



Instituto Politécnico
de Castelo Branco
Escola Superior
de Educação

Comportamento Socioemocional em Crianças com Dislexia

Anabela Costa Silva

Orientadores

Professora Doutora Cristina Pereira

Trabalho de Projeto apresentado à Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Castelo Branco para cumprimento dos requisitos necessários à obtenção do grau de Mestre em Educação Especial – Domínio Cognitivo e Motor, realizado sob a orientação científica da Professora Doutora Cristina Pereira, Professora adjunta do Instituto Politécnico de Castelo Branco.

março 2020

Composição do júri

Presidente do júri

Professor Doutor João Júlio de Matos Serrano

Arguente

Professora Doutora Isabel Maria Esteves da Silva Ferreira

Dedicatória

Ao Tomás.

Ao amor incondicional, a essência da vida.

Agradecimentos

Agradeço à minha família, o meu pilar.

Aos meus amigos, sobretudo à professora de apoio pela envolvimento neste estudo e incentivo.

Dirijo um particular agradecimento à Professora Doutora Cristina Pereira por ter aceitado ser minha orientadora, pela sua dedicação, pelo seu incentivo, conhecimento e rigor científico, que proporcionou a aprendizagem necessária para o desenvolvimento deste trabalho de Estudo de Caso.

Por último, quero dirigir o meu apreço a uma pessoa em particular, que em muito contribuiu para a concretização deste trabalho.

Manifesto o meu reconhecimento às famílias intervenientes neste estudo.

A todos, a minha sincera amizade e gratidão.

Resumo

A dislexia assume no quadro das dificuldades de aprendizagem específicas a prevalência mais significativa. Ao longo do seu percurso de vida, as pessoas com dislexia precisam superar muitas barreiras para poder realizar os seus sonhos e alcançar os seus objetivos.

A dislexia de desenvolvimento é uma dificuldade específica de aprendizagem da leitura e escrita que condiciona a forma como a criança se percebe e como se relaciona com os seus pares nos mais diversos contextos desde educacionais até familiares.

As crianças com dislexia apresentam especificidades no processo da aprendizagem da leitura e da escrita causadoras de constrangimentos que se traduzem em dificuldades em dar uma resposta adequada às tarefas escolares. Essa situação está, muitas vezes, associada a uma baixa autoestima e a vivências emocionais negativas no contexto escolar associadas ao processo de aprendizagem, mas também às relações interpessoais.

A frustração vivenciada pelas crianças que apresentam esta dificuldade, geralmente, centra-se na incapacidade de corresponderem às suas expectativas, às dos seus pais e dos próprios professores. Neste sentido, é importante que a intervenção com estas crianças seja feita o mais precocemente possível. Atualmente, existem respostas educativas adequadas e programas de intervenção que permitem a operacionalização de estratégias educativas capazes de promover aprendizagens mais adequadas em contextos educativos inclusivos.

Centramos o presente estudo nos impactos sociais e emocionais nas crianças com dislexia por considerarmos que, sendo unânime por parte dos especialistas a referência à baixa autoestima, à vivência de sentimentos e emoções negativos associados às situações de aprendizagem escolares, não existem pesquisas que aprofundem essas dimensões nos estudos sobre dislexia.

De acordo com o exposto, o objetivo geral deste estudo consiste em identificar as emoções e os sentimentos vividos pelas crianças que apresentam o diagnóstico de dislexia face à sua interação com o seu meio social envolvente.

As questões que nortearam a nossa investigação foram as seguintes:

- Que emoções e sentimentos são experienciados pelas crianças com dislexia?
- Qual o impacto dessas vivências na adaptação ao contexto escolar?

Face aos objetivos e ao contexto de realização do estudo, numa primeira fase, optámos por construir um desenho investigativo com recurso a uma abordagem metodológica de carácter qualitativo, sendo que as entrevistas têm um carácter exploratório.

Numa segunda fase trabalhámos com as crianças a prova «Era uma Vez...» de Teresa Fagulha. Esta prova consiste numa técnica projetiva para crianças que nos permite analisar a forma como as crianças lidam com as suas emoções.

Palavras chave

Dislexia; Aprendizagem; Vivências escolares; Autoestima, Desenvolvimento e Regulação Emocional

Abstract

Dyslexia on context of specific learning difficulties is the most significant prevalence throughout their lives, people with dyslexia have to overcome many barriers in order to achieve their goals and make their dreams come true.

Developmental dyslexia is a specific difficulty in learning to read and write which is a deterrent in the way the child perceives himself or herself and how he or she relates to his or her peers in various contexts, from educational to familial.

Children with dyslexia present many difficulties when learning to read and write which cause many troubles in providing an adequate answer to school tasks. This situation is often associated with low self-esteem and negative emotional experiences in the academic context associated not only with the learning process but also with interpersonal relationships.

The frustration experienced by children who present this difficulty, generally centers on the inability to meet their expectations, that of their parents and the teachers themselves; therefore, intervention with these children should be done as early as possible. Currently, there are adequate educational responses and intervention programs that allow the implementation of educational strategies capable of promoting more appropriate learning in inclusive educational contexts.

We focus on the present study on social and emotional impacts in children with dyslexia because we consider that, being unanimous on the part of specialists the reference to low self-esteem, to the experience of negative feelings and emotions associated with situations of learning, there is no research that deepens these dimensions in dyslexia studies.

According to the above, the general objective of this study is to identify the emotions and feelings experienced by children who are diagnosed with dyslexia concerning of their interaction with their surrounding social environment.

The questions that guided our investigation were the following:

- What emotions and feelings are experienced by children with dyslexia?
- What is the impact of these experiences in adapting to the school context?

Having in mind the objectives and context of the study, in a first phase, we chose to build an investigative design using a qualitative methodological approach, in which the interviews have an exploratory character. In a second phase, we worked with the children on the «Era uma Vez...» test by Teresa Fagulha. This test consists of a projective technique for children that allows us to analyze how children deal with their emotions.

Keywords

Dyslexia; Learning; School experiences; Self-Esteem, Development and Emotional Regulation

Índice

Introdução	1
Capítulo I – Enquadramento Teórico do Estudo	5
1. O Conceito de dislexia	5
2. Crianças disléxicas e a escola	7
2.1. O papel do professor na intervenção com crianças disléxicas	8
2.2. O papel dos pais na intervenção com crianças disléxicas	10
3. Posição da escola face às dificuldades de aprendizagem na dislexia	11
3.1. A Dislexia ao abrigo do Decreto-lei 3/2008	13
3.1.1. O que mudou com o Decreto-Lei 54/2018	14
4. O Papel das emoções no desenvolvimento da criança	17
4.1. A inteligência emocional no contexto escolar	21
4.1.1. A inteligência emocional no primeiro ciclo de escolaridade	22
5. A autoestima e o comportamento socioemocional na criança disléxica	24
Capítulo II - Metodologia Empírica	27
1. Abordagem metodológica	27
2. Questões de investigação e objetivos	28
3. Instrumentos e técnicas de recolha de dados	29
3.1. Pesquisa bibliográfica e documental.....	29
3.2. Entrevistas.....	29
3.3. Prova “Era uma vez...”	30
3.4. Procedimentos ético-legais	33
4. Caracterização do contexto escolar das crianças	34
4.1. Estabelecimento de ensino.....	34
5. Apresentação de Resultados	35
5.1. Caraterização das crianças e do seu percurso escolar	35
5.1.1. Percurso escolar da “Maria”	35
5.1.2. Percurso escolar do “Filipe”	37
5.2. Análise descritiva das entrevistas	40
5.2.1. Entrevista à “Maria”	40
5.2.2. Entrevista à professora titular da “Maria”	44
5.2.3. Entrevista à professora de apoio da “Maria”	46

5.2.4. Entrevista à mãe da “Maria”	48
5.2.5. Entrevista ao “Filipe”	50
5.2.6. Entrevista à professora titular do “Filipe”	55
5.2.7. Entrevista à professora de apoio do “Filipe”	57
5.2.8. Entrevista à mãe do “Filipe”	59
5.3. Síntese interpretativa das entrevistas.....	62
5.4. Apresentação da prova “Era uma vez...”	63
5.4.1. Prova “Era uma vez...” da “Maria”	64
5.4.2. Prova “Era uma vez...” do “Filipe”	71
6. Sínteses interpretativas das provas “Era uma vez...”	81
6.1. A prova da “Maria”	81
6.2. A prova do “Filipe”	82
7. Considerações Finais	83
Bibliografia	87
Webgrafia.....	91
Legislação.....	92
Anexos	93

Lista de quadros

Quadro 1 - Modelo de Inteligência Emocional Mayer & Salovey (1997)	18
---	----

Lista de tabelas

Tabela 1 - Sinopse da entrevista à “Maria”	41
Tabela 2 - Sinopse da entrevista à Professora Titular da “Maria”	44
Tabela 3 - Sinopse da entrevista à Professora de Apoio da “Maria”	46
Tabela 4 - Sinopse da entrevista à mãe da “Maria”	48
Tabela 5 - Sinopse da entrevista ao “Filipe”	51
Tabela 6 - Sinopse da entrevista à Professora Titular do “Filipe”	55
Tabela 7 - Sinopse da entrevista à Professora de Apoio do “Filipe”	57
Tabela 8 - Sinopse da entrevista à mãe do “Filipe”	59
Tabela 9 - Grelha síntese de análise da “Prova Era uma vez...” da “Maria”	68
Tabela 10 - Grelha síntese de análise da “Prova Era uma vez...” do “Filipe”	76

Lista de siglas

CIF - Classificação Internacional de Funcionalidade

OMS - Organização Mundial de Saúde

PEI – Programa Educacional Individual

Introdução

Considera-se que a aprendizagem é uma das funções mais importantes no Ser Humano e está diretamente relacionada com a educação e o desenvolvimento pessoal. De uma forma geral, uma criança que apresenta dificuldades de aprendizagem reflete uma desordem no processamento da informação tornando-se um problema para o desenvolvimento cognitivo e emocional da criança, comprometendo a sua adaptação à escola, mas também a todos os contextos em que se integra.

Ao trabalhar com o primeiro ciclo, frequentemente, os professores são confrontados com crianças que, por diversos motivos, apresentam dificuldades de aprendizagem específicas. Tal como refere Lopes (2005), este é um termo conotado com a escola e está relacionado com uma multiplicidade de fatores de ordem cognitiva, emocional e física, não devendo ser confundidos com défice intelectual.

Atualmente, e de acordo com a Associação Portuguesa de Dislexia, a Dislexia é uma dificuldade específica da aprendizagem, com origem neurológica, caracterizada por dificuldades no reconhecimento adequado das palavras, por um discurso pobre e dificuldades de descodificação, resultantes de um défice na componente fonológica da linguagem, muitas vezes surpreendente, quando comparado com as capacidades cognitivas e com as aprendizagens em outras áreas (Associação Portuguesa de Dislexia, 2019).

As crianças com dislexia precisam de aprender a superar barreiras para poder realizar os seus sonhos e alcançar os seus objetivos. As dificuldades de aprendizagem, na dislexia, ao serem identificadas atempadamente e trabalhadas em conformidade com a criança, levam ao seu sucesso escolar e pessoal, elevando a sua autoestima e seu autoconceito.

Na perspetiva de Mortimore (2005), quando as pessoas com dislexia reconhecem o seu estilo e ritmo de aprendizagem, identificando e compreendendo os seus pontos fortes e as suas fraquezas, poderão desenvolver mais facilmente estratégias apropriadas de aprendizagem.

Nos estudos sobre a dislexia têm sido descurados a análise e aprofundamento das vivências emocionais e sociais associadas. Para Sako (2016), à medida que as crianças passam pela escola as pressões crescem cada vez mais, os familiares e professores incutem-lhes expectativas de sucesso escolar difíceis de atingir, originando sentimentos de frustração, revolta, falta de motivação e baixa autoestima. Para Stenhouse (1994) a autoestima é criada pelas experiências individuais, este é um processo moldado desde os primeiros anos das nossas vidas. No entanto, a dificuldade de aprendizagem, na dislexia, quase por definição, significa que essas crianças cometem muitos erros básicos, tornando-se frustrante para elas lidar com as

situações de ensino formal da leitura e da escrita e criando-lhes dificuldades nas relações sociais. Numa lógica associativa, diz White et all. (2006), quanto mais as crianças se sentem bem consigo próprias, mais facilmente aprendem e retêm informações.

Neste sentido, a dislexia quando identificada atempadamente deve ser trabalhada com a criança, para que possa atingir os seus próprios objetivos, o seu sucesso escolar e conseqüentemente pessoal, base essencial para poder ser um adulto bem-sucedido. Neste processo a escola e a sua equipa multidisciplinar têm um papel de referência no bem-estar destas crianças.

O desenvolvimento deste trabalho parte de uma necessidade profissional e vontade pessoal em identificar dificuldades que as crianças disléxicas, no 1.º ciclo do Ensino Básico, têm em gerir as suas emoções e sentimentos associados a situações de sucesso e insucesso escolar.

Do ponto de vista estrutural, este trabalho organiza-se em dois capítulos articulados entre si.

Para um melhor enquadramento do problema, considerámos iniciar o presente estudo por uma componente teórica desenvolvida no Capítulo I, no qual no ponto um analisamos o “conceito de dislexia”. Como não é concebível o desenvolvimento humano sem escola, a senda deste trabalho levou-nos ao ponto dois “crianças disléxicas e a escola”, remetendo para as dificuldades de aprendizagem no processo de leitura e escrita. Ao considerarmos que a escola e a família têm um papel preponderante no desenvolvimento socioemocional das crianças mostramos em dois subpontos o “papel do professor na interação com crianças disléxicas” e o “papel dos pais na interação com crianças disléxicas”.

Porque este é um processo intrínseco à escola, no ponto três abordamos a “posição da escola face à dislexia”. Neste âmbito considerámos pertinente refletir como a legislação portuguesa atua face às crianças com dislexia. Assim, neste seguimento, falamos sobre a “dislexia ao abrigo do Decreto-Lei 3/2008” e “o que mudou com o Decreto-Lei 54/2018”.

Após este pequeno apontamento sobre a legislação portuguesa que remete para a escola inclusiva e a promoção do sucesso dos alunos, houve necessidade de estabelecer uma relação entre o processo de aprendizagem e as componentes emocionais das crianças com dislexia. Desta forma, no ponto quatro abordamos “o papel das emoções no desenvolvimento da criança”, por considerarmos a relevância das emoções no processo educativo; ainda neste ponto analisamos “a inteligência emocional no contexto escolar” e “a inteligência emocional no primeiro ciclo de escolaridade”. Como não podemos deixar de refletir sobre a autoestima destas crianças, a componente teórica conclui, no ponto cinco do capítulo I, com uma reflexão sobre “a autoestima no desenvolvimento da criança disléxica”.

O Capítulo II apresenta a componente de metodologia empírica subjacente ao presente estudo. No ponto um desenvolve a “abordagem metodológica” utilizada. Sendo o objetivo geral deste estudo identificar as emoções e os sentimentos vividos pelas crianças que apresentam o diagnóstico de dislexia e como agem no seu meio envolvente, no ponto dois apresentamos as “questões de investigação e objetivos”. No ponto três, apresentamos os instrumentos e técnicas de recolha de dados, privilegiando a entrevista. Ainda neste ponto, e para apreciação da forma como as crianças vivem as suas emoções, apresentamos a prova “Era uma vez...” e explanamos os “Procedimentos Ético-Legais”. No ponto quatro caracterizamos o contexto escolar, fazendo um pequeno apontamento sobre o “estabelecimento de ensino” que as crianças frequentam.

No ponto cinco, incidimos na “apresentação dos resultados” onde considerámos ser pertinente fazer uma “caracterização das crianças e do seu percurso escolar” e passámos à análise descritiva das entrevistas” e “síntese interpretativa das entrevistas”. No seguimento, apresentamos a prova projetiva “Era uma vez...” e a análise das respostas das crianças fundamentando a sua interpretação na análise qualitativa. No ponto seis, apresentamos as “sínteses interpretativas das provas “era uma vez...”. Terminamos com as “considerações finais” e a bibliografia que serviu de suporte teórico a este projeto de estudo de caso.

Capítulo I - Enquadramento Teórico do Estudo

Realçamos o facto de, por razões organizacionais, termos optado por apresentar o enquadramento teórico no capítulo I do presente trabalho de projeto, assumindo, contudo, que a pesquisa e análise documental específicas sobre o tema da dislexia serem transversais a todas as fases de operacionalização do presente estudo.

1. O Conceito de dislexia

Ao longo dos anos, o conceito de dislexia foi sendo compreendido permitindo um progressivo aprofundamento e clarificação dos mecanismos cognitivos subjacentes e das estratégias pedagógicas mais adequadas para uma aprendizagem conducente a um maior sucesso escolar.

O termo Dislexia alude segundo Carreteiro (2015, p.11) a um “conjunto de alterações que têm em comum uma perturbação na aprendizagem ou processamento da leitura, na ausência de qualquer outra limitação ou alteração das capacidades intelectuais”.

Torres e Fernández (2001) caracterizam a dislexia em dois grupos: o comportamental e o escolar. Ao nível da característica comportamental, consideram que as dificuldades evidenciadas por estas crianças podem ser responsáveis pela ansiedade, insegurança, atenção instável ou o desinteresse pelo estudo. As características escolares inferem num ritmo de leitura lento, com leitura parcial de palavras, perda da linha que está a ser lida, confusões na ordem das letras (ex.: sacra em vez de sacar), inversões de letras ou palavras (ex: pro, em vez de, por), substituição de palavras, repetições, hesitações e correções constantes, confusões quanto à ordem das letras e confusão entre os sons semelhantes.

A este respeito, Pestun (2003) divide a dislexia por subtipos: a dislexia fonológica ou disfonética, na qual as crianças apresentam dificuldade na conversão letra-som, o que gera dificuldades na leitura de pseudopalavras ou palavras pouco familiares. Dislexia visual ou diseidética relaciona-se com problemas de ordem visual, neste quadro a leitura ocorre através da rota fonológica, caracterizada por uma leitura lenta e com demasiado esforço, como se vissem a palavra pela primeira vez. No terceiro subtipo, refere a dislexia mista, onde são identificados problemas de ambos os tipos, disfonético e diseidético.

A propósito da classificação da dislexia, Cruz (2009) distingue entre dislexia adquirida e dislexia de desenvolvimento ou evolutiva. A adquirida refere-se a leitores adultos que tendo adquirido a capacidade de ler a perderam, em consequência de uma lesão cerebral. A dislexia de desenvolvimento ou evolutiva é uma dificuldade na aprendizagem da leitura, na escrita ou no cálculo.

Não sendo uma dificuldade visível, a dislexia era vista, tradicionalmente, como uma incapacidade que gerava estigmas associados à inteligência. De acordo com Coelho (2019, p. 14) a dislexia de desenvolvimento “não está associada a um baixo nível intelectual; pelo contrário, um disléxico pode revelar padrões acima da média, para a sua faixa etária, noutras áreas que não a leitura.”.

Esta perturbação caracteriza-se pela dificuldade recorrente em processar a informação de carácter fonológico. Os padrões típicos da dislexia envolvem: Dificuldade em apreender o significado, a partir de letras e sons, Dificuldade em recuperar da memória sons e letras, Dificuldade em usar sons para criar palavras, Dificuldade em converter letras em sons e em palavras, Omissão de palavras na leitura e na escrita, Inversão de letras na leitura e na escrita.

A Dislexia pode surgir com maior ou menor amplitude, desde cedo a criança pode transmitir sinais, agravando-se com o seu crescimento. Manifesta-se pela dificuldade na aprendizagem da leitura e escrita. Estas dificuldades têm uma base neurobiológica, o que significa alterações na estrutura e funcionamento neurológico com influências genéticas. A este respeito Fijalkow & Ragano (2004), baseando-se em investigações sobre antecedentes familiares, consideram que as causas dos transtornos da dislexia podem ser de origem cromossómica ou hereditária; podendo associar-se a dislexia a fatores de ordem genética.

Uma vez que a Dislexia acompanha a pessoa no seu percurso de vida é importante intervir e criar estratégias que ajudem a percorrer a sua formação com mais confiança nas suas capacidades. Com uma intervenção atempada e adequada conseguem-se ultrapassar muitas das dificuldades de aprendizagem.

Ao direcionarmos o nosso estudo para os alunos que frequentam o 1.º ciclo, observamos uma Dislexia de desenvolvimento específica ao nível da aprendizagem. Logo que detetadas estas dificuldades, a criança deve ser encaminhada para uma avaliação psicopedagógica, a fim de ser feito o despiste de Dislexia por uma equipa multidisciplinar.

A avaliação escolar deve incluir a história clínica do aluno, a recolha de informação dos professores, uma avaliação cognitiva e comportamental, a avaliação da consciência fonológica, da linguagem oral e da leitura para determinar o nível de leitura em que o aluno se encontra, caracterizando o tipo de erros, a sua intensidade, frequência e duração.

Com base nos resultados da avaliação deve ser delineado um plano de intervenção a ser partilhado entre professores, técnicos e família, para que todos possam trabalhar em equipa considerando sempre os objetivos de aprendizagem da criança. O programa de intervenção deve envolver o treino do conhecimento das letras, da consciência fonológica, do princípio alfabético, da descodificação, da fluência, do vocabulário e da compreensão, utilizando variadas metodologias que se adequem à criança.

2. Crianças disléxicas e a escola

Na Pré-Escola, as crianças desenvolvem capacidades de oralidade, gramaticais e de exposição a textos através da audição e do contacto com documentos escritos diversificados, permitindo-lhes perceber a funcionalidade da linguagem escrita. Segundo Sim-Sim (2009), todos os dias, em contexto familiar e pré-escolar, as crianças, sem um ensino formal, na sua língua materna interagem verbalmente, obtêm informação, guardam e transformam conhecimentos sobre o meio onde vivem. Antes de ingressarem na Escola, a maioria das aquisições fonológicas estão consolidadas e o conhecimento das estruturas sintáticas básicas estabilizado, pelo que as crianças estão prontas para a aprendizagem da leitura e da escrita.

Na perspetiva de Mata (2008), as crianças contactam desde cedo com a utilização da linguagem escrita, veem outros a ler e escrever, vão interiorizando o que é a leitura e a escrita e, desde cedo, desenvolvem capacidades e vontade para participarem em acontecimentos de leitura e escrita. A mesma autora (Mata, 2008) refere que a atuação do educador deve apoiar a criança na aprendizagem de diferentes funções da linguagem, quer em situações reais quer em situações de atividades lúdicas.

Ler é ser capaz de transformar sinais gráficos em pronúncia e significado, logo tem de existir consciência fonológica, isto é, conhecimento de que a linguagem verbal é formada por palavras, as palavras por sílabas, as sílabas por fonemas e que os caracteres do alfabeto representam esses fonemas.

As dificuldades de leitura implicam uma falha no reconhecimento e na compreensão do material escrito, para Garcia (1998), o reconhecimento de uma palavra é anterior à compreensão dela, manifestando-se por uma leitura oral lenta, com omissões, distorções e substituições de palavras, com interrupções, correções e bloqueios.

Na perspetiva de Habib (2000), as dificuldades de leitura, envolvem a incapacidade de compreender o material escrito. Para Habib (2009, pp. 49- 50) a leitura é “a forma complexa de aprendizagem simbólica, na qual mudanças relativamente triviais na palavra podem alterar completamente a sua pronúncia e o significado”; a dificuldade de leitura compromete todo o processo escolar, cria obstáculos ao progresso educativo em várias áreas, na medida em que a leitura amplifica o acesso a uma enorme diversidade de informações.

A aquisição das competências da leitura é, quase sempre, resultado de uma aprendizagem formal, contexto em que os professores dotam os alunos de ferramentas indispensáveis para o ato de ler. Neste sentido, é fundamental considerar um conjunto de princípios e atividades para que o ensino da leitura seja eficaz.

Considera-se ainda que o processo de leitura envolve em paralelo o processo da escrita, sendo que numa primeira fase a criança é familiarizada com a linguagem oral,

exposta a vários estímulos através da conversa e interação com os adultos. Quanto mais os adultos interagem com a criança, contando histórias, nomeando objetos, explicando situações, mais rapidamente ela aprende a manifestar-se através da oralidade.

A escrita é uma atividade bastante desafiante para a criança e, segundo Batista et al. (2011), requer formular ideias e ao mesmo tempo traduzi-las para uma linguagem visível e convencional. Para que tal aconteça, tem de se ter conhecimento da língua e do princípio alfabético para que seja possível desenvolver a sua escrita num contexto verbal ortográfico. O desenvolvimento da escrita progride com a idade e regulariza-se progressivamente, refletindo uma aprendizagem no âmbito das relações afetivas e sociais.

A leitura e a escrita são a base da sustentabilidade do saber e a fase inicial da escolaridade e Martins e Silva (1999, p. 49) reconhecem estas competências como um desafio a ganhar “(...) esse desafio é, num mundo dominado pela informação escrita, o primeiro passo para que cada uma das crianças que hoje frequenta a escola seja no futuro um cidadão efetivamente livre e autónomo nas decisões que toma.” Efetivamente, o desenvolvimento intelectual, a linguagem oral e a linguagem escrita formam-se em estrita relação na construção do indivíduo.

2.1. O papel do professor na intervenção com crianças disléxicas

O professor necessita de ter conhecimento sobre a Dislexia e sobre as suas causas, deve usar diferentes estratégias e criar um ambiente favorável à aprendizagem e participação da criança em contexto de sala de aula e restantes atividades académicas.

A criança deve ser incentivada para a leitura como forma de aumentar o vocabulário. Ferreira (2006) refere que, para tal, o professor deve aumentar o acesso e o tempo de trabalho com textos informativos, narrativos, centrados nos interesses e nas vivências dos alunos, criando possibilidades do uso deste tipo de textos em pequenas dramatizações, diálogos, entre outros. Em Ferreira (2006), menciona-se que a intervenção na área do enriquecimento do vocabulário é bastante pertinente, uma vez que o processo de leitura é facilitado quando os leitores têm conhecimento prévio das palavras que estão a ler. De forma lúdica, através do jogo, podemos ensinar novo vocabulário, dando instruções explícitas e indicações para que o aluno construa estratégias de memorização conceptual.

Na perspetiva de Hennigh (2008), existem cinco princípios que devem nortear a atuação do professor nas atividades com uma criança disléxica, em contexto de sala de aula. Como primeiro princípio, o professor deve desenvolver métodos de ensino-aprendizagem multissensoriais; no segundo princípio, o professor deve promover

uma visão positiva da leitura; no terceiro princípio, deve desvalorizar a rotulagem da dislexia; no quarto princípio, professores e alunos devem permitir que os padrões de leitura corretos sirvam de modelo para a criança; no quinto e último princípio, o professor deve reforçar as competências de leitura fundamentais, como o som, a letra e o reconhecimento de palavras. Com base nestes princípios, o professor cria um ambiente que irá ao encontro das necessidades de crianças com dislexia.

O professor deve ter um papel de facilitador e de orientador, mantendo um ambiente estimulante e desenvolvendo estratégias que promovam o sucesso e objetivos da criança. Estabelecer objetivos, de natureza específica e realista, promove a motivação do aluno e permite que o professor transfira a responsabilidade da aprendizagem para a própria criança. No papel de orientador o professor consegue envolver os alunos numa equipa, onde cada um dos membros é importante e necessário ao sucesso de ambos. Tal como referido anteriormente e de acordo com Figueira (2012), o professor que se depara com uma criança disléxica não deve fazer nenhuma relação entre as dificuldades de aprendizagem e a falta de esforço, vontade ou interesse, nem sequer estabelecer relação com qualquer deficiência sensorial.

Baker (2002) apresenta-nos orientações para uma reeducação da leitura. Estas orientações referem-se ao cuidado que se deve ter na escolha dos materiais a serem lidos, à importância de se ajudar os alunos a compreender o sentido do texto e à exploração de palavras num contexto real de leitura e escrita.

Os professores de alunos com dislexia podem recorrer a estratégias bem-sucedidas, recorrendo a vários tipos de intervenção. Entre um vasto conjunto de práticas e estratégias de intervenção salientamos o parecer de Ribeiro & Baptista (2006) que consideram ser essencial o recurso a uma terapia multissensorial, em que a criança aprende pelo uso de todos os sentidos, trabalhando entre si: a fala, a visão (símbolos visuais), a audição e o tato. A este respeito, Hennigh (2008) defende a utilização de métodos de ensino e aprendizagem multissensoriais. Por sua vez, Serra e Alves (2010) desenvolveram um método de ensino/aprendizagem e reeducação da leitura e escrita, organizando seis livros direcionados a crianças entre os 5 e os 16 anos de idade, intitulados *Cadernos de Reeducação Pedagógica*, que pretendem organizar-se como um contributo para a superação das dificuldades em áreas de desenvolvimento básicas. Teles e Machado (s/d) desenvolveram o Método Distema, um método fonomímico, essencialmente fonológico e multissensorial que permite reeducar em termos de leitura e escrita, onde as crianças descubrem a relação entre os sons da linguagem oral e as letras do alfabeto. Carreteiro (2015) destaca o Programa de Intervenção na Consciência Fonológica, direcionado ao 2.º ano do 1.º ciclo do Ensino Básico. *Vem aprender com o Ruca* é um conjunto de cadernos desenvolvido por Paula Figueira que inclui atividades de preparação para a leitura e escrita (criando estratégias para a aprendizagem, manutenção e desenvolvimento da leitura e escrita). Carreteiro desenvolveu, também, as histórias intituladas *O Nino tem Dislexia*, uma coleção que integra várias histórias centradas na personagem “Nino”, que é uma criança com dislexia.

Neste âmbito é de realçar o Programa Aprendizagem Independente Alcançada pelos Alunos (AIAA), um programa iniciado por Janet L. Bergman (1992), citado em Hennigh (2008, p. 51). Este é um “programa metacognitivo que permite aos alunos estabelecerem objetivos de aprendizagem e usarem a suas próprias estratégias, avaliando posteriormente a eficácia dessas estratégias. O objetivo geral do programa é fazer com que o professor consiga motivar o aluno, tornando-o independente e capaz de se autorregular”. O importante é observar e assinalar o que funciona bem para a criança, de forma a que leia com maior entusiasmo.

Para os obstáculos da escrita Marshal Welch (1992), citado em Hennigh (2008, p. 51), desenvolveu o “programa SEAICA, acrónimo cujas letras significam: **S**eleciona um tópico, **E**labora uma lista das tuas ideias acerca desse tópico, **A**valia a tua lista, **I**nicia o parágrafo com uma frase de introdução do assunto, **C**ompleta o parágrafo com frases de apoio, **A**caba com uma frase de conclusão”. Apesar de algumas crianças sentirem dificuldades na organização do pensamento e na estrutura do trabalho, sentem-se mais confortáveis no processo de escrita, porque a tarefa é dividida por etapas simples.

As referências apontadas permitem-nos compreender que a intervenção pedagógica com a criança disléxica pode assentar em vários métodos devendo, no entanto, ser considerado o contexto desenvolvimental e as especificidades de cada uma das crianças.

2.2. O papel dos pais na intervenção com crianças disléxicas

As primeiras aprendizagens da criança ocorrem na estrutura familiar, desta forma a família assume um papel principal de agente educativo e deve ser encarada como o núcleo central do desenvolvimento global da criança, nomeadamente no que se refere ao domínio afetivo, social, cognitivo e motor.

Para Marques (2001, p. 4) os pais “são os primeiros educadores da criança e ao longo da sua escolaridade, continuam a ser os principais responsáveis pela sua educação e bem-estar. Os professores são parceiros, devem unir esforços, partilhar objetivos e reconhecer a existência de um bem comum para os alunos.” Neste sentido os educadores e familiares próximos devem agir como facilitadores no desenvolvimento dos seus filhos dando-lhes apoio emocional e servindo de suporte na educação.

Em estudos realizados por Stevens, Hough e Nurss (2002), demonstrou-se que uma relação de parceria positiva entre a escola e os pais aumentava as interações com os filhos em casa, sentindo-se mais seguros quanto à sua capacidade de ajuda. Por sua vez, os alunos melhoraram a sua assiduidade, as atitudes perante a aprendizagem e o desempenho académico. A finalidade desta cooperação é perceber

a criança como um “todo” e trabalhar através da divisão de responsabilidades entre a família, a escola e a comunidade.

Ainda a este respeito, Villas-Boas (2001) referencia que o envolvimento parental é entendido como a participação dos pais, familiares com funções paternas “pressupõe a identificação do ambiente familiar como fator de sucesso ou insucesso escolar, na medida em que parece ser revelador da importância que a família pode revestir como facilitadora da aprendizagem.”(p.26) Assim, a intervenção dos pais no meio escolar remete para o envolvimento familiar participativo, ativo e empenhado no ambiente educativo.

Tal como referido anteriormente, a família é considerada como parte integrante do processo educativo dos seus educandos e a sua envolvimento na escola é indispensável na educação e acompanhamento do percurso escolar da criança. Pais e professores devem estar atentos para quando a criança demonstra vários sinais de alerta de dislexia, para serem, atempadamente, colocadas em prática estratégias que o possam auxiliar e alcançar o seu sucesso escolar.

Facto é que a dislexia pode ser manifestada de diferentes formas, consoante cada criança. As dificuldades devem ser avaliadas ao nível da dimensão cognitiva que afeta as competências relacionadas com a leitura ou escrita nos seus educandos ou alunos. Na dislexia, como em todas as outras necessidades educativas especiais, só pode haver sucesso quando se adota uma pedagogia diferenciada.

Se o professor tem um papel muito importante na deteção das dificuldades da dislexia, os pais devem interessar-se pela aprendizagem da criança, devem realçar as suas qualidades e permitirem o desenvolvimento da consciência individual da mesma.

Neste sentido, Hennigh (2008) refere que os pais e o professor trabalham em conjunto, demonstrando apoio entre todas as partes envolvidas no processo ensino/aprendizagem, para que a criança se mostre ativa e capaz de se cada vez mais autónoma e bem-sucedida.

3. Posição da escola face às dificuldades de aprendizagem na dislexia

A dislexia enquadra-se no termo dificuldade de aprendizagem que designa condições sociobiológicas que afetam a capacidade de aprendizagem das crianças, não expressando que possuam baixo ou alto Quociente de Inteligência, significa apenas que, devido a qualquer fator ou dificuldade, elas trabalham abaixo da sua real capacidade de desempenho cognitivo.

Nas nossas escolas, cada vez mais os professores se defrontam com crianças com Dificuldades de Aprendizagem, crianças às quais está associado um fraco rendimento

escolar, tornando-se um dos dilemas da educação atual. Especificamente direcionado à dislexia, e como observado no anterior são várias as ações pedagógicas para serem ministradas em sala de aula, acompanhadas pelos pais e responsáveis; segundo Marsili (2010) associado a estas ações é importante para o educador que tenha a consciência de que o estímulo, a criatividade, a perseverança, a dedicação, o cuidado e amor podem proporcionar ao aluno disléxico situações para serem superadas permitindo assim o alcance de graus variados de conhecimento.

Em concordância com Marsili (2010), compete à escola proporcionar aos professores, aos pais e aos próprios alunos métodos interessantes e eficientes, na conceção pedagógica, é a escola que deve oferecer confiança para os alunos que apresentam dificuldades e que têm baixo aproveitamento escolar. Neste sentido, cabe à escola criar uma equipa multidisciplinar que reflita e oriente o processo de conhecimento da criança mediante os seus interesses e aptidões, através de estratégias e recursos respeitantes às dificuldades de cada aluno.

A escola vista sob este novo olhar, emerge de um conceito evolutivo da Educação Especial ao qual Portugal não tem sido alheio. Nas últimas décadas, tem feito um enorme esforço de qualificação escolar da população, que se traduziu em progressos substanciais em matéria de educação.

O ensino está consagrado como um direito essencial na Constituição da República Portuguesa. O Artigo 73.º (Educação, cultura e ciência) consagra o direito à educação e à cultura de todos os cidadãos. No seu ponto 2, afirma-se que “O Estado promove a democratização da educação e as demais condições para que a educação, realizada através da escola e de outros meios formativos, contribua para a igualdade de oportunidades (...)”.

No final da década de 70, os alunos com deficiências do tipo motor e sensorial começaram a ser integrados nas escolas regulares. Foram criadas equipas de apoio à integração com professores de apoio e psicólogos. Estas equipas assumiram um papel basilar e tinham como objetivo a adaptação escolar e social das crianças e jovens portadores de deficiência, desenvolvendo a sua atividade junto dos alunos que frequentavam os organismos públicos de educação.

Esta nova realidade de inclusão permitiu alterar a visão da conceção médico/pedagógica (centrada na categoria da deficiência) para uma visão educacional (centrada nas Necessidades Educativas Especiais).

Em 1991, o Decreto-Lei 319/91, de 23 de agosto, estabeleceu um marco histórico no que diz respeito à inclusão dos alunos com necessidades educativas especiais nas escolas/turmas do ensino regular, consagrando os princípios da inclusão e definindo o conceito de necessidades educativas especiais que remetiam toda a responsabilidade educativa destes alunos para as escolas de ensino regular.

Segundo Rodrigues (2001), este modelo contemplou algumas contradições, pois foram criados dois tipos de alunos nas escolas do ensino regular público: os alunos

com necessidades “normais” e os alunos com necessidades “educativas especiais”, o que contrariou os princípios de inclusão. Assim, os alunos que tinham uma deficiência identificada recebiam apoio personalizado e condições especiais de acesso ao currículo e ao sucesso escolar. Os alunos sem uma deficiência identificada (com dificuldades específicas de aprendizagem, problemas comportamentais, insucesso escolar, entre outras) não recebiam qualquer tipo de apoio.

Portugal foi um dos países que subscreveu a Declaração de Salamanca (Unesco, 1994), tornando-se mais abrangente, desta forma, o conceito de Escola Inclusiva. Em 2009, assinou a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, comprometendo-se, desse modo, a criar uma nova visão acerca da escola regular na educação para todos, independentemente das diferenças de cada um.

A legislação portuguesa apresentou, desde sempre, um caminho evolutivo na educação de alunos com qualquer necessidade educativa especial.

3.1. A Dislexia ao abrigo do Decreto-lei 3/2008

O Decreto-Lei 3/2008 centrou-se na Educação Inclusiva e visou a criação de condições para a adequação do processo educativo às necessidades educativas especiais dos alunos com limitações significativas.

Este documento legislativo pressupunha a referenciação das crianças que necessitavam de respostas educativas no âmbito da educação especial. Como princípio, este Decreto-Lei valorizava a qualidade de ensino orientada para o sucesso de todos os alunos. Com um carácter inclusivo, estruturava a educação consoante a diversidade de características das crianças e jovens, para cada necessidade educativa havia uma diferenciação de medidas.

No seu artigo 1.º, definia os apoios especializados a prestar na educação pré-escolar e no ensino básico e secundário dos sectores público, particular, cooperativo ou solidário, visava a criação de condições para a adequação do processo educativo destes alunos, “(...) a educação especial tem por objetivos a inclusão educativa e social, o acesso e o sucesso educativo, a autonomia, a estabilidade emocional (...)”.

Após a referenciação competia ao conselho executivo desencadear os procedimentos necessários que levavam à tomada de decisão no âmbito do processo de avaliação que tinha como objetivo recolher informação que permitia verificar se a criança se encontrava perante uma situação de Necessidades Educativas Especiais de Carácter Permanente, e assim, dar orientações para a elaboração do Programa Educativo Individual (PEI), identificando os recursos adicionais a disponibilizar. Caso se considerasse a necessidade de uma avaliação especializada, o conselho executivo solicitava a intervenção de outros técnicos ou serviços (serviços de saúde, centros de recursos especializados, entre outros).

No que diz respeito diretamente à dislexia podia ser agrupada nas normas gerais do Decreto-Lei como o acesso às matrículas; o estatuto do aluno face aos exames do Ensino Básico e Secundário; às Provas de Aferição; aos respetivos Planos de Recuperação, de Acompanhamento e de Desenvolvimento dos alunos do ensino básico; ao Apoio Pedagógico Acrescido e Professor Tutor.

As condições de avaliação eram adaptadas mediante a condição da dislexia. Na dislexia ligeira era autorizada a condição especial, através de uma ficha emitida pelo Júri Nacional de Exames, com o objetivo de não se considerar erros específicos e característicos da Dislexia. Na dislexia moderada ou grave, os alunos apresentam características como leitura silabada com inversões sistemáticas, acentuada lentidão na leitura oral e na silenciosa e incompreensão global do sentido da mensagem, pelo que podiam ser autorizadas outras condições, nomeadamente: a utilização de computador, a leitura orientada dos enunciados e a realização de provas/exames em sala à parte. Este contexto de avaliação específica para alunos com dislexia mantém-se no Decreto-Lei 54/2018.

3.1.1. O que mudou com o Decreto-Lei 54/2018

O Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de Julho, institui um compromisso de inclusão no n.º 1 do artigo 1.º, “estabelece os princípios e as normas que garantem a inclusão, enquanto processo que visa responder à diversidade das necessidades e potencialidades de todos e de cada um dos alunos, através do aumento da participação nos processos de aprendizagem e na vida da comunidade educativa”, para todos os alunos.

Devido às múltiplas causas que estão na base do insucesso escolar, este Decreto-Lei tenta criar um sistema educativo para ter sucesso e garantir a aprendizagens com qualidade para todos os alunos. Neste documento, a educação inclusiva remete para uma escola com perfil humanista, ancorada no desenvolvimento de valores e de competências que torna os alunos aptos ao exercício de uma cidadania ativa exercida em liberdade e proporcionadora de bem-estar.

Traduz uma educação que seja um direito efetivo de todos e não um privilégio de alguns, o que implica práticas e aprendizagem cooperativa numa escola para todos os alunos, implicando o compromisso de uma escola inclusiva. Uma escola na qual todos os alunos têm oportunidade de realizar aprendizagens significativas e na qual todos são respeitados e valorizados, uma escola que corrige assimetrias e que desenvolve ao máximo o potencial de cada aluno.

Com a intenção de envolver a família no processo de aprendizagem, o artigo 4.º reforça o estatuto dos pais, estabelecendo um conjunto de direitos e deveres conducentes ao seu envolvimento em todo o processo educativo. Assumindo um papel fundamental no processo educativo dos seus filhos, à escola cabe incentivar a sua participação através de melhorias ao nível da comunicação, das atitudes e no

envolvimento das famílias na educação dos seus filhos. A colaboração entre a escola e a família está intimamente ligada ao sucesso escolar dos alunos.

A participação no processo de avaliação, na duplicidade das suas funções, deve, pois, ser entendida como um direito de todos os alunos. A avaliação integra uma dimensão de natureza formativa, constituindo-se como um elemento central no quadro do processo de ensino e de aprendizagem, assumindo uma função autorreguladora, dado que permite fundamentar a adoção e o reajustamento de medidas e estratégias pedagógicas, bem como de medidas de suporte à aprendizagem e à participação. A avaliação sumativa, por seu lado, consubstancia um juízo global sobre as aprendizagens desenvolvidas pelos alunos e traduz ainda a tomada de decisão sobre o percurso escolar dos mesmos.

As adaptações no processo de avaliação têm como finalidade possibilitar que o aluno evidencie a aquisição de conhecimentos, capacidades, atitudes e competências técnicas. Para que as adaptações possam constituir fatores de equidade, importa ter presente duas linhas de orientação: os alunos devem ser ouvidos sobre a identificação das adaptações a introduzir no processo de avaliação e as adaptações ao processo de avaliação devem ter por base as características de cada aluno em particular.

Os ajustes ao processo de avaliação interna, independentemente do nível de ensino, básico ou secundário, são competências da escola com a obrigatoriedade de publicitar os resultados dessa avaliação nos momentos definidos para o efeito. No caso dos alunos com Dislexia, não existem medidas específicas, devem ser implementadas quando justificadas ao abrigo do artigo 28.º “Adaptação ao processo de avaliação”. No âmbito das medidas adicionais, seletivas e universais, o aluno poderá usufruir de adaptações, a saber:

- Alteração do tipo de prova a ser implementada, caso as provas implementadas não sejam suficientes para que o aluno consiga alcançar sucesso; neste caso, será implementada juntamente com as restantes. Os testes devem evitar escolha múltipla; devem ter perguntas diretas; cada questão deve ser formulada com uma única ordem e retirada toda a informação considerada acessória das questões e dos textos.

- Critérios de correção assentam na despenalização de erros ortográficos e de concordância; desvalorização em termos de desenvolvimento linguístico (vocabulário pobre, sintaxe inadequada, articulação de ideias incorreta e expressões abreviadas); valorização do conteúdo em detrimento da forma linguística de o expressar; não valorização de erros de linguagem quantitativa (omissão, inversões e adições de elementos, confusão de sinais); análise de erros que possam decorrer de vários níveis (ex: défices ao nível da orientação espacial) antes de as respostas serem cotadas.

- As leituras de todos os enunciados escritos devem ser em suporte áudio, deve haver uma tolerância suplementar ao tempo de prova/teste; em caso de necessidade, permitir que parte do teste seja concluído noutra momento. A prova deve ser

elaborada na turma com acompanhamento por parte de professor do ensino regular ou de Educação Especial.

- No que diz respeito à periodicidade entre as provas, concede-se mais momentos avaliativos (em vez de se realizar um teste que abarque um grande número de questões, propor ao aluno vários testes que incluam menos conteúdos de cada vez).

A apreciação deste novo Decreto Lei, segundo Helena Serra, (2018) Presidente da Associação Portuguesa de Dislexia (Dislex), remete para um processo construtivo e solidário, em que é exigido um olhar atento ao desenvolvimento de toda a pessoa humana e dos seus potenciais, independentemente das suas características de aprendizagem. Os alunos com dislexia (grau leve, médio ou severo) apenas foram “brindados” com um cérebro que processa a informação de forma diferente do comum das pessoas, com vantagens e desvantagens – maior criatividade em certos domínios e algumas perturbações com o processamento de informação baseada em símbolos.

Neste âmbito, depois deste breve apontamento sobre a legislação portuguesa, percebemos que Portugal procura a inclusão destas crianças que passa pela diferenciação pedagógica, não se tratando de saber qual é o défice da criança ou o problema da sua relação familiar ou do seu percurso educativo. O intuito primeiro da escola inclusiva é promover o sucesso dos seus alunos.

A escola inclusiva assume-se como respeitadora das diferenças culturais, das capacidades e das possibilidades de evolução de todos os alunos. Na perspetiva de Correia (1997) todas as alterações legislativas e educacionais permitem que os alunos com Necessidades Educativas Especiais possam usufruir do mesmo tipo de educação existente numa classe regular. Desta forma, a “Educação Integrada é entendida como o atendimento educativo específico concedido a crianças e adolescentes no meio familiar, na escola regular ou outras estruturas em que a criança ou adolescente estejam integrados.”(p.19). As atividades devem ser planeadas e objetivadas à participação de todos os alunos, mesmo que estes se encontrem em níveis diferentes.

O sucesso é atingido quando se atingem os objetivos do grupo e de cada aluno. Nesta perspetiva a escola é entendida como um espaço educativo aberto, diversificado e individualizado para que cada criança possa encontrar a sua própria resposta, pressupondo que seja um meio favorável para o desenvolvimento da sua personalidade.

A Declaração de Salamanca, não se referia apenas aos direitos das crianças com deficiência, mas, também aos direitos das famílias dessas crianças. Nela foram afirmados direitos como a participação nas atividades educativas e o poder de decisão “Tanto os pais como os educadores podem precisar de apoio encorajamento para aprenderem a trabalhar em conjunto, como parceiros (...) no que diz respeito às necessidades educativas especiais dos seus filhos (...)” (Artigos 59.º, 60º e 61º da Declaração de Salamanca (1994).

A comunicação entre professores e pais de uma criança com dislexia é imprescindível para o processo de aprendizagem e o seu sucesso inclusivo. Tal como Henningh (2008) refere que em conjunto com a criança deve ser delineado um programa que estabeleça objetivos realistas que promovam o sucesso. Quando atingidos os primeiros objetivos, estes, devem ser avaliados e alterados; sendo imprescindível o envolvimento da própria criança que assim promove a independência, autoconsciência e a auto-avaliação, todo este processo deve ser trabalho para a inclusão socio emocional das crianças disléxicas.

Após a realização da pesquisa bibliográfica, sobre o tema da Dislexia, que nos levou a identificar os problemas com que estas crianças se deparam ao nível do processo de aprendizagem: leitura, escrita e consequente inclusão social, pretendemos estabelecer uma relação com as componentes emocionais destas crianças.

4. O Papel das emoções no desenvolvimento da criança

Tendo em conta que todo o processo de crescimento e de aprendizagem está relacionado com competências sociais e emocionais, iremos ao longo deste ponto procurar clarificar alguns conceitos que consideramos relevantes para o enquadramento das emoções da criança disléxica.

Ao longo dos anos foram surgindo uma multiplicidade de teorias acerca das emoções. Na linha da abordagem cognitiva, acompanhando Izard (1992), a emoção é concebida como reação através da percepção e dos processos cognitivos. Para Kagan (1994) a emoção representa diversas relações entre os estímulos externos, pensamentos e modificações percebidas dos estados internos; uma combinação entre estímulo e situação. Numa teoria mais actual, Gross & Thompson (2009) definem emoções como multifacetadas, correspondendo a um fenómeno total do corpo que envolve modificações de influências recíprocas entre os domínios da experiência subjetiva, comportamento e fisiologia central e periférica.

Nas últimas décadas, de acordo com os dados mais recentes da neuropsicologia, a inteligência e as emoções deixam de ser consideradas em campos separados e passam a ser integradas num novo campo cognitivo e afetivo. As emoções, segundo Kemper (2004), surgem como processos centrais no funcionamento humano e desempenham um papel relevante no desenvolvimento cerebral e em diversos domínios do funcionamento psicológico e social. Ao longo da vida, o indivíduo é confrontado com situações emotivas, logo é importante aprender a lidar com as situações emocionais.

Para Mayer & Salovey (1997, p. 5), a inteligência emocional situa-se na articulação entre cognição e emoção, combinando a ideia de que emoções podem “tornar o pensamento mais inteligente” e a de que se pode “pensar inteligentemente acerca das emoções.” Refletindo-se num conjunto de aptidões relacionadas com a percepção,

expressão e regulação das emoções em si mesmo e nos outros, fica clarificada a utilização das emoções para motivar, planejar e atingir objetivos na vida. Posteriormente, apresentaram um modelo de inteligência emocional, no qual o processamento de informações emocionais é explicado por meio de um sistema de quatro Componentes organizadas em níveis.

Quadro 1 - Modelo de Inteligência Emocional Mayer & Salovey (1997)

4. Gestão de Emoções			
Estar disponível para os sentimentos (quer agradáveis quer desagradáveis).	Refletir no sentido de manter ou evitar uma emoção dependendo da sua utilidade.	Refletir no sentido de monitorizar emoções relativamente ao próprio ou outros, bem como reconhecer o quão claras, típicas, influenciadoras ou razoáveis são.	Gerir emoções no próprio e nos outros moderando as negativas e potenciando as positivas sem, contudo, reprimir ou exagerar a informação que elas possam veicular.
3. Entender Emoções			
Capacidade para apelar emoções e reconhecer a relação entre as palavras e as respetivas emoções. Como por exemplo, entre gostar e amar.	Capacidade para interpretar o significado emocional que as circunstâncias podem veicular. Por exemplo, que a tristeza pode refletir perda.	Capacidade para entender sentimentos complexos: sentimentos simultâneos (ex. amor/ódio) ou misturas, como por exemplo a admiração poder conter medo e surpresa.	Capacidade para reconhecer prováveis transições entre emoções, como por exemplo, a transição de raiva para satisfação ou de raiva para vergonha.
2. Facilitar Pensamento			
As emoções antecedem o pensamento, direcionando a atenção para informação importante.	As emoções são sentidas de forma tal que podem ser geradas como ajudas ao julgamento e à memória quando relacionadas com sentimentos.	As mudanças de estado emocional podem mudar a perspetiva de otimista para pessimista, incentivando a tomada de múltiplos pontos de vista.	Os estados emocionais diferenciam a forma como determinados problemas são abordados. Por exemplo, a alegria ou felicidade podem facilitar o pensamento criativo
1. Perceber Emoções			
Capacidade para identificar emoções perante	Capacidade para identificar emoções nos outros, em	Capacidade para expressar emoções claramente e para	Capacidade para discriminar as expressões

determinado estado físico, sentimento ou pensamento.	desenhos, obras de arte, sons, aparência, comportamento. (...)	expressar necessidades relacionadas com esses sentimentos.	de sentimento entre correto e incorreto ou honesto e desonesto
--	---	--	--

Fonte: elaboração própria com base em Mayer & Salovey (1997, 9)

Deste quadro depreende-se que Perceber Emoções refere-se à capacidade com que um indivíduo reconhece emoções em si próprio e nos outros. Ter a percepção emocional envolve prestar atenção à expressão facial e ao tom de voz. Facilitar o Pensamento revela a que nível os pensamentos e outras atividades cognitivas dos indivíduos são influenciados pelas suas experiências emocionais. Ter a capacidade para usar as próprias emoções pode ser útil para resolver problemas de forma criativa. Entender Emoções inclui a capacidade de classificar as emoções, de reconhecer que existem grupos de emoções que estão relacionados. Inclui a capacidade de identificar diferenças entre as emoções (como gostar e amar), chegar à compreensão da possibilidade de sentimentos complexos (como amar e odiar uma mesma pessoa). Entender o que está na origem de determinadas emoções é uma componente crítica da inteligência emocional (a irritação pode levar à raiva, tem de se entender a causa da irritação caso se intensifique e mudar ao longo tempo), esta é a forma de lidar com os outros e conduz à promoção do autoconhecimento. A Gestão de Emoções está relacionada com a moderação das emoções, devendo o “pensar antes de agir” sobrepor-se ao “agir sem pensar”.

O desenvolvimento emocional que envolve, necessariamente, o desenvolvimento das competências identificadas por Mayer & Salovey (1997) ocorre de uma forma significativa até à entrada na escolaridade formal e, segundo Denham (1998, p. 9), este progresso acontece em todas as áreas de desenvolvimento “(...) falar, pensar, correr, saltar, e brincar com os outros”. A criança é influenciada pelos efeitos de socialização e pela aquisição de competências emocionais que permitem a autorregulação (Denham, 2007).

Por sua vez, Lazarus (1991) propõe uma teoria relacional, motivacional e cognitiva das emoções. Considera toda a emoção como um processo gerado na relação pessoa-ambiente que envolve malefícios (emoções negativas) ou benefícios (emoções positivas), podendo esta relação ser modificada ao longo do tempo e das circunstâncias. Assim, as emoções dependem do fluxo de ações e reações que fazem parte do processo de interação com outras pessoas e com o ambiente no qual as emoções são geradas Lazarus (2006). A motivação ocorre em situações que, de alguma forma, são consideradas pelos indivíduos como importantes para alcançar os seus objetivos e metas pessoais. Sendo que, a motivação cognitiva ocorre como consequência de um processo de avaliação cognitiva significativa para o bem-estar pessoal.

Segundo Damásio (2013), algumas emoções são básicas e inatas como: o medo, a raiva, a surpresa, a tristeza, a felicidade ou a aversão/repugnância. Outras são algo mais complexo, chamadas de emoções sociais, de que são exemplo a simpatia, o embaraço, a vergonha, a culpa, o orgulho, a inveja, a gratidão, a admiração e o desprezo, “ações ou movimentos, muitos deles públicos, visíveis para os outros na medida em que ocorrem na face, na voz, em comportamentos específicos” (p. 28), existindo uma estreita relação entre emoções e a sociabilidade, pois a experiência de certas emoções, provoca reações comportamentais.

Damásio (2000) refere, ainda, a existência de três tipos de emoções: as de fundo que enquadram o entusiasmo ou desencorajamento, as primárias ou universais que remetem às reações inatas de impulsivos: a tristeza, o medo, a raiva, a surpresa, a alegria; e as emoções sociais ou secundárias como a compaixão, a vergonha, o ciúme, o orgulho e a culpabilidade. O autor distingue emoção, sentimento dessa emoção e conhecimento dessa mesma emoção, e é o sentimento que implica a consciência: “Quando os sentimentos se tornam conhecidos para o EU do organismo que os possui, os sentimentos melhoram e amplificam o processo de governar a vida” (p. 204), o processo emocional e cognitivo leva à análise de situações que causam as emoções e processam as respostas emocionais – os pensamentos.

As mudanças ao nível do desenvolvimento da compreensão das emoções acontecem na infância, onde se geram emoções avaliando-se as suas causas e a sua expressividade. Para Damásio (2000), os primeiros cinco anos de idade correspondem ao período onde melhor se observa o comportamento emocional das crianças. Nesta fase existe uma associação inata entre as emoções e as expressões faciais, desde o choro, considerada a primeira expressão emocional da criança, pois os bebés choram quando têm fome, frio, calor ou pretendem algo.

Segundo Field & Walden (1982), à medida que a criança vai desenvolvendo a capacidade de perceber as suas emoções, de expressar os seus sentimentos e pensamentos, também adquire a habilidade de perceber as expressões emocionais dos outros, desenvolvendo-se interações sociais eficazes.

Pela exposição, entendemos que as emoções desempenham uma função na comunicação onde os interlocutores podem, também, ter um papel na orientação cognitiva e na compreensão das mensagens e do seu conteúdo. Contudo, atualmente os adultos tendem a reprimir as emoções, e é importante que as crianças percebam que estas fazem parte intrínseca do ser humano.

Entender e trabalhar as emoções com as crianças vai proporcionar-lhes empatia, o conhecimento do outro. Nem sempre tudo é tão linear e o mundo das crianças pode ser complexo, é preciso perceber a situação em que a criança se encontra e criar condições emocionais positivas e estratégias para que a criança se sinta emocionalmente bem, crie os seus laços de afetividade e desenvolvimento cognitivo.

Várias são as problemáticas que afetam o equilíbrio emocional das crianças, desde conflitos familiares, à incompreensão do correto e do errado. Existe cada vez mais a

necessidade de pais, professores e educadores estarem atentos às crianças que mostrem instabilidade, desmotivação, agitação, dificuldades escolares.

Relativamente às emoções das crianças existe toda uma discussão sobre se as expressões emocionais das crianças equivalem, efetivamente, a uma experiência emocional, e em que medida essas emoções são as mesmas que as dos adultos. Para Denham (1998, p. 61), “ao longo da vida existem temas comuns às emoções das crianças e dos adultos (...) tentativas de compreensão das emoções e tomadas de decisão sobre essas emoções” não significando a inexistência de mudanças na expressão das emoções. Para a regulação das emoções das crianças contribuem fatores internos: características de comportamento, linguagem, autoconceito, capacidade de se por no lugar do outro, entre outros fatores de cariz neuroregulatório.

A criança cresce e alarga o círculo de relações sociais. Ao nível pré-escolar, desenvolve-se a competência da autorregulação das emoções, utilizando estratégias comportamentais e iniciando o processo de independência face aos seus pais. Desta forma, vai-se autonomizando como ser humano e adquirindo determinadas características de personalidade.

É na relação com os outros que nós, seres humanos, crescemos e nos tornamos pessoas, então a qualidade dessas relações interpessoais e todo o processo de socialização vai ser fundamental para que aquele ser humano em desenvolvimento aprenda a gerir e a regular as suas emoções (sejam elas positivas ou negativas). Essas emoções estão também intimamente ligadas aos pensamentos e aos nossos comportamentos, daí que a consciência em todo este processo seja fundamental para lidar e gerir as emoções por forma a mudar comportamentos (mas esta consciência só surge muito mais tarde no processo de construção e consolidação da personalidade).

4.1. A inteligência emocional no contexto escolar

Como já referenciámos, tradicionalmente o sucesso escolar centrava-se nas capacidades cognitivas dos indivíduos, os testes de inteligência permitiram fazer um diagnóstico das capacidades cognitivas podendo prever o sucesso ou insucesso escolar dos alunos. Ao longo dos anos, a comunidade científica foi tomando consciência de que os aspetos intelectuais não eram, por si só, suficientes para alcançar o sucesso escolar.

Para Perrenoud (2003), existem dois conceitos que refletem o sucesso escolar: um remete para a avaliação corrente feita pelos professores, durante ou no final do ano escolar e, outro, mais objetivo, que privilegia o que pode ser medido por testes padronizados, cujos resultados são mensuráveis, mediante a aplicação de provas escritas.

A escola, segundo Punset (2010), tem por objetivo o desenvolvimento acadêmico, fundamentado em formas tradicionais de ensino através de uma preparação para o mercado de trabalho, distanciando as próprias emoções deste processo educativo. Na perspectiva de Coelho (2012), os professores exercem a sua profissão numa sociedade cheia de desequilíbrios de várias naturezas e as escolas, no meio de sucessivas reformas, tardam em encontrar um rumo que vá ao encontro das necessidades dos diferentes alunos e pais.

Atualmente, e segundo Mora (2013), a neurociência defende que o elemento essencial na aprendizagem é a emoção, que sem emoção não há curiosidade, não há atenção, não há aprendizagem e não há memória. Neste sentido, a escola como responsável pela educação de valores e competências deve preparar-se para trabalhar as emoções e os conflitos que ocorrem no seu seio. A esse propósito, Gallego & Gallego (2004) referem que "(...) a verdadeira inteligência emocional é o que une o emocional e o cognitivo, e a sua harmonia é o que garante o seu desenvolvimento eficaz para enfrentarmos qualquer situação da vida." (p. 83) Atualmente, as exigências colocadas à escola constituem imperativos de ordem não só formativa e académica, mas também, de natureza pessoal e social. Existem outras necessidades na sociedade atual, diferentes das do passado, para as quais é necessário orientar a mudança, de modo a alcançar escolas de sucesso.

Na perspectiva de Veiga (2005), os atributos emocionais do professor na relação pedagógica geram emoções e comportamentos nos alunos, os professores que dominam as competências da inteligência emocional transmitem aos alunos o desenvolvimento dessas mesmas capacidades. Ainda segundo Veiga (2005), a inteligência emocional revela-se primordial na atividade dos professores, pois pode promover melhores resultados, aumentar a capacidade para lidar com as tensões vivenciadas na escola, assim como melhorar as competências de relacionamento interpessoal.

4.1.1. A inteligência emocional no primeiro ciclo de escolaridade

Partindo-se do pressuposto que cabe à escola não só ensinar como também educar, esta deve ajudar os alunos a desenvolverem a sua inteligência emocional. Desta forma, contribui para a motivação e sucesso escolar dos alunos. Tal como refere Goleman (2000), é importante educar as emoções para permitir aos alunos lidar com diversos tipos de situações, tais como, frustrações, reconhecer os seus medos e angústias, trabalhar em grupo, entre outros.

De acordo com Goleman (2003) um princípio essencial para o desenvolvimento da inteligência emocional na sala de aula é que o aluno aprenda a conviver e melhorar o seu comportamento perante as dificuldades que possam surgir. Ajudar a criança a enfrentar melhor os seus problemas, de maneira a que seja capaz de expressar melhor as suas ideias e pensamentos.

Para Rios (2017), o professor deve ensinar os seus alunos a reconhecer, a expressar e a comunicar as suas emoções, ajudando-os a demonstrar as suas necessidades emocionais. Deve sobretudo estabelecer relações humanas com as pessoas a quem ensina, facilitando, desta forma, o bom relacionamento e a aprendizagem.

Assim, o professor desempenha um papel fulcral, na medida em que este é um modelo a seguir pelos seus alunos, criando uma empatia com os educandos. Desta forma, a competência emocional dos professores é fundamental para intervir no processo de ensino aprendizagem. É importante o professor conhecer os aspetos cognitivos, afetivos e emocionais, o que, para Shute (2008), implica uma constante investigação, recorrendo a diálogos e a observações, de maneira a satisfazer as necessidades expressas pelos alunos, contribuindo para a motivação e progressiva evolução no processo de aprendizagem.

Não podemos descurar que o papel inicial no processo de construção da educação emocional cabe à família. Gottman & Declaire (2005) referem que a educação emocional deve começar no seio familiar, pois a família é o primeiro agente de aprendizagem emocional, na medida em que ensina a criança a respeitar os outros e a si própria, a interpretar e a exprimir sentimentos e emoções e ainda a reagir perante diversas situações.

Neste âmbito, Flores (1994), refere que este processo de aprendizagem é contínuo, na medida em que os pais irão, sempre, ser os modelos para as crianças. Os pais transmitem as diretrizes de como as crianças devem lidar com os seus próprios sentimentos, observar as suas crenças pessoais e educacionais, desenvolver a capacidade de enfrentar os problemas. Existe toda esta relação direta entre a criança e os pais que irá ser fundamental para um bom equilíbrio emocional da mesma.

O trabalho conjunto entre pais e professores cria uma atmosfera de confiança e de partilha saudável e proveitosa para a criança, é necessário que desde cedo as crianças sejam habituadas a expressar e a lidar com as suas emoções. Segundo Hennigh (2008), quanto maior for a interação entre os pais e professores maior será o sucesso da criança.

5. A autoestima e o comportamento socioemocional na criança disléxica

A autoestima é a avaliação subjetiva que uma pessoa faz de si mesma como sendo intrinsecamente positiva ou negativa em algum grau. Para Vasconcelos (2019), a autoestima é a soma da autoconfiança com autorrespeito. Reflete o julgamento implícito da nossa capacidade de lidar com os desafios da vida (entender e dominar os problemas) e o direito de ser feliz (respeitar e defender os próprios interesses e necessidades). Nesta perspectiva, a autoestima é a chave para o sucesso ou para o fracasso. É também a chave para nos entendermos a nós mesmos e aos outros.

Vários são os sentimentos que as crianças com dislexia experimentam, dos quais destacamos sentimentos de insegurança, de desapontamento, de fúria, que segundo Cohen (2019,p.7) se transformam na “síndrome de incompetência” fazendo com que as crianças evitem as situações de ameaça e se sintam com baixa autoestima.

A autoestima é construída, segundo Stenhouse (1994), pelas nossas experiências e começa a ser moldada nos primeiros anos da nossa vida. Para Cowie & Pecherek (1994), a autoestima é composta por dois componentes: o "eu" como capacidade de ver as suas habilidades, características pessoais, qualidades e bens materiais; e o "eu" como consciência de si próprio, como uma entidade separada dos outros.

Assim, a autoestima é o processo, para Sako (2016), de construção de identidade individual e cultural, de entender o seu papel na sociedade, associado a uma experiência autorreflexiva sob um comportamento subjetivo. No seu processo de crescimento a criança entende, valoriza e toma consciência dos padrões que envolvem a sociedade, com base nestes padrões cria e modela os seus próprios objetivos. Neste âmbito para Sako (2016), quanto maior for o número de pessoas envolventes no mundo socio económico da criança, mais possibilidade ela tem de ser bem-sucedida e aceite pela sociedade.

Lawrence (1981,p.264) definiu a autoestima como a “avaliação afetiva da criança da soma total de suas características, tanto mentais quanto físicas (...) e tendem a preocupar-se com as opiniões dos colegas, professores e pais.” Neste sentido, e, segundo White (2006), quanto mais as crianças se sentem bem consigo mesmas, mais facilmente aprendem e retêm informações, tendo uma imagem positiva do seu “eu”.

De uma forma geral, qualquer criança tenta cumprir os padrões socialmente impostos, os quais as crianças com dislexia têm dificuldade em atingir. O problema acentua-se pelo facto de que a Dislexia, enquanto dificuldade de aprendizagem específica da leitura, indica, por definição, que esta criança cometerá erros e será constantemente confrontada com o seu fracasso.

Uma criança com Dislexia está vulnerável às reações negativas das pessoas que a rodeiam, e à incapacidade de atingir as metas que traçou para si mesma. Na opinião de Sako (2016), estas crianças podem ter problemas para encontrar as palavras

certas, fazer uma pausa antes de responder a perguntas diretas, colocando-as em desvantagem quando entram na adolescência, altura em que a linguagem se torna mais central no relacionamento com os pares.

Para Cohen (2019), a chave para a redução dos sintomas emocionais da criança com Dislexia reside no fornecimento do apoio apropriado, permitindo-lhe experiências tão positivas quanto possível. É necessário contrariar a abordagem baseada no erro e avançar com a verificação de capacidades e progressos que a criança revela. Só deste modo, poderá reverter-se o ciclo de fracasso numa espiral de sucesso, edificando sentimentos de crescente autoestima e motivação, como motor de sucesso.

No contexto escolar a autoestima compreende as repercussões negativas ou positivas da vivência da criança na escola. Corroborando Nannis (1988), defendemos o paralelismo entre o desenvolvimento cognitivo e emocional, em que a criança tem de estar emocionalmente motivada para a aprendizagem. Neste sentido, torna-se imprescindível conhecer a Dislexia e perceber que os problemas emocionais surgem como uma reação secundária aos problemas de rendimento escolar.

Na maior parte dos casos, a Dislexia é detetada em idade escolar, sendo um período particularmente desafiante para o desenvolvimento da criança, pois enfrenta as exigências de uma escolaridade formal, a construção do raciocínio e desenvolve relações significativas com os pares, afirma a sua identidade de género e o seu desenvolvimento moral. Para Fontaine (1991), a autoestima influencia o modo como os indivíduos estão motivados, persistem, adquirem e atingem os níveis de sucesso desejados, nas mais diversas áreas de atividade.

Decorrente do exposto, é possível estabelecer uma relação entre a construção da autoestima e o comportamento socioemocional, pois é, sobretudo, através das relações sociais que as crianças vão construindo a perceção de si e dos outros e aprendem a regular o seu comportamento emocional. Para Lozada & Halberstadt (2015), o desenvolvimento emocional das crianças está estreitamente relacionado com os aspetos biológicos e com os sistemas sociais onde o processo de desenvolvimento de cada criança se vai desenrolando. É no seu contexto de desenvolvimento que se confronta e tenta dar resposta aos desafios que lhe são propostos. Segundo Schaffer (2010), estes desafios são colocados através das interações sociais que requerem um forte mecanismo de ajuste.

Segundo Denham (1998), um desenvolvimento socioemocional equilibrado é a componente-chave adequada para as crianças interagirem com seus pares, onde o conhecimento emocional é fundamental para a construção das relações sociais positivas.

Nas crianças com dislexia esta gestão no relacionamento socioemocional não é simples. Como já foi referido, apresentam, normalmente, problemas caracterizados por comportamentos de oposição e desobediência perante as figuras de autoridade,

sentem-se desmotivados, do que decorre um menor bem-estar emocional comparativamente com as outras crianças das suas idades.

Devido às suas dificuldades de aprendizagem, estas crianças vivenciam vários tipos de constrangimento que, segundo Frank & Livingston (2004), provocam pressão interna sobre a criança, gerando medos que causarão sempre um impacto emocional no seu dia a dia, comprometendo a sua interação social.

Neste sentido, é necessário apoio para que estas crianças possam interagir, de forma positiva, nos seus ambientes sociais.

Tendo como ponto de partida a análise de dois casos concretos, este estudo pretende compreender as vivências e conflitos socioemocionais das crianças com dislexia e identificar as suas dificuldades na gestão das interações com os seus pares e adultos de referência.

Capítulo II - Metodologia Empírica

1. Abordagem metodológica

Para a realização deste projeto optámos por utilizar uma metodologia de estudo de caso. Este desenho investigativo organiza-se como uma abordagem metodológica de investigação especialmente adequada quando pretendemos compreender, explorar ou descrever acontecimentos e contextos complexos, nos quais estão simultaneamente envolvidos diversos fatores.

Yin (1994, p.13) define “estudo de caso” com base nas características do fenómeno em estudo que tem por suporte um conjunto de particularidades associadas ao processo de recolha de dados e às estratégias de análise dos mesmos. Assim, um estudo de caso reporta para uma pesquisa empírica que investiga situações presentes num contexto da vida real, direcionando os dados de forma a obter uma descrição e compreensão das relações e dos fatores em cada caso.

Remetemos a nossa pesquisa para um estudo de caso de cariz descritivo que, seguindo a categorização proposta pelo mesmo autor (Yin, 1994), tem como objetivo a descrição rigorosa e profunda de um fenómeno inserido no seu contexto.

Neste âmbito, Ponte (2006) refere-se ao estudo de caso como uma investigação que incide sobre uma situação específica que se supõe ser única, pelo menos em certos aspetos “procurando descobrir a que há nela de mais essencial e característico e, desse modo, contribuir para a compreensão global de um certo fenómeno de interesse”(p.2). Ainda, no campo de ação do estudo de caso, Marconi & Lakatos (1992) referem que este é um estudo que reúne o maior número possível de informações detalhadas, valendo-se de diferentes técnicas de pesquisa, que visam apreender uma determinada situação e descrever a complexidade de um caso.

Em educação têm-se tornado cada vez mais comuns os estudos de caso de natureza qualitativa. Para Myers (2007), as pesquisas qualitativas são adequadas para auxiliar os pesquisadores a entender as pessoas e os contextos social e cultural nos quais se inserem. Podemos dizer que se trata de uma pesquisa fortemente descritiva, onde o investigador não pretende intervir sobre a situação, mas dá-la a conhecer tal como ela lhe surge.

De acordo com o contexto e os objetivos da nossa pesquisa, utilizámos uma metodologia de cariz qualitativo, utilizando como técnica de recolha de dados primordial a entrevista. Esta técnica, na perspetiva de Quivy e Campenhout (2005, p. 192) constitui um “método distinto pela sua aplicação dos processos fundamentais de comunicação e de interação humana”, permitindo ao investigador através de um contacto direto com os seus interlocutores retirar elementos reflexivos muito ricos.

Como fontes de informação Ghiglione e Matalon (1993, p.91), distinguem três tipos de entrevistas, consoante as suas características as “não-diretivas, semi-diretivas e diretivas ou estandardizadas”. Considerando a opinião de Rogers (1986, p. 100) que refere a “neutralidade benevolente” do investigador, que não deve vincar a sua posição sobre o assunto, mas estimular o discurso do interlocutor, criando um clima de confiança que permita o desenvolvimento de comunicação interativa.

Para dar resposta aos objetivos deste estudo tentou-se desenvolver uma metodologia de investigação que nos permitisse compreender e interpretar as emoções e os sentimentos das crianças disléxicas face ao sucesso/insucesso escolar e à sua integração social.

2. Questões de investigação e objetivos

Tal como já referido, a dislexia de desenvolvimento é uma dificuldade específica de aprendizagem da leitura e escrita que condiciona a forma como a criança se percebe e como se relaciona com os seus pares nos mais diversos contextos desde educacionais até familiares.

A criança com dislexia apresenta especificidades no processo da aprendizagem da leitura causadoras de constrangimentos à aprendizagem que se traduzem em dificuldades em dar uma resposta adequada às tarefas escolares. Essa situação está, muitas vezes, associada a uma baixa autoestima e a vivências emocionais negativas no contexto escolar, associadas ao processo de aprendizagem, mas também às relações interpessoais. Na perspetiva de Henningh (2008, p.25) “quando uma criança com dislexia se sente frustrada, os pais não têm consciência de como isso afeta as expectativas do seu educando (...) os pais podem reagir de forma que fragiliza os pontos fortes da criança e reforça os seus pontos fracos”.

Apesar da maioria dos estudos identificar as dificuldades socioemocionais vivenciadas por esta população, poucos são os que se centram na análise mais detalhada sobre as vivências emocionais associadas à dislexia. Esta é a problemática abordada neste estudo de caso, que se centra nas emoções vividas e sentidas pelas crianças com dislexia face às suas dificuldades de aprendizagem.

As questões que nortearam a nossa investigação foram as seguintes:

- Que emoções e sentimentos são experienciados pelas crianças com dislexia?
- Qual o impacto dessas vivências na adaptação ao contexto escolar?

De acordo com o exposto, o objetivo geral deste estudo consiste em identificar as emoções e os sentimentos vividos pelas crianças que apresentam o diagnóstico de dislexia face à sua interação com o seu meio social envolvente.

Os objetivos específicos consistem em identificar as suas emoções e sentimentos face ao seu percurso escolar, à sua interação com a comunidade escolar e à vivência

familiar. Pretendemos ainda estabelecer uma possível relação entre as vivências socioemocionais da criança com dislexia e a sua adaptação ao contexto escolar.

3. Instrumentos e técnicas de recolha de dados

Neste estudo, o nosso papel foi encontrar um fio condutor entre o problema de dislexia e a forma como as crianças sentem esse problema: na escola e no seio familiar. A recolha de dados visou captar a complexidade das emoções e dos sentimentos vividos por estas crianças e privilegiou o contacto com todos os intervenientes no estudo.

3.1. Pesquisa bibliográfica e documental

A análise documental constitui uma técnica importante na pesquisa qualitativa. A pesquisa documental pauta-se pela consulta a documentos que, segundo Lüdke e André (1986, p. 38), pode “constituir numa técnica valiosa de abordagem de dados qualitativos seja complementando as informações obtidas (...)”

Para a sustentabilidade teórica deste estudo foi feita uma pesquisa bibliográfica através da contribuição de vários autores sobre o tema a abordar, a pesquisa documental constituiu uma fonte relevante através dos documentos facultados pelas professoras de apoio e do ensino titular.

3.2. Entrevistas

Para este estudo foi utilizada a entrevista semi-diretiva que Quivy e Campenhoudt (2005, p. 194) indicam como a mais utilizada, e corresponde a um tipo de entrevista “em que o investigador dispõe de uma série de perguntas-guia, relativamente abertas, a propósito das quais é imperativo receber informações por parte do entrevistado”, orientada em função do objeto de estudo.

As entrevistas feitas às crianças foram acompanhadas por imagens ilustrativas das emoções retiradas do livro “Emoções e Sentimentos Ilustrados” de Paulo Moreira (Anexo A). Numa primeira fase, através destas imagens foi explicado às crianças, de forma muito simples, o significado das emoções, as crianças observaram as imagens apresentadas, e foram explicadas a emoções retratadas, para que pudessem responder às respetivas perguntas. As crianças apresentaram mais do uma imagem para cada emoção.

No âmbito da envolvência familiar foram realizadas entrevistas às mães das crianças em estudo, em ambos os casos são as mães que acompanham as crianças tanto nos processos escolares como clínicos. De forma a recolher dados relativos à

integração e vivências escolares foram dirigidas entrevistas às professoras titulares e à professora de apoio.

As entrevistas semi-diretivas tiveram por base um Guião orientador (Anexo B) de forma a recolher dados que pudessem dar resposta aos objetivos do nosso estudo.

Com estas entrevistas pretendemos dar resposta às seguintes questões:

- As crianças, com diagnóstico de dislexia quando confrontadas com situações de aprendizagem associadas ao insucesso, que emoções sentem?

- As crianças, com diagnóstico de dislexia quando confrontadas com situações de aprendizagem associadas ao sucesso, que emoções sentem?

- As crianças conseguem identificar essas emoções?

- As crianças conseguem gerir as emoções e sentimentos associados a situações de insucesso escolar?

3.3. Prova “Era uma vez...”

Tendo por base as questões que orientaram a nossa investigação, o objetivo específico da aplicação desta prova consiste em compreender as emoções e sentimentos que são experienciados por estas crianças e, comparativamente, depreender de que forma elas agem perante as situações propostas na prova.

Para Fagulha (1997, p. 511), esta prova apresenta “uma técnica projetiva para crianças que procura fornecer um meio de observação do modo como elas lidam com a ansiedade e com o prazer, emoções cuja elaboração ou integração indiciam aspetos fundamentais da organização da mente”

Segundo Rabin (1981), os testes de narrativas de histórias têm sido classificados como técnicas projectivas, uma vez que englobam elementos fundamentais de estímulos, respostas e interpretações. Nesta prova, é suposto que a exteriorização de estados interiores das crianças se manifestem através das histórias que organizam, as quais revelam aspetos significativos das suas experiências de vida. É uma prova que se tem revelado eficaz na compreensão das estratégias utilizadas pelas crianças perante situações geradoras de ansiedade ou prazer

Esta prova contemplou três ordens de objetivos:

- Avaliar a reação das crianças, quer em termos da sua adesão à situação proposta, quer ainda as características das respostas obtidas.
- Verificar se a forma como as crianças descreviam as cenas correspondentes a cada Cartão coincidia com os significados que nelas se pretendiam representar;

- Analisar se as respostas contemplavam aspetos como atitude face à situação colocada, o padrão de cenas escolhidas e sua posição na sequência, as características das histórias verbalizadas; tanto na sua interligação com as cenas correspondentes como relativas a aspetos formais e de conteúdo das verbalizações.

Ficha técnica:

A Prova “Era uma vez...” apresenta três figuras em cartões que fornecem uma parte da história que deverá ser contada pela criança através de recurso a outras figuras. A criança é observada e avaliada através de uma participação lúdica (Fagulha, 1997).

Ao se pretender que as crianças encontrem os desfechos das histórias, as suas respostas revelam ansiedade, fantasia ou realismo. Este é um processo de avaliação que permite focar os sentimentos da criança, a sua experiência, os seus problemas do quotidiano como uma base de posteriores intervenções.

Os conjuntos de gravuras utilizados para esta prova direcionados a meninas e meninos permitem um exame de desenvolvimento específico de cada sexo para que seja mais fácil a sua identificação por parte da criança.

Esta prova tem como objetivo descrever a forma como as crianças elaboram as emoções, essencialmente a ansiedade e o prazer, estados afetivos que são relevantes para o seu desenvolvimento psicológico.

A prova é composta por 7 cartões representativos de histórias que representam acontecimentos comuns na vida de qualquer criança, e que constituem experiências ansiogêneas (situações expressas nos Cartões I, II, IV, VI e VII) e situações prazerosas (situações expressas nos Cartões III e V), comuns na vida infantil.

Antes de se proceder à prova, e como forma exemplificativa e não interpretada como prova, apresenta-se às crianças o Cartão E que representa uma brincadeira de carnaval. Cada uma das situações está representada em banda desenhada, sendo que:

“O Cartão I apresenta uma situação em que a personagem, ao passear com a mãe, fica perdida. As respostas a este tema permitem elucidar o modo como as crianças se confrontam com a ansiedade de separação e perda, presente desde o início da vida e paradigma de todos os estados afetivos dolorosos.

O Cartão II apresenta a personagem doente e necessitando de cuidados médicos. Esta situação poderá despertar ansiedades associadas ao medo do sofrimento físico, da perda de integridade física, ou até da vida, da culpabilidade inconsciente associada à ideia de doença (a associação entre doença e castigo, sempre presente no inconsciente coletivo). Esta situação poderá ainda associar-se à experiência de receber cuidados e carinhos especiais

(por exemplo, maior proximidade com os pais), ou a separação da família a que, por vezes, a necessidade de internamento conduz.

O Cartão III apresenta um acontecimento agradável: um passeio da personagem à praia, com os pais, e a expectativa de poder brincar com outras crianças. As respostas das crianças permitirão entender o modo como internamente vivem as experiências ligadas a esse convívio, fantasiado como prazeroso, desejável, mas temido, ou, por vezes, ameaçador, se o medo da rejeição superar a esperança na aceitação pelos pares e a expectativa de com eles poder brincar.

O Cartão IV representa a personagem a acordar com um pesadelo. Sendo o medo do escuro, os pesadelos e os terrores noturnos, experiências comuns no desenvolvimento infantil, será a intensidade da ansiedade associada a esta experiência que permitirá avaliar aspetos relevantes da reação individual, dando acesso à forma como cada criança enfrenta esta ansiedade colocada no sonho, ou seja, entre a fantasia e a realidade.

O cartão V representa o dia do aniversário da personagem. Afirma Melanie Klein (1973/1932) que este dia (tal como os domingos e outras festas de família) acena às crianças com uma possibilidade de renovação e recomeço, em que os presentes e atenções recebidas significam uma compensação para as dádivas de amor que desejam e não obtêm, ou não obtêm da forma desejada. Pelo contrário, não receber presentes poderá significar para a criança um castigo pelos seus impulsos agressivos. Se a culpabilidade for demasiado intensa, o medo da decepção poderá levar à total supressão dos desejos. Assim, a expressão do prazer ou do desejo ou, pelo contrário, a reação de frustração face a expectativa de acontecimentos agradáveis e gratificantes, constituem elementos relevantes para a compreensão do funcionamento psicodinâmico.

O Cartão VI apresenta uma situação em que a personagem presencia um conflito entre os pais. Esta temática é apresentada com o objetivo de revelar características da reação emocional da criança face ao casal, e o modo como se situa no conflito entre o desejo e o medo da sua separação.

O Cartão VII tem como tema a dificuldade de aprendizagem no contexto da sala de aula. Esta situação poderá ser vivida como um ataque, mais ou menos intenso, à autoestima da criança, revelando os mecanismos, defensivos ou adaptativos para lidar com esta experiência, comum no decurso da aprendizagem escolar, e cuja vivência interna tem particular interesse em ser entendida nos

casos em que o pedido de observação psicológica é desencadeado por dificuldades de aprendizagem.”

(Fagulha 1997, 9 - 13)

Para cada uma destas cenas existe um Cartão Final, uma décima cena que é apresentada à criança termina a descrição verbal da história. Este cartão apresenta uma resolução factual e objetiva da situação crítica apresentada na história. Com isto, pretende-se que a temática apresentada em cada Cartão fique solucionada de forma standardizada para todas as crianças, de modo a que a reação interna face ao estímulo seguinte não seja contaminada pelo final, «feliz» ou «infeliz», que cada criança deu a história anterior.

De forma a enriquecer a informação obtida, a prova finaliza com a apresentação do cartão/retrato que representa uma única personagem, à qual a criança tem de dar um nome, falar sobre o cartão/história de que mais gostou e a de que menos gostou. Pergunta-se, ainda, à criança se gostaria de inventar outra história que teria acontecido àquele/a menino/a.

3.4. Procedimentos ético-legais

Segundo Sousa (2009), antes de iniciar qualquer procedimento de investigação todos os intervenientes devem ser informados sobre os objetivos e estratégias do estudo. Neste sentido, compete ao investigador, de forma prévia, procurar as devidas autorizações, assumindo a responsabilidade de assegurar a ética dos procedimentos da sua investigação. Assim, passamos a enunciar as regras éticas a que recorreremos durante a nossa investigação.

Em relação ao protocolo de cooperação, através da Escola Superior de Educação do Politécnico de Castelo Branco, solicitámos por escrito a autorização ao Estabelecimento de Ensino EB1 Quinta das Flores em Coimbra, explicando devidamente os objetivos da investigação e os procedimentos a desenvolver, foi-nos dado o parecer favorável para podermos contactar pessoalmente as crianças e as professoras envolvidas.

Foi, igualmente, elaborado um pedido de consentimento informado, aos educadores (Anexo C) e pais informando-os sobre o estudo, e garantindo a total confidencialidade conversas e informações.

No sentido de respeitar o direito à privacidade das crianças, estas serão nomeadas de “Maria” e “Filipe” nomes escolhidos por ambas as crianças.

4. Caracterização do contexto escolar das crianças

Considerando os critérios de amostra de Stake (1998), em que se deve facilitar a investigação, criar boas relações entre os intervenientes do estudo. Pelo motivo de maior proximidade ao objeto de estudo, optou-se por selecionar uma amostra de estudo em Coimbra. Esta opção permitiu maior facilidade de acesso às crianças, famílias e escola, estabelecendo-se uma boa interação entre todos os intervenientes neste estudo.

4.1. Estabelecimento de ensino

As duas crianças frequentam o Estabelecimento de Ensino EB1 Quinta das Flores, Coimbra. A escola fica situada na rua Dr. Paulo Quintela, freguesia de St^o António dos Olivais, em Vale das Flores inserida numa zona da cidade de Coimbra.

Na primeira visita feita à escola, tivemos contacto com a sua história, transmitida pelas professoras que nos receberam e pelo próprio diretor.

Este estabelecimento de ensino começou a funcionar em 1983. Era um edifício constituído por oito salas de aula, distribuídas por dois pisos, uma área específica onde funcionou o núcleo de apoio a crianças com deficiência auditiva. Posteriormente, este espaço foi utilizado como Unidade de Apoio Especializado para Educação de Alunos com Multideficiência.

Ao longo do ano letivo 96/97, um grupo de professores e Encarregados de Educação sentindo necessidade da criação de um espaço onde os alunos pudessem criar e desenvolver hábitos de leitura e diversificar formas de comunicação, desenvolver nos alunos competências e hábitos de trabalho baseados na consulta, tratamento e produção de informação como forma de enriquecimento, candidatou-se a um projeto intitulado "A Mediateca na Escola e Comunidade" do Instituto de Inovação Educacional, vindo posteriormente a ser financiado.

No ano seguinte, deu-se início ao seu apetrechamento e organização com o apoio da Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra. A partir de 2000 passou a integrar a Rede de Bibliotecas Escolares do Ministério da Educação.

Em 2011, sofreu remodelações passando de oito para dez salas de aula que dispõem de uma boa iluminação natural com janelas bastante amplas, ar condicionado e quadros interativos. De acordo com o Decreto-lei n.º 54/2008 funciona uma Sala de Apoio Multidisciplinar.

5. Apresentação de Resultados

5.1. Caracterização das crianças e do seu percurso escolar

As informações obtidas para construção do percurso escolar de cada uma das crianças foram recolhidas no contexto das entrevistas às mães das crianças e pelos documentos facultados pela escola (Anexos D, E, F, G), a saber:

- Formulário de Identificação da necessidade de medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão (ao abrigo do Art.º 20.º do Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho), referência ao apoio socioeducativo das crianças;

- Relatórios Técnico-pedagógicos com base referencial à Classificação Internacional de Funcionalidade (CIF), documento da responsabilidade da Organização Mundial de Saúde (OMS), e que permite classificar o desempenho e a (in)capacidade, descrevendo a situação do indivíduo no contexto dos fatores ambientais e pessoais (ao abrigo Decreto-Lei n.º 3/2008, 7 de janeiro);

- (PEI) - Programa Educativo Individual (Decreto-Lei n.º 3/2008, 7 de janeiro) que apresenta as diretrizes escolares a serem elencadas para cada uma das crianças. Este é um documento desenhado para responder à especificidade das necessidades de cada aluno, é um instrumento fundamental no que se refere à operacionalização e eficácia da adequação do processo de ensino e de aprendizagem, facilitando a progressão ao longo da escolaridade;

- Planificação individualizada direcionada a cada uma das crianças.

De realçar que, no percurso escolar destas crianças, apesar de serem as mães as encarregadas de educação e serem elas a ter o papel mais ativo e a criar as pontes entre estas crianças e o “mundo” exterior, os pais são pessoas muito presentes na educação das crianças.

5.1.1. Percurso escolar da “Maria”

A “Maria” nasceu em Coimbra a 29 de junho de 2010, foi uma criança desejada e nasceu de parto normal. Com 6 meses de idade, quando a mãe regressou ao trabalho, ingressou no infantário até aos 21 meses, idade em que começou a ter otites sucessivas. Por esse motivo foi viver com os avós maternos até ir para a escola.

Entre os 6 e os 21 meses, teve um progresso normal em todas as aquisições, com exceção da articulação das palavras, razão pela qual beneficiou de apoio de terapia da fala entre os 3 e os cinco anos de idade.

O documento “Formulário de Identificação da necessidade de medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão (Art.º 20.º do Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho)”

referencia-nos que a “Maria” apresenta “Perturbação de Hiperatividade e Défice de Atenção” e “Perturbação da Aprendizagem Específica com défice na leitura e na expressão escrita (dislexia-disortografia de desenvolvimento), de grau grave”, diagnosticado em 2017; data em que foi iniciado o processo de referência, de acordo com o Decreto-Lei 3/2008, de 7 de janeiro.

O “Relatório Técnico Pedagógico” refere que:

- face ao contexto escolar a “Maria” revela alguma dificuldade na sua integração no espaço escolar. Referiu que gosta de estar na escola e de brincar com os colegas. As atividades que considera mais fáceis são: pesquisar, ler e fazer as fichas de Português e Estudo do Meio. A Matemática é mais difícil, mas conta com a ajuda da professora e de colegas.

Como elementos facilitadores, os comportamentos e progressos são elogiados e são criadas oportunidades para se envolver em atividades nas quais possa ter sucesso. Como elementos não facilitadores, a “Maria” revela atitudes de oposição ao adulto, que se refletem no seu ritmo de desempenho e na execução das tarefas. Com o grupo de pares, tenta impor a sua vontade, o que por vezes cria algumas situações de conflito.

- face ao contexto familiar e comunitário a “Maria” percebe que a fragilidade dos pais é vê-la chorar, tem medo que a “terra” desapareça, tem medo de se perder ou que alguém a leve para outro país.

A família é um elemento facilitador, possibilita à “Maria” diversas tarefas fora do contexto escolar e numa articulação regular entre a família e a escola. Por sua vez, os elementos não facilitadores assentam na falta de regras e limites nos diversos contextos e na pouca autonomia nas atividades de vida diária.

- no contexto individual os elementos facilitadores estão na motivação para a aprendizagem e disponibilidade para executar novas tarefas. Sempre que a “Maria” necessita solicita ajuda e esforça-se por resolver a situação. É uma criança organizada, cuida da sua mesa de trabalho e dos seus materiais. Sendo que, o elemento não facilitador é o incumprimento das regras.

De acordo com Programa Educativo Individual - Decreto-Lei nº 3/2008, 7 de janeiro

“(…) Respeitando a terminologia adotada pela Classificação Internacional da Funcionalidade, Incapacidade e Saúde da OMS – CIF, a aluna apresenta comprometimento nas seguintes funções mentais específicas: 1) Funções da atenção: comprometimento moderado na manutenção da atenção (b1400.2); 2) Funções da memória: comprometimento grave na recuperação da memória (processos automáticos de evocação da informação) (b1442.3); 3) Funções da perceção: comprometimento ligeiro na perceção visuoespacial (b1565.1); 4) Funções mentais da linguagem

consciência fonológica): comprometimento grave na receção e expressão (b1671.3).

(...) Tarefas e exigências gerais, que se refere à categoria levar a cabo uma tarefa única (d210.3), a aluna revela dificuldades graves em organizar e em iniciar as tarefas propostas e apresenta um ritmo de trabalho lento necessitando de supervisão para a sua conclusão.

(...) Apoio e Relacionamentos, as categorias Família Próxima (e310+3) e Família Alargada (e315+3) apresentam-se como facilitadores substanciais, na medida em que as pessoas envolvidas tentam por todos os meios responder da melhor forma às necessidades da aluna. Preocupam-se com o seu bem-estar e acompanhamento escolar. Ainda a nível do Apoio e Relacionamentos, na categoria Pessoas em posição de autoridade (e330+3), apresentam-se como facilitador substancial a Professora Titular de Turma que perante as dificuldades da aluna, utiliza estratégias diversificadas, procurando garantir assim todo o apoio necessário à sua aprendizagem.”

(Relatório técnico - PEI, perfil de funcionalidade da “Maria”)

Pelo Decreto-Lei nº 3/2008 de 7 de janeiro com base nos documentos apresentados foi elaborada para a “Maria” uma planificação de avaliação com medidas de apoio pedagógico personalizado.

Ao abrigo do Decreto-Lei n.º 54/2018 de 6 de julho, a professora titular do grupo, e a professora titular da turma em conselho de turma analisaram a Proposta de Apoio Educativo (artigo n.º 8 do Decreto-Lei mencionado, e em concordância com a encarregada de educação a “Maria” usufrui de Medidas Universais e Seletivas.

5.1.2. Percurso escolar do “Filipe”

O “Filipe” é filho único nasceu em Coimbra a 23 de julho de 2008. Foi uma criança desejada e nasceu de parto normal. Esteve ao cuidado da mãe até à sua entrada no jardim de infância com 4 anos e 6 meses. Entre os 4 e 5 anos, como não teve vaga na rede de escolas públicas de Coimbra ficou ao cuidado da avó e do tio paterno.

Devido às dificuldades de relacionamento e postura difícil, a mãe, em abril de 2014, solicita uma avaliação da equipa da ELI - Equipa Local de Intervenção Coimbra 2.

O documento “Formulário de Identificação da necessidade de medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão (Art.º 20.º do Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho)” referencia-nos que o “Filipe” tem uma postura pouco colaborante, pelo que, não foi

possível terminar a avaliação formal. Apesar de apresentar dificuldades na representação gráfica da figura humana e na cópia de modelos, os dados obtidos não permitam concluir a inexistência de competências desenvolvimentais globalmente adequadas.

Neste mesmo documento, refere que o “Filipe” apresenta dificuldades a português ao nível de erros ortográficos e sintaxe (troca, inversão e omissão de grafemas, omissão de sílabas, indevida junção ou separação de palavras, erros de concordância, entre outros). O “Filipe” usufrui de sessões particulares de terapia da fala.

O “Relatório Técnico Pedagógico” por referência à Classificação Internacional da Funcionalidade, Incapacidade e Saúde da OMS – CIF diz-nos que:

- na categoria “aprendizagem e aplicação de conhecimentos” o “Filipe” revela dificuldades de memorização e na aquisição de conceitos;

- na categoria “aprender a ler” apresenta dificuldade grave como a omissões de letras, a título de exemplo: lê (iogurte/iute; sesta/seta; garfo/gafo; negar/nega; parta/pata;), substitui do v pelo b (Violeta/bioleta; viola/biola; vela/bela), não porque não saiba, mas porque fala assim. Lê com erros palavras com os dígrafos ch, nh e lhe (palha/pala; chá/cá; minha/mia), de entre outros erros de leitura.

- na categoria “aprender a escrever” revela, igualmente, dificuldades e ainda mais acentuadas, a título de exemplo verifica-se: omissões de letras e sílabas (erva/eva; garfo/gafo; escola/cola), adições de palavras (põe o pato no tapete/põe o pato o pato no tapete), substituições de palavras (neta/meta; queijo/caju; janela/gamela), de entre outros erros de escrita.

O “Filipe” revela ainda dificuldades ao nível da consciência fonológica e dificuldade em efetuar a correspondência grafema/fonema e fonema/grafema. Igualmente demonstra dificuldades em organizar sílabas/palavras de modo a formar palavras/frases e em completar frases com palavras dadas/palavras do texto:

- na categoria “aprender a calcular” evidencia dificuldade grave;

- na categoria “dirigir a atenção” regista dificuldade grave, o “Filipe” distrai-se facilmente com os estímulos à sua volta, bem como revela alguma impulsividade e precipitação, que se reflete negativamente na aquisição de competências;

- na categoria “tarefas e exigências gerais” e subcategoria “realizar uma tarefa complexa” verifica-se dificuldade grave nas tarefas relacionadas com a aprendizagem escolar. O “Filipe” tem autonomia adequada à sua faixa etária na realização das atividades de vida diária e nas brincadeiras. Contudo face às dificuldades de leitura, escrita e cálculo necessita da ajuda do adulto para dar início ao desenrolar das tarefas escolares, para as executar e para concluir com algum sucesso. Quando as tarefas são decompostas em passos mais pequenos e simples, revela mais autonomia e sucesso na sua realização.

Nesta categoria salienta-se que a falta de motivação do “Filipe” para grande parte das tarefas propostas, sobretudo de leitura, de escrita e de cálculo, reflete-se pelo insucesso que o inibe e o conduz à falta de autoestima:

- na categoria “gerir o seu próprio comportamento” revela dificuldade moderada, apesar de medicado manifesta alguma impulsividade e agitação, e tem alguma dificuldade em cumprir regras estabelecidas.

- na categoria “comunicação” o “Filipe” revela dificuldades. Esta categoria está decomposta em subcategorias como: “compreensão das mensagens faladas complexas” e “falar”, neste sentido a criança demonstra dificuldade na compreensão e das mensagens e dos seus significados. O “Filipe” evidencia uma dificuldade moderada num discurso composto por frases simples, com dificuldades em relatar acontecimentos e factos, expressar ideias, debater assuntos ou contar histórias com sequência lógica.

Este Relatório Pedagógico apresenta como síntese:

“Produtos e Tecnologias, salientamos a subcategoria Medicamentos (e1101+1) como um facilitador ligeiro, uma vez que a toma diária de medicação (Conserta) não está a ter os reflexos desejados ao nível na atenção/concentração e na autorregulação comportamental. A mãe refere que durante o fim de semana, como não toma medicação, fica muito mais agitado. (...) as categorias família próxima (e310+3) e Atitudes individuais de membros da família próxima (e410+3), apresentam-se ambas como facilitadores substanciais. É notório o afeto, o carinho e a preocupação que os pais nutrem pelo “Filipe”, dando-lhe, dentro dos seus conhecimentos, suporte e apoio nos trabalhos escolares. Realça-se a disponibilidade demonstrada pela encarregada de educação para colaborar com a escola, manifestando interesse pelo desempenho e vida escolar do seu educando.

(...) na categoria outros profissionais (e360+3), esta assume-se como facilitador substancial, sendo evidente a boa relação existente entre o aluno/professora titular de turma e o aluno/professora de apoio educativo, demonstrando estas preocupação em relação às dificuldades de aprendizagem do “Filipe”, procurando-lhe proporcionar-lhe o apoio individualizado adequado de forma a responder às suas necessidades/dificuldades tão específicas.”

(Relatório técnico - PEI, perfil de funcionalidade do “Filipe”)

Pelo Decreto-Lei nº 3/2008 de 7 de janeiro e com base nos documentos apresentados o “Filipe” apresenta necessidades educativas especiais, de carácter permanente que justificam a intervenção dos serviços da educação especial, pelo que foi elaborado um Programa Educativo Individual, com medidas de apoio pedagógico personalizadas.

Ao abrigo do Decreto-Lei n.º 54/2018 de 6 de julho, a professora titular do grupo, e a professora titular da turma em conselho de turma analisaram a Proposta de Apoio

Educativo artigo n.º 8 do Decreto-Lei mencionado, e em concordância com a encarregada de educação a “Filipe” usufrui de Medidas Universais e Seletivas.

No ano letivo de 2019-2020 o “Filipe” transitou para o 5.º ano. Pela continuidade do nosso estudo mantivemo-nos em contacto como “Filipe” e com a professora de apoio que a título particular continua a dar apoio.

O “Filipe” sentiu inúmeras dificuldades de adaptação a este novo grau de ensino. Por um lado, viu-se confrontado com uma estrutura de ensino diferente; por outro lado, na plataforma das matrículas não se encontravam os documentos referentes à Proposta de Apoio Educativo, não sendo aplicadas as medidas propostas às disciplinas. Só no 2.º período de ano letivo, após uma reunião com a diretora de turma e a encarregada de educação, as respetivas medidas foram aplicadas a todas as disciplinas.

5.2. Análise descritiva das entrevistas

De seguida, procedemos à análise das entrevistas com a finalidade de transmitir um melhor conhecimento sobre as crianças em estudo e expor uma reflexão sobre as suas atitudes, emoções e motivações.

Para uma melhor perceção da exposição desta análise, apresentamos as sinopses das entrevistas. Optámos pela não transcrição integral das entrevistas no corpo do trabalho, privilegiando as unidades de registo mais significativas para a análise que pretendíamos efetuar.

5.2.1. Entrevista à “Maria”

Antes de iniciarmos a entrevista com a “Maria”, conversámos um pouco com ela, apresentou-nos a sua colega de carteira a quem empresta os lápis de cor, e, ao fim de algum tempo, permitiu que lhe fizéssemos a entrevista, como se estivesse a ser entrevistada por uma jornalista.

Nesta entrevista tentámos identificar as emoções e sentimentos que a Maria associa a situações relacionadas com a vivência escolar, nomeadamente perante as suas dificuldades e sucessos. Por vezes, houve dificuldade em associar o sentimento da resposta à imagem representativa das emoções, sobretudo entre a emoção “aborrecida” e “zangada”, quando fica “zangada” nunca fica assim tão zangada.

Segundo a “Maria”, quando fica zangada identifica-se com a imagem “aborrecida”, e não com a imagem “zangada”, associando a imagem “aborrecida” a “zangada”.

Tabela 1 - Sinopse da entrevista à “Maria”

I – Identificação do Entrevistado	
“Maria”	
10 anos de idade	
3.º ano de escolaridade	
II – Estado Emocional da Criança	
1. Quando tens dificuldade em ler em voz alta ou quando recibes um exercício cheio de linhas e correções vermelhas, o que sentes?	
1.1. Desanimada	X
1.2. Aborrecida	
1.3. Assustada	
1.4. Envergonhada	
1.5. Eufórica	
1.6. Preocupada	
1.7. Satisfeita	
1.8. Surpreendida	
1.9. Tristeza	X
1.10. Zangada	X
Porquê	Porque eu gostava de fazer melhor, também não gosto que os outros meninos vejam.
E o que fazes quando ficas zangada	Não falo mais e guardo os papéis todos.
2- O que sentes pelo teu professor/a?	
2.1. Amizade	X
2.2. Simpatia	X
2.3. Segurança	X
2.4. Antipatia	
2.5. Insegurança	
Porquê	Porque gosto.
3. Quando o professor/a te chama à atenção, ficas:	
3.1. Desanimada	X
1.2. Aborrecida	
1.3. Assustada	
1.4. Envergonhada	
1.6. Preocupada	
1.7. Satisfeita	
1.8. Surpreendida	
1.9. Tristeza	X
1.2. Zangada	X
Porquê	Porque às vezes apetece estudar mais, outras vezes, não! E não gosto quando a professora ralha comigo.

E quando estudas mais um bocadinho, sabes mais, e a professora fica contente e tu ficas contente? dizes aos pais?	Fico. Eu digo sempre à minha mãe tudo o que faço
4. Quando realizas tarefas com sucesso:	
4.1. Quando consegues ler bem, ficas:	
4.1.1. Alegre	X
4.1.2. Eufórica	X
4.1.3. Satisfeita	X
4.1.4. Surpreendida	X
4.2. Quando consegues ter uma boa nota matemática, ficas	
4.2.1. Alegre	X
4.2.2. Eufórica	X
4.2.3. Satisfeita	X
4.2.4. Surpreendida/o	X
4.3. Quando a professora te elogia, ficas	
4.3.1. Alegre	X
4.3.2. Eufórica	X
4.3.3. Satisfeita	X
4.3.4. Surpreendida/o	X
4.4- Quando os pais te elogiam em relação à escola, ficas	
4.3.1. Alegre	X
4.3.2. Eufórica	X
4.3.3. Satisfeita	X
4.3.4. Surpreendida	X
Então, sempre que as aulas correm e tens elogios, ficas super feliz. O que te apetece fazer?	Super, super, super. Só me apetece brincar. E tu, quando estás feliz, o que fazes? Vou mostrar-te os meus desenhos (...)
5. O que sentes pelos teus colegas?	
5.1. Amizade	X
5.3. Simpatia	X
5.4. Segurança	
5.5. Antipatia	
5.6. Insegurança	
6. Comportamento no intervalo	
6.1. Brincas com todos os colegas?	Não. Porque só brinco com os meus amigos verdadeiros

E quem são os teus amigos verdadeiros?	Os meninos que não se riem de mim quando a professora ralha comigo, ou quando eu não sei as coisas.
6.2. E com os outros meninos, não brincas?	Às vezes, mas gosto de brincar só com os que gostam de mim.
6.3. A que mais gostas de brincar?	Gosto de brincar ao gavião, à apanhada, às escondidas, ao leão e ao camaleão.
Porquê?	Porque essas brincadeiras são divertidas.
7. Outras questões que se levantem	<p>Em relação à questão 4, a “Maria” acabou por dominar um pouco o tempo da entrevista. Mostrou os desenhos e contou duas histórias ligadas aos desenhos.</p> <p>Em relação à questão 5, foi perguntado quem era a melhor amiga, à qual a “Maria” deu o nome de uma amiga do vôlei e outra amiga da escola.</p> <p>Em relação à questão 6.1.</p> <p>Tentou-se saber quem são esses amigos, aos quais foram enunciados dois nomes de amiguinhas da escola.</p> <p>Enunciou uma amiguinha que faz parte das relações familiares, e um primo quem com brinca, joga, vê filmes de bonecos e costuma ir ao parque da cidade, muitas vezes (juntos ou em separado).</p>

Desta entrevista retiramos que a “Maria” é uma criança afável, simpática e sente uma forte segurança familiar.

Na sua relação com escola, a “Maria” sente amizade e simpatia pelas professoras, e sente-se bem na escola. No entanto, quando chamada à atenção por parte das professoras fica “desanimada”, “triste” e “zangada”, porque nem sempre lhe apetece estudar e não gosta quando as professoras lhe ralham. Neste momento, a “Maria” ficou ligeiramente amuada e quis terminar a entrevista, porque não estava a gostar das perguntas.

Tentando não fugir das questões, levou-nos a perguntar o que sente quando estuda mais um bocadinho, e a professora fica contente. De imediato a “Maria” esboçou um sorriso, o que raramente acontece, e selecionou todas as ilustrações de sentimentos felizes.

Perante esta situação, perguntou-se à “Maria” o que gosta de fazer quando está feliz, questão à qual ela respondeu que “só me apetece brincar” e devolveu a questão. Foi buscar desenhos e, mais uma vez, tentou dar por terminada a nossa entrevista.

No seu quotidiano, a “Maria” gosta dos seus colegas, mas faz referência que só brinca com quem gosta dela, a quem ela apelida de “amigos verdadeiros”, questionou-se quem são os seus amigos verdadeiros? e a resposta da “Maria” foi simples “Os meninos que não se riem de mim quando a professora ralha comigo, ou quando eu não sei as coisas.”

A “Maria” é uma criança educada e tem amigos para além dos da escola, falou-nos de um primo de quem gosta muito, e de uma amiga do vôlei, e gosta muito de jogar vôlei. No seu quotidiano, quando confrontada com as dificuldades sente “tristeza”, “zanga” e “amuo” porque gostaria de fazer melhor e nem sempre consegue. Quando, por oposição, atinge os objetivos propostos, e é “elogiada” fica tão feliz que chega a ficar eufórica, e gosta de monopolizar as situações.

5.2.2. Entrevista à professora titular da “Maria”

Tentámos perceber junto da professora titular o estado emocional da criança face à escola. A Professora titular acompanha a “Maria” desde janeiro de ano letivo de 2016/2017 (desde o 1.º ano de escolaridade).

Tabela 2 - Sinopse da entrevista à Professora Titular da “Maria”

I – Identificação do Entrevistado	
Professora no Agrupamento de Escolas Coimbra Sul	
Iniciou o seu trabalho com a “Maria” no ano letivo de 2016/2017	
II – Identificação do Aluno	
“Maria”	
10 anos de idade	
3.º ano de escolaridade	
III - Estado Emocional da Criança face à Escola	
1. A criança, de forma geral, como se comporta?	
Face ao Professor	Tem um bom comportamento, educada.
Face aos Colegas	Tem um bom comportamento, embora surjam conflitos (próprios da idade), a “Maria” gosta de liderar.
No intervalo é:	
Calma	X
Moderada	Moderada (mesmo nos conflitos de liderança, não é uma criança agressiva).
Agitada	
2. De que forma interage com as outras crianças?	
2.1. Em contexto de sala de aula	Em contexto de trabalho a pares ou pequenos grupos tenta impor a sua vontade, como os grupos já a conhecem resolve-se bem. Umhas vezes conseguem fazê-la entender que não está correta ou cedem., mas conseguem resolver entre eles.

2.2. Em contexto de sala de aula	Nas brincadeiras de recreio gosta de impor a sua vontade
3. É uma criança estável?	Sim, não apresenta variações de humor.
4. É uma criança participativa?	Razoável, tem vindo a melhorar desde o 1.º ano.
5. É uma criança sorridente?	Mediamente.
6. É uma criança afável?	Sem dúvida alguma, sim.
7. É uma criança tímida?	Sim, sim.
8. A criança quando erra e é repreendida como se comporta?	
Face ao Professor	Tem por hábito “amuar”.
Face aos Colegas	Fica calada.
No intervalo é:	
calma	
moderada	Nem sempre tem a mesma reação, depende da situação que aconteceu, o que considero que seja normal na interação entre crianças, não fica muito agitada. Diria que moderada.
agitada	
9. Face às dificuldades de aprendizagem, quando erra e é advertida, toma uma atitude de:	
9.1. Angústia	
9.2. Irritação	
9.3. Ansiedade	
9.4. Tristeza	X
9.5. Amuo	X
9.6. Culpa	
10. Como se comporta face ao elogio?	Fica muito feliz, assim que a encarregada de educação a vem buscar, refere logo que foi elogiada. Tenta fazer o melhor. Ou seja, sente o elogio como um incentivo.
11. Fala dos familiares e da vida em casa?	Sim.
11.1. De que forma?	Por norma no início da semana. Gosta de falar do fim de semana ou de algo que aconteceu com o irmão. Fala sempre de forma espontânea e por iniciativa própria.
12. Outras questões que se levantem	

A Professora Titular refere-se à “Maria” como uma criança bem-comportada, calma e moderada e sem alterações de humor. Considera que em sala de aula tem melhorado a participação ao longo dos anos letivos, quando repreendida tem por hábito “amuar” e em relação aos colegas “fica calada”.

Sempre que elogiada a “Maria” fica muito feliz, assim que a mãe chega ao fim do dia, ela transmite o sucedido, é uma criança que, na escola, fala da vida de casa de forma espontânea sobre o que a família fez no fim de semana, aventuras com o irmão.

Quando, em trabalhos de grupo, surgem conflitos “próprios da idade”, refere, a “Maria” gosta de liderar e impor a sua vontade. Estes conflitos têm sido resolvidos com a intervenção da própria professora, segundo a professora “como o grupo já a acompanha desde o 1.º ano, conhece-a bem, eles próprios já resolvem a situação”. Neste ponto, a professora identifica na “Maria” competências relacionais e sociais, evidencia, contudo, paralelamente, algumas dificuldades em gerir as frustrações.

5.2.3. Entrevista à professora de apoio da “Maria”

Decidimos entrevistar a professora de apoio que acompanha a “Maria” desde o ano letivo de 2017-2018.

Tabela 3 - Sinopse da entrevista à Professora de Apoio da “Maria”

I – Identificação do Entrevistado	
Professora de Apoio Escolar no Agrupamento de Escolas Coimbra Sul	
Iniciou o seu trabalho com a “Maria” no ano letivo de 2017/2018	
II – Identificação do Aluno	
“Maria”	
10 anos de idade	
3.º ano de escolaridade	
III – Estado Emocional da Criança face à Escola	
1. A criança, de forma geral, como se comporta?	
Face ao professor titular	Revela bom comportamento e é afável.
Face ao professor de apoio	Manifesta desconfiança, tenta realizar as tarefas sozinha e nem sempre colabora nas atividades propostas.
2. Em contexto de aula de apoio	
2.1. É uma criança estável?	Revela algumas variações de comportamento.
2.2. É uma criança participativa?	Sim, quando solicitada para fazer algo. Quando se sente vocacionada para a tarefa, faz de forma espontânea.

3.3- Face às dificuldades de aprendizagem, quando erra e é advertida, toma uma atitude de:	
3.1. Angústia	
3.2. Irritação	X
3.3. Ansiedade	
3.4. Tristeza	
3.5. Amuo	X
3.6. Culpa	
4. Fala dos familiares e da vida de casa?	Gosta de manifestar as suas preocupações e como se sente em relação ao irmão mais novo, por vezes deixa transparecer ciúmes.
5. Outras questões que se levantem	<p>Na questão 3.3 a professora refere que a “Maria” gosta de desafiar o adulto.</p> <p>Neste ponto a” Maria” manifesta uma evolução a todas as áreas lecionadas e preocupa-se em apresentar os trabalhos de forma cuidada.</p> <p>Solicita ajuda sempre que necessita de escrever palavras em que sente mais dificuldade.</p> <p>Quando se sente segura gosta de realizar tarefas de forma autónoma.</p>

A Professora de Apoio aponta-nos a “Maria” como uma criança de bom comportamento e afável. Ao nível da aula de apoio “manifesta desconfiança, tenta realizar as tarefas sozinha e nem sempre colabora nas atividades propostas”.

Quando se sente vocacionada para uma tarefa, participa nas atividades de forma espontânea, e quando sente dificuldades solicita ajuda.

A professora de apoio deixou claro que a” Maria” manifesta uma evolução a todas as áreas lecionadas e preocupa-se em apresentar os trabalhos de forma cuidada, quando se sente segura consegue realizar tarefas de forma autónoma. Salienta, ainda, que a “Maria” gosta de desafiar o adulto.

5.2.4. Entrevista à mãe da “Maria”

Com esta entrevista, direcionada à mãe da “Maria” tentámos perceber as relações família/escola/ “Maria”.

Tabela 4 - Sinopse da entrevista à mãe da “Maria”

I – Identificação do Entrevistado	
Mãe da “Maria”	
41 anos de idade	
Educadora de Infância	
II – Estado Emocional da Criança face à Escola	
1. Em casa, fala da escola?	
1.1. de modo entusiasta	X
1.2. de modo segura/o	
1.3. de modo orgulhosa/o	
1.4. de modo envolvida/o	X
1.5. de modo feliz	X
1.6. de modo afetuosa/o	
1.7. de modo angustiada/o	X
1.8. de modo irritada/o	
1.9. de modo triste	
1.10. de modo zangada/o	
1.11. de modo magoada/o	
1.12. de modo culpada/o	
1.13. de modo envergonhada/o	X
2. Fala dos colegas?	Sim.
De que forma?	Normalmente de forma afetuosa e animada.
3. Que tipo de situações costuma referir?	As brincadeiras, as conversas que tem com os colegas, com a amiga mais próxima.
4. Fala dos professores?	Sim.
4.1. Professora de Apoio?	Sim.

4.2. De que forma?	Tanto da professora titular como da professora de apoio fala de forma afetuosa e sente que a afeição é recíproca. Nunca refere situações específicas.
5. Que tipo de situações costuma referir?	De modo geral, só refere coisas boas, brincadeiras, coisas que considera interessantes durante a aula (nada de matéria, ex: hoje a professora ralhou com o "X"). Quando pergunto e contigo, a professora não ralhou? Se a resposta é não. Efetivamente não há nada a relatar. Se caso, haja algo a relatar, não responde, disfarça o assunto. Outra situação que também acontece, quando vou a vou buscar à escola, ela está amuada, e a professora tem de falar comigo".
6. Tem por hábito fazer os TPC de forma voluntária?	Quando sai da escola, tem apoio particular onde faz TPC, e se necessário tem de levar os trabalhos para casa não os faz de forma voluntária.
7. Faz tarefas diárias?	Sim.
7.1. Se sim, quais	Pôr a mesa, colocar a roupa suja na máquina ou no cesto, arrumar os brinquedos e os jogos de que gosta da forma como ela entende.
7.2. As tarefas são feitas de forma voluntária e cordial?	Normalmente sim.
8. Alguma dessas tarefas é de sua responsabilidade?	Sim.
8.1. Se sim, quais	A arrumação do quarto foi atribuída à responsabilidade dela, por ser o seu espaço, os seus brinquedos, os seus jogos, ela é a responsável pelo seu espaço. A mesa e a roupa são uma questão de partilha de tarefas.
8.2. Essa responsabilidade é vista como amigável?	Sim.
8.3. Identifica as tarefas que executa?	Sim.
8.4. Sabe gerir o tempo na realização das mesmas?	Nem sempre. Sobretudo na arrumação do quarto.
9. Tem amigos fora da escola?	Sim.

10. Quando, por qualquer motivo, não faz bem uma tarefa, como se sente?	Por vezes fica frustrada e torna-se complicado porque desiste. Outras vezes, tem vontade de aprender e fazer corretamente.
11. Participa de forma ativa no seio familiar?	Normalmente sim.

Desta entrevista percebemos que a família da “Maria” está envolvida com a escola.

A mãe consegue perceber como correu a escola pela forma como a “Maria” relata a vivência do seu dia. Quando a “Maria” não revela nada significativo e a mãe percebe que deve explorar o assunto, no dia seguinte, ela vai à escola e fala com a professora. Caso se justifique, a própria professora fala com a mãe, no mesmo dia.

Em casa, e como forma de criar responsabilidades à “Maria”, os pais colocaram-lhe algumas tarefas partilhadas como: colocar a mesa, a roupa na máquina ou no cesto. As tarefas específicas remetem para a arrumação do quarto, por ser o seu espaço, os seus brinquedos, os seus jogos, ela é a responsável pelo seu espaço.

As tarefas são feitas de forma consciente e voluntária, embora nem sempre consiga gerir o tempo na arrumação do quarto.

Quando existe uma tarefa nova que não consegue fazê-la bem “por vezes fica frustrada e pode torna-se complicado porque desiste.” Outras vezes, tem vontade de aprender e fazer corretamente.

5.2.5. Entrevista ao “Filipe”

Considerando que o “Filipe” facilmente revela comportamentos de oposição às tarefas propostas, antes de iniciarmos a entrevista, tivemos de lhe explicar o motivo da mesma, por que razão queríamos fazer este trabalho, por que motivo o escolhemos a ele.

O “Filipe” reclamou durante toda a entrevista, desde os “bonecos” que eram “parvos” às perguntas. Em cada pergunta dizia “já estou farto”, só respondo a mais uma, mas foi respondendo.

Tabela 5 - Sinopse da entrevista ao “Filipe”

I – Identificação do Entrevistado	
Filipe	
12 anos de idade	
4.º ano de escolaridade	
II – Estado Emocional da Criança	
1. Quando tens dificuldade em ler em voz alta ou quando recibes um exercício cheio de linhas e correções vermelhas, o que sentes?	
1.1. Desanimado	X
1.2. Aborrecido	
1.3. Assustado	
1.4. Envergonhado	
1.5. Eufórico	
1.6. Preocupado	
1.7. Satisfeito	
1.8. Surpreendido	
1.9. Triste	X
1.2. Zangado	
Porquê	Porque “sim”.
2- O que sentes pelo teu professor/a?	
2.1. Amizade	X
2.2. Simpatia	X
2.3. Segurança	X
2.4. Antipatia	
2.5. Insegurança	
Porquê	Porque gosto, e gosto do computador.
3. Quando o professor/a te chama à atenção, ficas:	
3.1. Desanimado	
1.2. Aborrecido	X
1.3. Assustado	
1.4. Envergonhado	
1.6. Preocupado	
1.7. Satisfeito	
1.8. Surpreendido	
1.9. Triste	
1.2. Zangado	X
Porquê	Porque “sim”.
4. Quando realizas tarefas com sucesso:	
4.1. Quando consegues ler bem, ficas	
4.1.1. Alegre	X
4.1.2. Eufórico	

4.1.3. Satisfeito	X
4.1.4. Surpreendido	X
Porquê	porque "sim"
4.2. Quando consegues ter uma boa nota matemática, ficas	
4.2.1. Alegre	X
4.2.2. Eufórico	
4.2.3. Satisfeito	X
4.2.4. Surpreendido	X
Porquê	Porque "sim".
4.3. Quando a professora te elogia, ficas	
4.3.1. Alegre	
4.3.2. Eufórico	
4.3.3. Satisfeito	X
4.3.4. Surpreendido	
Porquê	Porque "sim".
4.4- Quando os pais te elogiam em relação à escola, ficas	
4.3.1. Alegre	X
4.3.2. Eufórico	
4.3.3. Satisfeito	X
4.3.4. Surpreendido	X
Porquê	Porque "sim".
5. O que sentes pelos teus colegas?	
5.1. Amizade	X
5.3. Simpatia	X
5.4. Segurança	
5.5. Antipatia	
5.6. Insegurança	
Porquê	Porque "sim".
6. Comportamento no intervalo	
6.1. Brincas com todos os colegas?	Sim.
6.2. Só com alguns?	Não. Brinco com todos.
6.3. A que mais gostas de brincar?	Jogar à bola e correr.
Porquê?	Porque faz bem à saúde, é divertido e brinco com os meus colegas.
7. Outras questões que se levantaram	
Faz bem à saúde, jogar à bola ou estar no intervalo?	As duas coisas, jogar à bola é desporto. Faz bem à saúde fazer desporto, não faz? – o meu pai diz que sim.

<p>Gostas de falar com o teu pai sobre a escola?</p> <p>- Dizes-lhe que jogas à bola no intervalo e fazes outras coisas sobre a escola?</p>	<p>Tenho coisas mais importantes para falar com o meu pai.</p>
<p>Sério?</p> <p>Que bom. O que conversas com o teu pai?</p>	<p>OH! Olha sobre a quinta. Eu trabalho com o meu pai na quinta. Não te disseram?</p> <p>Trato das galinhas, vou para a horta, ando com o meu pai no trator.</p>
<p>Então, diz-me no trabalho da quinta, o que é que tu já fazes sozinho?</p>	<p>Vou buscar ovos, apanho alfaces, folhas de couve.</p> <p>Sei lá, faço muita coisa.</p>
<p>E com a tua mãe o que fazes?</p>	<p>A minha mãe trabalha muito.</p> <p>Quando ela está em casa ajudo-a a por a mesa.</p> <p>Mas gosto, é de trabalhar com o meu pai.</p>
<p>Afinal, tu gostas de conversar.</p> <p>Quando começámos não dizias nada, não me queres dizer porque ficas feliz quando a professora te elogia, quando ela te diz: que te leste bem ...</p>	<p>Ah, lá vais tu outra vez.</p> <p>Que porcaria de perguntas. Não estávamos a conversar bem?</p> <p>Olha, tu já estiveste numa quinta? Vou dizer ao pai para te explicar como se trabalha no campo. Com sorte ainda vais andar com ele no trator.</p>
<p>Já percebi que gostas muito do trabalho com o teu pai na quinta.</p> <p>Mas deves gostar da escola ou não?</p>	<p>Também gosto da escola, gosto das professoras, dos meus amigos. Eu já te disse isso.</p> <p>Mas tudo o que se faz na escola é muito difícil, às vezes consigo e fico contente. É muito difícil, eu não consigo, tenho de fazer coisas que não gosto.</p>

<p>Não gostas de trabalhar no computador?</p>	<p>Gosto de trabalhar no computador com a professora “x” e fazer os jogos com ela. Faço os TPC’s, faço tudo o que ela me pede.</p> <p>Oh! Até gosto da escola.</p> <p>E tu, gostas da escola?</p> <p>Deves gostar, deves. És velha e ainda estás na escola, isto é trabalho para a escola? Eu não faço isso? É para quê?</p> <p>Quando saíres da escola queres ser o quê? – se é que vais sair.</p>
<p>Sim, sim.</p> <p>O que queres o que queres ser quando fores grande?</p>	<p>Quero ser agricultor como o meu pai. E futebolista para ganhar muito dinheiro.</p>

Numa primeira fase da entrevista o “Filipe” pouco falador, dava respostas evasivas e quando questionado sobre a razão dos seus sentimentos respondia apenas “porque sim”. Ao longo da entrevista foi-se mostrando mais confiante e mais conversador.

Quando confrontado com situações de sucesso ou insucesso, e face às pessoas que o rodeiam, sente-se desanimado, aborrecido, zangado e triste. Perante o sucesso, o “Filipe” fica alegre e até surpreendido. No entanto, não exterioriza esses sentimentos. Apesar de gostar de ambas as professoras, sente-se bem com a Professora de Apoio, porque faz trabalhos em computador e os TPC.

Tem uma boa relação com os colegas de escola e adora o intervalo. A partir da questão sobre o seu comportamento no intervalo, o “Filipe” mudou de postura referindo que gosta de “jogar à bola e correr” porque “faz bem à saúde, e é divertido”.

Sequencialmente, levantaram-se outras questões que nos levou a perceber a relação entre o “Filipe” e o pai. O “Filipe” adora estar com o pai, fazer o trabalho da quinta, deixando transparecer vivências de companheirismo relacionadas com as atividades nesse contexto.

Na tentativa de percebermos melhor os seus sentimentos ao nível da escola, retomámos as questões relacionadas com a escola e o que sente quando as professoras o elogiam. Depois de muita reclamação, disse “gosto das professoras, dos meus amigos, de trabalhar no computador”, já de saída e terminada a entrevista, disse: “faço tudo o que pedem. Até gosto da escola.”

Terminámos com a ideia muito objetiva de que para o seu futuro o “Filipe” quer ser futebolista para ganhar muito dinheiro (ideia romanceada), e ser agricultor como o pai.

5.2.6. Entrevista à professora titular do “Filipe”

A Professora titular acompanha o “Filipe” no ano letivo de 2018/2019.

Tabela 6 - Sinopse da entrevista à Professora Titular do “Filipe”

I – Identificação do Entrevistado	
Professora no Agrupamento de Escolas Coimbra Sul	
Iniciou o seu trabalho com o “Filipe” no ano letivo de 2018/2019	
II – Identificação do Aluno	
“Filipe”	
12 anos de idade	
4.º ano de escolaridade	
III – Estado Emocional da Criança face à Escola	
1. A criança, de forma geral, como se comporta?	
Face ao Professor	Aluno respeitador, acata o que diz
Face aos Colegas	Aceita as posições dos colegas
No intervalo é:	
calma	
moderada	Moderada, mesmo nos conflitos de liderança, não é uma criança agressiva.
agitada	
2. De que forma interage com as outras crianças?	
2.1. Em contexto de sala de aula	Sem conflitos, de forma tranquila.
2.2. Em contexto de lazer	Se falarmos de uma aula pratica ele participa ativamente
3. É uma criança estável?	Nem sempre. Quando as aulas são teóricas, corrigimos trabalho, etc. O “Filipe” é uma criança tranquila e afável. Se obrigado a participar e não sabe fica amuado, não se consegue trabalhar mais com ele. Quando temos aula prática, ele participa ativamente, depois fica eufórico.
4. É uma criança participativa?	Não participa, só quando obrigado e nem sempre
5. É uma criança sorridente?	Pouco.
6. É uma criança afável?	Poucas vezes.
7. É uma criança tímida?	Muito tímido.
8. A criança quando erra e é repreendida como se comporta?	

Face ao Professor	Tem por hábito “amuar”.
Face aos Colegas	Reage com desagrado, chega até a ser agressivo. Não com o outro colega, mas a atitude é de arrumar as coisas e não partilhar, cruza os braços e “amua”, dentro da sala de aula não volta a comunicar.
No intervalo é:	
calma	
moderada	
agitada	Agitado. Mesmo que esteja amuado no intervalo, nada existe só a bola e a brincadeira.
9. Face às dificuldades de aprendizagem, quando erra e é advertida, toma uma atitude de:	
9.1. Angústia	X
9.2. Irritação	
9.3. Ansiedade	
9.4. Tristeza	
9.5. Amuo	X
9.6. Culpa	
10. Como se comporta face ao elogio?	Fica constrangido. Não podemos elogiá-lo diretamente nem em publico. De forma discreta digo-lhe, está correto ou da próxima fazes da mesma forma.
11. Fala dos familiares e da vida em casa?	Fala pouco.
11.1. de que forma?	Quando fala é com muito gosto e alegria, sobretudo sobre as atividades do campo.
12. Outras questões que se levantem	Revela dificuldades em participar em atividades que o exponham face aos outros. Não gosta de participar em contextos de sala de aula, nem em atividades de expressão dramática e musical, bem como na apresentação de trabalhos realizados. É muito inseguro, acha que tudo o que faz, não está correto. Reage de forma, sempre, amuada quando contrariado.

A professora titular refere-se ao “Filipe” como uma criança que age sem conflitos, de forma tranquila e bem-comportado.

Em contexto de sala de aula, interage com os colegas e professores de forma calma. Só participa quando é obrigado a fazê-lo, e reclama. Quando participa, se não sabe, fica amuado, e não se consegue trabalhar mais com ele. Se sabe, fica eufórico.

Quando repreendido amua com a professora e reage com desagrado face aos colegas quando é repreendido e “chega até a ser agressivo”. A atitude dele consiste em arrumar as coisas e não partilhar, cruza os braços, e não volta a interagir. O “Filipe” demonstra esta postura em sala de aula; quando chega o intervalo ou hora de sair, torna-se mais agitado e só vê a bola e a brincadeira.

Face ao elogio da professora o “Filipe” fica constrangido. Segundo a professora, não podemos elogiá-lo diretamente nem em público. O elogio tem de ser feito de forma discreta para que ele o possa aceitar e partilhá-lo com os pais.

A professora identifica algumas competências relacionais e sociais, contudo, paralelamente, reconhece algumas dificuldades em gerir as frustrações e adequar socialmente o seu comportamento.

5.2.7. Entrevista à professora de apoio do “Filipe”

A professora de apoio acompanha a “Filipe” desde o ano letivo de 2016-2017.

Tabela 7 - Sinopse da entrevista à Professora de Apoio do “Filipe”

I - Identificação do Entrevistado	
Professora de Apoio Escolar no Agrupamento de Escolas Coimbra Sul	
Iniciou o seu trabalho com a “Filipe” no ano letivo de 2016/2017	
II - Identificação do Aluno	
“Filipe”	
12 anos de idade	
4.º ano de escolaridade	
III - Estado Emocional da Criança face à Escola	
1. A criança, de forma geral, como se comporta?	
Face ao professor titular	Obediente, sente-se seguro e gosta da professora, acha que ensina bem
Face ao professor de apoio	É obediente e simpático. Temos uma boa relação.
2. Em contexto de aula de apoio	

2.1. É uma criança estável?	Revela algumas variações comportamentais. Gosta de ter apoio, mas por vezes quando sente a tarefa difícil, tenta contornar para outro tipo de atividades, ex: fazer trabalhos em computador. Quando não consegue contornar a situação amua, mas faz os trabalhos que tem para fazer.
2.2. É uma criança participativa?	Nas aulas de apoio com o “Filipe” só uma vez por semana está sozinho comigo empenha-se em todas as áreas. Gosta de realizar tudo o que os colegas fazem e de sentir que é capaz. Nos outros dias está com 4 coleguinhas, o “Filipe” interage com eles. Tanto sozinho como acompanhado, só responde quando solicitado e quando tem a certeza de que a resposta está correta.
3.3- Face às dificuldades de aprendizagem, quando erra e é advertido, toma uma atitude de:	
3.1. Angústia	
3.2. Irritação	X
3.3. Ansiedade	
3.4. Tristeza	
3.5. Amuo	X
3.6. Culpa	
4. Fala dos familiares e da vida de casa?	Gosta de descrever o trabalho que realiza com o pai no fim de semana
5. Outras questões que se levantem	O “Filipe” é um aluno que revela empenho em todas as áreas. Gosta de realizar tudo o que os colegas fazem e de sentir que é capaz. Solicita o adulto para realizar as tarefas, muito precipitado nas questões, tem a preocupação de ver sempre o que vem a seguir, o que lhe cria alguma ansiedade. Revela muita insegurança e não gosta de se expor ao grupo. Neste momento, já consegue participar na leitura em grupo. Por vezes é desafiador e tentar levar a sua opinião em frente.

Nesta entrevista a professora transmite ter uma boa relação com o “Filipe”, como já referido, acompanha-o desde o ano letivo de 2016/2017. Apesar de ser uma criança insegura, nas aulas de apoio sente-se estável e empenhado, por vezes tenta contornar as tarefas, sentindo-se mais motivado quando realiza tarefas no computador. Quando advertido irrita-se e amua, evidenciando uma reação impulsiva e negativista perante a frustração.

Segundo a Professora de Apoio o “Filipe” revela empenho, gosta de realizar tudo o que os colegas fazem e de sentir que é capaz. Solicita o apoio do adulto para realizar

as tarefas, mas a dificuldade em lidar com a ansiedade fá-lo reagir de forma precipitada.

Devido à sua insegurança não gosta de se expor ao grupo, ao momento da entrevista já consegue participar na leitura em grupo e a letra está mais legível.

O “Filipe” tem dificuldade em gerir as frustrações e gosta de desafiar o adulto.

5.2.8. Entrevista à mãe do “Filipe”

Antes de darmos início à entrevista, a mãe do “Filipe”, deixou claro que se sente preocupada com o filho. Sendo operadora num hipermercado, tem de trabalhar ao fim de semana, por esse motivo não consegue desfrutar da companhia familiar ao fim de semana.

Tabela 8 - Sinopse da entrevista à mãe do “Filipe”

I - Identificação do Entrevistado	
Mãe	
32 anos de idade	
Operadora de Supermercado	
II - Estado Emocional da Criança face à Escola	
1. Em casa, fala da escola?	
1.1. de modo entusiasta	X
1.2. de modo segura/o	
1.3. de modo orgulhosa/o	X
1.4. de modo envolvida/o	X
1.5. de modo feliz	X
1.6. de modo afetuosa/o	
1.7. de modo angustiada/o	
1.8. de modo irritada/o	
1.9. de modo triste	
1.10. de modo zangada/o	
1.11. de modo magoada/o	
1.12. de modo culpada/o	
1.13. de modo envergonhada/o	
2. fala dos colegas?	Sim

de que forma?	Da forma como brinca nos intervalos
3. que tipo de situações costuma referir?	Das partidas de futebol e das corridas
4. Fala dos professores?	Sim
4.1. Professora de Apoio?	Sim
4.2. de que forma?	Tanto da professora titular como da professora de apoio fala de forma afetuosa e sente que a afeição é recíproca. Em relação à professora de Apoio salienta que o ajuda a compreender as tarefas que são desempenhadas, acaba por se sentir mais motivado.
5. Que tipo de situações costuma referir?	Refere que aprende muito no computador e gosta de fazer os trabalhos (no computador).
6. Tem por hábito fazer os TPC de forma voluntária?	Sim.
7. Faz tarefas diárias?	Sim.
7.1. Se sim, quais	Por a mesa, tento que faça a cama todos os dias. Quando tenho tempo com ele para estas tarefas ele faz. Colabora muito e adora trabalhar com o pai na agricultura. Sempre que possível ele vai com o aí para a quinta.
7.2. As tarefas são feitas de forma voluntária e cordial?	Sim.
8. Alguma dessas tarefas é de sua responsabilidade?	Não. Quando faz as tarefas de casa está comigo, na quinta está sempre com o pai.
8.1. Se sim, quais	
8.2. Essa responsabilidade é vista como amigável?	
8.3. Identifica as tarefas que executa?	Sim
8.4. Sabe gerir o tempo na realização das mesmas?	
9. Tem amigos fora da escola?	Sim

10. Quando, por qualquer motivo, não faz bem uma tarefa, como se sente?	Tenta fazer depois. Não deixa de fazer, vai sempre tentando.
11. Participa de forma ativa no seio familiar?	Sim, quer sempre saber do que se passa e conversa. Quando estamos junto, o que também acontece, estamos em família, passeamos, ele adora ir ao McDonald's e participa das nossas conversas.
12. Outras questões que se levantem	Em relação às questões do quadro 7: O “Filipe” gosta de acompanhar o pai em todas as atividades da quinta, desde o tratamento de animais à cultura de vegetais. Não as faz sozinho, mas identifica todas essas atividades, e são ponto de conversa na escola (é um agricultor nato). Por insistência da mãe, arruma a cama. Em relação à questão 9: Tem amigos fora da escola? Estes amiguinhos são filhos de amigos dos pais, existe um elo direto com a família.

Nesta entrevista a mãe do “Filipe” transmitiu-nos que o filho fala da escola de forma entusiasta, orgulhosa e mostra-se envolvido na escola. Quando fala dos colegas refere-se sempre aos intervalos, fala de ambas as professoras de forma carinhosa, salienta que a Professora de Apoio o ajuda a compreender as tarefas e acaba por o fazer sentir mais motivado.

Referiu que o “Filipe” faz as tarefas diárias de forma voluntária. Referenciou que ele colabora muito com o pai e adora trabalhar na agricultura. Identifica muito bem todas as tarefas da quinta e participa ativamente na relação familiar (conversas, opiniões).

Deixou transparecer uma certa mágoa, por não estar tanto tempo quanto deseja com o filho. Alguns dias, quando chega a casa ele já está a dormir, só tem um fim de semana por mês com ele, esta falta de tempo foi referida frequentemente. Ambos os pais têm dois trabalhos, e com a ajuda familiar não descaram o apoio ao “Filipe”.

5.3. Síntese interpretativa das entrevistas

A “Maria” e o “Filipe” são duas crianças disléxicas que apresentam dificuldades de aprendizagem na leitura, na escrita e cálculo. São crianças de géneros, de idades e oriundas de famílias diferentes, cada uma com a sua história e modos de vida diferenciados.

Para ambas, a família próxima apresenta-se como elemento facilitador para o desenvolvimento socioemocional das crianças. Ambos têm terapia da fala e apoio particular extraescolar.

Pelo que se retira das entrevistas às professoras titulares e professora de apoio, ambas as crianças apresentam algumas competências relacionais e sociais, contudo, reconhecem-se algumas dificuldades em gerir as frustrações e em lidar com algumas situações sociais. Quando confrontadas com dificuldades, ambas as crianças têm uma postura que revela imaturidade na forma como respondem à ansiedade. Os comportamentos evidenciados revelam dificuldades de regulação emocional. Curiosamente, mesmo nas situações em que se confrontam com o sucesso, reagem de uma forma demasiadamente efusiva (Maria) ou sentindo constrangimento social (Filipe).

Ao nível da escola, a “Maria” vai gostando de algumas disciplinas, já começa a ter uma escrita cuidada, não revelando uma atitude de recusa à escola.

O vólei é essencial para a “Maria” desenvolver competências sociais e emocionais. Em conversa posterior à entrevista comentou que gosta muito de viajar com a equipa, conhecer outras cidades e outras pessoas. Quando a “Maria” se refere ao vólei, fala de uma forma tranquila e feliz, revelando bem-estar. Neste campo, a felicidade não transmite euforia; não reflete a exaltação de quando a professora a elogia.

Contudo, e ainda referindo o desporto, por vezes aborrece-se com uma colega ou com o treinador porque não “fazem o que ela quer”, referiu que com o treinador não pode zangar-se muito, porque o treinador não a deixa jogar. Nas suas atitudes a “Maria” deixa explícito que uma forma de obter o que pretende é “zangar-se” e “amuar”.

Este comentário evidencia a importância dos adultos (pais e educadores) terem atitudes assertivas e reguladoras, sem cederem a jogos emocionais que não ajudam estas crianças a lidar de uma forma mais adequada com as suas dificuldades.

O “Filipe”, apesar de gostar das professoras, dos colegas, sobretudo dos amigos de grandes brincadeiras, do apoio extraescolar, não gosta da escola. Como já referenciado, a adaptação do “Filipe” ao novo ciclo de aprendizagem está a ser muito difícil, o que não tem facilitado a sua postura face à aprendizagem escolar. A forma que os pais encontraram para o motivar é dizer-lhe que necessita da escola para ser um agricultor.

Reforçando esta ideia, em conversa informal com a mãe e a professora de apoio, ambas referem uma frase que criança diz com frequência “para que quero a escola, se eu só preciso das mãos para trabalhar”. Notámos, também, que em qualquer situação o “Filipe” quando elogiado fica muito constrangido, explicamos esta situação num pequeno apontamento: o “Filipe” tem olhos muito bonitos, alguém referenciou esta constatação à frente dele, de imediato colocou os olhos no chão disse “ôh, ôh, estas coisas, ai, ôh,” durante algum tempo não levantou os olhos e entreteve-se a pontapear pedrinhas. Nas situações sociais, nomeadamente na relação com os seus pares, evidencia dificuldades em adequar o seu comportamento.

Os dados obtidos através das entrevistas e a análise cruzada das informações (triangulação das fontes) permitiram-nos constatar em ambas as crianças da nossa amostra dificuldades na gestão das emoções, bem como sentimentos marcados pelo conflito e a ambiguidade associados ao contexto escolar.

5.4. Apresentação da prova “Era uma vez...”

Os Cartões foram apresentados às crianças com a indicação de que se trata de uma história inacabada, à qual eles deveriam dar sequência escolhendo três cenas desenhadas, entre as nove possíveis. Depois de cada história contada foi apresentado o cartão “Final” com a descrição verbal do fim da história.

Concluída a sequência de histórias foi-lhes apresentado o cartão “Retrato” ao qual cada um deu um nome, identificaram a história que mais gostaram, a história que menos gostaram contaram uma história em que a personagem principal foi a/o menina/o do “retrato”.

Existe uma folha de registo de respostas que se utiliza durante a apresentação da prova à criança, onde se regista o tempo ocorrido entre a disposição das cenas até que a criança coloque, na posição indicada, a primeira cena escolhida. Também se anotam as cenas escolhidas pela criança em cada cartão-estímulo, bem como qualquer-comentário feito pela criança.

No final da apreciação das respostas de cada criança, apresentamos uma grelha síntese de análise na qual identificamos o número sequencial dos cartões, a respetiva categoria, a atitude que a criança teve durante sessão, a sequência das cenas escolhidas, a verbalização e os aspetos formais de conteúdo.

Para dar início à prova, a título explicativo, foi apresentado um primeiro cartão (Cartão E), que representa uma cena de carnaval; de acordo com a sua função, as suas respostas não contam para interpretação.

5.4.1. Prova “Era uma vez...” da “Maria”

Cartão I – Passeio com a mãe

Tempo de latência 60 “

Descrição da história:

“A menina quando se vê perdida procura o polícia, depois aparece uma fada e deu-lhe asas para ir procurar a mãe.”

Nível sequencial de cenas:

B1 – Cena de Realidade;

B7 – Cena de Fantasia Mágica;

B5 - Cena de Fantasia Mágica.

A criança não se identificou de uma forma explícita com a personagem, não verbalizou aflição, mas realidade e fantasia mágica.

Ao nível do aspeto formal de conteúdo:

Descreveu as cenas com um enredo muito simples, mas adequado. Associou uma cena de realidade coerente, na qual a personagem tenta obter ajuda, imediatamente associa duas cenas de fantasia mágica que surgem para ajudar. A criança recorreu a uma solução fantasista e “inusitada” se considerarmos a idade da mesma.

Cartão II- Doença

Tempo de latência 58”

Descrição da história:

“O médico deu-lhe um presente, dormiu com ela e depois piorou e teve de ir para o hospital.”

Nível sequencial de cenas:

B3 – Cena de Fantasia Viável;

B5 – Cena de Fantasia Viável;

B9 - Cartão de Aflição.

Ao nível do aspeto formal de conteúdo:

Descreveu as cenas com um enredo muito simples, não se identificou de uma forma explícita com a personagem, verbalizou duas cenas de fantasia viável e a cena final de aflição. Começa por associar a situação geradora de angústia a uma fantasia prazerosa, transformando o médico em alguém que lhe entrega um presente; por outro lado, a figura do médico é também associada a uma personagem que a protege ao referir que dorme com o presente que ele lhe deu (“dormiu com ela”- prenda que o

médico deu). Apesar de, no início da história, ter tentado “lutar” contra a angústia que a situação de doença lhe parece provocar, termina com uma cena de aflição.

Cartão III- Passeio à Praia

Tempo de latência 60”

Descrição da história:

“Ela teve vergonha de pedir para brincar com eles. Mas depois foi, apresentou-se e fez muitos castelos de areias com eles.”

Nível sequencial de cenas:

B7 – Cena de Fantasia;

B9 - Cena de Aflição;

B8 – Cena de Realidade;

Nesta história a criança escolheu uma sequência de cenas, após esta escolha, fez uma breve pausa e inverteu a sequência dos cartões à medida que ia contando a história.

B9 - Cena de Aflição;

B7 – Cena de Fantasia;

B8 – Cena de Realidade.

Ao nível do aspeto formal de conteúdo:

Descreveu as cenas com um enredo muito simples, mas adequado. A criança não se identificou de uma forma explícita com a personagem. Perante uma situação desencadeadora, normalmente, de prazer, começa por associar uma cena de aflição que reflete inibição ou constrangimento perante uma situação social, mas sequencialmente sem receios e sem ajuda de ninguém, apresentou-se aos meninos, terminando a sua história com uma cena de realidade, de convívio e brincadeira na praia, perfeitamente natural.

Cartão IV- Pesadelo

Tempo de latência 62”

Descrição da história:

“Ela assustou-se, foi a correr para a cama dos pais, bebeu leite com chocolate e foi dormir.”

Nível sequencial de cenas:

B2 – Cena de Aflição;

B8 - Cena de Realidade;

B9 – Cena de Aflição.

Nesta história a criança escolheu uma sequência de cenas, após esta escolha, fez uma breve pausa e inverteu a sequência dos cartões à medida que ia contando a história.

B9 – Cena de Aflição;

B2 – Cena de Aflição;

B8 – Cena de Realidade.

Nível do aspeto formal de conteúdo:

Descreveu as cenas com um enredo muito simples, mas adequado. A criança não se identificou de uma forma explícita com a personagem. A uma situação de aflição que é um pesadelo, associou uma cena de aflição em que a criança corre a pedir ajuda aos pais que a tranquilizam, terminando a história com uma cena de realidade e tranquila.

Cartão V- Dia dos anos

Tempo de latência 60”

Descrição da história:

“A menina foi ver os presentes, estava um monte cheio deles e começou a abri-los, e depois assoprou as velas do bolo.”

Nível sequencial de cenas:

B5 – Cena de Fantasia Viável;

B6 - Cena de Realidade;

B8 - Cena de Realidade.

Ao nível do aspeto formal de conteúdo:

Descreveu as cenas com um enredo muito simples, mas adequado. A criança não se identificou de uma forma explícita com a personagem. A uma história que remete para uma situação prazerosa da realidade, o dia de aniversário, associou uma cena de fantasia viável, com uma sequência enquadrada para uma criança da sua idade.

Cartão VI- Briga dos pais

Tempo de latência 70”

Descrição da história:

“eles estavam a resmungar um com o outro, a menina foi falar com a mãe para ela parar de falar assim com o pai. Eles fizeram as pazes e ela foi festejar a ver televisão.”

Ao nível sequencial de cenas:

B1 – Cena de Realidade;

B5 - Cena de Fantasia viável;

B3 - Cena de Fantasia.

Ao nível do aspeto formal de conteúdo:

Descreveu as cenas com um enredo muito simples, mas adequado. A criança não se identificou de uma forma explícita com a personagem. A criança demorou algum tempo a iniciar a escolha dos cartões, olhou para nós, e voltou a olhar para os cartões. Verbalizou uma cena de realidade na qual os pais discutiam, uma cena de fantasia viável, na qual ela própria intervém na resolução da situação, e termina com uma cena de fantasia.

Cartão VII- A escola

Tempo de latência 15”

Descrição da história:

“A menina pensa, vai ver ao livro, e vai ao quadro dizer.”

Ao nível sequencial de cenas:

B8 – Cena de Realidade;

B1 - Cena de Realidade;

B5 - Cena de Fantasia.

Logo após a sua primeira escolha inverteu a sequência dos cartões para:

B1 - Cena de Realidade;

B8 – Cena de Realidade;

B5 - Cena de Fantasia.

Ao nível do aspeto formal de conteúdo:

Descreveu as cenas sem enredo. A criança não se identificou de uma forma explícita com a personagem e demorou algum tempo a iniciar a escolha dos cartões. Verbalizou duas cenas de realidade e uma de fantasia. Na última cena, o púlpito é confundido com um quadro.

Tabela 9 - Grelha síntese de análise da “Prova Era uma vez...” da “Maria”

Cena I - passeio com a mãe				
número	B1	B7	B5	
categoria	realidade	fantasia	fantasia	
atitude				tranquila
sequencia de cena	realidade	fantasia mágica	fantasia mágica	
verbalização	realidade	fantasia	fantasia	
aspetos formais de conteúdo				descreveu um enredo simples
				história fantasiosa
				a personagem tenta obter ajuda e consegue essa ajuda através da fantasia mágica.
Cena II - doença				
número	B3	B5	B9	
categoria	fantasia	fantasia	aflição	
atitude				tranquila
sequencia de cena	fantasia	fantasia	aflição	
verbalização	fantasia	fantasia	aflição	
aspetos formais de conteúdo				descreveu um enredo simples
				história sem lógica
Cena III - passeio à praia				
1.ª seleção				
número	B7	B9	B8	
categoria	fantasia	aflição	realidade	
2.ª seleção				
número	B9	B7	B8	
categoria	aflição	fantasia	realidade	
atitude				tranquila
				hesitou na escolha das cenas
				procurou seleccionar as cenas com algum critério
sequência de	aflição	fantasia	realidade	

cena				
verbalização	aflição	fantasia	realidade	
aspetos formais de conteúdo				descreveu um enredo simples
				história lógica
Cena IV – pesadelo				
1.ª seleção				
número	B2	B8	B9	
categoria	aflição	realidade	aflição	
2.ª seleção				
número	B9	B2	B8	
categoria	aflição	aflição	realidade	
atitude				hesitou na escolha das cenas
				procurou selecionar as cenas com algum critério
sequência de cena	aflição	aflição	realidade	
verbalização	aflição	aflição	realidade	
aspetos formais de conteúdo				descreveu um enredo simples
				a personagem tenta obter ajuda junto dos pais que a conseguem tranquilizar
				termina a história de uma forma tranquilizante
Cena V – O dia dos anos				
número	B5	B6	B8	
categoria	fantasia	realidade	realidade	
atitude				tranquila
				procurou selecionar as cenas com algum critério
sequencia de cena	fantasia	realidade	realidade	
verbalização	fantasia	realidade	realidade	
aspetos formais de conteúdo				descreveu um enredo simples

Cena VI – Briga dos pais				
número	B1	B5	B3	
categoria	realidade	fantasia	fantasia	
atitude				encolheu os ombros
				esperou
				olhou para quem estava a apresentar a prova
				fixou os cartões
				procurou selecionar as cenas com algum critério
sequência de cena	realidade	fantasia	fantasia	
verbalização	realidade	fantasia	fantasia	
aspetos formais de conteúdo				descreveu um enredo simples
				a personagem procura o adulto feminino para obter o desfecho positivo
				sente que ela resolveu a situação conversando com a mãe
				apesar de “gerir” a situação, esta, termina em fantasia
Cena VII – a escola				
1.ª seleção				
número	B8	B1	B5	
categoria	realidade	realidade	fantasia	
2.ª seleção				
número	B1	B8	B5	
categoria	realidade	realidade	fantasia	
atitude				tranquila
				procurou selecionar as cenas com algum critério
sequência de cena	realidade	realidade	fantasia	
verbalização	realidade	realidade	fantasia	
aspetos formais de conteúdo				apenas descreveu os desenhos dos cartões

Concluída a sequência de histórias, foi apresentado à “Maria” o cartão “retrato” ao qual cada um deu um nome de Jade, o nome da sua amiga.

A história que a “Maria” mais gostou foi a prova do Passeio à Praia, porque foi a história mais gira e porque “gosta do mar e fazer o que lhe apetece”.

A história que a “Maria” menos gostou foi a prova da briga dos pais, porque não gosta de ver os pais a resmungar um com o outro.

Chamamos a atenção para o facto destes comentários da criança evidenciarem que projetou na personagem da prova dimensões da sua identidade.

Pedimos à “Maria” para inventar uma história em que a personagem principal seria a “Jade”.

Descrição da história:

“A Jade levantou-se, tomou o pequeno-almoço, deu um beijo à mãe e ao pai. Foi para a escola e aprendeu novas matérias. Foi para casa, brincou com as bonecas às casinhas, às mães e aos pais e foi para a cama.”

5.4.2. Prova “Era uma vez...” do “Filipe”

Antes de iniciar a prova com o “Filipe”, tivemos de explicar em que consistia a prova e iniciámos a Prova com o Cartão E (carnaval). Inicialmente, ele mostrou-se participativo, contudo, no final do cartão I, disse que estava muito cansado e não queria inventar histórias.

Assim, negociámos com o “Filipe” a continuação da aplicação da prova noutro dia, e noutro espaço que não a escola. A segunda parte da prova foi feita no espaço da Escola Agrária de Coimbra, um espaço onde há campo, cavalos, vacas, e aceite pelo “Filipe”. Contudo, a prova foi feita num escritório a que o “Filipe” apelidava de “prisão”, queria desistir ao fim de cada história, constantemente tinha de ser incentivado com a promessa de uma visita pela quinta Agrária.

Nesta prova, o “Filipe” apenas verbalizou as histórias ao Cartão I – Passeio com a mãe e ao Cartão IV– Aniversário; relativamente aos restantes Cartões apenas escolheu a sequência dos cartões.

Apreciação das respostas:

Cartão I – Passeio com a mãe

Tempo de latência 2 “

Descrição da história:

“O menino chama a mãe, encontra um polícia que vai telefonar para mãe.”

Ao nível sequencial de cenas:

B2– Cena de Aflição;

B1 – Cena de Realidade;

B8 - Cena de Realidade.

Ao nível do aspeto formal de conteúdo:

Descreveu as cenas sem enredo. A criança não se identificou de uma forma explícita com a personagem. Verbalizou uma cena de aflição e duas de realidade nas quais a personagem tenta obter ajuda. Perante uma cena de aflição, apresenta uma opção realista e termina com outra cena de realidade possível apresentando um critério lógico.

Cartão II - doença

Tempo de latência 80”

Descrição da história:

Neste cartão não foi feita a descrição da história, apenas foram identificadas sequências de cenas.

Ao nível sequencial de cenas:

B9 – Cartão de Aflição

B6 - Cartão de Realidade

B8 - Cartão de Realidade

Imediatamente alterou a sequência

B1 – Cartão de Realidade

B2 - Cartão de Aflição

B9 - Cartão de Aflição

Alterou de novo e de uma forma rápida

B3 – Cartão de Fantasia;

B6 - Cartão de Realidade;

B8 - Cartão de Realidade.

Ao nível do aspeto formal de conteúdo:

A criança escolheu de forma rápida os cartões, mesmo a alteração dos cartões foi feita de uma forma muito acelerada. Não verbalizou nenhuma história, quando inicia a escolha dos cartões e passa pela imagem da criança doente que pensa numa sepultura, diz “este não interessa”. Alterou os cartões por três vezes, sendo que:

Na primeira sequência existe uma coerência na escolha dos cartões a uma cena de aflição, seguem-se duas de realidade plausível. Existe uma coerência na escolha dos cartões face à melhoria do doente.

Na segunda sequência a uma cena de realidade seguem-se duas de aflição, repete o cartão 9 (aflição), em que inicia a primeira sequência e termina a segunda. Em oposição à sequência anterior, existe uma coerência na escolha dos cartões face ao agravamento do doente.

Quando formou a terceira sequência, afirmou “Não, isto agora, fica assim”, nesta sequência colocou um cartão de fantasia diferente das tiragens anteriores e repetiu o os dois cartões de realidade da primeira sequência. Contudo, deixa transmitir um agravamento do doente.

Cartão III – Passeio à Praia

Tempo de latência 2 “

Descrição da história:

Neste cartão não foi feita a descrição da história, apenas foram identificadas sequências de cenas.

Ao nível sequencial de cenas:

B5– Cena de Fantasia;

B4 – Cena de Aflição;

B2 - Cena de Aflição.

Ao nível do aspeto formal de conteúdo:

Perante esta situação a criança escolheu uma sequência de cenas em que inicia com uma cena de fantasia representativa de orgulho, rodeado de atenção (como sendo um ídolo). A esta carta, seguem-se duas de aflição, representativas de constrangimento e rejeição. A título exemplificativo foi o “sonho tornado pesadelo”. É importante referir que de acordo com Fagulha (1997) e Estrada (2008) este cartão é associado a situações prazerosas pelo que é particularmente relevante assinalar a opção sequencial do “Filipe”, eventualmente, reveladora das dificuldades em estabelecer relações com os seus pares e dos conflitos vivenciados a esse propósito.

Cartão IV– Pesadelo

Tempo de latência 2 “

Descrição da história:

Neste cartão não foi feita a descrição da história, apenas foram identificadas sequências de cenas.

Ao nível sequencial de cenas:

B4- Cena de Aflição

B2 - Cena de Aflição

B3 - Cena de Fantasia

Ao nível do aspeto formal de conteúdo:

Nesta sequência de imagens é apresentada uma cena de aflição, perante a qual a criança pede ajuda aos adultos (pais) para resolver a situação. Contudo, é ele próprio que resolve a situação, coloca os adultos na sua retaguarda e defende-os com uma “arma em punho”. Encontrou uma forma fantasiosa, mas reforçadora do seu “eu”, de resolver uma situação aflitiva.

Cartão V- dia dos anos

Tempo de latência: 3 “

Descrição da história:

“Então, ele aqui vai brincar, assopra o bolo e abre os presentes.”

Ao nível sequencial de cenas:

B3- Cena de Fantasia

B8 - Cena de Realidade

B5 - Cena de Fantasia

Ao nível do aspeto formal de conteúdo:

Descreveu as cenas sem enredo. A criança não se identificou de uma forma explícita com a personagem.

Nesta sequência de imagens que retrata o dia de aniversário, a criança inicia com uma cena de fantasia em que o protagonista brinca, e é o centro das atenções. Brinca de forma isolada com todas as crianças a olhar para si. O segundo cartão apresenta uma cena de realidade, a criança sopra as velas do bolo de aniversário. O último cartão representa a felicidade em ver muito presentes.

Cartão VI- briga dos pais

Tempo de latência 3 “

Descrição da história:

Neste cartão não foi feita a descrição da história, apenas foram identificadas sequências de cenas.

Ao nível sequencial de cenas:

B1- Cena de Realidade

B9 - Cena de Aflição

B4 - Cena de Aflição

Ao nível do aspeto formal de conteúdo:

A uma cena realista a criança dá uma sequência de cenas de aflição em que a criança se apercebe da briga dos pais inicia o choro e fica sozinho a chorar.

Cartão VII- escola

Tempo de latência 5 "

Descrição da história:

Neste cartão não foi feita a descrição da história, apenas foram identificadas sequências de cenas.

Ao nível sequencial de cenas:

B7- Cena de Fantasia

B8- Cena de Realidade

B1 - Cena de Realidade

Ao nível do aspeto formal de conteúdo:

Este é um cartão representativo de uma sala de aulas em que a primeira cena representa a fantasia através de uma criança, que perante a questão da professora tem uma atitude de desafio para com a professora, as outras crianças que se riem e dão-lhe destaque.

Sequencialmente é escolhido um cartão que representa uma criança atenta à aula e que consulta um livro, termina com a imagem de uma criança que pensa na resolução de um problema.

Tabela 10 - Grelha síntese de análise da “Prova Era uma vez...” do “Filipe”

Cena I - passeio com a mãe				
número	B2	B1	B8	
categoria	aflição	realidade	realidade	
atitude				agitada
sequencia de cena	aflição	realidade	realidade	
verbalização	aflição	realidade	realidade	
aspetos formais de conteúdo				descreveu os desenhos dos cartões
				a personagem tenta obter ajuda através de um adulto e consegue essa ajuda para o final que ele pretende.
				apresentou uma linha lógica na escolha
Cena II - doença				
1.ª seleção				
número	B9	B6	B8	
categoria	aflição	realidade	realidade	
atitude				agitada
sequência de cena	aflição	realidade	realidade	
verbalização	s/verbalização	s/verbalização	s/verbalização	
aspetos formais de conteúdo				existe uma lógica na escolha dos cartões
				lógica sequencial de melhoria do doente
2.ª seleção				
número	B1	B2	B9	
categoria	realidade	aflição	aflição	
atitude				agitada
sequência de cena	realidade	aflição	aflição	
verbalização	s/verbalização	s/verbalização	s/verbalização	

aspetos formais de conteúdo				escolha adequada dos cartões
				coerência na escolha sequencial representativa da regressão do estado do doente
3.ª seleção				
número	B3	B6	B8	
categoria	fantasia	realidade	realidade	
atitude				agitada
sequência de cena	fantasia	realidade	realidade	
verbalização	s/verbalização	s/verbalização	s/verbalização	
aspetos formais de conteúdo				tendo sido esta a última escolha, identificamos que os conteúdos dos cartões selecionados refletem o agravamento do estado do doente
				existe uma adequação na escolha dos cartões, caso se entenda que a criança recebe uma prenda do adulto, como atitude de carinho (por estar doente)
				não sentindo melhoras continua a ter a atenção do adulto (com a leitura de histórias)
				não percebendo a melhoria do estado de saúde, o doente vai de ambulância para o hospital

Cena III- passeio à praia				
número	B5	B4	B2	
categoria	fantasia	aflição	aflição	
atitude				agitada
sequência de cena	fantasia	aflição	aflição	
verbalização	fantasia	aflição	aflição	
aspetos formais de conteúdo				no primeiro cartão representa a postura de uma pessoa muito segura de si própria
				uma pessoa que gosta de ser admirada pelas outras
Cena IV - pesadelo				
número	B4	B2	B3	
categoria	aflição	aflição	fantasia	
atitude				agitada
sequência de cena	aflição	aflição	fantasia	
verbalização	s/verbalização	s/verbalização	s/verbalização	
aspetos formais de conteúdo				os dois primeiros cartões apresentam uma sequência adequada
				termina com uma cena irreal para a situação apresentada, não só porque se tratava de um pesadelo e não de um intruso. Por outro lado, é a própria criança que defende os pais, estando, estes, muito assustados
Cena V - Dia dos anos				
número	B3	B8	B5	
categoria	fantasia	realidade	fantasia	
atitude				agitada

sequência de cena	fantasia	realidade	fantasia	
verbalização	fantasia	realidade	fantasia	
aspetos formais de conteúdo				brinca sozinho, com todas as crianças/convidados à sua volta (formando uma roda), talvez em jeito de admiração
				a criança cria evidência-se em relação às outras
				o cartão de soprar as velas do bolo é uma realidade para uma criança
				no último cartão, abre as prendas, na lógica desta história deveria ser o primeiro cartão
				esta história, a criança deixa transparecer uma irregularidade de momentos
Cena VI - briga dos pais				
número	B1	B9	B4	
categoria	realidade	aflição	aflição	
atitude				agitada
sequência de cena	realidade	aflição	aflição	
verbalização	s/verbalização	s/verbalização	s/verbalização	
aspetos formais de conteúdo				face à realidade em que a criança assiste a uma discussão dos pais
				ao relacionar-se com essa discussão, tem uma atitude de aflição em que inicia o choro
				a criança termina sozinha a chorar

Cena VII - a escola				
número	B7	B8	B1	
categoria	fantasia	realidade	realidade	
atitude				agitada
sequência de cena	fantasia	realidade	realidade	
verbalização	s/verbalização	s/verbalização	s/verbalização	
aspetos formais de conteúdo				inicia a sequência de cartões com uma criança que se comporta de forma desafiadora perante a professora
				evidencia-se através desta forma desafiadora
				tem a atenção dos outros elementos do grupo
				o cartão apresenta uma maior assertividade e ponderação
				o último cartão apresenta uma dificuldade em resolução de um problema

Concluída a sequência de histórias foi apresentada ao “Filipe” o cartão “retrato” ao qual ele deu o nome de “Jorge”, o nome do tio.

Perguntámos ao “Filipe” qual a história que ele mais gostou e a que menos gostou, a resposta a ambas as questões foi “nenhuma”.

Pedimos para inventar uma história sobre o “Jorge”. Depois de muita insistência e da promessa de finalmente ir ver os cavalos, contou a seguinte história.

Descrição da história:

“O Jorge foi jogar à bola.”

6. Sínteses interpretativas das provas “Era uma vez...”

6.1. A prova da “Maria”

A “Maria” tem uma atitude participativa e elabora histórias com enredos sintéticos. Na grelha de avaliação, optámos por não fazer uma apreciação completa das primeiras sequências de cartões da “Maria”, porque não foram as escolhas verbalizadas.

No cartão I, onde se considera o medo de abandono e não presença física da mãe, apesar de procurar a ajuda de um adulto a criança é transportada para uma fantasia mágica que resolve a situação.

Em relação ao cartão II, perante a ansiedade da doença e do medo do sofrimento físico a criança reporta cena de fantasia e termina de uma forma brusca e drástica, pois pelo decorrer da história não se previa este desfecho.

Perante estes dois cartões a “Maria” transmite confusão, e não sabe lidar com a ausência da mãe, tal como não saber lidar com a doença, com o sofrimento. Neste cartão a sua aflição confronta-se com dois polos extremos ou a fantasia ou o drástico.

No cartão IV, representativo do medo do escuro, dos pesadelos que causam perturbação a qualquer criança, a “Maria” desenrolou uma história tranquila e lógica, como qualquer criança, correu a pedir ajuda aos pais que a tranquilizaram. Aqui deixa perceptível o apoio e a proteção dos pais, sempre presentes para as situações de conflito.

No cartão VI, perante a discussão dos pais a “Maria” tem uma postura serena, mas ao mesmo tempo desassossegada, transmitindo ansiedade quando confrontada com este tipo de situações. Perante este comportamento provocado pelos adultos, a própria criança intercede na resolução do problema transmitindo uma proximidade com os pais e envolvendo-se nos conflitos familiares.

Relativamente ao cartão VII, representa uma situação em sala de aulas e faz uma alusão emocional face às exigências de aprendizagem. Os cartões escolhidos pela “Maria” apresentaram capacidades que não correspondem ao seu desempenho escolar. Pois o que seria desejado para si, seria ela própria transmitir o que a professora perguntou de uma forma eloquente.

Os cartões que transmitem sensações agradáveis e prazerosas (III e V) avaliam a reação da criança perante o convívio com os pares. Relativamente ao passeio na praia, a “Maria” revela a fragilidade da inibição perante quem não conhece; mais uma vez,

através da fantasia inverte a situação e vive momentos felizes com as outras crianças. O dia de aniversário é visto com muitos presentes, transmitindo que é uma pessoa querida pela família e amigos.

Como qualquer criança da sua idade, a “Maria” gostou mais da história que representava o passeio à praia e a que menos gostou foi da história da briga dos pais. Deu o nome de uma amiga à personagem de uma história que retrata um dia, possivelmente, na vida da “Maria” sob a personagem “Jade”.

Fazendo uma breve avaliação desta prova cujas histórias representam experiências ansiogêneas, percebemos que a “Maria” para lidar as suas ansiedades, medos e frustrações refugia-se, frequentemente, no mundo de fantasia, onde encontra as suas respostas.

6.2. A prova do “Filipe”

O “Filipe”, durante a prova (feita em dois dias), teve uma atitude agitada, revelando alguma desconcentração e aparente desinteresse, apesar de demonstrar curiosidade pelos cartões a seguir mencionados.

Na grelha de avaliação optámos por fazer a avaliação completa das várias sequências na escolha dos cartões, por dois motivos: no final de cada sequência o “Filipe” fazia uma ligeira pausa como se fosse a escolha certa, e como não houve verbalização da maioria das histórias, optámos por avaliar todas as escolhas.

Relativamente ao cartão I, face à não presença da mãe, a criança mostrou-se coerente na seleção das imagens e na verbalização, terminando a sua história de uma forma realista. Contudo, pensamos que esta é uma situação já analisada e ponderada por parte dos pais.

Face ao cartão II, revelou que o medo de adoecer deixa-o confuso, em todas as sequências escolhidas a criança é cuidada pelos pais, sendo que a história final termina com o agravamento do doente, transmitindo alguma perturbação na vivência das emoções associadas a esta situação.

No cartão IV que representa um pesadelo, de uma forma natural inicia a sua história de uma forma realista, enfrentando os seus medos pedindo ajuda aos pais na solução da situação. Contudo, a cena final indicia que o “Filipe” recorre à fantasia para superar e enfrentar situações de medo e ansiedade.

Na briga dos pais, cartão VI, o comportamento dos adultos cria aflição e solidão na criança; face ao desespero não se desenrolou qualquer solução aparente.

Face aos momentos de dificuldade de aprendizagem vividos na escola, através do cartão VII, o “Filipe” mostra a sua inibição por saber através de uma atitude de devaneio e de barulho na qual se expõe. Após esta postura inicial, opta por seleccionar

a imagem que representa uma criança sensata e estudiosa que não corresponde ao seu desempenho escolar.

No cartão III, passeio na praia, a criança transmite um turbilhão de emoções aflitivas. Esconde-se atrás de uma imagem ímpar, admirado por todos. Imediatamente, sente-se constrangido, rejeitado e sozinho. Na cena representativa do aniversário, cartão V, a criança sente-se o centro das atenções, enquanto brinca sozinho, todas as outras crianças olham para ele.

O “Filipe” não gostou de nenhuma das histórias. O “Filipe” também se refugia em fantasias para lidar com as emoções positivas e negativas que as várias situações propostas lhes provocaram. Mas esta fantasia é inicial, é o seu sonho, o seu desejo, é uma fantasia sem solução, ela desaparece drasticamente. O “Filipe” imagina ser o centro das atenções porque se sente sozinho, constrangido e em muitas situações intimidado.

7. Considerações Finais

Considerando o percurso investigativo e baseando-me nas evidências encontradas existem algumas conclusões que é importante apresentar.

O delineamento da pesquisa teve como ponto de partida a necessidade de compreender de forma mais concreta, mas ao mesmo tempo aprofundada, o comportamento socioemocional das crianças com dislexia associado às suas vivências no contexto escolar. Tivemos como objetivo identificar as emoções e sentimentos relacionados com o processo de aprendizagem, bem como as interações estabelecidas com os professores e os seus colegas.

Entrevistar as crianças foi, na nossa perspectiva, uma opção interessante no sentido em que permitiu ouvir a sua “voz” e captar o sentido que atribuem às dimensões analisadas. Por outro lado, permitiu triangular os dados obtidos a partir da perspectiva de diferentes intervenientes no objeto de estudo, nomeadamente das professoras e das mães e encarregadas de educação das crianças participantes no estudo, validando a nossa análise. O facto de nas entrevistas às crianças termos recorrido a imagens ilustrativas das emoções retiradas do livro “Emoções e Sentimentos Ilustrados”, de Paulo Moreira, permitiu que as crianças compreendessem de uma forma mais objetiva o conceito “emoções”, adequando as suas respostas ao objetivo da entrevista.

A aplicação da Prova “Era uma vez”, de Teresa Fagulha, revelou-se um desafio complexo, mas permitiu-nos aprofundar a identificação de dificuldades na regulação emocional relativamente a situações comuns na rotina das crianças. Constatamos nas duas crianças o recurso à fantasia para lidar com situações conflituosas, mas também a escolha de cenas de aflição no final de algumas histórias, estratégias e respostas não

muito habituais em crianças do seu nível etário, de acordo com os resultados de Fagulha (1997) e Estrada (2008).

Decorrente da triangulação de dados e tendo por base as sínteses interpretativas que fomos apresentando, podemos afirmar que foi possível dar resposta aos nossos objetivos.

A “Maria” revelou-se uma criança afável, simpática evidenciando, em geral, uma integração escolar com progressos a nível das aprendizagens e das interações sociais. Foi possível compreender que essas vivências têm como suporte uma relação familiar segura e apoiante.

Na sua relação com a escola a “Maria” sente amizade e simpatia pelas professoras e sente-se bem na escola. No entanto, quando chamada à atenção por parte das professoras fica “desanimada”, “triste” e “zangada” porque nem sempre lhe apetece estudar e não gosta quando as professoras lhe ralham. Pelas entrevistas, percebemos que a “Maria” gosta de aprender, de fazer as tarefas de forma correta. Cada conquista na aprendizagem é vivida com sentimentos de grande realização e felicidade. Evidencia, contudo, algumas dificuldades em gerir a frustração manifestando em algumas situações uma atitude de desafio para as professoras e colegas.

Destacamos também o papel que a atividade do vôlei assume na manutenção da sua autoconfiança e autoestima.

A prova “Era uma vez...” transmite-nos que apesar de demonstrar alguma capacidade de regular as suas emoções, a “Maria” refugia-se, essencialmente, num mundo encantado e fantasista. Desta forma, ela disfarça os seus medos, insegurança e angústias.

Por sua vez, o “Filipe” é uma criança que reclama constantemente, tem um comportamento de oposição a todas as tarefas, inclusive passear. Conseguir envolvê-lo e mobilizar a sua colaboração, quer na entrevista, quer na aplicação da prova “Era uma Vez”, exigiu persistência e algum “engenho”. Em todos os momentos de contacto que tivemos com ele, expressou o seu desagrado relativamente à escola e às experiências tidas nesse contexto. Apesar de ser esse o seu discurso, na entrevista revelou que “Também gosto da escola, gosto das professoras, dos meus amigos. Eu já te disse isso. Mas tudo o que se faz na escola é muito difícil, às vezes consigo e fico contente. É muito difícil, eu não consigo, tenho de fazer coisas que não gosto.” Destacamos esta transcrição pois revelam o que poderá ser entendido como uma estratégia de defesa perante o insucesso vivenciado nesse contexto. Ao ser capaz de indicar o que lhe desagradava, revela consciência da sua incapacidade em dar uma resposta adequada às exigências escolares. Esse facto não impede de se sentir satisfeito e alegre, mas, ao mesmo tempo, surpreendido, sempre que obtém algum sucesso escolar. Esse facto indica-nos que foi interiorizando baixas expectativas relativamente ao seu desempenho nas aprendizagens formais.

Valoriza, sobretudo, os espaços abertos, projetando os seus interesses e sentido de competência nas atividades que partilha com o pai na quinta. Foi perceptível a relação de afinidade e cumplicidade com o seu progenitor, figura de referência estruturante.

Tanto ao nível das entrevistas como na prova “Era uma vez...” o “Filipe” transmite dificuldades em gerir as emoções, e de forma semelhante à “Maria”, esconde-se no seu mundo de fantasia, onde é admirado. Contudo, deixa perceber, com imensa facilidade, que é uma criança sozinha, com os seus medos e com baixa autoestima, que o faz sentir inibido quando é elogiado. O próprio comportamento de oposição é o seu mecanismo de defesa.

Retomamos a perspetiva de Sako (2016) para confirmar o que os dados recolhidos nos permitiram evidenciar: à medida que as crianças com dislexia se confrontam com desafios e tarefas escolares progressivamente mais complexas, a par de uma consciência mais precisa das dificuldades manifestadas, crescem cada vez mais os sentimentos de frustração, revolta, falta de motivação e baixa autoestima. As dificuldades de aprendizagem associadas à dislexia implicam que essas crianças cometam muitos erros básicos, tornando-se frustrante para elas lidar com as situações de ensino formal da leitura e da escrita e criando-lhes dificuldades nas relações sociais.

Em síntese, o delineamento da pesquisa e a sua operacionalização revelou-se uma experiência muito rica que, para além de nos ter permitido dar resposta às questões e aos objetivos definidos, foi uma oportunidade para compreender e partilhar as vivências socioemocionais das crianças, analisar as vivências e sentimentos contraditórios associados às experiências de aprendizagem formal e captar as estratégias utilizadas para lidar com a frustração e insegurança.

Tendo consciência dos limites de um estudo restrito à análise de dois casos particulares e singulares, pensamos ter conseguido evidenciar a complexidade dos comportamentos socioemocionais que as crianças com dislexia vivenciam.

Nesse sentido, consideramos que as medidas previstas para a inclusão dos alunos que revelam esta dificuldade específica de aprendizagem devem contemplar atividades que promovam o seu ajustamento socioemocional, a promoção de competências para lidar com a frustração do insucesso escolar, ajudando-as a persistir nas tarefas de aprendizagem.

A esse propósito, relembremos a ideia expressa por Cohen (2019) ao considerar que a chave para a redução das dificuldades emocionais da criança com dislexia reside no fornecimento de apoio apropriado, permitindo-lhe a vivência de experiências de aprendizagem positivas. É necessário contrariar a abordagem baseada no erro e avançar com a verificação das capacidades e dos progressos que a criança vai construindo. Só deste modo poderá reverter-se o ciclo de fracasso permitindo a vivência de sentimentos de crescente autoestima, motivação e bem-estar no contexto escolar.

Como sugestão final, lembramos que a aprendizagem de competências sociais e emocionais tem ganho uma importância crescente nas escolas portuguesas que se pretendem inclusivas e que, em 2016, o Ministério da Saúde publicou o “ Manual para a Promoção de Competências Sociais e Emocionais nas Escolas” com o objetivo de ser um recurso pedagógico na implementação de um projeto de promoção da saúde mental nas escolas.

O caminho percorrido durante este trabalho teve como intenção perceber o impacto das emoções e sentimentos experienciados pelas crianças com dislexia na adaptação ao contexto escolar, a nível das aprendizagens e das interações sociais, como as emoções interferem no comportamento socioemocional destas crianças. Cabe aos pais, educadores, professores e a todos os que têm um papel importante nas vidas das crianças com dislexia desenvolver a consciência individual da criança, valorizando as suas qualidades, os seus pontos fortes e as suas capacidades, tornando-as únicas e capazes.

Bibliografia

- Baker, M. I. (2002). Reading resistance in middle school: What can be done? *Journal of Adolescent & Adult Literacy*. 45. 364–366.
- Batista, et al. (2011). *O Ensino da Escrita: dimensões gráficas e ortográficas*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Carreteiro, R., M. (2015). *A Dislexia - Manual de Instruções*. Alverca: Psiclínica.
- Coelho, L. (2012). Competência emocional em professores: contributos da psicoeducação. *Revista Portuguesa de Enfermagem de Saúde Mental*. 8. 16- 24.
- Coelho, L. (2019). *Dificuldades de Aprendizagem Específicas: Dislexia, Disgrafia e Discalculia*. Porto: Areal Editores.
- Correia, I. M. (1997). *Alunos com necessidades educativas especiais nas classes regulares*. Porto: Porto Editora.
- Cowie, H., Pecherek, A. (1994). *Counselling: Approaches and Issues in Education*. London: David Fulton Publishers.
- Cruz, V. (2009). *Dificuldades de Aprendizagem Específicas*. Lisboa: Lidel – Edições Técnicas.
- Damásio, A. (2000). *O Erro de Descartes: Emoção, Razão e Cérebro Humano*. (21.ª Ed). Mem Martins: Europa América.
- Damásio, A. (2013). *O Sentimento de Si - o corpo, a emoção, e a neurologia da consciência*. (5.ª Ed.). Mem Martins: Europa América.
- Denham, S. A. (1998). *Emotional development in young children*. New York: Guilford Press.
- Estrada, R. (2008). *Era Uma Vez, Emoções, defesas e fantasias*. Porto: Universidade Fernando Pessoa.
- Fagulha, T. (1997). *Era uma Vez, Prova Projectiva para Crianças*. (3.ª Ed.). Lisboa: Cegoe.
- Fagulha, T. (1997). *Manual e Caderno de Registo de Respostas da Prova Projectiva, "Era uma Vez", para Crianças*. (3.ª Ed.). Lisboa: Cegoe.
- Ferreira, M. (2006). Dificuldades de aprendizagem no 1º ciclo. *Revista portuguesa de pedagogia*. 3. 71-94.
- Field, T. & Walden, T. (1982). Production and discrimination of facial expressions by preschool children. *Society for Research Child Development*. 53. (5). 299-311.
- Fijalkon, J., Ragano, S. (2004). Dyslexie: Le retour. *Análise Psicológica*. 1. (22). 175-185.
- Flores, J. V. (1994). *A influência da família na personalidade da criança*. Porto: Porto Editora.
- Fontaine, A. (1991). Desenvolvimento do conceito de si próprio e realização escolar na adolescência. *Psychologica*. 3. 13-31.
- Frank, R. & Livingston, K. E. (2004). *Como Apoiar um Filho Disléxico*. Lisboa: Editorial Estampa
- Gallego, D. J., & Gallego, M. J. (2004). *Educar la inteligência emocional en el aula*. Madrid: PPC.

- Garcia, J. (1998). *Manual de dificuldades de aprendizagem – linguagem, leitura, escrita e matemática*. Brasil: Artmed.
- Ghiglione, R. & Matalon, B. (1993). *O inquérito: Teoria e Prática*. Oeiras: Celta editora.
- Goleman, D. (2000). *Trabalhar com Inteligência Emocional*. (3ª Ed.). Lisboa: Temas e Debates.
- Goleman, D. (2003). *Inteligência Emocional*. (12.ª Ed.). Lisboa: Temas e Debates.
- Gottman, J., DeClaire, J. (2005). *Inteligência emocional e a arte de educar nossos filhos: como aplicar os conceitos revolucionários da inteligência emocional para uma compreensão da relação entre pais e filhos*. Rio de Janeiro: Objetiva.
- Gross, J. J., Thompson, R. A. (2009). Emotion regulation: Conceptual foundations. *Handbook of emotion regulation*. (24).35-37.
- Habib, M. (2000). The Neurological basis of Developmental Dyslexia – An overview and working hypothesis. *Neurology Laboratory of CHU*. 12. (4). 15-20. Doi: 123: 2373-2399.
- Hennigh, K.A. (2008). *Compreender a dislexia. Um guia para pais e professores*. Porto: Porto Editora.
- Izard, C. E. (1992). Basic emotions, relations among emotions, and emotion-cognition relations. *Psychological Review*. 99. 561–565.
- Kagan, J. (1994). *The idea of emotion in human development in Emotions, cognition, and behavior*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Kemper, T. D. (2004). Social models in the explanations of emotions in *Handbook of emotions*. (2.ª Ed.). New York: The Guilford Press.
- Lakatos, E., Marconi, M. A. (1992). *Metodologia do Trabalho Científico*. (4.ª Ed.). São Paulo: Atlas.
- Lawrence, D. (1981). The development of a self-esteem questionnaire. *British Journal of Educational Psychology*. 51. 245-251.
- Lazarus, R.S. (1991). *Cognition and motivation in emotion*. *American Psychologist*. 3. (6). 352-367.
- Lazarus, R.S. (2006). Emotions and interpersonal relationships: Toward a person-centered conceptualization of emotions and coping. *Journal of Personality*.1. 9-46.
- Lopes, J. (2005). *Dificuldades de Aprendizagem da Leitura e da Escrita*. Porto: ASA.
- Lozada, F., Halberstadt, A. (2015). Early Emotional Development and Cultural Variability. *International Encyclopedia of the Social e Behavioral Sciences*. 1. 746-751. doi: 10.1016/b978-0-08-097086-8.23007-9.
- Lüdke, M.; André, M. E.D.A. (1986). *Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU.
- Marques, R. (2001). *Educar com os Pais*. Lisboa: Editorial Presença.
- Martins, M. A., Silva, A. C. (1999). Os nomes das letras e a fonetização da escrita. *Análise Psicológica*. 1. 49-63.
- Mata, L. (2008). *A Descoberta da Escrita. Textos de Apoio para Educadores de Infância*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Mayer, J. D., Salovey, P. (1997). What is emotional intelligence? *Emotional development and emotional intelligence*. 3. 3–31.

- Mora, F. (2013). *Neuroeducación. Solo se pode aprender aquello que se ama*. Madrid: Alianza.
- Mortimore, T. (2005). Dyslexia and learning style – a note of caution in *Research Dyslexia. British Journal of Special Education*. 8. (31).25.
- Myers, M. D. (2007). *Pesquisa Qualitativa em Sistemas de Informação*. Minnesota: MIS Quarterly.
- Nannis, E. (1988). *A cognitive - developmental view of emotional understanding and its implications for child psychotherapy*. New York: Plenum.
- Perrenoud, P. (2003). Sucesso na escola: só o currículo, nada mais que o currículo. *Cadernos de Pesquisa Brasil*, 119, 7-26.
- Pestun, M. S. V. (2003). Avaliação e intervenção em dislexia do desenvolvimento. *Arquivos de neuro-psiquiatria*. 60. 10-25.
- Ponte, J. P. (2003). Pesquisar para compreender e transformar a nossa própria prática. *Educar em Revista*. 12. (24). 37-66.
- Punset, E. (2010). *Viaje a las emociones. Las claves que mueven el mundo: la felicidad, el amor y el poder de la mente*. Barcelona: Destino.
- Quivy, R. Campenhouldt, L. (2005). *Manual de Investigação em Ciências Sociais*. (4.^a Ed.). Lisboa: Gradiva.
- Rabin, A. I. (1981). *Assessment with projective techniques: A concise introduction*. New York: Springer Publishing Company.
- Ribeiro, A. B., Baptista, A. I. (2006). *Dislexia - Compreensão, Avaliação, Estratégias*. Lisboa: Editora Quarteto.
- Rios, K. Mello. F. (2017). A Importância das Relações Humanas na sala de Aula para Favorecer a Aprendizagem. *Revista Ciência*. 1. 25.
- Rodrigues, D. (2001). *A Educação e a Diferença: - Valores e Práticas para uma Educação Inclusiva*. Porto: Porto Editora.
- Rogers, C. R. (1986). The development of the person-centered approach. *American Psychological Association Review* .3. (1). 257-259.
- Sako, E. (2016). The Emotional and Social Effects of Dyslexia. *Pedagogy-Psychology Department European of Interdisciplinary Studies*. 1. (2). 4-8.
- Serra, H., Alves, T.O. (2015). *Dislexia – Fichas de Intervenção Pedagógica*. Porto: Porto Editora.
- Schaffer, H. R. (1984). *The Child's Entry into a Social World*. London: Academic Press Inc.
- Shute, V. J. (2008). Focus on Formative Feedback of *Educational Research in Reading for Pleasure. Science Performance During Early Adolescence*. 1.(78). 153 -189. doi:10.3102/0034654307313795.
- Stake, R. E. (1998). *Investigación com estudio de casos*. Madrid: Morata.
- Stenhouse, G. (1994). *Confident children: developing your child's self-esteem*. Oxford: Oxford University Press.
- Stevens, J., Hough, R., Nurss, J. (2002). A influência dos pais no desenvolvimento e educação das crianças. *Manual de Investigação em Educação de Infância*. (1).761-789.

Sousa, A. B. (2005). *Investigação em educação*. (2.^a Ed.). Lisboa: Livros Horizonte

Torres, R., Fernández, P. (2001). *Dislexia, Disortografia e Disgrafia*. Lisboa: McCraw-Hill

Veiga, M. A. B. (2005). *Competência emocional em professores, um estudo em discursos do campo educativo*. Dissertação de Doutoramento em Ciências da Educação apresentada à Universidade do Porto. Porto.

Villas-Boas, M. A. (2001). *Escola e Família - Uma relação produtiva de aprendizagem em sociedades multiculturais*. Lisboa: Escola Superior de Educação João de Deus.

White, S., Milne, E., Rosen, S., Hansen, P., Swettenham, J., Frith, U., (2006). The role of sensorimotor impairments. *Dyslexia: a multiple case study of dyslexic children*. *Developmental Science*, 10. 237–255.

Yin, R. K. (2005). *Estudo de Caso: Planejamento e Métodos*. (3.^a Ed.). Porto Alegre: Bookman.

Webgrafia

Associação Portuguesa de Dislexia. Disponível em <http://www.dislex.co.pt/o-que-%C3%A9-a-dislexia.html#o-que-%C3%A9-a-dislexia>.

Carreiro, R.M. (2009). *Dislexia: Uma Perspetiva Psicodinâmica*. Artigo partilhado no Portal do Psicólogos. Disponível em <https://www.psicologia.pt/artigos/textos/A0481.pdf>.

Cohen, C. (2019) *O lado emocional da dislexia*. Disponível em <https://lifestyle.sapo.pt/familia/crianca/artigos/o-lado-emocional-da-dislexia>.

Denham, S. A. (2007). Dealing with feelings: How children negotiate the worlds of emotions and social relationships. *Romanian Association for Cognitive Science: Cognition, Brain, Behaviour*. Disponível em <https://denhamlab.gmu.edu/Publications%20PDFs/Denham%202007.pdf>.

Figueira, G. L. M. (2012). *Um olhar psicopedagógico sobre a dislexia. Especialização em Psicopedagogia*. Universidade Cândido Mendes. Disponível em: https://www.avm.edu.br/docpdf/monografias_publicadas/N204682.pdf. Acedido em 25- 09-2019.

Serra, H. (s/d). Presidente da Dislex - Associação Portuguesa de Dislexia. Disponível em <http://www.dislex.co.pt/25-09-2019>

Marsili, M. (2020). *Dislexia no contexto da aprendizagem*. Disponível em: http://www.avm.edu.br/docpdf/monografias_publicadas/c205242.pdf.

Sim-Sim. I. (2009). *O Ensino da Leitura: A Decifração*. Disponível em https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Basico/Documentos/ensino_leitura_decifrao.pdf.

O que é a Dislexia? – Uma dificuldade de Aprendizagem Específica de Leitura. Disponível em <http://www.cadin.net/saber-mais/23-dislexia/150-o-que-e-a-dislexia>,

Teles, P. e Machado, L. (s/d). *Dislexia - da Teoria à Intervenção Método Distema. IV Seminário da Secção de Pediatria do Desenvolvimento*. Disponível em <http://www.spnd-spp.com/download/V-SEMINARIO-DISTEMA-PORTO.pdf>.

Legislação

Constituição da República Portuguesa. Decreto de aprovação da Constituição. Diário da República n.º 86/1976, Série I de 1976-04-10. VII Revisão Constitucional. Disponível em <https://dre.pt/legislacao-consolidada/-/lc/34520775/view>.

Decreto-Lei n.º 319/91, de 23 de agosto de 1991. Diário da República n.º 193/1991, Série I-A de 1991-08-23. Disponível em <https://dre.pt/web/guest/pesquisa/-/search/403296/details/normal?q=Decreto-Lei+n.%C2%BA%20319%2F91%2C%20de+23+de+agosto+de+1991>.

Declaração de Salamanca. Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais Disponível em <https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/EEspecial/declaracao-salamanca.pdf>.

Decreto-Lei n.º 3/2008. Diário da República n.º 4/2008, Série I de 2008-01-07. Ministério da Educação. Disponível em <https://dre.pt/web/guest/pesquisa/-/search/114561766/details/normal?q=Decreto-Lei+n.%C2%BA%203%2F2018>.

Decreto-Lei n.º 54/2018. Diário da República n.º 129/2018, Série I de 2018-07-06. Presidência do Conselho de Ministros. Disponível em <https://dre.pt/web/guest/pesquisa/-/search/114561766/details/normal?q=Decreto-Lei+n.%C2%BA%203%2F2018>.

Anexos

Anexo A

Imagem Ilustrativa para a Maria



Imagem Ilustrativa para o Filipe

COMO ME SINTO HOJE?

295

				
Aborrecido(a)	Alegre	Aliviado(a)	Amigo(a)	Ansioso(a)
				
Apaixonado(a)	Arrependido(a)	Assustado(a)	Chocado(a)	Ciumento(a)
				
Culpado(a)	Desanimado(a)	Embaraçado(a)	Enternecido(a)	Entusiasmado(a)
				
Envergonhado(a)	Eufórico(a)	Fascinado(a)	Frustrado(a)	Grato(a)
				
Inibido(a)	Invejoso(a)	Magoado(a)	Nostálgico(a)	Orgulhoso(a)
				
Preocupado(a)	Satisfeito(a)	Saudoso(a)	Só	Solidário(a)
				
Surpreendido(a)	Tranquilo(a)	Triste	Zangado(a)	Outro

Anexo B

Guião de entrevistas à professora de apoio



GUIÃO de ENTREVISTA

Professora de Apoio

Esta Entrevista serve unicamente para ser utilizada no presente
“Estudo de Caso”

I – IDENTIFICAÇÃO DO ENTREVISTADO

Nome da Professora _____

Professor/a no agrupamento _____

Qual o ano letivo que iniciou o apoio a este/a aluno/a _____

II – IDENTIFICAÇÃO DO ALUNO

Nome do aluno _____

Idade do aluno _____

Ano de escolaridade: _____

III – PERCEBER O ESTADO EMOCIONAL DA CRIANÇA NA ESCOLA

1- A criança, de forma geral, como se comporta?

Face ao professor titular

Face ao professor de apoio

2- Em contexto de aula de apoio

2.1- É uma criança estável?

2.2- É uma criança participativa?

3- Face às dificuldades de aprendizagem, quando erra e é advertida, toma uma
atitude de:

3.1- Angústia ____

3.2- Irritação ____

3.3- Ansiedade ____

3.4- Tristeza ____

3.5- Amuo ____

3.6- Culpa ____

4- Fala dos familiares e da vida em casa?

5- Outras questões que se levantem:

Guião de entrevistas aos alunos (crianças)



GUIÃO de ENTREVISTA

Aos alunos

Esta Entrevista serve unicamente para ser utilizada no presente
“Estudo de Caso”

I - IDENTIFICAÇÃO DO ENTREVISTADO

Nome: _____

Idade: _____

Ano escolar: _____

II - PERCEBER O ESTADO EMOCIONAL DA CRIANÇA

1- Quando tens dificuldade em ler em voz alta ou quando recebes um exercício cheio de linhas e correções vermelhas, o que sentes?

1.1- Angústia _____

1.2- Irritação _____

1.3- Tristeza _____

1.4- Culpa _____

1.5- Insegurança _____

1.6- Desapontamento _____

1.7- Resignação _____

Porquê?

E o que significa esse sentimento?

2- O que sentes pelo teu professor/a?

2.1- Amizade _____

2.2- Simpatia _____

2.3- Segurança _____

2.4- Antipatia _____

2.5- Insegurança _____

Porquê?

3- Quando o professor/a te chama à atenção, ficas:

3.1- Angustiaada/o _____

3.2- Irritada/o _____

3.3- Triste _____

3.4- Amuado _____

3.5- Culpa _____

3.6- Desmotivado _____

Porquê?

4- Quando realizas tarefas com sucesso:

4.1- Quando consegues ler bem, ficas

4.1.1- Satisfeita/o _____

4.1.2- Contente _____

4.1.3- Feliz _____

4.1.4- Surpreendida/o _____

4.1.5- Orgulha/o _____

Porquê?

E o que significa esse sentimento?

4.2- Quando consegues ter uma boa nota matemática, ficas

4.2.1- Satisfeita/o _____

4.2.2- Contente _____

4.2.3- Feliz _____

4.2.4- Surpreendida/o _____

4.2.5- Orgulha/o _____

Porquê?

4.3- Quando a professora te elogia, ficas

4.3.1- Satisfeito/a _____

4.3.2- Contente _____

4.3.3- Feliz _____

4.34- Surpreendida/o _____

4.3.5- Orgulha/o _____

Porquê?

4.4- Quando os pais te elogiam em relação à escola, ficas

4.4.1- Satisfeita/o _____

4.4.2- Contente _____

4.4.3- Feliz _____

4.44- Surpreendida/o _____

4.4.5- Orgulha/o _____

Porquê?

E o que significa esse sentimento?

5- O que sentes pelos teus colegas?

5.1- Amizade _____

5.3- Simpatia _____

5.4- Segurança _____

5.5- Antipatia _____

5.6- Insegurança _____

Porquê?

E o que significa esse sentimento?

7- Comportamento no intervalo _____

7.1- Brincas com todos os colegas?

7.2- Só com alguns?

7.3- A que mais gostas de brincar?

7.3.1- Porquê?

8- Outras questões que se levantem:

Guião de entrevistas aos Pais



GUIÃO de ENTREVISTA

Aos Pais

Esta Entrevista serve unicamente para ser utilizada no presente
“estudo de caso”

I - IDENTIFICAÇÃO DO ENTREVISTADO

Nome: _____

Parentesco: _____

Idade: _____

Profissão: _____

II - PERCEBER O ESTADO EMOCIONAL DA CRIANÇA FACE À ESCOLA

1 - Em casa, fala da escola:

1.1 - de modo entusiasta _____

1.2 - de modo segura/o _____

1.3 - de modo orgulhosa/o _____

1.4 - de modo envolvida/o _____

1.5 - de modo feliz _____

1.6 - de modo afetuosa/o _____

1.7 - de modo angustiada/o _____

1.8 - de modo irritada/o _____

1.9 - de modo triste _____

1.10 - de modo zangada/o _____

1.11 - de modo magoada/o _____

- 1.12 - de modo culpada/o _____
- 1.13 - de modo envergonhada/o _____
- 2 - fala dos colegas? _____ De que forma?
- 3 . Que tipo de situações costuma referir?
- 4 - Fala dos professores? _____
- 4.1- Professora de Apoio? _____
- 4.2- De que forma?
- 4.3- Que tipo de situações costuma referir?
- 4.4- Tem por hábito fazer os TPC's de forma voluntária?
- 7 - Faz tarefas diárias? _____
- 7.1-Se sim, quais
- 7.2- As tarefas são feitas de forma voluntária e cordial?
- 8- Alguma dessas tarefas é de sua responsabilidade? _____
- 8.1- Se sim, quais
- 8.2 - Essa responsabilidade é vista como amigável?
- 8.3 - Identifica as tarefas que executa?
- 8.4 - Sabe gerir o tempo na realização das mesmas?
- 9-Tem amigos fora da escola?
- 10-Quando, por qualquer motivo, não faz bem uma tarefa, como se sente?
- 11 - Participa de forma ativa no seio familiar?
- 12- Outras questões que se levantem

Guião de entrevistas às Professoras Titulares



GUIÃO de ENTREVISTA

Professor Titular

Esta Entrevista serve unicamente para ser utilizada no presente
“Estudo de Caso”

I - IDENTIFICAÇÃO DO ENTREVISTADO - PROFESSOR TITULAR

Nome do/a Professor/a:

Professor/a no agrupamento:

Qual o ano letivo que iniciou com o/a aluno/a _____

II – IDENTIFICAÇÃO DO ALUNO

Nome do aluno _____

Idade do aluno _____

Ano de escolaridade: _____

III- PERCEBER O ESTADO EMOCIONAL DA CRIANÇA NA ESCOLA

1- A criança, de forma geral, como se comporta?

Face ao professor

Face aos colegas

No intervalo é calma, moderada ou agitada

2- De forma interage com as outras crianças

2.1- Em contexto de sala de aula

2.2- Em contexto de lazer

3- É uma criança estável?

4- É uma criança participativa?

5- É uma criança sorridente?

6- É uma criança afável?

7- É uma criança tímida?

8- A criança quando erra e é repreendida como se comporta?

Face ao professor

Face aos colegas

No intervalo fica calma ou agitada

9- Face às dificuldades de aprendizagem, quando erra e é advertida, toma uma atitude de:

9.1- Angústia ___

9.2- Irritação ___

9.3- Ansiedade ___

9.3- Tristeza ___

9.4- Amuo ___

9.5- Culpa ___

10 - Como se comporta face ao elogio?

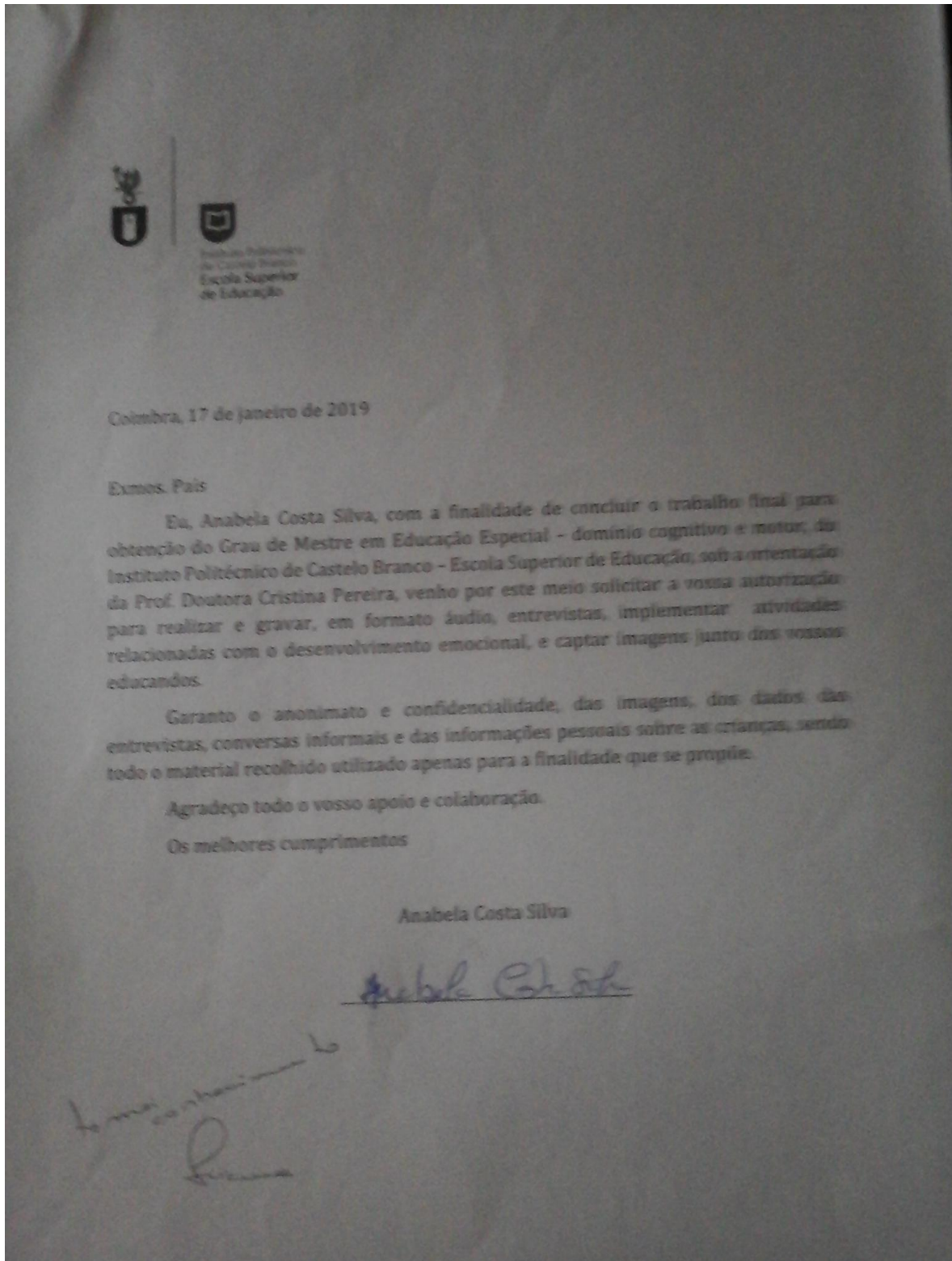
11-Fala dos familiares e da vida em casa?

11.1- de que forma?

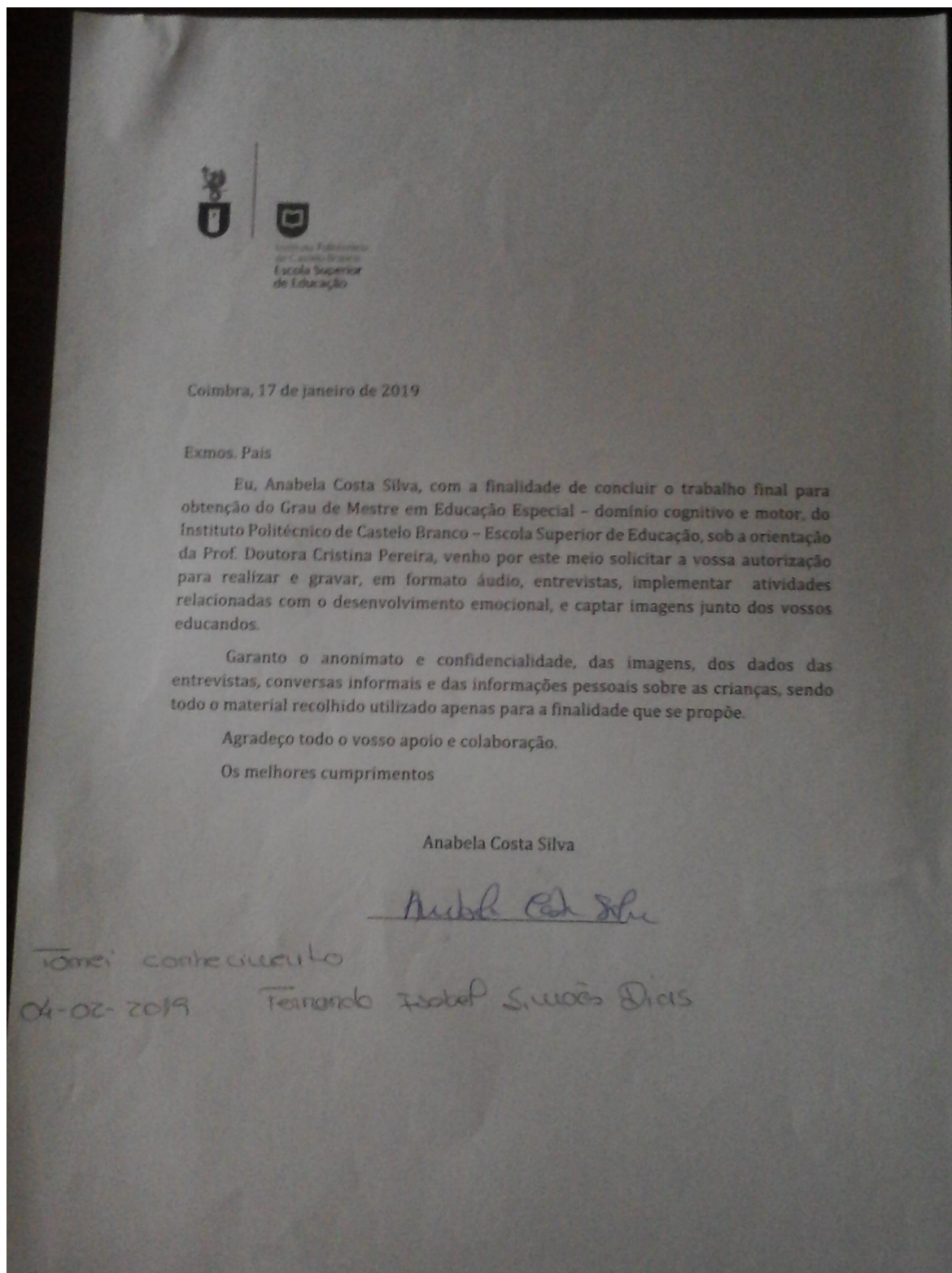
12 - Outras questões que se levantem:

Anexo C

Autorização da Mãe da Maria



Autorização da Mãe do Filipe



Anexo D

Formulário de identificação da Maria



FORMULÁRIO DE IDENTIFICAÇÃO DA NECESSIDADE DE MEDIDAS DE SUPORTE À APRENDIZAGEM E À INCLUSÃO (Art.º 20.º do Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho)	Doc. 1
---	--------

1. Identificação da criança/aluno			
Nome:	[REDACTED]		
Data de Nascimento:	29/06/2010	N.º de Processo:	
Nível de Educação/Ensino:	1.º ciclo	Grupo/Ano - Turma:	3.º ano - B
Jardim de Infância/Escola:	EB1 Quinta das Flores		
Educador/Professor TT /DT:	[REDACTED]		
Nome do EE	[REDACTED]	Relação com o aluno:	Mãe
Contatos E E) [REDACTED]	@ [REDACTED]	
Morada EE	[REDACTED]	N.º [REDACTED]	C P 3020 – 458

2. Explicitação das razões que levam à necessidade de medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão	
<i>(Anexar documentos que se considerem relevantes.)</i>	
<p>A [REDACTED] apresenta “Perturbação de Hiperatividade e Défice de Atenção” e “Perturbação da Aprendizagem Específica com défice na leitura e na expressão escrita (dislexia-disortografia de desenvolvimento), de grau grave”, diagnosticado em 2017.</p>	
Documentos anexos	Data dos documentos
Relatório síntese da observação e avaliação psicológica	4/10/2017

3. Necessidades detetadas anteriormente e evidências da avaliação e monitorização da intervenção efetuada
<i>(Anexar documentos que se considerem relevantes.)</i>
<p>Foram detetadas dificuldades desde o pré-escolar que se acentuaram no 1.º ano. Nesse ano letivo (2016-2017) usufruiu de Plano de Acompanhamento Pedagógico do Aluno, por manifestar dificuldades no acompanhamento dos conteúdos lecionados e foi encaminhada e avaliada pela Equipa de Psicologia de Serviços à Comunidade da Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Coimbra, tendo-lhe sido diagnosticado “Perturbação de Hiperatividade e Défice de Atenção” e “Perturbação da Aprendizagem Específica, com défice na leitura e na expressão escrita (dislexia-disortografia de desenvolvimento), de grau grave”. Nessa data foi iniciado o processo de referência, de acordo com o Decreto-Lei 3/2008, de 7 de janeiro. Foram implementadas diversas medidas, no sentido de ajudar a aluna a acompanhar o programa quer no 1.º ano quer no 2.º ano: sentou-se num lugar à frente para ter</p>

menos fatores distratores, usufruiu de Programa Educativo Individual com as medidas da alínea a), "Apoio pedagógico personalizado" e alínea d), "Adequações no processo de avaliação". Já este ano letivo teve materiais de apoio do CRI: plano inclinado para escrita e manuais em suporte áudio para acompanhar a leitura dos textos e informações.	
Documentos anexos:	Data dos documentos
Informação Clínica da Consulta de Psicologia	30/01/2017
PAPA	13/03/2017
Relatório síntese da observação e avaliação psicológica	04/10/2017
PEI 2017/2018	22/11/2017

4. Identificação do elemento que registou a identificação (n.º 1 do art.º 20.º)	
Nome:	████████████████████
<input type="checkbox"/> Pais ou encarregados de educação <input type="checkbox"/> Outros técnicos ou serviços (Especificar): _____	<input type="checkbox"/> Serviços de intervenção precoce <input checked="" type="checkbox"/> Docentes
Data:	Assinatura:

4. Autorização do Encarregado de Educação	
<input type="checkbox"/> Autorizo que o meu educando seja monitorizado pela Equipa Multidisciplinar de Apoio à Educação Inclusiva.	
<input type="checkbox"/> Não autorizo que o meu educando seja monitorizado pela Equipa Multidisciplinar de Apoio à Educação Inclusiva.	
Justificação:	
Data:	Assinatura:

5. Despacho da Diretora do Agrupamento à Equipa Multidisciplinar de Apoio à Educação Inclusiva (EMAEI) da identificação da necessidade de medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão (n.º 4 do art.º 20.º)	
Nome:	
Data:	Assinatura:

6. Tomada de conhecimento pela Coordenadora da EMAEI	
Nome:	
Data:	Assinatura:

Formulário de identificação do Filipe



FORMULÁRIO DE IDENTIFICAÇÃO DA NECESSIDADE DE MEDIDAS DE SUPORTE À APRENDIZAGEM E À INCLUSÃO

(Art.º 20.º do Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho)

Doc. 1

1. Identificação da criança/aluno			
Nome:	[REDACTED]		
Data de Nascimento:	23/8/2008	N.º de Processo:	7565
Nível de Educação/Ensino:	1º Ciclo	Grupo/Ano - Turma:	4º A
Jardim de Infância/Escola:	EB1 Quinta das Flores		
Educador/Professor TT /DT:	[REDACTED]		
Nome do EE	[REDACTED]	Relação com o aluno:	Mãe
Contatos E E) [REDACTED] @		
Morada EE	[REDACTED]	N.º	[REDACTED] C P [REDACTED]

2. Explicitação das razões que levam à necessidade de medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão

(Anexar documentos que se considerem relevantes.)

O [REDACTED], em abril de 2014, então com 5A, 8M, foi sujeito a uma avaliação por parte da equipa da ELI Coimbra 2, cujo relatório refere que “a postura da criança foi pouco colaborante (...). Não foi, ainda assim, possível terminar a avaliação formal, embora os dados obtidos permitam concluir pela existência de competências desenvolvimentais globalmente adequadas, apesar de dificuldades evidentes na qualidade do desempenho na representação gráfica da figura humana e na cópia de modelos, mas um desempenho claramente prejudicado pela baixa motivação para as tarefas escolares. Ocasionalmente, revelou comportamentos de oposição relativamente às tarefas. (...) Não se considera para já necessária uma intervenção direta da ELI Coimbra 2. Aconselhou-se a mãe a manter um diálogo permanente com a futura professora do 1.º CEB, no sentido do despiste de eventuais dificuldades futuras” (c.f. Relatório do Sistema Nacional de Intervenção Precoce na Infância – ELI Coimbra 2, datado de 15/4/2014). Foi encaminhado para consultas no Centro de Desenvolvimento do Hospital Pediátrico pela médica de família, tendo tido a primeira consulta em 20/5/2015 (Dr.ª [REDACTED]). Segundo a mãe, foi-lhe diagnosticado Hiperatividade com Défice de Atenção, tendo sido medicado com Rubifen (3/4 comp. de manhã + 1/2 comp. após o almoço, não tomando ao fim de semana e férias). Em meados do 1.º período de 2015/16, a medicação foi alterada, passando a tomar Concerta (1 comp. de manhã). A mãe refere que lhe parece que o Rubifen fazia mais efeito que o Concerta. Segundo o Relatório Síntese do Centro de Desenvolvimento da Criança do HP recebido a 12/2/2016, também é acompanhado em consultas de Psicologia Clínica, tendo sido “iniciada psicoterapia familiar em julho de 2015 até à presente data, pela dificuldade relatada pelos pais em lidar com o comportamento disruptivo e sintomatologia ansiógena da criança” (sic). De acordo com este relatório, “as dificuldades do [REDACTED] são significativas, com impacto negativo na aprendizagem, o que justifica a necessidade de beneficiar de medidas de educação especial ao abrigo do decreto – lei nº 3/2008 de 7 de janeiro, (...), para além de terapia da fala.” (sic)

Usufrui de terapia da fala em sessões privadas).

Documentos anexos (não é necessário anexar fotocópias dos documentos) | Data dos documentos

PEI	
Relatório psicológico ou outros	

3. Necessidades detetadas anteriormente e evidências da avaliação e monitorização da intervenção efetuada

(Anexar documentos que se considerem relevantes.)

O Português é a área onde apresenta maior dificuldade. Ainda cometa demasiados erros de ortografia e sintaxe (troca, inversão e omissão de grafemas, omissão de sílabas, indevida junção ou separação de palavras, erros de concordância, etc.), erros esses, muitas vezes impeditivos da comunicação, em situação de escrita de palavras ou frases.. No entanto, continua a verificar-se que há regras de ortografia e casos da língua que, passado algum tempo do treino intensivo realizado, esquece e volta a revelar dificuldades em aplicar, sendo necessário ir revendo e ajudando o aluno a relembrar o que aprendeu. Ao nível da fala, nomeadamente nas palavras com r fraco, o [REDACTED] ainda tem muita dificuldade em produzir este som mas já revela maior consciência da sua presença na maioria das palavras que utiliza, sabendo como reproduzi-lo graficamente / ortograficamente. Registou progressos ao nível da identificação das sílabas (divisão silábica) e da delimitação das palavras (segmentação frásica). Continua, contudo, a revelar dificuldades na discriminação auditiva dos sons b/v. Necessita de continuar a realizar exercícios de alargamento vocabular, pois ainda tem um vocabulário ativo pouco variado, o que se reflete na compreensão e expressão oral e escrita. O aluno continua a revelar dificuldades na composição de textos necessitando de ajuda para organizar e relacionar ideias e sequenciar eventos.

Ao nível da leitura, apesar de ler com fluência, apresenta dificuldades na compreensão de textos e enunciados escritos, instruções complexas ou enunciados de problemas matemáticos. O [REDACTED] usufruiu de terapia da fala.

Documentos anexos:	Data dos documentos
Relatório final(não é necessário anexar fotocópias do documento)	

4. Identificação do elemento que registou a identificação (n.º 1 do art.º 20.º)

Nome:

- Pais ou encarregados de educação
 Serviços de intervenção precoce
 Docentes
- Outros técnicos ou serviços
(Especificar): _____

Data:

Assinatura:

4. Autorização do Encarregado de Educação

- Autorizo** que o meu educando seja monitorizado pela Equipa Multidisciplinar de Apoio à Educação Inclusiva.

<input type="checkbox"/> Não autorizo que o meu educando seja monitorizado pela Equipa Multidisciplinar de Apoio à Educação Inclusiva. Justificação:	
Data:	Assinatura:

5. Despacho da Diretora do Agrupamento à Equipa Multidisciplinar de Apoio à Educação Inclusiva (EMAEI) da identificação da necessidade de medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão (n.º 4 do art.º 20.º)		
Nome:		
Data:	Assinatura:	

6. Tomada de conhecimento pela Coordenadora da EMAEI		
Nome:		
Data:	Assinatura:	

Anexo E

Relatório Técnico Pedagógico da Maria



RELATÓRIO TÉCNICO-PEDAGÓGICO

Doc. 3

Nome:	[REDACTED]		
Data de nascimento:	29/06/2010	Idade:	8A6M
Nível de Educação/Ensino:	EB1 Quinta das Flores	Turma:	- B
Ano de Escolaridade:	3.º ano		
Escola e Agrupamento de Escolas:	EB1 Quinta das Flores – Agrupamento de Escolas COIMBRASUL		

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.)

Percurso escolar: A [REDACTED] vive com a mãe o pai e um irmão mais novo. Esteve com a mãe até aos 6 meses de idade. Frequentou a creche entre os 6 e os 21 meses Por motivos de saúde (otites repetidas), a aluna ficou ao cuidado dos avós. Frequentou o Jardim de Infância do Areeiro de 2014 a 2016. No ano letivo 2016/2017 iniciou a frequência do 1º ano de escolaridade na EB1 do Areeiro até ao final do 1º período. De acordo com registo de avaliação, a aluna demonstrou um ritmo de trabalho muito lento, falta de vocabulário quando quer expressar oralmente uma ideia de complexidade superior (3 ou mais informações) e dificuldades na compreensão e retenção da informação. O segundo período foi iniciado na EB1 Quinta das Flores. A [REDACTED] revelou muitas dificuldades em acompanhar as atividades e aprendizagens em relação ao grupo onde estava inserida, distanciando-se das metas esperadas para o 1º ano, pelo que não as atingiu quer a nível de Português quer a nível da Matemática. A aluna usufruiu de Plano de Acompanhamento Pedagógico desde março de 2017 não tendo surtido efeito o apoio educativo, face às grandes dificuldades que a aluna continuou a revelar. A 12 de outubro de 2017 foi feita a referenciação e usufruiu das medidas educativas da alínea a), “Apoio pedagógico personalizado” e alínea d), “Adequações no processo de avaliação”. Foi feita a avaliação no CRI e teve materiais de apoio: plano inclinado para escrita e manuais em suporte áudio para acompanhar a leitura dos textos e informações.

A aluna teve Terapia da Fala a título particular.

Transitou para o 3º ano de escolaridade.

Outros antecedentes escolares relevantes:

Da história do seu desenvolvimento, segundo informação da mãe, regista-se um início normal de todas as aquisições, com exceção da articulação das palavras, razão pela qual beneficiou de apoio de terapia da fala entre os 3 e os cinco anos de idade.

2. Potencialidades, expectativas e necessidades na perspetiva do aluno e da família

(Cf. Anexo 18 do Manual de Apoio à Prática: Portefólio de questões para a exploração das potencialidades, expectativas e necessidades na perspetiva do aluno.)

Relação aluna- contexto escolar: A [REDACTED] revelou alguma dificuldade na compreensão das questões que lhe foram colocadas sobre a sua integração no espaço escolar. Referiu que gosta de estar na escola e de brincar com os colegas ([REDACTED]). Tem conversas séria, sobre o tipo de letras, zangas e idas para a biblioteca. A [REDACTED] pede-lhe para jogar xadrez. As atividades que considera mais fáceis são: pesquisar, ler e fazer as fichas de Português e Estudo do Meio. A Matemática é mais difícil, mas conta com a ajuda da professora e de colegas em especial a [REDACTED]. Eu ponho a mão no ar e eles vão ter comigo, explicam-me e eu consigo fazer os trabalhos.

Relação aluna - contexto familiar e comunitário:

A aluna referiu que os pais ficam preocupados quando ela chora, a mãe é a primeira a reparar quando realiza bem as tarefas. Em casa quem define as regras é o pai e ela também. Se pudesse mudar, ficava acordada até mais tarde. A maior preocupação é que a terra se desfaça em mil bocadinhos e perder-se ou alguém levá-la para outro país. Revelou ter pesadelos.

2.1 Fatores que, de forma significativa, afetam o progresso e o desenvolvimento do aluno

(Cf. Anexo 16 do Manual de Apoio à Prática: Fatores que afetam de forma significativa o progresso e o desenvolvimento do aluno.)

2.1.1 Fatores da escola

Que podem facilitar: Sentar a aluna sempre no mesmo local, próxima da docente e disponibilizar-lhe recursos que sirvam de apoio às tarefas a realizar. Os procedimentos e as regras de sala de aula são claros, compreendidos por todos os alunos e aplicados. As mudanças entre tarefas são bem geridas e na sua realização são acompanhados de modo a garantir a compreensão e o progresso tendo em atenção o estilo de aprendizagem da aluna: a duração da atividade e o tempo permitido para a completar. Valorização da oralidade. Os comportamentos e progressos são elogiados e são criadas oportunidades para se envolver em atividades nas quais possa ter sucesso. Articulação com a Encarregada de Educação e com outros profissionais.

Que podem dificultar: A aluna, revela atitudes de oposição ao adulto, que se refletem no seu ritmo de desempenho e na execução das tarefas. Com o grupo de pares, tenta impor a sua vontade, o que por vezes cria algumas situações de conflito.

2.1.2 Fatores do contexto familiar

Que podem facilitar: - Interesse da Encarregada de Educação para proporcionar a realização de atividades de reforço fora da escola. Articulação regular entre a família e a escola.

Que podem dificultar: A não uniformização de regras e limites nos diversos contextos. Pouca autonomia nas atividades de vida diária.

2.1.3 Fatores individuais

Que podem facilitar: Apresenta motivação para a aprendizagem e disponibilidade para novas tarefas, solicitando ajuda sempre que necessita. É organizada na sua mesa de trabalho e cuidadosa com os seus materiais.

Exigência no cumprimento de regras nos diferentes contextos;

Que podem dificultar: - Dificuldades na leitura e compreensão de textos e instruções; Baixa capacidade de concentração e atenção;

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

Diferenciação pedagógica

a) Acompanhamento do trabalho da aluna, no sentido de a orientar na aquisição de hábitos de estudo; orientação/ajuda nas tarefas sempre que a aluna necessite; controlo do trabalho de casa; realização de atividades diferenciadas para aquisição/ consolidação dos conteúdos; valorização da participação da aluna na sala de aula.

Realização de exercícios diferenciados de consolidação dos conteúdos;

Valorização da participação do aluno na sala de aula.

Reforço das competências da oralidade.

Realização de atividades para o exercício do raciocínio lógico/abstrato.

b) Acomodações curriculares (Conforme doc. 2 A.1).

3.2 Medidas seletivas (Art.º 9.º)

(Em complemento das medidas universais.)

Medidas seletivas a aplicar:

a) Os percursos curriculares diferenciados;

b) As adaptações curriculares não significativas;

Adaptações ao nível dos objetivos e conteúdos através da alteração na sua priorização ou sequenciação;

Introdução de objetivos específicos de nível intermédio que permitam atingir os objetivos globais e as aprendizagens essenciais.

c) O apoio psicopedagógico;

d) A antecipação e o reforço das aprendizagens;

e) O apoio tutorial.

3.3 Medidas adicionais (Art.º 10.º)

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

Medidas adicionais a aplicar:

a) A frequência do ano de escolaridade por disciplinas;

b) As adaptações curriculares significativas;

Introdução de outras aprendizagens substitutivas;

<input type="checkbox"/> Estabelecimento de objetivos globais ao nível dos conhecimentos a adquirir (Português e Matemática); <input type="checkbox"/> c) O plano individual de transição; <input type="checkbox"/> d) O desenvolvimento de metodologias e estratégias de ensino estruturado; <input type="checkbox"/> e) O desenvolvimento de competências de autonomia pessoal e social.
3.3.1 Critérios de progressão do aluno (Art.º 29.º) A progressão dos alunos abrangidos por medidas universais e seletivas de suporte à aprendizagem e à inclusão realiza -se nos termos definidos na lei.
3.3.2 Caso sejam mobilizadas as medidas previstas nas alíneas b), d) e e) (n.º4 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.º5 do Art.º 13.º) a) Frequência do centro de apoio à aprendizagem b) Tipo de apoio: c) Recursos materiais e humanos: Recursos humanos – professores do conselho de turma, professores de apoio educativo, professores de Educação Especial.
Observações:

4 Áreas curriculares específicas (Alínea d) do Art.º 2.º)
Áreas curriculares específicas a desenvolver: <input type="checkbox"/> O treino de visão; <input type="checkbox"/> O sistema braille; <input type="checkbox"/> A orientação e a mobilidade; <input type="checkbox"/> As tecnologias específicas de informação e comunicação; <input type="checkbox"/> As atividades da vida diária.

5 Necessidade de se constituir um grupo/turma com número de crianças/alunos inferior ao mínimo legal
X SIM <input checked="" type="checkbox"/> NÃO <input type="checkbox"/>
Os critérios de cariz pedagógico que justificam a redução do número de alunos por grupo/ turma são: Verifica-se o acompanhamento e permanência na turma de 60% do tempo letivo curricular, com a aplicação de medidas adicionais de suporte à aprendizagem e à inclusão. X <input type="checkbox"/> As barreiras à aprendizagem e participação são de tal forma significativas que exigem da parte do professor um acompanhamento continuado, sistemático e de maior impacto em termos da sua duração, frequência e intensidade, no âmbito da concretização das adaptações curriculares não significativas. <input type="checkbox"/> São utilizados produtos de apoio de acesso ao currículo que exigem da parte dos professores um acompanhamento e supervisão sistemáticos.

6 Implementação plurianual de medidas (n.º5 do Art.º 21.º)

SIM <input type="checkbox"/>	NÃO <input checked="" type="checkbox"/>
<p>(Em caso afirmativo, definir momentos intercalares de avaliação da sua eficácia.) Clique ou toque aqui para introduzir texto.</p> <p>As medidas de apoio à aprendizagem e à inclusão serão avaliadas no final de cada período.</p>	

7 Recursos específicos de apoio à aprendizagem e à inclusão a mobilizar (Art.º 11.º)
<p>7.1 Recursos humanos</p> <p>Recursos humanos a mobilizar:</p> <p><input checked="" type="checkbox"/> a) Os docentes de educação especial;</p> <p><input checked="" type="checkbox"/> b) Os técnicos especializados (terapia da fala)</p> <p><input type="checkbox"/> c) Os assistentes operacionais, preferencialmente com formação especializada.</p> <p>d) Serviços de Psicologia e Orientação (no caso de usufruir deste serviço).</p>
<p>7.2 Recursos organizacionais</p> <p>Recursos organizacionais a mobilizar:</p> <p><input checked="" type="checkbox"/> a) A equipa multidisciplinar de apoio à educação inclusiva;</p> <p>b) O centro de apoio à aprendizagem;</p> <p><input type="checkbox"/> c) As escolas de referência no domínio da visão;</p> <p><input type="checkbox"/> d) As escolas de referência para a educação bilingue;</p> <p><input type="checkbox"/> e) As escolas de referência para a intervenção precoce na infância;</p> <p><input checked="" type="checkbox"/> f) Os centros de recursos de tecnologias de informação e comunicação para educação especial.</p>
<p>7.3 Recursos da comunidade</p> <p>Recursos da comunidade a mobilizar:</p> <p><input type="checkbox"/> a) A equipa local de intervenção precoce;</p> <p><input type="checkbox"/> b) A equipa de saúde escolar dos ACES/ULS;</p> <p><input type="checkbox"/> c) A comissão de proteção de crianças e jovens;</p> <p>d) O centro de recurso para a inclusão (no caso de terem terapias);</p> <p><input type="checkbox"/> e) As instituições da comunidade, nomeadamente os serviços de atendimento e acompanhamento social do sistema de solidariedade e segurança social, os serviços do emprego e formação profissional e os serviços da administração local;</p> <p><input type="checkbox"/> f) Os estabelecimentos de educação especial com acordo de cooperação com o Ministério da Educação.</p>

8 Adaptações ao processo de avaliação (Art.º 28.º)
<p>X SIM <input checked="" type="checkbox"/></p> <p style="text-align: right;">NÃO <input type="checkbox"/></p>
<p>Adaptações ao processo de avaliação a aplicar:</p> <p><input type="checkbox"/> a) A diversificação dos instrumentos de recolha de informação, tais como, inquéritos, entrevistas, registos vídeo ou áudio;</p> <p><input type="checkbox"/> b) Os enunciados em formatos acessíveis, nomeadamente braille, tabelas e mapas em relevo, <i>daisy</i>, digital;</p> <p><input type="checkbox"/> c) A interpretação em LGP;</p> <p><input type="checkbox"/> d) A utilização de produtos de apoio;</p>

- e) O tempo suplementar para realização da prova;
- f) A transcrição das respostas;
- g) A leitura de enunciados;
- h) A utilização de sala separada;
- i) As pausas vigiadas;
- j) O código de identificação de cores nos enunciados;
- k) Outras (especificar). – (Não contabilização dos erros ortográficos inerentes à dislexia)

9. Procedimentos de avaliação	
9.1 Eficácia das medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão	
Intervenientes - Conselho de Turma/ EMAEI	
Momentos – Reuniões de avaliação de final de período/de ano.	
Instrumentos – Avaliação das Medidas de Suporte à Aprendizagem e à Inclusão (Doc. 6)	
9.2 Se aplicável, definir os termos de monitorização e avaliação do Programa Educativo Individual	
10. Procedimentos e estratégias adotadas para o envolvimento, participação e acompanhamento dos pais/encarregado de educação e do aluno na tomada de decisão e na implementação das medidas	
(Selecionar o(s) tópico(s) importantes.)	
<p><input checked="" type="checkbox"/> O acesso a registos periódicos de avaliação contínua/formativa;</p> <p><input checked="" type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> A oportunidade de conhecer a equipa pedagógica ou outros profissionais de referência para o aluno;</p> <p><input checked="" type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> A oportunidade de conhecer os espaços e ambientes de aprendizagem e, quando aplicável, a entidade de acolhimento nos períodos de formação em contexto de trabalho, entre outros.</p> <p><input checked="" type="checkbox"/> A manutenção da informação sobre as políticas e práticas da escola;</p> <p><input type="checkbox"/> O esclarecimento sobre as prioridades do projeto educativo da escola;</p> <p><input type="checkbox"/> O acesso à participação nas decisões tomadas sobre a escola;</p> <p><input checked="" type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> O incentivo a um contacto regular com a escola e reuniões com professores;</p> <p><input type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/> O acesso a oportunidades diversificadas para que possam discutir os progressos e as preocupações a respeito dos seus filhos;</p> <p><input type="checkbox"/> A valorização das diferentes contribuições oferecidas à escola;</p> <p><input checked="" type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/> A valorização do conhecimento sobre os seus filhos;</p> <p><input checked="" type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/> O encorajamento no seu envolvimento na aprendizagem dos seus filhos.</p>	
Observações	
.	

O Encarregado de Educação			
Nome:	Eliana Simão Neto		
Data:		Assinatura:	

A aluna			
Nome:	[REDACTED]		
Data:		Assinatura:	

A Coordenadora da Equipa Multidisciplinar de apoio à Educação Inclusiva (Art.º 12.º)			
Nome:	[REDACTED]		
Data:		Assinatura:	

O(A) Coordenador(a) da implementação das medidas propostas (n.º10 do Art.º 21.º)			
Nome:	[REDACTED]		
Data:		Assinatura:	

Responsáveis pela implementação das medidas		
Nome	Função	Assinatura
[REDACTED]	Professora Titular de Turma	
[REDACTED]	Professor de Educação Especial	

A Presidente do Conselho Pedagógico (n.º4 do Art.º 22.º)			
Nome:	.		
Data:		Assinatura:	

Homologação pela Diretora (n.º4 do Art.º 22.º)			
Nome:			
Data:		Assinatura:	

Relatório Técnico Pedagógico do Filipe



AGRUPAMENTO DE ESCOLAS COIMBRA SUL

Telefone 239 792 770 - Telefax 239 792 779
COIMBRA

Estabelecimento de Ensino: EB1 Quinta das Flores

Nome do Aluno: [REDACTED]

Data de Nascimento: 23/8/2008

Morada: [REDACTED]

Telefone: [REDACTED]

Nível de educação ou ensino: Pré-escolar 1.º CEB 2.º CEB 3.º CEB

Ano de escolaridade: 2.º Turma: A Nº 1

Outra situação:

Relatório Técnico Pedagógico (Por referência à CIF)

I

Perfil de Funcionalidade

1 - ATIVIDADE E PARTICIPAÇÃO	
Categorias e subcategorias classificadas:	
Capítulo 1 - Aprendizagem e aplicação de conhecimentos	
d137.2	Adquirir conceitos
d140.3	Aprender a ler
d145.3	Aprender a escrever
d150.3	Aprender a calcular
d161.3	Dirigir a atenção
d175.3	Resolver problemas
Capítulo 2 – Tarefas e exigências gerais	
d210	Realizar uma única tarefa
d210.1.3	Realizar uma tarefa complexa
d250.2	Gerir o seu próprio comportamento
Capítulo 3 - Comunicação	
d310	Comunicar e receber mensagens orais
d310.2.1	Compreender mensagens faladas complexas
d325.3	Comunicar e receber mensagens escritas
d330.2	Falar
Síntese Descritiva:	
<p>Por referência à CIF – CJ, no capítulo 1, Aprendizagem e aplicação de conhecimentos, relativamente à categoria Adquirir conceitos (d137.2), o [REDACTED] revela dificuldade moderada, nomeadamente no desenvolvimento de competências que lhe permitam compreender e usar conceitos básicos e complexos relacionados com as características dos objetos, pessoas e acontecimentos, tais como quantidade, comprimento, oposto, classificação, reversibilidade e seriação. Os seus défices de memorização são notórios nesta categoria.</p> <p>Na categoria Aprender a ler (d140.3), apresenta dificuldade grave, encontrando-se a fazer aquisições ao nível do 1.º ano de escolaridade. Ainda não nomeia todas as letras do alfabeto quando este é escrito em letra de imprensa (w, y e k), trocando constantemente o q pelo p quando este é escrito em letra de imprensa minúscula. Evidencia défices na leitura de sílabas isoladas e de palavras dissilábicas simples (CVCV) e acentuadas dificuldades na leitura de sílabas isoladas/palavras dissilábicas com casos de leitura, de palavras trissilábicas/polissilábicas, de pseudopalavras, de frases e pequenos textos elementares/fáceis. Na leitura em voz alta, evidencia uma velocidade de leitura lenta, silabada, hesitante, inexpressiva, com muitas incorreções (erros) e sem respeito, maioritariamente, pelas regras da pontuação. Observa-se uma tensão permanente durante a leitura oral, na qual o esforço dispendido/exigido na descodificação do material escrito (textos</p>	

simples) é enorme. Este facto, faz com que o aluno tenha bastante dificuldade em “retirar”/memorizar informação sobre o conteúdo dos textos, revelando dificuldades em responder oralmente e de imediato a perguntas que lhe sejam feitas sobre os mesmos. Contudo, quando lhe são lidos/relidos textos/histórias simples e lhe são colocadas questões concisas e simples sobre os mesmos oralmente, consegue responder dentro do contexto também oralmente, levando-nos a inferir que compreende enunciados simples. Comparativamente, ainda revela dificuldades na memória de detalhes e, de forma acrescida, noutros níveis de compreensão mais complexos (sintetizar o conteúdo, compreender relações, desenvolver ideias, ...). Ao nível da descodificação de algumas sílabas, palavras, pseudopalavras, frases e textos muito simples, verificaram-se os seguintes erros e dificuldades:

- Omissões de letras (iogurte/iute; sesta/seta; testo/teto; pinto/pito; elefante/elefate; garfo/gafo; negar/nega; parta/pata;). O r pode ser omitido devido ao facto de ainda não o produzir verbalmente;
- Adições de letras (erva/errega; duro/durro; nuvem/nuveni; mota/monta; sal/sale);
- Substituições de palavras (zero/zorro; caro/carro, unha/uma; mola/mula;);
- Confusões/substituições de letras (p/q; d/b; n/m: queque/puepue; queijo/puejo; quinto/puito; quido/puido; bado/dado; bapi/dapi; dato/bato; iguana/iguama; rena/remã; não/mão; nota/mota);
- Substituição frequente do v pelo b (Violeta/bioleta; viola/biola; vela/bela), não porque não saiba, mas porque fala assim;
- Confusão singular/plural (óculos/óculo, meninos/menino; reis/rei);
- Omissões de acentos (tão/tau; dão/dau; já/ja; não/nau);
- Lê a maioria dos ditongos orais isoladamente, mas manifesta lacunas nos nasais e na leitura de sílabas e palavras com ditongos de nível simples;
- Na leitura de sílabas isoladas com grupos consonânticos de nível simples (bra; gro; pra, tri,...), não diz o r;
- Lê com erros palavras com os dígrafos ch, nh e lhe (palha/pala; chá/cá; milho/milo; minha/mia; achado/acado; chaminé/caminé);
- Não lê ou lê com erros, essencialmente por desconhecimento, sílabas e palavras com casos de leitura (valor de c, r, s, g, ...; m antes de p/b; palavras com al, ..., an, ..., am, ... as, ..., etc) - (ex: taça/taca; gema/guema; cesto/queto; escola/escicola; cimo/quimo; caro/carro; ci/qui; ge/guê; ce/quê; aso/asso, ura/urra; iso/isso).

Na categoria **Aprender a escrever (d145.3)**, revela, igualmente, dificuldades graves, mas estas ainda são mais acentuadas do que na leitura. Copia frases e textos de uma folha ou do quadro com facilidade e rapidez, mas dá alguns erros ortográficos. No entanto, geralmente, não sabe o que está a copiar nem se esforça por ler, razão pela qual não serão contabilizados os erros constatados nestas tarefas. A pedido, escreve palavras, frases e pequenos textos muito simples espontaneamente ou ditados, mas só o faz por insistência do adulto, revelando inúmeros erros ortográficos e extremas dificuldades na composição e organização de ideias. Mesmo em situação de ditado, além do elevado número de erros constatados, a construção frásica é significativamente deficitária, levando a que as frases se tornem, a maioria das vezes, ilegíveis (ex: A Violeta saiu da aula e caiu na lama. / A bioleta saio da ala icaio malama.; Quando tem sono, dorme na cama que o pai comprou/ Camo tai dome da cama ce o pai copo.). Soletira baixinho à medida que escreve, mas muito raramente relê/corrige o que escreve, verificando-se que alguns dos erros constatados são decorrentes da distração e precipitação manifestada pelo [REDACTED] (ex: não iniciar a frase com letra maiúscula após um ponto final; omissões de alguns acentos – mãe/mãe). Relativamente à caligrafia, não revela grande dificuldade ao nível da grafia das letras. Em situação de ditado (palavras e textos simples), na escrita de frases a partir de uma palavra e na ilustração de imagens, verificaram-se os seguintes erros e dificuldades:

- Omissões de letras e sílabas (erva/eva; testa/teta; gosta/gota; garfo/gafo; osso/oso; massa/masa; escola/cola; estola/tola; mais/mai; ficou/fico; passear/pasear; está/tá; ainda/aima; dorme/dome; comprou/compo; duro/duo; dorme/dome, carro/caro; amigo/migo; com/co; pássaro/pasau). Algumas destas omissões podem estar relacionadas com as suas dificuldades articatórias em termos da fala;
- Omissões/adições de acentos (avião/aviao; Dedé/dede; tão/tao; mão/mao; bebé/bebe; dá/da; é/e; ao/ão);
- Omissões de elementos de ligação nas frases (e; a; o; de);
- Omissão do r nos grupos consonânticos (bra/ba; gro/go; pra/pa, tri/ti,...). Na fala, também omite o fonema /r/ nestes casos;
- Adições de palavras (põe o pato no tapete/põe o pato o pato no tapete);
- Substituições de palavras (neta/meta; queijo/caju; sesta/seta; pinto/pito; janela/gamela);
- Confusões/substituições de letras (o/u; n/m q/c; c/s; g/j; x/s; z/s: óculos/ocolos; iogurte/iogote; uma/oma; figo/figu; sumo/somo; chuva/soba; navio/mavio; piano/piamo; iguana/iguama; rena/remã; panela/pamela; não/mão; menino/memimo; que/ce; quinto/cito; queque/cece; brinquedo/bicedo; cela/sela; cesto/seto; cimo/simo; taça/tasa; já/gá; javali/gavali; jibóia/giboia; gema/jema; xilofone/silofone; zero/seo). Algumas destas omissões podem estar relacionadas com as suas dificuldades articatórias em termos da fala;
- Substituição frequente do v pelo b (lvo/lbo; lavada/labada; nova/moba), não porque não saiba, mas porque fala assim. Por vezes, substitui o b pelo v (bota/vota; baliza/valisa);
- Erros nos ditongos (saiu/saio; caiu/caio; roupa/ropa; ficou/fico; cuida/coda; muito/moto; leite/late; deu/do; dão/dao; mau/meu);
- Ligações de palavras (Na roupa nova/maropamoba; na escola/nacola; estão juntos/tausunto; o brinquedo que gosta/obinedo cegota);
- Erros em todas as palavras com os dígrafos nh e lh (ex: galinha/galia; minha/mia; unha/ua; lhe/le; milho/mila; vermelha/vemela), substituindo por s o dígrafo ch (chá/sá; chaminé/saminé; chuva/suba). Na fala, também substitui o fonema /ch/ por /s/;

- Substitui o q pelo p em situação de cópia (quarto/puarto; queijo/pueijo);
- Escreve com erros, essencialmente por desconhecimento, palavras com casos de leitura (valor de c, r, s, g, ...; m antes de p/b; palavras com al, ..., an, ..., am, ... as, ..., etc), apresentado, como já foi referido, “erros de natureza fonológica, os “erros” observados traduzem também a dependência entre som – grafia” (cf. Relatório da terapeuta da fala).

Face ao exposto, importa referir que o aluno ainda revela défices ao nível da consciência fonológica e dificuldade em efetuar a correspondência grafema/fonema e fonema/grafema. Também evidencia dificuldades em organizar sílabas/palavras de modo a formar palavras/frases e em completar frases com palavras dadas/palavras do texto.

No que concerne à categoria **Aprender a calcular (d150.3)**, o [REDACTED] também evidencia dificuldade grave, uma vez que ainda só revela competências ao nível de um 1.º ano de escolaridade. Apesar de copiar todos os números que sejam escritos numa folha ou no quadro, apenas identifica e nomeia os dígitos até 100. Até esta quantidade, organiza os números por ordem crescente e decrescente, escreve os números que “ficam antes e depois” e faz adições simples sem transporte, recorrendo frequentemente à contagem pelos dedos. Evidencia bastante mais dificuldade nas subtrações a partir do 20. Aplica a simbologia $>$, $<$ e $=$ adequadamente para comparar números até 100 e adições simples, mas revela dificuldade quando são subtrações. As suas dificuldades acentuam-se no pensamento lógico – matemático e no cálculo mental exigido na resolução de problemas, mesmo que sejam apresentados em esquemas ou desenhos, principalmente quando estes têm várias informações, requerem análise dos dados e têm um nível de abstração maior, pois, nestes casos, o aluno foca normalmente a atenção apenas numa das informações, tendo dificuldade em analisar todas as componentes envolvidas (**Resolver problemas - d175.3**).

Relativamente à categoria **Dirigir a atenção (d161.3)**, regista-se dificuldade grave. Apesar de medicado diariamente com Concerta, segundo as professoras titular de turma e de apoio educativo, o [REDACTED] ainda evidencia défices em manter intencionalmente a atenção em ações ou tarefas específicas durante um determinado intervalo de tempo exigido para a sua idade cronológica, manifestando dificuldades em manter a atenção em atividades que exijam uma maior concentração, o que é o caso das aprendizagens académicas. Distrai-se facilmente com os estímulos à sua volta, bem como revela alguma impulsividade e precipitação, que se reflete negativamente na aquisição de competências, bem como na resolução das fichas de avaliação. Importa referir que quando as atividades/tarefas são desenvolvidas com acompanhamento individual de um professor (dentro ou fora da sala de aula), melhora a atenção/concentração e, conseqüentemente, o desempenho. A mãe refere que lhe parece que o Rubifen fazia mais efeito que o Concerta.

Em relação ao capítulo 2, **Tarefas e exigências gerais**, na subcategoria **Realizar uma tarefa complexa (d2101.3)** e tendo em conta a idade cronológica do aluno, verifica-se dificuldade grave nas tarefas relacionadas com a aprendizagem escolar. De facto, embora se verifique que tem autonomia adequada à sua faixa etária na realização das atividades de vida diária e nas brincadeiras, devido às grandes dificuldades de leitura, escrita e cálculo, o Afonso ainda necessita de bastante ajuda do adulto, sendo esta muito frequente, para dar início ao desenrolar das tarefas escolares, para as executar e para concluir com algum sucesso. Necessita, igualmente, de chamadas de atenção por parte do professor, bem como de constante reforço positivo e orientações. Segundo a terapeuta da fala que acompanha o aluno no privado, “o facto de manifestar impulsividade perante situações novas que não domina, (...) justifica o recurso frequente a estratégias de evitamento” (sic). Salienta-se, ainda, a sua falta de motivação para grande parte das tarefas propostas, nomeadamente de leitura, de escrita e de cálculo, bem como de métodos de trabalho e de estudo. O insucesso na execução das tarefas provoca-lhe alguma inibição, frustração ou stress, conduzindo à desmotivação e à baixa auto – estima. Quando as tarefas são decompostas em passos mais pequenos e simples, revela mais autonomia e sucesso na sua realização.

Na categoria **Gerir o seu próprio comportamento (d250.2)**, revela dificuldade moderada, apesar de medicado. Segundo a professora titular de turma, ainda manifesta alguma impulsividade e agitação, fala frequentemente com os colegas durante as aulas (ao ponto de perturbar a classe e ser advertido pela professora) e tem alguma dificuldade em cumprir regras estabelecidas. Evidencia pouca tolerância à frustração, revelando, por vezes, comportamentos de oposição e alguma irritabilidade fácil. A mãe refere que durante o fim de semana, como não toma medicação, é notório o agravamento destes comportamentos, ficando mais agitado. Como já foi referido no Roteiro, é acompanhado em consultas de Psicologia Clínica, tendo sido “iniciada psicoterapia familiar em julho de 2015 até à presente data, pela dificuldade relatada pelos pais em lidar com o comportamento disruptivo e sintomatologia ansiógena da criança” (sic).

Quanto ao capítulo 3, **Comunicação**, verifica-se dificuldade ligeira na subcategoria **Compreender mensagens faladas complexas (d3102.1)**, uma vez que o [REDACTED] ainda evidencia algumas lacunas em compreender os significados literais e implícitos de mensagens complexas transmitidas através da linguagem oral (questões, instruções, pedidos, recados, ...). Devido aos acentuados défices de leitura e compreensão do material escrito, apresenta dificuldade muito grave na categoria **Comunicar e receber mensagens escritas (d325.3)**. Relativamente à categoria **Falar (d330.2)**, evidencia dificuldade moderada, verificando-se alterações articulatórias ao nível das consoantes fricativas referidas nas Funções do Corpo e do fonema /r/ (omissão ou substituição - ex: prato/pato; três/tês; erva/eva; trabalhar/tabalhai). Em termos da expressão verbal, o [REDACTED] ainda revela um léxico reduzido para a sua idade cronológica, com um vocabulário quantitativa e qualitativamente restrito, um discurso composto por frases simples, registando-se algumas dificuldades em relatar acontecimentos e factos, expressar ideias, debater assuntos ou contar histórias com sequência lógica.

2. FATORES AMBIENTAIS		
Categorias e subcategorias classificadas:		
Capítulo 1 - Produtos e Tecnologias		
e110	Produtos ou substâncias para consumo pessoal	
	e1101+1	Medicamentos
Capítulo 3 - Apoio e Relacionamentos		
e310+3	Família próxima	
e360+3	Outros profissionais	
Capítulo 4 - Atitudes		
e410+3	Atitudes individuais de membros da família próxima	
Síntese descritiva:		
<p>Em relação a esta componente, no capítulo 1, Produtos e Tecnologias, salientamos a subcategoria Medicamentos (e1101+1) como um facilitador ligeiro, uma vez que a toma diária de medicação (Conserta) não está a ter os reflexos desejados ao nível na atenção/concentração e na auto-regulação comportamental. A mãe refere que durante o fim de semana, como não toma medicação, fica muito mais agitado.</p> <p>No capítulo 3 e 4, Apoio e relacionamentos e Atitudes, as categorias Família próxima (e310+3) e Atitudes individuais de membros da família próxima (e410+3), apresentam-se ambas como facilitadores substanciais. É notório o afeto, o carinho e a preocupação que os pais nutrem pelo Afonso, dando-lhe, dentro dos seus conhecimentos, suporte e apoio nos trabalhos escolares. Realça-se a disponibilidade demonstrada pela encarregada de educação para colaborar com a escola, manifestando interesse pelo desempenho e vida escolar do seu educando.</p> <p>No que concerne à categoria Outros profissionais (e360+3), esta assume-se como facilitador substancial, sendo evidente a boa relação existente entre o aluno/professora titular de turma e o aluno/professora de apoio educativo, demonstrando estas preocupação em relação às dificuldades de aprendizagem do ■■■■■, procurando-lhe proporcionar-lhe o apoio individualizado adequado de forma a responder às suas necessidades/dificuldades tão específicas.</p>		
3. FUNÇÕES DO CORPO		
Categorias e subcategorias classificadas:		
Capítulo 1 - Funções mentais		
b117.0	Funções intelectuais	
b130	Funções da energia e dos impulsos	
	b1304.2	Controle dos impulsos
b140	Funções da atenção	
	b1400.3	Manutenção da atenção
b144	Funções da memória	
	b1440.1	Memória de curto prazo
b147	Funções psicomotoras	
	b1470.1	Controle psicomotor
b164	Funções cognitivas de nível superior	
	b1640.2	Abstracção
	b1641.2	Organização e planeamento
	b1646.2	Resolução de problemas
b167	Funções mentais da linguagem	
	b1670	Recepção da linguagem
		b16700.1 Recepção da linguagem oral
	b1671	Expressão da linguagem
		b16710.1 Expressão da linguagem oral
		b16719.2 Expressão da linguagem, não especificada
b320.2	Funções da articulação	

Síntese Descritiva:

No Relatório Síntese do Centro de Desenvolvimento da Criança do Hospital Pediátrico de Coimbra recebido a 12/2/2016 pode ler-se: “Fez-se uma avaliação do desenvolvimento cognitivo e de áreas neuropsicológicas específicas (memória, atenção, organização e planeamento). Os resultados obtidos apontam para um desenvolvimento cognitivo globalmente dentro dos parâmetros médios esperados para a idade, mas com áreas de dificuldade potencialmente comprometedoras da aprendizagem, nomeadamente: raciocínio lógico e abstrato, capacidade de resolução de problemas, alguma lentidão em tarefas que implicam coordenação olho – mão, dificuldades na organização e planeamento, bem como ao nível da memória visual e manutenção da atenção. Estas dificuldades são agravadas pelo seu padrão comportamental: pouca resistência à frustração, comportamento opositivo, irritabilidade fácil, pouco colaborativo. (...)”

Foi feita uma avaliação das competências linguísticas do [REDACTED] e verificou-se que o [REDACTED] apresenta competências ligeiramente abaixo ao nível da linguagem recetiva (compreensão de material verbal oral complexo) e expressiva (discurso por vezes fragmentado e desorganizado). Não obstante, revela dificuldades mais acentuadas nas competências de metalinguagem, nomeadamente na definição de conceitos e identificação e correção de frases agramaticais. Ao nível da articulação verbal, apresenta uma perturbação fonético - fonológica.” (sic)

Segundo o relatório da terapeuta da fala que acompanha o aluno no privado, recebido a 17/3/2016, o [REDACTED] apresenta “alterações articulares (dificuldades nos fonemas r, s, z, ch e j), bem como dificuldades na aprendizagem da leitura/escrita.

A avaliação terapêutica que se efetuou, evidenciou dificuldades em vários níveis linguísticos (articulação, morfossintaxe e na pragmática, com baixa tolerância à frustração), sendo ainda visíveis dificuldades na distinção de fonemas semelhantes, no ritmo, na estruturação da narrativa, na consciência fonológica e no controle da atenção, estando a ser já medicado para este défice.

Relativamente à componente expressiva da linguagem, o [REDACTED] apresenta um vocabulário reduzido e um discurso composto por frases simplificadas, as suas competências de metalinguagem são incipientes e as dificuldades de discriminação auditiva têm impacto nas competências da escrita, verificando-se já a existência de muitos erros fonológicos e ortográficos. (sic)

Reportando-nos ao Relatório Síntese do Centro de Desenvolvimento da Criança do HP, “aplicam-se os seguintes códigos, tendo por referência a CIF-CJ: **b117.0; b1304.2; b1400.3; b1440.1; b1470.1; b1640.2; b1641.2; b1646.2; (...)** **b16700.1; b16710.1; b16719.2; b320.2.**(sic)

II**Tomada de Decisão****Com base na avaliação efetuada, é possível concluir que:**

- a) O aluno apresenta necessidades educativas especiais, de carácter permanente que justificam a intervenção dos serviços da educação especial, devendo ser elaborado um Programa Educativo Individual.
- b) O aluno apresenta necessidades educativas, que não justificam a intervenção dos serviços da educação especial

1- Se assinalou a alínea a) indique as razões que determinam as NEE de carácter permanente

As dificuldades constatadas ao nível da componente **Atividade e participação** são decorrentes de défices verificados nas **Funções do Corpo** e têm implicações no sucesso educativo relativo às diferentes áreas de aprendizagem escolar e do conhecimento, influenciando decisivamente a aquisição de competências e o processo de ensino/aprendizagem do aluno.

Para além dos défices verificados ao nível da atenção/concentração, da fala/linguagem e da Matemática, segundo a terapeuta da fala que acompanha o aluno no privado, “por todas as características evidenciadas, o [REDACTED] apresenta uma forma de **dislexia/disortografia**” (sic). De facto, as dificuldades verificadas ao nível da leitura e da escrita levam-nos a supor que não se trata de uma perturbação transitória, típica de um processo inicial de aprendizagem. Contudo, sob o nosso ponto de vista, parece-nos prematuro efetuar, com rigor, um diagnóstico de dislexia/disortografia, uma vez que, segundo vários autores, um diagnóstico de dificuldades específicas de aprendizagem presuppõe uma frequência escolar de, pelo menos, dois anos. Acresce o facto do aluno revelar comprometimento ao nível da consciência fonológica e ainda se encontrar numa fase inicial da aprendizagem da leitura e da escrita, estando a efetuar aquisições ao nível do 1.º ano e tendo e ter começado a ler e a escrever com um pouco mais de eficácia há muito pouco tempo.

Neste sentido e uma vez que o aluno ainda se encontra a frequentar o 2.º ano de escolaridade, somos de opinião que deverá proceder-se a uma reavaliação ao nível da leitura e da escrita quando estas aprendizagens estiverem mais consolidadas, isto é, durante o próximo ano letivo (2016/17).

2-Tipologia (Se assinalou a opção a) assinale com uma cruz a categoria de NEE, tendo em consideração a limitação mais acentuada ao nível do seu funcionamento nos diferentes domínios

Sensoriais			Mentais			Voz e Fala	Psicossociais	Neuromusculo esqueléticas	Saúde Física	Cognitivo Motor ou sensorial
Audição	Visão	Visão Audição	Cognitiva	Linguagem	Emocionais					
				X						

III

Respostas e Medidas Educativas a Adotar

Face aos resultados obtidos na componente **Funções do corpo**, às dificuldades manifestadas pelo [REDACTED] em termos da **Atividade e participação** e de forma a adequar o processo de ensino/aprendizagem ao aluno, este deverá beneficiar das seguintes medidas ao abrigo do Decreto-Lei nº 3/2008 de 7 de Janeiro:

> **alínea a), Apoio Pedagógico Personalizado (art.17º):**

- reforço das estratégias utilizadas na turma;
- estímulo e reforço das competências e aptidões envolvidas na aprendizagem;
- reforço e desenvolvimento de competências específicas (Educação Especial);

> **alínea b), Adequações curriculares individuais (art. 18º):** introdução de objectivos e conteúdos intermédios a Português e Matemática. O aluno foi encaminhado para avaliação em Terapia da Fala no âmbito do CRI-APCC, no sentido de poder vir a usufruir de sessões semanais no próximo ano letivo (2016/17);

> **alínea d), Adequações no processo de avaliação (art. 20º):** tipo de prova; formas e meios de comunicação, duração (mais tempo para a realização das provas de avaliação); local; leitura de provas; utilização de respostas fechadas; utilização de respostas de V/F; decompor as questões; valorizar a oralidade; valorizar o conteúdo sobre a forma; não contabilizar os erros inerentes à dislexia; utilizar a calculadora; possibilidade de terminar as provas com o professor de apoio;

V

Assinaturas

Relatório técnico pedagógico realizado por:	
Docente de Educação Especial	
Serv. Psicol. e Orientação	
Outro: Docente Titular de Turma	
Data: 6/4/2016	
Concordo com o presente relatório.	
O Encarregado de Educação	
Data ____ / ____ / ____	

Homologação pela Diretora.	
Homologado por _____	
Data ____ / ____ / ____	Assinatura: _____

Anexo F

Programa Educativo individual da Maria



Programa Educativo Individual

(Decreto-Lei nº 3/2008, 7 de janeiro)

Estabelecimento de ensino: EB1 Quinta das Flores
 Nível de educação ou ensino: Pré-escolar 1.º CEB 2.º CEB 3.º CEB
 Ano de escolaridade: 2.º Turma: B N.º: 3
 Elaborado no ano letivo de: 2017/2018

1 - Identificação/Dados pessoais

Nome: [REDACTED] Data de nascimento: 29/06/2010
 Morada: [REDACTED] Código postal: 3020 - 458
 - 3.º anLocalidade: - Coimbra Telefone: [REDACTED]
 Nome do pai: [REDACTED]
 Nome da mãe: [REDACTED]
 Encarregado de educação: [REDACTED]
 Morada: [REDACTED] Código postal 3020-458
 Tel /Telm.: [REDACTED] Correio eletrónico: [REDACTED]

2 - Percurso escolar (ano letivo/escola; medidas educativas aplicadas e grau de eficácia das mesmas)

	Início de frequência	Nome de estabelecimento de educação	Nº de anos de frequência	Intervenção Precoce
2.1 - Domicílio/Creche				Sim <input type="checkbox"/> Não <input checked="" type="checkbox"/>

Observações:

Esteve com a mãe até aos 6 meses de idade. Frequentou a creche entre os 6 e os 21 meses. Esta situação alterou-se por motivos de saúde (otites repetidas) e a aluna ficou ao cuidado dos avós.

	Início de frequência	Nome de estabelecimento de educação	Nº de anos de frequência	Ano letivo c/ adiamento de escolaridade	Medidas educativas
2.2 - Pré-escolar	2014-2015	Jl Areeiro	2	_____	_____

Observações:

De acordo com o registo de informação, é referido que a [REDACTED] necessita do incentivo do adulto para concluir as tarefas, distraindo-se com frequência com os colegas. É ainda realçada a importância da aluna realizar atividades que estimulem o raciocínio lógico.

	1º ano de escolaridade	2º ano de escolaridade	3º ano de escolaridade	4º ano de escolaridade	Nº total de retenções	Medidas educativas
2.3 - Primeiro ciclo do ensino básico	2016-2017 EB1Areeiro (1.º período) EB1QF (2º e 3º períodos)					-Usufriui de Plano de Acompanhamento Pedagógico desde 13 de março de 2017

3 - Antecedentes relevantes (aspectos do contexto socioeconómico, do agregado familiar; dados clínicos; outros)

Da história do seu desenvolvimento, segundo informação da mãe, regista-se um início normal de todas as aquisições, com exceção da articulação das palavras, razão pela qual beneficiou de apoio de terapia da fala entre os 3 e os cinco anos de idade.

4 - Perfil de funcionalidade do aluno (informação constante no relatório de avaliação técnico-pedagógico, por referência à CIF-CJ, explicitando os principais indicadores de funcionalidade. Identificar os fatores do ambiente físico, social e atitudinal que influenciam de forma positiva (facilitadores) ou negativa (barreiras) o desempenho do aluno.)

1- Funções do corpo

De acordo com Relatório Síntese elaborado pela Psicóloga Margarida Almeida, datado de 30 de Janeiro de 2017 "Os resultados da avaliação apontam para desenvolvimento cognitivo dentro da média esperada tendo como referência a média do grupo da criança com a sua idade cronológica, embora no limite inferior da normalidade. Apresenta igualmente, critérios de diagnóstico de **Perturbação de Hiperatividade e défice de Atenção**, predominantemente desatento, pelo que os resultados obtidos na avaliação cognitiva poderão não corresponder às reais capacidades da [REDACTED]".

Segundo Relatório síntese da observação e avaliação psicológica efetuada no Centro de Prestação de Serviços à Comunidade da Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Coimbra datado de 4 de outubro de 2017 "Os resultados atualmente observados na avaliação intelectual, neuropsicológica e psicolinguística, conjugados com os dados apresentados na história de desenvolvimento e educacional e com o baixo desempenho no teste de leitura, respeitam os critérios de diagnóstico definidos para a Perturbação da Aprendizagem Específica, com défice na leitura e na expressão escrita (dislexia-disortografia de desenvolvimento), de grau grave, traduzida por: 1) leitura muito pouco fluente (abaixo do percentil 1) e imprecisa (abaixo do percentil 5), que comprometerá fortemente a compreensão de textos; 2) presença de erros fonológicos, que refletem problemas na descodificação das palavras (confusões/ substituições); 3) dificuldades, de grau grave, ao nível do processamento fonológico (consciência fonológica e nomeação rápida). Todavia, e em rigor, um diagnóstico de dislexia-disortografia de desenvolvimento não deverá ser ainda feito, pois a criança tem apenas um ano de frequência escolar e um diagnóstico de uma perturbação da aprendizagem específica deverá impor como critério uma frequência escolar de, pelo menos, dois anos. No entanto, o grau de dificuldade apresentado pela [REDACTED] nas funções neurocognitivas específicas (consciência fonológica, nomeação rápida) e nas dimensões da leitura (fluência e precisão), acentuado e muito discrepante em relação ao esperado para o seu nível intelectual, idade e nível escolar, faz-nos supor que não se trata de uma perturbação transitória típica de um processo inicial de aprendizagem, pelo que será importante facultar, desde já, condições especiais de ensino-aprendizagem capazes de lhe permitir um percurso escolar regular. Respeitando a terminologia adotada pela Classificação Internacional da Funcionalidade, Incapacidade e Saúde da OMS – CIF, a aluna apresenta comprometimento nas seguintes funções mentais específicas: 1) **Funções da atenção**: comprometimento moderado na **manutenção da atenção (b1400.2)**; 2) **Funções da memória**: comprometimento grave na **recuperação da memória** (processos automáticos de evocação da informação) (**b1442.3**); 3) **Funções da perceção**: comprometimento ligeiro na **perceção visuoespacial (b1565.1)**; 4) **Funções mentais da linguagem** (consciência fonológica): comprometimento grave na **recepção e expressão (b1671.3)**".

2- Atividade e participação

No capítulo 1 **Aprendizagem e aplicação de conhecimentos** na categoria **Aprender a ler (d140)**, mais especificamente nas subcategorias **Adquirir competências para pronunciar palavras escritas (d1401.3)** e **Adquirir competências para compreender palavras e frases escritas (d1402.3)** a [REDACTED] **revela dificuldades graves**, recorre ainda à decomposição silábica das palavras e a compreensão do texto encontra-se comprometida. Consegue ler palavras, frases e textos simples e constituídos pelo esquema silábico, mas manifesta muitas dificuldades na leitura de palavras que contenham sílabas com ditongos, inversas, complexas ou que exijam a aplicação dos "casos" da leitura e da escrita. A forma como descodifica o material escrito compromete a compreensão do significado das palavras frases e textos.

Na categoria **Aprender a escrever (d145)**, mais especificamente na subcategoria **Adquirir competências para escrever palavras e frases (d1452.3)**, a aluna revela dificuldades graves, apresenta irregularidades nos traçados grafomotores (dimensão e união das letras) verificam-se erros fonológicos, que refletem problemas na decodificação das palavras (confusões/ substituições); As dificuldades centram-se essencialmente na consciência fonológica memorização dos grafemas/fonemas; troca na escrita de grafemas d/b ; ar/ra as/sa.

Na categoria **Aprender a calcular (d150)**, a [REDACTED] manifesta dificuldades graves nas subcategorias **Adquirir competências de numeracia (d1501.3)** e **Adquirir competências no uso de operações básicas (d1502.3)**. Efetua adições e subtrações simples com recurso a concretização e troca de algarismos na escrita de números 31/13.

Nas categorias **Concentrar a atenção (d160.3)** e em **Dirigir a atenção (d161.3)**, a aluna apresenta dificuldades graves que estão relacionadas com o manter e dirigir a atenção intencionalmente nas informações dadas pelo adulto e nas tarefas específicas durante um determinado intervalo de tempo.

No capítulo 2 – **Tarefas e exigências gerais**, que se refere à categoria **Levar a cabo uma tarefa única (d210.3)**, a aluna revela dificuldades graves em organizar e em iniciar as tarefas propostas e apresenta um ritmo de trabalho lento necessitando de supervisão para a sua conclusão.

Relativamente ao Capítulo 3 - Comunicação, a aluna revela dificuldades moderadas em **Comunicar e receber mensagens orais (d310.2)**; **Falar (d330.2)**; **Conversação (d350.2)** na linguagem expressiva, nomeadamente, quando tem de expressar um facto ou uma ideia, contar uma história (vocabulário restrito, articulação de ideias incorreta,). Revela muitas dificuldades na compreensão verbal pois tem pouco vocabulário, fraco conhecimento de conceitos e de relacionamento dos mesmos e na memorização de lengalengas; repetição de um recado dado. Consta-se, pois a existência de dificuldades graves, que distanciam de forma muito significativa o desempenho da [REDACTED], face ao que é esperado, tendo em conta o seu ano de escolaridade e idade cronológica.

2- Fatores ambientais

No Capítulo **Apoio e Relacionamentos**, as categorias **Família Próxima (e310+3)** e **Família Alargada (e315+3)** apresentam-se como facilitadores substanciais, na medida em que as pessoas envolvidas tentam por todos os meios responder da melhor forma às necessidades da aluna. Preocupam-se com o seu bem-estar e acompanhamento escolar. Ainda a nível do **Apoio e Relacionamentos**, na categoria **Pessoas em posição de autoridade (e330+3)**, apresentam-se como facilitador substancial a Professora Titular de Turma que perante as dificuldades da aluna, utiliza estratégias diversificadas, procurando garantir assim todo o apoio necessário à sua aprendizagem.

5 - Tipologia das necessidades educativas especiais

Sensoriais			Mentais			Voz e Fala	Psicosociais	Neuromusculo Esqueléticas	Saúde Física	Cognitivo Motor ou Sensorial
Audição	Visão	Visão Audição	Intelectual	Linguagem	Emocionais					
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

6 - Adequações no processo de ensino e de aprendizagem

a) Apoio pedagógico personalizado (art.17º)	<input checked="" type="checkbox"/>	b) Adequações curriculares individuais (art. 18º)	<input type="checkbox"/>	c) Adequações no processo de matrícula (art. 19º)	<input type="checkbox"/>
d) Adequações no processo de avaliação (art. 20º)	<input checked="" type="checkbox"/>	e) Currículo específico individual (art. 21º)	<input type="checkbox"/>	f) Tecnologias de apoio (art. 22º)	<input type="checkbox"/>

6.1-Especificação das medidas educativas

Medidas				Observações
a) Apoio pedagógico personalizado (art.17.º)	1. Reforço das estratégias utilizadas no grupo ou na turma, ao nível:	1.1) da organização	<input checked="" type="checkbox"/>	Anexo1 (estratégias)
		1.2) do espaço	<input type="checkbox"/>	
		1.3) das atividades	<input checked="" type="checkbox"/>	
	2. Estimulo e reforço das competências e aptidões envolvidas na aprendizagem		<input checked="" type="checkbox"/>	
3. Antecipação e reforço da aprendizagem de conteúdos lecionados no grupo/turma		<input type="checkbox"/>		
4. Reforço e desenvolvimento de competências específicas		<input checked="" type="checkbox"/>	Anexo3 Plano de reforço de Competências Específicas de Educação especial	
Disciplina		Tipo de apoio	Carga horária	Responsável
Educação Especial		pequeno grupo	3TL	Conceição Mendes
Observações:				

				Observações	
d) Adequações no processo de avaliação (art. 20º)	1. No tipo de prova		<input checked="" type="checkbox"/>		
	2. Nos instrumentos de avaliação e certificação		<input type="checkbox"/>		
	3. Nas condições de avaliação	3.1) Formas e meios de comunicação		<input checked="" type="checkbox"/>	Leitura orientada do enunciado dos testes
		3.2) Periodicidade		<input type="checkbox"/>	
		3.3) Duração		<input checked="" type="checkbox"/>	Mais tempo
		3.4) Local		<input checked="" type="checkbox"/>	
3.5) Outro(s) aspeto(s)		<input checked="" type="checkbox"/>	Anexo2 Não penalização na classificação dos testes, pelos erros cometidos		

7 - Redução de turma

Sim <input checked="" type="checkbox"/>	Integração em turma com um número reduzido de alunos, de acordo com o estabelecido na legislação em vigor. Fundamentação: A Ana Sofia apresenta, critérios de diagnóstico de Perturbação de Hiperatividade e défice de Atenção e para a Perturbação da Aprendizagem Específica, com défice na leitura e na expressão escrita (dislexia-disortografia de desenvolvimento), de grau grave.
Não <input type="checkbox"/>	

8 - Discriminação dos conteúdos, dos objetivos gerais e específicos a atingir, das estratégias, dos recursos humanos e materiais a utilizar

8.1- Objetivos gerais

Os objetivos definidos no currículo nacional.

8.2 - Conteúdos, objetivos específicos, estratégias, recursos materiais e humanos a utilizar

Os conteúdos e os objetivos específicos a trabalhar são os definidos no currículo nacional. Quanto às estratégias encontram-se definidas no anexo 1. Os recursos humanos são o professor titular de turma e a docente de educação especial

9 - Nível de participação do aluno nas atividades educativas da escola e respetiva distribuição horária das atividades previstas

A aluna participará nas atividades definidas no PAT e no PAA.

10 - Data de início da implementação do PEI

23 de novembro de 2017

11 - Avaliação do processo de implementação do PEI (deve ser revisto a qualquer momento do ano letivo de forma a assegurar a sua eficácia)**Periodicidade:** nos momentos de avaliação sumativa interna da escola.**Forma:** Relatório No final do ano letivo.Outra (especificar) Registo em ata nas reuniões de avaliação (1.º e 2.º períodos).**12 - Responsáveis pela elaboração do PEI** (apagar o que não interessa)

1.º CEB	Assinatura
Professora Titular de Turma	
Professor de Educação Especial	
Encarregada de Educação	
Outro	
Data ____/____/____	

13 - Aprovação e homologação do PEI

Aprovação pelo Conselho Pedagógico

Data ____/____/____ Assinatura do Presidente do Conselho Pedagógico _____

Homologação pelo(a) Diretor(a)

Data ____/____/____ Assinatura _____

14 - Anuência do Encarregado de Educação

Data ____/____/____ Assinatura _____

*Em caso de discordância, esta é manifestada pelo encarregado de educação, em declaração própria para o efeito e por si assinada, apresentando as razões que a justificam.

Programa Educativo individual do Filipe



AGRUPAMENTO DE ESCOLAS COIMBRA SUL
Telefone 239 792 770 - Telefax 239 792 779
COIMBRA

Programa Educativo Individual

(Decreto-Lei nº 3/2008, 7 de Janeiro)

Estabelecimento de Ensino: EB 1 Quinta das Flores

Nível de ensino: Pré-Escolar Ensino básico
Ciclo de ensino: 1.º ciclo 2.º ciclo 3.º ciclo
Ano de Escolaridade: 2.º Turma: A Nº: 1

Elaboração no ano letivo: 2015/2016

1- Identificação/Dados pessoais

Nome do Aluno: [REDACTED] D.N.: 23/8/2008 Idade: 7A, 7M
Morada: [REDACTED]
Nome do Pai: [REDACTED]
Nome da Mãe: [REDACTED]
Nome Enc. Educação: [REDACTED]
Morada: [REDACTED] Código Postal: 3030- 201 Coimbra
Telf/Telm: [REDACTED] Correio eletrónico: -----

2- Percurso escolar (Ano letivo/escola; medidas educativas aplicadas e grau de eficácia das mesmas)

2.1-Domicílio/creche	Início de frequência	Nome de estabelecimento de educação	Nº de anos de frequência	Intervenção Precoce
	2008/09	Creche/JI Escolinha Encantada	2A,6M	Sim <input type="checkbox"/> Não <input checked="" type="checkbox"/>

Observações: Esteve ao cuidado da mãe até à entrada na creche. Iniciou o seu percurso escolar aos 5M (ano letivo de 2008/09), com a frequência da creche/JI Escolinha Encantada, onde permaneceu até aos 4A, 6M.

2.2-Pré-escolar	Início de frequência	Nome de estabelecimento de educação	Nº de anos de frequência	Ano letivo c/ adiamento de escolaridade	Medidas educativas
	2011/12	Jl Escolinha Encantada	1A,6M	_____	-----
	2013/14	Jl Quinta das Flores	1A	_____	-----

Observações: Dos 3 anos aos 4A,6M (anos letivos de 2011/12 e de 2012/13) frequentou o JI Escolinha Encantada. Dos 4A,6M aos 5 anos esteve ao cuidado de um tio, tendo, no ano letivo de 2013/14, frequentado o JI da Quinta das Flores.

2.3-Primeiro ciclo do ensino básico	1º ano de escolaridade	2º ano de escolaridade	3º ano de escolaridade	4º ano de escolaridade	Nº total de retenções	Medidas educativas
	2014/15	-----	-----	-----	_____	_____

Observações: No ano letivo de 2014/15, o [REDACTED] iniciou a frequência da escolaridade obrigatória na EB1 Quinta das Flores. Conforme informações constantes nos registos de avaliação, no 1.º período obteve Suficiente a Português, Bom a Matemática, a Estudo do Meio e a Expressões Artísticas e Muito Bom a Expressão Físico-motora. No 2.º período obteve Insuficiente a Português, Suficiente a Apoio ao Estudo, Bom a Matemática, a Expressões Artísticas e a Formação Cívica e Muito Bom a Estudo do Meio e a Expressão Físico-motora. Ao abrigo do Despacho Normativo nº 24/A/2012 de 6 de Dezembro, foi elaborado PAAPI, passando a usufruir de apoio de um professor a Português no 3.º período. Transitou ao 2.º ano com Suficiente a Português e a Apoio ao Estudo, Bom a Matemática, a Estudo do Meio e a Expressões Artísticas e Muito Bom a Expressão Físico-motora. No registo de avaliação do 3.º período é referido que "não conseguiu superar as dificuldades na expressão oral e escrita. Responde oralmente a questões simples sobre os textos, mas só consegue escrever copiando literalmente o que estiver no texto e necessitando ainda que a professora faça a leitura dos textos. Identifica as letras do alfabeto, relacionando a letra de imprensa com a manuscrita. A caligrafia é pouco cuidada. (...) o Plano surtiu algum efeito, na medida em que o aluno apresentou alguma melhoria nos seus resultados, no entanto aconselhamos que usufrua de apoio educativo no início do próximo ano escolar" (sic).

3- Antecedentes relevantes (aspetos do contexto socioeconómico, do agregado familiar; dados clínicos; outros)

O [REDACTED] é filho único. Nasceu de parto normal, após uma gravidez sem intercorrências.

A pedido da mãe, em abril de 2014, então com 5A, 8M, foi sujeito a uma avaliação por parte da equipa da ELI Coimbra 2, cujo relatório refere que “a postura da criança foi pouco colaborante (...). Não foi, ainda assim, possível terminar a avaliação formal, embora os dados obtidos permitam concluir pela existência de competências desenvolvimentais globalmente adequadas, apesar de dificuldades evidentes na qualidade do desempenho na representação gráfica da figura humana e na cópia de modelos, mas um desempenho claramente prejudicado pela baixa motivação para as tarefas escolares. Ocasionalmente, revelou comportamentos de oposição relativamente às tarefas. (...) Não se considera para já necessária uma intervenção direta da ELI Coimbra 2. Aconselhou-se a mãe a manter um diálogo permanente com a futura professora do 1.º CEB, no sentido do despiste de eventuais dificuldades futuras” (c.f. Relatório do Sistema Nacional de Intervenção Precoce na Infância – ELI Coimbra 2, datado de 15/4/2014).

Também por solicitação da encarregada de educação, o [REDACTED] foi encaminhado para consultas no Centro de Desenvolvimento do Hospital Pediátrico pela médica de família, tendo tido a primeira consulta em 20/5/2015 (Dr.ª Susana Nogueira). Segundo a mãe, foi-lhe diagnosticado Hiperatividade com Défice de Atenção, tendo sido medicado com Rubifen (3/4 comp. de manhã + 1/2 comp. após o almoço, não tomando ao fim de semana e férias). Em meados do 1.º período de 2015/16, a medicação foi alterada, passando a tomar Concerta (1 comp. de manhã). A mãe refere que lhe parece que o Rubifen fazia mais efeito que o Concerta.

Segundo o Relatório Síntese do Centro de Desenvolvimento da Criança do HP recebido a 12/2/2016, também é acompanhado em consultas de Psicologia Clínica, tendo sido “iniciada psicoterapia familiar em julho de 2015 até à presente data, pela dificuldade relatada pelos pais em lidar com o comportamento disruptivo e sintomatologia ansiógena da criança” (sic). De acordo com este relatório, “as dificuldades do [REDACTED] são significativas, com impacto negativo na aprendizagem, o que justifica a necessidade de beneficiar de medidas de educação especial ao abrigo do decreto – lei nº 3/2008 de 7 de janeiro, (...), para além de terapia da fala.” (sic)

Desde a última semana de fevereiro/2016 que usufrui de terapia da fala em sessões privadas (Terapeuta Carmina Elias), cujo relatório recebido a 23/3/2016 refere que “por todas as características evidenciadas, o [REDACTED] apresenta uma forma de dislexia/disortografia, pelo que deverá beneficiar da legislação em vigor, Decreto – Lei n.º 3 de 2008, com adequações no processo de ensino e de aprendizagem de acordo com as suas capacidades/dificuldades” (sic).

A encarregada de educação informou da existência de antecedentes familiares com dificuldades específicas de aprendizagem, existindo um primo direito a frequentar a escola que tem dislexia/disortografia grave.

4- Perfil de funcionalidade do aluno (informação constante no relatório de avaliação técnico-pedagógico, por referência à CIF-CJ, explicitando os principais indicadores de funcionalidade. Identificar os fatores do ambiente físico, social e atitudinal que influenciam de forma positiva (facilitadores) ou negativa (barreiras) o desempenho do aluno.)

No relatório técnico – pedagógico constam as seguintes informações que passamos a transcrever:

1- Atividade e Participação

Por referência à CIF – CJ, no capítulo 1, **Aprendizagem e aplicação de conhecimentos**, relativamente à categoria **Adquirir conceitos (d137.2)**, o [REDACTED] revela dificuldade moderada, nomeadamente no desenvolvimento de competências que lhe permitam compreender e usar conceitos básicos e complexos relacionados com as características dos objetos, pessoas e acontecimentos, tais como quantidade, comprimento, oposto, classificação, reversibilidade e seriação. Os seus défices de memorização são notórios nesta categoria.

Na categoria **Aprender a ler (d140.3)**, apresenta dificuldade grave, encontrando-se a fazer aquisições ao nível do 1.º ano de escolaridade. Ainda não nomeia todas as letras do alfabeto quando este é escrito em letra de imprensa (w, y e k), trocando constantemente o q pelo p quando este é escrito em letra de imprensa minúscula. Evidencia défices na leitura de sílabas isoladas e de palavras dissilábicas simples (CVCV) e acentuadas dificuldades na leitura de sílabas isoladas/palavras dissilábicas com casos de leitura, de palavras trissilábicas/polissilábicas, de pseudopalavras, de frases e pequenos textos elementares/fáceis. Na leitura em voz alta, evidencia uma velocidade de leitura lenta, silabada, hesitante, inexpressiva, com muitas incorreções (erros) e sem respeito, maioritariamente, pelas regras da pontuação. Observa-se uma tensão permanente durante a leitura oral, na qual o esforço dispendido/exigido na descodificação do material escrito (textos simples) é enorme. Este facto, faz com que o aluno tenha bastante dificuldade em “retirar”/memorizar informação sobre o conteúdo dos textos, revelando dificuldades em responder oralmente e de imediato a perguntas que lhe sejam feitas sobre os mesmos. Contudo, quando lhe são lidos/reídos textos/histórias simples e lhe são colocadas questões concisas e simples sobre os mesmos oralmente, consegue responder dentro do contexto também oralmente, levando-nos a inferir que compreende enunciados simples. Comparativamente, ainda revela dificuldades na memória de detalhes e, de forma acrescida, noutros níveis de compreensão mais complexos (sintetizar o conteúdo, compreender relações, desenvolver ideias, ...). Ao nível da descodificação de algumas sílabas, palavras, pseudopalavras, frases e textos muito simples, verificaram-se os seguintes erros e dificuldades:

- Omissões de letras (iogurte/iute; sesta/seta; testo/teto; pinto/pito; elefante/elefate; garfo/gafo; negar/nega; parta/pata); O r pode ser omitido devido ao facto de ainda não o produzir verbalmente;

- Adições de letras (erva/errega; duro/durro; nuvem/nuveni; mota/monta; sal/sale);
- Substituições de palavras (zero/zorro; caro/carro, unha/uma; mola/mula);
- Confusões/substituições de letras (p/q; d/b; n/m: queque/puepue; queijo/puejo; quinto/puito; quido/puido; bado/dado; bapi/dapi; dato/bato; iguana/iguama; rena/rema; não/mão; nota/mota);
- Substituição frequente do v pelo b (Violeta/bioleta; viola/biola; vela/bela), não porque não saiba, mas porque fala assim;
- Confusão singular/plural (óculos/óculo, meninos/menino; reis/rei);
- Omissões de acentos (tão/tau; dão/dau; já/ja; não/nau);
- Lê a maioria dos ditongos orais isoladamente, mas manifesta lacunas nos nasais e na leitura de sílabas e palavras com ditongos de nível simples;
- Na leitura de sílabas isoladas com grupos consonânticos de nível simples (bra; gro; pra, tri,...), não diz o r;
- Lê com erros palavras com os dígrafos ch, nh e lhe (palha/pala; chá/cá; milho/milo; minha/mia; achado/acado; chaminé/caminé);
- Não lê ou lê com erros, essencialmente por desconhecimento, sílabas e palavras com casos de leitura (valor de c, r, s, g, ...; m antes de p/b; palavras com al, ..., an, ..., am, ... as, ..., etc) - (ex: taça/taca; gema/guema; cesto/queto; escola/escola; cimo/quimo; caro/carro; ci/quí; ge/qué; ce/qué; aso/asso, ura/urra; iso/isso).

Na categoria **Aprender a escrever (d145.3)**, revela, igualmente, dificuldades graves, mas estas ainda são mais acentuadas do que na leitura. Copia frases e textos de uma folha ou do quadro com facilidade e rapidez, mas dá alguns erros ortográficos. No entanto, geralmente, não sabe o que está a copiar nem se esforça por ler, razão pela qual não serão contabilizados os erros constatados nestas tarefas. A pedido, escreve palavras, frases e pequenos textos muito simples espontaneamente ou ditados, mas só o faz por insistência do adulto, revelando inúmeros erros ortográficos e extremas dificuldades na composição e organização de ideias. Mesmo em situação de ditado, além do elevado número de erros constatados, a construção frásica é significativamente deficitária, levando a que as frases se tornem, a maioria das vezes, ilegíveis (ex: A Violeta saiu da aula e caiu na lama. / A bioleta saio da ala icaio malama.; Quando tem sono, dorme na cama que o pai comprou/ Camo tai dome da cama ce o pai copo.). Solettra baixinho à medida que escreve, mas muito raramente relê/corrige o que escreve, verificando-se que alguns dos erros constatados são decorrentes da distração e precipitação manifestada pelo [REDACTED] (ex: não iniciar a frase com letra maiúscula após um ponto final; omissões de alguns acentos – mãe/mãe). Relativamente à caligrafia, não revela grande dificuldade ao nível da grafia das letras. Em situação de ditado (palavras e textos simples), na escrita de frases a partir de uma palavra e na ilustração de imagens, verificaram-se os seguintes erros e dificuldades:

- Omissões de letras e sílabas (erva/eva; testa/teta; gosta/gota; garfo/gafo; osso/oso; massa/masa; escola/cola; estola/tola; mais/mai; ficou/fico; passear/pasear; está/tá; ainda/aima; dorme/dome; comprou/compo; duro/duo; dorme/dome, carro/carro; amigo/migo; com/co; pássaro/pasau). Algumas destas omissões podem estar relacionadas com as suas dificuldades articatórias em termos da fala;
- Omissões/adições de acentos (avião/aviao; Dedé/dede; tão/tao; mão/mao; bebé/bebe; dá/da; é/e; ao/ão);
- Omissões de elementos de ligação nas frases (e; a; o; de);
- Omissão do r nos grupos consonânticos (bra/ba; gro/go; pra/pa, tri/ti,...). Na fala, também omite o fonema /r/ nestes casos;
- Adições de palavras (põe o pato no tapete/põe o pato o pato no tapete);
- Substituições de palavras (neta/meta; queijo/caju; sesta/seta; pinto/pito; janela/gamela);
- Confusões/substituições de letras (o/u; n/m q/c; c/s; g/j; x/s; z/s: óculos/ocolos; iogurte/iogote; uma/oma; figo/figu; sumo/somo; chuva/soba; navio/mavio; piano/piamo; iguana/iguama; rena/rema; panela/pamela; não/mão; menino/memimo; que/ce; quinto/cito; queque/cece; brinquedo/bicedo; cela/sela; cesto/seto; cimo/simo; taça/tasa; já/gá; javali/gavali; jibóia/giboia; gema/jema; xilofone/silofone; zero/seo). Algumas destas omissões podem estar relacionadas com as suas dificuldades articatórias em termos da fala;
- Substituição frequente do v pelo b (lvo/lbo; lavada/labada; nova/moba), não porque não saiba, mas porque fala assim. Por vezes, substitui o b pelo v (bota/vota; baliza/valisa);
- Erros nos ditongos (saiu/saio; caiu/caio; roupa/ropa; ficou/fico; cuida/coda; muito/moto; leite/late; deu/do; dão/dao; mau/meu);
- Ligações de palavras (Na roupa nova/maropamoba; na escola/nacola; estão juntos/tausunto; o brinquedo que gosta/obinedo cegota);
- Erros em todas as palavras com os dígrafos nh e lh (ex: galinha/galia; minha/mia; unha/ua; lhe/le; milho/mila; vermelha/vemela), substituindo por s o dígrafo ch (chá/sá; chaminé/saminé; chuva/suba). Na fala, também substitui o fonema /ch/ por /s/;
- Substitui o q pelo p em situação de cópia (quarto/puerto; queijo/puejo);
- Escreve com erros, essencialmente por desconhecimento, palavras com casos de leitura (valor de c, r, s, g, ...; m antes de p/b; palavras com al, ..., an, ..., am, ... as, ..., etc), apresentado, como já foi referido, “erros de natureza fonológica, os “erros” observados traduzem também a dependência entre som – grafia” (cf. Relatório da terapeuta da fala).

Face ao exposto, importa referir que o aluno ainda revela défices ao nível da consciência fonológica e dificuldade em efetuar a correspondência grafema/fonema e fonema/grafema. Também evidencia dificuldades em organizar sílabas/palavras de modo a formar palavras/frases e em completar frases com palavras dadas/palavras do texto.

No que concerne à categoria **Aprender a calcular (d150.3)**, o [REDACTED] também evidencia dificuldade grave, uma vez que ainda só revela competências ao nível de um 1.º ano de escolaridade. Apesar de copiar todos os números que

sejam escritos numa folha ou no quadro, apenas identifica e nomeia os dígitos até 100. Até esta quantidade, organiza os números por ordem crescente e decrescente, escreve os números que “ficam antes e depois” e faz adições simples sem transporte, recorrendo frequentemente à contagem pelos dedos. Evidencia bastante mais dificuldade nas subtrações a partir do 20. Aplica a simbologia $>$, $<$ e $=$ adequadamente para comparar números até 100 e adições simples, mas revela dificuldade quando são subtrações. As suas dificuldades acentuam-se no pensamento lógico – matemático e no cálculo mental exigido na resolução de problemas, mesmo que sejam apresentados em esquemas ou desenhos, principalmente quando estes têm várias informações, requerem análise dos dados e têm um nível de abstração maior, pois, nestes casos, o aluno foca normalmente a atenção apenas numa das informações, tendo dificuldade em analisar todas as componentes envolvidas (**Resolver problemas - d175.3**).

Relativamente à categoria **Dirigir a atenção (d161.3)**, regista-se dificuldade grave. Apesar de medicado diariamente com Concerta, segundo as professoras titular de turma e de apoio educativo, o [REDACTED] ainda evidencia défices em manter intencionalmente a atenção em ações ou tarefas específicas durante um determinado intervalo de tempo exigido para a sua idade cronológica, manifestando dificuldades em manter a atenção em atividades que exijam uma maior concentração, o que é o caso das aprendizagens académicas. Distrai-se facilmente com os estímulos à sua volta, bem como revela alguma impulsividade e precipitação, que se reflete negativamente na aquisição de competências, bem como na resolução das fichas de avaliação. Importa referir que quando as atividades/tarefas são desenvolvidas com acompanhamento individual de um professor (dentro ou fora da sala de aula), melhora a atenção/concentração e, conseqüentemente, o desempenho. A mãe refere que lhe parece que o Rubifen fazia mais efeito que o Concerta.

Em relação ao capítulo 2, **Tarefas e exigências gerais**, na subcategoria **Realizar uma tarefa complexa (d2101.3)** e tendo em conta a idade cronológica do aluno, verifica-se dificuldade grave nas tarefas relacionadas com a aprendizagem escolar. De facto, embora se verifique que tem autonomia adequada à sua faixa etária na realização das atividades de vida diária e nas brincadeiras, devido às grandes dificuldades de leitura, escrita e cálculo, o [REDACTED] ainda necessita de bastante ajuda do adulto, sendo esta muito frequente, para dar início ao desenrolar das tarefas escolares, para as executar e para concluir com algum sucesso. Necessita, igualmente, de chamadas de atenção por parte do professor, bem como de constante reforço positivo e orientações. Segundo a terapeuta da fala que acompanha o aluno no privado, “o facto de manifestar impulsividade perante situações novas que não domina, (...) justifica o recurso frequente a estratégias de evitamento” (sic). Salienta-se, ainda, a sua falta de motivação para grande parte das tarefas propostas, nomeadamente de leitura, de escrita e de cálculo, bem como de métodos de trabalho e de estudo. O insucesso na execução das tarefas provoca-lhe alguma inibição, frustração ou stress, conduzindo à desmotivação e à baixa auto – estima. Quando as tarefas são decompostas em passos mais pequenos e simples, revela mais autonomia e sucesso na sua realização.

Na categoria **Gerir o seu próprio comportamento (d250.2)**, revela dificuldade moderada, apesar de medicado. Segundo a professora titular de turma, ainda manifesta alguma impulsividade e agitação, fala frequentemente com os colegas durante as aulas (ao ponto de perturbar a classe e ser advertido pela professora) e tem alguma dificuldade em cumprir regras estabelecidas. Evidencia pouca tolerância à frustração, revelando, por vezes, comportamentos de oposição e alguma irritabilidade fácil. A mãe refere que durante o fim de semana, como não toma medicação, é notório o agravamento destes comportamentos, ficando mais agitado. Como já foi referido no Roteiro, é acompanhado em consultas de Psicologia Clínica, tendo sido “iniciada psicoterapia familiar em julho de 2015 até à presente data, pela dificuldade relatada pelos pais em lidar com o comportamento disruptivo e sintomatologia ansiógena da criança” (sic).

Quanto ao capítulo 3, **Comunicação**, verifica-se dificuldade ligeira na subcategoria **Compreender mensagens faladas complexas (d3102.1)**, uma vez que o [REDACTED] ainda evidencia algumas lacunas em compreender os significados literais e implícitos de mensagens complexas transmitidas através da linguagem oral (questões, instruções, pedidos, recados, ...). Devido aos acentuados défices de leitura e compreensão do material escrito, apresenta dificuldade muito grave na categoria **Comunicar e receber mensagens escritas (d325.3)**. Relativamente à categoria **Falar (d330.2)**, evidencia dificuldade moderada, verificando-se alterações articulatórias ao nível das consoantes fricativas referidas nas Funções do Corpo e do fonema /r/ (omissão ou substituição - ex: prato/pato; três/tês; erva/eva; trabalhar/tabalhai). Em termos da expressão verbal, o [REDACTED] ainda revela um léxico reduzido para a sua idade cronológica, com um vocabulário quantitativa e qualitativamente restrito, um discurso composto por frases simples, registando-se algumas dificuldades em relatar acontecimentos e factos, expressar ideias, debater assuntos ou contar histórias com sequência lógica.

2-Fatores Ambientais

Em relação a esta componente, no capítulo 1, **Produtos e Tecnologias**, salientamos a subcategoria **Medicamentos (e1101+1)** como um facilitador ligeiro, uma vez que a toma diária de medicação (Conserta) não está a ter os reflexos desejados ao nível na atenção/concentração e na auto-regulação comportamental. A mãe refere que durante o fim de semana, como não toma medicação, fica muito mais agitado.

No capítulo 3 e 4, **Apoio e relacionamentos e Atitudes**, as categorias **Família próxima (e310+3)** e **Atitudes individuais de membros da família próxima (e410+3)**, apresentam-se ambas como facilitadores substanciais. É notório o afeto, o carinho e a preocupação que os pais nutrem pelo [REDACTED], dando-lhe, dentro dos seus conhecimentos, suporte e apoio nos trabalhos escolares. Realça-se a disponibilidade demonstrada pela encarregada de educação para colaborar com a escola, manifestando interesse pelo desempenho e vida escolar do seu educando.

No que concerne à categoria **Outros profissionais (e360+3)**, esta assume-se como facilitador substancial, sendo evidente a boa relação existente entre o aluno/professora titular de turma e o aluno/professora de apoio educativo, demonstrando estas preocupação em relação às dificuldades de aprendizagem do [REDACTED], procurando-lhe proporcionar-lhe o apoio individualizado adequado de forma a responder às suas necessidades/dificuldades tão específicas.

3-Funções do corpo

No Relatório Síntese do Centro de Desenvolvimento da Criança do Hospital Pediátrico de Coimbra recebido a 12/2/2016 pode ler-se: “Fez-se uma avaliação do desenvolvimento cognitivo e de áreas neuropsicológicas específicas (memória, atenção, organização e planeamento). Os resultados obtidos apontam para um desenvolvimento cognitivo globalmente dentro dos parâmetros médios esperados para a idade, mas com áreas de dificuldade potencialmente comprometedoras da aprendizagem, nomeadamente: raciocínio lógico e abstrato, capacidade de resolução de problemas, alguma lentidão em tarefas que implicam coordenação olho-mão, dificuldades na organização e planeamento, bem como ao nível da memória visual e manutenção da atenção. Estas dificuldades são agravadas pelo seu padrão comportamental: pouca resistência à frustração, comportamento positivo, irritabilidade fácil, pouco colaborativo. (...)”

Foi feita uma avaliação das competências linguísticas do [REDACTED] e verificou-se que o [REDACTED] apresenta competências ligeiramente abaixo ao nível da linguagem recetiva (compreensão de material verbal oral complexo) e expressiva (discurso por vezes fragmentado e desorganizado). Não obstante, revela dificuldades mais acentuadas nas competências de metalinguagem, nomeadamente na definição de conceitos e identificação e correção de frases agramaticais. Ao nível da articulação verbal, apresenta uma perturbação fonético - fonológica.” (sic)

Segundo o relatório da terapeuta da fala que acompanha o aluno no privado, recebido a 17/3/2016, o [REDACTED] apresenta “alterações articulatórias (dificuldades nos fonemas r, s, z, ch e j), bem como dificuldades na aprendizagem da leitura/escrita.

A avaliação terapêutica que se efetuou, evidenciou dificuldades em vários níveis linguísticos (articulação, morfossintaxe e na pragmática, com baixa tolerância à frustração), sendo ainda visíveis dificuldades na distinção de fonemas semelhantes, no ritmo, na estruturação da narrativa, na consciência fonológica e no controle da atenção, estando a ser já medicado para este défice.

Relativamente à componente expressiva da linguagem, o [REDACTED] apresenta um vocabulário reduzido e um discurso composto por frases simplificadas, as suas competências de metalinguagem são incipientes e as dificuldades de discriminação auditiva têm impacto nas competências da escrita, verificando-se já a existência de muitos erros fonológicos e ortográficos. (sic)

Reportando-nos ao Relatório Síntese do Centro de Desenvolvimento da Criança do HP, “aplicam-se os seguintes códigos, tendo por referência a CIF-CJ: **b117.0; b1304.2; b1400.3; b1440.1; b1470.1; b1640.2; b1641.2; b1646.2; (...)** **b16700.1; b16710.1; b16719.2; b320.2.**(sic)

NOTA: As dificuldades constatadas ao nível da componente **Atividade e participação** são decorrentes de défices verificados nas **Funções do Corpo** e têm implicações no sucesso educativo relativo às diferentes áreas de aprendizagem escolar e do conhecimento, influenciando decisivamente a aquisição de competências e o processo de ensino/aprendizagem do aluno.

Para além dos défices verificados ao nível da atenção/concentração, da fala/linguagem e da Matemática, segundo a terapeuta da fala que acompanha o aluno no privado, “por todas as características evidenciadas, o Afonso apresenta uma forma de **dislexia/disortografia**” (sic). De facto, as dificuldades verificadas ao nível da leitura e da escrita leva-nos a supor que não se trata de uma perturbação transitória, típica de um processo inicial de aprendizagem. Contudo, sob o nosso ponto de vista, parece-nos prematuro efetuar, com rigor, um diagnóstico de dislexia/disortografia, uma vez que, segundo vários autores, um diagnóstico de dificuldades específicas de aprendizagem presuppõe uma frequência escolar de, pelo menos, dois anos. Acresce o facto do aluno revelar comprometimento ao nível da consciência fonológica e ainda se encontrar numa fase inicial da aprendizagem da leitura e da escrita, estando a efetuar aquisições ao nível do 1.º ano e tendo e ter começado a ler e a escrever com um pouco mais de eficácia há muito pouco tempo.

Neste sentido e uma vez que o aluno ainda se encontra a frequentar o 2.º ano de escolaridade, somos de opinião que deverá proceder-se a uma reavaliação ao nível da leitura e da escrita quando estas aprendizagens estiverem mais consolidadas, isto é, durante o próximo ano letivo (2016/17).

5- Tipologia das necessidades educativas especiais

Sensoriais			Mentais			Voz e Fala	Psicosociais	Neuromuscul oesqueléticas	Saúde Física	Cognitivo Motor ou sensorial
Audição	Visão	Visão Audição	Cognitiva	Linguagem	Emocionais					
				X						

6- Adequações no processo de ensino e de aprendizagem

a) Apoio Pedagógico Personalizado (art.17º)	<input checked="" type="checkbox"/>	b) Adequações curriculares individuais (art. 18º)	<input checked="" type="checkbox"/>	c) Adequações no processo de matrícula (art. 19º)	<input type="checkbox"/>
d) Adequações no processo de avaliação (art. 20º)	<input checked="" type="checkbox"/>	e) Currículo Específico Individual (art. 21º)	<input type="checkbox"/>	f) Tecnologias de apoio (art. 22º)	<input type="checkbox"/>

6.1-Especificação das medidas educativas

				Observações
a) Apoio Pedagógico Personalizado (art.17)	1. Reforço das estratégias utilizadas no grupo ou na turma, ao nível:	1.1) Da organização	<input checked="" type="checkbox"/>	Anexo 1
		1.2) Do espaço	<input checked="" type="checkbox"/>	
		1.3) Das atividades	<input checked="" type="checkbox"/>	
	2. Estímulo e reforço das competências e aptidões envolvidas na aprendizagem		<input checked="" type="checkbox"/>	
3. Antecipação e reforço da aprendizagem de conteúdos lecionados no grupo/turma				
4. Reforço e desenvolvimento de competências específicas		<input checked="" type="checkbox"/>		Educação Especial - Anexo 3 ("Plano de desenvolvimento e reforço de competências específicas" - a elaborar)

Disciplina	Tipo de Apoio	Carga horária	Responsável
Educação Especial	Individual/peq. grupo	(1)	a definir

(1) condicionado aos recursos existentes

NOTA: Face à falta de recursos humanos existentes no Agrupamento ao nível de docentes de Educação Especial, sugere-se que, até ao final do presente ano letivo (2015/16), seja mantido o apoio que o aluno tem vindo a usufruir por parte da professora de Apoio Educativo.

				Observações
b) Adequações curriculares individuais (art. 18º)	1. Introdução de áreas curriculares específicas (que não fazem parte do currículo comum)	1.1) Leitura e escrita Braille		
		1.2) Orientação e mobilidade		
		1.3) Treino de Visão		
		1.4) Atividade motora adaptada		
		1.5) Língua Gestual Portuguesa		
		1.6) Língua Portuguesa (L2)		
		1.7) Língua Estrangeira (L3)		
		1.8) Outra(s) (especificar)		
	2. Introdução de objetivos e conteúdos intermédios		<input checked="" type="checkbox"/>	Português e Matemática (anexo 4 - a elaborar)
3. Dispensa de atividade(s) que se revele(m) de difícil execução				

NOTA: O aluno foi encaminhado para avaliação em Terapia da Fala no âmbito do CRI-APCC, no sentido de poder vir a usufruir de sessões semanais no próximo ano letivo.

				Observações	
d) Adequações no processo de avaliação (art. 20º)	1. No tipo de prova		<input checked="" type="checkbox"/>	Anexo 2	
		2. Nos instrumentos de avaliação e certificação			
	3. Nas condições de avaliação	3.1) Formas e meios de comunicação			<input checked="" type="checkbox"/>
		3.2) Periodicidade			
		3.3) Duração			<input checked="" type="checkbox"/>
		3.4) Local			<input checked="" type="checkbox"/>
3.5) Outro(s) aspecto(s)			<input checked="" type="checkbox"/>		

3.5) Leitura de provas; mais tempo para a realização das provas de avaliação; utilização de respostas fechadas; utilização de respostas de V/F; decompor as questões; valorizar a oralidade; valorizar o conteúdo sobre a forma; não contabilizar os erros inerentes à dislexia; utilizar a calculadora; possibilidade de terminar as provas com o professor de apoio ...;

Turma reduzida	Integração em turma com nº reduzido de alunos, de acordo com o estabelecido no despacho Normativo n.º 7-B/2015, de 7 de maio, no ponto:		
	3 do art.º 18.º (pré-escolar) <input type="checkbox"/>	4 do art.º 19.º (1º CEB) <input checked="" type="checkbox"/>	3 do art.º 20.º (2º e 3º Ciclos) <input type="checkbox"/>
Fundamentação: As dificuldades constatadas ao nível da componente Atividade e participação são decorrentes de défices verificados nas Funções do Corpo e têm implicações no sucesso educativo relativo às diferentes áreas de aprendizagem escolar e do conhecimento, influenciando decisivamente a aquisição de competências e o processo de ensino/aprendizagem do aluno. Assim, a turma reduzida é fundamental para se poder proporcionar ao aluno apoio o mais individualizado possível, implementar métodos adequados à sua funcionalidade de modo a que possa			

efetuar a aprendizagem da leitura, da escrita e do cálculo, bem como condições adequadas para a implementação das estratégias e das medidas educativas propostas.

7- Discriminação dos conteúdos, dos objetivos gerais e específicos a atingir, das estratégias e dos recursos humanos e materiais a utilizar

7.1 - Objetivos gerais

Os definidos no Currículo Nacional.

7.2-Conteúdos, objetivos específicos, estratégias, recursos materiais e humanos a utilizar

Os conteúdos e objetivos específicos são os definidos no currículo nacional, salvaguardando as estratégias anexas a este programa. Os recursos humanos envolvidos são os professores titular de turma e de educação especial. Recursos materiais: os solicitados pelos professores.

8- Nível de participação do aluno nas atividades educativas da escola e respetiva distribuição horária das atividades previstas

O aluno participará nas atividades definidas no Plano de Atividades da Turma e no Plano de Atividades do Agrupamento. De acordo com a alínea b) do ponto 2 do artigo 13.º do Despacho n.º9265-B/2013 de 15 de julho, o aluno frequenta todas as Atividades de Enriquecimento Curricular, de acordo com o horário definido para a turma.

9- Data de início da implementação do PEI

abril de 2016.

10- Avaliação do processo de implementação do PEI (deve ser revisto a qualquer momento do ano letivo de forma a assegurar a sua eficácia)

Periodicidade: Nos momentos de avaliação sumativa interna da escola

Relatório	<input checked="" type="checkbox"/>	No final de cada ano letivo
Forma: Outra (especificar)	<input checked="" type="checkbox"/>	Registo em ata nas reuniões de avaliação e no registo de avaliação (1º e 2º períodos)

11-Responsáveis pela elaboração do PEI

Pré-escolar/1º CEB	Nome	Assinatura
Professor Titular de turma	[REDACTED]	
Professor de Educação Especial	[REDACTED]	
Encarregado de Educação	[REDACTED]	

Data: 6/4/2016

12- Responsável pela coordenação do PEI

Educador de Infância Professor Titular de Turma Diretor de Turma
Assinatura: _____

13- Aprovação e homologação do PEI

Aprovação pelo Conselho Pedagógico:

Data: ___/___/___ Assinatura do Presidente do Conselho Pedagógico: _____

Homologação pela Diretora:

Data: ___/___/___ Assinatura da Diretora: _____

14- Anuência do Encarregado de Educação

Declaro que concordo com a aplicação das medidas educativas definidas para o meu educando.

O Encarregado de Educação: _____

Data: ___/___/___

Folha A

ANEXOS	
Nº	DESCRIÇÃO
ANEXO 1	Estratégias
ANEXO 2	Adequações no processo de avaliação
ANEXO 3	Plano de Desenvolvimento de Competências Específicas – Educação Especial
ANEXO 4	Adequações curriculares individuais a Português e a Matemática

Anexo G

Planificação do processo de avaliação da Maria



PLANIFICAÇÃO DO PROCESSO DE AVALIAÇÃO (Recolha de informação por referência à CIF-CJ)

ROTEIRO DE AVALIAÇÃO

Estabelecimento de ensino: EB1 Quinta das Flores			
Nível de educação ou ensino: Pré-escolar <input type="checkbox"/>	1.º CEB <input checked="" type="checkbox"/>	2.º CEB <input type="checkbox"/>	3.º CEB <input type="checkbox"/>
Nome do aluno: ██████████			
Ano de escolaridade: 2.º	Turma: B	N.º: 3	
Outra situação:			

DESCRIÇÃO DA SITUAÇÃO DA ALUNA

A ██████ frequenta o 2º ano de escolaridade. Vive com a mãe, o pai e um irmão de 1 ano de idade. Esteve com a mãe até aos 6 meses de idade. Frequentou a creche entre os 6 e os 21 meses. Esta situação alterou-se por motivos de saúde (otites repetidas) e a aluna ficou ao cuidado dos avós. Frequentou o Jardim de Infância do Areeiro nos anos letivos 2014-2015 e 2015-2016. No ano letivo 2016-2017 iniciou a frequência do 1º ano de escolaridade na EB1 do Areeiro até ao final do primeiro Período. De acordo com registo de avaliação, a aluna demonstrou um ritmo de trabalho muito lento, falta de vocabulário quando quer expressar oralmente uma ideia de complexidade superior (3 ou mais informações) e dificuldades na compreensão e retenção da informação.

O segundo período foi iniciado na EB1 Quinta das Flores. A ██████ revelou muitas dificuldades em acompanhar as atividades e aprendizagens em relação ao grupo onde estava inserida, distanciando-se das metas esperadas para o 1º ano, pelo que não as atingiu quer a nível de Português quer a nível da Matemática. Neste sentido foi encaminhada e avaliada a 30 de janeiro de 2017, pela Psicóloga ██████. De acordo com relatório de (data) "Os resultados da avaliação apontam para desenvolvimento cognitivo dentro da média esperada tendo como referência a média do grupo da criança com a sua idade cronológica, embora no limite inferior da normalidade. Apresenta igualmente, critérios de diagnóstico de **Perturbação de Hiperatividade e défice de Atenção**, predominantemente desatento, pelo que os resultados obtidos na avaliação cognitiva poderão não corresponder às reais capacidades da ██████".

A aluna usufruiu de Plano de Acompanhamento Pedagógico desde março de 2017, não tendo surtido efeito o apoio educativo, face às grandes dificuldades que a aluna continuou a revelar.

Os pais, a conselho da professora titular da turma, solicitaram uma consulta no Centro de Prestação de Serviços à Comunidade da Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Coimbra com o objetivo da ██████ ser avaliada ao nível da Perturbação da Aprendizagem Específica, com défice na leitura e na escrita (dislexia-disortografia de desenvolvimento). Esta avaliação realizou-se no dia 19 de setembro de 2017.

De acordo com Relatório síntese da observação e avaliação psicológica, datado de 4 de outubro de 2017 "Os resultados atualmente observados na avaliação intelectual, neuropsicológica e psicolinguística, conjugados com os

dados apresentados na história de desenvolvimento e educacional e com o baixo desempenho no teste de leitura, respeitam os critérios de diagnóstico definidos para a Perturbação da Aprendizagem Específica, com défice na leitura e na expressão escrita (dislexia-disortografia de desenvolvimento), de grau grave. No entanto, o grau de dificuldade apresentado pela [REDACTED] nas funções neurocognitivas específicas (consciência fonológica, nomeação rápida) e nas dimensões da leitura (fluência e precisão), acentuado é muito discrepante em relação ao esperado para o seu nível intelectual, idade e nível escolar, faz-nos supor que não se trata de uma perturbação transitória típica de um processo inicial de aprendizagem, pelo que será importante facultar, desde já, condições especiais de ensino-aprendizagem capazes de lhe permitir um percurso escolar.

Perante os dados existentes a aluna foi referenciada pela Professora Titular de Turma a 12 de outubro de 2017

EQUIPA PLURIDISCIPLINAR	
Nome	Função/Serviço a que pertence
[REDACTED]	Professora Titular da Turma
[REDACTED]	Professora de Educação Especial
[REDACTED]	Encarregado de Educação

COMO AVALIAR?					
Componentes	Categorias	Fonte de informação	Instrumentos a usar	Profissional responsável	Calendarização
Atividade e Participação	<p>d140-Aprender a ler</p> <p>d1401-Adquirir competências para pronunciar palavras escritas</p> <p>d1402-Adquirir competências para compreender palavras e frases escritas</p> <p>d145-Aprender a escrever</p> <p>d1452-Adquirir competências para escrever palavras e frases</p> <p>d150-Aprender a calcular</p> <p>d1501-Adquirir competências de numeração</p> <p>d1502-Adquirir competências no uso de operações básicas</p> <p>d160- Concentrar a atenção</p> <p>d161-Dirigir a atenção</p> <p>d210- Levar a cabo uma tarefa única</p> <p>d310-Comunicar e receber mensagens orais</p> <p>d330-Falar</p> <p>d350-Conversação</p>	<p>Relatório Psicológico</p> <p>Professora Titular de Turma</p> <p>Trabalhos escritos da aluna</p> <p>Registos de Avaliação</p>	<p>Relatório Psicológico</p> <p>Referenciação</p> <p>Análise das produções da aluna</p> <p>- Processo individual da aluna</p>	<p>Docente da Educação Especial</p>	<p>Outubro de 2017</p>
	Funções do corpo	<p>b140-Funções da atenção</p> <p>b1400 - Manutenção da atenção;</p> <p>b144-Funções da memória</p> <p>b 1442 recuperação da memória</p> <p>b156-Funções da percepção espacial</p> <p>b1565-Percepção visuo-espacial</p> <p>b167-Funções mentais da linguagem</p> <p>b1671-Funções da linguagem (recepção e expressão)</p>	<p>Relatório Síntese</p>	<p>- Escala de Inteligência de Wechsler para Crianças — Terceira Edição (WISC-III);</p> <p>-Questionários de Conner</p> <p>-Inventário de Comportamentos da Criança para Pais(I.C.C.P.)</p> <p>-Inventário da Criança par Professores</p> <p>-Critérios Diagnósticos de PHDA(DSM5)</p> <p>-Cancelamento de 2 sinais(Simões e Col.,2016)</p> <p>-Trilhas-Parte Aeb(Simões e Col.,2016)</p> <p>-Torre (Simões e Col.,2016)</p>	<p>Psicóloga Margarida Almeida</p> <p>Professor Marcelino A. Martins Pereira</p> <p>Psicóloga Joana G. Moreno</p>

Planificação do processo de avaliação do Filipe



Agrupamento de Escolas Coimbra Sul

Telefone 239 792 770; Telefax 239 792 779

PLANIFICAÇÃO DO PROCESSO DE AVALIAÇÃO

(Recolha de informação por referência à CIF-CJ)

ROTEIRO DE AVALIAÇÃO

DADOS DE IDENTIFICAÇÃO DO ALUNO

Nome: ██████████

Data de Nascimento: 23/8/2008

Idade: 7A, 7M

Ano de Escolaridade: 2.º ano, turma A

DESCRIÇÃO DA SITUAÇÃO DO ALUNO

Após receção do Relatório do Centro de Desenvolvimento da Criança do Hospital Pediátrico em 12/2/2016, o aluno foi referenciado para avaliação especializada pela professora titular de turma por apresentar acentuadas dificuldades de aprendizagem ao nível da leitura, da escrita e do cálculo, bem como défices articulatórios e de atenção/concentração (apesar de medicado), revelando baixa auto-estima e pouca autonomia na realização das tarefas propostas.

Procedendo a uma síntese das informações constantes no PIA e das informações recolhidas junto da encarregada de educação e da professora titular de turma, salientam-se alguns factos que importa referir.

O Afonso é filho único. Nasceu de parto normal, após uma gravidez sem intercorrências.

Esteve ao cuidado da mãe até à entrada na creche. Iniciou o seu percurso escolar aos 5M (ano letivo de 2008/09), com a frequência da creche/JI Escolinha Encantada, onde permaneceu até aos 4A, 6M. Dos 4A, 6M aos 5 anos esteve ao cuidado de um tio, tendo, no ano letivo de 2013/14, frequentado o JI da Quinta das Flores. A pedido da mãe, em abril de 2014, foi sujeito a uma avaliação por parte da equipa da ELI Coimbra 2, cujo relatório refere que “a postura da criança foi pouco colaborante (...). Não foi, ainda assim, possível terminar a avaliação formal, embora os dados obtidos permitam concluir pela existência de competências desenvolvimentais globalmente adequadas, apesar de dificuldades evidentes na qualidade do desempenho na representação gráfica da figura humana e na cópia de modelos, mas um desempenho claramente prejudicado pela baixa motivação para as tarefas escolares. Ocasionalmente, revelou comportamentos de oposição relativamente às tarefas. (...) Não se considera para já necessária uma intervenção direta da ELI Coimbra 2. Aconselhou-se a mãe a manter um diálogo permanente com a futura professora do 1.º CEB, no sentido do despiste de eventuais dificuldades futuras” (c.f. Relatório do Sistema Nacional de Intervenção Precoce na Infância – ELI Coimbra 2, datado de 15/4/2014).

No ano letivo de 2014/15, o ██████ iniciou a frequência da escolaridade obrigatória na EB1 Quinta das Flores. Conforme informações constantes nos registos de avaliação, no 1.º período obteve Suficiente a Português, Bom a Matemática, a Estudo do Meio e a Expressões Artísticas e Muito Bom a Expressão Físico-motora. No 2.º período obteve Insuficiente a Português, Suficiente a Apoio ao Estudo, Bom a Matemática, a Expressões Artísticas e a Formação Cívica e Muito Bom a Estudo do Meio e a Expressão Físico-motora. Ao abrigo do Despacho Normativo nº 24/A/2012 de 6 de Dezembro, foi elaborado PAAPI, passando a usufruir de apoio de um professor a Português no 3.º período. Transitou ao 2.º ano com Suficiente a Português e a Apoio ao Estudo, Bom a Matemática, a Estudo do Meio e a Expressões Artísticas e Muito Bom a Expressão Físico-motora. No registo de avaliação do 3.º período é referido que “não consegui superar as dificuldades na expressão oral e escrita. Responde oralmente a questões simples sobre os textos, mas só consegue escrever copiando literalmente o que estiver no texto e necessitando ainda que a professora faça a leitura dos textos. Identifica as letras do alfabeto, relacionando a letra de imprensa com a manuscrita. A caligrafia é pouco cuidada. (...) o Plano surtiu algum efeito, na medida em que o aluno apresentou alguma melhoria nos seus resultados, no entanto aconselhamos que usufrua de apoio educativo no início do próximo ano escolar” (sic).

No ano letivo de 2015/16 iniciou a frequência do 2.º ano, tendo mudado de professora titular de turma. Face às dificuldades manifestadas a Português e a Matemática, em 12/10/2015 foi elaborado PAAPI. Em 15/12/2015 a professora encaminhou o aluno para o SPO, no “sentido de ser realizada uma avaliação nos termos do Decreto-Lei nº 3/2008” (sic). No entanto, esta não se veio a concretizar, uma vez que, contactada a psicóloga do Centro de Desenvolvimento que faz parte da equipa que acompanha o ██████, esta informou que “o processo de “observação/avaliação psicológica” e “psicopedagógico” (...) já estava concluído e que iriam realizar o respetivo relatório. (...) que será entregue aos pais, provavelmente, no início de fevereiro.” (c.f. Análise/Resposta - Pedido de Atendimento ao SPO, datado de 29/1/2016). No 1.º período, obteve Insuficiente a Português, a Matemática e a Estudo do Meio e Suficiente às restantes componentes do currículo. Na Avaliação Global é referido que “é um aluno que precisa constantemente da presença da professora para realizar qualquer tarefa, por mais simples que seja. Revela grandes dificuldades de aprendizagem, não sendo capaz de as realizar de forma autónoma. Desde logo revelou dificuldades na compreensão e na memorização de instruções escritas. Deve moderar as suas atitudes. (...) O PAAPI não surtiu efeito.” (sic). A partir de 22/1/2016, passou a usufruir de apoio diário “sistemático em pequeno grupo com pedagogia diferenciada na área do português” (sic), lecionado por uma professora de Apoio Educativo. No 2.º período,

obteve Insuficiente a Português, a Matemática e a Formação Cívica e Suficiente a Estudo do Meio e a Expressões. "(...) Apesar do aluno registar progressos nas aprendizagens relativas ao 1.º ano, o aluno não acompanhou os conteúdos do 2º ano" (sic), tendo-se considerado que o PAAPI não surtiu efeito.

Por solicitação da encarregada de educação, o [REDACTED] foi encaminhado para consultas no Centro de Desenvolvimento do Hospital Pediátrico pela médica de família, tendo tido a primeira consulta em 20/5/2015 (Dr.ª Susana Nogueira). Segundo a mãe, foi-lhe diagnosticado Hiperatividade com Défice de Atenção, tendo sido medicado com Rubifen (3/4 comp. de manhã + 1/2 comp. após o almoço, não tomando ao fim de semana e férias). Em meados do 1.º período de 2015/16, a medicação foi alterada, passando a tomar Concerta (1 comp. de manhã). A mãe refere que lhe parece que o Rubifen fazia mais efeito que o Concerta.

Segundo o Relatório Síntese do Centro de Desenvolvimento da Criança do HP recebido a 12/2/2016, também é acompanhado em consultas de Psicologia Clínica, tendo sido "iniciada psicoterapia familiar em julho de 2015 até à presente data, pela dificuldade relatada pelos pais em lidar com o comportamento disruptivo e sintomatologia ansiógena da criança" (sic). De acordo com este relatório, "as dificuldades do [REDACTED] são significativas, com impacto negativo na aprendizagem, o que justifica a necessidade de beneficiar de medidas de educação especial ao abrigo do decreto – lei nº 3/2008 de 7 de janeiro, (...), para além de terapia da fala." (sic) Desde a última semana de fevereiro/2016 que usufrui de terapia da fala em sessões privadas (Terapeuta Carmina Elias), cujo relatório recebido a 23/3/2016 refere que "por todas as características evidenciadas, o [REDACTED] apresenta uma forma de dislexia/disortografia, pelo que deverá beneficiar da legislação em vigor, Decreto – Lei n.º 3 de 2008, com adequações no processo de ensino e de aprendizagem de acordo com as suas capacidades/dificuldades" (sic).

A encarregada de educação informou da existência de antecedentes familiares com dificuldades específicas de aprendizagem, existindo um primo direito a frequentar a escola que tem dislexia/disortografia grave.

EQUIPA PLURIDISCIPLINAR	
Nome	Função/serviço a que pertence
[REDACTED]	Docente titular de turma Docente de educação especial Encarregada de Educação Pediatra do CDC do Hospital Pediátrico de Coimbra Psicóloga do CDC do Hospital Pediátrico de Coimbra Docente de EE do CDC do Hospital Pediátrico de Coimbra Terapeuta da Fala do CDC do Hospital Pediátrico de Coimbra Psicóloga clínica do Hospital Pediátrico de Coimbra Terapeuta da fala

COMO AVALIAR?					
Componentes	Categorias	Fonte de informação	Instrumentos a usar	Profissional responsável	Calendarização
Atividade e Participação	d137 - Adquirir conceitos d140 - Aprender a ler d145 - Aprender a escrever d150 - Aprender a calcular d161 - Dirigir a atenção d175 - Resolver problemas d2101 - Realizar uma tarefa complexa d250 - Gerir o seu próprio comportamento d3102 - Compreender mensagens faladas complexas d325 - Comunicar e receber mensagens escritas d330 - Falar	> Documentos existentes no processo Individual do aluno (PIA) > Professora titular de turma > Aluno	> Análise dos resultados constantes nos relatórios recebidos e existentes no PIA > Análise de registos de avaliação sumativa trimestral > Conversas informais e entrevistas > Observação direta/avaliação do aluno em contexto de sala de aula > Análise da leitura e escrita de letras, sílabas, palavras, frases e textos (provas informais) > Prova de avaliação de leitura (PEDE) > Ficha de avaliação de matemática > Fichas de avaliação de Português (1.º ano)	> Docente de educação especial > Professora titular de turma	fevereiro e março de 2016
Funções do Corpo	b117 - Funções intelectuais b1304 - Controle dos impulsos b1400 - Manutenção da atenção b1440 - Memória de curto prazo b1470 - Controle psicomotor b1640 - Abstracção b1641 - Organização e planeamento b1646 - Resolução de problemas b16700 - Recepção da linguagem oral b16710 - Expressão da linguagem oral b16719 - Expressão da linguagem, não especificada b320 - Funções da articulação	> Aluno > Relatório Síntese do Centro de Criança do Hospital Pediátrico de Coimbra > Relatório da Terapeuta da fala	> Não são referidos nos relatórios	> Pediatra, Psicóloga, Docente de EE e Terapeuta da Fala do CDC do HP > Psicóloga clínica do HP > Terapeuta da fala (privado)	janeiro e fevereiro de 2016
Fatores Ambientais	e1101 - Medicamentos e310 - Família próxima e360 - Outros profissionais e410 - Atitudes individuais dos membros da família próxima	> Documentos existentes no processo individual do aluno > Enc. de Educação > Docente titular de turma	> Análise dos dados constantes no processo do aluno > Conversas informais e entrevistas	> Docente de educação especial	março de 2016

Medidas atuais de suporte à aprendizagem e à inclusão do Filipe

MEDIDAS DO XXXXXXXXXX

<p>3. Medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão (Para cada medida, indicar o respetivo modo de operacionalização bem como os indicadores de resultados.)</p>
<p>3.1 Medidas Universais</p> <p>a) Diferenciação pedagógica</p> <ul style="list-style-type: none"> - Acompanhamento do trabalho do aluno, no sentido de a orientar na aquisição de conhecimentos; - Incentivo e controle do trabalho de casa; - Valorização da participação do aluno na sala de aula; - Reforço das competências da oralidade; <p>b) Acomodações curriculares Conforme doc. 2 A.1</p> <p>e) Intervenção com foco académico ou comportamental em pequenos grupos (Port., Mat., Inglês)</p>
<p>3.2 Medidas seletivas (Art.º 9.º) (Em complemento das medidas universais.)</p> <p>Medidas seletivas a aplicar:</p> <ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> a) Os percursos curriculares diferenciados; <input type="checkbox"/> b) As adaptações curriculares não significativas; <ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> Adaptações ao nível dos objetivos e conteúdos através da alteração na sua priorização ou sequenciação; <input type="checkbox"/> Introdução de objetivos específicos de nível intermédio que permitam atingir os objetivos globais e as aprendizagens essenciais. <input type="checkbox"/> c) O apoio psicopedagógico; <input checked="" type="checkbox"/> d) A antecipação e o reforço das aprendizagens (Educação Especial) e Apoio Educativo <input type="checkbox"/> e) O apoio tutorial.

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

SIM

NÃO

Adaptações ao processo de avaliação a aplicar:

- a) A diversificação dos instrumentos de recolha de informação, tais como, inquéritos, entrevistas, registos vídeo ou áudio;
- b) Os enunciados em formatos acessíveis, nomeadamente braille, tabelas e mapas em relevo, *daisy*, digital;
- c) A interpretação em LGP;
- d) A utilização de produtos de apoio;
- e) O tempo suplementar para realização da prova;
- f) A transcrição das respostas;
- g) A leitura de enunciados;
- h) A utilização de sala separada;
- i) As pausas vigiadas;
- j) O código de identificação de cores nos enunciados;
- k) Outras (especificar): Não contabilização dos erros inerentes à Dislexia