



UNIVERSIDADE  
CATOLICA  
PORTUGUESA

---

BRAGA

*Educar pela Arte*

**Estratégia promotora de motivação e aprendizagem em  
Crianças com Necessidades Especiais**

Dissertação de Mestrado apresentada  
à Universidade Católica Portuguesa para  
obtenção do grau de mestre em **Ciências  
da Educação - Educação Especial**

**Daniela Gonçalves Araújo**

**Faculdade de Filosofia e Ciências Sociais**

Abril 2025



CATÓLICA  
FACULDADE DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS SOCIAIS

---

BRAGA

*Educar pela Arte*

**Estratégia promotora de motivação e aprendizagem em  
crianças com Necessidades Especiais**

Dissertação de Mestrado apresentada  
à Universidade Católica Portuguesa para  
obtenção do grau de mestre em **Ciências  
da Educação - Educação Especial**

**Daniela Gonçalves Araújo**

Sob a Orientação da Prof.<sup>a</sup> Doutora: **Filomena  
Ermida da Ponte**

## **Agradecimentos**

Gostaria de expressar a minha sincera gratidão a todos os que, de alguma forma, contribuíram para a realização desta dissertação.

Em primeiro lugar, agradeço aos meus pais, pelo apoio incondicional e pelo incentivo constante ao longo deste percurso. O vosso amor e compreensão foram fundamentais para que eu pudesse enfrentar os desafios e seguir em frente.

À minha irmã, pelo carinho, pelo apoio e pela amizade que sempre me acompanharam.

Ao meu namorado, pelo companheirismo, apoio e por estar ao meu lado, contribuindo para que eu mantivesse o foco e a motivação.

Às minhas amigas, pela ajuda e por estarem sempre disponíveis para me ouvir e apoiar.

Agradeço também aos docentes da Universidade Católica Portuguesa de Braga, pela partilha de conhecimentos e pela excelência do ensino que me proporcionaram ao longo do mestrado em Ciências da Educação, Educação Especial. A oportunidade de aprender nesta área tem sido fundamental para o meu crescimento académico e pessoal, e este percurso irá, sem dúvida, enaltecer a minha prática e contribuir para o meu futuro profissional. Aos funcionários da instituição, pela cordialidade e apoio administrativo sempre presentes.

Um agradecimento muito especial à minha orientadora, Doutora Filomena Ermida da Ponte, pelo acompanhamento atento e pela orientação fundamental durante o desenvolvimento desta tese. A sua experiência e conhecimento permitiram-me construir um trabalho mais sólido e coerente, sempre com sugestões pertinentes que ajudaram a aprimorar as minhas ideias e a minha reflexão. O seu apoio e disponibilidade foram essenciais para que eu conseguisse realizar este trabalho com dedicação e clareza.

A todos que, de alguma forma, contribuíram para este percurso, o meu sincero e profundo agradecimento.

*“A Educação pela Arte cultiva a  
sensibilidade e a criatividade, dando voz à  
alma das crianças.”*

*Cecília Meireles*

## **Índice**

Introdução	1
I - MÓDULO CONCEPTUAL	4
1. Neurodiversidade	4
1. 1 Austismo	4
1.2 Transtorno do déficit de atenção com hiperatividade – TDAH	8
1.3 Dislexia	8
1.4 Dificuldades de aprendizagem generalizadas	9
1.5 Perturbação específica de aprendizagem, com déficit na expressão escrita (PEAEE)	10
2. Educação pela arte	11
II - ENQUADRAMENTO DO ESTUDO	13
1.Motivação	13
2. Objetivos	13
III METÓDO	15
IV - CONCLUSÕES DO ESTUDO	45
Referências bibliográficas	52
Anexos	54

## **Índice de Siglas**

NE - Necessidades Especiais

THDA - Transtorno do déficit de atenção com hiperatividade

PDL - Perturbação do Desenvolvimento da Linguagem

PEAEE - Perturbação específica de aprendizagem, com défice na expressão escrita

ELI - Equipas de intervenção local

PIIP - Plano Individual de Intervenção Precoce

PIT - Plano Individual de transição

DVD - Dispraxia Verbal do Desenvolvimento

## **Índice de acrónimos**

ONU - Organização das Nações Unidas

TEA - Transtorno do Espectro Autista

TOD - Transtorno opositor desafiador

DSM-5 - Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais

PEI - Programa Educativo Individual

RTP - Relatório Técnico Pedagógico

SPO - Serviço de Psicologia e Orientação

PAE - Perturbação Específica de Aprendizagem

ELI - Equipas de intervenção local

PIIP - Plano Individual de Intervenção Precoce

PIT - Plano Individual de transição

## **Índice de Quadros**

Quadro1. Identificação dos participantes	17
--	----

## **Índice de Gráficos**

Gráfico 1 - Trabalho realizado na Expressão Escrita	28
Gráfico 2 - Trabalho realizado na Expressão Gráfica	28
Gráfico 3 - Trabalho realizado na Expressão Escrita	32
Gráfico 4 - Trabalho realizado na Expressão Gráfica	32

## **Resumo**

A Arte é de grande importância para o desenvolvimento humano, porque além de ser uma forma de expressão de um ponto de vista de uma civilização, é também um grande difusor de valores e costumes para nossa sociedade.

Através da Arte, percebemos o mundo, os costumes, os valores sociais, a organização da sociedade, a identidade humana de um determinado lugar e de uma época determinada. Ela interpõe o cotidiano das pessoas e proporciona ao ser humano a compreensão, expressar e recriar a sua existência.

Neste estudo, a “Educação pela Arte” é ponderada como uma estratégia promotora de motivação e aprendizagem em crianças com NE - necessidades especiais, permitindo uma abordagem eficaz para fomentar a integração e a articulação das áreas científicas e as áreas de expressão. Através das expressões artísticas, visa-se evidenciar a criatividade como um veículo de inclusão, para o desenvolvimento cognitivo e social destas crianças. A presente dissertação tem como objetivo, promover as práticas pedagógicas inovadoras que integram a Arte no processo educativo, ressaltando intervenções que demonstram melhorias na autoestima, na comunicação e no engajamento dos alunos. Assim, pretende-se contribuir para a reflexão sobre a importância da Arte na formação de ambientes educacionais mais inclusivos e estimulantes, promovendo uma aprendizagem inclusiva que se transforme em sucesso escolar.

Palavras-Chave: Necessidades Especiais - NE; Educar pela Arte; Motivação; Sucesso escolar.

## **Abstract**

Art is of great importance for human development, because as well as being a form of expression of a civilisation's point of view, it is also a great disseminator of values and customs for our society.

Through art, we perceive the world, customs, social values, the organisation of society, the human identity of a particular place and a particular time. It interweaves people's daily lives and allows human beings to understand, express and recreate their existence.

In this study, 'Education through Art' is considered as a strategy to promote motivation and learning in children with SEN - special needs, enabling an effective approach to foster the integration and articulation of scientific areas and areas of expression. Through artistic expressions, the aim is to emphasise creativity as a vehicle for inclusion, for the cognitive and social development of these children. This dissertation is to promote innovative pedagogical practices that integrate art into the educational process, highlighting interventions that demonstrate improvements in students' self-esteem, communication and engagement. The aim is to contribute to reflection on the importance of art in creating more inclusive and stimulating educational environments, promoting inclusive learning that turns into school success.

Keywords: Special Needs - SEN; Educating through Art; Motivation; School success.

## **Introdução**

Desde a Declaração de Salamanca em 1994, que enfatizou a inclusão de crianças com necessidades especiais (NE) em escolas regulares, tendo como objetivo crucial a promoção de uma escola para todos havendo um avanço significativo nas abordagens pedagógicas que utilizam a arte para promover a inclusão.

A própria Declaração de Salamanca, que incentivou a adaptação dos currículos para atender às necessidades de todas as crianças, e a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, adotada pela Organização das Nações Unidas - ONU em 2006, reforçaram os direitos das pessoas com deficiência à educação inclusiva e de qualidade, sublinhando a importância de métodos de ensino diferenciados. Além disso, a Teoria das Inteligências Múltiplas de Howard Gardner, proposta em 1983, introduziu a ideia de que a inteligência é múltipla e que a arte pode ser uma via eficaz para desenvolver diversas formas de inteligência, especialmente em crianças com NE.

"Educar através da Arte na educação inclusiva de crianças com Necessidades Especiais - NE  
“ integra a interseção crucial entre educação, Arte e inclusão.

Atualmente, a educação inclusiva é um dos maiores focos a nível educacional, na qual visa garantir que todas as crianças, independentemente da sua condição, tenham acesso a um ambiente de aprendizagem equitativo e de qualidade. A Arte, com sua natureza expressiva e acessível, surge como uma ferramenta poderosa nesse contexto.

A Arte possui qualidades que a tornam especialmente valiosa na educação de crianças com necessidades especiais. Oferece meios alternativos de expressão e comunicação.

O papel do professor é crucial e multifacetado, desempenhando um papel capital no sucesso das crianças, tanto a nível da inclusão e no desenvolvimento holístico das mesmas. A capacidade de adaptação é essencial para criar um ambiente onde todas as crianças se possam expressar, a Arte, quando mediada por um educador inclusivo, torna-se uma ferramenta de inclusão.

Atualmente, a Arte tem sido alvo de estudos e pesquisas devido a sua grande importância na vida das pessoas, nas suas mais diversas manifestações e pelo seu caráter universal. A educação pela arte tem realizado inúmeros progressos que beneficiam o homem e visa o desenvolvimento de uma personalidade integrada, harmoniosa e criativa.

O resultado da união entre educação de verdade e arte são indivíduos mais críticos, valorizados do ponto de vista humanístico, intelectual, moral e estético e, principalmente, integrados ao grupo social.

A Arte possui a capacidade de transformar o mundo que o rodeia, dada a sua capacidade de não só captar a realidade, mas expressá-la por meio de linguagens criadoras. A arte possibilita o encontro do ser consigo mesmo, de si com os outros, e com a totalidade da realidade humana. A arte, sem dúvida, foi à primeira forma de expressão do homem.

Educar pela Arte não apenas apoia o desenvolvimento acadêmico e pessoal das crianças com NE, mas também promove uma cultura escolar mais sensível às diversas formas de expressão e aprendizagem. A incorporação da Arte como ferramenta educativa representa um avanço significativo na criação de ambientes de aprendizagem verdadeiramente inclusivos e equitativos.

A importância deste estudo centra-se na compreensão das crianças do mundo que as rodeia, através da Arte.

Partindo desta importância, suscita compreender quais as estratégias lúdicas que são utilizadas, em contexto escolar do 1º ciclo do ensino básico, do Centro Educativo do Trovela, com as crianças com Necessidades Especiais (NE).

As principais problemáticas observadas no âmbito escolar consistiram no: Transtorno do Espectro Autista (TEA) - Autismo, no Transtorno, No Transtorno do déficit de atenção com hiperatividade (TDAH), na Dislexia e nas Dificuldades de Aprendizagem de natureza generalizada.

A presente investigação adota uma abordagem qualitativa e assenta na realização de entrevistas à Professora de Educação Especial e à Professora Titular. O objetivo é compreender as práticas e atividades lúdicas desenvolvidas com alunos com Necessidades Especiais (NE). Paralelamente, integra-se uma atividade prática, que consiste na leitura de um conto tradicional adaptado a toda a turma do 4.º ano, permitindo, posteriormente, uma análise aprofundada dos dados recolhidos. Esta abordagem possibilita uma interpretação fundamentada que contribuirá para o presente estudo.

O conto selecionado assume-se como um suporte essencial para o registo das crianças, contemplando tanto a expressão escrita como a expressão gráfica. A expressão escrita é considerada

fundamental, não apenas pelo seu papel estruturante no conhecimento, mas também pelas dificuldades evidenciadas pelos alunos nesta área, enquadrando-se na matriz essencial da socialização – “ler, escrever e contar”. O reconto, nesse sentido, constitui uma estratégia relevante para o desenvolvimento dessas competências.

Por outro lado, a expressão gráfica tem sido frequentemente desvalorizada no contexto acadêmico, o que contrasta com a relevância que lhe é atribuída no presente estudo. Através do reconto, pretende-se proporcionar às crianças a oportunidade de se expressarem artisticamente, reforçando a importância da Arte na educação integral.

Este estudo alinha-se com os princípios estabelecidos na Lei de Bases do Sistema Educativo (Lei n.º5/97), que determina como objetivo fundamental da educação o desenvolvimento da expressão e da comunicação, por meio da utilização de múltiplas linguagens, promovendo a relação interpessoal, a sensibilização estética e a compreensão do mundo.

## **I - MÓDULO CONCEPTUAL**

Esta investigação enfatiza várias problemáticas inerentes aos participantes deste estudo. Nesta amostra estão incluídos alunos portadores de várias patologias: Autismo; Transtorno hiperativo com deficit de atenção (THDA); Dislexia; Dificuldades de aprendizagem generalizadas.

Faremos uma breve concetualização.

### **1. Neurodiversidade**

*“Cada pessoa apresenta um funcionamento neurocognitivo único, as diferenças devem ser vistas como variações normais. De acordo com esse conceito, as diferenças neurológicas existentes entre os indivíduos não devem ser vistas como doença, e sim como variações normais.” ( Ponte, 2025)*

O indivíduo neurotípico apresenta um funcionamento neurocognitivo típico, dentro da média esperada pela sociedade.

Um indivíduo neurodivergente apresenta um funcionamento neurocognitivo atípico, ou seja, um funcionamento fora da média esperada.

Pessoas diagnosticadas com Dislexia, TDAH, TEA são exemplos de pessoas consideradas neurodivergentes.

#### **1.1 Autismo**

O Autismo é também denominado como Transtorno do Espectro do Autismo (TEA), é, uma perturbação do Neurodesenvolvimento (Transtorno Neurodesenvolvimental) e não uma condição psicológica. É crucial desmistificar a ideia de que o autismo é uma doença mental, sendo crucial para ter uma compreensão mais correta do conceito.

O Autismo é caracterizado por dificuldades persistentes na comunicação social e na integração com os outros - na socialização, além de padrões restritos e repetitivos de comportamentos, interesses ou atividades e fixação por objetos. Estes sintomas aparecem nos primeiros anos da vida, afetando o funcionamento diário da criança, podendo variar

significativamente entre a intensidade e a manifestação. O Autismo é considerado um espectro devido à divergência em que as características do transtorno possam ser apresentadas, variando em cada criança, variando de leves necessidades a necessidades de apoio substancial.

Uma criança com Autismo tem, na maior parte das vezes, uma aparência física normal, no entanto apresenta dificuldades muito específicas em três áreas do seu desenvolvimento: limitação grave no desenvolvimento de interações sociais recíprocas; limitação grave do desenvolvimento da comunicação (não só a linguagem oral, mas também expressões faciais, gestos, postura corporal, entre outras); e uma limitação da variabilidade de comportamentos (Gillberg, 2005).

Estas perturbações implicam um défice na flexibilidade de pensamento e uma especificidade no modo de aprender que comprometem, em particular, o contacto e a comunicação do indivíduo com o meio (Jordan, 2000).

O tema do Autismo foi sempre alvo de grandes estudos por parte de grandes autores, *Kanner* foi o primeiro a descrever o transtorno de forma sistemática, destacando as dificuldades de comunicação social e as preferências por padrões repetitivos.

*Kanner (1943, p. 242)* descreve que "*o que se observa nas crianças com este transtorno é uma incapacidade para estabelecer relações afetivas normais com outras pessoas, que é evidenciada pelo fato de que elas mostram uma falta de interesse em interações sociais e não são afetadas por estímulos sociais*". Foi pioneiro na ideia de que o autismo não era causado por fatores ambientais mas por uma predisposição biológica.

É comum que algumas crianças autistas tenham algumas comodidades, como o transtorno de déficit de atenção com hiperatividade (THDA), que interfere na capacidade de concentração, e o transtorno opositor desafiador (TOD), que pode complicar o reconhecimento da autoridade dos professores e cumprir as orientações do mesmo, daí que o professor tenha que ter competências/metodologias que consiga adotar em contexto escolar.

É crucial reconhecer as complexidades emocionais inerentes que podem acompanhar o autismo. De acordo com a 5ª edição do Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais (DSM-5), a classificação do autismo é feita com base em níveis de suporte, o que pode ser entendido em graus de severidade. O DSM-5 descreve três níveis de severidade, sendo definidos conforme a intensidade dos sintomas, e pelas dificuldades nas áreas da comunicação, socialização e comportamento repetitivo.

- *Nível 1- Autismo leve:* Tal como o nome indica, é o grau considerado mais leve, que requer um apoio, no qual, a criança apresenta dificuldades na integração social mas consegue realizar quase todas as atividades diárias como: comunicar, ler, escrever e ter cuidados básicos de forma independente. Uma vez que os sintomas deste subtipo tendem a ser mais discretos, muitas vezes só são identificados apenas por volta dos 2-3 anos de idade, quando a criança desenvolve uma maior interação com os outros, e a realizar tarefas mais complexas, sendo observada pelos familiares ou educadores. O apoio necessário nestes casos tende a ser mais situacional e pode incluir alguma ajuda e contexto social e educacional. *Hans Asperger*, em 1944, defendeu que, em muitos casos as crianças com um autismo leve tinham uma inteligência acima da média, mas apresentavam dificuldades sociais e comportamentais marcantes.
- *Nível 2 - Autismo Moderado:* Este grau já requer um apoio substancial, as crianças apresentam dificuldades mais evidentes no que diz respeito à interação social, com uma comunicação mais restrita, seja verbal ou não verbal. A comunicação pode ser de maneira funcional, no entanto, as interações são mais forçadas e normalmente não são espontâneas. O comportamento repetitivo pode ser mais intenso, e as mudanças no quotidiano, tendem a causar um desconforto mais significativo, precisando de um apoio contínuo de forma a contribuir para a funcionalidade e bem estar da criança.
- *Nível 3 - Autismo Severo:* É o grau que necessita de um apoio mais substancial. As dificuldades são significativas e abrangentes em diversas áreas, nomeadamente na comunicação - verbal e não verbal, na interação social - têm uma capacidade muito limitada em interagir com os outros e tendem a ter um comportamento repetitivo muito intenso, podendo prejudicar significativamente a realização das atividades cotidianas. Este grau de autismo depende de 2 variáveis ( também dependentes entre si) : O nível de dependência e a Necessidade de suporte, em função do nível de dependência é que se vai assegurar a necessidade de suporte, de ajuda. Ou seja, a necessidade é determinada em função do que a criança realmente precisa, da sua dependência. O apoio neste tipo de autismo mais severo deve ser substancial e contínuo, para que consigam lidar melhor com mudanças no ambiente e na sua rotina. É fundamental um acompanhamento constante.

*As causas que provocam o autismo são desconhecidas. A complexidade desse transtorno e os sintomas são variáveis, provavelmente, são quadros resultantes de uma diferente combinação de genes. Há estudos que enfatizam a ideia de uma herdabilidade muito alta, mais ainda quando existe presença do espectro autista na mesma família. ( Ponte, 2025).*

No entanto, nenhum gene foi identificado como causador do autismo, continuam, os investigadores à procura de mutações do código genético que as crianças com autismo possam ter herdado, sendo factual que o autismo não pode ser apenas regido por causas genéticas.

O autismo pode ser identificado em distintas idades, no entanto, a idade mais comum de identificação do espectro varia, entre os 12 e 24 meses denota-se alguns sinais, nomeadamente o atraso na linguagem, uma dificuldade na interação social ou os comportamentos repetitivos. Entre os 2 aos 4 anos é a faixa etária mais comum para a realização de um diagnóstico, pois os comportamentos típicos do espectro tornam-se mais visíveis, principalmente em meio social ou escolar. Após os 4 anos de idade são casos mais pontuais ou com sintomas não tão evidentes, enquadrando-se no nível 1 - autismo leve, antigamente denominado de síndrome de Asperger.

Podem ainda ser identificados mais tarde em contextos sociais ou escolares.

O diagnóstico é baseado nos sintomas/comportamentos, sendo realizado nas consultas de Pediatria do Neurodesenvolvimento/Desenvolvimento de Pedopsiquiatria ou por um Neuropediatra. É necessário integrar os dados inerentes ao comportamento da criança, assim como os relatos de quem lhe é próximo, nomeadamente da família, recorrendo-se à observação e a testes de desenvolvimento. No entanto, não deve haver um diagnóstico definitivo, apenas uma avaliação e intervenção precoce, pois a constatação definitiva pode demorar vários meses para ser confirmada, pois alguns sintomas podem ser ligeiros ou transitórios, que, com medidas certas, podem atenuar com a idade.

Em suma, o transtorno do espectro autista é uma condição muito complexa, mas manifestações variáveis consoante a criança. A classificação dos graus de severidade no DSM-5 ajuda na compreensão da intensidade das dificuldades enfrentadas pelas pessoas determinando o nível de suporte adequado. É crucial compreender que cada criança apresenta um perfil único e que requer uma intervenção personalizada, de modo a fomentar uma melhor qualidade de vida e bem estar.

## **1.2 Transtorno do déficit de atenção com hiperatividade – TDAH**

O Autismo, em algumas crianças está associado com algumas comorbidades (doenças associadas), nomeadamente: Transtorno do déficit de atenção com hiperatividade, interferindo com a capacidade de atenção da criança.

O TDAH, conforme define o DSM-5 ” *É uma perturbação do neurodesenvolvimento caracterizada por um padrão persistente de desatenção ou hiperatividade-impulsividade, que interfere significativamente no funcionamento social, académico ou ocupacional.*”

Os sintomas tendem a estar presentes em diversos contextos. Normalmente, tendem a manifestar-se em idades menores. A desatenção reflete-se na dificuldade em manter o foco - desatenção, organizar tarefas ou seguir instruções, frequentemente acompanhada de esquecimento ou distração. A hiperatividade e a impulsividade, por sua vez, manifestam-se como inquietação motora, incapacidade de permanecer sentado, comportamentos precipitados e dificuldades em controlar ações ou esperar pela sua vez.

O TDAH não é apenas uma coleção de comportamentos perturbadores, mas uma condição neurobiológica complexa, associada a alterações nos sistemas cerebrais responsáveis pelo controlo executivo, pela regulação emocional e pela atenção.

A compreensão do TDAH, em âmbito académico tem ganho relevo, questionando preconceitos históricos que eram associados à questão do mau comportamento ou falta de disciplina. Nos tempos atuais, este transtorno é reconhecido como uma condição clínica, cuja intervenção exige uma atuação mais sensível e informada, de forma a ter um impacto direto na qualidade de vida da criança e conseqüentemente na sua família.

Trata-se, portanto, de uma perturbação multifacetada que requer uma abordagem multidisciplinar para o diagnóstico e intervenção, visando minimizar os seus impactos na qualidade de vida e no desenvolvimento da criança.

## **1.3 Dislexia**

A dislexia, conforme o Manual de Diagnóstico e Estatística dos Transtornos Mentais (DSM-5) é uma disfunção neurológica, caracterizada como uma dificuldade específica de aprendizagem, que condiciona a aquisição e o desenvolvimento de competências de leitura, comprometendo a precisão, fluência e a decodificação das palavras. Esta dificuldade crónica não se deve a défices intelectuais, nem está relacionada com a qualidade do ensino, oportunidades socioculturais. Pelo contrário, a

dislexia tem uma base neurobiológica, com alterações na estrutura e no funcionamento neurológico e, em alguns casos, pode resultar de fatores genéticos, neurológicos e ambientais que afetem os processos linguísticos.

Manifesta-se, sobretudo em idades precoces, durante o período escolar, sendo identificada através do esforço para distinguir letras, formar palavras e compreender o significado das mesmas. Embora esteja mais relacionada com a aprendizagem da leitura, esta patologia pode acarretar competências noutras áreas académicas, tanto a nível emocional como comportamental.

A dislexia pode permanecer na vida adulta, influenciando competências académicas, profissionais e sociais.

É importante salientar que, embora seja uma condição crónica, não impede o sucesso académico ou mesmo profissional, sendo crucial uma intervenção pedagógica adequada, implementando estratégias de intervenção mais individualizadas para promover a inclusão e fomentar o desenvolvimento individual de cada um no processo de ensino-aprendizagem.

A Associação Portuguesa de Dislexia refere que, é frequente a comorbidade com outras perturbações, nomeadamente: a perturbação específica da linguagem, discalculia, disortografia, descoordenação motora, déficit de atenção com ou sem hiperatividade, alterações no comportamento, perturbação do humor, perturbação de oposição e desvalorização da auto estima.

Para colmatar, é importante compreender a dislexia no seu contexto multifatorial, sendo uma dificuldade específica de aprendizagem, que acarreta uma compreensão mais aprofundada da mesma, assim como uma intervenção que visa potenciar os alunos, de modo a que as suas potencialidades se sobressaiam.

#### **1.4 Dificuldades de aprendizagem generalizadas**

As dificuldades de aprendizagem, numa perspectiva psicológica, são definidas como um conjunto de perturbações neurodesenvolvimentais, tipicamente associadas a um funcionamento atípico de determinados processos cognitivos, que comprometem a aquisição e o uso de competências académicas, que afetam a forma como a criança processa a informação, resultando de adversidades quanto à sua capacidade de falar, soletrar, escutar, ler, escrever, raciocinar, organizar informação, cálculos, interferindo com o desempenho escolar. Estas dificuldades não são explicadas por défices intelectuais, por condições neurológicas, distúrbios sensoriais, adversidades socioeconómicas ou falta de acesso ao ensino mais adequado.

As dificuldades de aprendizagem podem acompanhar a criança a vida toda, quanto mais precocemente for identificado acarretará uma intervenção mais adequada, de forma a minimizar as dificuldades. O diagnóstico é crucial por essa mesma razão, quanto mais cedo se intervir mais resultados positivos a longo prazo serão notáveis. Atualmente, as dificuldades de aprendizagem não são vistas como limitações já pré definidas, mas sim como, desafios, que, através de uma intervenção precoce e com um apoio contínuo possam ser superadas ou minimizadas, potenciando o aluno.

A abordagem pedagógica deve-se priorizar, através de estratégias de ensino diferenciadas ou adaptadas à singularidade do aluno, como o reforço positivo, o uso de tecnologias que ajudem em determinada área curricular, e a adaptação curricular de forma a potenciar a inclusão do aluno, desenvolvimento as suas habilidades individuais.

### **1.5 Perturbação específica de aprendizagem, com défice na expressão escrita (PEAEE)**

A PEAEE é vista como uma dificuldade neurodesenvolvimental que afeta a capacidade de estruturar e expressar ideias de forma escrita, podendo ocorrer tanto em crianças com necessidades educativas especiais como em alunos sem outras dificuldades cognitivas ou sensoriais. Esta perturbação manifesta-se através de dificuldades persistentes na ortografia, na organização do discurso escrito, na coesão e coerência textual, bem como na motricidade fina associada à escrita manual. A PEAEE pode comprometer significativamente o desempenho académico e a autoestima dos alunos, tornando essencial a implementação de estratégias pedagógicas eficazes.

A intervenção educativa deve ser diferenciada e adaptada às necessidades individuais, promovendo abordagens que facilitem a aprendizagem da escrita. O uso da Arte como ferramenta pedagógica tem demonstrado ser uma estratégia motivadora e inclusiva, permitindo que os alunos explorem a escrita de forma mais criativa e significativa. Métodos multisensoriais, apoio tecnológico e estratégias estruturadas de ensino da escrita são fundamentais para minimizar as dificuldades e promover a autonomia dos alunos.

A aposta numa educação diferenciada e na adaptação curricular permite não só superar os desafios associados à PEAEE, mas também potenciar o desenvolvimento das competências de escrita, fundamentais para o sucesso académico e pessoal.

## 2. Educação pela arte

“ A Arte, expressão simbólica é a segunda linguagem do inconsciente, vem completar a razão”  
(Arno Stern)

O constructo “Educação pela Arte ” desdobra-se em dois conceitos: Educação e Arte.

Educação como um processo de desenvolvimento das capacidades e potencialidades do indivíduo, mas também a sua integração e socialização.

Arte faz parte do processo biológico do homem, abrangendo dois grandes princípios: forma e criatividade.

Numa perspetiva psicopedagógica, as expressões artísticas, permitem o desenvolvimento da comunicação através da utilização de linguagens múltiplas como meios de relação, de informação, de sensibilização estética e de compressão do mundo. A arte é assim, considerada como um estímulo à criatividade, ao pensamento divergente e à resolução de problemas.

Ao produzir artisticamente, o ser humano articula e estrutura o sentir e o pensar. Nesse processo acontece a organização e a ordenação do pensamento, a significação (representação), a construção de imagem, a expressão da história pessoal e social do sujeito, pois arte é o resultado da articulação entre o fazer, o conhecer, o exprimir e o criar (Bueno, 2002).

Arte, portanto, é o conhecimento, pois o fazer artístico pressupõe o desenvolvimento dos processos mentais de raciocínio, memória, imaginação, abstração, comparação, dedução, generalização, indução, e esquematização; visto que compreende uma série de ações e operações conectadas ao sujeito, que compreende, relaciona, ordena, classifica, transforma e cria (Castanho, 1982).

Na produção artística o sujeito participa ativamente, percebe a realidade, sua capacidade de transformar e inovar.

Cada criação é única e revela o universo de cada ser, seu olhar, sua visão de mundo, num ambiente de interação social. Diante de uma obra, podemos nos observar, ao mesmo tempo em que observamos a imagem que se entrega à nossa contemplação, ou seja, ao mesmo tempo reflexo e espelho.

Ao nos emocionarmos com uma obra, passamos a ouvir em nós o eco da mesma verdade que levou ao artista criá-la. Para que possamos compreender o sentido de uma obra, é necessário permitir que ela nos transforme como transformou o artista, criador (Albano, 2001).

As diversas formas de expressões artísticas, artes visuais, dança, música, teatro e outras, permitem ao homem entender o contexto ao seu redor e relacionar-se com ele, podendo conduzir a novos processos mentais ao provocar diferentes formas de pensar e de ver o cotidiano. A arte através da linguagem, interpretação, e representação do mundo é uma forma privilegiada dos processos de expressão humana e instrumento essencial para o desenvolvimento humano, pois revela uma abordagem global de uma educação estética, baseada na consciência, raciocínio e inteligência dos seres humanos.

As artes visuais estão presentes no cotidiano da criança quando ela faz um desenho, ou até mesmo um rabisco. Para a criança, tudo que ela passa para o papel é seu sentimento, e é sua forma de expressão que vem do seu interior. A dança é uma arte milenar, e desde a antiguidade, ouvimos falar nela. Dançar é uma forma harmoniosa de se expressar com o corpo em movimento, ligada a uma aprendizagem da atividade mental. A dança desenvolve a compreensão da capacidade que o corpo tem para produzir movimentos, habilidade, autonomia, segurança e liberdade. A música é a linguagem que se traduz em formas sonoras capazes de expressar e comunicar, sensações, sentimentos e pensamentos, através de uma organização e ligação entre o som e o silêncio. A interação musical está ligada aos aspectos sensíveis, objetivos, estéticos e cognitivos, sendo assim uma das formas mais importantes da expressão humana. O teatro, por excelência, é a forma de o homem expor seu corpo, sua fala, seu gesto, manifestando a necessidade de expressão e comunicação. A dramatização está potencialmente contida em cada um como a necessidade de compreender e representar uma realidade. Ao participar de uma atividade teatral, o indivíduo tem oportunidade de se desenvolver dentro de um determinado grupo social de uma forma responsável.

## **II - ENQUADRAMENTO DO ESTUDO**

### **1. Motivação**

A minha escolha verteu-se para a importância da Arte na educação de crianças com necessidades especiais, acreditando que o lúdico é crucial no desenvolvimento das crianças com necessidades especiais. A Arte oferece uma visão de expressão que promove a inclusão, fortalecendo habilidades sociais e cognitivas, onde se pode encontrar um espaço de liberdade, potencializando as suas habilidades individuais. Integrar a arte no currículo é abrir portas para uma aprendizagem inclusiva, onde cada criança pode brilhar e ser valorizada conforme a sua singularidade.

A importância de duas áreas curriculares: a expressão escrita e a expressão gráfica verteu-se em forma de reconto, compreendendo as dificuldades evidentes no campo da escrita, e a desvalorização da componente gráfica em âmbito escolar. Daí, a minha escolha focar-se em minimizar as dificuldades nestas duas temáticas, na escrita, por sua vez, na limitação da criança em administrar e interpretar a língua materna, sem ser de uma forma comunicativa, a parte gráfica, é apenas um complemento às demais áreas curriculares, não assumindo um papel representativo.

Perante isto, através da leitura de um conto permite, que a criança intérprete e escreva, e ao mesmo tempo represente.

### **2. Objetivos**

Todo o estudo deve-se fundamentar em objetivos definidos, uma vez que estes servem como diretrizes na pesquisa, proporcionando clareza e foco na eficácia das intervenções. No contexto de Educar pela Arte, estabelecer objetivos claros é crucial para garantir que as abordagens realizadas em contexto escolar atendem às necessidades dos alunos, promovendo o seu sucesso escolar.

Para tornar a investigação mais concreta e restrita, a formulação de objetivos de investigação tornou-se pedra de toque para possível estruturação do mesmo. Desta forma, definiram-se os seguintes objetivos:

**Objetivo geral:** No intuito de compreender as estratégias lúdicas realizadas em contexto escolar, enunciei os objetivos visados de forma sistematizada: Partindo da integração de duas áreas curriculares, uma área científica e as áreas de expressões é nosso objetivo minimizar as dificuldades de integração e das aprendizagens dos alunos

**Objetivos específicos:**

- (i) Verificar a importância da Arte na Educação;
- (ii) Que tipo de práticas e atividades lúdicas se desenvolvem com alunos com NE;
- (iii) Quais as atividades artísticas mais frequentemente trabalhadas com os alunos;
- (iv) Verificar qual a importância da articulação entre uma área científica e uma área artística, em termos de motivação e rendimento escolar em todos os alunos, favorecendo o seu desenvolvimento integral e equilibrado.

### III METÓDO

Quando a investigação se desenvolve no âmbito das Ciências da Educação esta é, essencialmente, orientada para comportamentos e ações sociais, na qual a investigação qualitativa se apresenta como a mais adequada.

Cientes destas questões, consideramos que neste estudo a metodologia de investigação de natureza qualitativa é a que melhor se adequa, uma vez que se procura, quer a globalidade e a compreensão dos fenómenos, quer um enfoque de análise de cariz indutivo, holístico e ideográfico. Desta forma, a metodologia qualitativa permite-nos estudar a realidade sem a fragmentar e sem a descontextualizar, partindo-se dos próprios dados (Almeida & Freire, 2010).

A opção metodológica de natureza qualitativa, a seguir em estudos de investigação, baseia-se em três razões fundamentais: o ponto de vista do investigador; a natureza das questões de pesquisa e razões práticas associadas com a natureza dos métodos qualitativos (Mertens, 1998), que nos ajudarão a particularizar e compreender todos os fenómenos de uma forma complexa e única.

A principal prioridade deste estudo não assenta na intenção de encontrar explicações ou conclusões generalistas, uma vez que este não pressupõe a manipulação ou controlo de variáveis, nem impõe relações de causa - efeito. Como referem Bogdan e Biklen (1994) o importante não é a generalização dos resultados, mas antes que outros contextos e sujeitos a ele possam ser generalizados.

Enquadrado num modelo de Investigação - Ação, onde o investigador se torna também professor, este estudo não tem como máxima a formulação e confirmação de hipóteses. Na pesquisa qualitativa não existem hipóteses preconcebidas, pois é enfatizado o raciocínio indutivo.

Cabe ao investigador classificar e organizar os dados, a partir das observações ou das interpretações que vai efetuando ao longo da investigação, e desenvolver hipóteses temporárias, que o poderão conduzir a outras fontes e tipos de dados (Nelson & Thomas, 2002).

Esta metodologia será desenvolvida em duas etapas: a primeira consiste na realização de uma entrevista à professora de Educação Especial e à professora titular do 4º ano, enquanto a segunda envolve a redação de um conto aos alunos do quarto ano.

A etapa da entrevista centra-se exclusivamente nas problemáticas da Educação Especial de todo o 1º ciclo, com o objetivo de compreender as estratégias adotadas neste âmbito e o conhecimento sobre os alunos.

A redação do conto abrange apenas a turma do 4º ano, porque também integra alunos com problemáticas, promovendo a integração das crianças com necessidades especiais e articulando as áreas de expressão escrita e expressão gráfica. A opção por incluir todos os alunos visa proporcionar uma visão mais ampla sobre o campo da educação, sem negligenciar, mas antes incluindo e valorizando, os alunos com necessidades especiais no contexto da sala de aula.

**(i) Participantes:**

A amostra é composta por 7 crianças ( N=7)

1ºciclo

Nome	Sexo	Idade	Ano de escolaridade	Problemática
A	Feminino	7 anos	2º ano	Dificuldades de aprendizagem
B	Masculino	8 anos	2º ano	Problemas de Comunicação
C	Masculino	9 anos	3ºano	Dificuldades de aprendizagem
D	Masculino	9 anos	3º ano	Dificuldades de aprendizagem
E	Masculino	9 anos	4º ano	Perturbação específica de aprendizagem, com défice na expressão escrita. Perturbação de Hiperatividade com Défice de Atenção.

F	Masculino	9 anos	4º ano	Perturbação do espectro do autismo
G	Masculino	9 anos	4º ano	Perturbação específica de aprendizagem, com déficit na expressão escrita

Quadro1. Identificação dos participantes

A aluna **A**), com 7 anos, frequenta o 2º ano do 1º ciclo. Foi sinalizada no ano letivo 2022/2023 pelo Serviço de Psicologia e Orientação (SPO) e pela educadora devido a dificuldades na aquisição de aprendizagens e na fala/linguagem, que ainda persistem. A avaliação revelou fragilidades no processamento da informação, compreensão de instruções e articulação das palavras. Desde o 1º ano, apresenta dificuldades, principalmente na aprendizagem da leitura e da escrita. Reconhece poucas letras, tem dificuldades na correspondência fonema/grafema e na descodificação de palavras, necessitando de apoio individualizado. Na escrita, faz omissões, troca grafemas e inventa palavras, com letras sem sentido. A consciência fonológica está comprometida, apesar de intervenção psicopedagógica e acompanhamento especializado em Terapia da Fala e Pediatria do Desenvolvimento. Na matemática, apresenta dificuldades em cálculo mental, representação numérica, técnicas de cálculo e na resolução de problemas. Estas dificuldades limitam muito a sua aprendizagem, estando muito aquém do esperado para a sua idade e ano escolar. Recebe apoio educativo nas disciplinas de português e matemática. A aluna usufrui de medidas de suporte à aprendizagem e inclusão, conforme o artigo 8º do Decreto-Lei nº 54/2018, com diferenciação pedagógica, acomodações curriculares em português e matemática, e intervenção em pequeno grupo. As medidas seletivas incluem adaptações curriculares não significativas em português e matemática, apoio psicopedagógico e antecipação e reforço das aprendizagens, com o objetivo de promover a sua emancipação.

O aluno **B)** tem 7 anos e frequenta o 3º ano de escolaridade do 1º ciclo. O aluno, conforme critérios de elegibilidade para apoio por parte da ELI (equipas de intervenção local) , foi diagnosticado com o critério 1.1- Atraso de desenvolvimento sem etiologia conhecida, de acordo com o decreto-lei nº281/09 de 6 de outubro, tendo sido elaborado posteriormente um PIIP (Plano Individual de Intervenção Precoce. O aluno contou com o acompanhamento de uma terapeuta ocupacional, uma terapeuta da fala, uma vez que foi diagnosticado com Perturbação de Comunicação. Quando ingressou no jardim de infância, no ano letivo de 2019/2020, passou a usufruir de acompanhamento por parte de um docente da Educação Especial. Neste mesmo ano foram mobilizadas medidas de apoio à aprendizagem e à inclusão, passando o aluno a beneficiar de medidas universais e seletivas. O discente encontra-se a beneficiar das seguintes medidas universais: a ) Diferenciação pedagógica, b) Acomodações curriculares e e) Intervenção com foco académico ou comportamental em pequenos grupos. Nas medidas seletivas estão operacionalizadas as : b) Adaptações curriculares não significativas, o c) Apoio Psicopedagógico, juntamente com a d) Antecipação e o reforço das aprendizagens. É importante salientar que o aluno continua a beneficiar de apoio de uma docente de Educação Especial, duas vezes por semana, em sala de aula.

O aluno **C)**, que frequenta o 3º ano do 1º ciclo, recebe sessões de Terapia da Fala e acompanhamento em consultas de Pediatria de Desenvolvimento. Antes de entrar no 1º ano, foi realizada uma avaliação psicopedagógica, que indicou um desenvolvimento intelectual global médio inferior, com uma discrepância significativa entre capacidades verbais (nível médio inferior) e capacidades de realização (nível médio). O diagnóstico aponta para uma Perturbação do Desenvolvimento da Linguagem (PDL). Em função destes diagnósticos, o aluno usufrui de medidas de suporte à aprendizagem e inclusão, de acordo com o Decreto-Lei nº 54/2018. As medidas universais incluem diferenciação pedagógica e acomodações curriculares, embora sejam consideradas insuficientes para melhorar a aprendizagem. Além disso, estão implementadas medidas seletivas, como adaptações curriculares não significativas, apoio psicopedagógico e antecipação e reforço das aprendizagens. Foram realizadas também adaptações ao processo de avaliação, incluindo leitura dos enunciados e tempo suplementar. A avaliação do Processamento Auditivo Central, realizada em janeiro de 2024, revelou alterações nas competências de ordenação temporal e figura-fundo, com comprometimento dos mecanismos fisiológicos de ordenação e nomeação. Foi sugerido treino das habilidades auditivas alteradas com um profissional habilitado.

O aluno **D**), com 9 anos, frequenta o 3º ano do 1º ciclo. Embora tenha tido uma adaptação normal ao pré-escolar, evidenciou dificuldades em orientação espacial, psicomotricidade e atenção/concentração. Desde o 1º ano, tem mostrado dificuldades na aquisição dos conteúdos, o que tem afetado o seu desempenho escolar, necessitando de apoio educativo focado no desenvolvimento acadêmico. No 2º ano, apresenta dificuldades na leitura (silabada e hesitante) e na compreensão textual, além de erros ortográficos, dificuldades na correspondência fonema-grafema, problemas na construção frásica e na organização das ideias, com caligrafia irregular e por vezes ilegível. Na matemática, enfrenta dificuldades no cálculo e resolução de problemas. A avaliação psicológica indicou um quadro de Perturbação de Hiperatividade com Déficit de Atenção, com perfil cognitivo abaixo do esperado para a sua idade. O aluno é acompanhado na Pediatria do Desenvolvimento e em Pedopsiquiatria. Em resposta a estas dificuldades, são implementadas medidas universais, como diferenciação pedagógica, acomodações curriculares e intervenção em pequenos grupos. Além disso, foram necessárias medidas seletivas, como adaptações curriculares não significativas, apoio psicopedagógico e reforço das aprendizagens.

O aluno **E**), com 9 anos, frequenta o 4º ano do 1º ciclo e desde o 1º ano tem mostrado dificuldades na aquisição das competências de leitura e escrita. Apresenta dificuldades na associação grafema/fonema, na retenção e evocação dos grafemas trabalhados, e confusões de grafemas. Na leitura, há comprometimento na precisão, fluência e compreensão, com trocas fonológicas e lexicais, além de omissões e adições de letras e sílabas. Na escrita, surgem erros ortográficos, dificuldades na relação fonema-grafema, e na organização das ideias, evidenciando uma caligrafia irregular. A avaliação psicológica indicou um quadro de Perturbação Específica de Aprendizagem (PAE), com défices na leitura e na expressão escrita, e comorbilidade de Perturbação de Hiperatividade com Déficit de Atenção. A alteração no traçado e grafia sugere também a presença de disgrafia. O aluno é acompanhado em Terapia da Fala desde 2020 e em Pediatria do Desenvolvimento, com terapia farmacológica para atenção e concentração. As medidas universais implementadas, como diferenciação pedagógica e acomodações curriculares, não foram suficientes para melhorar as aprendizagens, por isso, foram implementadas medidas seletivas, como adaptações curriculares não significativas, apoio psicopedagógico e reforço das aprendizagens. A docente relatou que o aluno tem melhores resultados quando utiliza materiais lúdicos e atrativos.

O aluno **F)**, com 10 anos, frequenta o 4º ano do 1º ciclo e apresenta dificuldades na leitura e na escrita desde o início da escolaridade. A sua leitura é pouco fluente e precisa, e a escrita contém erros ortográficos e fonológicos significativos, com dificuldades marcantes na descodificação das palavras, tornando a leitura um processo complexo. No ano letivo de 2023/2024, foi diagnosticado com Perturbação Específica de Aprendizagem (PAE), com défice na leitura e na expressão escrita. O aluno é acompanhado em Terapia da Fala. A avaliação cognitiva (WISC III) revelou um funcionamento intelectual médio superior, com pontuações acima da média nas escalas Verbal (112), de Realização (119) e Completa (117). No entanto, a sua fluência de leitura está significativamente abaixo do esperado, com erros de precisão, hesitações e dificuldades em distinguir letras e sílabas complexas. Além disso, apresenta muitos erros ortográficos e fonológicos, incluindo omissões, adições e separação de palavras. De acordo com o diagnóstico de PAE, o aluno usufrui de medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão, ao abrigo do Decreto-Lei nº 54/2018. As medidas universais, como diferenciação pedagógica e acomodações curriculares, não foram suficientes para melhorar as aprendizagens, sendo necessárias medidas seletivas, como adaptações curriculares não significativas, apoio psicopedagógico e reforço das aprendizagens, principalmente em leitura e escrita. Foram também realizadas adaptações no processo de avaliação.

O aluno **G)**, com 9 anos, frequenta o 4º ano do 1º ciclo e foi diagnosticado com Perturbação do Espectro do Autismo (PEA) e com défices significativos na interação social, comunicação, interesses restritos e comportamentos repetitivos em 2021. Também foi identificado com Dispraxia Verbal do Desenvolvimento (DVD) e Perturbação de Comunicação e Interação. O quadro clínico do aluno é complexo, exigindo múltiplas intervenções desde cedo, incluindo Terapia da Fala, Terapia Ocupacional e apoio de Educação Especial. No infantário, foram identificadas dificuldades significativas na comunicação, linguagem e interação social, com a implementação de medidas de suporte. No 1º ciclo, as dificuldades de aprendizagem continuaram evidentes, especialmente na oralidade, onde o discurso permanece de difícil perceção, embora tenha mostrado alguma evolução. Na leitura, o aluno trabalha com o Método Habiles, que foca a consciência fonológica e utiliza estratégias sensoriais, reconhecendo muitas palavras de forma global e demonstrando progressos. Apesar de sua evolução, o aluno ainda carece de muita ajuda para realizar as tarefas nas várias disciplinas, mostrando pouca autonomia. O aluno usufrui de todas as medidas de suporte à aprendizagem e inclusão, com medidas universais como diferenciação pedagógica e acomodações curriculares, e medidas seletivas, como adaptações curriculares não significativas, apoio psicopedagógico e reforço das aprendizagens. Dada a insuficiência das medidas universais e seletivas, foram implementadas medidas adicionais, incluindo o desenvolvimento de metodologias e estratégias de ensino estruturado e o foco no desenvolvimento de competências de autonomia pessoal e social.

É de salientar que, cada ponto de cada medida de suporte à aprendizagem e à inclusão é ajustado à necessidade cada aluno, conforme a sua especificidade e problemática. Todos os fatores/ aspetos importantes que ajuda na compreensão de cada problemática estão plasmados dos relatórios técnicos pedagógicos (RTP) de cada aluno, que estão incluídos nos anexos.

1. As entrevistas foram realizadas informalmente em contexto escolar à Professora Titular e à Professora de Educação Especial.

(ii) Instrumentos:

- Entrevista;

(iii) Procedimentos:

A entrevista foi conduzida na sala de aula da turma onde a atividade foi desenvolvida, num ambiente que aliou a formalidade a uma atmosfera acolhedora. As entrevistadas demonstraram uma atitude extremamente recetiva, participando de forma ativa e oferecendo contributos valiosos para o presente estudo. Os resultados das entrevistas são apresentados de forma intercalada com os da atividade realizada com os alunos, com o propósito de permitir uma análise integrada e aprofundada, visando compreender os resultados de ambas as abordagens.

2. Metodologia do trabalho aplicado para a verificação da importância da articulação de duas áreas curriculares: expressão escrita e expressão plástica.

A primeira área é encarada como uma área mais importante, embora haja, por parte das crianças muitas dificuldades neste campo, principalmente nesta turma escolar. Em contra partida, a área da expressão gráfica não é tão valorizada, então, perante a leitura de um conto, a criança é convidada a representá-lo, praticando a parte lúdica. As formas de expressão são fundamentais para compreensão do pensamento da criança.

O presente trabalho foi realizado com os alunos do 4º ano do ensino básico, do Centro Educativo do Trovela.

(i) Participantes: N= ( 12 )

(ii) Instrumentos: Reconto - “Os três porquinhos” - proposta de trabalho de integração de duas áreas curriculares: expressão escrita e expressão gráfica.

(iii) Procedimentos :

Este estudo teve como ponto de partida a leitura de um conto tradicional (modificado e reduzido), o qual serviu como base para o corpus dos registos das crianças.

Dado que, o estudo dependeria da forma de expressividade na transmissão da história, isto é, estava condicionada à maneira como esta seria interpretada pelas crianças, foi necessário implementar os seguintes critérios :

- Texto curto, não excedendo os 5 minutos de audição;
- Cadeias de ações segmentadas de forma a cativar o interesse das crianças;
- Um número reduzido de personagens de forma a ser mais fácil a sua caracterização;
- Expressar-me de forma clara e objetiva em termos verbais, permitindo dar oportunidade à criatividade na representação do conto;
- Um conto que, atualmente, não seja tão conhecido, de maneira a que, as crianças, consigam, através da sua criatividade e memória ilustrar as cenas marcantes da narrativa.

Deste modo, utilizamos o conto tradicional europeu : “Os três porquinhos”, cuja origem é frequentemente atribuída aos irmãos Jacob e Wilhem Grimm, que o incluíram na sua coleção de obras de contos populares, publicado pela primeira vez em 1812.

O conto foi apresentado às crianças do seguinte modo:

- Narração simples e bem explícita, sendo fundamental a homogeneização do ato de contar, caso contrário, poderia correr o risco de a interpretação da narrativa ser enviesada na parte gráfica, mantendo uma postura neutra, para não interferir com a relevância da história.
- Em termos de espaço, foi realizada em contexto sala de aula, num ambiente calmo e sereno, uma vez que já estavam familiarizados com o local.

Para a operacionalização dos trabalhos, convidando-os a recontar a história através da representação das duas expressões: escrita e gráfica.

Enquanto uma parte da turma iniciou com a representação escrita, a outra parte começou com a parte gráfica. Numa segunda parte, inverteram-se as formas de representação da narrativa.

Para conseguir realizar uma análise e avaliação dos textos redigidos (expressão escrita) foi necessário estipular critérios de avaliação, na perspectiva estrutural e conteúdal.

1. **Organização estrutural** - divisão do conto em momentos/cenas;
2. **Abertura** - a forma como iniciam a narrativa “era uma vez”;
3. **Fechamento** - como terminam o conto;
4. **Personagens** - nomeação e caracterização;
5. **Elementos espaciais** - como identificam e caracterizam os espaços;
6. **Construção de frases** - o tipo de discurso utilizado;
7. **Sequencialização** - do conto e das imagens do mesmo;
8. **Conectivos**;
9. **Coerência**.

Cada trabalho escrito foi analisado profundamente conforme estes parâmetros, realizando, através dos mesmos, uma análise descritiva dos dados obtidos.

A avaliação dos trabalhos, através da parte gráfica também foi guiada com certos critérios:

1. **Organização estrutural** - divisão do conto em momentos/cenas;
4. **Personagens** - nomeação e caracterização;
5. **Elementos espaciais** - como identificam e caracterizam os espaços;
7. **Sequencialização** - das imagens.

Para uma análise mais detalhada, os seguintes critérios: **1. Organização estrutural** e **4. Personagens** estabeleceram alguns pontos.

**1. Organização estrutural:** tal como já foi referido, abrange a divisão do conto em momentos e cenas, perante tal é necessário desenvolver uma análise da ação.

#### *Análise da ação*

Os dados obtidos, depois de ordenados foram enquadrados em 5 cruciais momentos narrativos na divisão da narrativa, que por sua vez foram divididos em cenas, nomeadamente:

Momento 1 - **orientação** ( 1 cena)

Momento 2 - **complicação** ( 3 cenas)

Momento 3 - **ação** (3 cenas)

Momento 4 - **resolução** ( 1 cena)

Momento 5 - **estado final** ( 1 cena)

### *Momentos narrativos*

**Momento 1** - *a orientação* - considerado como o início da narrativa, este momento coloca os ouvintes no contexto do conto, apresentando as personagens e todas as ações que oferecem pistas sobre o desenvolvimento da história.

Este momento é composto pela saída dos três irmãos porquinhos da casa da mãe, que optam por ir morar individualmente na floresta - havendo a separação dos mesmos, que vai desencadear toda a cadeia de complicações da história.

**Momento 2** - *a complicação* - este momento engloba todas as circunstâncias que marcam a emergência do problema, o qual serve como ponto de partida para o desenvolvimento da narrativa. É um momento com 3 cenas, que passa pela construção das três casas dos porquinhos, cada casa com características distintas, que faz com que o pior aconteça.

**Momento 3** - *a ação* - Neste momento, acontece toda a ação que abrange os vários passos, tanto num plano físico como no temporal, que direcionam para a solução do problema.

É um momento mais extenso, com três cenas: a primeira cena, com o aparecimento do lobo mau à casa do 1º porquinho - o mais novo, que acaba por destruir a casa de palha construída pelo mesmo, fazendo com que este fuja para a casa do segundo irmão ; a segunda cena, a chegada do lobo à casa do segundo irmão, a qual acaba por ser igualmente destruída com o soprar, os dois irmãos vão para a casa do irmão mais velho; Seguidamente, ( 3º cena) o lobo mau apresenta-se na casa do terceiro irmão (o mais velho) e tenta, mais uma vez, a destruição da casa, optando por uma alternativa distinta: entrar pela chaminé.

**Momento 4** - *a resolução* - o problema é finalmente resolvido neste momento, uma vez que, devido à resiliência do irmão mais velho em construir uma casa de tijolos, o lobo mau, por muita insistência, não conseguiu destruir a casa, acabando por ficar dentro do caldeirão queimado.

**Momento 5** - o estado final - concluído o enredo, como é expectável, resta dar à narrativa um final feliz.

Depois de se ter queimado, o lobo mau fugiu e nunca mais apareceu na floresta, o que permitiu que os três porquinhos vivessem em paz, juntos e felizes.

Após a análise individual dos 5 momentos em que esta narrativa foi subdividida, foi necessário refletir, de maneira abrangente, sobre a relevância de cada uma das ações realizadas em cada momento. Desta maneira, seguindo o modelo inicial de Barthes, cada trabalho (escrito e gráfico) de acordo com os critérios estabelecidos.

Para cada momento foram analisadas várias cenas, que revelam o nível de importância atribuído pelas crianças a cada parte da narrativa, com base na relevância dada à sua reinterpretação.

Cada momento do conto envolve ações com diferentes níveis de funcionalidades: umas são **ações nucleares** e outras são **momentos de catálise**.

**Ações Nucleares (Núcleo)** - São abrangidas por esta categoria todas as ações nucleares centrais, conforme a definição de Barthes (1975) que se mostram essenciais essenciais ou relevantes para o desenvolvimento da narrativa, permitindo o seu avanço sequencial.

São ilustrativas de núcleos as seguintes frases do texto:

- Cada porquinho decidiu construir a sua casa;
- Após algum tempo, o Lobo Mau apareceu na floresta e avistou a casa de palha;
- Soprou com tanta força que a casa de palha foi pelos ares. O porquinho, assustado, correu para a casa de madeira do seu irmão;
- E soprou com força, destruindo também a casa de madeira. Os dois porquinhos, apavorados, correram para a casa de tijolos do irmão mais velho;
- O lobo, persistente, chegou à casa de tijolos;
- Mas o terceiro porquinho, sendo muito cauteloso, tinha colocado um caldeirão de água a ferver na lareira;
- Quando o lobo desceu pela chaminé, caiu diretamente no caldeirão e queimou-se gravemente;
- Gritando de dor, fugiu para a floresta e nunca mais voltou.

**Catálise** - Segundo Barthes (1976), as catálises são ações ou situações que estruturam a narrativa. Consideram-se eventos de carácter secundário que não impulsionam diretamente o

desenvolvimento da história, mas que são essenciais para a compreensão e conexão entre os núcleos.

Neste contexto, inclui-se trabalhos que, apesar de apresentarem diversas situações, seja de forma gráfica ou escrita, não revelam em nenhuma delas as ações nucleares fundamentais para a construção da narrativa.

Apresento algumas catálises presentes na narrativa:

- O primeiro, que era o mais preguiçoso;
- O segundo porquinho, um pouco mais dedicado.

#### **4. Personagens**

##### Análise das personagens

O conjunto de personagens presentes na narrativa são: a mãe dos três porquinhos, o porquinho mais novo - o primeiro, o porquinho do meio - o segundo, o porquinho mais velho - o terceiro e o lobo mau.

Estas personagens são apenas identificadas por nome, sem uma caracterização detalhada, mas as suas características estão implícitas, refletindo uma condição física e social, em vez de uma personalidade individual.

A simples menção destas personagens visa proporcionar à criança o espaço necessário para, ao representá-las, transmitir os seus conhecimentos adquiridos sobre as figuras em questão, através dos estereótipos culturais e tradicionais relacionados às suas características físicas e sociais.

De acordo com Eco (1993), uma unidade semântica, ou uma personagem como o “lobo mau”, é já, na sua própria estrutura semântica, um potencial programa narrativo, pois implanta em si todos os atributos, formas de atividade e comportamentos característicos, bem como as posturas associadas à sua designação.

Deste modo, foram consideradas duas formas de representação: a personagem pode ser apresentada graficamente de forma reconhecível, como figura humana masculina/feminina ou animal, ou alternativamente, o registo pode incluir características que nos permitam identificar a personagem pela sua função.

## **Análise de Dados**

A análise dos resultados escritos pelas crianças é apresentada de acordo com os critérios de avaliação previamente estabelecidos: Organização estrutural, Abertura, Fechamento, Personagens, Elementos espaciais, Construção de frases, Sequencialização, Conectivos e Coerência. Os resultados dos trabalhos gráficos estão apresentando segundo as áreas já fixadas: Organização estrutural, Personagens, identificação dos espaços e Sequencialização das imagens.

Em cada uma das áreas haverá uma análise de estatística descritiva, assim como os resultados dos critérios *1. Organização estrutural* e *4. Personagens*. Os resultados dos trabalhos, tanto escritos como gráficos serão apresentados em gráficos com barras.

Este estudo tem como objetivo central constatar se a representação gráfica de um conto, como ponto de partida para a sua transcrição escrita, constitui uma estratégia mais eficaz para a realização da tarefa, no que diz respeito à organização da informação, à memorização dos momentos, à nomeação e caracterização das personagens, ou ainda à motivação dos alunos.

Neste estudo não foi realizada uma análise estatística completa, uma vez que é um estudo com pequenas dimensões, quer ao nível da amostra quer de duração temporal.

Em função destas limitações, tempo, pequena quantidade de trabalhos analisados, não pretendi fazer correlações com os dados obtidos dos trabalhos das crianças. Também não foram estudados os graus de significância dos resultados obtidos.

A minha escolha passou por uma análise mais descritiva e não por uma análise inferência ou correlacional.

Os dados e os resultados percentuais obtidos serão descritos e apresentados segundo a sequência dos critérios estabelecidos na metodologia.

### **1. Organização estrutural**

As percentagens das representações obtidas neste parâmetro de organização estrutural são apresentadas de forma visual através de gráficos com barras. Adicionalmente, os resultados dos dados são analisados e descritos em termos de momentos e cenas, proporcionando uma compreensão detalhada e contextualizada dos dados recolhidos.

Apresentamos os resultados organizados em gráficos de barras.

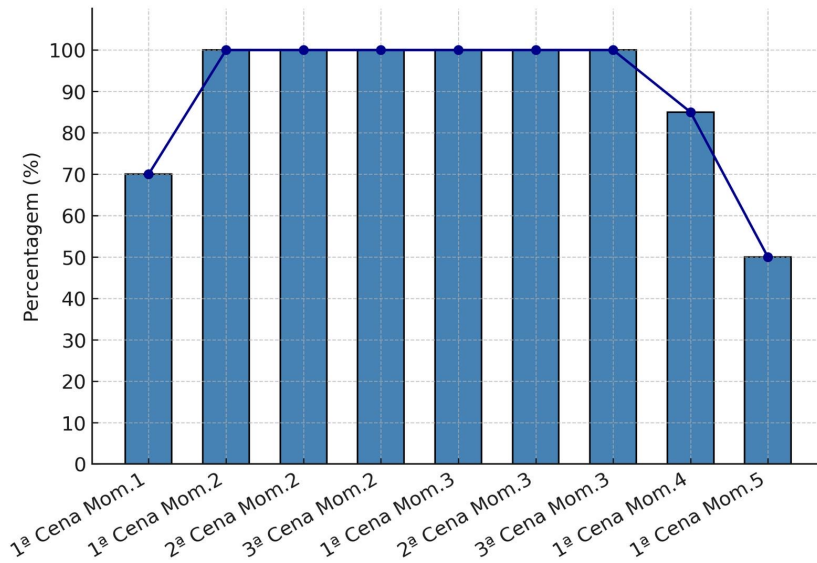


Gráfico 1 - Trabalho realizado na Expressão Escrita

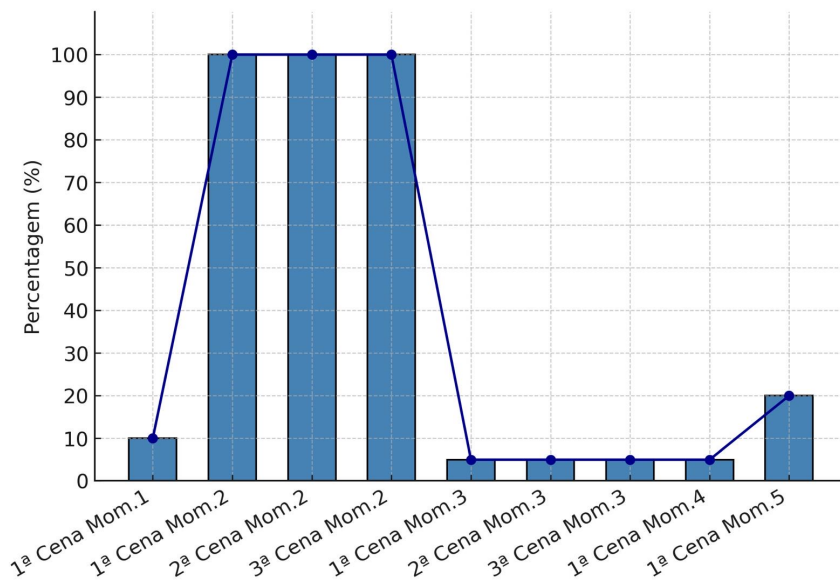


Gráfico 2 - Trabalho realizado na Expressão Gráfica

## Momento 1 - orientação

**1ª cena** - 66,6% na parte escrita (gráfico 1) e apenas 8,3% na parte gráfica (gráfico 2). Na componente escrita, os alunos demonstraram dificuldades, pois, embora tenham mencionado as personagens principais, não descreveram de forma clara o desenrolar dos acontecimentos, nem a sequência que levou ao desenvolvimento da história. No que diz respeito à parte gráfica, verificou-se um esquecimento total em representar o início da história, focando-se unicamente na parte central, desconsiderando a introdução que motivou o desenrolar dos acontecimentos.

## Momento 2 - complicação

As três cenas deste momento foram apresentadas com 100% nas representações, tanto na escrita (gráfico 1), como na componente gráfica (gráfico 2).

Os alunos concentraram-se no núcleo central da história, conseguindo articular de forma eficaz as diversas cenas que compõem este momento crucial. Na componente gráfica, os resultados apresentados foram igualmente consistentes, refletindo uma abordagem similar. Esta parte constituiu, de forma geral, a área com a maior percentagem de acertos, evidenciando um desempenho mais robusto nesta fase da tarefa.

## Momento 3 - acção

**1ª cena** - Na parte escrita (gráfico 1) esta cena foi representada na íntegra, com 100%. Ao passo que, nas representações gráficas verificou-se uma redução acentuada da percentagem para os 8,3%. Os alunos, na componente gráfica, omitiram completamente a representação integral do momento da acção, não representando devidamente todo o enredo.

**2ª cena** - A cena foi extensivamente desenvolvida na parte escrita, 83,3% (gráfico 1), apenas marcado por distrações em pormenores importantes. Contudo, revela uma discrepância total em relação às representações gráficas, obtendo 8,33%.

**3ª cena** - Sequência que sofre uma descida no número de representações a nível da área científica, 66,67% caracterizada por distrações, no que diz respeito à interpretação da cena. A componente

gráfica segue o mesmo registo que as duas cenas anteriores deste momento, uma vez que a percentagem se verifica a um nível bastante reduzido face ao expectável, obtendo apenas 8,33%.

#### Momento 4 - resolução

**1ª cena** - Os valores desta representação, a nível da escrita não variam muito do que se verifica nos outros momentos, obtendo uma percentagem de 83,3%. Não se verifica a coerência da escrita com a componente gráfica, mantendo uma percentagem reduzida de 8,33%, não havendo uma consistência lógica entre aquilo que escrevem e aquilo que representam.

#### Momento 5 - estado final

**1ª cena** - Neste momento, na parte escrita, apenas 58,3% dos alunos atribuíram um estado final ao conto. Quanto à componente gráfica, observou-se uma alteração em relação ao momento anterior, culminando num aumento para 25%. Cumpre ainda destacar, que, habitualmente, as crianças tendem a associar o estado final de uma narrativa a um desfecho feliz, não se verificando na totalidade nesta cena.

Após a análise destes dados, podemos concluir que, no que concerne à procedência dos alunos que integram a amostra deste estudo, denota-se uma total discrepância entre a componente escrita e a componente gráfica. Na vertente escrita, constataram-se resultados significativamente superiores, tanto na estrutura e organização do texto quando na segmentação do conto em diferentes momentos. Por outro lado, a representação gráfica revelou limitações, tendo sido retratado com total percentagem apenas o segundo momento da narrativa, o que influencia as baixas percentagens nos desdobramentos seguintes. Ressalta-se, em termos percentuais os alunos concentram-se predominante na componente escrita, em detrimento da representação.

Ainda que, no momento 1, apenas 66,6% dos alunos tenham representado de forma adequada a componente escrita, enquanto somente 8,33% o tenham feito na vertente gráfica, as percentagens observadas na escrita devem-se, sobretudo à distração dos alunos, que deixaram de mencionar determinados elementos essenciais para se focarem apenas no desenvolvimento subsequente.

No que concerne ao momento 2, todos os alunos do 4º ano representaram integralmente todas as cenas, uma vez que este segmento conectar a parte central da narrativa. De salientar, que

foi o único momento em que a componente gráfica obteve 100% em todas as representações, o que reforça a ideia de que, apenas, se centraram neste enfoque da história.

No momento 3, embora a componente escrita tenha sido igualmente prejudicada por distrações, manteve-se um fio condutor no conto, em contrapartida, na vertente gráfica, verificou-se um total esquecimento, limitando-se apenas a dar ênfase ao momento 2, negligenciando o restante.

Quanto aos momentos 4 e 5, nos quais a resolução se relaciona com o estado final, mesmo na componente em que os alunos demonstram maior proficiência, constatou-se um desfaseamento percentual, sem que fosse atribuída a devida ênfase a estes capítulos. Na parte gráfica, apenas no último momento houve um ligeiro incremento percentual, embora permaneça significativamente inferior ao desempenho apresentado na escrita.

## **2. Abertura**

A representação escrita da abertura do texto evidenciou que apenas um aluno não começou de forma convencida de iniciar uma história “era uma vez”, correspondendo a 91, 67%. Este dado empírico revela uma evidente preferência da criança desta faixa etária por este tipo de introdução, uma vez, possivelmente, constitui a abordagem mais atraente para dar início a uma sequência temporal de todo o desenrolar da história.

Na componente gráfica, quase todos os alunos da aposta representaram um espaço que se aproxima a uma floresta, todos com características distintas, de forma singular. No entanto, a representação da saída de casa da mãe teve uma percentagem bastante reduzida, não demonstrando grande ênfase a esta parte inicial da história.

## **3. Fechamento**

O desfecho feliz, representado pelas expressões “felizes para sempre” ou “em paz”, surgiu em apenas 58% das representações escritas. Embora seja característico desta faixa etária a necessidade de acreditar num mundo estruturado, onde, independentemente das adversidades enfrentadas, a recompensa está garantida, verificou-se que algumas crianças optaram por não apresentar um final explícito, seja ele feliz ou infeliz. Limitaram-se a mencionar apenas o encerramento da ação da história, sem fazer referência a uma resolução lógica onde todos os conflitos são solucionados e as personagens principais encontram um desfecho positivo. Esta ausência de um final claramente definido revela-se, de certa forma, inusitada.

Na componente gráfica, com o intuito de conferir uma conclusão harmoniosa ao conto, apenas um número reduzido de alunos representaram a retirada do lobo mau para a floresta, demonstrando, através da ilustração, a capacidade de atribuir um final feliz à narrativa.

#### 4. Personagens

Apresentamos a análise dos dados de cada personagem de forma individual, acompanhada dos respectivos resultados percentuais, organizados em gráficos de barras.

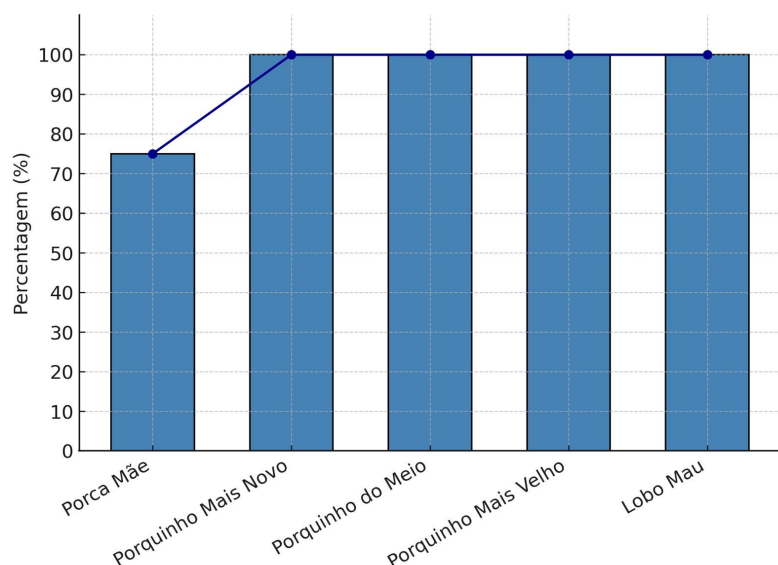


Gráfico 3 - Trabalho realizado na Expressão Escrita

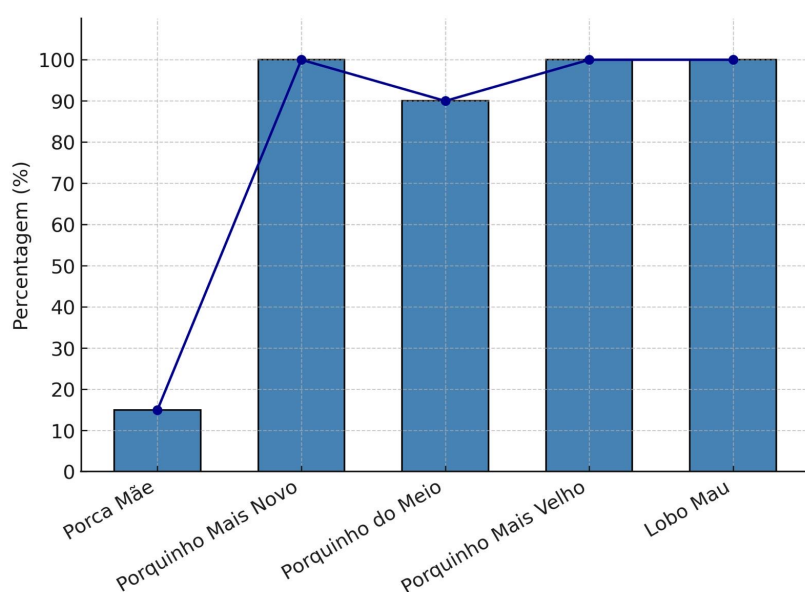


Gráfico 4 - Trabalho realizado na Expressão Gráfica



Figura 1

Esta personagem, embora, desempenhe um papel fundamental no desenrolar da narrativa, foi amplamente negligenciada na componente gráfica por vários alunos. Tal facto pode estar associado à percepção da sua irrelevância na história ou à falta de memorização da mesma, levando os alunos a concentrarem-se essencialmente nas personagens consideradas “principais”.

No entanto, nos dois casos em que a porca mãe foi representada, observa-se uma clara distinção em termos de dimensão. Os alunos que a representaram fizeram-no atribuindo-lhe um tamanho superior ao dos seus filhos (figura 1), remetendo para a imagem de uma figura maternal que, no quotidiano, se apresenta como uma presença maior, não apenas fisicamente, mas em diversos aspetos da vida. Esta escolha revela uma consciência clara da importância da figura materna na vida dos filhos.

A representação da porca mãe por uma criança com autismo (figura 1) pode refletir um vínculo emocional profundo com a figura materna. Este detalhe sugere não apenas a importância da mãe na sua vida, mas também a forma como a criança a mantém presente no seu pensamento e expressão artística. É um exemplo significativo de como a arte pode ser uma via de comunicação emocional para com necessidades especiais.

Relativamente à sua aparência, a porca mãe surge representada de forma semelhante aos filhos, o que evidencia a noção de que todos os porcos/porcas partilham características comuns, reforçando a percepção de igualdade entre eles.

Nas representações escritas, 75% dos alunos associaram a personagem da porca mãe à introdução do recinto, uma vez que esta figura introduz a primeira cena da narrativa “era uma vez três porquinhos que viviam com a sua mãe...”. No entanto, no desenvolvimento do texto, não foi atribuída qualquer relevância significativa por parte dos alunos, evidenciando a falta de ênfase na sua presença e no seu papel na história.



Figura 2



Figura 3



Figura 4

Esta personagem foi caracterizada 100% nas representações, quer nas escritas como nas gráficas, na parte gráfica pode não ter sido realizado como tradicionalmente idealizamos, mas aparece sempre a figura remetente à mesma.

Em termos de aparência, o porco mais novo distingue-se dos seus irmãos em vários aspetos.

Na componente gráfica, esta personagem surge representada de formas distintas, nomeadamente em termos de proporção. Sendo o irmão mais novo, muitas crianças estabeleceram uma associação com a realidade, desenhando-o de menor dimensão em comparação com os restantes irmãos (figura 2) e, por vezes, atribuindo-lhe características e até cores diferentes. Essa perceção reflete a ideia de que, por ser mais novo, apresenta diferenças físicas, ainda que a sua aparência geral permaneça semelhante à dos outros porquinhos.

Na maioria dos casos, este porco foi representado na cor tradicionalmente associada à espécie, entre tons de rosa e roxo. No entanto, apesar de ser um animal amplamente reconhecido, verificou-se uma grande diversidade na representação das suas características físicas. Alguns alunos desenharam-no com braços e mãos humanas (figura 3) com uma barriga volumosa (figura 4), enquanto outros o representaram de forma simplificada, sem grande atenção ao realismo da figura do animal. Em certos casos, a ausência de elementos distintivos tornaria difícil identificá-lo como um porco mais novo, caso não se soubesse previamente o seu papel na história.

Para colmatar essa falta de diferenciação, alguns alunos recorreram a legendas (figura 4), indicando explicitamente qual dos personagens representava o porco mais novo, uma vez que visualmente não havia distinções suficientemente evidentes em relação aos seus irmãos.

Nas representações escritas, esta personagem foi adequadamente nomeada e amplamente reconhecida pelos alunos. Todos os alunos mencionaram-na e destacaram a sua função na história.

Identificaram várias características do irmão mais novo, fazendo referência ao seu comportamento mais preguiçoso, a sua postura mais passiva, conforme o desenrolar do enredo.

### *Porquinho “do meio”*



Figura 5



Figura 6



Figura 7

Na expressão gráfica, esta personagem foi identificada de forma unânime por todos os alunos, no entanto, as representações distinguem-se, talvez pelo facto da perceção real que têm deste animal.

Observa-se, na figura 5, unicamente o focinho do porco, enquanto o restante do corpo é representado apenas por duas pernas e uma estrutura assemelhada a uma barriga.

A representação do porco, irmão do meio, remete para a figura do irmão do meio na realidade, sendo ilustrado com um tamanho superior ao do porco mais novo e inferior ao do porco mais velho (figura 6). A personagem é frequentemente retratada com vestuário distinto (figura 7) e, em alguns casos, até com uma cor de pele diferente. No entanto, as cores predominantes mantêm-se dentro dos tons de rosa e roxo. Apesar de esta personagem ter sido representado de forma completa, em determinadas representações, a personagem assemelha-se mais a um humano com características de porco, apresentando pernas e mãos análogas às humanas (figura 7), o que levanta questões sobre a perceção das crianças em relação à identificação do porco, não exatamente como um porco.

Adicionalmente, alguns alunos demonstraram dificuldade em distinguir claramente os três irmãos, optando por mencionar ou descrever qual seria o porco do meio. Em várias representações, é visível a ausência de uma distinção clara entre os três porcos, o que dificulta a individualização das suas características.

Na componente escrita, todos os alunos fizeram referência ao irmão do meio (100%) . Alguns alunos foram mais detalhados, destacando as características intrínsecas da personagem, como o facto de este ser descrito como um pouco mais dedicado do que o irmão mais novo, à medida que a história se desenvolve. Saliento que, esta análise reflete uma perceção mais profunda da personalidade da personagem, considerando o seu papel dentro da narrativa.

### *Porquinho mais velho*



Figura 8



Figura 9



Figura 10



Figura 11

Esta figura, tal como os irmãos, foi representada em tons de rosa e roxo. Sendo o irmão mais velho, alguns alunos optaram por desenhá-lo com um porte maior e vestuário distinto, refletindo a sua perceção da hierarquia familiar, onde a idade é associada a um maior tamanho e diferenciação visual, tal como podemos observar nas figuras 8 e 9. No entanto, algumas crianças não destacaram características específicas no seu aspeto. Importa ainda referir que, para quem não conhecia a história, poderia não ser evidente que se tratava de um porco, uma vez que, em algumas representações, a figura se assemelha a um humano ou até a outros animais (figura 10).

Esta personagem, na figura 11, assemelha-se a uma figura híbrida, apresentando pernas e mãos análogas humanas.

Nas descrições escritas, todos os alunos fizeram referência ao porco mais velho, atribuindo-lhe características que o distinguem e realçando-o como o mais dedicado. Foi enfatizado o seu esforço na construção da casa que, no futuro, serviria de abrigo para todos, resultado do seu trabalho árduo e perseverante.



Figura 12



Figura 13



Figura 14



Figura 15

Esta personagem foi integralmente representada na componente gráfica. No entanto, nem todos os desenhos permitem, de imediato, a identificação da figura do “lobo mau” por parte do observador.

Como acontece frequentemente nas histórias infantis, o próprio nome “mau” remete para algo negativo e assustador. Esse simbolismo foi explorado em algumas representações, onde o lobo foi representado com tons predominantemente negros, uma escolha que não só reforça a sua conotação negativa, mas também reflete a cor característica dos lobos na natureza, refletindo toda a consciência acerca desta figura. Além disso, o lobo foi frequentemente desenhado com uma dimensão superior à dos porcos, enfatizando o seu papel de antagonista na narrativa. Nas representações, a sua figura assemelha-se à dos irmãos porcos, ou de outros animais (figura 12), ou até em representação híbrida, que combina como metade animal metade humano, como podemos observar na figura 13. Há uma diferenciação da boca desproporcionalmente grande (figura 14).

Observa-se ainda que esta personagem foi representada em diversos momentos-chave da história. Alguns alunos representaram cenas emblemáticas do reconto, como a tentativa de destruição das casas dos porquinhos (figura 14) e a entrada forçada na casa do mais velho através da chaminé. Além disso, um aluno optou por representar o momento em que o lobo mau se retira para a floresta após não conseguir derrubar a última casa. Para facilitar essa identificação, uma vez que não é perceptível, alguns alunos mencionaram, escrevendo, com a indicação “lobo mau”, tornando a relação entre as personagens mais perceptível (figura 15).

Na componente escrita, verificou-se uma representação de 100%, sendo que, na maioria dos casos, o Lobo Mau foi descrito como o principal responsável por todos os acontecimentos negativos

ao longo da narrativa. Considerando o seu impacto significativo – possivelmente o mais marcante de toda a história – torna-se inevitável a sua menção, uma vez que incorpora e simboliza a totalidade dos atos negativos ocorridos.

## 5. Elementos espaciais

Uma elevada percentagem dos alunos identificou com exatidão os espaços onde decorrem as cenas mencionadas no reconto, sobretudo por meio de representações gráficas. Embora os indícios espaciais da história fossem distintos do ambiente e das habitações onde estas crianças vivem, não sendo, por isso, familiares, conseguiram, ainda assim, refletir a sua interpretação através da representação.

### 1º espaço (casa da mãe)



Figura 16

Este espaço é mencionado apenas uma vez, na parte introdutória da história, sendo identificado como a casa onde todos viviam, sem qualquer descrição das suas características. Creio que, por essa razão, surge apenas nas representações escritas, sendo referenciado de forma superficial, sem aprofundamento. Apenas um aluno o representou, uma casa alta, com uma porta, com tons castanhos, colocando a mãe e os três filhos, todos com uma postura de figura humana, uma espécie de imagem híbrida, junto à casa onde todos habitavam, como sinal de pertença aos mesmos (figura 16).

Esta ausência pode estar relacionada com o facto de o espaço ser mencionado apenas uma vez, apesar de representar o ponto de partida para o desenvolvimento do enredo. Alternativamente, pode dever-se à sua aparente irrelevância, a uma distração coletiva ou à falta de memorização do detalhe, uma vez que a narrativa não fornece qualquer pormenor sobre a habitação.

## 2º espaço (floresta)

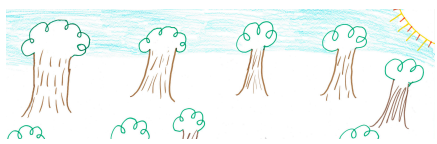


Figura 17



Figura 18



Figura 19

Nas representações escritas, a floresta é mencionada de forma breve, sendo identificada unicamente como o local onde habitavam os três porquinhos e o Lobo Mau, bem como o cenário onde os acontecimentos da história se desenrolaram. Em contrapartida, as representações gráficas apresentam uma abordagem significativamente mais descritiva e expressiva deste espaço.

Visualmente, a floresta é retratada predominantemente em tons esverdeados, com numerosas árvores de grande porte e troncos robustos (figura 17), ou até mesmo montanhas (figura 18). Em algumas ilustrações, assume características semelhantes às de um jardim, integrando relva, terra, flores (Figura 20) e borboletas, sob um céu azul e iluminado pelo sol (figura 19), o que lhe confere um ambiente harmonioso. Esta representação contrasta, em certa medida, com a concessão tradicional da floresta como um local sombrio e isolado.



Figura 20

A análise destas representações mais positivas sugere duas possíveis interpretações. Por um lado, podem refletir a percepção de que, após a partida do Lobo Mau, o espaço se tornou mais agradável e convidativo. Por outro, poderão estar associadas ao imaginário e às vivências individuais de cada criança, influenciadas pelas histórias que conhecem.

Adicionalmente, verificam-se representações de montanhas de grande dimensão e tonalidade escura, remetendo para uma paisagem longínqua e imponente.

Importa ainda destacar uma representação gráfica (figura 21) particularmente detalhada e cromaticamente rica, na qual se observa uma visão minuciosa e singular da floresta. Curiosamente, esta representação foi elaborada por um aluno com dislexia, evidenciando uma expressividade visual notável e uma capacidade de interpretação distinta.



Figura 21

### 3º espaço (casa de palha, do porquinho mais novo)



Figura 22



Figura 23



Figura 24

Este espaço foi integralmente referenciado, tanto nas representações escritas como nos registos gráficos. O destaque visual incide sobretudo na cor da casa, com a maioria dos alunos a representá-la em tons de amarelo, associando-a à palha. Em alguns desenhos, surgem traços em amarelo e laranja, sugerindo a textura dos fios de palha.

A casa de palha é ainda representada com elementos arquitetónicos como janelas, porta e telhado, podendo-se verificar nas figuras 22,23 e 24. Além disso, alguns alunos representam-na com dimensões menores em comparação com as restantes habitações, uma vez que pertencia ao irmão mais novo. Este vínculo é reforçada pela presença da figura do porquinho mais novo junto/ou dentro da casa, evidenciando a noção de posse e pertença (figura 22 e 23).

Para além da representação visual, verifica-se a inclusão da designação “casa de palha” nos registos gráficos, facilitando a sua identificação imediata.

Nas produções escritas, este espaço foi mencionado de forma unânime, sendo descrito como uma habitação construída em palha, de estrutura mais frágil em comparação com as demais, e pertencente ao irmão mais novo.

#### 4º espaço (casa de madeira, do porquinho do meio)



Figura 25

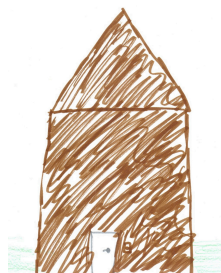


Figura 26

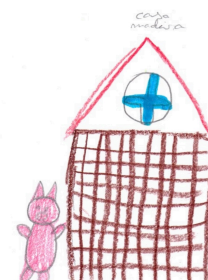


Figura 27

A casa de madeira está presente em todas as representações, destacando-se especialmente nos registos gráficos, que permitem uma perceção mais detalhada do espaço. Visualmente, surge predominantemente pintada em tons de castanho, refletindo a sua construção em madeira, sendo complementada por traços que sugerem a textura do material, tal como aparecem nas figuras 25,26 e 27.

Alguns alunos representaram esta casa com elementos estruturais característicos, como um telhado (de cor distinta da fachada), janelas de diferentes tonalidades, uma chaminé e uma porta principal, evidenciando o seu conhecimento acerca das ditas habitações normais, provavelmente com as dos mesmos. Sendo propriedade do irmão do meio, é frequentemente representada com uma dimensão intermédia entre a casa de palha e a casa de tijolos. Além disso, este irmão surge quase sempre posicionado dentro ou junto à habitação, reforçando a sua associação com o espaço (figura 25 e 27) .

Adicionalmente, uma das representações inclui a descrição “casa de madeira” (figura 27), reforçando a identificação da habitação.

A representação desta casa mantém-se coerente com a descrição apresentada nos textos escritos, onde é caracterizada como sendo construída inteiramente em madeira, pertencente ao irmão do meio e classificada como mais resistente do que a casa de palha, mas menos segura do que a de tijolos. Existe uma unanimidade na caracterização desta habitação entre as diferentes formas de representação.

## 5º espaço (casa de tijolos, do porquinho mais velho)



Figura 28



Figura 29



Figura 30

Este espaço foi integralmente representado em ambas as componentes, escrita e gráfica.

Nos registos gráficos, a casa de tijolos é sistematicamente representada em tons de vermelho e laranja, cores que remetem para os materiais tradicionais de construção, sendo complementada por traços que evidenciam a textura dos tijolos. Distingue-se das restantes habitações pela sua maior dimensão (figura 28) e pela percepção de solidez e segurança que transmite. A sua estrutura integra janelas, portas e, com especial relevância, uma chaminé.

A chaminé assume um papel central na narrativa, remetendo para a cena em que o Lobo Mau tenta aceder ao interior da casa através dessa passagem. Alguns alunos representaram especificamente esse momento, desenhando o lobo a tentar descer pela chaminé, frequentemente acompanhada por fumo a sair do topo (figura 30). Estas representações evidenciam o conhecimento dos alunos sobre a funcionalidade deste elemento arquitetónico e a sua presença habitual nas habitações.

Esta casa destaca-se não apenas pela sua robustez estrutural, mas também pela sua relevância no desenrolar da história. Sendo a residência do irmão mais velho, os alunos procuraram enfatizar essa associação, representando-o dentro ou nas proximidades da casa. Tal como nas outras habitações, algumas ilustrações incluem a inscrição “casa de tijolos”, facilitando a sua identificação imediata.

Nas produções escritas, este espaço recebeu uma atenção especial, sendo descrito de forma minuciosa, tanto no que diz respeito às suas características arquitetónicas como à sua relação com o irmão mais velho. A chaminé volta a ser destacada como um elemento crucial, pois é através dela

que o plano do Lobo Mau fracassa. Para alguns alunos, esta casa simboliza o clímax da história, consolidando-se como o cenário determinante para o desfecho da narrativa

## **6. Construção frásica**

Na produção escrita, verificou-se que uma percentagem significativa de alunos (66,67%) recorre ao uso de diálogo ou do discurso direto. Em termos de sinais de pontuação, a vírgula foi o elemento menos utilizado, os pontos de exclamação e interrogação foram amplamente empregues no discurso direto, assim como os travessões para introduzir a fala, e os pontos finais para concluir a frase.

De um modo geral, não se observam erros ortográficos significativos. Contudo, existem casos em que tal ocorre, nomeadamente entre os alunos com dislexia, que enfrentam dificuldades específicas na leitura e na escrita.

Alguns alunos demonstram dificuldades ao nível da coerência textual, evidenciando a falta de uma organização lógica das ideias, que não seguem uma sequência clara, bem como a ausência de uma conexão entre as informações apresentadas no texto.

Gostaria de destacar o caso de uma criança, do sexo feminino que se expressa pela escrita com uma considerável riqueza vocabular, demonstrando um notável poder descritivo.

## **7. Sequencialização**

A componente escrita, neste critério de avaliação referente à sequência, foi aquela que apresentou os melhores resultados. A maioria dos alunos estruturou corretamente a sequência narrativa, organizando a informação de acordo com a progressão do conto, resultando em cenas totalmente sequencializadas, respeitando a ordem cronológica dos acontecimentos. Alguns alunos usaram conectores temporais de forma a marcar a progressão da história, “primeiro”, “depois”. “por fim”, mantendo sempre uma fidelidade à narrativa original, sem inversões ou omissões significativas.

Nos trabalhos gráficos, os alunos concentraram-se apenas nos momentos de maior relevância no enredo, omitindo cenas e imagens que poderiam influenciar a ordem dos acontecimentos. No entanto, todas as cenas representadas (a construção das casas) seguiram uma

sequência lógica e coerente com os acontecimentos, garantindo que as imagens respeitassem a estrutura narrativa do conto, havendo uma consistência visual.

## **8. Conectivos**

Os conectivos utilizados demonstram uma variedade considerável. Contudo, verifica-se uma incidência marcante dos conectivos aditivos, em particular o “e”, que se faz presente em praticamente 100% dos trabalhos dos alunos. Paralelamente ao “e”, observa-se a interposição quase sistemática do conectivo “depois”, o qual estabelece uma sequência lógica – exemplificado pela construção “e depois...”.

Adicionalmente, o conectivo adversativo “mas” ocorre com frequência, permitindo a introdução de contraposições ou ideias contrastantes. Por outro lado, os conectivos explicativos/causais, especialmente o “porque”, são menos recorrentes, surgindo em um número reduzido de casos com o intuito de elucidar as situações apresentadas. O conectivo condicional “se” é empregado em contextos que pressupõem a realização de uma condição, conforme ilustrado em “se não abrires a porta...”.

O conectivo conclusivo manifesta-se por meio do “assim”, utilizado para encerrar a narrativa – por exemplo, em “assim, o lobo mau foi-se embora...”.

Em síntese, tais conectivos são frequentemente recorrentes para conferir coesão e continuidade à descrição do conto.

## **9. Coerência.**

A coesão textual é assegurada pelos elementos narrativos, pela utilização apropriada de conectivos, pelo emprego correto da pontuação, pelas expressões temporais precisas e pela incorporação de detalhes minuciosos. Entretanto, nos trabalhos destes alunos a coesão textual apresenta diversas fragilidades, manifestadas em descontinuidades na narrativa, lapsos ortográficos, imprecisões temporais, uma escrita relativamente insatisfatória e um encadeamento excessivo de sequências narrativas.

#### IV - CONCLUSÕES DO ESTUDO

Ao longo da nossa investigação, focamo-nos essencialmente nos objetivos delineados neste estudo:

- Verificar a importância da Arte na Educação;
- Que tipo de práticas e atividades lúdicas se desenvolvem com alunos com NE;
- Quais as atividades artísticas mais frequentemente trabalhadas com os alunos;
- Verificar qual a importância da articulação entre uma área científica e uma área artística, em termos de motivação e rendimento escolar em todos os alunos, favorecendo o seu desenvolvimento integral e equilibrado.

Nesse sentido, centramos a atenção para a realização de duas experiências práticas com a finalidade de proceder à recolha de dados.

A primeira experiência prática consistiu na realização de entrevistas a duas docentes: Docente de Educação Especial e à Professora titular da turma onde foi realizada a atividade posteriormente mencionada.

Estas entrevistas possibilitaram uma compreensão mais aprofundada acerca do modo como as componentes escrita e gráfica são abordadas, tanto no ambiente da sala de aula como em contextos de intervenção pedagógica mais específica. Os dados recolhidos revelaram-se fundamentais para estabelecer conexões entre as informações obtidas e para sustentar as conclusões formuladas.

Além disso, estas entrevistas ofereceram uma perspetiva mais ampla sobre as práticas adotadas, abrangendo não apenas os alunos da Educação Especial, mas toda a turma. Assim, na atividade concebida para articular ambas as componentes (escrita e gráfica) optou-se por uma estratégia inclusiva, garantindo a participação de todos os alunos no processo.

A segunda atividade incide sobre a importância de complementar a competência narrativa - tanto na vertente escrita como gráfica da criança, bem como na sua fundamentação teórica, a qual serve de suporte para a análise e avaliação das produções infantis. Importa salientar que não foram conduzidos estudos extensivos noutras áreas, excetuando aqueles que se revelaram essenciais para a avaliação dos trabalhos e o respetivo tratamento dos dados. A fundamentação teórica permitiu aprofundar os nossos conhecimentos no domínio da narrativa, proporcionando um enquadramento

mais sólido para a interpretação dos resultados. Para analisar adequadamente as representações gráficas, foi necessário recorrer a diversos estudos que forneceram suporte teórico e metodológico neste âmbito.

Ainda que a obtenção de conclusões definitivas não fosse a prioridade, creio ter conseguido recolher dados significativos que contribuem para a resposta aos objetivos estabelecidos nesta investigação.

Nos dois primeiros objetivos : Verificar a importância da Arte na Educação e compreender que tipo de práticas e atividades lúdicas se desenvolvem com alunos com definidos na apresentação deste estudo. Foi destacada a relevância da arte na educação, bem como a necessidade de compreender as práticas lúdicas desenvolvidas com alunos com necessidades especiais. Após a realização das entrevistas às duas docentes, foi possível concluir que a professora de educação especial considera essencial diversificar as atividades lúdicas, de modo a estimular e motivar estes alunos. A entrevista evidencia a importância das estratégias lúdicas no processo de aprendizagem, salientando que a intervenção individualizada privilegia, em grande medida, o uso de metodologias dinâmicas, tais como recursos tecnológicos, música, jogos e atividades artísticas, visando envolver os alunos no seu percurso educativo.

Adicionalmente, a docente de Educação Especial realça a pertinência da utilização de técnicas expressivas ( música, experiências plásticas) para facilitar a compreensão de conceitos abstratos. Destaca-se também o trabalho desenvolvido ao nível da consciência fonológica, área que é abordada de forma complementar em articulação com a professora titular. Assim, verifica-se que a intervenção da professora de Educação Especial não se restringe a aspetos lúdicos, mas integra igualmente componentes científicas articuladas, nomeadamente na promoção da leitura, da escrita e da expressão fonológica.

Por outro lado, constatou-se que, no trabalho realizado com alunos com Necessidades Especiais, a Professora titular não atribui particular ênfase à “Educação pela Arte, nem recorre frequentemente a estratégias lúdicas, limitando-se a incluir esporadicamente o desenho como complemento estético às áreas científicas. O seu enfoque reside sobretudo na componente científica, em alinhamento com a abordagem da professora de Educação Especial.

Esta orientação metodológica “Educação pela Arte” reflete-se na atividade desenvolvida pelos alunos com Necessidades Especiais. Contudo, importa sublinhar que o aluno cuja

representação se revelou mais expressiva e impactante foi um menino com dislexia, o que poderá sugerir um potencial artístico significativo. Contudo, este talento poderá não ser devidamente explorado, uma vez que a vertente lúdico-artística não é trabalhada de forma consistente no contexto da sala de aula.

Embora o estudo não tivesse como objetivo inicial uma análise específica sobre o “Autismo”, não foi possível ignorar as dificuldades de intervenção mencionadas pelas docentes, sobretudo pela professora de Educação Especial. Ainda assim, verificou-se que o aluno com autismo - aluno nºF (quadro nº1) conseguiu participar na atividade lúdica com um desempenho razoável, demonstrando que estas metodologias podem ter um impacto positivo também neste perfil de aluno.

A conclusão dos primeiros objetivos converge com a tentativa de compreender o terceiro objetivo: identificar as atividades artísticas mais frequentemente trabalhadas com os alunos. Verificou-se que, no contexto da sala de aula, a integração de atividades artísticas é escassa, sendo rara a articulação entre a componente lúdico-artística e o ensino tradicional.

Durante as entrevistas, foi mencionada apenas uma estratégia lúdica de caráter visual, que, segundo a docente, tem um impacto significativo na motivação dos alunos. Esta atividade consiste na utilização de um quadro onde os alunos recebem uma marcação visual positiva, como uma bolinha verde, sempre que acertam uma resposta, realizam corretamente os trabalhos de casa ou demonstram atenção na aula. Embora esta estratégia tenha um efeito motivacional importante, o recurso a atividades artísticas permanece limitado, restringindo-se, ocasionalmente, à realização de desenhos.

Esta abordagem pedagógica refletiu-se claramente na componente gráfica do reconto realizado pelos alunos, evidenciando a pouca valorização e exploração da expressão artística no contexto da aprendizagem.

Outro objetivo central do nosso trabalho e que consideramos de grande relevância, foi: Verificar qual a importância da articulação entre uma área científica e uma área artística, em termos de motivação e rendimento escolar em todos os alunos, favorecendo o seu desenvolvimento integral e equilibrado. A presente reflexão insere-se no quadro legal definido pelo Decreto-Lei n.º 344/90, de 2 de novembro, da Lei de Bases do Sistema Educativo, que estabelece a importância da integração escolar das diferentes áreas de expressão. O referido diploma sublinha a necessidade de” estimular e

desenvolver as diversas formas de comunicação e expressão artísticas, bem como a imaginação criativa, promovendo um desenvolvimento sensorial, motor e afetivo equilibrado.”

Deste modo, considera-se que as áreas de expressão são complementares, permitindo que as crianças explorem diferentes formas de comunicação e expressão, contribuindo para um desenvolvimento mais holístico. No decurso do trabalho realizado, constatou-se que a utilização da expressão plástica no reconto de uma história ouvida gerou resultados alinhados com as perceções recolhidas na entrevista à professora titular da turma.

O principal objetivo desta abordagem foi proporcionar às crianças uma forma alternativa de expressão, permitindo que um mesmo tema pudesse ser explorado através de diversas formas artísticas e em atividades diferenciadas. Esta estratégia não só favorece a criatividade e a imaginação, como também evita a repetição de práticas pedagógicas excessivamente rotineiras.

Durante a entrevista, a Professora titular revelou que raramente trabalha a expressão plástica. Justificou esta ausência com a falta de tempo e com a ausência de formação específica na área. Indicou ainda que a sua prática pedagógica se centra essencialmente em atividades de carácter mais científico, como a escrita e a interpretação textual, não recorrendo, por isso, a materiais lúdicos ou expressivos. Apesar de reconhecer o potencial da expressão plástica como um recurso valioso para a educação, admitiu que esta vertente não faz parte da sua metodologia de ensino.

Os resultados obtidos corroboram esta realidade. A análise das representações gráficas produzidas pelas crianças revelou que apenas um ou dois alunos conseguiram retratar diferentes momentos e cenas da história, enquanto a maioria se limitou a desenhar os elementos mais evidentes do enredo, sem captar toda a sua complexidade. Tal facto pode ser justificado pela falta de hábitos e práticas escolares que fomentem a interpretação de conteúdos através da arte. Além disso, verificou-se que, mesmo na componente escrita, algumas dificuldades foram evidentes, ainda que em menor escala comparativamente à expressão gráfica.

As diferentes reações das crianças face ao trabalho proposto demonstram que esta abordagem despertou grande motivação, sendo encarada como algo inovador e cativante. O entusiasmo evidenciado sugere que a novidade da tarefa e o seu carácter lúdico poderão ter sido fatores determinantes no envolvimento dos alunos. No entanto, também se observaram dificuldades entre alguns alunos, traduzidas em representações simplificadas, uso reduzido de cores e uma limitação na ocupação do espaço da folha. Esta limitação poderá estar associada à escassa

exploração da expressão plástica em contexto escolar, o que leva os alunos a não se sentirem confortáveis ou à vontade para desenvolverem este tipo de atividades.

A análise dos dados evidencia a importância da integração da expressão plástica nas práticas pedagógicas, articulando-a com as restantes áreas do saber. Embora se reconheça, cada vez mais, o valor da Arte na Educação, verifica-se ainda uma lacuna significativa na sua aplicação efetiva no contexto escolar. A adoção de estratégias que incorporem diferentes formas de expressão pode enriquecer o ensino, tornando-o mais inclusivo, diversificado e motivador, contribuindo para um desenvolvimento mais completo das crianças.

Os resultados obtidos não devem ser interpretados como conclusivos, mas como indicadores de uma realidade pedagógica que merece reflexão. A análise permite inferir que a expressão plástica e outras formas de comunicação artística são pouco trabalhadas no ensino básico, o que pode limitar a criatividade, a imaginação e a capacidade interpretativa dos alunos. O foco excessivo nas áreas tradicionalmente consideradas mais importantes contribui para a desvalorização das expressões artísticas, reduzindo a diversidade de estímulos oferecidos às crianças no seu percurso escolar.

Deste modo, considera-se essencial que os professores do 1.º ciclo do ensino básico adotem uma abordagem pedagógica mais abrangente, que contemple todas as áreas do conhecimento. A diversificação das estratégias de ensino, incluindo metodologias que promovam o uso da arte como ferramenta educativa, pode proporcionar experiências de aprendizagem mais enriquecedoras e acessíveis a todos os alunos.

Uma das estratégias mais eficazes para integrar a expressão artística no ensino consiste na utilização de textos mais gráficos, que permitam às crianças interpretar conteúdos não apenas através da escrita, mas também por meio da ilustração e da expressão plástica. Esta abordagem não só estimula o pensamento visual e a criatividade, como também melhora a compreensão leitora e oferece novas oportunidades para que os alunos desenvolvam formas diversificadas de expressão.

Perante tal, a educação deve garantir um equilíbrio entre as diferentes áreas do saber, reconhecendo a arte como um meio essencial para o desenvolvimento global das crianças. A implementação de metodologias inovadoras, que valorizem a expressão plástica e outras formas de comunicação artística, contribuirá para um ensino mais dinâmico e significativo, potenciando as

capacidades e interesses individuais dos alunos, representando uma mais-valia na educação, tornando o processo de ensino mais dinâmico, motivador e acessível a todas as crianças.

Nas escolas, continua-se a dar prioridade às áreas científicas e cognitivas, frequentemente consideradas as mais importantes em termos curriculares. Este enfoque reforça a valorização das áreas científicas, em detrimento das áreas de expressão, que acabam por ser menos exploradas no quotidiano escolar. No entanto, a aprendizagem não deve ser reduzida apenas às competências tradicionais, mas sim promovida de forma equilibrada, abrangendo diferentes dimensões do desenvolvimento infantil.

Os processos de aprendizagem decorrentes da aplicação destas metodologias resultam, na maioria das vezes, em aquisições de natureza conceptual e procedimental, limitando a capacidade criativa das crianças. Este enfoque conduz a uma reprodução mecanizada de um modelo preestabelecido, do qual dificilmente conseguirão emancipar-se, restringindo a sua autonomia e originalidade na construção do conhecimento.

Em concordância com o referido, o Programa de Reforma Educativa no Ensino Básico estabelece diretrizes que visam a construção de um modelo pedagógico mais abrangente e integrador, promovendo o desenvolvimento holístico das crianças por meio da articulação entre as diversas áreas do conhecimento. Nesse contexto, preconiza a valorização das expressões artísticas, nomeadamente a expressão plástica, dramática e musical, como dimensões fundamentais do currículo escolar.

A reforma enfatiza a necessidade de um ensino menos centrado na mera reprodução de saberes e mais orientado para a construção ativa do conhecimento, incentivando metodologias que fomentem a criatividade, o pensamento crítico e a autonomia dos alunos. Procura-se, assim, contrariar modelos educativos excessivamente procedimentais, que tendem a restringir a inovação e a expressão individual, privilegiando, em alternativa, abordagens pedagógicas diversificadas que estimulem a experimentação e a descoberta.

Adicionalmente, o programa sublinha a relevância de um ensino interdisciplinar e flexível, no qual as artes e outras formas de expressão sejam integradas como instrumentos pedagógicos transversais a diferentes disciplinas. Tal abordagem visa garantir um processo educativo mais equilibrado, inclusivo e estimulante, promovendo o desenvolvimento integral das crianças e preparando-as para desafios futuros de forma mais ampla e significativa.

Ao longo deste estudo, constatamos que a professora de Educação Especial, cuja intervenção se destina exclusivamente a crianças com necessidades educativas especiais, integra de forma consistente a expressão plástica na sua prática pedagógica. Acredita-se que esta abordagem contribua significativamente para o desenvolvimento destas crianças, o que é corroborado pela evolução registada ao longo do tempo. Embora esta intervenção seja complementada por metodologias de carácter mais científico, observa-se uma articulação equilibrada entre ambas as vertentes, potenciando o máximo progresso possível.

Em contraste, verificou-se que a professora titular atribui pouca relevância à expressão gráfica - o que se refletiu nos resultados, justificando essa falha com a falta de formação especializada e a escassez de tempo para trabalhar esta área. Contudo, considera-se que, muitas vezes, a repetição de práticas pedagógicas convencionais conduz a uma limitação da criatividade, quer por parte do docente, quer dos próprios alunos. A diversificação das estratégias educativas assume-se, assim, como um elemento essencial para proporcionar novas experiências de aprendizagem, permitindo que as crianças desenvolvam a sua criatividade através de múltiplas formas de expressão, para além dos métodos tradicionais.

Com a segunda atividade prática, procurou-se precisamente fomentar essa diversificação e sublinhar a importância da integração da Arte no processo educativo.

O papel do professor não se restringe à transmissão de conhecimentos, devendo também assumir uma postura criativa, incentivando a inovação e promovendo um ambiente propício à expressão criativa em todas as dimensões da aprendizagem.

*“A criança que pensa em fadas e acredita nas fadas  
Age como um deus doente, mas como um deus.  
Porque embora afirme que existe o que não existe,  
Sabe como é que as coisas existem, que é existindo,  
Sabe que existir existe e não se explica,  
Sabe que não há razão nenhuma para nada existir,  
Sabe que ser é estar em algum ponto.”*

*(Fernando Pessoa)*

## Referências bibliográficas

- Bardin, L. (2004). *Análise de Conteúdo* (3ª Edição.). Lisboa: Edições 70.
- Bogdan, R. & Biklen, S. (1994). *Investigação qualitativa em educação*. Porto: Porto Editora.
- Coquet, Eduarda (2000) *A narrativa Gráfica-uma estratégia de comunicação de crianças e adultos*. Braga: Universidade do Minho CESC.
- Almeida, L. & Freire, T. (2008). Procedimento: planos e amostras. In Almeida, L. & Freire, T. (Eds), *Metodologias da investigação em psicologia e educação* (77-130). Psiquilíbrios Edições.
- Stern, A. (1998). *O refúgio da cor*. Triom.
- Correia, L. M. (2013). *Inclusão e Necessidades Educativas Especiais. Um guia para educadores e professores*. Porto: Porto Editora.
- Costa, A. (1997). *Caminhos para as Escolas Inclusivas – Instituto de Inovação Educacional*. Lisboa.
- Coquet, Eduarda (2000) *A narrativa Gráfica-uma estratégia de comunicação de crianças e adultos*. Braga: Universidade do Minho CESC.
- Coutinho, C. (2011). *Metodologia de investigação em ciências sociais e humanas: teoria e prática*. Almeida.
- Ponte, Filomena (2003) *O texto gráfico-outra forma de reconto*. *Ensinarte - revista das artes em contexto educativo*. CEC-Centro de Estudos da Criança Universidade do Minho.
- Pereira, F., Crespo, A., Trindade, A.R. Cosme, A., Croca, F., Breia, G., ... Fernandes, R. (2018). *Para uma educação inclusiva: Manual de Apoio à Prática*. Lisboa: Ministério da Educação, Direção-Geral da Educação.
- Decreto-Lei nº54/2018 da Presidência do Conselho de Ministros (2018). *Diário da República* : I série, nº129/2018. <https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/decreto-lei/54-2018-115652961>.
- Decreto-Lei n.º 286/89, de 29 de agosto: *Aprova o programa de reforma educativa no ensino básico*. *Diário da República*, I Série. n.º189. <https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/decreto-lei/286-1989-618310>.
- Despacho Normativo nº6478/2017 do Gabinete do Secretário de Estado da Educação ( 2017). *Diário da República*: II Série, nº143/2017. <https://dre.tretas.org/dre/3042169/despacho-6478-2017-de-26-de-julho>.
- Grimm, J., & Grimm, W. (1812). *Kinder- und Hausmärchen*. Berlim: Realschulbuchhandlung.
- Barthes, R. (1976). *Introdução à análise estrutural da narrativa* (M. Pinheiro de Lemos, Trad.). Cultrix. (Trabalho original publicado em 1966).

- Eco, U. (1993). Tratado geral de semiótica (3.<sup>a</sup> ed.). Edições 70.
- Pessoa, F. (1994). Poemas Completos de Alberto Caeiro (T. S. Cunha, Ed.). Presença.
- American Psychiatric Association. (2022). Diagnostic and statistical manual of mental disorders (5th ed., text rev.). American Psychiatric Publishing.
- UNESCO. (1994). Declaração de Salamanca e quadro de ação sobre necessidades educativas especiais: Acesso e qualidade. Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura.
- (2009). Lei n.º 4/2009, de 12 de fevereiro, que aprova a Lei de Bases da Segurança Social. Diário da República, 1.<sup>a</sup> série, n.º 31. <https://www.dre.pt> .
- Grimm, J., & Grimm, W. (1812). *Os três porquinhos*. Verlag der Realschulbuchhandlung.
- Eco, U. (1993). Leitura do Texto Literário. Editorial Presença.



### Declaração

Filomena Ermida Da Ponte, Coordenadora do Mestrado em Ciências da Educação – Educação Especial da Faculdade de Filosofia e Ciências Sociais da Universidade Católica Portuguesa declara, para os devidos efeitos, que Daniela Gonçalves Araújo está a frequentar o referido curso e neste momento encontra-se a desenvolver a sua dissertação intitulada *Educar pela Arte – Estratégia promotora de motivação e aprendizagem em crianças com Necessidades Especiais*, necessitando de autorização para recolha da amostra (participantes) para o desenvolvimento da respetiva investigação.

Braga, 14 de janeiro de 2025

A coordenadora  
  
Prof. Doutora Filomena Ermida Da Ponte



## Consentimentos Informados das entrevistas

### CONSENTIMENTO INFORMADO

Daniela Gonçalves Araújo portadora do cartão de cidadão nº 15182177, aluna do 2º Ciclo em Ciências da Educação – Educação Especial da Faculdade de Filosofia e Ciências Sociais da Universidade Católica Portuguesa, vem solicitar a sua colaboração na recolha informação, através de entrevista, a qual visa compreender as estratégias lúdicas realizadas em contexto escolar em crianças com necessidades especiais, verificando a importância da Arte na Educação. A informação recolhida tem em vista a realização da Dissertação do referido curso.

A sua participação é voluntária, pelo que poderá interrompê-la a qualquer momento. As suas respostas são absolutamente confidenciais e os resultados serão analisados e utilizados única e exclusivamente neste estudo.

Braga, 26 / 02 / 2025

A mestrand

Daniela Gonçalves Araújo

Eu, abaixo-assinado declaro que tomei conhecimento e aceito participar na entrevista, nas condições acima mencionadas, declaradas por Daniela Gonçalves Araújo.

Braga, 26 / 02 / 25

O/A entrevistado/a

[Assinatura]

### CONSENTIMENTO INFORMADO

Daniela Gonçalves Araújo portadora do cartão de cidadão nº 15182177, aluna do 2º Ciclo em Ciências da Educação – Educação Especial da Faculdade de Filosofia e Ciências Sociais da Universidade Católica Portuguesa, vem solicitar a sua colaboração na recolha de informação, através de entrevista, a qual visa compreender as estratégias lúdicas realizadas em contexto escolar em crianças com necessidades especiais, verificando a importância da Arte na Educação. A informação recolhida tem em vista a realização da Dissertação do referido curso.

A sua participação é voluntária, pelo que poderá interrompê-la a qualquer momento. As suas respostas são absolutamente confidenciais e os resultados serão analisados e utilizados única e exclusivamente neste estudo.

Braga, 27/02/2025

A mestrande

Daniela Araújo

Eu, abaixo-assinado declaro que tomei conhecimento e aceito participar na entrevista, nas condições acima mencionadas, declaradas por Daniela Gonçalves Araújo.

Braga, 27/02/25

O/A entrevistado/a

Isabete Rodrigues

## **Entrevista à docente de Educação Especial**

### **Guião de entrevista**

Guião de entrevista

Professora de Educação Especial

1. Com quantas crianças com necessidades especiais tem à sua responsabilidade na presente escola?
2. Quais são as principais problemáticas destas crianças?
3. Destas, quais são serão as mais desafiantes e que requerem uma maior intervenção?
4. Como organiza o trabalho em termos de espaço ( em grupo) e em termos de tempo?
5. Quais são as principais dificuldades que encontra nesta organização complementada ?
6. Quais são as principais estratégias que utiliza para motivar alunos com necessidades especiais ?
7. Considera as atividades lúdicas uma mais valia na intervenção com estas crianças?
8. Em termos de áreas de expressão quais as mais utilizadas?
9. Costuma integrar estratégias lúdicas na sua intervenção, se sim, quais?
10. Qual o impacto das suas intervenções ( articulação nas áreas de expressão/ áreas científicas) nas motivações e aprendizagem dos alunos?

## **Transcrição da entrevista à docente de Educação Especial :**

00:00:02: Antes de mais, bom dia. Sou a Daniela, aluna do Mestrado em Ciências da Educação – Educação Especial, e estou a desenvolver a minha tese com o objetivo principal de compreender a importância de educar através da arte, analisando as principais estratégias utilizadas para motivar alunos com necessidades especiais. Neste contexto, encontro-me a realizar esta entrevista com o intuito de aprofundar este tema e recolher insights relevantes para a minha investigação. Agradeço desde já a sua participação voluntária. Irei proceder à realização da mesma, fazendo umas perguntinhas para contextualizar o meu estudo.

00:00:09: Sim.

00:00:10: Com quantas crianças de necessidade especial é que têm as suas responsabilidades na presente escola?

00:00:17: Nesta? Nesta..

00:00:17: Sim.

00:00:18: Quatro.

00:00:23: Quatro.

00:00:26 :E quais são as principais problemáticas destas crianças?

00:00:29 Olha, varia entre autismo, perturbação da leitura e da escrita, problemas cognitivos, basicamente isso.

00:00:41: O do quarto ano é que é.

00:00:44: Autismo e tem um no pré-escolar também.

00:00:47: E desta turma tem mais alguém?

00:00:48: Não, só tem o Lucas.

00:00:49: Ou ainda vai ser sinalizado?

00:00:51: Ah, eu não sei.

00:00:53: Há uns casos de dislexia, mas não sei.

00:00:57: São acompanhados pela Educação Especial, porque há problemáticas e temos poucos recursos.

00:01:04 : Pois, também.

00:01:06: Destas, quais são as mais desafiantes que requerem a sua maior intervenção, destas problemáticas?

00:01:12: É o autismo, muito mais.

00:01:14 É o mais desafiante para mim, na educação especial, porque também acho que Na minha formação não fui propriamente preparada, ou seja, é tudo muito teórico, mas isso é um bocado comum em tudo no ensino.

00:01:33 Uma coisa é um miúdo com problemas na leitura e na escrita, e que é basicamente similar Um dos aos outros, não há grandes diferenças.

00:01:40 O autismo é um espectro muito largo.

00:01:43 Eu até tenho...

00:01:44 Não é medo, é mais receio de quando for a intervir e se intervir.

00:01:48 Como é que eu vou fazer?

00:01:49 Porque parece que estou ali...

00:01:51 Estou a fazer tudo de novo.

00:01:52 E acredita no que eu te vou dizer.

00:01:53 Eu também não estou há muito tempo...

00:01:56 Não é a minha área principal.

00:01:58 Eu sou professora de Física e Química.

00:02:00 Há cerca de...

00:02:02 Só em 2017 é que eu fiz a especialização.

00:02:05 E pronto, tenho trabalhado de tempos anos, às vezes até estou nas duas vertentes.

00:02:11 E o que me tem acontecido, e já tenho passado por muitas escolas, a nível do autismo, por exemplo, a área que eu menos gostei foi as unidades especializadas de autismo.

00:02:25 É terrível.

00:02:28 E o que nós achamos que sabemos, não sabemos.

00:02:32 E porque depois cada um reage de maneira completamente diferente aos estímulos e como é que nós vamos intervir.

00:02:41 E portanto é assim, às vezes, e eu não tenho vergonha de dizer, quando eu chego a uma unidade de autismo, sabem mais as funcionárias que estão lá do que eu, que sou a professora especializada, porque são miúdos.

00:02:53 que agem muito por rotina, e já conhecem no autismo, é fundamental o conhecimento da criança.

00:03:00 E mesmo assim, ao longo do ano, imagina, durante um mês está a funcionar muito bem aquilo, e num dia eles têm completamente momentos distintos.

00:03:09 momentos assustadores de violência.

00:03:12 O problema do autismo mais severo é mesmo a violência.

00:03:16 Então o autismo não verbal, não tenho aqui este ano, mas há dois anos tive um aluno com autismo severo que eu ia para casa espancada.

00:03:25 Eu tive que aprender, sobretudo, técnicas de o segurar de forma a que ele não se magoasse a ele e não o magoasse a mim.

00:03:33 Porque era terrível o morder, o gritar uma hora seguida, o bater com a cabeça.

00:03:40 É muito complicado o autismo esférico.

00:03:42 Criava-me uma ansiedade também.

00:03:44 Depois não sabia como gerir isso, nem como intervir.

00:03:46 Não, e depois lês muito sobre o assunto, ouves muito, fiz muitos workshops, participei em muita coisa.

00:03:52 E é assim, na hora, eu acho que nós agimos em função.

00:03:55 Olha, a mim acho que o que me ajudou é o ser mãe também, o ter miúdos pequenos com birras e...

00:04:01 Eu consegui gerir isso.

00:04:02 Até era a minha principal...

00:04:04 Eu tenho uns filhos dignos, não é?

00:04:06 o normal, mas pronto, não é?

00:04:08 Sem nenhuma problemática deste género.

00:04:10 E que já as virras deles...

00:04:12 Sim.

00:04:12 Já eram assistedoras no autismo, então, porque eles ficam com uma força, é uma coisa tremenda.

00:04:18 Sobretudo o autismo não verbal, esses mitos lá está, pela falta de verbalização, o que eles estão a sentir, o que lhes incomoda, a maneira deles de mostrarem...

00:04:28 É expulsar praticamente.

00:04:29 É, pronto, vai tudo à frente.

00:04:30 Mas, assim, vai tudo pelo ar, na cantina...

00:04:32 Mas, neste caso, Lucas, não é nada assim, pois?

00:04:34 Não, nada.

00:04:35 Eu realmente cheguei e tentei ajudá-lo na parte da história e senti que ele era muito carinhoso.

00:04:43 Sim, eu tenho aqui dois autistas, que é a Ana Pré e o Lucas.

00:04:48 Se me mandassem trabalhar com eles e não me dissessem qual era a problemática, por exemplo, no da Pré eu identificava logo que é autismo, porque tem aquelas características, tem aqueles interesses muito orientados só para uma coisa, que no caso dele é os animais, A parte da socialização com os amigos, não interage praticamente com os colegas.

00:05:09 E o Lucas é totalmente contrário.

00:05:09 Não, o Lucas não tem nada, por isso é que eu te estou a dizer.

00:05:12 Na pré, eu 5 minutos e eu dizia, logo tem autismo.

00:05:15 O Lucas não visse os retornos, porque antes de trabalhar com ele, não é?

00:05:20 Ficada no início, nós vamos ao processo ver.

00:05:22 E o Lucas tem pouquíssimas características, ele dá super bem com os miúdos.

00:05:27 Eu via ele levantar-se para ir buscar os lábios de cor.

00:05:29 E eu pegava na caneta dele e sentia totalmente a altura dela.

00:05:32 Super carinhoso, super comunicativo.

00:05:34 Deu-me um abraço mesmo, antes de sair e conhecê-lo conhecê-lo agora.

00:00:16 Contacto ocular, o carinho.

00:00:19 Não tem nada a ver.

00:00:20 Não tem assim, um fascínio por rotinas.

00:00:23 Não é obcecado.

00:00:25 E ele não conhecia normalmente.

00:00:26 Reage muito bem aos estranhos.

00:00:28 Coisa que...

00:00:28 Deu-me um abraço.

00:00:29 Lá está, não é um autista que encaixe.

00:00:34 Às vezes eu até pergunto isto, porque nestas áreas os diagnósticos são muitos.

00:00:38 Tem o outro, noutra escola em Souto, que foi até a entrada da primária, foi autismo, agora já não é autismo, já caiu por terra, já é uma alteração cromossómica.

00:00:48 Portanto, o Lucas, tirando a parte do problema na linguagem, tem muito pouco de autismo.

00:00:54 É um miúdo que é muito fácil de trabalhar.

00:00:58 E como é que organiza o trabalho em termos de espaço, ou seja, não sei se o trabalho é feito em grupo, por exemplo, e em termos de tempo, porque vem ocasionalmente, correto?

00:01:07 Não, não, não.

00:01:10 Isto é assim, eu trabalho só com um aluno de cada vez.

00:01:13 Ah, ok, ok.

00:01:14 E isto é assim, depende da problemática e das medidas.

00:01:17 Nós trabalhamos com o decreto-lei 54, 55, não é?

00:01:21 E então o nosso trabalho também depende um bocado das escolas.

00:01:24 Mas é assim, os miúdos com medidas seletivas, que são os miúdos que acompanham o currículo, embora com algumas adaptações nos instrumentos, nos recursos, Eu vou lá à sala de aula e acho-me útil.

00:01:36 Então aqui também costuma vir?

00:01:38 Imagina, aqui não.

00:01:39 O Lucas é um menino com medidas adicionais.

00:01:44 Sim, por acaso eu tive acesso ao relatório.

00:01:46 Ele não tem as alíneas todas dos adicionais, mas é um miúdo com características de ensino estruturado, é um miúdo com desenvolvimento de competências de autonomia pessoal e social e, portanto, como ele não está a acompanhar, que lá está o que é que quer dizer adicional, ele não acompanha o currículo do quarto ano.

00:02:06 Eu vi que quando eu li a.

00:02:08 História e era a vez de escrever ele ficou...

00:02:12 Sim, sim, sim.

00:02:14 Ele está num nível de final de primeiro ano e que não usamos um método normal.

00:02:20 É normal, o método das 28 palavras agora já é até usado por algumas colegas de primeiro ciclo, mas não é a regra.

00:02:26 Porque é um método muito mais visual, sempre associado a imagens.

00:02:30 E ele está ali numa fase final de primeiro ano, então uma leitura muito silabada, muitos problemas na construção frásica e, portanto, não faria muito sentido ele vir à sala de aula porque a professora tem um trabalho específico para ele.

00:02:46 E, portanto, o que fazemos é que articulamos entre nós o trabalho.

00:02:49 Com a professora?

00:02:50 Com a professora, eu trabalho muito mais a área de português, porque tiro para uma sala um gabinete que temos, onde até temos recursos para ele, a rotina diária, qual é a hora para isto, para o lanche, a que horas entra, também para trabalharmos a autonomia a nível de reconhecimento das horas.

00:03:10 Também o calendário, todos os dias, que dia é hoje, que dia é amanhã, os dias da semana, os dias que é um miúdo com dificuldades, é esse nível.

00:03:17 Mas, por exemplo, encontra alguma dificuldade nesta logística complementada com a professora ou é uma maisvalia?

00:03:22 Ah, não, é uma maisvalia.

00:03:26 Isto também depende de quem se apanha em todo lado.

00:03:28 Neste caso, nesta escola eu trabalho, e eu conheci a Elizabeth este ano, Ela tem um conhecimento dele muito superior, porque é o quarto ano que está com ele.

00:03:38 É professora titular, mas trabalhamos muito bem as duas e articulámos.

00:03:43 Às vezes até sou eu que faço a ficha de avaliação de português, porque sou a que acompanha mais.

00:03:49 Por exemplo, ler sozinho, fazer ditados no quadro.

00:03:51 É impossível para ela fazer esse trabalho aqui.

00:03:54 Depois tem os outros alunos.

00:03:56 E ainda tiveram a sorte de dividir a turma.

00:03:59 Sim, isso foi um acaso.

00:04:01 Também contou a parte problemática do Lucas.

00:04:05 Esta questão também vai na ordem disto.

00:04:07 Quais são as principais estratégias que utiliza para motivar estes alunos?

00:04:15 Lá está, basta tirarmos, imagina no caso do Lucas, basta tirar o aluno do contexto em que ele está e levá-lo para um apoio individualizado.

00:04:23 Por exemplo, o Lucas tem uma grande necessidade de falar, não é?

00:04:27 Primeiro eu tenho que dar 10 minutos de atenção para ele, e no início eu tinha muita dificuldade em percebê-lo, não é?

00:04:32 Porque não sei se reparaste a linguagem dele.

00:04:35 Eu percebi quando ele queria desenhar árvores, sem poder ouvir.

00:04:38 Muito complicado, claro que agora, estou com ele quase há meio ano e estou quatro horas semanais com ele, sozinha, em contexto de apoio individualizado.

00:04:46 Porque ele é da minha professora, não.  
00:04:49 Sei se era...  
00:04:49 Ah, não sei, sim.  
00:04:50 Mas ele associa que a professora Elizabeth.  
00:04:53 É...  
00:04:53 Sim, que ele não queria sair sem ela estar aqui.  
00:04:55 Sim, é o referencial de segurança dele.  
00:04:57 Tanto é que no início ela ia comigo, não é, à sala, mas depois como ele é muito Percebes?  
00:05:04 Há amigos com quem tenho mais problemas nisso.  
00:05:05 Como ele é muito dócil nisso...  
00:05:08 Ele abraçou-me, abraçou-me quando cheguei, abraçou-me quando fui embora e ele tinha-me acabado de conhecer.  
00:05:12 Não estranha nada, não reage nada à medo.  
00:05:15 Os autistas que começam mesmo, que têm medidas adicionais, a ficar primeiro perto da professora, dentro da inserida no grupo, para ele ganhar uma relação de confiança para depois o poder retirar.  
00:05:28 Portanto, aqui é muito fácil, basta tirá-lo para um local onde ele pode falar comigo, pode usar o quadro.

usamos muito o tablet também, jogos educativos.

00:00:18 Pois, eu até ia perguntar, era mesmo isso, considera que as atividades lúdicas são uma mais-valia nesta intervenção?  
00:00:25 A coisa é estarmos a fazer às vezes e às vezes as colegas nem gostam muito.  
00:00:30 Fichas e mais fichas e não sei o quê.  
00:00:32 E eu acho que a função da educação especial é diversificar um bocadinho.  
00:00:35 Aliás, a minha tese é mesmo educar através da arte, ou seja, das estratégias lúdicas, não é propriamente...  
00:00:40 Por isso é que eu neste desafio não queria só fazer a Lucas, fiz a turma inteira e também integrar a parte do desenho.  
00:00:48 uma atividade que não fosse só escrita.  
00:00:51 Tem que saber conciliar a escrita, as áreas de expressão plástica, com as áreas da escrita para se complementarem.  
00:00:58 Mas há muitos professores que eu acho que as atividades lúdicas são colocadas mais de parte neste caso.  
00:01:05 Por isso é que eu estava a perguntar se acha que são as mais valentes.  
00:01:07 Na educação especial, acho que tudo o que se possa fazer de diferente com estes miúdos, desde a música, Depois eu.  
00:01:14 Ia perguntar quais eram as áreas de pressão que mais utilizava.  
00:01:17 Imagina, aprender as rimas, por exemplo, que é muito importante para o Lucas por causa da consciência fonológica.  
00:01:23 Eu uso muito o tablet com sons e com musiquinhas para ele cantarular e ouvir e ele fica logo muito mais estimulado e aquelas línguas, até para destravar a língua também, cantadas.  
00:01:36 Para ele conseguir articular melhor.  
00:01:37 Sim, e ele reage logo Porque a principal questão dele é mesmo...  
00:01:41 Sim, sim.  
00:01:41 É a parte mesmo da dicção, também, dos sons.  
00:01:44 E há sons que ele tem mesmo muita dificuldade.  
00:01:47 Eu senti na árvore.

00:01:48 Para nós até não, não é?  
00:01:50 Os bres, os pres.  
00:01:51 Imagina o J, por exemplo, o janela, ele é X.  
00:01:55 Vai para os X.  
00:01:56 Não consegue...  
00:01:57 Não consegue articular.  
00:01:59 Agora já está melhor.  
00:01:59 O N e o L também era muita dificuldade.  
00:02:02 E eu, sobretudo, nestes casos, uso muito a música, por exemplo.  
00:02:06 Mais do que o desenho, também.  
00:02:07 Pois.  
00:02:08 Mas ele também não adorou desenhar.  
00:02:12 Não, até quando é, não sei o quê, depois pinta.  
00:02:15 Depois até pintou e como viu os colegas a fazer, ficou entusiasta.  
00:02:19 Mas não é algo muito motivador.  
00:02:21 Imagina, ele num jogo, também uso 10, 15 minutos por sessão, porque também não é...  
00:02:27 em que ele possa manipular as coisas, imagina estar a prender as horas, estar ali a fazer uma ficha.  
00:02:32 Se eu lhe pusesse um jogo no tablet em que ele pode ir lá e eu adoro, e ele mexe, manipula e logo pronto, é completamente diferente.  
00:02:42 É totalmente diferente porque ele integra-se mais.  
00:02:45 E conhece mais o que está a.  
00:02:46 Descrever, porque ele não gosta de descrever.  
00:02:48 Não, também não.  
00:02:50 A professora também ajudou e ele está...  
00:02:53 Depois para desenhar, eu sinto que ele preferiu desenhar a escrever, mas mesmo assim...  
00:02:58 Com menos trabalho, não é?  
00:03:00 E o que é que tem que funcionar?  
00:03:01 Isso é mais fácil, claro, num apoio individual do que na sala de aula com a professora, não é?  
00:03:07 É tentar negociar com ele.  
00:03:11 Lucas, agora já sabes, temos que ler o textinho...  
00:03:13 temos que responder às perguntinhas, porque agora estou a treiná-lo, antes ele só, imagina, era só pôr cruzinhas, respostas fechadas, para ver se ele tinha percebido, agora já estamos a tentar partir para a resposta aberta, mas ele fica ali, a construção frásica é muito complicada para ele, desde a parte de ele pensar na frase, e depois a parte, até escrever, percebe-se?  
00:03:33 Então já sabes, vamos fazer e depois vamos para o tablet, não é brincar, porque ele vai, imagina, estou a trabalhar o nhe e o lhe, Eu ponho-lhe um joguinho com palavrinhas, sempre tudo muito visual, para ele escolher se vai pôr o nhê, se vai pôr o nhê, que ele faz o barulhinho, se acerta ou se erra, e para ele é logo muito mais interessante, não é?  
00:03:52 É motivador.  
00:03:53 Mas as estratégias lúdicas é em todas as crianças com necessidades sociais, não é só no autismo.  
00:03:58 Ah, senão, sim, sim.  
00:04:00 Imagina, a mesma coisa, uso recursos que uso com o Lucas, que uso, por exemplo, nos miúdos com muitos problemas a nível da leitura e da escrita também, na consciência fonológica também, Também uso estratégias desse género, portanto, depende.

00:04:12 Agora, claro, que se for em sala de aula, um menino que tem amigas seletivas, eu estou em sala de aula, eu não posso estar com o tablet a pôr-lhe musiquinha, não é?

00:04:21 Porque nem se conseguia.

00:04:23 Nem se conseguia, não é?

00:04:25 E por fim, eu gostava de perceber qual era o impacto que as suas intervenções têm, ou seja, através da articulação dessas áreas lúdicas com a escrita, nas motivações e aprendizagem destes alunos.

00:04:36 Um bocado...

00:04:37 Só era pra azar a minha sordinha.

00:04:40 Olha, eu acho que a primeira coisa que se tem que tentar sempre com estes miúdos, todos eles, é criar uma empatia, não é?

00:04:49 Não agradarmos a todos, e eu aqui tenho miúdos, eu tenho um miúdo no segundo ano que não me...

00:04:53 Ah, não, está aí, atura-me, mas não...

00:04:55 Não criou uma ligação.

00:04:57 Não, não criou porque depois, lá está, também um diagnóstico nunca foi...

00:05:00 Olha, lá está, nunca foi concluído que era autismo e eu acho que era mais autismo.

00:05:04 Do que o Luca.

00:05:05 Mas isto é tudo muito subjetivo, pronto.

00:05:08 E essa é a primeira parte.

00:05:10 Depois, eu acho que realmente, sobretudo estes miúdos que nós podemos retirar da sala de aula e fazer este trabalho específico, recorrendo a outros materiais, eu acho que se vê as melhorias muito rapidamente.

00:05:25 Eu acho que, por exemplo, o Lucas melhorou, e depois também podes falar com a Elisabeth Aranhã.

00:05:31 Ela, por exemplo, trabalha mais a matemática, eu trabalho mais a imaginação.

Ela por exemplo trabalha mais a matemática, imagina, mais a matemática funcional, por exemplo a nível do dinheiro.

00:00:21 É um trabalho complementar, não é?

00:00:22 Ela fala muito mais das centenas, das dezenas, e depois eu tento aplicar aquilo, por exemplo, a um conceito do dia-a-dia que ele vai precisar, não é?

00:00:29 Porque fazer trocos, fazer contas, ele vai sempre precisar de apreender o dinheiro.

00:00:33 Mas pronto, lá está.

00:00:35 De uma forma muito mais lúdica, mesmo com objetos.

00:00:37 Olha, vais às compras, tens isto, tens aquilo, me tralhas imagens, vou ocultar.

00:00:41 Para ele é mais motivador.

00:00:43 Ou na parte da leitura, por exemplo, acho que ele desenvolveu muito este ano nestes casos de leitura que eram complicados para ele, o X, o Y, o N.

00:00:51 E acho que eu ajudei, não é?

00:00:55 Pelo menos na motivação eu noto logo uma diferença muito grande.

00:00:59 Ele também me pareceu uma criança bastante motivada.

00:01:02 E bastante integrada também.

00:01:03 Sim, reage muito bem a toda a gente.

00:01:09 No caso do Lucas, por exemplo, no pré-escolar, eu até estou na sala, mas não é curricular, é jardim e também faço muito.

00:01:17 Ele é obcecado por animais, faço puzzles com animais, jogos com animais.

00:01:23 Sim, arranjei uns materiais, imagina que ponho as características, tudo a imagem, Imagina dar aranha, ponho um bocadinho da pata, ponho coisas associadas à aranha com velcro e depois tenho a aranha.

00:01:37 Depois eu vou a ir dando e ele tem os animais e tem que colar no círculo e ele fica logo entusiasmado e motivado e assim consegue falar que ele adora animais, dizer-me os nomes todos dos animais.

00:01:50 Temos que conhecer as características de cada miúdo e a educação especial é muito isso.

00:01:56 Cada aluno tem uma intervenção especializada.

00:02:00 Eu aqui tenho 9, no total, no agrupamento todo.

00:02:03 Tenho 9 alunos, mas nós temos que pensar.

00:02:05 Cada aluno tem uma intervenção especializada conforme a necessidade dele.

00:02:10 E tentarmos percebê-los.

00:02:12 Os primeiros dois meses é muito ali de tentativa e erro.

00:02:15 Ver o que é que funciona, o que é que não funciona.

00:02:18 Outros gostam muito mais, imagina, escrever em papel, não.

00:02:20 E se os levas para o computador, já ficam muito mais motivados.

00:02:23 Só por estar a escrever no computador, claro que não podemos optar só por isso.

00:02:27 Porque a parte do escrever é extremamente importante, até para a associação mesmo do formeno ao grafema, desenvolve-lhe outras partes.

00:02:34 Mas temos que julgar com os diferentes recursos que trabalha esta escola nisso.

00:02:40 Excelente.

00:02:41 Sim, sim.

00:02:41 Temos muita...

00:02:43 E temos essa liberdade de podermos organizar o trabalho com as colegas, como preferimos, não é taxativa, não é.

00:02:52 Mesmo os directivos às escolas, que é, tens que estar em sala de aula.

00:02:55 Eu tento articular, esses miúdos, eu estou em sala de aula, conforme for melhor para o aluno.

00:03:00 Se for um trabalho que realmente eu acho que funciona melhor, eu nesse dia retiro e vou trabalhar a temática sozinha com ele e as minhas colegas colaboram, pronto, depende muito de sítio para sítio.

00:03:13 Aqui estou a gostar muito, sim.

00:03:14 Ainda bem.

00:03:15 Sim, sobretudo esta escola e solto.

00:03:19 Não gosto tanto da EB23, por exemplo.

00:03:23 Pois.

00:03:23 Eu lá fui lá e fui ver as aulas, mas só vi um menino que se chamava Tiago, penso que foi.

00:03:29 Não sei, eu só tenho três meninos de quinto ano.

00:03:32 Ah, eu acho que ela andava já no oitavo.

00:03:35 Ainda vi a sala de...

00:03:37 Foste ao CAA, se calhar, não?

00:03:39 Falaste com a professora Alcinda?

00:03:41 Não.

00:03:42 Eu fui, ele estava mesmo integrado na sala.

00:03:44 Ah, estava na turma.

00:03:45 Sim.

00:03:45 Pronto.

00:03:46 No dia que eu fui não tinha, até fui à sala de equação especial.

00:03:49 Ah, sim, que é o CAA.

00:03:50 Sim.

00:03:51 É assim que se chama agora.

00:03:53 Mas não estava, estava vazia, consegui entrar com o diretor e funcionários a porta, mas não tinha ninguém visto.

00:03:58 Não, porque lá tens os miúdos também com medidas adicionais que soltam 60% do tempo em turma e depois saem e vão para o CAA, mas depois tens os seletivos que acompanham o currículo, mas têm dificuldades, no caso de autismo também bastante grave lá.

00:04:13 E o que é que eu acho?

00:04:14 Eu acho que o primeiro ciclo as colegas estão muito mais preparadas para isto, de nós entrarmos, de irmos à sala, de estarmos na sala de aula.

00:04:22 Trabalho complementado, lá está.

00:04:24 E eu acho que...

acho que o primeiro ciclo as colegas estão muito mais preparadas para isto, de nós entrarmos, de irmos à sala, de estarmos na sala de aula.

00:00:08 Trabalho complementado, lá está.

00:00:09 E eu acho que não é toda a gente, não vou julgar toda a gente pela mesma...

00:00:15 mas acho que há colegas que reagem muito mal a que nós estejamos em sala-bala.

00:00:19 Pois, e se depois da manhã...

00:00:22 Depois te dizem, não queres tirá-lo?

00:00:24 E eu digo assim, não, ele é um menino que acompanha o curriculador aqui para ajudar, acompanhar e às vezes cria situações um bocadinho desconfortáveis.

00:00:36 Pronto, isso lá aconteceu-me.

00:00:39 Não com toda a gente.

00:00:41 Claro, mas é sempre chato.

00:00:43 Sim, mas quando tens uma colega de 60 e tal anos, também te sentes assim, como é que vou gerir isto?

00:00:49 Pronto, olha, mas pronto, já tenho um bocadinho de experiência disto, vou articulando e digo à colega, não, olha, mas eu estou aqui para te ajudar e...

00:00:56 Claro, trabalha um útero...

00:00:58 E sabes que ele é um miúdo que precisa de um apoio individualizado, em vez de ele estar sempre.

Acho que ele é um miúdo que precisa de um apoio individualizado.

00:00:02 Em vez de ele estar sempre a chamar e tu vires aqui, estou aqui eu, não é?

00:00:06 Que te descanse no meu lado.

00:00:06 Claro.

00:00:07 E assim ajuda...

00:00:07 Pronto.

00:00:10 Pois.

00:00:10 Pronto.

00:00:11 Mas é...

00:00:12 Olha, é...

00:00:13 Pronto.

00:00:13 É cada dia ali.

00:00:14 Obrigada.

## Entrevista à professora titular

### Guião de entrevista:

#### Guião de entrevista:

Professora titular

1. Quantas crianças na sua sala abrangem a educação especial?
2. Quais são as principais problemáticas presentes na turma?
3. Quais são as principais estratégias que utiliza para motivar estes alunos com necessidades especiais ?
4. Como adapta as atividades para apoiar alunos com dificuldades específicas?
5. Costuma articular a componente artística intercalada com a parte escrita ( uma vez que é uma problemática assente nos seus alunos) nas suas atividades? Se sim, qual acha que os alunos têm mais dificuldade?
6. Considera que as atividades lúcidas deveriam ter um papel mais importante neste campo da educação especial?
7. No que diz respeito à atividade que realizei, acha que as crianças com problemáticas associadas conseguiram realiza-la de forma “razoável”?

## Transcrição da entrevista à professora titular:

00:00:02 Antes de mais, bom dia. Sou a Daniela, aluna do Mestrado em Ciências da Educação – Educação Especial, e estou a desenvolver a minha tese com o objetivo principal de compreender a importância de educar através da arte, analisando as principais estratégias utilizadas para motivar alunos com necessidades especiais. Neste contexto, encontro-me a realizar esta entrevista com o intuito de aprofundar este tema e recolher insights relevantes para a minha investigação. Agradeço desde já a sua participação voluntária. Irei proceder à realização da mesma, fazendo umas perguntinhas para contextualizar o meu estudo.

Então eu tenho aqui uma série de perguntinhas que é para contextualizar o meu estudo.

00:00:09 Apesar de eu já saber algumas coisas, tenho que perguntar na mesma.

00:00:13 Na turma, quantas crianças é que pertencem ao grupo da educação especial?

00:00:17 Três.

00:00:19 Que é o Lucas Matos, depois tem aqueles dois da dislexia e eles têm o RTP.

00:00:27 Que é de medidas do arte.

00:00:30 Não me estava a recordar dele.

00:00:35 Pronto, aqui era quais são as principais problemáticas destas crianças.

00:00:38 Eu sei que o Lucas é autista.

00:00:42 Mas o Gabriel ainda não está sinalizado, pois não?

00:00:44 Não, mas estamos a tratar disso.

00:00:48 Quais são as principais estratégias que utiliza para motivar estes alunos com necessidades especiais?

00:00:54 Estratégias, é o estar mais próximo dele, tentar motivar, elogiá-los, incentivá-los para eles fazerem, e depois é tudo mais à base de...

00:01:09 ou dar materiais que sejam adequados para eles também.

00:01:12 Por exemplo, o Lucas.

00:01:13 Estes não tanto, porque eles têm que ser...

00:01:16 O Lucas, sim, tem que ser, porque ele está desfasado por completo da turma.

00:01:20 A professora antes disse-me que ele é como se estivesse no primeiro áudio.

00:01:24 Sim, sim, sim.

00:01:26 E consegue intercalar bem essa logística, digamos assim?

00:01:30 Tem que ser, mas é claro que não tem o acompanhamento que devia, se ele tivesse um acompanhamento mais assíduo e que tivesse uma pessoa aqui porque ele precisa mesmo de alguém que esteja sentado ao lado dele para explicar certas coisas.

00:01:43 É assim, eles percebendo a lógica, Ele vai fazendo por mecânica.

00:01:48 Eu por mecânica e ele vai fazer.

00:01:52 Mas precisava de mais apoio.

00:01:55 E até tem uma vantagem que a turma não é muito grande.

00:01:57 Este ano?

00:01:58 Sim.

00:01:58 Eu tive esta turma durante quatro anos.

00:02:02 Os três primeiros anos eu tinha 21.

00:02:03 Não eram só estes?

00:02:06 Não.

00:02:07 Eu tinha 21 com o Lucas.

00:02:09 Não, 20 mais o Lucas, 21.

00:02:11 Então era assim de que...

00:02:13 Muito complicado.

00:02:14 Pois era mesmo esta que eu...

00:02:15 Como é que adaptar as atividades para apoiar estes alunos com necessidades específicas?

00:02:19 Então é mais...

00:02:21 Mas a Sabretente, ou seja, tenta sempre.

00:02:23 Conciliar, sempre que os outros conseguem acompanhar mais.

00:02:26 Sim, os outros sim.

00:02:28 Claro que quando vejo que eles têm dificuldades, vou perto deles e tento explicar.

00:02:34 E são mais lentos também, em relação aos outros, mais dificuldades eles já têm.  
00:02:39 Por exemplo, nestas atividades dá-lhes mais tempo ou a atividade já é diferenciada para cada um?  
00:02:46 O Lucas não tem nada a ver.  
00:02:48 Não estou a falar do Lucas, porque o Lucas é uma coisa.  
00:02:51 Ele ontem até fez a atividade.  
00:02:55 Ele faz exatamente igual aos outros.  
00:02:57 Só que até dos dois ele é o mais lento, o Duarte.  
00:03:01 Demora muito mais tempo para o Gabriel.  
00:03:03 Ele tem mais perfil para coisas de artes, desenhos, pintar, do que escrita.  
00:03:14 o ponto negativo dele, que é que não gosta e tem dificuldades.  
00:03:18 Claro, isso eu percebi mesmo na reação dele quando eu disse que era para escrever.  
00:03:23 Pronto, vamos lá.  
00:03:24 Costuma articular as áreas de expressão com as áreas científicas, ou seja, as áreas de expressão plástica, lúdicas?  
00:03:33 Não tento muito, não.  
00:03:35 Não tento.  
00:03:36 Ou, às vezes, nas áreas artísticas, eles fazem, no final, um desenho, ou pintam, ou fazem qualquer coisa, mas não tem muito essa vertente.  
00:03:51 Então não concilia tanto a expressão plástica com a expressão escrita, não é?  
00:03:56 Não.  
00:03:56 Foca-se mais na expressão escrita?  
00:03:58 Sim.  
00:03:58 Mas ele, depois das suas aulas, também.  
00:04:01 Tem...  
00:04:02 Sim, tem as AEX.  
00:04:05 E nas AIEGS eles têm uma vertente.  
00:04:07 Virada para...  
00:04:08 Música, educação física.  
00:04:10 Este ano não têm plástica?  
00:04:12 Não, não tem, não.  
00:04:13 Quando eu andava aqui acho que tinha.  
00:04:15 Sim, sim, sim.  
00:04:16 Pois se calhar depende dos anos ou depende da adesão também.  
00:04:19 Sim, e depois depende do trabalho.  
00:04:20 E a música no fundo é uma atividade lúdica.  
00:04:22 Lúdica também, é.  
00:04:23 Para relaxar, para...  
00:04:24 Mas é obrigatório?  
00:04:26 Não.  
00:04:26 A Zé Eques não é obrigatório.  
00:04:28 O Lucas não se frequenta.  
00:04:32 Sim, o Lucas às quatro horas vai-se embora.  
00:04:36 E por exemplo, aqui você dá estudo meio?  
00:04:39 Português, matemática, depois as outras vertentes, por exemplo, música não tenho grande jeito.  
00:04:45 Não, não tenho perfil e não tenho...  
00:04:47 Mas música dá outro professor, correto?  
00:04:51 Das AECs.  
00:04:52 Em inglês eles têm?  
00:04:53 Sim.  
00:04:53 É obrigatório, não é?  
00:04:54 Sim.  
00:04:55 Eles estavam a dizer que ontem à.  
00:04:56 Tarde iam ter...

00:04:58 Sim, mas a partir do terceiro ano, sim, é obrigatório e é uma componente como se fosse outra que tenha o mesmo peso que as minhas áreas.

00:05:08 E esta também questão é mais o mesmo, é considera que as atividades lúdicas, ou seja, estas áreas de pressão deviam ter um papel mais importante neste campo, principalmente da educação especial?

00:05:19 Eu vou ser sincera contigo, é sim, nós, professores do primeiro ciclo, nós damos tudo e mais alguma coisa, só que o problema é que eu não consigo e depois eu não sou especial em artes, eu não tenho um perfil de formação para.

artes.

00:00:20 É claro que se alguém por exemplo, professores de Educação Física ou Artes, ou se viessem aqui ou houvesse uma articulação, claro que seria bom para estes miúdos, sim.

00:00:33 Principalmente para os da Educação Especial, se calhar porque ontem tive a entrevista com a professora...

00:00:39 Emília.

00:00:39 Emília, e ela integra muito.

00:00:42 Mesmo as componentes, ela falou-me que tem um menino na pré que gosta de animais, então toda a logística, a intervenção que se realiza é sempre com jogos didáticos e mesmo com o Lucas conseguem integrar ou no tablet, é muito mais didático e claro que ela tendo só.

00:00:56 Um aluno cada vez é muito mais.

00:01:00 Fácil do que ter uma turma de 12 e conseguir intercalar todas as disciplinas mais abertente da arte.

00:01:07 Sim, claro.

00:01:08 Era isso que eu queria perceber.

00:01:13 Se acha que deviam ter um papel mais interventivo, mas principalmente no Lucas e nestes dois alunos.

00:01:20 E não só, porque os outros também...

00:01:22 Ontem, na atividade do desenho, vi que eles até ficaram alguns entusiasmados.

00:01:27 Sim, não é...

00:01:28 Mas não é algo que eles adorem?

00:01:30 Não.

00:01:31 Não.

00:01:31 Não, não é...

00:01:32 Principalmente o Gabriel, que os não...

00:01:34 Sim, o Gabriel é.

00:01:35 Ele gosta de...

00:01:36 Alguns até preferiram escolher propriamente uma atividade lúdica.

00:01:41 Sim, sim.

00:01:42 Não é da preferência...

00:01:45 Não gostam muito, não.

00:01:47 Não sentem-se à vontade para fazer uma...

00:01:49 Acho que é por não...

00:01:50 Como é que eu vou dizer?

00:01:52 Não é não se investir nesta área, mas não terem...

00:01:56 uma componente teórica não prática nesse campo?

00:02:01 Pode ser, sim.

00:02:02 Ou não trabalharem tanto e não desperta tal beleza esta vocação para eles.

00:02:07 Pois, porque a interpretação através do desenho eles ficaram.

00:02:13 Mas como escreveram primeiro e depois intercalaram a parte do desenho, acho que conseguiram guiar.

00:02:17 Porque se fosse primeiro o desenho, acho que ia ser mais difícil para eles.

00:02:22 No que diz respeito à atividade que realizamos, acha que as crianças com necessidades especiais e mesmo as outras conseguiram realizá-la de forma satisfatória?

00:02:31 Sim, eu acho que sim.

00:02:33 Estou a falar mais com o que tem a dislexia.

00:02:38 Esses aí sim.

00:02:39 Até se viu no desenho, o Gabriel correspondeu exatamente e percebeu a história.  
00:02:45 O Lucas, como tu estavas aqui e foste dar certas indicações, Foi uma ajuda, porque senão, não.  
00:02:53 Porque ele está muito limitado, mesmo a nível do vocabulário.  
00:02:58 Eu dou, como acho que a Emília, não sei se falou a nível português, ele tem de estar sempre muito ligado, imagem e a palavra imagem.  
00:03:07 Sim, é por isso que ela diz...  
00:03:10 Não consegue.  
00:03:11 Não, tem muitos sons que ele não consegue.  
00:03:13 E ela também disse que tem muita.  
00:03:16 Dificuldade em percebê-lo às vezes.  
00:03:17 Sim, sim.  
00:03:18 porque ele articula certas palavras com muitas dificuldades.  
00:03:21 Eu agora já entendo porque ele evoluiu bastante e deu um pulo bastante grande.  
00:03:26 Mas ele não entende.  
00:03:29 Há muitas coisas que se...  
00:03:31 Uma história.  
00:03:31 Se contares uma história, ele não vai...  
00:03:34 Pode contar...  
00:03:34 Pode...  
00:03:35 Algo...  
00:03:37 Por partes.  
00:03:38 Vai-te saber, vai-te contar por partes.  
00:03:39 Mas na totalidade, não.  
00:03:41 Não compreendo.  
00:03:42 E, por exemplo, acha que ele é.  
00:03:43 Empenhado ou tem...  
00:03:45 Sim, muito.  
00:03:45 Sente-se...  
00:03:46 É um aluno muito interessado.  
00:03:47 Motivado.  
00:03:48 Sim.  
00:03:48 Sim.  
00:03:49 E é isso que me ajuda.  
00:03:50 Este miúdo inserido numa turma.  
00:03:52 Ele aceita.  
00:03:53 Gostam dele.  
00:03:54 Porque ele integra-se socialmente com os outros.  
00:03:58 Ele tem um bom...  
00:03:59 E mesmo comigo também.  
00:04:00 Eles vêm-me lá abraçar e normalmente as crianças com esta patologia não são muito afetos, mas é com pessoas que conhecem.  
00:04:09 E que têm a rotina com eles, não é propriamente comigo.  
00:04:14 E que estratégia é que utiliza para motivá-los, principalmente a ele e estes dois meninos?  
00:04:19 Por exemplo, para integrá-los na turma, para motivá-los na aprendizagem?  
00:04:25 Assim, eles integram-se bem e motivá-los é, sobretudo, uso muito os pontos.  
00:04:33 O elogio, e isto é uma força.  
00:04:38 E se trata a semana toda?  
00:04:40 Todos os dias, todos os dias eu ponho, tenho o nome deles.  
00:04:44 Os trabalhos, por exemplo, os trabalhos que eles fazem, se estão corretamente, mesmo os trabalhos de casa, dão um ponto.  
00:04:52 Se eles estão, portam-se bem, um traço e depois três traços correspondem a um ponto.  
00:04:58 E isto funciona uma forma de...  
00:04:59 De desmotivar e cativar.  
00:05:01 E depois ao fim, quando tem aí o cartaz.  
00:05:04 Quando eles chegam ao fim, eles têm direito a um prémio.

00:05:08 E dali, depois eu ponho, estás a ver o coração lá no fundo?  
00:05:12 Sim.  
00:05:12 Eles vão e sempre que chegaram ao fim, eles colocam o coração.  
00:05:18 E assim sabem quantas vezes...  
00:05:20 Isso é uma estratégia muito...  
00:05:21 É, no fundo é uma estratégia lúdica para se motivar.  
00:05:24 É.  
00:05:25 E isto funciona.  
00:05:27 E isto foi só hoje?  
00:05:28 Eleonor teve estes funcionamentos só hoje?  
00:05:30 Sim.  
00:05:30 Eleonor teve estes, porquê?  
00:05:31 Porque ela levou o trabalho de casa, estava tudo certo, depois ela, Depois ela aqui foi rápida, estava no canto dela a fazer todos os trabalhos e trouxe-me e estava tudo certo.  
00:00:16 E é assim.  
00:00:19 E isto é um...  
00:00:20 Os outros que não têm nada é.  
00:00:21 Porque...  
00:00:22 Porque são mais lentos ou porque...  
00:00:24 Ou quando, por exemplo, eu estou na sala, faço perguntas e alguns respondem-me certo, coloco...  
00:00:31 Os outros evitam responder ou...  
00:00:34 Todos eles...  
00:00:35 Eu explico qualquer coisa e para chamá-los de atenção eu uso muito, por exemplo, explico qualquer coisa, depois peço a um para me explicar o que eu disse.  
00:00:49 Para ver se eles estiveram atentos.  
00:00:52 E se eles me responderem bem, eu coloco também um traço.  
00:00:57 Ao fundo é para eles também estarem inseridos.  
00:01:00 E o Duarte até consegue.  
00:01:02 O Duarte é este.  
00:01:05 Ah, este menino.  
00:01:06 Este está sempre ali atento e como o Gabriel também.  
00:01:09 Ainda para mais eles estão aqui na fila da frente.  
00:01:11 Tudo bem que esta sala é pequena, eles estão todos com uma boa visão para o quadro.  
00:01:15 Mas lá está uma turma pequena.  
00:01:18 E por exemplo, seguindo neste contexto, acha que os pais dessas crianças com necessidades especiais têm um trabalho bem complementado consigo neste caso?  
00:01:28 Ou têm reuniões mensalmente?  
00:01:30 Não.  
00:01:30 Mostram-se motivados?  
00:01:32 Ou evitam até...  
00:01:35 A mãe do Duarte eu tenho contacto porque ela todos os dias vem cá buscar-lo e se há necessidade ela entra em contacto comigo.  
00:01:41 Agora, do Gabriel e do Lucas não, não tenho tanto.  
00:01:45 E como sou também professora, já vai fazer o quarto ano, não vêm tantas vezes comigo.  
00:01:51 Porque já conhecem o seu médico e já sabem como é que trabalha na função.  
00:01:54 Exatamente, confiam e não vêm tanto.  
00:02:00 Não tenho assim uma articulação com eles, não.  
00:02:03 Mas a mãe do Duarte é muito interessada, porque ele anda em terapias mesmo no início, ele manifestou logo no início muitas dificuldades.  
00:02:13 No primeiro ano teve mesmo muitas dificuldades e a mãe atuou logo de imediato, meteu fora em terapias e isto ajudou bastante ao Duarte.  
00:02:24 E por fim, eu também gostava de saber como é que se acha que o trabalho complementado com professora da Educação Especial é uma mais-valia, mesmo em contexto aula-a-aula?  
00:02:33 Sim, porque assim, se estou a focar um ponto, eu não posso estar aqui sentada, como eu te disse, amanhã à toa, se tem os outros.

00:02:41 Eu dou o trabalho, e se vir que ele tem ali algumas dificuldades, então articulo com a professora de ensino especial.

00:02:47 Digo-lhe a ela, olha, foca mais, ou trabalha mais este aspecto, que eu acho que tem ali que ele não percebeu, então articulo com ela sempre, que é uma mais avaliação.

00:02:56 E por exemplo, nas fichas de avaliação, as fichas do Lucas são adaptadas?

00:02:59 São.

00:03:00 E as do Duarte também?

00:03:04 O que eles têm?

00:03:06 Como eles têm RTP, e na dislexia, eles têm direito...

00:03:10 E têm as medidas.

00:03:11 As medidas, exato.

00:03:13 Tem a prova deles podem a realizar com mais tempo, pode ser a leitura de prova também, porque a dificuldade...

00:03:20 As perguntas, os erros podem não contar para a avaliação.

00:03:23 Isso, é isso.

00:03:25 É assim, porque por exemplo, antes eu estive aqui com o Lucas e eu senti que Eu estava a tentar ajudá-lo, mas numa vertente em que se eu não conseguisse ajudar, ele não ia escrever nada.

00:03:33 Não, não.

00:03:35 E mesmo desenhar, eu disse assim, mas o que é que contava a história?

00:03:38 Então tens que desenhar isso, porque senão eu não ia fazer...

00:03:42 pronto, não ia conseguir avaliá-lo em traspas, que estive ao mesmo tempo, mas não ia conseguir...

00:03:47 avaliar como normalmente, mesmo se...

00:03:51 Mas eu notei que o Lucas, para uma criança que tem autismo, é bastante desenvolvida.

00:03:55 Sim, sim, sim.

00:03:56 Sim.

00:03:56 E falei também isso com a professora da Educação Especial.

00:03:59 Se eu não soubesse o diagnóstico do Lucas, não ia diretamente para o autismo.

00:04:02 Não ia identificar para o autismo, sim.

00:04:04 Mesmo a questão dele lidar socialmente bem com os colegas, foi mostrar o desenho, Eu trocava lápis ou canetas e ele estava sempre, olhem o meu desenho.

00:04:15 E mesmo agora, ali quando eu saí, ele veio com os colegas e é socialmente...

00:04:19 E a professora teve-me a contar que na Pré tem um menino que se afasta totalmente.

00:04:25 Ah, sei que é um perfil totalmente diferente.

00:04:27 Sim, sim.

00:04:30 Sim, socialmente ela integra-se com os outros, brinca com eles, é bem aceito na turma.

00:04:36 Também já vem desde o primeiro ano o Lucas com eles.

00:04:39 Sim, e no jardim também.

00:04:40 E ele vai transitar para o quinto ano?

00:04:42 Vai.

00:04:43 Vai, porque assim, estes miúdos não vale a pena.

00:04:47 Porque assim, ou ele ficar retido mais um ano, eu acho que é prejudicial para ele.

00:04:55 Porquê?

00:04:55 Porque é retirá-lo do grupo dele.

00:04:57 Ele já está tão habituado e é acompanhar o grupo.

00:05:01 E indo lá para baixo vai ter que ter adaptações, porque claro que não consegue.

00:05:06 não é mais um ano que ele vai dar ali um grande pulo.

00:05:09 Um ano ele, neste caso, não faria grande evolução porque lá está ele.

00:05:13 Daqui a um ano, se calhar, vai estar igual.

00:05:15 Claro que vai ter algumas evoluções, mas.

00:05:16 É quando fora...

00:05:17 Sim, sim, sim.

00:05:18 Tem.

00:05:18 Mesmo nas avaliações e tudo, nas disciplinas que eles vão ter a partir da...

00:05:22 Sim, eles vão ter que fazer adaptações muito significativas para o Lucas tentar...

00:05:26 Para ele ser avaliado.

00:05:27 Sim.  
00:05:28 Porque, claro que ele não consegue...  
00:05:29 E.  
00:05:29 Por exemplo, aqui há...  
00:05:30 Eles têm provas de avaliação?  
00:05:32 Eles têm.  
00:05:33 Olha, nós fizemos agora uma de ensaio, que é...  
00:00:07 vão ter um exame, que é uma prova que eles têm para o final do ano.  
00:00:10 Agora tivemos este ensaio.  
00:00:12 O Lucas fez, mas ele fez por fazer, mas ele não percebeu.  
00:00:17 Então, esta última foi estudo meio e matemática.  
00:00:21 Eu lia e ele respondia assim à toa.  
00:00:25 Não sabia o que estava a fazer.  
00:00:28 Depois é difícil integrar esse trabalho porque tem as outras crianças todas e é muito difícil complementar esse trabalho.  
00:00:37 E ao fundo nestas provas, quando for a real, ele vai ter mesmo que ter uma pessoa que esteja ao lado dele a ler.  
00:00:45 Mas também não faz sentido nenhum.  
00:00:47 Porque se ele, durante o ano, não faz o mesmo trabalho que os outros, esta prova, ele devia ser posto fora.  
00:00:56 Ou adaptada.  
00:00:57 Ao que.  
00:00:58 Ele sabe.  
00:01:00 Sim, mas não é.  
00:01:02 Não vale a pena ser adaptada.  
00:01:03 O quarto ano adaptava-a no sentido em que ele, se calhar, os conteúdos do quarto ano ele não lhes consegue.  
00:01:09 Claro que não, ele está exatamente ao nível de um primeiro ano.  
00:01:15 Ele está na leitura, na escrita e tudo muito básico e estamos a dar através do método das 28 palavras, que é a imagem associada às palavras e ele vai fazendo esta evolução.  
00:00:19 Claro que um miúdo que está no quarto ano, um exame, não corresponde nada à realidade dele porque não está a trabalhar.  
00:00:04 claro que sim! Muito Obrigada pela sua participação, mais uma vez.  
00:00:04 De nada.

# Relatórios Técnicos Pedagógicos

Aluna A)

**AGRUPAMENTO DE ESCOLAS ANTÓNIO FELIX**

**RELATÓRIO TÉCNICO-PEDAGÓGICO**  
Artigo 21.º

Nome: \_\_\_\_\_  
Data de Nascimento: 09.10.2017  
Nível de Educação/Ano: 1.º Ciclo \_\_\_\_\_ Grupo/Turma: T2A  
Escola: Escola Básica de Trovela  
Ano Letivo: 2024/2025

Percurso da criança: (0-3 anos) Domicílio  Creche  Amã  Outros   
Apoio no âmbito da Intervenção Precoce na Infância (IPI): Sim  Não   
Frequência da EPE: Sim  Nº de anos: 2 Não   
Antecipação da matrícula: Sim  Não  Adiantamento de matrícula: Sim  Não

**Percurso escolar**  
A criança é frequentadora da educação pré-escolar aos 4 anos de idade, tendo ficado até então aos cuidados dos avós. De acordo com a informação recolhida junto da mãe, a criança, em principais marcos de desenvolvimento dentro do período normativo, à exceção da linguagem. No ano letivo 2022/2023, foi sinalizada para o Serviço de Psicologia e Orientação (SPO), pela educadora, por revelar dificuldades na aquisição das aprendizagens e no nível da fala/linguagem que ainda hoje se mantém. Da avaliação realizada destacaram-se fragilidades ao nível da velocidade do processamento da informação, da compreensão de instruções e da articulação.

Desde a frequência do primeiro ano de escolaridade, a tem vindo a manifestar dificuldades ao nível da aquisição das aprendizagens nas diferentes disciplinas. Destacando-se, contudo, maior comprometimento no processo de aprendizagem da leitura e da escrita. Reconhece poucas letras, apresenta dificuldades na correspondência fonema-grafema e limitações acentuadas na decodificação de palavras, necessitando de apoio individualizado. Na escrita de palavras faz omissões, muitas trocas de grafemas e, na maior parte das vezes, inventa palavras escrevendo letras sem qualquer sentido. A consciência fonológica também se encontra comprometida, mesmo depois de beneficiar de intervenção psicopedagógica e acompanhamento especializado em Terapia da Fala (pela Dra. ..., desde setembro de 2022) e Pedagogia do Desenvolvimento (pela Dra. na Unidade Local de Saúde do Alto Minho, EPE).

**1. Situação atual e antecedentes escolares relevantes**  
Indicação de situações e apoios em intervenção precoce. Descrição de EPE, apoio técnico ao acompanhamento da matrícula no 1.º ciclo de ensino básico, escolaridade, avaliação, apoio educacional em contexto, frequência de apoio técnico, medidas educativas implementadas.

**2.1 Fatores que afetam de forma significativa o progresso e o desenvolvimento do aluno** (Cf. Anexo F. Para ser preenchido pelo professor)

• Deve ser reforçado o trabalho orientado para a aprendizagem da leitura e da escrita, bem como o desenvolvimento da consciência fonológica.

**2.2 Fatores que afetam de forma significativa o progresso e o desenvolvimento do aluno** (Cf. Anexo F. Para ser preenchido pelo professor)

**2.3 Fatores de apoio**

**2.4 Fatores de risco**

**Que podem facilitar:**

- Mile demonstra interesse pelo percurso escolar e manifesta preocupação em superar as suas dificuldades;
- Mantém contacto regular com a escola e disponibilidade para colaborar sempre que necessário.

**Que podem dificultar:**

- Família começa a apresentar alguns profissionais em ajudar em algumas tarefas mais exigentes, embora procure ajuda nos outros (terapia da fala).

**2.1.3 Fatores Individuais**

**Que podem facilitar:**

- Motivação para a aprendizagem;
- Persistência na realização da tarefa, com ou sem ajuda;
- Solicita ajuda;
- Disponibilidade para novas tarefas e situações;
- Resposta ao elogio e a outras recompensas;
- Preferir tarefas práticas;
- Capacidade para fazer e manter amigos.

**Que podem dificultar:**

- Desenvolvimento da linguagem (compreensão/expressão);
- Compreender instruções mais complexas;
- Impulsividade.

**3. Medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão**  
Para cada medida, indicar o respetivo modo de operacionalização, bem como os indicadores de monitorização.

**3.1 Medidas PA (Art.º 27.º)**  
(De acordo com o artigo 27.º do Decreto-Lei n.º 151/2018)

**3.2 Critérios de progressão de aluno (Art.º 28.º)**

**3.3 Critérios de retenção de aluno (Art.º 29.º)**

**3.4 Fatores orientadores específicos (Art.º 29.º)**

**3.5 Necessidade de se considerar um projeto com o número de intervenções (Art.º 29.º)**

**3.6 Registo de frequência de presença (Art.º 30.º)**

**3.7 Recurso de parentalidade (Art.º 31.º)**

**3.8 Recurso de conciliação (Art.º 32.º)**

**3.9 Recurso de mediação (Art.º 33.º)**

**3.10 Recurso de arbitragem (Art.º 34.º)**

**3.11 Recurso de resolução de conflitos (Art.º 35.º)**

**3.12 Recurso de arbitragem (Art.º 36.º)**

**3.13 Recurso de arbitragem (Art.º 37.º)**

**3.14 Recurso de arbitragem (Art.º 38.º)**

**3.15 Recurso de arbitragem (Art.º 39.º)**

**3.16 Recurso de arbitragem (Art.º 40.º)**

**3.17 Recurso de arbitragem (Art.º 41.º)**

**3.18 Recurso de arbitragem (Art.º 42.º)**

**3.19 Recurso de arbitragem (Art.º 43.º)**

**3.20 Recurso de arbitragem (Art.º 44.º)**

**3.21 Recurso de arbitragem (Art.º 45.º)**

**3.22 Recurso de arbitragem (Art.º 46.º)**

**3.23 Recurso de arbitragem (Art.º 47.º)**

**3.24 Recurso de arbitragem (Art.º 48.º)**

**3.25 Recurso de arbitragem (Art.º 49.º)**

**3.26 Recurso de arbitragem (Art.º 50.º)**

**3.27 Recurso de arbitragem (Art.º 51.º)**

**3.28 Recurso de arbitragem (Art.º 52.º)**

**3.29 Recurso de arbitragem (Art.º 53.º)**

**3.30 Recurso de arbitragem (Art.º 54.º)**

**3.31 Recurso de arbitragem (Art.º 55.º)**

**3.32 Recurso de arbitragem (Art.º 56.º)**

**3.33 Recurso de arbitragem (Art.º 57.º)**

**3.34 Recurso de arbitragem (Art.º 58.º)**

**3.35 Recurso de arbitragem (Art.º 59.º)**

**3.36 Recurso de arbitragem (Art.º 60.º)**

**3.37 Recurso de arbitragem (Art.º 61.º)**

**3.38 Recurso de arbitragem (Art.º 62.º)**

**3.39 Recurso de arbitragem (Art.º 63.º)**

**3.40 Recurso de arbitragem (Art.º 64.º)**

**3.41 Recurso de arbitragem (Art.º 65.º)**

**3.42 Recurso de arbitragem (Art.º 66.º)**

**3.43 Recurso de arbitragem (Art.º 67.º)**

**3.44 Recurso de arbitragem (Art.º 68.º)**

**3.45 Recurso de arbitragem (Art.º 69.º)**

**3.46 Recurso de arbitragem (Art.º 70.º)**

**3.47 Recurso de arbitragem (Art.º 71.º)**

**3.48 Recurso de arbitragem (Art.º 72.º)**

**3.49 Recurso de arbitragem (Art.º 73.º)**

**3.50 Recurso de arbitragem (Art.º 74.º)**

**3.51 Recurso de arbitragem (Art.º 75.º)**

**3.52 Recurso de arbitragem (Art.º 76.º)**

**3.53 Recurso de arbitragem (Art.º 77.º)**

**3.54 Recurso de arbitragem (Art.º 78.º)**

**3.55 Recurso de arbitragem (Art.º 79.º)**

**3.56 Recurso de arbitragem (Art.º 80.º)**

**3.57 Recurso de arbitragem (Art.º 81.º)**

**3.58 Recurso de arbitragem (Art.º 82.º)**

**3.59 Recurso de arbitragem (Art.º 83.º)**

**3.60 Recurso de arbitragem (Art.º 84.º)**

**3.61 Recurso de arbitragem (Art.º 85.º)**

**3.62 Recurso de arbitragem (Art.º 86.º)**

**3.63 Recurso de arbitragem (Art.º 87.º)**

**3.64 Recurso de arbitragem (Art.º 88.º)**

**3.65 Recurso de arbitragem (Art.º 89.º)**

**3.66 Recurso de arbitragem (Art.º 90.º)**

**3.67 Recurso de arbitragem (Art.º 91.º)**

**3.68 Recurso de arbitragem (Art.º 92.º)**

**3.69 Recurso de arbitragem (Art.º 93.º)**

**3.70 Recurso de arbitragem (Art.º 94.º)**

**3.71 Recurso de arbitragem (Art.º 95.º)**

**3.72 Recurso de arbitragem (Art.º 96.º)**

**3.73 Recurso de arbitragem (Art.º 97.º)**

**3.74 Recurso de arbitragem (Art.º 98.º)**

**3.75 Recurso de arbitragem (Art.º 99.º)**

**3.76 Recurso de arbitragem (Art.º 100.º)**

**8. Adaptações ao processo de avaliação (Art.º 28.º) Sim**

Não

**AValiação INTERNA**  
Tendo por base as características da aluna, constituem adaptações ao processo de avaliação:  
a) Diversificação dos instrumentos de recolha de informação, tais como inquéritos, entrevistas, registos vídeo ou áudio;  
b) Tempo suplementar para realização da prova;  
c) Leitura de enunciados;  
d) Utilização de sala separada.

Nos testes optar por perguntas curtas, de escolha múltipla, predominantemente fechadas e utilizar linguagem simples e objetiva.  
A avaliação pode ocorrer na sala de aula ou numa sala em separado e é necessário poder usufruir de mais tempo para a sua realização. Sempre que possível, a aluna pode beneficiar da leitura dos enunciados e de orientação ao longo da realização dos testes.

**AValiação EXTERNA**  
De acordo com o n.º 4 do Art.º 28.º do Decreto-Lei n.º 54/2018 de 6 de julho, no ensino básico, as adaptações ao processo de avaliação externa são da competência da escola, devendo ser fundamentadas, constar do processo do aluno e ser comunicadas ao Juri Nacional de Exames.

**9. Procedimentos de avaliação**

**9.1 Eficácia das medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão**  
Indicar de que forma vai a equipa multidisciplinar proceder à monitorização da implementação dessas medidas: instrumentos a utilizar para medir essa eficácia, intervenções no processo e momentos de avaliação.)

A Equipa Multidisciplinar procederá à monitorização e avaliação das medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão através da aplicação de um registo do resultado da implementação das medidas seletivas e adicionais. Este documento de monitorização e avaliação das medidas implementadas é preenchido pelos docentes responsáveis pela implementação das medidas, no final de cada ano letivo.

**9.2 Se aplicável, definir os termos de monitorização e avaliação do Programa Educativo Individual**

**10. Procedimentos e estratégias adotadas para o envolvimento, participação e acompanhamento dos pais/encarregado de educação e do aluno na tomada de decisão e na implementação das medidas**

**Promoção da articulação entre os professores, os pais e, sempre que possível, a própria aluna através de:**

- Mantimento de contactos telefónicos mensais/semanais/diários com o encarregado de educação;
- Agendamento de reuniões semanais/mensais/diários com o encarregado de educação e/ou pais/família;
- Participação dos pais/EE/família na tomada de decisões;
- Comunicação dos direitos e deveres do aluno e dos pais/EE à luz do Decreto-lei n.º 54 de 2018;
- Comunicação da informação relativa à criança de forma compreensiva;
- Promoção de momentos de partilha de informação e de reflexão sobre o processo educativo do aluno;
- Mobilização e/ou aconselhamento sobre apoios ou medidas de ação preventiva/remediação de caráter médico, social ou familiar existentes na comunidade;
- Facilitar o acesso e consulta da documentação acerca do educando, disponível na Escola;
- Fornecimento de cópia do RPEPE (ou PTE), quando aplicável.

**Deveres:**

- Envolvimento dos pais/EE/família em atividades previstas no PA;
- Envolvimento dos pais/EE/família em atividades articuladas de aprendizagem em casa e outras que visem o seu envolvimento indireto.

**Observações:**

**O Encarregado de Educação**  
Nome: \_\_\_\_\_ Telefone: \_\_\_\_\_  
Data: \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_ Assinatura: \_\_\_\_\_

**O Aluno**  
Nome: \_\_\_\_\_  
Data: \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_ Assinatura: \_\_\_\_\_

**O Coordenador da Equipa Multidisciplinar de Apoio à Educação Inclusiva (Art.º 22.º)**  
Nome: \_\_\_\_\_  
Data: \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_ Assinatura: \_\_\_\_\_

**O Coordenador da implementação das medidas propostas (n.º 10 do Art.º 21.º)**  
Nome: \_\_\_\_\_  
Data: \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_ Assinatura: \_\_\_\_\_

**Responsáveis pela implementação das medidas**

Nome	Função/Disciplina	Assinatura
Professora Titular de Turma		
Professora de Apoio Educativo		
Professora de Educação Especial		
Psicóloga do SPO		

**O Presidente do Conselho Pedagógico (n.º 4 do Art.º 22.º)**  
Nome: \_\_\_\_\_  
Data: \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_ Assinatura: \_\_\_\_\_

**Homologação pelo Diretor (n.º 4 do Art.º 22.º)**  
Nome: \_\_\_\_\_  
Data: \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_ Assinatura: \_\_\_\_\_



# Aluno C)

**RELATÓRIO TÉCNICO-PEDAGÓGICO**  
Anexo 2.1

**Aluno:** \_\_\_\_\_  
**Data de Nascimento:** 04/03/2016  
**Atual de Educação Especial:** 17 anos  
**Escola:** Escola Técnica de Teófilo  
**Ano Letivo:** 2023/2024

**I. Situação atual e antecedentes escolares relevantes**  
O aluno apresenta um diagnóstico de Síndrome de Down (SD) confirmado por exames genéticos realizados em 2016. Possui histórico de dificuldades de aprendizagem em todas as disciplinas, com maior dificuldade em Língua Portuguesa e Matemática. Apresenta características físicas típicas da síndrome, como baixa estatura e mãos abertas.

**II. Descrição da aprendizagem e desempenho**  
O aluno encontra-se matriculado no 1º ano do Ensino Fundamental II. Durante o ano letivo, apresentou dificuldades significativas em todas as disciplinas, especialmente em Língua Portuguesa e Matemática. Apesar das intervenções pedagógicas realizadas, não conseguiu atingir os objetivos mínimos estabelecidos no plano de ensino.

**III. Análise da aprendizagem e desempenho**  
A análise do desempenho do aluno indica que as dificuldades são de natureza estrutural, decorrentes da síndrome de Down. É necessário implementar estratégias pedagógicas diferenciadas e recursos tecnológicos para facilitar a aprendizagem.

**IV. Recomendações**  
Recomenda-se a continuidade das intervenções pedagógicas, com foco no desenvolvimento das habilidades básicas de leitura e escrita. Também é recomendada a utilização de recursos tecnológicos e a participação de familiares no processo educacional.

**De referir, que está a ser acompanhado em Psicologia do Desenvolvimento e em Pedagogia, no Hospital de Braga. Foi analisado na especialidade de Otorrinolaringologia (concentrando-se no resultado dentro do esperado) e aguarda avaliação em Otorrinolaringologia. Está também em lista de espera para a realização de Tempos da Fala e Tempos Ocupacionais no Hospital da Misericórdia de Vila Verde.**

**As medidas adotadas são implementadas, com a diferenciação pedagógica, as metodologias curriculares e a intervenção com foco acadêmico em competências em pequenos grupos, são criadas e são eficazes para promover a melhoria dos aprendizados. É fundamental proporcionar oportunidades para aquisição de novas aprendizagens, no sentido de promover a sua autonomia e motivar para a aprendizagem. Assim, o referido positivo deve ser atribuído a cada pequeno progresso que vai fazendo. A participação deve ser incentivada e muito valorizada. O esforço e a persistência devem ser estimulados e recompensados, mesmo que os objetivos não sejam totalmente alcançados.**

**Referências**  
Não apresenta referências no seu processo escolar.

**Finalidade**  
É um plano escolar.

**Forma elaborativa ou em alternativa**  
Benefícios de Apoio Educativo, em pequeno grupo, no 1º ano e 2º ano de escolaridade, nas disciplinas de Português e Matemática.

**Ocupação dos tempos livres**  
Não tem referências.

**Medidas curriculares implementadas**  
• Incentivar e apoiar oportunidades de interação e de interação entre pares;  
• Facilitar feedback orientado com enfoque no esforço e na persistência;  
• Realizar acompanhamento dentro e fora da sala.

**Atendimentos curriculares**  
• Realizar o plano de ensino para o quarto e quinto da professora;  
• Promover trabalho de pares;  
• Utilizar suporte digital para apoiar sua aprendizagem;  
• Realizar trabalhos de contextualização que envolvam a família;  
• Ser e repetir conteúdos;  
• Dar tempo extra para completar tarefas;  
• Realizar a leitura dos enunciados, quando a questão, se necessário;  
• Realizar os testes com mais tempo;  
• Utilizar questões simplificadas de testes.

**Interação com foco acadêmico ou comportamental em pequenos grupos**  
• Implementar dinâmicas de grupo com foco na socialização, colaboração e comunicação;  
• Implementar atividades em pequenos grupos com objetivos comuns que fomentem a interdependência entre os pares;  
• Trabalhar habilidades empáticas sociais.

**2. Potencialidades, representações e necessidades na perspectiva de alunos e da família**  
O aluno apresenta potencialidades em áreas como a música e o desenho. A família demonstra preocupação com o desempenho acadêmico e busca apoio pedagógico.

**3. Descrição da aprendizagem e desempenho**  
O aluno apresenta dificuldades em todas as disciplinas, com maior dificuldade em Língua Portuguesa e Matemática.

**4. Análise da aprendizagem e desempenho**  
A análise do desempenho do aluno indica que as dificuldades são de natureza estrutural, decorrentes da síndrome de Down.

**5. Recomendações**  
Recomenda-se a continuidade das intervenções pedagógicas, com foco no desenvolvimento das habilidades básicas de leitura e escrita.

**Capacidade para fazer e manter amigos**  
O aluno apresenta dificuldades em estabelecer relações sociais com os colegas.

**7. Recurso específico de apoio à aprendizagem e à inclusão a mobilizar (Art.º 17.º)**  
O recurso específico de apoio à aprendizagem e à inclusão a mobilizar é o plano de ensino diferenciado.

**8. Adaptações ao processo de avaliação (Art.º 20.º)**  
As adaptações ao processo de avaliação são a utilização de recursos tecnológicos e a participação de familiares no processo educacional.

**Observações**  
O aluno apresenta dificuldades em todas as disciplinas, com maior dificuldade em Língua Portuguesa e Matemática.

**4. Áreas curriculares específicas (Alínea d) do Art.º 2.º)**  
As áreas curriculares específicas são as disciplinas de Português e Matemática.

**5. Necessidade de se constituir um grupo/turma com número de crianças/alunos inferior ao mínimo legal**  
A necessidade de se constituir um grupo/turma com número de crianças/alunos inferior ao mínimo legal é justificada pelas dificuldades do aluno.

**AVALIAÇÃO INTERNA**  
A avaliação interna é realizada pelo professor responsável pela turma, com base no desempenho do aluno.

**6. Avaliação da aprendizagem e desempenho**  
A avaliação da aprendizagem e desempenho é realizada pelo professor responsável pela turma, com base no desempenho do aluno.

**7. Recomendações**  
Recomenda-se a continuidade das intervenções pedagógicas, com foco no desenvolvimento das habilidades básicas de leitura e escrita.

**Observações**

**O Encarregado de Educação**  
Nome: \_\_\_\_\_ Telefone: \_\_\_\_\_  
Data: \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_ Assinatura: \_\_\_\_\_

**O aluno**  
Nome: \_\_\_\_\_  
Data: \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_ Assinatura: \_\_\_\_\_

**O Coordenador da Equipa Multidisciplinar de Apoio à Educação Inclusiva (Art.º 12.º)**  
Nome: \_\_\_\_\_  
Data: \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_ Assinatura: \_\_\_\_\_

**O Coordenador da implementação das medidas propostas (n.º 10 do Art.º 21.º)**  
Nome: \_\_\_\_\_  
Data: \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_ Assinatura: \_\_\_\_\_

**Responsáveis pela implementação das medidas**

Nome	Função	Assinatura

**O Presidente do Conselho Pedagógico (n.º 4 do Art.º 22.º)**  
Nome: \_\_\_\_\_  
Data: \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_ Assinatura: \_\_\_\_\_

**Homologação pelo Diretor (n.º 4 do Art.º 22.º)**  
Nome: \_\_\_\_\_  
Data: \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_ Assinatura: \_\_\_\_\_





RELATÓRIO TÉCNICO-PEDAGÓGICO
Artigo 21.º

Form fields for student information: Nome, Data de Nascimento, Nível de Educação, Escola, Ano letivo.

1. Situação atual e antecedentes escolares relevantes
Descrição resumida de como se desenvolveu a aprendizagem...

Percurso da criança (0-3 anos) Domicílio, Creche, Am, Outros.
Apóio no âmbito da Intervenção Precoce na Infância (IPI): Sim, Não.

Antecipação da matrícula: Sim, Não. Adiantamento de matrícula: Sim, Não.

Avaliação Clínica
- Recombinação Inicial: Aos 2 anos, foi encaminhado para a consulta de Pediatra do Desenvolvimento Infantil...
- Intervenções e Avaliações: Equipe Local de Intervenção (ELI), Fundação AMA, Relatório de 2021.

Educação Pré-Escolar
- Ano Letivo 2018/2019

- Início no Jardim de Infância com dificuldades significativas na comunicação, linguagem e interação social.

- Anos Letivos 2019/2020
- Continuação das medidas de suporte à aprendizagem e inclusão.

- Anos Letivos 2020/2021
- Tercerito ano na educação pré-escolar com manutenção das mesmas medidas de suporte.

O presente um quadro complexo com múltiplas intervenções desde cedo, incluindo diagnósticos de PEVA DVD. Ele continua a necessitar de suporte intensivo e individualizado para superar as dificuldades de desenvolvimento, comunicação e interação social.

19.º Ciclo
No ano 2021/22, na transição para o 19.º ciclo, continuou a beneficiar das mesmas medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão...

Continuam evidentes as grandes dificuldades ao nível da aprendizagem. Neste sentido, e para continuar as fragilidades apresentadas, beneficiou de apoio educativo, em pequeno grupo e do apoio da Educação Especial. Ao nível da oralidade, permanece o discurso ainda de difícil perceção...

O trabalho realizado no que diz respeito à leitura segue o Método Lúbilis, método este concebido para promover a emergência da aquisição da linguagem escrita através de um trabalho de contextualização...

Retenções
Não apresenta retenções no seu percurso escolar.
Assiduidade
Em anos assíduos.

Após educativas em anos anteriores
Beneficiou de Apoio Educativo, em pequeno grupo, às disciplinas de Português e Matemática.

Ocupação dos tempos livres
Nada a referir.

Medidas universais de suporte à aprendizagem e à inclusão, implementadas e previstas no ponto 2 do artigo 8.º do Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho:

- 1) Diferenciação Pedagógica
- Reduzir positivamente os estímulos e objetivos simultâneos;
- Proporcionar momentos curtos de tarefas orientadas;
- Negociar, com o aluno, o que pode ser objeto ou atividade que ele gosta;
- Estimular a expressão oral através de imagens e momentos da rotina diária;
- Realização de tarefas propostas até ao fim, com supervisão e apoio verbal;
- Recurso a gestos e pistas visuais para melhorar a compreensão e a expressão.

b) Acomodações curriculares
- Manter a acessibilidade;
- Organização dos espaços de forma a possuir visibilidade, acessibilidade e permitir movimentação de todos;
- Uso de exemplos com imagens da vida real.

organizacionais
- Usar materiais visuais nas diferentes atividades;
- Colocar na parede da sala as produções do aluno e outros, dialogando sobre essas atividades.

metodológicas
- Reforço positivo diário;
- Momentos de movimento/concentração dentro da sala de aula;
- Resposta consistente e regular aos comportamentos desajustados;
- Uso do humor/brincadeira;
- Uso de linguagens inclusivas e do incentivo ao sucesso do grupo;
- Uso de materiais diversos;
- Trabalho a pares (sentar o par ao lado de um colega, modelo positivo).

avaliação
- Explorar o vocabulário com uso de desenhos, imagens, fotografias...;
- Recurso à música, dança, poemas, lengalengas, histórias...;
- Trabalho individual...

avaliação
- Observação direta em contexto de sala de aula;
- Atividades/produtos realizados pelo aluno.

2. Personalidades, competências e necessidades na perspetiva do aluno e da família
- O aluno apresenta dificuldades graves na comunicação, linguagem, interação social e competências e necessidades na perspetiva do aluno.

Na perspetiva do aluno
- O aluno apresenta, desde muito cedo, dificuldades de comunicação, linguagem e interação social, revelando constantemente quando abraçado ou com a aplicação do reforço positivo. Manifesta interesse em ver livros e manusear materiais lúdicos como o Lego. É respondivo, motivado e que normalmente cumpre com os seus deveres. Manter uma boa relação com os colegas e com os professores e o seu comportamento dentro da sala de aula é adequado. Face às dificuldades que surgem é capaz de pedir ajuda. É uma criança sociável em atividades propostas.

Na perspetiva da família
- O encargo de Educação reconhece as dificuldades do seu educando. Reconhece que no futuro terá algumas limitações em relação aos estudos, seja na área como no comportamento. Os pais não demonstram, no entanto, estar demasiado preocupados pelo futuro que o filho vai evoluir e que cresce somente de mais tempo para atingir os objetivos e que o tempo se resolverá.

3.1.3 Fatores que afetam de forma significativa o progresso e o desenvolvimento do aluno
- O aluno não tem condições físicas.

3.1.3.1 Fatores de Risco
- Fatores de risco:
- Local habitual do aluno.

3.1.3.2 Fatores de Proteção
- Os procedimentos e regras da sala são claros, compreendidos por todos e aplicados;
- Os equipamentos e recursos estão organizados e disponíveis;
- As intervenções entre tarefas são geridas eficazmente.

3.1.3.3 Fatores de Risco
- As tarefas são adaptadas ao nível de compreensão e à competência do aluno;
- São criadas oportunidades para o aluno se envolver em atividades nas quais possa ter sucesso;
- Os conteúdos das atividades são de interesse do aluno;
- São usadas várias abordagens de ensino;
- São permitidos vários modos de resposta pelo aluno - oral/escrita (com sistemas alternativos, se necessário);
- São criadas oportunidades para o aluno se envolver em tarefas de decisão e de registo;
- As metas de aprendizagem são claramente definidas e partilhadas com o aluno.

- As tarefas têm em atenção o estilo de aprendizagem do aluno, o ritmo da atividade, a variedade das atividades, a duração da atividade e o tempo permitido para completar uma tarefa;
- São criadas oportunidades para o aluno generalizar a aprendizagem;
- Monitorização individualizada e registo dos progressos do aluno.

2.1.3.1 Fatores do Contexto Familiar
- O aluno não tem tempo, nos seus horários, para planear e articular com os elementos da família.

2.1.3.2 Fatores do Contexto Escolar
- O aluno não tem tempo, nos seus horários, para planear e articular com os elementos da família.

2.1.3.3 Fatores do Contexto Pessoal
- O aluno não tem tempo, nos seus horários, para planear e articular com os elementos da família.

2.1.3.4 Fatores do Contexto Social
- O aluno não tem tempo, nos seus horários, para planear e articular com os elementos da família.

2.1.3.5 Fatores do Contexto Cultural
- O aluno não tem tempo, nos seus horários, para planear e articular com os elementos da família.

2.1.3.6 Fatores do Contexto Económico
- O aluno não tem tempo, nos seus horários, para planear e articular com os elementos da família.

2.1.3.7 Fatores do Contexto Político
- O aluno não tem tempo, nos seus horários, para planear e articular com os elementos da família.

A antecipação e o reforço das aprendizagens serão levadas a cabo por todos os profissionais que intervêm, em contexto escolar, com o aluno, sendo necessário explicar-lhe previamente que se irá realizar e depois reforçar as aprendizagens dinamizadas. Pretende-se estimular o desenvolvimento global do aluno, no respeito pelas suas características individuais criando condições para interagir com os outros, envolver-se ativamente nas atividades, criar vínculos, de forma a sentir um ambiente de segurança, antecipar acontecimentos e prever rotinas diárias.

Recomenda-se a otimização desta medida/estratégia através do apoio ministrado pelo docente do apoio educativo e docente de Educação Especial.
Indicadores: autonomia na resolução dos seus problemas; melhoria da qualidade do envolvimento do aluno na realização das atividades; aplicação correta dos conhecimentos adquiridos; melhoria da classificação nas áreas disciplinares.

3.2 Medidas universais de suporte à aprendizagem e à inclusão
- Desenvolvimento de metodologias e estratégias de ensino estruturado.

3.2.1 Fatores de Risco
- O aluno não tem tempo, nos seus horários, para planear e articular com os elementos da família.

3.2.2 Fatores de Proteção
- O aluno não tem tempo, nos seus horários, para planear e articular com os elementos da família.

3.2.3 Fatores de Risco
- O aluno não tem tempo, nos seus horários, para planear e articular com os elementos da família.

3.2.4 Fatores de Proteção
- O aluno não tem tempo, nos seus horários, para planear e articular com os elementos da família.

- Capacidade para ouvir;
- Crenças sobre as suas dificuldades.

3.3 Medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão
- O aluno não tem tempo, nos seus horários, para planear e articular com os elementos da família.

3.3.1 Medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão
- O aluno não tem tempo, nos seus horários, para planear e articular com os elementos da família.

3.3.2 Medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão
- O aluno não tem tempo, nos seus horários, para planear e articular com os elementos da família.

3.3.3 Medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão
- O aluno não tem tempo, nos seus horários, para planear e articular com os elementos da família.

3.3.4 Medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão
- O aluno não tem tempo, nos seus horários, para planear e articular com os elementos da família.

3.3.5 Medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão
- O aluno não tem tempo, nos seus horários, para planear e articular com os elementos da família.

3.3.6 Medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão
- O aluno não tem tempo, nos seus horários, para planear e articular com os elementos da família.

3.3.7 Medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão
- O aluno não tem tempo, nos seus horários, para planear e articular com os elementos da família.

3.3.8 Medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão
- O aluno não tem tempo, nos seus horários, para planear e articular com os elementos da família.

3.3.9 Medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão
- O aluno não tem tempo, nos seus horários, para planear e articular com os elementos da família.

3.3.10 Medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão
- O aluno não tem tempo, nos seus horários, para planear e articular com os elementos da família.

3.3.11 Medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão
- O aluno não tem tempo, nos seus horários, para planear e articular com os elementos da família.

3.3.12 Medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão
- O aluno não tem tempo, nos seus horários, para planear e articular com os elementos da família.

3.3.13 Medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão
- O aluno não tem tempo, nos seus horários, para planear e articular com os elementos da família.

4.1.3 Fatores de Risco
- O aluno não tem tempo, nos seus horários, para planear e articular com os elementos da família.

4.1.3.1 Fatores de Risco
- O aluno não tem tempo, nos seus horários, para planear e articular com os elementos da família.

4.1.3.2 Fatores de Risco
- O aluno não tem tempo, nos seus horários, para planear e articular com os elementos da família.

4.1.3.3 Fatores de Risco
- O aluno não tem tempo, nos seus horários, para planear e articular com os elementos da família.

4.1.3.4 Fatores de Risco
- O aluno não tem tempo, nos seus horários, para planear e articular com os elementos da família.

4.1.3.5 Fatores de Risco
- O aluno não tem tempo, nos seus horários, para planear e articular com os elementos da família.

4.1.3.6 Fatores de Risco
- O aluno não tem tempo, nos seus horários, para planear e articular com os elementos da família.

4.1.3.7 Fatores de Risco
- O aluno não tem tempo, nos seus horários, para planear e articular com os elementos da família.

4.1.3.8 Fatores de Risco
- O aluno não tem tempo, nos seus horários, para planear e articular com os elementos da família.

4.1.3.9 Fatores de Risco
- O aluno não tem tempo, nos seus horários, para planear e articular com os elementos da família.

4.1.3.10 Fatores de Risco
- O aluno não tem tempo, nos seus horários, para planear e articular com os elementos da família.

4.1.3.11 Fatores de Risco
- O aluno não tem tempo, nos seus horários, para planear e articular com os elementos da família.

4.1.3.12 Fatores de Risco
- O aluno não tem tempo, nos seus horários, para planear e articular com os elementos da família.

4.1.3.13 Fatores de Risco
- O aluno não tem tempo, nos seus horários, para planear e articular com os elementos da família.

4.1.3 Fatores de Risco
- O aluno não tem tempo, nos seus horários, para planear e articular com os elementos da família.

4.1.3.1 Fatores de Risco
- O aluno não tem tempo, nos seus horários, para planear e articular com os elementos da família.

4.1.3.2 Fatores de Risco
- O aluno não tem tempo, nos seus horários, para planear e articular com os elementos da família.

4.1.3.3 Fatores de Risco
- O aluno não tem tempo, nos seus horários, para planear e articular com os elementos da família.

4.1.3.4 Fatores de Risco
- O aluno não tem tempo, nos seus horários, para planear e articular com os elementos da família.

4.1.3.5 Fatores de Risco
- O aluno não tem tempo, nos seus horários, para planear e articular com os elementos da família.

4.1.3.6 Fatores de Risco
- O aluno não tem tempo, nos seus horários, para planear e articular com os elementos da família.

4.1.3.7 Fatores de Risco
- O aluno não tem tempo, nos seus horários, para planear e articular com os elementos da família.

4.1.3.8 Fatores de Risco
- O aluno não tem tempo, nos seus horários, para planear e articular com os elementos da família.

4.1.3.9 Fatores de Risco
- O aluno não tem tempo, nos seus horários, para planear e articular com os elementos da família.

4.1.3.10 Fatores de Risco
- O aluno não tem tempo, nos seus horários, para planear e articular com os elementos da família.

4.1.3.11 Fatores de Risco
- O aluno não tem tempo, nos seus horários, para planear e articular com os elementos da família.

4.1.3.12 Fatores de Risco
- O aluno não tem tempo, nos seus horários, para planear e articular com os elementos da família.

4.1.3.13 Fatores de Risco
- O aluno não tem tempo, nos seus horários, para planear e articular com os elementos da família.

4.1.3 Fatores de Risco
- O aluno não tem tempo, nos seus horários, para planear e articular com os elementos da família.

4.1.3.1 Fatores de Risco
- O aluno não tem tempo, nos seus horários, para planear e articular com os elementos da família.

4.1.3.2 Fatores de Risco
- O aluno não tem tempo, nos seus horários, para planear e articular com os elementos da família.

4.1.3.3 Fatores de Risco
- O aluno não tem tempo, nos seus horários, para planear e articular com os elementos da família.

4.1.3.4 Fatores de Risco
- O aluno não tem tempo, nos seus horários, para planear e articular com os elementos da família.

4.1.3.5 Fatores de Risco
- O aluno não tem tempo, nos seus horários, para planear e articular com os elementos da família.

4.1.3.6 Fatores de Risco
- O aluno não tem tempo, nos seus horários, para planear e articular com os elementos da família.

4.1.3.7 Fatores de Risco
- O aluno não tem tempo, nos seus horários, para planear e articular com os elementos da família.

4.1.3.8 Fatores de Risco
- O aluno não tem tempo, nos seus horários, para planear e articular com os elementos da família.

4.1.3.9 Fatores de Risco
- O aluno não tem tempo, nos seus horários, para planear e articular com os elementos da família.

4.1.3.10 Fatores de Risco
- O aluno não tem tempo, nos seus horários, para planear e articular com os elementos da família.

4.1.3.11 Fatores de Risco
- O aluno não tem tempo, nos seus horários, para planear e articular com os elementos da família.

4.1.3.12 Fatores de Risco
- O aluno não tem tempo, nos seus horários, para planear e articular com os elementos da família.

4.1.3.13 Fatores de Risco
- O aluno não tem tempo, nos seus horários, para planear e articular com os elementos da família.

4.1.3 Fatores de Risco
- O aluno não tem tempo, nos seus horários, para planear e articular com os elementos da família.

4.1.3.1 Fatores de Risco
- O aluno não tem tempo, nos seus horários, para planear e articular com os elementos da família.

4.1.3.2 Fatores de Risco
- O aluno não tem tempo, nos seus horários, para planear e articular com os elementos da família.

4.1.3.3 Fatores de Risco
- O aluno não tem tempo, nos seus horários, para planear e articular com os elementos da família.

4.1.3.4 Fatores de Risco
- O aluno não tem tempo, nos seus horários, para planear e articular com os elementos da família.

4.1.3.5 Fatores de Risco
- O aluno não tem tempo, nos seus horários, para planear e articular com os elementos da família.

4.1.3.6 Fatores de Risco
- O aluno não tem tempo, nos seus horários, para planear e articular com os elementos da família.

4.1.3.7 Fatores de Risco
- O aluno não tem tempo, nos seus horários, para planear e articular com os elementos da família.

4.1.3.8 Fatores de Risco
- O aluno não tem tempo, nos seus horários, para planear e articular com os elementos da família.

4.1.3.9 Fatores de Risco
- O aluno não tem tempo, nos seus horários, para planear e articular com os elementos da família.

4.1.3.10 Fatores de Risco
- O aluno não tem tempo, nos seus horários, para planear e articular com os elementos da família.

4.1.3.11 Fatores de Risco
- O aluno não tem tempo, nos seus horários, para planear e articular com os elementos da família.

4.1.3.12 Fatores de Risco
- O aluno não tem tempo, nos seus horários, para planear e articular com os elementos da família.

4.1.3.13 Fatores de Risco
- O aluno não tem tempo, nos seus horários, para planear e articular com os elementos da família.



## *Os Três Porquinhos*

“Era uma vez três porquinhos que viviam felizes com a sua mãe. Certo dia, ela disse-lhes:

– Meus filhos, já estão crescidos. É hora de construírem as vossas próprias casas e viverem por conta própria na floresta. Mas lembrem-se, tenham cuidado com o Lobo Mau!

Cada porquinho decidiu construir a sua casa. O primeiro, que era o mais preguiçoso, pensou:

– Quero uma casa que seja rápida e fácil de fazer.

Então, construiu uma casa de palha. O segundo porquinho, um pouco mais dedicado, disse:

– Vou construir uma casa de madeira. É mais resistente que a palha e não demorará tanto tempo.

E assim fez. O terceiro porquinho, o mais trabalhador e prudente, decidiu:

– Vou construir uma casa de tijolos. Será mais resistente e segura, mesmo que demore mais tempo a construir.

Após algum tempo, o Lobo Mau apareceu na floresta e avistou a casa de palha. Aproximou-se e bateu à porta, dizendo:

– Porquinho, porquinho, deixa-me entrar!

O porquinho respondeu:

– Nem pensar! Não te deixarei entrar!

Então, o lobo ameaçou:

– Se não me deixares entrar, vou soprar e soprar até a tua casa derrubar!

E assim fez. Soprou com tanta força que a casa de palha foi pelos ares. O porquinho, assustado, correu para a casa de madeira do seu irmão.

O lobo, determinado, dirigiu-se à casa de madeira e gritou:

– Porquinhos, porquinhos, deixem-me entrar!

Os dois porquinhos responderam:

– Não deixaremos! Vai-te embora!

Furioso, o lobo disse:

– Então vou soprar e soprar até a vossa casa derrubar!

E soprou com força, destruindo também a casa de madeira. Os dois porquinhos, apavorados, correram para a casa de tijolos do irmão mais velho.

O lobo, persistente, chegou à casa de tijolos e disse:

– Porquinhos, porquinhos, deixem-me entrar!

Os três porquinhos responderam:

– Nunca! Esta casa é forte e não conseguirás entrar!

Enfurecido, o lobo gritou:

– Então vou soprar e soprar até a vossa casa derrubar!

E soprou com todas as suas forças, mas a casa de tijolos permaneceu intacta. Exausto e irritado, o lobo decidiu:

– Se não posso soprar a casa abaixo, vou entrar pela chaminé!

Mas o terceiro porquinho, sendo muito cauteloso, tinha colocado um caldeirão de água a ferver na lareira. Quando o lobo desceu pela chaminé, caiu diretamente no caldeirão e queimou-se gravemente. Gritando de dor, fugiu para a floresta e nunca mais voltou.

Finalmente felizes os três porquinhos, viveram juntos, na casa de tijolos, seguros e contentes, sabendo que o Lobo Mau numa mais os incomodaria.”

# Representações gráficas





# Textos redigidos pelos alunos

Os três porquinhos

Era um vez três porquinhos que viviam com a sua mãe. Um dia a mãe disse: "Porquinhos vocês já são grande para ter uma casa. O primeiro porquinho era muito preguiçoso então ele fez uma casa de palha e segundo porquinho fez uma casa de madeira e o terceiro porquinho que era o mais trabalhoso fez uma casa de tijolos. De repente um lobo apareceu ele viu uma casa de palha. O lobo disse: "Porquinho deitado aqui entra. Mas vou te deixar. Então eu vou subir numa árvore. Então o porquinho fugiu para a casa do seu irmão. Um dia chegou me entra o lobo a suata - O chego a casa de madeira e o lobo subiu a casa de madeira. Os dois fugiram para a casa do irmão mais velho. O lobo tu não vai entrar."

Os três porquinhos

Era uma vez três porquinhos que viviam com a sua mãe, então um dia a mãe disse:

- Já chega, vocês já estão muito grandes não podem continuar a viver assim!
- Então os três porquinhos foram lá construir as suas casas, o primeiro mais novo decidiu fazer uma casa de palha, o segundo na do meio fez uma casa de madeira e o mais velho um de tijolos. O lobo chegou e disse:
- Porquinho, porquinho para aí? O porquinho respondeu:
- Não, não pode!
- Então o lobo disse:
- Vou subir ali e vou comer!
- O lobo subiu a palha e a casa caiu, o porquinho foi a casa do irmão. Quando o lobo chegou ali conseguiu destruí-la e a casa de madeira também, e daí foram para a casa de tijolos mais velha e o lobo disse:
- Vou subir e eles responderam:
- Não pode!
- Então ele acabou até ali a casa!
- O lobo e a raposa que não conseguiram e o lobo foi para chamar mais um porquinho mais velho e depois ele matou com a ajuda da raposa a fada e o lobo morreu e a raposa foi para a casa do irmão mais velho.
- Finalmente eles ficaram felizes para sempre.

Os Três Porquinhos

Era uma vez três porquinhos que viviam felizes com a sua mãe.

Foram um dia a fazer a casa. Cada porquinho decidiu construir a sua casa.

- O primeiro que era o mais preguiçoso, construiu uma casa de palha.
- O segundo porquinho construiu uma casa de madeira.
- O terceiro porquinho construiu uma casa de tijolos.
- O lobo mais velho entrou a casa de palha e de madeira, mas a de tijolo não conseguiu!
- Assim no fim, foi - e em boa e não voltou!
- Tram felizes e felizes!

Os três Porquinhos

Era uma vez que viviam na sua própria casa com a mãe dos três porquinhos tinha três ditos e lobo mau queria comer os três porquinhos e foi para o primeiro porquinho decidiu fazer uma casa de palha e mais tarde se construiu uma casa de madeira e o segundo decidiu construir uma casa simples de madeira e o terceiro porquinho quis construir uma casa resistente de tijolo porque ele era o mais trabalhoso e o mais velho.

E depois de muito trabalho o lobo mau chegou e os três porquinhos começaram para as suas casas e o lobo mau foi para a casa de palha - Depois entrou e o porquinho respondeu - Ah não! O lobo mau riu e conseguiu derrubar a casa do primeiro porquinho. E o porquinho fugiu para a casa do irmão mais velho, e o lobo mau foi para a próxima casa que era de madeira. O lobo mau pulou para entrar mas o porquinho não deixou, e conseguiu derrubar a casa do segundo porquinho e riu e conseguiu derrubar a casa de tijolos.

O lobo mau foi para a terceira casa que era de tijolo e lobo mau foi para entrar e o porquinho não deixou e o lobo riu e riu e riu mas não conseguiu derrubar a casa do terceiro porquinho.

O lobo mau decidiu entrar pelo jardim mas o porquinho tocou o alarme por um colarinho a fada e o lobo ficou e queimou-se rapidamente e fugiu e nunca mais voltou e os três porquinhos viveram felizes para sempre.





### Os três porquinhos

Éra uma vez três porquinhos, que viviam juntos na floresta. Um dia os três porquinhos foram avisados por um lobo, assustado o porquinho mais novo diz:

- O meu pai me avisou para um lobo. Assustado e sem saber o que fazer o mais velho responde:

- Para nisso bem é melhor que construirmos uma casa cada um. Os seus irmãos concordaram e lá foram eles meter mãos à obra. O Porquinho mais novo foi um pouco

preguiçoso e construiu uma casa de palha, que é mais rápida de construir.

O porquinho do meio foi um pouco mais cuidadoso e construiu uma casa de madeira que também é muito rápida de construir.

já o terceiro porquinho (o mais velho) decidiu construir uma casa de tijolo, de saber que iria ser mais demorada de construir mas fez sua segurança construir.

No final de todas as porquinhos terminaram as suas casas e lobo chegou. Primeiro foi a casa do porquinho mais novo e disse-lhe assim:

- Abre essa porta porquinho! O porquinho respondeu com medo:

- Não abro tu queres-me fazer mal. O lobo furioso responde:

- Então se não me abres eu vou sapar sapar e sapar até a tua casa desmoronar. Então o lobo sapou sapar e sapou que a casa de palha porquinho desmoronou. O porquinho com medo fugiu para a casa do irmão. O lobo foi até à casa do irmão do meio e disse:

- Abre essa porta! O porquinho do meio responde:

- Não vou abrir porque tu queres-me fazer mal. O lobo furioso então repete:

- Então não vais me abrir a porta. Então eu vou sapar sapar e sapar até a tua casa desmoronar. O lobo então sapou sapou e sapou que a casa de madeira desmoronou. Os porquinhos com medo decidiram então ir para a casa do irmão mais velho. O lobo ao ver que as porquinhos estavam na casa de tijolo o lobo disse:

- Abrem a porta senão eu vou sapar sapar e sapar até a vossa casa desmoronar. O mais velho entendeu que o lobo não ia conseguir entrar e iria entrar pela chaminé por enquanto o lobo sapou e sapou e sapou o porquinho mais velho

aquecia a água para meter na chaminé mal acabou de aquecer a água o lobo já se tinha cansado de sapar então como o porquinho mais velho acabou o lobo inventou-se e disse:

- Já que não consigo sapar vou entrar pela chaminé. Mas como ele não sabia o que lhe esperava só bastou descer e queimou-se gravemente e saiu dali com gritos e afroudeu que não pode entrar em nenhuma casa sem permissão. E assim os três porquinhos viveram felizes para sempre.