



**POLITÉCNICO  
DE LEIRIA**

ESCOLA SUPERIOR  
DE EDUCAÇÃO  
E CIÊNCIAS SOCIAIS

# A EXPRESSÃO DRAMÁTICA COM CRIANÇAS DISLÉXICAS: PROGRAMA “NO PALCO DA DISLEXIA”

Relatório de Mestrado

Marta Alexandra da Silva Inácio Trindade

Trabalho realizado sob a orientação da

Professora Doutora Ana Paula Proença (IPL)

Leiria, novembro de 2021

Mestrado em Educação Especial – Domínio Cognitivo e Motor

ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS SOCIAIS

INSTITUTO POLITÉCNICO DE LEIRIA

## AGRADECIMENTOS

Neste tempo pandémico, vivendo momentos de clausura que exigiram uma nova forma de partilhar a vida! Agradeço a todas as pessoas que de uma ou outra forma me apoiaram neste percurso, tornando tudo mais fácil, em especial:

Ao meu marido por ser um grande apoio a cuidar dos nossos filhos e de mim, sem ti, não seria possível!

Aos meus filhos, só o facto de existirem são a minha força!

Aos meus pais e avós dos meus filhos por serem duplamente pais!

À minha orientadora que foi minha mentora, pelo que me ensinou, sem si provavelmente não terminaria este relatório de mestrado.

Às minhas amigas que continuam a multiplicar-se em papéis que nem imaginam, e não, não são apenas as minhas psicólogas, terapeutas, são muito mais!

Aos meus colegas de escola por serem companheiros na minha viagem escolar.

Aos meus alunos e respetivos pais por me permitirem tentar fazer a diferença nas vossas vidas!

O meu obrigada!

## RESUMO

A escola deve ser um espaço onde há lugar para a expressividade, para a imaginação, para a liberdade, para o desenvolvimento da criatividade, de forma a que o aluno se construa a si mesmo como ser único e ajude a construção de um mundo melhor. O presente estudo é mais um passo nesta caminhada. Através do Programa de Expressão Dramática *No Palco da Dislexia*, pretendeu-se melhorar o desenvolvimento comunicacional e expressivo de dois alunos com dislexia, a frequentar o 2º Ciclo. A investigação insere-se no paradigma qualitativo, tratando-se de um estudo de caso que pretende articular os fundamentos teóricos da investigação em educação com as práticas observadas e vividas em contexto escolar. Neste estudo, identificam-se as potencialidades e dificuldades dos alunos, de acordo com os procedimentos de investigação e analisam-se os resultados obtidos a partir da implementação do Programa de Expressão Dramática inspirado nos textos selecionados do manual do 6º ano. Os resultados, permitem concluir que após a intervenção, os alunos demonstraram uma melhoria da sua autoestima, criatividade, maior motivação para a leitura e para a escrita, sendo igualmente constatadas melhorias na sua concentração e na sua capacidade oral. Por fim, apresentam-se as conclusões, as limitações e recomendações do estudo, bem como os contributos do Programa criado para o desenvolvimento comunicacional dos dois alunos participantes.

### **Palavras chave:**

2ºCiclo; Desenvolvimento comunicacional da criança; Dislexia;  
Expressão Dramática

## ABSTRACT

The school must be a space where children should have opportunities for expression, imagination, freedom, and the development of creativity, so that they can build himself as a unique being and also to help to build a better world. This study is another step in this journey. Through the Dramatic Expression Program on the Stage of Dyslexia, it was intended to improve the communicational and expressive development of two students with dyslexia, attending the 2nd Cycle of School Degree. The research is part of the qualitative paradigm, being a case study that intends to articulate the theoretical foundations of research in education with the practices observed and lived in the school context. In this study, the potential and difficulties of the students are identified, according to the investigation procedures, and the results obtained from the implementation of the Dramatic Expression Program inspired by dramatic games selected texts from the 6th grade manual. The results allow us to conclude that after the intervention, the students showed an improvement in their self-esteem, creativity, greater motivation for reading and writing, as well as improvements in their concentration and oral skills. Finally, the conclusions, limitations and recommendations of the study are presented, as well as the contributions of the created Program for the communicational development of the two participating students.

### **Keywords:**

2° School Cycle; Child developmental communication;  
Dyslexia; Dramatic Play

# ÍNDICE GERAL

Agradecimentos.....	ii
Resumo.....	iii
Abstract .....	iv
Índice Geral.....	iv
Índice de Figuras .....	viii
Índice de Tabelas.....	ix
Abreviaturas .....	x
Introdução.....	1
<b>Capítulo I – Enquadramento teórico.....</b>	<b>3</b>
1. Dificuldades de aprendizagem .....	3
1.1. O conceito e classificação.....	3
1.2. Características.....	7
2. Dificuldades específicas de aprendizagem.....	12
2.1. O conceito .....	12
2.2. Tipos de dificuldades específicas.....	13
2.3. O <i>dom</i> da dislexia.....	15
2.4. Escola inclusiva .....	16
3. Expressão Dramática e educação .....	18
3.1. Uma perspetiva histórica.....	18
3.2. Educação pela Arte .....	20
3.3. Expressão Dramática e inteligências múltiplas.....	23
3.4. Desenvolvimento de capacidades e técnicas.....	25
3.5. Jogo dramático .....	28
<b>Capítulo II – Metodologia de investigação.....</b>	<b>31</b>
1. Questão de investigação e objetivos do Estudo .....	31

2.	Contexto do estudo.....	32
2.1.	Caracterização da instituição .....	33
2.2.	Caracterização dos participantes.....	33
2.3.	Descrição, dinâmicas e ações estratégicas do Programa .....	37
3.	Paradigma de investigação .....	40
3.1.	Investigação qualitativa: estudo de caso .....	40
3.2.	Instrumentos de recolha de dados .....	41
4.	Questões éticas .....	46
<b>Capítulo III - Apresentação e discussão de resultados .....</b>		<b>47</b>
1.	Análise e discussão de dados .....	48
1.1.	Voz da Encarregada de Educação da Aluna W (VEE-AW).....	48
1.2.	Voz da Encarregada de Educação do aluno Z (VEE-AZ) .....	50
1.3.	Voz do Professor de Português (VPP).....	52
1.4.	Voz da Professora de Educação Visual (VPEV) .....	58
1.5.	Voz dos Alunos (VA) .....	63
1.6.	Voz da Professora/Investigadora (VPI) .....	67
1.7.	Voz do Conselho de Turma (VCT).....	83
1.8.	Voz do EE dos alunos no final do programa (VEE).....	86
2.	Conclusão .....	88
2.1.	Síntese .....	90
2.2.	Limitações e Recomendações .....	91
Referências Bibliográficas .....		94
Anexos.....		1
Anexo 1: Relatório Técnico-Pedagógico .....		1
Anexo 2: Planos de aulas .....		10
Anexo 3: Guião das entrevistas aos EE dos alunos W e Z.....		19
Anexo 4: Guião das entrevistas aos professor de Educação Visual .....		20

Anexo 5: Guião das entrevistas aos professor de Português.....	21
Anexo 6: Registo da entrevista ao professora de Português (aluna W) .....	22
Anexo 7: Registo da entrevista ao professora de Português (alunO z).....	25
Anexo 8: Registo da entrevista à professora de EV (aluna W).....	28
Anexo 9: Registo da entrevista à professora de EV (aluno Z).....	30
Anexo 10: Registo da entrevista à EE da aluna W.....	32
Anexo 11: Registo da entrevista à EE do aluno Z.....	35
Anexo 12: Diários de bordo .....	38
Anexo 13: Transcrição de vídeos .....	60
Anexo 14: Consentimentos .....	79

## ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1: Momento final da reflexão/ avaliação, apelidado de <i>Tempo da Palavra</i> . ....	66
Figura 2: Álbum de memórias do aluno W. ....	66
Figura 3: Álbum de memórias do aluno Z. ....	66
Figura 4: Texto descritivo produzido pela aluna W. ....	67
Figura 5: Texto descritivo produzido pelo aluno Z. ....	65
Figura 6: Jogo de conhecimento <i>fio de valor</i> ....	68
Figura 7: Brincadeira com o barco ....	68
Figura 8: Construção em cartolina da viagem. ....	67
Figura 9: Carta a pedir ajuda a uma amiga. ....	68
Figura 10: Construção das bonecas ....	69

# ÍNDICE DE TABELAS

Tabela 1: Plano da aula n.º 1 .....	38
Tabela 2: Categorias e subcategorias de análise de conteúdo da entrevista à Encarregada de Educação da aluna W. ....	48
Tabela 3: Categorias e subcategorias de análise de conteúdo da entrevista à Encarregada de Educação da aluna Z.....	50
Tabela 4: Categorias e subcategorias de análise de conteúdo da entrevista ao professor de Português acerca da aluna W .....	53
Tabela 5: Categorias e subcategorias de análise de conteúdo da entrevista ao professor de Português acerca do aluno Z .....	55
Tabela 6: Categorias e subcategorias de análise de conteúdo da entrevista à professora de Educação Visual acerca da aluna W .....	59
Tabela 7: Categorias e subcategorias de análise de conteúdo da entrevista à professora de Educação Visual acerca do aluno Z .....	60
Tabela 8: 1.ª Grelha de análise de conteúdo do diário de bordo (aluna W) .....	68
Tabela 9: 2.ª Grelha de análise de conteúdo do diário de bordo (aluna W) .....	70
Tabela 10: 3.ª Grelha de análise de conteúdo do diário de bordo (aluna W) .....	72
Tabela 11: 1.ª Grelha de análise de conteúdo do diário de bordo (aluno Z) .....	75
Tabela 12: 2.ª Grelha de análise de conteúdo do diário de bordo (aluno Z) .....	77
Tabela 13: 3.ª Grelha de análise de conteúdo do diário de bordo (aluno Z) .....	79
Tabela 14: Grelha de análise de conteúdo do CT final de semestre (aluna W) .....	84
Tabela 15: Grelha de análise de conteúdo do CT final de semestre (aluno Z) .....	85
Tabela 16: Grelha de análise de conteúdo da entrevista à EE da aluna W .....	86
Tabela 17: Grelha de análise de conteúdo da entrevista EE do aluno Z .....	87

## ABREVIATURAS

CT- Conselho de Turma

DA- Dificuldades de Aprendizagem

DEA- Dificuldades Específicas de Aprendizagem

DT- Diretor de Turma

EE – Encarregado de Educação

E@D- Ensino à Distância

MS- Medidas Seletivas

MU- Medidas Universais

NEE – Necessidades Educativas Específicas

PASEO- Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória

RTP- Relatório Técnico-Pedagógico

## INTRODUÇÃO

A atual concepção de escola aponta para a necessidade de esta se tornar progressivamente mais inclusiva, igualitária e proporcionadora de aprendizagens eficazes a todos os alunos, sem esquecer as particularidades e as necessidades de cada um. Por outras palavras, a escola tem de se preocupar hoje, mais do que nunca, com a implementação de pedagogias diferenciadas, que respondam às necessidades reveladas pelas crianças, e também inovadoras, estimuladoras de competências de adaptabilidade (capacidade de pensar crítica e autonomamente, criatividade, competência de trabalho colaborativo, capacidade de comunicação), permitindo-lhes lidar com a mudança e com a incerteza num mundo em rápida transformação.

O presente projeto de investigação enquadra-se no âmbito do Mestrado de Educação Especial Domínio Cognitivo-Motor na Escola Superior de Educação e Ciências Sociais do Politécnico de Leiria.

Atualmente as crianças vivem numa sociedade de correria em que o preenchimento do seu horário escolar e atividades (ou falta delas), aliado ao tempo gasto no uso das tecnologias e redes sociais, dificulta o desenvolvimento de competências comunicacionais, sociais e emocionais.

Em consonância com o Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória (PASEO): «competências são combinações complexas de conhecimentos, capacidades e atitudes que permitem uma efetiva ação humana em contextos diversificados». A sensibilidade estética e artística, bem como a consciência e domínio do corpo, são áreas de competências identificadas como essenciais no PASEO. As práticas de expressão dramática desenvolvem competências criativas, estéticas, físicas, técnicas, relacionais, culturais e cognitivas, não só ao nível dos seus saberes específicos, mas também ao nível da mobilização e sistematização de saberes oriundos de outras áreas do conhecimento. Proporcionam oportunidades para alargar a experiência de vida dos alunos e enriquecer as suas capacidades de decisão e escolha. Proporcionam ainda formas e meios expressivos para explorar conteúdos e temas de aprendizagem que podem estar articulados com outras disciplinas do currículo. Através de situações semelhantes à vida real, as práticas de expressão dramática fornecem processos catalisadores que podem motivar os alunos para

o prosseguimento e aprofundamento de aprendizagens na sala de aula e fora dela. Paralelamente, através do carácter lúdico, os jogos dramáticos respondem a necessidades primordiais do ser humano - a da exteriorização de si no contexto de comunicação e a da busca do prazer na construção da aprendizagem.

Assim, numa perspectiva holística, pretende-se aplicar técnicas de Expressão Dramática a dois alunos com perturbação específica de aprendizagem/dificuldades de aprendizagem específicas (dislexia), através da intervenção/aplicação do programa *No Palco da dislexia* com o objetivo primordial de perceber quais os contributos destas práticas no desenvolvimento comunicacional dos alunos e com a expectativa de observar a emergência de outras competências, nomeadamente a capacidade de atenção/concentração.

Face aos objetivos e ao contexto de realização do Estudo, numa primeira fase e capítulo, optou-se por realizar um enquadramento teórico assente em conceitos como as dificuldades de aprendizagem, indiferenciadas e específicas, a expressão dramática e a educação. No segundo capítulo, traça-se um desenho investigativo com recurso a uma abordagem metodológica de carácter qualitativo – estudo de estudo, de carácter exploratório. É no âmbito deste capítulo que é apresentada a questão de investigação e respetivos objetivos, bem como é contextualizado o Estudo e realizada a análise do paradigma de investigação. No último capítulo desta investigação, são apresentados e discutidos os resultados, respetivas conclusões e limitações, bem como recomendações respeitantes a perspectivas futuras de implementação.

# CAPÍTULO I – ENQUADRAMENTO TEÓRICO

## 1. DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM

No enquadramento teórico começamos por definir dificuldades de aprendizagem (DA), pois é dentro deste grupo que se insere a dislexia, que iremos abordar de uma forma detalhada.

### 1.1. O CONCEITO E CLASSIFICAÇÃO

A dislexia inclui-se, naquilo que se designa dificuldades específicas de aprendizagem. O próprio prefixo *dis* (dislexia, disortografia, discalculia, disgrafia) envolve a noção de dificuldade, no entanto, repare-se que o conceito de dificuldade não engloba qualquer perturbação global da inteligência ou da personalidade, ou qualquer anomalia sensorial, ou motora. (Olmino & Santana, 2010).

Na perspetiva tradicional, as dificuldades de aprendizagem são entendidas como perturbações ou distúrbios, de origem psico-neurológica, intrínsecas ao indivíduo e que surgem no decorrer do período escolar (Kavale & Forness, 2000). Estes autores estudaram as várias definições sobre as DA e perceberam que “as DA não foram definidas com muita exatidão” (p. 245).

Das definições dadas ao longo dos tempos, Cruz, 1999 e Hamill, 1990 apresentaram quatro que abrangem os elementos que têm sido apontados como fundamentais na literatura. Estas definições são defendidas pelos profissionais do campo, apresentando, por isso, viabilidade profissional: a do *US Office of Education* (USOE) de 1977, a da *Association of Children with Learning Disabilities* (ACLD) de 1986, a da *Interagency Committee on Learning Disabilities* (ICLD) de 1987 e, por fim, a do *National Joint Committee on Learning Disabilities* (NJCLD) de 1988. No entanto, de entre as definições utilizadas, estes autores concordam que existe maior viabilidade e aceitação internacional para a definição dada pelo NJCLD:

“Dificuldades de aprendizagem é um termo geral que se refere a um grupo heterogêneo de desordens manifestadas por dificuldades significativas na aquisição e uso da audição, fala, leitura, escrita, raciocínio, ou habilidades matemáticas. Estas desordens são

intrínsecas ao indivíduo, presumivelmente devem-se a disfunções do sistema nervoso central e podem ocorrer ao longo da vida.” (NJCLD, 1994, citado em Cruz, 1999, p.58).

A definição do NJCLD refere, ainda, que problemas na autorregulação comportamental e perceção social podem existir com as dificuldades de aprendizagem, mas não constituem uma dificuldade de aprendizagem. Embora as dificuldades de aprendizagem possam ocorrer concomitantemente com outras condições desvantajosas (*handicapping*) como, por exemplo, dificuldades sensoriais, deficiência mental, distúrbios emocionais sérios ou com influências extrínsecas, tais como diferenças culturais, instrução insuficiente ou inapropriada, elas não são o resultado dessas condições ou influências (Cruz, 1999).

Até se chegar ao que hoje chamamos dificuldades de aprendizagem (DE) e dificuldades específicas de aprendizagem (DEA), existiu uma evolução histórica. Começou-se pela tese da existência de lesão cerebral, mas esta não foi bem aceite. De seguida surgiu o termo disfunção cerebral mínima, mas também não foi bem aceite por não se revelar vantajoso para a classificação e planificação da intervenção educativa (Serra, Nunes & Santos, 2005). Por fim Kirk (1962) propôs a terminologia de dificuldades de aprendizagem que teve aceitação, tanto pela parte dos pais como pelos restantes intervenientes, já que esta sobrevalorizava a componente educacional em detrimento da componente clínica. De facto, o autor concluiu que estas crianças apresentavam uma discrepância entre as suas capacidades de aprendizagem e os seus resultados efetivos, isto é, apresentavam um atraso escolar que não tinha a ver com deficiências sensoriais. Os métodos tradicionais de ensino-aprendizagem não funcionavam, visto que estes alunos necessitam de métodos diferenciados (Correia, 1991).

No contexto escolar encontramos diferentes crianças, cada uma com seus pontos fortes e frágeis no que diz respeito ao seu processo de aprendizagem. Estas dificuldades surgem, essencialmente, no início da alfabetização. Sternberg e Grigorenko (2003) defendem que todos os alunos possuem dificuldades de aprendizagem em alguma ou algumas áreas. O que caracteriza as crianças com dificuldades de aprendizagem como tal é a sociedade, que decide rotular a falta de aptidão numa determinada área como uma dificuldade de aprendizagem. De acordo com este ponto de vista, Correia (2008, p. 165) defende:

As dificuldades de aprendizagem específicas dizem respeito à forma como um indivíduo processa a informação – a recebe, a integra, a retém e a exprime –, tendo em conta as suas capacidades e o conjunto das suas realizações. As dificuldades de aprendizagem específicas podem, assim, manifestar-se nas áreas da fala, da leitura, da escrita, da matemática e/ou da resolução de problemas, envolvendo défices que implicam problemas de memória, perceptivos, motores, de linguagem, de pensamento e/ou metacognitivos. Estas dificuldades, que não resultam de privações sensoriais, deficiência mental, problemas motores, défice de atenção, perturbações emocionais ou sociais, embora exista a possibilidade de estes ocorrerem em concomitância com elas, podem, ainda, alterar o modo como o indivíduo interage com o meio envolvente.

Ainda neste sentido, Correia e Martins (2005) defendem que as DA são consequência da incapacidade ou impedimento para a aprendizagem, no que diz respeito à leitura, à escrita, ao cálculo matemático ou na aquisição de aptidões socialmente vigentes. Os estudantes com DA podem demonstrar problemas na resolução de algumas tarefas escolares, no entanto, apresentarão facilidade noutras. Atualmente, ganha espaço a teorias das inteligências múltiplas de Howard Gardner (2001), afastando-se a crença no conceito de inteligência única. Assim, hoje ganha espaço a ideia de que o ser humano é dotado de inteligências múltiplas ligadas às dimensões linguística, lógico-matemática, espacial, musical, cinestésico-corporal, naturalista, intrapessoal e interpessoal (Antunes, 2011).

O neurocientista António Damásio (2005) realizou estudos onde concluiu que as emoções estão diretamente relacionadas, também, com algumas dificuldades de aprendizagem, nomeadamente, com os problemas de concentração, tal como afirma Oliveira (2008, p. 2), citando Damásio (2005):

As Neurociências, em particular os estudos de António Damásio, têm vindo a confirmar consistentemente o papel chave que os fenómenos emocionais desempenham na atividade cognitiva humana, nomeadamente no que se refere a atividades de perceção, atenção, planeamento, raciocínio, aprendizagem, memória e tomada de decisão.

Damásio (2005) defende que as emoções desencadeadas por um estímulo dão origem a um conjunto de diferentes ações, e dependendo do tipo de emoção, esta pode provocar alterações no rosto (por exemplo, corar), no corpo ou, até mesmo, no sistema endócrino (estratégias ativas). Tendo em conta a perspetiva deste autor, pode-se considerar que as emoções devem ser entendidas como uma "importante componente da aprendizagem"

uma vez que "as emoções, o pensamento e a aprendizagem estão todos ligados". (Jensen, 2002, citado por Oliveira, 2008, p. 2).

Assim, é preciso ter em conta que uma das formas de colmatar e atenuar os problemas de aprendizagem dos alunos reside nas emoções, responsáveis pela motivação e envolvimento na aquisição de conhecimentos.

Segundo Rebelo (1993), as dificuldades de aprendizagem, como são um assunto muito complexo, resultam de obstáculos exteriores e interiores que podem impedir o sujeito de efetuar uma determinada aprendizagem. Ao falarmos em "distúrbio" de aprendizagem já se torna mais específico, porém, ainda muito abrangente.

Para Rebelo (1993), é necessário classificar as dificuldades para tornar mais fácil o diagnóstico e tratamento. Assim, são sugeridas uma série de classificações que integram toda a variedade de problemas de aprendizagem quer sejam primários ou secundários.

Rebelo (1993) classificou as dificuldades de aprendizagem em quatro tipos. O primeiro está relacionado com problemas resultantes da inadequação dos ambientes escolares e a sua disfuncionalidade enquanto ambiente de ensino. O segundo tipo relaciona-se com problemas que resultam de fatores exteriores ao aluno, como fatores intraindividuais e ambientais. Dos problemas de tipo III fazem parte os problemas de aprendizagem primários ou também chamados de "distúrbios" em que as causas, são intraindividuais e são relacionadas com disfunções cerebrais mínimas ou neurológicas que vão ter representações na perceção e no processamento linguístico. Estes incluem problemas como: dislexia, disortografia e discalculia. Atualmente, estes problemas são designados como dificuldades específicas de aprendizagem. Segundo Cruz (1999, p. 101), "os problemas resultantes de deficiência, como por exemplo deficiências sensoriais e motoras, paralisia cerebral, deficiências intelectuais, emocionais graves e autismo, incluem-se no tipo IV". Hoje com o novo modelo de escola inclusiva existem novas terminologias como Necessidades Educativas Específicas.

## 1.2. CARACTERÍSTICAS

### **Problemas de Atenção**

De acordo com Fonseca (1984), muitas crianças com dificuldades de aprendizagem revelam problemas de atenção. Estas crianças dispersam-se com muita frequência, a sua desatenção pode ser causada por carência (inatenção), ou por excesso (superatenção). Em ambas as situações, a fixação anormal ou em pormenores supérfluos e pouco significativos, impede que se processe a seleção da informação necessária à aprendizagem.

Segundo Ribeiro (2008, p. 22) “a atenção depende de várias variáveis como a motivação, a hiperatividade, a impulsividade, a presença de estímulos simultâneos, o grau de dificuldade da tarefa, o tipo de reforço, etc..”. A distração interfere com a percepção, e consequentemente com a aprendizagem. De acordo com Barkley (2006), as crianças detentoras de problemas de atenção, especialmente as que sofrem de carência de atenção, apresentam alguma dificuldade em compreender ordens e estão, normalmente, num estado de constante atividade. Este problema poderá ser explicado por alterações cerebrais, a nível estrutural e bioquímico, especialmente no córtex pré-frontal (Neto, 2010).

A atenção compreende uma organização interna (proprioceptiva, táctilo-quinestésica) e externa (exteroceptiva, visual e auditiva) de estímulos. Não restam dúvidas de que essa organização é indispensável à aprendizagem, pois caso isto não se verifique, as mensagens sensoriais são recebidas, mas não integradas (Fonseca, 1984).

### **Problemas Percetivos**

Fonseca (1984), refere, também, que os problemas percetivos mais estudados nas crianças com dificuldades de aprendizagem são os visuais e os auditivos. Estas crianças apresentam algumas dificuldades em identificar, discriminar e interpretar estímulos. A percepção subentende a capacidade em extrair significado do envolvimento, como resultado da experiência e da prática com a estimulação.

A criança com dificuldades de aprendizagem é normal em termos intelectuais, contudo o seu sistema nervoso não recebe, não organiza, não armazena e não transmite informação visual, auditiva e táctilo-quinestésica do mesmo modo que uma criança normal. Ribeiro

(2008, p. 23-24) afirma ser “óbvio que os problemas perceptivos se refletem em problemas cognitivos que se expressam por dificuldades de adaptação à realidade”. Devido aos problemas perceptivos que se arrastam ao longo dos anos de escolaridade, a criança toma consciência da situação, desencoraja-se e automarginaliza-se, deixa de gostar da escola e procura outros meios de afirmação com falsas satisfações, que podem pôr em risco, a sua futura adaptação social (Fonseca, 1984).

Segundo Martín (1994), os problemas de percepção que são mais frequentes surgem ao nível da percepção das formas, da percepção do espaço e do complexo visual.

Para Fonseca (1984), problemas perceptivos implicam, sem dúvida, problemas cognitivos. As capacidades cognitivas atenção, percepção, emoção, memória, linguística são básicas e essenciais para que uma criança aprenda a ler e a escrever com rapidez e facilidade.

### **Problemas Emocionais**

Segundo Fonseca (1984), as crianças com dificuldades de aprendizagem evidenciam, frequentemente, sinais de instabilidade emocional e de dependência. A sua conduta social, por vezes estranha, apresenta dificuldades de ajustamento à realidade e com muitos problemas de comunicação. Sendo crianças inseguras e instáveis afetivamente, podem por vezes, revelar ansiedade, agressividade reacional, tensão, regressões, oposições, narcisismos, negativismos, etc. A incerteza do Eu tende a criar nestas crianças uma subvalorização perigosa, normalmente associada com autosubestimação e fragilidade do autoconceito. São, também, detetáveis nestas crianças, sentimentos de exclusão, de rejeição, de perseguição, de abandono, de hostilidade e de insucesso.

Sem um envolvimento afetivo, lúdico e relacional, a interação e a comunicação não se desenrolam favoravelmente e não adiantará resolver os problemas de aprendizagem, se os problemas de relação não forem superados.

Segundo Ribeiro (2008), os transtornos emocionais mais frequentes que trazem repercussões ao nível da aprendizagem escolar são ansiedade, a instabilidade emocional e dependência, a tensão nervosa, a inquietude e por vezes desobediência, as reações comportamentais bruscas e desconcertantes, a falta de controlo de si mesmo, a dificuldade e ajusto à realidade, os problemas de comunicação e, por fim, o baixo autoconceito e autoestima, com a reduzida tolerância à frustração.

As crianças emocionais e socialmente desajustadas têm tendência para obter fracos resultados escolares, na medida em que os distúrbios emocionais desintegram o comportamento e, por consequência, o potencial de aprendizagem.

A dificuldade de aprendizagem, afeta tanto os aspetos neurológicos, como comportamentais. Neurológicos, porque na maioria dos casos subsiste um envolvimento cerebral. Comportamentais, porque concomitantemente, está implícito um envolvimento psico-emocional. Destes distúrbios, muitas vezes, aumentados pelo insucesso escolar, caminha-se para o desajustamento social como a delinquência, a criminalidade, condições sociopáticas, que devem ser evitadas a todo o custo. É necessário, antes de mais, transformar estas crianças em membros válidos da sociedade, baseando a sua aprendizagem de sucesso em sucesso, ou seja, centrando a mudança de comportamento pelo enriquecimento das suas áreas fortes. (Fonseca, 1984).

### **Problemas de Memória**

Para Fonseca, (1984), a memória constitui o processo de reconhecimento e de reutilização do que foi aprendido e retido, e como tal, é uma função neuropsicológica imprescindível à aprendizagem. Memória e aprendizagem são indissociáveis. Daí as crianças com dificuldades de aprendizagem acusarem frequentemente problemas de memorização, conservação, consolidação, retenção, re-memorização, rechamada (visual, auditiva e táctilo-quinestésica), da informação recebida anteriormente.

A memória envolve vários processos de reconhecimento e de reconstrução dos dados conservados e integrados. Estes processos envolvem atividades bioquímicas e bioelétricas complexas, permitindo armazenar e integrar a informação. As funções de atenção e compreensão estão, de certo modo, contidas na função da memória, na medida em que aquelas só ocorrem, quando esta se encontra intacta.

São reconhecidos três processos básicos e interrelacionados da memória: a memória de curto termo (imediate), a memória de médio termo e a memória de longo termo (Fonseca, 1984).

Ao seleccionar e chamar a informação assimilada e consolidada, o cérebro combina-a, relaciona-a, classifica-a e organiza-a de uma forma sequencializada e ordenada para efeitos de recepção, de integração e de expressão. À memória, estão ligadas funções de

análise, síntese, seleção, conexão, associação, estratégia, formulação, arranjo e regulação da informação, daí o seu contributo e a sua implicação na aprendizagem.

No contexto escolar, as crianças com problemas de memória “podem falhar na leitura, por não conseguirem associar os sons das vogais e das consoantes com os símbolos escritos e sentir dificuldade em memorizar as operações matemáticas de adição, subtração, multiplicação e divisão” (Ribeiro, 2008).

### **Problemas Cognitivos**

A cognição refere-se aos processos pelos quais a criança percebe, elabora e comunica a informação de forma a adaptar-se e interagir (Fonseca, 2004). O mesmo autor refere as aprendizagens simbólicas como a leitura, a escrita e o cálculo, envolvem processos cognitivos muito complexos. Muitas crianças com dificuldades de aprendizagem têm problemas intrasensoriais auditivos, nomeadamente, dificuldades de identificação fonética, de discriminação de pares de palavras, de sequência de sílabas ou de memória de curto termo, de repetição de palavras ou frases.

Os problemas intrasensoriais visuais, também são frequentes, tal como os de identificação de pormenores em imagens, de completamento de desenhos, de vários problemas de figura- fundo e da constância da forma, de posição e relação espacial. Devido aos problemas perceptivos, às dificuldades de classificação, às dificuldades na resolução de problemas e, na memorização, estas crianças, também apresentam outras dificuldades, pois, falta-lhes uma certa sistematização e planificação das tarefas, das rotinas e das prioridades e hierarquizações que envolvem a resolução de problemas. O raciocínio surge desorganizado, fragmentado, irrelevante e sem inferências ou premissas, quer nas atividades lúdicas, quer nas aprendizagens simbólicas.

Para além destes problemas serem facilmente detetados nas crianças com dificuldades de aprendizagem em termos cognitivos, importa realçar que os distúrbios tendem a multiplicar-se, quando se trata da tradução de uns sistemas noutros, isto é, nos processos intersensoriais que, sem dúvida, estão envolvidos na leitura e na escrita. Nestas duas aprendizagens simbólicas, os sistemas visuais e os sistemas auditivos estão permanentemente envolvidos. Os processos simbólicos envolvem vários exemplos de sistemas cognitivos intersensoriais: o auditivo-vocal (na imitação de palavras ou

direções), o visuomotor (na cópia), o auditivo-motor (no ditado), o visuo-vocal (na leitura oral).

De certo modo, é nestes sistemas de equivalência e conversão que se situam os problemas cognitivos nas crianças com dificuldades de aprendizagem. Passar dos processos auditivos para os visuais e vice-versa, dos tátilo-quinestésicos (motores) para os auditivos ou para os visuais e vice-versa, parece não ser fácil nestas crianças. Qualquer disfunção nos processos intersensoriais parece afetar o sucesso na aprendizagem simbólica. Deste modo se percebe que crianças com problemas cognitivos manifestem dificuldades de aprendizagem decorrentes de problemas nos processos recetivos e expressivos e suas interações sistemáticas concomitantes, resultando daí diversos tipos de dislexias e de disortografias.

Sistematizando, os problemas cognitivos estão relacionados com os processos psicológicos básicos, nomeadamente a atenção, memória, problemas percetivos e problemas ao nível da atividade motora e psicomotora (Ribeiro, 2008).

### **Problemas Psicolinguísticos**

De acordo com Fonseca (1984) diversas investigações têm demonstrado a relação estreita existente entre os processos psicolinguísticos (recetivos, integrativos e expressivos) e as desordens da linguagem falada e escrita. É, assim, fácil compreender que os processos psicolinguísticos se podem subdividir em recetivos (auditivos e visuais), integrativos (retenção, compreensão e associação), e expressivos (rechamada, programações verbais orais e motoras).

Segundo Cruz (1999) os problemas psicolinguísticos são desordens que ocorrem em indivíduos com dificuldades de aprendizagem e que lhes dificultam a receção, a integração e expressão de conteúdos escolares. Para Martin (1994) os problemas da linguagem dividem-se em dois grupos as afasias e os transtornos da fala.

As afasias surgem como consequência de lesões nas áreas do sistema nervoso central, interferem e perturbam a linguagem de maneira complexa na atividade simbólica. Nas afasias não se incluem alterações elementares da linguagem como disartrias, disfonias e gaguez. Os transtornos da fala consistem na ausência ou dificuldade na realização da fala, devido a alterações que afetam os mecanismos periféricos da linguagem.

Em conclusão, um indivíduo que tem dificuldade na expressão poderá tê-los também na receção e vice-versa, tanto na oralidade como na escrita.

## 2. DIFICULDADES ESPECÍFICAS DE APRENDIZAGEM

Neste ponto abordamos a dificuldades específicas, nomeadamente o conceito, o tipo, de seguida focamo-nos apenas na dislexia. No último ponto abordaremos o Decreto-Lei 54/2018 e as respostas que apresenta para os alunos com a problemática da dislexia.

### 2.1. O CONCEITO

Segundo Cruz (1999), as dificuldades gerais de aprendizagem resultam tanto de fatores exteriores ao indivíduo como de fatores inerentes a ele. Citoler (1996), refere que os fatores extrínsecos podem envolver situações adversas à aprendizagem normal, por exemplo, pedagogia e didáticas desadequadas, ausência ou abandono escolar, instabilidade familiar, pertença a um grupo minoritário marginalizado, meio cultural desfavorecido, etc. Por seu lado os fatores inerentes ao indivíduo que podem prejudicar a aprendizagem normal associam-se a uma ou mais deficiências declaradas, tais como deficiências sensoriais (auditivas e/ ou visuais), deficiências mental, física e motora.

Relativamente às dificuldades específicas de aprendizagem, Rebelo (1993) situa-as ao nível do cognitivo e do neurológico não existindo para as mesmas uma explicação evidente. Ou seja, um aluno tem dificuldades específicas de aprendizagem, quando reúne condições favoráveis para a aprendizagem, mas mesmo assim apresenta, inesperadas, dificuldades. Heaton & Winterson (1996) sugerem a existência de dificuldades escondidas nestes alunos.

De acordo com vários estudos realizados sobre dificuldades específicas de aprendizagem, os critérios mais comuns encontrados são: inteligência normal, discrepância no rendimento – capacidade, fracasso académico, transtornos nos processos psicológicos e o critério de exclusão. Todavia, Serra, Nunes & Santos (2005) lembra que há que ter em atenção a existência de adequadas condições pedagógicas quando se pretende definir uma dificuldade específica de aprendizagem, visto que, na presença de uma pedagogia adequada só haverá DEA se as dificuldades se mantiverem (Fonseca, 1998).

Na opinião de Fonseca (1998), a criança com DEA apresenta um quadro bastante complexo que pode atingir aspetos emotivos, afetivos, pedagógicos e sociais inadequados, ou ainda, sinais difusos de ordem neurológica, que podem incluir índices psicofisiológicos, variações genéticas, irregularidades bioquímicas, lesões cerebrais mínimas, alergias, doenças, entre outros, que interferem no desenvolvimento e maturação do Sistema Nervoso Central.

O autor referido acrescenta, ainda, que a criança com DEA apresenta uma discrepância entre o potencial de estimado de aprendizagem e a execução, pois deve ter-se em atenção que a criança tem uma inteligência normal, como já referimos, mas mesmo assim tem fracasso académico. Na opinião do autor estas crianças mostram-se distraídas, muito ativas, esquecidas e tagarelas. Fazem também inversões, omissões e confusões na leitura e na escrita. Estas crianças podem apresentar problemas emocionais, de memória, cognitivos, psicolinguísticos, psicomotores e outros. (Serra, Nunes & Santos, 2005).

Não obstante a diversidade de teorias e o facto de ainda se saber tão pouco sobre a etiologia desta problemática, Serra, Nunes & Santos (2005) afirmam que há três categorias de fatores mais em evidência: fatores fisiológicos, socioculturais e institucionais. Todavia Martín (1994, citado em Cruz, 1999), refere que as teorias mais aceites são as neurofisiológicas, as perceptivo-motoras, as psicolinguísticas e as cognitivas.

Em suma estes alunos precisam de sistemas escolares e materiais adaptados, pois revelam não uma dificuldade específica, mas sim uma particularidade de aprendizagem em função das suas características pessoais (Cruz, 1999).

## 2.2. TIPOS DE DIFICULDADES ESPECÍFICAS

A linguagem escrita expressiva pode ser entendida como a forma de linguagem que leva mais tempo a ser adquirida pelo ser humano. Para escrever é necessário que se observem várias operações cognitivas (Fonseca, 1984; Snowling, 2004). Apresentamos, assim, nesta parte do trabalho uma breve definição das *dis*, que se incluem nas dificuldades específicas de aprendizagem. Não referiremos a disortografia, já que ela será objeto de um estudo mais exaustivo nos subtópicos seguintes.

A maioria dos autores considera que o termo dislexia inclui uma dificuldade na aprendizagem da leitura, embora etimologicamente signifique dificuldade da fala ou da dicção (Torres & Fernández, 1997, citados em Nogueira, 2015).

Serra, Nunes e Santos (2005) entendem dislexia como um atraso específico de amadurecimento, entendendo-a como uma perturbação evolutiva e não patológica. A dislexia caracteriza-se por uma demora na obtenção de certas competências e não uma incapacidade. A dislexia engloba os sujeitos que apresentam dificuldades na aquisição inicial da leitura (Citoler e Sanz, 1997). Estas dificuldades caracterizam-se por uma aquisição mais lenta ou incompleta.

Entendendo-se por disgrafia uma disfuncionalidade da escrita relativa aos seus aspetos motores (Serra, Nunes & Santos 2005). A disortografia se trata de uma perturbação que afeta as aptidões ao nível da escrita, que se traduz por dificuldades constantes e recorrentes na capacidade da criança construir textos escritos. Estas dificuldades centram-se na organização, estruturação e composição de textos escritos, a sua construção frásica é pobre e normalmente curta, observando-se, ainda, a presença de muitos erros ortográficos e uma má qualidade gráfica (Moura, 2009).

No que diz respeito à discalculia, Correia (2004) defende-a como sendo uma incapacidade, podendo ser moderada, severa ou total, no momento da realização de operações matemáticas. Nestes casos, os alunos podem automatizar as quatro operações, no entanto apresentam dificuldades no momento da sua aplicação em situações matemáticas. A dislexia impede, também, os alunos na compreensão dos problemas matemáticos.

Apesar de terminologicamente as definições se distinguirem há uma interdependência entre elas, repare-se que se a criança não pode ler, ela não pode escrever. Sem *input* não há *output*, daí as relações interdependentes entre a dislexia e a disortografia, por exemplo.

### 2.3. O DOM DA DISLEXIA

A dislexia entende-se como uma dificuldade/perturbação que está relacionada com a área da leitura e as várias definições dadas para esta perturbação são controversas e, por vezes, até mesmo contraditórias (Mangas, 2021).

Dronkers, Pinker e Damásio (2003) defendem a dislexia como uma patologia que pode possuir várias causas, tendo em conta que esta é a única síndrome caracterizada pela dificuldade no ato de aprender a ler e soletrar. As crianças/indivíduos com dislexia apresentarem a visão e a audição normais, uma educação adequada e um normal nível cognitivo. Ainda neste sentido, Mangas (2021), citando vários autores nacionais e internacionais, nomeadamente, Moura, Pereira & Simões (2018), Serra & Estrela (2007), Lyon, Shaywitz, & Shaywitz, (2003), Montarnal (2012), Shaywitz (2020) e Snowling, Hulme & Nation (2020) que definem a dislexia como uma dificuldade de origem neurobiológica é caracterizada pela fraca precisão, ritmo e/ou fluência no momento do reconhecimento de palavras. Esta imprecisão traduz-se numa fraca capacidade de compreensão leitora, interferindo, também, com outras áreas, tais como a escrita.

Segundo Davis (2010), esta é uma dificuldade imprevisível que não está diretamente relacionada com as outras competências/habilidades cognitivas, por isso, a dislexia não significa um baixo nível de inteligência, apenas uma fraca capacidade nos momentos que exigem concentração e atenção nas tarefas e na gestão do tempo ou espaço. No entanto, a dislexia acarreta consequências secundárias que influenciam o indivíduo, essencialmente, a nível académico, pessoal, emocional e social (Mangas, 2021).

Contrariamente ao que se possa pensar, Schneps (2014, citado por Mangas, 2021) aponta para um conjunto de tarefas onde os sujeitos com dislexia apresentam maior capacidade, uma vez que estes conseguem analisar o panorama geral dos acontecimentos, tanto do ponto de vista literal como do figurativo. Os indivíduos com dislexia possuem maior facilidade em reconhecer os elementos de um ambiente ou cenário, conseguindo, por exemplo, discriminar figuras que representam situações impossíveis, algo que passa despercebido aos restantes indivíduos. Isto deve-se “ao facto de a dislexia acarretar fragilidades ao nível da atenção e processamento visual, imprescindíveis para uma leitura precisa, aumentando, no entanto, a sua consciência/percepção global” (Schneps, 2004, p.304, como citado em Mangas, 2021).

Esta visão da dislexia permite que os indivíduos com dislexia sejam os mais aptos no momento de realizar múltiplas tarefas, uma vez que passou a ser reconhecido o seu potencial para o desenvolvimento de novas ideias (Mangas, 2021).

Na perspetiva de Davis (2010, p. 25), a dislexia deve ser encarada como um talento, uma vez que “a função mental que causa a dislexia é um dom, no mais verdadeiro sentido da palavra: uma habilidade natural, um talento”.

O transtorno da aprendizagem é apenas uma característica da dislexia, não devendo ser o mais importante na equação, assim, o autor afirma que as mentes dos disléxicos funcionam do mesmo modo que as mentes dos grandes génios. Neste sentido, apresenta, na sua obra que serve de inspiração a este tópico, uma lista de inventores, cientistas, músicos, atores e realizadores disléxicos, tentando transmitir a ideia de que a dislexia não deve ser encarada como uma sentença, mas sim com normalidade, visto que “o facto de terem um problema com a leitura, escrita, ortografia ou matemática não significa que sejam burros ou idiotas” (ibidem).

Davis (2010) defende que a dislexia é o produto do pensamento, uma forma especial de reagir ao sentimento de confusão, caracterizando-a com o resultado de um talento perceptivo. Assim, o autor criou o seu próprio método, denominado Método Davis, uma alternativa para os profissionais da educação que pretendem trabalhar o Transtorno de Aprendizagem Específico da Dislexia. Este método foi desenvolvido para corrigir a desorientação comum aos disléxicos.

#### 2.4. ESCOLA INCLUSIVA

O Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho, alterado e republicado na Lei nº 116/2019, de 13 de setembro, contempla um novo modelo da Educação Inclusiva, ao considerar que todos os alunos têm necessidades, diferentes uns dos outros. Assim, diluem-se as fronteiras entre os que têm e os que não têm necessidades especiais e propõe-se uma tipologia diferenciada de medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão.

Com o objetivo de promover uma Escola Inclusiva, na qual **todos** tenham lugar e que respeite as características, a diversidade de necessidades e de expectativas dos alunos, o diploma fixa as medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão, organizadas em três

níveis de intervenção, a saber: medidas universais, medidas seletivas e medidas adicionais.

A abordagem multinível sugere uma operacionalização de acordo com os diferentes níveis de dificuldade, tendo em conta a linha de base do aluno, situando-o num determinado nível de resposta à necessidade. Neste modelo piramidal, os três níveis de apoio/suporte variam em tipo, intensidade e frequência, conforme a necessidade do aluno, sendo a base de carácter universal com medidas aplicáveis a todos os alunos.

De referir que todas as medidas se aplicam em função da promoção de competência e desenvolvimento de aprendizagens por referência ao currículo e que não se verificam níveis estanques de medidas de suporte, dado que o aluno pode ter medidas cumulativas entre si (DL54/2018).

No caso dos alunos com dislexia, geralmente são aplicadas medidas universais e/ou seletivas de acordo com a gravidade da perturbação. Em dislexias ligeiras, poderão ser aplicadas apenas medidas universais, contanto que sejam asseguradas adaptações no processo de avaliação (nomeadamente, a aplicação da ficha A - Apoio para classificação de provas e exames nos casos de dislexia na avaliação externa), condição que só pode ser assegurada desde que haja uma intervenção em meio escolar o mais precocemente possível no percurso académico dos alunos (até ao final do 2.º ciclo).

Verificando-se a prevalência de uma dislexia moderada ou grave, emergem as medidas seletivas, exigindo a elaboração de um Relatório Técnico-Pedagógico (RTP), sendo as medidas mais comuns a c) apoio psicopedagógico (com intervenção do professor de educação especial e/ou outro professor ou técnico – terapeuta da fala, psicólogo - na aplicação de programas de reeducação de leitura e escrita), a d) antecipação e reforço das aprendizagens (quando se torna importante a intervenção do professor de determinada disciplina/área antecipando ou reforçando determinadas competências e conteúdos) e, eventualmente, a e) apoio tutorial. Em casos de gravidade acentuada e forte impacto nas aprendizagens, poderá ainda optar-se pela medida b) adaptações curriculares não significativas (introdução de objetivos específicos intermédios que permitam atingir os objetivos globais e as aprendizagens essenciais de modo a desenvolver competências previstas no perfil do aluno no final da escolaridade obrigatória).

Em qualquer patamar (medidas universais ou medidas seletivas) o aluno poderá usufruir de adaptações na avaliação, a saber (art.28º-Ponto 2.): a) Diversificação dos instrumentos de avaliação (tais como, inquéritos, entrevistas, registos vídeo ou áudio); b) enunciados em formatos acessíveis (Daisy, digital), permitindo em casos de dislexia severa a utilização de um programa informático que sintetiza o texto e o transforma em áudio; d) utilização de produtos de apoio (programas como o *Easy Reader* ou equipamentos como a pen *MyEyeRead*, permitem transformar texto em áudio); e) tempo suplementar para a realização de prova; f) transcrição de respostas (quando associada à dislexia, há uma disgrafia); g) leitura de enunciados (sempre que o aluno apresentar uma velocidade de leitura tão baixa que não lhe permita no final do texto ter uma compreensão global do sentido da mensagem transmitida). Algumas destas adaptações são passíveis de ser aplicadas em situação de avaliação externa (cf. ponto 5 e 6, art.28º).

Não há estratégias, nem recomendações infalíveis, cada caso é um caso, com especificidades únicas. No entanto existem orientações facilmente aplicáveis e reconhecidas como válidas, sendo de elevada importância a aplicação sistemática e adequada das medidas do Decreto-Lei n.º 54/2018 definidas/adotadas pelo respetivo Conselho de Turma (CT) de forma a colmatar as dificuldades específicas de aprendizagem destes alunos e a contribuir para que alcancem as aprendizagens essenciais de cada disciplina e as competências previstas no Perfil do Aluno à saída da Escolaridade Obrigatória.

### 3. EXPRESSÃO DRAMÁTICA E EDUCAÇÃO

Neste ponto, de modo geral, aborda-se a importância da arte na educação, focando a expressão dramática e o jogo dramático, o desenvolvimento de capacidade e técnicas e abordaremos, ainda, as inteligências múltiplas, começando por apresentar uma breve perspetiva histórica da expressão dramática na escola em Portugal.

#### 3.1. UMA PERSPETIVA HISTÓRICA

De acordo com Nóvoa (1986), citado por Gomes (2011), o percurso da Expressão Dramática como atividade artística incluída no sistema de ensino português, foi altamente influenciado pelo processo sociopolítico do século passado.

Nessa altura, a Expressão Dramática era encarada como autoeducação, passando apenas pela representação, por parte das crianças, de pequenas peças de teatro nas escolas. O surgimento da Expressão Dramática, nas escolas do início do século, deveu-se ao movimento da *Educação Nova* que “encontrou nas escolas normais um espaço privilegiado para o desenvolvimento de práticas pedagógicas ativas e inovadoras” (Gomes, 2011, p. 38).

Em 1926, o *Estado Novo* excluiu todas as práticas artísticas do âmbito escolar e a Expressão Dramática apenas surgiu, de novo, nas escolas com a instauração do regime democrático, no ano de 1974. Segundo Nóvoa (1986, citado por Gomes, 2011, p.38), nessa época surgiram dois movimentos envolvidos no desenvolvimento da Expressão Dramática, em Portugal, sendo um destes, associado à educação pela arte, defendendo “uma abordagem pluridisciplinar das diferentes formas de expressão artística” (ibidem) e, outro criado por um grupo de professores do *Movimento e Drama*, defendendo a inclusão da Expressão Dramática nas escolas, valorizando a atividade ludo-expressiva da criança.

“as atividades artísticas e culturais nas escolas tiveram um desenvolvimento muito intenso, na sequência do movimento desencadeado com a criação do projeto da «Escola Cultural», em 1987, encontrando na «Área Escola» o apoio necessário para a concretização de projetos que poderiam desenvolver-se ao abrigo de parcerias com instituições culturais exteriores ao sistema de ensino”. (Gomes, 2011, p. 39)

Posto isto, foram decorrendo eventos que possibilitaram a integração da Expressão Dramática no currículo das escolas portuguesas. Em 1986 surgiu a Lei de Bases do Sistema Educativo que, na sequência do evento Integração das Artes na Educação, correspondeu “aos anseios da comunidade educativa familiarizada com a educação artística, sobretudo nas instituições de formação de professores, que considerava esta área como determinante para a formação pessoal e profissional dos futuros formadores” (Gomes, 2011, p. 40).

Desde esse ano, um conjunto de professores de Expressão Dramática, ligados, essencialmente, à formação de professores, conseguiu integrar esta disciplina nos cursos de formação inicial e contínua. Esse movimento contribuiu de forma gratificante para a

valorização da formação de formadores nesta área artística e conseqüentemente a melhor preparação dos professores e educadores. Referem-se ainda como formação complementar de Professores e Educadores de Infância, com nível de Bacharelato, os Cursos de Estudos Superiores Especializados (CESE), em Expressões Artísticas Integradas, criados pela Professora Doutora Lucília Valente, no Instituto de Estudos da Criança da Universidade do Minho, em Braga (1991) e na Escola Superior de Educação do Instituto Piaget de Almada.(1993) que acreditava estes profissionais para o nível de Licenciatura em Educação Básica Inicial.

## EDUCAÇÃO PELA ARTE

O conceito de educação tem sofrido mudanças ao longo dos anos, estando cada vez mais preocupado com o educando e com o seu desenvolvimento integral e harmonioso (Correia, 2015). Neste sentido, e tendo em conta que a educação deve ir para além da transmissão de saberes (Sousa, 2003), ganhando importância a ideia de que esta deve ser holística e heurística, a educação pela arte é uma forma de atingir os objetivos propostos para a educação. Arquimedes da Silva Santos, a partir da filosofia de Herbert Read( ...)Educação pela Arte, em que a arte é a base da Educação, defende, que através da arte, a criança desenvolve a sua personalidade, auxiliando o seu desenvolvimento de forma total, através daquilo a que chamou uma “globalização das expressões artísticas”(p.

Sendo a arte é um elemento indispensável para o desenvolvimento holístico da criança, esta deve ser encarada como uma forma de estimulação da criatividade, do caráter e das suas emoções. A afetividade, os valores, a socialização, a dimensão emocional que tanto se fala nos dias de hoje, são fundamentais para a formação integral da criança sendo a arte é um bom caminho para a sua aquisição. Segundo (Sousa, 2003, p. 82), a arte educa a criança para “o sensível, tendo em vista a estimulação e enriquecimento do racional, numa interação benéfica entre o pensar, o sentir e o agir”.

Neste sentido, a arte relaciona-se com a educação, tendo em conta que ambas desempenham um papel importante no “processo de desenvolvimento biopsicossocial do indivíduo” (Correia, 2015, p. 4). Importa, ainda, referir que o papel da arte na educação não se cinge ao ensino das artes, mas sim à representação de vários modos de expressão

individual, nomeadamente através das Expressões Dramática, Musical, Plástica, Expressão Dançada, Verbal e Literária (Sousa, 2003).

O termo *expressão*, não se refere somente ao ato de comunicar, de interagir ou de passar informação. Este está interrelacionado com a necessidade que o ser humano tem de expressar os seus sentimentos. Complementando esta ideia, Reis (2005, p.7- 8) defende ainda:

“o termo Expressão designa o conjunto dos fenómenos que se produzem no corpo como resposta a estímulos externos e internos. A expressão é também uma atitude de comunicação, designando vários meios de que o ser humano se serve para comunicar”.

Relativamente à palavra *drama*, esta significa “peça de teatral de assunto sério (meio-termo entre tragédia e a comédia); narrativa viva e animada de acontecimentos notáveis em que há agitação ou tumulto” (Dicionário da Língua Portuguesa, 2010, p. 557). No entanto, Sousa (2003b, p. 16) refere que “alguns autores, sobretudo ingleses, dizem que «drama» significa atividades, movimento, ação da vida, comportamento humano”.

A Expressão Dramática pode, assim, originar práticas que facilitam a alteração de modos de ser, estar e comunicar, estimulando a participação ativa, a criatividade e a colaboração. Para além disso, na área de expressão promove, também, a responsabilidade no seu próprio processo de desenvolvimento, estimulando, assim, no indivíduo capacidades de decisão e o “direito de intervir” (Nóvoa, 1993, como citado em Proença, 2013, p. 37).

Em Portugal, a linguagem dramática, como área curricular de educação artística ou como forma de intervenção em atividades extracurriculares, de animação ou educação social, é conhecida como Expressão Dramática (Kowalski, 2005). Esta aparece, assim, relacionada com o teatro que é um meio de expressão e comunicação pessoal e de representação das múltiplas interações em que o ser humano está envolvido.

De acordo com Cavadas (2011), a Expressão Dramática está integrada num conjunto de categorias relacionadas com ações que vão desde a prática teatral, ou atividades que têm origem no teatro, até à dimensão terapêutica. Este autor menciona que pode existir uma oposição entre a arte e a terapia, uma vez que estas são áreas com objetivos diferentes. Enquanto a arte dramática e a expressão teatral pressupõem a ideia de finalidade estética

e artística, a terapia funciona como um meio de libertação de traumas ou problemas do foro psicológico.

Segundo Barret (1998, citado por Sousa, 2003b, p. 21), “a expressão dramática é na realidade um método de educação activa, um meio pedagógico, uma técnica educativa que contribui para o desenvolvimento integral da criança”. Assim sendo, a Expressão Dramática contribui para o desenvolvimento da criatividade, da estética, da cognição, da motricidade global, da comunicação, das relações interpessoais e da cultura, porque mobiliza saberes de várias áreas do conhecimento.

A Expressão Dramática merece, desta forma, um lugar de relevo no que diz respeito à educação nos primeiros anos de vida, devido às suas potencialidades para a educação global da criança, uma vez que desenvolve nas crianças competências a nível cognitivo e afetivo, não esquecendo que esta funciona, ainda, como uma forma de estimular a sua socialização. Sousa (2003b) considera o ato de criar como fator importante, uma vez que estimula aptidões criativas dos participantes, assim como corresponde à necessidade do indivíduo se exprimir.

Um dos objetivos da educação deve ser a estimulação da criatividade e a sua expressão. A Expressão Dramática é, assim, uma ferramenta para a vida, representando um papel importante na educação. Sousa (2003b) refere que o ato de criar é fulcral, uma vez que desenvolve aptidões criativas das crianças e promove a expressão de sentimentos, sendo que o valor da educação emocional deve assumir um papel cada vez mais preponderante no meio escolar.

Os professores desempenham, assim, um papel fundamental na motivação da criança para a Expressão Dramática, tal como afirma (Giroux, 1999, como citado em França e Brazão, 2009), ao defender que os educadores/professores têm o dever de reconhecer e valorizar as vivências das crianças. Assim, os professores devem desenvolver uma pedagogia que liga os conhecimentos da escola com as várias relações de sujeito, auxiliando na constituição da vida quotidiana dos alunos.

Sousa (2003b) defende que os métodos de exposição oral, adotados pelos professores, fazem com que os alunos adquiram aprendizagens de uma forma menos eficiente, sendo, por vezes, necessário reforçar essas aprendizagens através da experimentação. Assim, surge a necessidade de recorrer à Expressão Dramática, principalmente aos jogos

dramáticos, para facultar aos alunos aprendizagens ativas, através do imaginário. Este autor aponta, ainda, que a Expressão Dramática pode ser encarada como uma forma de reforçar as aprendizagens.

Reis (2005) partilha da mesma visão que Sousa (2003b), isto é, que os professores devem recorrer à Expressão Dramática como forma de completar as suas aulas expositivas, trazendo-lhes um cariz lúdico, recorrendo à aprendizagem pela ação. Assim, o autor defende que os exercícios de Expressão Dramática são ainda grandes auxiliares educativos e culturais para determinadas disciplinas, tais como a História, a Língua Portuguesa, a Matemática, as Ciências, a Filosofia, a Psicologia, a Saúde, a Psiquiatria, a Geografia, a Educação Física, entre outras. Uma vez que, enquanto nas aulas os alunos ouvem apenas a explicação dos professores, com a Expressão Dramática estes vivenciam de forma dinâmica o tema estudado, dramatizando-o, encarnando personagens, situações e ações.

Oliveira (2009), defende que as práticas de interdisciplinaridade através da Expressão Dramática são pouco exploradas e utilizadas nas salas de aula, mesmo sendo os resultados vantajosos para os alunos que, ao aprenderem através da vivência, adquirem e consolidam conhecimentos. As áreas curriculares tais como a Matemática, o Português e o Estudo do Meio, tornam-se mais cativantes.

A globalização das Expressões Artísticas é marcada por uma prática integrada das Expressões Artísticas, inspirando a fusão de diferentes disciplinas de forma a desenvolver formas também diferentes de expressão e comunicação. (Valente, 2003).

### 3.2. EXPRESSÃO DRAMÁTICA E INTELIGÊNCIAS MÚLTIPLAS

Em 1983, Howard Gardner, psicólogo americano, criou a Teoria das Inteligências Múltiplas, afirmando que no decorrer da vida, o ser humano desenvolve vários tipos de inteligências, contrariamente à teoria da existência de uma inteligência única (Ferreira, 2018). Para Gardner (2001), a inteligência pode ser desenvolvida e manifestar-se de várias formas. Este refere, ainda, que os indivíduos possuem inteligências múltiplas que são utilizadas em diferentes circunstâncias.

Dever-se-ia entender os vários contextos escolares devem estimular a diversidade de áreas e domínios educativos e para isso recorrer a métodos diferenciados, de forma a

auxiliar os alunos na realização de uma aprendizagem eficaz e significativa, para que desenvolvam os vários tipos de inteligência (Câmara, 2015).

Silver, Strong e Perini (2010, p. 11) defendem a teoria das inteligências múltiplas de Gardner e afirmam-na como a “capacidade de resolver problemas com que o indivíduo se defronta na vida real; a capacidade de gerar novos problemas para resolver e a capacidade de fazer algo ou de oferecer um serviço que é valorizado no contexto cultural de cada um”.

Gardner (citado por Silver, Strong & Perini, 2010) defende, assim, que qualquer ser humano é inteligente, apelando à igualdade, desfazendo a ideia de que algumas pessoas são mais inteligentes que outras. Os autores, afirmam, por isso que “com Gardner, o conceito de inteligência sofreu uma profunda alteração graças à forma como expandiu os parâmetros do comportamento inteligente, a fim de incluir diversas competências humanas” (p. 10). Esta teoria defende que somos seres dotados de muitas habilidades cognitivas e que estas devem ser levadas em consideração. Assim, o autor organiza as inteligências em oito categorias, nomeadamente: a inteligência linguística, a inteligência lógico-matemática, a inteligência espacial, a inteligência musical, a inteligência interpessoal, a inteligência intrapessoal e, por fim, a inteligência naturalista.

Câmara (2015), defende que a linguagem dramática, devido à sua própria natureza, funciona como uma área integradora de diversas linguagens, isto é, promotora de múltiplas inteligências. Câmara (2015), defende como Motos (2006) que a Expressão Dramática é uma disciplina de encruzilhada, uma espécie de síntese de linguagens ou com a possibilidade de se tornar polivalente. Paralelamente a esta visão sobre a natureza interdisciplinar da Expressão Dramática, também Baldwin (2004) nos alerta para um outro aspeto que tem a ver com o desenvolvimento dos vários tipos de inteligências usados no Drama oferecendo vias de acesso multissensoriais aos alunos com diferentes estilos de aprendizagem e, também, aos alunos com necessidades específicas.

Ao integrar a palavra, o gesto, o espaço, o movimento, os sons, o ritmo, a música, a plástica, a expressão ganha máxima projeção”. A autora refere, ainda que o uso e a junção de todas estas linguagens expressivas fomentam o desenvolvimento do pensamento criativo, da imaginação e da criatividade da criança, permitindo a sua manifestação e expressão total.

Assim, as atividades dramáticas que podem ser pensadas em forma de jogo dramático, dramatização ou teatro, são estas atividades multissensoriais que viabilizam a experimentação através dos sentidos, possibilitando uma apreensão da informação, por parte das crianças de forma completa e global (Câmara, 2015).

### 3.3. DESENVOLVIMENTO DE CAPACIDADES E TÉCNICAS

Segundo Papalia e Feldman (2013), as crianças dos 10 aos 12 anos incluem-se no final da terceira infância e a nível cognitivo, estas encontram-se no estágio operatório-concreto, segundo os estágios de desenvolvimento piagetianos.

O crescimento da criança durante a terceira infância caracteriza-se por ser consideravelmente mais lento. No entanto, mesmo não sendo estas mudanças muito evidentes de dia para dia, esta é a altura em que, em muitos casos, estas começam a parecer adultos. Nesta fase do desenvolvimento, a nutrição e o sono adequados são fulcrais para o crescimento saudável das crianças. As mudanças que ocorrem na estrutura e funcionamento do cérebro garantem os avanços cognitivos. Devido ao progresso do desenvolvimento motor característico desta faixa etária, na terceira infância, as crianças são capazes de se dedicar a vasta variedade de atividades motoras.

No que diz respeito ao seu desenvolvimento cognitivo, as crianças dos 10 aos 12 anos, encontram-se, segundo Papalia e Fedman (2013, p. 224), no terceiro estágio do desenvolvimento cognitivo piagetiano, isto é, no operatório-concreto, que acontece entre os 7 aos 12 anos, aproximadamente, “durante o qual as crianças desenvolvem pensamento lógico, mas não abstrato”. Nesta fase, as crianças caracterizam-se por fazer

Neste estágio, as crianças tendem a tornar-se menos egocêntricas e mais competentes em tarefas que pressupõem a utilização do raciocínio lógico. No entanto, o seu raciocínio é “muito limitado ao aqui e ao agora” (Papalia & Feldman, 2013, p. 351).

Por fim, no que diz respeito ao desenvolvimento psicossocial das crianças desta faixa etária, segundo os autores anteriormente mencionados (Papalia & Feldman, 2013, p. 356), o desenvolvimento cognitivo inerente a estas idades, “permite à criança desenvolver conceitos mais complexos e ganhar compreensão e controle emocional”. Assim, durante a terceira idade, o autoconceito torna-se mais realista, quando, segundo o “modelo neopiagetiano, a criança forma sistemas representacionais” (ibidem).

Santos (2019), citando Wallas (1926), identifica, assim, quatro etapas fundamentais no processo criativo: a preparação, a incubação, a iluminação e a verificação. Este autor defende que a preparação se trata de um estágio preparatório onde o indivíduo criador reúne as ferramentas técnicas e conceituais que utilizará de forma a chegar à causa futura, sendo nesta etapa que “o sujeito indaga, explora, pede sugestões e permite à mente imergir nas possibilidades da problemática a ser desenvolvida” (ibidem). A incubação é a fase que pressupõe que o subconsciente busque ligações inesperadas para a resolução e fechamento da ideia, formulando novas conexões. É aqui que “o indivíduo criador sente uma espécie de insatisfação e de tensão relacionadas com a ideia de algo que se tem a completar” (Tavares & Plaza, 1998, p. 29). Para Santos (2019, p. 24), “a iluminação é o momento em que o agente criador percebe a solução de seu problema; o *insight* ou *flash*”. Por fim, a verificação que “ao contrário da segunda e da terceira [fase], o agente criador retoma o esforço mental consciente” (Santos, 2019, p. 24), de forma a testar a validade da ideia que até então produziu, podendo sintetizá-la e reduzi-la, preparando-a para a sua aplicação.

No que diz respeito ao processo de representação dramática, Motos (1999) caracteriza-o como sendo o desenvolvimento de uma ação ou imagem através da linguagem dramática e afirma que este possui as mesmas fases que qualquer processo de Expressão Dramática. O autor defende que, no âmbito da Expressão Dramática, o processo de ensino-aprendizagem passa pelas mesmas etapas que o processo de criação na arte dramática. As fases que o autor menciona são: perceber, ação (agir) e reflexão (refletir). Segundo o mesmo autor, perceber consiste, também, em “desplegar las antenas de los sentidos para captar los estímulos del exterior y luego dirigir la mirada hacia el mundo interior” (Motos, 1999, citado por Marques, 2014, p. 13). A ação surge quando o sujeito coloca em ação “sus imágenes interiores, elaborando, a partir de una situación, de un tema o de un personaje, una representación” (ibidem). E por fim, a reflexão consiste num momento de pausa, onde deve acontecer uma reflexão sobre as atividades realizadas e uma partilha das aprendizagens realizadas.

Segundo Sousa (2003) a evolução da Expressão Dramática entre os 10-12 anos caracteriza-se pelo jogo mais estabilizado, temas mais elaborados, definição cuidadosa de papéis e de sequência de cenas; movimentação e ação bem combinada e definida; dramatização de mitos, lendas e temas da literatura; bem como adereços, figurinos, maquilhagem e dança-drama estilizada ou cómica.

Na perspectiva de Motos (1999), as atividades dramáticas passam pelos mesmos passos que qualquer outra atividade promotora da criatividade. Importa, ainda, mencionar que no processo de representação dramática, as fases anteriormente referidas, isto é, perceber, atuar e refletir, são extremamente importantes para o desenvolvimento de aprendizagem no âmbito da Expressão Dramática (Marques, 2014).

Cavadas (2011) apresenta as etapas de uma aula de Expressão Dramática, tendo por base o processo de representação dramática. As fases são, assim três momentos o início, o relaxamento, a expressão/ comunicação e a retroação. Esta estrutura de fases é, também, denominada de atelier e que para cada uma das fases existe um determinado tempo predefinido. No entanto, considera que é possível que a sua duração varie, adaptando-se ao grupo. Segundo Cavadas (2011), a principal fase deste processo é a expressão-comunicação, existindo uma predominância da linguagem dramática, o que permite que aos participantes se manifestem ativamente desenvolvendo tópicos ou temáticas do seu interesse. Resumidamente, a primeira fase da atividade, isto é, o início e o relaxamento, favorecem a concentração, a atenção, a desinibição e provocar um bem-estar físico e psicológico, despoletando a disponibilidade do aluno., as atividades de relaxamento podem consistir em “exercícios respiratórios, automassagem, relaxamento pela imaginação, entre outros” (Marques, 2014, p. 14).

Na fase de expressão-comunicação, devem ser realizadas atividades de caráter lúdico, de jogo de forma que os alunos tenham possibilidade de explorar o seu corpo, a sua voz e o espaço. Nesta etapa “o aluno desenvolve a sua autoconfiança, destreza motora e um maior conhecimento” (Motos, 1999, citado por Marques, 2014, p. 14). Para isso, devem ser convocadas atividades de improvisação, nomeadamente a improvisação não-verbal, na qual recorre-se à mímica, ao gesto, à postura, havendo a interação com o outro através da expressão corporal; a improvisação verbal, em que os elementos-chave são as palavras e os sons; ou ainda a improvisação verbal e gestual, onde ocorre a utilização simultânea da linguagem verbal e da expressão corporal.

Por fim, a última etapa é designada por este autor por retroação, é onde deve ser feita a estimulação dos alunos para a verbalização das vivências advindas das fases anteriores. A partilha das ideias e de emoções é fulcral. De acordo com Marques (2014), o principal desta última fase passa por valorizar todo o processo desenvolvido ao longo da aula. Para levar a cabo este processo, fazendo uso de todas as etapas, cabe ao professor/ dinamizador

gerir os tempos destinados a cada momento, tendo sempre como foco as necessidades do grupo de crianças. Motos, 1999, como citado em Marques, 2014, defende que esta estrutura é apresentada como uma sugestão, sendo, por vezes, necessário a sua ajustabilidade às particularidades das situações, de forma a promover a progressão e o desenvolvimento das crianças.

#### 3.4. JOGO DRAMÁTICO

A atividade lúdica é inerente à natureza humana. O jogo é algo natural na vida das crianças, estando presente na sua forma de estar e de se relacionar com o mundo. Através deste, a criança trabalha diversas aptidões, nomeadamente, o reflexo, a atenção, a memória, o sentido rítmico e a perceção do espaço. Como afirma Aguilár (2011), o jogo dramático é uma atividade natural e espontânea da criança. Uma particularidade do jogo dramático é a livre expressão onde a criança tem a oportunidade de ser espontânea e de poder improvisar.

Também Vygotsky (2009) afirma que é através do jogo que encontramos “a raiz de toda a criação infantil” (p. 89). Complementando esta ideia de Vygotsky, Chateau (1975, citado por Duarte, 2009) acrescenta que o jogo faz com que a criança descubra as condutas superiores, nomeadamente a autonomia, o cumprimento de regras, entre outras, algo que é necessário quando se atinge a fase seguinte de desenvolvimento. Com o jogo, a criança amplia-se, através das experiências que vai obtendo e, se o jogo for realizado no âmbito educacional, poderá tornar-se numa forma valiosa das crianças aprenderem com mais motivação.

Segundo Rooyackers (2004) os jogos dramáticos são ativos e ao mesmo tempo relaxantes, podendo, através deles, as crianças exprimir-se livremente e à vontade com os outros. Estes desenvolvem a criatividade ajudando-nos a gerir os pensamentos e os problemas de forma mais criativa, ao mesmo tempo que se desenvolve o relacionamento com os outros, através das representações aprende-se a ver a autoexpressão. Os jogos dramáticos desenvolvem a personalidade, pois ganha-se mais controlo e conseqüentemente mais autoestima. Contribuem para o desenvolvimento social e emocional, através da representação de diferentes situações pode-se aprender a lidar com as situações reais num processo de autognose. Desenvolvem a capacidade de composição, pois para representar uma história é necessário que as outras pessoas a compreendam e, por fim, desenvolvem

a expressão oral e física, aprendem-se novas palavras e diferentes modos de falar e comunicar.

O jogo dramático permite, assim, assimilar mais experiências alargando a compreensão do mundo, por parte do aluno. Deste modo, o jogo dramático desempenha um papel importante, normalmente desvalorizado no contexto escolar. Herbert Read (1943, citado por Sousa, 2003, p. 20), refere que “a expressão dramática é fundamental em todos os estádios da educação. Considerando-o mesmo como uma das melhores atividades, pois consegue compreender e coordenar todas as outras formas de educação pela arte”. Read, chega a considerar o jogo dramático “um dos melhores métodos educativos” (Sousa, 2003, p.20).

É já sabido que o jogo propicia momentos de aprendizagem onde conhecimentos se adquirem, não apenas através da experimentação e da espontaneidade e das práticas sociais inerentes ao mesmo. Assim, pode-se considerar o jogo como um meio através do qual são desenvolvidas grande parte das atividades de Expressão Artística. Para Oliveira (2003, p. 164), “é o jogo que no processo educativo responde aos impulsos lúdico, social ou cognitivo”.

Desde cedo, a criança manifesta a necessidade de se expressar, de desenvolver a faculdade de imitação, de dramatizar e isso projeta-se no relacionamento social e na génese de toda a aprendizagem. Através de imagens, de sons e dos jogos de faz-de-conta, as crianças acabam por desenvolver o seu autoconceito, conhecendo-se a si mesmas, na relação com aqueles que as rodeiam e com o mundo onde se inserem.

É esta globalidade inerente à Expressão Dramática que enriquece as várias funções da criança. Nos jogos de Expressão Dramática, a criança cria o mundo da ilusão, fundindo-se no ambiente criado pela sua imaginação e identificando-se totalmente com a personagem que brinca em forma de jogo lúdico. Neste sentido, Magalhães (1964, p. 9) refere:

“a criança nasce poeta e ator, por um lado, como poeta, cria a partir do mundo real, mas torna-se como bitola de um mundo imaginário pleno de simbolismo, em que gravita ingenuamente; por outro lado, o ator redescobre as leis da arte dramática pura: a sua

expressão é o reflexo espontâneo das sensações, sem camuflagem, sem batota, num jogo franco, inerente ao ciclo de descobertas em que vive.”

Segundo Sousa (1980), a criança, através da imaginação vive de verdade aquilo que, através da dramatização, pensa que é a personagem que representa. Quando esta encarna um papel, exprime aquilo que realmente deseja, representando a sua forma de ver o mundo e o entender.

Na visão de Oliveira (2003), a Expressão Dramática inclui várias técnicas que implicam a realização de movimentos por parte das crianças, que ao executarem esses movimentos, comunicam com os outros, de forma verbal ou não-verbal. Estas duas formas de comunicação funcionam como meios de expressão e instrumentos de conhecimento relacional.

Estes são os motivos pelos quais acreditamos na importância da Expressão Dramática para o desenvolvimento global da criança e jovem, uma vez que a Expressão Dramática auxilia a criança no seu autoconhecimento, no conhecimento dos outros e no conhecimento do mundo. Isto é forma consciência da sua própria natureza, comunica em socialização e adquire uma consciência ecológica da sua posição no mundo.

## CAPÍTULO II – METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO

No capítulo anterior fizemos uma análise bibliográfica pesquisando vários autores, na procura de contributos que pudessem orientar e sustentar o presente programa, que tem como objetivo principal o desenvolvimento da comunicação, oral e escrita, através da Expressão Dramática.

Neste segundo capítulo apresenta-se a questão de investigação e os objetivos; contextualiza-se o Estudo, caracterizando a instituição e os participantes e descrevendo a o programa e as respetivas ações estratégicas. De seguida referimos a metodologia, onde serão justificadas as opções metodológicas e os instrumentos de recolha de dados, definidos de acordo com a natureza da investigação.

### 1. QUESTÃO DE INVESTIGAÇÃO E OBJETIVOS DO ESTUDO

Este Estudo surge no âmbito do Mestrado em Educação Especial, área em que exerço funções profissionais. Tanto como professora de Educação Especial que reflete sobre a ação, quanto como investigadora, sempre defendi que os alunos NEE precisam de respostas diferenciadas, motivadoras em que se alie o didático ao lúdico, o funcional à brincadeira, o necessário ao prazer. A expressão dramática tem este poder mágico de criar mundos novos: a realidade e o simbólico, o difícil e o fácil, o sério e o divertido.

Inicialmente pretendíamos aplicar o programa em pequeno grupo, já que aparentemente, a Expressão dramática tem mais virtualidades e riquezas em grupo pela sua natureza grupal. Tal não foi possível devido ao momento pandémico que vivemos, não foi possível juntar alunos de diferentes turmas, como é o caso dos alunos NEE que se dividem por diferentes turmas, como defende a Escola Inclusiva. De qualquer forma, o facto de trabalharmos com apenas dois alunos, permitiu-nos uma intimidade e ligação mais fortes. Definimos o nosso grupo de Estudo com dois alunos com problemáticas idênticas e a frequentar a mesma turma, no 6º ano de escolaridade de Ensino Básico.

De acordo com o perfil comum dos dois alunos foi pensado um Programa de Expressão Dramática com a finalidade de desenvolver globalmente novas competências cognitivas, comportamentais e emocionais. Em virtude deste pressuposto colocou-se a seguinte questão de investigação:

Quais os contributos da Expressão Dramática para o desenvolvimento comunicacional dos alunos disléxicos?

Partindo da questão de investigação definiram-se os seguintes objetivos:

- Identificar as principais dificuldades e potencialidades de dois alunos disléxicos
- Desenvolver a comunicação: oral e escrita através da expressão dramática
- Melhorar a capacidade de atenção/ concentração
- Percecionar os contributos de um programa de expressão dramática para o desenvolvimento dos alunos

## 2. CONTEXTO DO ESTUDO

No campo da dislexia há alguns modelos pedagógicos que trabalham a nível da reeducação da leitura e da escrita com resultados comprovados, nomeadamente a nível da diversificação de métodos, de enfoque multissensorial. Sempre na linha de investigação de Reeducar através de metodologias alternativas, inovadoras e, essencialmente, motivadoras foi pensado um Programa de Expressão Dramática para dois alunos disléxicos de 6º ano de Ensino Básico, que frequentam a mesma turma. Os referidos alunos usufruem de um tempo de apoio de coadjuvação, na aula de português e um tempo de apoio em contexto de pequeno grupo. Os dois alunos, no relatório apelidados de aluna W e aluno Z têm necessidades educativas específicas da mesma natureza, esta foi uma das razões propícias à criação do Programa conjunto. Este foi aplicado no tempo letivo dos alunos, em contexto de apoio de Educação Especial, um tempo semanal.

O programa decorreu entre janeiro e julho de 2021 com 10 sessões planeadas, previamente, e construídas com base no jogo dramático e em textos selecionados do manual do 6º ano e de acordo com as necessidades específicas dos dois alunos disléxicos. A base textual, partindo do manual adotado pela disciplina de português, incluiu o texto dramático e texto poético selecionados em colaboração com o professor. Partindo de excertos da obra de Manuel Pina *Os Piratas*, da adaptação de Luísa Ducla Soares *As Viagens de Gulliver* e do texto de Almeida Garrett *A Nau Catrineta*, objetivou-se motivar os alunos através da antecipação e reforço das aprendizagens, uma vez que estes usufruem

de medidas educativas universais e medidas seletivas, ao abrigo do Decreto-Lei 54/2018, como consta no seu Relatório Técnico-Pedagógico (RTP).

Pelo facto de a investigadora ser coadjuvante na aula de português e no sentido de utilizar como base textos do currículo da disciplina de português, solicitou-se a colaboração do professor, mas também da Diretora de turma, respondentes a entrevistas de forma a enriquecer o Estudo com as diferentes visões. Além do contexto educativo, o contributo da família fez parte integrante de todo o processo educativo.

## 2.1. CARACTERIZAÇÃO DA INSTITUIÇÃO

A cidade, na qual os alunos estudam, situa-se na zona do Pinhal Litoral, posicionando-se no centro do distrito de Leiria.

O Agrupamento de Escolas frequentado pelos alunos foi constituído a 1 de abril de 2013, resultou da agregação do Agrupamento de Escolas de 2º ciclo com a Escola Secundária. Integra dez estabelecimentos de educação e ensino desde o pré-escolar ou 1º ciclo, abrange cerca de 2500 alunos, sendo cerca de 250 alunos beneficiários das medidas educativas seletivas e adicionais ao abrigo do Decreto-lei 54/2018.

A Escola Básica é constituída por vários blocos: um bloco central para atividades administrativas, de apoio; cinco blocos para atividades letivas; área de biblioteca e sala polivalente; um espaço multiusos; um pavilhão gimnodesportivo (com balneários, gabinetes, arrecadação e galeria) e espaços asfaltados para atividades diversas e campos de relva sintética para a prática desportiva de várias modalidades; um espaço para estacionamento de bicicletas; uma arrecadação coberta, corredores cobertos para ligação entre os vários edifícios; espaços abertos para recreio e lazer (com 6.750 m<sup>2</sup>) e zonas verdes (com 4.460 m<sup>2</sup>). Funcionam nesta escola o 1.º, 2.º e 3.º ciclos. O agrupamento está incluído no Programa Territórios Educativos de Intervenção Prioritária (TEIP), que abrange 136 estabelecimentos de ensino a nível nacional.

## 2.2. CARACTERIZAÇÃO DOS PARTICIPANTES

O trabalho de investigação aplica-se a dois alunos, designados por W e Z, sendo alunos com especificidades diferentes, ambos estão diagnosticados com dislexia, ambos frequentam o 6º ano na mesma turma e por isso aplicou-se o mesmo método de

intervenção. Em termos de personalidade são muito diferentes a aluna W é introvertido, tímido e com dificuldades de relacionamento interpessoal, o Aluno Z é extrovertido e comunicativo.

Em seguida apresentamos o historial escolar de cada um. Relativamente a aluna W nasceu em 30/05/2009, fez o pré-escolar sem registo de dificuldades, no seu processo não há referência a dificuldades a nível da linguagem ou na sua aquisição. Logo no início do primeiro ciclo revelou algumas dificuldades na aquisição da leitura e escrita, assim foi implementado o Plano de Acompanhamento Pedagógico, de janeiro a junho de 2017, “podendo dizer-se que o mesmo surtiu efeito e que a aluna ultrapassou algumas das dificuldades que apresentava, obtendo resultados satisfatórios”, de acordo com o seu Relatório Técnico-Pedagógico (RTP). Todavia foi realizada a sinalização para o Serviço de Psicologia e Orientação (SPO) do Agrupamento, para avaliação psicológica.

Como resultado da avaliação: a aluna apresentou um diagnóstico de Perturbação da Aprendizagem Específica, com défice na leitura e na expressão escrita, segundo a DSM-5, que corresponde a um quadro de dislexia e disortografia de tipo fonológico. Na sequência desta avaliação, a aluna W foi referenciada para a Educação Especial, a qual procedeu à Avaliação Especializada e concluiu que a aluna apresentava perfil para ser abrangida pelo Dec. Lei 3/2008, de 7 janeiro.

No 4º ano de escolaridade, a aluna passou a beneficiar do apoio da professora de Educação Especial e de acompanhamento em Terapia da Fala e Psicologia, através do CRI da sua zona de residência. No entanto, a assiduidade da aluna W foi muito inconstante, o que atrasou os resultados positivos esperados.

No 5º ano passou a usufruir das Medidas universais: a) Diferenciação pedagógica; b) Acomodações curriculares; e) Intervenção com foco académico ou comportamental em pequenos grupos e medida seletiva: c) apoio psicopedagógico, ao abrigo do Decreto-Lei n.º 54/2018. Progrediu para o sexto ano com sucesso. Refira-se que durante o 2º ciclo frequentou as terapias, mesmo durante o ensino à distância.

No ano letivo 2020/2021 usufrui das Medidas universais: a) Diferenciação pedagógica; b) Acomodações curriculares; e) Intervenção com foco académico ou comportamental em pequenos grupos e medida seletiva: c) apoio psicopedagógico, ao abrigo do Decreto-Lei n.º 54/2018.

No que diz respeito ao contexto familiar importa referir que a aluna vive com a mãe, irmão mais velho e os avós maternos, importa também realçar que os seus pais são separados e o pai toxicodependente, o que interfere com a sua estabilidade emocional.

Quanto à aluna W nasceu em 2008, teve uma retenção no seu percurso escolar, encontra-se a frequentar o 6º ano e é da mesma turma da aluna W, desde o 3º ano de escolaridade.

A aluna W frequentou o Jardim de Infância desde os 3 anos, em outubro de 2013, o aluno Z foi referenciado pela mãe para a Equipa de Intervenção Precoce. No entanto, a criança apresentou um desenvolvimento adequado à sua idade, pelo que não estavam reunidos os critérios mínimos de elegibilidade para a intervenção da Intervenção Precoce. Apesar disso, considerou o núcleo de Intervenção Precoce que o aluno Z beneficiaria de uma intervenção em Terapia da Fala para melhorar as dificuldades articulatórias e de um acompanhamento ao nível do serviço de saúde orientado para as questões relacionadas com a atenção e concentração. No ano letivo 2012/2013 – “por alteração de local de residência da família, o aluno Z deixou de frequentar um equipamento infantil adequado à idade, tendo estado aos cuidados da avó materna até ao início do ano letivo 2013/2014” (relatório da avaliação realizada, datado de 23/10/2013).

Segundo o Registo de Observação/Avaliação 5/6 anos, o aluno Z apresenta atitudes desafiantes para com o adulto e as outras crianças. “Em relação à sua linguagem/comunicação, continua a ser desajustada à idade, com dificuldades na articulação, composição frásica, perceção na comunicação expressiva e recetiva”.

No 1º ano do primeiro ciclo usufruiu de Plano de Acompanhamento Pedagógico e de Apoio Educativo. Nesse ano, terminou o ano letivo com a menção de Não Satisfaz às disciplinas de Português e Matemática.

No 2º ano voltou a beneficiar de Plano de Acompanhamento Pedagógico e de Apoio Educativo. O aluno Z terminou o ano letivo com a menção de “Não Satisfaz” às disciplinas de Português e Matemática e Estudo do Meio, por isso não transitou de ano.

Na repetição do 2º ano voltaram a aplicar-lhe um Plano de Acompanhamento Pedagógico e de Apoio Educativo. Passou a ser acompanhado, em Terapia da Fala e Psicologia, num novo local, uma vez que após ingressar no 1º ciclo perdeu o direito a ter terapias através da Intervenção Precoce. Tomava a medicação, para controlo da agitação motora e

potencializar a atenção. De referir que, com influência desta medicação, o aluno evidenciou alterações no seu comportamento, que influenciaram positivamente a sua aprendizagem.

É seguido no Serviço de Pediatria, do Centro Hospitalar de Leiria: Consulta Externa Pediatria e Psicologia. Segundo o Relatório Médico-pedagógico do Serviço de Pediatria - Consulta Externa, do Centro Hospitalar de Leiria, datado de 6 de abril de 2018, da responsabilidade de uma médica e do docente especializado que o acompanhava, “o aluno Z apresenta dificuldades graves na receção e expressão da linguagem escrita (Dislexia/Disortografia/Disgrafia), e na consciência fonológica, e dificuldades ligeiras na compreensão leitora e no cálculo mental.”

No relatório de avaliação psicológica, da Consulta de Psicologia Clínica, datado de 4 de janeiro de 2018, da responsabilidade do psicólogo e da docente especializada que o acompanhava, pode ler-se “em termos cognitivos, se encontra globalmente num nível Médio para a sua faixa etária, significando este resultado que estamos na presença de um desempenho enquadrado nos parâmetros esperados para o seu nível de desenvolvimento. As queixas que estão na origem das dificuldades que o conduzem à nossa Consulta derivam da componente comportamental e sócio emocional / temperamental.”

Foi referenciado para a Educação Especial, tendo sido concluído que o aluno Z apresentava perfil de funcionalidade que se enquadra no Dec. Lei 3/2008, de 7 de janeiro, no domínio da linguagem.

Assim, iniciou o ano letivo com as medidas, ao abrigo do Dec. Lei 3/2008, tendo transitado para o Regime Jurídico de Educação Inclusiva - Decreto-Lei Nº 54/2018, de 6 de julho, com as medidas que no ponto 3 do RTP se indicam. Teve apoio de docente de educação especial, terapia da fala e psicologia.

O aluno Z vive com a mãe, a irmã mais nova e o companheiro da mãe. Esta, embora trabalhe por turnos (vidreira), deslocou-se regularmente à escola para conversar sobre a situação escolar do seu educando, mostrando-se sempre preocupada e interessada. É ainda a mãe que ajuda o aluno Z a fazer os seus trabalhos de casa, não frequentado este, as Atividades de Enriquecimento Curricular (AEC'S). Segundo o aluno, tem contato telefónico com o pai.

### 2.3. DESCRIÇÃO, DINÂMICAS E AÇÕES ESTRATÉGICAS DO PROGRAMA

O desenvolvimento do programa aconteceu no período de 14/01/2021 a 22/07/2021, apesar de trabalharmos no período de 7 meses, aplicaram-se 10 sessões. Este longo período de duração, aconteceu devido às limitações da Covid-19 (confinamento entre os meses de janeiro e março), ao próprio calendário escolar e ao facto de as aulas serem às quintas-feiras, o que implicou feriados municipais e nacionais.

Durante o E@D interrompemos a aplicação do Programa de Expressão Dramática dando primazia ao desenvolvimento das seguintes competências: apoio ao cumprimento das tarefas propostas pelas várias disciplinas; incremento do espírito de iniciativa e encorajamento a que os alunos fossem autónomos; organização do material por forma a facilitar as aprendizagens; motivação para a leitura; exercícios práticos de expressão escrita; treino de exercícios de aplicação de regras gramaticais; treino do raciocínio lógico e/ou abstrato. Sempre que necessário a professora apoiou o trabalho extra-aula a pedido dos professores das disciplinas. Estes apoios de Educação especial foram desenvolvidos através da plataforma *Teams*.

As sessões tinham a duração de 45 minutos, aproximadamente. A primeira, decorreu numa sala de apoio de estrutura normal/ tradicional em qualquer escola, ou seja com armários, algumas mesas e cadeiras. Para as aulas de Expressão Dramática conseguiu-se posteriormente passar para uma sala espaçosa, única na escola, com características mais adequadas para o desenvolvimento do programa: pouco mobiliário, mais espaço, computadores, quadro, muita luz: Não sendo uma sala ideal, foi uma sala que se adequou ao Programa *No Palco da Dislexia*.

Todas as aulas seguiram a mesma estrutura, dividindo-se em quatro partes: preparação do corpo/ aquecimento com exercícios de respiração ou jogos introdutórios; seguido de jogos dramáticos e improvisação, que poderiam incluir dramatizações, leitura ou expressão plástica, dança/ expressão corporal e escrita. Na parte final, relaxamento/ regresso à calma, através da atenção à respiração, com um imaginário guiado ou não, os alunos descontraíam. Por reflexão/avaliação, momento que se denominou *Tempo da Palavra*, constava de uma partilha oral ou de registo num mapa mental individual ou a par.

Em todas as aulas tivemos como horizonte desenvolver as áreas de competências do Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória, as quais passo a enumerar: Linguagens

e Textos; Informação e Comunicação; Raciocínio e resolução de problemas; Pensamento crítico e criativo; Relacionamento interpessoal; Desenvolvimento pessoal e autonomia; Bem-estar, saúde e ambiente; Sensibilidade estética e artística; Saber científico, técnico e tecnológico e Consciência e domínio do corpo. Por ser comum a todas as aulas, as competências enumeradas não foram colocadas na grelha do plano de aula. A mesma justificação se enquadra para o método de avaliação realizada aos alunos, que é comum às 10 aulas, assim valoriza-se o seguinte: observação direta de pontualidade, assiduidade, interesse, participação, empenho, concentração e capacidade de auto e hetero-reflexão.

Apesar de não ser uma investigação-ação o processo avaliativo foi um processo reflexivo, contínuo e essencial para este Estudo, pois “procede-se a uma avaliação com a finalidade de verificar se a evolução das ações está a suceder em conformidade com o previsto ou se há necessidade de se efetuarem ajustes ou correções.” (Sousa, A. 2005, p. 96).

A seleção de alguns textos que serviram de base para algumas aulas, foram retirados do Manual adotado pela escola para a disciplina de português de 6ºano, pois valoriza-se a antecipação e reforço das aprendizagens.

Apresenta-se, em seguida, o plano da primeira aula, sendo a estrutura a seguinte: Competências a desenvolver, Objetivos, Ações estratégicas, Materiais e Observações/Reflexões. Os restantes planos encontram-se anexados, no final do presente relatório (anexo 2).

**Tabela 1:** Plano da aula n.º 1

Aula n.º 1 – 14/01/2021				
Competências específicas a desenvolver	Objetivos	Ações estratégicas	Materiais	Observações/ reflexões
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Atenção/ Concentração</li> <li>- Psicomotricidade</li> <li>- Comunicação oral</li> <li>- Comunicação verbal</li> <li>- Comunicação não verbal</li> <li>- Criatividade</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Aumentar a concentração/atenção</li> <li>- Desenvolver a psicomotricidade</li> <li>- Refletir acerca de si e do outro</li> </ul>	<p><b>Aquecimento</b></p> <p>Audição de excerto de música de <i>Mozart Sinfonia 35</i></p> <p>Respiração (Inspiração/Expiração)</p> <p>Movimentação livre</p> <p><b>Desenvolvimento</b></p> <p>- Jogo: «Fio do valor»</p> <p>O participante vai enrolando o fio (+- 1 metro) na mão à medida que</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Fio;</li> <li>- Cartões.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- No início da sessão notou-se a estranheza por parte dos alunos por ser uma aula diferente</li> <li>- Os alunos tiveram mais dificuldades a adaptarem-se ao aquecimento e ao relaxamento</li> </ul>

	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Desenvolver comunicação não verbal</li> <li>- Estimular a comunicação verbal</li> <li>- Desenvolver a autoestima</li> <li>- Promover a expressão de sentimentos e emoções</li> <li>- Melhorar a leitura</li> <li>- Desenvolver a criatividade</li> <li>- Desenvolver a criatividade</li> <li>- Desenvolver a capacidade de reflexão</li> <li>- Conseguir fazer auto e heteroavaliação</li> </ul>	<p>diz o que é bom a fazer e quando o fio acaba não pode dizer mais nada.</p> <p>A ideia é ir dizendo o que faz bem: (“Eu sou bom a.”). Por exemplo passear o meu cão, cozinhar, bom amigo, bom colega...) e ir enrolando o fio na mão, quando o fio termina passa a outro jogador;</p> <p>- Atividade de improvisação</p> <p>Das frases espalhadas, cada aluno seleciona uma e lê-a expressivamente, improvisa um gesto e movimento acerca da referida frase</p> <p>(Exemplos de frases: «Hoje está um lindo dia de sol!», «Tenho medo de ... «Estou cansado, quero descansar ali...», «Hoje estou feliz porque...!», «Tenho tanta fome!», «Não digas isso fico triste!», «Fico triste quando!» O outro jogador tem que adivinhar os sentimentos expressos pelo jogador</p> <p>Os jogadores vão contando episódios da sua vida em que experienciaram as situações ou sentimentos dramatizados</p> <p><b>Retorno à calma</b></p> <p>Sentados de olhos fechados a imaginar que vão andando na praia a ouvir as ondas e a descansar na areia quente, ouvem as gaivotas e recebem o sol no corpo todo... ali ficam muito bem, descansados e seguros, com a sensação de que sabem e podem fazer tudo. Aguardar um momento e dizer:</p> <p>Respirar e voltar aqui à sala, abrir os olhos, espreguiçar braços e pernas. E depois dizer se gostaram e o que gostaram mais.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- No momento da avaliação da aula pediram mais aulas «destas»</li> </ul>
--	---	---	---

		<b>Avaliação/ Reflexão: Tempo da Palavra</b> - Partilha oral		
--	--	---	--	--

### 3. PARADIGMA DE INVESTIGAÇÃO

#### 3.1. INVESTIGAÇÃO QUALITATIVA: ESTUDO DE CASO

Segundo Sousa & Baptista (2011), num estudo qualitativo, como é o caso de uma investigação em Educação, o problema pode surgir da revisão da literatura ou através da experiência ou vivências do investigador. Nesta investigação a necessidade surgiu das vivências, necessidades e da paixão pela educação por parte do investigador.

A metodologia seguiu o paradigma qualitativo/ interpretativo com base num estudo de caso. A investigação qualitativa, cuja relevância é não generalizar resultados, procura compreender os problemas, para a partir da observação e análise das atitudes e das ações individuais e em grupo, investigar e descobrir significados, segundo a perspetiva dos atores participantes envolvidos (Sousa e Baptista, 2011).

O propósito da investigação qualitativa reside, no caso em Estudo, na análise e compreensão do tipo de processos desenvolvidos pelos alunos que podem contribuir para ajudá-los a ultrapassar dificuldades no contexto educativo.

A escolha da abordagem qualitativa prende-se, também, com as características referidas em Bogdan e Biklen (1994) como características distintivas deste tipo de estudo. Na investigação qualitativa a fonte direta de dados é o ambiente natural, sendo que o investigador é o instrumento principal de recolha de dados. Com efeito, os dados recolhidos em ambiente natural são importantes para este Estudo uma vez que é perante a atividade de investigação que os alunos desenvolvem um mecanismo de interação crítica consigo próprio, com os seus pares e com o professor, que os levará a construir ou reconstruir o seu percurso de aprendizagem. Como professora de Educação Especial e investigadora fui o principal instrumento de recolha de dados sobre o objeto de Estudo – dois alunos.

A investigação qualitativa é descritiva, como tal os dados foram recolhidos, essencialmente através de diários de bordo, assim emergiu uma apresentação dos

resultados com significativos pormenores descritivos. Os investigadores qualitativos interessam-se mais pelo processo do que simplesmente pelos resultados ou produtos, atentamos ao desenvolvimento da leitura e escrita em cada aula, tentando perceber os mecanismos que desencadeiam as pequenas evoluções.

Decorrendo em meio escolar, esta investigação tem como propósito recolher informação sobre uma realidade concreta, considera-se que se enquadra nos estudos de caso de carácter essencialmente exploratório. Tendo como referência os autores Bogdan e Biklen (1994), enquadramo-lo na tipologia de caso único porque pretende-se recolher dados relativos a um caso visto como um todo.

Sousa e Baptista (2004) referem que os estudos de caso único de carácter exploratório têm como objetivo proceder ao reconhecimento de uma dada realidade e levantar hipóteses de entendimento dessa realidade.

O estudo de caso tem como objetivo explorar situações, fenómenos de contexto ainda pouco conhecidos ou que foram superficialmente estudados, podendo somente levantar elementos e por essa característica aplica-se num campo que é original, pois traz novo conhecimento para o campo de Estudo - a Dislexia. Este tipo de Estudo elenca os fenómenos pedagógicos, usa a exploração de novas possibilidades, no caso, através da expressão dramática exploram-se os textos, criando novas linguagens e novas abordagens ao mesmo texto.

Segundo Yin (2010), o estudo de caso constitui uma metodologia de investigação que se adequa à investigação educacional e possui um método que permite fazer abordagens específicas quer na recolha quer na análise dos dados. De acordo com este autor, este método de investigação assenta em trabalho de campo, onde se pode estudar uma pessoa, uma instituição ou até mesmo um programa, usando entrevistas, observações, documentos, questionários e artefactos.

### 3.2. INSTRUMENTOS DE RECOLHA DE DADOS

Neste ponto apresentarmos os instrumentos de recolha de dados utilizados, que passamos a enumerar: entrevistas, documentos processuais dos alunos, trabalhos realizados pelos mesmos, observação direta e posterior registo em diários de bordo e por fim extratos de vídeos.

### 3.2.1. ENTREVISTAS SEMIESTRUTURADAS

Segundo Yin (2010), uma das fontes mais importantes de informação para o Estudo de caso é a entrevista. As entrevistas são conversas guiadas, por outras palavras, embora seja observada uma linha de investigação consistente, a verdadeira corrente de questões, na entrevista de Estudo de caso, será provavelmente fluida e não rígida. (Yin, 2010)

Para recolha de dados iniciais, a entrevista semiestruturada é de grande valia para a investigação ação, pois apresenta ao investigador dados importantes sobre os problemas a serem trabalhados na intervenção. Foram realizadas entrevistas semiestruturadas a cada um dos EE dos alunos e aos professores de português e de educação visual, com um guião prévio das questões. (Coutinho, 2013). Quanto ao tempo, deixamos à vontade, decorreu um tempo mais longo, onde elas puderam contar muitas coisas de suas vidas, embora a mãe da aluna W pedisse sigilo acerca de alguns assuntos. O facto de conhecermos de momentos anteriores condicionou o processo, uma vez que havia informação que eu já possuía.

O recurso a esta metodologia permitiu-me apurar, junto dos encarregados de educação e professores, dados relevantes que pudessem servir de complemento à diagnose dos alunos e, também, reunir informações acerca de estratégias adequadas aos alunos.

As entrevistas semiestruturadas aconteceram em dois momentos: na etapa inicial do programa com os EE dos alunos e professores (português e educação visual) e no final do programa, apenas com os EE. Relativamente ao feedback dos professores foi registado em CT, assim no ponto seguinte analisaremos a ata da reunião final de avaliação dos alunos em Estudo. Os horários foram diferentes para cada participante, de acordo com a sua disponibilidade.

### 3.2.2. DOCUMENTOS E TRABALHOS DOS ALUNOS

Durante o período de observação recorreu-se, também, à pesquisa documental, que “consiste na utilização de informação existente em documentos anteriormente elaborados, com o objetivo de obter dados relevantes para responder às questões de investigação” (Afonso, 2005, p. 88). Assim, analisámos os processos individuais dos alunos, nomeadamente os Relatório Técnico-Pedagógico (RTP) dos mesmos. Através desta análise obtivemos as seguintes informações: dados biográficos, situação atual e

antecedentes escolares relevantes; potencialidades, expectativas e necessidades na perspectiva do aluno e da família, fatores que, de forma significativa, afetam o progresso e o desenvolvimento do aluno: da escola e do ambiente familiar; Medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão, nomeadamente universais, seletivas e adicionais; necessidade de turma reduzida; recursos específicos de apoio à aprendizagem e à inclusão a mobilizar: humanos, organizacionais, comunidade; adaptações ao processo de avaliação; procedimentos de avaliação e procedimentos e estratégias adotadas para o envolvimento, participação e acompanhamento dos pais/ encarregado de educação e do aluno na tomada de decisão e na implementação das medidas. Estes dados foram apresentados na caracterização dos participantes e importantes para apoio à construção do Programa de expressão dramática.

Efetuiu-se, também, a análise de conteúdo da ata final de avaliação do Conselho de Turma (CT) dos alunos objeto de Estudo.

Relativamente aos trabalhos dos alunos seleccionámos alguns que nos afiguraram mais significativos do seu desempenho e que enumeraremos no respetivo capítulo.

### 3.2.3. OBSERVAÇÃO PARTICIPANTE

A observação participante envolve uma ligação pessoal do investigador nas propostas educativas da comunidade educacional que está a estudar, sendo que ao longo das várias sessões fui observando e participando de uma forma natural. O facto de ser professora dos alunos em Estudo torna o processo mais fácil e absolutamente natural. Segundo Mann (1970) citado por Sousa (2009, p. 113), a observação participante tenta Mann: “(...) colocar o observador e o observado do mesmo lado, tornando-se o observador um membro do grupo de modo a vivenciar o que eles vivenciam e trabalhar dentro do sistema de referência deles.”

A observação é um acontecimento natural da vida quotidiana. Faz parte da psicologia da percepção e refere-se a quase toda a actividade humana e animal, sucedendo naturalmente, como um modo de apreensão do que se passa fora e dentro do indivíduo (Sousa, 2009, p. 108).

Apesar de acompanhar os alunos há dois anos letivos, o programa de Expressão dramática aplicado tem uma estrutura e inovações educativas que até então não utilizámos nas nossas aulas. A observação participante e direta trouxe novos elementos e novos

conhecimentos acerca dos alunos. Na investigação qualitativa, o investigador assume um papel ativo na construção do saber em interação com os sujeitos estudados.

Este Estudo permite emergir no campo, desenvolvendo novas habilidades de observação e aprofundamento nos vários contextos: escolar, sala de aula e sala de apoio, familiar, interagindo com os pares e diferentes professores.

Todos os dados observados foram posteriormente registados num Diário de Bordo para que pudessem ser posteriormente analisados e discutidos.

#### 3.2.4. DIÁRIO DE BORDO

Os diários são suportes escritos onde são registados de forma descritiva diversos acontecimentos ao longo das aulas, através de notas de campo, podendo estas incluir sequências mais descritivas e interpretativas dos acontecimentos ocorridos e observados pelo investigador, de acordo com Esteves, (2008).

Segundo Alan Ferreira dos Santos (2018), o diário de bordo é uma ótima ferramenta de registro do cotidiano da prática científica, e sua conveniência se encontra no fato de permitir que o pesquisador possa estar constantemente recorrendo a escrita para “esclarecer-se” sobre sua prática, colocando em ordem os seus pensamentos, organizando as suas suposições e hipóteses, de modo a formular passo a passo um esboço elementar das configurações básicas da sua investigação e do seu cotidiano investigativo (Santos, 2018, p. 01).

Ele ressalta ainda, que o diário de bordo permite ao investigador uma maior autonomia crítica, ao mesmo tempo que trabalha efetivamente a originalidade e criatividade, pois através do diário de bordo o investigador tem a oportunidade de auto avaliar-se, pois desenvolve também o autoconhecimento (ibidem). Além disso, este instrumento permite analisar as atitudes, as reações, as emoções e vários outros aspetos pertinentes aos indivíduos participantes do processo, por ser rico em informações, situações apresentadas e aspetos relevantes decorrentes das sessões, além de ser possível registar as impressões e interpretações, como ressalta Alves (2001):

O diário pode ser considerado como um registro 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 (Alves citado por Dias et al., 2013, p. 4).

No final das aulas realizaram-se registos fidedignos do que ocorria ao longo das atividades, materializando-se em 10 diários de bordo. Os registos incluem na sua análise de conteúdo, interpretações pessoais, sentimentos, especulações, relações entre ideias, isto é, um conjunto de comentários e notas pessoais, como refere o autor anteriormente mencionado.

O diário de bordo, devido à sua riqueza descritiva e interpretativa de tudo o que ocorre ao longo das sessões, torna-se um dos recursos metodológicos de investigação mais recomendado, pois acompanha o investigador durante toda a investigação que este realiza (Esteves, 2008).

Esta opção deveu-se ao facto de ser complexo avaliar/ descrever evoluções dos alunos em momentos que requerem uma postura mais ativa e participativa e em que se privilegiam dinâmicas de movimento, acresce o facto do investigador ser participante. Os diários de bordo caracterizam-se pelo dinamismo e mobilidade do autor, reunindo, sobretudo, dados objetivos, mas, também, algumas marcas de subjetividade. Durante a sua escrita, transcrevemos os momentos observados à luz da nossa interpretação, realizando inferências quase automáticas acerca das ocorrências verificadas.

### 3.2.5. EXTRATOS DE VÍDEOS

Como forma de registar e de funcionar como um auxiliar de memória ao investigador, utilizou-se, ainda a vídeo gravação, que permitiu através de algumas transcrições e do visionamento das mesmas recolher mais alguns dados de forma fidedigna e não apenas baseada nas recordações daquilo que observava, auxiliando também a que, por vezes, factos que não eram observados e recordados, mas que eram importantes e pertinentes, fossem também registados, analisados e refletidos, pois as sessões pediam, na parte da Expressão Dramática, a que investigador fosse interveniente. Estes registos foram utilizados como auxiliares na elaboração dos diários de bordo.

Burnaford (2001) citado por Esteves (2008, p. 91) refere que existem

(...) professores-investigadores que utilizam a análise de vídeos como fonte primária para a sua investigação e comunicação da mesma. (...) processo de desenvolvimento

profissional próprio de uma comunidade de professores-investigadores, frequentemente ligados às artes, para quem o vídeo é uma técnica auxiliar e, simultaneamente, um foco de conversação.

### 3.2.6. TÉCNICA DE ANÁLISE DE DADOS

Para Carmo & Ferreira (1998) a Análise de Conteúdo é uma técnica que permite fazer uma descrição objetiva, sistemática e também quantitativa do conteúdo das comunicações. Deve obedecer a regras claras e precisas para que investigadores diferentes, trabalhando sobre o mesmo conteúdo, possam obter o mesmo resultado. A totalidade do conteúdo pode ser organizado em categorias precocemente escolhidas, tendo em conta os objetivos que o investigador pretende alcançar. Segundo Coutinho (2015), a análise de conteúdo permite analisar material textual com o objetivo de recolher e quantificar a ocorrência de conteúdo comum que possibilite uma comparação posterior. A ideia essencial é que símbolos e palavras possam organizar-se em categorias conceptuais e essas categorias possam representar uma teoria que se pretende provar.

## 4. QUESTÕES ÉTICAS

Foi elaborado um documento de “Consentimento informado, esclarecido e livre para a participação num estudo de investigação” que tem como objetivo a transmissão dos dados mais relevantes acerca do Estudo a realizar, de modo a obter o consentimento, das participantes para participação voluntária no mesmo. A partir da concordância, o consentimento é assinado por todas as partes envolvidas.

Nesta investigação, realizam-se entrevistas semiestruturadas às Encarregadas de Educação dos respetivos educandos e aos professores de português e de educação visual. Por sua vez, no decurso das entrevistas, pode proceder-se a um registo áudio.

Na mesma lógica de ética profissional foi solicitada a autorização ao Diretor do respetivo Agrupamento.

Os dados recolhidos serão usados exclusivamente para o Estudo aqui descrito, sendo garantido o anonimato de todos os participantes. A participação é voluntária e, nesse sentido, pode ser interrompida a qualquer momento, sem qualquer tipo de prejuízo.

## CAPÍTULO III - APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DE RESULTADOS

Este capítulo apresenta os dados recolhidos e tratados pelos instrumentos de recolha de dados apresentados anteriormente. As entrevistas semiestruturadas foram aplicadas, na fase inicial, com o objetivo de identificar dificuldades e potencialidades dos alunos para apoiar na construção do Programa *No Palco da Dislexia*. Os quatro entrevistados foram essenciais não só para conhecer o Programa e a sua finalidade e assim acompanhar e apoiar todo o processo como para ele contribuir. Foram feitas as entrevistas aos EE dos alunos W e Z, no início do Programa, sendo que no final da aplicação, os mesmos foram convidados a dar o seu feedback na reunião de entrega de avaliações. Aos professores de português e de educação visual (professora que desempenhava também o papel de diretora de turma) dos referidos alunos foram feitas as entrevistas iniciais como apoio na diagnose e como pedido de colaboração ao longo da Programa. Para a avaliação/ reflexão dos contributos do Programa, em contexto escolar, analisaremos a ata de CT de final de semestre da turma dos alunos.

No primeiro ponto deste capítulo também serão objeto de análise alguns trabalhos de cada aluno que representarão a Voz dos alunos, funcionando como reflexão sobre os contributos do Programa no seu desenvolvimento e uma forma de avaliação do próprio Programa. Os trabalhos selecionados são representativos de acordo com a sua importância no Programa. Poderiam ser apresentados muitos outros trabalhos, já que em termos de riqueza criativa foram produzidos trabalhos muito interessantes e estimulantes, desde o desenho à criação de marionetas. Destacamos, também, o Álbum de Memórias, que foi um material feito com muito entusiasmo, por conter recordações de todas as aulas, mas também fotografias de alguns momentos mais especiais.

O diário de bordo será analisado e o seu conteúdo discutido, representando a Voz da investigadora participante que observou e participou durante as 10 aulas de Expressão Dramática.

A análise será feita, essencialmente, através de categorias e de subcategorias. Com base nas leituras destes instrumentos, a análise de conteúdo coloca as evidências apresentadas

por categorias e subcategorias, elaboradas a posteriori em quadros, de acordo com os dados obtidos e com os objetivos da investigação (Amado, 2013).

## 1. ANÁLISE E DISCUSSÃO DE DADOS

Neste ponto será feita a análise e discussão dos dados recolhidos. A análise de conteúdo tem por objetivo filtrar a informação e os pontos em comum e colocar em destaque a relevância dos aspetos encontrados. Assim, dividimos a análise de conteúdo e discussão de resultados, de acordo com a seguinte ordem: as entrevistas das EE que serão designadas como vozes dos encarregados de educação (VEE-AW) da aluna W ou (VEE-AZ) do Aluno Z; a entrevista ao Professor de Português será denominada como voz do professor de português (VPP); a entrevista à Professora de Educação Visual (VPEV); a análise dos trabalhos realizados pelos alunos W e Z, representando as vozes dos alunos (VAW) e (VAZ) respetivamente. A observação participante do investigador, através da análise dos diários de bordo será a voz da professora/ investigadora, ou seja (VPI). Por fim, a análise da Ata de Conselho de Turma, será nomeada como a voz do Conselho de Turma (VCT). Para terminar, analisamos a entrevista aos EE de fim do programa que decorreu no momento da entrega das avaliações.

Assim serão apresentadas categorias e subcategorias que emergiram das vozes dos participantes, tal como se apresenta nas tabelas de análise seguintes.

### 1.1. VOZ DA ENCARREGADA DE EDUCAÇÃO DA ALUNA W (VEE-AW)

Neste ponto analisamos e discutimos os dados recolhidos, junto da EE da aluna W, na fase inicial do processo.

**Tabela 2:** Categorias e subcategorias de análise de conteúdo da entrevista à Encarregada de Educação da aluna W.

<b>Grelha de análise de conteúdo da entrevista à EE da aluna W (17/12/2020)</b>		
<b>Categoria</b>	<b>Subcategorias</b>	<b>Unidade de registo</b>
<b>Dados pessoais</b>	Nome	«.....»
	Grau parentesco	«É minha filha»
<b>Competências</b>	Comunicação oral	“ter dificuldades na leitura”

		<p>“Ela não se sente à vontade se calhar para ler porque tem dificuldades em participar”</p> <p>“Esse medo de ler, como ela demorou muito a aprender a ler acaba por interferir”</p>
	Comunicação escrita	“dificuldades na escrita”
	Desenvolvimento emocional	<p>«Ela é muito madura para a idade», «ela é muito minha amiga», «Também é um grande apoio que eu tenho aqui»</p> <p>“Ela está a aguentar muito bem, ela é forte e não se deixa abalar”</p> <p>“não conseguir confiar nas pessoas”</p> <p>“Ela não se sente à vontade se calhar para ler porque tem dificuldades em participar”</p> <p>“Esse medo de ler, como ela demorou muito a aprender a ler acaba por interferir”</p>
	Psicomotricidade	«Ajuda-me em casa», «Ajuda a arrumar»
<b>Atividades Preferidas</b>	Extra-escola	«falar com as amigas», «ver filmes», «pintar»
<b>Contributos da escola</b>	Aprendizagens	<p>“Que ela estude”</p> <p>“continue a ter apoio”</p>
	Crescimento pessoal	<p>“eu espero que ela fique mais à vontade com as amigas”</p> <p>“quero é que ela seja feliz”</p>
<b>Outras observações</b>		«ela tem que ser autónoma»

Neste ponto analisamos e discutimos a entrevista realizada à EE da Aluna W no início do Programa no *Palco da Dislexia*. Assim, relativamente à análise da primeira categoria **dados pessoais**, subcategoria **grau parentesco** temos um dado de extrema importância, uma vez que quem é a EE da aluna é a mãe, apoio fundamental da aluna; a nível da categoria **competências**, a aluna W apresenta dificuldades nas subcategorias: **comunicação oral**: “*dificuldades na leitura*”; “*Ela não se sente à vontade se calhar para ler porque tem dificuldades em participar*”, “*Esse medo de ler, como ela demorou muito a aprender a ler acaba por interferir*”; segundo a EE o medo de ler erradamente interfere na sua participação na sala de aula. Na subcategoria **comunicação escrita** revela

“*dificuldades na escrita*” não especificando que tipo de dificuldade. A nível da subcategoria **desenvolvimento emocional** que a dificuldade inerente à sua problemática interfere na sua intervenção na aula e a fragiliza “*Ela não se sente à vontade se calhar para ler porque tem dificuldades em participar; “Esse medo de ler, como ela demorou muito a aprender a ler acaba por interferir”*”. Por outro lado a EE refere que a é madura e meiga, acabando por ser um grande apoio para a própria mãe: “*Ela é muito madura para a idade*”, “*ela é muito minha amiga*”, “*Também é um grande apoio que eu tenho aqui*”, por outro lado reforça a força emocional da sua “*Ela está a aguentar muito bem, ela é forte e não se deixa abalar*”, mas explicita a dificuldade em “*não conseguir confiar nas pessoas*”. Ainda na primeira categoria, na subcategoria **psicomotricidade** revela não apresentar dificuldades como se constante nas seguintes afirmações: “*Ajuda-me em casa*”, “*Ajuda a arrumar*”.

A nível da categoria **atividades preferidas** refere na subcategoria **extra-escola** “*falar com as amigas*”, “*ver filmes*” e “*pintar*”.

Na categoria **contributos da escola**, a nível das **aprendizagens** a EE tem como expectativa: “*Que ela estude*”, que “*continue a ter apoio*”, no que se refere ao **crescimento pessoal**: “*eu espero que ela fique mais à vontade com as amigas*”, “*quero é que ela seja feliz*”. Na categoria **outras observações** é pertinente referir a afirmação da EE: “*ela tem que ser autónoma*”, por nos indicar o quanto a mãe valoriza a autonomia da sua educanda em termos escolares.

## 1.2. VOZ DA ENCARREGADA DE EDUCAÇÃO DO ALUNO Z (VEE-AZ)

Neste ponto analisamos e discutimos os dados recolhidos, junto da EE do aluno Z, na fase inicial do processo.

**Tabela 3:** Categorias e subcategorias de análise de conteúdo da entrevista à Encarregada de Educação da aluna Z

Grelha de análise de conteúdo da entrevista à EE do aluno Z (17/12/2021)		
Categoria	Subcategorias	Unidade de registo
Dados pessoais	Nome	«.....»
	Grau parentesco	“É meu filho”

<b>Competências</b>	Comunicação oral	“dificuldades ao nível da leitura”
	Comunicação escrita	“dificuldades ao nível da escrita”
	Desenvolvimento emocional	“a ponto em sentir-se, às vezes, mal embora ele não expresse muito o que sente” “Ele é meigo”
	Psicomotricidade	“dificuldade na letra, faz toda irregular”
	Criatividade	“adora desenhar”
	Atenção/ concentração	“hiperatividade e défice de atenção”
<b>Atividades Preferidas</b>	Escola	“gosta de jogar à bola com os amigos na escola”
	Extra-escola	“desenhar e é jogar computador”
<b>Contributos da escola</b>	Aprendizagens	“nestes últimos anos, ele tem percebido melhor e está a correr melhor” “continue a motivá-lo ... que o motive cada vez mais e que ajude nesta parte da leitura e da escrita”
	Crescimento pessoal	“o ajude a ser um bom cidadão”
<b>Outras observações</b>		“dificuldades em fazer os trabalhos de casa e não querer responder às perguntas”

Relativamente à análise da primeira categoria **dados pessoais**, subcategoria **grau parentesco** temos um dado de extrema importância, uma vez que a EE do aluno Z é a mãe, apoio fundamental do aluno, que desempenha um papel importantíssimo também a nível escolar; na categoria **competências**, o aluno Z apresenta dificuldades nas subcategorias: **comunicação oral**: “*dificuldades na leitura*”, na subcategoria **comunicação escrita** revela “*dificuldades na escrita*” que também estão patentes na subcategoria **psicomotricidade**: “*dificuldade na letra, faz toda irregular*”. A nível da subcategoria **desenvolvimento emocional** refere que as dificuldades inerentes à sua problemática interferem: “*a ponto em sentir-se, às vezes, mal embora ele não expresse*

*muito o que sente*”, acrescentando que ele é *“meigo”*. Ainda na primeira categoria, importa destacar as subcategorias **criatividade**: *“adora desenhar”* por serem importantes para a criação do Programa, tal como a subcategoria **Atenção/ concentração** *“hiperatividade e déficit de atenção”*, pois fornecem-nos dados para a diagnose do aluno. A nível da categoria **atividades preferidas** refere na subcategoria **escola**: *“gosta de jogar à bola com os amigos na escola”* e na subcategoria **extra-escola**: *“desenhar e é jogar computador”, “falar com as amigas”, “ver filmes” e “pintar”*.

Na categoria **contributos da escola**, a nível das **aprendizagens** a EE reforça a confiança na escola: *“nestes últimos anos, ele tem percebido melhor e está a correr melhor”*, esperando que *“continue a motivá-lo ... que o motive cada vez mais e que ajude nesta parte da leitura e da escrita”* no que se refere ao **crescimento pessoal**: *“o ajude a ser um bom cidadão”*, objetivo comum à escola. Na categoria, **outras observações** é pertinente referir a preocupação do EE *“dificuldades em fazer os trabalhos de casa e não querer responder às perguntas”*.

Da VEE-AW destacamos a importância de trabalhar a autoestima da aluna, através de estímulos e reforços positivos, também é indiscutível a necessidade da aluna W desenvolver amizades, pois a interação social é essencial e a aluna apresenta dificuldades em manter amigas em contexto presencial. A EE refere que quando a sua educanda está em casa comunica com as amigas, as quais são o seu suporte escolar, todavia quando está na escola isola-se dos colegas de turma.

Quanto ao aluno Z destacamos a importância do desenho, que no programa foi o estímulo para motivar o aluno para a escrita, área onde revela dificuldades acentuadas. Recordamos que estas entrevistas iniciais além de diagnose tinham o intuito de dar pistas para a elaboração do programa e dar a conhecer o mesmo.

### 1.3. VOZ DO PROFESSOR DE PORTUGUÊS (VPP)

Neste ponto analisam-se as entrevistas semiestruturadas referentes aos dois alunos.

## VOZ DO PROFESSOR DE PORTUGUÊS EM RELAÇÃO À ALUNA W (VPP- AW)

**Tabela 4:** Categorias e subcategorias de análise de conteúdo da entrevista ao professor de Português acerca da aluna W

<b>Grelha de análise de conteúdo da entrevista ao professor de Português acerca da aluna W</b>		
<b>Categoria</b>	<b>Subcategorias</b>	<b>Unidade de registo</b>
<b>DADOS PESSOAIS</b>	NOME	.....
	PROFESSOR DE	Português
<b>DISLEXIA (INFLUÊNCIA)</b>	OBSTÁCULOS	“(...) alguns transtornos específicos nas suas aprendizagens. Não estou em condições de poder afirmar que se devam exclusivamente à questão da dislexia. (...) muitas dificuldades de compreensão e interpretação de textos pouco complexos.”
	COMPORTAMENTO	“(...) não parece revelar qualquer défice de atenção e concentração. (...) mostra-se muito calma e sossegada nas aulas e no decorrer das tarefas da sala de aula. (...) esse seu silêncio não tem verdadeira correspondência com a compreensão das matérias em análise na aula.”
	APRENDIZAGENS	(...) confesso que não tenho certezas. (...) era até uma das boas alunas na turma em relação aos resultados obtidos.”
<b>POTENCIALIDADES</b>	PESSOAIS	“(...) atitudes simpáticas e um comportamento exemplar.”
	ESCOLARES	A aluna lê com muita facilidade (...) parece estar sempre interessada no decurso dos trabalhos.”
<b>DIFICULDADES</b>	PESSOAIS	“Não consigo encontrar problemas de falta de autoestima ou de motivação.”
	ESCOLARES	“(...) dificuldades de compreensão e interpretação de textos. (...) parece não conseguir extrair as principais mensagens contidas nesse texto.”
<b>ATIVIDADES ESCOLARES PREFERIDAS</b>	DISCIPLINA DE PORTUGUÊS	(...) gosta de ler, mesmo que, por vezes, pareça mostrar alguma timidez.”; “Não consigo vislumbrar o que mais gosta ou o que menos gosta. (...) gosta de tudo o que se lhe pede para realizar.”

<b>COMPETÊNCIAS</b>	LEITURA	“(...) consegue ler com muita facilidade e até com alguma expressividade. Lê perfeitamente 150 palavras no tempo máximo de um minuto. (...) Aparentemente realiza uma leitura sem qualquer dificuldade.”
	ESCRITA	“(...) sabe escrever corretamente, embora com falhas normais de ortografia. (...) dá respostas que não têm a ver ou pouco têm a ver com a questão (...)”
ESTRATÉGIAS PEDAGÓGICAS PARA A ALUNA	DISCIPLINA DE PORTUGUÊS	“(...) tem sempre ao seu dispor o tempo necessário para poder ler, escrever e colocar dúvidas sobre vocabulário. (...) sou sempre muito mais tolerante com as suas falhas e tento sempre dar-lhe um reforço positivo. (...) explicar-lhe alguns conceitos com um vocabulário mais simples e com exemplos que a ajudem a entender melhor.”

No que diz respeito à **influência da dislexia** em termos de **obstáculos** que acarreta “(...) *alguns transtornos específicos nas suas aprendizagens. Não estou em condições de poder afirmar que se devam exclusivamente à questão da dislexia. (...) muitas dificuldades de compreensão e interpretação de textos pouco complexos.*”, quanto ao **comportamento** o professor refere que “(...) *não parece revelar qualquer défice de atenção e concentração. (...) mostra-se muito calma e sossegada nas aulas e no decorrer das tarefas da sala de aula. (...) esse seu silêncio não tem verdadeira correspondência com a compreensão das matérias em análise na aula.*”. No que se refere à subcategoria, **aprendizagens** e à categoria a **influência da dislexia**, o professor diz: (...) *confesso que não tenho certezas. (...) era até uma das boas alunas na turma em relação aos resultados obtidos.*”, a problemática da aluna não interfere nos seus resultados escolares.

No que diz respeito à categoria **potencialidades** da aluna, a nível **pessoal** “(...) *atitudes simpáticas e um comportamento exemplar.*”, a nível de **potencialidades escolares** ... “*a aluna lê com muita facilidade (...) parece estar sempre interessada no decurso dos trabalhos.*” Na categoria **dificuldades** e subcategoria **pessoais**: “*não consigo encontrar problemas de falta de autoestima ou de motivação.*” Todavia, a aluna em contexto de apoio demonstra problemas de autoestima, a EE da aluna W também os referiu; já na subcategoria **escolares** apresenta, segundo o professor “(...) *dificuldades de compreensão e interpretação de textos. (...) parece não conseguir extrair as principais*

*mensagens contidas nesse texto.*” Na categoria **atividades escolares preferidas** na disciplina “(...) *gosta de ler, mesmo que, por vezes, pareça mostrar alguma timidez.*”; “*Não consigo vislumbrar o que mais gosta ou o que menos gosta. (...) gosta de tudo o que se lhe pede para realizar.*” Na categoria **competências** e subcategoria **leitura** a aluna W “(...) *consegue ler com muita facilidade e até com alguma expressividade. Lê perfeitamente 150 palavras no tempo máximo de um minuto. (...) Aparentemente realiza uma leitura sem qualquer dificuldade.*”; na subcategoria **escrita**: (...) *sabe escrever corretamente, embora com falhas normais de ortografia. (...) dá respostas que não têm a ver ou pouco têm a ver com a questão (...).*”, o professor de português refere dificuldades mais relacionadas com a coerência, que podem estar relacionadas com a dificuldade em interpretar os textos lidos, tendo em conta estas dificuldades o professor na categoria seguinte apresenta as suas **estratégias pedagógicas** “(...) *tem sempre ao seu dispor o tempo necessário para poder ler, escrever e colocar dúvidas sobre vocabulário. (...) sou sempre muito mais tolerante com as suas falhas e tento sempre dar-lhe um reforço positivo. (...) explicar-lhe alguns conceitos com um vocabulário mais simples e com exemplos que a ajudem a entender melhor.*”

## VOZ DO PROFESSOR DE PORTUGUÊS EM RELAÇÃO AO ALUNO Z (VPP- AZ)

**Tabela 5:** Categorias e subcategorias de análise de conteúdo da entrevista ao professor de Português acerca do aluno Z

Grelha de análise de conteúdo da entrevista ao professor de Português acerca do aluno Z		
Categoria	Subcategorias	Unidade de registo
DADOS PESSOAIS	NOME	.....
	PROFESSOR DE	Português
DISLEXIA (INFLUÊNCIA)	OBSTÁCULOS	“(...) transtorno específico de aprendizagem (...) bastante considerável neste aluno. (...) enormes dificuldades de aprendizagem.”
	COMPORTAMENTO	(...) demonstra um enorme défice de atenção e concentração. (...) Por vezes até dá a sensação que está completamente ausente e alheio (...). É frequente ele fazer observações e pedir a palavra

		para falar de assuntos completamente fora do contexto (...).”
	APRENDIZAGENS	“(…) não tenho qualquer dúvida que há uma forte relação entre a sua dislexia e as dificuldades de aprendizagem.”
POTENCIALIDADES	PESSOAIS	“(…) considero este aluno muito simpático. (...) parece uma criança feliz, mas eu tenho dúvidas que o seja porque coloco a hipótese de se tratar de uma estratégia de defesa do aluno (...).”
	ESCOLARES	“(…) quando na aula o professor lê com alguma expressividade, uma qualquer história ou narrativa mais interessante ou de acordo com os seus gostos pessoais, o aluno consegue estar concentrado e mostrar alguma motivação.”
DIFICULDADES	PESSOAIS	“(…) facilmente se desmotiva e dirige a sua atenção para os objetos que estão à sua volta ou para interromper os colegas com brincadeiras; (...) enorme falta de organização revelada nos seus cadernos. (...) problema de autoestima. Já me referiu por mais de uma vez que se considerava “burro”. ”
	ESCOLARES	“(…) diria que uma das suas principais dificuldades se relaciona com o défice de atenção e concentração. (...) muitas dificuldades de leitura, compreensão e interpretação do que lê. (...) tentar acompanhar os trabalhos da aula, mas facilmente desiste (...) ritmo de trabalho é muito lento.”
ATIVIDADES ESCOLARES PREFERIDAS	DISCIPLINA DE PORTUGUÊS	“Talvez ouvir histórias, narrativas, que correspondam ao seu gosto pessoal, normalmente, aventuras. (...) gosta é de brincar e interagir com os colegas, dentro e fora da sala de aula.”
COMPETÊNCIAS	LEITURA	“Consegue ler, mas não com fluência. (...) não consegue ler 150 palavras em 1 minuto. (...) nem sempre pronuncia as palavras corretamente. Tem dificuldade na acentuação da sílaba tónica e lê com um ritmo e entoação inadequado.”
	ESCRITA	(...) penso que se trata de um caso de disgrafia e, provavelmente, disortografia. Nem sempre é legível o que ele escreve. (...) não consegue organizar um pequeno texto com coerência. Consegue organizar algumas frases simples, mas revela muita dificuldade com frases complexas e

		não consegue, minimamente, realizar a pontuação correta num texto. (...) confunde palavras semelhantes quando escreve e facilmente ele mistura os fonemas ou troca sílabas ou até as omite.”
<b>ESTRATÉGIAS PEDAGÓGICAS PARA O ALUNO</b>	<b>DISCIPLINA DE PORTUGUÊS</b>	“(…) trabalhar com um pequeno grupo (duas ou três pessoas) e por curtos períodos de tempo (15 minutos ou o máximo de meia hora). (...) Procuo dar-lhe o máximo de atenção, mas sei que é sempre pouco em relação ao que ele realmente necessitaria.”

No que diz respeito à **influência da dislexia** em termos de **obstáculos** que acarreta neste aluno “(…) *transtorno específico de aprendizagem (...) bastante considerável neste aluno. (...) enormes dificuldades de aprendizagem.*” quanto ao **comportamento** o professor refere que “(…) *demonstra um enorme défice de atenção e concentração. (...) Por vezes até dá a sensação que está completamente ausente e alheio (...). É frequente ele fazer observações e pedir a palavra para falar de assuntos completamente fora do contexto (...).*” No que se refere à subcategoria, **aprendizagens** e à categoria a **influência da dislexia**, o professor diz: “(…) *não tenho qualquer dúvida que há uma forte relação entre a sua dislexia e as dificuldades de aprendizagem.*” a problemática do aluno interfere claramente nos seus resultados escolares.

No que diz respeito à categoria **potencialidades** do aluno, a nível **pessoal** “(…) *considero este aluno muito simpático. (...) parece uma criança feliz, mas eu tenho dúvidas que o seja porque coloco a hipótese de se tratar de uma estratégia de defesa do aluno (...).*” a nível de **potencialidades escolares** “(…) *diria que uma das suas principais dificuldades se relaciona com o défice de atenção e concentração. (...) muitas dificuldades de leitura, compreensão e interpretação do que lê. (...) tentar acompanhar os trabalhos da aula, mas facilmente desiste (...) ritmo de trabalho é muito lento.*”

Na categoria **dificuldades** e subcategoria **pessoais**: “(…) *facilmente se desmotiva e dirige a sua atenção para os objetos que estão à sua volta ou para interromper os colegas com brincadeiras; (...) enorme falta de organização revelada nos seus cadernos. (...) problema de autoestima. Já me referiu por mais de uma vez que se considerava “burro”;* já na subcategoria **escolares** apresenta “(…) *diria que uma das suas principais dificuldades se relaciona com o défice de atenção e concentração. (...) muitas dificuldades de leitura, compreensão e interpretação do que lê. (...) tentar acompanhar*

*os trabalhos da aula, mas facilmente desiste (...) ritmo de trabalho é muito lento.*” Na categoria **atividades escolares preferidas** na disciplina *“Talvez ouvir histórias, narrativas, que correspondam ao seu gosto pessoal, normalmente, aventuras. (...) gosta é de brincar e interagir com os colegas, dentro e fora da sala de aula.”* Na categoria **competências** e subcategoria **leitura** o aluno *“Consegue ler, mas não com fluência. (...) não consegue ler 150 palavras em 1 minuto. (...) nem sempre pronuncia as palavras corretamente. Tem dificuldade na acentuação da sílaba tónica e lê com um ritmo e entoação inadequado.”*; na subcategoria **escrita**: *(...) penso que se trata de um caso de disgrafia e, provavelmente, disortografia. Nem sempre é legível o que ele escreve. (...) não consegue organizar um pequeno texto com coerência. Consegue organizar algumas frases simples, mas revela muita dificuldade com frases complexas e não consegue, minimamente, realizar a pontuação correta num texto. (...) confunde palavras semelhantes quando escreve e facilmente ele mistura os fonemas ou troca sílabas ou até as omite.”* Na categoria **estratégias pedagógicas**, o professor *“(...) trabalhar com um pequeno grupo (duas ou três pessoas) e por curtos períodos de tempo (15 minutos ou o máximo de meia hora). (...) Procuro dar-lhe o máximo de atenção, mas sei que é sempre pouco em relação ao que ele realmente necessitaria.”*

Analisando a VPP percebemos que, na aula de português, o aluno Z apresenta muitas dificuldades nos vários níveis: leitura, escrita, comportamento e manutenção da atenção/concentração. Pelo contrário a aluna W consegue acompanhar a aula sem dificuldades notórias e com um comportamento exemplar. Ainda mais significativo nesta análise é o facto de ser notória a baixa autoestima da aluna W noutros contextos. O professor de Português sente que é o aluno que demonstra baixa autoestima, refletindo-se no seu comportamento.

#### 1.4. VOZ DA PROFESSORA DE EDUCAÇÃO VISUAL (VPEV)

#### VOZ DA PROFESSORA DE EDUCAÇÃO VISUAL EM RELAÇÃO À ALUNA W (VPEV- AW)

**Tabela 6:** Categorias e subcategorias de análise de conteúdo da entrevista à professora de Educação Visual acerca da aluna W

<b>Grelha de análise de conteúdo da entrevista ao professor de Educação Visual acerca da aluna W</b>		
<b>Categoria</b>	<b>Subcategorias</b>	<b>Unidade de registo</b>
<b>DADOS PESSOAIS</b>	NOME	-----
	PROFESSOR DE	Educação Visual e Diretora de Turma
<b>DISLEXIA (INFLUÊNCIA)</b>	OBSTÁCULOS	“(…) na leitura (lê depressa e suprime algumas letras ou lê decore) afetando a interpretação dos textos, nos registos escritos omite palavras, dá erros ortográficos omite e troca letras) (…).”
	COMPORTAMENTO	“(…) postura calma embora com alguma falta de concentração (….) é raro apresentar dúvidas e quando questionada diz que percebeu o que foi dito ou proposto o que nem sempre é demonstrado na execução dos trabalhos.”
	APRENDIZAGENS	“(…) apesar de não serem contabilizados os erros de ortografia e construção de frases dificultam e afetam por vezes a motivação para o estudo.”
<b>POTENCIALIDADES</b>	PESSOAIS	“(…) gosta de desenhar e pintar inclusivamente na área digital.”
<b>DIFICULDADES</b>	PESSOAIS	“(…) reservada (…).”
	ESCOLARES	“(…) não gosta de expor as suas dúvidas dificultando por vezes as suas aprendizagens e motivação para o estudo.”
<b>ATIVIDADES ESCOLARES PREFERIDAS</b>	DISCIPLINA DE EDUCAÇÃO VISUAL	“(…) gosta de desenhar, pintar, construir, o que gosta é de interpretar registos escritos e de ser questionada sobre as matérias (parte teórica) (…).”
<b>DESEMPENHO</b>	REGISTOS GRÁFICOS E CONSTRUÇÕES NA DISCIPLINA DE EDUCAÇÃO VISUAL	“(…) cuidadosa nos seus trabalhos, no preenchimento dos espaços na pintura dos mesmos e na manipulação dos materiais (….) por vezes muito lenta na execução das atividades.”
<b>ESTRATÉGIAS PEDAGÓGICAS PARA O ALUNO</b>	DISCIPLINA DE EDUCAÇÃO VISUAL	“(…) está sentada à frente, faculto pistas visuais /pré e pós organizadoras, asseguro que que as orientações são compreendidas, segmento apresentações longas, ensino através de abordagens multissensoriais/manipulativas, apresento enunciados curtos, faculto exemplos de produtos finais e ao mesmo tempo estímulo para que possa ser criativa e apresentar as suas soluções.”

A visão apresentada é a da professora de educação visual, mas também a voz da diretora de turma. Assim na categoria **dislexia (influências)** e subcategoria **obstáculos** a professora apresenta algumas lacunas “(...) *na leitura (lê depressa e suprime algumas letras ou lê de cor) afetando a interpretação dos textos, nos registos escritos omite palavras, dá erros ortográficos omite e troca letras) (...).*”, na subcategoria **comportamento** apresenta “(...) *postura calma embora com alguma falta de concentração (...) é raro apresentar dúvidas e quando questionada diz que percebeu o que foi dito ou proposto o que nem sempre é demonstrado na execução dos trabalhos.* A nível das **aprendizagens** “(...) *apesar de não serem contabilizados os erros de ortografia e construção de frases estes dificultam e afetam por vezes a motivação para o estudo.*” A nível de **potencialidades pessoais** “(...) *gosta de desenhar e pintar inclusivamente na área digital.*” Na categoria **dificuldades** e subcategoria **pessoais**, a professora refere que é “(...) *reservada (...)*”, o que se confirma nos diferentes contextos, na subcategoria **escolares** “(...) *não gosta de expor as suas dúvidas dificultando por vezes as suas aprendizagens e motivação para o estudo.*” Na categoria **atividades escolares preferidas na disciplina de educação visual** “(...) *gosta de desenhar, pintar, construir, o que gosta é de interpretar registos escritos e de ser questionada sobre as matérias (parte teórica) (...)*”, sendo o seu **desempenho nos registos gráficos e construções na disciplina de educação visual** é o seguinte “(...) *cuidadosa nos seus trabalhos, no preenchimento dos espaços na pintura dos mesmos e na manipulação dos materiais (...) por vezes muito lenta na execução das atividades.*” As **estratégias pedagógicas** para a aluna, neste disciplina, são as seguintes “(...) *está sentada à frente, faculto pistas visuais /pré e pós organizadoras, asseguro que que as orientações são compreendidas, segmento apresentações longas, ensino através de abordagens multissensoriais/manipulativas, apresento enunciados curtos, faculto exemplos de produtos finais e ao mesmo tempo estímulo para que possa ser criativa e apresentar as suas soluções.*”

## **VOZ DA PROFESSORA DE EDUCAÇÃO VISUAL EM RELAÇÃO AO ALUNO Z (VPEV- AZ)**

**Tabela 7:** Categorias e subcategorias de análise de conteúdo da entrevista à professora de Educação Visual acerca do aluno Z



<b>Grelha de análise de conteúdo da entrevista ao professora de Educação Visual acerca do aluno Z</b>		
<b>Categoria</b>	<b>Subcategorias</b>	<b>Unidade de registo</b>
<b>DADOS PESSOAIS</b>	NOME	----
	PROFESSOR DE	Educação Visual e Diretora de Turma
<b>DISLEXIA (INFLUÊNCIA)</b>	OBSTÁCULOS	“(…) na leitura (lê depressa e suprime algumas letras) afetando a interpretação dos textos, nos registos escritos (escreve depressa, omite palavras, dá erros ortográficos omite e troca letras) (…)”
	COMPORTAMENTO	“(…) irrequietude (…)”
	APRENDIZAGENS	“(…) constatação dos erros que comete (interpretação/registos), pois apesar de não serem contabilizados os erros de ortografia e construção de frases, estas dificuldades acabam por afetar negativamente a motivação para o estudo.”
<b>POTENCIALIDADES</b>	ESCOLARES	“A expressão oral e expressão nos seus registos gráficos/pictóricos”.
<b>DIFICULDADES</b>	PESSOAIS	“(…) desconcentração, pois faz tudo depressa (…).”
	ESCOLARES	“(…) nem sempre tem noção dos erros cometidos nos seus registos ou interpretações que faz em resultado da leitura realizada.”;“(…) motivação para aprendizagem de algumas matérias mais teóricas (leitura e escrita), a atenção/concentração e organização espacial.”
<b>ATIVIDADES ESCOLARES PREFERIDAS</b>	DISCIPLINA DE EDUCAÇÃO VISUAL	“(…) desenhar, pintar, construir e criar novos ambientes para os seus registos gráficos.”
<b>DESEMPENHO</b>	REGISTOS GRÁFICOS E CONSTRUÇÕES NA DISCIPLINA DE EDUCAÇÃO VISUAL	“(…) muito carregados, os espaços da folha de trabalho muito preenchidos, a pintura muito carregada e tendencialmente mais escura, muitas faz sobreposições de pinturas.”
<b>ESTRATÉGIAS PEDAGÓGICAS PARA O ALUNO</b>	DISCIPLINA DE EDUCAÇÃO VISUAL	“(…) sentado à frente, faculto pistas visuais /pré e pós organizadoras, asseguro que as orientações são compreendidas, segmento apresentações longas, ensino através de abordagens multissensoriais/manipulativas, apresento

	enunciados curtos, faculto exemplos de produtos finais. (...) converso com o aluno sobre o comportamento (...).”
--	--

Assim, na categoria **dislexia (influências)** e subcategoria **obstáculos** a leitura é uma dificuldades que é transversal, acabando por interferir em todas as áreas “(...) *na leitura (lê depressa e suprime algumas letras) afetando a interpretação dos textos, nos registos escritos (escreve depressa, omite palavras, dá erros ortográficos omite e troca letras)* (...)” na subcategoria **comportamento** é destacada a sua “(...) *irrequietude (...)*”, que advém da sua hiperatividade.

A nível das **aprendizagens** “(...) *constatação dos erros que comete (interpretação/registos), pois apesar de não serem contabilizados os erros de ortografia e construção de frases, estas dificuldades acabam por afetar negativamente a motivação para o estudo.*” Na verdade, as dificuldades do aluno, interferem com a motivação escolar do aluno. A nível de **potencialidades pessoais** “*A expressão oral e expressão nos seus registos gráficos/pictóricos*”, são fundamentais ser aproveitadas para motivar o aluno. Na categoria **dificuldades** e subcategoria **pessoais**, a professora refere que acabam por são prejudicadas e provocadas pela rapidez “(...) *desconcentração, pois faz tudo depressa (...)*.”; na subcategoria **escolares**, dentro das **dificuldades** apresenta-se, uma vez mais, as dificuldades da leitura e da escrita, e por vezes a falta de noção dos mesmos “(...) *nem sempre tem noção dos erros cometidos nos seus registos ou interpretações que faz em resultado da leitura realizada.*”; “(...) *motivação para aprendizagem de algumas matérias mais teóricas (leitura e escrita), a atenção/concentração e organização espacial.*”

Na categoria **atividades escolares preferidas na disciplina de Educação Visual** “(...) *desenhar, pintar, construir e criar novos ambientes para os seus registos gráficos.*” sendo o seu **desempenho nos registos gráficos e construções na disciplina de educação visual** o seguinte: “(...) *muito carregados, os espaços da folha de trabalho muito preenchidos, a pintura muito carregada e tendencialmente mais escura, muitas faz sobreposições de pinturas.*” As **estratégias pedagógicas** para o aluno, nesta disciplina, são as seguintes “(...) *sentado à frente, faculto pistas visuais /pré e pós organizadoras, asseguro que as orientações são compreendidas, segmento apresentações longas, ensino através de abordagens multissensoriais/manipulativas, apresento enunciados curtos,*

*faculto exemplos de produtos finais. (...) converso com o aluno sobre o comportamento (...).”*

A problemática dos alunos, dislexia, interfere na sua conduta escolar e reflete-se nos resultados, essencialmente a nível da leitura e compreensão dos textos. No caso do aluno Z a sua “*irrequietude*” também tem impacto na disciplina, nomeadamente na rapidez e falta de reflexão do trabalho realizado, é, ainda, notório o espaço da folha muito preenchido e o traçado do aluno muito carregado. Por outro lado importa referir que a aluna W é caracterizada como “*por vezes muito lenta na execução das atividades.*”, característica oposta ao seu colega de turma.

Claramente aqui se percebe que a nível da atenção/ concentração, o aluno Z apresenta dificuldades. Em termos comportamentais os alunos são caracterizados de forma oposta, se por um lado a aluna W se apresenta calma e, por vezes, até lenta, por outro o aluno Z é rápido e irrequieto. Estes dados foram muito úteis para o apoio à criação do Programa *No Palco da Dislexia*.

#### 1.5. VOZ DOS ALUNOS (VA)

A expressão escrita e a construção de mapas mentais, fez parte do Programa *No Palco da Dislexia*. Dos trabalhos que realizámos selecionaram-se dois a título exemplificativo, no sentido de não tornar este tópico exaustivo e longo.

Os documentos exemplificativos serão analisados e discutidos nos pontos seguintes, estes são simbólicos e representativos dos momentos vividos: registo dum momento fulcral presente em todas as aulas – o momento final da reflexão/ avaliação, apelidado de *Tempo da Palavra*, documentado no mapa mental (Figura 1). Estes registos de auto e hétero-reflexão constam no álbum de memórias, denominados pelos alunos de *Caderno das diversões*, aluna W (Figura 2) e *Caderno do artista*, aluno Z (Figura 3).

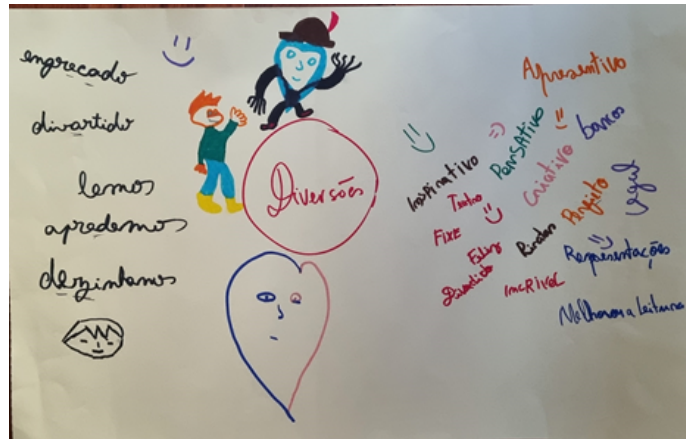


Figura 1: Momento final da reflexão/ avaliação, apelidado de *Tempo da Palavra*.



Figura 2: Álbum de memórias do aluno W.

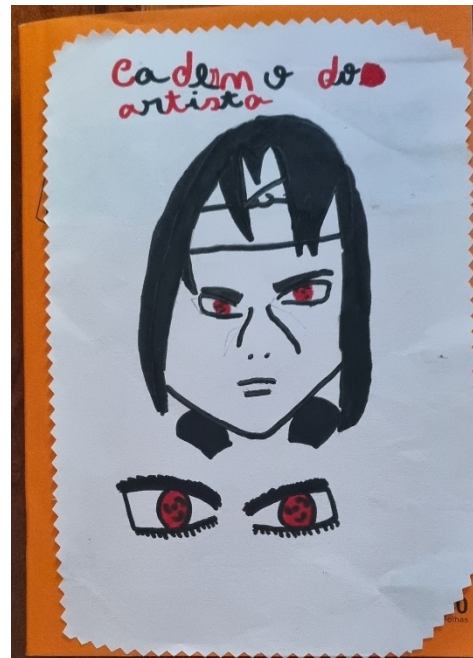


Figura 3: Álbum de memórias do aluno Z.

Nas figuras 4 e 5, apresentamos os textos livres elaborados pelos alunos acerca das 10 aulas. O texto mais descritivo produzido pela aluna W (Figura 4), texto mais reflexivo/avaliativo escrito pelo aluno Z (Figura 5) estes representam um momento muito especial: o fim do programa em que se realizou uma viagem aos momentos marcantes das aulas do Programa *No Palco da Dislexia*.

Era uma vez, das mineras e uma professora que fugiam  
 aulas, então elas. Na sua aula fugiam teatro e interpre-  
 tação, leitura de textos e muito mais...  
 Essas mineras podiam ser tímidos mas elas adoravam  
 improvisar.  
 Na primeira aula fizeram o "Eis aqui" uma das coisas  
 que envolve qualidade de vida, boa a dança e teatro,  
 a leitura, boa boneca, seu boa a jogar futebol, seu boa a  
 interpretar, a sua "exibir" e a sua cultura.  
 Na segunda aula "O barco".  
 - Onde foi, com um barco de brinquedo, onde  
 havia alguns fantasmas.  
 Aula 3. - Onde fizeram um desenho para a mãe em  
 que refletiu o quanto gostava e amava a mãe, mãe  
 tudo o sentimento de "filhos". - Depois viagem na  
 carta.  
 Aula 4. Onde falamos sobre o Gulliver e improvisamos,  
 além de fazer uma carta como se fosse o Gulliver a  
 viajar, e improvisamos com fotos das coisas que Gulliver fez  
 ajuda a uma carta amiga de passageiro.  
 Aula 5. - Na "Nau Catrineta" (catrineta), teatro e bonecas  
 com fantoches, personagens, e fugir bonecas com o gato e pita  
 e, e acabamos com o fim das aulas que interpretaram com  
 isso.  
 Fugimos teatro sobre o Gulliver lemos um texto que se-  
 ria o manual de feitiços, fizemos teatro com as nossas  
 publicações, idênticas em que falamos que fugir uma carta  
 de Gulliver a fazer ajuda.  
 Interpretamos o texto da "Nau de Avo" e do Ma-  
 rinho, na primeira vez fomos enquanto interpreta-  
 vamo e depois de fazer improvisamos sobre boneca e  
 boneca.  
 Bonecas com fantoches, com fantasmas e de um teatro,  
 chamamos de teatro sobre a presença de um dos fantoches que  
 chamamos mais a atenção e depois de fazer teatro para ele era  
 muito agradável e de vontade de brincar.

Era uma vez, um menino, uma menina  
 com uma professora.  
 Adorai a parte que não o Gulliver que  
 perdeu a sua petula.  
 Bonecas da nau catrineta foi muito  
 giro existiu as bonecas com a  
 folha de papel = magia!  
 Isso é bom como nos ~~teatro~~  
 ficamos com o barco dos piratas.  
 Aprendemos a interpretar e a pôr  
 a timidez,  
 interpretar personagens.  
 Além disso as aulas quando  
 interpretamos as personagens  
 muitas das vezes improvisamos.  
 No final das aulas nós escrevemos  
 cartas e dizemos o que fizemos  
 e analisamos.  
 Quando falamos de amor  
 fizemos uma mensagem a mãe.  
 Além disso fizemos vinte e duas  
 professoras.  
 Lembramos a nau catrineta.  
 Quando falamos o Gulliver a mandar  
 a carta a uma pessoa que ajudou.

**Figura 3:** Texto descritivo produzido pela aluna W. **Figura 4:** Texto descritivo produzido pelo aluno Z.

### VOZ DA ALUNA W (VAW)

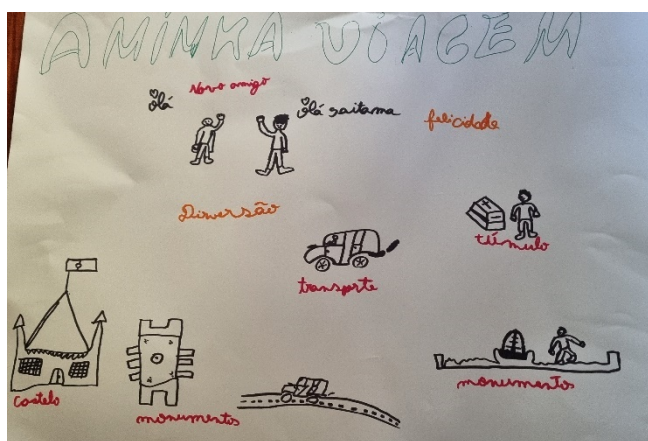
O texto da aluna W é descritivo e muito significativo, pois esta transformou o percurso das aulas numa história que começa com a expressão: *Era uma vez*, que nos remete para o mundo mágicos dos contos. Muito interessante é a forma como se caracteriza as personagens *“podiam ser tímidos, mas eles adoravam improvisar”*, a aluna fez a sua própria caracterização, referiu as suas qualidades e focou a sua dificuldade em interpretar e expressar-se. Pela leitura do texto percebemos o que marcou a aluna W no decorrer das aulas: na primeira o jogo de conhecimento *foi de valor* (figura 6); na segunda a possibilidade de brincar com o barco (figura 7); na aula seguinte a construção em cartolina da viagem, na seguinte: a carta a pedir ajuda a uma amiga (figura 8); na aula seguinte a aula em que se trabalhou o texto a *Nau Catrineta*, o que marcou a aluna foi a construção das bonecas (figura 9).



participante verifiquei, provocam nos alunos grande entusiasmo. O aluno Z também refere a construção das bonecas, corroborando-se o que foi dito pela EE do aluno e pela professora de Educação Visual, que o aluno gosta de trabalhos de expressão artística. As expressões: “*magia*”, “*Tão bom*” comprovam a motivação do aluno nestas aulas de Expressão Dramática, nomeadamente na parte da construção das bonecas e no momento de brincadeira livre. Na verdade quando os alunos tiveram acesso ao barco dos piratas, o puderam manusear e criar diálogos improvisados sentiu-se muita alegria por parte dos alunos que brincaram euforicamente.

Tal como a sua colega, aluna W, improvisar foi das atividades referidas com mais entusiasmo, o aluno Z, também, focou a parte da reflexão final.

A figura 10 representa um dos momentos de avaliação/ reflexão, que nomeamos como o *Tempo da Palavra*, no lado da direita da figura temos a produção da aluna Z e no lado esquerdo as palavras e desenhos do aluno Z. Refira-se que os desenhos foram elaborados apenas pelo aluno Z. A avaliação da aula n. 3 contém 15 palavras caracterizadoras da aula, sendo 15 escritas pela aluna W, e 5 pelo aluno Z, o que pode significar a resistência do aluno em escrever. Acrescente-se que a correção ortográfica das palavras foi feita no caderno de apoio de Educação Especial.



**Figura 9:** Construção em cartolina da viagem

#### 1.6. VOZ DA PROFESSORA/INVESTIGADORA (VPI)

Neste apresentarei os resultados, respetiva análise e discussão, da seguinte forma: por aluno; por categorias e subcategorias; por grupos de aulas: três, três, quatro totalizando as 10 aulas lecionadas. Não será feita uma análise tão exaustiva como nas tabelas

anteriores, pois tornaria a leitura demasiado extensa e exaustiva, além de que a forma sintética e organizada como se apresenta é de mais fácil compreensão e análise.

## ALUNA W

**Tabela 8:** 1.ª Grelha de análise de conteúdo do diário de bordo (aluna W)

GRELHA DE ANÁLISE DE CONTEÚDO DO DIÁRIO DE BORDO				
CATEGORIA	SUBCATEGORIAS	UNIDADE DE REGISTO		
		14/01/2021	15/04/2021	22/04/2021
COMPETÊNCIAS	Comunicação Oral	“ela leu expressivamente” “esta leu bem e expressivamente” devia falar mais alto e ser mais extrovertida”	“de forma clara e simples” “a descrição, com alguma adjetivação”	“muito criativa na oralidade” “leitura dramatizada com entusiasmo” “a leitura decorreu de forma mais fluida, com menos erros de leitura do que se fosse uma leitura sem dramatização” “Ambos leram com muita expressividade”
	Comunicação Escrita			
	Desenvolvimento emocional/ Relação	“foi muito importante para a autoestima da aluna W” “sou boa a falar frases bonitas... falar uma frase para a pessoa ficar bem comigo... para ficar feliz comigo... para animar as pessoas... contar piadas” “não era boa a improvisar” “Eu a aluna W rimos” “uniu mais os dois alunos”	“imaginativos, desinibidos” “cada vez mais ligados um ao outro, com mais autoestima e vontade de fazer coisas diferentes”	“inibe-se na escrita” “movimentarem-se livremente, muito divertidos e descontraídos” “demonstraram que apreciam este tema” “demonstraram que apreciam este tema” “não se inibe de escrever mesmo sabendo que faz erros” “movimentarem-se livremente, muito divertidos e descontraídos” “principais emoções sentidas pelos alunos, uma vez mais referiram o quanto apreciam esta aula, onde aprendem a brincar e sem se aperceberem, falaram da alegria, diversão, entusiasmo, amizade”

				“muito devagar, fizeram a descontração muscular e desdobraram o corpo até ficar bem estendido e relaxado”
	Psicomotricidade	“movimentos corporais e expressões faciais o aluno” “através da expressividade do aluno” “movimento mais retraídos”	“os alunos não demonstraram dificuldade em apanhar a bola”	“mais descontraídos” “movimentarem-se livremente, muito divertidos e descontraídos” “foram lendo e movimentando-se, ao mesmo tempo, de forma espontânea, mas com dificuldade na união movimento/ leitura” “muito devagar, fizeram a descontração muscular e desdobraram o corpo até ficar bem estendido e relaxado”
	Criatividade		“originais diálogos” “imaginativos, desinibidos” “imaginaram a personalidade e carácter de cada boneco”	“Foram extremamente imaginativos e divertidos a dramatizarem”
	Atenção concentração			“nomeando os objetos, com alguma facilidade” “recordaram a ideia principal, a mensagem geral, continuaram a ser expressivos, recordaram mais as movimentações finais e os diálogos finais”
PARTICIPAÇÃO	Motivação/ interesse	“bastantes satisfeitos”	“percebendo a alegria e entusiasmo com que pegavam nos bonecos” “imaginaram com prazer os nomes, a narrativa e os diálogos”	“Os alunos correspondem ao pedido felizes e contentes” “Destaco a importância dos adereços, para a leitura sair de forma mais entusiasta e com menos erros na leitura” “não se inibe de escrever mesmo sabendo que faz erros”

			<p>“liberdade e alegria em realizar as tarefas escolares”</p> <p>“porque é diferente e mais divertida”</p>	<p>“movimentarem-se livremente, muito divertidos e descontraídos”</p> <p>“aprendem a brincar e sem se aperceberem”</p> <p>“principais emoções sentidas pelos alunos, uma vez mais referiram o quanto apreciam esta aula, onde aprendem a brincar e sem se aperceberem, falaram da alegria, diversão, entusiasmo, amizade”</p>
	Capacidade reflexiva		<p>“clara e sincera”</p> <p>“porque é diferente e mais divertida”</p>	<p>“Os alunos demonstram capacidade reflexiva/avaliativa, mais com o outro do que consigo próprios”</p>
Outras observações:		Autoestima baixa Medos: morte e solidão	“conclui que as crianças sentem falta de brincar, de criar, sonhar e imaginar”	

**Tabela 9: 2.ª** Grelha de análise de conteúdo do diário de bordo (aluna W)

GRELHA DE ANÁLISE DE CONTEÚDO DO DIÁRIO DE BORDO				
CATEGORIA	SUBCATEGORIAS	UNIDADE DE REGISTO		
		29/04/2021	06/05/2021	20/05/2021
COMPETÊNCIAS	Comunicação Oral	<p>“leram expressivamente as mensagens”</p> <p>“expressividade e precisão”</p> <p>“melhorias na entoação”</p>	<p>“A aluna w falou da sua viagem com muita criatividade e expressividade e com uma atitude mais livre e desinibida”</p> <p>“A aluna W leitora mais expressiva, mas com tom de voz baixo e</p>	<p>“a nível da comunicação foi expressivo, continuou a falar baixinho, mas com boa dicção”</p> <p>“enriquecer o vocabulário”</p> <p>2º leitura</p> <p>“leitura foi expressiva notando-se uma grande evolução na segunda leitura, com uma velocidade leitora adequada à sua faixa etária e de forma fluente”</p>

			dificuldade em projetar a voz, lê com alguma fluência” “muitos progressos na segunda leitura”	
	Comunicação Escrita		“escrevem com mais entusiasmo e rapidez”	“W melhorou na ortografia e na pontuação”
	Desenvolvimento emocional	“variações de voz e de emoções a fala da personagem <i>Manuel</i> ”	“atitude mais livre e desinibida”	“uma sintonia entre eles mais notória” “assim tenho menos vergonha”
	Psicomotricidade		“espreguiçaram-se, «nadando» e dançando pela sala, a aluna W cada vez com movimentos mais soltos e livres”	“o jogo da bola mágica, demonstrando que não dificuldade de manuseamento” “os alunos movimentaram-se dentro da sala com mais à-vontade e destreza, com mais liberdade”
	Criatividade		“estão mais criativos”	“os nomes eram inventados tendo a mesma terminação do nome dito pelo jogador anterior” “W foi criativo, original e criou nomes com rimas” “cada vez mais criativa e sonhadora”
	Atenção concentração		“maior dificuldade é manter os olhos fechados” “cada vez mais calmos e concentrados”	“As atividades de aquecimento e regresso à calma têm sido uma ajuda para ao nível da concentração/atenção”
PARTICIPAÇÃO	Motivação/ interesse	“empenho e no entusiasmo da improvisação”	“Os alunos pediram para repetir a leitura dramatizada”	“A leitura foi realizada novamente a pedido dos alunos”

			“escrevem com mais entusiasmo e rapidez”	
	Capacidade reflexiva	“com chapéus e diversão aprendem mais”	“Capacidade de reflexão na escolha das palavras adequadas ao conteúdo e desenrolar da aula”	«Agora gosto mais de ler, porque inventamos que somos outras pessoas” “em que eles concluem melhorias claras na leitura e na escrita”
Outras observações		“queixaram-se da dificuldade em fazer os exercícios com máscara”		“aula é curta para a realização das atividades”

**Tabela 10:** 3.ª Grelha de análise de conteúdo do diário de bordo (aluna W)

GRELHA DE ANÁLISE DE CONTEÚDO DO DIÁRIO DE BORDO					
CATEGORIA	SUBCATEGORIAS	UNIDADE DE REGISTO			
		27/05//2021	17/06/2021	24/06/2021	01/07/2021
COMPETÊNCIAS	Comunicação Oral	“Voltaram à leitura dramatizada da «Nau Catrineta», com muitas melhorias na fluência, encadeamento, velocidade e expressividade.”	“leram novamente o texto de forma dialogada e dramatizada, comparando a primeira leitura na aula anterior com esta leitura que é a terceira verificam-se progressos” “tom de voz mais elevado, mas continua baixinho, leu corretamente e fluentemente”	“A conversa foi fluída, com respeito pelas histórias do colega”	“mais extrovertida e faladora”
	Comunicação Escrita	“questionou a escrita das palavras, por isso			“escreverem vocabulário com rico e coerente”

		não fez erros ortográficos”			
	Desenvolvimento emocional	<p>“e sem receio de demonstrar os seus movimentos menos usuais”</p> <p>“está mais forte emocionalmente, no sentido de partilhar as suas opiniões com mais segurança, sente-se mais à-vontade com o colega de turma e as estreitaram-se relações entre todos”</p>	“relação entre os alunos é mais forte”	<p>“balanço positivo em que os alunos se sentiram ligados entre si”</p> <p>“riem-se ao ver os seus vídeos, sentindo-se mais confiantes consigo próprios e entre eles e também comigo”</p> <p>“momentos de aquecimento e regresso à calma serem repetições de aulas anteriores foi emocionante”</p>	<p>“mais alegre e descontraída”</p> <p>“sente falta de amigos”</p> <p>“regresso à calma foi um abraço”</p>
	Psicomotricidade	<p>“dançavam e movimentavam-se ao som da música, movimentando as marionetas”</p> <p>“desenvolveram a motricidade, sentido-se cada vez mais livres</p> <p>“o poema estar no chão e os alunos em movimentos parece ter dificultado a leitura que acabou por ser mais silabada”</p> <p>“a aluna construiu a boneca sem dificuldade”</p>			“termos de comunicação corporal os alunos demonstraram um grande à-vontade com movimentos mais amplos e expressivos”

		“fez as dobragens corretamente”			
	Criatividade	“muita imaginação colocando uma saia extra na boneca”	“gostam deste relaxamento guiada, que referiram faz com que imaginem os locais”	“Caderno das diversões”	“foram muito criativos, imaginativos e expressivos”
	Atenção concentração	“seguindo as instruções” “Os momentos de relaxamento estão mais calmos e silenciosos, sem os constrangimentos iniciais”	“manteve a mesma capacidade de concentração” “continua um pouco insegura e com receio de errar” “momento de relaxamento houve concentração e foco”	“cada vez mais concentrados e compenetrados nestes momentos que exigem atenção/ concentração e silêncio”	
PARTICIPAÇÃO	Motivação/ interesse	“destacaram a construção dos fantoches como a mais motivadora e original”		“Caderno das diversões” “muito motivados para estas aulas e sempre curiosos e expectantes sobre o que iria acontecer”	
	Capacidade reflexiva	“Auto e heteroavaliação onde destacaram a construção dos fantoches como a mais motivadora e original”	“referiu com consciência na autoavaliação”	“estão mais reflexivos e com capacidade de perceber e aceitar melhor as dificuldades inerentes à sua problemática”	“boa capacidade de avaliação”
Outras observações		“nesses momentos consigo ser mais	“articulação com a disciplina de português”	“fazer-se colagens por ordem	“Devido às limitações do Covid sentimos

	observadora que participante”	“dificuldade em associar as matérias à terminologia correta” “dificuldades de interpretação do poema, revelando que a linguagem não é acessível”	cronológica e por isso a dificuldade em organizar as fotos e os textos”	algum receio, mas sei que para a aluna W esta intimidade tem muito significado” “sente falta de brincar” “aula foi mais longa”
--	-------------------------------	---	---	--

## ALUNO Z

**Tabela 11:** 1.ª Grelha de análise de conteúdo do diário de bordo (aluno Z)

GRELHA DE ANÁLISE DE CONTEÚDO DO DIÁRIO DE BORDO				
CATEGORIA	SUBCATEGORIAS	UNIDADE DE REGISTO		
		29/04/2021	6/05/2021	22/04/2021
COMPETÊNCIAS	Comunicação Oral	“leram expressivamente as mensagens” “expressividade e precisão” “melhorias na entoação”	“de forma clara e simples” “a descrição, com alguma adjetivação”	“leitura dramatizada com entusiasmo” “a leitura decorreu de forma mais fluída, com menos erros de leitura do que se fosse uma leitura sem dramatização” “Ambos leram com muita expressividade, o aluno Z com menos velocidade e de forma mais silabada”
	Comunicação Escrita			“Z faz muitos erros ortográficos”
	Desenvolvimento emocional	“variações de voz e de emoções a fala da personagem <i>Manuel</i> ”	“imaginativos, desinibidos” “cada vez mais ligados um ao outro, com mais autoestima e vontade de fazer coisas diferentes”	“não se inibe de escrever mesmo sabendo que faz erros” “movimentarem-se livremente, muito divertidos e descontraídos” “principais emoções sentidas pelos alunos, uma vez mais referiram o quanto apreciam esta aula, onde aprendem a brincar e sem se aperceberem, falaram da alegria, diversão, entusiasmo, amizade”

				“muito devagar, fizeram a descontração muscular e desdobraram o corpo até ficar bem estendido e relaxado”
	Psicomotricidade		“os alunos não demonstraram dificuldade em apanhar a bola”	“mais descontraídos” “movimentarem-se livremente, muito divertidos e descontraídos” “foram lendo e movimentando-se, ao mesmo tempo, de forma espontânea, mas com dificuldade na união movimento/ leitura” “muito devagar, fizeram a descontração muscular e desdobraram o corpo até ficar bem estendido e relaxado”
	Criatividade		“originais diálogos” “imaginativos, desinibidos” “imaginaram a personalidade e carácter de cada boneco”	“é muito criativo” “Foram extremamente imaginativos e divertidos a dramatizarem”
	Atenção concentração		“percebendo a alegria e entusiasmo com que pegavam nos bonecos” “imaginaram com prazer os nomes, a narrativa e os diálogos” “liberdade e alegria em realizar as tarefas escolares” “dificuldade na sequencialização temporal dos meses”	“nomeando os objetos, com alguma facilidade” “recordaram a ideia principal, a mensagem geral, continuaram a ser expressivos, recordaram mais as movimentações finais e os diálogos finais”

PARTICIPAÇÃO	Motivação/ interesse	“empenho e no entusiasmo da improvisação”	“porque é diferente e mais divertida”	“Os alunos correspondem ao pedido felizes e contentes” “Destaco a importância dos adereços, para a leitura sair de forma mais entusiasta e com menos erros na leitura” “não se inibe de escrever mesmo sabendo que faz erros” “movimentarem-se livremente, muito divertidos e descontraídos” “principais emoções sentidas pelos alunos, uma vez mais referiram o quanto apreciam esta aula, onde aprendem a brincar e sem se aperceberem, falaram da alegria, diversão, entusiasmo, amizade” “aprendem a brincar e sem se aperceberem”
	Capacidade reflexiva	“com chapéus e diversão aprendem mais”	“clara e sincera” “porque é diferente e mais divertida”	“Os alunos demonstram capacidade reflexiva/ avaliativa, mais com o outro do que consigo próprios”
Outras observações		“queixaram-se da dificuldade em fazer os exercícios com máscara”	“conclui que as crianças sentem falta de brincar, de criar, sonhar e imaginar”	

**Tabela 12:** 2.ª Grelha de análise de conteúdo do diário de bordo (aluno Z)

GRELHA DE ANÁLISE DE CONTEÚDO DO DIÁRIO DE BORDO				
CATEGORIA	SUBCATEGORIAS	UNIDADE DE REGISTO		
		29/04/2021	6/05/2021	20/05/2021
COMPETÊNCIAS	Comunicação Oral	“leram expressivamente as mensagens” “expressividade e precisão” “melhorias na entoação”	“A leitura do aluno Z foi silabada em palavras mais difíceis, mas com melhorias notórias, estamos a meio do programa e vêm-se progressos no referido aluno, essencialmente na velocidade leitora, na	2º leitura “leitura foi expressiva notando-se uma grande evolução na segunda leitura, com uma velocidade leitora adequada à sua faixa etária e de forma fluente”

			expressividade” e a nível da atenção/concentração	
	Comunicação Escrita		“escrevem com mais entusiasmo e rapidez” “aluno Z dar asas à sua imaginação, acabando por ser uma motivação para a escrita de palavras”	“evoluções no aluno Z: não fez resistência para escrever, foi mais fluente e imaginativo, embora com muitas dificuldades na ortografia e na pontuação” “gosto mais de escrever, mas só coisas curtas”
	Desenvolvimento emocional	“variações de voz e de emoções a fala da personagem <i>Manuel</i> ” várias emoções e a aluna W “demonstrou problemas de autoestima ao falar da tristeza” “expressão escrita de sentimentos, em que começou logo por dizer que não tinha jeito para desenhar”		“com uma sintonia entre eles mais notória”
	Psicomotricidade	“esforçou-se por fazer uma caligrafia bonita e o seu esforço deu resultado”	“espreguiçaram-se, «nadando» e dançando pela sala ... e o aluno Z com movimentos mais bruscos, mas mais ritmados” “melhoria na caligrafia”	“o jogo da bola mágica, demonstrando que não dificuldade de manuseamento” “os alunos movimentaram-se dentro da sala com mais à-vontade e destreza, com mais liberdade” “notando-se melhorias na caligrafia do aluno Z”
	Criatividade		“estão mais criativos”	

	Atenção concentração		“maior dificuldade é manter os olhos fechados” “cada vez mais calmos e concentrados” “vêm-se progressos no referido aluno... e a nível da atenção/concentração”	“As atividades de aquecimento e regresso à calma têm sido uma ajuda para ao nível da concentração/atenção”
PARTICIPAÇÃO	Motivação/ interesse	“empenho e no entusiasmo da improvisação”	“Desenhar na cartolina...dar asas à sua imaginação...motivação para a escrita”	“A leitura foi realizada novamente a pedido dos alunos”
	Capacidade reflexiva	“com chapéus e diversão aprendem mais” “o Z disse que adora desenhar, por isso as aulas passam a correr”	“Capacidade de reflexão na escolha das palavras adequadas ao conteúdo e desenrolar da aula”	«Agora gosto mais ler, porque inventamos que somos outras pessoas” “em que eles concluem melhorias claras na leitura e na escrita”
Outras observações		“queixaram-se da dificuldade em fazer os exercícios com máscara”	“estão mais criativos”	“aula é curta para a realização das atividades”

**Tabela 13:** 3.ª Grelha de análise de conteúdo do diário de bordo (aluno Z)

GRELHA DE ANÁLISE DE CONTEÚDO DO DIÁRIO DE BORDO					
CATEGORIA	SUBCATEGORIAS	UNIDADE DE REGISTO			
		27/05//2021	17/06/2021	24/06/2021	01/07/2021
COMPETÊNCIAS	Comunicação Oral	“Voltaram à leitura dramatizada da «Nau Catrineta», com muitas melhorias na fluência, encadeamento, velocidade e expressividade.”	“leram novamente o texto de forma dialogada e dramatizada, comparando a primeira leitura na aula anterior com esta leitura que é a terceira	“A conversa foi fluída, com respeito pelas histórias do colega”	“oralmente mais calmo e ponderada, mais participativo nas aulas de português onde coadjuvo”

			<p>verificam-se progressos”  “leu de forma silabada, manteve alguma cadência e fluência, foi muito expressivo”  “vocabulário mais diversificado um episódio doméstico”</p>		
	Desenvolvimento emocional	<p>“e sem receio de demonstrar os seus movimentos menos usuais”  “estreitaram-se relações entre todos”  “sentem segurança nas aprendizagens”</p>	<p>“relação entre os alunos é mais forte”</p>	<p>“riem-se ao ver os seus vídeos, sentindo-se mais confiantes consigo próprios e entre eles e também comigo”  “momentos de aquecimento e regresso à calma serem repetições de aulas anteriores foi emocionante”</p>	<p>“a nível emocional mais estável”  “regresso à calma foi um abraço”</p>
	Comunicação Escrita	<p>“fez trocas e omitiu sílabas”</p>			<p>“escreverem vocabulário com rico e coerente”</p>
	Psicomotricidade	<p>“dançavam e movimentavam-se ao som da música, movimentando as marionetas”  “desenvolveram a motricidade, sentido-se cada vez mais livres”  “o poema estar no chão e os alunos em</p>		<p>“aluno Z continua a revelar alguma dificuldade recortando pelo tracejado indicado”</p>	<p>“caligrafia mais regular”  “na escrita de textos menos resistente”  “termos de comunicação corporal os alunos demonstraram um grande à-vontade com movimentos mais amplos e expressivos”</p>

		<p>movimentos parece ter dificultado a leitura que acabou por ser mais silabada”</p> <p>“o aluno tem algumas dificuldades”</p> <p>“o esforço para fazer uma caligrafia regular”</p>			
	Criatividade	<p>“com muita liberdade artística e criatividade”</p> <p>“colocou uma capa na boneca”</p>	<p>“gostam deste relaxamento guiada, que referiram faz com que imaginem os locais”</p> <p>“Caderno do artista”</p>		<p>“foram muito criativos, imaginativos e expressivos”</p>
	Atenção concentração	<p>“Os momentos de relaxamento estão mais calmos e silenciosos, sem os constrangimentos iniciais”</p>	<p>“o aluno Z esteve relaxado, consegui manter os olhos fechados estando atento e focado”</p> <p>“demonstrou dificuldades em focar-se no texto por este ser difícil, distraído-se como facilidade”</p> <p>“o assunto não lhe interessa facilmente desmotiva”</p> <p>“momento de relaxamento</p>	<p>“cada vez mais concentrados e compenetrados nestes momentos que exigem atenção/ concentração e silêncio”</p>	<p>“mais concentrado nos momentos iniciais e finais”</p>

			houve concentração e foco”		
PARTICIPAÇÃO	Motivação/ interesse	“facto de gostar de artes e de desenhos faz com que se empenhe mais e nas dobragens foi criativo e colocou uma capa na boneca”		<p>“Caderno do artista”</p> <p>“muito motivados para estas aulas e sempre curiosos e expectantes sobre o que iria acontecer”</p> <p>“A avaliação foi feita ao longo da sessão, sentindo-se claramente o entusiasmo em recordar as aulas”</p> <p>“A avaliação foi feita ao longo da sessão, sentindo-se claramente o entusiasmo em recordar as aulas”</p>	<p>“o imaginário dos Piratas é uma excelente motivação”</p> <p>“adora desenhar”</p> <p>“mais motivado para a disciplina de português”</p>
	Capacidade reflexiva	“Auto e heteroavaliação onde destacaram a construção dos fantoches como a mais motivadora e original”		<p>“mais gostou foi brincar e de desenhar”</p> <p>“balanço positivo em que os alunos se sentiram ligados entre si”</p> <p>“estão mais reflexivos e com capacidade de perceber e aceitar melhor as dificuldades inerentes à sua problemática”</p>	<p>“boa capacidade de avaliação”</p>

Outras observações	“nesses momentos consigo ser mais observadora que participante”	“articulação com a disciplina de português” “dificuldade em associar as matérias à terminologia correta” “dificuldades de interpretação do poema, revelando que a linguagem não é acessível”	“fazer-se colagens por ordem cronológica e por isso a dificuldade em organizar as fotos e os textos”	“Melhoria a nível comportamental” “Devido às limitações do Covid sentimos algum receio” “sente falta de brincar” “aula foi mais longa”
--------------------	---	--	--	---

Após a análise destas tabelas importa destacar que a comunicação oral foi a mais trabalhada, a mais desenvolvida e também a que apresenta evoluções mais significativas, ao contrário da escrita em que a nível de ortografia não se destacam muitas melhorias, mas elas existem através das subcategorias motivação/ interesse e criatividade. Ao longo de todas as aulas percebeu-se que existe uma grande necessidade de brincar, no verdadeiro sentido da palavra e de sonhar. Na subcategoria psicomotricidade, a dança e movimentação livres trouxeram mais valias que se interligaram com a subcategoria desenvolvimento emocional, sendo que se verificaram enriquecimentos a nível da autoestima. A subcategoria atenção/ concentração melhorou significativamente, muito devido aos rituais iniciais e finais, a importância da respiração e do imaginário guiado. A capacidade reflexiva desenvolvida em todas as aulas trouxe crescimento pessoal, mas foi importante para a manutenção da atenção/ concentração.

### 1.7. VOZ DO CONSELHO DE TURMA (VCT)

Na reunião de final de ano letivo momento de avaliação da turma, o Conselho de Turma (CT) discutiu individualmente o caso dos dois alunos com necessidades educativas especiais. Haverá dois pontos, em que se discute individualmente cada um dos alunos.

## VOZ DO CONSELHO DE TURMA (VCT- AW)

**Tabela 14:** Grelha de análise de conteúdo do CT final de semestre (aluna W)

GRELHA DE ANÁLISE DE CONTEÚDO DO CT FINAL DE SEMESTRE (Aluna W)		
CATEGORIA	SUBCATEGORIAS	UNIDADE DE REGISTO
MEDIDAS EDUCATIVAS	ADEQUAÇÃO	«O conselho de turma refletiu e analisou a situação individual dos alunos que beneficiam da aplicação das medidas educativas, ao abrigo do Decreto-Lei 54/2018, de 6 de julho, tendo considerado que a implementação das medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão foi cumprida e que as mesmas se revelaram eficazes, devendo manter-se no próximo ano letivo»  «Deverá continuar a usufruir de apoio direto de Educação Especial e de coadjuvação e/ ou codocência, no próximo ano letivo, tal como de apoio psicológico.»
	ALTERAÇÃO	«As medidas educativas foram consideradas eficazes, todavia o Conselho de Turma considera importante que o aluno usufrua, também, da seguinte medida educativa: medida seletiva, d) antecipação e reforço das aprendizagens»
COMPETÊNCIAS	PROGRESSOS	«empenhada e progressivamente autónoma»; «demonstrou progressos muito significativos a nível da comunicação oral e escrita»; «melhorou muito a nível da criatividade», «capacidade de comunicação oral estando mais desinibida e com mais à- vontade nos diálogos, na leitura, na improvisação e na relação interpessoal aluno/ aluno e aluno/professor»,
	DIFICULDADES	«O Conselho de Turma reforçou o que foi referido pela professora, essencialmente a nível da participação das aulas, uma vez que só participa quando solicitada e por vezes fica calada, sem apresentar as suas dúvidas».

A aluna W revelou progressos em todas as áreas, todavia o CT refere que deve melhorar *«essencialmente a nível da participação das aulas, uma vez que só participa quando solicitada e por vezes fica calada, sem apresentar as suas dúvidas»*. As medidas educativas mantêm-se por serem consideradas eficazes.

## VOZ DO CONSELHO DE TURMA (VCT- AZ)

**Tabela 15:** Grelha de análise de conteúdo do CT final de semestre (aluno Z)

GRELHA DE ANÁLISE DE CONTEÚDO DO CT FINAL DE SEMESTRE (Aluno Z)		
CATEGORIA	SUBCATEGORIAS	UNIDADE DE REGISTO
MEDIDAS EDUCATIVAS	ADEQUAÇÃO	«O conselho de turma refletiu e analisou a situação individual dos alunos que beneficiam da aplicação das medidas educativas, ao abrigo do Decreto-Lei 54/2018, de 6 de julho, tendo considerado que a implementação das medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão foi cumprida e que as mesmas se revelaram eficazes, devendo manter-se no próximo ano letivo» «Deverá continuar a usufruir de apoio direto de Educação Especial e de coadjuvação e/ ou codocência, no próximo ano letivo, tal como de apoio psicológico e terapia da fala.»
	ALTERAÇÃO	«As medidas educativas foram consideradas eficazes, todavia o Conselho de Turma considera importante que o aluno usufrua, também, da seguinte medida educativa: medida seletiva, d) antecipação e reforço das aprendizagens»
COMPETÊNCIAS	PROGRESSOS	«O comportamento e atitudes foram sempre corretas e demonstrou progressiva responsabilidade», «respeito pelas regras a aplicar em contexto de sala de aula»; «demonstrou esforço e empenho na realização das tarefas propostas», «progressos muito significativos a nível da comunicação»; «a nível da criatividade que se verifica tanto na oralidade do que na escrita», «atenção/ concentração», «mais participativo e empenhado»
	DIFICULDADES	«deverá ser mais concentrado e não deve distrair-se com os colegas», «no final do ano demonstrou alguma instabilidade comportamental nas aulas de português»; «à parte escrita continue a escrever com erros de ortografia», «precisa de se concentrar mais», «melhor o seu comportamento e aceitar quando o professor o alerta»

Esta consulta à ata foi importante, todavia há elementos que foram referidos em reunião, mas não ficaram esmiuçados na ata, nomeadamente a importância e a relevância deste tipo de Programa dentro da escola e, principalmente, com alunos com NEE. De acordo com a ata é importante destacar a melhoria de comportamento, de atitude e de manutenção da atenção concentração do aluno Z, em todas as disciplinas, à exceção da disciplina de Português.

O CT destacou os seguintes progressos «*respeito pelas regras a aplicar em contexto de sala de aula*»; «*demonstrou esforço e empenho na realização das tarefas propostas*», «*progressos muito significativos a nível da comunicação*»; «*a nível da criatividade que se verifica tanto na oralidade do que na escrita*». As medidas educativas mantiveram-se por se considerarem adequadas.

#### 1.8. VOZ DO ENCARREGADO DE EDUCAÇÃO DOS ALUNOS (VEE)

No dia da entrega de notas reuniu-se individualmente com cada um dos encarregados de educação dos alunos que integraram o Programa *No Palco da Dislexia*. Assim elaborou-se a tabela com três categorias: **perceção acerca do Programa de Expressão Dramática; Intervenção/ apoio escolar da família; Alteração desenvolvimental** sentida nos alunos, que apresentamos de forma clara e simples.

#### VOZ DO ENCARREGADO DE EDUCAÇÃO DA ALUNA W (VEE)

**Tabela 16:** Grelha de análise de conteúdo da entrevista à EE da aluna W

GRELHA DE ANÁLISE DE CONTEÚDO DA ENTREVISTA EE DA ALUNA W 22/07/2021	
CATEGORIA	UNIDADE DE REGISTO
Perceção acerca do programa de Expressão Dramática	“anda muito entusiasmada, pois diz que gosta de fazer teatro e se diverte, até contou que o nome que deu ao seu caderno é «caderno das diversões» porque é muito divertido”
Intervenção/ apoio escolar na família	“Sim, disse que falaram de amor e da importância dos pais, ela deu-me uma mensagem no Dia da Mãe que fez nas suas aulas e leu-ma com emoção” “Ela nunca me pede ajuda para a escola, conversa muito comigo, mas não sobre a matéria. Ela pode pedir ajuda ao irmão”

Alteração desenvolvimental	<p>“Eu noto que ela está entusiasmada, gosta mais de ir para a escola”</p> <p>mais extrovertida e comunicativa, gosta mais de escrever e perdeu a timidez, também acho que estreitou a relação com o colega, chegou a pedir-me para voltar para o andebol, mas com a pandemia tenho receio. Está mais motivada para vir para a escola”</p> <p>“Ela está mais madura”</p>
----------------------------	--

## VOZ DO ENCARREGADO DE EDUCAÇÃO DO ALUNO Z (VEE)

**Tabela 17:** Grelha de análise de conteúdo da entrevista EE do aluno Z

GRELHA DE ANÁLISE DE CONTEÚDO DA ENTREVISTA EE - ALUNO Z	
22/07/2021	
CATEGORIA	UNIDADE DE REGISTO
Perceção acerca do programa de Expressão Dramática	<p>“Ele gostou, achas as aulas divertidas e diferentes”</p> <p>“O meu filho conta muitas coisas cá em casa, mas só as boas”</p> <p>“Noto que gosta muito de desenhar e conta os desenhos que faz nas suas aulas”</p> <p>“falou-me de viagens e diz que as aulas são divertidas”</p> <p>“ele também gosta daquela parte da música no início e no final da aula”</p>
Intervenção de apoio escolar na família	<p>“mas mesmo assim tenho que estar sempre a lembrá-lo dos TPCs”</p> <p>“Entregou-me a mensagem do Dia da Mãe</p> <p>“Ele pede-me ajuda muitas vezes”</p>
Alteração desenvolvimental	<p>“ele está mais empenhado na escola e gosta de ir para a escola”</p> <p>“lê melhor, a escrever é que continua a fazer erros”</p> <p>“Noto que está mais autónomo”</p> <p>“Noto que lê melhor (o aluno) acha que fica mais calmo e eu também o noto mais calmo e mais concentrado”</p>

As grelhas são sintomáticas da satisfação dos EE, uma vez que se verificaram várias melhorias, destacando-se a motivação e o entusiasmo para os alunos irem para a escola.

## 2. CONCLUSÃO

Utilizando o método de estudo de caso de caráter essencialmente exploratório, partiu-se para a análise do contributo da aplicação de técnicas de Expressão Dramática junto de alunos com dislexia na promoção de competências comunicacionais, com o intuito de aprofundar conhecimentos e perspetivando linhas de atuação futuras. O alvo da investigação centrou-se em dois alunos disléxicos do 6.º ano de escolaridade. Observou-se, de modo mais atento, o percurso destes alunos e delineou-se um Programa de intervenção, convicta de que a Expressão Dramática poderia ser o ponto de partida para a aquisição de múltiplas competências e poderia potenciar, em particular, o desenvolvimento de competências comunicacionais.

A revisão bibliográfica para o presente trabalho permitiu-nos chegar à conclusão de que as dinâmicas de Expressão Dramática, que integram domínios transversais à formação de qualquer indivíduo, contribuem para a promoção de competências diversas. Acredita-se na conceção de educação que não seja apenas uma simples transmissão de saberes, mas sim um processo que atue sobre a formação total da pessoa, centrado em métodos holísticos. Ainda que a intervenção tenha sido alicerçada na interdisciplinaridade com os textos do programa da disciplina de Português, sentiu-se que permitiu esta visão global, holística, deixando antever aos próprios participantes que a Expressão Dramática pode ser um meio de acesso e de expressão de múltiplos saberes. Neste sentido, Sousa (2005, p. 34) afirma que:

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, privando a si própria as suas capacidades de transformação e de se imaginar em outras situações.

Ao longo do percurso realizado, em que os alunos tinham a possibilidade de refletir, dialogar e explorar ideias, partindo de propostas da professora de educação especial, e por toda a dinâmica associada à estrutura de ação seguida de uma sequência de momentos estruturadores: aquecimento, desenvolvimento, relaxamento/regresso à calma e tempo da palavra, criaram-se possibilidades de se promover competências de cariz social, como a colaboração, o diálogo entre pares e o respeito pelo outro. Destacam-se ainda aspetos como a atenção/concentração, a criatividade e o sentido de iniciativa.

O projeto desenvolvido teve repercussões ao nível das competências sociais dos alunos, contribuindo para a formação de sujeitos mais tolerantes face ao outro e mais comunicativos em momentos considerados de exposição. De forma progressiva, os dois alunos em questão tornaram-se mais participativos e mostraram sentido de iniciativa e um sentido crítico bastante mais apurado. O autoconhecimento, com repercussões na autoestima, e o hétéro-conhecimento, e o conseqüente benefício em termos de relação interpessoal, foram também inegáveis vantagens que resultaram da aplicação do Programa. Outro aspeto prendeu-se com a criatividade – partindo de adereços simples, imaginados/simulados, construídos ou improvisados, os alunos “entraram” mais facilmente em situações, deixando-se conduzir pelas asas da imaginação e pelo entusiasmo de viver papéis diferentes dos habitualmente desempenhados.

Os pilares do nosso Estudo foram as competências de comunicação oral, escrita e não verbal. Do observado, verificámos que aumentou a espontaneidade na comunicação oral, bem como a segurança e a capacidade de construção frásica. Verificou-se uma maior preocupação com a precisão discursiva, com a entoação correta do texto, com unidades frásicas bem demarcadas e maior atenção à expressividade. A leitura e dramatização estimularam uma expressão oral mais fluída, bem como uma comunicação não verbal e maior interação. No que diz respeito à expressão escrita, a evolução observada foi sobretudo na construção frásica de pequenos diálogos, havendo maior cuidado com o uso correto da pontuação e com a sintaxe. Evoluções significativas no que diz respeito a uma menor incidência de erros ortográficos não foram observadas. Consideramos, embora não o possamos quantificar, que se verificou uma evolução no que diz respeito ao gosto pela escrita de cariz intimista/pessoal – os alunos mostravam gosto no registo de opiniões pessoais sobre as atividades e se, por vezes, no âmbito de determinada disciplina eram convocados a fazer textos e isso lhe criava alguma resistência, em contexto de “expressão dramática”, desde que “mergulhados” na atividade, escreviam pequenos textos, ora individual ora coletivamente. A interação salutar num ambiente que envolvia alguma descontração e liberdade de movimentos foi um dos aspetos mais positivos observados – desconstruir o ambiente de aprendizagem e permitir que as aprendizagens se façam por meio do “brincar” foi a percepção que ficou gravada na memória dos alunos.

O recurso a um conjunto dos elementos formais da linguagem dramática – voz, texto, música, espaço, movimento e adereços/objetos – incrementou esta percepção. Paralelamente, a adoção, por parte da professora de educação especial, no papel de

orientadora que, estabelecendo coletivamente objetivos, de natureza específica e realista, e agindo de mãos dadas com a emoção, promoveu a motivação dos alunos.

## 2.1. SÍNTESE

As principais dificuldades identificadas foram, tal como se esperava, as relacionadas com a leitura e a escrita, como se verificou em todos os contextos vivenciados, todavia, foi possível perceber-se que a aluna W demonstrava dificuldades de relacionamento com os seus pares e que em termos de autoestima também as dificuldades inerentes à dislexia a afetavam, não só em termos escolares, mas também emocionais.

Como potencialidades descobriu-se um artista no aluno Z, que adora desenhar e que funciona como estímulo motivador para a aprendizagem. Quanto à aluna W no contexto de jogo dramático, conseguiu expor emoções e tornar-se mais extrovertida e comunicativa.

Concluimos que os jogos dramáticos e as dramatizações, se verificaram eficazes para ambos os alunos, sendo mais notórios na aluna W, pois libertara-se mais, estando mais expansiva. Quanto à escrita, verificaram-se algumas melhorias na escrita de palavras e desenvolvimento vocabular e, principalmente, motivou-se para a escrita como algo prazeroso e libertador.

A nível da atenção/ concentração verificou-se que os momentos iniciais ou *Aquecimento* com dinâmicas próprias, bem como o *Regresso à calma* foram essenciais para atingir melhorias. Esta melhoria foi mais notória no aluno Z, nestes momentos de silêncio e de calma. Também foi possível trabalhar e melhorar o desenvolvimento emocional e a relação entre os alunos.

Sem dúvida que o Programa *No Palco da Dislexia* trouxe contributos para o desenvolvimento dos alunos não só em termos de comunicação e de melhoria na atenção/ concentração como a nível do desenvolvimento emocional, relacional, a nível da criatividade e da motivação para as aprendizagens, como se aferiu ao auscultar as várias vozes, nomeadamente os professores e os encarregados de educação. Destaque, também, para a antecipação e reforço das aprendizagens que surtiu efeito na disciplina de português tal como tínhamos colocado como hipótese de investigação.

O contributo do Programa a nível do desenvolvimento comunicacional revelou-se essencialmente a nível da comunicação oral, sendo que para a escrita desencadeou o prazer da escrita, através da construção de mapas mentais, de mensagens emotivas e da associação do desenho à palavra.

## 2.2. LIMITAÇÕES E RECOMENDAÇÕES

Apesar de termos mobilizado o suporte técnico de que dispúnhamos para ultrapassar as adversidades, existiram constrangimentos, sobre os quais devemos igualmente refletir.

A primeira limitação que poderá ser apontada passa pela própria metodologia seguida – tendo-se optado por um Estudo de caso, não poderemos tecer considerações indutoras de generalização. Os resultados do Estudo encontram-se limitados por circunstâncias e contornos particulares, descritos nos pontos anteriores.

A duração das sessões – 45 minutos semanais - revelou-se reduzida, em determinadas atividades, nomeadamente sempre que eram utilizados adereços/caraterização e ou formas animadas, podendo ter desencadeado alguma ansiedade ou frustração nos participantes e na professora investigadora. Crê-se que a duração recomendada poderia ser para sessões de 90 minutos semanais.

O público alvo do nosso Estudo correspondeu a apenas dois elementos, o que pode ser apontado como uma fragilidade. Os textos que implicavam a intervenção de mais de dois elementos tiveram de ser adaptados ou os mesmos alunos tiveram de representar vários papéis, tornando o desempenho muito mais exigente, o que em algumas situações, poderia ter despoletado alguma resistência ou menor entusiasmo, todavia verificou-se que aderiram bem a esta proposta. O número ideal de participantes deveria ser igual ou superior a quatro e igual ou inferior a sete, tratando-se de alunos com necessidades educativas especiais/medidas seletivas e/ou adicionais de suporte à aprendizagem e inclusão, dependendo também da especificidade de cada aluno.

A adaptação ao ritmo dos alunos e a promoção de competências pouco desenvolvidas (tais como a expressão corporal e a comunicação não verbal), bem como a dificuldade na execução de tarefas em simultâneo (por exemplo, falar e dançar/ler) foram outros constrangimentos ou...talvez... oportunidades de aprendizagem!

Finalmente, a vivência desta experiência de aprendizagem em tempo de Pandemia por COVID 19, também acarretou limitações que se prenderam com o uso da máscara, “castradora” da expressão facial genuína e do exercício de respiração, que se pretende libertador e desimpedido, bem como o cumprimento de regras de higiene e de mobilidade no espaço escolar (tendo como consequência mais premente o confinamento e as aulas em formato não presencial).

Apesar de todas as limitações que possam ser evidenciadas, cremos que os benefícios foram superiores aos possíveis constrangimentos, e verificámos que a Expressão Dramática promove várias competências comunicacionais e socio emocionais como a cooperação, o trabalho em grupo e a reflexão sobre a ação, assumindo-se como um extraordinário meio de transmissão de valores fundamentais para a vida, como sejam a tolerância, respeito e a solidariedade. É um excelente potenciador de oportunidades da sua experimentação prática.

O Estudo realizado e os constrangimentos encontrados na aplicação do programa delineado permitiram perspetivar um projeto a ser implementado no ano letivo 2021-2022 no mesmo Agrupamento de Escolas e no mesmo estabelecimento onde decorreu a investigação. Sob o mote “Conversas comigo & contigo”, o projeto, aprovado em Conselho Pedagógico de outubro, arrancou com 9 alunos e duas professoras (uma dinamizadora/coordenadora e uma coadjuvante, havendo, no entanto, lugar a consultadoria de parceiros educativos com experiência na implementação de projetos desta natureza). Todos os alunos beneficiam de medidas adicionais de suporte à aprendizagem e à inclusão, nomeadamente, de programas educativos individuais, apresentando problemáticas diversas, desde Perturbações intelectuais e Perturbações do Espectro do Autismo, passando por Obesidade mórbida, entre outros. Com frequência semanal e a duração de 90 minutos, este projeto visa desenvolver duas importantes vertentes – educação emocional e educação artística –através da estimulação de duas áreas de competências do Perfil dos alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória: a “sensibilidade estética e artística” e a “consciência e domínio do corpo”, numa estreita relação com o desenvolvimento da Educação Artística, enquanto objetivos do Plano Nacional das Artes 2019-2024.

Estamos conscientes do muito que ficou por dizer. Da reflexão acerca de um tema tão estudado como é o das dificuldades de aprendizagem específicas, associadas a estratégias

dinâmicas e interativas como a Expressão Dramática, resultam algumas ideias finais. Aperfeiçoar a leitura e escrita através de metodologias multissensoriais tem efeitos benéficos, não só nas competências comunicacionais, muitas vezes coincidentes com as necessidades específicas dos alunos, como também nas competências socio emocionais. *A pedagogia de situação* (Barret,1983), os vários tipos de jogo dramático (Lopes, 2011) fornecem processos catalisadores associados à implementação de estratégias de ação inovadoras, na escola, como foi o caso da criação do programa de Expressão Dramática *No Palco da Dislexia*. Confirma-se o célebre provérbio chinês: - *Diz-me e eu esquecerei. Ensina-me e eu lembrar-me-ei. Envolve-me e eu aprenderei.*

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Afonso, N. (2005). *Investigação Naturalista em Educação: um guia prático e crítico*. Porto: ASA Editores.
- Aguilar, L. F (2011); *Expressão e Educação Dramática – Guia Pedagógico para o 1º ciclo do Ensino Básico*. Lisboa. IIE.
- Amado, J. (2013). *Manual de Investigação Qualitativa em Educação*. Coimbra: Universidade de Coimbra.
- Antunes, C. (2011). *Jogos para a estimulação das múltiplas inteligências*. Editora Vozes Limitada.
- Baldwin, P. (2004). *With drama in Mind: Real Learning is Imagined Worlds*. Stafford, Network Educational Press.
- Barkley, R. (2006). *Transtorno de Déficit de Atenção/Hiperatividade (TDAH) - Guia completo para pais, professores e profissionais de saúde*. Brasil. ArtMed.
- Barret, G. (1973). *Pédagogie de L'Expression Dramatique*, Montréal, Université de Montreal.
- Beard, R., Siegel, L. S., Leite, I., & Bragança, A. (2010). *Como se aprende a ler?* Porto Editora.
- Beja, F., Topa, J. M., & Madureira, C. (2010). *Jogos e Projetos de Expressão Dramática*. Porto Editora.
- Bogdan, R. e Biklen, S. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação. Uma Introdução à Teoria e aos Métodos*. Porto: Porto Editora.
- Câmara, M. (2015). *A expressão dramática em contexto escolar: um estudo de caso com alunos do 1º ciclo do ensino básico na Região Autónoma da Madeira*. Universidade do Minho.

- Cavadas, L. R. (2011). *Um olhar sobre o meu perfil na orientação de práticas em expressão dramática: Um estudo de investigação-ação na escola superior de educação de Viseu* (Dissertação de Mestrado). Universidade Aberta.
- Citoler, S. D. & Sanz, R. O. (1997). A Leitura e a Escrita: Processos e Dificuldades na Sua Aquisição. In R. Bautista (Ed.), *Necessidades Educativas Especiais* (pp. 111- -136). Lisboa. Dinalivro.
- Citoler, S. D. (1996). *Las Dificultades de Aprendizaje: Un Enfoque Cognitivo – Lectura, Escritura, Matemáticas*. Málaga: Ediciones Aljibe.
- Correia, L. M. & Martins, A. P. (2005). *Dificuldade de Aprendizagem: que são? Como entendê-las?* Coleção Educação. Portugal. Porto Editora.
- Correia, L. M. (1991). *Dificuldades de aprendizagem: contributos para a clarificação e unificação de conceitos*. Porto. Associação dos Psicólogos Portugueses.
- Correia, L. M. (2003). *O Sistema Educativo Português e as Necessidades Educativas Especiais*. Porto. Porto Editora;
- Correia, L. M. (2004). Problematização das dificuldades de aprendizagem nas necessidades educativas especiais. *Análise Psicológica*, 2, 369-376.
- Correia, L. M. (2008). *Dificuldades de aprendizagem específicas: Contributos para uma definição portuguesa*. Porto: Porto Editora.
- Correia, P. (2015). *Uma educação pela Arte, promotora da imaginação e criatividade da criança*. Universidade do Algarve, Escola Superior de Educação e Comunicação do Algarve. UAlg.
- Coutinho, C. P. & Chaves, J. H. (2002) O estudo de caso na investigação em Tecnologia Educativa em Portugal. *Revista Portuguesa de Educação*, 221- 243.
- Coutinho, C. P. (2013). *Metodologias de Investigação em Ciências Sociais e Humanas: Teoria e Prática* (2.<sup>a</sup> ed.). Coimbra: Almedina.
- Cruz, V. (1999). *Dificuldades de aprendizagem: Fundamentos*. Porto: Porto Editora.

- Damásio, A. (2005). A neurobiologia das emoções numa perspectiva actual. In *Conferência no Instituto Superior de Psicologia Aplicada*. Instituto Superior de Psicologia Aplicada (ISPA).
- Davis, R. D. (2010). *O Dom da Dislexia. Porque é que algumas pessoas brilhantes não conseguem ler e como podem aprender*. Leya, Alfragide. Lua de papel.
- Dicionário da Língua Portuguesa*. (2010). Porto. Porto Editora.
- Dronkers, N. F., Pinker, S. & Damásio, A. (2003) A Linguagem e as Afasias. In, *Princípios da neurociência*: São Paulo. Manole.
- Duarte, A. J. (2009). *O jogo e a criança*. (Dissertação de Mestrado). Lisboa: Escola Superior de Educação João de Deus.
- Estrela, A. (1994). *Teoria e Prática de Observação de Classes* (4º ed.). Porto. Porto Editora.
- Fernández, A. Y., Mérida, J. F. C., Cunha, V. L. O., Batista, A. O., & Capellini, S. A. (2010). Avaliação e intervenção da disortografia baseada na semiologia dos erros: revisão da literatura. *Revista Cefac*, 12, 499-504.
- Ferreira, C. (2018). *A implementação da Teoria das Inteligências Múltiplas para a promoção de competências leitoras em alunos com NEE*. (Dissertação de Mestrado). Leiria. Instituto Politécnico de Leiria, Escola Superior de Educação e Ciências Sociais.
- Fonseca, V. (1984). *Uma introdução às dificuldades de aprendizagem*. Lisboa. Editorial Notícias.
- Fonseca, V. (2004). *Dificuldades de Aprendizagem – abordagem neuropsicológica e psicopedagógica ao insucesso escolar*. Lisboa. Âncora Editora.
- França, A., & Brazão, J. P. G. (2009). Não escolarizem a expressão dramática!: uma reflexão sobre a vivência desta forma de expressão enquanto actividade autêntica. *Políticas educativas: discursos e práticas*, 351-358.

- Gomes, J. (2011). *O papel das práticas dramáticas no desenvolvimento pessoal e profissional: um estudo realizado com alunos dos cursos de formação de professores em ensino básico da ESE do Instituto Politécnico de Bragança*. (Tese de Doutoramento). Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro.
- Hadji, Charles e Baillé, Jacques (2001). *Investigação e Educação. Para uma “nova aliança”. 10 Questões Acerca da Prova*. Porto. Porto Editora.
- Hammill, D. D. (1990). On defining learning disabilities: An emerging consensus. *Journal of learning disabilities*, 23 (2), 74-84.
- Heaton, P. & Winterson, P. (1996). *Dealing with dyslexia*. London. Whurr Publishers.
- Hulme, C., & Snowling, M. J. (2013). *Developmental disorders of language learning and cognition*. John Wiley & Sons.
- Kavale, K.A., Forness, S.R. (2000). What definitions of learning disability say and don't say: A critical analysis. *Journal of Learning Disabilities*, 33, 239–256.
- Kavale, K.A., Forness, S.R. (2003). Learning disability as a discipline. In Swanson, H.L., Harris, K.R., Graham, S. (Eds.), *Handbook of learning disabilities* (pp. 76–93). New York: Guilford Press.
- Kirk, S.A. (1962). *Educating exceptional children*. Boston: Houghton Mifflin.
- Kowalski, I. (2005) ... e a Expressão Dramática. Leiria: Instituto Politécnico de Leiria. Escola Superior de Educação de Leiria.
- Lessard- Hébert, M.; Goyette, G. e Boutin, G. (2005). *Investigação Qualitativa: Fundamentos e Práticas*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Lopes, M. S. P. (2011). *O saber dramático: A construção e a reflexão*. Lisboa. Fundação Calouste Gulbenkian.
- Magalhães, M. (1964). *A Criança e o Teatro*. Ministério da Educação e da Cultura.
- Mangas, C. (2021). Será a dislexia uma vantagem? Um olhar diferente sobre a diferença. *New Trends in Qualitative Research*, 9, 302-311.

- Marques, I. M. (2014). *A expressão dramática e a interdisciplinaridade*. (Tese de Mestrado). Lisboa. Instituto Superior de Ciências Educativas.
- Martín, M. A. C. (1994). *Diculdades Globales de Aprendizage*. In Santiago Molina Garcia (ed). *Bases Psicopedagogicas de la Educacion Especial*. Madrid. Marfil.
- Martins, V. (2004). Como actuar nas dificuldades de acesso ao código escrito. *Revista de Psicologia - O portal dos psicólogos*. Paraná.
- Motos, T. (1999). *Creatividad dramática*. Santiago de Compostela. Servicio de Publicacións e Intercambio Científico da Universidade.
- Moura, O. (2009). A consciência fonológica e as dificuldades específicas de leitura. *Rev. Formação ao Centro*, 16, 75-81.
- Neto, M. (Coord.) (2010). *A TDAH (Transtorno de deficit de atenção/ Hiperatividade) ao longo da vida*. Porto Alegre. Artmed.
- Nogueira, D. (2015). *Dificuldades de Aprendizagem da Leitura e da escrita. O Contributo de Jogos Eletrónicos na Motivação e na Aprendizagem*. (Tese de Mestrado). Lisboa. Escola Superior de Educação de Lisboa.
- Oliveira, A. (2008). *As emoções como uma condição essencial na aprendizagem de um "jogar"*. Dissertação de Licenciatura. Porto. Universidade do Porto.
- Oliveira, F. (2003) *Teatralidades: 12 percursos pelo território do espectáculo*. Coimbra. Angelus Novus.
- Oliveira, I. (2009). *Contributos de um programa baseado na dançoterapia/movimento expressivo no desenvolvimento da comunicação não-verbal em crianças e jovens com PEA*. Dissertação de Mestrado. Faculdade de Motricidade Humana: Cruz Quebrada.
- Olmino, E. F. N., & Santana, M. S. R. (2010). Dislexia: definição e caracterização. *Anais do Sciencult*, 1(3).
- Papalia, D. E., & Feldman, R. D. (2013). *Desenvolvimento humano*. Artmed editora.

- Pereira, R. S. (2009). *Dislexia e Disortografia – Programa de Intervenção e Reeducação (vol. I e II)*. Montijo: You!Books.
- Proença, A. P. C. D. P. (2013). *A expressão dramática/teatro no 1º ciclo do ensino básico: investigando a mediação cultural coeducativa nas relações museu-escola-comunidade*. (Tese de Doutoramento). Évora: Instituto de Investigação e Formação Avançada. Universidade de Évora.
- Rebelo, A. S. (1992). *Dificuldades da Leitura e da Escrita*. Rio Tinto. Edições Asa.
- Rebelo, J. A. S. (1993). *Dificuldades específicas de leitura e de escrita: dislexia e conceitos afins*. Editora ASA.
- Reis, L. (2005). *Expressão corporal e dramática*. Lisboa. Sete Caminhos.
- Ribeiro, F. (2008). *A criança disléxica e a escola*. Projecto de Investigação de PósGraduação em Educação Especial. Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti. Porto.
- Rooyackers, P. (2004). *101 Jogos dramáticos*. 2ª Edição. Porto. Edições Asa.
- Russo, D. (2010). *Saberes e contextos na aquisição da leitura: o sucesso da utilização do método multissensorial em crianças disléxicas*. Porto: Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti.
- Santos, A. (2008). *Mediações Arteducacionais*. Lisboa. Fundação Calouste Gulbenkian.
- Santos, A. F. (2018). *Diários de Bordo: Resultados de uma Prática Investigativa da Subjetividade e do Mundo Objetivo*. Portal dos psicólogos: Psicologia.pt.
- Santos, O. L. (2019). As etapas do processo criativo propostas por Graham Wallas identificadas em processos de criação em ambientes digitais. *Brazilian Journal of Development*, 5(7), 9490-9498.
- Serra, H. et alli. (2005). *Avaliação e diagnóstico em dificuldades específicas de aprendizagem*. Porto. Edições Asa.
- Serra, H., Alves, T. (2006). *Cadernos de Reeducação Pedagógica: Dislexia*. Porto Editora.

- Serra, H., Nunes, G. & Santos, S. (2005). *Avaliação e diagnóstico em dificuldades específicas de aprendizagem*. Coleção: Ficheiros pedagógicos para professores. Porto. Asa.
- Silver, H., Strong, R., Perini, M. (2010). *Inteligências múltiplas e estilos de aprendizagem- Para que todos possam aprender*. Porto. Porto Editora.
- Snowling, M. (2004). *Dislexia*. Porto Alegre. Santos Editora.
- Sousa, A. (1980). *A Expressão Dramática*. Lisboa. Básica Editora.
- Sousa, A. (2003a). *Educação pela Arte e Artes na Educação – Bases Psicopedagógicas*. Lisboa. Instituto Piaget.
- Sousa, A. (2003b). *Educação pela Arte e Artes na Educação (Vol. 2.º)*. Lisboa. Instituto Piaget.
- Sousa, A. (2005). *Investigação em Educação*. Lisboa. Livros Horizonte.
- Sousa, M. e Baptista, C. (2011). *Como fazer investigação, dissertações, teses e relatórios segundo Bolonha*. Lisboa. Pactor.
- Sternberg, R. J., & Grigorenko, E. L. (2003). *Crianças rotuladas: o que é necessário saber sobre as dificuldades de aprendizagem*. Artmed.
- Tavares, M. & Plaza, J. (1998). *Processos criativos com os meios eletrônicos: poéticas digitais*. São Paulo: Hucitec.
- Torres, M. R. & Fernández, P. (2001). *Dislexia, disortografia e disgrafia*. Portugal.
- Valente, L. (2003). “Para uma Didáctica com Amor: Um desafio para as Expressões Artísticas Integradas.” In, *Didácticas e Metodologias de Educação – Percursos e Desafios (Vol.II)*. Departamento de Pedagogia e Educação da Universidade de Évora.
- Viana, F. L., Ribeiro, I., & Baptista, A. (2014). *Introdução [a" Ler para ser. Os caminhos antes, durante e... depois de aprender a ler"]*. Edições Almedina, SA.
- Vygotski, L. (2009). *A imaginação e a Arte na Infância*. Lisboa. Relógio D' Água Editores.

Yin, R.K. (2010). Estudo de Caso-Planejamento e Métodos. Porto Alegre. Bookman.

Zorzi, J. L. (2003). *Aprendizagem e distúrbios da linguagem escrita, questões clínicas e educacionais*. Porto Alegre. Artmed.

# ANEXOS

## ANEXO 1: RELATÓRIOS TÉCNICO PEDAGÓGICOS

### 1. Situação atual e antecedentes escolares relevantes

(Indicação relativamente a: apoio em intervenção precoce, frequência de JI, antecipação ou adiamento da matrícula no 1º ciclo do ensino básico, retenções, assiduidade, apoios educativos em anos anteriores, ocupação dos tempos livres, medidas universais implementadas.)

A aluna frequentou do 1º ao 4º ano a escola regular. Iniciou a escolaridade obrigatória em 2015/2016. No ano seguinte, 2016/2017 foi implementado o Plano de Acompanhamento Pedagógico, de janeiro a junho de 2017, "podendo dizer-se que o mesmo surtiu efeito e que a aluna ultrapassou algumas das dificuldades que apresentava, obtendo resultados satisfatórios". Foi realizada também a sinalização para o Serviço de Psicologia e Orientação (SPO) do agrupamento, para avaliação psicológica. Esta foi concretizada no 3º ano de escolaridade, em 2017/2018, apresentando a aluna um diagnóstico de **Perturbação da Aprendizagem Específica, com défice na leitura e na expressão escrita**, segundo a DSM-5, que corresponde a um quadro de **dislexia e disortografia de tipo fonológico**. Na sequência desta avaliação a aluna foi referenciada para a Educação Especial, a qual procedeu à Avaliação Especializada e concluiu que a aluna apresentava perfil para ser abrangida pelo Dec. Lei 3/2008, de 7 janeiro, com as medidas a), d) e f), não sendo uma aluna que reduza turma.

No 4º ano de escolaridade (2018/2019) a aluna teve apoio de professora de Educação Especial e acompanhamento em Terapia da Fala e Psicologia, através do CRI\_APPACDM. No entanto, a assiduidade da aluna foi muito inconstante, principalmente a partir do 2º período, pois partiu um pé.

A aluna vive com a mãe, um irmão mais velho que frequenta o mesmo agrupamento de escolas, no secundário e com os avós maternos. Os pais encontram-se separados. A mãe é interessada e colaborante com a escola. Segundo a aluna, embora o pai vive na mesma cidade, raramente o vê ou está com ele, pois este não cumpre o que combina com os filhos.

## 2. Potencialidades, expectativas e necessidades na perspetiva da aluna e da família

(Cf. Anexo 18: Portefólio de questões para a exploração das potencialidades, expectativas e necessidades na perspetiva da aluna.)

A Encarregada de Educação da considera que a aluna gosta de andar na escola, pois sempre faltava ficava preocupada. Do que faz na escola, o que mais gosta é de "trabalhos manuais". Do que menos gosta são de situações que exijam um certo esforço mental. Sobre o que pensa que a sua educanda pode alcançar no futuro, refere que "mais determinação e segurança em situações em que precise de superar obstáculos". No que respeita ao que gostaria que a Íris fosse no futuro, a mãe diz não ter uma ideia porque isso depende dela, mas o que ela escolher terá o seu apoio. Contudo, afirma que sempre é possível seguir o que se pretende.

### 2.1. Fatores que, de forma significativa, afetam o progresso e o desenvolvimento da aluna

(Cf. Anexo 16: Fatores que afetam de forma significativa o progresso e o desenvolvimento da aluna.)

#### 2.1.1. Fatores da escola

##### Que podem facilitar:

- Implementação efetiva de medidas universais e seletivas de suporte à aprendizagem e à inclusão.
- Aplicação das adaptações ao processo de avaliação interna e externa.
- Apoio psicológico e em terapia da fala, por técnicos do Centro de Recursos para a Inclusão (CRI);
- Ensino coadjuvado, de forma sistemática e regular, por docente de Educação Especial ou outro professor, nas disciplinas de Português, Matemática, HGP, Ciências Naturais e Inglês.
- Articulação / comunicação entre os diferentes intervenientes no processo educativo da aluna (diretor de turma, professores das disciplinas, docentes de educação especial, outros docentes, técnicos especializados, e encarregada de educação).
- Adequação das metodologias e processos de ensino ao estilo de aprendizagem da aluna;
- Apresentação da informação em diferentes modalidades sensoriais;
- Tarefas que tenham em atenção o estilo de aprendizagem da aluna: o ritmo da atividade, a variedade das atividades, a duração da atividade e o tempo permitido para completar uma tarefa;
- Adoção de procedimentos e regras de sala de aula claros, compreendidos quer pela aluna quer pelos seus colegas e consistentemente aplicados;
- Existência de um clima de aceitação e de apoio em sala de aula;
- Elogio do comportamento assertivo e progressos da aluna;
- Acompanhamento da aluna durante a tarefa para garantir a compreensão e o progresso;
- Reforço positivo sistemático no sentido de ajudar a aluna a manter-se focado na realização das diferentes tarefas, promovendo a autoestima e autoconfiança;
- Feedback positivo com enfoque no esforço e na persistência;
- Recurso a uma linguagem simples e clara;
- Diferenciação do grau de dificuldade e complexidade das tarefas;
- Incentivo e apoio de oportunidades de interação e de interajuda entre pares;
- Explicitação de resultados pretendidos;
- Monitorização sistemática e registo dos progressos e do comportamento da aluna, envolvendo a aluna (autorregulação das aprendizagens);

– Apoio da aluna, por um docente de educação especial, no Centro de Apoio à Aprendizagem (CAA);

– Resposta para Centros de aprendizagem, codocências e coadjuvação;

**Que podem dificultar:**

– Recursos humanos especializados disponíveis para a intervenção com a aluna em sala de aula e em outros contextos escolares - CAA;

– Dimensão da turma;

– Acompanhamento da aluna, pelos professores das disciplinas, durante a tarefa para garantir a compreensão da mesma e o progresso nas aprendizagens;

– Tempo útil (Inscrito nos horários) para trabalho de cooperação e articulação entre todos os professores e técnicos envolvidos no processo educativo da aluna;

– Algumas dúvidas que ainda se colocam à comunidade educativa acerca dos modos de operacionalização das medidas nos diferentes espaços e contextos de aprendizagem.

**2.1.2. Fatores do contexto familiar**

**Que podem facilitar:**

– Disponibilidade para articulação com escola;

– Consciência das barreiras da aluna face à gestão e progressão no currículo.

**Que podem dificultar:**

– Tempo disponível para acompanhar/ajudar a educanda.

– Acontecimentos stressantes ocorridos na família (separação dos pais);

– Relação com o pai.

**2.1.3. Fatores individuais**

**Que podem facilitar:**

– Boa resposta à valorização frequente dos progressos, através do elogio específico e do reforço positivo, no sentido de incrementar a sua autoestima e autoconfiança e de baixar os níveis de ansiedade;

– Disponibilidade para novas tarefas e situações;

– Solicitação de ajuda.

– Autonomia na realização de algumas tarefas;

– Vontade de aprender e ultrapassar as suas dificuldades.

**Que podem dificultar:**

- Capacidade para definir os seus próprios objetivos

- Maturidade socio emocional

- Concentração e atenção;

- Ritmo de trabalho

- Expressão oral;

- desenvolvimento linguístico – vocabulário elementar para o nível etário e de escolaridade; articulação incorreta de ideias; dificuldade em compreender algumas instruções, sendo necessário repeti-las individualmente e/ ou fornecer-lhe explicitações adicionais;
- **Leitura:**
  - Dificuldades na leitura compreensiva, o que se reflete negativamente na aquisição e na aplicação dos conteúdos/ conhecimentos; necessidade de mais tempo para ler;
  - Leitura pouco hesitante, numa velocidade abaixo da média para a sua idade;
  - Dificuldade na compreensão dos textos lidos, de interpretação de questionários, em emitir juízos e em tirar conclusões;
- **Expressão escrita:**
  - desenvolvimento linguístico – vocabulário pouco diversificado, sintaxe nem sempre adequada, articulação de ideias confusa, expressão sucinta;
  - Ortografia: desrespeito pelas regras de ortografia, de acentuação e de pontuação; omissões (letras, sílabas, palavras, acentos); inversões; confusões (fonemas, grafemas, ditongos, dígrafos); adições (letras, sílabas, palavras); repetições (letras, sílabas, palavras); trocas fonológicas (j/ch, ...r.../l/n, v/f...;)/ substituições;
- **Linguagem quantitativa:** trocas na posição dos algarismos; dificuldade na leitura de números; dificuldade na compreensão e na resolução de situações problemáticas; necessidade de concretizar cálculos; incorreções, omissão de elementos (sinais, expoentes), inversões (números), confusão de sinais.
- **Traçados grafomotores:** caligrafia irregular; apresentação deficiente dos registos escritos; desrespeito de margens, linhas, espaços; trabalhos riscados, garatujados, com palavras sobrepostas ou existência de uma desorganização generalizada dos espaços projetados;

### 3. Medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão

(Para cada medida, indicar o respetivo modo de operacionalização bem como os indicadores de resultados)

#### 3.1. Medidas universais (art.º 8.º)

a) Diferenciação pedagógica	X
b) Acomodações curriculares	X
c) Enriquecimento curricular	
d) Promoção do comportamento pró-social	
e) Intervenção com foco académico ou comportamental em pequenos grupos	X

#### Operacionalização:

##### Medidas Universais:

- a) Diferenciação pedagógica (Estratégias pedagógicas aplicadas: conteúdos, processos, produtos) – da responsabilidade dos professores das disciplinas do Conselho de Turma.
- b) As acomodações curriculares – da responsabilidade de todos os professores que trabalham com a aluna, nomeadamente ao nível da:

##### Localização na sala de aula

- Sentar a aluna perto do professor/apresentação

<ul style="list-style-type: none"> <li>• Sentar a aluna junto de um colega (modelo positivo)</li> </ul>	
<b>Apresentação dos conteúdos</b>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Ensinar o vocabulário previamente;</li> <li>• Modelar/ demonstrar/ simular conceitos</li> <li>• Assegurar-se que as orientações são compreendidas</li> <li>• Verificar oralmente a compreensão dos pontos-chave</li> <li>• Disponibilizar tempo extra para o processamento de informação.</li> </ul>	
<b>Tarefas, fichas de trabalho</b>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Ensinar o vocabulário previamente</li> <li>• Segmentar tarefas longas</li> <li>• Assegurar-se que as orientações são compreendidas</li> <li>• Facultar pistas visuais/gráficos/ pré e pós organizadores</li> <li>• Facultar exemplo do produto final</li> <li>• Facultar tempo para responder a perguntas</li> <li>• Permitir que a aluna disponha de mais tempo na concretização das tarefas</li> <li>• Modelar/ demonstrar/ simular conceitos</li> </ul>	
<b>Competências Organizativas</b>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Ensino da gestão do tempo na concretização de tarefas</li> <li>• ensino de métodos de estudo (ex: fazer resumos, esquemas e sublinhar ideias principais de um texto)</li> <li>• ensino de como tirar notas</li> </ul>	
<b>Testes (Cf. Ponto 8)</b>	
<b>Comportamento</b>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Utilizar regras simples e claras</li> </ul>	
<p><b>e) Intervenção com foco académico ou com foco comportamental</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Centro de aprendizagem</b> – Matemática e Português, da responsabilidade de professores da disciplina;</li> <li>• <b>Codocências /Coadjuvações</b> – Matemática, Português e História e Geografia de Portugal – da responsabilidade do professor de Educação Especial e/ou de outros professores.</li> </ul>	
<p><b>3.2. Medidas seletivas</b>(Art.º 9.º)</p> <p><i>(Em complemento das medidas universais.)</i></p>	
a) Percursos curriculares diferenciados	
b) Adaptações curriculares não significativas	
c) Apoio psicopedagógico	X
d) Antecipação e reforço das aprendizagens	
e) Apoio tutorial	
<p><b>Operacionalização:</b> <i>(Para cada medida, indicar o respetivo modo de operacionalização bem como os indicadores de resultados)</i></p>	
<p><b>Medidas Seletivas:</b></p>	

**c) Apoio psicopedagógico**

- **Educação Especial** - pela docente de Educação Especial no Centro de Apoio à Aprendizagem (CAA) para reeducação da leitura e da escrita - revisão e consolidação das regras de ortografia; treino da consciência fonológica: fusão fonémica, segmentação silábica, segmentação fonética, identificação de rimas, consciência silábica, consciência fonémica; planeamento, escrita e aperfeiçoamento de textos nos diversos aspetos: organização de ideias, supressão de repetições desnecessárias, adequação de vocabulário, adjetivação, correção ortográfica, acentuação e discurso direto; treino da leitura elementar e compreensiva; leitura fluente e expressiva; treino do cálculo e desenvolvimento da perceção visual. Coadjuvação em sala de aula, sempre que possível. Apoio na realização de tarefas complementares às atividades realizadas em sala de aula, em articulação com os docentes das disciplinas, sempre que necessário.
- **Terapia da Fala** - da responsabilidade da Técnica do CRI
- **Psicologia** - da responsabilidade de psicóloga do CRI

e) **Apoio tutorial** - da responsabilidade do professor de educação especial ou do outro docente, nomeadamente, o diretor de turma, no sentido de apoiar o Tomás, a organizar os seus cadernos e materiais, bem como a planificar/gerir o seu tempo de estudo.

**3.3. Medidas adicionais (Art.º 10.º)**

*(A mobilização destas medidas depende da demonstração da insuficiência das medidas universais e seletivas.)*

- |  |  |
|--|--|
| a) Frequência do ano de escolaridade por disciplinas                   |  |
| b) Adaptações curriculares significativas                              |  |
| c) Plano Individual de Transição                                       |  |
| d) Desenvolvimento de metodologias e estratégias de ensino estruturado |  |
| e) Desenvolvimento de competências de autonomia pessoal social         |  |

**Operacionalização:** *(Para cada medida, indicar o respetivo modo de operacionalização bem como os indicadores de resultados)*

Não se aplica.

**3.3.1. Critérios de progressão da aluna (Art.º 29.º)**

Não se aplica.

**3.3.2. Caso sejam mobilizadas as medidas previstas nas alíneas b), d) e e) (n.º 4 do Art.º 10.º), deve ser garantida, no Centro de Apoio à Aprendizagem, uma resposta complementar ao trabalho desenvolvido em sala de aula ou noutros contextos educativos (n.º 5 do Art.º 13.º)**

*(Especificar: frequência, intensidade e tipo de apoio, recursos materiais e humanos, outros aspetos considerados relevantes.)*

Não se aplica.

**4. Áreas curriculares específicas (Alínea d, do Art.º 2.º)**

*(Para cada área, indicar o respetivo modo de operacionalização bem como os indicadores de resultados)*

Não se aplica

**5. Necessidade de se constituir um grupo/turma com número de crianças/alunos inferior ao mínimo legal. (De acordo com a legislação em vigor)**

SIM  NÃO  (Em caso afirmativo fundamente.)

A Íris não apresenta critérios de cariz pedagógicos que justifiquem a redução do número de alunos por turma. No entanto, a intervenção necessária, em contexto de sala de aula, por parte dos docentes das disciplinas, nomeadamente na supervisão de tarefas que requeiram a leitura e a escrita, nas quais a aluna apresenta limitações ao nível da autonomia será facilitada, se a turma for de dimensão reduzida.

**6. Implementação plurianual de medidas (n.º 5 do Art.º 21.º)**

SIM  NÃO  (Em caso afirmativo, definir momentos intercalares de avaliação da sua eficácia)

O Relatório Técnico Pedagógico, depois de aprovado, entrará em vigor no dia 1 de setembro de 2019. A implementação das medidas será plurianual (2º ciclo). No entanto, em função da avaliação da eficácia da aplicação das medidas, realizada obrigatoriamente, nos momentos de avaliação intercalar e sumativa em cada semestre, devem ser reajustadas e ou alteradas face à resposta à intervenção e, aos progressos da aluna no seu currículo.

**7. Recursos específicos de apoio à aprendizagem e à inclusão a mobilizar (Art.º 11.º)**

**7.1. Recursos humanos**

- a) Os docentes de educação especial;
- b) Os técnicos especializados: terapeuta da fala e psicóloga;

**7.2. Recursos organizacionais**

- a) A equipa multidisciplinar de apoio à educação inclusiva;
- b) O centro de apoio à aprendizagem (CAA);

**7.3. Recursos da comunidade**

- d) O centro de recurso para a inclusão – CRI-APPACDM

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

SIM  NÃO  (Em caso afirmativo explicitar, de forma clara, quais as adaptações ao processo de avaliação a aplicar, em que contextos, por quem, quando e de que modo)

Como é referido na legislação, as adaptações na avaliação são transversais a todas as medidas, devendo ser implementadas por todos os intervenientes que avaliem a aluna. São elas:

**Avaliação Interna:**

- a) A diversificação dos instrumentos de recolha de informação, tais como, inquéritos, entrevistas, registos vídeo ou áudio;
- e) O tempo suplementar para realização das provas;
- g) Leitura de enunciados;

h) A utilização de sala separada

Outras adaptações no processo de avaliação:

- Testes e outros instrumentos de avaliação

- Permitir a consulta de apontamentos/notas/dicionários...
- Usar preferencialmente itens de escolha múltipla;
- Utilizar testes curtos em vez de longos;
- Permitir a escrita na folha de teste;
- Permitir a realização do teste com o acompanhamento de um docente;
- Os textos devem ter as linhas numeradas de 5 em 5, do lado esquerdo, colocando os números ligeiramente afastados do texto;
- Utilização preferencial do tipo de letra Dyslexie ou outro tipo de letra com serifas devendo, neste caso ter-se em atenção o uso de tamanho de letra e espaçamento entre linhas superior ao habitual.
- As questões deverão ser objetivas, claras e remeter para respostas diretas.
- As questões poderão remeter para as linhas do texto onde a aluna poderá encontrar a resposta.
- Utilização questões do tipo verdadeiro ou falso, ligação, escolha múltipla, completamento...
- As questões deverão estar na mesma página em que se encontrem imagens, mapas, listas de palavras ou outros documentos que a aluna tenha de analisar.

- Critérios de classificação de alunos com dislexia:

- Valorizar mais a participação oral.
- Não contabilizar erros ortográficos, sintáticos e semânticos típicos da problemática.
- Não penalizar a deficiente estruturação das ideias e organização do texto escrito.
- Não penalizar o desrespeito pelas margens, linhas, espaços e/ ou anarquia na apresentação dos trabalhos.
- Não penalizar a expressão oral/ leitura hesitante, arritmada, inexata do ponto de vista da articulação, com desrespeito pela pontuação.
- Atender às dificuldades na compreensão de textos lidos e/ ou ouvidos.
- Atender às dificuldades na compreensão de textos escritos.

**Avaliação Externa:**

Ponto 5:

- c) A adaptação do espaço ou do material: sala à parte

Ponto 6:

- b) O acompanhamento por um docente: leitura dos enunciados  
c) A utilização de instrumentos de apoio à aplicação de critérios de classificação de provas, para alunos com dislexia, conforme previsto no Regulamento das provas de avaliação externa  
d) A utilização de tempo suplementar (nas provas de aferição de 5º e 8º anos).

<b>9. Procedimentos de avaliação</b>	
<b>9.1. Eficácia das medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão</b> (Indicar de que forma vai a equipa multidisciplinar proceder à monitorização da implementação dessas medidas: instrumentos a utilizar para medir essa eficácia, intervenientes no processo e momentos de avaliação.)	
Instrumentos	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Ficha Informativa;</li> <li>- Relatório trimestral ou semestral da operacionalização das medidas (por exemplo Competências da EE, adaptações não significativas, adaptações significativas...)</li> <li>- Registos em ata dos resultados da implementação das medidas, em cada momento da avaliação sumativa e/ou intercalar;</li> <li>- Registo em modelo próprio, em cada momento de avaliação sumativa.</li> </ul>
Intervenientes	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Elementos da Equipa Multidisciplinar de Apoio à Educação Inclusiva;</li> <li>- Todos os responsáveis pela implementação das medidas;</li> <li>- Aluna/o e o Encarregado de Educação.</li> </ul>
Momentos	<ul style="list-style-type: none"> <li>- A avaliação da implementação e eficácia das medidas deve assumir caráter sistemático, sendo obrigatória pelo menos em cada um dos momentos de avaliação sumativa e/ou intercalar;</li> <li>- No final do ano será realizada a avaliação global, onde se incluem as propostas para o ano seguinte.</li> </ul>
<b>9.2. Se aplicável, definir os termos de monitorização e avaliação do Programa Educativo Individual</b>	
Não se aplica.	
<b>10. Procedimentos e estratégias adotadas para o envolvimento, participação e acompanhamento dos pais/ encarregado de educação e da aluna na tomada de decisão e na implementação das medidas</b> (Art.º 4.º)	
Em seguida discriminam-se alguns dos procedimentos e estratégias a adotar para o envolvimento, participação e acompanhamento na tomada de decisão e na implementação das medidas da encarregada de educação da aluna:	
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Auscultação de perceções e expectativas da encarregada de educação;</li> <li>- O acesso a registos periódicos de avaliação contínua/formativa;</li> <li>- A oportunidade de conhecer a equipa pedagógica ou outros profissionais de referência para a aluna;</li> <li>- A oportunidade de conhecer os espaços e ambientes de aprendizagem;</li> <li>- A manutenção da informação sobre as políticas e práticas da escola;</li> <li>- O incentivo a um contacto regular com a escola e reuniões com professores;</li> <li>- O acesso a oportunidades diversificadas para que possam discutir os progressos e as preocupações a respeito dos seus educandos;</li> </ul>	
Observações	
.....	

<b>O Encarregado de Educação</b> #	
Nome:	.....
Data:	.....
Assinatura:	.....

ANEXO 2: PLANOS DE AULAS DO PROGRAMA *NO PALCO DA DISLEXIA*

Aula n. ° 2 – 15/04/2021 *				
Competências específicas a desenvolver	Objetivos	Ações estratégicas	Materiais	Observações/reflexões
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Atenção/ Concentração</li> <li>- Psicomotricidade</li> <li>- Comunicação verbal</li> <li>- Comunicação não verbal</li> <li>- Compreensão oral e escrita</li> <li>- Expressão oral e escrita</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Desenvolver a atenção/concentração</li> <li>- Desenvolver a psicomotricidade</li> <li>- Estimular a comunicação oral</li> <li>- Enriquecer o vocabulário</li> <li>- Melhorar a dicção</li> <li>- Estimular a criatividade</li> <li>- Desenvolver o relacionamento interpessoal</li> <li>- Desenvolver a expressão escrita</li> <li>- Melhorar a ortografia das palavras</li> <li>- Estimular a autoestima</li> </ul>	<p><b>Aquecimento</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Audição da música “Sonata para Piano n. 11” do compositor Mozart:</li> <li>- Respiração - inspiração/expiração (meses do ano)</li> <li>- Movimentação livre</li> </ul> <p><b>Desenvolvimento</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Brainstorming com a palavra <i>Pirata</i> e o mundo imaginário das lendas dos piratas, ao mesmo que uma bola passa entre as mãos dos participantes</li> <li>- Colocação em exposição de um barco e figuras de piratas</li> </ul> <p>Apresentação oral:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Descrição, pormenorizada, do barco de piratas</li> <li>- Caracterização física e psicológica das personagens</li> <li>- Improvisação de uma história inventada pelos alunos, partindo da escolha de adereços</li> <li>- Proposta de trabalho extra-aula: Produção escrita de um diálogo com base na improvisação</li> </ul> <p><b>Retorno à calma</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Audição da música “Weightless”, da banda Marconi Union.</li> <li>- Respiração - inspiração/expiração (sons livres)</li> </ul> <p><b>Avaliação/ Reflexão: Tempo da Palavra</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Partilha oral</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Colchões;</li> <li>- Computador;</li> <li>- Bola;</li> <li>- Barco piratas;</li> <li>- Chapéu de piratas;</li> <li>- Espada;</li> <li>- Pala;</li> <li>- Papel;</li> <li>- Caneta.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Cumplicidade crescente entre os alunos</li> <li>- Maior concentração nos momentos iniciais e finais, embora mantenham alguma dificuldade</li> </ul>

**Aula n.º 3 – 23/04/2021**

<b>Competências específicas a desenvolver</b>	<b>Objetivos</b>	<b>Ações estratégicas</b>	<b>Materiais</b>	<b>Observações/reflexões</b>
- Atenção/ Concentração - Psicomotricidad e - Comunicação verbal - Comunicação não verbal - Compreensão oral - Expressão oral - Expressão escrita	- Desenvolver a atenção/concen tração - Desenvolver a psicomotricida de - Estimular a comunicação oral - Enriquecer o vocabulário - Estimular a memória - Melhorar a dicção - Estimular a criatividade - Desenvolver o relacionamento interpessoal - Desenvolver a expressão escrita - Melhorar a ortografia das palavras - Estimular a autoestima - Gerir emoções	<p><b>Aquecimento</b></p> - A professora lê o seguinte texto: “Hoje, vocês são golfinhos e estão no meio do mar. É de manhã e acabaram de acordar, expiram e inspiram lentamente. Vão bocejar e espreguiçar-se, devagar..., devagar. Agora é preciso ir à procura de comida boa. Procurem, PROCUREM, Vejam bem à vossa volta. OH! <i>Está ali um barco, vou fazer um belo espetáculo,</i> pensam os golfinhos e começam o seu espetáculo.”	- Peçaço de cartolina; - Binóculos; - Caneta; - Chapéus; - Cabelleiras; - Espada; - Palas; - Fios; - Bandeira; - Lenço; - Baú; - Mapa.	Os alunos adoram o imaginário do mundo de fantasia dos Piratas! 😊
		<p>- Movimentação livre</p> <p><b>Desenvolvimento</b></p> - Correção do texto proposto na aula anterior - Apresentação dos adereços, durante trinta segundos, depois solicita-se para os nomear, volta a mostrar-se para os alunos selecionarem os adereços que querem utilizar - Leitura dramatizada do excerto do texto dramático: <i>Os Piratas</i> de Manuel António Pina (pág.150-154) - Improvisação do texto lido - Diálogo acerca da importância dos pais na nossa vida - Sugestão de trabalho extra-aula: Escrita de uma mensagem à mãe		
		<p><b>Regresso à calma</b></p> - Relaxamento: Os alunos sentam-se no chão com os joelhos dobrados, abraçam as pernas, a cabeça no meio dos joelhos, as costas bem arqueadas, os ombros para a frente a envolver as pernas. Esta posição é mantida, pelo menos durante um minuto, após este tempo, muito devagar, fazem a descontração muscular e desdobram o corpo até ficar bem estendido e relaxado.		
		<p><b>Avaliação/ Reflexão: Tempo da Palavra</b></p> - Mapa mental		

**Aula n.º 4 – 29/04/2021**

<b>Competências específicas a desenvolver</b>	<b>Objetivos</b>	<b>Ações estratégicas</b>	<b>Materiais</b>	<b>Observações/reflexões</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Atenção/Concentração</li> <li>- Psicomotricidade</li> <li>- Comunicação verbal</li> <li>- Comunicação não verbal</li> <li>- Compreensão oral</li> <li>- Expressão oral</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Desenvolver a atenção/concentração</li> <li>- Desenvolver a psicomotricidade</li> <li>- Estimular a comunicação oral</li> <li>- Enriquecer o vocabulário</li> <li>- Estimular a memória</li> <li>- Melhorar a dicção</li> <li>- Estimular a criatividade</li> <li>- Desenvolver o relacionamento interpessoal</li> <li>- Desenvolver a expressão escrita</li> <li>- Melhorar a ortografia das palavras</li> <li>- Estimular a autoestima</li> <li>- Gerir emoções</li> </ul>	<p><b>Aquecimento</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- inspiração e expiração com movimentos de luta livres (sem toque e com distâncias variadas -mínimo 1metro)</li> </ul> <p><b>Desenvolvimento</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Apresentação dos cartões elaborados extra-aula: mensagem à mãe</li> <li>- Leitura e correção dos mesmos</li> <li>- Mostra dos adereços e os alunos selecionam os que querem utilizar</li> <li>- Leitura do excerto do texto dramático: Os Piratas de Manuel António Pina, cena 3 (pág.155-156)</li> <li>- Improvisação da fala do Manuel: «Meu Deus! Os piratas!»                             <ul style="list-style-type: none"> <li>- Variantes                                     <ul style="list-style-type: none"> <li>- Voz grossa/ voz fina</li> <li>- Voz alta/ voz baixa</li> <li>- Caneta na boca</li> <li>- Com diferentes emoções: medo, alegria, coragem, tristeza</li> </ul> </li> </ul> </li> <li>- Diálogo acerca das emoções presentes no texto</li> <li>- Exteriorização, no papel, desenho ou palavras das emoções: fúria e medo</li> <li>- Sugestão de trabalho extra-aula: a viagem dos meus sonhos</li> </ul> <p><b>Regresso à calma</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Respiração;</li> <li>- Imagina a viagem dos teus sonhos.</li> </ul> <p><b>Avaliação/ Reflexão: Tempo da Palavra</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Mapa mental.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Papel A4</li> <li>- Caneta</li> <li>- Binóculos</li> <li>- Chapéus</li> <li>- Cabeleiras</li> <li>- Espada</li> <li>- Palas</li> <li>- Fios</li> <li>- Bandeira</li> <li>- Lenço</li> <li>- Baú</li> <li>- Mapa</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Os momentos de partilha mais íntimos e o facto de pudermos falar da família ajuda os alunos a criar ligação emocional</li> </ul>

Aula n. 5- 06/05/2021

Competências específicas a desenvolver	Objetivos	Ações estratégicas	Materiais	Observações/reflexões
- Atenção/ Concentração - Psicomotricidade - Comunicação verbal - Comunicação não verbal - Compreensão oral - Expressão oral - Expressão escrita	- Desenvolver a atenção/concentração - Desenvolver a psicomotricidade - Estimular a comunicação oral - Enriquecer o vocabulário - Estimular a memória - Melhorar a dicção - Estimular a criatividade - Desenvolver o relacionamento interpessoal - Desenvolver a expressão escrita - Melhorar a ortografia das palavras - Estimular a autoestima - Gerir emoções	<p><b>Aquecimento</b></p> - inspiração/expiração remetendo para o imaginário do mar, dos barcos, das viagens	- mala de viagem - cabeleira postiça - 2 cartolinas - colchão	-Cada vez mais criativos e imaginativos
		<p><b>Desenvolvimento</b></p> - Seleção de adereços pelos alunos (com os quais se identificam no sentido de contarem a sua viagem de sonho – textos individuais anteriormente preparados “A viagem dos meus sonhos”) - Apresentação oral de «a minha viagem de sonho» - Leitura dramatizada do excerto do livro adaptado de Luísa Ducla Soares: «As viagens de Gulliver com escala em Portugal» (constante do manual de Português, p.160-161) - Sistematização e reflexão sobre a aula (Tempo da palavra – construção de um mapa mental em cartolina)		
		<p><b>Retorno à calma</b> - imaginário guiado:</p> - Deitados no colchão com as palmas das mãos para cima - Sente a respiração - Sente os movimentos do corpo na inspiração e expiração - Imagina-te deitado numa nuvem fofa e sente - Olha para cima e vê o céu azul - Quando inspiras sentes a calma do céu a entrar - Quando expiras deitas para fora o que não desejas - Sentes o que teu corpo cada vez mais leve - Vais visitar o teu coração que é como um jardim - Imagina o sol quentinho a aquecer-te e a iluminar o teu coração - Desenha um grande sorriso no teu coração e sente-o a passar para todo o corpo: um sorriso na boca, na ponta do nariz, nos olhos, nas mãos, nos pés - Pensa em como te sentes - Regressa lentamente - Espreguiça-te - Estica as pernas e os braços - Abre os teus olhos		
		<p><b>Avaliação/ Reflexão: Tempo da Palavra</b></p> - Mapa Mental		

**Aula n.6 – 20/05/2021**

<b>Competências específicas a desenvolver</b>	<b>Objetivos</b>	<b>Ações estratégicas</b>	<b>materiais</b>	<b>Observações/reflexões</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Atenção/Concentração</li> <li>- Psicomotricidade</li> <li>- Comunicação verbal</li> <li>- Comunicação não verbal</li> <li>- Compreensão oral</li> <li>- Expressão oral</li> <li>- Expressão escrita</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Desenvolver a atenção/concentração</li> <li>- Desenvolver a psicomotricidade</li> <li>- Estimular a comunicação oral</li> <li>- Enriquecer o vocabulário</li> <li>- Estimular a memória</li> <li>- Melhorar a dicção</li> <li>- Estimular a criatividade</li> <li>- Desenvolver o relacionamento interpessoal</li> <li>- Desenvolver a expressão escrita</li> <li>- Melhorar a ortografia das palavras</li> <li>- Estimular a autoestima</li> <li>- Gerir emoções</li> </ul>	<p><b>Aquecimento</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Jogo da bola mágica: enumeração de nomes (inventados) dos habitantes de Liliput, ao mesmo tempo que se vai desenrolando a bola, ficando uma teia</li> </ul> <p><b>Desenvolvimento</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Dramatização, com fantoches, do Ato II de «As viagens de Gulliver de Jonathan Swift» adaptado por Luísa Ducla Soares</li> <li>- Produção de um texto escrito orientado: «Pedido de ajuda a um amigo»</li> </ul> <p><b>Retorno à calma</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Respiração</li> </ul> <p><b>Avaliação/ Reflexão: Tempo da Palavra</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Mapa Mental</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- bola feito de fio</li> <li>- fantoches</li> <li>- texto: «As viagens de Gulliver de Jonathan Swift»</li> <li>- Papel de carta</li> <li>- Colchão</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Entraram no mundo imaginário com muita facilidade e alegria</li> </ul>

**Aula n.7 – 27/05/2021**

<b>Competências específicas a desenvolver</b>	<b>Objetivos</b>	<b>Ações estratégicas</b>	<b>Materiais</b>	<b>Observações/ reflexões</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Atenção/ Concentração</li> <li>- Psicomotricidade</li> <li>- Comunicação verbal</li> <li>- Comunicação não verbal</li> <li>- Compreensão oral</li> <li>- Expressão oral</li> <li>- Expressão escrita</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Desenvolver a atenção/concentração</li> <li>- Desenvolver a psicomotricidade</li> <li>- Estimular a comunicação oral</li> <li>- Enriquecer o vocabulário</li> <li>- Estimular a memória</li> <li>- Melhorar a dicção</li> <li>- Estimular a criatividade</li> <li>- Desenvolver o relacionamento interpessoal</li> <li>- Desenvolver a expressão escrita</li> <li>- Melhorar a ortografia das palavras</li> <li>- Estimular a autoestima</li> <li>- Gerir emoções</li> </ul>	<p><b>Aquecimento</b></p> <p>Audição da música de Fausto: «Nau Catrineta»</p> <p>- Movimentação, orientada, pela sala ao som da referida música, seguindo um caminho feito pela poesia colocada no chão da sala</p> <p><b>Desenvolvimento</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Leitura dramatizada da «Nau Catrineta»</li> <li>- Diálogo interativo acerca do poema</li> <li>- Construção de fantoches (meninas)</li> <li>- Leitura dramatizada da «Nau Catrineta»</li> <li>- Escrita de palavras-chave relativas ao poema</li> </ul> <p><b>Retorno à calma</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Respiração</li> </ul> <p><b>Avaliação/ Reflexão: Tempo da Palavra</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Partilha oral</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- 8 folhas de papel branco</li> <li>- Poema: «Nau Catrineta» em papel</li> <li>- Computador</li> <li>- Manual de português de 6º ano</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Os alunos têm dificuldades em ler e interpretar textos mais complexos</li> <li>- Adoraram a construção das bonecas</li> </ul>

Aula n. 8 – 17/06/2021

Competências específicas a desenvolver	Objetivos	Ações estratégicas	Materiais	Observações/reflexões
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Atenção/Concentração</li> <li>- Psicomotricidade</li> <li>- Comunicação verbal</li> <li>- Comunicação não verbal</li> <li>- Compreensão oral</li> <li>- Expressão oral</li> <li>- Expressão escrita</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Desenvolver a atenção/concentração</li> <li>- Desenvolver a psicomotricidade</li> <li>- Estimular a comunicação oral</li> <li>- Enriquecer o vocabulário</li> <li>- Estimular a memória</li> <li>- Melhorar a dicção</li> <li>- Estimular a criatividade</li> <li>- Desenvolver o relacionamento interpessoal</li> <li>- Desenvolver a expressão escrita</li> <li>- Melhorar a ortografia das palavras</li> <li>- Estimular a autoestima</li> <li>- Gerir emoções</li> </ul>	<p><b>Aquecimento</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- A professora remete os alunos para o cenário de uma praia paradisíaca</li> <li>- Exercícios de respiração</li> </ul> <p><b>Desenvolvimento</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Leitura dramatizada da «Nau Catrineta»</li> <li>- Análise do texto: «Nau Catrineta» de Almeida Garrett</li> <li>- Interpretação de acordo com as categorias da narrativa: Personagens, Espaço               <ul style="list-style-type: none"> <li>- Ação: Situação inicial; desenvolvimento; conclusão</li> </ul> </li> </ul> <p><b>Retorno à calma: Meditação guiada:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Deitados no colchão com as palmas das mãos para cima</li> <li>- Sente a respiração</li> <li>- Sente os movimentos do corpo na inspiração e expiração</li> <li>- Imagina-te deitado numa nuvem fofa e sente</li> <li>- Olha para cima e vê o céu azul</li> <li>- Quando inspiras sentes a calma do céu a entrar</li> <li>- Quando expiras deitas para fora o que não desejas</li> <li>- Sentes o que teu corpo cada vez mais leve</li> <li>- Vais visitar o teu coração que é como um jardim</li> <li>- Imagina o sol quentinho a aquecer-te e a iluminar o teu coração</li> <li>- Desenha um grande sorriso no teu coração e sente-o a passar para todo o corpo: um sorriso na boca, na ponta do nariz, nos olhos, nas mãos, nos pés</li> <li>- Pensa em como te sentes</li> <li>- Regressa lentamente</li> <li>- Espreguiça-te</li> <li>- Estica as pernas e os braços</li> <li>- Abre os teus olhos</li> </ul> <p><b>Avaliação/ Reflexão: Tempo da Palavra</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Bonecas em papel</li> <li>- Manual de português</li> <li>- Papel</li> <li>- Canetas</li> <li>- Colchão</li> </ul>	<p>Em interdisciplinaridade com o professor de português</p> <p>Os momentos de relaxamento são muito importantes para o aluno Z</p>

Aula n. ° 9 – 24/06/2021

Competências específicas a desenvolver	Objetivos	Ações estratégicas	Materiais	Observações/reflexões
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Atenção/Concentração</li> <li>- Psicomotricidade</li> <li>- Comunicação verbal</li> <li>- Comunicação não verbal</li> <li>- Compreensão oral</li> <li>- Expressão oral</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Desenvolver a atenção/concentração</li> <li>- Desenvolver a psicomotricidade</li> <li>- Estimular a comunicação oral</li> <li>- Enriquecer o vocabulário</li> <li>- Estimular a memória</li> <li>- Melhorar a dicção</li> <li>- Estimular a criatividade</li> <li>- Desenvolver o relacionamento interpessoal</li> <li>- Desenvolver a expressão escrita</li> <li>- Melhorar a ortografia das palavras</li> <li>- Estimular a autoestima</li> <li>- Gerir emoções</li> </ul>	<p><b>Aquecimento</b></p> <p>Os alunos deitam-se no chão</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- A professora lê o seguinte texto (recordar aula n.3):</li> </ul> <p>“Hoje, vocês são golfinhos e estão no meio do mar. É de manhã e acabaram de acordar, expiram e inspiram lentamente”</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Movimentação livre</li> </ul> <p><b>Desenvolvimento</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Diálogo acerca das sessões anteriores</li> <li>- recorte e colagem das fotografais e fotocópias</li> <li>- Visualização de vídeos de aulas anteriores</li> <li>- Proposta para fazer a reflexão por escrito para a próxima sessão</li> </ul> <p><b>Retorno à calma</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Relaxamento: Os alunos sentam-se no chão com os joelhos dobrados, abraçam as pernas, a cabeça no meio dos joelhos, as costas bem arqueadas, os ombros para a frente a envolver as pernas. Esta posição é mantida, pelo menos durante um minuto, após este tempo, muito devagar, fazem a descontração muscular e desdobram o corpo até ficar bem estendido e relaxado.</li> </ul> <p><b>Avaliação/ Reflexão: Tempo da Palavra</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Partilha oral</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- colchão</li> <li>- cadernos</li> <li>- fotografias</li> <li>- Telemóvel</li> <li>- fotocópias</li> <li>- tesoura</li> <li>- cola</li> </ul>	<p>Gostaram de recordar os momentos vividos referindo que fizeram coisas que achavam que não conseguiriam (estímulo da autoestima)</p>

**Aula n. ° 10 – 01/07/2021**

<b>Competências específicas a desenvolver</b>	<b>Objetivos</b>	<b>Ações estratégicas</b>	<b>Materiais</b>	<b>Observações/reflexões</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Atenção/concentração</li> <li>- Memória</li> <li>- Comunicação oral</li> <li>- Comunicação verbal</li> <li>- Comunicação não verbal</li> <li>- Compreensão oral</li> <li>- Expressão oral</li> <li>- Expressão escrita</li> <li>- Psicomotricidade</li> <li>- Criatividade</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Exercitar a memória</li> <li>- Desenvolver a psicomotricidade</li> <li>- Expressar emoções</li> <li>- Ser criativo e imaginativo</li> <li>- Ter capacidade de improvisação</li> <li>- Desenvolver a memória</li> <li>- Estimular a capacidade reflexiva</li> <li>- Manter-se a atenção/concentração</li> </ul>	<p><b>Aquecimento</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Jogo sensorial</li> <li>- Fechar os olhos</li> <li>- Tirar um objeto, descrevê-lo, descobrir o que é, associá-lo a uma aula dada</li> </ul> <p><b>Desenvolvimento</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Expor os adereços no chão por aula</li> <li>- Selecionar os objetos por aula</li> <li>- Improvisação sequencial das aulas anteriores</li> </ul> <p><b>Retorno à calma</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Respiração</li> </ul> <p><b>Avaliação/ Reflexão: Tempo da Palavra</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Texto escrito</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Fio</li> <li>- Cartões</li> <li>- Colchões</li> <li>- Computador</li> <li>- Bola</li> <li>- Barco piratas</li> <li>- Chapéu de piratas</li> <li>- Espada</li> <li>- Pala</li> <li>- Papel</li> <li>- Caneta</li> <li>- Binóculos</li> <li>- Cabeleiras</li> <li>- Bandeira</li> <li>- Lenço</li> <li>- Baú</li> <li>- Mala de viagem</li> <li>- Cartolinas</li> <li>- Bola feito de fio</li> <li>- Fantoches</li> <li>- Manual 6º ano de português</li> <li>- Folhas de papel</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Dia de emoções</li> </ul>

## ANEXO 3: GUIÃO DAS ENTREVISTAS AOS EE DOS ALUNOS W E Z

### Guião das entrevistas aos EE dos alunos W e Z

Boa tarde. Tudo bem? Antes de mais quero agradecer a sua disponibilidade para conversar comigo e a abertura para responder às minhas questões relativas ao estudo que estou a realizar. Como sabe, estou no mestrado em Educação Especial e vou trabalhar com os alunos nesta parte de reeducar a leitura e a escrita, através da Expressão Dramática. A entrevista vai ser gravada, mas os nomes dos alunos e das suas famílias permanecerão em anonimato. Lembro que não existem respostas certas ou erradas, apenas a sua opinião conta, será muito importante para mim.

- Qual o seu nome?
- Que relação de parentesco tem com o aluno?
- Como sente que o comportamento do seu filho é, de uma forma geral, influenciado pela dislexia?
- Qual é a perceção dos obstáculos causados pela dislexia no processo de aprendizagem do seu filho?
- Quais são as principais dificuldades e quais são as áreas fortes que sente no seu filho? Quer na escola, quer em casa?
- Quais são as atividades que o seu filho mais gosta de fazer nos tempos livres? E quais são aquelas que menos gosta de fazer?
- Quais são as atividades escolares, ou não, em que o seu filho demonstra mais dificuldades em concretizar?
- Lembra-se de um episódio marcante ou de uma curiosidade que revele as características do seu filho?
- O que é que espera que a escola faça para ajudar o seu filho?

Muito obrigada pela sua disponibilidade!

## ANEXO 4: GUIÃO DAS ENTREVISTAS AOS PROFESSOR DE EDUCAÇÃO VISUAL

### **Guião das entrevistas ao professor de Educação Visual**

- Qual é o seu nome?
  - Quantos anos tem?
  - Quanto tempo tem de serviço?
- 
1. Qual a sua perceção acerca das dificuldades causadas pela dislexia no processo de aprendizagem do aluno?
  2. Como caracteriza as potencialidades e dificuldades do aluno?
  3. Como sente que as aprendizagens são influenciadas pela dislexia?
  4. Pode nomear quais as principais dificuldades do/a aluno/a?
  5. Relativamente aos registos gráficos e construções como é o desempenho do aluno na sua disciplina?
  6. Quais as atividades que o aluno mais gosta de fazer no decorrer da aula? E as que gosta menos?
  7. Quais as estratégias pedagógicas que utiliza e que funcionam melhor com o aluno?

## ANEXO 5: GUIÃO DAS ENTREVISTAS AOS PROFESSOR DE PORTUGUÊS

### Guião das entrevistas aos professor de Português

- Qual é o seu nome?
  - Quantos anos tem?
  - Quanto tempo tem de serviço?
- 
1. Qual a sua perceção sobre os obstáculos causados pela dislexia no processo de aprendizagem do aluno?
  2. Como sente que o comportamento do aluno, de uma forma geral, é influenciado pela dislexia?
  3. Como sente que as aprendizagens são influenciadas pela dislexia?
  4. Pode nomear quais as principais dificuldades do/a aluno/a?
  5. Qual considera a área mais forte da aluna?
  6. Quais as atividades que o aluno mais gosta de fazer no decorrer da aula? E as que gosta menos?
  7. Em relação às competências da leitura e da escrita como define o nível da aluna?
  8. Quais as estratégias pedagógicas que utiliza e que funcionam melhor com a aluna?

## ANEXO 6: REGISTO DA ENTREVISTA AO PROFESSORA DE PORTUGUÊS (ALUNA W)

Nome: ----- Idade: 59

Sexo: masculino

Tempo de serviço: 34 anos

Aluna W: .....

### **1. Qual a sua perceção sobre os obstáculos causados pela dislexia no processo de aprendizagem do aluno?**

No caso concreto desta aluna são notórios alguns transtornos específicos nas suas aprendizagens. Não estou em condições de poder afirmar que se devam exclusivamente à questão da dislexia. A verdade é que a aluna apresenta muitas dificuldades de compreensão e interpretação de textos pouco complexos.

### **2. Como sente que o comportamento do aluno, de uma forma geral, é influenciado pela dislexia?**

Ao contrário de muitos outros alunos, a Iris não parece revelar qualquer défice de atenção e concentração. Não parece, mas não é uma certeza. De facto, regra geral, a aluna mostra-se muito calma e sossegada nas aulas e no decorrer das tarefas da sala de aula. Não consigo avaliar com muita certeza se essa calma e sossego corresponde a momentos de concentração. Provavelmente não porque esse seu silêncio não tem verdadeira correspondência com a compreensão das matérias em análise na aula.

### **3. Como sente que as aprendizagens são influenciadas pela dislexia?**

No caso concreto da aluna, confesso que não tenho certezas. É que conheço, e tenho conhecido, muitos outros alunos que revelam muitas dificuldades de aprendizagem e, no entanto, tal não se deve a problemas de dislexia. Também já conheci alunos com problemas de dislexia e sem dificuldades relevantes de aprendizagem. Num caso concreto, era até uma das boas alunas na turma em relação aos resultados obtidos.

### **4. Pode nomear quais as principais dificuldades do/a aluno/a?**

As principais dificuldades que eu deteto são as dificuldades de compreensão e interpretação de textos. A aluna lê com muita facilidade e, no entanto, parece não

conseguir extrair as principais mensagens contidas nesse texto. Não consigo encontrar problemas de falta de autoestima ou de motivação. A aluna parece estar sempre interessada no decurso dos trabalhos.

#### **5. Qual considera a área mais forte da aluna?**

Provavelmente o interesse e gosto em frequentar a escola. A aluna parece feliz na sala de aula e na escola. Tenho a impressão que a aluna gosta de ler, mesmo que, por vezes, pareça mostrar alguma timidez. Desconheço outras áreas fortes.

#### **6. Quais as atividades que o aluno mais gosta de fazer no decorrer da aula? E as que gosta menos?**

A aluna nunca se mostra descontente ou contrariada na sala de aula. Todas as tarefas parecem ir ao encontro do que ela gosta. Não consigo vislumbrar o que mais gosta ou o que menos gosta. Fico sempre com a sensação que ela gosta de tudo o que se lhe pede para realizar. Ou, pelo menos, não manifesta de forma notória aquilo de que não gosta ou gosta mais de fazer.

#### **7. Em relação às competências da leitura e da escrita como define o nível da aluna?**

Como já referi, a --- consegue ler com muita facilidade e até com alguma expressividade. Lê perfeitamente 150 palavras no tempo máximo de um minuto. Não consegui ainda notar que a aluna troque os fonemas ou confunda palavras semelhantes ou não acentue bem a sílaba tónica em cada palavra. Aparentemente realiza uma leitura sem qualquer dificuldade.

Na escrita, a questão não me parece muito simples porque a --- sabe escrever corretamente, embora com falhas normais de ortografia. O problema é que escreve e dá respostas que não têm a ver ou pouco têm a ver com a questão que lhe possa ser colocada. Não me parece um problema de escrita, mas mais uma incapacidade de compreensão e organização de um texto coerente e de acordo com o assunto tratado ou com o tema sobre o qual lhe é pedido escrever.

#### **8. Quais as estratégias pedagógicas que utiliza e que funcionam melhor com a aluna?**

A -- tem sempre ao seu dispor o tempo necessário para poder ler, escrever e colocar dúvidas sobre vocabulário. Não me parece boa ideia fazer com que a aluna se sinta pressionada, por isso, sou sempre muito mais tolerante com as suas falhas e tento sempre dar-lhe um reforço positivo. Até porque a aluna o merece porque mostra sempre atitudes simpáticas e um comportamento exemplar.

Penso que, quanto mais a aluna se sentir à vontade e descontraída, mais facilmente consegue realizar algumas aprendizagens. E é essa uma das minhas principais estratégias. Além disso, é frequente explicar-lhe alguns conceitos com um vocabulário mais simples e com exemplos que a ajudem a entender melhor. Parece-me importantíssimo o reforço positivo. Nunca lhe mostrar que tudo o que ela disse ou escreveu está completamente errado.

## ANEXO 7:REGISTO DA ENTREVISTA AO PROFESSORA DE PORTUGUÊS (ALUNO Z)

Nome: ----- Idade: 59

Sexo: masculino

Tempo de serviço: 34 anos

Aluno Z: .....

### **1.Qual a sua perceção sobre os obstáculos causados pela dislexia no processo de aprendizagem do aluno?**

Se a dislexia é considerada um transtorno específico de aprendizagem então esse transtorno reflete-se de uma forma bastante considerável neste aluno. O aluno revela enormes dificuldades de aprendizagem, tanto na disciplina de HGP como na disciplina de português.

### **2.Como sente que o comportamento do aluno, de uma forma geral, é influenciado pela dislexia?**

Eu não posso garantir que as atitudes e comportamentos do aluno, em contexto de sala de aula, sejam especificamente determinados pelo grau de dislexia que ele apresenta. O que posso dizer é que o aluno demonstra um enorme défice de atenção e concentração. Quaisquer que sejam as estratégias aplicadas pelo professor e quaisquer que sejam os conteúdos a ser tratados na aula, o aluno tem uma enorme dificuldade em focar a sua atenção nos assuntos tratados. Por vezes até dá a sensação que está completamente ausente e alheio e não faz uma pequena ideia do que estamos a falar. É frequente ele fazer observações e pedir a palavra para falar de assuntos completamente fora do contexto do trabalho que estamos a realizar.

### **3.Como sente que as aprendizagens são influenciadas pela dislexia?**

No caso do aluno não tenho qualquer dúvida que há uma forte relação entre a sua dislexia e as dificuldades de aprendizagem. Não só ao nível da capacidade de atenção e concentração, mas também pelo facto do aluno revelar muitas dificuldades de leitura, compreensão e interpretação do que lê. Por vezes, nota-se um esforço do aluno em tentar acompanhar os trabalhos da aula mas facilmente desiste porque, também, o seu ritmo de trabalho é muito lento. Demasiado lento para que o professor possa responder a todas as suas dificuldades sem prejudicar fortemente as aprendizagens do grupo turma.

#### **4. Pode nomear quais as principais dificuldades do aluno?**

Eu diria que uma das suas principais dificuldades se relaciona com o défice de atenção e concentração. Claro que se o aluno não se consegue concentrar por um período curto de tempo mas que lhe permita a compreensão de qualquer conteúdo tratado, então mais facilmente se desmotiva e dirige a sua atenção para os objetos que estão à sua volta ou para interromper os colegas com brincadeiras.

Tudo relacionado, e sem esquecer a enorme falta de organização revelada nos seus cadernos, penso que o aluno também apresenta um sério problema de autoestima. Já me referiu por mais de uma vez que se considerava “burro”.

#### **5. Qual considera a área mais forte do aluno?**

É difícil encontrar áreas fortes neste aluno, sobretudo no que se refere ao processo de ensino e aprendizagem. Provavelmente a sua simpatia. Por mais estranho que possa parecer, considero este aluno muito simpático. Às vezes até parece uma criança feliz, mas eu tenho dúvidas que o seja porque coloco a hipótese de se tratar de uma estratégia de defesa do aluno, parecer feliz e que tudo está bem e até se ri muito, mas ele tem consciência que não está nada tudo bem.

Por vezes, quando na aula o professor lê com alguma expressividade, uma qualquer história ou narrativa mais interessante ou de acordo com os seus gostos pessoais, o aluno consegue estar concentrado e mostrar alguma motivação. Mas, terminada a leitura ou apresentação do professor, tudo volta ao normal e rapidamente se ausenta e distrai e se alheia do restante trabalho.

#### **6. Quais as atividades que o aluno mais gosta de fazer no decorrer da aula? E as que gosta menos?**

Do que gosta mais, não tenho a certeza. Talvez ouvir histórias, narrativas, que correspondam ao seu gosto pessoal, normalmente, aventuras. Outras vezes penso que o que ele realmente gosta é de brincar e interagir com os colegas, dentro e fora da sala de aula.

Do que gosta menos, talvez estar sentado na cadeira e não poder interromper o professor ou os colegas por qualquer razão. O aluno também não gosta muito de escrever.

### **7. Em relação às competências da leitura e da escrita como define o nível do aluno?**

Consegue ler, mas não com fluência. O aluno não consegue ler 150 palavras em 1 minuto. Precisa de mais do dobro do tempo e nem sempre pronuncia as palavras corretamente. Tem dificuldade na acentuação da sílaba tônica e lê com um ritmo e entoação inadequado.

Quanto à escrita, penso que se trata de um caso de disgrafia e, provavelmente, disortografia. Nem sempre é legível o que ele escreve. O aluno também não consegue organizar um pequeno texto com coerência. Consegue organizar algumas frases simples, mas revela muita dificuldade com frases complexas e não consegue, minimamente, realizar a pontuação correta num texto.

Facilmente o aluno confunde palavras semelhantes quando escreve e facilmente ele mistura os fonemas ou troca sílabas ou até as omite.

### **8. Quais as estratégias pedagógicas que utiliza e que funcionam melhor com o aluno?**

Não tenho muitas dúvidas de que o aluno beneficiaria muito se pudesse trabalhar com um pequeno grupo (duas ou três pessoas) e por curtos períodos de tempo (15 minutos ou o máximo de meia hora). Se assim fosse, penso que se sentiria muito mais motivado, aumentaria a sua autoestima e a capacidade de atenção e concentração.

Em sala de aula, com um grupo turma de 25 alunos, não é fácil “inventar” estratégias que resultem com o aluno sem prejudicar o trabalho dos restantes colegas de aula.

Procuro dar-lhe o máximo de atenção, mas sei que é sempre pouco em relação ao que ele realmente necessitaria.

## ANEXO 8: REGISTO DA ENTREVISTA À PROFESSORA DE EV (ALUNA W)

Nome: ----- Idade: 48

Sexo: feminino

Tempo de serviço: 23anos

Aluna W: -----

### **1.Qual a sua perceção sobre os obstáculos causados pela dislexia no processo de aprendizagem do aluno?**

Os principais obstáculos sentem-se na leitura (lê depressa e suprime algumas letras ou lê decore) afetando a interpretação dos textos, nos registos escritos omite palavras, dá erros ortográficos omite e troca letras) comprometendo o entendimento dos próprios.

### **2.Como sente que o comportamento do aluno, de uma forma geral, é influenciado pela dislexia?**

A aluna apresenta uma postura calma embora com alguma falta de concentração, também é raro apresentar dúvidas e quando questionada diz que percebeu o que foi dito ou proposto o que nem sempre é demonstrado na execução dos trabalhos.

### **3.Como sente que as aprendizagens são influenciadas pela dislexia?**

Sinto que as aprendizagens são afetadas pela problemática da dislexia devido à constatação dos erros que comete (interpretação/registos), pois apesar de não serem contabilizados os erros de ortografia e construção de frases dificultam e afetam por vezes a motivação para o estudo.

### **4. Pode nomear quais as principais dificuldades do/a aluno/a?**

A aluna é reservada e não gosta de expor as suas dúvidas dificultando por vezes as suas aprendizagens e motivação para o estudo.

### **5.Qual considera a área mais forte do aluno?**

A aluna gosta de desenhar e pintar inclusivamente na área digital.

### **6. Relativamente aos registos gráficos e construções como é o desempenho do aluno na sua disciplina?**

A aluna é cuidadosa nos seus trabalhos, no preenchimento dos espaços na pintura dos mesmos e na manipulação dos materiais, embora seja por vezes muito lenta na execução das atividades.

**7. Quais as atividades que o aluno mais gosta de fazer no decorrer da aula? E as que gosta menos?**

A aluna gosta de desenhar, pintar, construir, o que gosta é de interpretar registos escritos e de ser questionada sobre as matérias (parte teórica) que estão a ser desenvolvidas

**8. Quais as estratégias pedagógicas que utiliza e que funcionam melhor com o aluno?**

A aluna está sentada à frente, faculto pistas visuais /pré e pós organizadoras, asseguro que que as orientações são compreendidas, segmento apresentações longas, ensino através de abordagens multissensoriais/manipulativas, apresento enunciados curtos, faculto exemplos de produtos finais e ao mesmo tempo estímulo para que possa ser criativa e apresentar as suas soluções.

## ANEXO 9: REGISTO DA ENTREVISTA À PROFESSORA DE EV (ALUNO Z)

Nome: ----- Idade: 48

Sexo: feminino

Tempo de serviço: 23anos

Aluno Z: -----

### **1.Qual a sua perceção acerca das dificuldades causadas pela dislexia no processo de aprendizagem do aluno?**

Os principais obstáculos sentem-se na leitura (lê depressa e suprime algumas letras) afetando a interpretação dos textos, nos registos escritos (escreve depressa, omite palavras, dá erros ortográficos omite e troca letras) comprometendo o entendimento dos próprios.

### **2.Como caracteriza as potencialidades e dificuldades do aluno?**

O aluno revela irrequietude, desconcentração, pois faz tudo depressa e nem sempre tem noção dos erros cometidos nos seus registos ou interpretações que faz em resultado da leitura realizada. A expressão oral e expressão nos seus registos gráficos/pictóricos.

### **3.Como sente que as aprendizagens são influenciadas pela dislexia?**

Sinto que as aprendizagens são afetadas pela problemática da dislexia devido à constatação dos erros que comete (interpretação/registos), pois apesar de não serem contabilizados os erros de ortografia e construção de frases, estas dificuldades acabam por afetar negativamente a motivação para o estudo.

### **4. Pode nomear quais as principais dificuldades do/a aluno/a?**

As principais dificuldades são: motivação para aprendizagem de algumas matérias mais teóricas (leitura e escrita), a atenção/concentração e organização espacial.

### **5. Relativamente aos registos gráficos e construções como é o desempenho do aluno na sua disciplina?**

Os registos são muito carregados, os espaços da folha de trabalho muito preenchidos, a pintura muito carregada e tendencialmente mais escura, muitas faz sobreposições de pinturas.

**7. Quais as atividades que o aluno mais gosta de fazer no decorrer da aula? E as que gosta menos?**

O aluno gosta de desenhar, pintar, construir e criar novos ambientes para os seus registos gráficos. O que gosta menos é de escrever e interpretar registos escritos.

**8. Quais as estratégias pedagógicas que utiliza e que funcionam melhor com o aluno?**

O aluno está sentado à frente, faculto pistas visuais /pré e pós organizadoras, asseguro que as orientações são compreendidas, segmento apresentações longas, ensino através de abordagens multissensoriais/manipulativas, apresento enunciados curtos, faculto exemplos de produtos finais. Por fim, converso com o aluno sobre o comportamento, por vezes, desajustado no intuito do mesmo perceber que estratégias deve tomar para conseguir controlar-se melhor promovendo assim um comportamento mais ajustado e uma relação com a adversidade mais harmoniosa.

## ANEXO 10: REGISTO DA ENTREVISTA À EE DA ALUNA W

### Entrevista à EE da Aluna W

Entrevistador (E): Boa tarde. Tudo bem? Para já quero agradecer a sua disponibilidade para conversar comigo e a abertura para responder às minhas questões relativas ao estudo. Como sabe, estou a fazer o mestrado em Educação Especial e vou trabalhar com dois alunos nesta parte de reeducar a leitura e a escrita, através da Expressão Dramática. Lembro que não existem respostas boas, nem respostas más, apenas a sua opinião.... Sim, diga, diga!

Mãe do aluno W (MW): Mas o que é que vai fazer? Não percebi bem...

(E): Então eu vou explicar. Eu vou fazer um estudo... a minha tese de mestrado. Vou aplicar um programa de dez sessões que através da Expressão Dramática, não é bem teatro, é Expressão Dramática, vamos desenvolver várias áreas como... não só a leitura e a escrita, mas, também, a criatividade, a interação social... e vou aplicar o programa para ver se funciona, ou não, com a sua educanda e com o colega dela.

(MW): Hum... Ok.

(E): Posso continuar?

(MW): Ok.

(E): Então, qual o seu nome?

(MW): .....

(E): Qual é a relação que tem com o aluno?

(MW): É minha filha. A aluna é minha filha, sou a encarregada de educação.

(E): Vou então fazer-lhe algumas perguntas. Sim, diga!

(MW): Eu não queria... não sei se como falou em gravar... não queria que aparecessem muitas coisas em relação à família da aluna.

(E): Não se preocupe que isto vai ser tudo anónimo, não vai aparecer, em nenhuma parte da tese, nada relativo ao seu nome, nem ao nome da sua filha... Não vai haver nenhuma relação. Vou então começar. Como sente que o comportamento da sua filha é, de uma forma geral, influenciado pela dislexia?

(MW): A minha filha é muito envergonhada... é muito tímida... sente que não tem amigos... e isso pode ter um bocadinho a ver com o facto de ela ter dificuldades na leitura e na escrita. Não só, também tem a ver com a nossa questão familiar que acabava por interferir, mas ela é forte. Ela está a aguentar muito bem, ela é forte e não se deixa abalar. Mas..., mas acaba por mexer um bocadinho... não sei se as dificuldades... se este feitio de ser mais envergonhada... de não conseguir confiar nas pessoas... mas acaba por influenciar um bocadinho na escola. Ela não se sente à vontade se calhar para ler porque tem dificuldades em participar.

(E): Qual é a perceção dos obstáculos causados pela dislexia no processo de aprendizagem da sua filha?

(MW): Esse medo de ler, como ela demorou muito a aprender a ler acaba por interferir. É um obstáculo.

(E): Quais são as atividades que a sua filha gosta de fazer nos tempos livres?

(MW): É falar com as amigas. Ela com o primeiro confinamento, passava muito tempo a falar com as amigas... a ver filmes... pintar... mas é mais falar com as amigas.

(E): Quais são as disciplinas preferidas... as atividades que ela gosta mais de fazer? E quais são aquelas em que ela mais tem dificuldades, a nível escolar?

(MW): Olhe, é assim... os trabalhos ela faz tudo sozinha. Se ela tem dificuldades, troca impressões com as amigas... vão ao grupo do WhatsApp... eu não acompanho muito a escola porque ela tem que ser autónoma. Já está no 6.º ano... tem que conseguir fazer as coisas sozinha. E acho que ela consegue, está a correr bem.

(E): E em casa? Ela tem dificuldades a realizar algumas tarefas domésticas?

(MW): Não, ela ajuda. Ajuda-me em casa. Ajuda a arrumar... ela é muito minha amiga. Também é um grande apoio que eu tenho aqui. Ela é muito madura para a idade.

(E): Lembra-se de algum episódio mais marcante ou mais curioso que mostre como é que são as características da sua filha?

(MW): Ela... Assim de repente não me lembro de nenhum episódio. Mas ela... Características ela é muito amiga... ela agradece muito.

(E): Que contributos espera que a escola possa dar à sua filha?

(MW): Espero que ela consiga tirar um curso. Que ela estude, que faça como o irmão. Eu quero é que ela seja feliz. Mas em termos de escola, eu espero que ela fique mais à vontade com as amigas. Ela diz que não tem amigas... que se sente um bocadinho sozinha... também já lhe expliquei que não há amigas e que a vida é mesmo assim. Mas o apoio é muito importante, que ela continue a ter apoio... da leitura e da escrita, como tem tido. Faz-lhe muito bem.

(E): Agradeço pela disponibilidade. Já sabe que se for preciso alguma coisa pode ligar-me ou envie e-mail. Estou aqui para o que puder ajudar. Muito obrigada.

## ANEXO 11: REGISTO DA ENTREVISTA À EE DO ALUNO Z

### Entrevista EE do Aluno Z

Entrevistador (E): Boa tarde. Tudo bem? Antes de mais quero agradecer a sua disponibilidade para conversar comigo e a abertura para responder às minhas questões relativas ao estudo. Como sabe, estou a fazer o mestrado em Educação Especial e sou professora do seu filho (Aluno Z). Mais uma vez obrigada por aceitar responder a algumas questões. Lembro que não existem respostas boas, nem respostas más, apenas a sua opinião, que é importante. Este mestrado é no âmbito da Educação Especial e vou trabalhar a Expressão Dramática para poder reeducar ao nível da dislexia do aluno (Aluno Z). Qual o seu nome?

Mãe do aluno Z (MZ): O meu nome é .....

(E): Que relação de parentesco tem com o aluno?

(MZ): Eu sou mãe e, também, encarregada de educação.

(E): Como sente que o comportamento do seu filho é, de uma forma geral, influenciado pela dislexia?

(MZ): Não sei se tem a ver com a dislexia, mas, sem dúvida, que o facto de... (espirros) Peço desculpa. O facto de ter dificuldades ao nível da leitura e da escrita, fez sempre com que ele tivesse dificuldades em fazer os trabalhos de casa e não querer responder às perguntas a ponto em sentir-se, às vezes, mal embora ele não expresse muito o que sente. Mas nestes últimos anos, ele tem percebido melhor e está a correr melhor.

(E): Qual é a percepção dos obstáculos causados pela dislexia no processo de aprendizagem do seu filho?

(MZ): É assim... esses obstáculos têm a ver com a leitura e com a escrita. Ele não gosta de escrever e ler. Depois o comportamento dele, como sabe, o facto de ele ter hiperatividade e défice de atenção também acaba por influenciar o seu comportamento nas aulas e depois nas notas que tem. Mas eu não sei se o obstáculo é a dislexia, se ele tem essa noção. Não sei.

(E): Quais são as principais dificuldades e quais são as áreas fortes que sente no seu filho? Quer na escola, quer em casa?

(MZ): As áreas fracas são a leitura e a escrita. Ele não gosta nada de escrever, tem muita dificuldade em escrever e dificuldade na letra, faz toda irregular. Ler também, apesar de eu pedir para ele ler frases... é sempre mais difícil, mas aquilo que nós fizemos na quarentena, no ano passado, quando me pediu para ler um excerto... um parágrafo... e mandar por áudio quando foi o primeiro confinamento do Covid... Eu acho que ajudou bastante. Ele está cada vez melhor. As dificuldades são muito aí... ler e escrever, são as dificuldades dele. O que ele adora, claro, é desenhar e é jogar computador. É o que ele mais joga é computador e conversar com os amigos... seu eu deixasse estava sempre a jogar computador. No entanto, eu não sei se ele tem essa noção... que seja um obstáculo... a dislexia. O que é muito bom. Eu não sei se ele tem essa noção.

(E): Quais são as atividades que o seu filho mais gosta de fazer nos tempos livres? E quais são aquelas que menos gosta de fazer?

(MZ): Bem, o que ele mais gosta de fazer é jogar computador. O que ele gosta menos de fazer é os trabalhos da escola. Mas ele gosta de ir para a escola, ele sente-se feliz na escola e não tem problema em ir para a escola. Embora... pronto, temos sempre aquela questão da relação com os professores e com o que tem acontecido agora com o professor de Português... que acaba por influenciar. Ou seja, se ele gostar dos professores, ele aplica-se um bocadinho mais e sente-se feliz, se ele não gosta... ele não tem essa noção de que se porta mal, a noção que ele tem é um bocadinho dos professores. De que os professores não o entendem e eu, às vezes, também sinto um bocadinho isso de que os professores não o entendem... embora eu faça sempre o meu melhor e estou sempre pronta para falar com os professores, mas o comportamento dele tem esta variante, esta parte emocional que tem muito a ver com a relação que ele tem com os professores. Por exemplo, se for EV, ele gosta porque ele gosta muito de desenhar... é muito criativo... a... mas se não gostar do professor, mesmo que seja uma atividade que ele goste, é mais difícil ele ter melhores resultados.

(E): Não podendo usar computador nem telemóvel ou tablet, o que é que ele gosta de fazer?

(MZ): Olhe, gosta de passear connosco no parque quando vamos passear a bebé e gosta de jogar à bola com os amigos na escola e gosta de desenhar.

(E): Quais são as atividades escolares, ou não, que o seu filho tem mais dificuldades em concretizar?

(MZ): (respira fundo) Ora... em que é que ele tem mais dificuldades... ele tem sempre mais dificuldade... se for Português... se for Português, memória, que eu acho que tem um pouco a ver com o professor... a... assim mais, tudo o que seja escrever. Tudo o que seja escrever ele tem sempre mais dificuldade.

(E): O que é que ele realiza melhor? O que é que ele faz melhor, sem a ajuda da mãe? Mesmo atividades domésticas...

(MZ): Ele ajuda-nos, ele ajuda-nos a tomar conta da irmã, ele também às vezes fica com ela. Ele é meigo, vai fazendo o que nós pedimos, mas não noto, assim, grande dificuldade nas tarefas domésticas, o que ele gosta mesmo é de jogar computador.

(E): Lembra-se de um episódio marcante ou uma curiosidade que revele as características do seu filho?

(MZ): Um episódio marcante... (pensa) Assim, de repente, não me estou a lembrar assim de nada.

(E): O que é que espera que a escola faça para ajudar o seu filho?

(ME): Espero que continue a motivá-lo. Que o motive cada vez mais e que ajude nesta parte da leitura e da escrita e que o ajude a ser um bom cidadão.

(E): Muito obrigada! Agradeço pela disponibilidade. Já sabe que se for preciso alguma coisa pode ligar-me ou envie e-mail. Estou aqui para o que puder ajudar. Muito obrigada.

## ANEXO 12: DIÁRIOS DE BORDO DA INVESTIGADORA

DIÁRIO DE BORDO 1	
SESSÃO 1	14/01/2021
Duração + -45m	2 participantes

Hoje foi o dia de iniciar a parte prática do trabalho, foi com entusiasmo e com alguma ansiedade que iniciei a aula.

Reunimo-nos na sala 29, onde habitualmente temos o apoio, no entanto a sala não estava preparada como eu gostaria, devido às condicionantes da Covid-19. Não tinha tapetes, nem almofadas que seriam importantes para os momentos de aquecimento e de regresso à calma. Neste momento pandémico que vivemos devido ao Covid-19 há limitações de espaço e de interligação pessoal.

Depois dos habituais bons dias, expliquei a dinâmica que desejava e que tinha preparado para as nossas dez sessões.

Assim, a primeira sessão assentou no desenvolvimento da confiança e conhecimento mais profundo entre os intervenientes, apesar de serem da mesma turma desde o 3º ano de escolaridade não interagiam um com o outro, possuem personalidades diferentes cujo o objetivo além de estimular a comunicação oral e escrito foi o desenvolvimento emocional.

Coloquei uma música de relaxamento e comecei a explicar o primeiro momento da aula – aquecimento- exemplifiquei a inspiração e a expiração que terminaria com o som das vogais. Foi muito agradável, o aluno Z conseguiu concentrar-se na respiração.

De seguida, passei a explicar a atividade seguinte: «O fio do valor», entreguei um fio com cerca de um metro e disse-lhes: “Vamos enrolar o fio na mão, ao mesmo tempo que enrolamos o fio na mão, vamos ter que dizer a que é que somos bons». E logo o aluno Z perguntou: “É como se fosse o laço da verdade?” Eu e a aluna W rimo-nos... e dissemos que o aluno Z tinha que dizer a verdade sobre as suas capacidades e dizer a que era bom,

referi de seguida dois exemplos bem diferentes, um relacionado com um gosto pessoal e outro relacionado com a escola.

A aluna W questionou como devia enrolar o fio, apesar de dextra, estava a enrolar com a mão esquerda e assim continuou, mesmo depois de eu a questionar acerca de que mão lhe dava mais jeito. Apontou o seguinte: “Eu sou boa a ajudar a minha mãe a fazer comida...” parou, eu dei reforço positivo e pedi para continuar. Ela continuou e disse: “a jogar jogos” eu questionei: “Quais jogos”. Ela respondeu: ”Computador”, depois de alguns segundos de silêncio referiu “a ajudar a minha mãe nas tarefas diárias.....fazer comida...”. “Mais situações?” questionei... “jogar jogos sem ser de computador...jogos manuais... Jogos no telemóvel... sou boa a falar frases bonitas... falar uma frase para a pessoa ficar bem comigo... para ficar feliz comigo... para animar as pessoas...contar piadas...” terminei com reforço positivo.

Passámos ao aluno Z e ele disse logo: “ Sou bom a jogar jogos no PC, no telemóvel, a ajudar os meus pais...sou bom a ajudar”. “Em quê?”, perguntei eu, ele respondeu: “A ajudar os meus amigos a passar jogos que eu já passei... e acabou!” Eu rematei com a ideia de que o facto de ele continuar a enrolar o fio, mesmo nos momentos de silêncio fez com que a sua intervenção passasse mais rápido. Ele sorriu, pois essa era a ideia.

Foi curioso perceber essa distinção, a aluna W parava de enrolar os fios nos silêncios, o aluno Z (com PHDA) continuou, sempre, a enrolar o fio para não ter que desenvolver tanto as suas ideias.

Na atividade seguinte, expliquei que seria necessário improvisar, fazer gestos, fazer mímica e em alguns momentos completar as frases que estavam colocadas na mesa. Fui interrompida pelo aluno Z que se lembrou da colónia de férias e dos momentos felizes de jogos e brincadeiras, principalmente com mímica. Falou com muita pena do facto de este verão não ter ido para a colónia de férias, devido ao Covid-19, ainda mais que seria o último ano possível, segundo ele a idade limite é 12 anos. Falámos um pouco sobre as férias o que mais gostaram e menos gostaram, destacando-se estes jogos de improvisação. Falámos também de paintball e descobrimos que o aluno Z também é bom em jogos de pontaria. Os alunos também referiram a modalidade andebol, que ambos praticam, gostam e consideram-se bons nessa atividade.

Passámos, então, à atividade proposta, em que a aluna W referiu que não era “boa” a improvisar. Dei logo reforço positivo. O aluno Z demonstrou, de forma espontânea, os seus dotes e fez mímica para descobrirmos o que ele estava a fazer.

O aluno Z tirou a frase (as frases estão viradas para baixo): «Fico feliz quando...». A aluna W descobriu que ele estava feliz... a jogar... e o aluno Z completou com o nome do jogo de computador que gosta de jogar.

Foi a vez da aluna W tirar uma frase e o outro aluno descobrir. Com as pistas dadas pelos movimentos corporais e expressões faciais o aluno acertou: «Estás com calor!». A professora pediu para a aluna ler a frase de forma expressiva e ela leu expressivamente a frase que retirou da mesa: «Hoje está um lindo dia de sol!»

O aluno Z retirou nova frase e a aluna W descobriu logo, através da expressividade do aluno que ele representava que estava com fome! Ele leu expressiva e corretamente a frase: «Tenho tanta fome!»

Passámos para a aluna W, que retirou um cartaz, ao mesmo tempo o seu colega esteve a tentar ler a frase, conseguiu decifrá-la mesmo com a frase ao contrário: «Não digas isso...fico triste!» A professora pediu à aluna para ler a frase, esta leu bem e expressivamente e de seguida completou a frase com a ajuda da professora que disse: “Completa a frase com algo que te deixa triste.” E ela disse que não gosta quando dizem que é feia, seguiu-se a risada porque quem disse isso foi o aluno Z numa brincadeira, a professora pediu para não voltar a fazer, pois mesmo a brincar há palavras que magoam.

O aluno Z tirou a frase: «Hoje estou feliz porque ...» e completou:” estou a jogar”, a professora pediu para dizer algo mais e ele falou de jogar no computador. A professora insistiu e pediu situações familiares ou na escola, ele disse que não sabia. Todavia, a aluna W falou numa situação que a deixou feliz recentemente, a mãe foi dar-lhe roupa (a aluna não achava necessário) e no final disse-lhe:” Gosto muito de ti, espero que fiques muito feliz com a roupa”.

A aluna W tirou nova frase: «Tenho medo de...», após a encenação, descobriu-se que tinha medo de morrer. A professora perguntou ao aluno Z qual o seu maior medo, mas a aluna W completou que não tem apenas medo de morrer, mas de morrer longe e sozinha, por exemplo estar a viajar e cair no mar.

O aluno Z retirou nova frase, mas a tentar que seja uma frase que exija apenas improvisação, ou seja sem necessidade completar, oralmente, a ideia. A frase que retirou da mesa foi: «Não digas isso...fico triste», voltou à ideia do jogo e o que o deixa triste é que lhe digam que não sabe jogar, “que é podre a jogar”. Foi-lhe pedido que dissesse algo acerca da escola e ele disse que nada o deixa triste.

A aula foi interrompida por outra aluna que veio à procura do seu material, pensava que o tinha deixado nesta sala de apoio.

De seguida voltou-se à aula, onde foi pedido que os temas abordados não incluíssem jogos de computador. A aluna W tirou uma a frase: «Fico feliz quando...» e eu recordei que ela já tinha respondido a essa questão, perguntei ao aluno Z se se lembrava e ele disse que não, após algumas dicas lembrou-se da situação. A pergunta: «Fico feliz quando...» foi direcionada para o aluno Z e ele não se lembrava de nenhuma situação que o deixasse feliz, recordei-lhe do nascimento da irmã. Ele disse que foi um momento feliz, falámos da idade (meses) da irmã e recordámos os meses do ano, verificando-se que os alunos continuam a revelar algumas dificuldades nesta área, nomeadamente na nomeação dos meses do ano de forma sequencial. Passámos à improvisação, através da mímica, de momentos felizes, nomeadamente um quiz que foi feito na aula de Projeto e encenado pela aluna W. O aluno Z não se lembrava de momentos felizes e a parceira lembrou-o das brincadeiras no intervalo com os colegas e ele falou que gosta de fazer *Parkour*.

Nos momentos de improvisação o aluno Z teve movimento mais livres e a aluna mais retraídos.

Na frase seguinte o aluno Z falou do medo de Annabelle (personagem de um filme de terror), e a aluna W ria-se por pensar que ele tinha medo dum colega de turma, pela encenação do colega foi isso que deduziu.

A aluna W tinha que contar uma história que incluísse a frase: «Tenho tanta fome!», voltou a contar o momento que em que saiu com a mãe para comprar roupa e que teve tanta fome, já que depois das compras teve consulta e nem teve tempo para lanchar.

Foi a vez do aluno Z contar uma história, disse logo o seguinte: “Uma história... então não sei..”. Concentrou-se e inventou, oralmente, a história de uma corrida em que a

personagem que ganhou teve a aprovação e as palmas dos colegas da turma e concluindo: “todos ficaram felizes”.

No momento seguinte realizou-se uma avaliação/reflexão acerca da aula. A aluna W referiu que foi muito melhor, porque “não foi preciso escrever”...”começa a doer a mão” disse ela. Quanto ao aluno Z, a colega acha que ele tem jeito para a improvisação, encenação e movimentação e ela para inventar histórias, mas acha-se “tímida”, “devia falar mais alto e ser mais extrovertida”, o aluno Z referiu que ele podia melhorar em ” falar mais, ser mais divertido”. Eu intervim e referi que o aluno Z não deveria focar-se apenas nos jogos de computador.

Sem dúvida que esta sessão uniu mais os dois alunos, senti que os alunos estavam muito motivados para a aula por ser diferente do habitual, foi muito importante para a autoestima da aluna W.

No relaxamento, colocou-se a música e eu fui dizendo: “Vão imaginar que estão na praia.... A ouvir as ondas do mar... a descansar na areia quente... a ouvir as gaivotas... estão a sentir o sol... estão descansadinhos na praia... seguros... com a sensação de descanso... de liberdade... agora vamos à respiração... inspiram como se estivessem a cheirar uma flor... expiram como se soprassem a pétalas... mais uma vez... já saíram da praia podem voltar...” A aluna W referiu que na praia estava nevoeiro. Rimo-nos e despedimo-nos. Os alunos pareceram-me bastantes satisfeitos, eu estava feliz por ter conseguido implementar uma nova dinâmica nas minhas aulas.

Marta Trindade

DIÁRIO DE BORDO 2	
SESSÃO 2	15/04/2021
Duração + -45m	2 alunos

Após o segundo confinamento reencontrámo-nos na sala de aula, no apoio dentro da turma na aula de coadjuvação, no entanto neste dia 15 de abril é o primeiro apoio em grupo, em que estamos apenas os três. De forma breve contaram que tinham saudades de estar na escola, principalmente dos colegas da turma.

Nesta sessão mudámos de sala, pois preparei uma aula com mais movimento e com este momento pandémico que se vive, teria que haver espaço para conseguirmos o devido afastamento.

No primeiro momento ouvimos a composição de Mozart, conforme a planificação, ao mesmo tempo que fizemos a respiração, no momento de inspiração fomos dizendo os meses do ano, pois verificou-se que havia dificuldade na sequencialização temporal dos meses. Nesta sala do CAA, apesar de não ser uma sala de Ensino Estruturado, o quadro com as sequências temporais segue o modelo *Teacch*. Assim os alunos primeiro leram sequencialmente os meses do ano e de seguida repetiram-nos, sem apoio visual, até os memorizarem e compreenderem, já que associámos datas festivas/ comemorativas a cada mês. Este momento inicial demorou mais do que o programado, pois o aluno Z demonstrou alguma dificuldade na memorização e compreensão sequencial. No final ambos disseram os meses sem apoio visual.

Passámos para o brainstorming com a palavra Pirata, ao mesmo tempo que mandávamos umas bolas uns aos outros, os alunos não demonstraram dificuldade em apanhar a bola. Para não haver paragens com a bola, os alunos tiveram a oportunidade de repetir palavras. Conseguiram dizer muitas palavras, nomeadamente: pirata, barco, almas, esqueletos, ratos, ratazanas, tesouros, mortes, armas, perna de pau, chapéu, pala, casaco, calção, sujidade... As palavras mais repetidas foram *pirata* e *barco*.

De seguida foi mostrado o barco, demonstrado na imagem, e os alunos descreveram oralmente de forma clara e simples o que viam, fizeram a descrição, com alguma adjetivação, do barco e de seguida dos bonecos, recordando o filme: «Os piratas das Caraíbas», sugeri que além da descrição física, imaginaram a personalidade e carácter de cada boneco. Terminada a tarefa pediram-me para brincar com o barco e eu deixei-os brincar livremente, percebendo a alegria e entusiasmo com que pegavam nos bonecos e imaginavam originais diálogos, concluí uma vez mais que as crianças sentem falta de brincar, de criar, sonhar e imaginar. Sintetizámos as características físicas e psicológicas de cada personagem inventada pelos alunos.

Após este momento foi-lhes solicitado para improvisarem um diálogo, imaginaram com prazer os nomes, a narrativa e os diálogos, após a escolha dos adereços. Foram muito imaginativos, desinibidos e uma vez se sentiu a liberdade e alegria em realizar as tarefas «escolares» propostas.

Pedi que, como trabalho de casa, registassem o diálogo que acabaram de improvisar.

Fizemos a auto e heteroavaliação clara e sincera, os alunos referiram uma vez mais que gostaram muito da aula, porque é diferente e mais divertida.

Eu sinto-os cada vez mais ligados um ao outro, com mais autoestima e vontade de fazer coisas diferentes.

Ouvimos a música “Weightless”, da banda Marconi Union, ao mesmo tempo que fizemos a inspiração e expiração com sons livres.

Marta Trindade

## DIÁRIO DE BORDO 3

SESSÃO 3

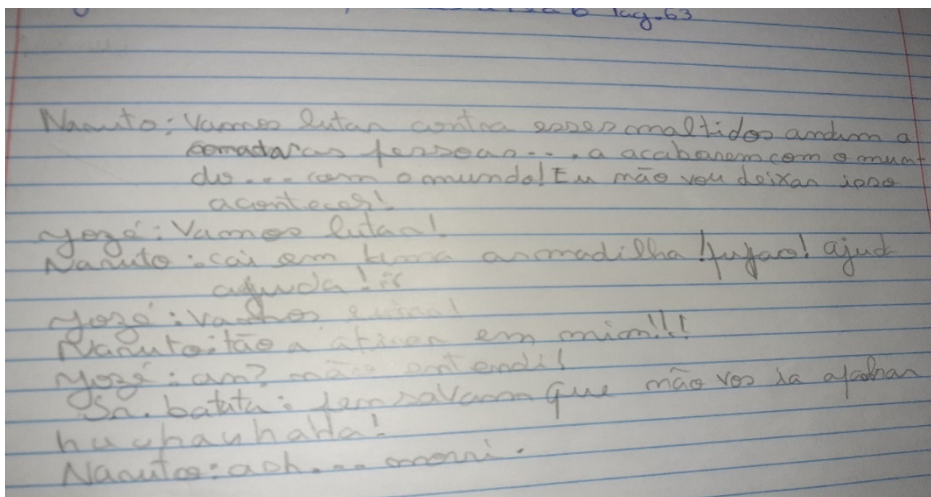
22/04/2021

Duração + -45m

2 alunos

Momento de aquecimento ao som de música, os alunos mais descontraídos. Corrigimos o trabalho extra-aula da segunda sessão logo no início do confinamento.

Trabalho aluna W, sem correção:





Os adereços desta sessão estavam numa mesa, tapados com uma toalha: binóculos, chapéus, cabeleiras, espada, palas, fios, bandeira, lenço, baú, mapa. Foram-lhes mostrados durante 30 segundos, de forma a desenvolver a atenção/ concentração e a memorização. Alternadamente, aluno W e Z foram nomeando os objetos, com alguma facilidade. De seguida escolheram os objetos que desejavam e caracterizaram-se e posaram para as fotografias muito empolgados, sabendo que estas fotos seriam, após seleção, para colocar no caderno das diversões (nome escolhido pela aluna W) e no caderno do artista (nome escolhido pelo aluno Z).

De seguida os alunos fizeram a leitura dramatizada com entusiasmo do excerto do texto dramático: *Os Piratas* de Manuel António Pina (pág.150-154), tinham lido o texto em casa, mas não houve uma pré- leitura do texto em sala de aula, assim foram lendo e movimentando-se, ao mesmo tempo, de forma espontânea, mas com dificuldade na união movimento/ leitura e de acordo com o pedido nas didascálias. O facto de lerem o movimentarem-se ao mesmo tempo dificultou o processo. Eu li as indicações cénicas em voz alta. Na minha opinião, a leitura decorreu de forma mais fluída, com menos erros de leitura do que se fosse uma leitura sem dramatização, com os alunos sentados. Destaco a importância dos adereços, para a leitura sair de forma mais entusiasta e com menos erros na leitura. Ambos leram com muita expressividade, o aluno Z com menos velocidade e de forma mais silabada.

Logo a seguir fizeram a improvisação do texto lido, recordaram a ideia principal, a mensagem geral, continuaram a ser expressivos, recordaram mais as movimentações finais e os diálogos finais. Foram extremamente imaginativos e divertidos a dramatizarem.

Conversámos acerca da importância dos pais na nossa vida e da valorização que lhe devemos dar no dia-a-dia demonstrando o quanto os amamos, foi-lhes solicitado como trabalho extra-aula a produção escrita de uma mensagem à mãe.

Realizou-se a Auto e heteroavaliação, o denominado *o Tempo da Palavra* e registou-se no mapa mental as principais emoções sentidas pelos alunos, uma vez mais referiram o quanto apreciam esta aula, onde aprendem a brincar e sem se aperceberem, falaram da alegria, diversão, entusiasmo, amizade... Os alunos demonstram capacidade reflexiva/ avaliativa, mais com o outro do que consigo próprios.

No relaxamento: Os alunos sentaram-se no chão com os joelhos dobrados, abraçam as pernas, a cabeça no meio dos joelhos, as costas bem arqueadas, os ombros para a frente a envolver as pernas. Esta posição foi mantida, pelo durante um minuto, após este tempo, muito devagar, fizeram a descontração muscular e desdobraram o corpo até ficar bem estendido e relaxado.

DIÁRIO DE BORDO 4	
SESSÃO 4	29/04/2021
Duração + -45m	2 alunos

Devido à Covid-19 continuamos com muito receio de aproximações, fazemos o aquecimento com a atenção à respiração, mas os alunos queixaram-se da dificuldade em fazer os exercícios com máscara.

Os alunos leram expressivamente as mensagens que fizeram para a respetiva mãe, corrigimos os erros ortográficos e passamos-nos para um cartão, o aluno Z esforçou-se por fazer uma caligrafia bonita e o seu esforço deu resultado.

Depois de selecionarem os adereços e de entrarem no mundo dos piratas leram com expressividade e precisão e variações de voz e de emoções a fala da personagem *Manuel*, verificando-se melhorias na entoação, no empenho e no entusiasmo da improvisação.

Falámos de várias emoções e a aluna W demonstrou problemas de autoestima ao falar da tristeza, o mesmo se aconteceu quando se passou à parte da expressão escrita de sentimentos, em que começou logo por dizer que não tinha jeito para desenhar.

No regresso à calma viajámos pelo mar e no final propus que imaginassem uma viagem de sonho.

Na reflexão, os alunos referiram que com chapéus e diversão aprendem mais, o Z disse que adora desenhar, por isso as aulas passam a correr.

DIÁRIO DE BORDO 5	
SESSÃO 5	06/05//2021
Duração + -45m	2 alunos

A aula iniciou à hora certa, uma vez que os alunos estão cada vez mais responsáveis, autónomos, referem que gostam muito desta aula porque é divertida e por isso estão dentro da sala à minha espera e isso é muito motivador!

A aula começou com o aquecimento em que os alunos estão deitados no chão a fazer as respirações, sem precisarem de tantas indicações, a sua maior dificuldade é manter os olhos fechados. Foram convidados a imaginar que estariam no meio do mar dentro de um maravilhoso barco a viajar pelo mundo. Sentimos que os alunos estão cada vez mais calmos e concentrados, essencialmente o aluno Z que é, por natureza, mais agitado.

De seguida levantaram-se e espreguiçaram-se, «nadando» e dançando pela sala, a aluna W cada vez com movimentos mais soltos e livres, e o aluno Z com movimentos mais bruscos, mas mais ritmados.

A investigadora colocou os objetos para os alunos selecionarem e passarem a apresentarem a sua viagem de sonho (trabalho proposto para ser preparado em casa). A aluna W falou da sua viagem com muita criatividade e expressividade e com uma atitude mais livre e desinibida. O aluno Z falou da sua viagem pelos monumentos de Portugal, de forma completa referindo que preparou com a sua mãe.

A leitura dramatizada do excerto do livro adaptado de Luísa Ducla Soares: «As viagens de Gulliver com escala em Portugal», foi feita a três vozes, sem qualquer preparação. A leitura do aluno Z foi silabada em palavras mais difíceis, mas com melhorias notórias, estamos a meio do programa e vêm-se progressos no referido aluno, essencialmente na velocidade leitora, na expressividade e a nível da atenção/concentração. A aluna W leitora mais expressiva, mas com tom de voz baixo e dificuldade em projetar a voz, lê com alguma fluência.

Os alunos pediram para repetir a leitura dramatizada, verificando-se muitos progressos na segunda leitura. De seguida oralmente trocaram-se impressões do texto lido, fazendo referência ao autor do texto e ao contexto da sua escrita.

Passámos à parte da construção do mapa mental, verificando-se que os alunos estão mais criativos, escrevem com mais entusiasmo e rapidez e no Z nota-se melhoria na caligrafia. O facto de ser possível desenhar na cartolina permite ao aluno Z dar asas à sua imaginação, acabando por ser uma motivação para a escrita de palavras. Capacidade de reflexão na escolha das palavras adequadas ao conteúdo e desenrolar da aula.

Tomaram a iniciativa e fizeram o relaxamento através da respiração.

DIÁRIO DE BORDO 6	
SESSÃO 6	20/05//2021
Duração + -45m	2 alunos

Quando cheguei à sala os alunos já estavam à espera, começaram a contar as peripécias do aluno Z que, por vezes, entra em desacordo com os seus colegas e arranja pequenas confusões.

No aquecimento fizemos o jogo da bola mágica, demonstrando que não dificuldade de manuseamento, cujo objetivo é enriquecer o vocabulário e desenvolver a comunicação oral e a criatividade. Os alunos teriam que inventar nomes para os habitantes de Liliput: o aluno W foi criativo, original e criou nomes com rimas, a nível da comunicação foi expressivo, continuou a falar baixinho, mas com boa dicção, ao contrário do aluno Z que continua a revelar dificuldades em articular alguns sons, foi imaginativo e inventou nomes bem diferentes. Engraçado que muitas vezes os nomes eram inventados tendo a mesma terminação do nome dito pelo jogador anterior, refira-se que eu própria fui uma participante no jogo.

Após a distribuição dos fantoches, passámos à leitura dramatizada do Ato II de «As viagens de Gulliver de Jonathan Swift» adaptado por Luísa Ducla Soares. A leitura foi realizada novamente a pedido dos alunos. Durante a improvisação os alunos movimentaram-se dentro da sala com mais à-vontade e destreza, com mais liberdade e com uma sintonia entre eles mais notória, acima de tudo com mais segurança. A leitura foi expressiva notando-se uma grande evolução na segunda leitura, com uma velocidade leitora adequada à sua faixa etária e de forma fluente.

A nível da produção do texto orientado, notaram-se evoluções no aluno Z: não fez resistência para escrever, foi mais fluente e imaginativo, embora com muitas dificuldades na ortografia e na pontuação. A aluna W melhorou na ortografia e na pontuação, é cada vez mais criativa e sonhadora. Os alunos estão mais empenhados na escrita, notando-se melhorias na caligrafia do aluno Z. Sentimos que a aula é curta para a realização das atividades.

Breve auto e heteroavaliação com foco na avaliação da leitura e da escrita, em que eles concluem melhorias claras na leitura e na escrita dizem: «Agora gosto mais ler, porque inventamos que somos outras pessoas e assim tenho menos vergonha, gosto mais de escrever, mas só coisas curtas!»

As atividades de aquecimento e regresso à calma têm sido uma ajuda para ao nível da concentração/atenção.

DIÁRIO DE BORDO 7	
SESSÃO 7	27/05//2021
Duração + -45m	2 alunos

A maior parte desta aula foi vídeogravada, tivemos a visita da minha orientadora, o que agradou aos alunos e a mim, nesses momentos consigo ser mais observadora que participante.

Na primeira fase da aula ouvimos a música de Fausto: «Nau Catrineta», ao mesmo tempo que os alunos dançavam e movimentavam-se ao som da música, movimentando as marionetas previamente entregues. Os alunos desenvolveram a motricidade, sentido-se cada vez mais livres e sem receio de demonstrar os seus movimentos menos usuais, com muita liberdade artística e criatividade. De seguida leram com alguma fluência, expressividade e entoação corretas o poema espalhado pelo chão, todavia o facto de o poema estar no chão e os alunos em movimentos parece ter dificultado a leitura que acabou por ser mais silabada, principalmente no aluno Z. Os alunos ao mesmo tempo que moviam as marionetas (meninas) como se fossem as personagens ela a falarem iam lendo e esta coordenação/movimentação motora tornou a leitura mais lenta e difícil.

A interpretação do texto, recorde-se que com estas aulas pretende-se fazer tb o reforço das aprendizagens e por isso se trabalham em textos da disciplina de português, foi feita oralmente.

Assim passámos à construção das marionetas com as 4 folhas de papel, ao mesmo tempo que se interpretava o texto. Destacamos os seguintes aspetos:

- o aluno W está mais forte emocionalmente, no sentido de partilhar as suas opiniões com mais segurança, sente-se mais à-vontade com o colega de turma e as estreitaram-se relações entre todos: alunos e professores e isso deve-se à inovação das aulas e ao facto de puderem fingir que são outras personagens; destacou a «menina triste» pois por vezes sente-se assim por não confiar nas amigas da escola. A nível da motricidade a aluna

construiu a boneca sem dificuldade e com muita imaginação colocando uma saia extra na boneca, fez as dobragens corretamente, seguindo as instruções.

- o aluno Z demonstrou dificuldade na interpretação do texto, a nível da motricidade o aluno tem algumas dificuldades, mas o facto de gostar de artes e de desenhos faz com que se empenhe mais e nas dobragens foi criativo e colocou uma capa na boneca.

O facto de a minha orientadora à partida ser uma pessoa estranha e não habitual na escola, não tem trazido qualquer constrangimento para os alunos, pelo contrário eles sentem-se à vontade e divertem-se, sentem segurança nas aprendizagens.

Voltaram à leitura dramatizada da «Nau Catrineta», com muitas melhorias na fluência, encadeamento, velocidade e expressividade.

De seguida registaram as palavras-chave do poema, nomeadamente” menina”, “nau”, “Catrineta”, o aluno Z fez trocas e omitiu sílabas, fez o esforço para fazer uma caligrafia regular.

A aluna W questionou a escrita das palavras, por isso não fez erros ortográficos.

Os momentos de relaxamento estão mais calmos e silenciosos, sem os constrangimentos iniciais.

Auto e heteroavaliação onde destacaram a construção dos fantoches como a mais motivadora e original.

DIÁRIO DE BORDO 8	
SESSÃO 8	17/06//2021
Duração + -45m	2 alunos

Iniciamos o aquecimento com o imaginário de uma praia paradisíaca, o aluno Z esteve relaxado, conseguiu manter os olhos fechados estando atento e focado, a aluna W manteve a mesma capacidade de concentração neste tipo de exercício.

Hoje voltámos a trabalhar o texto de Almeida Garrett em articulação com a disciplina de português, sempre que possível trabalhamos textos dos manuais escolares dos alunos, em articulação com os professores das respetivas disciplinas.

Os alunos leram novamente o texto de forma dialogada e dramatizada, comparando a primeira leitura na aula anterior com esta leitura que é a terceira verificam-se progressos, o aluno Z não leu de forma silabada, manteve alguma cadência e fluência, foi muito expressivo, de qualquer forma este não é um texto fácil!

A aluna W leu com um tom de voz mais elevado, mas continua baixinho, leu corretamente e fluentemente.

Passámos à interpretação e iniciámos a recordar as categorias da narrativa. Os alunos têm sempre dificuldade em associar as matérias à terminologia correta, assim depois de recordados conseguiram nomear as 5 categorias: ação, personagens, espaço, tempo, narrador.

Neste texto poético analisamos a ação e a sua divisão em 3 partes, o espaço e as personagens. Os alunos demonstraram dificuldades de interpretação do poema, revelando que a linguagem não é acessível.

A nível de concentração o aluno Z demonstrou dificuldades em focar-se no texto por este ser difícil, distraíndo-se como facilidade. Quando o assunto não lhe interessa facilmente desmotiva. A relação entre os alunos é mais forte, e o aluno Z contou com vocabulário mais diversificado um episódio doméstico.

A aluna é empenhada e esforçou-se na interpretação, continua um pouco insegura e com receio de errar, como aliás referiu com consciência na autoavaliação.

No momento de relaxamento houve concentração e foco, os alunos gostam deste relaxamento guiada, que referiram faz com que imaginem os locais.

## DIÁRIO DE BORDO 9

SESSÃO 9	24/06/2021
Duração + -45m	2 alunos

Nesta aula os alunos estiveram a organizar o respetivo álbum de memórias, que apelidaram: Aluno W- Caderno das diversões- porque a aluna se divertiu muito nestas aulas que considerou não momentos de aulas, mas diversão, porque foi engraçado e mesmo assim aprendeu muito

Aluno Z- Caderno do artista -das coisas que o aluno mais gostou foi brincar e de desenhar, por isso sentiu-se um artista

Enquanto recortámos as fotografias, íamos fazendo o balanço oral das aulas, balanço positivo em que os alunos se sentiram ligados entre si, muito motivados para estas aulas e sempre curiosos e expectantes sobre o que iria acontecer. Recordaram os adereços, dizendo que as cabeleiras, chapéus, etc fizeram as aulas mais divertidas.

A conversa foi fluída, com respeito pelas histórias do colega, eles foram recordando quando andavam na primária juntos e contando várias peripécias de outros colegas.

De seguida passaram às colagens, ao mesmo tempo que viram e ouviram vídeos de aulas passadas. O facto de ter havido confinamento, feriados, interrupções letivas fez com que o programa de 10 sessões parecesse um longo período. Tentou fazer-se colagens por ordem cronológica e por isso a dificuldade em organizar as fotos e os textos. Ao mesmo tempo que se recordam as aulas os alunos riem-se ao ver os seus vídeos, sentindo-se mais confiantes consigo próprios e entre eles e também comigo. O aluno Z continua a revelar alguma dificuldade recortando pelo tracejado indicado.

O facto dos momentos de aquecimento e regresso à calma serem repetições de aulas anteriores foi emocionante. Os alunos estão cada vez mais concentrados e compenetrados nestes momentos que exigem atenção/ concentração e silêncio.

A avaliação foi feita ao longo da sessão, sentindo-se claramente o entusiasmo em recordar as aulas, eles estão mais reflexivos e com capacidade de perceber e aceitar melhor as dificuldades inerentes à sua problemática.

DIÁRIO DE BORDO 10	
SESSÃO 10	1/07/2021
Duração + -45m	2 alunos

Foi uma aula de muita emoção em que claramente estreitamos relações, divertimo-nos muito a descobrir os objetos e a fazer a dramatização improvisada das aulas anteriores, em termos de comunicação corporal os alunos demonstraram um grande à-vontade com movimentos mais amplos e expressivos.

Nesta improvisação os alunos foram muito criativos, imaginativos e expressivos.

A aula foi mais longa e os alunos no final fizeram uma avaliação/reflexão escrita que será analisada em local próprio. De qualquer forma ressalvo o facto de escreverem vocabulário com rico e coerente, sendo que o facto de na aula anterior termos revisitado as aulas anteriores foi importante. Demonstraram boa capacidade de avaliação.

Relativamente à auto e heteroavaliação o ponto da situação retenho alguns pontos que foram partilhados oralmente:

A aluna W em relação ao aluno Z: está mais simpático, somos mais amigos, ele lê melhor e faz desenhos muito fixes. As aulas são muito mais divertidas a fazer estas coisas diferentes. Em relação a si própria, refere que está mais espontânea e que gosta de representar, e que perdeu um bocadinho a vergonha.

Em relação ao aluno Z diz que as aulas são divertidas, a professora é «nossa amiga», aprendi a ler melhor e a minha parte preferida é quando fazemos desenhos e colocamos cabeleiras postíças. Em relação a si diz que se dá melhor com a sua colega, são mais amigos e que lê melhor. O aluno Z disse que a aluna W está menos envergonhada e fala mais alto.

Em jeito de conclusão seguem alguns pontos...

- aluno Z – Melhoria a nível comportamental

- oralmente mais calmo e ponderada, mais participativo nas aulas de português onde coadjuvo

- na escrita de textos menos resistente

- a nível emocional mais estável

- melhor caligrafia

- mais motivado para a disciplina de português

- mais concentrado nos momentos iniciais e finais

- o imaginário dos Piratas é uma excelente motivação

- adora desenhar

- a aluna W

- mais extrovertida e faladora

- mais alegre e descontraída

- sente falta de brincar

- sente falta de amigos

O nosso regresso à calma foi um abraço, muito bom!! Todavia devido às limitações do Covid sentimos algum receio, mas sei que para a aluna W esta intimidade tem muito significado.

## ANEXO 13: TRANSCRIÇÃO DE VÍDEOS

### AULA N.º 10

#### EXCERTO 1 (DURAÇÃO: 3:29)

O aluno Z e o aluno W estão em pé, de frente um com o outro. O Aluno Z segura, com a mão o cordel, enquanto o Aluno Z enrola o restante fio num novelo.

Aluno Z: Sou eu a começar.

O Aluno W, que segurava o cordel com mão solta-o, o Aluno Z segura o novelo.

Aluno Z: Ahhh... Sou bom a desenhar! – diz enquanto atira o novelo para o Aluno W, ficando a segurar na ponta do cordel.

Aluno W: Sou boa a desenhar em digital! – tenta atirar o novelo para o Aluno Z, pegando no cordel enquanto solta risos. O novelo não desenrola, sendo necessário que o Aluno Z ajude a desembaraçar o cordel.

O Aluno Z segura o novelo, não soltando o pedaço de cordel que anteriormente tinha na mão.

Aluno Z: Sou bom a... (continua a desenrolar o cordel do novelo) jogar fute... (atira o novelo para o Aluno W, segurando em mais um pedaço de cordel) – jogar futebol.

O novelo não desenrola, o Aluno W ajuda o Aluno Z a desembaraçar o cordel, tendo o cuidado de não soltar o cordel. O Aluno W segura o novelo.

Aluno W: Sou boa a jogar *videogames*.

O novelo volta a não desenrolar e o Aluno Z desiste, soltando o cordel e abanando o novelo.

Aluno W: Para... Oh! (tenta enrolar novamente o novelo).

Aluno Z: Vamos começar por ali. (aponta para um brinquedo em forma de navio pirata).

Aluno W: Vamos começar por aí. (solta o novelo no chão e segue o aluno Z até ao brinquedo).

Sentam-se no chão mexendo no navio.

Aluno Z: Vou ser o mais bonitinho... (roda o brinquedo).

Aluno W: Eu prefiro... eu quero esse! Dá-me esse.

Aluno Z: Esse?

Aluno W: Esse.

Aluno Z: Esta? (segurando um objeto na mão, que dá ao Aluno W).

Começam a brincar em conjunto.

Aluno Z: Vão piratas! Trabalhem piratas. (desliza o navio).

Aluno W: Oh não, viste? (faz uma voz mais grossa).

Aluno Z: Tens que me ajudar a subir... Sobe!

Aluno W: Ahhh... (continua a fazer uma voz mais grossa).

Aluno Z: Agora vai para baixo.

Aluno W: Vamos puxar por ela... Isto é muito pequeno... (voz grossa).

Aluno Z: Eu sou o Super Homem. (levanta um objeto).

Aluno W: Capitão, o prisioneiro está a fugir!

Aluno Z: Mandem-no para o mar!

Um dos objetos com que brincam cai para o chão, fazendo barulho. O Aluno W ri-se. O Aluno Z olha à sua volta e baixa a cabeça, respira fundo.

Aluno W: Prendam-no com as cordas! E agora, Capitão? Como é que vai sair?

Aluno Z: Não está fácil.

O Aluno W pega num chapéu ao seu lado e coloca-o na cabeça, ainda sentado. O aluno Z levanta-se e pega numa peruca, colocando-a na cabeça. O aluno W levanta-se, já sem o chapéu e vai até ao Aluno Z. Procura um adereço no chão, pegando nuns binóculos, enquanto os coloca em frente aos olhos. O Aluno W segue o Aluno Z através dos binóculos, ficando de frente para ele.

Aluno Z: Bom dia, senhor... Dom... Dom Pedro!

O Aluno W solta os binóculos. Olha à sua volta enquanto coça a cabeça.

Aluno W: *impercetível*.

Aluno Z: Sou o Gulliver.

Aluno W: Você é o Gulliver? (esfrega a testa enquanto abana o corpo de um lado para o outro).

Aluno W: Sim! O que é que você acha de *impercetível*...

Aluno Z: Acho uma terra bonita!

Aluno W: Passarei disse o mesmo... (abana os braços para a frente e para trás).

Aluno Z: Estava habituado a Lilipute. (coça a peruca).

## EXCERTO 2 (2:22)

Os Alunos W e Z estão em pé, lado a lado, o Aluno W tem uma peruca preta e o Aluno Z, um chapéu com uma pena. O Aluno Z segura o novelo na mão.

Aluno Z: Sou bom a desenhar! (atira o novelo para o Aluno W, ficando a segurar a ponta do cordel).

Aluno W: Sou boa a desenhar em digital. (dá o novelo ao Aluno Z, ficando a segurar o cordel).

Aluno Z: Tenho boa imaginação. (desembaraça o cordel do novelo, dando, de seguida, o novelo ao Aluno W. O Aluno Z segura uma parte do cordel).

Aluno W: Ah... Sou boa no desporto. (passa o novelo ao Aluno Z, segurando uma parte do cordel).

Os dois desembaraçam o cordel do novelo. O aluno W segura-o. Ambos ficam a segurar uma parte do cordel.

Aluno Z: Sou bom a jogar. (dá o novelo ao Aluno W, ficando a segurar em mais uma parte do cordel).

Aluno W: Sou boa em *videogame*. (passo o cordel ao Aluno Z, ficando a segurar em mais uma das partes do cordel).

Aluno Z: Sou bom a... (ajuda a desenrolar o cordel do novelo enquanto se mostra pensativo) ... a jogar desporto.

O Aluno Z passa o novelo para o Aluno W, este começa a desembaraçar o cordel. Vendo a quantidade de cordel entrelaçado entre eles, ambos se riem.

Aluno W: Sou boa a....

O Aluno Z solta o cordel. O Aluno W solta o novelo, deixando-o no chão.

Aluno W: Vamos passar...

Ambos se dirigem ao navio pirata.

Aluno Z: Segunda aula... (ambos se sentam ao redor do navio).

Iniciam a brincadeira no navio, pegando em objetos.

Aluno Z: O que é que vamos fazer com esse vilão?

Aluno W: Vamos atirá-lo ao mar! Não faz nada de jeito. (imita uma voz grossa).

Aluno Z: Tive uma ideia melhor! Vamos atirá-lo ao mar para os tubarões comerem-nos.

Aluno W: Eu acho que sim! Ele roubou-nos. Ele tem que pagar por isso. (voz grossa).

Aluno Z: Vamos *impercetível* aos tubarões. Mandem ao mar! Mandem ao mar!

Aluno W: Bravo soldado (voz grossa).

Aluno Z: Conseguimo-nos livrar deles... dele!

Aluno W: Soldados? Eu não sei o nome todo, mas acho que ele foi comido pelos tubarões. Vamos em busca de outra pessoa! (deslizam o barco).

Aluno Z: Vamos! (levanta-se).

O Aluno W levanta-se também.

Aluno Z: Terceira aula.

Ambos se deslocam até a uma zona com disfarces e acessórios. O Aluno W pega nos binóculos. O Aluno Z dá pontapés num dos disfarces.

Aluno Z: Ai... (senta-se numa cadeira) Ai! (cai ao lado da cadeira).

Aluno W: Vês? Os trovões a caírem e o mar *impercetível* no chão.

Aluno Z: Desculpa. (ri-se) Não te *impercetível* mal. (aponta com os dois dedos para o Aluno W).

Ambos riem. Colocam os adereços no chão e desviam-se até à zona ao lado.

Aluno Z: Quarta aula. (pega na peruca e coloca-a na cabeça).

Aluno W: Olá Gulliver. Gostou de Portugal?

### EXCERTO 3 (3:43)

O Aluno W está sentado numa cadeira, segurando na ponta do cordel. O Aluno Z está de pé, segurando no novelo.

Aluno W: Susuké.

Aluno Z: Itachi. (atira o novelo para o Aluno W, segurando numa parte do cordel).

Aluno W: Saca. (atira o novelo para o Aluno Z, segurando em mais uma das partes do cordel).

Aluno Z: Naruto (imita uma voz. Atira o novelo, segurando em mais uma parte do cordel).

Aluno W: Uzamáki (repete o movimento, mas o Aluno W não consegue apanhar o novelo. O Aluno W volta a reaver o novelo e a atirar para o Aluno Z, entre risos).

Aluno Z: Girai. (atira no novelo ficando com mais uma parte do cordel na mão).

O Aluno W não consegue apanhar o novelo, apanhando-o depois do chão.

Aluno W: Cangáchi. (repetem o movimento).

Aluno Z: Tsunami. (repete o movimento).

Aluno W: Sailormoon. (repete o movimento de passagem do novelo).

Aluno Z: *impercetível*. (repetição do movimento).

Aluno W: Eraca. (atira o novelo).

Aluno Z: Emauai. (atira o novelo).

Aluno W: Ah... (pensa) Pedrinho. (atira o novelo para o Aluno Z).

Aluno Z: José. (repete o movimento).

Professora: Ok, vá. Podem continuar a falar do Guliver e da viagem... Podem deixar assim.

Os alunos soltam o cordel que tinham nas mãos, dirigindo-se a outra zona.

O Aluno W apanha uma peruca no chão e o Aluno Z coloca, também, uma peruca na cabeça.

Aluno W: Oi Guliver.

Aluno Z: Oi!

Aluno W: Você gostou de Portugal?

Aluno Z: Sim... (abana o corpo) ...e não... Achei umas coisas meio estranhas.

Aluno W: Não somos macacos, como todos dizem. (cruza os braços).

Aluno Z: Mas então o que é que são? (cruza os braços atrás das costas).

Aluno W: Nós somos portugueses. Nós vivemos em Portugal... um país muito desconhecido. Acho que você se devia adaptar mais a Portugal, você vai gostar.

Aluno Z: É que eu tive nuns reinos muito estranhos, como Lilipute, a cidade pequena.

Aluno W: Os reinos de Lilipute? (coloca a mão debaixo do queixo).

Aluno Z: Sim! (acena com a cabeça).

Aluno W: Só ouvi uma vez falar daquilo... e dizem que são criancinhas... a comandarem o reino...

Aluno Z: Sim! (acena com a cabeça). É isso. Eu também vi uma formiga.

Aluno W: Será que nós não pudemos ir mais?

Aluno Z: Não sei. (olha para cima).

Aluno W: Vamos? (ambos acenam com as cabeças e tiram as perucas, colocando-as no chão).

Deslocam-se até a uma outra zona, pegando em marionetas. Cada aluno pega num e o Aluno W numa folha de papel.

Aluno Z: (cantando, enquanto caminha em círculos abanando a sua marioneta) Lá vem a nau Catrineta que tem muito que contar. Ouvi agora uma história de pasmar... Passava mais de um ano e dia... (pega na folha de papel para ler) ...que iam na volta do mar. Já não tinha que comer e tão pouco que manjar.

O aluno W repete os mesmos movimentos.

Aluno W: (ler) Já mataram o seu gato que tinha um belo miar. Já mataram o seu cão que tinha uma belo ladrar. Já não tinham que comer, nem tão pouco que manjar. Deitaram a sola de molho para outro dia jantar. (pousa a folha no chão).

Abanam as marionetas de um lado para o outro. O aluno Z ao rodar a sua marioneta, bate com a mesma no Aluno W. Ambos riem.

EXCERTO 4 (0:08)

Os alunos abanam as marionetas de um lado para o outro enquanto caminham.

**AULA N.º 7**

EXCERTO 1 (5:31)

A professora, o aluno W e o Aluno Z estão em pé, em círculo, cada um com a sua marioneta.

Professora 1: E quando está aqui pode falar... (segura na marioneta).

Aluno Z: É uma marioneta quando é manipulável.

Professora 1: Quando é manipulada... manipulada com a mão, chama-se fantoche. Sim? (olha para os dois alunos) Com o fio marioneta. Passa a ser marioneta. (estica o fio da marioneta, ficando esta suspensa no ar) E com o fio, fazemos movimentos diferentes. Z, é verdade?

Aluno Z: Sim.

Professora 1: Sim, ok! (imitando vozes e fazendo movimentos com a marioneta) Olá, eras tu que estavas a chorar?

Simulam estar a conversar através das marionetas.

Aluno W: Não... (imita uma voz).

Professora 1: Então? O que estavas a fazer? (imita vozes).

Aluno Z: Nada.

Professora 1: No fantoche... quando nós estamos a falar, o fantoche mexe... quando estamos calados o fantoche para, para sabermos qual é que está a falar. Para não haver um cruzamento aqui das falas.

Continuam com a brincadeira com os fantoches.

Professora 1: Mana? (imita vozes, gesticulando o fantoche).

Aluno Z: Que é?

Professora 1: Será que queres ir brincar comigo? (imita vozes).

Aluno W: Ah! Ah! Ok! O que é que tu queres? (imita vozes).

Professora 1: Vamos.... brincar às escondidas. (coloca a marioneta suspensa junto ao chão). Um, dois, três... (caminha com a marioneta).

Aluno Z: Quem é a contar?

Professora: Quem é a contar? Sou eu, sou eu! Pronto, fico eu. (imita vozes) Um, dois, três...(conta até vinte, virada para a janela, juntamente com a marioneta).

Os alunos escondem a sua marioneta.

Professora 1: Ei, ei, estás aqui! (encaminha a sua marioneta até à marioneta do aluno W). Aqui já descobri, falta-me encontrar a minha outra mana. (continua a imitar vozes).

A professora volta atrás e o Aluno W acompanha a professora e a sua marioneta com a marioneta.

Professora 1: Anda, ajuda-me! (imita vozes).

Aluno W: Eu não sei... (procura com a professora, sempre com a marioneta).

Aluno Z: O que vale é que sou bom a esconder.

Aluno W: Oh! Está aqui!

Professora 1: Oh está aqui! Mana, mana?

A professora e os dois alunos caminham com as marionetas suspensas sobre o chão.

Professora 1: Vamos ver o que é que é isto? (leem as folhas espalhadas no chão) Não vás a terras de Espanha, nem reis de Portugal. Será que temos que viajar por Portugal? Vamos ver para onde será. (continuam a caminhar com as marionetas).

Aluno Z: Espadas nuas que estão para te matar.

Professora 1: Ah! (espantada) Vamos fugir daqui. Eles vão-nos esmagar. Alvesceras, senhor! Alvesceras, meu capitão-general! Que eu já vejo duas terras!

Aluno W: E reino de Portugal...

Professora 1: Se não nos faltar o vento...

Aluno W: (lê das folhas dispostas pelo chão) A terra vamos jantar. (imita vozes).

Professora 1: Lá vejo muitas ribeiras, lavadeiras a lavar. Vejo muito forno aceso, padeiras a padejar e vejo muitos açogos, carniceiros a matar. O que é que tu vês?

Aluno Z: (lê das folhas dispostas pelo chão) Também vejo três meninas, espera... (olha para trás).

Professora 1: Três meninas?

Aluno Z: Somos nós, não é?

Professora 1: Somos nós.

Aluno Z: (lê das folhas dispostas pelo chão) Debaixo de um laranjal.

Professora 1: Debaixo de um laranjal...Uma...

Aluno Z: (lê das folhas dispostas pelo chão) Uma sentada a coser, outra na roca a fiar.... A mais formosa de todas.

Professora: A mais formosa de todas? Quem é a mais formosa?

Professora 2 (que está a gravar): Está no meio a fazer o quê?

Aluno Z: Está no meio a chorar.

A professora 1 finge que chora.

Professora 1: Eu quero o meu pai... (choros) Há tanto tempo que não o vejo, ele anda no mar... Será que a nau Catrineta aí vem? (simulam uma conversa entre as marionetas).

Aluno Z: Acho que sim.

Professora 1: Todas três são minhas filhas, mas dera abraçar... (imita vozes) Sim, meu pai!!! (abanam as marionetas) Mas a mais formosa de todas contigo hei de...

Aluno Z: (lê das folhas dispostas pelo chão) ... casar. (continuam a caminhar com as marionetas).

Aluno W: (lê das folhas dispostas pelo chão) A nossa filha, não quer... que vos custou criar. Que tem uma mulher em França, filhinhos de gare.

Professora 1: Filhinhos de gare? (imita vozes) Assim que chegar a terra...

Aluno Z: (lê das folhas dispostas pelo chão) Dou-te o meu cavalo branco que nunca houve outro aqui igual.

Professora 1: Guardai o vosso cavalo, que vos custou a ensinar! Dar-te-ei tanto dinheiro, que não o possas contar! (segura na marioneta, colocando-a na mão, passando a ser um fantoche).

Aluno W: Não quero o vosso dinheiro, que vos custou a ganhar.

Professora 1: Quero.... quero a Nau Catrineta, para nela navegar! Que assim como escapou desta, ainda de outra há de escapar!

Aluno Z: (lê das folhas dispostas pelo chão) Lá vai a Nau Catrineta, leva muito que contar... estava a noite a cair.

Professora 1: E ela?

## EXCERTO 2 (0:08)

A professora 2, o aluno W e o Aluno Z estão sentados na mesa com as marionetas suspensas.

Professora 2: A menina triste vai ler... (imita vozes) Primeira estrofe (aponta para o Aluno Z), segunda estrofe (aponta para o Aluno W), terceira estrofe (aponta para o aluno Z), quarta estrofe (aponta para o aluno W).

### EXCERTO 3 (0:50)

Os alunos encontram-se a caminhar com as suas marionetas suspensas.

Aluno Z: (lê das folhas dispostas pelo chão) Tão rija, que a não poderão trancar... deitaram sortes ao fundo, qual se havia de matar?

Aluno W: (lê das folhas dispostas pelo chão) Logo a sorte foi cair, no capitão-general. Sobe!! Sobe, marujinho! Aquele mastro real, vê se vê terras... (abanam as suas marionetas).

Aluno Z: (lê das folhas dispostas pelo chão) De Espanha ou praias de Portugal, não vejo terras de Espanha, nem praias de Portugal. Vejo sete...

Aluno W: (lê das folhas dispostas pelo chão) ...espadas nuas que estão para te matar. Acima, acima, gajeiro.

## **AULA DOS PIRATAS**

### EXCERTO 1 (0:16)

Os alunos estão caracterizados de piratas. O aluno Z segura num papel (que imaginariamente é um mapa), olhando para ele com atenção. O Aluno W olha, também, para o “mapa”.

Professora 2: ...um lugar onde o mapa tem um sinal. (os alunos olham ao seu redor) Mas um sinal tão especial...que eles têm que encontrar...

Aluno Z: Uma gruta!

Professora 2: Uma correspondência com aquilo que está no mapa... será que é? Essa cruz que está no mapa é a entrada da gruta?

### EXCERTO 2 (1:35)

Os alunos olham para o “mapa” com atenção, caracterizados de piratas. O aluno Z, segura numa mão o “mapa” e na outra um rolo de papelão.

Aluno Z: É nessa ilha, ali à frente!

Aluno W: (apontando para o mapa) Mas isto está no centro...

Professora 2: Os capitães corajosos...

Aluno Z: Temos que ver!

Professora 2: ...dirigiram-se ao local.

Os alunos caminham juntos.

Aluno Z: Então, vamos!

Professora 2: Chegados lá, o que é que eles têm que fazer para descobrir se de facto existe um tesouro? Será que é em terra que existe o tesouro?

Os alunos olham, juntos, novamente o mapa, segurado pelo aluno Z, com atenção.

Aluno W: Está no arco-íris.

Aluno Z: Ahm?

Aluno W: Anda lá...

Aluno Z: (apontando para o mapa) Nós estamos aqui nesta ilha. Nós não vimos mais nenhuma ao longo do nosso caminho... então provavelmente é esta! Então o tesouro parece estar nesta ilha.

Professora 2: Nesta ilha! Talvez ali naquele lugar! Sigam o mapa, sigam!

Os alunos caminham juntos na direção oposta àquela que inicialmente caminharam.

Aluno Z: Aqui! Acho que temos que subir a montanha...

Professora 2: Subir a montanha! Mas a montanha mais alta... (os alunos olham para o alto).

Aluno W: A montanha é muito alta, nós não conseguimos subir isto sem ajuda.

Aluno Z: Tens razão.

Aluno W: E sem equipamento!

Professora 2: Cordas!

Aluno W: Será que temos cordas no barco? (volta para trás).

Aluno Z: (volta-se para trás, levantando o rolo de papelão) Marinheiros!

Professora 2: Cordas, marinheiros! Marinheiros! Lancem as cordas.

O Aluno Z pousa o rolo de papelão e o “mapa” e segura nuns binóculos, colocando-os em frente aos olhos, olhando para a frente. O Aluno W aproxima-se, fazendo o gesto de subir com as cordas.

### EXCERTO 3 (9:11)

Os alunos estão sentados na mesa, frente a frente, com a professora 1 sentada na ponta da mesa e a professora 2 aproxima-se, colocando-se junto ao Aluno W. Cada aluno olha para o livro à sua frente.

Professora 2: (lendo do livro) Ilumina-se o nível do sótão junto à janela. As tralhas do sótão tornam-se cenograficamente no tombadilho de um navio pirata, um gradeamento de madeira, paus altos, mastros, cordame, pipas, uma caixa de pé... As cortinas da janela batidas pelo vento velas empenadas. Ao cimo deste espaço, num ecrã, sombras de piratas, vultos de perfil e de frente e atitudes e movimentos dispersos, sombras de cordame... alguns piratas sorrindo, outros com os braços no chão, tremendo, espadas... Hipótese da tripulação ser constituída por sombras de bonecos. Atrás da cena, o vulto do capitão de grande chapéu largo e com uma perna de pau, uma espada na mão e um óculo noutra. No entanto, o movimento ter-se-á intervirá na ação. Barulho infernal de vozes e de passos correndo de um lado para o outro. E sempre o ruído do mar e da tempestade agora muito alto e muito próximo.

Aluno Z: (lendo) Meu Deus! Os piratas... (olha para os dois lados apressado).

Professora 1: Meus Deus, os piratas...

Aluno Z: (lendo) Baixem a velas!

Professora 1: Baixem as velas.

Aluno Z: (lendo) Suas bestas, olhem-me as bar...bergas, o que o vento está a dar de popa. (a professora 1 imita o som do vento) Mexam-se, ou atiro-vos a todos aos tubarões.

Professora 2: (lendo) O capitão corre furioso coxeando de um lado para o outro do tombadilho. Manuel está escondido ao cimo do espaço das escadas entre cordas e caixas.

Aluno W: (lendo) Meus Deus, os piratas!

Professora 1: Meus Deus, os piratas! (metendo as mãos na cabeça).

Aluno Z: (lendo) Mexam essas pernas, suas bestas, ou enforco-vos depressa, antes que nos descubram. Baixem as velas!

Professora 1: Baixem as velas...

Professora 2: (lendo) Com a gritaria e correria dos piratas, Manuel afunda-se ainda mais no seu esconderijo. Subitamente, o capitão dá com ele e aponta-lhe a espada.

Aluno Z (lendo): Ei! Tu aí! Ó grumete, o que é que estás a fazer? Mexe-te! Estás bem ou vais para os tubarões? Vai-me buscar uma garrafa, mexe-te!

Professora 2: (lendo) Descoberto, o Manuel mete-se de pé traduzido de medo.

Aluno Z: (lendo) Não ouviste? Grumete do raio, vai-me buscar outra garrafa, mexe-te!

Professora 2: (lendo) Manuel, cheio de medo, obedece enquanto o capitão continua a berrar e a dar ordens à tripulação.

Aluno Z: (lendo) Prepara-te... mexam-se seus animais.

Professora 2: (lendo) Manuel aterrorizado traz uma garrafa ao capitão ficando depois paralisado diante dele. O capitão emborca ruidosamente a garrafa.

Aluno Z: (lendo) O que é que estás a fazer aí parado? Nunca me viste? Vai apagar os lampiões e apanha o raio do lenço, não quero ver ninguém sem o lenço na cabeça.

Professora 2: (lendo) Manuel baixa-se e apanha o lenço do chão, ata-o à volta da cabeça e regressa, correndo ao seu esconderijo. O capitão olha com um óculo para terra.

Aluno Z: (lendo, levanta-se e salta) Terra! Terra! (volta a sentar-se) Tudo a estibordo!  
Tudo a estibordo!

Professora 2: (lendo) Grande algazarra no navio e os piratas gritam e correm.

Aluno Z: (lendo) Botes à água, ao salto! Queimem tudo.... Apanhem... as mulheres!  
Apanhem as mulheres.

Professora 2: (lendo) Manuel, aflitíssimo, salta do esconderijo e vê por um momento os piratas e o capitão aos saltos e aos gritos e corre para as escadas. Tropeça no Fernando e cai, levanta-se de nova e precipita-se pelas escadas.

Aluno W: (lendo) Meus Deus! A minha mãe! Tenho que ir salvar a minha mãe.

Professora 2: (lendo) Apagam-se por um momento as luzes.

Professora 1: Muito bem Manuel! Muito bem, capitão! E se agora...

Aluno Z: Isto é final de filme.

Professora 1: É final de filme... e de teatro, também! Então o Manuel continua a ser aquele que tem medo, pode ser? E é... O capitão também era um capitão corajoso. Não era? Então o que é que acontece aqui? (levanta-se com as mãos elevadas) O que é que vai acontecer aqui? O que acontece nesta história que nós acabámos de ler? (a professora 2 afasta-se).

Aluno Z: (folheando o livro) O capitão é literalmente um capitão.

Professora 1: Naturalmente... Mas o que é que se aproxima aqui dos piratas?

Aluno Z: Os piratas...

Professora 1: Os piratas veem outro... Barco!

Aluno Z: Outro barco!

Professora 1: E querem quê?

Aluno Z: Querem pegar, por exemplo, o tesouro...

Professora 1: Ora bem! Era isso que estava a faltar...

Aluno Z: O ouro...

Aluno W: Roubar os pertences.

Aluno Z: Roubar os marinheiros. Podem ameaçá-los, por exemplo...

Professora 2: Pronto, mas agora vamos fechar o livro. E vamos só trabalhar a nossa memória. (os alunos fecham os livros) Combinado? Vamos lembrar o que nós lemos. (a professora 1 recolhe os livros) Ora o que é que nós lemos aqui? Podem-se levantar, o capitão vai retornar ao seu lugar. (os alunos levantam-se e a professora 1 aproxima-se).

Professora 1: Neste momento, estamos no mar. O mar está calmo, mas há uma abordagem... O capitão dá as ordens. O que é que vamos fazer? Aproxima-se um barco, com o seu monóculo, o que é que ele vê?

Aluno Z: Um barco! Baixem as velas! (a professora 1 e os dois alunos simulam estar a baixar as velas).

Professora 1: Baixem as velas! (continuam com os movimentos).

Aluno Z: Baixem as velas, rápido! Baixem! (continuam com os movimentos).

O aluno W deixa cair o chapéu que trazia na cabeça, mas volta a apanhá-lo.

Aluno Z: Manuel, apanha o lenço!

Professora 1: Manuel, tu tens medo, tu podes ficar ali escondido. (aponta para o canto da sala). Baixa-te, eu baixo as velas por ti! (o aluno W baixa-se).

Aluno Z: Baixem as velas!

Professora 1: Meu capitão! Estamos aqui...

Aluno Z: (encontrando o Aluno W) Ei! Você aí? O que estás a fazer aí parado? (o aluno W foge, escondendo-se atrás da professora 1).

Professora 1: Anda Manuel, esconde-te atrás de mim. Capitão, capitão, vão-nos assaltar! (aponta para a frente, o Aluno Z segue na direção apontada).

Aluno Z: (apontando para cima) Apaguem as luzes!

Professora 1: Tudo fica no escuro! O Manuel ficou com mais medo ainda. Mas o capitão diz... (espera resposta do Aluno Z) O que é que diz o capitão? (não obtém resposta) Diz qualquer coisa, capitão! Tens que dar ordens.... Vamos saltar? (o Aluno Z ri-se). O que é que há aqui de valor neste barco? (fala com os dois alunos)

A professora salta e os alunos repetem o movimento.

Aluno Z: Vamos.

Professora 1: Já saltámos do barco!

Aluno Z: Vamos!

Professora 1: Luta! Luta! (todos simulam estar a lutar com alguém) Espada! (simulam utilizar uma espada) Anda, protejo-te aqui, Manuel. (o Aluno W fica na retaguarda da professora 1, simulando estar com medo) Ahhhhhh! Os outros marinheiros já estão vencidos! Ganhámos!!! (comemoram) Não te preocupes mais, Manuel. Manuel, tem coragem! (o Aluno W avança) Nós ficámos com dois barcos. E agora? O Manuel com coragem vai ser o capitão deste navio e este capitão passa a ser o capitão do outro navio. O que é que vai acontecer agora aqui? Lutámos, ganhámos... (pega no “mapa”) Mas isto é um mapa? Se calhar eles iam apanhar um tesouro... (os alunos aproximam-se e olham para o mapa).

Aluno Z: Provavelmente! E estavam a ir na direção...

Professora 1: Na direção do tesouro... temos agora dois barcos para dirigir na direção deste tesouro. Capitão, acha que isto é um mapa de um tesouro?

Aluno Z: Muito provavelmente.

Professora 1: Capitão? (dirige-se ao Aluno W).

Aluno W: Eu acho!

Professora 1: Então e se tivermos que seguir por aqui este mapa... (olham para o “mapa”) ... qual será o caminho? Direita? Esquerda? Por onde?

EXCERTO 4 (2:14)

Os alunos encontram-se de pé, caracterizados de piratas, olhando pela janela. O Aluno Z tem as duas mãos nos bolsos e o Aluno W olha ao seu redor através dos binóculos.

Aluno W: A água hoje está muito *esturbilhada*.

Aluno Z: Está muito trovejada... parece que está um dia de naufrágio.

Aluno W: O quê? Conta, conta, conta! (dá pulos).

Aluno Z: Foi numa noite... e o barco deitado na água, os marinheiros a pedir ajuda... não conseguiram atirar a corda.

Aluno W: Conta mais, conta mais. (dá pulos).

Aluno Z: Foi isso...

O Aluno W anda para o lado, observando o chão. O Aluno X tenta afastar-se, mas o Aluno W segura-o pelo braço, puxando-o.

Aluno W: Anda cá Manuel, o que é que é isto?

Aluno Z: É um lenço.

Aluno W: Este lenço? (mostra o lenço que tem atado à volta do seu braço) Dá-me o lenço, Manuel! (o aluno Z simula dar) Pronto!

Ambos riem.

O Aluno Z simula assustar o Aluno W.

Aluno W: Para, Manuel. Parvo! Palerma! (o Aluno Z ri-se).

Aluno Z: Porquê? Tens medo de trovoada?

Aluno W: E tu também! Palerma!

Aluno Z: Quem disse que eu tenho medo de trovoada? (ri-se).

Aluno W: Está a trovejar mais! (observa o exterior com os binóculos. O aluno Z segue-o).

Aluno Z: Ai... Ai... (suspira).

Aluno W: Não digas isso, ainda dás azar (continua a olhar com os binóculos).

Aluno Z: Eu não dou azar. Ai... Ai... (suspira).

## ANEXO 14: CONSENTIMENTOS

### **Consentimento informado**

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, na Escola Superior de Educação e Ciências Sociais do Instituto Politécnico de Leiria.

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, sendo os seus dados confidenciais;
- Os dados recolhidos não se destinam a avaliar individualmente o seu educando/aluno, 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.<sup>a</sup> que, autorize a participação do seu educando/ aluno 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,

Marta Alexandra da Silva Inácio Trindade

Contactos para esclarecimentos: masit14@hotmail.com

## PEDIDO DE AUTORIZAÇÃO AO DIRETOR

Exmo. Senhor Diretor do Agrupamento de Escolas de Marinha Grande Poente

ASSUNTO: Pedido de autorização para a recolha de dados referentes ao estudo da importância da Expressão Dramática na reeducação da leitura e da escrita, docente do agrupamento, a exercer funções como professora de Educação Especial, vem por este meio solicitar a Vossa Ex.<sup>a</sup> autorização para recolha de dados e aplicação do Programa *No Palco da Dislexia*.

A recolha de dados visa o estudo da integração no contexto escolar, e principalmente na importância da Expressão Dramática para o desenvolvimento da comunicação oral e escrita de dois alunos disléxicos. Mais informo, que me comprometo a garantir o anonimato dos alunos durante todo o processo de investigação e na divulgação dos resultados. Esta investigação enquadra-se no âmbito do Curso de Mestrado em Educação Especial – Domínio Cognitivo – Motor, na Escola Superior de Educação e Ciências Sociais do Instituto Politécnico de Leiria.

Com os melhores cumprimentos,

A Docente \_\_\_\_\_