participação de todos no respeito pelas individualidades e especificidades de cada um. As HM obedecem a estes preceitos e constituem-se como projectos facilitadores e promotores de novas aquisições, cumprindo os objectivos primeiros do PNL.

Numa HM

“os alunos dispõem de uma variedade de materiais cujo propósito é o de estimular determinadas inteligências e (...) a escolha do modo de apresentação pode significar, em muitos casos, a diferença entre uma experiência educacional bem-sucedida e uma mal-sucedida”. (Gardner, 2000: 67,70).

Se a Pedagogia do Projecto obedece a um conjunto de requisitos referidos por Perrenoud (2001) e que são utilizados como modo habitual de construção de saberes numa turma, então uma HM constitui-se como um trabalho de projecto, esteio e modo facilitador de construção de saberes, numa população com DI.

Uma História Multisensorial é então:

- um trabalho colectivo que o docente anima, mas não domina – a história depois de escrita, segue o caminho que é proposto pelo próprio grupo;
- orienta-se para uma produção concreta – construção de um livro, execução de diferentes actividades...;
- induz um conjunto de tarefas acessíveis a cada um dos componentes do grupo podendo ser adaptado aos seus interesses e capacidades - verbalizar acontecimentos, desenhar...;
- possibilita aprendizagens de diferentes saberes e de saber-fazer – decidem e apoiam a planificação...;

- favorece aprendizagens disciplinares – possibilita aprendizagens de língua materna, ciência, matemática... (Perrenoud, 2001)

E assim durante uma História Multisensorial, professor e alunos possuem papéis complementares e decisivos quanto ao sucesso final do projecto.

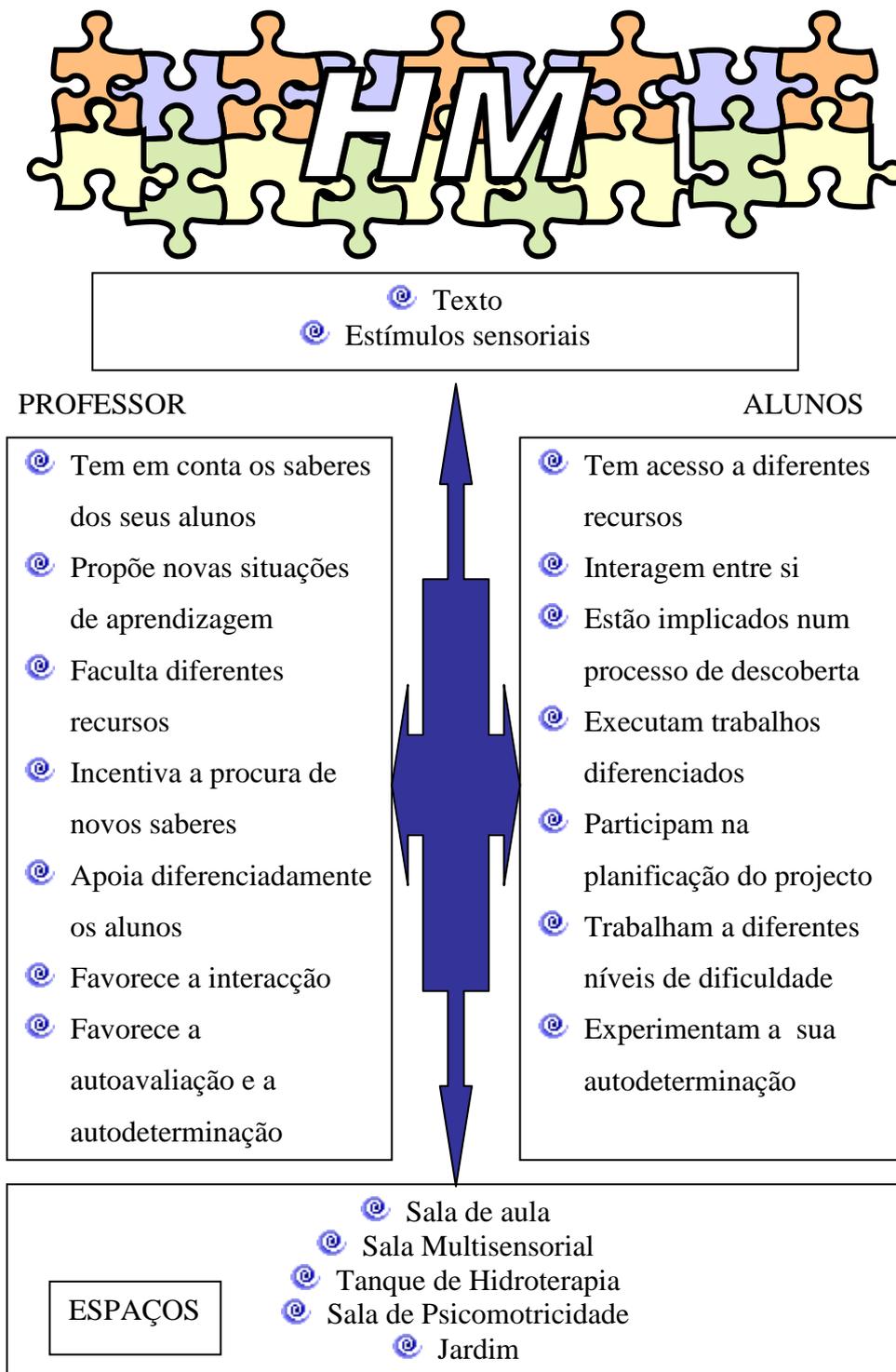


Figura 4 – Interacção professor alunos

Metodologia das Histórias Multisensoriais

Uma palavra

Estávamos em Novembro de 2003, quando ouvimos, os colegas ingleses, pela primeira vez falar de HM.

O que seriam estas histórias? Como aliaríamos os colegas as histórias ao tipo de intervenção que nos tinha levado até a este projecto, numa reunião em Espanha? As perguntas nasceram e cresceram sem fim...

Depois por que as imagens valem mais que mil palavras, foram elas que nos abriram as portas deste desafio que nos preencheu os últimos anos de trabalho.

E se era uma área inovadora, então os nossos alunos haveriam de ter acesso ao que de mais criativo se fazia neste domínio, e dava os primeiros passos Europa fora.

O que até então parecia muito complexo “História Multisensorial” revelou-se quase que um “Ovo de Colombo” ... Se, se fala de maçãs, então temos que as ter ali à mão e deixar que as provem, que as sintam, que lhes tomem o peso e as reconheçam pela textura... se falamos do vento ou da chuva nada mais temos que fazer do que inventar para eles um vento morno ou uma chuva miudinha...

Deram-nos os colegas as suas fichas de registo de reacções e comportamentos e achamos que tínhamos então tudo o que necessitávamos para intervir de forma multisensorial utilizando toda a magia das histórias.

Mas de cada vez que passávamos uma pequena barreira o desafio avolumava-se e as questões eram cada vez mais e mais desafiantes.

- Que história utilizaríamos para o primeiro destes projectos?
- Que tipo de estímulos necessitariam os alunos do grupo que as iria receber?
- Quantas vezes se deveria contar a história?
- Quantas semanas duraria um projecto, de Histórias Multisensoriais?
- O que se poderia fazer com as palavras que lhe davam corpo?

Aos poucos fomos dando resposta às diferentes questões e de degrau em degrau fomos vencendo o desafio. Seleccionamos objectivos e completamo-los com diferentes estímulos, vestimo-los de palavras plenas de magia, refizemos as grelhas de registo adequando-as ao grupo de alunos e ei-la nascia a 1ª das Histórias Multisensoriais...

A equipa multidisciplinar, da APPACDM de Sabrosa, com quem partilhamos as muitas dúvidas, apoiou o trabalho e ajudou a dar-lhe consistência.

Mas se até ali ela tinha sido apenas da equipa que a sonhou e preparou... agora a 1ª HM aguardava o veredicto de quantos passariam a trabalhar com ela. Seria significativa para cada um dos alunos do grupo, ficariam eles como nós apaixonados por estas histórias?

As perguntas, essas, continuavam imensas e a cada resposta novas questões se colocavam.

As etapas deste trabalho desafiante, que abraça numa relação pedagógica potenciadora de novas aquisições, as palavras das histórias cheinhas de sentidos, plenas de intervenção sensorial, foram sendo definidas com a equipa que para ela se constituiu, equipa de múltiplas facetas e de diferentes saberes e capacidades.

Aos poucos nasceram livros e festas, bonecos e trabalhos, reuniões de planificação, actas e aulas de sentires... A cada nova proposta a metodologia ganhava forma e a cada experimentação adquiria consistência.

Aos poucos foi-se adequando o modelo e a metodologia ganhou segurança.

A cada nova história um crescendo de desafios e um avolumar de certezas...

As HM, depois de mais de 50 diferentes projectos, são então o resultado de um “projecto com metas delineadas, cronograma estabelecido, estratégias implementadas, pessoal plenamente envolvido e avaliação consistente” (Antunes, 2002: 64).

A cada novo projecto tudo se começa e tudo se encerra. Os alunos apropriam-se das palavras e elas ganham outras vontades e ficam cheinhas da vontade de cada um, inventando e reinventando novos “eus”. Constituem-se como desafio para quantos nelas trabalham e vivem e guardam um sem fim de histórias e de sentidos dentro.

Que tipos de histórias se podem tornar multisensoriais?

Que histórias são estas? Que histórias se devem e podem usar?

A resposta é simples - Todo o tipo de histórias e a partir de qualquer uma se pode construir uma história multisensorial.

Histórias utilizando diferentes tipos de registo, desde a poesia às prosas poéticas, dos autores consagrados aos textos construídos para aquele momento preciso, das originais às adaptadas para cumprirem objectivos específicos, todas se bem utilizadas, podem cumprir o objectivo maior a que se propõem as histórias multisensoriais.

Não serão também, as poesias pequenas histórias que importa fazer chegar a alunos com um domínio da oralidade e da leitura bem deficitários? De que outra forma poderemos dar a conhecer poetas como Miguel Torga, Luísa Ducla Soares, Rosa Lobato Faria ou António Mota apenas para referir alguns?

A primeira questão a ter em conta na escolha de um texto, para se tornar multisensorial, é que ele deve ser adequado ao seu público e às suas necessidades e dificuldades, sugerindo, dando pistas, disponibilizando experiências enriquecedoras, aumentando a capacidade de se compreenderem emoções e sentimentos, e consequentemente de se compreenderem os outros.

Sempre que possível o factor do sonho e da magia deve estar presente, já que a população com deficiência mental tem nesta área muitas limitações. Etivill, e Domenech referem no seu livro *“Histórias que Ajudam a Crescer”* “as diversas histórias contadas ajustam-se ao mundo moderno, mas contem uma boa dose de elementos maravilhosos ou fantásticos, o que constitui a marca de um bom conto. (2008: 17)

As Histórias Multisensoriais inéditas ou adaptadas

“constituem-se como estratégias multisensoriais visando elas uma situação de jogo que encerra em si, palavras com significado e significante, momentos privilegiados de experimentação nas diferentes áreas sensoriais, conjugando diferentes estratégias psicopedagógicas, fomentando a relação pedagógica de sucesso, promovendo aprendizagens significativas” (Proença, 2006: 50).

A que população se dirigem

As Histórias Multisensoriais, experimentadas numa população com deficiências e incapacidades no domínio cognitivo, possuidora de diferentes competências, podem ser estratégias para utilizar na multideficiência ou em situações menos complexas. Certos, que podem, também, ser uma mais-valia, para fazer chegar contos ou poesias a crianças muito pequeninas, sendo motor de interesse nas creches, jardins-de-infância e mesmo nas escolas do primeiro ciclo. Desta forma serão aliadas perfeitas no combate à iliteracia e na promoção do gosto pela leitura, actualmente, uma das linhas mestras dos projectos da Educação.

No ano lectivo 2006/2007 deu-se início ao Plano Nacional de Leitura que preconiza desde então a criação de hábitos de leitura em todos os alunos bem como o desenvolvimento de diferentes competências neste domínio. Esta iniciativa nasceu do comprometimento do Ministério da Educação (ME), em articulação com o Ministério da Cultura e o Gabinete do Ministro dos Assuntos Parlamentares, e surgiu como uma prioridade política e um desígnio nacional, procurando dar resposta aos níveis de iliteracia da população em geral e dos jovens em particular, nós poderíamos acrescentar das crianças e jovens com deficiências muito especialmente.

Muita da população com DI dificilmente terá acesso à arte das histórias se elas não forem transformadas e não se constituírem de forma multisensorial para que possam ser entendidas pelos seus interlocutores. Assim preconiza-se a urgência da estimulação do prazer da leitura, ou o prazer de escutar um texto, nas crianças e nos jovens, intensificando o contacto com os livros e as suas histórias.

Só lê quem encontra nisso prazer e as histórias são, sem dúvida alguma, fonte de inesgotável prazer.

Novos instrumentos como as HM, utilizadas na população com DM, permitirão:

- Promover o contacto com as histórias, os livros e seus autores;
- Fazer aumentar a capacidade de escutar e de compreender as palavras de uma história;
- Estimular o gosto pelas palavras, lidas ou escutadas.

Metodologia para as histórias multisensoriais

Histórias inéditas ou adaptadas, escritas ou reescritas para cumprirem objectivos específicos, fantoches, velas, borrifadores, música, guloseimas, gelatina e muito, muito mais... fazem as delícias de todos.

A experiência de histórias multisensoriais na APPACDM de Sabrosa está resumida neste esquema que demonstra bem as diferentes possibilidades nesta área:

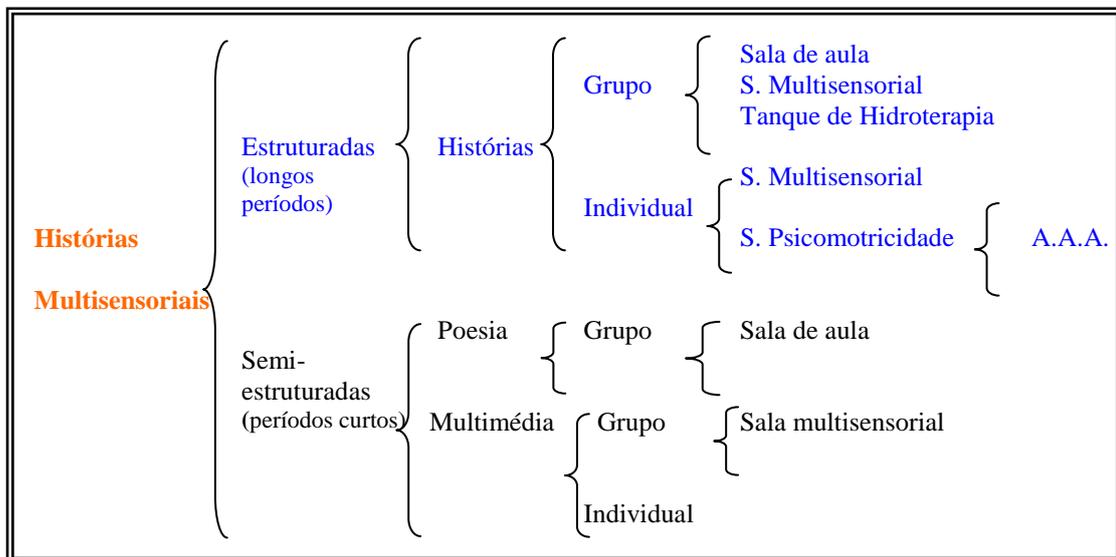


Figura 5 – Estrutura das HM

- a azul - as histórias que cumprem na integra a metodologia que se encontra definida para este tipo de intervenção;

- a negro - as histórias que, seguindo a mesma filosofia, são desenvolvidas em espaços de tempo mais curtos (muitas delas para apenas um dia de trabalho), não possuindo, por vezes, todas as características definidas. Assim estas histórias são muitas das vezes poesias de autores portugueses ou pequenos textos poéticos, escritos para momentos específicos.

Tudo é seleccionado com a finalidade de presentificar o que encontramos nas palavras que vão sendo elas também descobertas pelos nossos alunos e tem a finalidade única de os fazer compreender melhor o mundo que os rodeia.

As HM obedecem a um conjunto de pré-requisitos, assim:

- ✓ Enquadram-se na área do mágico e do maravilhoso - a população com DI possui muito comprometida a capacidade de sonhar e de jogar ao faz-de-conta;
- ✓ Os personagens são o mais diversificado possível - fadas, duendes, reis, dragões, bruxas, pirilampos, espantalhos – para que os factores: surpresa e novidade sejam fonte de motivação;
- ✓ São enriquecidas com elementos que provoquem o humor favorecendo o prazer em situações de aprendizagem;
- ✓ A temática vai de encontro às vontades e anseios dos seus ouvintes;
- ✓ A possibilidade dos diferentes intervenientes no projecto se apropriarem das histórias tornando seus, os conceitos, palavras e objectos que delas fazem parte.

A metodologia assim definida cumpre toda a estrutura para HM como projectos longos, para as poesias e histórias mais simples deverão/poderão adaptar-se os diferentes procedimentos às suas especificidades.

Depois de mais de 50 histórias, divididas entre poesias e contos e alguns anos mais tarde, chegou-se a esta estrutura de procedimentos, que constituem a espinha dorsal do trabalho com histórias multisensoriais.

Etapas a percorrer para HM:

- A. Escolher / seleccionar competências a trabalhar com o grupo, segundo as suas necessidades de aprendizagem;
- B. Definir objectivos;
- C. Escolher os estímulos que cumpram os objectivos;
- D. Escrever, ou escolher a história adaptada ao grupo a que se destina;
- E. Preparar o material de apoio para os diferentes estímulos — fantoches e/ou bonecos de mesa, alimentos, cheiros, músicas, gravuras de apoio, etc.:
- F. Preparar todo o material de registo – fichas de registo de observação, fichas de trabalho;
- G. Contar a história:
 - a) Uma primeira vez, sem recurso a nenhum material de apoio numa normal situação de conto (para futuro controlo de registos);
 - b) Diferentes vezes, utilizando o material de apoio sensorial – sem grande diferença de horário - entre 6 a 8 sessões - uma por semana;
 - c) Uma última vez, após duas ou três semanas de interregno (sem história), sem recurso a nenhum material de apoio numa normal situação de conto (para controlo de registos/avaliação) — retenção de informação a longo prazo;

Durante todo o trabalho/duração do projecto da história multisensorial:

- i. Registrar/Avaliar em cada dia as respostas à história...;
- ii. Registrar em vídeo ou de forma fotográfica diferentes momentos da história;
- iii. Fazer registar a história (desenhos, palavras, objectos...);
- iv. Fazer recontar partes ou a história completa (após diversas sessões);
- v. Fazer executar diversas actividades prolongando as sensações da História durante a semana de trabalho;
- vi. Partilhar a planificação do trabalho com os alunos. – Reuniões de equipa.

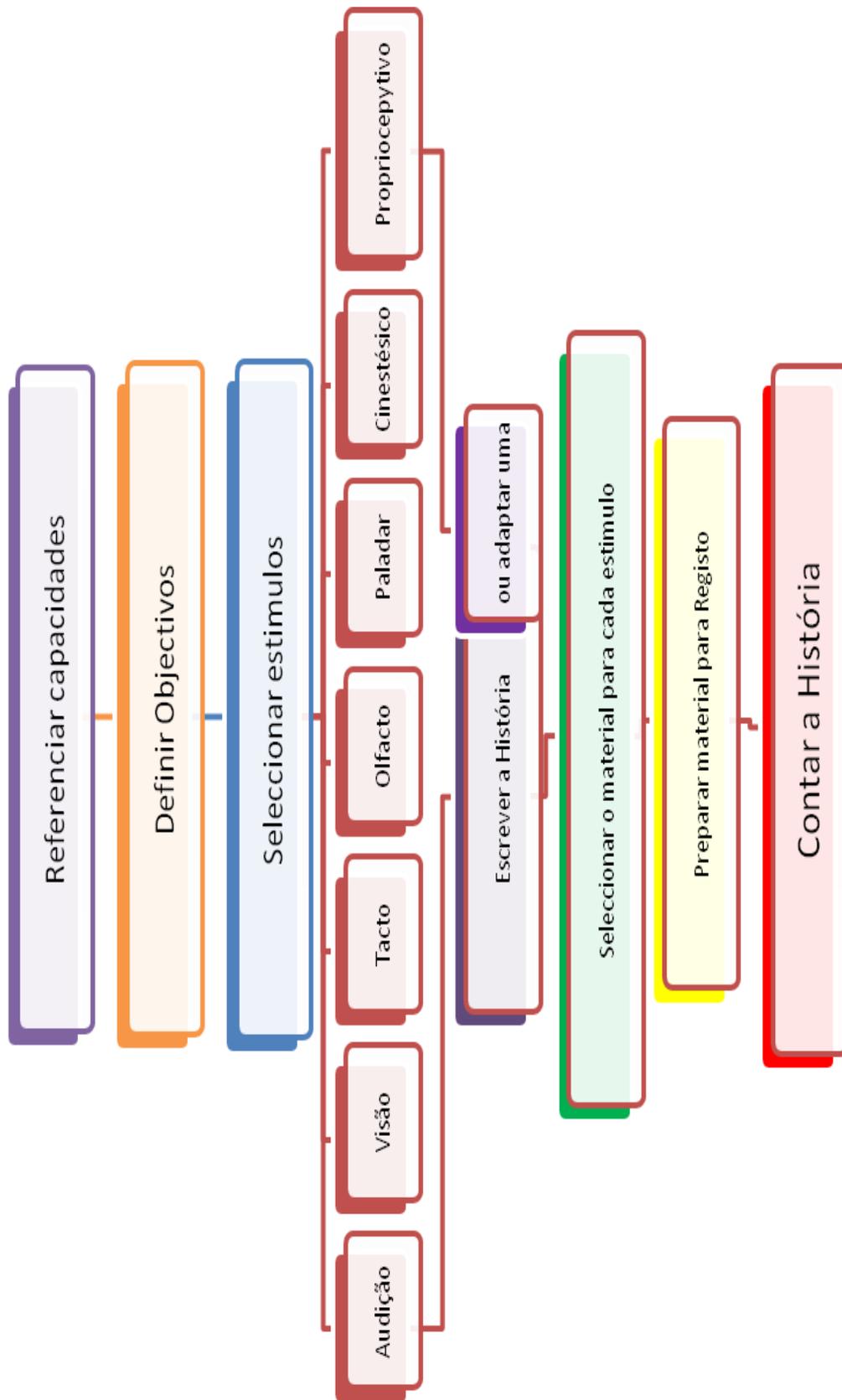


Figura 6 – Metodologia para histórias multisensoriais

Como contar a história

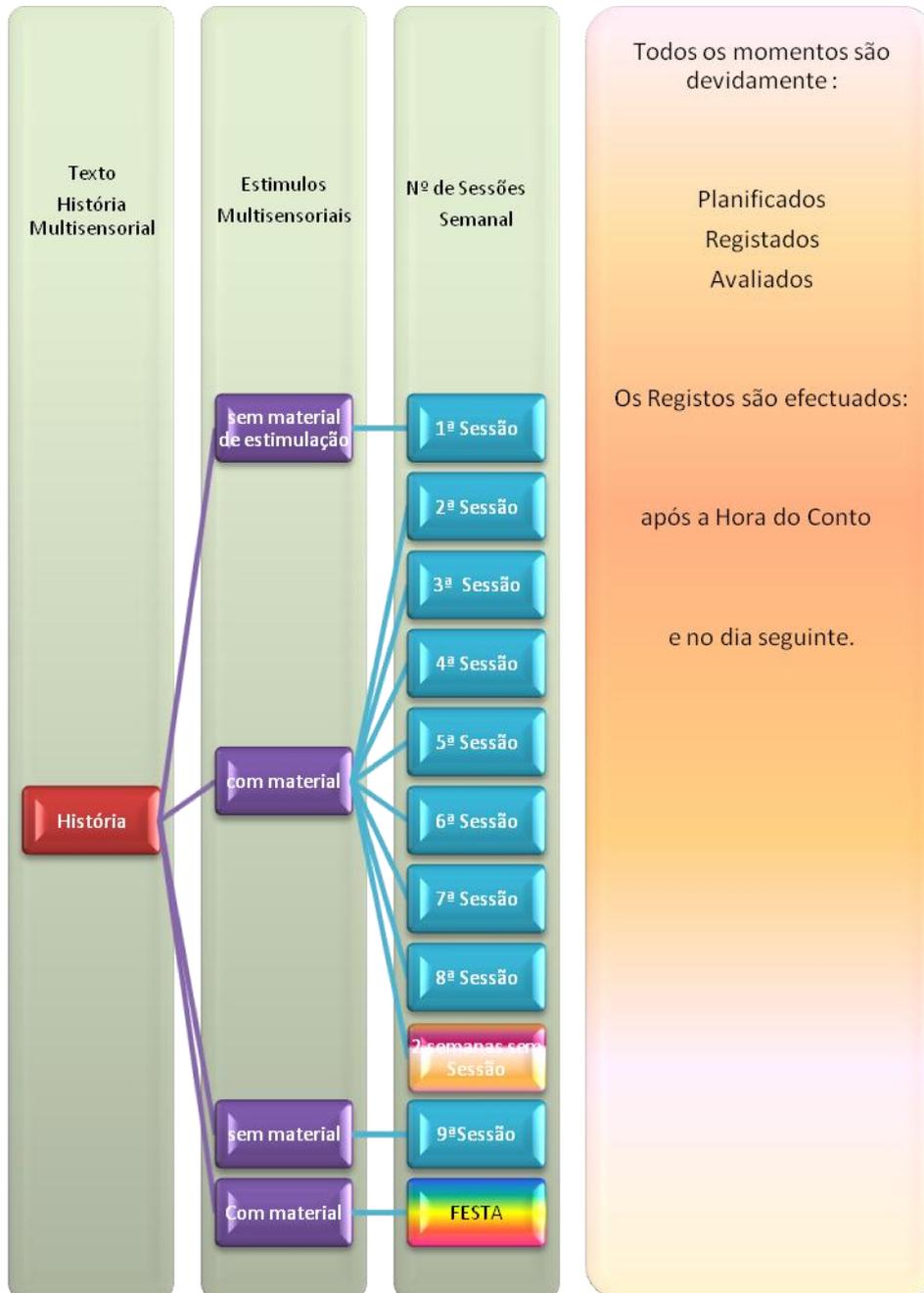


Figura 7 – Estrutura semanal

A história é contada uma vez por semana, conforme a figura, a primeira vez sem recurso a material sensorial e posteriormente por cerca de 8 semanas recorrendo aos diferentes estímulos. Após um interregno de 2 ou mesmo 3 semanas e depois de

avaliada, a história será novamente contada sem material, reservando para o dia seguinte, a festa final em que o grupo partilha com convidados, a sua história.

Enquanto conta a história o professor deve fazer sentir ao aluno que a história é para si, num criar de relação que deve ser privilegiada e por este meio se privilegia. Para que a criança a integre na sua vida tem de a ouvir muitas vezes, para se torne mais real e verdadeira e assim consiga retirar os ensinamentos que procura. Quando estiver a ler alto, faça pausas nos momentos mais importantes e deixe que os seus alunos as busquem na memória, dando-lhes tempo para que tomem a vez.

Embora estudiosos, como Bruno Bettelheim, considerem preferível contar histórias em vez de as ler permitindo maior flexibilidade, uma história multisensorial vive muito da repetição das mesmas palavras pela ordem em que se encontram escritas, e por este facto elas são lidas em vez de ser contadas, de outra forma o contador alteraria pequenos elementos, perdendo o factor da repetição, importante para o desenvolvimento da oralidade e da memória. O cérebro está preparado para prestar maior atenção à informação que tem conteúdo emocional forte, prestamos atenção não só às expressões faciais como a outros aspectos da linguagem corporal que transportam consigo a informação necessária.

A criança escuta, a história várias vezes e a memória que necessita da repetição para que se torne significativa, ganha amplitude e consistência. Desta forma as informações que são consideradas relevantes são arquivadas na memória de forma permanente. “Repetir esta associação de elementos externos com o hábito infunde segurança à criança. Ao fim de certo tempo (...) conhece tão bem todo o processo que basta ver (...) para começar ...”. (Etivill, Domenech, 2008: 8)

Assim as histórias multisensoriais “ são apenas um material à vossa disposição. Se a linguagem ou o significado (...) suscita dúvidas cabe-vos a vós esclarecer-lhes... Contamos também com a vivacidade que é preciso dar ao relato e aos diálogos das personagens ao ler o conto em voz alta. Podemos variar o tom segundo o efeito que queiramos produzir (Etivill, Domenech, 2008: 18).

Como se regista e recolhe informação

Cada instante, cada reacção, cada pestanejar, cada comentário, dúvida ou resposta é um importante momento de avaliação que importa não descurar, que importa registar para depois avaliar e redefinir, monitorizando todo o projecto.

Registam-se de forma individual os comportamentos/reacções aos diferentes estímulos, em dois diferentes momentos, um imediatamente a seguir ao momento do conto e outro que acontece apenas no dia a seguinte.

Este registo, feito em ficha construída para o efeito, possui diferentes níveis de avaliação: memória de funcionamento e memória de médio/longo prazo, conceptualização, gostos, oralidade...

A grelha de registo é única por projecto, implementada de forma individual, pensada para o grupo de alunos e construída de acordo com a história que agora se conta. Possui um cabeçalho onde se registam informações importantes para futuras avaliações.

Os momentos de avaliação são instrumentos privilegiados para a regulação da prática pedagógica, por eles se entendem os avanços de cada um e conseqüentemente se questionem os processos a implementar num constante avaliar e planificar (Morgado, s/d).

Como se “amplia” a história

Escolha actividades, para que durante a semana de trabalho a história continue a ser centro de interesse, e deixe com que cada aluno:

- ✓ reconte partes da história;
- ✓ ilustre as palavras das histórias, construa com elas livros;
- ✓ desenhe;
- ✓ escreva;
- ✓ ouça música;

- ✓ construa a três dimensões;
- ✓ dê passeios;
- ✓ execute tarefas simples do dia a dia...

... entre tantas e tantas actividades que aqui se poderiam sugerir mas que decerto nascerão do trabalho partilhado e da criatividade de cada elemento da equipa.

A cada aluno é dada voz, deixando que faça as suas escolhas, que tome decisões, que partilhe e exprima as suas ideias. Desta forma compreendem o valor da sua opinião, e experimentam a capacidade de intervir na vida do grupo, pois são eles e cada um, que escolhe o rumo a tomar pela própria história, integrando no trabalho, os seus pedidos ou decisões.

Augusto Cury afirma mesmo que “precisamos de qualificar os nossos filhos e alunos. Eles devem sentir-se importantes na escola, precisam de participar em certas decisões (...). Precisam de aprender a fazer escolhas” (Cury, 2005: 152).

Durante as reuniões de equipa as decisões são tomadas em equipa. Esta é constituída pelos alunos, docente e pessoal de apoio que participam no momento da história. Recorrer à realização mais formal de reuniões de equipa, ainda que o grupo seja pequeno, ainda que muitos tenham constrangimentos na sua forma de expressão oral, reuniões em que a opinião de todos é valorizada é uma estratégia tantas vezes usada pois dá a cada um, no grupo de trabalho, a verdadeira dimensão da importância da sua opinião. As decisões são, em seguida, partilhadas com a restante equipa multidisciplinar que apoia o trabalho.

Por vezes, objectivos e actividades que inicialmente tinham sido planeados acabam por se não realizar por não terem sido, no momento, orientação do grupo de trabalho, mas se por outro lado surgem no decorrer do projecto actividades ou objectivos que não tinham inicialmente sido pensados eles serão incluídos na planificação e consequentemente trabalhados.

Parte 2

Componente metodológica

Metodologia de Investigação

Esta investigação, ancorada no trabalho de vários anos de experiência, mais não se compromete que a proceder à teorização possível da metodologia estabelecida para as Histórias Multisensoriais. Assente na prática diária do investigador, animam-no laços de afectividade já que estabeleceu a metodologia que agora se define como objecto de estudo, referindo mesmo Hermano Carmo que “é vantajoso que o trabalho a empreender se enraíze na experiência anterior”, e que o “tema específico resulte de uma forte motivação pessoal”. (2008:47-48)

Procura-se gerar conhecimento recorrendo ao estudo tão consistente quanto possível, da informação que se recolhe durante um projecto de HM.

Neste domínio, enveredou-se pela investigação qualitativa, pois ela constitui-se como uma mais-valia na área da educação. A qualidade é o que mais importa em educação, remetendo este termo qualitativo para os dados produzidos e para os modos de actuação.

“Os dados sobre os quais as investigações no campo da educação podem incidir raramente são dados métricos: consistem, na maior parte das vezes, em textos, produções (...) dos alunos, (...) esquemas que ilustram ou apresentam conhecimentos.”⁹

O papel do investigador em educação obriga-o a conviver com o problema que se propõe trabalhar.

“Na investigação em ciências humanas são utilizados cinco modos principais: o estudo de casos, a comparação ou estudo multicaso experimentação «no terreno» a experimentação «em laboratório» e a simulação por computador.” (Lessard-Herbert, et al., 2005:168)

⁹ (Van der Maren, s/d, p.3 in “Investigação Qualitativa p. 88)

Se o investigador / observador envereda por uma atitude participante, forma de actuar complexa que o mantém na dupla dialéctica entre o participar e o observar, então deve manter-se particularmente vigilante para que consiga manter-se devidamente equilibrado.

Existem diferentes modos que diferem pelo grau de construção, abertura e controlo da investigação. A figura abaixo, (De Bruyne, *et al.*, 1975: 168) explicita de forma mais concreta esta relação.

<i>Estudo de casos</i>	<i>Comparação (amostra)</i>	<i>Experimentação (terreno/laboratório)</i>	<i>Simulação (modelo)</i>
<i>Real</i>			<i>Artificial</i>
<i>Não controlado</i>			<i>Controlado</i>
<i>Aberto</i>			<i>Fechado</i>

Figura 8 - Grau de construção de Investigação

Contextualização

O estudo centra-se na contextualização de uma nova estratégia para contar histórias a crianças especiais, dirigindo-se por isso a um grupo-alvo constituído por alunos com deficiências e incapacidades de que as de carácter cognitivo são as mais notórias.

Privilegiou-se a observação participante, tendo a equipa lançado mão de entrevistas e grelhas muito simples, tendo em consideração a especificidade do grupo, para que se torne consistente a recolha dos dados e todo o estudo.

Foi desenvolvida no seio de uma Instituição vocacionada para trabalhar com pessoas com deficiências intelectuais.

Quando referimos grupo-alvo referimo-nos a nove alunos, que "interagem, que se identificam (...) e que partilham expectativas em relação ao comportamento". (Bogdan e Biklen, 1994: 91)

A Investigação Qualitativa

O Estudo de Caso (multicasos)

O estudo de um caso obriga a uma observação detalhada, dos diferentes contextos, dos indivíduos, do acontecimento específico...

Os graus de dificuldade dos estudos de caso bem como os métodos variam de caso para caso e de investigação para investigação. Assim, podemos referir, diferentes estudos de casos:

- ✓ Estudos de casos de organizações numa perspectiva histórica
- ✓ Estudos de caso de Observação
- ✓ Histórias de vida

Vamos debruçar-nos mais calmamente sobre os Estudos de caso de Observação por nele centrarmos a nossa investigação.

Estudos de Caso de Observação

Hermano Carmo com base nos ensinamentos de Baden-Powell salienta diferentes características para a observação e o observador referindo que “saber observar, implica confrontar indícios com a experiência anterior para os poder interpretar.” (2008:109) Assim apenas uma observação rica que produza as evidências pertinentes, possibilitará a descrição e interpretação de uma determinada situação potenciando ela a própria acção sobre a realidade em estudo.

O investigador deverá planear, de forma o mais consistente possível, todo o processo de observação. Esta preparação implica a resposta adequada a diferentes questões como: O quê? Com quê? Como? Que dificuldades?

- O quê? – o que observar nas diferentes reacções e referências aos diferentes estímulos.
- Com quê? – a que instrumentos de recolha recorrer para registar essas reacções e referências.

- Como? – a que técnica de observação recorrer para que se potencie o evidenciar das respostas e que papel desempenhar perante a investigação.
- Que dificuldades? - como ultrapassar as dificuldades que se inscreverão na especificidade do grupo, (dificuldades severas de comunicação expressiva em alguns elementos do grupo-alvo, elevado numero de alunos...)

Segundo Bogdan e Biklem, neste tipo de estudo, a melhor técnica de recolha de dados é a observação participante centrando o estudo numa organização específica. Para os mesmos autores, alguns sectores, são preferencialmente visados nestes estudos, nomeadamente:

- ✓ Um local específico dentro de uma determinada organização;
- ✓ Um grupo específico de pessoas;
- ✓ Uma actividade da escola.

Como referem Bogdan e Biklem (1994: 97) “ os estudos de caso são tendencialmente descritivos, podendo assumir uma grande diversidade de formas e objectivos - o teórico e o abstracto, bem como o muito concreto.” Tendo como referência estes autores o estudo de caso de observação participante é o que me melhor se enquadra na investigação a que nos propusemos. O observador é elemento da equipa e por isso não irá causar perturbação no normal funcionamento do grupo, ou da comunidade educativa onde este grupo existe.

Assim combinando os diferentes aspectos, o nosso estudo centra-se numa sala de aula (local específico) tem como alvo os alunos de turma -- alunos com deficiência mental (grupo específico) e visa melhor compreender este tipo de alunos através da utilização das histórias multisensoriais enquanto nova estratégia para contar histórias a crianças especiais (actividade).

Assaltam-nos diferentes questões:

- que aspectos privilegiar e que informação seleccionar da muita que se gerará no decorrer de todo o processo?
- que instrumentos produzir que possibilitem os registos das reacções e que facilitem a sua compreensão?

Ferramentas de Recolha de Dados

São técnicas de recolha de dados na investigação em ciências sociais o *Inquérito* sob forma de *entrevista (oral)* ou *questionário (escrita)*, a *observação* que pode ser *participante* ou tomando a forma *directa sistemática*, e a *análise documental*.

Na Investigação Qualitativa privilegiam-se:

- ✓ O inquérito, a entrevista;
- ✓ A observação participante;
- ✓ A análise documental

Uma entrevista consiste numa conversa intencional, geralmente entre duas pessoas, com o objectivo de obter informações. Em investigação qualitativa, a entrevista, reveste-se de formato próprio. Pode constituir-se como principal fonte de recolha de dados ou complementar a observação participante entre outras técnicas. (Bogdan e Biklem, 1994: 34)

Transformar a realidade observada em conhecimento sustentado apenas é possível se o estudo for pautado por evidências que possibilitem o seu estudo, e estas estão ligadas irrefutavelmente a indicadores que as balizem.

Se os indicadores fazem emergir a informação como refere Hermano Carmo então potenciam a selecção da própria informação tornando possível o seu tratamento conducente à génese de conhecimento. (Carmo, 2008)

O investigador deverá construir "um guião de observação" (Carmo, 2008:117) de modo a criar, a gerar a informação adequada.



Figura 9 - Tipos de registos

Assim será possível ao investigador conservar sob diferentes formas e em suportes diversos, as respostas às questões que possibilitarão e potenciarão o estudo distintos momentos.

Se tivermos em atenção os diferentes graus de estruturação das questões e as relações estabelecidas entre observador e observado registaremos distintos tipos de inquéritos.

Grau de directividade das perguntas	Situação do investigador no acto da inquirição	
	Está presente	Está ausente
Menor directividade	A – Entrevista pouco estruturada	C – Questionário pouco estruturado
Maior directividade	B – Entrevista estruturada	D – Questionário estruturado

Figura 10 - Tipos de inquéritos

Neste quadro conceptual o inquérito por entrevista torna-se flexível possibilitando uma adequação ao grupo sob estudo, permitindo igualmente que o investigador compreenda o estado de espírito do entrevistado e o registe como mais um elemento a ter em conta.

Uma investigação pressupõe a construção de um guião de observação que poderá incluir diferentes formas de registo:

- Inquéritos por entrevista ou por questionário;
- Diários de campo – neles serão registados todos os factos, as estratégias, acontecimentos e demais elementos do processo em estudo;
- Gravações em vídeo, áudio e registo fotográfico;
- Produções do grupo sob estudo...
... entre outras possibilidades

A análise documental permitirá complementar a investigação.

Tratamento dos Dados

A organização dos dados recolhidos durante o estudo de caso, permitir-nos-á a sua apresentação num espaço visual mais reduzido,

Desta forma será possível tornar visíveis as diferentes respostas aos diferentes estímulos, dadas pelos alunos que constituem o grupo sob estudo.

Assim estruturadas as informações recolhidas vão possibilitar a inclusão de algumas tomadas de consciência nas conclusões finais, enquanto, ajudam as diferentes situações a fazer sentido.

Parte 3

Componente Prática

HISTÓRIA MULTISENSORIAL.....Estudo de caso

Este estudo tem por base a contextualização de uma nova metodologia que permite contar histórias a crianças especiais, enriquecendo-as com estímulos sensoriais, baseado numa relação pedagógica potenciadora e promotora de novas aquisições.

Desenvolvido no interior da Escola de Ensino Especial, da APPACDM de Vila Real - Sabrosa que atende crianças e jovens com deficiências intelectuais teve como grupo alvo uma turma constituída por 10 alunos (crianças e jovens) com deficiências intelectuais, ou multideficiência, e registou as reacções a diferentes níveis de 9 dos seus componentes. Esta equipa de trabalho, com base no grupo-alvo, constituiu-se sendo parte da engrenagem com a equipa multidisciplinar de que o docente é um dos motores do caso em estudo.



Figura 12 – relação entre elementos de uma equipa

O grupo, sob estudo, constitui uma amostra significativa de alunos com diferentes capacidades e dificuldades múltiplas sendo as mais significativas inscritas nos domínios das relações pessoais, na compreensão/expressão da língua materna e no tempo de atenção disponibilizado para uma actividade.

Recorreu-se à observação participante tendo como base a entrevista centrada no tema da história constituindo-se como momento privilegiado de recolha de dados. Assim “o investigador deverá assumir o seu papel de estudioso junto da população observada” (Carmo, 2008:121). A observação participante permitiu elaborar grelhas categorizando a observação, já que o observador é elemento da equipa de trabalho.

Relativamente aos objectivos traçados para este estudo e tendo como referência o grupo alvo e a sua especificidade decidimos implementar um conjunto de instrumentos diversificado que ajudasse por si a registar de forma fidedigna os diferentes referentes como resposta a estímulos.



Figura 11 - Guião de observação

Desta forma, cada um destes possíveis elementos auxiliares do registo terá o seu momento e potenciará a compreensão da metodologia das HM.

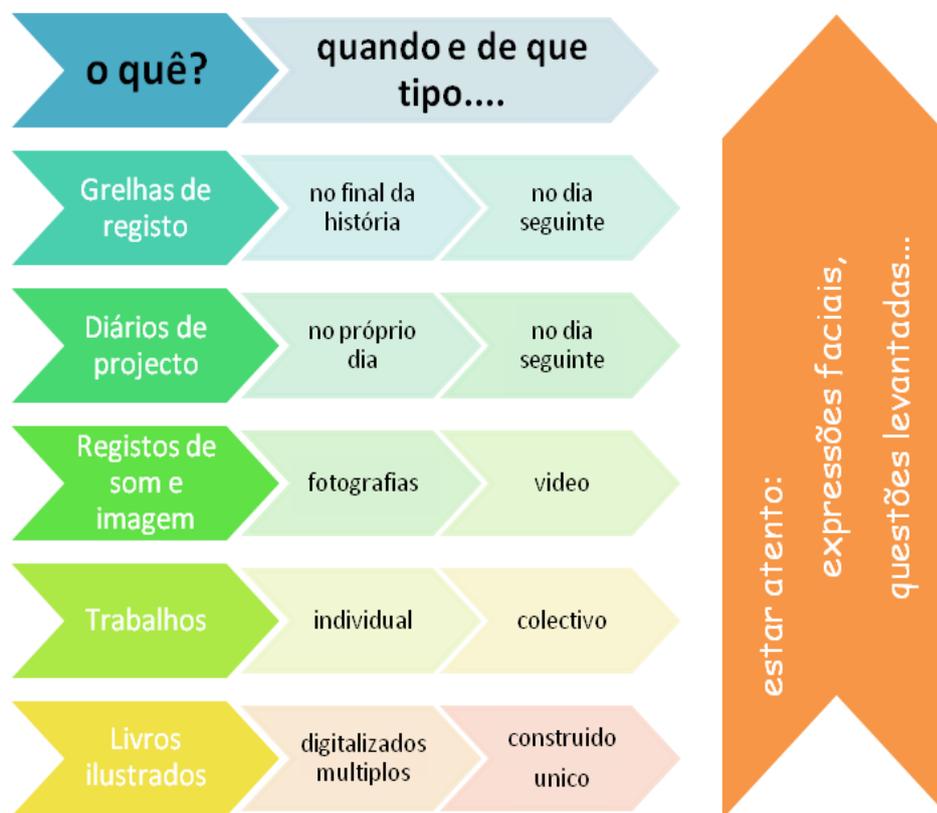


Figura 12 - Instrumentos de registo de observação

Privilegiou-se a observação participante, e a equipa lançou mão de entrevistas e grelhas muito simples, tendo em consideração a especificidade do grupo, para que fosse o mais consistente possível a recolha dos dados e todo o estudo.

Para que o que se observasse pudesse por si só falar e dar resposta a tantas inquietações construíram-se, grelhas¹⁰ que possibilitassem um registo tanto quanto possível fiável e representativo da atenção dispensada, da referência aos diferentes estímulos, das competências, dos estímulos significativos, da participação de cada um no projecto. Estes documentos que possibilitaram a recolha e o registo de múltiplas informações possuindo um misto de registo do observador e registo de entrevista, que

¹⁰ Grelhas de registo anexos 8 e 9

usadas em conjunto com a observação participante no decorrer das diferentes sessões, possibilitaram o acompanhamento do trajecto de cada aluno no decorrer da actividade.

No final de cada sessão, foram feitas anotações rápidas que deram origem a Diários¹¹ onde se guardaram reacções, atitudes, respostas, fotografias, procedimentos num multiplicar de registos que sejam eles salvaguarda de quanto se fez durante este projecto.

Procedeu-se, depois de devidamente autorizado¹² pelos encarregados de educação e pelos próprios intervenientes no estudo, ao registo fotográfico e vídeo de grande parte das sessões utilizando a HM.

O tratamento dos dados pretende o disponibilizar da informação recolhida e a organizada deixando intuir conclusões que sejam elas promotoras de compreensão do que de facto é motivador e facilitador de aquisições.

Caracterização do grupo-alvo

O grupo de alunos que me está confiado é constituído actualmente por 10 alunos portadores de deficiência mental, com idades compreendidas entre os 9 anos e os 18 sendo 5 do sexo feminino e 5 do sexo masculino. Uma das alunas apenas frequenta a Instituição um dia por semana (quarta-feira).

Os 10 alunos são oriundos de diferentes concelhos e distritos nomeadamente:

- ✓ Vila Real – 4 alunos
- ✓ Alijó – 2 alunos
- ✓ Santa Marta de Penaguião – 1 aluno.
- ✓ Macedo de Cavaleiros – 1 aluno
- ✓ Tua – 1 aluno
- ✓ Santa Marinha do Zêzere -- 1 aluno

Actualmente vivem:

¹¹ Diários das sessões nos anexos 13, 15, 16, 17, 18, 19, 21, 22, 24, 25

¹² Pedido de autorização para utilização de dados em anexo 1

- ✓ 3 com a sua família natural
- ✓ 1 em Lar de Apoio na Instituição — regressando à família ao fim-de-semana.
- ✓ 6 em família de acolhimento

Dos 10 alunos que constituem o grupo todos possuem deficiência intelectual, tendo-lhes sido diagnosticado:

- ▲ Síndrome do X-Frágil - 2 alunos;
- ▲ Paralisia Cerebral – 3 crianças;
- ▲ Síndrome de DiGeorge – 1 criança;
- ▲ Trissomia 21 – 2 alunos;
- ▲ Défice de Atenção e Conhecimento com Hiperactividade – 1 aluno;
- ▲ Deficiência intelectual sem etiologia definida - 1 aluno.

Uma grande parte do grupo tem saúde muito frágil.

Definições e principais características:

Seguidamente definem-se as problemáticas existentes no grupo de alunos e anotam-se as suas principais características, conforme cada especificidade.

As características apresentadas são as descritas na bibliografia referida e constatadas na observação e no conhecimento de cada aluno.

Síndrome do X Frágil

Definição

Conforme refere a Associação Portuguesa da Síndrome do X Frágil no seu site www.apsxf.org, na Internet, esta é uma doença de ordem genética de carácter hereditário e é responsável por muitos casos de deficiência intelectual, desde os atrasos mais profundos até às dificuldades de aprendizagem mais ligeiras, sendo mesmo a causa genética-hereditária mais comum de défice cognitivo, estando relacionado com a quantidade de proteína produzida.

A Síndrome do X-Frágil é provocada por uma mutação num gene chamado FMR-1. Um gene é uma porção de ADN que contém as instruções para o fabrico de uma proteína, e uma mutação é um erro num gene que afecta a produção da respectiva proteína. Na região que controla a expressão do FMR-1 existem repetições de uma sequência de 3 letras (triplete CGG). Quando estas repetições são superiores a 200 destes tripletos, o gene deixa de funcionar de produzir a proteína FMRP. Neste caso diz-se que a pessoa tem uma mutação completa.

Não mostram características da doença pessoas com pré-mutação no entanto os progenitores transmitem-na e assim o número de tripletos tende a aumentar podendo dar origem a uma mutação completa. A pré-mutação do X-Frágil pode ser transmitida ao longo de várias gerações até que apareça um indivíduo afectado.

Características físicas

- ✓ Orelhas proeminentes
- ✓ Palato arqueado
- ✓ Pé plano ... (apenas para referir algumas)

Domínio cognitivo

- ✓ Défice cognitivo, desde dificuldades de aprendizagem até atraso mental profundo;
- ✓ Hiperactividade ou problemas de défice de atenção e concentração...

Características comportamentais

- ✓ Ansiedade social e timidez excessiva;
- ✓ Humor instável;
- ✓ Hipersensibilidade sensorial e defesa táctil;
- ✓ Fraco contacto ocular;
- ✓ Comportamentos autistas como a agitação ou mordedura das mãos;
- ✓ Problemas de linguagem, perseveração do discurso e ecolália.

Capacidades

- ✓ Os alunos possuem bom vocabulário e por vezes excelente memória;
- ✓ Boa resposta nas tarefas de percepção visual (puzzles);
- ✓ São carinhosos, notável empatia;
- ✓ Possuem sentido de humor e gostam de piadas
- ✓ Boa capacidade de memória auditiva

Deficiência Intelectual sem Etiologia definida

Definição:

Não está definida o tipo de deficiência específica.

Domínio cognitivo

- ✓ Desenha de forma muito elementar
- ✓ Dá respostas pouco completas preferindo que não se lhe pergunte nada
- ✓ Copia textos com letra muito legível mas não domina a leitura nem a escrita em autonomia

Características Comportamentais

- ✓ Permanece sentada e calma se não a incomodarem
- ✓ Tem dificuldade em reconhecer que é capaz estando sempre a negar o que sabe.

Capacidades

- ✓ Muito meiga, necessita de muita atenção, mas não a pede
- ✓ É capaz de apoiar colegas mais necessitados e consegue-o sob orientação

Desordens por Défice de Atenção com Hiperactividade

Definição:

A “Desordem por Défice de Atenção ou DDA (Attention Deficit Disorder) é uma perturbação genética do foro neurobiológico que se torna evidente na primeira infância e caracteriza-se essencialmente pela dificuldade em manter a atenção e a concentração “ (Sosin, 2006: 8)

Domínio cognitivo

- ✓ Desenha de forma muito elementar;
- ✓ Dá respostas irreflectidas;
- ✓ Fantasia, tendo dificuldade em compreender o que aconteceu, ou possui;
- ✓ Não domina a leitura nem a escrita...

Características Comportamentais

- ✓ Tem dificuldade em permanecer sentado;
- ✓ Distrai-se facilmente por acção de estímulos exteriores;
- ✓ Tem dificuldade em esperar pela sua vez;
- ✓ Tem dificuldade em seguir instruções dadas;
- ✓ Tem dificuldade em completar tarefas;
- ✓ Muda frequentemente de actividade;
- ✓ É frequente falar excessivamente escutando os outros com dificuldade;
- ✓ Interrompe frequentemente os outros...

Capacidades

- ✓ Possui alguma perspicácia nas questões colocadas;
- ✓ Aprendeu agora a somar necessitando de uma mnemónica para se lembrar do nome dos números;
- ✓ Muito meigo, necessita de muita atenção e pede-a;
- ✓ É perseverante nas suas vontades chegando mesmo a ser de ideias fixas, não desistindo quando deseja uma coisa;
- ✓ Possui vocabulário rico...

Síndrome de DiGeorge

Definição:

Em 1978 Shprintzen e colaboradores descreveram uma síndrome composta por fâcies invulgar, insuficiência velo palatina e anomalias conotruncais também conhecido como síndrome velocardiofacial. Alguns doentes demonstram ausência do timo e das glândulas paratireóides, como as descritas por DiGeorge em 1968.

É assim uma imunodeficiência congénita caracterizada por um conjunto de malformações, como sejam a ausência de timo e das glândulas paratireóides, no que resulta em deficiências na imunidade das células T., envolvem também defeitos no trato eferente do coração, anomalias craniofaciais e problemas psiquiátricos cognitivos e comportamentais. Este conjunto de anomalias não resulta de uma causa única mas de alterações na formação do embrião. Pneumonia, infecção crónica das membranas mucosas, incapacidade de desenvolvimento são algumas das complicações que podem verificar-se. (Centro Hospitalar de Coimbra, Serviço de Genética Médica)

Domínio cognitivo

- ✓ Desenha de forma muito elementar a figura humana e apenas se apoiada;
- ✓ Dá respostas simples às questões colocadas;
- ✓ Não escreve nem uma letra do seu nome;
- ✓ Não domina a leitura nem a escrita...

Domínio físico

- ✓ É muito franzina para a sua idade;
- ✓ Constipa-se com muita facilidade e pode mesmo padecer de pneumonias;
- ✓ Da sua alimentação
 - ✓ não devem constar leguminosas;
 - ✓ ovo e banana em quantidades muito reduzidas;
 - ✓ porções de carne e peixe limitadas;
- ✓ Possui défice de visão...

Características Comportamentais

- ✓ Tem dificuldade em permanecer sentada;
- ✓ Distrai-se facilmente por acção de estímulos exteriores;
- ✓ Tem dificuldade em esperar pela sua vez;
- ✓ Tem dificuldade em completar tarefas;
- ✓ Interrompe frequentemente os outros...

Capacidades

- ✓ É muito meiga para com os adultos e colegas;
- ✓ Gosta de atenção e procura-a;
- ✓ Conversadora, gosta que se converse com ela e vai adequando o seu discurso.

Paralisia Cerebral

Definição:

A Paralisia Cerebral engloba um conjunto de desordens caracterizadas por disfunções de carácter neurológico e muscular afectando a mobilidade e o controlo muscular. Uma grande percentagem apresenta deficiência mental embora seja possível encontrar indivíduos muito inteligentes. (Nielsen, 1999)

Há 3 tipos fundamentais de paralisia cerebral a espástica, a atetóide e a atáxica, apresentando características diferenciadas.

A Paralisia Cerebral Espástica é a mais comum. Caracteriza-se por músculos rígidos resistentes e contraídos. O movimento é sempre lento.

A Paralisia Cerebral Atetóide caracteriza-se por movimentos involuntários. O corpo pode produzir movimentos bruscos.

A Paralisia Cerebral Atáxica caracteriza-se por falta de equilíbrio de coordenação e de percepção dimensional.

Por vezes podem coexistir no mesmo individuo características de mais de que um tipo de paralisia. (Nielsen, 1999:95 a 98). As manifestações podem variar entre ligeira e severa.

Características:

Dependendo da área do cérebro afectada podem ser diferentes as características apresentadas:

- ▲ Dificuldades a nível da tonicidade muscular
- ▲ Movimentos involuntários
- ▲ Convulsões
- ▲ Dificuldades sensoriais
- ▲ Deficiência intelectual

Características Comportamentais

- ✓ Muito sorridentes aceitam os outros com facilidade
- ✓ Procuram atenção e contacto (2 dos alunos)

Capacidades

- ✓ Possuem capacidade de compreensão do que escutam (2 alunos)
- ✓ Possuem acentuada vontade de comunicar (2 alunos)

Trissomia 21

Definição

Esta deficiência que produz nos indivíduos uma aparência física característica é resultante de uma cópia extra do cromossoma 21. Esta deficiência origina atrasos do desenvolvimento intelectual e físico.

Os traços característicos são notados à nascença e confirmados através de análise de sangue. Esta anomalia cromossómica é a que se produz com maior prevalência. (Nielsen, 1999)

Domínio cognitivo

- ✓ Desenham de forma muito elementar;
- ✓ Possuem muito reduzida a comunicação expressiva
- ✓ Não domina a leitura nem a escrita...

Características Comportamentais

- ✓ Distraem-se facilmente
- ✓ Um deles tem dificuldade em completar uma tarefa
- ✓ Têm dificuldade em esperar pela sua vez;
- ✓ Têm dificuldade em seguir instruções dadas embora as compreendam;
- ✓ Desrespeitam as regras embora as conheçam...

Capacidades

- ✓ Boas capacidades físicas (um deles)
- ✓ Boa capacidade de compreensão da oralidade,
- ✓ Capacidade de fazer amigos e de se relacionar com os outros.

O Grupo

Podemos assim caracterizar de forma global o grupo, independentemente das deficiências apresentadas:

Todos os alunos têm comprometido capacidades:

- ✓ De conhecimento do mundo;
- ✓ De comunicação expressiva;
- ✓ De relação com os outros;
- ✓ De compreensão dos seus sentimentos e emoções;
- ✓ De atenção, memória e execução de tarefas;
- ✓ De leitura e escrita;
- ✓ Metade do grupo tem muito comprometida ou inexistente a comunicação oral;
- ✓ 3 dos alunos têm mobilidade muito reduzida e dois deles usam cadeira de rodas;
- ✓ 8 dos alunos necessitam de supervisão em todos os momentos e actividades do dia.

A Experiência

Este estudo decorreu durante o ano lectivo de 2008/2009, num grupo constituído por 10 alunos, sob a responsabilidade de um docente, com o apoio constante de 2 auxiliares de educação. Fizeram ainda parte deste trabalho técnicos e colaboradores, de diferentes áreas de saber, como o Professor Doutor que tutelou este trabalho, um Professor de Ensino Especial, um Técnico de Reabilitação ou um Terapeuta da Fala, para referir aqueles que com as suas questões ou sugestões o apoiaram.

O grupo sob estudo:

- Constituído por 10 alunos, apenas 3 deles tinham experiência com este tipo de histórias, sendo que um deles foi mesmo o principal motor desta metodologia já que fã incondicional de histórias.
- Uma das alunas, por frequentar a Instituição apenas uma vez por semana, não manteve a actividade constante não permitindo que fosse continuado o trabalho, não sendo desta forma referenciada neste grupo sob estudo.
- De um dos alunos, com paralisia cerebral e multideficiência, não foram igualmente tidos em conta os seus registos, embora participante de todas as actividades e sessões de história. Este facto prendeu-se na imensa dificuldade que a equipa teve em proceder ao registo/compreensão das suas reacções neste que foi o seu 1º projecto de histórias multisensoriais, restando no entanto na equipa a ideia generalizada que esta actividade lhe dava prazer.

Assim neste trabalho foram registadas as respostas de diferentes níveis de 8 alunos sendo que apenas 7 deles conseguiram, nesta fase, dar respostas orais, ainda que nalguns casos muito limitadas a nível da expressão.

Como este projecto de Histórias Multisensoriais (projecto longo) se constituía como a 1ª experiência para grande parte do grupo foram introduzidas inicialmente 5 poesias multisensoriais de que se fizeram registos para todos se familiarizassem com este “modus operandi”

As poesias tornadas multisensoriais foram:

Data	Título	autor
14 /11/08	“Histórias de Gatos”	Luísa Ducla Soares
21/11/08	“Suas Altezas”	Paula Proença
10/12/08	“Um Saco Cheiinho”	Paula Proença
30/12/08	“ Ano Novo”	Paula Proença
07/01/09	“Elefante”	José Vaz

Tabela 4-Poesias Multisensoriais

Recorreu-se a poesias, muitas delas escritas para o efeito, procurando a equipa conhecer melhor o grupo alvo, potenciando a oferta de experiências de diversos níveis nas diferentes áreas sensoriais.

De todos os 5 projectos, foram feitos:

- ✓ Registos individuais de referências e comportamentos durante cada projecto;
- ✓ Diário de campo mais pormenorizado de cada projecto(em anexo) ¹³;
- ✓ Registo fotográfico das sessões;
- ✓ Trabalhos individuais de alargamento da actividade.

Destes pequenos projectos, compararemos as respostas dadas por alunos com muita experiência e sem nenhuma vivência nesta área de intervenção multisensorial. Os alunos em questão são ambos do sexo masculino, possuem características muito semelhantes a nível de oralidade e tempo normal de atenção, são portadores de X-Frágil. Um dos alunos com 18 anos participou já em mais de 50 experiências deste tipo enquanto o outro colega com 10 anos, inicia agora as suas actividades neste domínio.

¹³ Diários de Poesias Multisensoriais - anexos 2, 3, 4, 5 e 6



Podemos verificar que os alunos em questão referem estímulos semelhantes sendo os elementos sensoriais igualmente significativos para ambos.

Os Objectivos – Competências

Depois de melhor conhecido o grupo sob estudo definiu-se o conjunto de competências a desenvolver.

Assim foram seleccionadas as seguintes para construir a História:

“Na Aldeia da Gente Pequena” -- História multisensorial n° 9”

Competências, a trabalhar:

- ▲ Desenvolver capacidades sensoriais / intervenção sensorial...
- ▲ Desenvolver capacidades de atenção...
- ▲ Desenvolver capacidades de memória...
- ▲ Desenvolver capacidades sociais de responsabilização, partilha...
- ▲ Aprender a fazer coisas para os outros...
- ▲ Desenvolver capacidades na área da oralidade compreensiva e expressiva...
- ▲ Desenvolver capacidades na área da escrita...

apenas para referir as mais visíveis.

Para que se operacionalizassem as diferentes competências propostas à partida, já que um projecto de histórias multisensoriais é uma metodologia que o docente anima mas não domina, foram seleccionadas e preparadas as seguintes actividades/tarefas de referência.

Operacionalização das competências

- ✓ Participar nas actividades propostas
- ✓ Propor actividades ou redesenhá-las
- ✓ Responsabilidade
- ✓ Escrever palavras e frases simples
- ✓ Registar /desenhar
- ✓ Ficar atento...
- ✓ Reconhecer sons e texturas

Tendo como base todas as competências propostas, a sua operacionalização, os gostos e necessidades do grupo, escreveu-se uma história inédita, que reuniu em si os seguintes estímulos¹⁴:

Estímulos

- Visuais – Aldeia, Matilde; Espantalho, Animais, outros adereços diversos,
- Gustativos – chupa-chupas
- Olfactivo – perfume a flores
- Auditivo – música; canção, vozes dos animais
- Tácteis – macio; rugoso; fofo;
- Proprioceptivos – dançar...

E que teve em conta alguns princípios/ideias base:

- ✓ Todos somos importantes
- ✓ Todos podemos fazer a diferença na vida de alguém...
- ✓ Todos temos sempre muito para dar – sorrisos, mimos...
- ✓ O refrão da história é cantado (letra original) e conduz à calma...

¹⁴ Anexo 7

- ✓ Salientar o valor da amizade
- ✓ Cada um ganha um coração na relação com os amigos
- ✓ Coração é um puzzle feito de amigos, feito de sorrisos.

Detentores destes pressupostos escreveu-se a História Multisensorial nº 9¹⁵ para ser base de um projecto de longa duração e que servirá de sustentáculo ao estudo de multicasos que nos propomos legar a bom termo.

Na Aldeia da Gente Pequena” - A História

Todos sabemos, como refere Alexandre Parafita, que os contos “são narrativas geralmente curtas, que tanto podem ser fruto da imaginação individual (...) como ter função didáctica” (1999:89). E nesta área os “contos de fadas têm um valor impar, porque oferecem à imaginação da criança novas dimensões, que seria impossível ela descobrir só por si.” (Bettelheim, 2005:14)

Assim a história tem como base numa estrutura de conto, reunindo elementos do fantástico e do maravilhoso. Sabemos bem que a fantasia é uma área muito frágil na maioria dos alunos que constituem este grupo e por isso ela não poderia deixar de ser estimulada. Este conto salientou “as angústias e dilemas existenciais e aborda-os directamente: a necessidade de nos sentirmos amados e o medo de que pensem que não prestamos para nada” (Bettelheim, 2005:19). No momento da concepção deste conto foi tido em linha de conta esta vertente conseguindo passar a mensagem que mesmo os que aparentemente nem possuem coração (espantalho) podem ser amados e importantes na vida dos outros.

E se o Espantalho é “figura que se usa para afugentar os pássaros das searas, arvoredos, eiras” numa definição do Dicionário da Língua Portuguesa, desprovido do seu próprio coração, pode ser amado por uma fada que lhe ensine e faça compreender o valor da amizade.

As Fadas são figuras femininas que segundo o dicionário da língua portuguesa são seres “a que se atribuem poderes sobrenaturais ou mágicos”, e “aparecem sobretudo,

¹⁵ História Multisensorial devidamente ilustrada pelos alunos - anexo 10.

nas histórias que se contam às crianças (os contos de fadas), contribuindo para transmitir alguns valores morais e sociais” (Parafita, 1999:71)

Metodologia

Cumpriu este projecto toda a estrutura da metodologia das Histórias Multisensoriais completamente descrita anteriormente e levada a cabo sem alterações.

No entanto a estrutura vai sendo enriquecida nas diferentes actividades e tarefas, já que apenas são indicadas algumas de referência, dependendo a sua execução da vontade e orientação da equipa de alunos e seus colaboradores no decorrer do projecto.

Procedeu-se para cada sessão a:

- ✓ Controlo de factores externos;
- ✓ Conto da história;
- ✓ Aplicação da ficha de recolha de dados com a estrutura de inquérito/entrevista;
- ✓ Registos individuais de referências e comportamentos;
- ✓ Diário de história, mais pormenorizado de cada sessão;
- ✓ Registo vídeo e fotográfico das sessões;
- ✓ Trabalhos individuais de alargamento da actividade...

Factores sob controlo

No sentido de controlar diferentes factores que pudessem ser elemento de distracção perturbando o normal decorrer da sessão, muitos foram os elementos que, o grupo de alunos e a restante equipa, mantiveram sob controlo. Muitos dos diferentes procedimentos foram adoptados em projectos anteriores e reportados a este pelos alunos que dominam a metodologia.

Os diferentes factores controlados potenciam e favorecem a atenção, a concentração e, conseqüentemente, a memória.

Estímulos externos à história foram controlados durante o momento do conto e encontram-se aglutinados nesta tabela.

Factores Externos sob controlo	
Luz	Cortina corrida /Luzes apagadas
Ruído	Telefone desligado // Porta fechada à chave // aviso ” hora da história”
Visual	Contador usando túnica comprida negra
Horário	História contada aproximadamente à mesma hora // 10h – 10,30h
Grupo	Grupo de alunos fixo – 9 alunos Com idades entre os 9 e os 18 anos

Tabela 5 - Elementos externos sob controlo

Os elementos do grupo, que conheciam a metodologia, aplicaram um conjunto de regras controlando factores externos. Todos acabaram por cumprir rigorosamente diferentes rotinas o que potenciou a calma e atenção, predispondo-os para o momento de ouvirem a história. Assim:

- ✘ desligavam a luz;
- ✘ corriam as cortinas;
- ✘ tiravam o telefone do descanso;
- ✘ fechavam a porta à chave para ficarmos incontactáveis;
- ✘ retiravam das mesas o material que não fosse necessário;
- ✘ faziam com que o contador tivesse vestida a túnica própria para contar histórias.

Ajudaram a preparar a sala para a história:

- ✘ organizavam, distintamente dos outros dias, as mesas e cadeiras para o grupo,
- ✘ colocavam o material sensorial nos seus locais.

Constrangimentos de sessões em algumas questões:

Alunos	
Ausências	Uma aluna esteve doente cerca de 15 dias faltando às sessões. Um aluno teve consultas em duas semanas consecutivas.
Oralidade	Diversos alunos possuem oralidade expressiva muito deficitária o que dificultou os diferentes registos.
Grupo	Elevado número de alunos, que possuindo ritmos diversificados de resposta, faziam alongar no tempo, em muito, os diferentes registos.
Tempo	Alguns alunos, devido aos transportes de que usufruíam, chegavam entre as 9,30h e as 10h o que atrasava, por vezes, o trabalho.

Tabela 6 - Constrangimentos

Os Objectos Sensoriais

Depois de apossados das palavras da história, tornou-se necessário, dar-lhes vida, significação e enriquece-las com os objectos sensoriais que as materializam, assim, construíram-se¹⁶:

Material sensorial	
Fada Matilde	boneca em tecido, feita com diferentes texturas, cabelo de lã, comprido...
Menino Espantalho	boneco em palha e vestido com tecidos de diferentes texturas
Quarto da Matilde	quarto completo com mobiliário de madeira; cama pode ser feita possui roupa de cama e almofada...
Aldeia da Gente Pequena	conjunto de casas e horta onde se encontra o Espantalho, a horta possui elevados elementos potenciadores de experiencias matemáticas; árvores que dão chupas...
Animais	em diferentes tipos de registos – sonoros, visuais e tácteis (bonecos de peluche, bonecos à escala, gravuras/desenhos, fotografias)...
Coração	em madeira, construído como se de um puzzle se tratasse...

Tabela 7 - Material constituinte da história

¹⁶ Construção do material em anexo 11

A selecção dos diferentes materiais e estímulos a introduzir, tiveram em linha de conta a especificidade das necessidades dos diferentes alunos nas actividades e competências a desenvolver.

Foram considerados os seguintes requisitos:

- ▲ A Caixa, foi construída maior que o normal já que o grupo a que se dirige é mais numeroso (9 alunos) que o habitual;
- ▲ Foram testados em diferentes situações os materiais com que se construíram os estímulos;
- ▲ A caixa ilustra o espaço onde decorre a acção;
- ▲ Possibilita diferentes sensações aos diferentes alunos; visuais, tácteis, olfactivas...;
- ▲ Possibilita diferentes contagens e a resolução de operações simples;
- ▲ Os personagens podem ser tocados pelos alunos, pois a sua construção possibilita um abraço ou contempla mesmo a hipótese de serem lavados;
- ▲ Tendo em consideração a pouca motricidade fina de alguns alunos a “Matilde” foi construída maior e não à escala do cenário disponível;
- ▲ Foram plastificadas gravuras e fotografias dos animais bem como as palavras que servirão para actividades durante a história...

A selecção da música recaiu no tema “Avessada” de Pedro Barroso, da “*Antologia 1982 -1990*”¹⁷ do cantor/autor. À melodia juntaram-se as palavras que são mote de calma e de gostar e que servem de antecipador e final da história.

Os diferentes estímulos buscaram nas mais diversas áreas apoio e deram resposta a diferentes necessidades.

¹⁷ “Antologia 1982 – 1990”, Pedro Barroso, CD Duplo, Moviplay Portuguesa, compilação 2005

Competências a Desenvolver

Muitas foram as competências que se tentaram potenciar num trabalho metodológico que se mostra transversal às diferentes áreas do saber, do saber-fazer e do saber-ser.

O leque de competências sob a forma de objectivos propostos pela equipa multidisciplinar como possíveis de serem trabalhados com base na história, pode ser bastante lato para alguns dos alunos, no entanto, apenas visa uma primeira proposta de possíveis áreas de intervenção.

No decorrer da actividade e mediante a vontade expressa da equipa (grupo de alunos e técnicos) que a vai trabalhar, serão definidas exactamente todas as competências a trabalhar, podendo algumas delas serem repensadas e serem incluídas outras que se achem, no decorrer do trabalho, mais pertinentes.

As novas competências podem ser propostas pela equipa multidisciplinar ou pelo grupo de alunos nas diferentes reuniões que se levam a cabo durante o trabalho. O conjunto de competências será tantas vezes subdividido quantos alunos nele estejam incluídos já que cada um será único neste projecto, que é de grupo. Desta forma cada aluno respeitará e trabalhará um conjunto de actividades versus competências que podem ser díspares dos seus colegas.

As reuniões de alunos criaram capacidades de auto-representação e constituem-se como mais um elemento da escola de cidadania que todos procuramos desenvolver. As actas (em anexo) ¹⁸elaboradas de cada reunião são elas prova das opiniões e sugestões, e constituíram-se como repositórios dos momentos de tomadas de decisões acerca da direcção a tomar pela história. Elas, ajudaram cada aluno a compreender que a sua opinião é válida e tida em linha de conta, já que as tomadas de decisão registadas em acta são motor do trabalho a desenvolver e convite ao envolvimento e à participação.

¹⁸ Actas – Anexos 14, 20, 23

Dados Recolhidos e seu Tratamento

Presenças

As sessões decorreram nas datas destacadas no calendário¹⁹, em anexo, de execução deste projecto.

As presenças de alunos durante as sessões foram as registadas no gráfico junto.

Nas sessões 5 e 6, a falta é de uma aluna por doença, na sessão 7 faltou outra aluna devido a consulta médica, nas sessões 8 e 9 a falta é de um aluno.

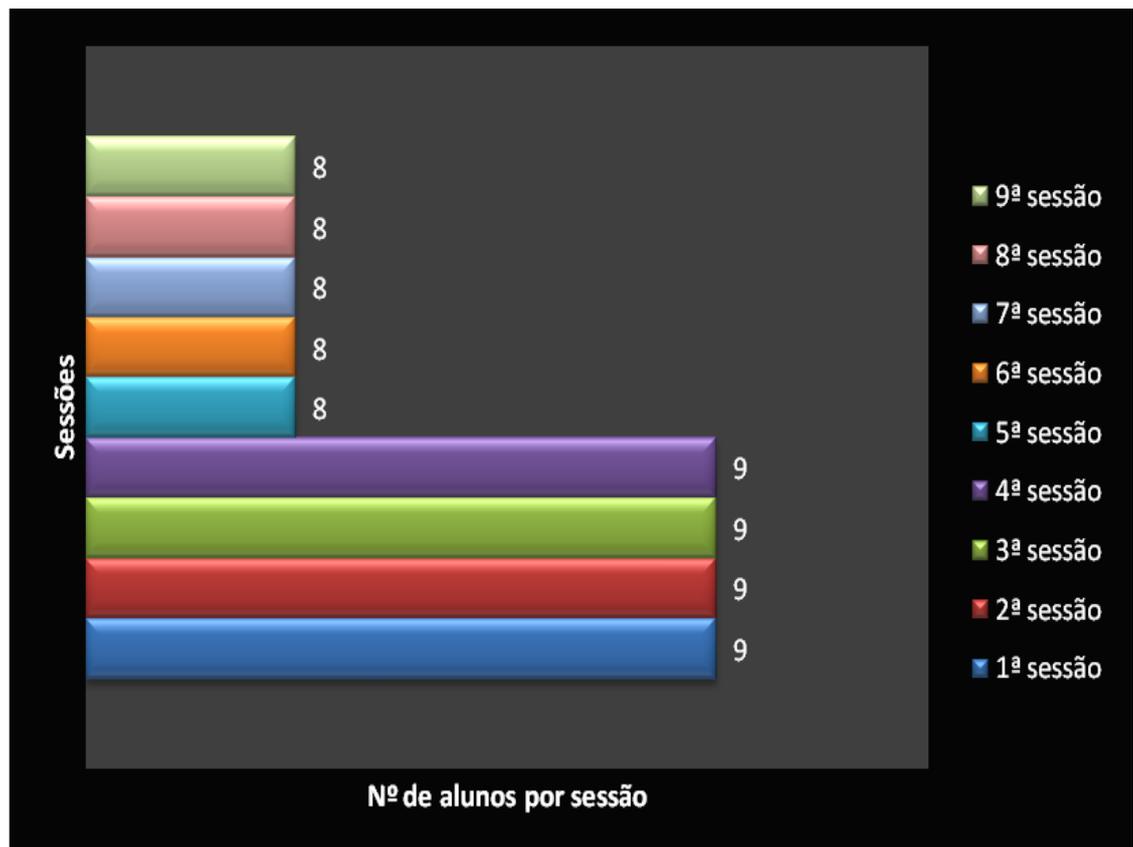


Gráfico 1 - Presenças de alunos

¹⁹ Calendário de projecto - anexo 12.

Comportamento

Durante os momentos do conto da História, os alunos mostraram-se normalmente calmos, atentos e bastante participativos.



Gráfico 2 - Comportamento

De referir mesmo que este foi sempre um momento privilegiado para conseguirmos que todos se sentassem rapidamente à volta da história. Praticamente à primeira interpelação todos se sentavam calmamente e sem demoras. Se num qualquer dia, diferente do da sessão da história, se tentou que reproduzissem este comportamento, tal não se verificou da mesma de forma expedita. Por diferentes vezes os elementos da equipa foram interpelados pelos alunos, perante a nossa insistência de que se sentassem calmamente à volta de um trabalho:

- *“Vais contar a História?”*

Pareceu muitas vezes, que para alguns deles, esta era a única razão plausível para que se sentassem para trabalhar/aprender...

Referências a estímulos

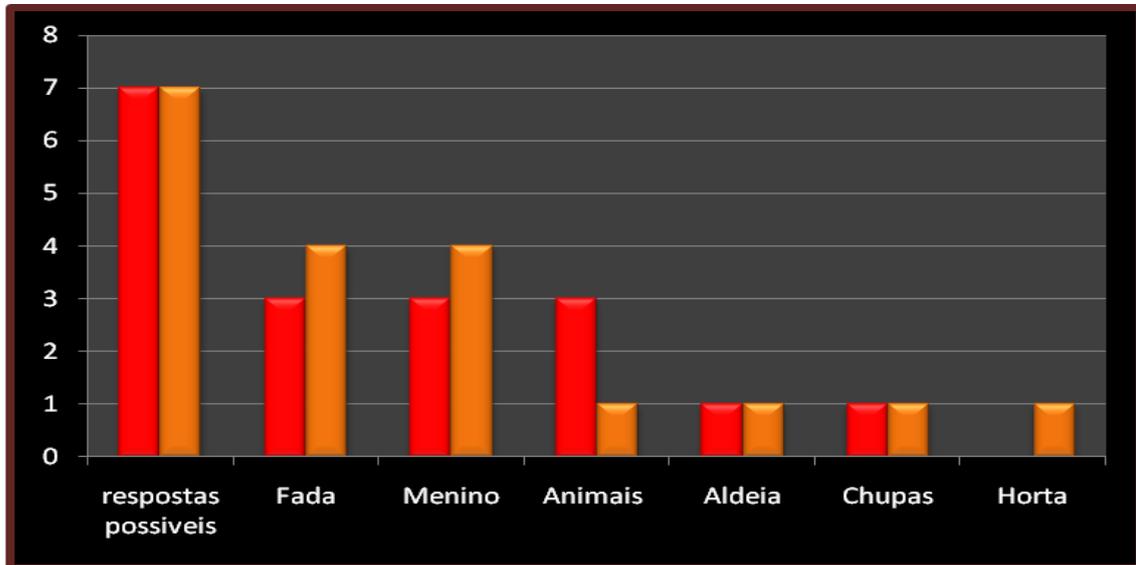


Gráfico 3 - Referências no final da 1ª sessão

Registamos neste gráfico as primeiras referências aos diferentes estímulos:

-  A coluna vermelha resume as referências nos momentos seguintes a terem escutado a história pela 1ª vez (sem a presença física dos estímulos);
-  A coluna laranja regista as menções a estímulos no dia seguinte.

Num universo de 7 respostas/referências possíveis apenas 3 dos 7 alunos com oralidade conseguem recordar que o texto fala de uma fada, de um menino, ou de animais. A atenção, contacto visual com o contador, durante esta sessão, foi mantida por todos os alunos.

No dia seguinte o número de respostas foi ligeiramente superior (12 referências) como se necessitassem de tempo para que consigam passar da memória de funcionamento para a memória possível de ser recordada/referenciada.

Desta forma quisemos registar a memória de funcionamento, utilizando as referências, de cada aluno perante a audição de um texto sem que se conjuguem significados e significantes.

Quando nos propusemos comparar as respostas dadas no final da 1ª sessão com as obtidas no final da 2ª e 3ª sessões já com a presença física dos diferentes estímulos as respostas mais que duplicaram demonstrando como foram significativos os estímulos físicos presentes nas sessões.

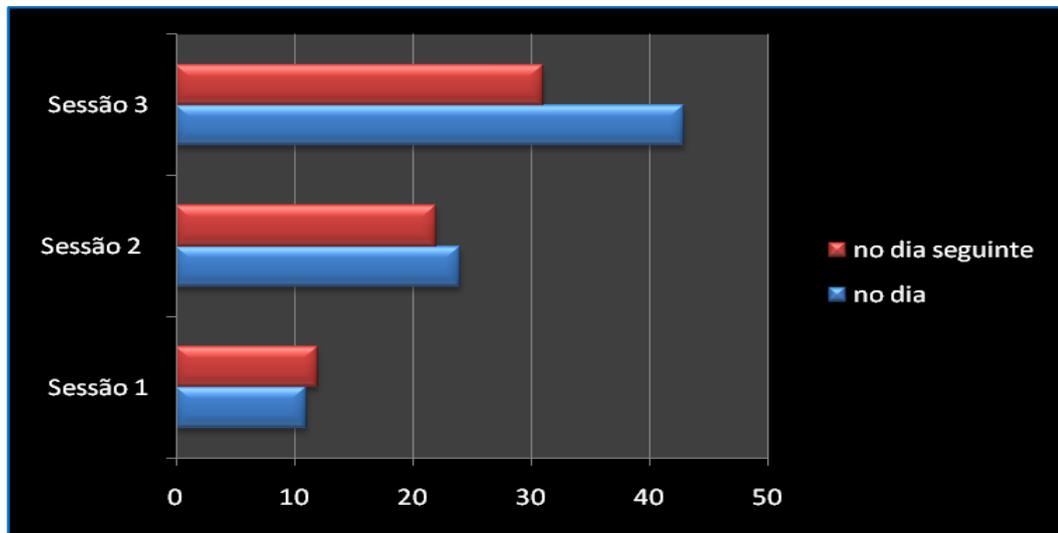


Gráfico 4 - Referências durante as 3 primeiras sessões

Durante as nove sessões e para um grupo alvo constituído por 7 alunos com oralidade capaz de referir estímulos o número máximo de referências possíveis foi assim calculado:

$$\underline{9 \text{ sessões} \times 7 \text{ alunos com oralidade} = 63 - 4 \text{ faltas} = 59 \text{ referências}}$$

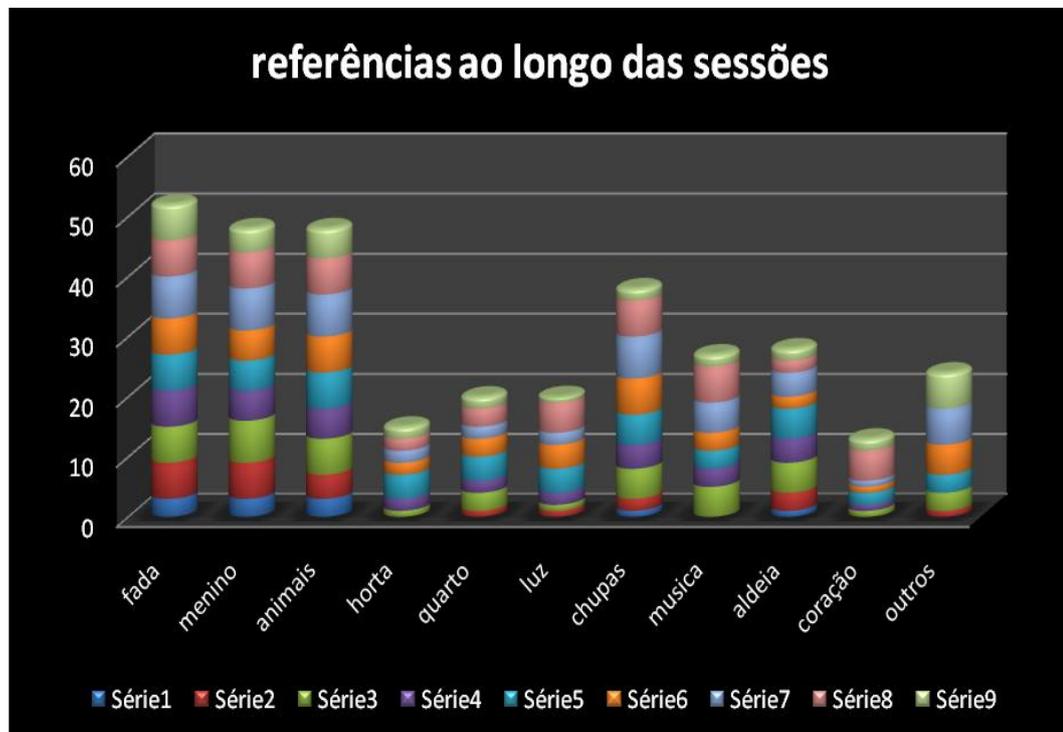


Gráfico 5 - Referências aos diferentes estímulos

Cada um dos estímulos principais foi registado bem como todas as suas referências.

Na coluna *outros* registaram-se referências menos significativas a diferentes estímulos presentes.

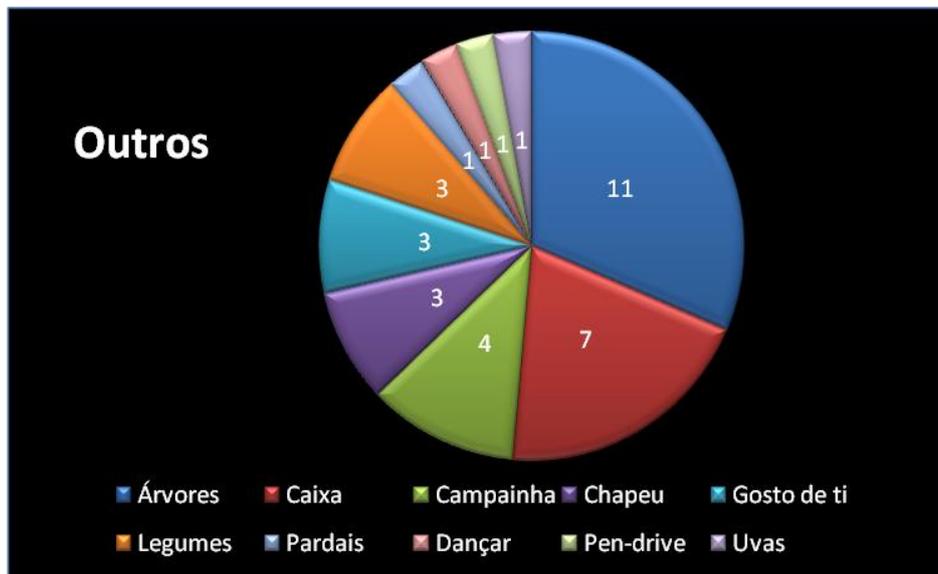


Gráfico 6 - Referencia a outros estímulos

Neste gráfico é possível comparar a evolução das referências aos diferentes estímulos no decorrer das diferentes sessões. Assim estão registados o número de alusões na 1ª sessão (sem estímulos), na 5ª sessão (central) e na 9ª sessão (sem estímulos).

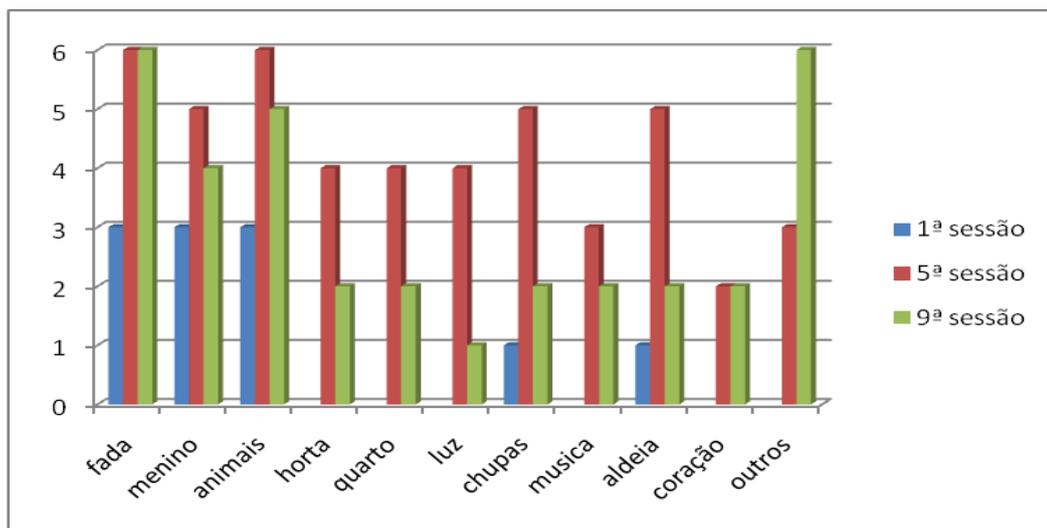


Gráfico 7 - Comparação das referências a estímulos em diferentes sessões

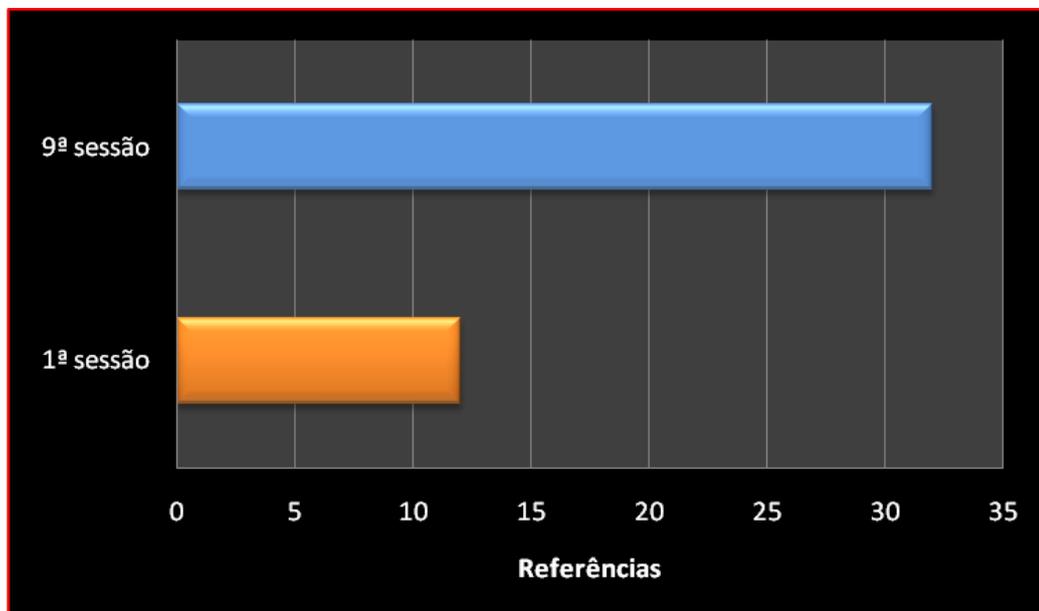


Gráfico 8 - Comparação entre sessões sem estímulos presentes

Neste gráfico encontramos as respostas dadas em duas sessões como se de uma hora de conto normal se tratasse, não se utilizaram estímulos nem se disponibilizaram auxiliares de memória como gravuras ou melodias.

Na 1ª sessão, apenas foram referidos 12 estímulos pelos alunos que responderam ao questionário – 6 alunos ainda que os 7 estivessem na sessão. Um dos alunos mostrou-se incapaz de proferir qualquer referência à história.

Na 9ª sessão foram feitas referências a 32 elementos. Nesta sessão foi respeitada a estrutura de um normal momento de conto.

Separando estas duas sessões, cerca de 10 semanas de trabalho em que se potenciou a repetição servindo esta como âncora de memória.

A repetição dos diferentes estímulos ao longo do projecto, potenciou a capacidade de memória dos diferentes alunos reflectida no número de vezes e nos elementos que são referidos.

No dia seguinte ao momento do conto, eram novamente questionados os elementos do grupo, sem a presença física dos estímulos, tentando que buscassem na memória o que de facto fosse significativo.

Em resposta às perguntas:

- ☒ *Da história que ouviste gostaste de...* todos os alunos, em todas as sessões responderam que gostam e por vezes reiteram mesmo muito ou de tudo.
- ☒ *Da história que ouviste não gostaste de...* a maioria dos alunos olhava incrédula, e não respondiam ou faziam-no de uma forma afirmativa ... já disse que gosto de tudo! Os alunos deste grupo não compreendem as questões quando elas são enunciadas pela negativa e por isso têm muita dificuldade em responder a perguntas assim formuladas.
- ☒ *O que acontece durante a história?* Muitas foram as respostas dadas de estrutura simples, e aqui transcrevemos apenas algumas:
 - ✓ *“ Há uma Fada e um Espantalho. Vivem numa quinta, numa terra que se chama o País dos Meninos.” [1º dia]*
 - ✓ *“No País dos Pequeninos há um Espantalho e uma Fada que se chama (já não me lembro)” [2º dia]*
 - ✓ *“ A Matilde gosta do menino. Ele tem um coração pequenino...no fim.” [3º dia]*
 - ✓ *“Tem uma aldeia que vou pôr luz”. [4º dia]*
 - ✓ *“A Matilde está apaixonada e o menino vai ganhar o coração”. [5º dia]*
 - ✓ *“Tenho pena que tenha a cara triste. O Espantalho tem a cara triste, a Fada quer namorar com o menino. Ele precisa de um coração” [6º dia]*
 - ✓ *“ Há animais e chupas. Tu cantas. Há uma menina e um menino”. [7º dia]*
 - ✓ *“A Fada gosta muito do Espantalho e dá-lhe um coração para pôr no peito” [8º dia]*
 - ✓ *“ Era uma vez... A Aldeia da Gente Pequena, em dia de festa a árvore dá chupas.... (Já estou meio esquecido, porque segunda, terça e quarta e nos outros dias não ouvimos ler!) ... porque os pardais deram chupas ao menino de palha. O Menino de palha tem um coraçãozinho colado que lhe deu a Matilde, a Fada.” [9º dia]*

No quadro seguinte, resumimos as referências feitas pelos diferentes elementos do grupo.

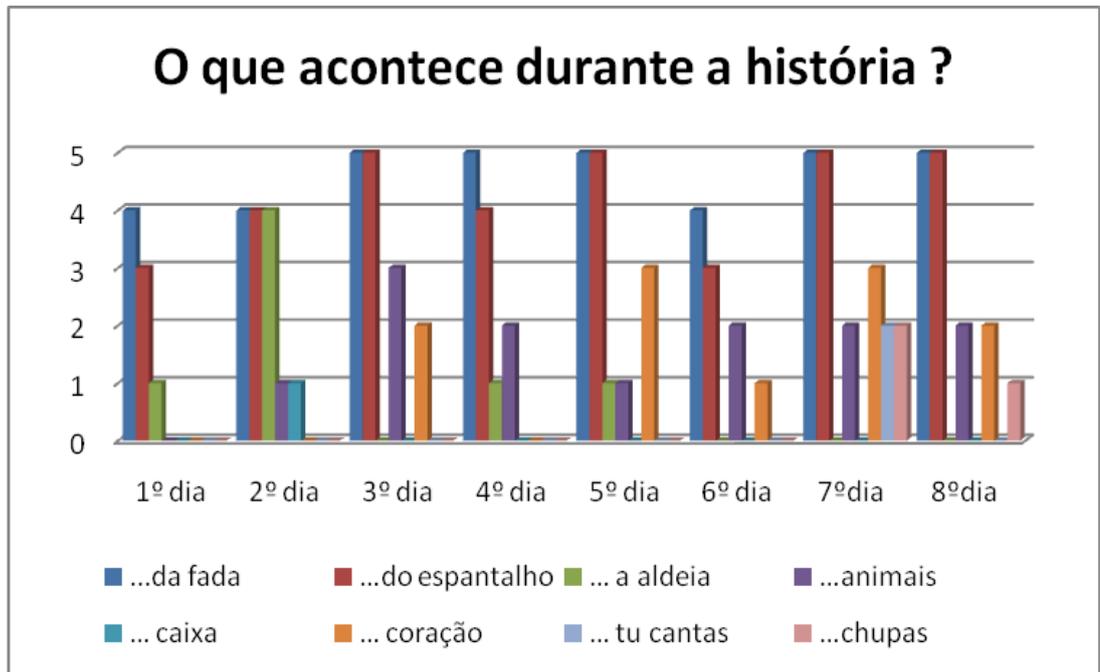


Gráfico 9 - O que acontece durante a história

Daqui se pode depreender que, ao longo das sessões, os alunos com alguma oralidade, foram progressivamente mais capazes de responder à questão.

Conclusões

Observando o estudo comparativo que se efectuou depois da recolha de dados que teve lugar durante o projecto com a HM 9 podemos concluir que:

Os alunos ...

- mantiveram-se calmos e participativos na grande maioria das sessões;
- mostraram-se mais capazes, à medida que o projecto decorreu, de compreender o que escutam;
- participaram activamente na planificação e orientação do trabalho com a história;
- com mais limitações à sua participação mostraram-se bastante alerta durante as diferentes sessões;
- os estímulos propostos durante este projecto mostraram-se significativos e mostraram ser registados na sua memória;
 - a sua oralidade mostrou-se mais enriquecida durante o período em estudo;
 - a relação interpessoal foi potenciada, sendo agora, cada um, mais capaz de partilhar o que sente e de dizer (seja ele qual for a forma de se expressar) GOSTO DE TI.

Assim poderemos concluir que este projecto cumpriu na íntegra os objectivos a que se propõe cada HM, sendo que o facto de serem mais felizes é o que melhor espelha essa realidade.

Conclusão

Muito nos questionamos quando encetamos, já lá vão mais de 5 anos de trabalho e de desafios, das vantagens dos projectos de HM. Depois de diferentes estudos e na observação directa de cada um de quantos os partilharam estamos cientes que percorremos um caminho enriquecedor pleno de muitas descobertas.

A cada dia que passa e há medida que a partilha com colegas e técnicos de outras estruturas de ensino vai sendo possível, vamos compreendendo que de facto esta metodologia pode ser um caminho a trilhar por quantos quiserem oferecer melhores instrumentos de descoberta e de aprendizagem e assim potenciar as capacidades e as múltiplas inteligências dos seus alunos.

Em jeito de conclusão final poderemos afirmar que a metodologia que conjuga em sintonia a arte das palavras, a intervenção sensorial, a magia dos momentos lúdicos, a música e toda a sua beleza envolta numa relação potenciadora e que por ela se potencia é estratégia a implementar com alunos com deficiências e incapacidades, mas também em grupos de alunos de outras áreas de ensino.

Bibliografia

- **American Association on Intellectual and Developmental Disabilities - AAIDD**
www.aamr.org/content_100.cfm?navID=21, (2010), (consultado a 1 de Janeiro).
- **Alonso**, Miguel Angel Verdugo; **Bermejo**, Belén Gutierrez, (2001), *Atraso Mental*, Alfragide, McGraw-Hill Editora.
- **Alves**, José Matias e **Leite**, Maria João, (s/data), *Sucesso na Escola: Um Guia Para Pais*, Porto, Edições Asa.
- **Alves**, Rubem, (2003), *A Alegria de Ensinar*, Porto, Asa Editores.
- **Alves**, Rubem, (2002), *Estórias Maravilhosas de Quem Gosta de Ensinar*, Porto, Asa Editores.
- **Alves**, Rubem (2002), *A Escola com que sempre sonhei*, Porto, Asa Editores.
- **Antunes**, Celso, (2002), *Novas Maneiras de Ensinar Novas Formas de Aprender*, Porto Alegre, Artmed Editora.
- **Antunes**, Celso, (2004), *As Inteligências Múltiplas e os Seus Estímulos*, Porto, Edições Asa.
- **Associação Portuguesa do Síndrome do X Frágil**, [em linha] www.apsoxf.org, (2010), (consultado a 20 de Fevereiro).
- **Barreira**, Aníbal e **Moreira**, Mendes, (2004), *Pedagogia das Competências da teoria à Prática*, Porto, Edições Asa.
- **Bettelheim**, Bruno, (1975/1976), *Psicanálise dos Contos de Fadas*, Lisboa, Bertrand Editora.
- **Carmo**, Hermano e **Ferreira**, Manuela Malheiro, (2008), *Metodologia da Investigação*, Lisboa, Universidade Aberta.
- **Centro Hospitalar de Coimbra, Serviço de Genética Médica, Síndrome de DiGeorge** [em linha] www.chc.min-saude.pt/servicos/genetica/digeorge.htm (2010) (consultado a 20 de Fevereiro).
- **Correia**, Luís Miranda, (2008), *Dificuldades de Aprendizagem Específicas*, Porto, Porto Editora.

- **Correia, P.**; Espanha, M. & Silva, (1999), *Receptores e vias de sensibilidade*, in P. Correia (Eds.), *Anatomofisiologia*, Tomo II, *Função Neuromuscular*, pp. 69-89. Oeiras, Faculdade de Motricidade Humana Edições.
- **Cury, Augusto**, (2005), *Pais Brilhantes, Professores Fascinantes*, Cascais, Editora Pergaminho.
- **Estivill, Eduard e Domenech, Montse**, (2008), *Histórias que Ajudam a Crescer*, Alfragide, Lua de Papel.
- **Farrell, Michael**, (2008), *Deficiências sensoriais e incapacidades físicas: guia do professor*, Porto Alegre, Artmed.
- **Felgueiras, Isabel**, (2007), “CIF- Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde”, apresentado na Conferência *Métodos de Intervenção na Deficiência Mental*, Coimbra, 16 de Março.
- **Fournier, Jean-Louis**, (2009), *Onde Vamos, Papá?*, Lisboa, Guerra&Paz.
- **Gardner, Howard**, (2000), *Inteligências Múltiplas. A Teoria na Prática*, S. Paulo, Artemed Editora S.A.
- **Kranowitz, Carol Stock**, (1996), *101 Atividades para Crianças para Espaços Pequenos*, Mem Martins, Lyon Edições.
- **Lopes, José Pinto**, (2002), *Alunos com Dificuldades de Aprendizagem – Da Teoria à Prática*, Vila Real, Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro.
- **Marujo, Helena Águeda ; Neto, Luis Miguel e Perloiro, Maria de Fátima**, (2004), *Educar para o Optimismo*, Lisboa, Editorial Presença.
- **Ministério da Educação**, (2007), *Ler + Plano Nacional de Leitura*, resolução do Conselho de Ministros nº 86/2006, publicado a 12 de Julho de 2006 www.planonacionaldeleitura.gov.pt , [em linha] consultado em 7 de Abril de 2007.
- **Morgado, José**, (2001), *Relação Pedagógica: Diferenciação e Inclusão*, Lisboa, Editorial Presença.
- **Neto, Luis Miguel e Marujo, Helena Águeda**, (2005), *Optimismo e Inteligência Emocional – Guia para Educadores e Líderes*, Lisboa, Editorial Presença.
- **Parafita, Alexandre**, (1999), *A Comunicação e a Literatura Popular*, Lisboa, Plátano Edições Técnicas.

- **Pereira**, Mário, (2007), *A Pedagogia da Interdependência é ...*, texto de introdução do site www.gentleteaching.com, [em linha] <http://www.assol.pt> consultado em 24 de Maio de 2007.
- **Proença**, Paula, (2006), *Histórias Multisensoriais – Estratégias para contar histórias a pessoas especiais*, Macedo de Cavaleiros, Instituto Piaget, (monografia) policopiado.
- **Proença**, Paula, (2007), *Histórias Multisensoriais – Guia prático*, UTAD, Vila Real, (Projecto de Intervenção) policopiado.
- **Perrenoud**, Philippe, (2001), *Porquê construir competências a partir da escola?*, Porto, Asa Editores.
- **Ricoeur**, Paul; **Detienne**, Marcel; **Vidal-Naquet**, Pierre; **Châtelet**, Francois; **Festugière**, André; (1988), *Grécia e Mito*, Lisboa, Gradiva.
- **Silva**, Carlos; **Nossa**, Paulo; **Silvério**, Jorge, (2000). *Incidentes Críticos na Sala de Aula – Análise comportamental Aplicada (ACA)*, Coimbra, Quarteto Editora.
- **Sosin**, David e Myra ,(2006) *Compreender a Desordem por Défice de Atenção e Hiperactividade*”, Porto, Porto Editora.
- **Spitzer**, Manfred, (2007), *Aprendizagem – Neurociências e a Escola da Vida*, Lisboa, Climepsi Editores.
- **Vários**, (2006), *Experiencias Prácticas de Innovación Educativa en Europa Estimulación Basal y Multisensorial com Personas com Discapacidad Intelectual*, (documento a ser publicado, produzido no âmbito do projecto Europeu Sócrates - Comenius “Estimulação Sensorial para Alunos com Deficiência Mental” Espanha/ Portugal/ Suécia/ Inglaterra/ Estónia).
- **Vários**, (2001), *Dicionário da Língua Portuguesa Contemporânea*, Academia das Ciências de Lisboa e da Fundação Calouste Gulbenkian, Lisboa, Editorial Verbo.
- **Wolfe**, Patrícia, (2004), *Compreender o Funcionamento do Cérebro – E a sua importância no processo de aprendizagem*, Porto, Porto Editora.

Legislação

- **Assembleia da República, Resolução da AR nº 56/2009** - *Aprova a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência*, adoptada em Nova Iorque em 30 Março de 2007 em Diário da República, 1ª série nº 146 de 30 de Julho de 2009.
- **Lei nº 21/2008** de 12 de Maio, Diário da República - 1ª série nº 91- 12 de Maio de 2008.
- **Decreto-Lei nº 3/2008** de 7 de Janeiro, Diário da República, 1ª série - nº 4 de 7 de Janeiro de 2008.
- **Direcção Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular, Ministério da Educação, Reorientação das Escolas Especiais em Centros de Recursos**, Documento Estratégico, Julho 2006, (2006), [em linha] www.dgicd.min-edu.pt/especial.
- **Conselho de Ministros, PAIPDI - Plano de Acção para a Integração das Pessoas com Deficiências ou Incapacidade**, Resolução n.º 120/2006 de 21 de Setembro.
- **Lei de Bases do Sistema Educativo nº 49/2005** de 30 de Agosto – Diário da República, 1ª – série A, nº 166 de 30 de Agosto de 2005.

Anexos

Anexo 1

Autorização para recolha e utilização de dados, incluindo imagens.

Declaração

Eu, _____ encarregado de
educação do aluno, _____
autorizo a recolha e utilização de imagens, dados do meu educando e de
trabalhos executados por ele. Todo o material recolhido, será utilizado
pela professora Paula Proença, durante o estudo a acontecer na
UTAD, no decorrer do mestrado em Educação Especial.
A identidade do meu educando será protegida pelo uso de apenas um
dos seus nomes.

....., de de 2008

O encarregado de educação

Diário de campo

poesia 1

<i>data</i>	<i>14 de Novembro de 2008</i>	<i>tipo</i>	<i>Poesia Multisensorial</i>
-------------	-------------------------------	-------------	------------------------------

<i>intervenientes</i>	<i>Paula Proença// Rita // Isabel</i>
-----------------------	---------------------------------------

<i>Grupo</i>	<i>André; Fátima; Ana Gentil; Ana Sofia; Zé Pedro; Márcio; Cátia, David, Daniel</i>	<i>Faltas</i>	<i>Helena João</i>
--------------	---	---------------	--------------------

<i>Poesia Multisensorial</i>	<i>"Histórias de Gatos"</i>	<i>Nº 1^p</i>
------------------------------	-----------------------------	-------------------------

▲ Como muitos dos meus alunos são novos neste projecto das Poesias Multisensoriais e apenas agora iniciam actividades deste tipo, expliquei o que ia acontecer a partir daquele momento.

Disse-lhes:

- que iam escutar um segredo em forma de história,
- que as havia grandes e essas eram as histórias
- que as havia pequeninas e essas eram as poesias.

▲ Expliquei com a ajuda dos colegas (André, Daniel e Ana Sofia) que sabem como funcionam estes projectos, como deviam ficar sentados e atentos - mãos pousadas, em descanso em cima da mesa.

A escolha

- ☒ Escolhi esta poesia da Luísa Ducla Soares "*Histórias de Gatos*" por ser uma das minhas autoras favoritas, detentora de um modo de escrever que agrada muito aos meus alunos, recheada de humor e de elementos concretos que facilita a sua transformação em Poesia Multisensorial.
- ☒ A poesia foi um pouco encurtada para se tornar mais acessível aos diferentes alunos.

Actividade

- ▲ Dei à Rita a máquina fotográfica para que registasse o que ali se passasse.
- ▲ Coloquei na mesa de apoio "a janela" e perguntei o que seria aquele objecto -
 "É uma janela e deves ter sido tu a fazê-la!" (Daniel)
- ▲ De seguida mostrei o boneco/Menino que alguns (André, Daniel e Ana Sofia) já conheciam de anos transactos e todos se lembraram do nome pelo qual é conhecido "Tomé"
- ▲ Iniciei a leitura da poesia colocando os restantes elementos um a um conforme a poesia os referia.
- ▲ A cada novo elemento os olhos dos meus alunos ficavam maiores e mais espantados. Todos pareceram gostar muito dos diferentes elementos. Riram muito com a cama do Tomé e com os 4 gatos que por terem mola parecem mesmo que têm vida.
- ▲ Li a poesia 3 vezes, mantiveram a atenção e todos comeram a sobremesa de que falava a poesia.
- ▲ Fizemos algumas actividades de ampliação e enriquecimento da Poesia, algumas foram registadas no Grande Diário de turma.

Principais reacções

- ▲ **Zé Pedro** - a 1ª reacção foi ficar muito espantado e atento, com os olhos muito abertos. Depois de escutada a 1ª vez participou, sorriu e quis pegar num dos gatos. Esteve sentado e atento o tempo que durou a história.
- ▲ **Ana Gentil** - a Ana parece compreender toda a poesia, riu-se muito com o Tomé, com a cama e os 4 gatos. Comeu a sobremesa "Suissinho" rapidamente. Manteve-se atenta aos diferentes elementos e participativa.
- ▲ **Fátima** - enquanto não começou a Poesia propriamente dita não se manteve sentada e até o Daniel a mandou parar quieta. Depois de começar a contar a história, manteve-se sentada, atenta e sorridente. Brincou com o Tomé e comeu sozinha a sobremesa.
- ▲ **André** - a 1ª reacção foi ficar envergonhado e desviar o olhar mas rapidamente se concentrou e olhou para o centro da poesia. Gostou dos gatos e do Tomé.
- ▲ **Daniel** - manteve-se atento e muito participativo partilhando com os colegas o material.

- ▲ **David** - Eu não sou capaz de fazer uma avaliação verdadeira da sua reacção. Manteve-se na sua posição normal, colocamos os bonecos nas suas mãos e parece que sorriu mas não sei se é voluntário ou involuntário este sorriso. Comeu o Suissinho rapidamente, parece gostar muito.
- ▲ **Márcio** - gostou e manteve-se muito atento, sorrindo por diversas vezes.
- ▲ **Cátia** - muito sorridente pareceu gostar desta forma de escutar poesia. Manteve-se sentada, atenta e calma.

Reflexão

- ☒ Devo passar a medir o tempo que demora a actividade.
- ☒ Vou passar a colocar o David mais próximo dos objectos para que lhe seja facilitada o ângulo de visão.
- ☒ Estes projectos terão lugar preferencialmente à quarta-feira - apenas será trocado o dia se algum aluno estiver em falta, como aconteceu nesta quarta-feira dia 12 de Novembro com o André e a Helena João.
- ☒ Anotei algumas alterações nas fichas de registo para que se tornem mais funcionais

Algumas fotos:



poesia 2

<i>data</i>	<i>21 de Novembro de 2008</i>	<i>tipo</i>	<i>Poesia Multisensorial</i>
-------------	-------------------------------	-------------	------------------------------

<i>intervenientes</i>	<i>Paula Proença// Rita // Isabel</i>
-----------------------	---------------------------------------

<i>Grupo</i>	<i>André; Fátima; Ana Gentil; Ana Sofia; Zé Pedro; Márcio, Cátia, David, Daniel;</i>	<i>Faltas</i>	<i>Helena João</i>
--------------	--	---------------	--------------------

<i>Poesia Multisensorial</i>	<i>" Suas Altezas "</i>	<i>Nº 2^P</i>
------------------------------	-------------------------	-------------------------

- ▲ Por impossibilidade de contar a poesia na quarta-feira, por estar em falta o aluno André, só hoje teve lugar a 2ª sessão com uma Poesia Multisensorial

A escolha

- ☒ A escolha de hoje recaiu sobre a poesia inédita, da minha autoria, intitulada "Suas Altezas". Escolhi-a por possuir uma dimensão adequada (curta) ao início de um projecto de Poesia Multisensorial e por permitir oferecer aos alunos experiências a nível gustativo, auditivo, visual e táctil.

A Actividade

- ▲ A Rita utilizou a máquina fotográfica para que procedesse ao registo
- ▲ Coloquei o cenário **LAGO** na mesa de apoio.
- ▲ Questionei os diferentes alunos acerca do que observavam.
 - É água – Daniel
 - São peixinhos – José Pedro
- ▲ De seguida iniciei a leitura da poesia colocando os restantes elementos um a um conforme a poesia os referia.
 - ▲ Os meus alunos ficaram muito espantados e visivelmente sorridentes. Todos pareceram gostar muito dos diferentes elementos. Riram muito.
 - ▲ Li a poesia 3 vezes, mantiveram a atenção e todos provaram Kiwi e gomas e chupas de que falava a poesia.
 - ▲ Fizemos algumas actividades de ampliação e enriquecimento da Poesia, algumas foram registadas no Grande Diário de turma.

Principais reacções

- ☒ **David** - hoje ficou mesmo ao lado da mesa onde coloquei os diferentes elementos. Brincou com a caixa conseguindo retirar a tampa, com os sapos, meteu-os à boca e parece gostar deste veludo de que são feitos. Provou kiwi e chupa e gosta destes alimentos.
- ☒ **Ana Gentil** - continua a parecer-me que gosta muito destas actividades, já que sorri e ri muito. Parece muito atenta e participativa. Pegou no chupa e foi metendo e tirando da boca para o comer. Provou kiwi e gostou.
- ☒ **Fatinha** - não queria provar kiwi mas depois da minha insistência acabou por comer a sua fatia. Pareceu-me que não estaria habituada a comer este fruto. Esteve atenta e pareceu compreender bem o tema da poesia.
- ☒ **Zé Pedro** - fica tão calmo e atento quando leio a poesia! Brinca com os bonecos e passa com facilidade para o mundo do faz de conta falando com os sapos. Provou de boa vontade o kiwi e gosta de gomas e chupas.
- ☒ **Daniel** - estava visivelmente zangado quando começou a aula, mas aos poucos foi relaxando terminado a sessão da poesia com o Daniel muito bem disposto e calmo. Inicialmente chegou mesmo a recusar provar o kiwi mas finalmente acabou por aceitar e provar o que se lhe oferecia.
- ☒ **André** - calmo e participativo compreende bem o que se pretende e é capaz de responder a questões simples acerca do que escutou.
- ☒ **Márcio** - fica tão admirado com o que se passa à sua frente que parece fixo nos diferentes objectos de tal forma que por vezes tem dificuldade em escutar uma ou outra instrução.
- ☒ **Ana Sofia** - é bastante conhecedora deste tipo de projecto mas continua a gostar muito de me ouvir contar ou ler poesia.
- ☒ **Cátia** - fica muito atenta parecendo interessada no que escuta, mas depois porque o seu vocabulário é muito reduzido tem dificuldade em responder oralmente a questões simples conseguindo no entanto encontrar forma de se fazer entender.

Reflexão

- ☒ Aproximei mais de mim e dos objectos o David e a Ana Gentil desta forma foi-me mais fácil interagir com eles.
- ☒ Não medi exactamente o tempo que durou esta actividade, mais ou menos 30 minutos, mas na próxima semana vou tentar cronometrar para que seja mais fácil o controlo.

Algumas fotos



poesia 3

Anexo 4

<i>data</i>	<i>10 de Dezembro de 2008</i>	<i>tipo</i>	<i>Poesia Multisensorial</i>
-------------	-------------------------------	-------------	------------------------------

<i>intervenientes</i>	<i>Paula Proença// Rita // Isabel</i>
-----------------------	---------------------------------------

<i>Grupo</i>	<i>André; Fátima; Ana Gentil; Ana Sofia; Zé Pedro; Cátia, David, Daniel;</i>	<i>Faltas</i>	<i>Helena João - chegou tarde Márcio - está doente</i>
--------------	--	---------------	--

<i>Poesia Multisensorial</i>	<i>" Um Saco Cheiinho "</i>	<i>Nº 3ª</i>
------------------------------	-----------------------------	--------------

- ▲ Embora tenha tentado fazer uma sessão de poesia na semana compreendida entre 2 e 5 de Dezembro tal não foi possível devido às comemorações do Dia internacional da Pessoa com Deficiência que tiveram lugar durante essa semana
- ▲ Assim a 3ª sessão com uma poesia Multisensorial teve lugar na quarta-feira, dia 10 de Dezembro.

A escolha

- ☒ pedido de alguns dos meus alunos, a escolha de hoje, recaiu sobre uma poesia alusiva à época Natalícia. Como não encontrasse nenhuma que cumprisse os requisitos a que me propunha, acabei por escrever uma. Nela cada um dos meus alunos recebe uma pequena prenda e cada nome próprio de quantos trabalham na sala é salientado.
- ☒ Assim escrevi " Um Saco Cheiinho" em que o Pai Natal, deixa a cada um dos elementos da sala um pequeno presente.

A Actividade

- ▲ Comecei por inquirir os alunos do que desejavam que tivesse esta pequena história em forma de verso. Referiram que deveria falar do Pai Natal e de prendas.

Do Pai Natal...

De prendas e bonecos...

- ▲ Li a Poesia e do saco fui tirando uma pequena lembrança para cada um. Quando ouviam o seu nome ficavam muito excitados para saberem o que iriam ter.
- ▲ Todos pareceram gostar muito das diferentes prendas. A aluna Fátima não sabendo o que queria, queria as prendas de todos.
- ▲ Tiraram-se algumas fotografias da actividade.
- ▲ Uns escreveram, outros desenharam, outros apenas brincaram com os seus presentes.
- ▲ Fizemos algumas actividades de ampliação e enriquecimento da Poesia, algumas foram registadas no Grande Diário de turma.

Principais reacções

- ☒ **David** - gosta de chocolate e parece aceitar bem o peluche de contacto com a sua pele.
- ☒ **Ana Gentil** - gosta muito de chocolate e nem se engasgou. Gostou do seu Ursinho
- ☒ **Fatinha** - não sabia bem o que queria. Queria a prenda do Daniel, da Cátia, do Zé Pedro mas nenhum lhe permitiu a troca.
- ☒ **Zé Pedro** - ficou encantado com a prenda e agradeceu imediatamente as bolas.
- ☒ **Daniel** - maravilhado com o seu pequeno projector de imagens
- ☒ **André** - parece ter gostado muito da sua nova caixa de cores.
- ☒ **Ana Sofia** - gostou bastante do porta-chaves, e acrescentou que nunca tinha tido nenhum...
- ☒ **Cátia** - encantada com a boneca não se cansou de falar com ela e de brincar dia fora. Não consegue repetir a palavra BONECA.

Reflexão

- ☒ Apenas li uma vez a poesia na íntegra pois o centro das atenções de cada um dos meus alunos ficou preso na prendinha que cada um ganhou durante a poesia.
- ☒ Nas grelhas de registo, continuo a ter dúvidas, se devo manter para todos a área de questionário, já que muitos dos meus alunos, não dominam uma oralidade expressiva capaz de responder às diferentes questões, embora as compreendam.

Algumas fotos



poesia 4

Anexo 5

<i>data</i>	<i>30 de Dezembro de 2008</i>	<i>tipo</i>	<i>Poesia Multisensorial</i>
-------------	-------------------------------	-------------	------------------------------

<i>intervenientes</i>	<i>Paula Proença// Rita // Isabel</i>
-----------------------	---------------------------------------

<i>Grupo</i>	<i>Fátima; Ana Gentil; Zé Pedro; Cátia, David,</i>	<i>Faltas</i>	<i>Helena João, Márcio, André, Ana Sofia; Daniel-- de férias</i>
<i>Alunos</i>	<i>Vera e Joel</i>	<i>Funcionária</i>	<i>Esmeralda</i>

<i>Poesia Multisensorial</i>	<i>" Ano Novo"</i>	<i>Nº 4ª</i>
------------------------------	--------------------	--------------

- ▲ Embora tenha tentado fazer uma sessão de poesia na semana compreendida entre 15 e 18 de Dezembro tal não foi possível devido às comemorações de Natal na Instituição.
- ▲ Assim a 4ª sessão com uma poesia Multisensorial teve lugar na terça-feira, 30 de Dezembro.
- ▲ Apesar de a turma estar muito reduzida, já que alguns alunos decidiram não vir à escola durante esta semana, foi contada uma poesia alusiva ao Novo Ano, pois estavam presentes quase todos os alunos que têm menos contacto com esta metodologia.
- ▲ Estavam presentes nesta sessão dois alunos oriundos do Agrupamento Vertical de Escolas de Alijó integrados num projecto de Campo de Férias em interrupção Lectiva de Natal.

A escolha

- ☒ A escolha de hoje recaiu sobre uma poesia alusiva à época de Ano Novo. Assim escrevi uma poesia que falasse da época e que colocasse ênfase na sequência temporal, intitulada "Ano Novo"

A Actividade

- ▲ Comecei por inquirir os alunos acerca do modo de estar quando queremos escutar uma poesia ou história. Apesar da pouca experiência com esta metodologia todos os meus alunos sabiam que se deviam sentar

direitos colocando as mãos sobre a mesa -- para que se mantenham mais atentos.

▲ Surpreendeu-me a aluna *Ana Gentil* que também ela sabia como se devia colocar para escutar com mais atenção o que tinha para dizer

▲ Coloquei a pequena caixa no colo do David.

▲ Fiz observar a caixa azul com dois pequenos anjos na tampa.

▲ O David destapou a caixa para que pudesse ler a poesia.

▲ Li a Poesia e fui tirando um após outro, o Pai Natal, a Rena, o Inverno, o Ano Velho e por fim o Ano Novo.

▲ Todos se mantiveram atentos e calmos.

▲ Li uma e outra vez a poesia dando cada um dos personagens a diferentes alunos que quando ouviam falar do seu objecto o mostravam aos colegas.

▲ Tiraram-se algumas fotografias da actividade.

▲ Como a poesia fala do Ano Novo que chega cheio de mimos e sorrisos para partilhar os meus alunos foram convidados a dar abraços e cumprimentar os colegas que tinham ao seu lado.

▲ Fizemos algumas actividades de ampliação e enriquecimento da Poesia, algumas foram registadas no Grande Diário de turma.

Principais reacções

- ☒ **David** - aceitou bem o contacto dos diferentes bonecos com a sua pele.
- ☒ **Ana Gentil** - sabe que deve colocar as mãos sobre a mesa para escutar a história
- ☒ **Fatinha** - não quis pegar nos bonecos pois pensou que lhos ia dar, esteve atenta e sorridente, cumprimentou os colegas.
- ☒ **Zé Pedro** - ficou encantado com o que escutou e cumprimentou os colegas mesmo aqueles que não conhece bem,
- ☒ **Cátia** - fica atenta e embora não consiga falar acerca do que escuta compreende bem a poesia.

Reflexão

- ☒ Não utilizei as grelhas de registo, embora as tivesse à mão, já que não estavam presentes, todos os alunos do grupo.

Algumas fotos



poesia 5

Anexo 6

<i>data</i>	<i>7 de Janeiro de 2009</i>	<i>tipo</i>	<i>Poesia Multisensorial</i>
-------------	-----------------------------	-------------	------------------------------

<i>intervenientes</i>	<i>Paula Proença// Rita // Isabel</i>
-----------------------	---------------------------------------

<i>Grupo</i>	<i>Ana Gentil; Zé Pedro; Cátia; David, Márcio, André, Ana Sofia;</i>	<i>Faltas</i>	<i>Helena João - atrasada Daniel - doente Fátima - faltou</i>
--------------	--	---------------	---

<i>Poesia Multisensorial</i>	<i>" Elefante"</i>	<i>Nº 5ª</i>
------------------------------	--------------------	--------------

- ▲ Apesar de hoje faltarem a Fátima e o Daniel, decidiu-se contar a poesia preparada.

A escolha

- A escolha de hoje recaiu sobre uma poesia de José Vaz que fala de animais. "Elefante".
- O Elefante é uma grande máscara com a tromba feita com uma meia grande que permite que se lhe coloque dentro o braço (imitando a tromba).

A Actividade

- ▲ Comecei por inquirir os alunos acerca do que teria dentro da caixa grande. Fui dando algumas pistas:

- Tem animais;*
- Um é muito grande;*
- Vive longe numa terra muito longe e quente;*
- Trabalha no circo;*
- Fala assim.....*

- ▲ Surpreendeu-me o Zé Pedro que escutando a voz do animal afirmou seguro:

- É um elefante*

- ▲ Coloquei no braço o grande elefante e fui lendo a poesia ao mesmo tempo que ia retirando da caixa os animais de que fala a poesia.
- ▲ Dei depois a máscara ao Zé Pedro, para que fosse a tromba colocando no seu pequeno braço a meia.
- ▲ O Márcio foi colocando os diferentes animais sobre a tromba do Elefante.
- ▲ A Ana Sofia fez barrir o animal sempre que escutou a palavra *Elefante*.
- ▲ Todos se mantiveram atentos e calmos.
- ▲ Tiraram-se algumas fotografias da actividade.
- ▲ Ampliou-se um pouco a poesia e fez-se uma lição de coisas sobre o animal.

Principais reacções

- ☒ **David** - aceitou bem o contacto e sorriu bastante
- ☒ **Ana Gentil** - sabe que deve colocar as mãos sobre a mesa para escutar a história, e sorri quando vê aparecer os diferentes animais;
- ☒ **André** - gostou muito dos diferentes animais
- ☒ **Zé Pedro** - ficou encantado com o que escutou e fez de Elefante estando calmo e participativo
- ☒ **Cátia** - fica atenta e sabe de que estamos a falar e apoiou o colega escolhendo os animais para colocar na tromba do elefante
- ☒ **Ana Sofia** - fez barrir o elefante, estando muito atenta à leitura do texto.

Reflexão

- ☒ Não consigo no imediato registar todas as reacções o que acabo por fazer um pouco mais tarde.

Algumas fotos



História nº 9

Anexo 7

Ideias que nortearam a construção da História Multisensorial 9

A ALDEIA DA GENTE PEQUENA

Todos somos importantes

Todos podemos fazer a diferença na vida de alguém.

Todos temos sempre muito para dar – sorrisos, mimos, gentileza

O refrão da história será cantado - Musica de Pedro Barroso – Avessada -
Antologia Cantos rurais

- Valores --- amizade
- Cheiros --- perfume
- Sabores --- chupas /rebuçados
- Proprioceptivo --- dançar ao som da música

- ◆ Aprender a sorrir.
- ◆ Aprender a fazer coisas para os outros
- ◆ Aprender a dizer Gosto de ti

- “Espantalho” ganha um coração
- AMIGOS - Vaca//gato//galo//cavalo
- 3 – oportunidades para

Coração é um puzzle feito de amigos, feito de sorrisos

.....

Quarto da fada / cama / ... de lá vê-se a aldeia da gente pequena... e a horta
onde vive o Menino de Palha

“Fada Matilde”

“Espantalho Menino de palha”

Estímulos sensoriais a utilizar na História 9

FADA MATILDE
MENINO DE PALHA
CENÁRIO _ ALDEIA
Caixa com abas rebatíveis 6 Casas - pequenas cores diferentes Horta – cenouras, tomates, abóbora, couves, cebolas, Candeeiros, Arvores, flores Espantalho
CENÁRIO – QUARTO
Cama e outro mobiliário Roupa de cama e tapete Candeeiro
AMIGOS
Galo Vaca Cavalo Gato
Vozes dos animais
OUTROS
Coração Puzzle
Coração pequeno
Chupas
Gravuras de animais – cartões
Música - Canção

História Multisensorial 9

Registo/Avaliação

A Aldeia da Gente Pequena

Nome		Data	
Contador		Hora	
Sessão		Duração	

Registo

1

Registo

Efectuado após ouvir ler pela 1ª vez a história

	<i>atento</i>	<i>distraído</i>	<i>calmo</i>	<i>excitado</i>	<i>participativo</i>	<i>indiferente</i>
Observação						

Estímulos a que reagiu

<i>fada</i>	<i>menino</i>	<i>animais</i>	<i>horta</i>	<i>quarto</i>	<i>luz</i>	<i>chupas</i>	<i>musica</i>	<i>outros</i>

Estímulos que recordou

<i>fada</i>	<i>menino</i>	<i>animais</i>	<i>horta</i>	<i>quarto</i>	<i>luz</i>	<i>chupas</i>	<i>musica</i>	<i>outros</i>

outros: _____

Registo

Efectuado no dia seguinte

Data

Questionário: Da História que ouviste...

Gostaste de...

Não gostaste de...

O que acontece durante a história?

O que é um... uma...

Fada	
Espantalho	
Amigo	

Estímulos que recordou

<i>fada</i>	<i>menino</i>	<i>animais</i>	<i>horta</i>	<i>quarto</i>	<i>luz</i>	<i>chupas</i>	<i>musica</i>	<i>outros</i>

outros: _____

A Aldeia da Gente Pequena

Anexo 9

História Multisensorial 9

Nome		Data	
Contador		hora	
Sessão		Efectuado após ouvir ler a 1ª vez a história	

Registo

1*

	<i>atento</i>	<i>distraído</i>	<i>calmo</i>	<i>excitado</i>	<i>participativo</i>	<i>indiferente</i>
Observações						

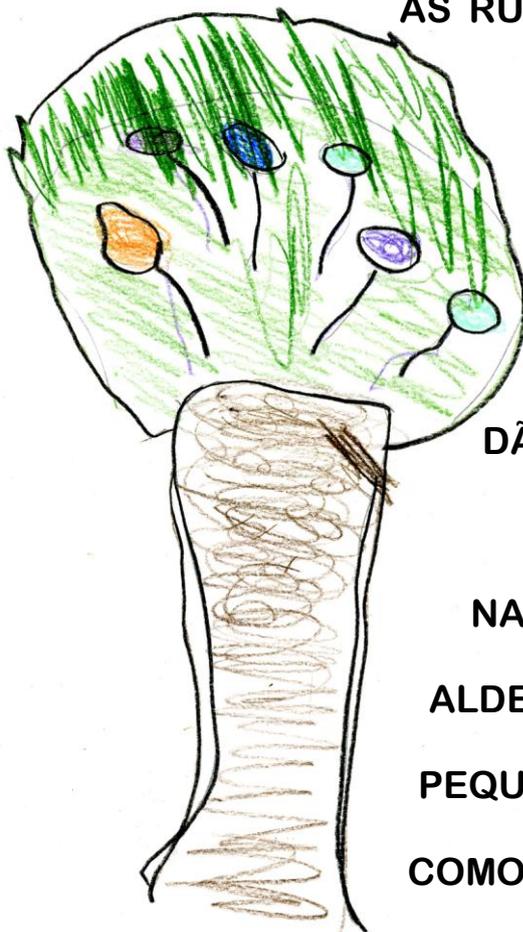
	<i>Estímulo</i>								
<i>resposta</i>	<i>fada</i>	<i>menino</i>	<i>animais</i>	<i>quarto</i>	<i>horta</i>	<i>luz</i>	<i>chupas</i>	<i>música</i>	<i>outros</i>
<i>Dirige o olhar</i>									
<i>vocalizações</i>									
<i>aponta</i>									
<i>corpo membros</i>									
<i>tempo de atenção</i>									
<i>memória (recorda)</i>									

S – sorri I – indiferente A – aponta O – olha

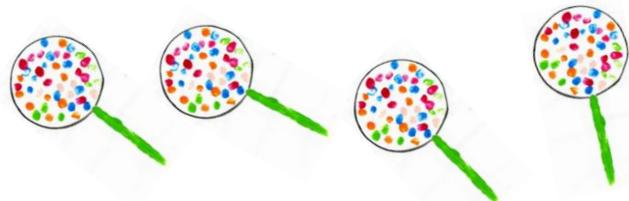
A Aldeia da Gente Pequena



LÁ LONGE FICA A
ALDEIA DA GENTE PEQUENA... MEIA DÚZIA DE CASAS
AMARELAS, LARANJA, ROSA, MAS TAMBÉM AS HÁ
VERDES, AZUIS, LILÁS... TANTAS E TODAS TÃO
BONITAS...



AS RUAS VESTEM-SE DE ALEGRIA E
HÁ SEMPRE FESTA NO AR.
AS FLORES BORDAM DE COR A
VIDA DA GENTE PEQUENA E AS
ÁRVORES EM DIA DE FESTA
DÃO CHUPAS A TODOS.



NA
ALDEIA DA GENTE
PEQUENA, VIVE GENTE PEQUENA
COMO AR INEFÁVEL DE QUEM É GENTE
COM ALMA DE FADA, OU FADA EM CORPO DE GENTE...

**E MATILDE É UMA DAS FADAS EM
CORPO DE GENTE PEQUENA...**

**CANTA ENQUANTO CONTA
HISTÓRIAS....**

**CONTA ENQUANTO CANTA
HISTÓRIAS....**

**HISTÓRIAS DE GENTE PEQUENA,
HISTÓRIAS DE AMIGOS, DE VIDA...**

HISTÓRIAS DE BICHOS E DE FLORES...

HISTÓRIAS COM SORRISOS DENTRO.

**QUANDO ANOITECE TUDO FICA MAIS DOCE E TERNO,
O AR GANHA MELODIAS COM MUITOS ANOS E A MAGIA**

PARTE À SOLTA.

**DO QUARTO DA MATILDE
PODE VER-SE A ALDEIA DA
GENTE PEQUENA,**





ONDE VIVE HÁ MUITO UM ESPANTALHO.

**E ESTA É UMA DAS HISTÓRIAS QUE SE OUVE
HÁ MUITO DA BOCA E DA ALMA DAS FADAS
QUE VIVEM EM CORPOS DE GENTE PEQUENA.**



E SILÊNCIO

AGORA MUITA ATENÇÃO

E QUEM CANTA

CONTA HISTÓRIAS NOVAS

HISTÓRIAS DE SENTIR...

HISTÓRIAS DE GOSTAR

DE TI... DE TI... DE TI... DE TI...



ERA UMA VEZ ...

HÁ MUITO TEMPO...

MESMO HÁ MUITO

TEMPO...

UM MONTINHO DE PALHA

QUE AS MÃOS CANSADAS

DO AVÔ FIZERAM

MENINO...

MENINO ESPANTALHO,

MENINO DE PALHA,

VESTIDO DE ROUPAS

USADAS,

E FEITO COM TODA A TERNURA DO MUNDO.



O MONTINHO DE PALHA ERA UM

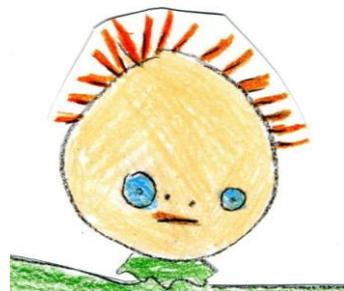
MENINO TRISTE SEM SORRISOS E

PRESO NO ALTO DAQUELE PEDESTAL

QUE O AFASTAVA DOS OUTROS

MENINOS...

ESTAVA SEMPRE TRISTE O MENINO DE PALHA....

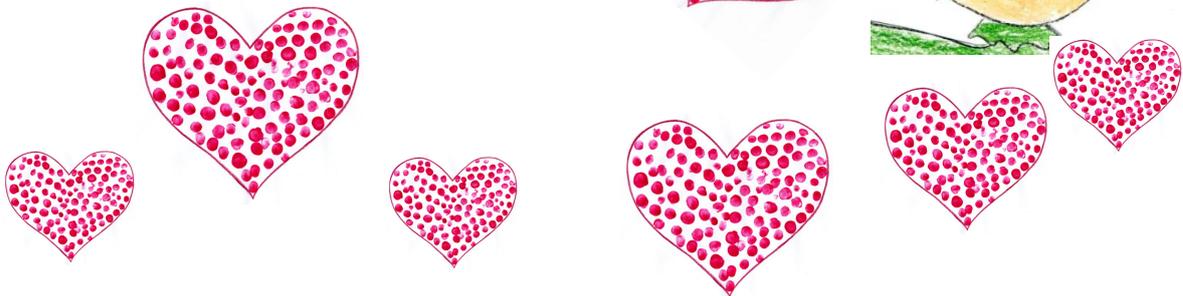
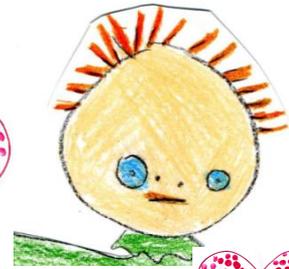


UM DIA ...



**MATILDE A FADA, APAIXONOU-SE
PELO OLHAR TRISTE
DO**

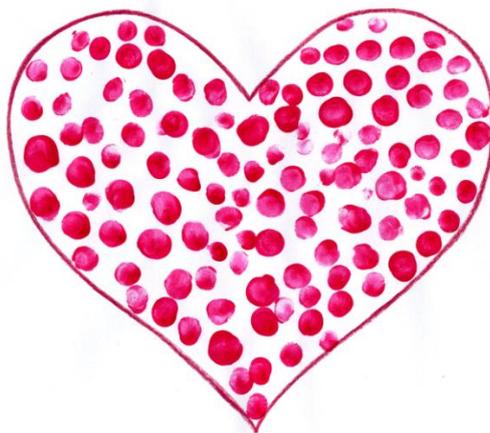
MENINO DE PALHA...



MAS ELE NÃO COMPREENDIA A FADA...

E NUM PASSO DE MAGIA

"XIRIBI TI TI TI TI"



**MATILDE DEU-LHE O
PODER DE, DURANTE A
NOITE, DESCER DO
PEDESTAL E APRENDER A
SORRIR... PARA GANHAR**

UM CORAÇÃO... PARA APRENDER A AMAR...



O MENINO DE PALHA TINHA
MUITO QUE APRENDER PARA
GANHAR O CORAÇÃO  QUE
LHE FALTAVA NO PEITO... E
ENTENDER
COMO A 
FADA
MATILDE
GOSTAVA DELE.

TINHA NÃO 1, NEM 2, MAS 3 DESAFIOS PARA COMPLETAR E
POR CADA 1 GANHARIA UM PEDACINHO DO CORAÇÃO



 QUE A FADA COLOCARIA NO
PEITO DO MENINO DE PALHA.

ELE IA GANHAR OS SEUS
PEDACINHOS DE CORAÇÃO, UM

CORAÇÃO  QUE SE FIZESSE DE SORRISOS, DE AMIGOS,
DE TERNURA...

"XIRIBI TI TI TI TI"

NA 1ª NOITE

O MENINO DE PALHA DESCEU, E TENTOU, AINDA QUE EM VÃO, DANÇAR, MAS ERA MESMO DIFÍCIL...



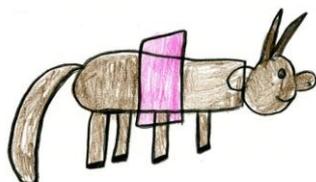
LOGO ALI SE JUNTARAM O GALO,

....



A VACA,

.....



O CAVALO,

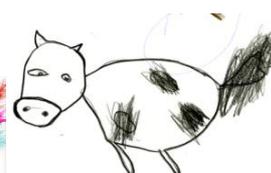
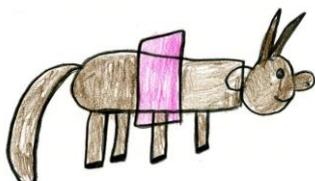
....

E O GATO,



... E

JUNTOS TENTARAM AJUDÁ-LO...



A CADA PASSO UM TROPEÇÃO, A CADA PASSO...
OUTRO TOMBO... MAS O MENINO DE PALHA, CHEIO DE
VONTADE DE APRENDER, COMEÇOU DE NOVO UMA E
OUTRA VEZ...

**AOS POUCOS FOI GANHANDO CONFIANÇA...
MUITO SE RIRAM JUNTOS PELA NOITE DENTRO...**



**E A CERTA ALTURA ATÉ O MENINO DE PALHA
JÁ SORRIA DE TANTA BRINCADEIRA.**

**COMO A MANHÃ SE APROXIMAVA A PASSOS LARGOS E O
SOL FAZIA TENÇÃO DE ACORDAR, FOI O GALO
(COCOROCÓ) QUE AVISOU O MENINO DE PALHA QUE A**

**NOITE ESTAVA A
ACABAR.**



"XIRIBI TI TI TI TI"

NA 2ª NOITE ...

O MENINO DE PALHA TINHA
QUE APRENDER QUE TODOS
PODEMOS FAZER COISAS
IMPORTANTES PARA OS
OUTROS.

MAS O QUE SABIA ELE FAZER
PARA AJUDAR OS OUTROS?

-- SABIA SORRIR, MAS PARA

QUE SERVIA ISSO?

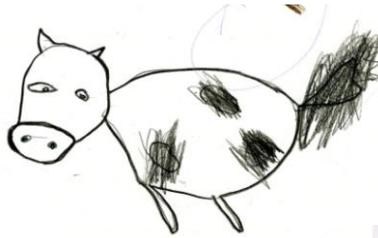
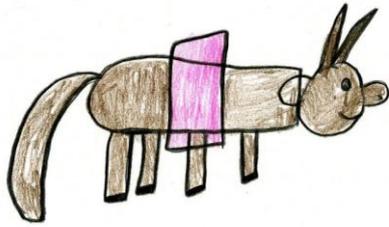
ANDOU ÀS VOLTAS
PELA ALDEIA DA
GENTE PEQUENA...

NÃO SABIA O QUE
PODIA FAZER?

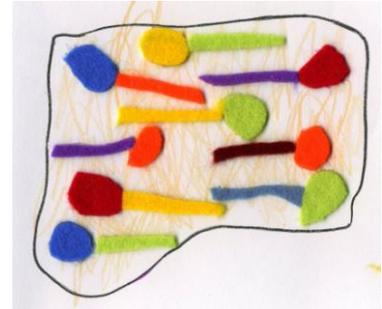
SERIA ELE CAPAZ DE AJUDAR OS OUTROS?

DESTA VEZ FORAM O CAVALO





**E A VACA QUE
O AJUDARAM,**



**É QUE O MENINO DE PALHA TINHA UMA
CAIXINHA DE CHUPAS QUE LHE TINHAM
DADO OS PARDAIS, E OS RATINHOS...**

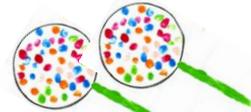
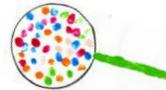


ENTÃO

DISTRIBUIU

O SEU

**PEQUENO TESOURO PELA
ALDEIA DA GENTE PEQUENA.**



**ASSIM TODOS SABERIAM QUE ALGUÉM SE IMPORTAVA
COM ELES...**



**O GATO (MIAU)
QUE O VIGIAVA
SEGREDOU-LHE QUE
DECERTO,
PELA MANHÃ,
TODOS FICARIAM**

MUITO FELIZES.



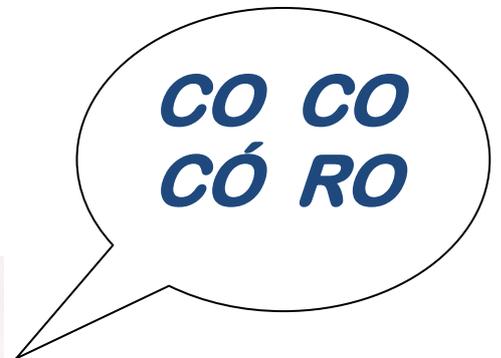


O MENINO DE PALHA
TINHA DESCOBERTO QUE
PODIA SER IMPORTANTE
PARA MUITA GENTE.

COMO A MANHÃ SE
APROXIMAVA A PASSOS
LARGOS E O SOL FAZIA
TENÇÃO DE ACORDAR FOI
MAIS UMA VEZ O

GALO

QUE AVISOU O MENINO DE PALHA
QUE A NOITE ESTAVA A ACABAR...



"XIRIBI TI TI TI TI"

NA 3ª NOITE

O MENINO DE PALHA...

DEVIA DESCOBRIR COMO DIZER
AOS OUTROS QUE GOSTAVA
DELES E COMO SE SENTIA
CONTENTE POR TER APRENDIDO

TANTA COISA...

MAS O QUE FAZER?

MAS COMO FAZER?...

PARA DIZER "GOSTO DE TI"

E SE ESCREVESSE?

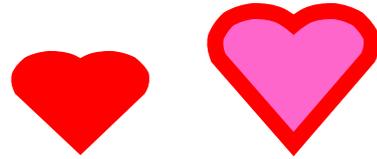
GOSTO DE TI

E SE DESENHASSE?

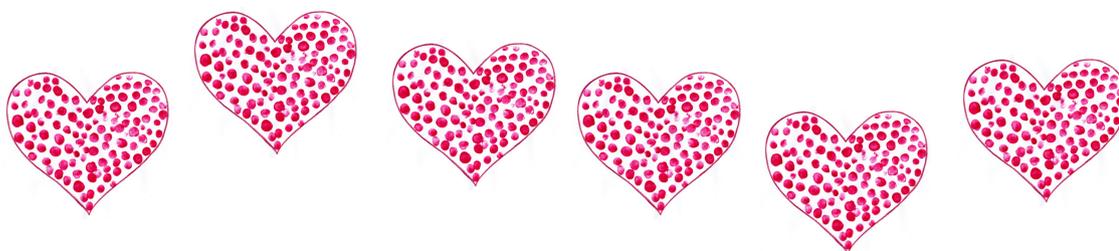
E SE APRENDESSE A DIZER ?...

NOS GESTOS E NAS PALAVRAS TODOS O SABERIAM ...

"GOSTO DE TI"



**E AINDA ANTES QUE O GALO AVISASSE A MANHÃ
FOI A FADA MATILDE QUE CHEGOU
PARA COLOCAR NO PEITO DO MENINO DE PALHA
UM CORAÇÃO FEITO DE SORRISOS, DE AMIGOS,
DE “GOSTO MUITO DE TI”.**



♥😊♥ **E CONTA A LENDA** ♥😊♥

**QUE O MENINO DE PALHA
LEU NOS OLHOS DA SUA FADA MATILDE
O AMOR QUE LHE ENCHIA O PEITO...**



**E OS MIMOS FORAM TANTOS, QUE DESDE ESSE
TEMPO, EM DIA DE FESTA,
NA ALDEIA DA GENTE PEQUENA
AS ÁRVORES DÃO CHUPAS A QUEM PASSA,
E NO AR PAIRA O SORRISO DO MENINO DE PALHA
E DA FADA EM CORPO DE GENTE PEQUENA.**

E SILÊNCIO

AGORA FINDA A CANÇÃO

E QUEM CANTA

CONTOU MIL HISTÓRIAS

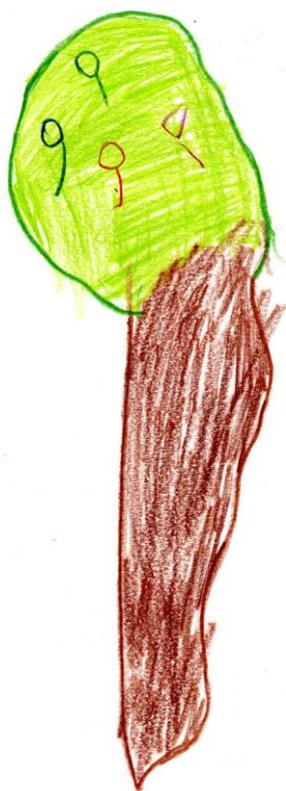
HISTÓRIAS DE SENTIR...

HISTÓRIAS DE GOSTAR

DE TI... DE TI... DE TI... DE TI...

.. E VIVERAM FELIZES

PARA SEMPRE!



Este Anexo é o produto do trabalho com a História “A Aldeia da Gente Pequena”.

Cada aluno juntou às palavras os seus desenhos.

Foram editados 15 exemplares entregues aos seus autores.

Diário de campo

história 9

«CONSTRUÇÃO de MATERIAL»

<i>data</i>	<i>Dezembro 08 a Janeiro 09</i>	<i>tipo</i>	<i>História Multisensorial</i>
<i>intervenientes</i>	<i>Paula Proença</i>		
<i>caixa</i>	<i>Cenário</i>	<i>personagens</i>	<i>Matilde e Menino de Palha</i>
<i>História Multisensorial</i>	<i>"Na Aldeia da Gente Pequena"</i>		<i>Nº 9</i>

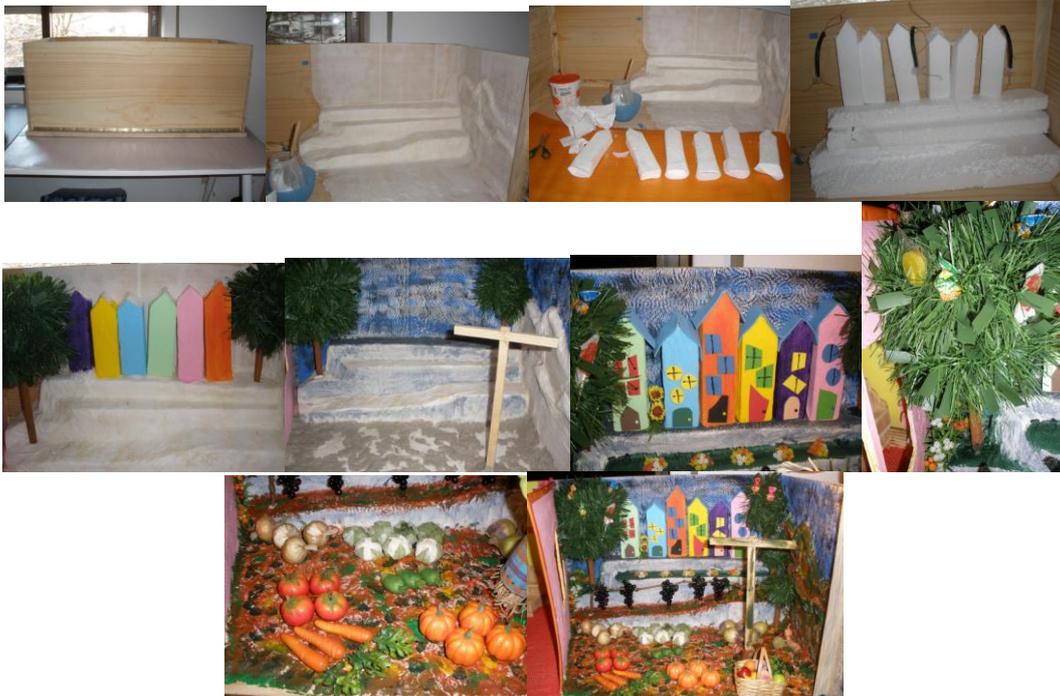
- ▲ Construção de caixa/cenário para História Multisensorial.

Algumas considerações

- ▲ A Caixa, foi construída maior que o normal já que o grupo a que se dirige é maior que o habitual,
- ▲ A caixa ilustra o espaço onde decorre a acção;
- ▲ Possibilita diferentes sensações aos diferentes alunos: visuais, tácteis, olfactivas...
- ▲ Possibilita diferentes contagens e a resolução de operações simples
- ▲ Os personagens podem ser tocados pelos alunos, pois a sua construção possibilita um abraço ou contempla mesmo a hipótese de serem lavados.
- ▲ Tendo em consideração a pouca motricidade fina de alguns alunos a "Matilde" foi construída maior e não à escala do cenário disponível,

- ▲ Foram plastificadas gravuras e fotografias dos animais bem como as palavras que servirão para actividades durante a história ou de alargamento das sessões.
- ▲ Foram testados previamente os tecidos/texturas com que se construiu a Matilde calculando a tolerância aos mesmos pelos diferentes alunos.

A ALDEIA



O QUARTO



O CORAÇÃO



A MATILDE

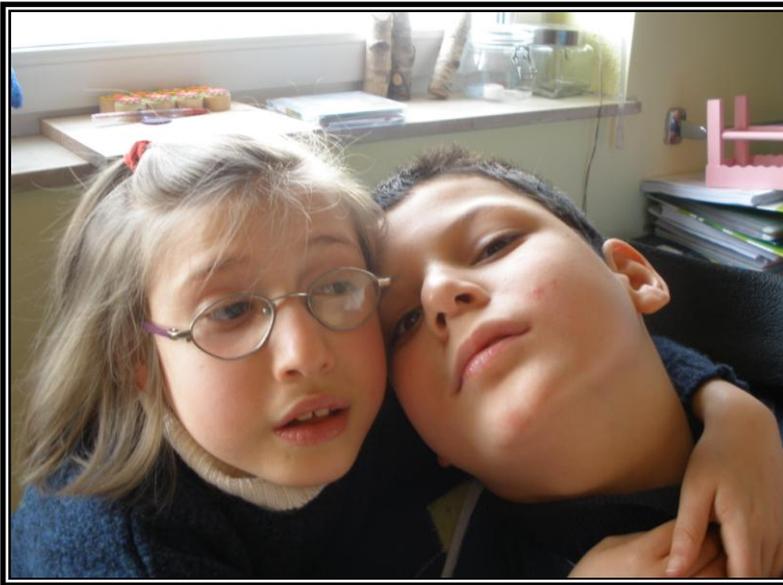


O MENINO ESPANTALHO



CALENDÁRIO

Anexo 12



“Que cada um de nós
ganhe para si
um Coração que se faça

♥ de amigos,

♥ de ternura,

♥ de
Gosto Muito de Ti.”

Janeiro

<i>Seg</i>	<i>Ter</i>	<i>Qua</i>	<i>Qui</i>	<i>Sex</i>
			1	2
5	6	7	8	9
12	13	14	15	16
19	20	21	22	23
26	27	28	29	30

Fevereiro

<i>Seg</i>	<i>Ter</i>	<i>Qua</i>	<i>Qui</i>	<i>Sex</i>
2	3	4	5	6
9	10	11	12	13
16	17	18	19	20
23	24	25	26	27

Março

<i>Seg</i>	<i>Ter</i>	<i>Qua</i>	<i>Qui</i>	<i>Sex</i>
2	3	4	5	6
9	10	11	12	13
16	17	18	19	20
23	24	25	26	27 FESTA
30	31			

2009

história 9

Anexo 13

«A Aldeia da Gente Pequena»

<i>História Multisensorial</i>	<i>" A Aldeia da Gente Pequena"</i>	<i>Nº 9</i>
--------------------------------	-------------------------------------	-------------

<i>intervenientes</i>	<i>Paula Proença// Rita // Isabel</i>
-----------------------	---------------------------------------

<i>Grupo</i>	<i>Ana Gentil; Zé Pedro; Cátia; David; Márcio, Fátima ; André; Ana Sofia; Daniel</i>	<i>Faltas</i>	<i>Helena João</i>
--------------	--	---------------	--------------------

<i>registo</i>	<i>Filme e fotografia</i>	<i>obs.</i>	<i>Sem material sensorial</i>
----------------	---------------------------	-------------	-------------------------------

Sessão 1

A História

- ☒ A história "A Aldeia da Gente Pequena" teve hoje a 1ª sessão.
- ☒ Foi lida a história sem a presença de nenhum dos estímulos sugeridos no texto. Assim foi lida como se de um normal conto se tratasse.
- ☒ Desta 1ª sessão foi feito registo sob a forma de fotográfica e em vídeo.

<i>data</i>	<i>14 de Janeiro de 2009</i>	<i>tipo</i>	<i>Registo a curto prazo</i>
-------------	------------------------------	-------------	------------------------------

A Actividade

- ▲ Comecei por pedir a cada aluno autorização para que filmássemos e fotografássemos a sessão.
- ▲ Pedi aos alunos que se sentassem calmamente para escutar a história.
- ▲ Todos colocaram as mãos sobre a mesa e mantiveram-se calmos.
- ▲ Li calmamente a história.
- ▲ Os alunos mantiveram na maioria do tempo contacto visual comigo enquanto escutavam a história.
- ▲ No final da história apliquei as grelhas de registo.

- ▲ A cada aluno foi pedido um registo gráfico / desenho do que escutou e recorda da história.
- ▲ Foi feita uma "reunião" de que será lavrada uma "acta" e que depois de lida a todos será assinada pelos presentes.

Principais reacções

- ☒ **David** - sorriu bastante e vocalizou muito enquanto "escutava" a minha voz.
- ☒ **Ana Gentil** - sabe que deve colocar as mãos sobre a mesa para escutar a história. Mantém-se calma, sem a normal agitação motora, enquanto escuta a minha voz. Vai sorrindo de vez em quando.
- ☒ **André** - calmo vai tentando, uma vez ou outra fazer comentários acerca do que escuta.
- ☒ **Zé Pedro** - muito calmo deixa que os seus bonecos sejam colocados afastados de si para ouvir contar a história. Sorri de vez em quando e mantém-se visivelmente atento.
- ☒ **Cátia** - calma na maioria do tempo, distraiu-se a brincar com o braço do Márcio, mas logo dirigiu a atenção para o que eu contava.
- ☒ **Ana Sofia** - muito atenta, pareceu gostar bastante do que escutou. Apesar de concerteza ter muito para dizer tem muitas dificuldades em responder ao questionário breve acerca da história. A sua timidez impede-a de fazer valer a sua opinião e de mostrar muito do que é capaz.

<i>data</i>	<i>15 de Janeiro de 2009</i>	<i>tipo</i>	<i>Registo a médio prazo</i>
-------------	------------------------------	-------------	------------------------------

- ▲ Procedi ao registo das memórias de cada aluno do que vivenciaram ontem durante a 1ª sessão de HM.
- ▲ A cada aluno foi questionado qual a sua memória do que ontem aconteceu na sala.
- ▲ Todos foram unânimes a afirmarem que gostaram da história.
- ▲ Alguns deles lembravam-se que fala de uma menina e de um menino. - Daniel, André, Ana Sofia,
- ▲ Um (André) lembra o nome da *fada Matilde*
- ▲ Um (Daniel) tenta recordar o nome da História e sugere:
"Terra dos Meninos Pequenos" "O País dos Meninos"
- ▲ Um (Zé Pedro) quando questionado acerca do que recorda afirma:
"Pergunta ao David ou ao Márcio"

Reflexão

- ☒ Não consigo no imediato registar todas as reacções, pois são muitos os alunos e limitada a sua forma de comunicação, o que torna limitado o que conseguem verbalizar.

Algumas fotos



A Aldeia da Gente Pequena

ACTA Nº 1

NO DIA 14 DE JANEIRO DE 2009 REUNIU A PROFESSORA PAULA COM OS ALUNOS PARA SABER O QUE ACHARAM DA HISTÓRIA QUE OUVIRAM LER HOJE PELA PRIMEIRA VEZ...

- ♥ GOSTEI – ANA SOFIA
- ♥ CHAMA-SE “A TERRA DOS MENINOS PEQUENOS” – DANIEL
- ♥ FALA DE CHUPAS – ZÉ PEDRO
- ♥ UMA CAIXA GRANDE – DANIEL
- ♥ UM ESPANTALHO, E UMA FADA -- ANDRÉ
- ♥ TEMOS DE ESTAR COM ATENÇÃO E QUIETOS

A PROFESSORA PERGUNTOU A TODOS O QUE QUEREMOS FAZER COM ESTA HISTÓRIA.

- ♥ FAZER O LIVRO GRANDE
- ♥ FAZER LIVROS PEQUENOS E FININHOS PARA LEVAR PARA CASA
- ♥ CONTAR A HISTÓRIA MUITAS VEZES
- ♥ OUVIR BEM A HISTÓRIA E CONVERSAR

- ♥ DESENHAR
- ♥ APRENDER PALAVRAS
- ♥ COMER CHUPAS
- ♥ OUVIR MÚSICA

ACHAMOS QUE A PROFESSORA TEM QUE TRAZER:

- ♥ UMA CAIXA COM A HISTÓRIA
- ♥ CHUPAS
- ♥ MÚSICA

DEPOIS DE ESCRITA E LIDA ESTA ACTA, VAI SER ASSINADA POR TODOS OS PRESENTES.

ANA GENTIL	
ANA SOFIA	Ana Sofia
ANDRÉ	ANDRÉ
CÁTIA	MG
DANIEL	DANIEL
DAVID	
FATIMA	F
JOSÉ PEDRO	ZE P
MÁRCIO	M
ISABEL	Isabel Ribeiro
PAULA	Paula Froença
RITA	Rita Rocha

SABROSA, 14 DE JANEIRO DE 2009

Sessão 2

Anexo 15

«A Aldeia da Gente Pequena»

<i>data</i>	<i>22 de Janeiro de 2009</i>	<i>tipo</i>	<i>Registo a curto prazo</i>
-------------	------------------------------	-------------	------------------------------

<i>intervenientes</i>	<i>Paula Proença// Rita // Isabel</i>
-----------------------	---------------------------------------

<i>Grupo</i>	<i>Ana Gentil; Zé Pedro; Cátia; David, Márcio, Fátima André, Ana Sofia; Daniel</i>	<i>Faltas</i>	<i>Helena João</i>
--------------	--	---------------	--------------------

<i>registo</i>	<i>Filme e fotografia</i>	<i>obs.</i>	<i>Com material sensorial</i>
----------------	---------------------------	-------------	-------------------------------

Embora tenha por norma ler a história de um projecto de Histórias Multisensoriais à quarta-feira, esta semana tal não foi possível já que ontem (21 de Janeiro) faltaram 3 dos alunos do grupo de trabalho. Assim transferi a 2ª sessão para a quinta-feira, dia 22.

A História

- A história "A Aldeia da Gente Pequena" teve hoje a 2ª sessão.
- Foi lida a história utilizando os estímulos sugeridos no texto.
- Desta sessão foi feito registo sob a forma de fotografia e em vídeo.

A Actividade

- ▲ Como sabiam que ia contar a história todos se sentaram calmamente.
- ▲ Pedi ao Zé Pedro e à Fátima que passassem para as minhas mãos os brinquedos que usam como amuletos de segurança, o que fizeram prontamente.
- ▲ Todos colocaram as mãos sobre a mesa e mantiveram-se sossegados.
- ▲ Distribui pelos alunos pequenas gravuras de animais plastificadas. Dois por cada aluno, sendo que um era uma foto e outro um desenho. Pedi que

identificassem os animais pelas gravuras. Expliquei que deveriam mostrar o pequeno cartão quando escutassem o nome desse animal, durante a história.

- ▲ Pedi aos alunos que se sentassem calmamente para escutar a história.
- ▲ Fiz lembrar o título da nova história.
- ▲ Abri a tampa da caixa/cenário ... escutou-se na sala um UHA!!! de espanto.
- ▲ Li calmamente a história e fui introduzindo os diferentes estímulos à medida do texto.
- ▲ Durante a história:
 - ▲ ...quando se fala da noite acendo a luz no quarto da Matilde,
 - ▲ ...quando um dos animais é referido, escuta-se a sua voz...
 - ▲ ... canta-se o refrão da canção
 - ▲ ... aprendem a dizer em língua Gestual "GOSTO DE TI"
 - ▲ ... distribuem-se chupas
- ▲ Os alunos mantiveram na maioria do tempo contacto visual com os diferentes elementos enquanto escutavam a história.
- ▲ No final da história apliquei as grelhas de registo.
- ▲ A cada aluno foi pedido um registo gráfico / desenho do que escutou e recorda da história, tendo dado a opção de representação da MATILDE ou da ALDEIA.

Principais reacções

- ☒ **David** - sorriu bastante
- ☒ **Ana Gentil** - mantém-se calma. Reagiu à Matilde, às vozes dos animais e foi tentando controlar a sua normal agitação motora.
- ☒ **André** - atento, participou no "jogo" dos animais, fez um ou outro comentário
- ☒ **Zé Pedro** - ficou muito admirado com o conteúdo da caixa, ofereceu-se para "pegar" no espantalho, distribuiu/dividiu um chupa a cada colega,
- ☒ **Cátia** - calma, pareceu ter alguma dificuldade em compreender o jogo com os animais mas aos poucos, apoiada pelo colega Márcio conseguiu apreender a regra...
- ☒ **Ana Sofia** - muito atenta, gostou visivelmente do que viu e ouviu.
- ☒ **Fátima** - atenta foi participando com os animais, não quis pegar no Espantalho.
- ☒ **Márcio** - calmo teve alguma dificuldade em começar a participar, parecia algo inibido embora atento.

Ó registo

Observação

- ♥ Só muito a custo a maioria participou nesta recolha de dados estando muito inibidos e sem saberem bem como responder ao pedido;
- ♥ A Fátima pediu apoio para o fazer
- ♥ A Ana demorou muito para que conseguisse dizer o que sabe bem...

Data 23 de Janeiro de 2009

tipo Registo a médio prazo

- ▲ Procedi ao registo das memórias de cada aluno do que vivenciaram ontem durante a 2ª sessão de HM.
- ▲ A cada aluno foi questionado qual a sua memória do que ontem aconteceu na sala.
- ▲ Todos foram unânimes a afirmarem que gostaram da história.

Reflexão

- ☒ Esta semana as palavras agora suportadas pelos estímulos de diferentes níveis foram melhor entendidas e recordadas.
- ☒ As limitações na área da comunicação têm circunscrito o que cada um consegue verbalizar acerca do que se recorda.

Algumas fotos



Sessão 3

Anexo 16

«A Aldeia da Gente Pequena»

<i>data</i>	<i>28 de Janeiro de 2009</i>	<i>tipo</i>	<i>Registo a curto prazo</i>
-------------	------------------------------	-------------	------------------------------

<i>intervenientes</i>	<i>Paula Proença// Rita // Isabel</i>
-----------------------	---------------------------------------

<i>Grupo</i>	<i>Ana Gentil; Zé Pedro; Cátia; David; Márcio; Fátima; André; Ana Sofia; Daniel.</i>	<i>Faltas</i>	<i>Helena João</i>
--------------	--	---------------	--------------------

A História

- A história "A Aldeia da Gente Pequena" teve hoje a 3ª sessão.
- Foi lida a história utilizando os estímulos sugeridos no texto.
- Desta sessão foi feito registo sob a forma de fotografia e em vídeo.

A Actividade

- ▲ Como sabiam que ia contar a história todos se sentaram calmamente.
- ▲ Pedi ao Zé Pedro que me deixasse guardar os dois tubarões grandes que trazia hoje consigo o que fez prontamente e a Fátima deu-me a sua "borrachinha".
 - ▲ Todos colocaram as mãos sobre a mesa e mantiveram-se sossegados.
 - ▲ Distribuímos as gravuras de animais plastificadas e os animais à escala. Dois por cada aluno, sendo que um era uma foto e outro um desenho. Expliquei que o jogo era o mesmo da semana passada e que durante a história de cada vez que ouvissem a voz de uma animal deveriam mostrar o pequeno cartão ou apontar o animal, que tinham à sua frente.
 - ▲ Demos à Ana Gentil como aos restantes colegas duas gravuras plastificadas. Como não possui ainda mesa adaptada à sua altura e à cadeira onde está sentada (mal sentada quanto a mim), tentamos segurar-lhos à cadeira, e ficou visivelmente feliz com esse facto.
 - ▲ Pedi aos alunos que colocassem calmamente as mãos sobre a mesa para escutarem a história.
 - ▲ Fiz relembrar o título da nova história.
 - ▲ Abri a tampa da caixa/cenário

▲ Li calmamente a história e fui introduzindo os diferentes estímulos à medida do texto.

▲ Durante a história:

- ♥ ...quando se fala da noite acendo a luz no quarto da Matilde,
- ♥ ...antes de dizer o nome de um animal faço escutar a sua voz...
- ♥ ... canta-se o refrão da canção --- início e final da história...
- ♥ ... aprendem a dizer em língua Gestual "GOSTO DE TI"
- ♥ ... pintam /desenham (já que nenhum escreve) "gosto de ti".
- ♥ ... distribuem-se chupas
- ♥ ...dançou-se um excerto de uma música que escolheram do CD "ILONA Mitrecey - deixem-nos respirar" - faixa 2 "Chiquitas - Babinas"

▲ Os alunos levantaram-se para dançar de boa vontade à minha indicação (foi a 1ª vez que o fizemos) com excepção do Márcio que me pareceu adoentado mas que apoiado acabou por se levantar e dançar. Quando dei a música por terminada todos, sem dificuldade, voltaram ao seu lugar e regressaram à calma.

▲ Todos os alunos compreenderam o jogo com os animais e conseguiram, sem apoio, a identificação dos sons escutados.

▲ A Cátia dividiu os chupas por todos os colegas e sem querer acabou por colocar no seu lugar 2 em vez de apenas 1. Quando se apercebeu colocou o segundo à frente do Zé Pedro pensando que era dele, ficando apenas com um.

▲ Foi pedido a cada um que no cartão ou coração de madeira que dei escrevessem ou desenhassem "GOSTO de TI" todos o fizeram tendo alguns pedido apoio pois reconhecem que não conseguem desenhar um coração.

▲ Os alunos mantiveram contacto visual com os diferentes elementos enquanto escutavam a história.

▲ Todos ficam muito relaxados e acabam por não querer ir ao intervalo preferindo ficar calmamente na sala, desenhando, ou simplesmente gozando uma calma fora do normal.

▲ Escutaram o pequeno refrão mais 2 ou 3 vezes a seu pedido.

▲ No final da história apliquei as grelhas de registo.

▲ A cada aluno foi pedido um registo gráfico / desenho do que escutou e recorda da história, tendo dado a opção de representação da MATILDE ou da ALDEIA.

Principais reacções

- ☒ **David** - sorriu bastante, e sempre que pode agarra a minha mão e aproxima-a de si.
- ☒ **Ana Gentil** - reagiu muito bem à Matilde, às vozes dos animais e queria indicar qual o animal que escutava. Quase sustém a respiração quando canto o pequeno refrão com música do Pedro Barroso, notando nela uma paz, uma calma diferente. Tenta controlar a sua normal agitação motora.
- ☒ **André** - atento, levantou-se para dançar sem necessitar de muito apoio e voltou a sentar-se calmamente.
- ☒ **Zé Pedro** -ofereceu-se para "pegar" no espantalho, mas depois partilhou-o com os colegas do lado. Quando escutava a voz dos animais agitava-se um pouco, de felicidade, mas acalmava por si rapidamente estando muito atento à história.
- ☒ **Cátia** - manteve-se calma, e hoje o jogo com os animais não teve qualquer dificuldade. Foi capaz de se voltar a sentar calmamente mesmo depois de dançar ou de dividir pelos colegas os chupas.
- ☒ **Ana Sofia** - muito atenta, dançou com a Fátima e esteve sempre disponível para participar nas diferentes tarefas
- ☒ **Fátima** - calma e atenta participou sem dificuldades no jogo com os animais e regressou calmamente ao seu lugar no final da música.
- ☒ **Márcio** - hoje estava um pouco tristonho e teve alguma dificuldade em se levantar do seu lugar para dançar. Parece adoentado e apesar de algo inibido esteve atento todo o tempo. No final da história o Márcio não quis ir ao intervalo preferindo ficar na sala. Teve uma baixa de temperatura e (35,6º) e transpirou muito. Ficamos mais atentos ao seu estado de saúde.

Ó registo

Observação

- ♥ Hoje todos os alunos responderam de forma calma ao que lhes era pedido;
- ♥ É notório o aumento de memória de elementos por parte de quase todos os alunos (excepção para o aluno Márcio, pois hoje estava doente...)

data 29 de Janeiro de 2009

tipo Registo a médio prazo

- ▲ Procedi ao registo das memórias de cada aluno do que vivenciaram ontem durante a 3ª sessão de HM.
- ▲ Todos foram unânimes a afirmarem que gostaram da história.

Reflexão

- ☒ Esta semana as palavras agora suportadas pelos estímulos de diferentes níveis foram melhor entendidas e recordadas.
- ☒ As limitações na área da comunicação têm circunscrito o que cada um consegue verbalizar acerca do que se recorda.

Algumas fotos



Sessão 4

Anexo 17

«A Aldeia da Gente Pequenas»

<i>data</i>	<i>4 de Fevereiro de 2009</i>	<i>tipo</i>	<i>Registo a curto prazo</i>
-------------	-------------------------------	-------------	------------------------------

<i>intervenientes</i>	<i>Paula Proença // Isabel</i>
-----------------------	--------------------------------

<i>Grupo</i>	<i>Ana Gentil; Zé Pedro; Cátia; David; Márcio; Fátima; André; Ana Sofia; Daniel.</i>	<i>Faltas</i>	<i>Helena João</i>
--------------	--	---------------	--------------------

A História

- ☒ A história "A Aldeia da Gente Pequena" teve hoje a 4ª sessão.
- ☒ Foi lida a história utilizando os estímulos sugeridos no texto.
- ☒ Hoje a pequena aparelhagem de áudio que reproduz as músicas durante a história teimosamente calou-se e apenas reproduziu a 1ª das melodias.
- ☒ Desta sessão foi feito registo sob a forma de fotografia e em vídeo

A Actividade

- ▲ Praticamente todos se sentaram calmamente, sendo excepção a Fátima, que se mostrou muito inquieta não compreendendo eu porquê.
- ▲ Abri a tampa da caixa/cenário
- ▲ Pedi ao Zé Pedro que me deixasse guardar o Rato Mikey que trazia hoje consigo o que fez prontamente.
- ▲ Todos colocaram as mãos sobre a mesa e mantiveram-se sossegados.
- ▲ Pedi a uma das alunas, a Ana Sofia, que distribuísse as gravuras de animais plastificadas e os animais.
- ▲ Demos à Ana Gentil um animal tendo escolhido a vaca entre duas opções (vaca e cavalo)

- ▲ Pedi que colocassem calmamente as mãos sobre a mesa para escutarem a história.
- ▲ Foi um pouco difícil fazer acalmar a Fátima.
- ▲ Fiz lembrar o título da nova história.
- ▲ Li calmamente a história apenas interrompida pelo Daniel que tentava ainda que em vão que a Fátima se acalmasse.
- ▲ Introduzi os diferentes estímulos à medida do texto (a musica falhou e não foi possível dançar).
- ▲ Os alunos compreenderam o jogo com os animais e conseguiram, a identificação dos sons escutados, sem dificuldade.
- ▲ O Daniel dividiu os chupas pelos colegas. O que caberia a Helena João, se ela tivesse chegado a tempo, foi colocado prontamente numa das árvores.
- ▲ Foram distribuídos cartões ou corações de madeira para que escrevessem desenhassem ou pintassem "GOSTO de TI" .
- ▲ Os alunos mantiveram contacto visual durante o tempo que durou a história.
- ▲ Escutaram o pequeno refrão e no final cantaram-no mais vezes sem suporte de melodia.
- ▲ No final da história apliquei as grelhas de registo.

Principais reacções

- ☒ **David** - sorriu bastante, agarrou o pequeno coração que lhe coloquei no colo e gosta da textura de "veludine".
- ☒ **Ana Gentil** - reage bem à história, à melodia e às vozes dos animais. Quando dissemos em língua gestual "*Gosto de Ti*" a Ana Gentil tentou fazer o gesto e apesar da sua enorme dificuldade em controlar os seus gestos tocou com a mão no peito e apontou em frente. Pode não ter sido a forma correcta de o fazer mas a Ana sabe bem que gosta de nós.
- ☒ **Daniel** - a agitação da Fátima estava a irritar o Daniel que queria que ela se acalmasse. Ele participou com atenção e quando consegui acalmar a Fátima o Daniel acalmou-se também.
- ☒ **Fátima** - hoje a Fátima não conseguia manter-se calma o suficiente para participar como é seu hábito na História. Só no final da sessão consegui compreender a razão da sua agitação um pouco diferente do habitual, ela não trouxe consigo nem a pequena pulseira de borracha que sempre a acompanha, nem o seu telemóvel objecto do qual nunca se separa. A ausência destes objectos foi o suficiente para que ela não se conseguisse acalmar e se mostrasse muito inquieta.

- ☒ **Márcio** - estava bem, e manteve-se atento. Embora tenha compreendido o jogo com os animais nem sempre levanta os seus por puro comodismo.
- ☒ **André** - atento, jogou com todos os animais já que tinha os seus e os da Ana Gentil que se encontrava mesmo ao seu lado.
- ☒ **Zé Pedro** - Quando escutava a voz dos animais, jogava com atenção e manteve-se muito atento à história.
- ☒ **Cátia** - manteve-se calma, e participativa.
- ☒ **Ana Sofia** - muito atenta, foi ela quem hoje pediu o questionário. Na maioria das vezes a Ana ficaria calmamente no seu lugar esperando que me esquecesse dela. Estranhamente foi ela que me perguntou se não queria ouvir acerca da história, o que a obrigou a falar.

Ó registo

Observação

- ♥ É cada vez mais notório o aumento de memória de diferentes elementos por parte dos alunos.
- ♥ Alguns alunos, como o Daniel, o André e a Ana Sofia já querem dizer mais do que apenas enumerar os diferentes estímulos.

<i>data</i>	<i>5 de Fevereiro de 2009</i>	<i>tipo</i>	<i>Registo a médio prazo</i>
-------------	-------------------------------	-------------	------------------------------

- ♣ Procedi ao registo das memórias de cada aluno do que vivenciaram ontem durante a 4ª sessão de HM.
- ♣ A cada aluno foi questionado qual a sua memória do que ontem aconteceu na sala.
- ♣ Todos foram unânimes a afirmarem que gostaram da história.
- ♣ A cada aluno foi pedido que no coração escolhesse o desenho que o representava e foi muito importante para cada um ver o seu nome inscrito no coração da história.

Reflexão

- ☒ Esta semana as palavras agora suportadas pelos estímulos de diferentes níveis foram melhor entendidas e recordadas.
- ☒ As limitações na área da comunicação têm circunscrito o que cada um consegue verbalizar acerca do que se recorda.

Algumas fotos



Sessão 5

«A Aldeia da Gente Pequena»

<i>data</i>	<i>13 de Fevereiro de 2009</i>	<i>tipo</i>	<i>Registo a curto prazo</i>
-------------	--------------------------------	-------------	------------------------------

<i>intervenientes</i>	<i>Paula Proença // Isabel // Rita</i>
-----------------------	--

<i>Grupo</i>	<i>Ana Gentil; Zé Pedro; Cátia; David; Márcio; André; Ana Sofia; Daniel.</i>	<i>Faltas</i>	<i>Fátima</i>
--------------	--	---------------	---------------

A História

- ☒ A história "A Aldeia da Gente Pequena" teve hoje a sua 5ª sessão. *Por razões que se prenderam com a presença dos alunos, apenas hoje se reuniram as condições para que a sessão tivesse o seu lugar apesar de faltar a aluna Fátima.*
 - ♥ *Na quarta-feira houve consultas de pedopsiquiatria no Hospital de Vila Real e os alunos Zé Pedro e Daniel tiveram consulta;*
 - ♥ *Na quinta-feira faltaram à escola a Fátima e o André;*
- ☒ Foi lida a história utilizando os estímulos sugeridos no texto.
- ☒ Hoje aguardando que os alunos se lembrassem e me chamassem à atenção não vesti logo a túnica que normalmente uso para contar a história. Apenas quando inquiridos sobre o que me tinha esquecido eles a referiram prontamente.

A Actividade

- ▲ Todos se sentaram calmamente
- ▲ Abri a tampa da caixa/cenário
- ▲ Pedi ao Zé Pedro que me deixasse arrumar o seu amuleto o que fez sem qualquer hesitação.

- ▲ Todos colocaram as mãos sobre a mesa e mantiveram-se sossegados.
- ▲ Foram distribuídas as gravuras de animais plastificadas e os animais.
- ▲ Fiz lembrar o título da história.
- ▲ Li calmamente a história.
- ▲ Introduzi os diferentes estímulos à medida do texto.
- ▲ Os alunos executam sem qualquer dificuldade o jogo com os animais procedendo à identificação dos sons escutados.
- ▲ O Zé Pedro dividiu os chupas pelos colegas, pois embora tivéssemos pedido ao André que o fizesse tal não foi possível.
- ▲ Foram distribuídos cartões ou corações de madeira para que escrevessem desenhassem ou pintassem "GOSTO de TI" .
- ▲ Os alunos mantiveram contacto visual durante o tempo que durou a história.
- ▲ Já quase sabem o pequeno refrão da canção e cantam-no comigo e com as colaboradoras de sala.
- ▲ No final da história apliquei as grelhas de registo.

Principais reacções

- ☒ **David** - sorriu bastante, parece prestar atenção ao que fazemos.
- ☒ **Ana Gentil** - reage bem à história, à melodia e às vozes dos animais. Quando dissemos em língua gestual "*Gosto de Ti*" a Ana Gentil tenta fazer o gesto.
- ☒ **Daniel** participou com muita atenção e hoje foi ele que fez accionar as vozes dos animais estando sempre muito interessado. Sabe dizer muitas expressões do texto e mesmo a palavra mágica XIRIBITI TI TI já é do seu domínio.
- ☒ **Fátima** - faltou
- ☒ **Márcio** - muito atento e mesmo muito participativo para o que é seu costume.
- ☒ **André** - atento, jogou com todos os animais já que tinha os seus e os da Ana Gentil que se encontrava mesmo ao seu lado.
- ☒ **Zé Pedro** - Manteve-se muito atento à história e dividiu os chupas pelos colegas. Oferece-se para todas as actividades mas

não se revolta se esta ou aquela não ficam à sua responsabilidade.

- ☒ **Cátia** - manteve-se calma, e participativa.
- ☒ **Ana Sofia** - muito atenta, e participativa foi ela quem primeiro referiu a falta da túnica com que conto a história.

Ó registo

Observação

- ♥ É cada vez mais notório o aumento de memória de diferentes elementos por parte dos alunos.
- ♥ Hoje o Márcio o que não conseguiu explicar-me por palavras apontou no material, mostrando-se muito feliz por saber que assim já o compreendo.
- ♥ Alguns alunos, já tentam dizer mais do que apenas enumerar os diferentes estímulos.

<i>data</i>	<i>16 de Fevereiro de 2009</i>	<i>tipo</i>	<i>Registo a médio prazo</i>
-------------	--------------------------------	-------------	------------------------------

- ⤴ Por razões que se prenderam com a minha impossibilidade de estar presente hoje na escola, foi uma das funcionárias de sala, a Rita, que procedeu ao registo a médio prazo.
- ⤴ Cumpriram-se todas as normas de registo, não interferindo no que cada aluno se lembra da história e dos diferentes estímulos e momentos.

Reflexão

- ☒ Está a correr bem o trabalho com esta história.
- ☒ Alguns constrangimentos advêm de :
 - ♥ O número de alunos na turma - elevado para um trabalho muito minucioso e específico;
 - ♥ As limitações de oralidade na maior parte dos alunos no grupo o que dificulta o entendimento do que cada aluno recorda ou quer comunicar.

Sessão 6

Anexo 19

«A Aldeia da Gente Pequena»

<i>data</i>	<i>18/19 de Fevereiro de 2009</i>	<i>tipo</i>	<i>Registo a curto prazo</i>
-------------	-----------------------------------	-------------	------------------------------

A História

☒ A história "A Aldeia da Gente Pequena" não teve durante esta semana a sua 6ª sessão, como seria de prever.

▲ Como a aluna Fátima faltou (18 de Fevereiro) por estar doente, transferimos a 6ª sessão para amanhã. (19 de Fevereiro)

▲ O aluno Daniel e um funcionário da Instituição aproveitaram o dia (18 de Fevereiro) para colocar na "Aldeia" a iluminação de rua. O Daniel que tinha pensado e desenhado muitas vezes esta tarefa esteve todo o dia envolvido com o projecto.

▲ Hoje dia 19 (quinta feira) faltaram 2 alunos a Fátima e o Zé Pedro e a Ana Gentil teve a visita da mãe, assim não se reuniram as condições para que se contasse a história esta semana.

.....

.....

<i>data</i>	<i>26 de Fevereiro de 2009</i>	<i>tipo</i>	<i>Registo a curto prazo</i>
-------------	--------------------------------	-------------	------------------------------

<i>intervenientes</i>	<i>Paula Proença // Isabel // Rita</i>
-----------------------	--

<i>Grupo</i>	<i>Ana Gentil; Zé Pedro; Cátia; David; Márcio; André; Ana Sofia; Daniel.</i>	<i>Faltas</i>	<i>Fátima</i>
--------------	--	---------------	---------------

A História

- ☒ Apenas hoje teve lugar a 6^a sessão da história, apesar da aluna Fátima, estar doente e não ter vindo à escola.
- ☒ *Ontem, quarta-feira de cinzas, faltaram à escola a Fátima, a Ana Sofia e o André;*
- ☒ Hoje foi lida a história utilizando os estímulos sugeridos no texto.
Desta sessão foi feito registo sob a forma de vídeo e fotografia.

A Actividade

- ▲ A Ana distribuiu as gravuras de animais plastificadas e os animais, ajudando a preparar a história e todo o seu material.
- ▲ Todos se sentaram calmamente, o que normalmente apenas acontece para que eu conte a história.
- ▲ Li calmamente a história, fazendo pequenas pausas deixando que completem as frases ou as tarefas.
- ▲ Foram introduzidos todos os estímulos à medida do texto.
- ▲ Hoje o pequeno espantalho apareceu nas mãos do Zé Pedro com o chapéu na cabeça. Rapidamente os alunos descobriram a surpresa e logo tentaram encontrar hipótese que justificasse o achado.
 - ♥ *Deve ter sido uma Bruxa que lho deixou cair do céu...* (Daniel)
- ▲ Os alunos executam sem qualquer dificuldade o jogo com os animais procedendo à identificação dos sons escutados, mesmo quando estes eram mais simultâneos.

- ▲ O Márcio dividiu os chupas pelos colegas necessitando de algum apoio para que todos recebessem o seu.
- ▲ Os alunos dançaram levantando-se do seu lugar, voltando a ele calmamente sem problema algum, mal acabou a pequena musica.
- ▲ Mantiveram contacto visual durante o tempo que durou a história.
- ▲ Já sabem a melodia e mesmo o pequeno refrão da canção e cantam-no comigo gostando preferencialmente do seu final "**Histórias de Gostar de Ti, de Ti, de Ti**"
- ▲ No final da história apliquei as grelhas de registo.
- ▲ A pedido dos alunos foram distribuídos cartões ou corações de madeira para que escrevessem desenhassem ou pintassem "GOSTO de TI".

Principais reacções

- ☒ **David** - sorriu bastante, tentou agarrar a caixa já que estava ao seu alcance e continua a parecer-nos prestar atenção ao que fazemos.
- ☒ **Ana Gentil** - reage bem à história, à melodia e às vozes dos animais. Quando dizemos em língua gestual "*Gosto de Ti*" a Ana Gentil faz à sua maneira o gesto (mas sempre da mesma forma). Hoje dei à Ana Gentil a fada Matilde tendo-a avisado que não a deixasse cair e que não a babasse muito. Achei impossível que tal acontecesse mas não me importei e a Matilde foi colocada no seu colo. A Ana Gentil teve a Matilde no colo durante toda a História, não a deixou cair e mais que incrível não babou a boneca. Como tal aconteceu não sei mas que é verdade não necessitando nem que a limpássemos.
- ☒ **Daniel** - participou com muita atenção e cada vez sabe mais expressões do texto. Tocou a sineta que dá mote à magia e fê-lo de forma muito controlada.
- ☒ **Fátima** - faltou
- ☒ **Márcio** - muito atento e mesmo muito participativo
- ☒ **André** - atento, jogou com diferentes animais
- ☒ **Zé Pedro** - Manteve-se muito atento, hoje ficou à sua responsabilidade o Espantalho, e ainda pediu uma parte do coração.

- ☒ **Cátia** - manteve-se calma, e participativa. Estava doente e mesmo deitada quando cheguei à sala para iniciar o trabalho, mas quando lhe disse que ia contar a história levantou-se e participou na história.
- ☒ **Ana Sofia** - muito atenta, e participativa foi ela quem fez soar os animais.

Ó registo

Observação

- ♥ O número de vezes que cada aluno referencia diferentes elementos sofreu um aumento significativo
- ♥ Hoje o Márcio e a Cátia vão-me fazendo entender o que têm para dizer.

<i>data</i>	<i>27 de Fevereiro de 2009</i>	<i>tipo</i>	<i>Registo a médio prazo</i>
-------------	--------------------------------	-------------	------------------------------

- ☒ Cada vez é mais fácil registar os diferentes elementos retidos na memória dos diferentes alunos.
- ☒ Os alunos, Ana Sofia, Daniel e André guardam na memória numerosos elementos e mostram-se muito felizes por se lembrarem de muitos referindo-o “já disse muitos” ou “já vou ao 12” (isto porque número as referências de cada um conforme a ordem por que são nomeadas)

Reflexão

- ☒ Está a correr muito bem todo o trabalho com esta história.
- ☒ Apesar de ter alguma dificuldade em manter o dia da história à quarta-feira como é normal todo o resto tem decorrido bem ultrapassando em muito as minhas expectativas.
- ☒ Só para a história todos se sentam calma e rapidamente à volta da mesa. Qualquer que seja a outra actividade sugerida, só com alguma persistência, todos se sentam. No final do momento de dança todos regressam calmamente ao seu lugar sem que seja sequer necessário chamar a atenção de nenhum.

Algumas fotos



A Aldeia da Gente Pequena

ACTA Nº 2

NO DIA 26 DE FEVÊREIRO DE 2009 REUNIU A PROFESSORA PAULA COM OS ALUNOS PARA SABER O QUE AINDA FALTA FAZER COM ESTA HISTÓRIA...

- ♥ FAZER MUITOS DESENHOS.
- ♥ FAZER UMA FESTA COM OS AMIGOS.
- ♥ FAZER ARCOS PARA A FESTA.
- ♥ OS ARCOS PODEM TER FLORES, FITAS, E ENFEITES.
- ♥ LEVAR UMA PRENDA PARA CASA, PODE SER UMA CAIXA PARA GUARDAR TESOUROS.
- ♥ FAZER UM LIVRO PEQUENO COM HISTÓRIAS E DESENHOS.
- ♥ PREPARAR A FESTA.

COMBINÁMOS FAZER OUTRA REUNIÃO SÓ PARA PREPARAR A FESTA.

DEPOIS DE ESCRITA E LIDA ESTA ACTA, VAI SER ASSINADA POR TODOS OS PRESENTES.

ANA GENTIL	
ANA SOFIA	Ana Sofia
ANDRÉ	André
CÁTIA	Cátia
DANIEL	Daniel
DAVID	
FÁTIMA	F
JOSÉ PEDRO	ZE P
MÁRCIO	M
ISABEL	Isabel Ribeiro
PAULA	Paula Froença
RITA	Rita Rocha

SABROSA, 26 DE FEVEREIRO DE 2009

Sessão 7

Anexo 21

«A Aldeia da Gente Pequena»

<i>data</i>	4 de Março de 2009	<i>tipo</i>	Registo a curto prazo
-------------	--------------------	-------------	-----------------------

<i>intervenientes</i>	Paula Proença // Isabel // Rita
-----------------------	---------------------------------

<i>Grupo</i>	Zé Pedro; Cátia; David; Márcio; André; Ana Sofia; Daniel; Fátima	<i>Faltas</i>	Ana Gentil;
--------------	---	---------------	-------------

A História

- Hoje teve lugar a 7ª sessão da história. Faltou a aluna Ana Gentil que está constipada.
- Foi lida a história utilizando os estímulos sugeridos no texto.
- Desta sessão foi feito registo sob a forma de fotografia.

A Actividade

- ▲ Como sempre a Ana distribuiu o material de toda a história.
 - ▲ Todos se sentaram calmamente, para que eu conte a história.
 - ▲ Li calmamente a história, e como já é habitual faço pequenas pausas deixando que completem as frases ou as tarefas, o que cada vez acontece com mais frases e em mais momentos.
 - ▲ Todos os estímulos estiveram presentes.
 - ▲ Todos os alunos executam sem qualquer dificuldade as diferentes tarefas propostas na História.
 - ▲ Os alunos dançaram levantando-se do seu lugar, voltando a ele calmamente sem problema algum.
 - ▲ O Zé Pedro dividiu os chupas pelos colegas.
 - ▲ Mantêm a atenção durante o tempo que dura a história.
 - ▲ Cantam a melodia comigo gostando preferencialmente do seu final
- “Histórias de Gostar de Ti de Ti de Ti”**
- ▲ No final da história apliquei as grelhas de registo.

▲ Foram distribuídos cartões ou corações de madeira para que escrevessem desenhassem ou pintassem "GOSTO de TI" .

Principais reacções

- ☒ **David** - continua a sorrir bastante, tentou agarrar o pequeno coração que lhe coloquei no colo
- ☒ **Ana Gentil** - faltou
- ☒ **Daniel** - participou com muita atenção e sabe muitas passagens do texto;
- ☒ **Fátima** - como faltou nas duas últimas sessões, apliquei um breve questionário (ontem) para saber o que ela ainda recordava.
- ☒ **Márcio** - muito atento e participativo, embora uma vez ou outra referisse que lhe doíam os dentes.
- ☒ **André** - atento, pediu pela 1ª vez os animais de peluche que por norma tem ficado dentro da caixa.
- ☒ **Zé Pedro** - Manteve-se muito atento, hoje ficou à sua responsabilidade a divisão dos chupas pelos colegas.
- ☒ **Cátia** - manteve-se calma, e participativa.
- ☒ **Ana Sofia** - muito atenta, e participativa foi ela mais uma vez quem fez soar os animais.

Ó registo

Observação

- ♥ É cada vez maior o número de vezes que cada aluno referencia os diferentes elementos;
- ♥ Alguns alunos conseguem referir mais elementos do que apenas enumerar os mais visíveis.

<i>data</i>	<i>5 de Março de 2009</i>	<i>tipo</i>	<i>Registo a médio prazo</i>
-------------	---------------------------	-------------	------------------------------

- ☒ Cada vez é mais fácil registar os diferentes elementos retidos na memória dos diferentes alunos.

Reflexão

- ☒ Está a correr muito bem todo o trabalho com esta história.
- ☒ O elevado número de registos e a dificuldade em compreender alguns dos alunos, pela limitação da oralidade, dificulta e torna muito demorado esse registo.
- ☒ Os diferentes alunos aproveitam da história diferentes áreas do conhecimento:
 - Matemática: dividir, meia dúzia...
 - Língua materna: novos vocábulos...

Algumas fotos



Sessão 8

«A Aldeia da Gente Pequena»

<i>data</i>	<i>10 de Março de 2009</i>	<i>tipo</i>	<i>Registo a curto prazo</i>
-------------	----------------------------	-------------	------------------------------

<i>intervenientes</i>	<i>Paula Proença // Isabel // Rita</i>
-----------------------	--

<i>Grupo</i>	<i>Cátia; David, Márcio, André, Ana Sofia, Daniel, Fátima Ana Gentil;</i>	<i>Faltas</i>	<i>Zé Pedro,</i>
--------------	---	---------------	------------------

A História

- ☒ Hoje decorreu a 8ª sessão da história. Faltou o aluno Zé Pedro.
- ☒ Foi lida a história utilizando os estímulos sugeridos no texto.
- ☒ Desta sessão foi feito registo sob a forma de vídeo e de fotografia.

A Actividade

- ▲ A Ana mantém a tarefa que escolheu para si, preparando o material no início da história.
- ▲ Mais uma vez todos se sentaram calmamente, para que eu conte a história.
- ▲ Li a história, e vou fazendo pequenas pausas para que completem as frases ou as tarefas. Cada vez há mais respostas a estas pausas e uma vez ou outra sou interrompida demonstrando mais aquisições de que as que eu espero.
- ▲ Todos os estímulos estiveram presentes.
- ▲ Os alunos executam sem qualquer dificuldade as diferentes tarefas propostas na História.
- ▲ Os alunos dançaram levantando-se do seu lugar, voltando a ele calmamente sem problema algum mal acabou a pequena musica.
- ▲ Todos mantêm a atenção durante o tempo que dura a história.

- ▲ Todos sabem a letra da melodia e cantam-na. O momento em que se canta "Histórias de Gostar de Ti, de Ti, de Ti" é o preferido de todos e cada um sente que estou a cantar só para si.
- ▲ No final da história apliquei as grelhas de registo.
- ▲ Como já é habitual foram distribuídos cartões ou corações de madeira para que escrevessem desenhassem ou pintassem "GOSTO de TI"

Principais reacções

- ☒ **David** - continua a sorrir bastante, hoje teve no colo a Fada Matilde.
- ☒ **Ana Gentil** - tenta manter-se mais relaxada e não baba tanto enquanto conto a história, tentou pegar no pequeno coração que coloquei ao seu alcance.
- ☒ **Daniel** - partilha sem dificuldade o material e vai dando opiniões e respostas ao que se vai questionando.
- ☒ **Fátima** - hoje dividiu os chupas pelos colegas.
- ☒ **Márcio** - muito atento, foi brincando com o Espantalho
- ☒ **André** - atento, pediu outra vez todos os animais e consegue responder com vários animais ao mesmo tempo.
- ☒ **Zé Pedro** - faltou
- ☒ **Cátia** - manteve-se calma, e participativa.
- ☒ **Ana Sofia** - muito atenta, e participativa, vai respondendo nas diferentes pausas mas continua muito tímida.

Ó registo

Observação

- ♥ É bastante fácil fazer sentar os diferentes alunos se for para escutar a história, por outro lado se a actividade for outra a tarefa complica-se muito.

<i>data</i>	<i>11 de Março de 2009</i>	<i>tipo</i>	<i>Registo a médio prazo</i>
-------------	----------------------------	-------------	------------------------------

- ☒ Cada vez é mais fácil registar os diferentes elementos retidos na memória dos diferentes alunos. Continuo com muita dificuldade em

compreender o muito que alguns dos alunos parecem querer dizer -
Márcio, Cátia, Ana Gentil.

Reflexão

- ☒ Está a correr muito bem esta história, mesmo melhor do que esperava num grupo tão heterogéneo e tão alargado.

Algumas fotos



A Aldeia da Gente Pequena

ACTA Nº 3

NO DIA 11 DE MARÇO DE 2009 REUNIU A PROFESSORA PAULA COM OS ALUNOS PARA DECIDIREM COMO FAZER A FESTA DA HISTÓRIA...

♥ FAZER CONVITES PARA OS AMIGOS

♥ FAZER ARCOS PARA A FESTA COM:

- ▲ ARAME GROSSO
- ▲ FLORES DE PAPEL
- ▲ FITA

♥ LEVAR O LIVRO PEQUENO COM A HISTÓRIA E OS DESENHOS, PARA CASA,

♥ IR ÀS COMPRAS NO MINI PREÇO.

♥ ENFEITAR A SALA E A MESA COM TOALHAS DE FESTA.

🌸 NO BAILE DA FESTA VAI CANTAR O TONY CARREIRA POIS A ANA GENTIL É FÃ DELE.

🌸 CADA UM DE NÓS VAI CONVIDAR UMA OU DUAS PESSOAS PARA A FESTA.

♥ ANDRÉ -- *AINDA NÃO ME DECIDI! VOU CONVIDAR ALGUÉM ESPECIAL!*
-- CARMINDA

♥ ANA SOFIA -- *PRECIOSA E PROF. FÁTIMA*

♥ CÁTIA -- *PAULA NÓBREGA*

♥ DANIEL -- *PEDRO E PROF. MOURÃO*

♥ PAULA -- *DRA. TÂNIA E PROF. CÁTIA*

♥ MARCIO – DRA. ALEXANDRA

♥ ZÉ PEDRO - PROF. LUIS

♥ FÁTIMA – CRISTINA

⚙️ NA MESA DA FESTA VAI HAVER:

🌀 BOLO GRANDE -- ÁRVORE COM CHUPAS

🌀 BATATAS FRITAS

🌀 REBUÇADOS, CHUPAS, E GOMAS...

🌀 GELATINA

🌀 CHAMPANHE PARA AS CRIANÇAS

🌀 SUMOS

🌀 BOLO DE IOGURTE

DEPOIS DE ESCRITA E LIDA ESTA ACTA, VAI SER ASSINADA POR TODOS OS PRESENTES.

ANA GENTIL	
ANA SOFIA	
ANDRÉ	Ana Sofia ANDRÉ
CATIA	MAN
DANIEL	DANIEL
DAVID	
FATIMA	F.
JOSÉ PEDRO	ZÉ P.
MARCIO	M
ISABEL	Isabel Ribeiro
PAULA	Paula Froença
RITA	Rita Rocha

SABROSA, 11 DE MARÇO DE 2009

Sessão 9

Anexo 24

«A Aldeia da Gente Pequena»

<i>data</i>	<i>11 a 24 de Março de 2009</i>	
-------------	---------------------------------	--

- Durante estas quase duas semanas não se contou a história.
- Fizeram-se trabalhos de alargamento, mas não se contou a história nem se utilizaram os estímulos.

<i>data</i>	<i>25 de Março de 2009</i>	<i>tipo</i>	<i>Registo</i>
-------------	----------------------------	-------------	----------------

<i>intervenientes</i>	<i>Paula Proença // Isabel // Rita</i>
-----------------------	--

<i>Grupo</i>	<i>Cátia; David, Márcio, André, Ana Sofia, Daniel, Fátima Ana Gentil;</i>	<i>Faltas</i>	<i>Zé Pedro,</i>
--------------	---	---------------	------------------

- Procedeu-se ao registo das referências de elementos da história, após duas semanas de interregno.
- Os diferentes alunos referiram alguns dos estímulos.

A História

- Hoje decorreu a 9ª sessão da história. Faltou o aluno Zé Pedro.
- Foi lida a história sem recorrer à utilização de nenhum dos estímulos referenciados no texto.
- Desta sessão foi feito registo sob a forma de fotografia.

A Actividade

▲ Todos se sentaram calmamente, para que eu contasse a história, mas acharam bastante estranho a falta da caixa que a guarda a história. Prometi que no dia da Festa, marcada para depois de amanhã (dia 27 de Março), utilizaríamos de novo a caixa e todo o seu material.

- ▲ Li a história, sem a presença dos estímulos.
- ▲ Os alunos escutaram a leitura e a cada pausa minha, conseguiram completar a frase ou situação.
- ▲ Mantiveram a atenção durante a história.
- ▲ Como todos sabem bem a melodia e cantam-na com agrado. O momento do refrão "**Histórias de Gostar de Ti, de Ti, de Ti**" continua a ser o preferido de todos e cada um sente que estou a cantar só para si.
- ▲ No final da história apliquei de novo as grelhas de registo.

Principais reacções

- ☒ **David** - parece bastante relaxado ...
- ☒ **Ana Gentil** - tenta manter-se mais relaxada mas olhava para o local onde a caixa permanece fechada.
- ☒ **Daniel** - refere que já tinha saudades da história e reclama o facto de já não a contar há alguns dias, mantém-se calmo e muito atento.
- ☒ **Fátima** - manteve-se atenta
- ☒ **Márcio** - calmo e muito atento
- ☒ **André** - atento, perguntou pelos animais
- ☒ **Zé Pedro** - faltou
- ☒ **Cátia** - manteve-se calma
- ☒ **Ana Sofia** - muito atenta, e participativa.

Observação

- ♥ Foi fácil fazer sentar os diferentes alunos...
- ♥ Todos acharam estranho a falta da caixa para contar a história
- ♥ Foi fácil registar diferentes elementos retidos na memória dos diferentes alunos.

Reflexão

- ☒ Correu muito bem esta sessão, compreendi os alunos que normalmente mais dificuldades têm de expressão.

Algumas fotos



PREPARAÇÃO da FESTA



A Actividade

▲ Todos os alunos participaram de forma activa na preparação da Festa. Decidiram, escolheram, convidaram, cozinharam, encadernaram livros, fizeram flores de papel, partilharam tarefas com outros colegas, cooperaram de forma activa na vida do seu grupo mostrando autodeterminação e autonomia.

FESTA

Anexo 25

«A Aldeia da Gente Pequena»

<i>data</i>	<i>27 de Março de 2009</i>	<i>tipo</i>	<i>Registo</i>
-------------	----------------------------	-------------	----------------

<i>intervenientes</i>	<i>Paula Proença // Isabel // Rita</i>
-----------------------	--

<i>Grupo</i>	<i>Cátia; David; Márcio; André; Ana Sofia; Daniel; Fátima; Ana Gentil;</i>	<i>Faltas</i>	<i>Zé Pedro,</i>
--------------	--	---------------	------------------

A História

- Hoje decorreu a FESTA da história. Faltou o aluno Zé Pedro.
- Foi planificada na reunião registada na acta nº 3.

A Actividade

- ▲ Todos se sentaram contentes e algo excitados pois estavam presentes seus convidados.
- ▲ Li a história, utilizando todos os estímulos.
- ▲ Os alunos escutaram a leitura e completaram muitas das passagens.
- ▲ Todos cantaram com alegria a pequena canção.
- ▲ No final da história houve uma pequena festa e foram distribuídos os livros ilustrados pelos diferentes alunos.

Principais reacções

- David** - sorri...
- Ana Gentil** - tenta manter-se mais relaxada mas deixou cair a Matilde...
- Daniel** - refere que já tinha saudades da história

- ☒ **Fátima** - manteve-se atenta
- ☒ **Márcio** - calmo e muito atento
- ☒ **André** - apesar de bastante atento escondeu-se atrás dos animais e de nada valeu que lhe pedisse para olhar para os diferentes estímulos e que participasse como é de resto seu hábito.
- ☒ **Zé Pedro** - faltou
- ☒ **Cátia** - manteve-se muito bem disposta e participativa.
- ☒ **Ana Sofia** - muito atenta, e participativa.

Observação

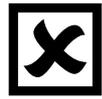
- ☒ Esta sessão é sempre a mais complexa já que a presença de amigos, ainda que escolhidos por cada aluno, são elementos destabilizadores do grupo de trabalho.



Esta HISTÓRIA



Foi muito gira



Gostei



Estou contente



Sei lá...



Sei coisas...



Gosto

E muito mais haveria para dizer...

(literalmente...)

“Estamos felizes !!!”

Vila Real, 24 de Fevereiro de 2010