

**A expressão dramática/teatro e o aluno
com necessidades educativas
específicas: estudo de caso sobre
autismo e comunicação em contexto de
AEC no 1º CEB**

Mestrado em Educação Especial – Domínio Cognitivo - Motor

Laura Sofia Cavaleiro Fernandes

Professora Orientadora:

Professora Doutora Ana Paula Proença

Leiria, setembro de 2022

AGRADECIMENTOS

A vida é feita de obstáculos que vamos ultrapassando para atingir os objetivos a que nos propomos. Ao longo destes dois anos fui trabalhando, lutando para alcançar com sucesso a conclusão do Mestrado em Educação Especial - Domínio Cognitivo Motor. Mas chegado este momento final, quero agradecer e reconhecer que só foi possível, com o apoio de várias pessoas.

Deste modo começo por agradecer à minha mãe pelo exemplo de mulher guerreira que sempre foi e continua a ser, pelo seu apoio e insistência para continuar, durante estes 2 anos.

À Professora Doutora Ana Paula Proença, pelas orientações que me prestou, pelo apoio à elaboração da dissertação, pelo que aprendi na prática sobre Expressão Dramática na Escola, e pela sua grande disponibilidade.

Ao Diretor do Agrupamento de Escolas por ter acordado com a realização deste estudo.

À professora Telma Cordeiro, professora titular de turma, por me facultar os dados da aluna sobre a qual incidiu o estudo, por estar disponível para as entrevistas, por estar sempre livre para me ouvir e para comigo entendermos o que resultava das ações da prática.

À mãe da aluna que aceitou de imediato a participação da sua filha no estudo e pela sua disponibilidade para as entrevistas.

Aos alunos da turma com que trabalhei o projeto das histórias, especialmente à aluna M. que logo se mostrou afetivamente ligada a mim, pelo esforço que demonstrou fazer para participar em todas as atividades, mesmo quando lhe era difícil. Sem a sua força de vontade e colaboração, o estudo não teria sido possível.

E por fim, mas não menos importante, às minhas colegas de turma, nomeadamente, à Carla e à Patrícia que sempre me acompanharam no caminho e no rumo à meta.

O meu agradecimento a todos!

RESUMO

O presente relatório foi realizado no âmbito do Mestrado em Educação Especial Domínio Cognitivo - Motor da Escola Superior de Educação e Ciências Sociais do Instituto Politécnico de Leiria. O tema principal desta investigação é o papel que a expressão dramática/teatro pode ter relativamente ao desenvolvimento da comunicação e da linguagem, em crianças com perturbação do espectro do autismo. Dado que todos os anos, nas escolas, tenho tido crianças com necessidades educativas específicas, de modo a poder realizar um trabalho mais específico no âmbito das artes, concretamente a partir da expressão dramática/teatro, decidi aprofundar os conhecimentos frequentando o referido Mestrado e desenvolver o tema no meu contexto profissional, investigando na prática, com a turma com que trabalhei, no ano de 2021/22. Estas sessões foram realizadas no contexto das Atividades de Enriquecimento Curricular (AEC), incluídas no Projeto “Atelier de histórias” de um Agrupamento de Escolas do Distrito de Leiria.

Desta forma, o estudo de carácter qualitativo - interpretativo desenvolveu-se numa escola pública de 1º Ciclo do Ensino Básico, numa turma de 1º Ano, enquanto um estudo de caso sobre o autismo na vertente da comunicação e linguagem, a partir do papel da Expressão Dramática/Teatro.

Partindo desta problemática, colocou-se então a questão de partida:

Qual o papel da Expressão Dramática/Teatro no desenvolvimento da linguagem e da comunicação em crianças com perturbação do espectro do autismo?

A investigação foi realizada numa turma de primeiro ano que integrava uma aluna com espectro de autismo, sendo os instrumentos de recolha de dados entrevistas semiestruturadas, toda a documentação disponível sobre a aluna, o Programa de Expressão Dramática /Teatro elaborado especificamente, os registos de observação participante em diário de bordo, bem como os registos realizados pelos alunos, fotografias e extratos de vídeo. Ao longo do processo foram-se observando melhorias na comunicação e envolvimento da aluna com os colegas de turma, o que significa que os objetivos propostos para este estudo foram atingidos.

Palavras-chave: Expressão dramática/teatro no 1º CEB; necessidades educativas específicas; espectro de autismo; linguagem e comunicação; Atividades de Enriquecimento Curricular.

ABSTRACT

This report was carried out in the framework of the Master's degree in Special Education Cognitive and Motor Domain at the Higher School of Education and Social Sciences of the Polytechnic Institute of Leiria. The main theme of this research is the role that dramatic expression/theater can play in communication in children with autism spectrum disorder. Given that every year, in schools, I have had children with specific educational needs, in order to perform a better work with these students, I decided to deepen the knowledge attending the said Master's degree and deepen the theme, investigating in practice with the class with whom I worked the year 2021/22. These sessions were held in the context of the Curricular Enrichment Activities – Workshop Project of stories of a Grouping of Schools of the District of Leiria. Thus, the study was developed at school, in a 1st year class of the first CEB, as a case study on autism and communication, based on the role of Dramatic Expression/Theater in students with specific educational needs.

The starting question was then asked: What is the role of Dramatic Expression/Theatre and the creation of stories in the development of language and communication in children with autism spectrum disorder? Qualitative research was carried out in a first-year class that was part of a child with autism spectrum, and the data collection instruments were semi-structured interviews, all available documentation, a Dramatic Expression/Theatre Program specifically designed with logbook records, as well as student records and photographs and videos. Throughout the process, improvements in the communication and involvement of the student in the class were observed, which means that the objectives proposed for this study were somehow achieved.

Keywords: Dramatic expression/theater in the 1st CEB; specific educational needs; autism spectrum; language and communication; Curricular Enrichment Activities

ÍNDICE

AGRADECIMENTOS.....	i
Resumo	ii
Abstract	iii
Índice	iv
Índice de imagens.....	vi
Índice de Anexos.....	vi
Índice de tabelas e grelhas	vii
Abreviaturas	viii
Introdução	1
Capítulo I – Enquadramento teórico	3
1 - Perturbação do espectro do autismo.....	3
1.1 - Definição.....	3
1.2 - Características do autismo	4
1.3 - Sobre o Diagnóstico.....	7
2 - Políticas publicas da educação especial: Decreto lei 54/2018	9
2.1 - Princípios orientadores da inclusão	10
3 - A expressão dramática/teatro na escola.....	12
3.1- Definição e evolução	12
3.2 - Criar e inventar histórias em Atividades de Enriquecimento Curricular	15
Capítulo II: Metodologia de investigação.....	18
2.1 - objetivos do estudo	18
2.2 - Contexto do estudo.....	19
2.3 - Caracterização da instituição	19
2.4 - Caracterização da turma	20
2.5 - Caracterização da aluna	20
2.6 - Programa de expressão dramática/teatro desenvolvido com a turma	22
2.7- O papel do professor nas atividades de expressão dramática/teatro	25
Capitulo III - Paradigma da investigação	28
3.1 - Investigação qualitativa: estudo de caso	28
3.2 - Instrumentos de recolha de dados.....	29
3.2.1 - Entrevistas semiestruturadas.....	29
3.2.2 - Informações e trabalhos realizados em grupo.....	29
3.2.3 – Observação participante.....	30
3.2.4 - Diário de bordo.....	31

Capítulo IV – Apresentação e discussão de resultados	32
4.1 - Análise e discussão de dados	32
4.1.1- Guião da entrevista à professora titular de turma.....	32
4.1.2 - Entrevista à professora titular de turma	34
4.1.3 - Grelha de análise de conteúdo da entrevista à professora titular de turma	34
4.2 - Análise dos trabalhos realizados pela turma incidindo mais nos grupos da aluna M.	37
4.3 - Diário de bordo- registos da investigadora	39
4.4 -Depoimento da professora titular da aluna M.....	45
4.4.1 - Grelha de análise de conteúdo do depoimento da professora titular de turma	45
4.5. – Entrevista à encarregado de educação da aluna M.	46
4.5.1 - Guião da entrevista ao encarregado de Educação da aluna M.....	47
4.5.2 - Grelha de análise de conteúdo da entrevista ao encarregado de educação da aluna M.....	48
Conclusão	60
Referências bibliográficas.....	63
Anexo 1 – Plano de sessões.....	1
Anexo 2 - Diário de bordo.....	14
Anexo 3 - Entrevista a professora titular de turma	52
Anexo 4 – Depoimento da professora titular da aluna M.....	56
Anexo 5 - Entrevista ao encarregado de educação da aluna M.....	57
Anexo 6 - Pedido de autorização ao agrupamento	73
Anexo 7 - Pedido de autorização à professora titular de turma	74
Anexo 8 - Pedido de autorização à encarregada de educação da aluna M.	75

ÍNDICE DE IMAGENS

➤ Imagem 1: Grupo de 4 alunos a realizar caracterização de personagem -----	37
➤ Imagem 2: Grupo de 5 alunos a realizar caracterização de personagem-----	38
➤ Imagem 3: Super herói da aluna M.-----	38
➤ Imagem 4: Super herói do aluno L. -----	38
➤ Gráfico 1: Envolvimento nas atividades-----	40
➤ Gráfico 2: Continuação do envolvimento -----	41
➤ Gráfico 3: Dificuldades apresentadas -----	41
➤ Gráfico 4: Comunicação com os pares-----	42
➤ Gráfico 5: Interação social-----	42

ÍNDICE DE IMAGENS DE ANEXOS

➤ Imagem 5:Grupo de alunos a desenharem as personagens da história-----	19
➤ Imagem 6: Grupo de alunos a desenharem as personagens da história -----	20
➤ Imagem 7: Jogo do espelho -----	22
➤ Imagem 8: Jogo da marioneta com a aluna M a orientar -----	24
➤ Imagem 9: Jogo da marioneta com o colega a orientar -----	25
➤ Imagem 10: Início da sessão em círculo-----	27
➤ Imagem 11: Criação de uma história com fantoche de meia -----	31
➤ Imagem 12: Outro grupo na realização de uma história com fantoche de meia -----	31
➤ Imagem 13: Entrevista da aluna M. na atividade do dia do pai -----	35
➤ Imagem 14: Entrevista realizada pela aluna I. a outro “pai”-----	35
➤ Imagem 15: Grupo de personagens na criação da história -----	43
➤ Imagem 16: Figurinos e adereços para a atividade-----	46
➤ Imagem 17: Grupo na dramatização de uma história -----	47

ÍNDICE DE TABELAS E GRELHAS

- Tabela 1: Evolução da expressão dramática na criança segundo Sousa ----- 17
- Tabela 2: Planificação da primeira sessão do programa específico ----- 24
- Tabela 3: Tipos de atividade de expressão dramática----- 26
- Grelha de análise de conteúdo da entrevista à professora titular ----- 34
- Grelha de observação das sessões ----- 39
- Grelha de análise de conteúdo do depoimento da professora titular de turma --- 45
- Grelha de análise de conteúdo da entrevista ao encarregado de educação----- 48

ABREVIATURAS

1º CEB- Primeiro Ciclo do Ensino Básico

AEC – Atividades de Enriquecimento Curricular

DB – Diário de bordo

DSM-V – Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais

EMAEI – Equipa Multidisciplinar de Apoio à Educação Inclusiva

NEE – Necessidades Educativas Específicas

OCEPE - Orientações Curriculares para a Educação Pré escolar

OMS – Organização Mundial de Saúde

PEA – Perturbação do Espectro do Autismo

RTP – Relatório Técnico-Pedagógico

TIC - Tecnologias da Informação e Comunicação

ABA – *Applied Behaviour Analysis*

DIR- *Floortime baseada em Developmental individual difference relationship model*

TEACCH - *treatment and education of autistic and related communication handicapped children*

INTRODUÇÃO

O presente trabalho centra-se num estudo de caso sobre o papel da expressão dramática/teatro no desenvolvimento da comunicação e da linguagem em crianças com perturbação do espectro do autismo.

Este relatório está dividido em 3 capítulos. No primeiro encontra-se o enquadramento teórico onde se aprofunda a definição, as características e o diagnóstico das perturbações de autismo segundo vários autores de referência. Segue-se a análise da informação fornecida pelo Decreto-Lei 54/2018 no âmbito educativo e da inclusão na escola, das crianças afetadas por esta síndrome. Debruçamo-nos seguidamente sobre a área da Expressão Dramática/teatro na escola e a sua importância no desenvolvimento infantil, concretamente na faixa etária do 1º ciclo do Ensino Básico e sobre o papel do professor das Atividades de Enriquecimento Curricular (AEC) sendo este o contexto de enquadramento do estudo e o papel desempenhado por mim a nível profissional.

O segundo capítulo refere-se à metodologia de investigação onde se apresenta a questão de investigação como ponto de partida para o estudo, os seus objetivos, enquadrando-se no estudo no paradigma da investigação qualitativo - interpretativo com referência a um estudo de caso e os instrumentos de recolha de dados. Neste capítulo inclui-se a caracterização da instituição educativa, do grupo-turma e da aluna M., participante.

No terceiro capítulo são apresentados os dados e a sua análise bem como a discussão de resultados, terminando com a conclusão.

Sendo que a problemática se insere na Perturbação do Espectro do Autismo (PEA), reconhecemos de uma forma geral que a mesma tem manifestação ao nível do domínio social, da linguagem e da comunicação, do pensamento e do comportamento.

Segundo Camurça (2022, p. 13), os “indivíduos com autismo são descritos como aqueles que apresentam alterações qualitativas nas interações sociais recíprocas e na comunicação, um repertório de interesses e atividades restrito, estereotipado e repetitivo.”

A “Perturbação do Espectro do Autismo acompanha o indivíduo da infância à vida adulta, existindo uma grande heterogeneidade na evolução da sintomatologia e funcionamento” (Picoito, Santos & Rita, 2016, p.24).

No entanto, a partir da Declaração de Salamanca, sobre Inclusão, o conceito passou a ser um desafio para a educação, visto que a mesma Declaração estabelece que o direito à educação é para todos, e não só para aqueles que não apresentam necessidades educativas específicas.

Toda a investigação decorreu no ano letivo 2021-22, ao longo de 10 sessões, integrando teoria e prática, sendo tido em conta o projeto “Atelier de histórias” em que se inseriram as ações do programa específico de expressão dramática-teatro, articulando o seu conteúdo com este trabalho. As minhas observações tiveram a sua incidência especificamente sobre os registos que incluíram a aluna M. com o diagnóstico da ordem do espectro de autismo, tendo sido as sessões realizadas, incluindo toda a turma no seu desenvolvimento.

Para a concretização deste projeto de investigação, foram elaborados documentos para o consentimento informado e de livre participação neste estudo. Deste modo, foi solicitada a autorização ao Diretor do Agrupamento de Escolas em que este centro escolar está inserido, ao encarregado de educação da aluna M. e à professora titular da turma. A partir da concordância de todas as partes envolvidas, os documentos foram assinados. Posteriormente, foi feito o pedido ao coordenador do centro escolar em questão, para que a realização das sessões pudessem ser concretizadas fora da sala de aula, escolhendo desta forma um espaço amplo no interior do centro escolar, pedido esse que foi aceite. Durante a investigação foram realizadas entrevistas semiestruturadas registadas em áudio e transcritas e realizada a sua análise de conteúdo. Os dados recolhidos foram usados apenas para o estudo em questão, mantendo o anonimato de todos os participantes.

CAPÍTULO I – ENQUADRAMENTO TEÓRICO

1 - PERTURBAÇÃO DO ESPECTRO DO AUTISMO

1.1 - DEFINIÇÃO

A definição de autismo tem vindo a ser atualizada ao longo dos anos a partir dos estudos de vários autores, sendo uma preocupação a integração destas crianças no processo educativo. Este termo vem do grego *auto* significa em “si mesmo”. O primeiro autor a usar o termo autismo foi o psiquiatra Eugen Bleuler (1911) e utilizou-o para descrever adultos esquizofrénicos tendo em conta o isolamento de si mesmo e do mundo interior, a que se associa uma perda do contacto com a realidade. Alguns anos mais tarde, em 1943, foi a vez de Leo Kanner, pedopsiquiatra Austríaco que mais tarde emigrou para os Estados Unidos da América, publicar um artigo nomeado *Autistic Disturbances of Effective Contact*, onde descreve o caso de onze crianças que apresentavam uma “incapacidade inata de estabelecer o habitual contacto afetivo com os outros” (Kanner, 1943, adaptado por Kanner em 1997, p. 170).

No decorrer do ano 1944, Hans Asperger também austríaco, apresentou um estudo sobre o comportamento de quatro casos que embora tivessem as habilidades intelectuais intactas, demonstraram uma escassez da comunicação não verbal, fraca empatia e elevada tendência para intelectualizar as emoções, com grande dificuldade na integração social. Estes casos apresentavam interesses restritos envolvendo tópicos pouco usuais e dificuldades na coordenação motora.

Segundo Laufer e Gair (1969), e segundo os estudos da época, existem mais de vinte designações para identificar a perturbação caracterizada como autismo, sendo alguns dos nomes designados como: psicose atípica, psicose *borderline*, psicose infantil precoce, psicose simbiótica, afasia expressiva, afasia recetiva, debilidade e trauma psicossocial, entre outras. Atualmente o autismo é caracterizado como um distúrbio de desenvolvimento complexo, definido de um ponto de vista comportamental, com etiologias múltiplas e graus variados de severidade (Gardia, 2004; Tuchman, 2004; Rotta, 2004).

O termo “Perturbação do espectro do autismo” (PEA) foi utilizado para salientar o “carácter heterogéneo de semiologia autista” (Allen, 1988, citado por Guillet, 2014).

Atualmente, existe o Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais (DSM- V) que refere que a perturbação do espectro do autismo está dentro da categoria das síndromes neuro-desenvolvimentais tal como os distúrbios específicos da aprendizagem da linguagem oral ou da escrita. Também faz referência que a interação social é prejudicada devido à presença de comportamentos, interesses e atividades restritas e repetitivas (DSM-V, 2013). Este desvio categorial resulta de inúmeros dados produzidos nos últimos anos, em que se deu o encontro entre a

neuropsicologia e o autismo, para considerar a síndrome autista como uma perturbação do desenvolvimento com origem num disfuncionamento de estruturas e ligações cerebrais, que não se desenvolveram completamente. (Attwood, 2003).

1.2 - CARACTERÍSTICAS DO AUTISMO

Segundo Kanner (1943) todos os casos de autismo apresentavam 3 sinais fundamentais desta patologia: a procura do isolamento, a procura de identidade e a limitação de atividades e áreas de interesse. Tanto nos estudos de Kanner como nos estudos de Asperger, podemos verificar que ambos tiveram em atenção três domínios de desenvolvimento:

- a) A motricidade
- b) A linguagem
- c) A sociabilidade.

Para Rodrigues (2015), as características observadas na síndrome do autismo variam na forma de exteriorização dos desvios nas relações interpessoais, linguagem, motricidade, percepção e patologias associadas ao distúrbio. A intensidade destes desvios, também é considerada diversificada.

Segundo Pereira (1998), o autismo caracteriza-se por 3 grupos de comportamentos: disfunções sociais; perturbações na comunicação e no jogo imaginativo; interesses e atividades restritas e repetitivas.

Para Antunes (2018), uma criança com autismo pode ter como causa problemas genéticos. Problemas esses que podem ser responsáveis por uma disfunção dos circuitos neuronais. Logo uma criança pode sofrer de autismo provocado por uma doença genética como por exemplo, o x-frágil. Ainda segundo este autor, a perturbação do espectro do autismo tem diversas características: dificuldade na interação social; dificuldade na comunicação verbal e não verbal; dificuldade em criar empatia; rigidez cognitiva; hipersensibilidade aos estímulos sensoriais (sons, cheiros, luz, texturas). As crianças apresentam igualmente, segundo o mesmo autor, diferenças anatómicas subtis como o aumento do volume do cérebro. As birras são frequentes e difíceis de controlar, resultado de um baixo nível de resistência à frustração. Estudos realizados sobre a diferença da perturbação do espectro do autismo em rapazes e raparigas, apontam para a existência de mais casos no sexo masculino do que no feminino. Segundo (Fombonne, 2009, citado por Caminha 2016, p.34), os estudos “demonstraram uma incidência maior em meninos do que em meninas, com uma razão em relação ao sexo de 4,2:1”. Relativamente aos interesses, também existem diferenças entre rapazes e raparigas enquanto que os rapazes gostam mais de aviões, ventoinhas, marcas de carros, etc, as

raparigas interessam-se mais por unicórnios, fadas, princesas. No entanto, destacam-se das outras crianças, “pela maneira como os organizam (por cores ou tamanhos), arrumam (todos ao lado uns dos outros ou em fila)” (Antunes, 2018, p.138).

Relativamente às atitudes destas crianças face à escola, as raparigas tendem a ficar sossegadas no lugar e a respeitar as regras de sala de aula para que não sejam chamadas à atenção ou a participar nas atividades. Desta forma, as suas dificuldades passam despercebidas e não são reconhecidas como “diferentes” por parte dos colegas de turma. Têm normalmente dificuldades em realizar o “jogo simbólico” (Antunes, 2018, p.139)

Na elaboração dos trabalhos escolares, Antunes (2018), refere que as raparigas tendem a ser mais perfeccionistas do que os rapazes, o que se traduz num ritmo de trabalho mais lento, causando frustração e ansiedade por parte dessas raparigas. Um outro aspeto importante igualmente referido por este autor, é a importância das rotinas. Estas crianças normalmente, fazem sempre os mesmos trajetos (casa-escola), por esse motivo, uma ida às compras, a uma festa de aniversário ou a um restaurante, resulta numa birra difícil de controlar. Os pais, para evitarem esses constrangimentos, evitam essas ações. Os especialistas, referem que não é necessário evitar, mas sim, introduzi-las de forma a que a criança não seja confrontada com muito barulho, ou muitas pessoas devido à sua hipersensibilidade ao som, luz e cheiros. Sugerem que os pais levem a criança a um restaurante numa hora que estejam poucas pessoas, escolham uma mesa mais resguardada e até deixem a criança levar uns fones para que não sinta a agitação e o barulho ambiente. Outra sugestão é uma ida a uma loja de roupa, pode escolher a hora de abertura da mesma, desta forma a criança tem oportunidade de estar com menos pessoas, no local.

a) Ao nível da Motricidade

As crianças com perturbação do espectro do autismo podem apresentar estereotipias na utilização dos objetos, como fazer girar a roda de um carrinho de brincar (Gillet, 2014). Segundo Hill, (2004) e Pennington e Ozonoff (1996), destaca-se a inclinação pelo detalhe e pela rotina, a procura da imutabilidade e a ansiedade face à mudança e ao imprevisto, sendo por vezes interpretadas como uma falta de flexibilidade cognitiva.

O facto de as crianças autistas olharem melhor os objetos do que a maioria das pessoas, o facto de se poderem manter mais concentradas na sua própria atividade no que na dos outros, e sugere a consideração da dimensão social dessas operações (Gillet, 2014). Também de acordo com Antunes (2018), as crianças entre o 1 ou os 2 anos gostam de brinquedos, sendo que as crianças com autismo tendem a explorar ao máximo um só brinquedo, têm dificuldade em passar para outra brincadeira e brincam de forma atípica. Normalmente, estas crianças apresentam um interesse

exaustivo sobre um tema, como é o caso dos dinossauros, das bandeiras dos países, das matrículas de carros, das letras, números, horas, entre outros interesses específicos. Um outro aspeto que realça o autismo, é o uso repetitivo dos objetos: fazem filas de carros, canetas, animais; apagar e acender as luzes; a abrir e a fechar gavetas. Além destes, outro aspeto referenciado por Antunes (2018), são os comportamentos ritualizados que traduzem uma mesma ação numa determinada sequência e contexto. Estes rituais interferem frequentemente na vida familiar, e a tentativa de introduzir alterações desencadeia muitas vezes birras difíceis de gerir. Estas crianças também apresentam maior sensibilidade ao som, à dor e às texturas.

Uma outra característica dos autistas “são as estereotípias (movimentos repetitivos com as mãos ou com o corpo), que aparentemente, não têm nenhuma função” (Antunes, 2018, p.139). Muitas dessas crianças andam em bicos dos pés, têm tiques, pulam no mesmo sítio, abanam as mãos como se fossem asas (flapping).

Segundo Lampreia (2007), existem muitas características observáveis nas crianças que podem dar origem a um diagnóstico de PEA. Este autor, tal como Antunes(2018) também se refere ao facto destas crianças se manterem muito tempo na mesma tarefa; fazerem birras; apresentarem comportamentos heteroagressivos (como morder, dar pontapés) e autoagressivos (bater com a cabeça contra algo ou bater em si próprio); terem interesses específicos por um tema; colocarem os objetos em fila; não partilharem objetos; não reconhecerem as emoções; possuírem um vocabulário restrito e usarem ecolalia: “repetição da palavra ou frase dita pelo outro” (Antunes, 2018, p. 136).

b) Linguagem

O alerta para estas crianças relativamente à linguagem “surge por volta dos 2 ou 3 anos de idade quando as crianças apresentam atraso na mesma” (Antunes 2018, p.141).

Muitas crianças autistas inicialmente mudas, entram na linguagem expressiva, passando por uma fase de ecolalia que pode abranger diversos meses ou mesmo anos. São exemplos de ecolalia: como te chamas? (resposta, te chamas); pega no livro (resposta, no livro).

Segundo outros autores consultados, a ecolalia pode representar uma forma de responder ou uma forma de iniciar uma comunicação (Prizant e Ducham, 1981; Prizant e Rydell, 1984; Volmar, 2005). As pessoas com afasia não fluente e disfunção do lobo frontal tendem a ter maior dificuldade na produção do que na compreensão do discurso (Antunes, 2018, p.143).

c) Sociabilidade

As alterações do comportamento social são marcadas pela acentuada inadaptação no desenvolvimento de relações com outras pessoas, pois os autistas preferem permanecer isolados do grupo social. Investigações mais recentes tal como a de Rodrigues (2021) confirmam que as relações dos autistas com os objetos inanimados seguem um entendimento incomum, ou se pegam em demasia ou os abandonam.

Segundo Antunes (2018, p.133), “os bebés conversam com os corpos... o bebé chora, a mãe embala, o bebé sorri, a mãe abraça”. À medida que vão crescendo vão imitando os adultos com quem convivem. No entanto, as crianças autistas, apresentam lacunas nesta competência de imitação. Há uma dificuldade e um desinteresse quer pela imitação do que o adulto está a fazer, quer na reação que pode desencadear. Outro aspeto importante realçar, é que as crianças por norma, apontam para o objeto que querem. Os autistas, não o fazem. As pessoas com autismo também se caracterizam por não serem boas ouvintes. Têm tendência para o egocentrismo e poucas vezes tomam atenção ao que lhes é dito, a não ser que seja um assunto do seu interesse. Tendem a criar monólogos em vez de diálogos.

1.3- SOBRE O DIAGNÓSTICO

O diagnóstico de autismo normalmente é realizado por volta dos 3 anos de idade. No entanto, existe a identificação de casos antes dessa idade, assim como após os 36 meses. Para alguns profissionais médicos com experiência no ramo do autismo, a idade do diagnóstico poderia ser considerada a partir dos 18- 22 meses, idade que assinala o fim do período da primeira infância, de acordo com os autores (Baron-Cohen *et al.*,2000a; Rogé, 2002; Volkmar *et al.*,2005),

Na opinião de Rodrigues (2015), o autismo é mais comum em crianças do sexo masculino e a proporção atinge de 3 a 5 vezes mais meninos do que meninas. Nas meninas com perturbação do espectro do autismo, a manifestação da síndrome é mais intensa quando comparada aos meninos autistas. O autor atribui este facto a questões de ordem genética. A informação que a família e o doente transmitem, é muitas vezes, suficiente para realizar o diagnóstico. Ainda segundo este autor, os fatores genéticos como por exemplo, a idade dos progenitores poderá estar na origem do autismo de um filho ou filhos gémeos, visto que surgem mais casos em filhos gémeos verdadeiros do que gémeos falsos. No entanto, o diagnóstico tem evoluído, aumentaram os instrumentos de avaliação, os estudos de investigação e a experiência clínica.

De acordo com Antunes (2018), muitas das mães desconfiam que algo não está bem entre os 2 ou 3 anos, sobretudo porque a criança apresenta um atraso na linguagem. Um diagnóstico precoce é muito importante porque aumenta a possibilidade de a criança beneficiar de acompanhamento

específico para o seu desenvolvimento. Para os pais esta precocidade traz benefícios porque recebem orientações adequadas para uma melhor evolução e tratamento. (Silva e Mulick, 2009).

Segundo Byington e Whitby (2011), é muito importante a intervenção precoce como um sistema coordenado de serviços com o objetivo de estimular as competências da criança, minimizando as suas incapacidades e apoiando o meio familiar. O segredo do sucesso na aprendizagem dessas crianças, encontra-se no equilíbrio entre a criança e o seu envolvimento. Não se deve exigir à criança que se adapte a todas as situações do quotidiano, sem que do exterior não haja também um esforço concertado, para a mudança. Dessa forma, os passos em direção a uma inclusão familiar, social e escolar devem abranger todas as partes envolvidas.

Segundo o DSM-5 existem critérios de diagnóstico para a perturbação do espectro do autismo.

A. Défices persistentes na comunicação social e na interação social em diversos contextos manifestados da seguinte forma:

- Défices na reciprocidade emocional/social.
- Défices nos comportamentos de comunicação não-verbal usados na interação social.
- Défice para desenvolver, manter e compreender relacionamentos.

B. Padrões de comportamentos, interesses ou atividades restritos e repetitivos, manifestados, por, pelo menos, dois dos seguintes:

- Movimentos motores, uso de objetos ou discurso estereotipado ou repetitivo.
- Resistência à mudança, adesão inflexível a rotinas ou padrões ritualizados de comportamentos verbais ou não verbais.
- Interesses altamente restritos, com intencionalidade ou foco anormal.
- Hiper ou Hipo reatividade a estímulos sensoriais ou interesse invulgar em aspetos sensoriais do ambiente.

C. Os sintomas têm que estar presentes desde o início do desenvolvimento, mas podem não se manifestar totalmente até que as exigências sociais excedam as capacidades ou podem ser mascarados por estratégias aprendidas ao longo da vida.

D. Os sintomas causam défices clinicamente significativos nas áreas social, laboral, académica ou outras áreas importantes do funcionamento.

E. Estes sintomas não são melhor explicados por perturbação do desenvolvimento intelectual ou atraso global do desenvolvimento. A perturbação do desenvolvimento intelectual e perturbação do espectro do autismo frequentemente coexistem; para fazer diagnóstico de comorbilidade da perturbação do espectro do autismo e perturbação do desenvolvimento intelectual, a comunicação social deve ser inferior ao esperado para o nível de desenvolvimento geral.

Existem muitos métodos de intervenção para os vários graus de autismo: a análise comportamental aplicada (ABA – *Applied Behaviour Analysis*); *DIR- Floortime* baseada em *Developmental individual difference relationship model*; *TEACCH* (mais utilizado nas escolas portuguesas); *DENVER*; *SON- RISE* entre outros. (Antunes,2018,p.189).

Segundo o mesmo autor, a Análise Comportamental Aplicada (ABA) tem sido usada desde os anos 60 para treinar diferentes capacidades. Este método, baseia-se no princípio ABC (antecedente – *behaviour– consequence*) em que se pretende ensinar à criança certas competências: o antecedente é o estímulo verbal ou físico; o comportamento resultante é a resposta da criança e a consequência dependerá do comportamento resultante. Por norma, transmite-se um reforço positivo quando o comportamento é o desejado. Outro método é o *DIR – Floortime*, que está mais direcionado para o desenvolvimento da comunicação valorizando sempre as suas áreas mais fortes que a criança manifesta. As atividades são normalmente realizadas no chão. O objetivo principal é ajudar a criança a alcançar limites de desenvolvimento contribuindo desta forma para o crescimento emocional e intelectual. O modelo *TEACCH (treatment and education of autistic and related communication handicapped children)* é um programa de educação especial, sendo o mais utilizado atualmente nas escolas portuguesas, nas salas de ensino estruturado. Este programa é criado a partir de um plano individual para cada aluno e utilizam-se sobretudo elementos visuais para que as crianças percebam e compreendam as atividades diárias. O modelo *DENVER* é mais utilizado em crianças a partir dos 12 meses até à idade pré-escolar e utiliza técnicas do modelo ABA. Este modelo visa desenvolver as crianças em todas as áreas, como por exemplo, competências cognitivas, de linguagem, interação social, comportamento, motricidade e autonomia. Por último, o modelo *SON- RISE*, tem como principal objetivo motivar a criança a desenvolver as suas competências sociais e comunicativas através de um plano para ser posto em prática no seio familiar. É valorizado o ritmo da criança e o terapeuta junta-se a ela, na realização ou imitação do que faz naquele momento, esperando que haja uma reciprocidade por parte da criança.

Em suma, como refere Antunes (2018) o autismo não tem cura, mas quanto mais cedo for o início da intervenção, maior será o seu sucesso. É na infância que o cérebro tem maior capacidade de dar resposta ao treino comportamental, denominada em termos médicos por plasticidade neuronal como a capacidade que o cérebro tem de produzir novos neurónios, modificar a função dos que já existem e reconfigurar a forma como se organizam.

2 - POLITICAS PUBLICAS DA EDUCAÇÃO ESPECIAL: DECRETO LEI 54/2018

As políticas públicas de educação especial adotam o princípio de uma educação inclusiva como o decreto lei 54/2018. Embora estas políticas sejam reconhecidas internacionalmente pela sua qualidade e análise de realidades escolares, na parte prática já não funcionam tão bem.

Normalmente, as escolas só recebem os profissionais de educação especial muito depois do início do ano letivo, assim como as tecnologias de apoio que os alunos precisam para atingir os objetivos.

Desta forma, deverá ser criado um plano para dar resposta a estes alunos com necessidades educativas específicas, diminuindo o tempo entre a identificação e a adoção de medidas educativas para os mesmos. A implementação das medidas deve ser feita de forma planificada e informada, tendo em vista uma gestão mais eficaz, com melhor afetação e organização de recursos e profissionais, garantindo uma melhor qualidade na resposta às necessidades das crianças e jovens com necessidades educativas específicas.

Para se conseguir atingir o objetivo de uma escola pública inclusiva, deve ser dado a todos os alunos o direito a um ensino que dê respostas ao seu potencial e às suas necessidades. A escola deve fornecer um currículo educativo que permita a participação de todos de forma equitativa, fornecendo e proporcionando maiores níveis de coesão social. Dentro desta perspetiva de política governamental, foi criado o Decreto-Lei nº 54/2018 de 6 de julho, que substituiu o Decreto-Lei nº 3/2008 que regulamentou a educação especial durante uma década. O Decreto-Lei nº 54/2018 alicerça-se na educação inclusiva com o propósito, de que cada aluno tenha o direito a uma educação que possa corresponder às suas necessidades.

2.1 - PRINCÍPIOS ORIENTADORES DA INCLUSÃO

O Decreto- Lei 54/2018 foi aprovado e publicado com o objetivo de uma escola inclusiva, favorecendo a equidade entre todos os alunos. Todos os alunos têm direito a frequentar uma escola, e esta por sua vez deve proporcionar um currículo educativo que permita a participação de todos, mesmo com as respetivas adaptações. Consideramos importante, recuar até 2008 ano que foi implementado o Decreto lei nº3/2008, como foi referido anteriormente. Com a introdução deste decreto lei, foram criadas condições para a adequação do processo educativo, tendo em conta as necessidades dos alunos com necessidades educativas específicas de carácter permanente que precisavam de apoio específico ao longo de todo o seu percurso escolar. No entanto, esse apoio foi considerado insuficiente com a evolução do tempo. Desta forma, foi introduzido a 6 de julho de 2018, o Decreto Lei 54/2018.

Segundo Diário da República (2018, p.1) este Decreto – Lei estabelece como uma das prioridades:

“a aposta numa escola inclusiva onde todos e cada um dos alunos, independentemente da sua situação pessoal e social, encontram respostas que lhes possibilitam a aquisição de um nível de educação e formação facilitadoras da sua plena inclusão social. Esta prioridade política vem concretizar o direito de cada aluno a uma educação inclusiva que responda às suas

potencialidades, expectativas e necessidades no âmbito de um projeto educativo comum e plural que proporcione a todos a participação e o sentido de pertença em efetivas condições de equidade, contribuindo assim, decisivamente, para maiores níveis de coesão social” (Decreto Lei 54/2018, 2018, p.1)

O Decreto Lei nº 54/2018: (i) Abandona os sistemas de categorização de alunos, incluindo a categoria necessidades educativas especiais; (ii) abandona o modelo de legislação; (iii) estabelece um contínuo de respostas para todos os alunos; (iv) coloca o enfoque nas respostas educativas e não em categorias de alunos; (v) perspetiva a mobilização, de forma complementar sempre que necessário e adequado, de recursos da saúde, do emprego, da formação profissional e da segurança social. (Decreto- Lei 54/2018, p.)

Desta forma, passou a não ser necessário categorizar para intervir. O mesmo Decreto Lei refere e garante que o perfil dos alunos à saída da escolaridade obrigatória seja alcançado por todos. Assim, todo o processo desde a identificação, acompanhamento, monitorização dos docentes, técnicos e encarregados de educação, deve ter sempre em conta uma visão holística de cada aluno.

No capítulo 1, artigo 1º deste normativo. pode ler-se que este decreto lei garante a inclusão de forma a responder às necessidades e potencialidades de cada aluno, assim como às suas necessidades educativas durante o percurso escolar, incluindo “agrupamentos de escolas e escolas não agrupadas, às escolas profissionais e aos estabelecimentos da educação pré-escolar e do ensino básico e secundário das redes privada, cooperativa e solidária” (decreto lei 54/2018, capítulo 1, art. 1º).

Para uma melhor adequação das necessidades do aluno podem ser feitas “acomodações curriculares”(diversidade de estratégias de ensino; adaptação de materiais, remoção de barreiras...); “adaptações curriculares não significativas e significativas” (que permitam ao aluno atingir os objetivos globais das aprendizagens potencializando a sua autonomia e desenvolvimento pessoal e relacionamento interpessoal); “áreas curriculares específicas”(utilização de tecnologias específicas de informação e comunicação nas atividades diárias); “barreiras à aprendizagem”(“circunstâncias de natureza física, sensorial, cognitiva, socio emocional, organizacional”); “ equipa de saúde escolar”; “intervenção precoce na infância”(conjunto de medidas introduzidas em criança); “necessidades de saúde especiais”; “plano individual de transição”; “plano de saúde individual”; “programa educativo individual” (programa elaborado para cada aluno resultante de uma planificação).

Os princípios orientadores da educação inclusiva são a educabilidade universal; equidade; inclusão; personalização; flexibilidade; autodeterminação e envolvimento parental. Ainda neste decreto lei, a participação dos pais ou encarregados de educação são igualmente importantes e têm o direito e o dever de participar na educação do seu educando.

No artigo seguinte encontram-se os níveis de medidas: “as medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão são organizadas em três níveis de intervenção: universais, seletivas e adicionais” (Decreto Lei 54/2018, cap. II, art. 6º). Estas mesmas medidas dividem -se em subcategorias. A aluna com quem trabalhei e pude analisar o desenvolvimento ao longo deste ano letivo foram lhe aplicadas medidas universais (diferenciação pedagógica e acomodações curriculares) e medidas seletivas (adaptações curriculares não significativas; apoio psicopedagógico; antecipação e reforço das aprendizagens).

Este Decreto -Lei defende que tem de haver uma equipa multidisciplinar composta por um docente que coadjuva o diretor; um docente de educação especial membros do conselho pedagógico e um psicólogo.

Mais à frente, o referido Decreto faz referência ao relatório tecno-pedagógico, que se designa: “documento que fundamenta a mobilização de medidas seletivas e ou adicionais de suporte à aprendizagem e à inclusão” (Decreto Lei 54/2018, art. 21º, ponto 1). Todos os alunos que estejam abrangidos pelo decreto lei 54/2018 têm adaptações ao processo de avaliação.

Em suma, como já foi referido, a inclusão defende que todos os alunos são importantes no processo de aprendizagem.

3 - A EXPRESSÃO DRAMÁTICA/TEATRO NA ESCOLA

3.1- DEFINIÇÃO E EVOLUÇÃO

O teatro é de origem grega e nasceu no século V a. C... Inicialmente teatro era um edifício com um palco, uma plateia e onde se apresentavam algumas peças. Mais tarde, o teatro passou a designar não só o espaço físico, mas também a arte da interpretação.

Nos séculos XV e XVI, o teatro passou a ser pedagógico, em que os missionários usavam o teatro e comunicavam através de mímica ou via texto teatral.

Mais tarde, no século XIX, torna-se comum a elite frequentar o teatro, para visualizar peças famosas com figurinos deslumbrantes. É a partir dessa altura que o teatro passa a ser considerado um espetáculo, competindo com as apresentações de circos, cinema.

Ao longo do tempo, muitos foram os professores que impulsionaram o desenvolvimento da expressão dramática/teatro na escola. Segundo Nóvoa, 1989 citado em Lopes (2011, p. 9) :

“a expressão dramática é uma pedagogia da situação, que se alimenta da capacidade de responder de forma adequada a propostas e a realidades inesperadas. A expressão dramática não podia deixar de sentir algum desconforto num universo pedagógico encerrado no antes (planificação) e no depois (avaliação). A revalorização do durante (ação) concede à expressão

dramática um novo estatuto e uma importância acrescida. O que de mais relevante se passa na escola não é passível de ser previsto, nem de ser medido: em educação o que marca a diferença é o processo, e não o produto”.

Segundo Miranda (2009), o teatro passou a fazer parte da escola tendo um papel muito importante no desenvolvimento dos alunos, visto que promove a socialização, o gosto pela leitura e melhora a aprendizagem dos conteúdos propostos. Todos estes aspetos são mais rapidamente atingidos quando é desenvolvido com caráter lúdico. No entanto, nem todos os autores têm a mesma opinião. Para a autora brasileira (Reverbel, 1996, citada em Miranda 2009, p. 5), a mesma, considera que:

“ o teatro deve ser explorado pelo educador dentro do espaço de sala de aula e com o objetivo primeiro de desenvolver: as capacidades de expressão- relacionamento, espontaneidade, imaginação, observação e percepção, as quais são próprias do ser humano, mas necessitam de ser estimuladas e desenvolvidas”.

Por sua vez, Domínguez (1978), considera que é positiva a realização de espetáculos teatrais nas escolas e considera que a produção de peças é uma das formas que a atividade “teatro na educação” pode assumir. De acordo com Domínguez, também Aguilar (2003, p. 41) refere que:

“Se o professor segue a filosofia libertária, caracterizada pelo *deixa andar* terá receio que a sua intervenção perturbe a criança, ficando, esta, entregue a si própria. Se, pelo contrário, o professor está obcecado pela produtividade e pela *performance*, é natural que conduza a ação educativa para a elaboração de um produto teatral, demitindo-se de pedagogo, que é, para se transformar em encenador, que não é”.

Já segundo a opinião de Leenhardt (1974, p. 112), em lugar do teatro considerado por este autor como para ser feito por adultos num espaço dedicado a este propósito e com público, a expressão dramática espontânea favorece o desenvolvimento harmonioso da criança, e permite-lhe através de uma pedagogia ativa e dinâmica, auxiliar e orientar as aquisições sem lhe impor nada exterior. Ainda segundo este autor, a expressão dramática “privilegia a capacidade de expressão, pelo gesto e pela palavra, de domínio da personagem que cada um de nós é para os outros e um domínio de si próprio para obter uma vida equilibrada”.

Também outra autora Dorothy Heathcote (1995) concorda:

“a necessidade de se trabalhar a linguagem teatral num mundo ficcional o mais cedo possível, a fim de descentrar os alunos de experiências muito próximas da sua realidade e assim evitar confrontos diretos com os seus próprios conflitos. Ao colocarem-se as questões no plano da ficção é criado um ambiente menos intimidante,

que, conseqüentemente, evita bloqueios de natureza expressiva” (Sousa, J., Kowalski, M., & Lopes, M. D. S. P. , 2020, p.11).

Para Reis (2004), a expressão dramática ajuda a desenvolver a criatividade, a expressividade, a consciência de valores e a relação social. Esta pode ser trabalhada em educação através de dramatizações, mímica, música, improvisação, jogo, dança, criando desta forma outras formas de comunicação. Ainda segundo este autor, as atividades de imitação levam a criança à socialização, visto que utiliza gestos, expressões, linguagem do adulto que está a dramatizar. Esta arte permite às crianças e aos jovens, recriarem atitudes, comportamentos e posturas de personagens. Considera que a respiração é igualmente importante porque ajuda numa boa dicção. Por sua vez, o relaxamento acalma a rigidez e tensões musculares, atingindo um estado de repouso e de calma.

De acordo com as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (OCEPE):

“o jogo dramático ou brincar ao “faz de conta” é uma forma de jogo simbólico em que a criança assume um papel de outras pessoas, animais ou máquinas ou o vive através de um objeto (boneco, marioneta) para representar situações “reais” ou imaginárias, e exprimir as suas ideias e sentimentos. Este jogo pode ser individual, mas também envolver outras crianças, em situações sociais de representação de diferentes papéis e de desenvolvimento conjunto de uma ação, criando um “enredo” ou narrativa, que vai sendo livremente interpretado e construído pelos intervenientes... A interação com outra ou outras crianças, em jogo dramático, permite desenvolver a criatividade e a capacidade de representação, quando os diferentes parceiros recriam situações sociais, tomam consciência das suas reações e do seu poder sobre a realidade, revelando como a constroem e entendem”. (Silva, 2016, p.52)

Segundo o estudo de Carla Antunes (2005, p. 3), “A expressão dramática na escola, enquanto disciplina artística, é o espaço de fruição por natureza, para a criação de projetos artísticos”.

Segundo Costa (2003, p. 340):

“As competências teatrais das crianças e a espantosa compreensão da estrutura geral do jogo teatral são visíveis em todas as situações de faz-de-conta mesmo que a consciência teatral apareça mais claramente naquilo a que poderíamos chamar os jogos de ficção teatral – brincar ao teatro, ao circo, etc. Efetivamente, nos jogos de faz-de-conta, as crianças mostram as suas competências quer como autores-argumentistas quer como autores e encenadores”.

Outra autora importante na área de expressão dramática em educação e como expressão Holística é Lucília Valente. Segundo Lopes (2011, p. 95), Lucília Valente “foi responsável por

despoletar a criação de alguns cursos de formação contínua para professores de 1º ciclo e de educação de infância”.

Segundo nos diz Valente (2000, p. 149):

“Numa visão holística, as atividades artísticas atingem uma outra interioridade e o trabalho criativo manifesta-se com maior profundidade. Criam-se espaços de tranquilidade de sentir-se a si e ao outro, desenvolve-se mais a observação e enfrentam-se emoções. O lúdico aparece naturalmente e as pessoas sentem e falam de transformação”.

3.2 - CRIAR E INVENTAR HISTÓRIAS EM ATIVIDADES DE ENRIQUECIMENTO CURRICULAR

Na opinião de Mateus et al. (2013,p.54 e 55), “ as histórias representam indicadores efetivos para situações desafiadoras, assim como fortalecem vínculos sociais, educativos e afetivos”(…) “ a contação de histórias é uma das atividades mais antigas de que se tem notícia” ... “ contar histórias e declamar versos constituem práticas da cultura humana que antecedem o desenvolvimento da escrita”.

Segundo (Rodrigues, 2005, citado em Mateus et al., 2013, p.3):

“A contação de histórias é atividade própria de incentivo à imaginação e o trânsito entre o fictício e o real. Ao preparar uma história para ser contada, tomamos a experiência do narrador e de cada personagem como nossa e ampliamos nossa experiência vivencial por meio da narrativa do autor. Os fatos, as cenas e os contextos são do plano do imaginário, mas os sentimentos e as emoções transcendem a ficção e se materializam na vida real”.

A posição de vários autores sobre ouvir e contar histórias tem uma grande importância nesta fase de desenvolvimento infantil. Como refere (Abramovich,1997, citado em Guimarães,2022,p.130):

“é importante para a formação de qualquer criança ouvir muitas, muitas histórias. Escutá-las é o início da aprendizagem para ser um leitor, e ser um leitor é ter um caminho absolutamente infinito de descobertas e de compreensão do mundo”.

Através dos aspetos lúdicos das histórias, o professor, poderá explorar as diversas dimensões cognitivas, afetivas e criativas do aluno. Nesta catarse que um conto da literatura infantil, por exemplo, pode proporcionar, o “mundo do faz de conta” se entrelaça com o “mundo real”. O conteúdo das histórias cria nas crianças uma sensação de liberdade e poder imaginativo. Quando uma criança cria a sua história, entra no mundo imaginário onde é capaz de tudo, por vezes algo que na realidade

não consegue fazer. No entanto, esse aspeto é importante na sua vida para que esta comece a perceber que existe a vida real e a fantasia.

Ao considerarmos a relevância da ludicidade na expressão dramática/teatro é necessário que tenhamos o foco principalmente nas primeiras etapas do processo educacional. Aqui as brincadeiras, as cantigas encenadas, os contos de fadas são de suma importância para articular as fantasias do mundo infantil com os aspetos da aprendizagem.

De acordo com (Guerreiro, Castanheira e Queirós,2007, p.175-176), consideram que “através das histórias, a imaginação, a curiosidade e a emoção desenvolvem-se, dando à criança um sentido diferente de adaptação à realidade que esta pode integrar de forma mais ou menos intensa, construindo-se como pessoa”.

Podemos desta forma, afirmar que a criação de histórias traz benefícios significativos na vida dos alunos porque é possível a criança conhecer o mundo através de uma forma criativa. Para Albuquerque (2000, p. 13), “a atividade lúdica e pedagógica deviam andar de mãos dadas, pois assim, as aprendizagens adquiridas pelas crianças seriam muito mais significativas”.

No mesmo sentido também Sousa (2003) diz nos que:

“A criança, ao exprimir-se, não conhece o sucesso ou o insucesso, não há a “boa” ou a “má” expressão. Expressa-se pelo prazer que isso lhe dá e pela necessidade que tem de se expressar, tal como respira porque tem necessidade de respirar sem que alguém se preocupe em fazer qualquer juízo sobre isso. Tentar qualificar, classificar ou catalogar uma ação expressiva é trabalho improfícuo e pernicioso, que apenas serve para criar obstáculos e inibir a sua ação; é como estrangular o órgão pelo qual a criança respira psicologicamente “ (Sousa,2003, vol. I, p. 185).

Chicon (2022, p.582), autor que estudou a brincar na criança com autismo, afirma que:

“O desenvolvimento da brincadeira de faz de conta da criança com autismo tem de ser apresentado como um desafio para os profissionais da área educacional, devido não somente às dificuldades de interação social, peculiaridades nos processos comunicativos e interesses restritos, mas também em função da maneira como se apresenta a imaginação nessa criança”.

Ainda na opinião de Sousa (2003, p. 32):

“O uso do jogo dramático (...) pelo professor do ensino básico (na área de expressão dramática), é indiscutivelmente a melhor forma de proporcionar às crianças destas idades a mais eficaz ajuda para a sua autoeducação, ou seja, para se autodesenvolverem equilibradamente em todos os fatores da sua personalidade”.

Vários autores que estudam a importância do lúdico no desenvolvimento infantil, tais como (Neto, 2001; Condessa, 2009) têm vindo a evidenciar que através do jogo se processam aprendizagens significativas, uma vez que predispõe a criança para a aprendizagem, estimulando-a cognitivamente, motivando-a e promove o simbolismo como criação de significados.

Segundo Kowalski (2005, p. 20):

“A expressão dramática consubstancia-se como meio criativo, expressivo e comunicativo facilitador da reflexão, da organização das ideias e emoções, como estímulo lúdico”.

Para Marques (2017, p. 10), o brincar representa assim algo muito motivador para a criança, podendo ser encarado como um “impulso natural de interesse para as crianças e que consequentemente poderá ser portador de um valor educacional”.

Na opinião de Sousa (2003, vol. II, p. 43), a expressão dramática na faixa etária com que trabalhei, apresenta a seguinte evolução:

Idade	Evolução
5-6 anos	Jogos de imitação exata; gosta de roupas, de se mascarar e disfarçar; consegue executar jogos dramáticos simples, com sucessão de ações; joga em pequenos grupos, indiciando alguma cooperação.
6-7 anos	Jogos imaginativos; jogos dramáticos; jogos de imitação fictícia; o mágico e o extraordinário apaixonam a criança.

Tabela 1: Evolução da expressão dramática adaptado de Sousa (2003, vol. II, p. 43)

Também outras autoras, I. Kowalski,(2005) e Lopes (2011),se debruçaram sobre o jogo dramático como veículo de expressão e comunicação. “Quer pelos assuntos que são tratados nas representações, que pressupõem personagens, ação, tempo, espaço, objetos (como cenário, adereços ou guarda roupa) quer pelas características sonoras e plásticas dos elementos da linguagem, necessariamente se estabelecem múltiplas conexões com assuntos estudados noutras áreas curriculares” (Kowalski,2005, p. 6).

CAPÍTULO II: METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO

No primeiro capítulo, relativo ao enquadramento teórico realizámos uma pesquisa bibliográfica tendo em conta vários autores de forma a recolhermos dados acerca da problemática do autismo e também da expressão dramática/teatro de forma a conseguir atingir os objetivos.

Neste segundo capítulo expomos a questão de investigação e os objetivos propostos; contextualizamos o estudo fazendo uma caracterização da instituição; caracterização da turma e da aluna e também o plano das sessões. Define-se a metodologia escolhida e os instrumentos de recolha e análise de dados.

Ao longo do ano letivo 2021/22, em contexto de atividades de enriquecimento curricular num projeto intitulado atelier de histórias desenvolvi a possibilidade de um programa específico de expressão dramática/teatro que promovesse uma maior inclusão da aluna M, diagnosticada com espectro de autismo. Neste projeto, são trabalhadas diversas obras da literatura clássica infantil. São trabalhados os elementos da expressão dramática/teatro através de improvisações, dramatizações, encenações com fantoches e criação de histórias. Desta forma, considerámos que fazia todo o sentido, desenvolver a parte prática da investigação, na turma uma vez que o tema se debruça sobre a expressão dramática/teatro e o aluno com necessidades educativas específicas.

As sessões decorreram uma vez por semana com a turma completa.

2.1 - OBJETIVOS DO ESTUDO

Partindo da problemática: pode a expressão dramática/teatro em contexto escolar contribuir para o desenvolvimento dos alunos com necessidades educativas específicas? Formulámos a seguinte pergunta de partida: Pode a expressão dramática/teatro em contexto escolar, contribuir no desenvolvimento da linguagem e da comunicação nos alunos com necessidades educativas específicas?

Selecionámos a questão de investigação no sentido da expressão dramática/teatro porque exerço funções como professora nas atividades de enriquecimento curricular (AEC), mais especificamente, desenvolvo o projeto "Atelier de histórias" num Agrupamento de escolas do distrito de Leiria. Ao longo dos anos tenho tido em quase todas as turmas alunos com necessidades educativas específicas e foi a pensar nesses alunos que me inscrevi no mestrado de educação especial domínio cognitivo-motor, para poder alargar os conhecimentos e poder adaptar as minhas aulas a todos os alunos. Uma das características das AEC é precisamente, ter uma grande componente lúdica, logo, dava para explorarmos o nosso tema de uma forma mais livre ,permitindo a expressão das crianças.

Tendo em conta a pergunta de partida, seleccionámos 4 objetivos que nos propomos a atingir com este estudo. Os objetivos do estudo são:

- Realizar uma intervenção educativa com base na expressão dramática/teatro.
- Identificar quais as principais dificuldades da aluna com espectro de autismo em contexto de grupo – turma.
- Estimular a comunicação da aluna com espectro de autismo através de criação de histórias.
- Compreender como a expressão dramática/teatro pode promover uma melhor comunicação e integração da aluna no contexto escolar

2.2 - CONTEXTO DO ESTUDO

O projeto de investigação centra-se no papel da expressão dramática/teatro em alunos com espectro de autismo.

Desenvolveu-se com alunos de uma turma de primeiro ano de ensino básico. Escolhemos esta turma porque nela está integrada uma aluna com estas características . Estou com esta turma duas vezes por semana em contexto de AEC, mas a aluna em questão só participa na aula completa à quarta-feira, por razões de apoio de terapia da fala.

Decidimos então que as sessões seriam realizadas nesse dia da semana entre os meses de fevereiro e abril. Ao longo desse tempo, criámos um plano de 10 sessões de 60 minutos, sempre a pensar na expressão dramática/teatro e criação de histórias, que constam do projeto :”Atelier de histórias” . Conseguimos articular de forma a criar um projeto de investigação com esta turma, mas incidindo as minhas observações e registos na aluna com perturbação do espectro do autismo.

Como contributo para o estudo, pedi a colaboração da professora titular e da mãe da aluna para a realização de uma entrevista para obter informação sobre a aluna em dois contextos diferentes: familiar e escolar.

2.3 - CARACTERIZAÇÃO DA INSTITUIÇÃO

A instituição é um Centro Escolar situado no distrito de Leiria e é uma instituição pública. Foi construído de raiz especificamente para dois níveis de ensino: Pré-Escolar e 1º ciclo de ensino básico. Dispõe de três salas para o Pré-Escolar, casas de banho para as crianças e para os adultos. No lado do primeiro ciclo, encontramos oito salas, sendo 4 no rés do chão e 4 no piso superior. As salas são grandes e todas têm janelas, facilitando a entrada de luz natural. Em ambos os corredores, estão cacifos para os alunos, assim como diversas casas de banho para rapazes e raparigas. Conta

ainda com várias estruturas de apoio integradas: um pavilhão polivalente, uma piscina interior aquecida e respetivos balneários, refeitório, biblioteca escolar. Podemos encontrar neste centro escolar também uma sala de TIC, salas de apoio, gabinetes de trabalho, arrecadações, sala de professores. Na receção encontramos alguns bancos e cacifos. Dispomos de um pátio no interior composto por 4 bancos e um escorrega, espaço esse que utilizámos para as sessões. No espaço exterior tem um campo de jogos e espaço à volta do centro escolar. Toda a escola tem ar condicionado.

Este centro escolar reúne todos os requisitos de conforto e segurança, faltando apenas um espaço exterior coberto onde as crianças possam brincar quando está mau tempo.

2.4 - CARACTERIZAÇÃO DA TURMA

A turma é constituída por 21 alunos com idades compreendidas entre os 6 e 7 anos, sendo desta forma uma turma do primeiro ano de ensino básico. Iniciámos o ano letivo com 17 alunos (sendo 9 rapazes e 8 raparigas), meses mais tarde um aluno foi transferido e com o passar do ano letivo a turma foi recebendo alunos de outras nacionalidades (4 de nacionalidade brasileira e 1 de cabo verde). Esta turma terminou o ano letivo com 11 rapazes e 10 raparigas, sendo um total de 21 alunos. De uma forma geral é uma turma que apresenta um bom comportamento, interessam-se pelas atividades propostas e participam nas mesmas.

2.5 - CARACTERIZAÇÃO DA ALUNA

Ao longo desta investigação a aluna será referenciada como aluna M.. Esta aluna nasceu no ano 2014 (7 anos). Segundo consta no relatório técnico-pedagógico (RTP), a aluna começou a frequentar o jardim de infância em meados de Janeiro de 2018 tendo ficado até esse momento aos cuidados da mãe. Devido há “linguagem pobre, poucas palavras percetíveis, ecolalia e linguagem própria”(RTP, p.2), a aluna foi observada numa consulta de desenvolvimento, onde lhe foi diagnosticado em Fevereiro de 2018 perturbação do espectro do autismo. Pode ler-se no relatório, “a --- evidenciava dificuldades severas ao nível da interação/relação e ao nível da linguagem compreensiva e expressiva (RTP, p.2). Em março de 2018, foi referenciada pela educadora para a equipa de intervenção precoce, tendo beneficiado de apoio em psicologia em contexto familiar. A aluna foi referenciada para educação especial em 18 de Abril de 2018.

“Ao longo do ano letivo 2018/2019, a aluna evoluiu nas diversas áreas de desenvolvimento, mas continuou a apresentar muitas dificuldades na área da linguagem expressiva e compreensiva, com dificuldades em descodificar as

orientações dadas em contexto individual ou de grupo e necessitando duma atenção individualizada. Nas interações com os pares, atuava por imitação, não tomando nunca iniciativa”(RTP, p.2-3).

Em dezembro de 2018, foi iniciado o processo de identificação da necessidade de medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão. A equipa multidisciplinar de apoio à educação inclusiva (EMAEI) em fevereiro de 2019, decidiu enquadrar a aluna nas medidas universais: “com as alíneas a) diferenciação pedagógica, b) acomodações curriculares, d) promoção do comportamento pró-social, com o apoio indireto da educação especial, e direto da educadora de apoio educativo” (RTP, p3).

Durante o ano letivo 2019/2020, a aluna usufruiu de uma educadora de apoio, 2 tempos por semana tendo-se verificado insuficiente. Desse modo, considerou-se que o melhor para a aluna era ficar abrangida pelo decreto lei 54/2018, passando a usufruir das seguintes medidas de suporte à aprendizagem:

Medidas universais:

- a) Diferenciação pedagógica
- b) Acomodações curriculares
- c) Enriquecimento curricular

Medidas seletivas:

- a) Adaptações curriculares não significativas
- b) Apoio psicopedagógico
- c) Antecipação e reforço das aprendizagens

Em 2020/2021, manteve as mesmas medidas, tendo sido acrescentado o apoio da professora de educação especial 2 tempos por semana.

No ano letivo 2021/2022, “ingressou no 1ºano do primeiro ciclo, está inserida numa turma com 17 alunos e é redutora de turma” (RTP, p.3).

Segundo o relatório de avaliação psicológica com data de 31 de janeiro de 2020, “os resultados obtidos sugerem que a aluna, em termos cognitivos se encontra globalmente num nível inferior à sua faixa etária.

Do relatório transcreve-se o seguinte:

“a maioria das áreas encontram-se inferiores ao esperado para a sua idade cronológica, sendo a mais funcional a motricidade e a autonomia. Refere ainda que o seu comportamento adaptativo composto se situa ao nível dos 2 anos e 3 meses de idade, sendo muito inferior à sua idade cronológica” (RTP, p.3).

Ainda no mesmo relatório consta que a aluna:

“reúne condições para integrar uma escola com adaptações curriculares, pois as suas competências cognitivas e funcionais, pressupõe alterações significativas no currículo comum, podendo as mesmas traduzir-se na introdução, substituição e/ou eliminação de objetivos e conteúdos. As suas atividades escolares/formação deverão reunir conteúdos que promovam a sua autonomia pessoal e social, priorizando o desenvolvimento de atividades de cariz funcional centradas nos contextos de vida do dia-a-dia, na comunicação e na organização do processo de transição para a vida ativa” (RTP, p.3)

No que diz respeito ao contexto familiar, a aluna vive com os pais e irmão mais novo, embora tenha contacto com outros familiares visto que vivem em andares diferentes no mesmo prédio.

De um modo geral, a aluna é calma, meiga e sossegada. No início das sessões ficava nervosa (esfregava uma mão na outra), mantinha-se junto da parede e só participava quando a chamava ou seleccionava para realizar a atividade. Mesmo assim, quando tinha de falar, olhava para as colegas do grupo para as mesmas a ajudarem. Com cerca de metade das sessões, a aluna começou a participar por autoria própria e começou a interagir com outros colegas. Começou -se a notar o à vontade da aluna M. nas aulas perante os colegas e já não se afastava tanto. No final do ano letivo, já era ela que levantava o dedo para falar e participar. Foi se verificando ao longo das sessões uma evolução na forma de participar, e também na interação com outros colegas com quem mal comunicava no início do ano.

2.6 - PROGRAMA DE EXPRESSÃO DRAMÁTICA/TEATRO DESENVOLVIDO COM A TURMA

O programa de expressão dramática/teatro composto por 10 sessões foi concebido especificamente tendo em conta as características de desenvolvimento da aluna M. Nesta parte do estudo apresentamos a planificação da primeira sessão, constando as restantes em anexo (anexo 1).

As sessões desenrolaram-se num espaço coberto no interior do centro escolar- o pátio interior. Este espaço é amplo e por isso idealmente escolhido, contendo apenas 4 bancos e um escorrega no centro. Todas as sessões se dividiram em 3 partes: introdução, desenvolvimento e relaxamento. Na introdução abordávamos o tema e questionávamos o grupo sobre o mesmo. A aluna M. nas primeiras sessões participava quando era questionada, mas a meio das sessões começou a levantar o dedo para participar. De seguida apresentamos as estratégias e dinâmicas de desenvolvimento das sessões:

Sessão 1: apresentação; improvisação guiada e relaxamento;

Sessão 2: jogo de emoções; criação de histórias e relaxamento;

Sessão 3: improvisação guiada , exploração de fantoches e relaxamento;

- Sessão 4: o super herói, improvisação guiada e relaxamento;
 Sessão 5: batimentos no corpo, criação de uma história com fantoche de meia e relaxamento;
 Sessão 6: como é o teu pai? Atividade do dia do pai e relaxamento;
 Sessão 7: história, jogo das estatuas e relaxamento;
 Sessão 8: primavera, criação de uma história, relaxamento;
 Sessão 9: criação de uma história, relaxamento
 Sessão 10: o que é um livro: criação de uma história e do livro.

A metodologia aplicada teve base no jogo dramático, em improvisações guiadas, dramatizações, criação de histórias através de fantoches de meia e criação de histórias a partir de um desenho, em grupos de 2 e mais elementos. Nas dramatizações eram os próprios alunos que escolhiam os colegas e os adereços e figurinos. A aluna M. no início escolhia sempre as colegas que lhe eram mais próximas. Aos poucos foi ganhando à vontade e foi escolhendo outros. No relaxamento, o regresso à calma era feito através da imaginação, deitados no chão de olhos fechados em que criavam imagens mentais a partir do que a professora lhes ia dizendo. Em algumas sessões houve ainda tempo para a reflexão e avaliação sobre o que foi feito. Nesta fase da aula, os alunos diziam o que gostaram mais ou menos, assim como o que gostariam de ter feito. Para atingir os objetivos, foram sendo criadas estratégias e temáticas em que a aluna M. manifestava maior dificuldade.

Apresentamos de seguida, a planificação da primeira aula. Esta está dividida em competências específicas a desenvolver; objetivos; estratégias/atividades; materiais e observação . Nesta parte, faço o registo das observações direcionadas para a aluna M..

Sessão 1 – Apresentação e improvisação guiada				
Competências específicas a desenvolver	Objetivos	Estratégias/atividades	Materiais	Observação
- Comunicação não verbal - Aliar gestos e movimentos ao som - Atenção/ concentração	-Desenvolver a criatividade -Fomentar a comunicação oral -Estimular as atividades em grupo.	Jogo de apresentação- por ordem, cada aluno/a desce o escorrega, diz o nome e faz um gesto que o caracterize. De seguida, os colegas imitam o gesto. <u>Desenvolvimento- Improvisação guiada-</u> À medida que foram definindo as personagens através dos	- Figurinos e adereços	- No jogo da apresentação a aluna M. imitou o gesto do colega anterior. -Na improvisação guiada apenas falou quando alguma personagem

<p>-Explorar o uso de máscaras, vestidos e/ou outros adereços</p> <p>-Participar na criação oral do conto redondo</p>	<p>- Desenvolver a linguagem</p>	<p>figurinos e adereços. A professora foi criando a história à medida que as personagens iam entrando. Depois foram sendo improvisados diálogos entre os alunos consoante as personagens que estavam a representar.</p> <p>Conto redondo – Formam-se grupos de 3 alunos e esses alunos inventaram uma história com as personagens que criaram. Começa um aluno do grupo e quando quiser passar para o colega seguinte, bate as palmas. Continua outro até de novo bater as palmas, e assim sucessivamente.</p> <p><u>Relaxamento-</u> Os alunos deitam-se no chão e fecham os olhos. A professora diz para imaginarem que estão na praia ... que o mar lhes bate nas pernas.... que entram no mar, dão um mergulho e nadam um pouco, no mar tranquilo e da água morna de onde não apetece sair. Passado algum tempo, voltam para a toalha e sentem o calor do sol em todo o corpo.</p>		<p>interagia com ela.</p> <p>- Na criação do conto redondo, na sua vez, esperava que as colegas do grupo a ajudassem, fazendo ecolalia do que ouvia, e batendo imediatamente as palmas para passar a vez.</p> <p>-O relaxamento cumpriu as regras e esteve descontráida.</p>
---	----------------------------------	--	--	--

Tabela 2: planificação da primeira sessão do programa específico

2.7- O PAPEL DO PROFESSOR NAS ATIVIDADES DE EXPRESSÃO DRAMÁTICA/TEATRO

O programa de expressão dramática/teatro concebido especificamente para esta turma de 1º ano de 1º CEB foi composto por 10 sessões e foi desenvolvido num centro escolar do distrito de Leiria. Ao longo de várias semanas, desenvolvemos atividades de expressão dramática com uma turma, de acordo com os objetivos, mas sempre centrando o nosso foco de observação, na aluna com perturbação do espectro do autismo. Dessa forma, consideramos que o professor deve ser o impulsionador das atividades que proporciona aos alunos. Em todo o processo de ensino – aprendizagem o professor deve criar atividades e estratégias que se adequem à turma de forma a cativar o interesse e a participação dos alunos, assim como refletir sempre na sua prática. Para que tal aconteça e aumente o interesse e gosto dos alunos pela expressão dramática/teatro, deverá ter sempre ao seu dispor diversos adereços para que os personagens os possam utilizar.

Segundo a lei da educação artística nº 344/90, de 2 de novembro, artigo 2º, o professor, na escola pública deve “estimular e desenvolver as diferentes formas de comunicação e expressão artística, bem como a imaginação criativa, integrando-as de forma a assegurar um desenvolvimento sensorial, motor e afetivo equilibrado”.

Segundo Aguilar (2001, p.46) o professor deverá ter 3 papéis na orientação do jogo dramático:

* “Observador – participante, em que “o professor segue ativamente as situações de jogo dramático, observando a sua dinâmica e recolhendo elementos fundamentais da ação e dos papéis desempenhados pelas crianças”.

* “Criador de situações, o professor garante participação das crianças , favorece e estimula a exploração de diferentes papéis a jogar e proporciona a variação dos elementos do jogo.”

* “Ator – participante, o professor intervém no jogo dramático, desempenhando ele próprio papéis com o objetivo de fornecer à criança contra papéis que lhe facilitem a expressão”.

Também opinião de Reverbel,1996, p. 25:

“o professor deve adaptar as atividades e ordem de aplicação de cada conjunto às condições de espaço, de material colocado à disposição das crianças e, principalmente, partir da sua própria percepção dos tipos de personalidade das crianças com quem trabalha. O educador deverá adaptar o ensino a cada momento, a cada criança e a cada grupo”.

Desta forma, Aguilar (2001, p. 50) criou um esquema evolutivo das atividades de expressão dramática/teatro:

Os instrumentos das atividades de expressão dramática	O corpo; a voz
As atividades simples de expressão dramática	Os jogos simbólicos; os jogos de imitação; os jogos de mímica
As atividades dramáticas projetivas	Os fantoches; as máscaras; as sombras
As atividades completas de expressão dramática	Os jogos dramáticos elaborados; a dramatização; o teatro

Tabela 3: Atividades de expressão dramática/teatro

Segundo Lopes (2011, p. 101) Alberto Sousa é um autor de referência que “realizou um estudo aprofundado sobre o papel das artes na educação”.

Para Sousa (2003, volume I, p. 186),

“Ao adulto cabe ajudar a desinibir a expressividade e não aumentar a inibição, cortando a liberdade da sua natural emergência. Quando uma criança diz não sei dançar, não sei cantar, não sei pintar, está nos a dizer que está condicionada, inibida, receosa que se zanguem com ela ou esperando que lhe digam como querem que ela faça. Basta que se lhe responda, faz como quiseres, da forma que mais gostares, para que a criança se sinta mais motivada e desinibida”.

Para o autor Domínguez (1978), os professores que trabalham com a expressão dramática/ teatro enfrentam diversos obstáculos tais como: tempo insuficiente para a realização da uma peça, turmas inteiras e com muitos alunos, o preconceito pelas atividades artísticas e a sua expressão. Desta forma, e segundo o mesmo autor, para realizar um bom trabalho com os alunos, estes deverão desenvolver diversas características da criatividade. Segundo Spolin (1992), o professor deve certificar-se que todos os alunos estão a participar livremente. Na opinião de Leenhardt (1974), a função do professor nas atividades de expressão dramática não é ensinar, mas sim, observar e compreender a evolução da criança e encorajá-la de forma a favorecer o seu desenvolvimento.

Segundo o documento, Perfil do aluno à saída da escolaridade obrigatória (2017, p.24) a “ação educativa é compreendida como uma ação formativa especializada fundada no ensino, que implica a adoção de princípios e estratégias pedagógicas e didáticas que visam a concretização das aprendizagens”

“ De acordo com o documento em cima citado que tem como preocupação, corresponder a uma melhor educação, no início do primeiro ciclo do ensino básico, a autora e investigadora Lopes(2011, p. 109) refere relativamente ao papel da expressão dramática/ teatro que:

“Com a entrada no 1º ciclo do ensino básico, a criança continua a ter necessidade de usar o jogo dramático para compreender a realidade que a envolve, embora já comece a ter a capacidade de se distanciar, de separar o real do imaginário. Contudo, o jogo dramático continuará a ser um veículo de expressão e comunicação de conflitos muitas vezes íntimos e de grupo”.

CAPITULO III - PARADIGMA DA INVESTIGAÇÃO

3.1 - INVESTIGAÇÃO QUALITATIVA: ESTUDO DE CASO

Segundo Aires (2011, p.6), “ao longo das duas últimas décadas, desencadeou-se uma revolução silenciosa no seio das ciências sociais e humanas que se tem traduzido no aprofundamento teórico e metodológico de modelos de investigação”. Ainda segundo esta autora “apesar da diversidade de perspectivas de investigação qualitativa desencadear algumas dificuldades... é possível delinear os aspetos teóricos e metodológicos básicos que dão consistência aos estudos desenvolvidos no âmbito deste paradigma de investigação” (Aires, 2011, p. 15).

Segundo Denzin & Lincoln (1994) citado por Aires (2011, p.9), estes autores defendem:

“que a investigação qualitativa é um campo de investigação de pleno direito. Este campo atravessa cinco momentos históricos que coexistem nas investigações qualitativas atuais: o período tradicional (1900-1950), a idade moderna ou idade de ouro (1950-1970), os géneros difusos (1970-1986), a crise de representação (1986-1990) e o pós-modernismo e a atualidade (1990-1999)”.

Ainda segundo na perspectiva de Aires (2011), a investigação qualitativa recorre a uma variedade enorme de técnicas de recolha de informação como entrevistas, estudo de caso, observações, textos históricos, entre outros.

Nesta investigação escolhemos uma abordagem qualitativa interpretativa - estudo de caso. Segundo Robert (2001), o estudo de caso é uma estratégia de pesquisa que compreende um método que abrange todas as abordagens específicas de recolha e análise de dados.

Esta investigação centra-se na análise e na compreensão das dificuldades da aluna em questão, e proporcionar um programa específico de expressão dramática/ teatro verificando qual o seu contributo para a evolução dessas mesmas dificuldades. Os dados recolhidos nas sessões são importantes para este estudo uma vez que é a partir do programa de expressão dramática que a aluna poderá desenvolver um mecanismo mais completo de interação com os colegas, com a professora, o que a poderá levar a construir o seu percurso de aprendizagem. Em investigação qualitativa, foram recolhidos dados através de diário de bordo e entrevistas semiestruturadas. Segundo Yin (2010), o estudo de caso constitui uma metodologia de investigação que se adapta à investigação educacional e possui um método que permite fazer abordagens específicas quer na recolha quer na análise dos dados.

3.2 - INSTRUMENTOS DE RECOLHA DE DADOS

As metodologias de investigação qualitativa requerem a utilização de instrumentos e técnicas de recolha de dados e tratamento dos mesmos de forma a obter o máximo rigor e credibilidade possível.

De seguida, apresentamos os instrumentos de recolha de dados utilizados nesta investigação. Foram realizadas entrevistas semiestruturadas tanto à professora titular como à mãe (encarregada de educação), pesquisa de informações relativas à aluna no relatório técnico pedagógico da aluna M., diários de bordo e trabalhos realizados pelos alunos incidindo nos grupos que a aluna M. pertenceu.

3.2.1 - ENTREVISTAS SEMIESTRUTURADAS

“A entrevista semiestruturada, busca alcançar uma maior profundidade nos dados coletados, bem como nos resultados obtidos, e o método do *focusgroup*, com base na análise dos dados obtidos na realização de entrevista, busca por via do confronto dessas respostas uma melhor compreensão do denominado estudo científico” (Nunes, 2016,p. 148).

Nesta investigação foram realizadas entrevistas semiestruturadas à professora titular de turma, assim como ao encarregado de educação da aluna. À professora titular foi feita na sala de aula, num em ambiente descontraído e antes da realização das sessões. Por sua vez, ao encarregado de educação, a entrevista foi feita na sala de TIC (tecnologias da informação e comunicação), logo de manhã, mas após as sessões terminarem. Optámos por esta forma, porque gostávamos que as mesmas fossem feitas em ambiente escolar, mas devido às restrições por causa do covid, entrevistámos a professora numa fase inicial obtendo as informações mais importantes e a encarregado de educação no final das sessões em que nos fez um balanço do ano letivo e o aproveitamento das sessões.

3.2.2 - INFORMAÇÕES E TRABALHOS REALIZADOS EM GRUPO

Antes de iniciar o trabalho de ação com a turma de forma a analisar a aluna M., fizemos uma pesquisa documental. Segundo Kripka, R., Scheller, M., & Bonotto, D. L. (2015, p.2):

“a pesquisa documental é aquela em que os dados obtidos são estritamente provenientes de documentos, com o objetivo de extrair informações neles contidas, a fim de compreender um fenômeno. A pesquisa documental é um procedimento que se utiliza de métodos e técnicas para a apreensão,

compreensão e análise de documentos dos mais variados tipos. Ainda, uma pesquisa é caracterizada como documental quando essa for a única abordagem qualitativa, sendo usada como método autônomo”.

Através do relatório técnico pedagógico da aluna conseguimos obter informações relevantes para o desenrolar da investigação e preparação das atividades. No que se refere aos trabalhos realizados pela aluna, tanto individualmente como em grupo, serão apresentados noutro capítulo.

3.2.3 – OBSERVAÇÃO PARTICIPANTE

A Observação Participante é a forma de observação mais utilizada na pesquisa qualitativa e consiste na participação real na vida da comunidade, grupo ou determinada situação (de Oliveira, A. C. B., dos Santos, C. A. B., & Florêncio, R. R., 2019). Segundo Creswell (2012), citado por de Oliveira, 2019:

“A Observação Participante possui sete características importantes na sua categorização: interesse na interação humana, localização do espaço-tempo das situações e dos ambientes, ênfase na interpretação e compreensão da existência humana, processo de investigação ilimitado, flexível e oportunista, abordagem tipo estudo de caso, desempenho de um ou mais papéis de participante e o emprego da observação direta em conjunto com outros métodos de coleta de informações (Creswell, 2012)”.

Como foi referido pelos autores, o observador participa nas atividades juntamente com o grupo. Normalmente, o registo é feito através de gravação de áudio ou imagens e fotografias. Desta forma, ao longo do processo de investigação, fomos observando, mas igualmente participando nas atividades de forma a criar um à vontade entre alunos e professora. Esta turma está comigo às segundas e quartas feiras nas atividades de enriquecimento curricular atelier de histórias, mas a aluna M. só frequenta a aula toda à quarta feira. Devido a este motivo, as sessões foram realizadas às quartas feiras. Não conhecia nenhum elemento da turma. Fui criando laços afetivos desde o início do ano até ao final do mesmo, transmitindo lhes sempre confiança e dando incentivos positivos para que se sentissem à vontade durante todas as atividades. Todos os alunos podiam inventar a história ao seu gosto e imaginação porque não havia histórias certas nem erradas. A única imposição era a estrutura da história. Todos os registos efetuados encontram-se no diário de bordo, para posteriormente serem analisados e discutidos.

3.2.4 - DIÁRIO DE BORDO

O diário de bordo é considerado um instrumento de registo de estudos usado ao longo das atividades, tendo por finalidade acompanhar a aprendizagem dos alunos, dando a oportunidade para que estes exercitem seu protagonismo no processo de construção do conhecimento (Juvenato,2020).

No final de cada sessão, num total de 10, realizávamos os registos fidedignos das atividades realizadas nesse dia. Nesses registos incluímos o interesse dos alunos, as interpretações pessoais, comentários dos alunos, criatividade, empenho de um modo geral da turma. Também fui ao pormenor em relação à aluna M. visto ser o alvo do nosso estudo (anexo 2).

Segundo Alves (2004, p.225): O diário pode ser considerado “como um registo de experiências pessoais e observações passadas, em que o sujeito que escreve inclui interpretações, opiniões, sentimentos e pensamentos, sob uma forma espontânea de escrita, com a intenção usual de falar de si mesmo” .

CAPÍTULO IV – APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DE RESULTADOS

Neste capítulo apresentamos os dados recolhidos e analisados pelos instrumentos de recolha de dados referidos anteriormente. Foi realizada uma entrevista semiestruturada à professora titular de turma no início das sessões de forma a conhecer um pouco mais a aluna, as suas dificuldades e os seus interesses. Tendo como base essas informações, organizei as sessões para “atelier de histórias” de forma a que este projeto trouxesse benefícios a nível da comunicação e a nível social da mesma. Analisaremos os trabalhos realizados pela turma; o diário de bordo feito pela investigadora; o depoimento da professora titular e as entrevistas.

4.1 - ANÁLISE E DISCUSSÃO DE DADOS

Na análise de conteúdo e discussão de resultados vamos filtrar toda a informação obtida por parte da professora titular e pela encarregada de educação da aluna M.. Desta forma, está organizado da seguinte forma: entrevista à professora titular da aluna M.; a análise dos trabalhos realizados pela turma incidindo mais nos grupos da aluna M.; também analisaremos o diário de bordo do investigador; o depoimento da professora titular da aluna M. e a entrevista ao encarregado de educação da aluna M.;

Todos estes elementos serão divididos em categorias e subcategorias e apresentados em tabelas.

4.1.1- GUIÃO DA ENTREVISTA À PROFESSORA TITULAR DE TURMA

Boa tarde. Tenho licenciatura em educação de infância desde 2006 e tenho vindo a trabalhar no 1º ciclo nas atividades de enriquecimento curricular. Ao longo destes anos tenho tido crianças com necessidades educativas específicas. Por esse motivo e para conseguir adaptar e dar uma melhor resposta a esses alunos decidi frequentar o mestrado em educação especial domínio cognitivo-motor no Instituto Politécnico de Leiria. Estou neste momento a frequentar o 2º ano do mestrado em educação especial domínio cognitivo – motor e estou na elaboração da minha dissertação de mestrado com o título, a expressão dramática/teatro e o aluno com necessidades educativas específicas: estudo de caso sobre autismo e comunicação em contexto de AEC no 1º ano do 1º CEB.

Desta forma, estou a desenvolver um projeto de expressão dramática com a turma. O objetivo é observar as atitudes da aluna M., identificar as principais dificuldades e estimular a comunicação da mesma.

Gostaria que me desse a oportunidade de lhe fazer esta entrevista visto que está com a aluna todos os dias, parece-me importante a sua opinião. O objetivo é obter mais informações sobre o grupo, mas mais especificamente a aluna M que vou observar de forma a conhecê-la um pouco melhor para adaptar as minhas sessões realizando uma observação estruturada. Vou tentar ser breve.

Entrevistadora (E): Posso gravar a entrevista?

Professora (P):

- 1) Qual a sua idade?
- 2) Sexo?
- 3) Habilitações literárias.
- 4) Tempo de serviço.
- 5) Quantos elementos tem a turma?
- 6) Caracterize a turma em termos socio e escolares.
- 7) Quais as principais características que a aluna M. com a sua problemática, apresenta?
- 8) Na sua opinião, os alunos com perturbação do espectro do autismo têm alguma vantagem em frequentar as atividades de enriquecimento curricular?
- 9) Na sua opinião, quais os benefícios da inclusão das crianças com perturbação do espectro do autismo nas turmas?
- 10) Como é a relação da aluna M. com os colegas?
- 11) E sobre a relação dos colegas com a aluna M., o que me pode dizer?
- 12) E a relação dela consigo?
- 13) E a relação dos outros alunos consigo?
- 14) Como caracteriza a aluna M. de um modo geral?
- 15) Quais as estratégias que usa para que a aluna compreenda o que se pretende?
- 16) Na sua opinião, quais as áreas que a aluna manifesta maiores dificuldades?
- 17) Como consegue compreender que a aluna tem dificuldades?
- 18) Na sua perceção a aluna tem consciência que tem dificuldades?
- 19) Quais as atividades que a aluna mais gosta de realizar? E menos?

Muito Obrigada pela sua colaboração!

4.1.2 - ENTREVISTA À PROFESSORA TITULAR DE TURMA

A entrevista semiestruturada realizada à professora titular de turma foi importante para recolher dados sobre a aluna assim como registar as maiores dificuldades da mesma. Após a realização da entrevista semiestruturada, organizámos e criámos estratégias para desenvolver um plano de sessões de expressão dramática/ teatro. A entrevista semiestruturada foi realizada na sala de aula, no final do dia. Começámos com uma conversa normal para quebrar o nervosismo que senti no momento de ambas as partes. Alguns minutos depois, comecei então a entrevista à professora titular de turma, gravando apenas o áudio com o telemóvel. A entrevista durou alguns minutos e a professora foi respondendo com calma a todas as questões que lhe fiz. No final da mesma, agradei a disponibilidade para a realização da entrevista. De seguida apresento a grelha de análise de conteúdo da entrevista (anexo 3).

4.1.3 - GRELHA DE ANÁLISE DE CONTEÚDO DA ENTREVISTA À PROFESSORA TITULAR DE TURMA

Grelha de análise de conteúdo da entrevista à professora titular de turma		
Categoria	Subcategoria	Excertos da entrevista
Dados pessoais	Habilitações literárias	➤ “Licenciatura”(p.3)
	Tempo de serviço	➤ “18 anos de serviço” (p.4)
Caracterização da turma	Aspetos socio escolares	➤ “Vê se aqui uma grande discrepância em termos sociais até mesmo ao nível de habilitações escolares dos encarregados de educação”.(p.6) ➤ “a nível escolar, a turma também é muito heterogénea” (p.6)
Caracterização da aluna	Comportamento	➤ “É uma aluna bastante meiga, embora seja autista, a nível de comportamento, não apresenta qualquer tipo de problemática”.(p.7) ➤ “Quando não consegue, fica muito preocupada, chora com facilidade, temos que a acalmar. “(p.14)
	Dificuldades	➤ “a aluna tem alguma rigidez mental” (p.7) ➤ “tem dificuldade em aprender coisas novas” (p.7) ➤ “tem dificuldade ao nível do português...na oralidade e ao nível da linguagem, expressa-se com alguma

		<p>dificuldade e isso depois reflete-se ao nível da escrita...” (p.7)</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ “Tudo o que envolver maior abstração” (p.7) ➤ “...tem alguma dificuldade em lidar com a frustração.” (p.14) ➤ “É na língua portuguesa, portanto no português e a expressão dramática em frente aos colegas. Aí eu sinto que ela tem dificuldade em expressar-se junto aos colegas”. (p.16) ➤ “Quando não está a conseguir começa a apagar muito, começa a ficar nervosa...” (p.17)
	Capacidades	<ul style="list-style-type: none"> ➤ “Ao nível da educação física, ela é muito boa” (p.7) ➤ “Na matemática... principalmente...no cálculo escrito. Tudo coisas mais objetivas.” (p.7) ➤ “Na natação, eles já estão divididos em dois grupos, ... a --- já está na piscina maior”. (p.19) ➤ “... na área do desporto destaca-se...” (p.19)
Atividades de enriquecimento curricular	Vantagens	<ul style="list-style-type: none"> ➤ “eu penso que sim, que tem toda a vantagem até porque algumas destas atividades, muitas vezes nós não conseguimos fazer de forma tão incisiva no contexto de turma” (p.8) ➤ “...acabam por funcionar como uma terapia” (p.8) ➤ “acho que é vantajoso eles frequentarem este tipo de atividades” (p.8)
Inclusão na turma	Vantagem	<ul style="list-style-type: none"> ➤ “Eu penso que é vantajoso por vários motivos: primeiro estes alunos uma das dificuldades deles é a interação com os outros, e se por si só já estiverem isolados, nunca vão aprender a interagir com outras crianças, portanto, acho que é tudo benéfico” (p.9)
	Grau do autismo	<ul style="list-style-type: none"> ➤ “Também depende do grau de autismo destas crianças. Se for um autismo ligeiro, como é o caso desta aluna, não interfere na turma... nota-se depois na aprendizagem”(p.9)
	Estratégias utilizadas	<ul style="list-style-type: none"> ➤ “A aluna está localizada à frente da sala, de frente para a professora, para não haver fontes de distração...” (p.15)

		➤ “ Depois de explicar à turma, vou explicar individualmente à ---.” (p.15)
Relações sociais	Colegas	➤ “Já vem neste grupo desde a pré, já os conhece” (p.10)
	Professora	➤ “Também” é boa. (p.12) ➤ “Quando tem algum problema já me vem dizer” (p.12)

Grelha de análise de conteúdo da entrevista à professora titular de turma

No que se refere à análise da primeira categoria, dados pessoais, subcategoria habilitações literárias e tempo de serviço podemos verificar que é uma professora com “licenciatura” e “18 anos de serviço”. Relativamente à categoria caracterização da turma, a professora refere que há “ uma grande discrepância em termos sociais até mesmo ao nível de habilitações escolares dos encarregados de educação” fazendo igualmente referência “ a turma também é muito heterogénea”.

Na categoria seguinte, caracterização da aluna, dividimos em diversas subcategorias: comportamento; dificuldades e capacidades. Quanto ao comportamento, a professora menciona que “é uma aluna bastante meiga” e “a nível de comportamento, não apresenta qualquer tipo de problemática”. No entanto “quando não consegue, fica preocupada, chora com facilidade”. Na subcategoria dificuldades, “ a aluna tem alguma rigidez mental”; “tem dificuldade em aprender coisas novas”; “tem dificuldade no nível do português... e isso reflete-se ao nível da escrita”; também tem dificuldade em “tudo o que envolve maior abstração”; dificuldade na “expressão dramática em frente aos colegas”. Por outro lado, na subcategoria das capacidades a aluna destaca-se “ao nível da educação física, ela é muito boa” assim como “na matemática... principalmente... no cálculo escrito”.

Quanto à categoria atividades de enriquecimento curricular, a professora considera que existem algumas vantagens em a aluna frequentar as mesmas, “eu penso que sim, que tem toda a vantagem até porque algumas destas atividades, muitas vezes nós não conseguimos fazer de forma tão incisiva no contexto de turma” e “...acabam por funcionar como uma terapia”, ou seja, “acho que é vantajoso eles frequentarem este tipo de atividades”. Na categoria seguinte, inclusão na turma, dividimos em 3 subcategorias: vantagem; grau do autismo e estratégias utilizadas. Relativamente à primeira, vantagem, refere “Eu penso que é vantajoso por vários motivos: primeiro estes alunos uma das dificuldades deles é a interação com os outros, e se por si só já estiverem isolados, nunca vão aprender a interagir com outras crianças, portanto, acho que é tudo benéfico”, quanto ao grau de autismo “também depende do grau de autismo destas crianças. Se for um autismo ligeiro, como é o caso desta aluna, não interfere na turma... nota-se depois na aprendizagem” e nas estratégias utilizadas, a professora faz referência que “a aluna está localizada à frente da sala, de frente para a professora, para não haver fontes de distração...”, e para que perceba melhor “ depois de explicar à turma, vou explicar individualmente à ---.”

Passamos de seguida para uma categoria importante no nosso estudo, relações sociais. Esta categoria dividimo-la em duas subcategorias: colegas com quem se relaciona mais proximamente e “já vem neste grupo desde a pré, já os conhece”, quanto à subcategoria professora “também é boa”, “quando tem algum problema já me vem dizer”.

4.2 - ANÁLISE DOS TRABALHOS REALIZADOS PELA TURMA INCIDINDO MAIS NOS GRUPOS DA ALUNA M.

Ao longo das 10 sessões, realizámos diversos trabalhos, desde criação de histórias com apenas alguns adereços, criação de uma história a partir de um desenho; criação de histórias com fantoche de meia; improvisações guiadas, entrevistas entre colegas; dramatizações entre outras atividades.

De seguida apresento duas imagens referentes à sessão 2, em que cada aluno escolheu um acessório e a partir desse acessório, criaram a história em grupo e desenharam as personagens da mesma. A aluna M fez parte do grupo de 5 elementos.



Imagem 1: Grupo de 4 alunos a realizar a caracterização de personagem



Imagem 2: Grupo de 5 alunos a desenharem a caracterização das personagens

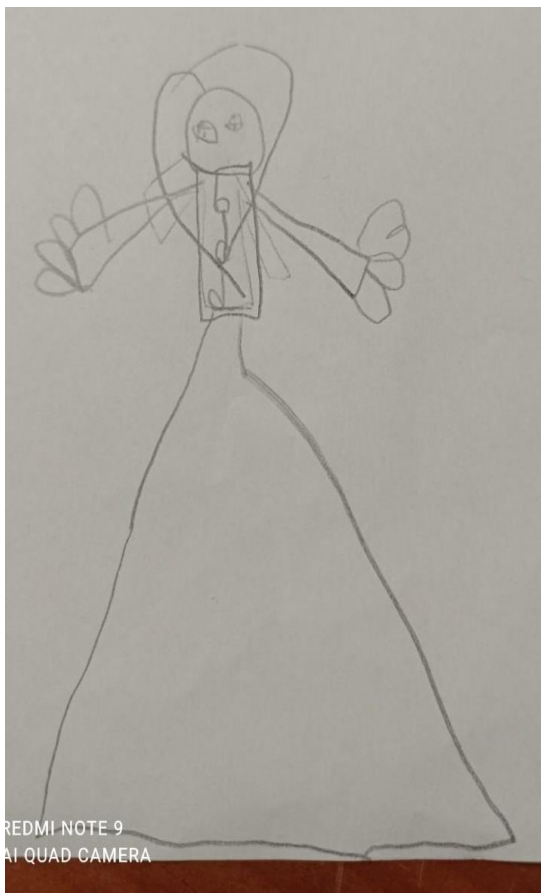


Imagem 3: Super herói da aluna M.



Imagem 4: Super herói da aluna S

4.3 - DIÁRIO DE BORDO- REGISTOS DA INVESTIGADORA

Neste ponto apresentamos os resultados, a respetiva análise e discussão referente a aluna em estudo. Optámos por gráficos para melhor se verificar a evolução da mesma, utilizando igualmente, excertos dos diários de bordo que comprovam o gráfico.

Apresentamos de seguida a grelha de análise utilizada em cada sessão:

Grelha de observação da sessão...						
		Nunca	Poucas vezes	Algumas vezes	Muitas vezes	Sempre
Envolvimento na atividade	Demonstra interesse pela atividade					
	Participa autonomamente					
	Realiza a atividade sempre junto a uma amiga					
	Na escolha de colegas para a atividade escolhe as amigas					
	Fica com medo quando é selecionada para participar					
	Mostra capacidade de improviso					
	Já selecionou algum colega fora do círculo de amigas					
Dificuldades apresentadas	Interage com todos os alunos da turma					
	Mantém contato visual					
	Percebe-se o que diz					
Comunicação com os pares	Interage com colegas diferentes					
	Fala com qualquer colega					
	Elogia os colegas					
Interação social	Escolhe primeiro as amigas					
	Permite o contacto físico					

Grelha de observação das sessões

Vamos utilizar a seguinte escala:

- nunca - 1;
- poucas vezes – 2;
- algumas vezes - 3;
- muitas vezes – 4;
- sempre – 5

Relativamente ao envolvimento na atividade, nas subcategorias: demonstra interesse pela atividade; participa autonomamente; na escolha de colegas para a atividade escolhe as amigas; fica com medo quando é selecionada para participar; mostra capacidade de improviso; já selecionou algum colega fora do círculo de amigas (gráficos seguintes), podemos verificar que houve uma melhoria com o passar das sessões.

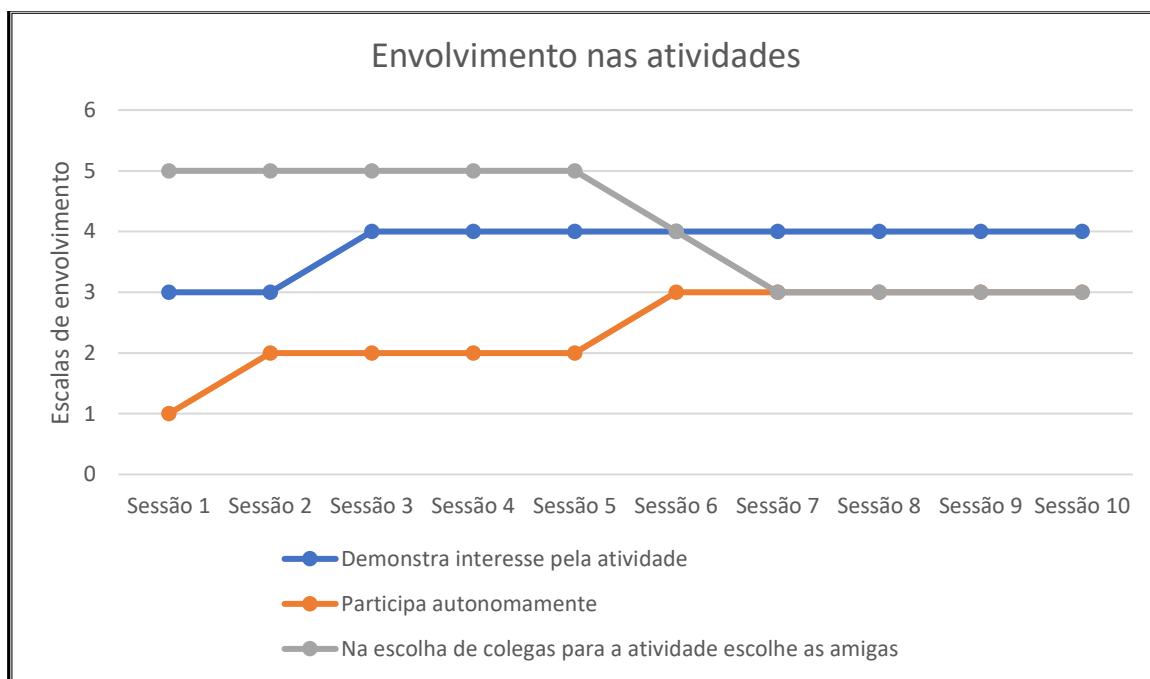


Gráfico 1: Envolvimento nas atividades

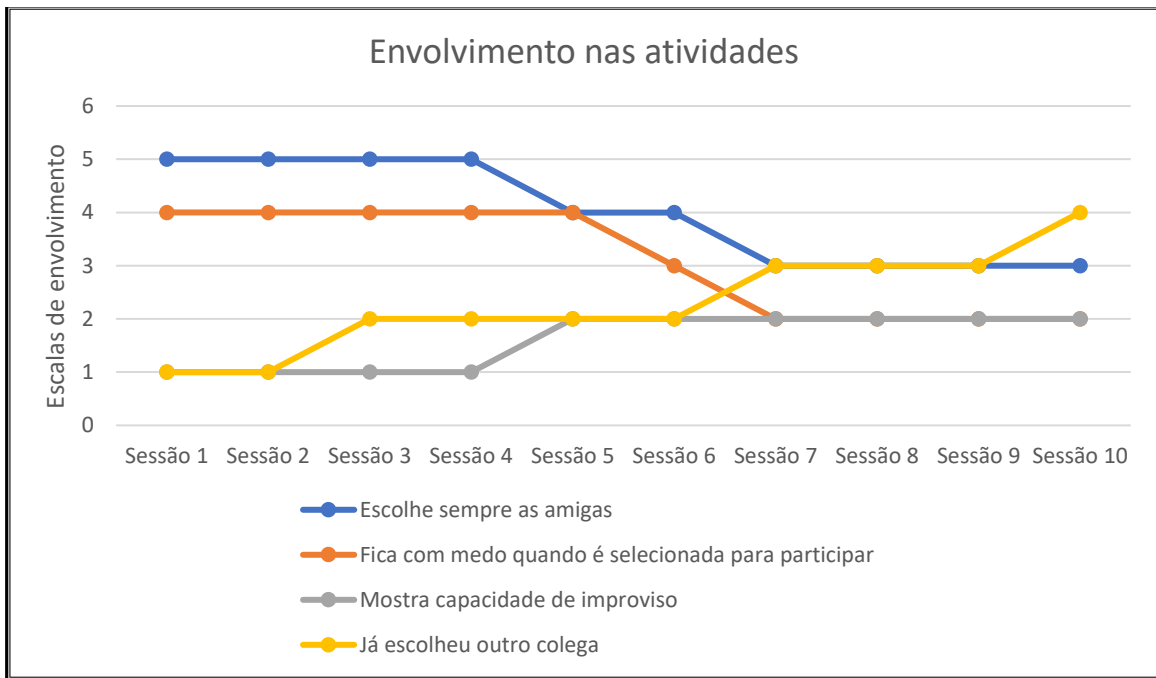


Gráfico 2: Continuação do envolvimento nas atividades

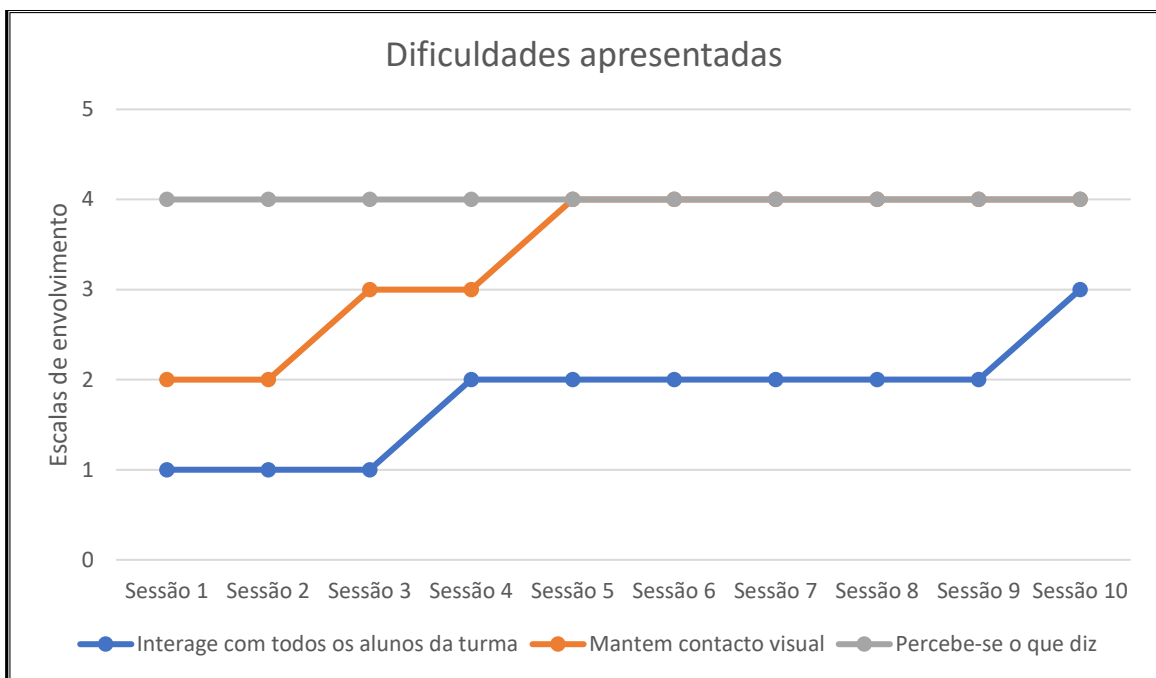


Gráfico 3: Dificuldades apresentadas

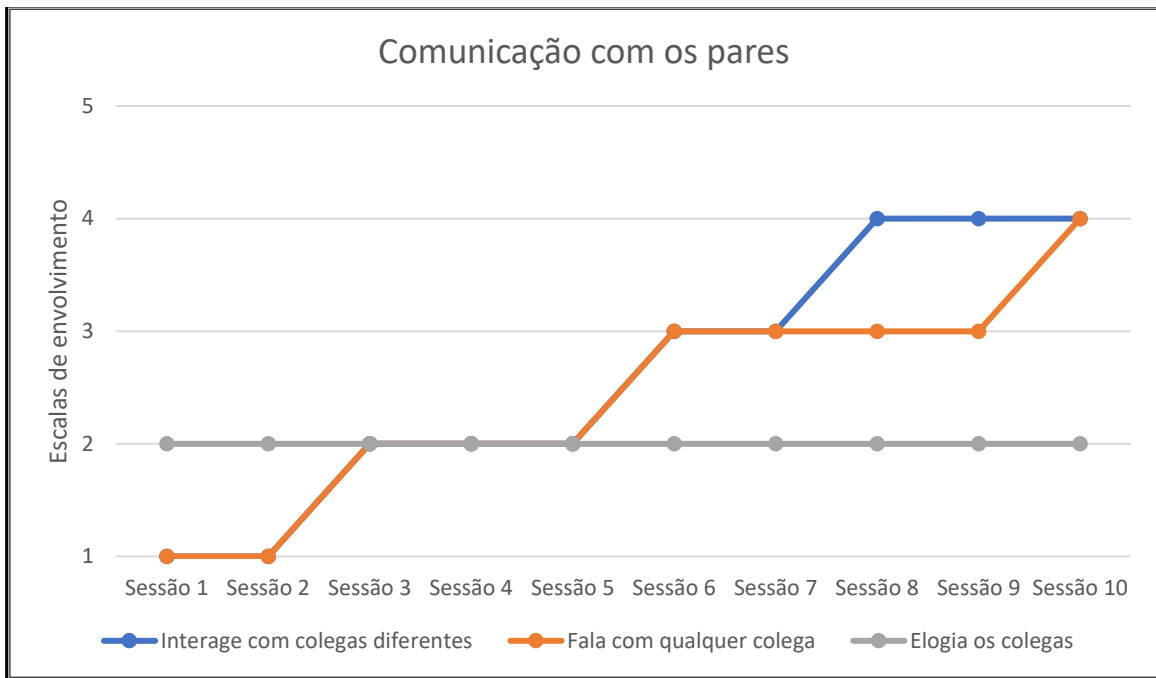


Gráfico 4: Comunicação com os pares

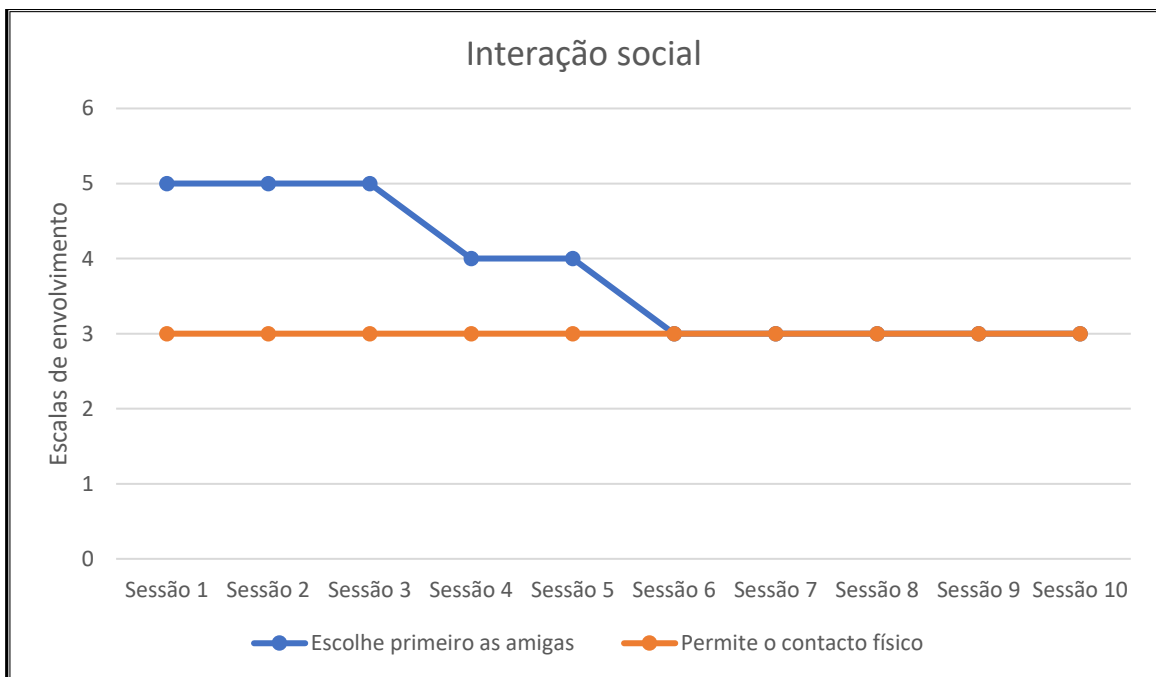


Gráfico 5: Interação social

Análise dos gráficos

Podemos analisar pelo gráfico que a aluna M., no que se refere ao ponto demonstra interesse pela atividade, na sessão 1 e 2 mostrou algumas vezes interesse, mas nas restantes sessões apresentou muitas vezes interesse pelas mesmas. Relativamente ao aspeto participa autonomamente, na primeira sessão nunca o conseguiu fazer. Da segunda à quinta sessão conseguiu poucas vezes, da sexta à décima sessão alcançou algumas vezes. Na escolha de colegas para a atividade escolhe as amigas, também podemos verificar que houve uma evolução da aluna M.. Da primeira a quinta sessão escolhia sempre as amigas. Na sexta sessão escolheu muitas vezes e nas sessões seguintes selecionou-as algumas vezes. Quanto ao aspeto, fica com medo quando é selecionada para participar, verifica-se que ficava muitas vezes com medo até à sessão 5, evoluindo nas sessões seguintes, terminando as sessões ficando poucas vezes com medo de ser selecionada. Quanto à capacidade de improviso, foi o aspeto mais difícil de alterar. Até à sessão 4 a aluna M. nunca mostrou capacidade de improviso. Nas sessões seguintes, mostrou poucas vezes essa capacidade, embora se tivesse verificado ao longo das sessões o à vontade dela. Quanto à escolha de outros colegas, na primeira e segunda sessão nunca escolheu colegas sem ser as amigas. Da terceira à sexta sessão escolheu poucas vezes outros colegas. Da sétima à nona sessão já escolheu algumas vezes e na décima sessão escolheu muitas vezes.

Relativamente às dificuldades apresentadas, subcategorias: interage com todos os alunos da turma verifica-se observando o gráfico que a aluna M. nas primeiras 3 sessões nunca interagiu com todos os alunos, da quarta sessão à nona interagiu poucas vezes e na décima sessão interagiu algumas vezes. No item mantem contacto visual, a aluna também foi melhorando, começando as sessões com pouco contacto, depois algum contacto e a partir da quinta sessão manteve muitas vezes o contacto visual com os colegas. Relativamente, a perceber-se o que diz, em todas as sessões deu para perceber o que dizia embora muitas palavras não sejam ditas corretamente. Relativamente à interação com colegas diferentes e fala com qualquer colega verificou-se uma melhoria com o evoluir das sessões, começando na escala nunca interagiu com colegas diferentes a muitas vezes interagiu com colegas diferentes. No que se refere ao elogiar os colegas, a aluna manteve -se sempre na mesma escala de envolvimento, poucas vezes elogiou os colegas. Quanto ao contacto físico, a aluna M. permitiu algumas vezes ao longo de todas as sessões.

Apresentamos de seguida excertos dos diários de bordo que comprovam o que está nos gráficos: referente à sessão 1, “o que é que eu faço?”; “estava quase no fim”; “senti-a nervosa”; “esperou pela vez dela e quando desceu imitou uma colega”; no jogo das histórias “ficou no meio das colegas”; “quando teve de dialogar ficou em silêncio”.

Na sessão 2, a aluna M. “participou na improvisação guiada, mas manteve-se sempre perto das colegas com quem tem mais confiança...”; “desenhou uma das personagens da história”; “pegou no fato de princesa”; “deu poucas ideias”.

Na sessão 3, “ não estava a acompanhar os movimentos da colega, mas posteriormente, começou a fazê-lo corretamente”; em grande grupo, a aluna M. fez um movimento “alguns imitaram, e nessa altura soltou-se e fez uma dança”, noutra atividade “mais uma vez selecionou 2 alunas com quem brinca”; “na criação da história, a aluna manteve-se calada” ou “as colegas diziam as frases e ela repetia”; “a aluna escolheu um menino”.

Nos registos do diário de bordo na sessão 4, a aluna interveio “olhou para mim, colocou o dedo no ar, e falou, “o meu fato é arco iris”...”; ainda tem dificuldades em criar e interpretar a sua personagem imaginária, apoiando-se desta forma nas colegas”.

Na sessão seguinte, depois de se formarem os grupos para a criação de histórias com os fantoches de meia a aluna “só falou quando outro fantoche lhe dirigia a palavra ou fazia uma pergunta”; “a aluna escolheu o unicórnio...”; “ após cada resposta, esboçava um sorriso ligeiro”.

Na sessão 6, sessão em que trabalhamos o tema do dia do pai, a aluna à pergunta porque é que gostam do pai, respondeu: “porque ele dá abraços”; “gosto quando o pai faz os trabalhos comigo”; na seleção de um colega, “ficou parada, calada, envergonhada a olhar para os colegas... a aluna selecionou-o”; participou na entrevista ao pai, “ficou um pouco mais retraída, manteve sempre o microfone junto do corpo dela, mas mesmo assim, fez cinco perguntas por autoria própria”; “posteriormente, quis participar por autoria própria”; “tem vindo a desenvolver a comunicação e a relação com os colegas” ; “já interage com outros colegas de forma envergonhada, mas começa a comunicar com alguns que nem se aproximava”.

Na sessão 7, “, a aluna M. dançou de mão dada com outra colega e com um sorriso também”; “esteve sentada ao lado de uma das colegas”; “escolheu um colega com quem raramente interage e fez alguns movimentos”; “manteve o contacto visual durante alguns segundos e colocou um sorriso ligeiro”; “foi interagindo com quase todos os colegas, mantendo contacto visual, à medida que foi ouvindo as musicas”

Na sessão 8, após ter colocado a questão o que acontece na primavera, “a aluna M. levantou o dedo e disse: há muitas flores na rua”. Na formação do seu grupo “foi ela que o escolheu”; “escolheu a aluna S. e 3 alunos”; “nesta sessão escolheu um aluno com quem nunca tinha dramatizado”; “antes de entrar em cena, manteve-se calada”; “mas quando ouviu o seu nome, aproximou-se da fada e deu lhe a mão”; “foi mantendo o contacto visual com os colegas de grupo”

Na sessão 9 fez a dramatização de uma história criada por ela e pelas colegas; “ a aluna M. foi uma princesa”; “desenhou a sua personagem”.

Na sessão 10 foi a vez de criarem uma história 2 a 2, “selecionei alguns alunos, incluindo a aluna M para eles próprios escolherem com quem gostavam de criar a história”. A aluna escolheu uma colega com quem nunca tinha trabalhado e “fiquei surpreendida com a aluna M. porque foi ela que contou a história com a ajuda da colega e também com a minha intervenção.

O diário de bordo terminou na décima sessão, mas continuei a fazer as atividades todas as quartas feiras com esta turma. Abordámos o dia da mãe, em que a aluna fazendo de figurino mãe, ajudou a filha a descer o escorrega porque esta, tinha medo. No dia da família, foi ela que criou a história e os colegas fizeram a dramatização guiada. No dia da criança, foi aula livre na rua, em que a aluna interagiu com diferentes colegas. Terminámos o ano letivo com as marchas populares em que a aluna M. e um colega, tiveram a responsabilidade de guiar a sua fila na coreografia. A aluna memorizou muito bem a coreografia. Fomos mostra-la à outra turma de primeiro ano, ainda pensei que fosse ficar envergonhada e desistisse, mas a reação da aluna foi a contrária, agarrou na mão do par e fez a coreografia correta, e com um sorriso na cara.

4.4 -DEPOIMENTO DA PROFESSORA TITULAR DA ALUNA M.

Após as sessões de expressão dramática/ teatro foi solicitado à professora titular, um depoimento que retratasse a aluna M. e a sua evolução. De seguida, apresentamos a grelha de análise do depoimento feito pela professora titular (anexo 4).

4.4.1 - Grelha de análise de conteúdo do depoimento da professora titular de turma

Grelha de análise de conteúdo do depoimento da professora titular da turma no final da implementação do programa de expressão dramática		
Categoria	Subcategoria	Excertos do depoimento
Caracterização da aluna	Comportamento	➤ “É uma menina muito meiga, empenhada”
	Dificuldades	➤ “... revela algumas inseguranças, timidez e algumas dificuldades a nível da linguagem. Estas condicionantes têm interferência na forma como reage à exposição perante a turma, nomeadamente ao nível da oralidade e da leitura em grande grupo.” (linha.3)

Atividades de enriquecimento curricular	Vantagens	> “ ... as atividades desenvolvidas em atelier de histórias contribuíram para ela conseguir ultrapassar estas lacunas, (I.6) > “Inicialmente, mostrava bastante relutância em realizar atividades que envolvessem mais exposição à turma) e ao longo do ano foi mostrando mais confiança e menos timidez na realização destas atividades.” (I.9)
---	-----------	---

Grelha de análise de conteúdo do depoimento da professora titular de turma

ANÁLISE DO DEPOIMENTO

Relativamente à primeira categoria de análise do depoimento da professora, caracterização da aluna, subcategoria comportamento, verificamos que a professora manteve a mesma opinião desde a entrevista realizada há alguns meses atrás “é uma menina muito meiga, empenhada”

No que se refere à subcategoria dificuldades, faz referência “... revela algumas inseguranças, timidez e algumas dificuldades a nível da linguagem. Estas condicionantes têm interferência na forma como reage à exposição perante a turma, nomeadamente ao nível da oralidade e da leitura em grande grupo.”

Na segunda categoria analisada neste depoimento, atividades de enriquecimento curricular, subcategoria vantagens, a professora assume que houve melhorias por parte da aluna, “ ... as atividades desenvolvidas em atelier de histórias contribuíram para ela conseguir ultrapassar estas lacunas, ganhando mais confiança perante os colegas.”, refere ainda que “inicialmente, mostrava bastante relutância em realizar atividades que envolvessem mais exposição à turma (leitura, expressão dramática, dança) e ao longo do ano foi mostrando mais confiança e menos timidez na realização destas atividades”.

4.5. – ENTREVISTA À ENCARREGADO DE EDUCAÇÃO DA ALUNA M.

A entrevista à encarregado de educação da aluna foi realizada logo pela manhã na sala de TIC. Fui receber a mãe ao portão e conversámos um pouco, visto que senti a mãe um pouco nervosa. Posteriormente, comecei a entrevista (anexo 5).

4.5.1 - GUIÃO DA ENTREVISTA AO ENCARREGADO DE EDUCAÇÃO DA ALUNA M.

Guião da entrevista à encarregado de educação da aluna M.

Bom dia.

Começo por agradecer a sua disponibilidade para me responder a algumas questões sobre a sua educanda, no âmbito do meu estudo.

Tenho licenciatura em educação de infância desde 2006 e tenho vindo a trabalhar no 1º ciclo nas atividades de enriquecimento curricular. Ao longo destes anos tenho tido crianças com necessidades educativas específicas. Por esse motivo e para conseguir adaptar e dar uma melhor resposta a esses alunos decidi frequentar o mestrado em educação especial domínio cognitivo-motor na Escola Superior de Educação e Ciências Sociais do Instituto Politécnico de Leiria. Estou neste momento a frequentar o 2º ano do mestrado em educação especial domínio cognitivo – motor e estou na elaboração da minha dissertação com o título: “ A Expressão Dramática/teatro e o aluno com necessidades educativas específicas: estudo de caso sobre autismo e comunicação em contexto de AEC no 1º ano do 1º CEB”.

Desta forma, estou a desenvolver um Programa de Expressão Dramática/teatro com a turma da sua educanda. O objetivo é observar as atitudes da aluna, identificar as suas principais dificuldades e estimular a comunicação.

Entrevistadora (E): Posso gravar a entrevista?

Mãe (M):

- 1) Qual a sua idade?
- 2) Habilitações literárias.
- 3) Com que idade foi mãe?
- 4) A aluna tem irmãos?
- 5) Com quem vive em casa?
- 6) A M. tem problemas de sono?
- 7) Quando acorda de manhã, o que costuma fazer?
- 8) Nota que a M. tem vontade de ir para a escola?
- 9) Quais as atividades que ela mais gosta de fazer em casa?
- 10) Quais as atividades que gosta menos de fazer em casa?
- 11) Qual o seu comportamento quando mudam a rotina, por exemplo, quando vão a uma festa, jantar fora?
- 12) Qual a reação da vossa filha quando outras crianças desconhecidas se aproximam dela?

- 13) A vossa filha tem algum objeto preferido com que goste de brincar?
- 14) Brinca sempre sozinha? Ou acompanhada?
- 15) Ela conta todos os dias o que aprendeu na escola?
- 16) Ela diz que tem amigos na escola?
- 17) Como fala dos colegas?
- 18) Nota que ela tem um medo específico?
- 19) Quando está nervosa quais são as suas reações?
- 20) Nota que existe algum comportamento que ela repita no dia-a-dia?
- 21) Que brincadeiras faz a aluna quando brinca ao faz de conta? Por exemplo, finge que fala ao telemóvel, ou imita algum desenho animado que goste de ver na televisão?
- 22) Gosta de ouvir música?
- 23) Verifica alguma alteração de comportamento à quarta-feira, dia que realizo atividades diferentes e numa sala igualmente diferente com o grupo? Ela fala disso?
- 24) Se sim, o que diz sobre o que fez na escola nesses dias ?
- 25) Nota alguma diferença nesse dia quando a vem buscar?
- 26) Como acha que ela se adaptou à escola?
- 27) E na aprendizagem, acha que ela tem adquirido conhecimentos?
- 28) De que é que a M. fala mais quando partilha acontecimentos passados na escola?
- 29) Há alguém que ela refira mais vezes?
- 30) Nota alguma evolução nas atitudes, desde o início do ano?

Muito obrigada pela sua colaboração.

4.5.2 - GRELHA DE ANÁLISE DE CONTEÚDO DA ENTREVISTA AO ENCARREGADO DE EDUCAÇÃO DA ALUNA M.

Grelha de análise de conteúdo da entrevista ao encarregado de educação da aluna M.		
Categoria	Subcategoria	Excertos da entrevista
Dados pessoais	Idade	➤ “tenho 31 anos” (p.1)
	Grau de parentesco	➤ Mãe
	Habilitações literárias	➤ “12º ano”(p.2)

Características da aluna	Alterações no sono	<ul style="list-style-type: none"> ➤ “ Quando anda muito ansiosa, nervosa, quando vai haver uma mudança ou assim, tem.” (p.6) ➤ “ Quanto mais nervosa ela está mais ela range os dentes durante a noite...” (p.6) ➤ “Parece que está a comer pedras durante a noite e noto que a intensidade é conforme a ansiedade que ela tem sobre algo que vai acontecer no dia a seguir...” (p.6) ➤ “Quando está tranquila de férias... dorme bem, não range dentes, está tudo certo.” (p.6)
	Relações sociais	<ul style="list-style-type: none"> ➤ “ Lá está, agora neste momento, e eu acho que é das atividades que ela tem tido, ela já não stressa tanto.” (p.12) ➤ “No ballet, eu notava, ela conhecia as meninas todas, sabia o nome delas, mas não falava com elas.” (p.12) ➤ “Se as meninas tiverem a iniciativa de ir ter com ela, para ela está ótimo, porque ela não teve de ter aquela primeira iniciativa de ir falar. Agora se lhe calhar a ela, fora da escola ter essa iniciativa, ela precisa sempre de um apoio.” (p.12) ➤ “Eu noto que ela tem um bocado de receio de falar mal, a menina não a perceber e ser mais constrangedor ainda para ela.” (p.12)
	Comunicação	<ul style="list-style-type: none"> ➤ “Há dias que fala mais do que outros, há dias que não gosta tanto e vai mais calada”. (p.15) ➤ “Há dias em que é assim que sai do portão, vem logo a correr e: oh mãe fiz isto, isto, isto e adorei e fiz jogos e fiz e conta-me logo...” (p.15) ➤ “Há outros que está mais quietinha, mas conta, já consegue contar.” (p.15) ➤ “Ela chega a casa e conta-me as coisas todas dos colegas, o que fizeram no recreio e o que não fizeram, e o que ela fez e não fez no recreio.” (p.17)

	<p>Relativamente ao dia de quarta-feira:</p>	<ul style="list-style-type: none"> ➤ “...dantes falava sempre na mesma coisa, jogos, jogos, jogos do tablet, era a única coisa que ela falava, e agora fala de outras coisas.” (p.28) ➤ “Fala de coisas mais marcantes do dia, sejam bons ou maus.” (p.28) ➤ “De professores de disciplinas é realmente de histórias que fala mais vezes e da psicóloga, são as duas que ela mais fala”. (p.29) ➤”Sim fala muito. E noto, há muitas quartas feiras que noto.” (p.23) ➤ “ ... na quarta feira passada que foi a tal dança que fizeram, que ela amou. Ela vinha encantada e até me perguntou, será que na próxima quarta iriam fazer outra vez.” (p.23) ➤ “E algumas vezes, fala na psicóloga, mas a seguir à psicóloga é sempre das histórias, a aula das histórias porque é realmente o que a marca mais durante o dia todo. “ (p.23) ➤ “Principalmente nas histórias porque é algo que ela, eu noto que é algo onde ela descomprime, que ela, ok, eu aqui posso descontraír, posso ser eu, posso fazer o que eu quiser, sem ter de estar sempre a pensar em tudo...” (p.23) ➤ “Aqui nas histórias é diferente, ela sabe que pode vir à vontade, ... vai ouvir histórias que ela até gosta de ouvir, que agora gosta, que agora começou a perceber, é ela que inventa, que faz, que cria e que tem oportunidade de poder ser ela a ter a iniciativa de fazer alguma coisa, e eu noto que aqui nas histórias ela, pelo menos a mim, ela não me diz que tem necessidade de ter sempre a professora ao lado para fazer...” (p.23) ➤ “Das histórias não é preciso nada, que ela vem logo e explica logo tudo e conta logo tudo à maneira dela.” (p.29)
--	--	---

	Amizades	<ul style="list-style-type: none"> ➤ “Sim, felizmente sim.” (p.16) ➤ “Principalmente aquele grupinho delas e agora diz que também tem meninos amigos, que também são amigos dela e que são melhores amigos.” (p.16) ➤ “Há colegas que ela fala muito, são amigas dela.” (p.17)
	Medos	<ul style="list-style-type: none"> ➤ “Tem medo de balões, já vem desde bebé...” (p.18) ➤ “Primeiro começou pela textura, não gostava do plástico.”...”boias no verão, braçadeiras se fosse de plástico ela não conseguia mexer nelas sequer.”(p.18) ➤ “Agora é ao som. Ela tem medo de muitos sons... sons mais altos, uma mota, ela tapa os ouvidos.” (p.18) ➤ “Ainda hoje foge do aspirador, se eu tiver na sala a aspirar, ela foge para o quarto e fecha a porta do quarto para não ouvir tanto o som do aspirador.” (p.18) ➤ “Se eu fosse triturar sopa, ela fugia.” (p.18)
	Estereotipias	<ul style="list-style-type: none"> ➤ “ Temos um pouco de tudo.” (p.18) ➤ “Mexe-se muito, corre, salta, mexe as mãos, mexe, mexe, mexe...” (p.19) ➤ “...por exemplo em casa, que sabe que está à vontade, que pode falar, pode gritar, pode passar tudo cá para fora, é o que ela faz, ela não para um segundo e anda de um lado para o outro, ... e vai buscar a bola e mexe na bola...” (p.19) ➤ “Por exemplo aqui na escola, pode ficar quieta a mexer nas mãos, ou a olhar para baixo e a mexer nas mãos.” (p.19) ➤ “Quando está nervosa tenta-se focar num ponto e fica ali a mexer nas mãos..., mas quieta e calada porque sabe que não pode andar por aí a correr.” (p.19) ➤ “Em casa é ao contrário, muito mexida, corre e sobe para cima do sofá, desce do sofá, e trepa o sofá... o sofá até está partido e tudo... é mesmo dela subir e descer.” (p.19)
	Objetos preferidos	<ul style="list-style-type: none"> ➤ “ miniaturas... todas as miniaturas possíveis e imaginárias...” (p.13)

		<ul style="list-style-type: none"> ➤ “Ela tem uma coleção gigante, desde bem pequenina em miniaturas e cartas.” (p.13) ➤ “Dantes, quando era mais pequenina, ela onde quer que nós fossemos, ela tinha uma carta na mão...”
Rotinas	Escola	<ul style="list-style-type: none"> ➤ “Se for em tempo de escola, sou eu que a acordo, toma o pequeno almoço, veste-se, ... já lava os dentes, eu é que a penteio...” (p.7) ➤ “Quando a venho buscar, ela repete sempre a mesma coisa, ela tem de ir sempre ao parque com as meninas. Quando eu lhe digo que não, é choro na hora até ao carro, até a casa e porquê e porquê...” (p.20)
	Fora da escola	<ul style="list-style-type: none"> ➤ “Ela gosta muito de sair, mas tem sítios específicos para sair”. (p.11) ➤ “...há pouco tempo fomos a uma festa de uma menina pequenina que fez 1 aninho... não conhecia ninguém na festa... estava ansiosa por ir... porque sabia que tinha piscina... por outro lado, ela já estava na parte ansiosa...” (p.11) ➤ “Uma festa pode correr bem ou correr mal.” (p.11) ➤ “ Quando vamos ao shopping, é muita informação, dá asneira da certa porque ela chora, faz birras, chora por tudo e por nada, até se uma pessoa lhe disser olá, ela chora...” (p.11) ➤ “... noto que há um pouco de tudo quando há quebra de rotina e depende do sitio onde ela esteja”. (p.11)
Atividades	Que mais gosta	<ul style="list-style-type: none"> ➤ “ Em casa anda na fase de brincar realmente a fazer histórias, adora, anda nessa fase de filmar-se com o tablet a fazer histórias, ela adora” (p.9) ➤ “Mas também adora piscina, ... ama rua, anda muito na rua, no meio dos morangos...”(p.9) ➤ “Ela é toda musica. Musica, dança, adora.” (p.22) ➤ “Nós temos no spotify uma lista de musicas que foi ela que as escolheu, mas são todas super giras. Acho que não há

		<p>uma musica que eu e o pai, por exemplo, não gostemos.”(p.22)</p> <p>➤ “Vai ouvindo no spotify as músicas dela, mas ela adora musica, musica gosta muito”. (p.22)</p>
	Que menos gosta	<p>➤ “...fazer caminhadas (não gosta tanto), mas acaba por gostar porque vê flores.” (p.9)</p> <p>➤ “Ora... coisas da vida diária que temos de fazer... ela tem muita resistência ao novo...” (p.10)</p>
	Brincadeiras	<p>➤ “Isso depende, agora vai brincando com o irmão, muitas vezes brinca sozinha, e lá está, depende dos dias.” (p.14)</p> <p>➤ “Tem dias que brinca com a tia...” (p.14)</p> <p>➤ “ Há outros que brinca comigo e com o pai a fazer jogos com as cartas que ela tanto adora.” (p.14)</p> <p>➤ “Vai brincando conforme vai dando e vamos adaptando” (p.14)</p> <p>➤ “ Ela imita algumas coisas do youtube, também da escola, lá está das histórias. Ela adora e em casa tenta recriar, mesmo que não seja a mesma história...” (p.21)</p> <p>➤ “Ela brinca muito assim ao faz de conta, mas o faz de conta dela tem de ser com coisas que ela possa ver e mexer.” (p.21)</p> <p>➤ “Lá está, é mais histórias quando é algo que lhe chama a atenção, ela recria e faz e dramatiza e tenta fazer como fez na escola.” (p.21)</p>
Adaptação ao primeiro ano	Aprendizagens gerais	<p>➤ “Este primeiro ano tem sido um misto de altos e baixos, mas acho que ela se adaptou super bem à escola” (p.26)</p> <p>➤ “Ela ama a escola, ama os professores, ama as disciplinas, ela adora tudo, ela gosta de tudo da escola. Tudo o que fazem diferente na escola, ela guarda, passe o tempo que passar...” (p.26)</p>

		<ul style="list-style-type: none"> ➤ “... havia de haver mais grupos, mais terapias, mais atividades que trabalhassem não só com estas crianças, até com mais, na parte social.” (p.26) ➤ “...a nível social nota-se bastante mais...”.(p.30) ➤ “ Nestes 2 anos notei muito andamento para trás a nível social...” ➤ “Agora realmente noto um avanço, parece que esses 2 anos desapareceram e ela andou esses 2 anos todos e mais algum para a frente nela...” (p.30)
	<p>Aprendizagens em atelier de histórias</p>	<ul style="list-style-type: none"> ➤ “Eu digo que tem muito a ver com as histórias e com a oportunidade da representação das histórias.” (p.27) ➤ “... a parte social, não só sozinha, na comunicação, mas sim em grupo e eu acho que tem sido muito bom as histórias nesse aspeto porque dá-lhe a oportunidade de trabalhar em grupo sem ela se aperceber que está a trabalhar em grupo.” (p.27) ➤ “Ela sempre teve dificuldade desde pequenina na parte social, e noto muito mais conhecimento desde que começou as histórias, mais à vontade e parece que até o cérebro ficou mais aberto para adquirir mais informação...” (p.27) ➤ “ Apesar de ela ter um amiguinho... que está agora no terceiro ano... era ela muito fixa naquele menino... Enquanto que agora, ela já fala noutros meninos que já são amigos dela.” (p.27) ➤ “Agora noto que realmente ela tem mais conhecimentos, fala muito mais abertamente de outros assuntos, mesmo que não sejam muitos conhecimentos.... As histórias ajudaram muito nesse aspeto...” (p.27) ➤ “No início do ano ela quis ficar nas histórias e eu pensei, ok, deve ser contar histórias ou algo do género e de repente, dá se com um outro mundo completamente diferente que não é só contar histórias, afinal aqui, é bem mais do que contar histórias, as dramatizações que é ótimo porque ela tem dificuldade com o imaginário para inventar seja o que for.” (p.27)

		<p>➤ “Então nas histórias tem sido super bom para o imaginário dela, não só ouvir histórias, não só dramatizar, e ter sido dado essa oportunidade de ela ter que, tens de pensar um bocadinho criar uma história, por isso é que eu fico pasmada quando a vejo em casa a contar histórias com os bonecos, e eu fico: espera, isto foi ela que criou mesmo uma história” (p.27)</p> <p>➤ “Passámos de nem sequer querer ouvir falar em histórias, para criar uma história, foi um passo gigante este ano.” (p.27)</p> <p>➤ “Ela criar 2 segundos de história para mim é excelente, para mim é ótimo, foi algo que ela pensou e teve de criar, mesmo que seja só um minutinho, mesmo que sejam só alguns segundos e vitória, vitória acabou-se a história” (p.27)</p> <p>➤ “Nunca na vida ela pensou sequer em criar uma história e agora praticamente todos os dias ela me diz que está a fazer uma história... é uma mudança gigante...também a parte social cresceu muito... e as histórias nesse aspeto foi o impulsionar nesse aspeto” (p.30)</p> <p>➤ “Aqui nas histórias noto que parte dessas barreiras são passadas, são ultrapassadas... ela inventa a história à maneira dela, não é obrigada a fazer assim, assim...” (p.30)</p> <p>➤ “O imaginário dela é um bocadinho fraco, mas nota-se diferença...” (p.30)</p> <p>➤ “Ela antigamente era tudo preto no branco, agora com as histórias, já percebeu que existe o cinzento pelo meio e que dá para fazer outra coisa ... e noto essas evoluções todas.” (p.30)“</p>
--	--	--

Grelha de análise de conteúdo da entrevista ao encarregado de educação da aluna M.

No que se refere à categoria dados pessoais, subcategoria idade, grau parentesco e habilitações literárias podemos verificar que a senhora é mãe da aluna, tem o “12 ano” e “tenho 31 anos”. A mãe é quem passa a maior parte do tempo com a aluna, é quem a incentiva a fazer coisas novas, que lhe transmite conhecimentos, que a ajuda nos trabalhos da escola, sendo desta forma uma pessoa importante na vida da aluna M. Relativamente à segunda categoria, características da aluna, considerámos importante dividir em várias subcategorias para melhor conhecermos a aluna em questão. Quanto à subcategoria alterações no sono, a mãe menciona que essas alterações

surgem“ quando anda muito ansiosa, nervosa, quando vai haver uma mudança”. Indica que “quanto mais nervosa ela está mais ela range os dentes durante a noite...” até “parece que está a comer pedras durante a noite e noto que a intensidade é conforme a ansiedade que ela tem sobre algo que vai acontecer no dia a seguir...”. Por sua vez, “quando está tranquila de férias... dorme bem, não range dentes, está tudo certo.” Na subcategoria relações sociais, a encarregado de educação diz: “lá está, agora neste momento, e eu acho que é das atividades que ela tem tido, ela já não stressa tanto”. Refere também que “no ballet, eu notava, ela conhecia as meninas todas, sabia o nome delas, mas não falava com elas”, “se as meninas tiverem a iniciativa de ir ter com ela, para ela está ótimo, porque ela não teve de ter aquela primeira iniciativa de ir falar. Agora se lhe calhar a ela, fora da escola ter essa iniciativa, ela precisa sempre de um apoio”; “eu noto que ela tem um bocado de receio de falar mal, a menina não a perceber e ser mais constrangedor ainda para ela.”

Ainda relativamente às características da aluna, mas agora referente à subcategoria comunicação a senhora refere que “há dias que fala mais do que outros, há dias que não gosta tanto e vai mais calada”, por sua vez “há dias em que é assim que sai do portão, vem logo a correr e: oh mãe fiz isto, isto, isto e adorei e fiz jogos e fiz e conta-me logo...” mas também “há outros que está mais quietinha, mas conta, já consegue contar.” Normalmente, “ela chega a casa e conta-me as coisas todas dos colegas, o que fizeram no recreio e o que não fizeram, e o que ela fez e não fez no recreio”, enquanto que “...dantes falava sempre na mesma coisa, jogos, jogos, jogos do tablet, era a única coisa que ela falava, e agora fala de outras coisas”, “fala de coisas mais marcantes do dia, sejam bons ou maus”, “de professores de disciplinas é realmente de histórias que fala mais vezes e da psicóloga, são as duas que ela mais fala”. Ainda na subcategoria comunicação, mas mais especificamente ao dia de quarta feira (dia que realizava as sessões para este estudo), a encarregado de educação cita “sim fala muito”, “... na quarta feira passada que foi a tal dança que fizeram, que ela amou”. “E algumas vezes, fala na psicóloga, mas a seguir à psicóloga é sempre das histórias, a aula das histórias porque é realmente o que a marca mais durante o dia todo“, “principalmente nas histórias porque é algo que ela, eu noto que é algo onde ela descomprime, que ela, ok, eu aqui posso descontraír, posso ser eu, posso fazer o que eu quiser, sem ter de estar sempre a pensar em tudo...”. Continua a entrevista por fazer referencia que “aqui nas histórias é diferente, ela sabe que pode vir à vontade, ... vai ouvir histórias que ela até gosta de ouvir, que agora gosta, que agora começou a perceber, é ela que inventa, que faz, que cria e que tem oportunidade de poder ser ela a ter a iniciativa de fazer alguma coisa, e eu noto que aqui nas histórias ela, pelo menos a mim, ela não me diz que tem necessidade de ter sempre a professora ao lado para fazer...”. Diz também “das histórias não é preciso nada, que ela vem logo e explica logo tudo e conta logo tudo à maneira dela.” De seguida analisamos a subcategoria amizades. Nesta subcategoria, a encarregado de educação menciona que “sim, felizmente sim”, ou seja, tem amigos. Continua referindo “principalmente aquele grupinho delas e agora diz que também tem meninos amigos, que também

são amigos dela e que são melhores amigos.” Na subcategoria medos, os objetos mais citados foram os balões “tem medo de balões, já vem desde bebê...”, passando por outros medos, “primeiro começou pela textura, não gostava do plástico...”boias no verão, braçadeiras se fosse de plástico ela não conseguia mexer nelas sequer.” Atualmente, “agora é ao som. Ela tem medo de muitos sons... sons mais altos, uma mota, ela tapa os ouvidos”, “ainda hoje foge do aspirador, se eu tiver na sala a aspirar, ela foge para o quarto e fecha a porta do quarto para não ouvir tanto o som do aspirador” refere também “se eu fosse triturar sopa, ela fugia”. Passamos de seguida para a análise da subcategoria estereotipias (comportamentos repetitivos). Nesta subcategoria a mãe refere que “temos um pouco de tudo” e depende do local onde a aluna se encontra, “...por exemplo em casa, que sabe que está à vontade, que pode falar, pode gritar, pode passar tudo cá para fora, é o que ela faz, ela não para um segundo e anda de um lado para o outro, ... e vai buscar a bola e mexe na bola...”, “mexe-se muito, corre, salta, mexe as mãos, mexe, mexe, mexe...”, “corre e sobe para cima do sofá, desce do sofá, e trepa o sofá... o sofá até está partido e tudo... é mesmo dela subir e descer”. Por sua vez, aqui na escola, pode ficar quieta a mexer nas mãos, ou a olhar para baixo e a mexer nas mãos”, continua dizendo “quando está nervosa tenta-se focar num ponto e fica ali a mexer nas mãos..., mas quieta e calada porque sabe que não pode andar por aí a correr”.

No início das sessões de expressão dramática/teatro, era exatamente isso que acontecia, a aluna M. ficava perto de uma parede a mexer nas mãos. Mas felizmente, com o passar das sessões, começou a “libertar-se”, começou a ganhar confiança e já participava nas atividades sem se notar esse nervosismo, essa estereotipia. Na subcategoria objetos preferidos, é referido “miniaturas... todas as miniaturas possíveis e imaginárias...”. A mãe refere mesmo que “ela tem uma coleção gigante, desde bem pequenina em miniaturas e cartas”. Reforça dizendo “dantes, quando era mais pequenina, ela onde quer que nós fôssemos, ela tinha uma carta na mão...”.

Passamos de seguida para a categoria rotinas. Esta categoria dividimo-la em escola e fora da escola. Quanto à subcategoria escola, a encarregado de educação refere que “sou eu que a acordo, toma o pequeno almoço, veste-se, ... já lava os dentes, eu é que a penteio...” Por sua vez ao final do dia “quando a venho buscar, ela repete sempre a mesma coisa, ela tem de ir sempre ao parque com as meninas. Quando eu lhe digo que não, é choro na hora até ao carro, até a casa e porquê e porquê...”. Na subcategoria fora da escola, a senhora mencionou que “ela gosta muito de sair, mas tem sítios específicos para sair”. Se for para lugares diferentes pode não correr tao bem como exemplifica de seguida, “...há pouco tempo fomos a uma festa de uma menina pequenina que fez 1 aninho... não conhecia ninguém na festa... estava ansiosa por ir... porque sabia que tinha piscina... por outro lado, ela já estava na parte ansiosa...” ou seja, “uma festa pode correr bem ou correr mal”, “ quando vamos ao shopping, é muita informação, dá asneira da certa porque ela chora, faz birras, chora por tudo e por nada, até se uma pessoa lhe disser olá, ela chora...”. Termina por dizer que “noto que há um pouco de tudo quando há quebra de rotina e depende do sitio onde ela esteja”. A categoria seguinte são as atividades que mais gosta e menos gosta.

Na subcategoria que mais gosta, a mãe menciona que “ em casa anda na fase de brincar realmente a fazer histórias, adora, anda nessa fase de filmar-se com o tablet a fazer histórias, ela adora”, “mas também adora piscina, ... ama rua, anda muito na rua, no meio dos morangos...”. Para além das histórias e ar livre também gosta de musica “ela é toda musica. Musica, dança, adora”, “nós temos no spotify uma lista de músicas que foi ela que as escolheu, mas são todas super giras. Acho que não há uma musica que eu e o pai, por exemplo, não gostemos”, “vai ouvindo no spotify as músicas dela, mas ela adora musica, musica gosta muito”. Relativamente à subcategoria que menos gosta, é referido na entrevista “...fazer caminhadas (não gosta tanto), mas acaba por gostar porque vê flores” ou então “coisas da vida diária que temos de fazer... ela tem muita resistência ao novo...”. De seguida, passamos para outra subcategoria, desta vez as brincadeiras. Nesta subcategoria a senhora diz que depende dos dias, umas vezes brinca “com o irmão, muitas vezes brinca sozinha”, noutros dias “brinca com a tia” e ainda “ há outros dias que brinca comigo e com o pai a fazer jogos com as cartas que ela tanto adora”. Também “imita algumas coisas do youtube, também da escola, lá está das histórias. Ela adora e em casa tenta recriar, mesmo que não seja a mesma história...”, “ela brinca muito assim ao faz de conta, mas o faz de conta dela tem de ser com coisas que ela possa ver e mexer”. Terminou por dizer “lá está, é mais histórias quando é algo que lhe chama a atenção, ela recria e faz e dramatiza e tenta fazer como fez na escola”.

Passamos para outra categoria igualmente importante, a adaptação ao primeiro ano. Esta categoria é bastante grande, dessa forma, tentámos restringi-la em duas subcategorias: aprendizagens gerais e em aprendizagens em atelier de histórias. No que se refere à subcategoria de aprendizagens gerais, a encarregado de educação, indica que “este primeiro ano tem sido um misto de altos e baixos, mas acho que ela se adaptou super bem à escola” reforça dizendo “ela ama a escola, ama os professores, ama as disciplinas, ela adora tudo, ela gosta de tudo da escola. Tudo o que fazem diferente na escola, ela guarda, passe o tempo que passar”. No entanto, considera que devia “...de haver mais grupos, mais terapias, mais atividades que trabalhassem não só com estas crianças, até com mais, na parte social.” Destaca também que “ nestes 2 anos notei muito andamento para trás a nível social...”, felizmente com o fim do confinamento e aulas on line, a mãe refere, “agora realmente noto um avanço, parece que esses 2 anos desapareceram e ela andou esses 2 anos todos e mais algum para a frente nela...”. Na subcategoria aprendizagens em atelier de histórias, a mãe revela que “ela sempre teve dificuldade desde pequenina na parte social, e noto muito mais conhecimento desde que começou as histórias, mais à vontade e parece que até o cérebro ficou mais aberto para adquirir mais informação”, continua referindo “eu digo que tem muito a ver com as histórias e com a oportunidade da representação das histórias.” Prossegue com “agora noto que realmente ela tem mais conhecimentos, fala muito mais abertamente de outros assuntos, mesmo que não sejam muitos conhecimentos.... As histórias ajudaram muito nesse aspeto...”. Refere também que “no início do ano ela quis ficar nas histórias e eu pensei, ok, deve ser contar

histórias ou algo do gênero e de repente, dá se com um outro mundo completamente diferente que não é só contar histórias, afinal aqui, é bem mais do que contar histórias, as dramatizações que é ótimo porque ela tem dificuldade com o imaginário para inventar seja o que for.” Considera que as “histórias tem sido super bom para o imaginário dela, não só ouvir histórias, não só dramatizar, e ter sido dado essa oportunidade de ela ter que, tens de pensar um bocadinho criar uma história, por isso é que eu fico pasmada quando a vejo em casa a contar histórias com os bonecos, e eu fico: espera, isto foi ela que criou mesmo uma história”, continua referindo “passámos de nem sequer querer ouvir falar em histórias, para criar uma história, foi um passo gigante este ano”, “ela criar 2 segundos de história para mim é excelente, para mim é ótimo, foi algo que ela pensou e teve de criar, mesmo que seja só um minutinho, mesmo que sejam só alguns segundos e vitória vitória acabou-se a história”. Prossegue a entrevista dizendo “...agora praticamente todos os dias ela me diz que está a fazer uma história... é uma mudança gigante...também a parte social cresceu muito... e as histórias nesse aspeto foi o impulsionar nesse aspeto”, termina referindo “aqui nas histórias noto que parte dessas barreiras são passadas, são ultrapassadas... ela inventa a história à maneira dela, não é obrigada a fazer assim, assim...”. De um modo geral a aluna evoluiu muito na opinião da mãe , mas essa evolução refletiu-se igualmente nas sessões realizadas à quarta-feira como grupo, incidindo sempre as minhas observações na aluna M. Considero que a aluna teve uma evolução bastante grande tanto na parte social como na parte da comunicação. Nas sessões a aluna foi trabalhando as áreas em que apresentava mais dificuldades e conseguiu terminar o ano letivo a participar sem medo, sem ansiedade e sorrindo conforme participava nas atividades. Muitas das vezes era ela que me pedia para criar a história, ou para formar o grupo, levantava o dedo para falar. Concluo que as sessões realizadas para este estudo, em articulação com os temas propostos no projeto atelier de histórias, ajudaram imenso a aluna a evoluir e a desenvolver capacidades que tinha, mas não eram exploradas.

CONCLUSÃO

Considero a realização desta investigação muito gratificante visto que me proporcionou uma oportunidade de atualizar e aprofundar o conhecimento sobre a expressão dramática/teatro e sobre a perturbação do espectro do autismo com crianças em idade escolar que tem sido a minha opção a nível profissional enquanto professora de Atividades de Enriquecimento Curricular .

O alvo desta investigação foi uma aluna de uma turma de primeiro ano do 1º Ciclo do Ensino Básico, eleita como sujeito de estudo de caso. As atividades foram realizadas em contexto de turma, visto que o principal objetivo era estimular a comunicação e a linguagem da aluna com diagnóstico de espectro de autismo através da expressão dramática/teatro, observando as suas atitudes e comportamentos. Nesse sentido, delineámos um programa específico de intervenção a partir do jogo dramático e teatral colocando com hipótese de investigação se esta área e domínio teria um papel no desenvolvimento de competências da linguagem e da comunicação desta aluna com necessidades específicas. Assim sendo, a problemática proposta foi: a expressão dramática/teatro em contexto escolar, e o seu contributo para o desenvolvimento dos alunos com necessidades educativas específicas. Colocou-se a seguinte pergunta de investigação:

Qual o papel da expressão dramática /teatro no desenvolvimento da linguagem e da comunicação na aluna com perturbação do espectro do autismo?

A opção pela metodologia qualitativa de carácter interpretativo, revelou-se eficaz pois o Programa específico de expressão dramática integrou-se no projeto do Agrupamento de escolas “Atelier de histórias” fazendo parte das atividades de Enriquecimento Curricular. Foi sendo concebido consoante as reflexões realizadas a partir de registos de observação participante no diário de bordo, em sala de aula, de registos de fotográficos e de vídeo e de todos os documentos que pude consultar relativos ao caso da aluna M. Para além destes elementos, foram realizadas entrevistas semiestruturadas à professora e à encarregada de educação como instrumentos de recolha de dados para o estudo, incluindo ainda um depoimento final da professora titular de turma.

O programa específico de expressão dramática/teatro foi composto por atividades com uma grande componente lúdica e prática , convocando o jogo dramático, as improvisações guiadas, as dramatizações, a criação de histórias através de fantoches incluindo ainda outros elementos de registo propostos a todos os alunos do grupo - turma. Desta forma, o estudo foi de carácter exploratório não sendo pretendida a inferência de resultados ao nível do grupo com referências de espectro de autismo ,mas sim a verificação da evolução da linguagem e da comunicação, cruzando o impacto do programa ao nível do desenvolvimento da sociabilidade da aluna M.

A revisão bibliográfica realizada para esta investigação permitiu-nos chegar à conclusão que a expressão dramática/ teatro promove o desenvolvimento global das crianças com ênfase na sua

componente de socialização, criatividade e conhecimento do mundo. A dramatização é ação e experimentação de situações reais, em jogo de papéis.

Como refere Sousa (2003, p.34). “É através da expressão dramática que a criança se experimenta a si mesma, vive a sua imaginação, os seus sonhos, as suas fantasias e até os seus medos, provando a si própria as suas capacidades de transformação e de se imaginar em outras situações”.

No que se refere aos objetivos propostos, conseguimos que fossem atingidos. Relativamente ao primeiro objetivo: (1)realizar uma intervenção educativa com base na expressão dramática/teatro,para dar resposta a uma aluna com espectro do autismo pode observar se pelas planificações e diário de bordo, que todas as sessões foram originalmente criadas e refletidas nesse sentido. Passo a citar algumas frases do diário de bordo (DB): “fui criando uma história de forma a que todos participassem” (DB, sessão1); “começava um aluno a criar a história, quando batesse as palmas continuava outro da equipa” (DB, sessão 1); “inicieei a sessão com uma improvisação guiada... (DB, sessão 2); “expliquei que a atividade seguinte era a criação de uma história” (DB, sessão 2); “um grupo de cada vez, mostrou as personagens criadas e contaram a história” (DB, sessão 2); “após todos os grupos inventarem uma história passámos para a reflexão” (DB, sessão 3); “colocaram-se atrás do cenário e foram criando a sua história “ (DB, sessão 5); “alguns participaram fazendo duas personagens em grupos diferentes (DB, sessão 8); “dei-lhes alguns minutos para combinarem as personagens e a história entre eles, e começaram por ordem a apresentar as dramatizações” (DB, sessão 9); “após a apresentação de todas as dramatizações, cada aluna caracterizou a sua personagem ao som da música “As Quatro Estações de Vivaldi “(DB, sessão 9); “fiquei surpreendida com a aluna M. porque foi ela que contou a história com a ajuda da colega de grupo e também com o meu incentivo para continuar até ao final.” (DB, sessão 10).

No que se refere ao segundo objetivo: (2) identificar quais as principais dificuldades da aluna com espectro de autismo em contexto de grupo – turma, foi através da entrevista à professora titular de turma conseguimos perceber que as maiores dificuldades era na parte da comunicação e das relações sociais, “tem alguma dificuldade em aprender coisas novas”; “tudo o que envolver maior abstração, ela tem muito mais dificuldades”. A professora refere também que a aluna tem dificuldade na expressão dramática “expressão dramática em frente aos colegas, aí eu sinto que ela tem alguma dificuldade em expressar-se junto aos colegas”. Ao longo das sessões fui deixando a aluna escolher os seus próprios grupos. No início do programa implementado, através da análise de registo de dados, verifica-se que a aluna escolhia sempre as amigas mais próximas, mas com o passar das sessões começou gradualmente a interagir mais com outros colegas, selecionando-os para o seu grupo, por exemplo nas improvisações. De seguida, apresento excertos que comprovam o que referi: “... a aluna M. participou na improvisação guiada, mas manteve-se sempre perto das colegas” (DB,

sessão 1); “a aluna M. escolheu um menino que nunca tinha escolhido” (DB, sessão 3). Quanto ao objetivo seguinte proposto: (3) estimular a linguagem e a comunicação da aluna através da criação de histórias, também podemos verificar através da análise de dados que foi atingido visto que no início não falava e ficava calada, mas no final já foi ela, incentivada e com a ajuda dos colegas, todos criaram a história em conjunto. Quanto ao último objetivo desta investigação: (4) compreender como a expressão dramática/teatro pode promover uma melhor comunicação e integração da aluna no contexto escolar, também se verificou uma evolução, visto que no início das sessões só se aproximava das meninas com quem tinha mais à vontade, mas terminou as sessões a interagir com todos os colegas de turma. De novo evocamos Alberto de Sousa,(2003, p.34) que escreve: “Os jogos coletivos, dando à criança a possibilidade de comunicação e de experimentação com outras, libertam-na de todos os seus condicionamentos deformantes, como por exemplo, a timidez, o desejo de ser admirada, o medo e a tendência para as graças e palhaçadas”.

Foram tidos em conta e utilizados em conjunto todos os elementos formais da linguagem dramática – o corpo, a voz, o texto, a música, o espaço, os objetos, o movimento incluindo os figurinos e adereços, bem como os fantoches e marionetas, em formatos simples. As 10 sessões de trabalho, foram de muitos pormenores a ter em conta, para além do olhar de investigadora, observador e reflexivo, papel e caneta ao lado para os registos, assim como o telemóvel para gravar os áudios e extratos de vídeo, o papel da professora de AEC foi fundamental no incentivo à ação dramática. Foi estimulada a criatividade dos alunos, na concretização de dramatização de histórias inventadas a partir de situações dadas. Foi realçada a liberdade de ação em que o erro não era problemático, o que foi bastante valorizado pelas crianças e sobretudo eram aceites todas as propostas nas improvisações e nas dramatizações das histórias. O sentido que a aluna M. era diferente foi-se diluindo à medida que os laços de interação entre todos, se iam reforçando.

Foi ainda possível compreender a evolução da aluna M. a vários níveis, sendo estes resultados confirmados pela encarregada de educação e pela professora titular.

Segundo Reis (2005) o valor fundamental da expressão dramática está no seu estímulo à criatividade e ao desenvolvimento da imaginação, sendo as atividades de expressão dramática/teatro, as que podem apresentar um conteúdo educacional rico e na sua vertente lúdica, promovendo nos alunos, o desejo de participar e de criar em grupo.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Aguilár, L. (2001). *A expressão e educação dramática: guia pedagógico para 1º ciclo do ensino básico*.
- Aires, L. (2011). *Paradigma qualitativo e práticas de investigação educacional*.
- Albuquerque, F. (2000). *A Hora do conto: reflexões sobre a arte de contar histórias na escola*.
- Alves, E. M. (2022). *A importância da literatura infantil no processo de alfabetização e letramento de alunos portadores de necessidades especiais*.
- Alves, F. C. (2004). *Diário-Um contributo para o desenvolvimento profissional dos professores e estudo dos seus dilemas*. *Millenium*, 222-239.
- American Psychiatric Association. (1952). *Diagnostic and statistical manual (DSM-I)*. American Psychiatric Association.
- American Psychiatric Association. (2013). *Diagnostic and statistical manual (DSM-5) 5th ed.* Arlington, VA: American Psychiatric Association.
- Antunes, N. L. (2018). *Sentidos*. Leya.
- Asperger, H., & Frith, U. T. (1991). 'Autistic psychopathy' in childhood.
- Attwood, T. (2003). *Le Syndrome d'Asperger et l'autisme de haut niveau*. Dunod.
- Baron-Cohen, S., Ring, H. A., Bullmore, E. T., Wheelwright, S., Ashwin, C., & Williams, S. C. R. (2000). *The amygdala theory of autism*. *Neuroscience & Biobehavioral Reviews*, 24(3), 355-364.
- Baron-Cohen, S., Wheelwright, S., Cox, A., Baird, G., Charman, T., Swettenham, J., ... & Doehring, P. (2000). *Early identification of autism by the Checklist for Autism in Toddlers (CHAT)*. *Journal of the royal society of medicine*, 93(10), 521-525.
- Bleuler, E. (1950). *Dementia praecox or the group of schizophrenias*.
- Byington, T. A., & Whitby, P. J. (2011). *Capacitação das famílias durante o processo de planeamento de intervenção precoce*. *Crianças Excepcionais Jovens*, 14(4), 44-56.
- CAMINHA, V. L., Huguenin, J. Y., Assis, L. M. D., & Alves, P. P. (2016). *Autismo: vivências e caminhos*. São Paulo: Blucher, 11.
- Camurça, T. A. (2022). *Autismo e a educação na política inclusiva*.
- Condessa, I. C. (Ed.). (2009). *Reaprender a brincar: da especificidade à diversidade*. Universidade dos Açores.
- Costa, I. A. (2003). *O desejo de teatro: o instinto do jogo teatral comodado antropológico*.
- Dominguez, J. A. (1978). *Teatro e educação: uma pesquisa*.
- Fernandez, B. A., & Scherer, S. W. (2022). *Syndromic autism spectrum disorders: moving from a clinically defined to a molecularly defined approach*. *Dialogues in clinical neuroscience*.
- Gadia, C. A., Tuchman, R., & Rotta, N. T. (2004). *Autismo e doenças invasivas de desenvolvimento*. *Jornal de pediatria*, 80, 83-94.

- Gauthier, H., & Riscado, M. L. C. R. (2000). *Fazer teatro desde os cinco anos*.
- Guerreiro, Carla Alexandra do Espírito Santo; Castanheira, Luís; Queirós, Telma Maria Gonçalves.(2007) Livros e leitura: algumas reflexões acerca do espaço e do tempo dos livros na promoção da linguagem e literacia em contexto do espaço lúdico para a infância da escola superior de educação de Bragança. Quem aprende mais? Reflexões sobre educação de infância
- Guillet, P. (2014). *Neuropsicologia do autismo na criança*. Lisboa: Edições Piaget.
- Guimarães, L. M. A. (2022). *A importância da contação de histórias na educação infantil*. Caderno Intersaberes, 11(32), 128-139.
- Hill, E. L. (2004). *Executive dysfunction in autism*. Trends in cognitive sciences, 8(1), 26-32.
- juvenato Souza, J., & Maia, E. D. (2020). *O uso do diário de bordo como suporte ao ensino aprendizagem na educação em ciências: refletindo sobre o lugar e seus problemas socioambientais*. Revista Ciências & Ideias ISSN: 2176-1477, 11(2), 68-79.
- Kanner, L. (1943). *Autistic disturbances of affective contact*. Nervous child, 2(3), 217-250.
- Kanner, L. (1997). *Os distúrbios autísticos do contato afetivo*. Autismos. São Paulo: Escuta, 111-170.
- Kowalski, I. (2000). *Educação estética: a fruição nos primeiros anos do ensino básico*. Educação pela arte: estudos em homenagem ao Dr. Arquimedes da Silva Santos. Lisboa: Livros Horizonte, 119-126.
- Kowalski, I. (2005)... e a *Expressão Dramática*. Leiria: Escola Superior de Educação.
- Kripka, R., Scheller, M., & Bonotto, D. L. (2015). *Pesquisa Documental: considerações sobre conceitos e características na Pesquisa Qualitativa*. CIAIQ2015, 2.
- Lampreia, C. (2007). *A perspectiva desenvolvimentista para a intervenção precoce no autismo*. Estudos de Psicologia (Campinas), 24, 105-114.
- Leenhardt, P., & Simões, M. F. M. (1974). *A criança e a expressão dramática*.
- Lopes, M. D. S. P. (2011). *O saber dramático: a construção ea reflexão*. Fundação Calouste Gulbenkian.
- MAGALDI, Sábado. *Iniciação ao teatro*. 3 ed. São Paulo: Editora Ática, 1986.
- Martins, A. P., & Nóvoa, A. (1998). *Actividades dramáticas nos jardins de infância luso-chineses de Macau*.
- Marques, N. (2017). Relatório de estágio apresentado à Escola Superior de Educação de Bragança para obtenção do Grau de Mestre em Educação Pré- escolar e Ensino do 1º ciclo do Ensino Básico. Instituto Politécnico de Bragança.
- Mateus, A. D. N. B., Silva, A. F., Pereira, E. C., de Souza, J. N. F., da Rocha, L. G. M., de Oliveira, M. P. C., & de Souza, S. C. (2013). *A importância da contação de história como prática educativa na educação infantil*. Pedagogia em ação, 5(1).

- Miranda, J. L., Elias, R. C., Faria, R. M., Silva, V. L. D., & Felício, W. A. D. S. (2009). *Teatro e a escola: funções, importâncias e práticas*. Revista CEPPG, 20(1), 172-181.
- Neto, C. A. F. (2001). *Motricidade e jogo na infância*.
- Nunes, G. C., Nascimento, M. C. D., & de Alencar, M. A. C. (2016). *Pesquisa científica: conceitos básicos*. ID on line. Revista de psicologia, 10(29), 144-151.
- Pennington B.F., Ozonoff S. (1996), *executive functions and developmental psychopathologies*. journal oh child psycology and psychiatry. 37, p. 51-87
- Picoito, J., Santos, V., & Rita, H. (2016). *Sobreposição clínica e comorbilidade psiquiátrica na Perturbação do Espectro do Autismo no adulto: a propósito de um caso clínico*. Psilogos: Revista do Serviço de Psiquiatria do Hospital Fernando Fonseca, 14, 23-32.
- Pimenta Cultural de Oliveira, A. C. B., dos Santos, C. A. B., & Florêncio, R. R. (2019). *Métodos e técnicas de pesquisa em educação*. Revista Rios, 13(21), 36-50.
- Prizant, B. M., & Duchan, J. F. (1981). *The functions of immediate echolalia in autistic children*. Journal of speech and hearing disorders, 46(3), 241-249.
- Prizant, B. M., & Rydell P. J. (1984). *Analysis of functions of delayed echolalia in autistic children*. Journal of Speech, language and Hearing Research, nº27, p. 183-197.
- Reis, L. (2004). *Movimento expressivo*. 1º volume
- Reis, L. (2004). *Movimento expressivo*. 2º volume
- Robert, Y. I. N. (2001). *Estudo de caso: planejamento e métodos*. Porto Alegre: Bookman.
- Rodrigues, J. M. C., & Spencer, E. (2015). *A criança autista: um estudo psicopedagógico*. Wak Editora.
- Rogé, B. (2002). *Le diagnostic précoce de l'autisme: données actuelles*. Enfance, 54(1), 21-30.
- Silva, I. L.; Marques, L.; Mata, Rosa. M.(2016). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Ministério da Educação/Direcção-Geral da Educação (DGE).
- Silva, M., & Mulick, J. A. (2009). *Diagnóstico do transtorno autista: aspectos fundamentais e considerações práticas Psicologia: ciência e profissão, 29(1), 116-131*.
- Sousa, A. B. (2003) *Educação pela Arte e Artes na Educação: bases Psicopedagógicas*, vol. I, Lisboa, Instituto Piaget
- Sousa, A. B. (2003) *Educação pela Arte e Artes na Educação: Drama e Dança*, Vol. II, Lisboa, Instituto Piaget
- Sousa, A. (2003). *Educação pela arte e artes na educação*. 2º volume; lisboa: Instituto Piaget.
- Sousa, J., Kowalski, M., & Lopes, M. D. S. P. (2020). *Educação Artística: Intervenção e Investigação em Contextos Escolares*. Educação artística: Intervenção e Investigação em Contextos Escolares.
- Spolin, V. (1992). *Improvisação para o teatro*. Perspetiva.

- Trevarthen, C. (1998). *Children with autism: Diagnosis and interventions to meet their needs*. Jessica Kingsley Publishers.
- Valente, L. (2000). *Da educação pela arte às expressões artísticas integradas: contributos de uma formação holística de professores*. Estudos de Homenagem ao Dr. Arquimedes da Silva Santos. Lisboa: Livros Horizonte Biblioteca do Educador Profissional.
- Volkmar, F., Chawarska, K., & Klin, A. (2005). *Autism in infancy and early childhood*. *Annu. Rev. Psychol.*, 56, 315-336.
- Yin, R.K. (2010). *Estudo de Caso-Planejamento e Métodos*. Porto Alegre: Bookman.

Legislação

- Decreto lei nº 54/2018 do Ministério da educação. (2018). Diário da República: I serie, nº 129. Lisboa

Anexos

ANEXO 1 – PLANO DE SESSÕES

Sessão 1				
Competências específicas a desenvolver	Objetivos	Estratégias/atividades	Materiais	Observação
<ul style="list-style-type: none"> - Comunicação não verbal - Aliar gestos e movimentos ao som - Atenção/concentração - Explorar o uso de máscaras, vestidos e/ou outros adereços - Participar na criação oral do conto redondo 	<ul style="list-style-type: none"> - Desenvolver a criatividade - Fomentar a comunicação oral - Estimular as atividades em grupo. - Desenvolver a linguagem 	<p>Jogo de apresentação- por ordem, cada aluno/a desce o escorrega, diz o nome e faz um gesto que o caracterize. De seguida, os colegas imitam o gesto.</p> <p><u>Desenvolvimento- Improvisação guiada-</u> À medida que foram definindo as personagens através dos figurinos e adereços. A professora foi criando a história à medida que as personagens iam entrando. Depois foram sendo improvisados diálogos entre os alunos consoante as personagens que estavam a representar.</p> <p>Conto redondo – Formam-se grupos de 3 alunos e esses alunos inventaram uma história com as personagens que criaram. Começa um aluno do grupo e quando quiser passar para o colega seguinte, bate as palmas. Continua outro até de novo bater as palmas, e assim sucessivamente.</p> <p><u>Relaxamento-</u> Os alunos deitam-se no chão e fecham os olhos. A professora diz para imaginarem que estão na praia ... que o</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Figurinos e adereços 	<ul style="list-style-type: none"> - No jogo da apresentação a aluna M. imitou o gesto do colega anterior. - Na improvisação guiada apenas falou quando alguma personagem interagia com ela. - Na criação do conto redondo, na sua vez, esperava que as colegas do grupo a ajudassem, fazendo ecolalia do que ouvia, e batendo imediatamente as

		mar lhes bate nas pernas.... que entram no mar, dão um mergulho e nadam um pouco, no mar tranquilo e da água morna de onde não apetece sair. Passado algum tempo, voltam para a toalha e sentem o calor do sol em todo o corpo.		palmas para passar a vez. -O relaxamento cumpriu as regras e esteve descontraída.
--	--	---	--	--

Sessão 2				
Competências específicas a desenvolver	Objetivos	Estratégias/atividades	Materiais	Observação
<ul style="list-style-type: none"> - Comunicação não verbal - Aliar gestos e movimentos ao som - Atenção/concentração - Participar na criação oral de histórias - Observar e escutar o desempenho dos outros 	<ul style="list-style-type: none"> - Desenvolver a criatividade - Fomentar a comunicação oral - Estimular as atividades em grupo. - Desenvolver a linguagem - Estimular a criatividade 	<p><u>Improvisação guiada-</u> Jogo das emoções- os alunos espalham -se pelo espaço. Vão andando livremente, até ouvirem uma frase, por exemplo: o João vai passear e está muito feliz. Os alunos têm de fazer uma cara feliz. Voltam a andar livremente, até ouvirem, por exemplo, a Joana sentou-se num banco triste. Os alunos transmitem essa emoção. E assim sucessivamente.</p> <p><u>Desenvolvimento-</u> Explico as fases da construção de uma história: quem; o quê; onde; o problema; como vamos resolver o problema e a parte final. Posteriormente, forma-se grupos de 4 elementos. A aluna M fará parte de um dos grupos. De seguida, deixo-os falarem entre si para em conjunto inventarem uma história. Na apresentação da história todos os elementos contam um pedaço da mesma. Terão canetas e folhas para registarem através de desenhos o que estão a inventar.</p> <p><u>Relaxamento-</u> Os alunos deitam-se no chão, fecham os olhos e imaginam que estão no jardim rodeados de flores... apanham uma amarela... uma vermelha... uma azul... De seguida cheiram outras que vão encontrando pelo caminho durante o passeio... quando terminarem o passeio sentam-se num banco...</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Folhas - Canetas de feltro - Lápis de cor 	<ul style="list-style-type: none"> - A aluna M. foi fazendo a improvisação guiada sempre perto de uma colega. - No desenvolvimento a aluna M. desenhou a caracterização da personagem. - No relaxamento manteve-se calma e executou bem.

Sessão 3				
Competências específicas a desenvolver	Objetivos	Estratégias/atividades	Materiais	Observação
<ul style="list-style-type: none"> - Comunicação não verbal - Aliar gestos e movimentos ao som - Atenção/concentração - Explorar o uso de máscaras, vestidos e/ou outros adereços - Participar na criação oral de histórias - Observar e escutar o desempenho dos outros 	<ul style="list-style-type: none"> - Desenvolver a criatividade - Fomentar a comunicação oral - Estimular as atividades em grupo. - Desenvolver a linguagem 	<p><u>Improvisação guiada</u>- Jogo do espelho- em grupos de 2 alunos, colocam-se frente a frente. Um faz movimentos e o outro imita em espelho. Depois trocam.</p> <p>Jogo da marioneta – em grupos de 2, um faz de marioneta, o outro tem de o “guiar”, por exemplo, finge que puxa um fio da mão (sempre sem tocar) e o outro mexe a mão nesse sentido; puxa o fio no pé, o outro elemento do grupo mexe o pé nesse sentido...</p> <p><u>Desenvolvimento</u>- Exploração dos fantoches e interação com os colegas livremente. Criação de uma história com apenas um colega formando diálogos.</p> <p><u>Relaxamento</u>- Os alunos deitam-se no chão... Desta vez são espantalhos que caíram com o vento... sentem o vento na cabeça.... De seguida, no corpo, nas pernas e no corpo todo...</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Fantoches 	<ul style="list-style-type: none"> - A aluna M. selecionou uma das colegas para o jogo da improvisação guiada. - No jogo da marioneta escolheu pela primeira vez um colega. Seguiu as regras e interagiu com o colega durante o jogo, executando-o corretamente. - Na criação da história escolheu colegas mais chegadas. - No relaxamento não teve dificuldade.

Sessão 4				
Competências específicas a desenvolver	Objetivos	Estratégias/atividades	Materiais	Observação
<ul style="list-style-type: none"> - Comunicação não verbal - Aliar gestos e movimentos ao som - Atenção/concentração - Participar na criação oral de histórias - Observar e escutar o desempenho dos outros 	<ul style="list-style-type: none"> - Desenvolver a imaginação - Fomentar o gosto pela fantasia - Desenvolver a coordenação motora - Desenvolver a criatividade - Desenvolver a linguagem - Desenvolver a motricidade fina 	<p>Introdução- Em círculo, coloco a questão para o grupo: o que é um super-herói? Após a participação dos alunos coloco outra questão: o que fazem os super-heróis? Cada aluno participará livremente.</p> <p>Improvisação guiada - Cada aluno circula pelo espaço imaginando que é um super-herói (escolhido por eles). Mas pelo caminho encontra obstáculos, inimigos e tem de "lutar" para continuar o seu caminho. A aluna M. também vai ter de seguir o seu caminho e vai ter de ultrapassar esses obstáculos. Será que consegue sozinha ou junta-se a outro super-herói? No final do seu caminho encontra os seus amigos e faz uma festa com música para que todos os super-heróis dancem...</p> <p>Relaxamento- Depois desta aventura todos os alunos andam lentamente pelo espaço fazendo paragens para exercícios de respiração e voltam a circular. Conforme se vão sentindo relaxados, vão se sentando. Já sentados, vão contar como era o fato e o penteado do seu super-herói.</p>	<ul style="list-style-type: none"> Computador - Música: dancing queen - Coluna - Tecidos - Fitas - Adereços 	<ul style="list-style-type: none"> - A aluna M. na introdução não soube responder como era o seu super-herói. - Na improvisação guiada foi imitando uma colega. - No relaxamento inicialmente não soube explicar como era o seu super-herói, mas depois de ouvir alguns colegas, quis participar dizendo características que já tinham sido ditas por colegas.

Sessão 5				
Competências específicas a desenvolver	Objetivos	Estratégias/atividades	Materiais	Observação
<ul style="list-style-type: none"> - Relacionamento interpessoal Desenvolvimento pessoal e autonomia - Atenção/concentração -Participar na criação oral de histórias -Observar e escutar o desempenho dos outros 	<ul style="list-style-type: none"> -Estimular as atividades em grupo. -Desenvolver a criatividade -Fomentar a comunicação oral em vários contextos - Desenvolver a linguagem 	<p><u>Introdução</u>- Em círculo fazemos batimentos com as mãos e pés. Alguns batimentos sozinhos (palmas) outros nos colegas que estão ao nosso lado (bater ligeiramente nas costas; bater nos joelhos; nos pés; barriga, ...). De seguida apresento os fantoches, cada aluno pode inventar um nome para um dos fantoches ao seu gosto.</p> <p><u>Desenvolvimento</u>- apresentação de uma peça com os fantoches feita por mim. Depois formam-se grupos de 2 ou 3 alunos, em que cada um dos elementos escolhe um fantoche ao seu gosto, e atrás do cenário, terão de apresentar um espetáculo de fantoches aos colegas.</p> <p><u>Relaxamento</u>- Cada aluno irá dizer qual o fantoche que gostou mais e o nome que lhe dava.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Fantoches de meia - Cenário -Caixa 	<ul style="list-style-type: none"> -No exercício de batimentos, a aluna M. fez batimentos nela própria e alguns no colega que estava ao seu lado. -No desenvolvimento, a aluna M. participou na apresentação escolhendo o fantoche unicórnio e deu-lhe o nome Biden. Manteve-se calada durante toda a apresentação da peça apenas mexia a mão, até que a colega lhe disse para falar. Disse-lhe a fala e a aluna M. repetiu. -O relaxamento executou-o com facilidade.

Sessão 6				
Competências específicas a desenvolver	Objetivos	Estratégias/atividades	Materiais	Observação
<ul style="list-style-type: none"> - Desenvolvimento pessoal e autonomia - Relacionamento interpessoal - Linguagem - Observar e escutar o desempenho dos outros 	<ul style="list-style-type: none"> - Estimular a interação com os colegas - Desenvolver a criatividade - Fomentar a comunicação oral em vários contextos - Desenvolver a linguagem 	<p><u>Introdução</u>- Diálogo sobre o pai... Como é o teu pai? Quando fores pai, queres ser igual ao teu? Se pudesses mudar alguma coisa no teu pai o que mudavas? O que menos gostas no teu pai?</p> <p><u>Desenvolvimento</u>- Entrevista aos pais. Um aluno faz de jornalista e outro de pai. O pai vai ter uma camisa vestida, uma gravata, um chapéu e um bigode ou barba (escolhido pelo aluno). O jornalista vai ter um microfone e vai fazer as perguntas que quiser ao seu entrevistado durante alguns minutos. Depois vai outro grupo. Todos os alunos fazem de jornalistas ou de pai.</p> <p><u>Relaxamento</u>- Deitados no chão de olhos fechados, imaginam que estão a passear com o pai, que vão a um parque infantil, vão andar de bicicleta, andar de patins... Mas mais tarde regressam a casa cansados, mas felizes porque passaram muito tempo com o pai....</p> <p><u>Reflexão</u>- Os alunos participaram na sessão com empenho, divertiram-se e representaram o figurino com muito gosto. O balanço foi positivo.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Camisa - Gravata - Microfone - 2 Cadeiras - 2 Chapéus - Lápis preto 	<p>A aluna M. participou quando lhe dirigi a questão e depois participou livremente.</p> <p>No desenvolvimento, escolheu um aluno com quem nunca tinha trabalhado nas minhas sessões, e conseguiu fazer 5 perguntas. Ao longo das sessões, a aluna M. tem vindo a desenvolver a comunicação e a relação com outros colegas.</p>

Sessão 7				
Competências específicas a desenvolver	Objetivos	Estratégias/atividades	Materiais	Observação
<ul style="list-style-type: none"> - Desenvolvimento pessoal e autonomia - Relacionamento interpessoal - Linguagem - Observar e escutar o desempenho dos outros 	<ul style="list-style-type: none"> -Desenvolver a memorização - Decidir qual a cor do seu fantoche -Fomentar a interação com os colegas -Desenvolver a criatividade -Fomentar a comunicação oral 	<p><u>Introdução</u>- Em círculo, faço a leitura da história: monstro das cores. Diálogo sobre as cores que cada emoção tem: amarelo- alegria; azul – tristeza; vermelho – raiva; preto – medo; verde – calma; rosa – apaixonado. Cada aluno terá de dizer como se sente hoje.</p> <p><u>Desenvolvimento</u>- Após a leitura vamos explorar corporalmente as emoções, começando com o jogo das caretas. Os alunos andam livremente pelo espaço e quando eu disser congela, cada aluno escolhe uma emoção, faz a expressão facial da mesma e fica parado. Repete-se o exercício várias vezes individualmente.</p> <p>-De seguida, vamos fazer o exercício 2 a 2, mas com música. Ao som da música: Ivete Sangalo país tropical as meninas dançam alegremente. Quando disser congela, a música para e os meninos aproximam se de uma menina à sua escolha e tentam fazê-la rir. Se ouvirem músicas de terror no piano, terão de dançar com medo... Ao som, congela, pára a música, a aluna também pára e os meninos tentam fazer rir. Após 3 músicas, trocamos. Os alunos dançam e as alunas fazem rir.</p> <p>-Posteriormente, todos dançam ao mesmo tempo, com raiva; calma; alegria; tristeza; medo e apaixonados.</p> <p>-Na atividade seguinte, cada aluno escolhe um fantoche e dança com a emoção desse monstinho.</p> <p>-Para terminar a sessão, fazemos um baile dos monstinhos.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Livro -Fantoches de dedo - Computador -Músicas variadas 	<ul style="list-style-type: none"> - A aluna M. na leitura da história ficou atenta, sossegada e sentou-se ao lado de uma das colegas. - No desenvolvimento imitou uma colega. No exercício seguinte, manteve pouco contacto visual com os colegas e conseguiu manter-se seria. No momento de fazer as “palhaçadas”, realizou alguns movimentos mas sem exagero. O relaxamento realizou-o bem.

		<p><u>Relaxamento</u>- Todos os alunos se deitam no chão, imaginando que são os monstros... Nuns momentos do dia estamos alegres... Mas quando acontece algo que não gostamos ficamos tristes.... Quando gostamos muito de alguém, ficamos apaixonados..., mas nem tudo é bom, às vezes temos medo, muito medo... No entanto, com calma tudo volta ao normal...</p> <p><u>Reflexão</u>- Em círculo fazemos o balanço da sessão. Gostaram da sessão de hoje? Qual a emoção que mais gostaram de fazer? E qual foi a mais difícil de transmitir? E como é que se sentem hoje... - O que gostavam de ter feito hoje que não fizeram?</p>		
--	--	---	--	--

Sessão 8				
Competências específicas a desenvolver	Objetivos	Estratégias/atividades	Materiais	Observação
<ul style="list-style-type: none"> - Desenvolvimento pessoal e autonomia - Relacionamento interpessoal - Linguagem - Observar e escutar o desempenho dos outros 	<ul style="list-style-type: none"> -Desenvolver a criatividade -Fomentar a interação com os colegas -Fomentar a comunicação oral 	<p><u>Introdução</u>- Em círculo falamos sobre a primavera. O que é a primavera? O que acontece na primavera? Que animais aparecem na primavera? O que gostas mais na primavera?</p> <p><u>Desenvolvimento</u>- Formam-se grupos de 6 elementos e colocam-se os adereços. Posteriormente, vou contando uma história e os figurinos vão entrando em ação criando diálogos entre eles. A ação vai se passar na rua, num local com muitas flores. Nesta dramatização as personagens são: menina, borboletas, joaninhas e cavaleiro. Posteriormente, forma-se outro grupo de 6 elementos, cada aluno será o figurino que escolher e começamos outra história, mas será um aluno a inventa-la e os colegas representam.</p> <p><u>Relaxamento</u>- deitado no chão imaginam que são flores, de muitas cores...muitas formas... que balançam ao vento.... que abrem com o sol...</p> <p><u>Reflexão</u>- voltamos a fazer um círculo e em grupo fazemos o balanço da sessão. O que mais gostaram desta sessão? O que menos gostaram? O que gostavam de ter feito? Gostavam de criar a história?</p>	<ul style="list-style-type: none"> - figurinos: de borboleta - joaninha - Vestidos -Fato de cavaleiro - Flores 	<p>- Nesta sessão a aluna M. escolheu a aluna S.; o aluno D., o aluno I, e o aluno L. Dois destes alunos já participaram em dramatizações com a aluna M.</p> <p>-Verifica-se que tem alargado o leque de colegas nas dramatizações, já mantém algum contacto visual com os mesmos e fala pouco mas já fala quando a sua personagem entra em cena.</p>

Sessão 9				
Competências específicas a desenvolver	Objetivos	Estratégias/atividades	Materiais	Observação
<p>- Desenvolvimento pessoal e autonomia</p> <p>- Relacionamento interpessoal</p> <p>- Linguagem</p> <p>- Observar e escutar o desempenho dos outros</p>	<p>-Fomentar a interação com os colegas</p> <p>-Desenvolver a criatividade</p> <p>-Fomentar a comunicação oral</p>	<p><u>Introdução-</u> Em círculo, questiono o grupo sobre o que é necessário para criar uma história? As personagens são importantes, porquê? A história passa-se sempre no mesmo local? Será que acontece alguma situação complicada na história para depois as personagens resolverem? E como costuma terminar a história? Então na criação de uma história temos de responder a várias questões: quem? Onde? O que acontece? Como resolvem? E como termina? Vamos criar as nossas histórias?</p> <p><u>Desenvolvimento-</u> De seguida, espalho pelo espaço diversos adereços (fatos, vestidos, coroas, gravata, óculos, fitas, chapéu...). Posteriormente, formam-se grupos de 4 ou 5 elementos. Cada grupo tira à sorte um local onde a sua história se vai passar (jardim, castelo, parque infantil, praia, avião, floresta, cruzeiro, montanhas com neve). Depois combinam a história e as personagens que cada elemento vai ser. Após alguns minutos, começamos então as dramatizações. Um dos elementos do grupo foi contando a história e as personagens vão entrando em cena e interagindo umas com as outras. Depois de todas os grupos apresentarem a sua história passamos para o relaxamento.</p> <p><u>Relaxamento-</u> No relaxamento vão desenhar a personagem que interpretaram na história e vão lhe atribuir um nome. Isto ao som da música clássica (as 4 estações de Vivaldi).</p>	<p>-Folhas</p> <p>-Canetas</p> <p>- Lápis</p> <p>-cartões</p> <p>-computador</p>	<p>- Selecionei a aluna M. e mais 3 alunos. Ela e esses alunos escolheram os restantes elementos do grupo.</p> <p>- A aluna M. desta vez escolheu só alunas.</p> <p>- Foi sorrindo durante algumas partes da dramatização, manteve o contacto visual com as colegas de grupo. Em algumas situações teve iniciativa de falar, noutras situações olhou para as colegas e elas ajudaram.</p> <p>- Nesta sessão sentia mais à vontade.</p>

		<p><u>Reflexão</u>- Balanço da sessão ouvindo a opinião dos alunos sobre a mesma e o que gostavam de ter feito e não fizemos, assim como o que mudavam na sessão.</p>		
--	--	---	--	--

Sessão 10				
Competências específicas a desenvolver	Objetivos	Estratégias/atividades	Materiais	Observação
<ul style="list-style-type: none"> - Desenvolvimento pessoal e autonomia - Relacionamento interpessoal - Linguagem - Observar e escutar o desempenho dos outros 	<ul style="list-style-type: none"> - Desenvolver a memorização - Decidir qual a cor do seu fantoche - Fomentar a interação com os colegas - Desenvolver a criatividade - Fomentar a comunicação oral 	<p><u>Introdução</u>- o que é um livro? Para que serve? Porque é que precisamos de livros?</p> <p><u>Desenvolvimento</u> – Vou selecionando um aluno de cada vez e esse por sua vez, vai escolher com quem quer criar a história. Serão histórias 2 a 2. Vão escrever as partes principais da história quem, onde, o que acontece. De seguida criam a história um para o outro. Eu irei passar pelos grupos todos e vou gravar o áudio de cada história para posteriormente escrever nas folhas. A ideia é fazer um livro com as histórias criadas pelos alunos.</p> <p><u>Relaxamento</u>- Espalho diversos livros de histórias infantis pelo espaço para os alunos pegarem e verem ou lerem durante alguns minutos.</p> <p><u>Reflexão</u>- Como correu a sessão? Gostaram? O que podíamos ter feito que não fizemos?</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Livros - Folhas - Canetas - Lápis de cor - Gravador 	<p>A aluna M. foi uma das primeiras a ser selecionada para escolher um colega com quem vai criar a sua história.</p> <p>A aluna M. é que contou a história, com a minha intervenção e a ajuda da colega. Tenho o áudio da história.</p>

ANEXO 2 - DIÁRIO DE BORDO

Diário de bordo

Sessão 1
Duração: 60 minutos
Número de participantes: 20

Hoje, dia 9 de fevereiro de 2022, iniciei as minhas sessões. Estava nervosa porque vou realizar atividades diferentes e num espaço igualmente diferente. Reuni a turma junto da sala de aula e dirigimo-nos para um espaço amplo. Este espaço tem apenas um escorrega no centro e 4 bancos. Para realizar as sessões neste espaço, pedi ao coordenador do centro escolar para o poder fazer. O coordenador respondeu prontamente que sim. Os alunos estavam excitados porque trouxeram adereços de casa para a realização destas sessões.

Iniciámos o aquecimento com uma conversa, expliquei-lhes que as sessões de quarta-feira vão ser sempre naquele espaço. Vamos realizar várias atividades como dramatizações, criação de histórias, danças, improvisações, entre outras. Os alunos ouviram-me com atenção, mas os olhares de alguns era na direção dos adereços. Começámos então a primeira atividade, cada criança tinha de descer o escorrega, dizer o seu nome e fazer um gesto que o identifique. De seguida, todos imitavam o gesto. Uns alunos ficaram em silêncio, outros questionaram que gesto tinham de fazer? Dei o meu exemplo, eu costumo estar sempre a mexer no cabelo, então vou fazer um gesto a mexer no cabelo. Nessa altura os alunos foram olhando uns para os outros e foram dando ideias uns aos outros. Subi então as escadas, com grande admiração dos alunos, e desci o escorrega, dizendo o meu nome e mexendo no cabelo. De seguida, os alunos colocaram-se ao lado uns dos outros e por ordem, foram fazendo a atividade. A aluna M estava quase no fim. Senti-a nervosa conforme se aproximava a vez dela. Até que olhou para mim e perguntou: “o que é que eu faço?” Disse-lhe que podia fazer um gesto ao gosto dela, ou imitar um colega e dei-lhe uma ideia. A aluna M, esperou pela vez dela e quando desceu, imitou uma colega e assim sucessivamente até todos os alunos participarem.

Passámos para o desenvolvimento da sessão. Foi nesta altura que dei liberdade para escolherem um acessório seu ou de um colega para passarmos à atividade seguinte. Todos os alunos escolheram o acessório ou fato que trouxeram de casa. Perdi cerca de 5 min a vestir os vestidos às meninas, a colocar os adereços corretamente (asas dos anjos, bandeletas, máscaras). Mas os alunos transmitiam felicidade e estavam muito

entusiasmados. Havia imensas personagens diferentes desde unicórnios, espanhola, fada da música, princesa, Harry Potter, cavaleiro, entre outros. Tive mesmo de questionar os alunos sobre o seu fato ou acessório. Após estarem todos prontos, encostaram-se à parede e comecei a contar uma história, chamando as personagens. Nas partes da história em que havia diálogo, eram os alunos que falavam e interagiam uns com os outros encarnando a personagem que estavam a representar. Fui criando uma história de forma a que todos participassem. Alguns alunos estiveram muito à vontade outros ficavam mais parados na altura de falarem. A aluna M, quando teve de dialogar ficou em silêncio, mas a colega ajudou-a com as falas (fez as dela própria e foi dando ideias para a aluna M dizer). Após a participação de todas as personagens, passámos para uma atividade diferente, intitulada, jogo das histórias. Nesta atividade, eu escolhi um aluno/a, esse aluno/a escolheu um colega e esse colega escolheu outro colega fazendo um grupo de 3 alunos. De seguida, tinham de inventar uma história em que entrassem as 3 personagens que estavam vestidas. Começava um aluno a criar a história, quando batesse as palmas continuava outro da equipa e assim sucessivamente, rodando pelos 3 elementos do grupo até terminar a história. Houve grupos que fizeram histórias pequenas, outros grupos tive mesmo de lhes pedir que terminassem a história de dei-lhes mais alguns minutos para o fazerem. O grupo da aluna M, era constituído por ela e duas meninas. Nesta história houve a fada da música, a espanhola e a princesa. A aluna M ficou no meio das colegas. Quando chegou o momento de inventar um pouco da história, ela olhou para mim e para as colegas, mexendo as mãos uma na outra. Eu questioneei: a fada da música encontrou a espanhola e foram para onde? Nessa altura a aluna M respondeu à minha questão, bateu as palmas e sorriu. Senti que estava nervosa, após a minha questão, ela respondeu e passou a palavra para a colega seguinte. O sorriso final, transmitiu alívio. Mas a história voltou a passar por ela novamente várias vezes. Umhas vezes as colegas ajudaram, noutras vezes intervim como na vez anterior. Após todos os alunos participarem no jogo das histórias, passámos para o relaxamento.

No relaxamento, os alunos deitaram -se no chão, de olhos fechados e foram ouvindo e “sentindo” o que fui dizendo. Comecei por dizer que estavam a passear numa praia, à beira mar... estava um lindo dia de sol... foram -se aproximando do mar até que veio uma onda e lhes tocou nos pés... depois veio outra e já chegou aos joelhos... as seguintes eram pequenas então aproximaram -se mais do mar e a onde seguinte chegou á cintura... decidiram entrar no mar, dar um mergulho e nadar um pouco (nesta altura do relaxamento, tive alunos a mexer os braços a fingir que estavam a nadar), e voltaram para a areia e deitaram-se na toalha. Após estarem secos, sentaram-se a olhar para as outras pessoas que estavam na praia (pedi aos alunos para abrirem os olhos e manterem-se sentados). De seguida, dei por terminada a sessão. Os alunos de uma forma geral, estavam contentes e perguntaram se as aulas de

atelier de histórias iam ser sempre ali e assim como hoje. Expliquei que seriam sempre naquele espaço à quarta feira, mas serão atividades diferentes em todas as aulas. Alguns alunos comentaram que já estavam quase a dormir (por causa do relaxamento). Organizamo-nos em fila e acompanhei-os até ao refeitório.

Grelha de observação da sessão 1						
		Nunca	Poucas vezes	Algumas vezes	Muitas vezes	Sempre
Envolvimento na atividade	Demonstra interesse pela atividade			X		
	Participa autonomamente	X				
	Realiza a atividade sempre junto a uma amiga					X
	Na escolha de colegas para a atividade escolhe as amigas					X
	Fica com medo quando é selecionada para participar				X	
	Mostra capacidade de improviso	X				
	Já selecionou algum colega fora do círculo de amigas	X				
Dificuldades apresentadas	Interage com todos os alunos da turma	X				
	Mantém contato visual		X			
	Percebe-se o que diz				X	
Comunicação com os pares	Interage com colegas diferentes	X				
	Fala com qualquer colega	X				
	Elogia os colegas		X			
Interação social	Escolhe primeiro as amigas					X
	Permite o contacto físico			X		

Diário de bordo

Sessão 2
Duração: 60 minutos
Número de participantes: 17

Hoje, dia 16 de fevereiro de 2022, centrei-me novamente no tema principal da minha dissertação: criação de histórias.

Iniciei a sessão com uma improvisação guiada, intitulada: jogo das emoções. Expliquei ao grupo que iriam andar livremente pelo espaço e tinham de expressar o sentimento ou o ato da frase. Iniciei então a atividade, “a Joana está contente” (todos os alunos andaram com um sorriso na cara), de seguida andavam pelo espaço até eu dizer outra frase, “o António está sentado num banco e está muito triste” (nesta altura todos os alunos se sentaram nos bancos e colocaram uma cara triste, exceto um aluno, mas de seguida mudou a expressão facial e “ficou triste”). Uma outra frase foi: “o António viu uma aranha e ficou com medo” (os alunos gritaram e afastaram-se do lugar onde estavam). De seguida, “a Maria saltou de felicidade quando viu alguém que já não via há algum tempo” (todos os alunos saltaram, uns até levantaram os braços e sorriram). A improvisação continuou, com a frase, “enquanto passeavam pelo jardim, viram um buraco e ficaram medo de cair lá dentro” (todos se afastaram do lugar onde estavam e um dos alunos do grupo fez o comentário: “não vou passar por aquele buraco, meu deus do céu”). “Enquanto andavam pela rua, passaram por um menino que chorava” (os alunos ficaram a olhar para mim, e de seguida fingiram que estavam a chorar). “Do outro lado da rua, iam duas meninas a rir à gargalhada” (após esta frase, todos os alunos riram com gosto). A aluna M, participou na improvisação guiada, mas manteve-se sempre perto das colegas com quem tem mais confiança e foi imitando os movimentos e expressões das mesmas, mas mais inibida.

Posteriormente, passámos para a parte do desenvolvimento. Os alunos sentaram-se no chão. Expliquei que a atividade seguinte era a construção de uma história. Segundo Héléne Gauthier, uma história deve ser composta por 5 fases:

1. Quem? (personagens)
2. O quê? Onde? (os lugares e a ação)
3. O problema.
4. Como resolver o problema.

5.Fim

Foi com base nesta informação que expliquei aos alunos como iríamos construir as histórias. Posteriormente, selecionei 4 alunos aleatoriamente tendo escolhido a aluna M.. De seguida, esses alunos escolheram os colegas para o seu grupo. Formaram-se grupos de 4 elementos tendo ficado um grupo com 5 elementos (a aluna M. ficou no grupo de 5 elementos). Os alunos juntaram -se livremente como os colegas com quem queriam trabalhar. Após os grupos estarem formados, alguns alunos foram buscar um acessório, que viria a ser as personagens da história que tinham de construir. Os alunos que foram buscar o acessório, foi escolhido entre eles, só lhes pedi que escolhessem um figurino que não tivessem trazido de casa. A aluna M. foi selecionada entre as colegas para ir buscar um acessório. Aproximou-se de imediato do fato que tinha trazido de casa, alertei para escolher outro qualquer. Ela olhou para a colega do grupo que também estava a escolher, largou o vestido de espanhola e pegou no fato de princesa. De seguida, colocaram-se á volta das folhas, observaram os adereços, conversaram e começaram a desenhar as partes da história. A aluna M, deu poucas ideias, mas foi ouvindo o que as colegas diziam. No entanto, desenhou uma das personagens da história, a princesa.

Passados vários minutos, pedi que terminassem as histórias para passarmos as apresentações. Um grupo de cada vez, mostrou o desenho que tinham feito e contaram a história. Solicitei que todos participassem na apresentação da história. Em suma, todos os grupos construíram uma história tendo como personagens os fatos e figurinos que escolheram e na apresentação, todos participaram também. A aluna M, não interferiu na parte das colegas, e quando chegou a vez dela, manteve-se calada. Mas uma colega prontamente, a ajudou.

O relaxamento, não foi realizado porque terminou o tempo da sessão e após a mesma é a hora de almoço, impossibilitando a realização do relaxamento. No entanto, perguntei-lhes se tinham gostado da sessão e todos responderam que sim.

Grupo1: menino estudante; princesa; uma fada e um bruxo

Era uma vez um menino estudante, uma princesa e uma fada.... Foram passear até ao castelo da fada da alegria, que era grande e com alegria. Depois a fada encontrou o bruxo e perdeu o poder para abrir uma porta. Então o menino e a princesa abriram a porta e conseguiram entrar.

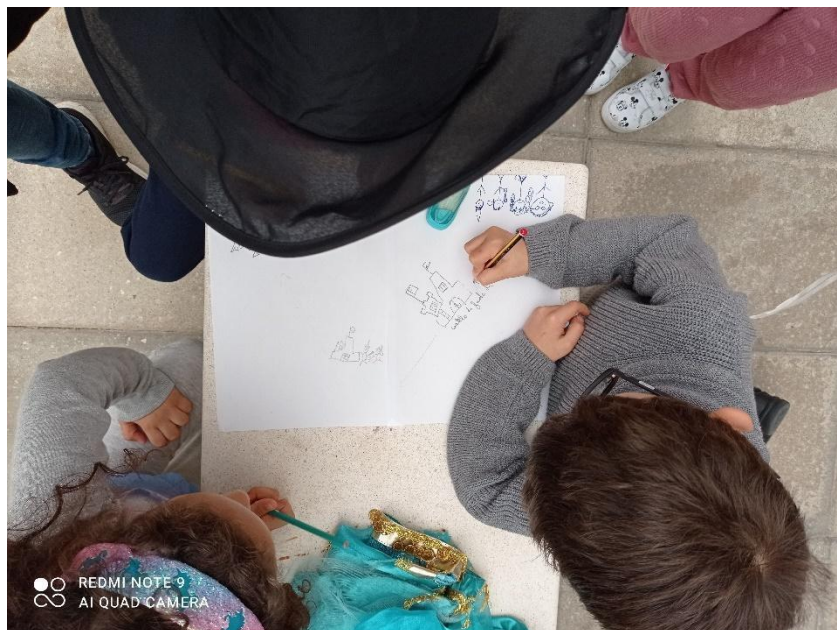


Imagem 5: Grupo de alunos a realizar a caracterização das personagens

Grupo 2: um duende e um cavaleiro, monstro e tartaruga ninja

Era uma vez um duende e um cavaleiro que estavam na floresta. Depois começou a chover e ouviram passos. Entretanto a tartaruga ninja apareceu. O monstro quis ouvir a conversa então subiu uma árvore. Depois o monstro tirou a espada ao cavaleiro e foi para trás da árvore para a tartaruga ninja e o duende não o verem. O cavaleiro gritou, correu atrás do monstro com o duende e a tartaruga. O monstro com medo, largou a espada e desapareceu a correr. O cavaleiro conseguiu novamente a sua espada.

Grupo 3: princesa, unicórnio, fada e espanhola

Era uma vez um unicórnio que foi ter com a princesa. Encontraram -se numa rua e conversaram um bocadinho. Mais à frente, viram um buraco, mas ao lado tinham duas ruas, e foram por uma das ruas que era estreitinha. Encontraram a fada e a espanhola. Decidiram ir todas juntas para a festa de carnaval. Pelo caminho ouviram foguetes.

Grupo4: homem aranha, rei e meninos.



Imagem 6: Grupo de alunos a realizar a caracterização das personagens

Grelha de observação da sessão 2						
		Nunca	Poucas vezes	Algumas vezes	Muitas vezes	Sempre
Envolvimento na atividade	Demonstra interesse pela atividade			X		
	Participa autonomamente		X			
	Realiza a atividade sempre junto a uma amiga					X
	Na escolha de colegas para a atividade escolhe as amigas					X
	Fica com medo quando é selecionada para participar				X	
	Mostra capacidade de improviso	X				
	Já selecionou algum colega fora do círculo de amigas	X				
Dificuldades apresentadas	Interage com todos os alunos da turma	X				
	Mantém contato visual		X			
	Percebe-se o que diz				X	
Comunicação com os pares	Interage com colegas diferentes	X				
	Fala com qualquer colega	X				
	Elogia os colegas		X			
Interação social	Escolhe primeiro as amigas					X
	Permite o contacto físico			X		

Diário de bordo

Sessão 3
Duração: 60 minutos
Número de participantes: 19

Hoje participaram na sessão mais 2 alunos (gêmeos) que entraram para esta turma recentemente. Expliquei que as aulas de quarta-feira são sempre naquele espaço e fazemos atividades diferentes todas as semanas. De seguida, começámos a improvisação guiada, expliquei ao grupo que íamos fazer o jogo do espelho. Fui logo interrompida por um aluno que explicou na perfeição as regras do jogo. Após ter explicado aos colegas que um fazia o movimento e o outro imitava, até disse mesmo que dava para fazer com as janelas do espaço que usamos para as sessões. Concordei com o aluno e até começámos a fazer o jogo, individualmente em frente às janelas. Posteriormente, formaram grupos de 2 elementos. A aluna M., juntou-se a uma das amigas. No início não estava a acompanhar os movimentos da colega, mas posteriormente, e após lhe explicar novamente as regras do jogo, começou a fazê-lo corretamente (imagem 5).



Imagem 7: Jogo do espelho

De seguida, inverteram-se os papéis. Quem estava a fazer o movimento passou a imitar o colega. Após alguns minutos, passámos para o jogo com a turma toda. Escolhi 4

alunos, em que um deles era a aluna M, ficando esta em segundo lugar no jogo. O objetivo era o mesmo, mas os 4 alunos, posicionaram-se no círculo com a turma. Um de cada vez, fizeram movimentos e os colegas imitaram. Quando chegou a vês da aluna M., ficou parada a olhar para mim e para os colegas (quando fica nervosa toca com as mãos uma na outra e esfrega). Quando a colega fez esse movimento, alguns colegas imitaram, e nessa altura, soltou-se e fez uma dança.

Na fase do desenvolvimento, mostrei-lhes uma caixa que levei pela primeira vez e abanei-a, questionando os alunos: o que será que tenho aqui dentro? Muitos dos alunos disseram o que pensavam que estava dentro da caixa, outros ficaram em silêncio. Abri a caixa e mostrei os fantoches. Os miúdos ficaram surpreendidos, admirados e excitados com os fantoches variados e repetidos que levei (tenho mesmo pena de não ter posto o telemóvel a gravar pelo menos o som): fadas, unicórnios, homens aranha, palhaços, lobos, Harry potters, mágicos, bruxas e pinóquios. Quando mostrei o último, questionei os alunos sobre esta personagem, mas os alunos responderam de imediato que era um menino que dizia mentiras. Posteriormente, levantaram-se as meninas e foram buscar um fantoche ao seu gosto. Todas as meninas olharam e escolheram, a aluna M. ficou a olhar para as colegas e só depois de todas terem o fantoche na mão, é que manifestou interesse pelo unicórnio, mas já não havia nenhum disponível. Então pediu a uma colega e a colega deu-lhe o fantoche e escolheu outro, ficando a aluna M. toda contente.

De seguida, circularam pelo espaço e foram interagindo uns com os outros livremente. A aluna M. mais uma vez, aproximou-se das colegas com quem se sente mais à vontade. Após alguns minutos, chamei a aluna M e mais alguns alunos, para escolherem mais 2 colegas para construírem uma história. A aluna M. mais uma vez selecionou 2 alunas com quem brinca. Na criação da história, a aluna manteve-se calada, abanando o fantoche. Nas partes que tinha de intervir, as colegas diziam as frases e ela repetia.

Após todos os grupos inventarem uma história passámos para a reflexão.

Nesta fase da sessão, fizemos o jogo da marioneta, em que um fazia de marioneta e o colega puxava o fio imaginário para a marioneta fazer o movimento. Voltei a pedir que se juntassem 2 a 2 e foi nesta altura que eu própria fiquei surpreendida. A aluna M. escolheu um menino. Este aluno é meigo, sossegado e gosta de ajudar os colegas. Fizemos então o jogo juntos e correu muito bem (figura 10 e 11).

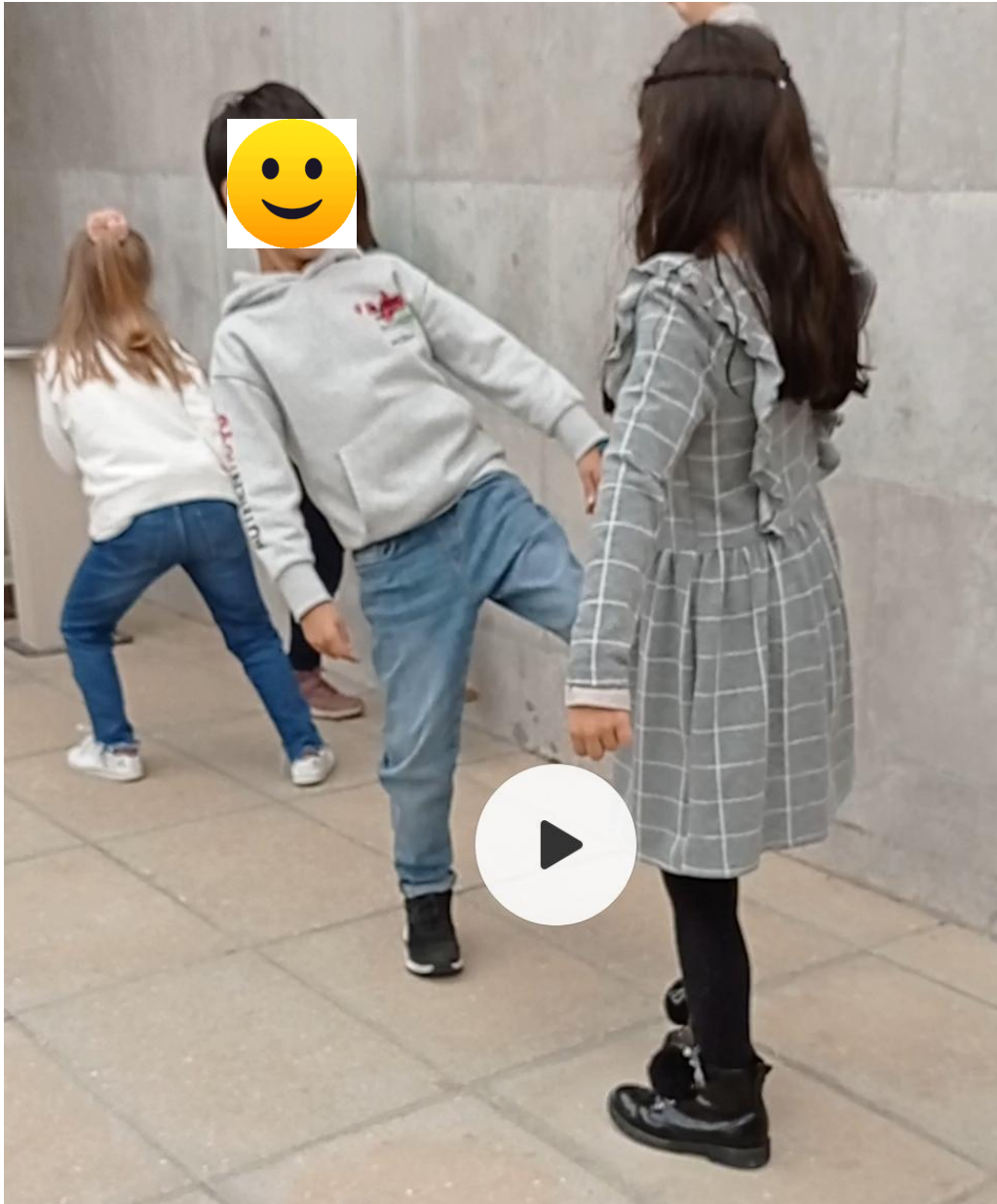


Imagem 8– Jogo da marioneta com a aluna M. a orientar

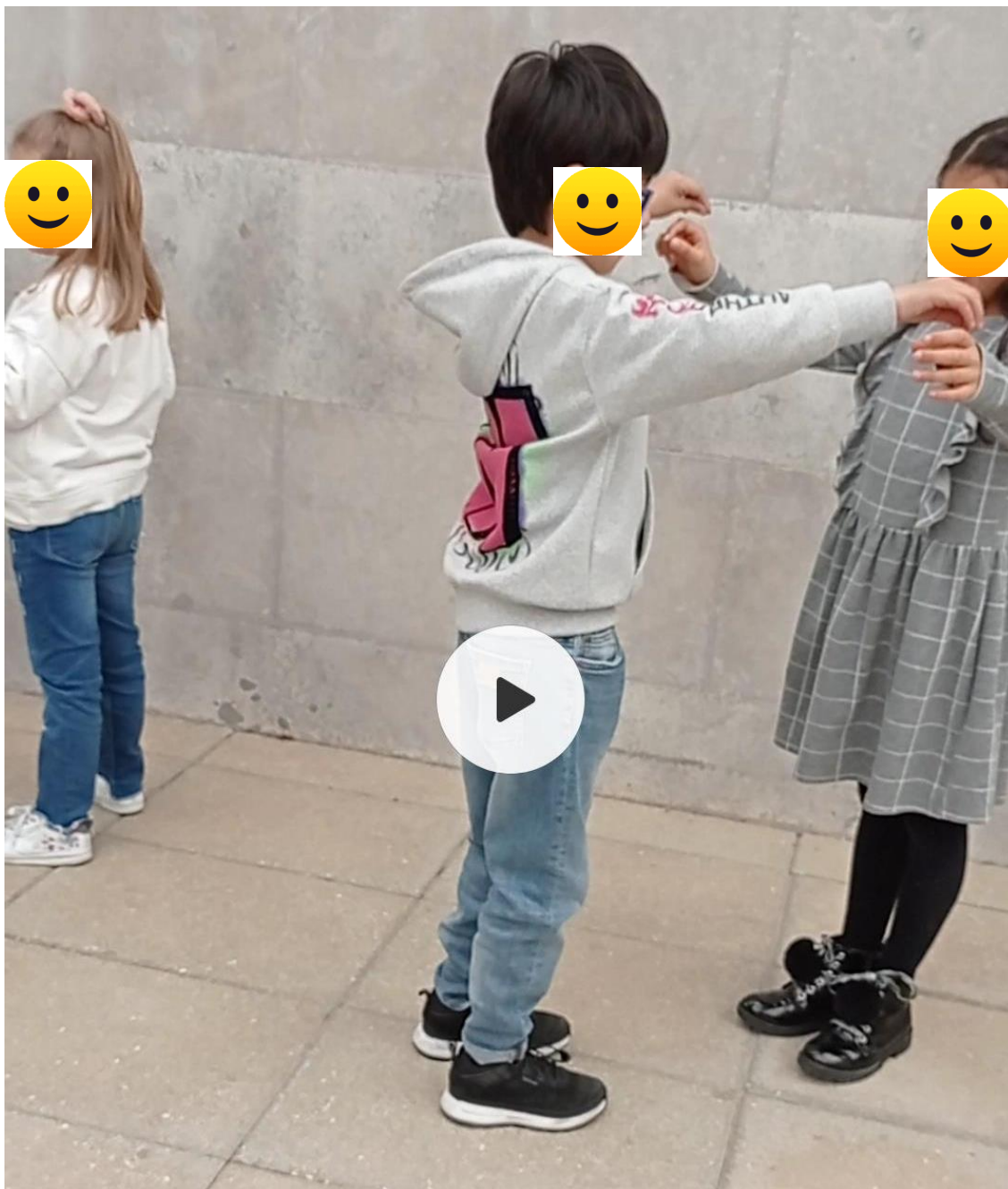


Imagem 9– Jogo da marioneta sendo o colega a orientar

Para terminar a sessão, sentámo-nos todos no chão em círculo e questionei-os se tinham gostado da aula de hoje e se houve algum jogo que foi difícil. Um aluno disse que “o jogo do espelho no início foi difícil porque o colega estava a fazer os movimentos muito rápidos, mas depois fez mais lento e consegui”. Questionei-os se mudavam alguma coisa, referiram que mudavam a parte dos fantoches. Isto porque enquanto um grupo está a criar/apresentar a história, todos os alunos estão a ouvir. Só interação no momento que é o seu próprio grupo está a apresentar a história.

Grelha de observação da sessão 3						
		Nunca	Poucas vezes	Algumas vezes	Muitas vezes	Sempre
Envolvimento na atividade	Demonstra interesse pela atividade				X	
	Participa autonomamente		X			
	Realiza a atividade sempre junto a uma amiga					X
	Na escolha de colegas para a atividade escolhe as amigas					X
	Fica com medo quando é selecionada para participar				X	
	Mostra capacidade de improviso	X				
	Já selecionou algum colega fora do círculo de amigas		X			
Dificuldades apresentadas	Interage com todos os alunos da turma	X				
	Mantém contato visual			X		
	Percebe-se o que diz				X	
Comunicação com os pares	Interage com colegas diferentes		X			
	Fala com qualquer colega		X			
	Elogia os colegas		X			
Interação social	Escolhe primeiro as amigas					X
	Permite o contacto físico			X		

Sessão 4
Duração: 60 minutos
Número de participantes: 19

Hoje foi a sessão dos super-heróis. Comecei a sessão colocando os alunos em círculo e perguntei o que é um super-herói? (imagem 10)



Imagem 10 – Início da sessão em círculo

As repostas foram muito variadas desde: “é uma pessoa que salva pessoas que estão em perigo e luta pelo mundo e se houver algum problema o super-herói vai lá”; “luta pelo bem”; “o super-herói é uma pessoa boa”; “o super-herói tem poderes para salvar as pessoas”; “o meu super-herói é uma sereia”; “o meu super-herói é arco iris e voa” ... Quando questionei a aluna M., a resposta foi “não sei”. De seguida perguntei o que é que os super-heróis fazem? Quase todos os alunos, responderam em coro “lutam”, outros deram outras repostas, “salvam”; “ajudam as pessoas a fazerem o que elas não conseguem fazer”; “voam”; “o meu

tem muitos superpoderes o de água, de fogo, de teia, de raio, invisível”. Um outro comentário foi, “o meu super-herói é incrível” questionei-o porquê e o aluno respondeu “é só pensar num animal e consegue se transformar nesse animal”; “o meu quando fica com raiva deita fogo”; “o meu super-herói muda de cor para se camuflar nas coisas”. Após vários alunos participarem, voltei a fazer a questão diretamente à aluna M., que me respondeu novamente “não sei”.

De seguida, espalhei pelo chão vários tecidos e fitas de vários padrões e cores. Os alunos pegaram num acessório ao seu gosto e colocaram-no onde quiseram. Alguns pediram para amarrar nos pulsos, outros puseram na perna, outros prenderam no bolso, outros nas calças por onde passa o cinto.... Após estarem preparados, comecei a improvisação guiada. Nesta fase da sessão, os alunos improvisaram os movimentos e atitudes do seu super-herói à medida que eu fui falando. “O super-herói andava pela rua, mas de repente viu um buraco muito fundo, parou, ganhou balanço e saltou por cima do buraco”, quase todos os alunos recuaram um pouco e saltam. “Continuou o seu caminho, mais à frente encontrou um rio e para seguir a sua viagem tinha de o conseguir ultrapassar” (neste momento da sessão, alguns “voaram”, outros “nadaram”). “Mas a viagem não foi fácil. Pois pelo caminho, encontrou um vilão (os alunos pararam a olhar para mim), um mau e teve de lutar contra ele” (muitos dos alunos deram pontapés e murros no ar). “Após ter vencido a batalha apanhou uma montanha muito alta” (todos os alunos subiram as escadas e o escorrega que temos neste espaço). Pedi que descessem para continuarmos a improvisação guiada, mas continuavam a subir a montanha (os alunos desceram as escadas e/ou escorrega e espalharam-se novamente pelo espaço). “Passaram muitas horas, o super-herói já estava cansado” (alguns sentaram-se, outros curvaram-se para a frente, as expressões faciais também transmitiram esse cansaço). “Até que finalmente, chegou ao destino, a uma festa de super-heróis e dançaram todos juntos” (os alunos mudaram as expressões faciais e colocaram sorrisos, abanaram os braços como se fosse uma vitória). Foi engraçado ver a reação dos “super-heróis” na sessão de hoje ao chegarem ao destino. Ao longo desta “viagem” fui observando a aluna M. e verifiquei que ela foi andando sempre perto de uma das colegas e fez os gestos todos iguais a ela. Ainda tem algumas dificuldades em criar e interpretar a sua personagem imaginária, apoiando-se desta forma nas colegas.

Após esta aventura, passámos para a parte final da nossa sessão, os alunos foram circulando pelo espaço, fomos fazendo exercícios de respiração de forma a que ficassem calmos e relaxados. À medida que ficavam calmos, sentavam-se. Voltámo-nos a sentar em círculo e questionei os alunos, “e como era a roupa do vosso super-herói? E o cabelo?” Houve um aluno que disse: “roupa? O meu super-herói não tem roupa, simplesmente transforma-se

em qualquer animal, a roupa rasga-se e pronto, tem de comprar uma nova”; “a minha roupa é verde e amarela com um raio aqui à frente” (tocando no peito). Perguntei de seguida à aluna M. que me respondeu novamente “não sei”. Passei a vez a uma aluna: “a minha roupa é uma saia arco iris, uma camisola arco iris com brilhantes, as meias são rosas com brilhantes e no cabelo tem umas fitinhas com lacinhas rosas com brilhantes”. Outra participação foi “o meu fato é vermelho com riscas”. Entretanto, a aluna M. olhou para mim, colocou o dedo no ar, e falou, “o meu fato é arco iris” e o cabelo? Estava solto ou apanhado? “O cabelo estava solto”. Verifico que a aluna quis participar, mas prendeu -se à ideia que a colega teve sobre o fato ser arco iris, no entanto, já tomou a iniciativa de participar sem ser questionada diretamente.

Grelha de observação da sessão 4						
		Nunca	Poucas vezes	Algumas vezes	Muitas vezes	Sempre
Envolvimento na atividade	Demonstra interesse pela atividade				X	
	Participa autonomamente		X			
	Realiza a atividade sempre junto a uma amiga					X
	Na escolha de colegas para a atividade escolhe as amigas					X
	Fica com medo quando é selecionada para participar				X	
	Mostra capacidade de improviso	X				
	Já selecionou algum colega fora do círculo de amigas		X			
Dificuldades apresentadas	Interage com todos os alunos da turma		X			
	Mantém contato visual			X		
	Percebe-se o que diz				X	
	Interage com colegas diferentes		X			

Comunicação com os pares	Fala com qualquer colega		X			
	Elogia os colegas		X			
Interação social	Escolhe primeiro as amigas					X
	Permite o contacto físico			X		

Sessão 5
Duração: 60 minutos
Número de participantes: 19

Hoje iniciámos a sessão com a realização do círculo e de seguida fizemos um exercício com batimentos no corpo dos colegas que estavam ao lado.

Posteriormente, mostrei uns fantoches de meia, feitos por mim. À medida que os tirava da caixa, os alunos tinham de identificar a personagem. O lobo, disseram que era lobo e outros disseram gato. O unicórnio e o Pinóquio descobriram logo. O Harry Potter, disseram que é um homem ou um presidente por causa da gravata, o palhaço descobriram pelo pompom vermelho e laço. O mágico não descobriram, mas irei fazer as alterações necessárias para que o identifiquem. Depois apresentei um teatro com 3 fantoches (lobo, mágico e palhaço), interagindo com os alunos e eles foram respondendo.

De seguida, formaram grupos de 3 alunos ficando um grupo com 4 elementos. Dois dos grupos apresentaram a sua história com os fantoches que escolheram. Colocaram-se atrás do cenário de foram criando a sua história interagindo com os colegas do grupo. A aluna M, só falou quando outro fantoche lhe dirigia a palavra ou lhe fazia alguma pergunta, caso contrário ficava calada. O grupo dela foi de 3 elementos tendo sido ela, uma colega e um colega. A aluna M. escolheu o unicórnio, a colega optou pelo palhaço e o colega escolheu o Harry potter. A história centrou-se no palhaço que fazia palhaçadas na rua até que encontrou o Harry potter (diálogo entre personagens). Mais tarde encontraram o unicórnio (nesta fase disseram olá ao unicórnio e este respondeu). Criou-se novamente um diálogo entre as outras personagens até que voltam a interagir com o unicórnio fazendo lhe perguntas. A aluna M.

era o unicórnio. Foi respondendo às questões e olhando para os colegas do grupo. Após cada resposta, esboçava um sorriso ligeiro. Ainda houve tempo para outro grupo apresentar a sua história com fantoches de meia. Os restantes grupos apresentaram na segunda feira (noutra aula que tenho com eles).



Imagem 11: Criação de uma historia com fantoches de meia



Imagem 12: Outro grupo na realização de uma história com fantoches de meia

Passámos então para a parte final da sessão, cada um disse qual o fantoche que gostou mais e o nome que lhe dava. Na escolha dos fantoches, o mais escolhido por parte das meninas foi o unicórnio, por parte dos rapazes foi o palhaço. Relativamente aos nomes, escolheram quase sempre o nome de algum colega.

Grelha de observação da sessão 5						
		Nunca	Poucas vezes	Algumas vezes	Muitas vezes	Sempre
Envolvimento na atividade	Demonstra interesse pela atividade				X	
	Participa autonomamente		X			
	Realiza a atividade sempre junto a uma amiga					X
	Na escolha de colegas para a atividade escolhe as amigas				X	
	Fica com medo quando é selecionada para participar				X	
	Mostra capacidade de improviso		X			
	Já selecionou algum colega fora do círculo de amigas		X			
Dificuldades apresentadas	Interage com todos os alunos da turma		X			
	Mantém contato visual				X	
	Percebe-se o que diz				X	
Comunicação com os pares	Interage com colegas diferentes		X			
	Fala com qualquer colega		X			
	Elogia os colegas		X			
Interação social	Escolhe primeiro as amigas				X	
	Permite o contacto físico			X		

Sessão 6
Duração: 60 minutos
Número de participantes: 17

O tema principal da sessão de hoje foi o dia do pai. Fizemos o habitual círculo que inicia a sessão, expliquei que o dia do pai está a chegar e de seguida questionei os alunos: porque é que gostam do pai? “porque ele faz muitas coisas comigo”; uma aluna disse “amo o meu pai porque ele me dá muitos brinquedos”; outro “porque joga à bola comigo”, “eu gosto do meu pai porque ele quando eu acordo, leva-me às cavalitas para a sala”; “eu gosto do meu pai porque quando estou a brincar sozinha, ele vai brincar comigo” ...A aluna M. quando foi questionada diretamente se gosta do pai a resposta foi sim. Perguntei lhe porquê logo de seguida. A aluna referiu: “porque ele dá abraços”. Após alguns colegas participarem, a aluna M. levantou o braço para participar. Dei-lhe a vez para falar e acrescentou: “gosto quando o pai faz os trabalhos comigo”. Fiquei entusiasmada quando vi a aluna com o braço levantado. Desta vez participou naturalmente. A questão seguinte foi mais direcionada aos alunos: gostavam de ser como o vosso pai? Porquê? Os alunos responderam: “sim, porque vou ter um trabalho”; “sim, porque vou ter filhos”; “sim, porque o pai faz coisas que eu não posso fazer” ... Nesta fase da sessão, um aluno diz o seguinte: já sei o que vamos fazer hoje, vamos fazer de pais. Concordei com o aluno e passei para a explicação da atividade. Os alunos rapazes, fizeram de pai e as meninas fizeram de jornalistas, há exceção de uma aluna que quis fazer de pai e um aluno que quis ser o jornalista. Mas antes de iniciarmos a atividade, questionei a turma: “o que é que um jornalista faz”? “ele costuma dar notícias, “ele faz perguntas às pessoas na rua”. Mostrei os adereços e figurinos (1 camisa, 2 chapéus, 1 gravata, lápis preto e 1 microfone). Os alunos perguntaram para que servia o lápis. Expliquei que era para lhes fazer um bigode. Surgiu um sorriso na cara dos alunos e à medida que fui selecionando o figurino pai e a jornalista, fui ajudando a vestir a camisa, colocar a gravata e a fazer o bigode, embora alguns alunos também tenham pedido barba (fiz a maquilhagem que eles escolheram). Enquanto o jornalista fazia a entrevista ao pai, pela plateia circulava um chapéu para quem quisesse utilizar. Deixei participar várias duplas escolhidas por mim, até que escolhi a aluna M. e dei-lhe a hipótese de escolher um colega. Ela ficou parada, calada, envergonhada a olhar para os colegas até que um aluno levantou o braço para ser escolhido e a aluna M. selecionou-o. Em nenhuma atividade até ao momento, trabalharam juntos. Os alunos mostraram se alegres e divertidos no momento das entrevistas. A aluna M. ficou um pouco mais retraída, manteve sempre o microfone junto do corpo dela, mas mesmo assim, fez cinco perguntas por autoria própria. A entrevista iniciou-se (imagem 11) com uma

introdução dita por mim e posteriormente repetida pela aluna: “bom dia senhor Pai, obrigada por ter vindo”. De seguida começou a entrevista:

Aluna M. – quantos anos tens?

Pai – 29 anos.

Aluna M. – quando é que fazes anos?

Pai – dia 7.

Aluna M. – tens um filho?

Pai – sim.

Aluna M. – qual o nome que ele tem?

Pai – Ruben.

Aluna M. – quantos anos ele tem, o Ruben?

Pai – 3.

Aluna M. – tu tens dois filhos ou um filho?

Pai – 1.

Aluna M. – ok.

Eu - gostas de passear com ele?

Aluna M. - gostas de passear com ele?

Pai – gosto.

Eu – e onde é que costumas ir com o teu filho?

Aluna M. - e onde é que costumas ir com o teu filho? (a aluna teve dificuldade em repetir a frase, então repeti-a por partes para a aluna me acompanhar).

Pai – ao parque.

Aluna M. – Acabou a entrevista.

Durante a entrevista realizada pela aluna M. e o colega, estive sentada no chão ao lado dela, com a mão no seu joelho.

Nas entrevistas, as perguntas mais escolhidas pelos jornalistas foram: Como te chamas? Quantos anos tens? Quantos filhos tens? Qual a tua profissão? Gostas do teu filho? Onde vives?



Imagem 13: Entrevista da aluna M., na atividade do dia do pai



Imagem 14- Entrevista realizada pela aluna I a outro “pai”.

Após a realização das entrevistas, fizemos o relaxamento. Nesta fase da sessão, todos os alunos se deitaram no chão e foram imaginando que estavam a passear com o pai na rua.... Foram ao parque e andaram nos baloiços... De seguida foram andar de patins e posteriormente foram andar de bicicleta.... Foi um dia diferente, porque estiveram sempre com o pai... No final do dia voltaram para casa... Os alunos sentaram-se em círculo e passámos para a reflexão final da sessão.

Questionei os alunos se tinham gostado da sessão. Todos gritaram sim. Há questão gostaram de ser pai? Responderam igualmente sim, mas houve um aluno que acrescentou “é

muito divertido ser pai”. Há questão: foi difícil fazer de jornalista? A resposta foi não. E foi difícil escolher as perguntas para fazer ao pai? As alunas responderam que não. Quando questionei a aluna M. diretamente, ela respondeu que “não foi difícil”. Terminada a sessão, dei autorização para os rapazes irem à casa de banho tirar a maquilhagem, mas todos negaram.... Foram todos contentes para o refeitório de bigode ou barba.

Relativamente à aluna M., no início manteve-se muito sossegada no local que escolheu e participou depois de lhe fazer a questão diretamente. Mas posteriormente quis participar por autoria própria. Na entrevista, escolheu um aluno com quem nunca trabalhou nestas sessões e fez sozinha 5 perguntas. Considero que a aluna com o evoluir das sessões tem vindo a desenvolver a comunicação e a relação com os colegas. Verifico que já interage com outros colegas de forma envergonhada, mas começa a comunicar com alguns que nem se aproximava.

Grelha de observação da sessão 6						
		Nunca	Poucas vezes	Algumas vezes	Muitas vezes	Sempre
Envolvimento na atividade	Demonstra interesse pela atividade				X	
	Participa autonomamente			X		
	Realiza a atividade sempre junto a uma amiga				X	
	Na escolha de colegas para a atividade escolhe as amigas				X	
	Fica com medo quando é selecionada para participar			X		
	Mostra capacidade de improviso		X			
	Já selecionou algum colega fora do círculo de amigas		X			
Dificuldades apresentadas	Interage com todos os alunos da turma		X			
	Mantém contato visual				X	
	Percebe-se o que diz				X	

Comunicação com os pares	Interage com colegas diferentes			X		
	Fala com qualquer colega			X		
	Elogia os colegas		X			
Interação social	Escolhe primeiro as amigas				X	
	Permite o contacto físico			X		

Sessão 7
Duração: 60 minutos
Número de participantes: 18

A sessão de hoje centra-se na exploração corporal das emoções. Dessa forma, decidi levar a história: o monstro das cores. Em círculo, fui lendo a história e fui apresentando o fantoche de dedo com a referida cor. Posteriormente, lembrei a cor e a emoção de cada cor (amarelo- alegria; azul – tristeza; vermelho – raiva; preto – medo; verde – calma; rosa – apaixonado). Alguns dos alunos já conheciam a história e lembravam-se de algumas das emoções, os restantes ouviram com atenção. A aluna M. esteve sentada ao lado de uma das colegas, sempre atenta e sossegada. De seguida, cada aluno disse como se sentia no momento da sessão.

Passámos para o desenvolvimento da sessão. Na primeira atividade os alunos tinham de andar livremente pelo espaço. Quando eu dissesse a palavra “congela”, todos tinham de ficar estátuas e fazer a expressão facial de uma emoção, por exemplo, medo. E assim sucessivamente, algumas vezes. A aluna M. foi circulando pelo espaço, mas sempre perto de uma colega e imitava-a sempre que tinha que “congelar”.

Na atividade seguinte, as regras são as mesmas, mas 2 a 2 e com música. Formei um grupo de meninos e um grupo de meninas. Esta divisão foi propositada para que a aluna M. não jogasse com as colegas mais próximas, proporcionado desta forma, interação com outros colegas. Ao som da música: Ivete Sangalo país tropical as meninas dançaram alegremente. Quando disse congela, a música parou e os meninos aproximaram se de uma

menina à sua escolha e tentaram fazê-la rir. Ao som, músicas de terror no piano, tiveram de dançar com medo. A música escolhida para a raiva foi Demi Lovato; para a tristeza selecionei músicas tristes para chorar; para a calma foi música relaxante; para o apaixonado foi Luan Santana. Nesta fase da sessão, a aluna M. foi dançando, mas sempre junto à parede olhando para as amigas. Quando congelou e o primeiro colega se aproximou dela foi um aluno que entrou para a turma em dezembro. A reação dela, foi olhar para o lado e manter-se estátua. Nunca manteve contacto visual com o colega, conseguindo desta forma resistir às palhaçadas que o colega fez. Na segunda música, manteve-se a dançar também perto da parede, mas o aluno que a escolheu para fazer as palhaçadas foi um aluno que ela já interagiu noutras atividades de outras sessões. Com este colega ela já manteve o contacto visual durante alguns segundos e colocou um sorriso ligeiro na cara sem mostrar os dentes. Na terceira música, foi outro aluno que se aproximou da aluna M... reação dela foi manter o menos possível o contacto visual com esse colega. Refiro, o menos possível porque o colega foi saltando e fazendo movimentos no sentido do olhar dela. Acabou por não se rir, e o aluno ficou todo revoltado porque ela não se riu. Após 3 músicas, trocámos as posições, foram os rapazes dançar e as meninas fazerem palhaçadas. Na primeira música que coloquei, a aluna M. foi atrás de uma das amigas em vez de selecionar um colega. Os alunos já estavam todos escolhidos naquela direção, então a reação dela foi afastar-se e dirigir-se na direção da parede. Aproximei-me dela e disse-lhe qual era o colega que estava sozinho, desta forma, aproximou-se e fez alguns movimentos (muito poucos) e com cara séria. Na segunda música, foi observando os colegas e quando chegou o momento de ir para junto de um aluno, escolheu aquele com quem já fez várias atividades e se sente à vontade. Na terceira música, escolheu um colega com quem raramente interage e fez alguns movimentos. Os movimentos já foram mais livres, mas sem exagero.

Na atividade seguinte, todos dançaram a mesma música com a mesma emoção, mas cada um da sua forma. Todos os alunos se espalharam pelo espaço e foram dançando livremente transmitindo alegria; tristeza; raiva; medo; calma; apaixonado. Foi curioso ver a forma como os alunos interpretam os sentimentos e os transmitem através da dança. Na alegria, todos dançaram com sorrisos na cara, a aluna M. dançou de mão dada com outra colega e com um sorriso na cara também. Na música calma, dançaram lentamente. A aluna M. imitou a colega com passos de ballet. Na raiva, parecia que estavam chateados e a “ralhar”, agitavam os braços. No medo, foram andando, mas parecia que estavam a pisar ovos. Na emoção apaixonado, olharam para os colegas que supostamente são namorados. De uma forma geral, a aluna M. foi interagindo com quase todos os colegas, mantendo contacto visual, à medida que foi ouvindo as músicas.

Posteriormente, espalhei os monstros e cada aluno tinha de escolher um e dançar consoante a emoção do mesmo. Selecionei 5 alunos aleatoriamente, estando a aluna M. nesses primeiros 5. E assim sucessivamente até todos terem o monstro de dedo. Após a escolha dos monstros, dei a indicação que podiam dançar tendo em conta a emoção do monstro que escolheram. A aluna M. escolheu o fantoche azul que significa tristeza e começou a dançar alegremente. Transmíti-lhe que aquele fantoche estava triste. O fantoche alegre é com a cor amarela. A aluna olhou para os fantoches que sobraram e trocou imediatamente, dançando de seguida.

A última atividade foi o baile dos monstros. Todos dançaram livremente uns com os outros. Na parte final, coloquei a música da Ivete Sangalo, país tropical.

Passámos de seguida para o relaxamento, todos os alunos se deitaram no chão, imaginando que eram monstros... Nuns momentos do dia estavam alegres... Mas quando acontece algo que não gostamos ficamos tristes.... Quando gostamos muito de alguém, ficamos apaixonados..., mas nem tudo é bom, às vezes temos medo, muito medo... No entanto, com calma tudo volta ao normal...

A reflexão foi feita em círculo e fizemos o balanço da sessão em que lhes coloquei várias questões. Gostaram da sessão de hoje? Qual a emoção que mais gostaram de fazer? E qual foi a mais difícil de transmitir? E como é que se sentem hoje...O que gostavam de ter feito hoje que não fizemos?

Em suma, a aluna M. foi interagindo e mantendo o contacto visual apenas com os colegas que tem mais confiança em todas as atividades.

Grelha de observação da sessão 7						
		Nunca	Poucas vezes	Algumas vezes	Muitas vezes	Sempre
Envolvimento na atividade	Demonstra interesse pela atividade				X	
	Participa autonomamente			X		
	Realiza a atividade sempre junto a uma amiga			X		
	Na escolha de colegas para a atividade escolhe as amigas			X		
	Fica com medo quando é selecionada para participar		X			
	Mostra capacidade de improviso		X			
	Já selecionou algum colega fora do círculo de amigas			X		
Dificuldades apresentadas	Interage com todos os alunos da turma		X			
	Mantém contato visual				X	
	Percebe-se o que diz				X	
Comunicação com os pares	Interage com colegas diferentes			X		
	Fala com qualquer colega			X		
	Elogia os colegas		X			
Interação social	Escolhe primeiro as amigas			X		
	Permite o contacto físico			X		

Sessão 8
Data da sessão: 30/03/2022
Duração: 60 minutos
Número de participantes: 19

A sessão de hoje centrou-se no tema da primavera, mas indo sempre de encontro ao tema do trabalho: criação de histórias. Começámos a sessão como é habitual, com a formação do círculo para que todos nos possamos ver uns aos outros. Posteriormente, questionei o grupo, o que é a primavera? Surgiram imensas respostas diferentes, desde “para mim é a rainha das flores”; “é um dia especial”; “a primavera é a estação do ano mais bonita porque tem árvores com flores e vários animais”, ...

Na questão o que acontece na primavera? Vários alunos quiseram responder e surgiram respostas como por exemplo: “aparecem flores”; “aparecem animais”; “fica mais calor e é por causa do calor que os animais começam a aparecer”; “as flores têm mais de 100 mil cores”; “há flores maiores, tipo os girassóis são maiores”; “há flores roxas e amarelas, pequenas e grandes”; “as pétalas das flores também são diferentes, umas têm pétalas para dentro e outras para fora”. A aluna M. levantou o dedo e disse: “há muitas flores na rua”.

Posteriormente, questionei-os com os animais que aparecem na primavera? Nesta questão falaram uns por cima dos outros, mas com calma e um de cada vez responderam: “borboletas”; “abelhas”; “coelhos”; “raposas”; “tartarugas”; “ursos”; “cobras”; “lagartos”; “crocodilos”; “andorinhas”.

A última questão antes da atividade, foi o que gostas mais na primavera? Responderam o seguinte: “eu gosto da primavera porque muitos animais começam a acordar: tartarugas, reptéis, cobras”; “eu gosto porque tem muitas flores e animais”; “eu gosto porque aparece o arco-íris”.

Passámos de seguida para o desenvolvimento da nossa sessão. Formaram-se grupos de 6 elementos, escolhidos entre os alunos, exceto o grupo da aluna M. O grupo dela, foi ela que o escolheu. Cada aluno foi um figurino, no primeiro grupo tivemos duas borboletas, duas abelhas, um cavaleiro e uma princesa. Espalharam -se pelo espaço e à medida que eu fui contando a história, as personagens foram interagindo umas com as outras. De forma resumida, a cena passou-se num jardim em que a princesa foi apanhando flores à medida que ia passeando (flores espalhadas pelo chão). Encontrou duas borboletas muito bonitas e coloridas. Como a princesa gosta muito de borboletas, aproximou-se e falou

com elas (diálogo entre figurinos). O dia estava fantástico assim como a companhia. A princesa estava feliz e brincava com as borboletas quando de repente, apanhou uma flor com duas abelhas. As abelhas sentiram-se ameaçadas e no momento que iam atacar a princesa, apareceu um cavaleiro que agitou a espada muito rápido e afastou as abelhas. A princesa estava com medo das abelhas, porque ia ser picada, mas o cavaleiro protegeu-a. Olhando para o cavaleiro agradeceu e começou a falar com ele (diálogo entre a princesa e o cavaleiro). As abelhas por sua vez, afastaram-se antes de serem mortas pela espada do cavaleiro. Mas a conversa estava a ser boa então a princesa decidiu sentar-se na relva com o cavaleiro enquanto as borboletas voavam livremente. A certa altura, passaram as duas abelhas novamente, a princesa olhou para elas e pediu desculpa por ter apanhado a flor onde elas estavam, mas não era intenção fazer-lhes mal. Nesse momento, as abelhas aproximaram-se e falaram com a princesa (diálogo entre figurinos). O dia terminou com a princesa e o cavaleiro a correrem e a saltarem atrás das borboletas e das abelhas... As horas foram passando... Já de noite, despediram-se e cada um voltou para sua casa.

No segundo grupo houve um cavaleiro, uma abelha, uma borboleta e três princesas. Mas desta vez, quem contou a história foi um aluno da turma que se ofereceu para o fazer. “era uma vez três princesas que foram apanhar flores e encontraram um cavaleiro que perguntou se podia apanhar flores (diálogo entre as princesas e príncipe). E depois os quatro estavam a apanhar flores quando encontraram uma borboleta e a borboleta perguntou (diálogo entre princesa, cavaleiro e borboleta) e depois foram dar uma volta e encontraram uma abelha que era o bicho de estimação da princesa. E depois todos decidiram pôr as flores nos bolsos. E depois todos deram a mão uns aos outros e foram passear. Vitória vitória acabou-se a história.”

O terceiro grupo foi o grupo da aluna M. Os elementos do seu grupo foram escolhidos por ela. Nesta atividade escolheu a aluna S. e 3 alunos. Dois desses alunos já os tinha escolhido noutra aula, mas introduziu um aluno com quem nunca tinha dramatizado. Nesta dramatização tivemos uma fada, uma princesa, uma abelha e dois cavaleiros. Quem criou a história foi o aluno R... A história começa com a presença de uma fada (aluna S.) que andava pela floresta e encontrou uma abelha (aluno D.) que estava numa flor (diálogo entre figurinos). Algum tempo depois apareceu a princesa (aluna M.) que se aproximou da fada (a aluna M. antes de entrar em cena, manteve -se calada, sossegada e atenta à história junto da parede, mas quando ouviu o seu nome, aproximou-se da fada e deu-lhe a mão). A princesa e a fada apresentaram-se (diálogo entre figurinos). A aluna M. nesta peça de teatro chamou-se Maria Sofia. Mais tarde apareceram dois cavaleiros nos seus cavalos (diálogo

entre os cavaleiros, princesa e fada). De seguida foram todos passear pela floresta, onde encontraram novamente a abelha (diálogo entre figurinos). Nesta fase, a aluna M. esteve calada, mas foi mantendo o contacto visual com os colegas do grupo. Durante o passeio a fada caiu e não conseguia andar porque magoou o pé. Um dos cavaleiros pegou na fada, meteu-a no cavalo e levou-a para a cidade. Despediram-se e a fada ficou bem.

No quarto grupo houve três princesas, um cavaleiro, uma borboleta, uma abelha. História contada por outro aluno: “era uma vez um cavaleiro que estava a andar pelas redondezas quando apareceu uma abelha em volta de uma flor e o cavaleiro disse (diálogo entre cavaleiro e abelha). Depois apareceu uma borboleta e chegou para a conversa (diálogo entre os 3 figurinos). E duas princesas apareceram de lados diferentes e falaram uns com os outros (diálogo entre figurinos). E depois apareceu uma princesa a apanhar flores. O nome dela era princesa das flores e perguntou à abelha se pode levar as flores. A princesa apanhou todas as flores. As outras princesas perguntaram porque é que queria todas as flores e a outra responde que queria um lindo vestido de flores. E o cavaleiro foi procurar mais flores, mas voltou rápido porque não encontrou mais flores. Vitória, vitória acabou-se a história.



Imagem 15: grupo de figurinos a criarem uma história

No quinto grupo, houve três cavaleiros e três princesas e a história também foi criada por um aluno da turma: “Era uma vez três cavaleiros que estavam a passear quando apareceram duas princesas a apanhar flores. E depois os cavaleiros foram ao pé das

princesas (diálogo entre personagens). E depois apareceu outra princesa a passear. Os cavaleiros foram embora e as princesas foram atrás dos cavaleiros. Os cavaleiros pararam para conversar com as princesas (diálogo entre personagens). E depois foram outra vez para casa. Vitória Vitória acabou-se a história.

Nesta atividade, houve vários alunos que participaram duas vezes nas dramatizações, ou então participaram como autores da história e como figurantes.

No relaxamento todos os alunos se deitaram no chão imaginando que eram flores... de muitas cores e feitios... que balançavam ao vento... e abriam quando estava sol...

Na reflexão voltámos a fazer um círculo. Quando lhes perguntei se gostaram da aula todos disseram que sim ao mesmo tempo. À questão, o que é que gostavam de ter feito e não fizeram? Um dos alunos disse que gostava de ter feito o jogo da mímica para os colegas adivinharem qual era o animal. Na questão o que gostaram menos desta aula, nenhum dos alunos se manifestou. De seguida dirigi-me diretamente a um dos alunos que criou a história e perguntei-lhe se tinha gostado de inventar a história e o aluno disse que sim. Quando perguntei se tinha sido difícil, respondeu que sim, um bocadinho. Outro dos alunos respondeu o mesmo que o colega, gostou de inventar a história, mas foi um bocadinho difícil "... as vezes ...é que eu não sabia o que inventar mais".

De uma forma geral, os alunos gostaram da aula, alguns participaram fazendo duas personagens em grupos diferentes, outros participaram como figurinos numa dramatização e como autor noutra história. Quanto à criação da história dois deles acharam difícil, mas não desistiram e conseguiram criar uma história com todas as personagens. A aluna M. nesta sessão escolheu um aluno com quem nunca tinha dramatizado. Falou apenas quando a sua personagem intervinha, manteve-se junto da aluna S. durante toda a dramatização e manteve contacto visual com todos os colegas do grupo. Com o evoluir das sessões, a aluna vai se sentindo mais à vontade.

Grelha de observação da sessão 8						
		Nunca	Poucas vezes	Algumas vezes	Muitas vezes	Sempre
Envolvimento na atividade	Demonstra interesse pela atividade				X	
	Participa autonomamente			X		
	Realiza a atividade sempre junto a uma amiga			X		
	Na escolha de colegas para a atividade escolhe as amigas			X		
	Fica com medo quando é selecionada para participar		X			
	Mostra capacidade de improviso		X			
	Já selecionou algum colega fora do círculo de amigas			X		
Dificuldades apresentadas	Interage com todos os alunos da turma		X			
	Mantém contato visual				X	
	Percebe-se o que diz				X	
Comunicação com os pares	Interage com colegas diferentes				X	
	Fala com qualquer colega			X		
	Elogia os colegas		X			
Interação social	Escolhe primeiro as amigas			X		
	Permite o contacto físico			X		

Sessão 9
Duração: 60 minutos
Número de participantes: 18

Hoje começámos como é habitual, com a formação de um círculo. Após estarmos sentados, fiz várias questões aos alunos sobre o que é necessário para criar uma história. As respostas foram diversas: “é preciso ter pessoas”; “tem de ter animais e flores”; “tem de ter princesas”, “monstros”, avaliando estas respostas, verifica-se que o grupo se centrou mais nas personagens. No entanto quando os questioneei sobre o local da história obtive respostas tipo: “num jardim”; “no bosque”; “na rua”; “numa casa”, entre outros. E as histórias terminam bem ou mal? Nesta questão, todos responderam em coro: “bem”.

Passei então para a constituição da história: quem (personagens); onde (local onde desenrola a cena); o que acontece (algo mau/negativo); como resolvem esse problema e como termina a história.

Posteriormente, espalhei pelo espaço diversos adereços: vestidos, chapéu de bruxa, asas de fada ou borboleta, varinha mágica, capacete e espada para cavaleiro, bandelete de unicórnio.

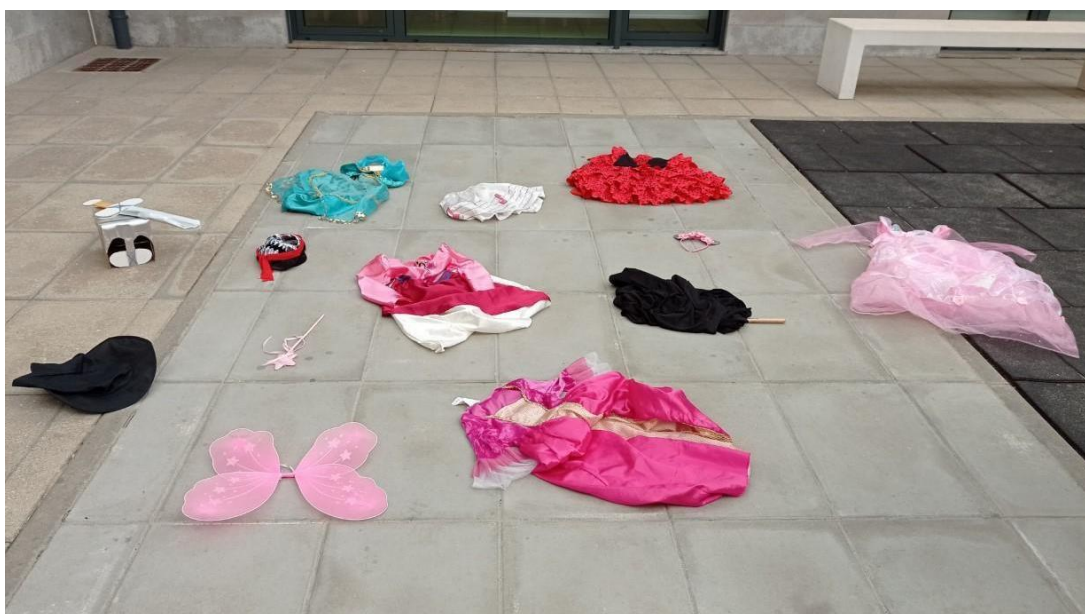


Imagem 16: Adereços para a atividade

Seguidamente, chamei a aluna M. e mais 3 alunos para formarem os seus próprios grupos. Depois dos grupos estarem formados, um elemento de cada grupo tirou um cartão à sorte ficando a saber o local onde se ia desenrolar a história. Levei 8 imagens diferentes: montanhas com neve, floresta, parque infantil, jardim, castelo, avião, praia e navio cruzeiro. De seguida, dei-lhes alguns minutos para combinarem as personagens e a história entre eles, e começaram as dramatizações. Em todos os grupos, um dos elementos contou a história e ao mesmo tempo foi uma das personagens.

O primeiro grupo a apresentar era constituído por 4 elementos, sendo um bruxo, um monstro, uma fada e um cavaleiro. Esta dramatização/teatro passou-se nas montanhas. A história idealizada entre eles foi: era uma vez uma fada que tinha de atravessar as montanhas para ir para sua casa. Pelo caminho, encontrou um cavaleiro (diálogo entre eles). Após se conhecerem, fizeram a viagem juntos visto que se dirigiam para o mesmo lado. Mas a certa altura apareceu um monstro e um bruxo (diálogo entre personagens). O encontro não foi pacífico porque o bruxo, que não gostava nada de fadas, tentou lançar-lhe um feitiço para que ela perdesse a sua varinha mágica. Mas o cavaleiro percebeu e meteu-se à frente levando ele com o feitiço, perdendo a sua espada. Para se proteger e proteger a fada, montaram no cavalo e fugiram pelas montanhas fora. O bruxo e o monstro ficaram para trás e nunca mais fizeram mal à fada.



Imagem 17: Grupo dramatizando uma história

O segundo grupo foi o grupo da aluna M. Foi um grupo de 5 elementos, tendo como personagens 3 princesas, uma espanhola e uma fada. A aluna M. foi uma princesa. Esta história começa com uma princesa a passear pelo castelo num lindo dia de sol, quando encontrou outra princesa (diálogo entre elas). Após conversarem um pouco decidiram fazer o passeio juntas pelos jardins do castelo, quando a certa altura, encontraram uma espanhola (diálogo entre as personagens). Como a espanhola não conhecia aquele castelo, as princesas decidiram mostrar-lhe o seu interior e lá foram as duas princesas e a espanhola

passar pelo castelo. Durante o passeio encontraram outra princesa (aluna M.) e conversaram entre elas. Iam todas contentes a conversar e a brincar quando uma das princesas caiu num buraco. Nessa altura apareceu a fada que ajudou a tirar a princesa do buraco. A princesa ficou bem e continuaram o seu caminho. E vitória, vitória acabou-se a história. Durante a dramatização/teatro ficou sossegada junto ao escorrega até entrar em cena. Falou com as outras personagens autonomamente dizendo o seu nome e manteve contacto visual com todos os elementos do grupo. Ao longo da dramatização ainda esboçou um sorriso.

No terceiro grupo houve um cavaleiro, um monstro, um bruxo e um feiticeiro. Esta dramatização/teatro passou-se na floresta. Era uma vez um monstro que andava na floresta e encontrou um cavaleiro. O monstro tentou tirar o capacete ao cavaleiro, mas o cavaleiro tinha a sua espada e começou a lutar contra o monstro. Durante a luta apareceu o feiticeiro que fez uma magia para o monstro desaparecer e conseguiu. O monstro ficou sem saber onde é que estava, sentia-se perdido na floresta, mas começou a andar, a andar para encontrar novamente o cavaleiro. O cavaleiro ficou feliz, mas durou pouco tempo essa felicidade porque o monstro voltou a aparecer. Nesse momento, o cavaleiro preparou-se novamente para lutar e o feiticeiro para lhe lançar novo feitiço, mas o monstro disse que não queria fazer mal, só queria ser amigo dos dois (diálogo entre figurinos). Depois apareceu o bruxo, ficou amigo deles também e terminou a história.

O quarto grupo, apresentou uma dramatização/teatro com a presença de uma princesa, um cavaleiro, um monstro e um monstro marinho. Esta dramatização/teatro desenrola-se num navio cruzado. Era uma vez uma princesa que estava num navio cruzado muito grande e com muitas pessoas. A certa altura aparece um cavaleiro (diálogo entre figurinos). Estavam na conversa quando apareceu um monstro. A princesa assustou-se e gritou. Mas o cavaleiro não deixou o monstro lhe fizesse mal e começaram a lutar. Durante a luta, apareceu também um monstro marinho que balançou o navio e todos caíram. Pouco tempo depois, levantaram-se e continuou a luta ganhando o monstro. Já estava o monstro todo contente e festejando a vitória quando o cavaleiro se levantou sem fazer barulho e empurrou o monstro para um buraco negro.

Após a apresentação de todas as dramatizações/teatros, cada figurino desenhou a sua personagem ao som da música as quatro estações de Vivaldi. No final atribuíram um nome à sua personagem.

Na reflexão, o balanço foi positivo visto que todos os alunos gostaram de participar nas dramatizações. No entanto, os figurinos que contaram a história deram a sua opinião:

“não foi fácil inventar uma história”, “até aparecerem todas as personagens foi fácil, mas depois não sabia o que dizer...”, “nós pensámos na história o difícil foi inventar um problema e quem ganhava nesse problema”. Quanto à questão gostavam de repetir esta atividade, todos responderam que sim.

Grelha de observação da sessão 9						
		Nunca	Poucas vezes	Algumas vezes	Muitas vezes	Sempre
Envolvimento na atividade	Demonstra interesse pela atividade				X	
	Participa autonomamente			X		
	Realiza a atividade sempre junto a uma amiga			X		
	Na escolha de colegas para a atividade escolhe as amigas			X		
	Fica com medo quando é seleccionada para participar		X			
	Mostra capacidade de improviso		X			
	Já seleccionou algum colega fora do círculo de amigas			X		
Dificuldades apresentadas	Interage com todos os alunos da turma		X			
	Mantém contato visual				X	
	Percebe-se o que diz				X	
	Interage com colegas diferentes				X	

Comunicação com os pares	Fala com qualquer colega			X		
	Elogia os colegas		X			
Interação social	Escolhe primeiro as amigas			X		
	Permite o contacto físico			X		

Sessão 10
Duração: 60 minutos
Número de participantes: 20

Nesta sessão, comecei por questionar o grupo sobre o que é um livro; para que serve; porque precisamos de livros? As respostas foram muito variadas desde: um livro são muitas folhas que têm uma história; os livros têm coisas de animais; os livros servem para ler...

Após todos participarem na parte inicial da sessão, selecionei alguns alunos, incluindo a aluna M. para eles próprios escolherem com quem gostavam de criar uma história. Juntaram-se dois a dois, distribui folhas e em grupos de 2 elementos, pensaram numa história tendo em conta as personagens, o local da história, o problema que aconteceu e como resolveram. De seguida, desenharam e à medida que foram desenhando, fui passando pelos grupos para me contarem a história oralmente (fui gravando o áudio de cada história). Fiquei surpreendida com a aluna M. porque foi ela que contou a história com a ajuda da colega e também com ao estímulo à continuidade.

Concluídos os desenhos e os áudios das histórias, passámos para o relaxamento em que os alunos escolheram um livro e esfolharam durante alguns minutos. Sempre que quiseram trocar, puderam fazê-lo.

Na reflexão, o grupo referiu o que gostou mais, o que podíamos ter feito e não fizemos e deram sugestões para outras sessões.

Grelha de observação da sessão 10						
		Nunca	Poucas vezes	Algumas vezes	Muitas vezes	Sempre
Envolvimento na atividade	Demonstra interesse pela atividade				X	
	Participa autonomamente			X		
	Realiza a atividade sempre junto a uma amiga			X		
	Na escolha de colegas para a atividade escolhe as amigas			X		
	Fica com medo quando é seleccionada para participar		X			
	Mostra capacidade de improviso		X			
	Já seleccionou algum colega fora do círculo de amigas				X	
Dificuldades apresentadas	Interage com todos os alunos da turma			X		
	Mantém contato visual				X	
	Percebe-se o que diz				X	
Comunicação com os pares	Interage com colegas diferentes				X	
	Fala com qualquer colega				X	
	Elogia os colegas		X			
Interação social	Escolhe primeiro as amigas			X		
	Permite o contacto físico			X		

ANEXO 3 - ENTREVISTA A PROFESSORA TITULAR DE TURMA

Gostaria que me desse a oportunidade de lhe fazer esta entrevista visto que está com a aluna todos os dias, parece-me importante a sua opinião. O objetivo é obter mais informações sobre o grupo, mas mais especificamente a aluna M que vou observar de forma a conhecê-la um pouco melhor para adaptar as minhas sessões realizando uma observação estruturada. Vou tentar ser breve.

Entrevistadora (E): Posso gravar a entrevista?

Professora (P): Sim

1) Qual a sua idade?

P:40

2) Sexo?

P: Feminino

3) Habilitações literárias.

P: Licenciatura

4) Tempo de serviço.

P: 18 anos de serviço.

5) Quantos elementos tem a turma?

P: Tem 21 elementos.

6) Caracterize a turma em termos socio e escolares.

P: Portanto, a turma em termos sociais tem 5 alunos com escalão... um deles com escalão A, depois tem 3 com escalão B e um com escalão C. Pronto. Vê se aqui uma grande discrepância em termos sociais até mesmo ao nível de habilitações escolares dos encarregados de educação, desde pais com mestrados a pais com poucas habilitações literárias. A nível económico, também há aqui famílias que se nota que a nível económico estão bastante bem, mas depois também há aqui alunos que se nota que têm bastantes carências a nível económico. Não é que os alunos tenham falta de alimentos ou outras coisas, mas nota-se que têm algumas carências. Alunos que chegaram recentemente de países estrangeiros como o Brasil e São Tomé e que se vê que os pais ainda estão a refazer a vida e que têm algumas carências. A nível escolar, a turma também é muito heterogênia. Portanto temos alunos muito bons que inclusive já entraram a saber ler e temos alunos que muitas dificuldades. Inclusive

recebemos alunos há pouco tempo que estão agora a iniciar o primeiro ano. Temos dois alunos que estão com dificuldades na aprendizagem da leitura, e depois temos a aluna M. que é uma menina que é autista e que precisa de bastante acompanhamento individualizado e que tem medidas seletivas.

7) Quais as principais características que a aluna M. com a sua problemática, apresenta?

P: Portanto, esta aluna é uma aluna que é bastante meiga, embora seja autista a nível de comportamento, não apresenta qualquer tipo de problemática, é uma aluna bastante meiga, mas que depois tem reflexo ao nível da aprendizagem. A aluna tem alguma rigidez mental, como dizia no relatório... tem alguma dificuldade em aprender coisas novas... às vezes esquece-se do que já deu atrás, às vezes lembra-se do que deu na altura, mas o que deu para trás esquece-se. Tem mais dificuldade ao nível do português, representa também algumas dificuldades na oralidade e ao nível da linguagem, expressa-se com alguma dificuldade e depois isso reflete-se ao nível da escrita e também é uma aluna que tem algumas dificuldades em, como é que eu hei-de explicar, aceitar as suas dificuldades. Portanto, ela quer ser igual aos melhores e tem dificuldade em perceber que não tem que fazer o mesmo que os outros. Ao nível da educação física, ela é muito boa, e destaca-se nessa área. Na matemática, também, principalmente ao nível do cálculo, mas não é no cálculo mental, do cálculo escrito. Tudo coisas mais objetivas, tudo o que envolver maior abstração, ela já tem muito mais dificuldades.

8) Na sua opinião, os alunos com perturbação do espectro do autismo têm alguma vantagem em frequentar as atividades de enriquecimento curricular?

P: Eu penso que sim que tem toda a vantagem até porque algumas destas atividades, muitas vezes nós não conseguimos fazer de forma tão incisiva no contexto de turma, e às vezes acabam por lhes dar outras ferramentas que nós não temos e acabam por funcionar como uma terapia. E acho que é vantajoso eles frequentarem este tipo de atividades.

9) Na sua opinião, quais os benefícios da inclusão das crianças com perturbação do espectro do autismo nas turmas?

P: Eu acho que é vantajoso por vários motivos: primeiro estes alunos uma das dificuldades deles é a interação com os outros, e se por si só já estiverem isolados, nunca vão aprender a interagir com as outras crianças, portanto, acho que é tudo benéfico. Depois também depende do grau de autismo destas crianças. Se for um autismo ligeiro como é o caso desta aluna, não interfere na turma, portanto, não se nota que esta menina tem autismo, nota-se depois na aprendizagem. Se forem alunos que perturbem muito as turmas, pronto, aí já se tem de

ponderar o tempo que eles devem permanecer na sala e as condições com que devem permanecer (se têm alguém que os acompanhe, que os ajude), se eles se sentirem mais agitados, penso eu, quer queiramos ou não, uma turma tem uma dinâmica e o professor tem de cumprir aqueles parâmetros e se tiver constantemente a interromper acaba por prejudicar a restante turma, pronto. E acho que se for um autismo bastante profundo, não quer dizer que o aluno não vá à sala, mas deve ir à sala se calhar por um tempo limitado e acompanhado por alguém que o ajude para não se sentir frustrado e para não perturbar os restantes colegas, mas acho que sim, eles devem estar pelo menos algum tempo com a turma para aprenderem a estar em sociedade e para aprenderem as regras de estarem em sociedade.

10) Como é a relação da aluna M. com os colegas?

P: Esta menina já vem neste grupo desde a pré, já os conhece, tem uma boa relação com os colegas e até à data, não há queixas dela em relação aos colegas, nem dos colegas em relação a ela-.

11) E sobre a relação dos colegas com a aluna M., o que me pode dizer?

P: Também é muito boa, aliás, eu acho que muitos deles nem se apercebem da problemática da --- . Pelo menos que eu me tenha apercebido.

12) E a relação dela consigo?

P: Também. Portanto, ela é uma menina quando já tem algum problema já me vem dizer, já ganhou confiança que nem sempre acontece com todos os adultos com quem ela lida. Ela para dizer que não está bem, ou se alguma coisa a perturba, ela tem que se sentir confiante e tem de conseguir confiança naquela pessoa. E eu sinto que quando tem alguma coisa que a perturba, ela já me vem dizer. Portanto, já sentiu que pode confiar na professora.

13) E a relação dos outros alunos consigo?

P: Eu acho que também é boa, aliás, a turma a nível geral felizmente, a nível de comportamento, é uma prendinha (risos).

14) Como é que caracteriza a aluna M. de um modo geral?

P: De um modo geral, é uma aluna bastante meiga, mas que tem alguma dificuldade em lidar com a frustração. Quando não consegue, fica muito perturbada, chora com facilidade, temos que a acalmar. Tem dificuldade em perceber que não consegue chegar ao mesmo ponto que os outros, mas de um modo geral, é uma menina muito meiga que, com a qual se trabalha muito bem, exige é muita atenção da parte do professor e muito acompanhamento.

15) Quais as estratégias que usa para que a aluna compreenda o que se pretende?

P: Ah, primeiro a localização na sala de aula. A aluna está localizada à frente da sala, de frente para a professora, para não haver fontes de distração e para olhar diretamente para a professora para tentar perceber o que estou a dizer. Depois de explicar à turma, vou individualmente à --- explicar questão a questão e se ela não perceber, tentar explicar de outra forma com outras palavras, vocabulário mais simples e direcionado para a aluna.

16) Na sua opinião, quais as áreas que a aluna manifesta maiores dificuldades?

P: É na língua portuguesa, portanto, no português, e a expressão dramática em frente aos colegas. Aí eu sinto que ela tem alguma dificuldade em expressar-se junto aos colegas.

17) Como consegue compreender que a aluna tem dificuldades?

P: Principalmente pelo nervosismo dela. A --- quando não está a conseguir começa a apagar muito, começa a ficar extremamente nervosa e aí eu percebo que ela não está a entender. Ela própria também diz que não está a entender, mas não é logo. Ela tenta primeiro fazer, vejo pelas vezes que ela está a apagar e depois só passado um bocadinho é que ela diz que não está a conseguir fazer.

18) Na sua perceção a aluna tem consciência que tem dificuldades?

P: Sim tem consciência, mas tem alguma dificuldade em aceitar que tem essas dificuldades.

19) Quais as atividades que a aluna mais gosta de realizar? E menos?

P: Ela gosta mais da matemática e gosta muito de educação física. Nós no primeiro semestre tivemos educação física, agora eles têm nataçao, e ela aí destacava-se pela positiva. E mesmo na nataçao, eles já estão divididos em dois grupos, um grupo está na piscina pequenina e outro grupo está na piscina maior, a --- já está na piscina maior. Portanto, está nos 6 melhores da turma. Ela realmente, na área do desporto destaca-se e mesmo nos jogos, ela tenta sempre fazer bem, tenta ganhar, percebe as regras do jogo.

As que menos gosta de realizar é o português e coisas que envolvam muita abstração.

Muito Obrigada pela sua colaboração!

ANEXO 4 – DEPOIMENTO DA PROFESSORA TITULAR DA ALUNA

M.

A aluna M. frequenta o 1º ano do ensino básico de um centro escolar do distrito de Leiria. É uma menina muito meiga, empenhada. No entanto revela algumas inseguranças, timidez e algumas dificuldades a nível da linguagem. Estas condicionantes têm interferência na forma como reage à exposição perante a turma, nomeadamente ao nível da oralidade e da leitura em grande grupo.

Desta forma, as atividades de expressão dramática/teatro, desenvolvidas através do programa contribuíram para ela conseguir ultrapassar estas lacunas, ganhando mais confiança perante os colegas e os adultos.

Inicialmente, mostrava bastante relutância em realizar atividades que envolvessem mais exposição à turma (leitura, expressão dramática, dança) e ao longo do ano foi mostrando mais confiança e menos timidez na realização destas atividades.

ANEXO 5 - ENTREVISTA AO ENCARREGADO DE EDUCAÇÃO DA ALUNA M.

Bom dia.

Começo por agradecer a sua disponibilidade para me responder a algumas questões sobre a sua educanda, no âmbito do meu estudo.

Tenho licenciatura em educação de infância desde 2006 e tenho vindo a trabalhar no 1º ciclo nas atividades de enriquecimento curricular. Ao longo destes anos tenho tido crianças com necessidades educativas específicas. Por esse motivo e para conseguir adaptar e dar uma melhor resposta a esses alunos decidi frequentar o mestrado em educação especial domínio cognitivo-motor na Escola Superior de Educação e Ciências Sociais do Instituto Politécnico de Leiria. Estou neste momento a frequentar o 2º ano do mestrado em educação especial domínio cognitivo – motor e estou na elaboração da minha dissertação com o título: “A Expressão Dramática/teatro e o aluno com necessidades educativas específicas: estudo de caso sobre autismo e comunicação em contexto de AEC no 1º ano do 1º CEB”.

Desta forma, estou a desenvolver um Programa de Expressão Dramática/teatro com a turma da sua educanda. O objetivo é observar as atitudes da aluna, identificar as suas principais dificuldades e estimular a comunicação.

Entrevistadora (E): Posso gravar a entrevista?

Mãe (M):

1) Qual a sua idade?

M: Tenho 31 anos.

2) Habilitações literárias.

M: 12º ano.

3) Com que idade foi mãe?

M: 23 anos.

4) A aluna tem irmãos?

M: Tem.

5) Com quem vive em casa?

M: Comigo, com o pai, com o irmão, ... a nossa casa são várias... em cima moramos nós, em baixo moram os bisavós e na outra que é pegada, é tudo a mesma coisa, moram os avós com os tios. Tem contacto com a família, mas nas férias tem mais porque são entradas diferentes e cada um tem a sua vida, vá... tem mais contacto com a bisavó, do que propriamente com os avós que trabalham, com o tio que trabalha e a tia está na escola ainda. Mas basicamente é a bisavó que vai tomar conta do irmão, então cruzamo-nos todos os dias com ela.

6) A M. tem problemas de sono?

M: Quando anda muito ansiosa, nervosa, quando vai haver uma mudança ou assim, tem. Apesar de não lhe custar a adormecer, mas eu noto que o sono, não é a qualidade de sono que ela devia ter, até porque ela range muito os dentes, quanto mais nervosa ela está mais ela range os dentes durante a noite, parece que tem pedras na boca. Parece que está a comer pedras durante a noite e noto que a intensidade é conforme a ansiedade que ela tem sobre algo que vai acontecer no dia a seguir, e então noto que quando está tranquila de férias, basicamente, é sempre a mesma rotina sempre a mesma coisa, está ótimo: dorme bem, não range dentes, está tudo certo. Quando tem alguma coisa que a vai incomodar, tem uma qualidade de sono bem pior, rangimento de dentes, alguns acidentes, noto que há sempre algo.

7) Quando acorda de manhã, o que costuma fazer?

M: Depende. Se for em tempo de escola, sou eu que a acordo, toma o pequeno almoço, veste-se, agora já se veste sozinha, já se consegue vestir sozinha, apesar de eu ter que, de vez em quando ter que dizer, oh M tens os sapatos ao contrário, filha. Mas pronto, já se veste, já lava os dentes, eu é que a penteio porque ela tinha o cabelo muito grande, agora já tem o cabelo mais curtinho, mas sou eu que a penteio para apanhar o cabelo e segue para a escola.

8) Nota que a M. tem vontade de ir para a escola?

M: Sim. Em alguns dias, mais do que outros. Há certos dias que eu noto que ela tem mais vontade: eu quero mesmo ir que hoje vai ser x de atividade, quero muito ir. Há outros dias que, hum... não sei se vou hoje... oh mãe, eu não sei..., mas depois acaba por vir e acaba por adorar e ser um dia excelente como os outros.

9) Quais as atividades que ela mais gosta de fazer em casa?

M: Em casa anda na fase de brincar realmente a fazer histórias, adora, anda nessa fase de filmar-se com o tablet a fazer as histórias, ela adora. Mas também adora piscina, agora no verão... ama rua, anda muito na rua, no meio dos morangos, no meio da horta, fazemos caminhadas (não gosta tanto) mas acaba por gostar porque vê flores. Tablet, mas eu tento cortar ao máximo o tempo que eu consigo no tablet porque se não ela tava o tempo todo no tablet e não quero. Então é basicamente assim essas atividades que ela agora tem feito.

10) Quais as atividades que gosta menos de fazer em casa?

M: Ora... coisas da vida diária que temos de fazer e que ela também tem de começar a aprender. Quando tento ensinar algumas atividades novas ou algumas coisas novas para ela fazer, ela tem muita resistência ao novo, pronto, a novidade para ela é novidade. Ela está habituada à x de rotina, a fazer sempre as mesmas coisas, quando eu tento implementar algo novo, é aí que ela tem e é as coisas que ela menos gosta de fazer, durante um tempo. Depois, quando já se habituou a essas atividades, já volta. Por exemplo, certos jogos, eu tento fazer jogos com ela. Se eu for ler um livro novo com ela, não ia resultar logo naquele primeiro momento e ela não ia querer, são coisas que ela tem certa resistência. Quando ela tem alguma resistência a certas atividades de tudo, seja de brincadeira, seja de vida diária, tudo o que é novo, não vale a pena quase... Temos de ir com muita calma, ok hoje não resultou, vamos tentar amanhã e tentar no outro dia, até ela abrir... ok, pronto, já sei como se faz, agora já gosto. Basicamente é isso.

11) Qual o seu comportamento quando mudam a rotina, por exemplo, quando vão a uma festa, jantar fora?

M: A --- adora sair, ela gosta muito de sair, mas tem os sítios específicos para sair. Por exemplo, há uns dias, foi há pouco tempo, fomos a uma festa de uma menina pequenina que fez 1 aninho (é da idade do meu mais novo), ah... fez um ano e ela não conhecia ninguém na festa. Nós conhecíamos a menina, mas era só. Veio família da menina, amigos, crianças, ah... ela estava muito ansiosa por ir, ela queria muito ir até porque sabia que tinha piscina, tinham muitas coisas. Por essa perspetiva, ela queria muito ir, por outro lado, ela já estava na parte ansiosa, lá está, com a quebra da rotina, já está ali na parte ansiosa. Noto muito que temos um pouco de tudo, um pouco de ansiedade, um pouco de, estou muito contente de estar aqui, e um pouco de, já estou farta quero me ir embora, basicamente isto (risos), são os 3 pontos que eu noto muito. Ah... se for uma festa com balões, eu sei que tem tudo para correr mal, ela não gosta de balões, ela tem muito medo que eles rebentem, ah... mesmo que os estejam a encher e os deixem escapar e faça o som zzzzzz, ela tem

pavor e então lá está, é o que eu digo, tem esses 3 pontos de tudo, tanto nela e se calhar um bocadinho em nós que já a conhecemos e já sabemos mais ou menos as reações dela. Uma festa pode correr bem ou correr mal. Nessa festa, correu bem, ela brincou com a menina, tinham a mesma idade, mesmo sem falar andava atrás dela porque a menina já conhecia a casa toda conhecia tudo, tivemos pessoas excelentes que tentaram puxa-la (olha M., chamaste M... não queres ir à piscina?), acabaram por conseguir leva-la e ela andar super á vontade sem precisar nem de mim, nem do pai, sempre com essas pessoas porque ela gosta dos desconhecidos, eu acho interessante. Ela não é aquela criança que, eu não te conheço não vou ter contigo, não. Ela é aquela criança que se vir um desconhecido na rua, e esse desconhecido lhe disser olá, ela vai. Então uma pessoa tem de ter sempre muita atenção.

Na quebra da rotina, pronto, lá está, noto muito nela quando vamos ao shopping, é muita informação, dá asneira da certa porque ela chora, faz birras, choro por tudo e por nada até se uma pessoa lhe disser olá, ela chora, porque é muita informação. Ela adapta-se ao sítio e ainda bem, foi algo que a gente sempre tentou, que ela se adaptasse ao sítio onde está. Se ela estiver na praia, é uma quebra de rotina boa para ela, ela adora, pronto. Se ela estiver numa festa, depende, lá está, se tiver balões, já não é uma quebra de rotina assim tao boa para ela, mas é uma quebra necessária para ela. Então apesar de ela estar nervosa e stressada e ansiosa que eu noto imenso digo lhe sempre: os balões estão ali, eles não vão rebentar e tu podes estar mais longe, mesmo que rebentem tu não vais ouvir porque é uma festa e não vais ouvir, foi até o que aconteceu nessa festa, a porta estava fechada, estava tudo cheio de balões de cima a baixo, ela não entrou lá dentro, mas brincou lá fora. Quando fomos cortar o bolo, ela veio para perto de mim porque o bolo era onde estavam os balões e então, ela ficou, espera lá, que agora eu preciso deste apoio para estar aqui dentro, mas noto que temos um pouco de tudo quando há quebra de rotina e depende do sítio onde ela esteja.

12) Qual a reação da vossa filha quando outras crianças desconhecidas se aproximam dela?

Lá está, agora neste momento, e eu acho que é muito pelas atividades que ela tem tido, ela já não stressa tanto. Ela stressava muito e ficava muito quieta e calada apesar de eu saber que ela queria ir ter com outras crianças (eu ia muitas vezes a consultas e vinham muitas crianças ter com ela porque ela levava sempre um brinquedito e tudo) e eu notava muito que ela ficava quieta, parada, ok leva o que quiseres, mas não me digas nada, basicamente era isso. Agora já não, mesmo com estes dois anos parados, porque eu sempre fui muito de a

levar ao parque, vamos a montes de sítios, não podes estar assim também sempre fechada e tens de ver outras crianças. Mesmo no ballet, por exemplo, ela tinha ballet, ah... a funcionalidade do ballet nem era ela propriamente fazer o ballet, era ela estar com outras crianças fora da escola. E então, ela no ballet eu notava, ela conhecia as meninas todas, sabia o nome delas, mas não falava com elas. Ela não dizia uma única palavra enquanto as meninas não viessem ter com ela. Ela fora da escola ela quer e eu sei que ela quer muito, ela diz muitas vezes, oh mãe eu quero ter muitos amigos, eu quero falar com muita gente, eu quero ter muitas amigas, ela até ... ah... com meninas de outra sala, da sala ao lado, ela às vezes diz-me: oh mãe olha que a menina x veio ter comigo, hoje veio brincar comigo, já é minha amiga, já somos muito amigas. Se as meninas tiverem a iniciativa de ir ter com ela, para ela está opimo, porque ela não teve de ter aquela primeira iniciativa de ir falar. Agora se lhe calhar a ela, fora da escola ter essa iniciativa, ela precisa sempre de um apoio... eu digo sempre mas espero que não seja sempre..., mas até agora, ela precisa daquele apoio, mesmo que eu não diga nada, que fique só atrás dela, só ali com ela, dar lhe só um “empurrãozinho” ela sente -se melhor tendo esse apoio. Depois eu digo, pergunta lá como é que a menina se chama, que idade é que ela tem, e ela então, nem sempre diz, eu noto que ela tem um bocado receio de falar mal, a menina não a perceber e ser mais constrangedor ainda para ela. Então noto que se a menina vier falar com ela, para ela é mais fácil porque só tem de responder o que a menina lhe perguntar. À pergunta como te chamas ela responde chamo-me M... e é algo que está mais seguro para ela. Enquanto que com adultos ela vai sem stress.

13) A vossa filha tem algum objeto preferido com que goste de brincar?

M: Miniaturas... todas as miniaturas possíveis e imaginárias que calham em ovos, que calhem seja no que for, tudo o que seja miniaturas, seja bonecas pequeninas ou legos, tudo o que é miniaturas. Ela tem uma coleção gigante, desde bem pequenina em miniaturas, e cartas. Ela tem uma coleção de cartas, até cartas de baralho normal. Aliás foi assim que lhe ensinei números, e é assim que lhe estou a ensinar letras, e é assim que lhe estou a ensinar a ler, é com cartas.... Dantes, quando era mais pequenita, ela onde quer que nós fôssemos, ela tinha uma carta na mão, uma carta da Minnie, uma carta de um baralho normal, seja o que for... cartas e miniaturas ela adora.

14) Brinca sempre sozinha? Ou acompanhada?

M: Ora... Isso depende, agora vai brincando com o irmão, mas muitas vezes brinca sozinha e lá está, depende dos dias. Tem dias que brinca com a tia, vem cá para baixo de casa, a tia tem 12 anos, há dias que fazem brincadeiras juntas... Há outros dias que agora já brinca

com o irmão, há momentos que brinca sozinha porque nem sempre consigo, e há outros que brinca comigo e com o pai a fazer jogos com as cartas que ela tanto adora, e jogos e assim, tem um bocadinho de cada. Vai brincando conforme vai dando e vamos adaptando.

15) Ela conta todos os dias o que aprendeu na escola?

M: Sim, nós falamos todos os dias no carro, ela adora. Há dias que fala mais do que outros, há dias que não gosta tanto e vai mais calada. Quando isso acontece, já sei que aconteceu algo que mexeu um bocadinho com ela, dou-lhe ali um bocadinho de tempo, mas ela depois caba por contar. Há dias em que é assim que sai do portão, vem logo a correr e: oh mãe fiz isto, isto, isto e adorei e fiz jogos e fiz e conta-me logo, nem tempo tenho de chegar ao carro, já ela está a contar tudo o que fez. Há outros que está mais quietinha, mas conta, já consegue contar.

16) Ela diz que tem amigos na escola?

M: Sim, felizmente sim. Principalmente aquele grupinho delas e agora diz que também tem meninos amigos, que também são amigos dela e que são melhores amigos. Porque por ela fazia amigos com a escola inteira, por ela, era assim que ela ficava feliz, era muitos amigos, muitos, muitos, muitos. Também diz que tem colegas que dizem que não querem ser amigos dela, também temos tidos desses, mas pronto, temos um bocadinho de tudo.

17) Como fala dos colegas?

M: Depende do grupo das colegas. Há colegas que ela fala muito, são amigas dela. Há outros que já tivemos que vir aqui falar que... pronto... que ela chegou-me a contar certas coisinhas que eles diziam, que ela falava mal ou que... muitas coisas, tivemos que vir cá resolver. Maioritariamente fala bem, outras vezes, acho muito engraçado que ela conta-me mais as coisas que não deviam fazer e fizeram. Ela conta-me muitas vezes que: fulano X fez algo que não devia e ele não podia fazer isso, não é? Oh filha, eu não me lembro das regras, eu não sei que regras são na escola. Oh mãe eu sei que ele não devia fazer isto. Oh filha então e tu fizeste? Não, achas que eu fiz! Então se não fizeste, a mãe só precisa de saber de ti, não podemos estar sempre a contar tudo dos outros, não é? Lá ela fica ok. No dia seguinte já ela está outra vez a contar o que fizeram, mas também tem memória para contar de tudo. Por exemplo, se tiver um menino mais atras na sala, ela apercebe-se que esse menino se esqueceu do lápis, ou da borracha ou qualquer coisa, e ela fixa isso e quando chega a casa conta-me que a menina X não conseguiu ler X de palavras, o menino Y não fez o trabalho de casa e teve de ficar no recreio; um menino que teve al lado dela e fez isto e aquilo, e eu penso: meu deus são muitas crianças na sala e ela consegue ter

memoria para saber quem é que fez o trabalho de casa; quem não fez; quem conseguiu ler e quem não conseguiu; quem leva trabalho de casa e quem é que não leva, para além das coisas dela... Eu fico a pensar, como é que isto é possível quando ... Se fosse eu, nem as minhas quase sei, quanto mais... Ela saber as dela e as dos colegas. Ela chega a casa e conta-me as coisas todas dos colegas, o que fizeram no recreio e o que não fizeram, e o que ela fez e não fez no recreio.

18) Nota que ela tem um medo específico?

M: Medo específico.... Tem medo dos balões, já vem desde bem bebe, desde pequenina... ela devia ter uns 2 aninhos quando começou a ter medo. Primeiro começou pela textura, não gostava do plástico. Tudo o que fosse de plástico, não. Boias no verão, braçadeiras se fosse de plástico ela não conseguia mexer nelas sequer. Agora já está com medo mais soft, já não é ao plástico, felizmente, já brinca com boias e assim. Agora é ao som. Ela tem medo de muitos sons...ah... sons mais altos, uma mota, ela tapa logo os ouvidos, é maioritariamente ao som, mesmo dos balões e tudo, basta olhar e já está a tapar os ouvidos com medo que ele vá rebentar, ou seja, é mais ao som. Certos sons, para nós não nos faz muita diferença, para ela ouve muito alto, parece que os ouve muito alto e muitos sons. Se ligassem qualquer coisa mais alto, ela ficava logo, o que é que se está a passar? Que som é este? Que barulho é este? Ela chegou a ter medo do aspirador, nem era do aspirador em si, era do barulho que o aspirador fazia. Se eu fosse triturar sopa, ela fugia. Ainda hoje foge do aspirador, se eu tiver na sala a aspirar, ela foge para o quarto e fecha a porta do quarto para não ouvir tanto o som do aspirador.

19) Quando está nervosa quais são as suas reações?

M: Temos um pouco de tudo. Mexe-se muito, corre, salta, mexe mãos, mexe, mexe, mexe... Também pode dar para estar quieta e calada. Lá está temos um pouco de tudo. Se tiver num ambiente, por exemplo casa, que sabe que está á vontade, que pode falar, pode gritar pode passar tudo para fora, é o que ela faz, ela não para um segundo e anda de um lado para o outro, e de um lado para o outro, e vai buscar uma bola e mexe na bola e eu percebo que se passa alguma coisa porque está muito mexida. E depois acabo por ver que se passa mesmo. Quando está fora do ambiente, um ambiente que ela não tem muito à vontade, por exemplo aqui na escola, pode ficar quieta a mexer nas mãos, ou a olhar para baixo e mexer nas mãos, nem tenta olhar bem. Quando está nervosa tenta se focar quase num ponto e fica ali a mexer nas mãos e às vezes olha para outro lado e pronto, é assim a reação dela, mas quieta e calada porque sabe que não pode andar por aí a correr. Não tem forma de se expressar no movimento, ela basicamente é muito, também de movimento, mas adapta-se

à situação. Na escola como sabe que não pode andar a correr, ou a mexer, a reação dela é mexer nas mãos quietinha, paradinha. Em casa é ao contrário, muito mexida, corre e sobe para cima do sofá, desce o sofá, e trepa o sofá... o sofá até está partido e tudo... é mesmo dela, subir e descer. E eu percebo que se passou algo, ou está nervosa com algo que vai acontecer, há aqui algo que não está a bater bem e acabo sempre por perceber que realmente se passou algo e ela estava nervosa com algo que se passou ou vai se passar algo, algum teste, alguma consulta que ela não esteja habituada e não saiba o que vai acontecer, alguma quebra na rotina que ela sabe que vai acontecer, então uns dias antes fica super ansiosa e nervosa e muito mexida, e chora por tudo e por nada e até pode chegar alguém a casa e dizer-lhe só olá e ela já está a chorar, tal é o stress e os nervos que lhe dá... temos então essas reações consoante o ambiente em que ela está ou se eu estou presente ou não.

20) Nota que existe algum comportamento que ela repita no dia-a-dia?

M: Sim, sim. Durante a semana, quando a venho buscar, ela repete sempre a mesma coisa, ela tem de ir sempre ao parque com as meninas. Quando eu lhe digo que não, é choro na hora até ao carro, até a casa e porquê e porquê... Há certos dias que eu tenho que dizer que não para quebrar também a rotina, mas sim é sempre a mesma coisa. Tem de comer sempre, felizmente do ano passado para este consegui quebrar isso, mas por exemplo, o ano passado sempre que a vinha buscar tinha que trazer sempre lanche, ela tinha de comer o lanche que eu lhe trouxesse no carro, logo na hora. No dia que eu não trazia lanche, ela ia a chorar o caminho todo até casa porque eu lhe quebrei aquela rotina do lanche, era algo que ela tinha de fazer todos os dias. Agora o que ela durante a semana tem de fazer sempre é ir com as meninas ao parque, então quando lhe digo que não, e às vezes até peço a alguém que a venha buscar e tudo para tentarmos quebrar a rotina de ser sempre eu, porque tenho de ser sempre eu a vir pô-la e vir busca-la. Por exemplo, agora vai começar o verão, eu sei bem que se ela for 2 dias seguidos à piscina, ao terceiro, mesmo que esteja a chover, ela quer ir para a piscina. É algo que ela quer fazer sempre... Se eu lhe comprar um bolo aqui na escola, no dia seguinte ela também quer e no outro dia ela também quer, e no outro, até por um ponto final, deixa-la chorar à vontade e dizer não, agora só neste dia é que é. Felizmente a padeira já não vem cá. Eu tive de dizer que era só á quarta feira que comia o bolo e não havia mais bolo nenhum. Mas mesmo assim, e olhe que faço isto desde a pré, à quinta ela chora porque queria o bolo, comeu ontem e também queria hoje (risos).

21) Que brincadeiras faz a aluna quando brinca ao faz de conta? Por exemplo, finge que fala ao telemóvel, ou imita algum desenho animado que goste de ver na televisão?

M: Sim, sim, ela imita algumas coisas do Youtube, também da escola, lá está das histórias. Ela adora e em casa tenta recriar, mesmo que não seja a mesma história, apesar de algum tempo ser a história dos 3 porquinhos. Ela recriou em casa para mostrar ao irmão os 3 porquinhos. O mais engraçado é que ela encontrou um porquinho e era um dos 3 porquinhos porque ela só tinha um (risos). Mas às vezes ela até faz numa folha o desenho. Desenhou a casa de palha, a casa de madeira e a casa de tijolos. Ela desenhou, recortou as casas para ficarem de pé. Desenhou os porquinhos e recortou-os e fez a história com os papéis para nós vermos. Ela brinca muito assim ao faz de conta, mas o faz de conta dela tem de ser com coisas que ela possa ver e mexer. Ou seja, se tiver no dia a dia, melhor. Pratinhos, já chegou a brincar, mas agora já não é muito. Lá está é mais histórias quando é algo que lhe chama a atenção, ela recria e faz e dramatiza e tenta fazer como fez na escola. Eu acho que ela pintou um desenho dos 3 porquinhos, mas não acabou porque foi numa segunda-feira e não teve tempo de terminar porque foi para a terapia da fala.

22) Gosta de ouvir música?

M: Adora. Ela é toda música. Música, dança, adora. O que é mais interessante é que ela adora música..., mas músicas diferentes das outras crianças. Por exemplo, o filme: the grow show men, não sei se sabe qual é, é um musical sobre o primeiro circo que alguma vez existiu, é maravilhoso, é lindo de se ver, adoro, músicas muito bonitas e lá está, ela adora música, mas esse tipo de música. São músicas diferentes que geralmente não se ouve, por isso é que ela não gosta das brincadeiras tik tok, lá está...são outro tipo de músicas que ela não se identifica tanto e diz, não sei se gosto disto porque ela tem um gosto musical. Nós temos no spotify uma lista de músicas que foi ela que as escolheu, mas são músicas super giras. Acho que não há uma música que eu e o pai, por exemplo, não gostemos. Ela tem um pouco de tudo, desde os anos 90 ate agora, músicas de filmes, músicas o mais variado que possa existir, mas é a playlist que ela escolheu e que ela sabe que gosta e que não gosta, ela basta ouvir uma vez e diz, ok, eu gosto, eu quero e decora, interessante. Ouve uma vez, decora o ritmo e parte do refrão e está feito, para ela já sabe a música. Vai ouvindo no sportify as músicas dela, mas ela adora música, música gosta muito.

23) Verifica alguma alteração de comportamento à quarta-feira, dia que realizo atividades diferentes e numa sala igualmente diferente com o grupo? Ela fala disso?

M: Sim, fala muito. E noto, há muitas quartas feiras que noto. Por exemplo, na quarta-feira passada que foi a tal dança que fizeram, que ela amou. Ela vinha encantada e até me

perguntou se será que na próxima quarta iriam fazer outra vez ... (oh mãe, será que vamos fazer outra vez, eu gostei tanto, foi tao divertido), ela nem me soube explicar bem, mas para ela foi um jogo que fizeram, como se fosse jogar à apanhada, não foi propriamente uma dança com coreografia, foi um jogo e ela entrou no jogo e jogou o jogo e estava super feliz. Ela estava mesmo contente, ela nesse dia, via se mesmo que quando veio ter comigo ficou quietinha, mas pelo caminho eu pergunto lhe sempre o que fizeram o que não fizeram, o que gostou mais, o que não gostou, como correu o dia no geral. E algumas vezes, fala na psicóloga, mas a seguir à psicóloga é sempre das histórias, a aula das histórias porque é realmente o que a marca mais durante o dia todo. Eu acho que ela à quarta-feira vem por essas duas coisas, porque caso contrário ela não vinha porque tem muitas coisas à quarta-feira. Mas se não fosse por essas duas atividades que ela faz, principalmente as histórias porque que é algo que ela, eu noto que é algo onde ela descomprime, que ela, ok, eu aqui posso descontrair, posso ser eu, posso fazer o que eu quiser aqui, sem ter que estar sempre a pensar em tudo, sem ter que estar a pensar: o que é que eu vou fazer, ou a seguir vou ter matemática e vai ser contas e se calhar vai ser difícil, ou será que agora vou ter um ditado e não consigo fazer o ditado e a professora vai dizer isto e aquilo... das histórias não. Aqui nas histórias é diferente, ela sabe que pode vir e está à vontade, ou vai correr e brincar e jogar jogos, ou vai ouvir histórias que ela até gosta de ouvir, que agora gosta, que agora começa a perceber, é ela que inventa, que faz, que cria e que tem oportunidade de poder ser ela a ter iniciativa de fazer alguma coisa, e eu noto que aqui nas histórias, ela, pelo menos a mim, ela não me diz que tem a necessidade de ter sempre a professora ao lado para fazer, enquanto que noutras disciplinas ela chora e diz que a professora não ajuda, e ela deixou-me sozinha (eu sei que deixa para o bem dela, para ela começar perceber que consegue fazer), mas aqui não. Aqui nas histórias, ela é outra. Eu digo que há várias M... dentro na minha M... (risos), mas é verdade, porque há a M... que é tímida, quietinha, sossegadinha que não quer guerra com ninguém, quer paz e sossego. Há a M... ansiosa, nervosa, stressadica, que também há, a M... que eu conheço. Há a M...irrequieta que só quer correr e brincar que quer ser livre e fazer o que lhe apetecer e há a M... que fixa nas regras e tem de cumprir as regras todas. Então às vezes fazem conflito umas com as outras (risos). Aqui há a M... que pode ser nervosa, mas tem oportunidade de, ao mesmo tempo, tirar esse peso dela, e fazer outras coisas e há a M... que não tem de se preocupar tanto com o posso fazer isto? Ou será que não posso. Há uma M... mais livre, mais livre.

24) Se sim, o que diz sobre o que fez na escola nesses dias?

M: Fala basicamente nas atividades.

25) Nota alguma diferença nesse dia quando a vem buscar?

M: Sim, bastante.

26) Como acha que ela se adaptou à escola?

M: Este primeiro ano tem sido um misto de altos e baixos, mas acho que ela se adaptou super bem à escola. Há aqueles dias, mas isso é normal, até nós, há certos dias que não nos apetece sair de casa e nem fazer nada, mas sim, ela adora a escola. Ela sempre foi, desde o primeiro segundo que entrou na escola que ela adora a escola. É claro que há dias que vem assim assim porque aconteceu isto ou aquilo, mas depois de resolvermos o que a está a incomodar, ela volta a ser a miúda que é ... ela ama a escola, ama os professores, ama as disciplinas, ela adora tudo, ela gosta de tudo da escola. Tudo o que fazem de diferente na escola, ela guarda, passe o tempo que passar... Ela lembra-se de coisas da pré que eu já nem me lembro: oh mãe lembras te quando a professora X fazia isto comigo? Ela gosta tanto que fixa os momentos mais marcantes para ela, na memória dela. Por exemplo, esta quarta-feira, eu tenho a certeza que lhe vai ficar guardado até daqui a muito tempo, ela vai passar bastante tempo e ela a falar na quarta-feira, na dança e nas outras coisas que fizeram, e sei perfeitamente que se for preciso, daqui a um ano ela quer recriar isso que fez e que adorou tanto e ver se ainda se lembra para fazer. Mas pronto, eu sei que ela se adaptou super bem, se não ela não gostava de vir à escola... há muitas coisas que ela não gosta, mas é como nós (risos), no trabalho também há muita coisa que não gostamos e temos de nos adaptar.

27) E na aprendizagem, acha que ela tem adquirido conhecimentos?

M: Sim noto muito, até, lá está, eu digo que tem muito a ver com as histórias e com a oportunidade da representação das histórias. Parece que lhe abriu ali, ah... a parte social, era onde ela precisava mais, e vai continuar a precisar, mas era onde precisava de mais atenção e mais trabalho a parte social, não fazer sozinha, na comunicação, mas sim em grupo e eu acho que tem sido muito bom as histórias nesse aspeto porque dá-lhe a oportunidade de trabalhar em grupo sem ela se aperceber que está a perceber em grupo. Era algo que eu já dizia muitas vezes na intervenção precoce, eu com a minha M... eu consigo, outra pessoa com a M... sozinha também consegue, ela adapta-se super bem e ela quer aprender e quer saber como se faz. O problema que estava era na parte social, havia de haver mais grupos, mais terapias, mais atividades que trabalhassem não só com estas crianças, até com mais, na parte social e socialmente falando, como é que há de interagir com outras crianças, atividades que possam fazer todas juntas porque era algo que a M... teve muita dificuldade. Ela sempre teve dificuldade desde pequenita na parte social,

e noto muito mais conhecimento desde que começou as histórias; mais à vontade e parece que até o cérebro ficou mais aberto para adquirir mais informação (não sei se faz sentido o que estou a dizer), mas eu noto muito nela porque ela nem tinha sequer interesse em aprender certas coisas, era só as coisas do interesse dela e agora, ela própria tem mais conhecimento a nível social e a nível ao que está ao redor dela do que propriamente, como ela era dantes. Ela dantes aprendia, aprendia isto, aprendia aquilo, aprendia a fazer as coisinhas, mas era dela para ela, eramos nós que ensinávamos só a ela. Agora eu noto que ela quer expandir e tem tido muito mais conhecimento em tudo, no que toca ao redor dela, nas atividades com os colegas... Apesar de ela ter um amiguinho, que esteve com ela na pré e agora acho que está no terceiro ano, mas era só aquele. Ela era muito fixa naquele menino e parece que só aquele menino é que podia ser amigo dela mais nada. Enquanto que agora, ela já fala noutros meninos que já são amigos dela. Às vezes as meninas estão no grupinho e ela tem dificuldade em chegar lá e perguntar o que estão a fazer, então fica mais para trás. Reparei há uns dias no recreio que ela até já se abre mais: ok, vocês estão a fazer isto, isto e isto não me estão a deixar chegar então vou ter com os meninos, e foi, foi ter com um dos meninos e falou com ele e ficou a falar com ele até as meninas irem ter com ela e comentarem: olha já chegaste... Eu fiquei a observar porque foi antes de entrarem, e às vezes fico ali um bocadinho só a ver como é que ela está na interação e achei superinteressante, porque vi que ela ficou tímida, a pensar o que é que eu vou fazer agora porque as amigas que costumam estar com ela ainda não tinham chegado, então estavam as outras meninas e os meninos. Ela ficou naquele impasse, o que é que eu vou fazer, mas depois fez um clique, elas estão a fazer isto, mas não me estão a deixar ir para lá, então vou ter com os meninos, e foi ter com os meninos. Achei superinteressante, lá está parece que adquiriu mais conhecimento, ok eu tenho mais hipótese de fazer tudo, não estou restrita a brincar com as meninas... eu tenho mais coisas que posso fazer e tenho mais coisas que posso falar, tanto que ela dantes falava sempre na mesma coisa, jogos, jogos, jogos do tablet, era a única coisa que ela falava, e agora fala de outras coisas. Noto que ela tem mais conhecimentos gerais, noto que até já percebeu que não é necessário estar sempre a falar do mesmo. Ela própria já aprendeu a falar mais, mesmo nas histórias e tudo acaba por ir percebendo algumas coisas das histórias e acaba por retirar "certas lições" das histórias e percebe que pode falar de outros temas. Mesmo com outras crianças, noto que ela tem adquirido bastantes mais conhecimentos, mais à vontade, mais... ok, eu escuso de estar sempre a fazer mesma coisa, escuso estar sempre a falar, até porque os meus amigos acabam por ficar um bocadinho fartos de ouvir falar sempre na mesma coisa, isto porque muitos deles acabavam por se afastar. Assim como nós já ouvimos, os amigos também já ouviram, já toda a gente sabe e ela pode dizer outras coisas e noto que ela até aqui, ela não

tinha essa capacidade para dizer outras coisas, então calava-se, ela contava o que tinha a contar, dizia o que tinha a dizer da maneira que ela achava e calava-se porque falava só no interesse dela. Agora noto que realmente ela tem mais conhecimentos, fala muito mais abertamente de outros assuntos, mesmo que não sejam muitos conhecimentos, mas já tem, já está a ficar enraizado nela. As histórias ajudaram muito nesse aspeto, até nas respostas que ela nos dá (risos) eu noto muito. Dantes quando ralhávamos com ela, ela ficava calada agora já não. Já sabe que tem voz e responde, até fiquei surpreendida com ela e pensei, olha passaste do não saber nada, para de repente, saberes que podes falar, podes comunicar, podes dizer o que pensas, e deves dizer o que pensas, ... eu noto que realmente as histórias ajudaram imenso nessa parte. É algo, que realmente como mãe, não sabia o que faziam na escola, só agora é que começo a saber mais, porque só agora é que começa a falar mais, embora eu soubesse o que faziam porque falava com os professores e assim. Mas mesmo nas histórias é algo que não sabia como funcionava, no início do ano ela quis ficar nas histórias e eu pensei ok, deve ser contar histórias ou algo desse género e de repente, dá se com um outro mundo completamente diferente que não é só contar histórias, afinal aqui, é bem mais do que contar histórias, as dramatizações que é ótimo porque ela tem dificuldade no imaginário para inventar seja o que for. Eu até costumo dizer que ela é super verdadeira porque ela não consegue inventar uma mentira, ela não consegue criar uma mentira e dizer uma mentira, ela diz sempre preto no branco como está. Então nas histórias tem sido super bom para o imaginário dela, não só ouvir histórias, não só dramatizar, mas o ter que criar histórias e ter sido dado essa oportunidade de ela ter que, tens de pensar um bocadinho criar uma história, por isso é que eu fico pasmada quando a vejo em casa a contar as histórias com os bonecos, e eu fico: espera isto foi ela que criou mesmo uma história. E ela diz muitas vezes, eu estou a criar uma história, eu estou a fazer uma história... que para mim é excelente... Passámos de nem se quer querer ouvir falar em histórias, para criar uma história, foi um passo gigante este ano. Ela tem imensos livros, imensas histórias e eu sempre tentei com ela contar uma história, mas ela sempre foi... levantava-se a meio da história e não queria saber de mais nada daquilo, e eu ficava, pronto ok também é algo que não posso estar sempre a fazer, mas sabia que lhe fazia falta por causa do imaginário, para ela criar ali uma parte do imaginário e realmente as histórias foi mesmo... passámos quase do zero ao 10 num ano. Ela criar 2 segundos de história para mim é excelente, para mim é opimo, foi algo que ela pensou e teve de criar, mesmo que seja só um minutinho, mesmo que sejam só alguns segundos e vitória, vitória acabou se a história. Mesmo que seja uma história pequenina, é do imaginário dela e dá-nos a oportunidade de tentar explorar um pouco mais aquele imaginário, que eu sei que está lá. Mas precisa de ser trabalhado.

28) De que é que a M. fala mais quando partilha acontecimentos passados na escola?

M: Fala de coisas mais marcantes do dia, sejam bons ou sejam maus. Fala muitas vezes das atividades, lá está na quarta-feira falou imenso das histórias. Eu acho que ela vai contar os dias até à próxima quarta-feira para ver o que vai fazer, não digo na segunda porque só tem um bocadinho, mas na quarta-feira. Ela sabe que à quarta-feira está a hora toda nas histórias, mas ela fala, seja bom ou seja mau, ela partilha o que mais a marcou naquele dia todo, seja um teste que correu mal, ou umas palavras que correram mal, ou as histórias que correu super bem e fizeram umas brincadeiras ou uns jogos. Aquele jogo dos quantos queres, ela falou tanto, tanto, e obrigou-me a guardar aquilo religiosamente bem guardado por causa do irmão e perguntou-me como se fazia. Escrevemos atrás, e quis jogar, mas nem sabia meter os dedos bem. Ela nem sabia muito bem como é que aquilo se fazia, então tentava fazer, mas atrapalhava-se toda por causa dos dedos. Eu segurei e com as mãos dela fizemos o jogo e até foi bom porque trabalhou a pinça e foi excelente, ela passou imenso tempo a fazer, depois chegou ao pé de toda a gente e pediu ao avô para dizer um número, depois toda atrapalhada chegou ao número, e depois levantava e só tinha a cor, não tinha mais nada. Então fui escrever com ela coisas bonitas, por exemplo, sou muito inteligente, ou és muito bonita, é algo que ela precisa de ouvir muito, é o que faz comparar-se e ouvir tudo dos meninos todos ao redor dela. E então escrevi várias frases, algumas ela disse outras escrevi eu, para fazer o jogo. Correu a casa inteira de cima a baixo para fazer com toda a gente, até ao irmão fez. Eu falei pelo mano, o mano quer 4, e ela fez até quatro, e que cor mano, que cor queres, olha o mano quer esta cor e aponte com o dedo do mano. Esse jogo ela também gostou muito.

E: Esse jogo foi para o dia da mãe, para o dia do pai foi um jogo de tabuleiro.

M: Pois esse também o tem guardado e o jogo da memória também.

E: Esse foi para o dia da criança.

M: Ela adorou esses jogos todos e guardou-os religiosamente bem guardados na caixinha dos jogos para de X em X tempo ir jogar. Ela sabe perfeitamente quando é que fez os jogos, se foi no dia do pai, no dia da mãe, no dia da criança, em que historia é que foi, por isso é que ela ainda anda com aquela parte do corre corre cabacinha, corre corre cabação...

29) Há alguém que ela refira mais vezes?

M: De professores de disciplinas é realmente de histórias que fala mais vezes e da psicóloga, são as duas que ela mais fala. Não fala assim muito das outras atividades, quase que tenho de puxar por ela para ver o que fizeram, como correu a não ser que haja algo que tenha

corrido muito mal e ela fique muito stressada e ela tem de contar que errou muitas palavras e está muito triste ou algo assim. Das histórias não é preciso nada, que ela vem logo e explica logo tudo e conta logo tudo à maneira dela e psicóloga também e é os meninos. Das meninas fala muito do grupinho das 4 que ela fala muito.

30) Nota alguma evolução nas atitudes, desde o início do ano?

M: Sim, muitas mesmo, apesar de pronto, ah... mais a nível social que se nota bastante mais, ainda tenho de trabalhar muito nela própria, mas noto muito a nível social muito, muito mesmo, até porque pronto, ela teve 2 anos fechada, não é bem fechada, mas foi em casa, quarentena, isolamento e nesses 2 anos notei muito andamento para trás a nível social, porque ela não tinha essas interações. Agora realmente noto um avanço, parece que esses 2 anos desapareceram e ela andou esses 2 anos todos e mais algum para a frente nela, noto muito nas atitudes de novas interações... novas conversas...brincadeiras, até brincadeiras. Nunca na vida ela pensou sequer em criar uma história e agora praticamente todos os dias ela me diz que está a fazer uma história e eu fico, ok filha, vai criar a tua história, e ela faz com uns desenhos, faz com bonequinhos seja de que forma for, ela cria a história dela. Eu acho muito interessante e super bom, é uma mudança gigante... essa para mim é a mudança maior que ela teve, também a parte social cresceu muito e a parte, ok eu também tenho voz, eu também vou fazer, eu também sei e também acho que posso mostrar e tentar fazer, e as histórias nesse aspeto foi o impulsionar nesse aspeto. Caso contrário na escola, mesmo na sala de aula, não poderia fazer isso porque estão ali todos quietinhos, dedo no ar, ela não se sente à vontade. Havia de haver uma disciplina, mesmo disciplina como histórias que lhe desse oportunidade não só a ela, mas a todos de saberem que têm voz, a podem usar e dar esse impulso. Para ela é excelente porque uma vez que tem dificuldades sociais, isto tem sido excelente para ela abrir -se um pouco e descobrir novos caminhos. Para ela é excelente, eu até digo que ela vai ter lugar na dramatização se ela quiser. Ela gosta muito de isto tudo, e ela não se abre mais ainda, em parte por vergonha e ter dificuldade na fala. Ela própria criou barreiras nela própria e pronto, aqui nas histórias noto que parte dessas barreiras são passadas, são ultrapassadas e é mostrado que ela pode fazer à vontade, ela pode ser como quiser, ela pode dizer o que quiser, ela inventa a história à maneira dela, não é obrigada a fazer assim, assim...isso é excelente para ela e para todos. O imaginário dela é um bocadinho fraco, mas nota-se diferença, ela até aqui não tinha grande imaginário, era muito de, tenho uma colher e um prato, então a colher serve para comer no prato. Aliás ela faz isso quando vamos às consultas, certos testes que lhe fazem, se lhe puserem uma colher e um prato, ela finge que vai comer, para ela aquilo só serve para aquilo. Enquanto que aqui, pode virar o prato e por na cabeça e faz de chapéu, pronto, dá-lhe outras oportunidades para ela explorar

e pensar. Ela de um pedaço de cartão, ela recortou e fez uma caixinha para por as canetas. Para ela, aquele pedaço de cartão, não foi só um pedaço de cartão, e ficou muito engraçado a caixa com as canetas la dentro. Ela antigamente era tudo preto no branco, agora com as histórias, já percebeu que existe o cinzento pelo meio e que dá para fazer outra coisa para alem de ser só preto no branco, tem sido muito bom e noto essas evoluções todas (risos).

Muito obrigada pela sua colaboração.

ANEXO 6 - PEDIDO DE AUTORIZAÇÃO AO AGRUPAMENTO

Presidente do Agrupamento

O meu nome é Laura Fernandes, sou licenciada em Educação de Infância, e desde 2014 sou técnica de atividades de enriquecimento curricular no Agrupamento de Escolas

Estou neste momento a frequentar o 2º ano do mestrado de Educação Especial – Domínio Cognitivo Motor no Instituto Politécnico de Leiria, sendo a minha orientadora a Professora Doutora Ana Proença.

Venho por este meio, pedir-lhe autorização para desenvolver um estudo de investigação com a aluna M. do primeiro ano do Centro Escolar, pertencente ao Agrupamento de escolas onde leciono a atividade de atelier de histórias.

A minha intenção é desenvolver a investigação durante a atividade, não interferindo nos restantes colegas, ou seja, as atividades serão iguais para toda a turma incluindo a aluna M. A única diferença é que irei fazer registos da participação da aluna com o fim de verificar a evolução da mesma.

A questão de partida é: a expressão dramática/teatro pode contribuir no desenvolvimento da comunicação na criança com necessidades específicas? E será com base nesta questão que irei fazer os meus registos.

Caso seja necessário mais alguma informação, estou disponível para outros esclarecimentos.

Agradeço desde já a sua atenção e aguardarei resposta.

Cumprimentos

Laura Fernandes

ANEXO 7 - PEDIDO DE AUTORIZAÇÃO À PROFESSORA TITULAR DE TURMA

Professora titular de turma

O meu nome é Laura Fernandes, sou licenciada em Educação de Infância, e desde 2014 sou técnica de atividades de enriquecimento curricular no Agrupamento de Escolas.

Estou neste momento a frequentar o 2º ano do mestrado de Educação Especial – Domínio Cognitivo Motor no Instituto Politécnico de Leiria, sendo a minha orientadora a Professora Doutora Ana Proença.

Venho por este meio, pedir-lhe autorização para desenvolver um estudo de investigação com a aluna M. do primeiro ano do Centro Escolar, turma onde leciono a atividade de enriquecimento curricular de atelier de histórias.

A minha intenção é desenvolver a investigação durante a atividade, não interferindo nos restantes colegas, ou seja, as atividades serão iguais para toda a turma incluindo a aluna em questão. A única diferença é que irei fazer registos da participação da aluna com o fim de verificar a evolução da mesma.

A questão de partida é: a expressão dramática/teatro pode contribuir no desenvolvimento da comunicação na criança com necessidades específicas? E será com base nesta questão que irei fazer os meus registos.

Caso seja necessário mais alguma informação, estou disponível para outros esclarecimentos. Agradeço desde já a sua atenção e aguardarei resposta.

Cumprimentos

Laura Fernandes

ANEXO 8 - PEDIDO DE AUTORIZAÇÃO À ENCARREGADA DE EDUCAÇÃO DA ALUNA M.

Consentimento informado dirigido ao encarregado de educação

No decorrer do ano letivo 2020/2021 estarei a realizar um estudo no âmbito da formação académica do Mestrado em Educação Especial – Domínio Cognitivo Motor.

No sentido de implementar o programa em questão, convida-se as crianças a participar no meu estudo.

Importa ainda salientar o seguinte:

- Não existe nenhum tipo de risco, desconforto ou exposição do seu filho(a), sendo os seus dados confidenciais;
- Os dados recolhidos não se destinam a avaliar individualmente o seu filho(a), o que significa que não obterá resultados;
- Em caso de dúvidas, necessidade de informação adicional ou reclamação acerca da forma como o processo foi conduzido, poderá contactar-me.

Assim, solicitamos a Vossa Ex.^a que, autorize a participação do seu filho(a) no programa.

Eu, _____ encarregado de educação do(a) do(a) _____, declaro que autorizo/não autorizo* que a autora deste estudo utilize dados recolhidos em contexto de aula para elaborar a sua dissertação.

Data: __/__/__ Assinatura do encarregado de educação: _____

*Riscar a opção que não se aplica.

Atenciosamente,

A investigadora responsável pelo Programa:

Laura Sofia Cavaleiro Fernandes