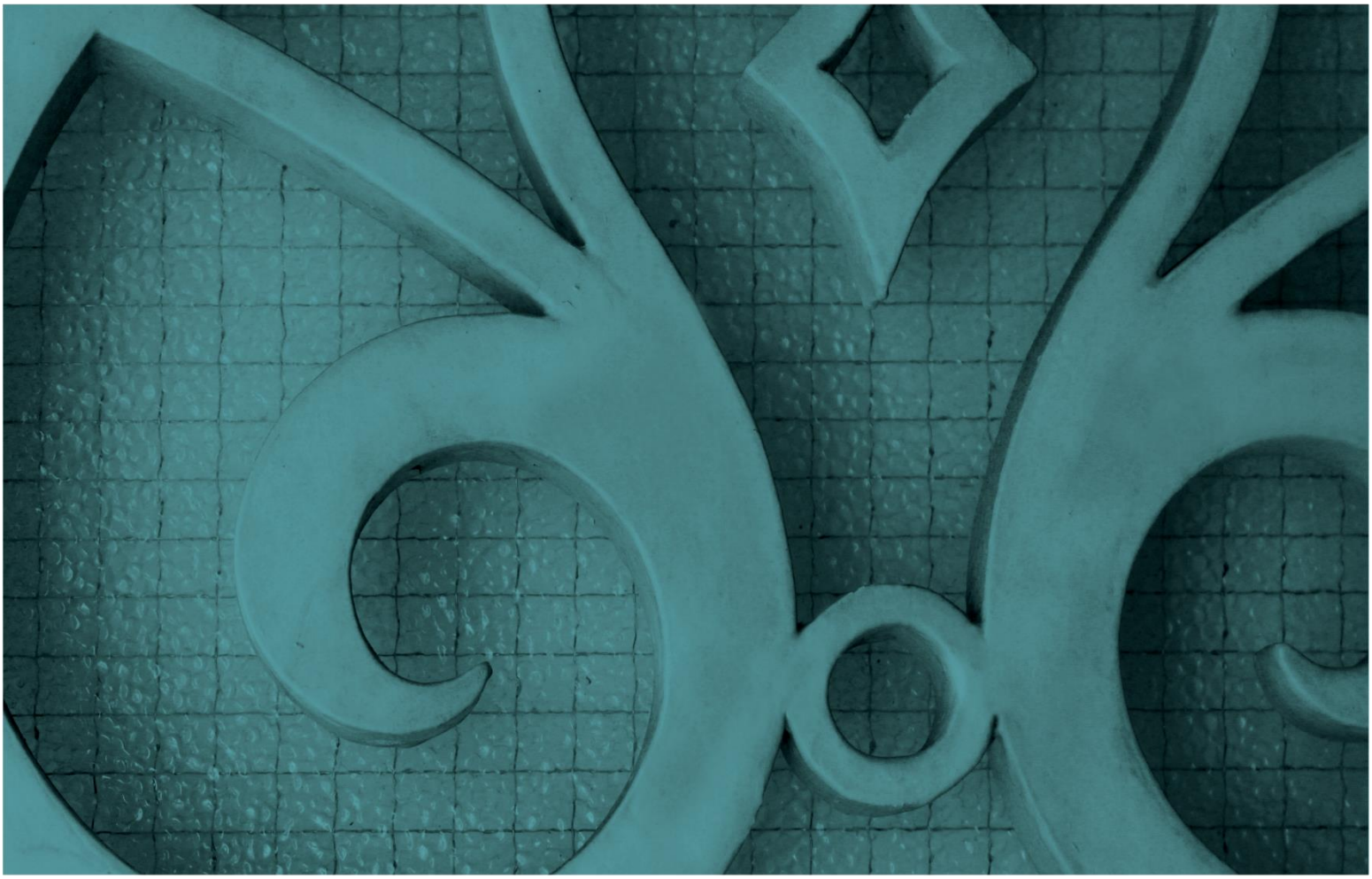

AS EXPRESSÕES ARTÍSTICAS ENQUANTO VEÍCULO DE INCLUSÃO DE ALUNOS COM MULTIDEFICIÊNCIA NO 1º CICLO DO ENSINO BÁSICO

Carmen Lopes

Dissertação apresentada à Escola Superior de Educação de Lisboa para obtenção de grau de mestre em Educação Especial

2024

ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO DE LISBOA
POLITÉCNICO DE LISBOA

AS EXPRESSÕES ARTÍSTICAS ENQUANTO VEÍCULO DE INCLUSÃO DE ALUNOS COM MULTIDEFICIÊNCIA NO 1º CICLO DO ENSINO BÁSICO

Carmen Lopes

Dissertação apresentada à Escola Superior de Educação de Lisboa para obtenção de grau de mestre em Educação Especial

Orientador: Professora Doutora Teresa Leite

Júri
Presidente: Professora Doutora Rita Neves da Silva
Arguente: Professora Doutora Maria Clarisse Nunes
Orientador: Professora Doutora Teresa Leite

2024

ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO DE LISBOA
POLITÉCNICO DE LISBOA

AGRADECIMENTOS

O presente trabalho só foi possível graças a muito empenho, dedicação e resiliência, algo que faz parte da minha essência.

Um especial agradecimento à Professora Doutora Teresa Leite, pela forma exímia como transmitiu o seu conhecimento ao longo do estudo. A sua disponibilidade, orientação foram fundamentais para o desenvolvimento e conclusão do estudo. Muito grata.

Agradeço a todos os professores que lecionaram as unidades curriculares ao longo do mestrado, ensinaram, incentivaram e fizeram acreditar que era possível. Um reconhecimento especial à Professora Doutora Clarisse Nunes, pelo incentivo, aprendizagens e profissionalismo.

Ao agrupamento onde se realizou o estudo, em particular à diretora pela simpatia na minha receção.

Às professoras de educação especial e do ensino regular que colaboraram no estudo, agradeço a sua disponibilidade, o carinho demonstrado ao longo das várias visitas à escola. A aprendizagem constante, o envolvimento e a partilha de conhecimentos.

Às famílias dos alunos que participaram no estudo, agradeço a confiança. O caminho nem sempre é fácil, mas todos os dias são um bom dia para expressar arte e sorrisos. Foi um privilégio estar com alunos tão queridos e partilhar momentos tão preciosos.

Um agradecimento aos meus amigos especiais, eles sabem quem são, pelo apoio constante e palavras de encorajamento ao longo de todo este percurso.

Por fim, à minha família o meu profundo agradecimento, em particular ao meu companheiro de viagem, por ser a pessoa que mais me apoia e motiva constantemente, aos meus queridos filhos pelo carinho e por terem sido pacientes durante todo este tempo.

Bem-haja a todos pela ajuda que me deram.

"A pessoa é gente e é número, onde está e onde não está; é pessoa e é família; é aluno e é colega, é amigo ou conhecido; é utente e é cliente. É singular e plural; é completa e incompleta; é presente estando ausente…é um dado, um ente, um ser que muda o mundo". (Sousa, 2020, p.43)

RESUMO

Este estudo incide sobre as expressões artísticas enquanto veículo de inclusão de alunos com multideficiência no 1º ciclo do ensino básico. Tem como objetivos principais caraterizar o modo como os alunos com multideficiência (MD) participam nas atividades de expressão artística (EA) desenvolvidas no 1º ciclo do ensino básico (EB) e identificar o contributo das expressões artísticas na inclusão de alunos com MD no 1º ciclo do ensino básico e o papel do professor nesse processo.

Para dar resposta a estes objetivos, desenvolveu-se uma investigação qualitativa, sob a forma de um estudo de caso. Utilizámos como técnicas de recolha de dados a observação direta (naturalista e estruturada) e a entrevista semiestruturada, tendo como complemento a pesquisa documental. O estudo decorreu entre janeiro e maio de 2024, numa escola de 1º ciclo, na qual existe um centro de apoio à aprendizagem (CAA). Os participantes são duas professoras de educação especial, duas professoras de ensino básico e quatro alunos com MD apoiados pelo centro de apoio à aprendizagem (CAA) e, de forma indireta, os alunos das turmas em que estes últimos se integram.

Os resultados das entrevistas mostram que os professores concordam com a inclusão dos alunos do CAA no ensino regular (ER) e referem que as atividades de EA são promotoras do desenvolvimento global dos alunos com MD. Os docentes afirmam também, que o papel do professor é ser um facilitador das aprendizagens e envolvimento.

A análise de dados permitiu-nos ainda concluir que a inclusão dos alunos com MD e a sua participação nas atividades de expressão artísticas trazem benefícios a estes alunos. As expressões artísticas proporcionam interações sociais, envolvimento, comunicação e facilitam várias oportunidades de desenvolvimento cognitivo e criativo.

As vantagens das EA incidem na forma como estas promovem o desenvolvimento global, são uma experiência, uma forma de expressão, promotoras de relações e entreajuda, além de promoverem a igualdade e a criatividade. Em suma, as EA promovem a participação e facilitam a inclusão.

Palavras-chave: Inclusão, multideficiência, expressões artísticas e participação.

ABSTRACT

This study focuses on artistic expressions as a means of inclusion for students with multiple disabilities in the 1st cycle of elementary school. The aim of this study is to characterize how students with multiple disabilities (MD) participate in artistic expression (AE) activities developed in the 1st cycle of elementary school (ES) and to identify the contribution of artistic expressions to the inclusion of students with MD in the 1st cycle of elementary school, as well as the role of the teacher in this process.

To address these objectives, a qualitative investigation was conducted in the form of a case study. Direct observation (both naturalistic and structured) and semi-structured interviews were used as data collection methods, complemented by documentary research. This study took place between January and May 2024 at a 1st cycle school with a Learning Support Center (LSC). The participants were two special education teachers, two elementary education teachers, and four students with multiple disabilities (MD) included in the Learning Support Center (LSC), as well as, indirectly, the students from the classes in which these students were integrated.

The results of the interviews showed that the teachers agree with the inclusion of students from the LSC in regular education (RE) and mentioned that the AE activities promote the overall development of students with MD. The teachers stated that their role is to be a learning and engagement facilitator.

The data analysis allowed us to conclude that the inclusion of students with MD and their participation in artistic expression activities is beneficial. Artistic expressions provide social interaction, engagement, communication, and offer various opportunities for cognitive and creative development.

The benefits of AE focus on how it promotes overall development, serves as both an experience and a form of expression, fosters relationships and mutual assistance, and encourages equality and creativity. In short, AE promotes participation and facilitates inclusion.

Keywords: Inclusion, Multiple disabilities, artistic expressions and participation.

ÍNDICE GERAL

Introdução **2**

CAPÍTULO 1 - REVISÃO DE LITERATURA **4**

1. **A Inclusão** 5
2. **A Multideficiência** 8
3. **As expressões artísticas** 10
4. **A participação** 13
5. **Estado da arte** 14

CAPÍTULO 2 - METODOLOGIA **16**

1. **Problemática de investigação** 17
2. **Questão orientadora do estudo e objetivos** 18
3. **Tipo de estudo** 19
4. **Procedimentos éticos** 21
5. **Participantes** 21
6. **Processos e técnicas de recolha e tratamento da informação** 30

CAPÍTULO 3 - APRESENTAÇÃO DOS RESULTADOS **35**

1. **Resultados das entrevistas** 36
2. **Resultados das observações** 47

CAPÍTULO 4 - DISCUSSÃO DOS RESULTADOS **56**

1. **As expressões artísticas na inclusão do aluno com MD** 57
2. **Papel do professor na interação do aluno com MD em atividades de Expressão artística** 60

CAPÍTULO 5 - CONSIDERAÇÕES FINAIS **65**

Referências Bibliográficas **71**

ANEXOS **77**

ANEXO A. Avaliação de Medidas de Suporte à Aprendizagem e Inclusão 78

ANEXO B. Consentimentos Informados e Confidencialidade 104

ANEXO C. Questionário Sociodemográfico às Professoras 110

ANEXO D. Observação Naturalista 115

ANEXO E. Observações Estruturadas 121

ANEXO F. Transcrições das Entrevistas 152

ANEXO G. Protocolos de Consentimento Informado 169

..... 173

ANEXO H. 173
Análise de Conteúdo das Entrevistas (1ª parte) 173
ANEXO H. Análise de conteúdo das Entrevistas (1ª parte) 174
ANEXO I. Análise de conteúdo das Entrevistas (2ª parte) 190
ANEXO J. Descrição das Atividades 199
ANEXO K. Planificação do Projeto de Inclusão pela Arte 203
ANEXO L. Análise de conteúdo da Observação Naturalista 207
ANEXO M. Análise de Conteúdo das Observações Estruturadas 213

INDICE DE TABELAS

Tabela 1

Fases do estudo……..20

Tabela 2

Caraterização sociodemográfica dos professores……...24

Tabela 3

Caracterização sociodemográfica dos alunos com MD……25

Tabela 4

Diagnóstico e Perfil de funcionamento dos alunos com MD……..25

Tabela 5

Guião das entrevistas……31

Tabela 6

Resultados gerais da Análise Conteúdo - Temas, Categorias e Subcategorias…..36

Tabela 7

Resultados da AC relativos ao 1º tema das entrevistas……38

Tabela 8

Resultados da AC relativos ao 2º tema das entrevistas……43

Tabela 9

Organização temporal das atividades de expressão artística……..48

Tabela 10

Resultado da AC relativo às observações……...50

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

CAA - Centro de Apoio à Aprendizagem

EA- Expressão Artística

EE – Educação Especial

ER- Ensino Regular

MD – Multideficiência

PEE- Professor de Educação Especial

PER- Professor do Ensino Regular

PTT – Professor Titular de Turma do 1º Ciclo do Ensino Básico

UR – Unidade de Registo

SC - Subcategoria

1. INTRODUÇÃO

Introdução

O presente estudo situa-se no âmbito do Mestrado em Educação Especial, especialização em Problemas de Cognição e Multideficiência, tendo por tema "as expressões artísticas enquanto veículo de inclusão de alunos com multideficiência no 1º ciclo do ensino básico."

Este estudo tem como base motivações de diferente natureza, nomeadamente, pessoais, porque a procura, a construção de novos saberes e aprendizagens é uma motivação intrínseca. E essencialmente, de natureza profissional, porque devemos encorajar a participação e a inclusão dos alunos de forma holística, bem como, refletir sobre as práticas desenvolvidas. Esta investigação é também muito marcada pelas visitas ao Centro de Apoio à Aprendizagem (CAA) onde fui inspirada pelos alunos com multideficiência (MD). Consideram-se alunos com MD aqueles que têm "limitações acentuadas no domínio cognitivo, associadas a limitações no domínio motor ou sensorial, que requerem apoio permanente" (Orelove e Sobsey, 2000, citados por Nunes, 2004 p. 29). Estas crianças necessitam de ambientes em que possam desenvolver experiências interativas que favoreçam o seu desenvolvimento pessoal e social.

Estes alunos são atendidos, geralmente, nos CAA existentes em alguns Agrupamentos de Escolas (AE). De acordo com a atual legislação portuguesa, os CAA são estruturas de apoio que agregam recursos humanos e materiais, apoiando as crianças e jovens quer no âmbito das turmas do ensino regular, quer no âmbito das atividades e rotinas da escola, complementando o trabalho desenvolvido em sala de aula e noutras atividades educativas (art.13º do DL nº54/2018).

Deste modo, a "escola inclusiva procura responder às necessidades de todos os alunos que a frequentam, o que exige criação de oportunidades para que estes se sintam acolhidos e participem ativamente nas atividades escolares" (Nunes & Madureira, 2015, p. 140).

Nesta medida, será importante compreender as perceções dos diferentes participantes, de modo a tentar compreender a realidade face ao nosso interesse e expetativa do estudo. Por considerarmos que o professor tem um papel fulcral no desenvolvimento global das aprendizagens e no envolvimento do aluno, optámos por privilegiar a articulação do trabalho desenvolvido entre os professores do ensino regular (PER) e os professores de educação especial (PEE), de forma a conhecermos as práticas na promoção da inclusão de alunos com MD.

Assim, traçamos como objetivos: 1) Caraterizar o modo como os alunos com MD participam nas atividades de expressões artísticas desenvolvidas no 1º ciclo do ensino

básico; 2) Identificar o contributo das expressões artísticas na inclusão de alunos com MD no 1º ciclo do ensino básico e o papel do professor nesse processo.

Metodologicamente, optámos pela realização de um estudo de caso, desenvolvido numa escola de 1º ciclo, o qual envolveu a participação de quatro alunos com multideficiência (MD) do CAA e quatro docentes: dois de Ensino Regular (ER) e dois de Educação Especial (EE). Os dados foram recolhidos através de entrevistas, de observações naturalista e sistemática, bem como de pesquisa documental.

O presente estudo encontra-se organizado em cinco capítulos.

No primeiro capítulo fazemos uma revisão da literatura, que se pretendeu ser esclarecedora e atual, no qual se definem os conceitos de Inclusão, multideficiência, expressão artística, participação e realiza-se uma revisão pelo estado da arte, das quais se destacam alguns estudos.

No segundo capítulo apresentamos a problemática da investigação, a questão orientadora e objetivos do estudo, o tipo de estudo, os procedimentos éticos, os participantes, processos e técnicas de recolha e tratamento da informação.

No terceiro capítulo, apresentamos os resultados da análise das entrevistas e das observações realizadas aos participantes.

No quarto capítulo discutimos os resultados tendo por base os dois grandes temas que emergiram das entrevistas e das observações: As expressões artísticas na Inclusão do aluno com MD e o Papel do professor na interação do aluno com MD em atividade de Expressão artística

No último capítulo apresentamos as considerações finais, potencialidades e limitações do estudo e respondemos à questão e objetivos do estudo.

Por fim, apresentamos as referências bibliográficas e os anexos correspondentes aos documentos referidos ao longo do estudo.

CAPÍTULO 1 - REVISÃO DE LITERATURA

1. A Inclusão

Para López (2012) a inclusão escolar é um conceito que preconiza o desenvolvimento de métodos e práticas que procuram oferecer aos alunos com maiores dificuldades de aprendizagem uma educação equitativa, evitando a segregação. Nunes e Madureira (2015) referem ainda que, para existir uma escola inclusiva, devemos garantir "o acesso, a participação e o sucesso de todas as crianças e jovens em contextos regulares de educação e ensino" (p.131). Neste sentido, aquando do planeamento da prática educativa, deve-se garantir acesso aos recursos físicos e materiais de forma que todos os alunos, independentemente das suas características e capacidades, tenham o mesmo número de oportunidades na participação, bem como no envolvimento educativo. Numa educação holística devemos atender ao facto de que as experiências vividas em ambientes educativos com atividades diversificadas permitem um maior número de oportunidades de desenvolvimento, ultrapassando algumas barreiras físicas e cognitivas. Embora a sociedade esteja mais desperta atualmente para este envolvimento tão real, a inclusão procura atingir equidade para os que mais necessitam dela, pretende encontrar soluções, eliminando barreiras emocionais, materiais e sociais por vezes tão difíceis de ultrapassar.

Com a remoção de barreiras, nomeadamente materiais e sociais, o aluno tem direito à participação e ao progresso na aprendizagem, evoluindo no seu processo educativo, ganhando qualidade na educação. Outros autores referem-se ao conceito de inclusão como uma forma de colocar o aluno no centro das suas experiências e vivências pessoais:

> A inclusão é sobre a presença, participação e o sucesso de todos os alunos. Aqui "presença" diz respeito ao onde as crianças são educadas e o quão regularmente e pontualmente frequentam as atividades; "participação" relaciona-se com a qualidade das suas experiências enquanto lá estão e, por isso, deve incluir a perspetivas dos próprios aprendizes; e o "sucesso" e sobre os resultados das aprendizagens transversais ao currículo, não somente os resultados de testes ou exames. (Ainscow, 2005, p. 7, *tradução livre do autor*)

De acordo com a UNESCO, "a pedagogia inclusiva é a melhor forma de promover a solidariedade entre os alunos com necessidades educativas especiais e os seus colegas." (1994 p.12)

As autoras Frias e Leite (2021, p.143), citando Madureira (2017), esclarecem o papel do professor como promotor da pedagogia inclusiva, criando "um ambiente rico em aprendizagens", onde as oportunidades estejam ao alcance de todos e que todos "sejam capazes de participar na vida da sala de aula". Em Portugal, o atual Decreto-Lei

nº 54/2018, de 6 de julho procura ir ao encontro destas diretrizes, impulsionando uma escola inclusiva, "defendendo, uma abordagem centrada no aluno, assente em novos pressupostos curriculares e pedagógicos". No entanto, as autoras mencionam que alguns estudos realizados mostram que os professores aceitam "o princípio da inclusão e respeitam o direito de todos a frequentar a escola, mas consideram que a formação inicial não os preparou para trabalhar com crianças e jovens com NEE "(p.144). A criação de CAA nos Agrupamentos de Escolas pretende constituir-se como um apoio para professores e alunos, definindo-se como "uma estrutura de apoio agregadora de recursos humanos e materiais, dos saberes e competências da escola e um dos seus objetivos é promover a qualidade da participação dos alunos nas atividades da turma a que pertencem e nos demais contextos de aprendizagem" (DL nº54/2018, p.2923).

A UNESCO (2017, 2020), defende que as escolas inclusivas devem dar resposta à diversidade de alunos, bem como assegurar a participação de todos. Embora o acesso a uma educação inclusiva exista desde o século XX, verifica-se a necessidade de encontrar respostas de forma a garantir que todos os alunos usufruam de experiências significativas, onde desenvolvam aprendizagens bem como competências (académicas, cognitivas, emocionais e sociais).

Ao longo das últimas décadas têm se verificado diferentes perspetivas para desenvolver a inclusão nas escolas, garantindo o direito à educação para todos os alunos. Para além do reconhecimento, da valorização da diferença, a inclusão defende que os alunos devem ter atividades partilhadas com os seus pares em salas regulares.

Freire (2008) refere que "a escola é o único local onde a experiência da diversidade pode ser imposta (…) onde as pessoas não podem fugir ao contacto com pessoas que são diferentes de si próprios e logo, onde têm oportunidade de adaptar as suas atitudes e livrar-se dos seus medos daquilo que parece estranho ou assustador" (p.45). No entanto, é importante perceber que estar somente em presença de outros não é suficiente, é necessário encorajar a interação de forma positiva e criar dentro da turma o envolvimento para que se desenvolvam sentimentos de pertença, apesar do reconhecimento de que alunos com idades próximas se encontram em estádios diferentes de desenvolvimento. E é neste sentido que as atividades partilhadas entre pares são essenciais para o desenvolvimento social e emocional, ainda que seja desafiante estabelecer a interação e a relação entre pares. O grande desafio da inclusão é garantir que os alunos, independentemente das suas características, necessidades e diferenças tenham participação significativa nas vivências partilhadas entre pares.

No artigo de Truly included traduzido por Bossaert et al (2013), os investigadores apresentam uma preocupação especial referente à participação social e uma visão da

dimensão social da inclusão. É referido que existe otimismo por parte dos pais de crianças com MD e que estes defendem o contacto com pares de desenvolvimento típico, podendo desencadear maior evolução aos pares com deficiência enquanto estes frequentam **o** ensino regular. No entanto**,** se, por um lado, a escola inclusiva é evidenciada por produzir efeitos positivos nos alunos e na sociedade, outros autores como Frostad e Pijl (2007) chamam a atenção para os riscos, uma vez que os alunos com necessidades educativas especiais podem ser menos populares, terem menos amigos e participarem menos dentro de um grupo.

Do ponto de vista de Silva (2021), "a inclusão é considerada um direito humano à igualdade de tratamento e de oportunidades, bem como de participação." (p.38) Assim, de um modo muito abrangente, a inclusão pode ser definida como um movimento social, que respeita todos independentemente da sua condição, promovendo a igualdade de oportunidades.

No que se refere à educação, Silva considera que a inclusão garante o sucesso de todas as crianças à aprendizagem e que tem evoluído ao longo dos anos. Esta evolução é vista como uma mais-valia e a educação inclusiva uma oportunidade de garantir um ensino de qualidade de todos e para todos (UNESCO, 2020).

Morgado (2004), menciona que a escola inclusiva para ter uma resposta adequada, se deve desenvolver em "ambientes o menos restritivos possíveis (…) e que "a escola é mais de que um lugar destinado à aprendizagem de disciplinas: é um local de cidadania, onde se aprende a viver e a participar em atividades conjuntas" (p. 10). Sabendo que os alunos com MD colocam inúmeros desafios aos adultos que com elas trabalham no contexto escolar, será importante referir que a escola deve criar oportunidades em que estes alunos participem ativamente através das experiências e interajam com alunos com desenvolvimento típico.

Em Portugal, em 2018, decidiu-se repensar e avaliar de forma mais exigente as políticas e práticas aplicadas desde 2008, para assim propor mudanças para uma educação verdadeiramente inclusiva. Foi revogado o DL n.º 3/2008, de 7 de janeiro, e implementou-se o DL n.º 54/2018, de 6 de julho. No que diz respeito à educação inclusiva e de acordo com o artigo nº1 do decreto-Lei nº 54/2018, este 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" (p.11)

O atual decreto de lei 54/2018 determina que os estabelecimentos de ensino devem ser inclusivos, onde todos os alunos recebam o apoio necessário na educação,

visando a inclusão social. A prioridade é responder às necessidades dos alunos proporcionando a todos, a participação e o sentido de pertença.

2. A Multideficiência

Os alunos com MD enfrentam vários desafios no que se refere à inclusão e às oportunidades educativas de forma a obter sucesso no ambiente educativo. Segundo Contreras e Valência (1997) a MD "é um conjunto de duas ou mais incapacidades ou diminuições de ordem física, psíquica ou sensorial" (p.378).

Nunes (2004) citando Orelove e Sobsey, explica que as pessoas com MD são "indivíduos com atraso mental severo ou profundo, com uma ou mais deficiências sensoriais ou motoras e /ou necessidades de cuidados especiais" (p.16).

Orelove e Sobsey (2000), citados por Nunes et al., (2004), "definem as pessoas com multideficiência como sendo indivíduos com limitações acentuadas no domínio cognitivo, associadas a limitações no domínio motor ou sensorial, que requerem apoio permanente" (p. 29). Desta forma, os alunos com de MD necessitam de ambientes naturais com experiências significativas onde possam interagir com outros alunos, porque as suas dificuldades limitam a sua participação. A ausência de comunicação, de locomoção ou limitações cognitivas influenciam a forma de desenvolver ou explorar uma determinada atividade, diminuindo de forma equitativa as oportunidades de desenvolvimento e aprendizagem. Nunes (2004) citando Mahoney et al., (1992), reforça que "são as experiências de aprendizagem que a criança/jovem vivência que garantem as condições do seu desenvolvimento" (p.33). Será importante ainda referir que, para existir oportunidades de aprendizagem, o ambiente educativo deve estar organizado e estruturado, considerando o espaço, as pessoas, o tempo e as atividades promovidas fundamentais ao desenvolvimento.

Os alunos com MD enfrentam vários desafios no que se refere à inclusão e às oportunidades educativas de forma a obter sucesso no ambiente educativo. Como vimos antes, considera-se multideficiência quando existem duas deficiências ou mais em simultâneo, dando origem a limitações acentuadas no domínio cognitivo, associadas a limitações no domínio motor, a nível da comunicação e/ou no domínio sensorial. Ou seja, estas crianças apresentam comprometimento grave a nível destes domínios, e consoante o nível de gravidade, é necessário acompanhamento permanente. Um nível elevado de gravidade das deficiências pode provocar maior impacto na vida da pessoa, quer a nível de dependência dos outros, quer a nível da necessidade de cuidados específicos bem como de suportes individualizados. Por isso, tendo em conta as

necessidades e adaptações que envolvem uma pessoa com MD, é imprescindível o envolvimento de todos os elementos no processo educativo, a família e a equipa multidisciplinar que pode variar consoante a complexidade de cada caso têm um papel fundamental no desenvolvimento e nas oportunidades criadas.

Com efeito, os alunos com MD apresentam limitações que colocam em risco o seu desenvolvimento, devido às complicações inerentes possuem maior dificuldade, em interagir e em participar nas aprendizagens. Nunes (2008) citando Giangreco e Doyle (2000), referem que "os alunos com limitações acentuadas nomeadamente os alunos com multideficiência (…), necessitam de serviços e apoios específicos que permitam maximizar as suas oportunidades educativas e ter sucesso nos contextos educativos que frequentam" (p.7). As limitações podem ser a nível cognitivo, de comunicação, de compreensão, na produção oral, na interação e/ou ao nível motor. Podem apresentar ainda outros problemas sensoriais e de saúde, como dificuldades visuais, auditivas, problemas respiratórios e epilepsia.

As dificuldades sentidas ao nível das atividades e participação, verificam-se na dificuldade de interação com o meio e com os outros, em compreender o meio envolvente, da falta de capacidade de gerir estímulos, na dificuldade de interpretação da informação, na aprendizagem de competências, na concentração e na tomada de decisões. Devido a estas dificuldades os alunos com MD necessitam ter um maior número de experiências significativas para conseguirem participar mais ativamente e vivenciar as situações ao seu ritmo.

Por norma, os alunos com MD levam mais tempo a dar resposta e por vezes o recetor não compreende de imediato o que o aluno transmitiu. Esta dificuldade influência a quantidade e a qualidade das interações. A ausência da linguagem oral, referida anteriormente também é uma limitação que tem um impacto muito forte na participação dos alunos no seu dia a dia. Neste sentido é importante que os professores que trabalham diariamente com estes alunos proporcionem desafios constantes e desenvolvam atividades de forma a proporcionar aprendizagens significativas, nomeadamente na educação artística.

Todas as pessoas são diferentes e devemos aproveitar a diversidade como um poder de liberdade. "É um orgulho fazer parte e, mais ainda, ser simultaneamente ator e público no palco do mundo, nele vivendo e participando com o outro, como outro, como um, e em comum - com todos os outros. Olhar para cada multidão em redor e maravilhar-se, porque todas as pessoas são diferentes e poder ser uma delas (…)" (Sousa, 2020, p.44). Cada individuo quando nasce, já traz consigo uma carga genética, muito antes de ser "categorizada" pela sociedade. Mas nem todos conseguem falar de si, como são e como se sentem devido a problemas de saúde, deficiência ou outras

problemáticas. “É importante garantir uma atenção primordial às crianças com necessidades de saúde especiais (doença crónica e deficiência) ou em situação de risco. O acesso a cuidados de saúde promove a equidade e contribui para o desenvolvimento saudável das crianças e adolescentes”. (Unicef, 2015, p. 8)

Neste sentido é importante que os professores que trabalham diariamente com estes alunos proporcionem desafios constantes e desenvolvam atividades de forma a proporcionar aprendizagens significativas, nomeadamente na educação artística.

Em resumo, considera-se MD quando existem duas deficiências ou mais em simultâneo, dando origem a limitações acentuadas no domínio cognitivo, associadas a limitações no domínio motor, a nível da comunicação e/ou no domínio sensorial. Ou seja, estas crianças apresentam comprometimento grave a nível destes domínios, e consoante o nível de gravidade, é necessário acompanhamento permanente. Um nível elevado na gravidade das deficiências pode provocar maior impacto na vida da pessoa, quer a nível de dependência dos outros, de cuidados específicos bem como de suportes individualizados. Por isso, tendo em conta as necessidades e adaptações que envolvem uma pessoa com MD é imprescindível o envolvimento de todos os elementos no processo educativo, a família e a equipa multidisciplinar que pode variar consoante a complexidade de cada caso têm um papel fundamental no desenvolvimento e nas oportunidades criadas.

3. As expressões artísticas

Existem diferentes formas de expressão e inúmeras possibilidades para que cada individuo se desenvolva de forma individual e tenha participação coletiva. Quando os alunos não o conseguem realizar sozinhos devem ser apoiados, para que não exista impacto negativo na inclusão social e na evolução individual. As expressões artísticas podem ser variadas, mas a elaboração e a promoção das mesmas junto dos alunos é que podem fazer a diferença.

As expressões artísticas apresentam-se em distintas formas e podem ser experienciadas através dos diferentes sentidos. Independentemente da diversidade e caraterísticas de cada expressão artística, esta pode ser sentida e vivida através das suas técnicas individuais. Embora, por vezes, ao realizar uma determinada técnica, se utilize mais que uma expressão em simultâneo, é como se complementassem. No contexto de atividade de expressão plástica (pintura, desenho e escultura), o que se

pretende é permitir a liberdade de exploração que não se repete, pois só existe no momento da realização.

As expressões artísticas utilizadas na escola possibilitam a aprendizagem através da experiência, interação entre pares, partilha de interesses e gostos pessoais. As interações entre os alunos podem produzir inúmeros benefícios no desenvolvimento de habilidades e melhorar a qualidade de vida. A inclusão de crianças com MD no ensino regular facilita as relações sociais entre todos os alunos e cria oportunidades de convívio entre todos, independentemente da situação social, económica, a equidade é mantida. Em suma, a inclusão favorece todos os alunos, permitindo o aprender entre todos, proporcionando atitudes de respeito e valores indispensáveis na construção de uma sociedade mais empática. Neste sentido, as expressões artísticas devem ser uma estratégia na interação entre pares, uma vez que os seus efeitos promovem ganhos significativos para todos os alunos.

No estudo de Oliveira (2017), a autora refere que a educação intervém e assume um papel fulcral na formação e educação integral do ser humano de forma a proporcionar o pensar, sentir, querer e atuar. A educação proporciona estrita relação nos conhecimentos e saberes. A escola enquanto espaço privilegiado é essencial para o desenvolvimento da educação artística, tornando-a fundamental na inclusão e participação doa alunos. A arte enquanto manifestação artística promove a integração e possibilita diferentes experiências revigorantes a quem as vivencia. A educação artística tem a capacidade de promover e desenvolver indivíduos mais críticos e prepará-los para novos desafios. Importa referir que para que esta tenha sucesso é necessário colocar à disposição dos alunos os conhecimentos necessários para que as expressões artísticas se transformem em aprendizagens.

Hall e Hay (2016) afirmam que, embora as artes sejam desconsideradas em determinadas situações escolares, estas são essenciais à vida. Consideram que o teatro, a dança, a música e as artes visuais são essenciais para o desenvolvimento pessoal, uma vez que "*Artistic experience fuels imagination and in turn imagination fuels creativity*". Os autores reforçam assim, que a criatividade e imaginação são alimentadas pela experiência artística. Os mesmos autores referem que o envolvimento da arte na educação conduz a um maior bem-estar, aumenta a autoestima e amplia o desempenho escolar. As artes não podem ser utilizadas somente como ferramentas, devem ter utilidade própria como ajudar a pensar, a resolver questões e a promover a diversidade cultural bem como proporcionar benefícios pessoais, emocionais e terapêuticos. Os alunos não aprendem e experienciam separadamente, é necessário que exista ligação entre as diferentes formas de explorar e aprender. Embora a participação das artes possa ser reduzida nas aprendizagens escolares, os dados obtidos através da

investigação citados pela “Educacional Excellence Everyhere”, evidenciam que a educação artística tem “um impacto académico positivo e significativo.” (2016, s/p.)

Segundo Leite (2021), as crianças desde que nascem são apresentadas à arte e estimuladas a participar nas atividades artísticas desenvolvendo “os processos- chave do seu desenvolvimento sensorial, cognitivo, motor, afetivo, social.” (p.79) Com a entrada para o 1º CEB, a criança passa a ser chamada de aluno e o ensino formal assume um currículo centrado nas aprendizagens de leitura e matemática, passando a educação artística a representar um papel instrumental a ser utilizado nessas áreas de ensino, ou seja, um meio para promover competências. No resumo de alguns estudos Winner, Goldstein e Lancrin (2013), citados por Leite (2021) realçam a importância da educação artística no sucesso de outras disciplinas tais como a matemática e línguas. A música e o teatro fortalecem a compreensão, as competências verbais e estimulam o raciocínio. Por sua vez, as artes visuais despertam as competências da geometria, enquanto a dança, aumenta a capacidade visuo-espacial. Os mesmos autores defendem que embora a educação artística tenha impacto noutras áreas disciplinares, por vezes não é sentida como necessidade de inserção nos currículos atuais por existir desde o início da humanidade e fazer parte da cultura com finalidades próprias.

Existe, porém, uma outra perspetiva designando a arte como essencial em si mesma, independentemente da sua contribuição para outras aprendizagens.

Embora tenham sido feitos alguns alertas sobre o estatuto da educação artística nos currículos escolares, pouca alteração se tem verificado ao longo dos tempos. Robinson, participante do Conselho da Europa em 1999, realizou um estudo nos países da europa sobre a educação artística, verificando que a importância dada a estas disciplinas é reduzida. Em 2009, a rede Eurydice publicou um estudo cujo resultado teve a mesma incidência, demonstrando a ordem de importância às disciplinas nucleares (leitura, escrita e numeracia) e verificando-se uma desvalorização das disciplinas artísticas no horário escolar.

Em Portugal, esta situação também se verifica nos diferentes ciclos embora tenha existido recomendação especifica para que tivesse um papel mais ativo no currículo (CNE, 2013).

Segundo Gama (2021), a educação artística é um ponto de partida para a inclusão. A mesma autora refere que a criação artística permite liberdade ao individuo principalmente em contexto escolar e que a educação artística pode promover espaços de bem-estar e inclusão. Em Portugal, verificou-se alguma evolução no que se refere às dinâmicas desenvolvidas, nomeadamente as “práticas artísticas para a inclusão social” promovidas pela Fundação Calouste Gulbenkian, tendo este programa desenvolvido diferentes áreas artísticas, tais como, música, teatro, dança, plástica com

base na Educação pela Arte. Esta corrente da Educação foi defendida por Read (1943), que defendia que “a educação é o apoio ao desenvolvimento (…) e por isso pode ser definida como o cultivo de modos de expressão, consiste em ensinar as crianças e adultos a produzir sons, imagens, movimentos, ferramentas e utensílios”. O mesmo considera que “o objectivo da educação é por isso a criação de pessoas eficientes nos vários modos de expressão” (p.24). Implica perceber a importância das expressões enquanto meio de comunicação e o que deseja o aluno comunicar nas suas representações.

Também Sousa (2003), realça a importância das expressões, considera que estas “proporcionam a possibilidade de expressão-criação a quem toca, desenha ou pinta” (p.11), permitindo que os estímulos proporcionados por estas, sejam centrados na pessoa e possibilitem experiências neuropsicológicas favorecendo o pensamento e a criatividade. O autor afirma que “a criança, quando desenha ou pinta, não o faz com a intenção de criar obra para ser avaliada por outras pessoas, o objectivo da sua acção não é o desenho ou a pintura, mas a catarse das suas forças inconscientes mais profundas” (p.167).

4. A participação

O termo participação deriva do latim (tomar parte), sendo considerada um desejo no processo. Silva (2021) citando Dijkers (2010), refere que, na participação “deseja-se que uma pessoa que tenha limitações na realização de uma atividade envolvendo, por exemplo a mobilidade, recupere no processo de reabilitação capacidades e autonomia que lhe permitam a participação nessa atividade (p.42).”

Numa escola inclusiva, a deficiência deixa de ser a característica do aluno, passando a ser um problema de todos, onde a interação é fundamental para ultrapassar as barreiras à aprendizagem e as limitações da participação dos alunos, superando o acesso ao currículo e ao desenvolvimento de atividades escolares.

> A participação social de alunos com necessidades especiais na educação regular consiste na presença de contactos sociais positivos/interações entre estes alunos e os seus colegas; a sua aceitação pelos seus colegas; relações sociais/amizades entre eles e os seus colegas; e a perceção destes alunos de que são aceites pelos seus colegas. (Koster et al., 2009, p. 135, *tradução livre*)

Os alunos aprendem por exploração e por imitação, começam a relacionar-se com os pares e a identificar-se enquanto individuo, por isso o isolamento e a exclusão não lhes trazem vantagens. Cabe ao professor criar oportunidades de aprendizagem

para que possam aprender através das atividades conjuntas. Madureira e Nunes (2019), valorizam na pedagogia inclusiva os aspetos relacionados com a díade, na qual o professor promove a autoestima e autoconfiança facilitando o processo de aprendizagem da criança.

É necessário que as crianças com MD tenham apoios específicos para que a sua participação contenha o maior número possível de experiências e oportunidades. Importa também adaptar currículos de forma inovadora e práticas o mais especializadas possíveis, para que sejam acessíveis às necessidades destas crianças.

A expressão artística pode conter distintas oportunidades para o aluno com MD dentro do contexto escolar proporcionando a exploração de espaços e materiais onde podem participar igualmente, desde que os recursos humanos o possibilitem.

Freire (2021) reforça a importância da escola como uma resposta "à diversidade de alunos, facilitando a participação e o sucesso educativo de todos", enaltece "o direito de todos à educação" (UNESCO 2020) como uma conquista. Este direito visa "garantir a todos os alunos envolvimento em experiências significativas de aprendizagem facilitadoras do desenvolvimento de competências (p.3). A autora refere que a atividade realizada entre os pares traz benefícios emocionais e sociais. É neste sentido que o conceito de participação surge como uma dimensão fundamental na inclusão dos alunos com MD. Assim, independentemente das dificuldades e características dos alunos importa garantir o acesso a experiências significativas e diversificadas com outros construindo um caminho inclusivo. Como já foi referido anteriormente, na educação o envolvimento ativo e colaborativo de todos é fundamental para que a participação dos alunos ocorra no processo educativo. Os alunos podem participar de forma ativa nos projetos e atividades de expressão realizadas em sala de aula de forma a terem um papel de decisão da sua vida. Aos professores cabe planear e desenvolver estratégias de forma a criar um ambiente seguro no que se refere à participação e inclusivo no que se refere à aprendizagem e desenvolvimento das atividades. O estímulo fornecido pela participação é crucial para o desenvolvimento global do aluno (relações sociais, autonomia, comunicação e motor).

Para existir participação dos alunos tem de haver primeiramente o envolvimento destes.

A interação entre pares promove as competências sociais, desenvolvendo a atividade cognitiva, emocional e comportamental. Assim sendo, proporcionar aos alunos com MD momentos de convivência com alunos com desenvolvimento típico da mesma faixa etária, permite o estímulo de aprendizagens e desenvolvimento.

5. Estado da arte

Através do estudo de investigação-ação com o título “A atividade artística como vetor de inclusão”, Rodrigues (2015) refere que será pertinente criar nos agrupamentos das escolas equipamentos de apoio aos alunos com limitações à participação artística, de forma a minimizar as suas dificuldades intrínsecas. Este estudo realça as práticas nas artes visuais na medida em que o currículo é dirigido a alunos com dificuldades e é através das vivências e do cenário que a aprendizagem é autêntica. O estudo refere que será importante criar nas escolas adaptações e equipamentos de apoio para que os alunos que tem dificuldades instrumentais possam participar na atividade artística.

Por seu lado, Fuentes (2015) evidencia no seu estudo de caso a “Inclusão de alunos com multideficiência no 1º ciclo do ensino básico: práticas usadas num caso” que os professores de ensino regular destacam que as atividades promovidas para a inclusão são realizadas com maior regularidade nas unidades de apoio à multideficiência. Este estudo incide nas práticas usadas para a promoção da inclusão em alunos com MD. Além da dificuldade de tempo, a autora refere ainda ser importante a observação em atividades de cariz académico para verificar não só a inclusão social, mas também a inclusão académica.

Num outro estudo realizado por Pêgo (2018), “Práticas inclusivas no 1º ciclo: um estudo de caso junto de alunos com multideficiência”, os resultados também evidenciam que os alunos com problemáticas mais desafiantes não participam nas atividades de ensino regular e quando o fazem é de forma diminuta. Embora em sala de aula estes alunos tenham oportunidade de realizar atividades artísticas.

Nesse estudo, Pêgo procurou verificar a participação das crianças com MD em atividades conjuntas com os colegas no ensino regular e de que forma a escola oferece no mesmo contexto as mesmas oportunidades de aprendizagem. Importa referir que as práticas pedagógicas são fundamentais para as aprendizagens de todos os alunos independentemente das caraterísticas dos alunos. Pêgo (2018), baseado em Heredero (2010), refere que uma escola inclusiva deve procurar ser “uma escola para todos, nos moldes de uma sociedade igualitária com respeito à diversidade” (p.193).

Numa outra perspetiva, o estudo realizado por Cabral (2022) “A inclusão na multideficiência: uma intervenção educativa promotora de funcionalidade” menciona o CAA como um facilitador de intervenção, como um promotor da participação dos alunos nas atividades desenvolvidas na turma. E que a intervenção psicomotora permite minimizar as dificuldades nas aprendizagens e no rendimento escolar. Neste estudo foi realizado um plano de intervenção onde a psicomotricidade foi desenvolvida em algumas áreas, mas o tempo segundo a autora não foi suficiente para explorar outras áreas. É afirmado no estudo que a psicomotricidade potencia a autonomia e a aprendizagem e por isso deveria ter uma maior relevância nas escolas.

CAPÍTULO 2 - METODOLOGIA

1. Problemática de investigação

De acordo com Coutinho (2023), “o problema tem a importante função de focalizar a atenção do investigador para o fenómeno em análise, desempenhando o papel de “guia na Investigação” (p.49).

Ao longo dos anos temos sentido a necessidade de renovação e observamos uma procura incessante de práticas adequadas para cada aluno, promovendo atitudes de mudança face à diferença e isso leva-nos a refletir e a questionar sobre o que é inclusivo ou não é inclusivo.

Sanches (2001) refere que “uma escola inclusiva tem de ser capaz de olhar para a diferença de cada um como uma mais-valia e essa diferença servir para enriquecimento do grupo e de cada um em particular. Numa escola inclusiva todos são diferentes e tem que se contar com essa diferença para criar ambientes estimulantes de aprendizagens” (p. 91).

O Manual de Apoio à Prática, confere que a “educação inclusiva tem vindo a afirmar-se, a nível mundial, enquanto meta a alcançar pelos sistemas educativos. Alicerçada em valores fundamentais, a inclusão enquanto abordagem educativa tem como princípio primordial o direito à educação” (Pereira et al., 2018, p.11).

A Inclusão, tem sido um desafio e uma preocupação constante de todos os intervenientes do processo educativo.

A problemática que deu origem a este estudo prende-se, portanto, com o papel das expressões artísticas podem (ou não) desempenhar na inclusão de alunos com MD e os efeitos das mesmas para uma melhor participação destas crianças. Neste sentido, procurar-se-á saber de que forma as expressões artísticas podem contribuir para que os alunos com MD sejam incluídos, desenvolvam competências e interajam com os pares com desenvolvimento típico.

Com efeito, a maior parte das crianças com MD frequenta Centros de Apoio à Aprendizagem (CAA), nos Agrupamentos de Escola (AE). Estes Centros são fundamentais para o seu desenvolvimento, mas corre-se o risco de a sua participação em atividades conjuntas com os pares com desenvolvimento típico ser diminuta. No mesmo sentido, há alguma tendência para um menor envolvimento dos professores do ensino regular quando os alunos frequentam o CAA. O problema identificado diz, portanto, respeito à participação (ou falta dela) dos alunos com MD em atividades conjuntas.

Nessa participação e no consequente processo de inclusão, as expressões podem desempenhar um papel fundamental, como vimos antes, uma vez que

podem proporcionar uma educação onde a diferença não é um problema, mas sim várias oportunidades de desenvolvimento intelectual e criativo. Para tal, é necessário que os alunos sejam meros observadores, mas antes que participem na sua aprendizagem. Dito de modo mais simples, é necessário o aluno não seja apenas um espectador de atividades realizadas pelos outros e passe a ser ele a experienciar as mesmas. Como vimos antes, existem vários estudos que abordam o tema de inclusão, mas se analisarmos apenas aqueles que abordam as expressões artísticas, verificamos que são escassos e não permitem apreender o que tem sido feito e como tem sido feito nesta área.

Sublinha-se ainda que o Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho preconiza uma educação para todos, sendo fundamental a escola criar formas de proporcionar momentos de aprendizagem em conjunto, principalmente para os alunos com necessidades de suporte à aprendizagem e à inclusão. Nesse sentido pensamos ser importante identificar o contributo das expressões artísticas (pintura, desenho e escultura) na inclusão de alunos com maiores necessidades de suporte à aprendizagem e à inclusão, como é o caso dos alunos com MD, caracterizando-se a sua participação e envolvimento nessas atividades realizadas em contexto regular de ensino.

Se a educação é para todos, então a escola tem de criar formas de proporcionar momentos de aprendizagem em conjunto, principalmente para os alunos mais frágeis em termos de desenvolvimento.

2. Questão orientadora do estudo e objetivos

No momento de formular as perguntas, o investigador precisa de ser conciso, claro, realista e pertinente. As motivações do investigador para a realização do estudo podem partir do interesse pessoal ou profissional, mas estas não podem afetar o seu discernimento no momento de realizar observações, entrevistas e por fim analisar os dados recolhidos.

Tendo em conta a problemática atrás definida, formulou-se a subsequente questão de investigação: **Em que medida as expressões artísticas constituem uma estratégia facilitadora do processo de inclusão de alunos com MD no 1º ciclo do ensino básico?**

A formulação de objetivos dá-se durante o processo de investigação e permite orientar o percurso do investigador durante a sua intervenção no processo, na identificação de um problema e clarificando metodologias a adotar.

No presente estudo, pretendemos compreender em que medida as expressões artísticas podem constituir uma estratégia facilitadora do processo de Inclusão de alunos com MD no 1º ciclo do ensino básico, tendo sido definidos os seguintes objetivos.

- Caraterizar o modo como os alunos com MD participam nas atividades de expressões artísticas desenvolvidas no 1º ciclo do ensino básico.

- Identificar o contributo das expressões artísticas na inclusão de alunos com MD no 1º ciclo do ensino básico e o papel do professor nesse processo.

3. Tipo de estudo

A investigação é um processo organizado usado para compreender fenómenos, adquirir conhecimento através das questões colocadas dentro de um estudo específico. O objetivo de uma investigação é obter resultados através de métodos e técnicas, tais como, a observação, as entrevistas, análise documental, permitindo obter dados que permitam obter respostas aos problemas colocados. Este processo requer rigor científico, seguindo todos os passos sistematicamente, de forma a conseguir resultados significativos.

Para a realização da investigação recorremos a uma abordagem qualitativa, procurando compreender as práticas educativas que facilitam a inclusão dos alunos com MD. O estudo insere-se, portanto, no paradigma interpretativo. Coutinho (2023), define o paradigma interpretativo como sendo uma procura no mundo do sujeito, os seus comportamentos, como pensam e no fim interpretar e compreender o significado num determinado contexto, utilizando uma metodologia de cariz qualitativo no sentido de recolher dados, levantar questões, formar categorias, procurar padrões e construir uma teoria.

Os estudos que se integram neste paradigma e que seguem uma abordagem qualitativa optam geralmente pela realização de um estudo de caso.

Bogdan e Biklen (1994) definem o estudo de caso como, “a observação detalhada de um contexto, ou indivíduo, de uma única fonte de documentos ou de um acontecimento específico” (p. 89). Para estes autores, “a expressão investigação qualitativa é uma investigação que agrupa diversas estratégias que partilham determinadas características. Os dados recolhidos são designados por qualitativos, o que significa ricos em pormenores descritivos relativos a pessoas e locais.” (p.16)

Carmo e Ferreira (1998), citando Merriam (1988), caraterizam “o estudo de caso qualitativo como: particular porque se focaliza numa situação; descritivo porque o produto final é uma descrição; heurístico porque conduz à compreensão do fenómeno;

indutivo porque tem como base o raciocínio indutivo; holístico porque tem em conta a realidade na sua globalidade." (p.217). Os mesmos autores também mencionam Yin (1998), referindo que o estudo de caso tem sido usado em muitos trabalhos empíricos em ciências de educação.

De acordo com Yin (2001), um estudo de caso deve ser significativo, abordando um tema atual e com interesse. O estudo deve conter técnicas de recolha de dados diferentes nomeadamente, observação, entrevistas e análise de documentos permitindo que o resultado do produto seja rico em informações e conhecimento da realidade estudada. Ainda Yin (2001), defende que o estudo de caso deve ter "uma última característica global", que este seja "elaborado de uma maneira atraente" para que o leitor continue a ler de forma interrupta (p.184).

A presente tabela resume as fases do estudo, tendo como base a questão orientadora, os objetivos que se pretendem alcançar, bem como, a metodologia escolhida e utilizada no estudo. Sendo a revisão da literatura transversal a todo o estudo, a pesquisa organiza-se da seguinte forma:

Tabela 1

Fases do estudo

Revisão da literatura	
1ª fase do estudo **Preparação**	- A escolha dos participantes - Pedido de consentimentos informados para realização do estudo - Elaboração de grelhas de observação - Elaboração de breve questionário de caracterização dos entrevistados - Elaboração dos guiões das entrevistas
2ª fase **Recolha de dados**	-Observação de 2 sessões (por cada aluno) nas distintas atividades de expressão artística -Realização de entrevistas semiestruturadas às professoras de educação especial do CAA e professoras do 1º ciclo do ensino básico -Análise/Pesquisa documental (projeto educativo de agrupamento, plano anual de atividades, legislação, entre outros documentos relevantes ao estudo).

3ª fase **Análise de dados e redação do trabalho**	-Análise de conteúdos das entrevistas e observações -Redação do estudo
4ª fase **Apresentação e discussão dos resultados**	- Realizar a triangulação de toda a informação obtida - Considerações Finais

4. Procedimentos éticos

A investigação deve seguir os procedimentos éticos exigidos para a realização do estudo, devem ser obtidos os consentimentos informados dos participantes. Só após a obtenção dos mesmos podemos proceder à recolha de dados, recorrendo à pesquisa documental (observação indireta), à observação naturalista (observação direta) e às entrevistas semiestruturadas o que irá permitir realizar a triangulação dos dados. Estas técnicas de recolha de dados irão permitir identificar o nível de inclusão e participação dos alunos do CAA nas salas de ensino regular, numa determinada situação.

Pretende-se utilizar como instrumentos de recolha de dados as entrevistas semiestruturadas, tendo como complemento uma ficha de caracterização dos entrevistados, observações e análise das mesmas e ainda a análise documental da Avaliação das Medidas de Suporte à Aprendizagem e à Inclusão (Anexo A) dos alunos do CAA, entre outros documentos relevantes ao estudo.

Como a recolha de dados lida com pessoas detentoras de direitos é extremamente necessário cumprir o rigor e os princípios éticos sendo necessário o consentimento informado e a confidencialidade (Anexo B). As pessoas entrevistadas e observadas têm direito ao anonimato no decorrer da investigação e são devidamente informados no que se refere à participação no estudo, podendo estes prosseguirem ou não na sua participação.

5. Participantes

O investigador, depois de decidir a metodologia que vai utilizar, tem que decidir quem inquirir. Neste estudo de caso participaram um total de 8 pessoas: quatro alunos de 1º ciclo e quatro professores que se encontravam a trabalhar no CAA e numa escola dum Agrupamento de Escolas do concelho de Oeiras.

De seguida iremos apresentar o contexto educativo, onde decorreram as observações.

Primeiramente, importa apresentar a escola onde estão inseridos o CAA, as turmas de jardim de infância e o 1ºciclo. O agrupamento onde decorre o estudo é uma estrutura educativa situada em Oeiras e possui um programa educativo de intervenção prioritária. As salas da biblioteca do 1º ciclo e o do CAA situam-se no primeiro andar do edifício da escola com acesso por escadas, rampas e pelo elevador. O Jardim de infância, ginásio e refeitório situam-se no R/C. No espaço exterior existem a área de jogos, o parque infantil e zona verde, todos eles com rampas e acessibilidade para cadeira de rodas.

A escola onde foram efetuadas as entrevistas e as observações oferece uma resposta aos alunos com MD através do CAA e da equipa multidisciplinar de apoio à educação inclusiva (docentes de educação especial, de ensino regular, terapeutas da fala e ocupacional e assistentes operacionais). E ainda da disponibilização de materiais de apoio à mobilidade e acessibilidades tecnológicas especificas para estes alunos, relativamente à comunicação.

Segundo o DL54/2018 o CAA é uma estrutura de apoio agregadora dos recursos humanos e materiais, dos saberes e competências da escola (nº 1 do artigo 13º).

O Centro de Apoio à Aprendizagem colabora com os demais serviços e estruturas da escola e tem como objetivos:

- Promover a qualidade da participação dos alunos nas atividades da turma a que pertencem e nos demais contextos de aprendizagem;

- Desenvolver metodologias de intervenção interdisciplinares que facilitem os processos de aprendizagem, de autonomia e de adaptação ao contexto escolar;

- Promover a criação de ambientes estruturados, ricos em comunicação e interação, fomentadores de aprendizagem (nº6 do art.13º do DL 54/2018);

Nos estudos qualitativos, a amostra não tem de ser representativa, podendo ser constituída por conveniência (Coutinho, 2014). Esta autora considera a amostra de conveniência como um “conjunto de sujeitos (pessoas, documentos) de quem se recolherá os dados e deve ter as mesmas características” (p.89).

A seleção dos participantes para este estudo surgiu de acordo com a finalidade do mesmo. A definição do número de participantes baseia-se no projeto já existente na escola que abrange alguns alunos do ensino básico com MD. A escolha destes participantes foi intencional, na medida em que permite fornecer informação para

investigar e aprofundar a questão do tema estudado, através das experiências vividas e atividades por eles realizadas.

Este contexto foi escolhido devido ao facto de estar a implementar um projeto que está inserido no Plano de Atividades/Ação de Estratégias do Agrupamento que tem como área disciplinar a Expressão Artística (p.13). Tem como objetivos potenciar a inclusão de alunos do CAA através da utilização da arte e desenvolver a articulação vertical, no âmbito da educação pela arte. Este projeto desenvolve atividades de EA e práticas pedagógicas inclusivas. O público-alvo são os alunos do 1º ciclo e alunos dos 9º e 12º anos. O projeto é desenvolvido pelas Professoras de Educação Especial (PEE) do CAA em articulação com os Professores Titulares de Turma (PTT). Este projeto é de experimentação artística desenvolvido pelos alunos do CAA, com os restantes alunos mencionados. Segundo o plano de atividades do agrupamento de escolas o indicador deste projeto é potenciar o sucesso dos alunos, com o propósito de conseguirem atingir competências propostas no programa educativo individual.

Após algumas visitas ao CAA, ficou-se a conhecer melhor os participantes do estudo. Assim, a realização desta investigação envolve a participação de 4 adultos (dois professores de educação especial e dois professores do ensino regular do 2º e 3º ano) e 4 alunos com MD que frequentam o CAA. Durante as visitas ao CAA e após conversa informal com as professoras ficou-se a perceber que os alunos têm entre os 7 e os 9 anos. Os alunos com MD manifestam dificuldades cognitivas e as suas problemáticas são díspares, apresentando todos atrasos globais do desenvolvimento.

Depois de explicado o processo de seleção dos participantes, apresentamos uma breve caraterização dos mesmos nas tabelas 2 e 3, com as respetivas características sociodemográficas.

Na tabela 2, sintetizamos as características demográficas e profissionais dos professores a partir do questionário sociodemográfico (Anexo C), e na tabela 3 apresentamos a caracterização sociodemográfica dos alunos com MD. De modo a manter o anonimato dos participantes foi atribuído um número a cada participante adulto, como se observa na tabela 2 e uma letra a cada participante aluno, como se observa na tabela 3.

Na tabela 4**,** apontamos o diagnóstico e as principais dificuldades manifestadas pelos quatro alunos com MD. A informação exibida resulta da análise documental efetuada nos documentos individuais dos alunos. Todos os alunos usufruem de medidas adicionais.

Tabela 2

Caraterização sociodemográfica dos professores

Professor	P1 (PT)	P2 (PT)	P3 (PEE)	P4 (PEE)
Género	F	F	F	F
Idade	45	55	60	48
Anos de serviço	24	24	40	20
Experiência Profissional com MD	24	2	38	10
Habilitações Literárias	Licenciatura	Licenciatura	Pós-Graduação	Pós-Graduação
Formação profissional	1º ciclo	1º ciclo	Educação de Infância	2º e 3ºciclo
Formação especializada EE	Não	Não	Sim	Sim
Trabalha no CAA	Não	Não	Sim	Sim
Nº de anos nesta escola	3	3	5	5
Nº de crianças com MD com que trabalha este ano	2	2	7	7

Considerando a informação referida na tabela anterior, concluímos que todos os participantes deste estudo pertenciam ao género feminino. As idades das Professoras variam entre 45 e os 60 anos. Perante os dados é possível verificar que são professoras que lecionam há mais de 20 anos.

No que concerne à experiência profissional com alunos com MD é possível considerar a existência de dois grupos, um referente às professoras com mais experiência (acima dos 20 anos) e outro grupo de professoras com menos experiência (abaixo dos 10 anos).

Relativamente às habilitações literárias das entrevistadas, todas possuem licenciatura e duas posteriormente realizaram formação especializada em educação especial.

Tabela 3

Caracterização sociodemográfica dos alunos com MD

Aluno	Idade	Sexo	Ano de Escolaridade/Turma	Nacionalidade
D	**7**	**M**	**2º A**	**Portuguesa**
M	**7**	**F**	**2º A**	**Portuguesa**
P	**8**	**M**	**3º D**	**Portuguesa**
V	**9**	**F**	**3º D**	**Cabo Verdiana**

Considerando a informação referida na tabela 3, concluímos que, dos quatro alunos, dois são do sexo masculino e dois do sexo feminino, com idades compreendidas entre os sete e os nove anos. Estes alunos frequentavam o 1º ciclo do ensino básico, estando matriculados no segundo ano de escolaridade (dois alunos) e no terceiro ano de escolaridade (dois alunos).

No que diz respeito à nacionalidade, percebemos que 3 dos alunos eram portugueses, somente um aluno tinha outra nacionalidade.

Tabela 4

Diagnóstico e Perfil de funcionamento dos alunos com MD

Aluno D - 7 anos		**Descrição**
Diagnóstico/ Problemática		O D tem diagnostico de Síndrome Smith- Magenis e uma alteração no cromossoma 17, apresenta comprometimentos em várias áreas do desenvolvimento. Necessita de acompanhamento individualizado, continuado e sistemático ao nível da autonomia, da cognição/ comunicação; do desenvolvimento pessoal e social e da motricidade.
Informações escolares		Dado o seu perfil de funcionalidade, está integrado na Unidade de Apoio Especializado. Usufrui de Medidas Adicionais ao abrigo do DL 54/2018: a) adaptações curriculares significativas b) desenvolvimento de competências de autonomia pessoal e social.
Perfil de	**Desenvolvimento pessoal e social**	O aluno manifesta alguma dificuldade em respeitar os limites das interações pessoais, sendo por vezes intrusivo (por ex: dá abraços com muita força, não reconhecendo a fragilidade dos colegas). Por vezes revela comportamentos com o intuito de provocar reações de incomodo nos outros colegas.
	Autonomia pessoal/ Higiene Alimentação	No espaço escolar sabe onde se localizam os diferentes espaços, mas ainda não tem autonomia de deslocação, porque durante os trajetos dispersa-se com pessoas, colegas, objetos que encontra no caminho.

		Mantém as competências relativas ao vestir e despir. Automatizou algumas tarefas relacionadas com momentos da rotina, não necessitando da instrução, por exemplo: tirar casaco quando entra na sala, calçar as sapatilhas quando vai para a ginástica. Na alimentação, come a sopa e o segundo prato com colher. Observam-se melhorias significativas no autocuidado e limpeza durante a refeição.
	Cognição/ Comunicação	A nível global o D tem vindo a adquirir competências na área da cognição e perceção, o seu desempenho está essencialmente dependente da capacidade de atenção e dedicação às atividades, que ainda é muito reduzido. Ainda não consegue executar trabalho autónomo, não por falta de conhecimento do que tem a realizar, mas porque se dispersa, necessita de orientação constante e motivação para concretização das atividades propostas. Recorre mais ao gesto do que à palavra para se fazer entender. No uso da palavra, produz muitas vezes a primeira silaba ou então a palavra em inglês. Consegue construir frases simples de duas palavras de conteúdo, com recurso à palavra. As palavras são muitas vezes impercetíveis, é necessário estar dentro do contexto para o conseguir entender.
	Motricidade/ Mobilidade	Na motricidade global necessita de trabalhar a coordenação, equilíbrio estático-dinâmico e planeamento motor. O D demonstra uma postura rígida, com pouca dissociação de cinturas e amplitudes de movimentos curtas. Na motricidade fina tem maior destreza, mas ainda insuficiente para um controlo grafo-motor (preensão, força, direção no traçado).

Aluno M - 7 anos		**Descrição**
Diagnóstico/ Problemática		A M apresenta um diagnóstico síndrome de Ohdo, com um quadro polimalformativo e atraso global do desenvolvimento psicomotor. Apresenta muitas fragilidades ao nível da saúde, nomeadamente ao nível respiratório e músculo-esquelético, assim como, severos comprometimentos em várias áreas do desenvolvimento.
Informações escolares		Dado o seu perfil de funcionalidade, está integrada na Unidade de Apoio Especializado. Usufrui de Medidas Adicionais ao abrigo do DL 54/2018: a) adaptações curriculares significativas b) desenvolvimento de competências de autonomia pessoal e social.
Pe	**Desenvolvimento pessoal e social**	A M é muito acarinhada pelos seus pares e reage com muita satisfação.

	Autonomia pessoal/ Higiene Alimentação	A M é totalmente dependente do adulto para a alimentação, vestuário, higiene e deslocação. Usa fralda, tem uma cadeira de transporte e uma cadeira de posicionamento para atividades.
	Cognição/ Comunicação	A M sorri em resposta à atenção do outro, reage positivamente em resposta à interação por parte do adulto e outras crianças. Demonstra agrado perante estimulações sonoras e táteis (diferentes texturas), evidenciando uma maior intenção exploratória dos objetos (brincar). Nas suas demonstrações de satisfação, reage com sorrisos e abana os braços e o tronco.
	Motricidade/ Mobilidade	Faz preensão palmar, agarrando e largando objetos com intenção exploratória. Cruza a linha média e leva os objetos à boca. Verifica-se maior atividade do lado direito do corpo Na posição de decúbito dorsal, é capaz de rebolar, preferencialmente, para o lado direito e fazer carga sobre a mão direita, elevando o tronco. Em decúbito ventral, assume a posição de esfinge (apoio sobre os antebraços) e consegue rebolar para o lado direito. Observa-se pouca mobilidade no tronco, nomeadamente nos movimentos ântero-posteriores o que limita a hiperextensão do tronco. Não assume a posição de sentado, mas é capaz, com os membros inferiores cruzados, de se manter sem apoio posterior, por curtos períodos. É capaz de permanecer na posição de gatas com apoio, por curtos períodos.

Aluno P - 8 anos		**Descrição**
Diagnóstico/ Problemática		O P apresenta um atraso de desenvolvimento global, com Perturbação do Desenvolvimento Intelectual e da Linguagem, sequela de prematuridade e complicações neonatais.
Informações escolares		Dado o seu perfil de funcionalidade, está integrado na Unidade de Apoio Especializado. Usufrui de Medidas Adicionais ao abrigo do DL 54/2018: a) adaptações curriculares significativas b) desenvolvimento de competências de autonomia pessoal e social.
Perfil de funcionamento	**Desenvolvimento pessoal e social**	Resguarda-se muito na proteção do adulto, mas gosta de estar junto dos pares, que são muito carinhosos para consigo. É muito emotivo e sensível, não gosta de ouvir gritos, zangas, fica tenso e ansioso, chegando a chorar.
	Autonomia pessoal/ Higiene Alimentação	Na alimentação, consegue comer sozinho a sopa e o segundo prato com a colher. Come também a fruta de forma independente. Mantém a seletividade alimentar de alguns alimentos. Não tem controlo dos esfíncteres. No vestuário, é capaz de tirar o casaco e os sapatos, mas necessita de muito reforço verbal.
	Cognição/ Comunicação	Corresponde a alguns pedidos, contudo, necessita de repetição da informação, ajudas visuais e gestuais e orientação para

		cumprir o solicitado. Tem dificuldade em manter o foco de atenção, dispersando-se com muita facilidade com estímulos externos. Na comunicação não fala, emite apenas sons guturais, faz vocalizações para chamada de atenção do adulto mais acentuados no período da tarde. Tem melhorado a compreensão de palavras. Foi introduzido cartões de comunicação alternativa/aumentativa, fixos num fio, que transporta ao pescoço. Estes cartões têm o objetivo de expressar as suas necessidades e com ações relacionadas com o seu dia-a-dia, para ser utilizado no contexto de casa e escola.
	Motricidade/ Mobilidade	O P realiza a maioria das ações do quotidiano de forma funcional, mas revela dificuldades no planeamento motor, equilíbrio e coordenação. Manifesta uma postura muito passiva e rígida, necessitando de modelo e persistência por parte do adulto, para executar as ações motoras. Demonstra dificuldades na imitação de gestos, movimentos e posturas, o que compromete o seu desempenho. Desce escadas sem alternância de pés e sobe com ajuda. Ultrapassa obstáculos de pequena altura com ajuda. Consegue apanhar uma bola a curta distância, mas não a lança, apenas a larga. É capaz de rasgar papel e manusear objetos pequenos.

Aluno V - 9 anos		**Descrição**
Diagnóstico/ Problemática		A aluna apresenta um Atraso Grave do Desenvolvimento Psicomotor como consequência de uma extrema prematuridade e hidrocefalia grave - Status pós-colocação de Derivação Ventricular Externa e retirada de sistema de derivação ventrículo-peritoneal não funcionante e Status pós-Meningite. Do quadro clínico descrito resultam dificuldades acentuadas ao nível da comunicação e linguagem, da cognição, da autonomia e das funções motoras.
Informações escolares		Dado o seu perfil de funcionalidade, está integrada na Unidade de Apoio Especializado. Usufrui de Medidas Adicionais ao abrigo do DL 54/2018: a) adaptações curriculares significativas b) desenvolvimento de competências de autonomia pessoal e social.
Perfil de	**Desenvolvimento pessoal e social**	Manifesta prazer em estar junto de outras crianças, esboçando sorrisos e interação física. Em ambientes festivos e ruidosos não mostra qualquer desconforto. A V manifesta muita satisfação no parque infantil (no recreio da escola), interagindo com os colegas e com o espaço. Interage com os seus pares, procura-os com manifestações físicas (sorri, agarra e puxa).

	Autonomia pessoal/ Higiene Alimentação	A V necessita do suporte do adulto para todas as atividades da vida diária. Mantém alimentação passada e recusa qualquer tipo de alimento sólido. Não tem controlo dos esfíncteres. Desloca-se no espaço da sala na posição de gatas, dirigindo-se para os locais e objetos do seu interesse.
	Cognição/ Comunicação	Está desperta para o meio. Mostra maior reatividade a situações e atividades que não gosta. Faz pedidos sem verbalização: toca no adulto e levanta a perna para lhe tirarem as talas tíbio társica. Chora ou grita para lhe ligarem o rádio. Quando está desagrada ou quer alguma coisa, faz chamadas de atenção, dirigindo o olhar para os adultos de referência e grita. Faz escolhas dos símbolos apresentados, através de um digitalizador de voz e imagem, tendo como atividades preferenciais a música, livros e visualização de desenhos animados.
	Motricidade/ Mobilidade	A V, é uma criança que se desloca numa cadeira de transporte, empurrada pelo adulto. Continua a ser posicionada diariamente no standing-frame, verificando-se uma boa tolerância ao mesmo. Utiliza talas posteriores de médio cano, durante o dia.

Tendo em conta o que foi apresentado anteriormente, verificamos que os alunos com MD apresentam problemáticas/diagnósticos distintos decorrentes de diferentes etiologias. Percebemos que apresentam limitações graves ao nível das várias funções do corpo, ao nível do funcionamento cognitivo e, ainda, na sua autonomia nas atividades da vida diária.

Todos os alunos manifestam graves problemas de comunicação, utilizando essencialmente formas de comunicação não simbólica, tais como: vocalizações, expressões faciais, movimentos corporais e gestos. O aluno P apresenta muitas dificuldades na linguagem e articulação das palavras, usando apenas sons guturais e vocalizações para exprimir necessidades e desejos ou chamar a atenção do adulto.

O aluno D recorre mais ao gesto do que à palavra para se fazer entender. No uso da palavra, produz muitas vezes a primeira silaba ou então a palavra em inglês.
Os alunos (D e P) não têm grandes dificuldades de mobilidade, no entanto manifestam dificuldades ao nível da coordenação motora e motricidade fina.

Ao nível do desenvolvimento psicomotor a M e a V apresentam grave atraso, não têm marcha e deslocam-se em cadeira de rodas. Estas alunas não conseguem mudar de forma autónoma a posição do corpo e manifestam grandes dificuldades na manipulação de objetos. A M e V têm ausência de Linguagem verbal, comunicam através do olhar e de sons.

Os alunos das turmas do 2ºA e do 3ºD da Escola Básica do 1º Ciclo foram também participantes nas observações, embora de forma indireta, uma vez que não eram o foco da recolha de dados.

6. Processos e técnicas de recolha e tratamento da informação

De seguida, o investigador deve clarificar o procedimento de recolha de dados, identificando as técnicas e os instrumentos utilizados. Nesta investigação qualitativa, como referimos antes, serão utilizadas como técnicas de recolha de dados a:

- Consulta/pesquisa documental;
- Observação direta;
- Entrevistas semiestruturadas às professoras da educação especial e professoras das turmas do (2º A e 3º D).

A pesquisa documental segundo Carmo e Ferreira (1998) é de extrema importância pois permite obter indiretamente informação necessária ao estudo "uma pesquisa documental adequada visa seleccionar, tratar e interpretar informação bruta existente em suportes estáveis (…) com vista a dela extrair algum sentido" (p.59).

No campo de observação o investigador está no direto observando a amostra do estudo e registando informação dos contextos reais, observa o que é dito e o que é feito. Segundo Carmo e Ferreira (1998, p.97) "observar é selecionar informação pertinente, através dos órgãos sensoriais com recurso à teoria e à metodologia científica, a fim de poder descrever, interpretar e agir sobre a realidade em questão". Coutinho (2018) citando Denzin (1989) e Flik (1998), considera que "as técnicas de observação consistem no registo de unidades de interação numa situação social bem definida baseada naquilo que o observador vê e ouve" (p.136).

A observação direta pode ser naturalista ou estruturada. No primeiro caso, registam-se todas as ações, interações, acontecimentos, comportamentos e atitudes de forma contínua; no segundo caso, o observador recorre a uma grelha estruturada e observa de forma seletiva os aspetos previamente selecionados (Estrela, 1994). Numa observação estruturada, o investigador segue um modelo de observação estruturado em função do que pretende observar. As grelhas de observação podem conter itens usados para verificar o comportamento e participação dos alunos em contexto de sala de aula. Através destas grelhas, o observador regista o comportamento do aluno.

Neste estudo, realizámos uma observação naturalista (Anexo D) cuja análise serviu de base à elaboração da grelha de registo das observações estruturadas (anexo E).

A entrevista semiestruturada teve como complemento um breve questionário de caracterização dos entrevistados. De acordo Bogdan e Biklen (1994), neste tipo de entrevista procura-se encontrar dados comparáveis entre os sujeitos.

De acordo com Quivy e Campenhoudt (1998) a entrevista "é um método de recolha de informações, no sentido mais rico da expressão" (p.192). A entrevista permitirá ao entrevistado responder e falar abertamente, enquanto o investigador encaminha a entrevista para os objetivos pretendidos ao estudo. Na investigação a entrevista permanece sempre ligada à análise de conteúdo, ou seja, a informação e reflexão retirada da entrevista permitirá uma "análise sistemática do conteúdo".

Morgan (1994), citado por Bogdan e Biklen, (1998) refere que a entrevista é uma conversa intencional, geralmente entre duas pessoas, embora possa envolver mais pessoas. Numa investigação educacional, é comum a utilização de questionário com incidência da entrevista. Estas técnicas servem para recolher dados através da interrogação dos participantes da investigação.

Um estudo de natureza interpretativa procura interpretar os dados fornecidos pelas entrevistas. As entrevistas semiestruturadas às professoras de EE e ER têm como objetivo identificar como é que as expressões artísticas são promotoras na inclusão de crianças com MD.

O rigor científico num estudo é muito importante e a forma como auferimos um determinado resultado não se pode confundir com inferências. Durante o estudo deve-se ter uma atitude de investigador e observador isento de ilações. De salientar que tudo o que observamos não pode ser confundido com comportamentos e atitudes que consideramos corretas ou incorretas. Ou seja, o nosso conhecimento prévio não pode interferir na forma como os dados do processo são fornecidos, aquilo que pode ser feito é confirmar a informação.

Na tabela seguinte, apresentamos o guião das entrevistas estruturado em cinco blocos temáticos, objetivos e questão orientadora.

Tabela 5

Guião das entrevistas

Tema: As expressões artísticas enquanto veículo de Inclusão de alunos no 1º ciclo do ensino básico.		
Questão: Em que medida as expressões artísticas constituem uma estratégia facilitadora do processo de inclusão de alunos com MD no 1º ciclo do ensino básico?		
Blocos	**Objetivos**	**Formulário de questões**
I. Legitimação da entrevista e motivação do entrevistado	1.Legitimar a entrevista e motivar o entrevistado	a) Informar sobre o tema e os objetivos do estudo a realizar.

		b) Solicitar a participação do profissional de educação, assegurando o anonimato das informações. c) Pedir autorização para gravar a entrevista.
II. Considerações dos professores sobre a importância das expressões artísticas na inclusão dos alunos com MD no 1º ciclo	2.Conhecer a opinião dos professores sobre as vantagens e desvantagens das expressões artísticas em alunos com MD	a) Quais as razões por utilizar as expressões artísticas como forma de inclusão? b) Quais as vantagens ou desvantagens das expressões artísticas em alunos com MD? c) Em que medida a existência de alguma limitação altera a forma como os alunos com MD desenvolvem as atividades? d) O que tem feito para ultrapassar essas limitações?
III. Papel dos professores na interação do aluno com MD em contexto de atividade nas expressões artísticas	3. Entender os processos de interação e comportamento dos alunos com MD nas expressões artísticas	a) Na sua opinião qual o papel do professor durante as atividades de expressão artística? b) Qual a sua opinião sobre a influência das expressões artísticas na interação do aluno com MD? c) Como caracteriza a forma como os alunos com MD participam na atividade de expressão artística?
IV. Estratégias utilizadas na prática educativa	4.Conhecer as estratégias utilizadas para integrar as expressões artísticas nas suas práticas.	a) Ao longo da sua prática quais as dificuldades sentidas nas atividades de expressão com alunos com MD? b) Que estratégias utiliza para integrar as expressões artísticas na sua prática educativa? c) Que relação estabelece entre as expressões artísticas e o desenvolvimento dos alunos com MD?
V. Encerramento da entrevista	5.Finalizar a entrevista	a) Expressar os agradecimentos pela

		disponibilidade demonstrada, a colaboração prestada, assim como pela riqueza da informação.

Todos os blocos existentes foram de extrema importância e a sua organização teve como propósito a participação e credibilidade dos entrevistados nesta investigação.

Após a conclusão das entrevistas, procedemos à transcrição dos áudios (Anexo F) e validação das informações fornecidas pelos respetivos entrevistados. Os protocolos de consentimento informado encontram-se no (Anexo G).

De acordo com Bogdan e Bilken (1994), a análise de dados é uma etapa rigorosa e trabalhosa pois é

> "Um processo de busca e de organização sistemático de transcrição de entrevistas, de notas de campo e de outros materiais que foram sendo acumulados, com o objectivo de aumentar a sua própria compreensão desses mesmos materiais e de lhe permitir apresentar aos outros aquilo que encontrou. A análise envolve o trabalho com os dados a sua organização, divisão em unidades manipuláveis, síntese, procura de padrões, descoberta dos aspectos importantes e do que deve ser aprendido e a decisão do que vai ser transmitido aos outros". (p.205)

Os dados foram analisados de forma predominantemente indutiva, no sentido de permitirem descrever a realidade observada. Nóvoa (2017) refere a importância de articular conhecimentos, nos processos de recolha e análise de dados, considerando-os a própria investigação. Os dados recolhidos através de entrevistas foram analisados através da técnica de análise de conteúdo, recorrendo à consulta documental dos seguintes documentos: plano de atividades, projeto educativo de agrupamento, entre outros documentos relevantes ao estudo.

Como refere Bardin (2008, p.44), a análise de conteúdo é um conjunto de técnicas de análise de comunicações visando obter, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção dessas mensagens". A mesma autora distingue análise de conteúdo e análise documental pelo facto de a primeira comportar uma função inferencial, enquanto a segunda se limita à categorização.

Para a análise de conteúdo das entrevistas começámos por uma leitura flutuante (Bardin, 2008), prosseguindo depois para o recorte das unidades de registo.

Considerámos unidade de registo a frase, parte de frase ou conjunto de frases que representavam uma ideia única e completa. A transcrição total da entrevista foi tomada como unidade de contexto. A unidade de registo foi usada como unidade de enumeração, o que significa que um mesmo indicador pode surgir mais do que uma vez no discurso de um mesmo entrevistado. As unidades de registo foram agrupadas em indicadores, estes em subcategorias e estas em categorias que configuraram dois dos temas correspondentes aos blocos temáticos do guião.

Tratando-se de um estudo de caso, deve ser realizada a triangulação de toda a informação recolhida. De acordo com Flick (1998) a triangulação das fontes de dados existe quando se confrontam os dados provenientes de diferentes fontes e/ou recolhidos através de diferentes técnicas. A triangulação de dados permite conjugar e confrontar os dados recolhidos através da utilização dos diferentes instrumentos de recolha de dados, neste estudo em concreto serão interpretados os dados recolhidos através das observações, entrevistas e documentos analisados. Segundo Denzin e Lincoln (2006) o conceito de triangulação é compreendido como uma união de pontos de vista, métodos e materiais empíricos variados possíveis de tornarem rigor à investigação.

Neste estudo, a triangulação permitirá confrontar as perspetivas dos diferentes intervenientes (professores de 1º ciclo e professores de educação especial) com os comportamentos e atitudes dos alunos do CAA e com os documentos, sendo estes os alicerces que tornam possível o processo de triangulação dos dados.

Segundo Coutinho (2023) uma das formas de verificar a credibilidade de um estudo é através da “revisão pelos participantes” que consiste na devolução dos resultados do estudo aos participantes para que estes possam verificar a “análise feita pelo investigador” (p.238).

Por sua vez, a transferibilidade é assegurada quando possibilita que os resultados num estudo qualitativo, possam ser usados num contexto diferente por outro investigador.

CAPÍTULO 3 - APRESENTAÇÃO DOS RESULTADOS

Este capítulo apresenta os resultados a partir da análise e interpretação dos dados obtidos, procurando alcançar informação relevante quanto aos objetivos do estudo. Começamos por apresentar os resultados da análise às entrevistas realizadas aos PEE e aos PER; posteriormente realizamos a descrição e interpretação dos resultados das observações (naturalista e estruturadas) e por fim procedemos à triangulação de todos os resultados.

1. Resultados das entrevistas

A organização das categorias permitiu definir dois grandes temas: "importância das expressões artísticas para a inclusão de alunos com MD" e o "papel dos professores na interação do aluno com MD em contexto de atividade nas expressões artísticas".

Na tabela seguinte apresentamos uma síntese dos temas, das categorias e subcategorias obtidas, bem como a respetiva frequência absoluta e relativa de unidades de registo.

Tabela 6

Resultados gerais da Análise Conteúdo - Temas, Categorias e Subcategorias

Temas	UR /T	%	Categorias	UR/ C	%	Subcategorias	UR/ SC	%
Importância das expressões artísticas para a inclusão de alunos com MD	66	70%	Vantagens das expressões artísticas	43	65%	Desenvolvimento da criatividade	5	7%
						Desenvolvimento da solidariedade	8	12%
						Desenvolvimento global dos alunos	17	26%
						Facilitação da inclusão	6	9%
						Desenvolvimento experiencial	7	11%
			Dificuldades no desenvolvimento das expressões artísticas	23	35%	Limitações decorrentes de problemáticas específicas	7	11%
						Superação das dificuldades	16	24%
Papel dos professores	28	30%	Papel do professor	10	36%	Facilitador	10	36%

na interação do aluno com MD em contexto de atividade nas expressões artísticas			Processos de interação dos alunos em atividades de expressão artística	6	21%	Através do movimento e criatividade	2	7%
						Através da motivação	2	7%
						Através da participação dos alunos	2	7%
			Inserção das expressões artísticas no planeamento curricular	12	43%	Criação de atividades de acordo com os objetivos	8	29%
						Adaptação de recursos	2	7%
						Trabalho colaborativo entre profissionais	2	7%

Nesta tabela, podemos constatar que dos dois temas apresentados, o tema com mais expressividade faz referência à Importância das expressões artísticas para a inclusão de alunos com MD. Dentro deste tema, os docentes demonstraram maior interesse nas vantagens das expressões artísticas, com 65% das UR nesta categoria, embora realcemos o facto de o guião da entrevista neste bloco ter mais uma questão do que nos restantes blocos, no total (4). Conseguimos avaliar, tendo em conta o projeto existente na escola a inclusão pela arte, que este terá sido um assunto onde os docentes se sentiram mais próximos da sua realidade, facilitando assim a reflexão da sua prática. No segundo tema a percentagem entre as categorias foi mais semelhante, embora possamos distinguir a inserção das expressões artísticas no planeamento curricular com 43% das UR nesta categoria.

No sentido oposto, verificamos que os processos de interação dos alunos em atividades de expressão artística são a categoria onde o número de UR é mais reduzido, representando apenas 6%.

Por fim, importa referir que todos os docentes que participaram neste estudo fizeram-no com prontidão inclusive as docentes de 1º ciclo cuja disponibilidade é diferente das docentes do CAA. As entrevistas foram realizadas dentro do contexto educativo, fora do horário letivo e num ambiente tranquilo. Nos quadros de análise de conteúdo das entrevistas (Anexos H, I), os docentes aparecem identificados por “P1, P2, P3 e P4”, pelo que esta será a sua nomenclatura durante a apresentação dos resultados como referimos no subcapítulo referente aos participantes.

De seguida para uma apresentação dos resultados mais pormenorizada, iremos analisar cada tema de forma individualizada.

Em análise ao primeiro tema (vantagens das expressões artísticas) podemos observar na tabela seguinte que, a maioria dos professores vêm nas expressões inúmeras vantagens para o desenvolvimento dos alunos com MD. Neste tema, foram identificadas duas categorias: Vantagens das expressões artísticas; Dificuldades no desenvolvimento das expressões artísticas e sete subcategorias que analisamos e apresentamos na tabela seguinte: Desenvolvimento da criatividade; Desenvolvimento da solidariedade; Desenvolvimento global dos alunos; Facilitação da inclusão; Desenvolvimento experiencial; Limitações decorrentes de problemáticas específicas; Superação das dificuldades.

Tabela 7

Resultados da AC relativos ao 1º tema das entrevistas

Categorias	UR	%	Subcategorias	UR	%	Indicadores	F
Vantagens das expressões artísticas	43	65%	Desenvolvimento da criatividade	5	7%	Igualdade na criatividade	1
						Individualidade na criatividade	1
						Manifestações de criatividade em alunos sem linguagem oral	1
						Papel das atividades livres no desenvolvimento da criatividade	2
			Desenvolvimento da solidariedade	8	12%	Entreajuda nas expressões artísticas	1
						Momentos ricos de partilha	1
						Relações interpessoais como promotoras de empatia	3
						Elaboração de projetos como forma de potenciar a colaboração entre pares	3
			Desenvolvimento global dos alunos	17	26%	Partilha e interajuda como facilitadores do desenvolvimento	1
						As expressões como forma de comunicação	1
						As expressões como promotoras do desenvolvimento global	5
						Transversalidade da arte no desenvolvimento	2
						A arte como facilitadora do pensamento	3
						A arte como promotora de desenvolvimento	3 2
			Facilitação da inclusão	6	9%	Facilitação da inclusão através das expressões artísticas	1 2
						Afetividade como fator de Inclusão na turma	3
			Desenvolvimento experiencial	7	11%	Experiência plena para os alunos	1
						Experiência traduzida em conhecimento	1
						Diferentes abordagens utilizadas nas expressões	5

Dificuldades no desenvol-vimento das expressões artísticas	23	35%	Limitações decorrentes de problemáticas específicas	7	11%	Dificuldades decorrentes de algumas problemáticas	3
						Desvantagem na falta de liberdade criativa	1
						Dificuldades decorrentes de problemas de cognição	1
						Dificuldades de autonomia motora	2
			Superação das dificuldades	16	24%	Possibilidade de contornar as dificuldades decorrentes das problemáticas	2
						Possibilidade de encontrar soluções ajustadas às problemáticas	3 3
						Ajuste das atividades às possibilidades dos alunos	1
						Ajuste do ambiente às limitações	3
						Possibilidade de criar estratégias de participação	3
						Ausência de desvantagens	1

Em relação à primeira categoria, vantagens das expressões artísticas verificou-se que em 26% das UR**,** os docentes deram maior importância ao “Desenvolvimento global dos alunos” e ao “Desenvolvimento da solidariedade” com 12% das UR.

Nesta sequência, os indicadores mais constantes no que se refere à subcategoria do desenvolvimento global dos alunos são: “As expressões como promotoras do desenvolvimento global” e a “A arte como promotora de desenvolvimento”, como os excertos seguintes exemplificam:

> As expressões artísticas são o que é mais próximo com o corpo deles e a mente é aquilo que lhes pode dar, permitir, também comunicar, sonhar, também realizar o que são coisas que de alguma forma estão mais intrinsecamente ligadas ao seu desenvolvimento não é, biológico. (P3)

> Eu acho que uma parte muito significativa do desenvolvimento destes alunos é pela arte não é, logo as expressões artísticas têm um papel importantíssimo, fulcral a todos os níveis (…) (P2)

Sobre os efeitos das expressões, os enunciados das participantes foram agrupados em cinco subcategorias, que reforçam o desenvolvimento do aluno na criatividade, nomeadamente na forma livre de os alunos participarem, nas demonstrações de solidariedade entre os intervenientes, na facilitação da inclusão e no desenvolvimento experiencial que se pode traduzir em conhecimento e desenvolvimento global dos alunos.

> A arte desbloqueia porque é sensorial, porque ativa os sentidos e a informação, portanto o cérebro capta a informação através dos sentidos, é a perceção que nos faz obter conhecimento, depois o conhecimento é processado obviamente que sim, mas o primeiro impacto, a primeira forma de recolher informação é através dos sentidos e se nós os explorarmos em contexto educativo nós vamos conseguir grandes resultados, não tenhas dúvidas. (P4)

Na subcategoria “Desenvolvimento da solidariedade”, os indicadores que maior consenso obtiveram foram as “Relações interpessoais como promotoras de empatia” e “Elaboração de projetos como forma de potenciar a colaboração entre pares”. Evidenciamos nesta subcategoria a participação da P4 do CAA, que demonstra a importância das expressões artísticas nas relações de entreajuda existente entre os alunos com MD e os alunos do ER, bem como a promoção da autonomia durante a realização dos projetos.

> (…) e depois existe outra coisa, é que o pensamento em ação reverte para a empatia porque o conhecimento transforma-se em empatia, em relações interpessoais, o saber como, a entreajuda, porque normalmente desenvolvemos trabalhos através da metodologia de projeto ou outras metodologias ativas, sempre metodologias ativas que envolvem as crianças, ou seja, criam-se envolvimento e dão-lhes protagonismo o que faz com que isso seja um motor que estimula a empatia é altamente empático (…) P4

Ao longo do estudo temos vindo a demonstrar a importância da participação do aluno com MD e a forma como esta proporciona relações entre pares. A influência que as expressões têm sobre os alunos influencia de certa forma as relações entre todos os alunos. O Artigo 3.º do DL54/2018 tem como princípios orientadores a “Equidade, a garantia de que todas as crianças e alunos têm acesso aos apoios necessários de modo a concretizar o seu potencial de aprendizagem e desenvolvimento.” E a “Inclusão, o direito de todas as crianças e alunos ao acesso e participação, de modo pleno e efetivo, aos mesmos contextos educativos.”

> Para os alunos com multideficiência nós estruturamos atividades adaptadas a eles, sempre com o apoio e trabalho entre pares, pedimos sempre a colaboração dos colegas de turma, isso é importantíssimo e constatamos que de facto existe um respeito enorme pelas nossas crianças. (P4)

> As crianças das suas turmas de referência sentem-nos como deles chamam-nos, convidam-nos para festas de aniversário, convidam-nos para participar em atividades várias que são estruturadas pela professora titular e que pretendem que eles sejam envolvidos e colaborem. (P4)

> Temos meninos que até inclusivamente já vão à sala de aula a convite dos colegas e da PTT de forma espontânea e ficam com eles, nós já não precisamos de estar presentes ou seja criou-se ali uma relação de autonomia muito estimulada por estes projetos que nós desenvolvemos há vários anos. (P4)

A primeira pergunta utilizada no guião da entrevista é sobre "Quais as razões por utilizar as expressões artísticas como forma de inclusão?" Não obstante, importa referir que a subcategoria "Facilitação da inclusão" apenas obteve 9% das UR, deixando motivos para reflexão no prosseguir do estudo. As P2 e P4 referem-se à facilitação da inclusão através das expressões artísticas e a P2 exclusivamente à afetividade como fator de inclusão na turma.

> Portanto, nas atividades de expressão artística e estamos aqui a falar porque eu utilizo as atividades de expressão artística de muitas formas, existe o projeto de inclusão pela arte que é um projeto que pretende incluir as crianças da unidade de apoio especializado em contexto turma de referência, portanto e criar dinâmicas estruturadas para as integrar de forma ativa junto das suas turmas de referência com atividades em conjunto (…) (P4)

> Há meninos que têm limitações físicas ou mesmo intelectuais, os que têm limitações físicas são sempre integrados na turma com muito carinho, com muito respeito (…) (P2)

A segunda categoria deste tema incide nas dificuldades do desenvolvimento das expressões artísticas, na qual constatamos 24% das UR na subcategoria "Superação das dificuldades" e 11% das UR nas "Limitações decorrentes de problemáticas específicas".

Nesta sequência realçamos os indicadores "Possibilidade de encontrar soluções ajustadas às problemáticas" e "Dificuldades decorrentes de algumas problemáticas".

> (…) na aula de educação física, por exemplo o P. faz um programa especial, na oficina coral ele também tem alturas em que ele só ele é que está a fazer uma determinada coisa, mas que entra em conjunto com a turma. (P1)
>
> (…) imagina se eles de facto que não têm uma mão ou as duas mãos, podem experienciar com os pés ou outra parte do corpo, portanto a deficiência em si o que causa o transtorno não é importante, desde que nós não os privemos de alcançar aquela sensação. (P3)
>
> As dificuldades são as próprias problemáticas que eles têm, isto é, as problemáticas por vezes são tão profundas que nos impedem de fazer outro tipo de atividades pronto, portanto as dificuldades prendem-se conforme a dificuldade que a própria criança sente não é, pronto (…) (P1)

No que concerne à "Superação das dificuldades" e "Limitações na prática das expressões artísticas" é notório o consenso dos docentes nas diferentes preocupações relativas ao desenvolvimento das mesmas. Os docentes referem ajustes nas práticas e no contexto educativo de forma a conseguirem criar possibilidades de atividades, encontrando assim soluções em ultrapassar as dificuldades dos alunos com MD diminuindo as desvantagens existentes. A possibilidade de criar estratégias e ajustar o ambiente é reforçada pela P3 durante a sua participação no estudo, principalmente no que respeita à comunicação dos alunos independentemente das suas especificidades.

> (…) através da utilização de recursos não é, de recursos visuais, auditivos, como digitalizadores de voz, eles podem, eles não falam, mas através do digitalizador de voz podem ter voz e se eles não andam é a cadeia de rodas que são as suas pernas, portanto podemos transformar, adequar não é, os materiais e adaptar para que eles se têm dificuldade em pegar num pincel pode-se pôr o engrossador para eles conseguirem também aceder ao pincel. (P3)

Nunes (2005), afirma que as crianças e jovens com MD têm "necessidades de comunicação muito especificas", apresentam dificuldades "na compreensão da linguagem oral e no uso da fala, o que implica que a informação a transmitir lhes seja facultada de formas de comunicação que lhes sejam acessíveis". A informação pode ser transmitida de diversas formas, através da "fala, escrita, sinais, símbolos ou mais especificas, como expressões faciais, o olhar, ou movimentos simples. Não existe uma forma de comunicação única para dar e receber informação". (p.4)

Fazendo um breve resumo sobre o 1º tema, a "Importância das expressões artísticas para a inclusão de alunos com MD", a maioria dos participantes do estudo considera pertinente a utilização das expressões em função dos alunos, principalmente, com MD. São referidos as vantagens e o tipo de desenvolvimento que pode desencadear nos alunos, proporcionando um progresso nas suas capacidades. Os docentes identificaram o desenvolvimento da criatividade, comunicação, linguagem, solidariedade, experiencial e o mais importante, o global. As expressões artísticas foram apontadas como facilitadoras do pensamento, da afetividade e da inclusão nos alunos. Nesta perspetiva, estes docentes dão importância à utilização das expressões artísticas em contexto educativo regular como promotoras de desenvolvimento.

A tabela que se segue apresenta a análise ao segundo tema o "Papel dos professores na interação do aluno com MD em contexto de atividade nas expressões artísticas." Neste tema, foram identificadas três categorias: Papel do professor; Processos de interação dos alunos em atividades de expressão artística; Inserção das expressões artísticas no planeamento curricular e sete subcategorias que apresentamos de seguida.

Tabela 8

Resultados da AC relativos ao 2º tema das entrevistas

Categorias	UR	%	Subcategorias	UR	%	Indicadores	F
Papel do professor	10	36%	Facilitador	10	36%	Professor como facilitador das experiências de aprendizagem	1
						Professor como facilitador de bem-estar do aluno	1
						Possibilidade de o professor ajustar a comunicação à forma de explicar a atividade	4
						Professor como facilitador da interação	2
						Professor como facilitador da inclusão	1
						Relevância das expetativas positivas por parte do professor	1
Processos de interação dos alunos em atividades de expressão artística	6	21%	Através do movimento e criatividade	2	7%	Movimento e criatividade como facilitadores da interação	1
						Papel da música no bem-estar dos alunos	1
			Através da motivação	2	7%	Gosto pela atividade como motivador para a participação	1
						Disponibilização de materiais como forma de motivação	1
			Através da participação dos alunos	2	7%	Integração do contributo dos alunos nas atividades	1
						Papel dos pares no apoio à participação	1

Inserção das expressões artísticas no planeamento curricular	12	43%	Criação de atividades de acordo com os objetivos	8	29%	Recurso às expressões artísticas sempre que se justifica	1
						Possibilidade de criar atividades estruturadas visando os objetivos	2
						Relevância da criação de atividades estruturadas e estimulantes	5
			Adaptação de recursos	2	7%	Adaptação dos recursos às necessidades do aluno	2
			Trabalho colaborativo entre profissionais	2	7%	Necessidade de parcerias com outros profissionais	2

Ao analisarmos o segundo tema, identificamos a primeira categoria o papel do professor com 36% das UR, das quais podemos destacar a subcategoria, Facilitador. Constatamos que esta subcategoria foi a que teve um maior consenso, na qual três dos quatro docentes participantes fizeram alusão ao papel do professor.

Nesta sequência, os indicadores mais constantes no que se refere à subcategoria do Facilitador são: "Possibilidade de o professor ajustar a comunicação à forma de explicar a atividade" e o "Professor como facilitador da interação".

> É de facto acomodar, fazer acomodações, alteração ao nível da estratégia, ou utilização de recursos variados que podem incluir imagens, sons, gestos, portanto todo um conjunto de formas de comunicação, que possam favorecer e proporcionar e permitir que esse aluno desenvolva a atividade. (P3)

> Utilizamos de facto tecnologias de apoio à comunicação alternativa e aumentativa, utilizamos suporte visual de apoio, utilizamos também apoio verbal e físico, são tudo estratégias de ação. (P3)

Existe de facto a necessidade de o professor reforçar o tipo de comunicação verbal, não verbal e a comunicação alternativa e aumentativa. No "caso específico da maioria das crianças e jovens com multideficiência" que não usam a fala, frequentemente sente-se "dificuldades em compreender o que nos querem dizer, e consequentemente em interagir com elas" (Nunes, 2005, p.4). Para Nunes et. al., os livros de comunicação podem ser uma estratégia a utilizar para interagir e conversar com a criança (…) (2004, p.174). As entrevistadas afirmam, por exemplo:

> O professor deverá ser sempre o facilitador, de facto deve estar sempre disponível para interagir, para responder a questões (…) (P3)

> São quando a comunicação de facto é eficiente, nós os professores de educação especial temos de facto muita influência na forma como a escola vê estes alunos e se nós, se formos esse facilitador não há qualquer espaço para qualquer dúvida (…) (P3)

As limitações do aluno com MD podem ter um forte impacto no seu desenvolvimento, na sua qualidade de vida e na sua educação. O aluno pode apresentar limitações menos acentuadas, moderadas, a limitações muito acentuadas e consoante o que o aluno apresenta o professor deve ajustar a sua forma de comunicar e tentar interpretar as suas respostas e intenções, de forma a tentar ultrapassar as dificuldades de comunicação existentes.

Verificamos que a relação positiva entre professor aluno é determinante e influencia o comportamento do aluno, na medida em que, quanto maior for o estímulo e envolvimento, sequentemente existem maiores probabilidades de desenvolvimento.

> (…) e depois existe outra coisa, é que o pensamento em ação reverte para a empatia porque o conhecimento transforma-se em empatia, em relações interpessoais, o saber como, a entreajuda, porque normalmente desenvolvemos trabalhos através da metodologia de projeto ou outras metodologias ativas, sempre metodologias ativas que envolvem as crianças, ou seja, criam-se envolvimento e dão-lhes protagonismo o que faz com que isso seja um motor que estimula a empatia é altamente empático (…) (P4)

A segunda categoria, processos de interação dos alunos em atividades de expressão artística, apresenta 21% das UR e demonstra uma equidade de 7% nas UR de cada subcategoria. As três subcategorias desta categoria incidem na interação através do movimento e criatividade, através da motivação e através da participação dos alunos.

> Eu acho que o aluno participa mais, isto é, há situações em que só pelo facto de ser uma expressão artística há uma participação mais ativa, só pelo facto de ser expressão artística, porque exige mais esse movimento, porque exige mais essa criatividade, acho que é uma situação que fomenta a sua expressão não é, a sua interação e o seu contributo. (P1)

> (…) eu acho que nas expressões, o principal fator motivacional é mesmo ter materiais à disposição dos alunos e ir orientando um pouquinho. (P2)

> (…) e os próprios alunos são digamos que guias, ajudantes, gostam e aprendem. Gostam e sentem-se inclusivamente úteis por poder estar a ajudar na participação do colega. (P3)

Os alunos com MD apresentam características especificas nomeadamente, dificuldades cognitivas (prestar atenção), dificuldades motoras e sensoriais (limitação na atividade e participação), dificuldades comunicativas (dificuldades na interação, fraca compreensão da linguagem oral) e problemas de saúde subjacentes às problemáticas de cada um.

Assim sendo, a participação dos alunos nas atividades de expressão artística é promotora do envolvimento, existem competências que os alunos com MD só desenvolvem com o contato com os pares, são eles os responsáveis por ultrapassarem barreiras impostas pelas limitações de cada um. Estes ajudam-nos a desenvolver as atividades promovidas, permitindo-lhes fortalecer competências sociais, emocionais, bem como linguísticas.

Por fim, a última categoria, diz respeito à inserção das expressões artísticas no planeamento curricular é detentora da maior percentagem neste tema, contém 43% das UR, nesta realçamos a subcategoria criação de atividades de acordo com os objetivos.

Nesta sequência, destacamos o indicador “Relevância da criação de atividades estruturadas e estimulantes”.

> Então eu pego nisso e começo a estruturar atividades que vão ao encontro desse objetivo e é sempre assim começa pelo objetivo e por aquilo que a criança precisa de aprender e depois eu estruturo uma série de atividades que vão ao encontro disso. (P4)

> Neste caso específico que eu dei, por exemplo eu começava por fazer um trabalho de estimulação sensorial para a criança, ter consciência corporal, porque o trabalho artístico é um trabalho holístico que envolve o corpo todo e quando envolve o corpo todo existe uma perceção automática e os comandos do cérebro são mais rapidamente ativos, ficam mais ativos, e o processo é muito mais rápido e muito mais eficaz, portanto (…) (P4)

Segundo Leite (2012) é essencial que o próprio professor assuma o papel de gestor do currículo. Além das estratégias de ensino é importante também a organização a nível do espaço, do equipamento e dos recursos pedagógicos.

Neste 2º tema, tendo em conta as necessidades dos alunos, verificou-se que a área da comunicação e da interação social, bem como a área da mobilidade são as mais carentes, justificando a intervenção do adulto no desenvolvimento de atividades. Sendo as áreas da comunicação e mobilidade as mais comprometidas dos alunos e as mais relevantes para o seu desenvolvimento, justifica-se neste sentido as atividades de expressão artística. Nunes (2008), afirma que aquilo que a criança consegue aprender depende do que lhe é ensinado e não somente das suas capacidades.

2. Resultados das observações

O espaço onde foram realizadas as observações e as respetivas atividades de expressão artística tem a denominação de “patamar azul”, um espaço amplo e com imensa luz natural que se encontra perto do ponto de água. Esta área de trabalho é utilizada em projetos comuns e de fácil acesso às diferentes salas. Os alunos com MD têm acesso direto a este espaço, bem como as turmas de 1º ciclo. Quanto à organização do espaço e dos materiais, pudemos constatar que, em todas as observações, houve adaptação consoante a atividade a desenvolver, sempre que possível utilizaram o chão e as paredes como base de trabalho, noutras situações utilizaram as mesas de trabalho.

Cada atividade de expressão artística teve início com um pintor/escultor, primeiramente foi Picasso (três observações) e posteriormente Pollock (2 observações). As atividades foram distribuídas por expressões distintas: dramatização, pintura, escultura. Quanto às técnicas estas também foram distintas: desenho, gotejamento (dripping), pintura em ação, pintura ao acaso, pintura com berlinde, pintura com rodo, recorte e colagem. As descrições de cada atividade realizada durante as observações encontram-se no Anexo J.

Na tabela que se apresenta de seguida, podemos observar o resumo da calendarização das atividades.

Tabela 9

Organização temporal das atividades de expressão artística

Alunos	Turma	Atividade	Pintor	Dia	Hora	Local
P e V	3º D	Desenho cubista	Picasso	16/01/24	9h15-10h15	CAA
P e V	3º D	Escultura	Picasso	23/01/24	9h15-10h15	Patamar azul
P e V	3º D	Escultura	Picasso	30/01/24	9h15-10h15	Patamar azul
D e M	2ºA	Pintura ao acaso	Pollock	09/02/24	11h00-12h00	Patamar azul
D e M	2ºA	Pintura em ação	Pollock	16/02/24	11h00-12h00	Patamar azul

De seguida passaremos a apresentar o resultado das observações. Estas foram realizadas entre janeiro e fevereiro em contexto de ensino regular, tendo sido no total efetuadas cinco observações, a primeira naturalista e as restantes estruturadas. A análise da observação naturalista permitiu definir duas grandes categorias durante a realização das atividades de expressão artística: o "Comportamento do Aluno" e a "Interação Professor/aluno". As atividades foram realizadas segundo a planificação do "Projeto de inclusão pela arte" (Anexo K), inserido no projeto educativo do agrupamento.

No que respeita à observação naturalista, esta foi a primeira a ser realizada e decorreu em contexto de CAA. Esta observação permitiu-nos compreender de um modo global o comportamento dos alunos e a interação entre professor e aluno assim como verificar a dinâmica da atividade de expressão artística. Durante a atividade observada, estiveram presentes os alunos do 3º D, das quais fazem parte os alunos com MD (P e M), as duas DEE (P3 e P4) e a DTT do 3º ano (P1).

A primeira atividade consistia em ouvir uma história sensorial sobre Picasso, desenvolver um jogo lúdico com um cubo em 3D e por fim realizar um desenho cubista com uma pintura.

Durante a observação naturalista tivemos oportunidade de observar as crianças sentadas em roda para a apresentação do pintor Picasso. A atividade iniciou-se com a dramatização do aluno P. que usou uma máscara com a cara do pintor e fez a apresentação através do digitalizador de fala. Durante a atividade, os alunos P. e V. estiveram em alerta e participativos sempre que solicitados e apoiados pelas docentes. A nível de interação, o aluno P. foi o que solicitou maior atenção ao longo da atividade. A V. dispersou-se mais durante a atividade.

> Com ajuda da professora I. o P. bate à porta e entra com a máscara do Picasso colocada, simulando ser o Picasso.
>
> O P. é ajudado a colocar-se em pé pela professora S. para lançar o dado, mas não o larga, olhando para todos os colegas à sua volta.
>
> O P. recebe um beijo da professora I. e é acompanhado à roda onde se senta junto de dois colegas, de imediato é colocado no colo de uma colega que o abraça e beija com afeto.

Durante as observações estruturadas, foram utilizadas duas grelhas compostas por itens avaliando as seguintes categorias: “Comportamento do Aluno” e a “Interação do professor-aluno.”

As observações estruturadas tiveram quatro momentos distintos e decorreram da seguinte forma:

Na primeira observação estruturada, a atividade consistiu em fazer uma escultura com uma máscara cubista do pintor Picasso, esta atividade expressiva foi realizada pelo 3º D, alunos (P e V) e implicava desenhar, recortar e colar.

> “O importante é trabalhar o talento, dividir tarefas, estar tranquilos e respeitar a opinião do outro” (PEE4).

Na segunda observação, a atividade compreendia concluir a atividade anterior terminar as máscaras e a construção das esculturas de Picasso. Esta também foi realizada pelos alunos P e V do 3º D.

Na terceira observação, a atividade tinha como impulsionador Pollock, o desafio consistiu em desenvolver uma pintura ao acaso, uma exploração sensorial, os participantes nesta atividade sensitiva foram os alunos do 2º A, o D e a M.

Por fim, na última observação visionamos uma atividade de pintura em ação, gotejamento (técnica de dripping) de Pollock. Nesta atividade, a M. não participou porque foi ao médico, esteve presente somente o D. e a restante turma do 2ºD.

Na tabela que se segue apresentamos os resultados referentes ao comportamento dos alunos e à interação do aluno durante as atividades de expressão artística. Os quadros de análise de conteúdo das observações apresentam-se nos Anexos L, M. Na tabela estão contempladas as cinco observações, uma vez que a análise da observação naturalista induziu as categorias das observações estruturadas.

Tabela 10

Resultado da AC relativo às observações

Categorias	UR	%	Subcategorias	UR	%	Indicadores	UR			
							D	M	P	V
Comportamento do Aluno	105	50%	Estado Bio-comportamental do aluno durante a atividade	20	19%	Participativo	2	1	2	3
						Adormecido	0	0	0	0
						Conforto	2	1	2	3
						Desconforto	0	0	0	4
			Funcionalidade e prazer do aluno durante a atividade	41	39%	Consegue fazer escolhas	2	0	3	0
						Reage a estímulos	2	1	3	6
						Consegue manusear materiais	2	1	2	1
						Expressa agrado	2	0	2	3
						Toma Iniciativa	3	0	2	0
						Mantém a atenção	2	0	4	0
			Comunicação do aluno durante a atividade	25	24%	Estabelece atenção conjunta	2	0	2	0
						Faz turnos comunicativos	2	0	3	0
						Faz pedidos	2	0	3	0
						Revela compreender o que se diz	2	0	3	0
						Presta atenção	2	0	4	0
			Socialização do aluno durante a atividade	19	18%	Mostra prazer em estar acompanhado	2	1	5	3
						Interage com colegas e adultos	3	1	3	1
Interação Professor/ Aluno	105	50%	Comunicação durante a atividade	26	25%	Comunica com o aluno	3	1	6	5
						Mantém contato físico	2	1	4	4
			Participação durante a atividade	43	41%	Encoraja o aluno durante a atividade	2	1	2	3
						Estimula a participação	2	1	6	3

						Dá tempo suficiente para participar e responder	2	1	4	3
						Ajuda o aluno a utilizar os materiais	2	2	5	4
			Interação durante a atividade	36	34%	Interage com algum colega	2	1	4	1
						Interage com os professores	5	1	4	5
						Responde às necessidades individuais	4	2	3	4

Conforme apuramos na tabela, as cinco observações foram organizadas em duas categorias. A primeira referente ao comportamento do aluno subdivide-se em quatro subcategorias e a segunda categoria relacionada com interação professor e aluno contém três subcategorias. De uma forma global, verificamos que as duas categorias tiveram um número idêntico de unidades de registo (105) no total, mas o mesmo não acontece com o número das subcategorias, mostrando-se díspar.

Na primeira categoria “Comportamento do aluno”, podemos verificar que a subcategoria “Funcionalidade e prazer do aluno durante a atividade” foi a que obteve maior percentagem (39%UR), e a segunda subcategoria com maior percentagem foi a “Comunicação do aluno durante a atividade” com (24%UR).

> Os colegas querem continuar a atividade e chamam pelo nome do P. para que este continue a carregar no número 3 do digitalizador, este olha para os colegas que o chamam e volta a olhar para a imagem do número e carrega.
>
> Assim que ouve a música que acompanha o desenho do pintor, a V. olha de imediato e começa a balançar os dedos da mão esquerda, enquanto a direita continua de mão dada com o colega.

Já em relação ao “Estado Bio-comportamental do aluno durante a atividade” obtivemos 19% das UR.

> O D. esteve sempre muito participativo e a andar de um lado para o outro e a recolher atenção dos colegas.
>
> A M. esteve alerta, embora houvesse pouca participação devido à sua condição motora.

A subcategoria “Socialização do aluno durante a atividade” foi aquela onde foram obtidas menos UR (18%).

> A M. Mostra-se tranquila e serena. Deixa os colegas estarem de mão dada com ela.
>
> A interação é muito curta e de pouca intencionalidade

Na segunda categoria “Interação Professor - Aluno” a subcategoria que obteve maior percentagem foi a “Participação durante a atividade” com 41% das UR.

> Com ajuda da professora I. o P. bate à porta e entra com a máscara do Picasso colocada, simulando ser o Picasso.
>
> A professora I. ajuda a V. a lançar o cubo, fazendo movimentos de lançamentos repetidos com aluna para que esta consiga largar o mesmo. Quando a V. lança o outro cubo de imagens, o grupo de alunos ficam contentes e gritam de alegria (…)

Sobre a subcategoria “Interação durante a atividade” verificaram-se 34% das UR.

> A professora S. encoraja o aluno a pintar e experienciar os materiais.
>
> A P. I. não deixa que a aluna desista de carregar no cartão ou no feltro, está sempre a incentivar à sua força.

Por fim, a subcategoria “Comunicação durante a atividade” obteve 25% das UR.

> A P. S. oralmente explica a atividade à turma e mostra imagens e pinturas do pintor que vão trabalhar. Ao longo da atividade vai fazendo perguntas e dá opções de resposta.
>
> A professora I. comunica individualmente com a V. para lhe dar a escolher os materiais.

Na tabela apresentada podemos constatar que, a nível de comportamento, os alunos na grande maioria do tempo estiveram “participativos” e apresentaram “conforto” durante as atividades.

> O D. esteve sempre muito confortável, umas vezes sentado, outras de pé.
>
> O P. apresenta-se calmo durante a atividade e parece interessado em ver tudo o que se passa em seu redor.
>
> Esteve sempre sentada na sua cadeira e demonstrou estar tranquila.

Quanto aos indicadores “adormecidos” é de considerar o facto de a percentagem ser nula, evidencia que as atividades permitiram aos alunos estarem num estado ativo e de alerta. O indicador “desconforto” foi elencado unicamente pela aluna V, aluna que na sua caraterística pessoal necessita de ouvir música para se sentir tranquila e não gosta de estar segura na cadeira, gosta de andar livremente pelos espaços.

> Demonstrou algum desconforto no início da atividade enquanto não foi colocada música junto a si.

Situação distinta acontece nos indicadores “reage a estímulos” e “expressa agrado”, nestes a aluna demonstra o maior número de UR. Estes indicadores são demonstrativos do prazer dos alunos durante as atividades de expressão artística.

> Reage a estímulos táteis e verbais. Explorou uma placa de cartão livremente. Sorriu quando a professora S. deslizou a sua mão sobre as placas de EVA.
> Sim, quando os colegas lhe tocam nos braços e nas pernas ela vira a cabeça e sorri para eles.

Comparativamente os indicadores “faz turnos comunicativos”, “faz pedidos” e “presta atenção”, são reveladores da intenção comunicativa dos alunos durante os momentos de atividade.

> Sim, quando está a representar o Pollock com a máscara, ele espera pelo olhar da P. I. para ela lhe dar indicação de continuar a apresentação.
>
> O D. bate com a mão no frasco da tinta branca e olha para a P. I para que esta o ajude a colocar a mesma.
>
> O P. prestou atenção aos colegas e aos objetos que lhe transmitiram maior curiosidade em termos de utilização. Ao longo da atividade o P. prestou atenção ao que os colegas estavam a explorar.

Na socialização do aluno durante as atividades, o indicador que obteve maior resultado foi o “mostra prazer em estar acompanhado”, todos os alunos demonstraram gosto em estar junto dos colegas e partilhar momentos a pares ou em grupo.

> Muito, adora abraçar os colegas e receber mimos.
>
> Mostra-se tranquila e serena. Deixa os colegas estarem de mão dada com ela.

Quanto aos indicadores da segunda categoria, interação professor - aluno, podemos aferir que o indicador “comunica com o aluno” apresenta o maior número de UR e reflete a constante preocupação dos professores em comunicar com os alunos, quer nas explicações da atividade, bem como no desenvolvimento constante da comunicação.

> As professoras de E.E. e a professora titular explicam a atividade e os diferentes tipos de material.
>
> As professoras explicam ao aluno o que pode fazer.

Na subcategoria “Participação durante a atividade” os indicadores “ajuda o aluno a utilizar os materiais” e “estimula a participação” foram os mais representativos. Durante as observações verificamos que existiu muito estímulo aos alunos, os professores tentaram diferentes estratégias para ajudar os alunos a desenvolverem as atividades o melhor possível. De realçar também que houve o cuidado de dar tempo suficiente aos alunos para que estes respondessem e participassem nas mesmas.

> Sim, suporta os materiais sempre que o aluno precisa de ajuda. Quando chega o momento de pintar, a P. S. ajuda o D. a deslizar com o cabo de vassoura.
>
> A P. I. coloca uma almofada para suportar o corpo da M. e coloca a mesma virada para o círculo para pintar com ajuda do adulto.
>
> A P. I. estimula a aluna a olhar para os seus colegas e para os materiais.

Por fim, na interação no indicador “interage com os professores”, verificou-se que os alunos mantiveram uma maior interação com os professores do que com os colegas de turma. Podemos aferir que isso se deve à proximidade e interação intencional que o docente tem com os alunos com MD. A preocupação de responder às necessidades individuais de cada um mediante a comprometimento do aluno em termos físicos e emocionais.

> O aluno abraça as professoras e solicita ajuda quando necessita.
>
> Sim, vai ter diversas vezes com as professoras para as ouvir e perceber o que fazer.
>
> Através do olhar, gestos e vocábulos.

As cinco observações permitiram-nos chegar aos seguintes resultados:

Ao nível do comportamento os quatro alunos com MD, estiveram em alerta e participativos sempre que solicitados e apoiados pelas docentes conseguiram corresponder ao expetável. Foram envolvidos em todas as atividades, estiveram atentos e conseguiram com alguma ajuda e persistência realizar as atividades.

Ao nível da interação, os quatro alunos interagiram com os professores e os colegas, embora os alunos P e D tivessem mais autonomia para o fazer, estes alunos por serem mais independentes fisicamente conseguiram solicitar conforto e atenção ao longo das atividades. A V. foi a aluna que mais se dispersou durante as atividades e a M por motivos de saúde, faltou à segunda atividade planeada, o que limitou os resultados de observação referente a este dia. Salientamos o nível de interação entre pares ao longo das atividades, foi notória a ajuda entre os alunos, as demonstrações de carinho levando à promoção da inclusão dos alunos com MD.

Pudemos observar que, em todas as observações, foi notório o trabalho colaborativo entre os professores de educação especial, titulares de turma e as assistentes operacionais. Observamos também que enquanto uma professora estava a explicar o desenvolvimento da atividade, outra colega estava atenta aos alunos e ao seu bem-estar físico e emocional. Neste aspeto, o número de docentes participantes durante as atividades também é muito importante, na medida em que traz benefícios à participação e bem-estar dos alunos com MD.

Foi visível e notória a preocupação dos docentes de tornar as atividades o mais simples e livres possível. Jordan (2000), afirma que é essencial a intervenção pedagógica na preparação de um currículo tendo como base as necessidades destas crianças. Logo, cabe aos professores, “enquanto educadores, procurar formas inovadoras, facilitadoras, diferenciadas e produtivas para a construção de uma melhor qualidade de vida para a criança (…)” (Cavaco, 2009, p. 121).

CAPÍTULO 4 - DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Neste capítulo pretendemos apresentar um resumo dos aspetos mais significativos identificados na análise dos dados obtidos através das duas técnicas usadas, bem como a sua possível interpretação.

1. As expressões artísticas na inclusão do aluno com MD

A análise dos dados de entrevistas e observações possibilitou a compreensão de aspetos importantes no trabalho desenvolvido com alunos com MD na área das expressões.

A partir do tratamento dos dados, verificou-se que as EA trazem benefícios aos alunos com MD. Em relação aos resultados das entrevistas, as EA são reconhecidas pelas participantes com as seguintes vantagens: desenvolvimento experiencial, desenvolvimento da solidariedade e desenvolvimento global. As EA também se verificam como facilitadoras do desenvolvimento da criatividade e de inclusão embora, tal como referido anteriormente, tenham tido menor incidência como apresentam os resultados na análise de conteúdo. Denotamos por parte dos participantes no estudo vontade em superar as dificuldades ao longo das atividades, embora exista alguma dificuldade no desenvolvimento das EA pelas limitações das problemáticas especificas dos alunos. O contexto escolar tem um papel fundamental no desenvolvimento dos alunos, nomeadamente no desenvolvimento motor (locomoção, equilíbrio, manipulação). Schirmann et al. (2019) afirmam que o desenvolvimento da aprendizagem está diretamente ligado aos estímulos que o ambiente oferece e como o organismo se adapta aos mesmos (p. 12). O meio onde o aluno está inserido assume um papel crucial para o seu desenvolvimento global, as interações entre pares são fundamentais para o seu envolvimento. A escola representa assim um espaço de interação e oferece liberdade de expressão.

Os alunos com MD não têm na maioria das vezes a mesma oportunidade de explorar o espaço que os rodeia por si próprios. Quanto maior for a possibilidade de explorarem materiais, objetos distintos e se envolverem em atividades, maior oportunidade tem de se envolver. O professor deve assim, criar oportunidades de aprendizagem e apoiar o movimento de exploração através de estratégias, de manuseamento de materiais e comunicação.

De sublinhar que a inclusão aos alunos com MD não se restringiu ao espaço do CAA, neste caso os espaços comuns e amplos assumem-se como um espaço

privilegiado e de partilha. No presente estudo, o espaço escolhido para a realização das EA foi o espaço denominado como patamar azul, um espaço com imensa luz natural.

Por outro lado, no que se refere ao comportamento dos alunos com MD, a funcionalidade e o prazer durante a realização das atividades apresentaram uma percentagem relevante, na qual os alunos reagiram aos diferentes estímulos e conseguiram expressar agrado ao longo das mesmas. Os alunos tiveram oportunidade de fazer escolhas e manusear materiais, embora tivessem dificuldade em tomar iniciativa devido às suas limitações motoras. Com efeito, as limitações de alunos com MD e as eventuais necessidades "de cuidados de saúde específicos e de apoio permanente" "colocam em risco o seu desenvolvimento e a sua aprendizagem, limitando a sua atividade e participação nos diversos contextos de vida" (Nunes & Amaral, 2008, p. 9). Neste sentido, a criação de ambientes e condições em que as crianças com MD possam desenvolver experiências de aprendizagem em que se sintam bem e capazes de atuar, é fundamental para o seu desenvolvimento.

No que se refere à comunicação, durante as atividades os alunos com MD fizeram pedidos, estabeleceram e prestaram atenção e houve um esforço em estabelecer a atenção conjunta.

A comunicação nomeadamente é fundamental para qualquer ser humano poder partilhar, expressar e interagir com os outros. Nunes (2001), refere que "a comunicação humana implica interacções e envolve acções, palavras, sons, gestos, posturas, expressões corporais ..., é o modo como o Homem se exprime, trabalha, se diverte e ama." (p. 79). A autora defende que expressar o que se quer ou o que não se quer, é uma forma de expressar um interesse ou um desejo. Para que tal aconteça é necessário que exista interação com o outro. E é nesta interação que o aluno consegue ter algum poder de decisão e de escolha, no meio ambiente e nas amizades.

A comunicação está deste modo, "relacionada com todas as áreas do desenvolvimento pois requer uma complexa combinação de *"skills"* cognitivos, motores, sensoriais e sociais." "Uma expressão facial pode ser tão explícito como uma palavra." (p.80) As trocas comunicativas vão surgindo e desenvolvem-se à medida em que o aluno vai criando vínculo com o outro, essa motivação permite-lhe ganhar uma relação de confiança para comunicar. Embora os alunos com MD tenham maior dificuldade em comunicar, qualquer tipo de expressão permite-lhes o direito de participar, e esse é um benefício que não está adquirido por todos é conquistado ao longo do envolvimento e participação.

Podemos aludir que os alunos do CAA, utilizaram gestos, sons, vocalizações, olhares, para comunicar. Desenvolver a fala pode não estar ao alcance de todos, mas todo o tipo de comunicação pode e deve ser utilizado, de forma que qualquer aluno tenha um maior controlo da sua vida. Nunes (2011) explica que as tecnologias de apoio são produtos que permitem ao indivíduo executar ou participar, de outra forma não conseguiria fazer sem esse apoio. É mencionado nas observações que os alunos comunicavam por gestos ou sons e os professores proporcionaram auxílio com digitalizadores da fala, imagens, demonstrações.

No que concerne ao estado bio-comportamental dos alunos, verificamos que existiu participação ao longo das EA e mantiveram o conforto na realização das atividades. Em relação aos alunos com MD, estes nunca ficaram rejeitados na participação das atividades de EA. Amaral et al. (2006), consideram que existem inúmeras oportunidades de aprendizagem "quando uma criança participa numa atividade aprende que a actividade existe, aprende a realizar a actividade e também aprende conceitos novos a partir da atividade." (p.21)

Podemos verificar, portanto, o benefício em encorajar a participação dos alunos com MD em atividades. "Aumentar a participação em atividades dá aos alunos a oportunidade de aprenderem que podem ser parte do que acontece à sua volta e de se tornarem mais activos nas actividades." (p.22)

Madureira e Leite (2003) mencionando Bronfenbrenner (1979), reforçam que "o individuo é um sujeito activo que participa no seu próprio desenvolvimento, reorganizando-se e reestruturando-se constantemente, em interação com o meio, num processo de influência mútua". (p.138) Para que o aluno com MD participe e se organize é necessário que as situações, nomeadamente as atividades de EA sejam criadas e estes tenham direito a escolher e envolver-se nas mesmas.

Nem todos os alunos são detentores do mesmo ritmo de aprendizagem, nomeadamente os alunos com MD, por isso, é necessário adaptar o espaço, os materiais e acima de tudo ajustar o tempo às suas necessidades.

Os alunos possuem uma necessidade natural de expressar o que pensam e o que sentem, Oliveira (2019), alude que "as produções artísticas das crianças nos mostram muitas coisas. A criança revela diretamente e sem receio. Para ela, a arte é mais do que um passatempo; é uma comunicação significativa consigo mesma, é a seleção daqueles aspectos do seu meio com que ela se identifica". (p.93)

Tanto nas entrevistas como nas observações, constatamos que em relação aos resultados da socialização dos alunos, as EA estimularam a interação entre alunos-alunos e entre alunos-adultos e fomentaram o gosto dos alunos em estarem juntos e interagirem entre si. A interação social desempenha um papel crucial na promoção da inclusão de crianças com multideficiência (MD) bem como, para o desenvolvimento cognitivo, emocional e social das crianças.

Esta aprendizagem ocorre através de interações entre indivíduos, revelando, assim, que o ambiente social pode influenciar positivamente o desenvolvimento das capacidades em crianças com MD.

Em termos de resultados das entrevistas e das observações, podemos identificar que as vantagens das EA incidem na forma como estas promovem o desenvolvimento global, são uma experiência, uma forma de expressão, promotoras de relações e entreajuda, além de promoverem a igualdade e a criatividade. Para além destas vantagens óbvias, as EA permitiram aos alunos estarem mais tempo fora do contexto do CAA onde habitualmente estão somente com colegas atípicos e acima de tudo possibilitaram estar mais tempo junto dos seus colegas de turma. No meu entendimento, as EA trouxeram mais vantagens aos alunos com MD do que desvantagens, desta forma, os mesmos conseguiram aceitar a presença dos outros, interagiram com os pares e divertiram-se nas interações.

2. Papel do professor na interação do aluno com MD em atividades de Expressão artística

Os resultados apresentados nas entrevistas e nas observações permitiram verificar que, por parte dos professores, houve uma preocupação constante com a interação dos alunos com MD do CAA. No estudo de Cabral (2022), este menciona o CAA como um facilitador de intervenção, como um promotor da participação dos alunos nas atividades desenvolvidas na turma. Os professores realçaram a importância de terem sido trabalhadas competências de solidariedade entre alunos no decorrer das atividades de expressão artísticas. E manifestaram que existiu um grande envolvimento e colaboração entre os alunos nas atividades.

Em relação à interação professor-aluno, os participantes referiram que o papel do professor é ser um facilitador no processo de interação dos alunos durante as EA e motivador no que se refere à criatividade, facilitando o movimento e participação dos alunos disponibilizando materiais necessários à realização das EA. O estudo evidencia

que durante as atividades, os professores além de ajudarem os alunos a utilizar os materiais, concederam o tempo necessário para os alunos participarem e responderem, estimulando de forma contínua a participação e respondendo às necessidades individuais do aluno. O professor surge como um dinamizador de comportamentos, nomeadamente motores, responder a esses comportamentos e ajustar à necessidade física de cada um. Necessitaram de antecipar acontecimentos e encorajar a participação de todos os alunos dando-lhes oportunidades de escolher objetos, experimentar materiais, novas técnicas, mas acima de tudo permitir-lhes experienciar a partilha de espaços, onde conviveram e vivenciaram o controlo sobre si próprio e sobre o ambiente.

O professor surge neste estudo, portanto, como um facilitador das aprendizagens, do bem-estar, da inclusão e da comunicação.

Na comunicação, os resultados das observações permitem dizer que o professor comunica com o aluno e mantém o contato físico com ele, de forma a encorajar a sua participação. Nunes (2001), afirma que as mãos têm um papel fundamental no desenvolvimento da criança, "podem ser usadas como ferramentas e serem um órgão dos sentidos inteligente e útil para ela. Através das mãos, a criança, pode ter acesso a materiais, a pessoas e, muitas vezes, à linguagem, de outra forma impossível." (p.71) Desta forma, as mãos permitem ao aluno explorar objetos, o espaço que a rodeia, e ao mesmo tempo adquirir informação.

Na inserção das expressões artísticas no planeamento curricular, percebeu-se que estas atividades promovem desenvolvimento na criança. Os resultados apresentam a criação de atividades estruturadas e estimulantes, existiu a adaptação dos recursos às necessidades dos alunos com MD. Madureira e Leite (2003), defendem que a educação deve garantir uma "genuína igualdade de oportunidades" e a escola inclusiva preconiza que "todos os alunos de uma mesma comunidade, sempre que possível, aprendam juntos, independentemente das diferenças e dificuldades individuais". (p.36)

As mesmas autoras consideram que o professor tem um papel importantíssimo na medida em que deve propor aos alunos tarefas de aprendizagem e planificar para o grupo, abrangendo todos os alunos, deve utilizar todos os recursos existentes e sempre que necessário improvisar e alterar a planificação "em função dos comportamentos manifestados pelos alunos". (p.39)

Desta forma, o papel do professor é essencial não só na realização de atividades interessantes, mas sobretudo na forma como propõe a exploração das mesmas, tendo em conta a problemática de cada aluno. Conseguindo manter os alunos motivados, acompanhando todos, mas com o cuidado acrescido e individual com aqueles que

maiores dificuldades apresentam na aprendizagem, respeitando o tempo necessário e específico de cada um.

Neste estudo, verificou-se que o conhecimento prévio das necessidades e potencialidades dos alunos, do seu contexto se revelou uma mais-valia no desenvolvimento das atividades de expressão artística, porque permitiu mobilizar os materiais de forma integradora e pertinente face às características dos alunos. As expressões artísticas, pela sua diversidade, necessitaram de um planeamento da ação, de monitorização durante o seu desenvolvimento e de uma avaliação no final de cada uma. Esta avaliação permitiu perceber em que direção os alunos gostariam de ir enriquecendo a experiência e o gosto pessoal de cada um, cada experiência foi uma forma de desenvolvimento individual e coletiva. Jackson (2005) citado por Nunes (2008) refere que "na educação destes alunos é necessário encontrar o meio o menos restritivo possível e simultaneamente o mais adequado para responder às suas necessidades específicas, ou seja, o meio que ofereça mais condições humanas e materiais para proporcionar uma educação de qualidade que ajude o aluno a ter sucesso social e escolar." (p.17)

Relativamente ao trabalho colaborativo entre profissionais, este também foi mencionado nas entrevistas e, neste âmbito, há que destacar a necessidade de cooperação entre os professores de educação especial (PEE) e os professores titulares de turma (PTT). Estes devem trabalhar de forma colaborativa para melhores resultados obterem, porque efetivamente, possuem idades e formações académicas diferentes, o que permite o envolvimento e participação diferenciada no processo educativo. Silva et.al., (2016), referem a importância da "participação dos vários elementos, sobre as aprendizagens da criança, permite que haja articulação e coerência entre práticas" (p.19). As estratégias de ação definidas pelo coletivo enriquecem, encaminham para uma reflexão sistemática e partilha de conhecimentos que se traduzem em enriquecimento pessoal e coletivo.

No que se refere à categoria dificuldades no desenvolvimento das EA, confirmou-se que as limitações apresentadas decorrem de algumas problemáticas, nomeadamente, dificuldades motoras e problemas de cognição. Os resultados do estudo de Pêgo (2018) também evidenciam que os alunos com problemáticas mais desafiantes não participam nas atividades de ensino regular e quando o fazem é de forma diminuta.

Por esta mesma razão, importa enaltecer a forma como os professores participantes tentaram superar essas dificuldades e encontrar soluções. Afirmam ajustar

as atividades às possibilidades dos alunos, organizar o ambiente educativo às limitações dos alunos com MD e criar estratégias de participação nas EA. No mesmo estudo o autor refere que as práticas pedagógicas são fundamentais para as aprendizagens de todos os alunos independentemente das caraterísticas dos alunos.

O professor consegue, portanto, ter como estratégia de trabalho, organizar cada atividade e selecionar as tarefas mais fáceis para que os alunos com MD consigam desenvolver. Ao preparar cada atividade de forma minuciosa consegue perceber qual o nível de apoio necessário para o aluno poder participar. Compete ao professor manter o aluno informado ao longo da atividade e antecipar cada passo e explicar o que irá acontecer a seguir. Amaral et al. (2006) afirmam que "os alunos com multideficiência têm dificuldade em participar activamente numa actividade." Em muitos casos necessitam da ajuda de um adulto para realizarem a atividade por si, por isso se torna tão importante encorajar a participação do aluno, "encorajar estes alunos a participar em actividades é, portanto, muito importante para o seu envolvimento na actividade" (p.23). Os resultados do presente estudo demonstram uma aceitação e respeito pelos alunos com MD, ao facilitarem a participação nas atividades e no manuseamento dos materiais ao longo das atividades. Este verificou-se por parte dos colegas, bem como dos professores que em diversos momentos promoveram oportunidades de participação dos alunos. Leite (2016) defende que o professor deve possuir competências profissionais sólidas que lhe permitam desenvolver e explorar temas nos quais os alunos podem desenvolver novas aprendizagens. Não existe uma única dimensão, mas sim várias, o que enriquece a docência e o trabalho desenvolvido com alunos com necessidades especificas. Portanto, podemos considerar que, se colocarmos os alunos perante diferentes desafios, maior é a probabilidade de envolvimento e de resposta aos mesmos.

Neste estudo verificamos que as professoras utilizaram estratégias promotoras do sucesso ao longo das atividades, tais como, a antecipação e reforço das aprendizagens, a utilização de imagens, a utilização de comunicação alternativa, através de digitalizadores da fala, cadeira de rodas com adaptador de posicionamento e reforço positivo ao longo do trabalho desenvolvido. Verificou-se ainda que ouvir música ajuda a autorregulação de uma aluna em particular e que descontrai os outros alunos. Sousa (2003), considera a música é uma ferramenta educacional usada de forma global, o objetivo é o desenvolvimento, "o movimento motiva o desenvolvimento das estruturas neurológicas (novos neurónios, novas sinapses, maior facilitação sináptica), o que permite o desenvolvimento cognitivo e a organização da personalidade" (p. 20).

A modelação também foi uma constante, as professoras exemplificaram o que poderiam fazer com os materiais, qual a sua utilidade, sem condicionar a liberdade de expressão de cada aluno.

Confirma-se também, por parte dos professores, uma constante motivação dos alunos, no desenvolvimento das EA e a preocupação com a segurança no manuseamento dos materiais, bem como no posicionamento dos alunos, nomeadamente as alunas M e V, por terem mobilidade reduzida em relação aos restantes alunos das turmas. A ajuda física total foi usada na aluna M, pois esta necessitou de ajuda permanente no manuseamento dos materiais e na mobilidade entre espaços.

Nos pressupostos básicos, Amaral et al, (2004) mencionados por Nunes (2008), explicam que “os contextos educativos devem envolver estes alunos nas actividades para que possam participar activamente na aprendizagem e sentirem-se aceites no grupo de pares.” (p.18) Importa mencionar o estudo de Rodrigues (2015), no qual o autor refere que será pertinente criar nos agrupamentos das escolas equipamentos de apoio aos alunos com limitações à participação artística, de forma a minimizar as suas dificuldades intrínsecas.

CAPÍTULO 5 - CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste ponto do trabalho pretendemos dar resposta aos objetivos traçados no início do estudo.

Ao realizarmos este estudo quisemos conhecer a eventual importância da participação dos alunos com MD na área das expressões artísticas e a forma como estas podem contribuir para a sua inclusão.

No que concerne ao primeiro objetivo do estudo, caraterizar o modo como os alunos com MD participam nas atividades de expressões artísticas desenvolvidas no 1º ciclo do ensino básico, podemos concluir que os alunos com MD podem participar nas atividades de expressão artística se forem ajudados com diversos materiais e apoios, considerando as necessidades individuais de cada um e estabelecendo prioridades na adaptação das EA às possibilidades de participação do aluno.

O modo como decorreu o envolvimento da tríade (adulto, aluno e objeto), é algo que também devemos destacar, pois é esse envolvimento que permite que comunicação e aprendizagem ocorram em simultâneo. Verificamos este acontecimento quando se realizaram as atividades de EA, os alunos precisaram de tomar a vez na colocação dos materiais e no manuseamento dos objetos. Cada aluno tem as suas caraterísticas especificas, é preciso dar tempo ao aluno para que ele pegue a vez e tenha tempo para dar resposta. Esta situação foi uma constante e verificada ao longo das observações e refletida no comportamento dos alunos.

Foi possível verificar que, as tecnologias de apoio são abrangentes, inclusivas e ajudam os alunos com MD a ser autónomos, permitem independência na comunicação, locomoção, estrutura, rotina diária e motricidade. Com estes apoios, há alunos que ficam mais autónomos e outros que necessitam ainda de mais apoio, mas em todos se nota uma evolução na participação e na autonomia.

Compreendemos que a MD causa um impacto enorme na vida dos alunos, por isso é necessário atenção e cuidado dos profissionais, a segurança é uma ferramenta na rotina destes alunos, assim importa referir que o ambiente educativo foi estruturado e composto por materiais e objetos que, além de estimulantes, criam segurança no decorrer das atividades.

O estudo evidencia que os alunos com MD tiveram a oportunidade de experimentar, escolher materiais e objetos, sabemos que uma abordagem sempre que possível deve ser multissensorial de forma a criar memória e antecipação e acima de tudo deve fazer sentido para os alunos.

Portanto, neste estudo verificamos que foram proporcionadas aos alunos experiências diversificadas, bem como foram criadas oportunidades de participação, de forma que cada aluno fizesse parte integrante da turma. A participação e envolvimento nas atividades de EA contou com o empenhamento de todos, (professores, assistentes operacionais, alunos).

Os resultados adquiridos neste estudo sugerem que o professor reconhece as limitações dos alunos com MD, mas durante o planeamento curricular e durante as atividades, arranjam estratégias de motivação, interação e participação dos alunos. Podemos afirmar que trabalhar com alunos com MD é um desafio e os profissionais têm de ser promotores de oportunidades, planificar e criar atividades que desenvolvam competências diversas, mas acima de tudo que promovam a participação.

Em relação ao segundo objetivo, identificar o contributo das expressões artísticas na inclusão de alunos com MD no 1º ciclo do ensino básico e o papel do professor nesse processo, os resultados decorrentes das entrevistas e das observações, evidenciam que as EA contribuem para a inclusão dos alunos com MD, na medida em que estas trazem benefícios na interação e na participação do desenvolvimento das atividades. A forma como os alunos são envolvidos nas dinâmicas das EA são facilitadoras da inclusão.

Os professores participantes no estudo demonstraram sensibilidade a essas necessidades e proporcionaram aos alunos atividades promotoras de desenvolvimento e aprendizagem, aumentando gradualmente os turnos comunicativos. Confrontando os resultados das entrevistas com os das observações, verificámos que esta situação só foi possível porque os professores têm um conhecimento antecipado dos comportamentos dos seus alunos com MD, possibilitando assim, manter o máximo de turnos de conversação possível, evitando o desequilíbrio do aluno.

Os resultados das entrevistas e das observações mostram que é dada bastante importância às EA e que estas pela sua diversidade e dinâmica, permitiram assegurar um maior envolvimento entre os pares, bem como a interação durante a atividade. Foi igualmente importante verificar o papel dos pares no contexto de atividade, sendo uma ajuda constante aos colegas com MD e permitindo aos professores dar resposta a todos os outros alunos.

As dinâmicas propostas foram interessantes e de agrado dos alunos, não se observou resistência às propostas sugeridas pelos adultos ou à realização das atividades. As atividades foram realizadas considerando as capacidades e

funcionamento do aluno envolvendo-o nos espaços físicos e nas interações sociais. Não se observaram alunos isolados e as dificuldades não foram impedimento à participação.

Estudamos que o ambiente deve ser pró-ativo e estimulante, desta forma compreendemos que à medida que as atividades se desenvolveram, as interações resultantes da partilha de espaços e materiais serviram para aprender e desenvolver aprendizagens. No entanto, Roedel (2020), citando Sofiato & Angelucci (2017) sugere que "a inclusão é uma pedra que custosamente levamos por uma encosta acima. Se pararmos por um momento para descansar, a pedra rola de novo para o sopé da montanha."(p.138) Neste sentido, será importante continuar o tipo de trabalho observado neste estudo, tendo em conta as diferentes fases pelas quais estes alunos irão passar e os diferentes apoios educativos de que ainda irão necessitar, ao longo do seu desenvolvimento e escolaridade. Como refere Rodrigues (2006)

> "Proporcionar a todas as crianças uma experiência educativa de qualidade, não segregada e respeitadora das diferenças individuais por muito aparentes que sejam, parece ser um meio seguro para a formação de valores que possam ser preventivos de situações mais tardias de ostracismo e conflito (…) A educação inclusiva não é uma cosmética da educação tradicional nem uma simples estratégia de melhoria da escola: constituí a promoção da formulação da educação em novas bases que rejeitem a exclusão e promovam uma educação diversa e de qualidade para todos os alunos." (pp. 12-13).

Neste estudo, os professores e os pares assumem um papel importante na inclusão de alunos com MD, proporcionando oportunidades de desenvolvimento de competências do aluno com MD e aprendizagens em conjunto. Tanto as PER como as PEE referem que o papel do professor é um facilitador na participação e na interação das EA, destacamos ainda a forma positiva e empenhada como todos os docentes se envolveram neste projeto.

Em síntese, foi bastante enriquecedor verificar a interação entre os alunos e entre professores- alunos, bem como conhecer o ponto de vista dos professores em relação ao contributo das EA na inclusão dos alunos com MD no 1º ciclo.

Podemos realçar que a predisposição e interesse dos alunos ao longo das EA foi visível e nunca observamos atritos ou mal-estar entre os alunos, pelo contrário a boa disposição e descontração foi uma constante. Durante as AE, os alunos foram organizados, demonstraram autonomia na utilização dos materiais, bem como na limpeza dos espaços.

O desenvolvimento do projeto "a Inclusão através da arte" foi incorporado no PAA da escola, além de inclusivo não alterou qualquer funcionamento das turmas.

A colaboração entre professores do EE e ER foi fundamental neste processo. Foi visível o planeamento conjunto, as adaptações necessárias, nomeadamente, nos horários das turmas e nos espaços, os improvisos e a forma de resolver os desafios que foram surgindo ao longo das atividades, bem como a alteração de materiais. Durante o desenvolvimento das atividades coletivas e individuais, os alunos foram participantes ativos das suas aprendizagens, durante este processo conseguiram desenvolver competências de solidariedade, de partilha, de entreajuda, o saber esperar, ouvir e respeitar o trabalho do outro. Mesmo no final da apresentação e exposição dos trabalhos existiu o cuidado de elogiar todos os trabalhos e nenhum ficou esquecido.

O mais relevante nestas observações, foi verificar que os alunos desenvolveram e aprenderam juntos, e embora, houvesse uma preocupação constante dos adultos em relação ao bem-estar das crianças com MD, ali naquele contexto eles eram só mais um aluno e não o aluno com necessidades especificas. Neste sentido, seria importante que este projeto se tornasse uma prática recorrente e quotidiana na educação dos alunos com MD, tendo em conta que é realizado numa abordagem verdadeiramente holística.

As professoras explicaram que, no final do projeto, todo o trabalho desenvolvido pelos alunos é colocado no átrio principal da escola, onde é feita uma exposição para as famílias e para toda a comunidade escolar conseguirem observar as obras de arte. Durante a exposição é feita uma apresentação dos autores trabalhados e todos os participantes estão presentes. Este acontecimento sempre que possível deve ser feito com todos os intervenientes (família, escola e alunos), para que o envolvimento seja notório, procurando assim que, "numa perspectiva sistémica e ecológica, as relações e interações que se estabelecem entre os diferentes intervenientes do processo educativo são essenciais para o desenvolvimento desse processo" (OCEPE, 2016, p.28).

Ficou patente que o resultado do estudo permitiu verificar que a inclusão dos alunos com MD e a participação nas atividades de expressão artísticas, trouxe benefícios de bem-estar ao aluno. As expressões artísticas podem proporcionar uma educação onde a diferença não é um problema, mas sim várias oportunidades de desenvolvimento intelectual e criativo. Como refere Leite (2003), "A escola inclusiva não é apenas a escola onde estão todos os alunos: é a escola onde todos os alunos aprendem." (p.5)

Assim, podemos afirmar que os professores têm, portanto, ao seu alcance uma diversidade de técnicas e métodos que podem ser utilizados para ensinar um determinado aluno, transpondo as suas dificuldades. O que realmente importa é tornar a atividade relevante para o aluno, passível de adaptação e conduzir o aluno à aprendizagem. **Desta forma, as expressões artísticas podem ser apontadas como um veículo de inclusão de alunos com MD no 1º ciclo.** Nos dias de hoje a inclusão

é reconhecida na forma como se planifica e gere o currículo. Nomeadamente, no planeamento das atividades, na gestão do tempo e na diferenciação pedagógica de todos os alunos.

Ainda que atualmente exista informação empírica que realce a importância da inclusão dos alunos com MD no ensino regular, o tema relacionado com as expressões artísticas embora já tenha sido alvo de investigação, subsiste com pouca incidência nos alunos com MD.

Leite (2016) consigna que existe uma tendência para nos centrarmos na problemática da criança e não partirmos daquilo que a criança realmente consegue fazer. Neste sentido, podemos concluir que para conhecer um aluno é necessário observar o seu contexto, como se desenvolve, como aprende, como interage, como comunica.

Como limitações do estudo aponta-se a impossibilidade física de poder juntar as duas turmas na mesma atividade de EA. Poderia ter sido enriquecedor observar a interação e o comportamento dos alunos em simultâneo, mesmo sendo alunos de idades diferentes.

Podemos considerar também como limitação do estudo o tempo das observações, que decorreram durante 2 meses (janeiro e fevereiro). Se tivéssemos observado mais sessões, teríamos oportunidade de registar mais informação. No entanto, não conseguiríamos observar os mesmos alunos, porque os alunos com MD do CAA são do 2º e 3º ano e conforme a planificação do projeto, esta foi orientada para as restantes turmas em momentos diferentes.

Em estudos futuros sobre o mesmo tema, poderá ser interessante integrar a opinião das assistentes operacionais que trabalham no CAA, tendo em conta que estas assistentes têm uma relação quotidiana e prolongada com os alunos com MD, acompanhando-os nas diferentes atividades ao longo do dia. Desta forma, poderá ainda ser realizado um estudo de caso mais longo que permita acompanhar e evolução do aluno com MD durante as atividades de EA.

Este estudo poderá ainda ser replicado em mais que uma escola, com alunos de CAA diferentes, de forma a obter mais informação e conseguir compreender e verificar se os resultados são iguais, próximos ou diferentes.

Referências Bibliográficas

Amaral, I.; Duarte, F; Gonçalves, A.; Nunes, C. & Saramago, A. R.; (2004). *Avaliação em multideficiência*. Centro de recursos para a multideficiência. Lisboa: Ministério da Educação. Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular

Amaral, I; Elmerskog, B; Tellevik, J; Drave, D; et. Al (2006). *Participação e Actividade para alunos com Multideficiência e Deficiência Visual. Uma abordagem educativa centrada em actividades para alunos com Multideficiência e Deficiência Visual*. Germany: Edition Bentheim D- Wurzburg

Bardin, L. (2008). *Análise de Conteúdo*. Editorial Presença

Bogdan, R., & Biklen, S. (1994). *Investigação qualitativa em educação*. Porto Editora.

Carmo, H. & Ferreira, M. M. (1998). *Metodologias de Investigação: Guia para Auto-aprendizagem*. Universidade Aberta. Lisboa

Cavaco, N. (2009). *O profissional de educação especial: uma abordagem sobre o autismo*. Editorial Novembro.

Conselho nacional de Educação [CNE], (2013). Recomendação sobre Educação Artística. Disponível em www.cnedu.pt/content/antigo/images/stories/2013/Recom_EducaoArtstica.pdf

Correia, L. M. (2003). *Educação especial e inclusão*. Coleção educação especial. Porto editora. Porto

Coutinho. P. C (2023). *Metodologia de Investigação em Ciências Sociais e Humanas: teoria e prática*. Edições Almedina. Coimbra

Denzin, N. K., Lincoln, Y.S. (2006*). O Planejamento da Pesquisa Qualitativa: Teorias e abordagens*. Porto Alegre: Artmed.

Department of Education (2016). *Educational Excellence Everywhere*. United Kingdom. Disponível em: https://www.gov.uk/government/publications/educational-excellence-everywhere

Estrela, A. (1994). *Teoria e prática da observação em classes*. Porto: Porto Editora

Ferreira. H. C. (2008). *Metodologia da Investigação-Guia para Autoaprendizagem*. Universidade Aberta. Lisboa

Flick, W. (2005). *Métodos qualitativos na investigação científica*. Lisboa: Monitor.

Freire, S. (Coord.). (2021). *Inclusão como participação social: Diferentes perspetivas em análise*. Instituto de Educação, Universidade de Lisboa. [ebook]

Frias, A. & Leite, T. (2021). Que Formação Inicial de Professores na promoção da participação social e intervenção em contextos inclusivos? In: Freire, S. (Coord.). *Inclusão como participação social: diferentes perspetivas em análise*. (139-158) Lisboa: Instituto de Educação, Universidade de Lisboa [ebook]

Fuentes, MMA. (2015). *Inclusão de alunos com multideficiência no 1º ciclo do ensino básico: práticas usadas num caso* [Dissertação de mestrado, Escola Superior de Educação de Lisboa]. Instituto Politécnico de Lisboa, Lisboa http://hdl.handle.net/10400.21/6247

Gama, A. (2021). *A Arte como ferramenta de inclusão social e desenvolvimento comunitário*: alguns programas. In Falcão, M.; Leite, T. Pereira, T. (Coords.) Educação Artística, 2010-2020. (pp.151-155). Lisboa: Escola Superior de Educação de Lisboa/CIED. https://doi.org/10.34629/ipl.eselx.cap.livros.144

Hill, A; Hill, M; (2005). *Investigação por questionário*. Lisboa: Edições Sílabo Infopédia (2003-2012). Porto Editora. Porto

Jordan, R. (2000). *Educação de crianças e jovens com autismo*. Ministério da Educação, Instituto de Inovação Educacional.

Leite, T. (2012). Diferenciação Curricular na resposta às necessidades educativas especiais dos alunos. In: Sanches, I,: Costa, M.; Mota, A. & Santos, A. (Org.). *Para uma Educação Inclusiva: dos conceitos às práticas*. Lisboa: Universidade Lusófona [ebook]

Leite, T. (2016) *Formação de Professores para a Inclusão*. Conferência apresentada no Congresso Internacional sobre Escola Inclusiva, organizado pela CERCICA, em 3 de Dezembro

Leite. T. (2021) Educação Artística no Currículo do Ensino Básico. In: Falcão, M.; Leite, T.S. & Pereira, T.M.(Coord.). *Educação Artística 2010-2020* (73-78). Lisboa: Instituto Politécnico de Lisboa [ebook]

Lima, J. A. & Pacheco, J. A. (2006). *Fazer investigação.* Porto: Porto Editora

Luísa. C. & Borges. L. M. (2020). *Construindo a educação inclusiva: teoria e prática*. Papa-Letras. Lisboa

Madureira, I. P. & Leite, T. S. (2003). *Necessidades Educativas Especiais*. Lisboa: Universidade Aberta.

Martins. A. (2002). *Didáctica das Expressões*. Universidade Aberta. Lisboa

Morgado. J. (2004). *Qualidade na Educação - Um desafio aos professores*. Lisboa: Editorial. Presença

Nóvoa, A. (2017), "*Firmar a posição como Professor, afirmar a profissão Docente*", Cadernos de Pesquisa, 47, 166, 1106-1133.

Nunes, C. (2001). *Aprendizagem activa na criança com multideficiência- guia para educadores*. Lisboa: Ministério da Educação. Departamento de Educação Básica.

Nunes, C. (2002). *Crianças e jovens com multideficiência e surdocegueira – Contributos para o sistema educativo*. Lisboa: Ministério da Educação. Departamento de Educação Básica.

Nunes, C., 2005. *Passaportes para a comunicação*. Centro de Recursos para a Multideficiência. Lisboa: Ministério da Educação. Direção de Serviços da Educação Especial e do Apoio Sócio-Educativo

Nunes, C., Madureira, I., (2015) Desenho Universal para a Aprendizagem: Construindo práticas pedagógicas inclusivas, *Da Investigação às Práticas*, 5(2), 126 - 143.

Oliveira. A. M. G., Pereira. L.D.J., Lopes. S. M. (2019). *As artes na educação especial. Teorias, Metodologias e Práticas Sociais, Culturais e Educativas para a Inclusão*. Intervenção-associação para a promoção e divulgação cultural. Chaves

Pêgo, A. J. C. (2018). *Práticas inclusivas no 1.º ciclo do ensino básico: um estudo de caso junto de alunos com multideficiência* (Dissertação de mestrado). Instituto 22 Politécnico de Lisboa, Escola Superior de Educação, Lisboa. http://hdl.handle.net/10400.21/9541

Pereira, F. (Coord.). (2018). *Para uma educação inclusiva: manual de apoio à prática*. Lisboa: Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular. Lisboa

Quivy, R. & Campenhoudt, L. (2003). *Manual de investigação em Ciências Sociais* (3.ª edição). Lisboa: Gradiva

Quivy, R. & Champenhdout, L.V. (1998). *Manual de Investigação em Ciências Sociais*. Lisboa: Gradiva.

Read, H. (1943). *A educação pela arte*. Edições 70. Lisboa

Rodrigues, D. (2006). *Inclusão e Educação. Doze olhares sobre a educação inclusiva*. São Paulo, Brasil: Summus Editorial.

Roedel, T. (org.) (2020). *Deficiência, Inclusão e Acessibilidade*. Brusque: Ed. UNIFEBE

Roldão, M.C. (2003). *Diferenciação curricular e inclusão*. *Perspectivas sobre a inclusão*. Da educação à sociedade. Porto: Porto Editora.

Ruas. J. (2021). *Manual de metodologias de investigação*. (2.ªedição) Maputo, Moçambique. Escolar Editora, Editores e Livreiros, Lda.

Saramago, A. R.; Gonçalves, A.; Nunes, C., Duarte, F. & Amaral, I. (2004*). Avaliação e Intervenção em multideficiência*. Centro de recursos para a multideficiência. Lisboa: Ministério da Educação. Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular

Sanches, I. (2001). *Comportamentos e estratégias de atuação na sala de aula*. Porto: Porto Editora.

Schirmann J. K., Miranda N. G., Gomes V. F. & Zarth E. L. F. (2019). *Fases de desenvolvimento humano segundo jean piaget*. Anais VI CONEDU. Campina Grande: Realize Editora.

Sousa. B. A. (2003). *Educação pela arte e artes na educação*. Instituto Piaget. Lisboa

Tuckman, B. (2005). *Manual de Investigação em Educação*. Lisboa Fundação Calouste Gulbenkian

UNESCO. (1994). *Declaração de Salamanca e Enquadramento para a ação para as necessidades educativas especiais*. Paris: UNESCO.

UNESCO. (2017). *A guide for ensuring inclusion and equity in education*. Paris: UNESCO.

UNESCO. (2020). *Towards inclusion in education: Status, trends and challenges. The UNESCO Salamanca statement 25 years on*. Paris: UNESCO.

UNICEF (2015) – *Manifesto da UNICEF Portugal pelas Crianças- 03 – Garantir a equidade no acesso das crianças a cuidados de saúde.*

Yin, R. (2001) *Estudo de Caso. Planejamento e Método*, Porto Alegre: BooKman

Legislação consultada:

- Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho (Educação Inclusiva)

- Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de julho (Flexibilidade Curricular)

ANEXOS

ANEXO A. Avaliação de Medidas de Suporte à Aprendizagem e Inclusão

AVALIAÇÃO DAS MEDIDAS DE SUPORTE À APRENDIZAGEM E À INCLUSÃO[1]

(Ponto 3 do art. 7.º; ponto 3 do art. 9.º; ponto 6 do art. 10.º, ponto 5 do art. 21.º, do Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho)

1. IDENTIFICAÇÃO					
Aluno(a):					
Escola:					
Nível de Ensino:	1º CICLO	Ano e turma:	2º A	N.º	7

2. MEDIDAS UNIVERSAIS	
a) Diferenciação Pedagógica *(Especificar)*	x
b) Acomodações Curriculares *(Especificar)*	
c) Enriquecimento Curricular *(Especificar)*	
d) Promoção do Comportamento Pró-social *(Especificar)*	
e) Intervenção com Foco Académico ou Comportamental em Pequenos Grupos *(Especificar)*	

Eficácia das medidas Universais de suporte à aprendizagem e à inclusão

Período letivo	Eficácia das medidas no processo de ensino/ aprendizagem do aluno	Decisão	Assinatura do responsável pela implementação das medidas
1.º Semestre Data: 01/02/2024	☒Eficazes ○Pouco eficazes ○Não eficazes	x A manter □ A alterar	_____
	Fundamentar[1]: Fundamentação registada nas medidas adicionais.		
2.º Semestre Data: 04/07/2024	☒Eficazes ○Pouco eficazes ○Não eficazes	x A manter □ A alterar	_____
	Fundamentar[1]: Fundamentação registada nas medidas adicionais.		

3. MEDIDAS SELETIVAS	
a) Percursos curriculares diferenciados. *(Especificar)*	
b) Adaptações curriculares não significativas. *(Especificar)*	
c) Apoio psicopedagógico. Apoio individualizado e em pequeno grupo com docente de educação especial para desenvolvimento de competências específicas de cariz académico e funcional, descritos no seu Programa Educativo Individual (PEI).	x
d) Antecipação e o reforço das aprendizagens.	

e) Apoio tutorial. *(Especificar)*	

Eficácia das medidas seletivas de suporte à aprendizagem e à inclusão			
Período letivo	**Eficácia das medidas no processo de ensino/ aprendizagem do aluno**	**Decisão**	**Assinatura do responsável pela implementação das medidas**
1.º Semestre Data: 01/02/2024	☒Eficazes ○Pouco eficazes ○Não eficazes	☒A manter □ A alterar	_____
	Fundamentar: Fundamentação registada nas medidas adicionais		
2.º Semestre Data: 04//07/2024	☒Eficazes ○Pouco eficazes ○Não eficazes	☒A manter □ A alterar	_____
	Fundamentar: Fundamentação registada nas medidas adicionais.		

4. MEDIDAS ADICIONAIS	
a) Frequência do ano de escolaridade por disciplinas. *(Especificar)*	
b) Adaptações curriculares significativas. O aluno no seu currículo tem áreas específicas, que contemplam a Autonomia, o Desenvolvimento Pessoal e Social, a Cognição/Comunicação e Motricidade.	X
c) Plano individual de transição. *(Especificar)*	
d) Desenvolvimento de metodologias e estratégias de ensino estruturado.	
e) Desenvolvimento de competências de autonomia pessoal e social. Possibilitar ao aluno o desenvolvimento das capacidades tais como: relações interpessoais, afetivas, motoras, autonomia na realização de atividade de vida prática e diária, levando-o a adotar atitudes e hábitos de conduta e cooperação. Competências em desenvolvimento para aumentar o grau de independência e autonomia nas atividades da vida diária: - Cuidados pessoais, autogestão e segurança; - Comportamentos adequados em diferentes situações; - Afetividade e interações com pessoas; - Participação em atividades e/ou ambientes coletivos; - Locomoção/orientação na escola e comunidade; - Relacionamento social com conhecidos e outras pessoas da comunidade;	X

Eficácia das medidas adicionais de suporte à aprendizagem e à inclusão

Período letivo	Eficácia das medidas no processo de ensino/ aprendizagem do aluno	Decisão	Assinatura do responsável pela implementação das medidas
	☒Eficazes ○Pouco eficazes ○Não eficazes	☒A manter □ A alterar	_____
1.º Semestre Data: 01/02/2024	O [illegible] tem diagnostico de Síndrome Smith- Magenis e uma alteração no cromossoma 17, apresenta comprometimentos em várias áreas do desenvolvimento e necessita de acompanhamento individualizado, continuado e sistemático ao nível da autonomia, da cognição/ comunicação; do desenvolvimento pessoal e social e da motricidade. Dado o seu perfil de funcionalidade, está integrado na Unidade de Apoio Especializado. **Autonomia- S** Na alimentação, regista-se melhoria na postura à mesa e no controlo dos talheres. Necessita de melhorar o foco atencional durante o período de alimentação, por forma a evitar sujar-se e ao espaço onde decorre a ação (come com a boca aberta, espalha a comida e não limpa a boca e mãos). Foi feita uma tentativa de treino de desfralde, mas sem resultados positivos. O [illegible] parece não compreender a intenção da tarefa, não conseguindo fazer xixi ou cocó no bacio, exceto quando colocada a fralda. Mantém as competências relativas ao vestir e despir. Automatizou algumas tarefas relacionadas com momentos da rotina, não necessitando da instrução, por exemplo: tirar casaco quando entra na sala, calçar as sapatilhas quando vai para a ginástica. Conhece e desloca-se no espaço escolar, mas continua a necessitar de orientação e supervisão, porque durante os trajetos dispersa frequentemente com fatores externos (ex.: colegas e objetos). Dentro da sala, movimenta-se livremente e sabe a localização dos objetos e materiais. Necessita de orientação constante para realizar uma atividade do início ao fim e arrumar os materiais. **Cognição/ comunicação**– B Os momentos de atenção e concentração continuam a ser curtos, refletindo-se na quantidade e qualidade dos resultados das aprendizagens. De salientar que no trabalho de um para um, é capaz de permanecer focado por alguns minutos, realizando a tarefa com orientação. Tem feito evoluções no domínio da leitura, sendo capaz de associar imagens e palavras. Escreve algumas palavras, nomeadamente nome, mãe e pai, através de suporte digital ou materiais com letras. No domínio da matemática tem mais dificuldade, mas identifica números (até 10) e faz contagens (até 6) com concretização e suporte frequente para manter-se envolvido na tarefa. Na comunicação expressiva necessita de utilizar mais consistentemente os gestos e símbolos para transmitir mensagens. Compreende alguns conceitos espaciais, nomeadamente dentro/fora e cima/baixo.		

	Identifica partes do corpo simples nele próprio, no outro e em imagens, porém, é inconsistente na identificação de partes do corpo complexas. Observam-se melhorias na compreensão de ordens, associadas a rotinas conhecidas. Segundo as informações da terapeuta da fala, o tem vindo a consolidar as competências adquiridas no ano letivo anterior. De forma individualizada consegue executar tarefas curtas até ao fim, apesar da sua capacidade de atenção e concentração serem reduzidas. Consegue discriminar sons de animais e do quotidiano, localiza a fonte sonora. Faz categorização de objetos e imagens (animais, alimentos, vestuário, transportes, cores), começa agora a identificar o intruso (qual é que não pertence). Executa tarefas simples contextualizadas, ordens mais complexas precisa de orientação. Identifica os números até 10, mas continua a precisar de ajuda na contagem de quantidades a partir do 7. Por vezes erra na sequenciação por falta de atenção. Ao nível da expressão, recorre cada vez mais ao uso da palavra. Continua a utilizar mais léxico em inglês, apesar do seu campo léxica em português ter vindo a aumentar. Tem sido reforçado ao uso do pronome "eu" para se referir a si mesmo. Consegue construir frases simples de duas palavras de conteúdo, com recurso à palavra. As palavras são muitas vezes impercetíveis, devido às dificuldades pneumofonoarticulatórias (dificuldades na coordenação da força expiratórias, estruturas da laringe e dos movimentos articulatórios). Para isso, tem-se realizado exercícios respiratórios para trabalhar a respiração (a consciência e a força diafragmática e sopro), assim como movimentos, tónus coordenação dos articuladores. **Desenvolvimento Pessoal e Social-B** Aluno que cativa facilmente os colegas da turma e da escola, pois é bastante simpático e afetivo. Gosta de estar junto dos pares e relaciona-se igualmente bem com os adultos. Necessita de supervisão porque se dispersa bastante nos seus contactos. O aluno manifesta alguma dificuldade em respeitar os limites das interações pessoais, sendo por vezes intrusivo (por ex: dá abraços com muita força- não reconhecendo a fragilidade dos colegas). Por vezes revela comportamentos com o intuito de provocar reações de incomodo nos outros colegas. Gosta e inicia a interação com crianças e adultos. Facilmente interage com desconhecidos de uma forma descontextualizada (por ex: tanto abraça conhecidos como desconhecidos). Demonstra muita empatia com os adultos de referência. No que concerne ao cumprimento de regras, o aluno apresenta dificuldade em adequar o comportamento em função do contexto (por ex: durante os percursos escolar quer entrar em todas as salas de aula, interrompendo as atividades letivas). Apesar de revelar melhorias na gestão da frustração perante a contrariedade, observa-se que o aluno tem tendência a não controlar as suas emoções, lidando mal com a contrariedade. Frequenta com a sua turma as aulas de Oficina Coral e Expressão Física e Motora. Foram desenvolvidas algumas sessões de histórias sensoriais pela bibliotecária do agrupamento (no contexto da UAE), o aluno revelou interesse nestas atividades e foi bastante participativo. Participou com interesse na festa de Natal e nos ensaios (em inclusão com a

<table>
<tr><td></td><td colspan="3">sua turma de referência).
Motricidade- S
Ao nível da motricidade fina tem maior controlo na manipulação de objetos de escrita e pintura, mas necessita melhorar a coordenação óculo-manual. É muito eficaz na utilização do tablet, mas tem ainda muita dificuldade na realização de movimentos finos, executar grafismos. Consegue unir dois pontos, numa associação de ideias (com ajuda verbal e, por vezes, física). No entanto, a preensão do lápis ainda revela pouca eficiência, sendo uma área emergente.
Na motricidade global necessita trabalhar a coordenação, equilíbrio estático-dinâmico e planeamento motor.
Frequenta as aulas de apoio à inclusão em Educação Física (em pequeno grupo) que se têm revelado muito eficazes na antecipação e reforço de competências, assim como, no seu comportamento, na sua postura e na concretização de exercícios.
O I sobe escadas de forma alternada com apoio e desce sem alternância e com apoio.
Consegue ultrapassar obstáculos de altura reduzida, revelando receio em ultrapassar sozinho obstáculos de altura mais elevada. Salta a pés juntos para a frente e no mesmo sítio (com modelo).
Lança uma bola com duas mãos e chuta a bola com o pé, contudo a força e a direção são desajustadas. Agarra uma bola em movimento, mas com uma distância muito curta.
Rasga papel em pedaços pequenos, faz encaixes e enfiamentos.
Apresenta dominância da mão esquerda, mas utiliza a direita para suporte das atividades.
Gosta de atividades de expressão plástica e por insistência (treino da motricidade fina através da pintura com rolo, carimbo e pincel), já consegue fazer pega do lápis e pincel com 3 dedos, no entanto, exerce pouca força na preensão nos materiais riscadores, o que afeta a eficácia dos grafismos.</td></tr>
<tr><td rowspan="2">2.º Semestre
Data:
04/07//2024</td><td>☒Eficazes
○Pouco eficazes
○Não eficazes</td><td>x A manter
□ A alterar</td><td>_____</td></tr>
<tr><td colspan="3">Autonomia- S
Na alimentação, come a sopa e o segundo prato com colher. Observam-se melhorias significativas no autocuidado e limpeza durante a refeição.
Mantém as competências relativas ao vestir e despir. Automatizou algumas tarefas relacionadas com momentos da rotina, não necessitando da instrução, por exemplo: tirar casaco quando entra na sala, calçar as sapatilhas quando vai para a ginástica.
No espaço escolar sabe onde se localizam os diferentes espaços, mas ainda não tem autonomia de deslocação, porque durante os trajetos dispersa-se com pessoas, colegas, objetos que encontra no caminho.
Dentro da sala, movimenta-se livremente e sabe a localização dos objetos e materiais. Assume papel de "ajudante" do adulto para qualquer pedido ex: desligar/ligar rádio, buscar cadeira de rodas…
Com as pessoas que lhe são significativas tem dificuldade de separação, chora quando as vê afastarem-se.
Não tem controlo dos esfíncteres, nem mostra qualquer desconforto quando tem</td></tr>
</table>

	a fralda suja. **Cognição/ comunicação– B** Observam-se ligeiras melhorias ao nível da atenção e concentração, após início da toma da medicação. O não tem autonomia no desempenho das tarefas, necessitando de suporte constante do adulto para se manter envolvido. Identifica os números até 20. Não consegue ainda quantificar conjuntos com mais de três elementos, devido à dispersão e falta de concentração. Identifica todas as letras do abecedário. Forma palavras com letras móveis e está a aprender a construir frases de três palavras (SVO). Faz leitura global de palavras que lhe são familiares. Ao nível da comunicação, foi introduzido um caderno de comunicação que está em fase de exploração. Na comunicação verbal, observa-se uma diminuição na sua proficiência, está a verbalizar menos, inclusive em inglês. Aumentou o vocabulário visual, ao nível da identificação de objetos e elementos que pertencem a determinados contextos, por ex.: na praia, quais os objetos ou elementos que fazem parte desse contexto. Melhorou vocabulário compreensivo, embora esteja a verbalizar menos, tem vindo a consolidar e aumentar a compreensão de palavras e frases. Compreende alguns conceitos espaciais, nomeadamente dentro/fora e cima/baixo. A nível global o tem vindo a adquirir competências na área da cognição e perceção, o seu desempenho está essencialmente dependente da capacidade de atenção e dedicação às atividades, que ainda é muito reduzido. Ainda não consegue executar trabalho autónomo, não por falta de conhecimento do que tem a realizar, mas porque se dispersa, necessita de orientação constante e motivação para concretização das atividades propostas. Segundo as informações da terapeuta da fala, o Duarte fez uma boa evolução em todas as áreas da linguagem, sendo que revela melhores resultados ao nível da compreensão verbal. Ao nível da compreensão identifica objetos, imagens e ações (100% das vezes). Executa ordens de duas e três palavras de conteúdo. O facto de ter melhorado a sua capacidade de atenção/ concentração, ajudou a que esteja mais atento ao que lhe é pedido. Normalmente quando falha é a parte final da mensagem a executar. Consegue discriminar sons de animais e do quotidiano, localiza a fonte sonora. Faz categorização de objetos e imagens, começa a identificar o intruso (qual é que não pertence). Ao nível da expressão, revela mais vocabulário, tanto verbal como gestual. Continua a recorre mais ao gesto do que à palavra para se fazer entender. No uso da palavra, produz muitas vezes a primeira silaba ou então a palavra em inglês. Foi trabalhado a produção e uso do pronome "eu" para se referir a si mesmo, mas diz mais vezes "mim". Consegue construir frases simples de duas palavras de conteúdo, com recurso à palavra. As palavras são muitas vezes impercetíveis, é necessário estar dentro do contexto para o conseguir entender. Devido às dificuldades pneumofonoarticulatórias. Foram realizados exercícios para tomada de consciência do fluxo respiratório, força diafragmática e sopro, como movimentos, tónus e coordenação dos articuladores. Tem feito progressos significativos nas competências para a leitura e a escrita. Identifica todas as letras do alfabeto e dígrafos (nh e lh), na letra de imprensa e minúscula troca o p por b e o q por g. Nomeia todas as letras com a fonética inglesa, e isso pode influenciar na relação fonema/grafema, pois troca o /s/ por /z/, /k/ por /g/, /f/ por /v/ e /ʃ/ por /s/. Faz

	leitura de palavras regulares de 1, 2 e 3 silabas, começa a construir e ordenar palavras na frase, com alguma orientação, por ex.: A menina come banana. O grafismo é mais difícil devido às suas dificuldades motoras (motricidade fina). **Desenvolvimento Pessoal e Social-B** Aluno que cativa facilmente os colegas da turma e da escola, pois é bastante simpático e afetivo. Gosta de estar junto dos pares e relaciona-se facilmente com os adultos, no entanto, muitas vezes é intrusivo durante a interação, tendo dificuldade a manter e respeitar o espaço interpessoal (Ex: dá abraços com muita força- não reconhecendo a fragilidade dos colegas). O [redacted] tem uma grande necessidade da proximidade física com os adultos e pares, dando abraços de forma descontextualizada. Relaciona-se com pessoas significativas e desconhecidos da mesma forma, não diferenciando e ajustando a atitude ao nível e qualidade da relação. No que concerne ao cumprimento de regras e chamadas de atenção, o aluno apresenta dificuldade em adequar o comportamento em função do contexto, resistindo à ordem e protelando. Observa-se uma diminuição dos episódios de desregulação emocional, perante a contrariedade. Frequenta com a sua turma as aulas de Oficina Coral e Expressão Física e Motora. Participou com muito interesse e em inclusão com a sua turma de referência na festa de final de ano e nos ensaios, assim como, nas atividades do projeto de inclusão pela arte (subordinadas ao tema- pintura em ação de Pollock). **Motricidade-S** Na motricidade global necessita continuar a trabalhar a coordenação, equilíbrio estático-dinâmico e planeamento motor. O [redacted] demonstra uma postura rígida, com pouca dissociação de cinturas e amplitudes de movimentos curtas. Na motricidade fina tem vindo a adquirir maior destreza, mas ainda insuficiente para um controlo grafo-motor (preensão, força, direção no traçado). Com supervisão do adulto já consegue escrever DUARTE Nas aulas de apoio em Educação Física melhorou o seu desempenho, segue percursos estipulados e registam-se melhorias na sua performance Gosta bastante de atividades de expressão plástica, com as melhorias ao nível da atenção e concentração consegue estar mais focado nas mesmas e compreender o que lhe é solicitado, no entanto, ainda revela pouca força na preensão nos materiais riscadores, o que afeta a eficácia dos grafismos.

Período da intervenção: 15/09/2023 a 28/06/2024	
Intervenientes	**Assinatura**
Professor(a) responsável pela implementação das medidas	
Docentes de Educação Especial	
Encarregado(a) de Educação	
Terapeuta Ocupacional	
Psicomotricista	
Terapeuta da Fala	
Data:04/07/2024	

5. Orientações para o futuro *(Aspetos a considerar nos períodos letivos seguintes e, quando necessário, identificação da necessidade de alteração das medidas. Poderá ainda ser indicada a necessidade de revisão do PEI.)*
O aluno usufrui das seguintes terapias: Terapia da Fala (particular, 45', 2 vezes por semana na escola); Psicomotricidade (pelo CRI, 30', uma vez por semana) e terapia de grupo (pelo CRI, Terapia Ocupacional e psicomotricidade, 60' por semana). Frequenta o Apoio à Inclusão em Educação Física (em pequeno grupo, 3º f, 30' semanal). Iniciou medicação (Risperidona – 0,25ml de manhã, Melatonina – 1 comp ao deitar e Rubifen – 1 comp ao pequeno almoço e almoço nos dias de escola) para controlo de comportamento, que iniciou no dia 3 de novembro. Segundo a mãe, teve consulta de Pediatria (22/01/2024), de Pedopsiquiatria (26/01/2024) e de Otorrinolaringologia (31/01/2024) e continua a ser vigiado nas seguintes especialidades: • No Hospital São Francisco Xavier (Desenvolvimento, Neurologia Pediátrica, Nut. Dietética/Pediátrica, Pediátrica, MFR Pediátrica (Alta?), Psiquiatria da Infância e da Adolescência) • Hospital Egas Moniz (Otorrinolaringologia e Oftalmologia Estrabismo); • Hospital Santa Cruz (Cardiologia Pediátrica); • Hospital Dona Estefânia (Neuro- Ortopedia); • Hospital Santa Maria (Genética, Patologia do Sono, C.E de Estomatologia; • Hospital Pulido Valente (Anestesiologia); • Hospital de Alcoitão (Fisiatria - Alta?); • Centro de Saúde de Paço de Arcos (Sem médico de família). No próximo ano letivo, sugere-se a continuidade do apoio pela equipa CRI.

O (A) encarregado(a) de educação			
Nome:			
Data:	08/07/2024	Assinatura:	

O (A) aluno(a)			
Nome			
Data:	_____	Assinatura:	(Não se aplica)

O (A) Coordenador(a) da Equipa Multidisciplinar de apoio à Educação Inclusiva (Art. 12.º)			
Nome:			
Data:		Assinatura:	

AVALIAÇÃO DAS MEDIDAS DE SUPORTE À APRENDIZAGEM E À INCLUSÃO[1]

(Ponto 3 do art. 7.º; ponto 3 do art. 9.º; ponto 6 do art. 10.º, ponto 5 do art. 21.º, do Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho)

1. IDENTIFICAÇAO					
Aluno(a):					
Escola:					
Nível de Ensino:	1ºCiclo	Ano e turma:	3º D	N.º	9

2. MEDIDAS UNIVERSAIS	
a) Diferenciação Pedagógica Implementação de rotinas. Materiais de apoio que possam responder às necessidades específicas da aluna, de acordo com a capacidade e preferências de aprendizagem. Reforço de comportamentos adequados. Oferecer um nível adequado de apoio, quer pelos adultos, quer pelos pares. Identificar e valorizar as competências mais evidentes da aluna. Proporcionar níveis elevados de estímulo e de empenhamento.	
b) Acomodações Curriculares *(Especificar)*	
c) Enriquecimento Curricular *(Especificar)*	
d) Promoção do Comportamento Pró-social *(Especificar)*	
e) Intervenção com Foco Académico ou Comportamental em Pequenos Grupos *(Especificar)*	

Eficácia das medidas Universais de suporte à aprendizagem e à inclusão

Período letivo	Eficácia das medidas no processo de ensino/ aprendizagem do aluno	Decisão	Assinatura do responsável pela implementação das medidas
1.º Semestre Data: 01/02/2024	○Eficazes □Pouco eficazes ○Não eficazes	□ A manter □ A alterar	
	Fundamentar[1]:		
2.º Semestre Data: 03/07/2024	○Eficazes ○Pouco eficazes ○Não eficazes	□ A manter □ A alterar	
	Fundamentar[1]:		

3. MEDIDAS SELETIVAS	
a) Percursos curriculares diferenciados. *(Especificar)*	
b) Adaptações curriculares não significativas. *(Especificar)*	
c) Apoio psicopedagógico. Apoio individualizado e em pequeno grupo por docente de educação especial para desenvolvimento de competências específicas de cariz funcional e reabilitativo	X
d) Antecipação e o reforço das aprendizagens.	
e) Apoio tutorial. *(Especificar)*	

Eficácia das medidas seletivas de suporte à aprendizagem e à inclusão

Período letivo	Eficácia das medidas no processo de ensino/ aprendizagem do aluno	Decisão	Assinatura do responsável pela implementação das medidas
1.º Semestre Data: 01/02/2024	☒Eficazes ○Pouco eficazes ○Não eficazes	☒A manter □ A alterar	_____
	Fundamentar: Fundamentação registada nas medidas adicionais.		
2.º Semestre Data: 03/07//2024	☒Eficazes ○Pouco eficazes ○Não eficazes	xA manter □ A alterar	_____
	Fundamentar: Fundamentação registada nas medidas adicionais.		

4. MEDIDAS ADICIONAIS	
a) Frequência do ano de escolaridade por disciplinas. *(Especificar)*	
b) Adaptações curriculares significativas. O aluno no seu currículo tem áreas específicas, que contemplam a Autonomia, o Desenvolvimento Pessoal e Social, a Cognição/Comunicação e Motricidade.	X
c) Plano individual de transição. *(Especificar)*	
d) Desenvolvimento de metodologias e estratégias de ensino estruturado.	
e) Desenvolvimento de competências de autonomia pessoal e social. Descrito no seu currículo	X

Eficácia das medidas seletivas e adicionais de suporte à aprendizagem e à inclusão

Período letivo	Eficácia das medidas no processo de ensino/ aprendizagem do aluno	Decisão	Assinatura do responsável pela implementação das medidas
	ßEficazes ○Pouco eficazes ○Não eficazes	☒A manter □ A alterar	_____
1° Semestre Data: 01 /02/2024	A aluna apresenta um Atraso Grave do Desenvolvimento Psicomotor como consequência de uma extrema prematuridade e hidrocefalia grave - Status pós-colocação de Derivação Ventricular Externa e retirada de sistema de derivação ventrículo-peritoneal não funcionante e Status pós-Meningite. Do quadro clínico descrito resultam dificuldades acentuadas ao nível da comunicação e linguagem, da cognição, da autonomia e das funções motoras. Beneficia de medidas adicionais de suporte à aprendizagem, encontrando-se integrado na UAAM do CAA, onde se realizaram as sessões terapêuticas. **Autonomia(S)** A necessita do suporte do adulto para todas as atividades da vida diária. Mantem alimentação passada e recusa qualquer tipo de alimento sólido. Desloca-se no espaço da sala na posição de gatas, dirigindo-se para os locais e objetos do seu interesse. **Cognição/ comunicação(S)** Está mais desperta para o meio. Mostra maior reatividade a situações e atividades que não gosta. Faz pedidos sem verbalização: toca no adulto e levanta a perna para lhe tirarem as talas tíbio társica. Chora ou grita para lhe ligarem o rádio. Quando está desagrada ou quer alguma coisa, faz chamadas de atenção, dirigindo o olhar para os adultos de referência e grita. Faz escolhas dos símbolos apresentados, através de um digitalizador de voz e imagem, tendo como atividades preferenciais a música, livros e visualização de desenhos animados. Nos períodos da tarde revela algum cansaço, manifestando-o com choro e por vezes, acaba por adormecer. **Desenvolvimento Pessoal e Social(B)** Manifesta prazer em estar junto de outras crianças, esboçando sorrisos e interação física. Em ambientes festivos e ruidosos não mostra qualquer desconforto. Participa com a sua turma nas aulas de Oficina Coral e em momentos festivos. Participou em inclusão com a sua turma de referência na Festa de Natal e nos ensaios e nas atividades do Projeto de Inclusão pela Arte (dedicadas ao tema o cubismo de Picasso). Foram desenvolvidas algumas sessões de histórias sensoriais pela bibliotecária do agrupamento (no contexto da UAE) e a aluna revelou interesse nestas atividades. A manifesta muita satisfação no parque infantil (no recreio da escola), interagindo com os colegas e com o espaço. **Motricidade(S)** A Eliane, é uma criança que se desloca numa cadeira de transporte, empurrada pelo adulto. Tem-se vindo a verificar evoluções nas competências motoras globais, deslocando-se de forma intencional pela sala Ultrapassa obstáculos de altura significativa (ex: puf), não desistindo facilmente		

	Fica na posição ortostática com standing e talas posteriores, verificando-se ainda que fica nessa posição com ligeira flexão do joelho e cintura pélvica. No standing-frame tolera mais tempo de carga. É notória uma ligeira rotação para o lado esquerdo e uma inclinação do tronco para o lado direito, como consequência da escoliose. Faz sequência motora de deitada até de joelhos, sendo capaz de ficar nessa posição. Ativamente nessa posição consegue abanar-se ao ritmo da música. Continua a verificar-se interesse na exploração do meio ambiente e na manipulação de objetos de diferentes texturas, revelando uma boa agilidade, eficiência e rapidez nas deslocações e manipulações. Mantém uma maior dominância do lado esquerdo. Ao nível da motricidade fina realiza manipulações com objetos, sendo capaz de virar as páginas de livros com páginas grossas e ativa células de digitalizador de voz, com imagens, para fazer pedidos.

	☒Eficazes ○Pouco eficazes ○Não eficazes	x A manter □ A alterar	_____
2.º Semestre Data:03/07 //2024	**Autonomia(S)** Ao nível da autonomia, mantém as limitações referidas anteriormente. Continua a ser alimentada com comida pastosa e a ser dada pelo adulto. Relativamente à sua mobilidade é transportada numa cadeira de transporte empurrada pelo outro (desadequada às suas características).O pedido dos produtos de apoio prescritos pelo Centro de Reabilitação de Paralisia Cerebral Calouste Gulbenkian foi deferido pela Segurança Social, mas continua-se a aguardar pela disponibilização da verba para a aquisição (Cadeira de transporte /posicionamento, cadeira de atividades, cadeira de banho, ortóteses para pé e tornozelo para ambos os pés, *standing-frame*). Em contexto de sala, desloca-se na posição de gatas, dirigindo-se para os locais e objetos do seu interesse. Não tem controlo dos esfíncteres e não demonstra desconforto quando está suja. Tem-se tentado introduzir alimentos de forma pastosa mas rejeita, provocando o vómito **Cognição/ comunicação(S)** A\ comunica os seus interesses através de gritos, choro ou vocalizações. Com digitalizador de voz, clica invariavelmente na imagem do rádio, a pedir música. Foram introduzidas a imagem da avó e da sua mãe para que aumente o seu reportório comunicativo, mas mostra algum desinteresse em cooperar com o adulto quando lhe pergunta onde está a avó ou a mãe. O seu principal foco de interesse é a música, depois os livros e visualização de filmes no computador, tablet ou telemóvel. Procura de forma autónoma e espontânea os livros, descocando-se de gatas até à sua prateleira. Aumentou o tempo de exploração dos mesmos. Começou também a explorar um tambor musicar, que começa a tocar música quando acionado pelo bater de mãos. **Desenvolvimento Pessoal e Social(B)** Participa com a sua turma nas aulas de Oficina Coral e em momentos festivos. Participou em inclusão com a sua turma de referência nas atividades do Projeto de Inclusão pela Arte (dedicadas ao tema- o cubismo de Picasso), assim como, nos ensaios e festa de final de ano. A l manifesta muita satisfação no parque infantil (no recreio da escola e no		

	exterior), interagindo com os colegas e com o espaço. Demonstra muita satisfação nas interações com os seus pares e procura-os com manifestações físicas (sorri, agarra e puxa). **Motricidade(S)** A é uma criança que se desloca numa cadeira de transporte, empurrada pelo adulto. Mantém as competências referidas no semestre anterior, não se tendo verificado o agravamento dos encurtamentos. Voltou a fazer aplicação de toxina botulínica no Centro de Paralisia Cerebral e aguardamos agendamento de consulta de ortopedia, para eventual cirurgia a tendão de Aquiles no membro inferior direito. Continua a ser posicionada diariamente no standing-frame, verificando-se uma boa tolerância ao mesmo. Utiliza talas posteriores de médio cano, durante o dia.

Período da intervenção: 15/09/2023 a 28/ 06/20 24	
Intervenientes	**Assinatura**
Professor(a) responsável pela implementação das medidas	
Docentes de Educação Especial	
Encarregado(a) de Educação	
Terapeuta Ocupacional	
TSEER (Psicomotricista)	
Fisioterapeuta	
Data:03/07/20 24	

5. Orientações para o futuro

(Aspetos a considerar nos períodos letivos seguintes e, quando necessário, identificação da necessidade de alteração das medidas. Poderá ainda ser indicada a necessidade de revisão do PEI.)

Este ano letivo, usufruiu de sessões de estimulação sensoriomotora em contexto de grupo com a equipa CRI (Terapeuta Ocupacional, Psicomotricista-60' semanais) e apoio individual de Fisioterapia (30' quinzenais).
Tem fisioterapia bissemanal (2x 30') pelo SNS, na Moove Clinics (Oeiras), e é transportada pelos bombeiros de Linda a Pastora.
Foi acompanhada pela mãe e docente de Ed. Especial às consultas de Neurologia (S. Francisco de Xavier) e Estomatologia (Egas Moniz), avaliação e administração toxina botulínica no Centro de Reabilitação de Paralisia Cerebral Calouste Gulbenkian (CPC CG).
Foi acompanhada à consulta de fisiatria no Centro de Reabilitação de Paralisia Cerebral Calouste Gulbenkian (Dr.ª) em abril e fez uma reavaliação com a equipa terapêutica da mesma instituição. Em junho de 2024 repetiu a aplicação de toxina botulínica.
No próximo ano letivo, propõe-se a continuidade dos apoios que beneficiou este ano.

O (A) encarregado(a) de educação			
Nome:			
Data:	08/07//2024	Assinatura:	

O (A) Aluno (a))			
Nome			
Data	_____	Assinatura	(Não se aplica)

O (A) Coordenador(a) da Equipa Multidisciplinar de apoio à Educação Inclusiva (Art. 12.º)			
Nome:			
Data:		Assinatura:	

AVALIAÇÃO DAS MEDIDAS DE SUPORTE À APRENDIZAGEM E À INCLUSÃO[1]

(Ponto 3 do art. 7.º; ponto 3 do art. 9.º; ponto 6 do art. 10.º, ponto 5 do art. 21.º, do Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho)

1. IDENTIFICAÇÃO					
Aluno(a)					
Escola:					
Nível de Ensino:	1º ciclo	Ano e turma:	2º A	N.º	19

2. MEDIDAS UNIVERSAIS	
a) Diferenciação Pedagógica *(Especificar)*	x
b) Acomodações Curriculares *(Especificar)*	
c) Enriquecimento Curricular *(Especificar)*	
d) Promoção do Comportamento Pró-social *(Especificar)*	
e) Intervenção com Foco Académico ou Comportamental em Pequenos Grupos *(Especificar)*	

Eficácia das medidas Universais de suporte à aprendizagem e à inclusão

Período letivo	Eficácia das medidasno processo de ensino/ aprendizagem do aluno	Decisão	Assinatura do responsável pela implementação das medidas
1.º semestre Data: 01/02/2024	×Eficazes ☐Pouco eficazes ☐Não eficazes	× A manter ☐ A alterar	_____
	Fundamentar[1]: Fundamentação registada nas medidas adicionais.		
2.º semestre Data: 04/07//2024	×Eficazes ☐Pouco eficazes ☐Não eficazes	× A manter ☐ A alterar	_____
	Fundamentar[1]: Fundamentação registada nas medidas adicionais.		

3. MEDIDAS SELETIVAS	
a) Percursos curriculares diferenciados. *(Especificar)*	
b) Adaptações curriculares não significativas. *(Especificar)*	
c) Apoio psicopedagógico. Apoio individualizado e em pequeno grupo de docentes de educação especial para desenvolvimento de competências específicas de cariz funcional.	x
d) Antecipação e o reforço das aprendizagens.	

e) Apoio tutorial.	

Eficácia das medidas seletivas de suporte à aprendizagem e à inclusão			
Período letivo	**Eficácia das medidas no processo de ensino/ aprendizagem do aluno**	**Decisão**	**Assinatura do responsável pela implementação das medidas**
1.º Semestre Data: 01/02/2024	x Eficazes ○Pouco eficazes ○Não eficazes	x A manter □ A alterar	_____
	Fundamentar: Fundamentação registada nas medidas adicionais.		
2.º Semestre Data: 04/07//2024	☒Eficazes ○Pouco eficazes ○Não eficazes	xA manter □ A alterar	_____
	Fundamentar: Fundamentação registada nas medidas adicionais.		

4. MEDIDAS ADICIONAIS	
a) Frequência do ano de escolaridade por disciplinas. *(Especificar)*	
b) Adaptações curriculares significativas. O aluno no seu currículo tem áreas específicas, que contemplam a Autonomia, o Desenvolvimento Pessoal e Social, a Cognição/Comunicação e Motricidade.	**x**
c) Plano individual de transição. *(Especificar)*	
d) Desenvolvimento de metodologias e estratégias de ensino estruturado.	
e) Desenvolvimento de competências de autonomia pessoal e social. Descrito no seu currículo	**x**

Eficácia das medidas seletivas e adicionais de suporte à aprendizagem e à inclusão			
Período letivo	**Eficácia das medidasno processo de ensino/ aprendizagem do aluno**	**Decisão**	**Assinatura do responsável pela implementação das medidas**
1º Semestre Data: 01/02/2024	☒Eficazes ☐Pouco eficazes ☐Não eficazes	☒A manter ☐ A alterar	_____
	A apresenta um diagnóstico síndrome de Ohdo, com um quadro polimalformativo e atraso global do desenvolvimento psicomotor. Apresenta muitas fragilidades ao nível da saúde, nomeadamente ao nível respiratório e músculo-esquelético, assim como, severos comprometimentos em várias áreas do desenvolvimento. Devido ao seu perfil de funcionalidade, frequenta a Unidade de Apoio Especializado (UAE), onde são desenvolvidas estratégias de ensino-aprendizagem que visam a aquisição de competências em áreas específicas, tais como: Desenvolvimento Pessoal e Social;		

	Cognição/Comunicação, Motricidade e Autonomia. **Autonomia(S)** A I é totalmente dependente do adulto para a alimentação, vestuário, higiene e deslocação. Usa fralda, tem uma cadeira de transporte e uma cadeira de posicionamento para atividades. Continua a frequentar a escola apenas no período da manhã e à 6ª-feira tem fisioterapia no Centro de Paralisia cerebral da Fundação Calouste Gulbenkian. Bebe sumo em biberon com autonomia depois de posicionada pelo adulto, a Matilde agarra nas pegas e suga o líquido sem qualquer dificuldade (com supervisão total). **Cognição/ comunicação (S)** A sorri em resposta à atenção do outro, reage positivamente em resposta a interação por parte do adulto e outras crianças. Demonstra agrado perante estimulações sonoras e táteis (diferentes texturas), evidenciando uma maior intenção exploratória dos objetos (brincar). Nas suas demonstrações de satisfação, reage com sorrisos e abana os braços e o tronco. **Desenvolvimento Pessoal e Social (B)** A é muito acarinhada pelos seus pares e reage com muita satisfação. A sua inclusão com a turma de referência acontece na atividade de Oficina Coral, nos projetos de escola (sempre que se adequam ao seu perfil de funcionalidade). **Motricidade(S)** Faz preensão palmar, agarrando e largando objetos com intenção exploratória. Cruza a linha média e leva os objetos à boca. Verifica-se que a posição de sentada no chão, com estímulos acessíveis, tende a reduzir a exploração oral com as mãos. Verifica-se maior atividade do lado direito do corpo Na posição de decúbito dorsal, é capaz de rebolar, preferencialmente, para o lado direito e fazer carga sobre a mão direita, elevando o tronco. Em decúbito ventral, assume a posição de esfinge (apoio sobre os antebraços) e consegue rebolar para o lado direito. Observa-se pouca mobilidade no tronco, nomeadamente nos movimentos ântero-posteriores o que limita a hiperextensão do tronco. Não assume a posição de sentado, mas é capaz, com os membros inferiores cruzados, de se manter sem apoio posterior, por curtos períodos de tempo. É capaz de permanecer na posição de gatas com apoio, por curtos períodos de tempo.

2.º Semestre Data: 04//072024	×Eficazes ☐Pouco eficazes ☐Não eficazes	×A manter ☐ A alterar	_____
	Autonomia(S) A [redacted] mantém total dependência do adulto nas atividades de vida diária (AVD-alimentação, vestuário, higiene e deslocação). Não tem controlo de esfíncteres. É capaz de beber pelo biberon, sem suporte, segurando com as duas mãos. **Cognição/ comunicação (S)** A [redacted] tem uma expressão pouco reativa à interação social coloquial. No entanto, sorri perante vozes animadas, dos familiares, quando ouve música do seu agrado. Começa a reagir mais a palavras incisivas, como por ex: "[redacted] não põe a mão na boca!", faz algumas vezes compasso de espera para testar se deve continuar ou desistir de levar a mão à boca. Significa que a palavra inibitória NÃO começa a ter significado. Registamos que está mais envolvida e interessada pelo meio ambiente, voltando a cabeça e olhar para ver o que se está a passar. A maior assiduidade na escola permitiu um aumento de experiências sensoriais e lúdicas, fazendo com que despertasse maior interesse por objetos e sua manipulação. **Desenvolvimento Pessoal e Social (B)** A sua inclusão com a turma de referência aconteceu nos momentos festivos, nas atividades de escola adequadas ao seu perfil de funcionalidade e na atividade de Oficina Coral. Participou com muito entusiasmo nas atividades de inclusão pela arte (subordinadas ao tema- pintura em ação de Pollock) e nos ensaios e festa de final de ano. **Motricidade(S)** Ao nível do plano motor, verificaram-se evoluções significativas ao longo do ano. Observa-se uma maior atividade motora global, mais visível ao nível de tronco e membros superiores. As grandes limitações articulares ao nível dos membros inferiores, restringem o desenvolvimento de mais competências motoras. É capaz de transitar de decúbito dorsal para ventral. Assume a posição de esfinge (apoio sobre os antebraços), por curtos períodos de tempo e passa da posição de deitado para semi-sentado ("odalisca" - apoio lateral deitada com elevação de tronco), e vice-versa, mais predominante à direita. Aumentou o tempo de permanência na posição de sentada, sem qualquer apoio. É capaz de permanecer na posição de gatas com apoio, por curtos períodos de tempo. Faz preensão palmar, agarrando e largando objetos com intenção exploratória (oral e abanar). Observa-se pouca mobilidade no tronco, nomeadamente nos movimentos ântero-posteriores o que limita a hiperextensão do tronco.		

Período da intervenção: 15/09/2023 a 28/ 06/2024

Intervenientes	Assinatura
Professor(a) responsável pela implementação das medidas	
Docentes de Educação Especial	
Encarregado(a) de Educação	
Terapeuta Ocupacional	
Psicomotricista	
Fisioterapeuta	
Data:04/07/2024	

5. Orientações para o futuro

(Aspetos a considerar nos períodos letivos seguintes e, quando necessário, identificação da necessidade de alteração das medidas. Poderá ainda ser indicada a necessidade de revisão do PEI.)

Tem fisioterapia no Centro de Paralisia Cerebral da Fundação Calouste Gulbenkian (1 vez por semana- 6 feira).
Além disso, em contexto escolar a e usufrui das seguintes terapias: Terapia Ocupacional (pelo CRI, 30', uma vez por semana), Fisioterapia (pelo CRI, 30' mensal) e terapia de grupo (pelo CRI, Terapia Ocupacional e TSEER, 60' por semana). Devido a uma assiduidade muito irregular, praticamente não beneficiou do apoio de Fisioterapia.
No próximo ano letivo, sugere-se a continuidade dos apoios do CRI.

O (A) encarregado(a) de educação			
Nome:			
Data:	08/07/2024	Assinatura:	

O (A) aluno(a)			
Nome:			
Data:	_____	Assinatura:	(Não se aplica)

O (A) Coordenador(a) da Equipa Multidisciplinar de apoio à Educação Inclusiva (Art. 12.º)			
Nome:			
Data:		Assinatura:	

AVALIAÇÃO DAS MEDIDAS DE SUPORTE À APRENDIZAGEM E À INCLUSÃO[1]

(Ponto 3 do art. 7.º; ponto 3 do art. 9.º; ponto 6 do art. 10.º, ponto 5 do art. 21.º, do Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho)

1. IDENTIFICAÇÃO					
Aluno(a):					
Escola:					
Nível de Ensino:	1º CICLO	Ano e turma:	3º D	N.º	21

2. MEDIDAS UNIVERSAIS	
a) Diferenciação Pedagógica *(Especificar)*	x
b) Acomodações Curriculares *(Especificar)*	
c) Enriquecimento Curricular *(Especificar)*	
d) Promoção do Comportamento Pró-social *(Especificar)*	
e) Intervenção com Foco Académico ou Comportamental em Pequenos Grupos *(Especificar)*	

Eficácia das medidas Universais de suporte à aprendizagem e à inclusão

Período letivo	Eficácia das medidas no processo de ensino/ aprendizagem do aluno	Decisão	Assinatura do responsável pela implementação das medidas
1.º Semestre Data: 01/02/2024	☒Eficazes ○Pouco eficazes ○Não eficazes	x A manter □ A alterar	_____
	Fundamentar[1]: Fundamentação registada nas medidas adicionais.		
2.º Semestre Data: 03/07//2024	Eficazes ○Pouco eficazes ○Não eficazes	A manter □ A alterar	_____
	Fundamentar[1]: Fundamentação registada nas medidas adicionais.		

3. MEDIDAS SELETIVAS	
a) Percursos curriculares diferenciados. *(Especificar)*	
b) Adaptações curriculares não significativas. *(Especificar)*	
c) Apoio psicopedagógico. Apoio individualizado e em pequeno grupo com docente de educação especial para desenvolvimento de competências específicas de cariz académico e funcional, descritos no seu Programa Educativo Individual (PEI).	x
d) Antecipação e o reforço das aprendizagens.	

e) Apoio tutorial. *(Especificar)*	

Eficácia das medidas seletivas de suporte à aprendizagem e à inclusão			
Período letivo	**Eficácia das medidas no processo de ensino/ aprendizagem do aluno**	**Decisão**	**Assinatura do responsável pela implementação das medidas**
1.º Semestre Data: 01/02/2024	☒Eficazes ○Pouco eficazes ○Não eficazes	☒A manter □ A alterar	_____
	Fundamentar: Fundamentação registada nas medidas adicionais.		
2.º Semestre Data: 03/07//2024	☒Eficazes ○Pouco eficazes ○Não eficazes	☒A manter □ A alterar	_____
	Fundamentar: Fundamentação registada nas medidas adicionais.		

4. MEDIDAS ADICIONAIS	
a) Frequência do ano de escolaridade por disciplinas. *(Especificar)*	
b) Adaptações curriculares significativas. O aluno no seu currículo tem áreas específicas, que contemplam a Autonomia, o Desenvolvimento Pessoal e Social, a Cognição/Comunicação e Motricidade.	x
c) Plano individual de transição. *(Especificar)*	
d) Desenvolvimento de metodologias e estratégias de ensino estruturado.	
e) Desenvolvimento de competências de autonomia pessoal e social. Possibilitar ao aluno o desenvolvimento das capacidades tais como: relações interpessoais, afetivas, motoras, autonomia na realização de atividade de vida prática e diária, levando-o a adotar atitudes e hábitos de conduta e cooperação. Competências em desenvolvimento para aumentar o grau de independência e autonomia nas atividades da vida diária: - Cuidados pessoais, autogestão e segurança; - Comportamentos adequados em diferentes situações; - Afetividade e interações com pessoas; - Participação em atividades e/ou ambientes coletivos; - Locomoção/orientação na escola e comunidade; - Relacionamento social com conhecidos e outras pessoas da comunidade;	x

Eficácia das medidas adicionais de suporte à aprendizagem e à inclusão

Período letivo	Eficácia das medidas no processo de ensino/ aprendizagem do aluno	Decisão	Assinatura do responsável pela implementação das medidas
	☒Eficazes ○Pouco eficazes ○Não eficazes	☒A manter □ A alterar	_____
1.º Semestre Data: 01/02/2024	O apresenta um atraso de desenvolvimento global, com Perturbação do Desenvolvimento Intelectual e da Linguagem, sequela de prematuridade e complicações neonatais. Devido ao seu perfil de funcionalidade, frequenta a Unidade de Apoio Especializado (UAE), onde são desenvolvidas estratégias de ensino-aprendizagem que visam a aquisição de competências em áreas específicas, tais como: Desenvolvimento Pessoal e Social; Cognição/Comunicação, Motricidade e Autonomia. **Autonomia S** É um aluno dependente do adulto, para a higiene, alimentação e vestuário. Ainda não tem controlo dos esfíncteres. Na alimentação, apesar de manter uma seletividade alimentar, verifica-se uma maior aceitação de novos alimentos (ex: massa, carne). É capaz de levar a colher à boca, no entanto, entorna a sopa, necessita de ajuda. Come sem ajuda o segundo prato e fruta. No vestuário, consegue tirar o casaco e os sapatos. Apesar de manter uma postura passiva, observam-se melhorias, por vezes, tomando a iniciativa e pedindo ajuda em tarefas de AVD. **Cognição/ comunicação S** Corresponde melhor a pedidos, contudo, necessita de repetição da informação, ajudas visuais e gestuais e orientação para cumprir o solicitado. Mantém a dificuldade em manter o foco de atenção, dispersando-se com muita facilidade com estímulos externos. Quando atento na tarefa, identifica cores, números e faz associações. Na comunicação não fala, emite apenas sons guturais, faz vocalizações para chamada de atenção do adulto mais acentuados no período da tarde. Tem melhorado a compreensão de palavras. Olha para o adulto, embora evite o contacto ocular, faz pedidos muito pontuais através do contacto físico com o adulto de referência e do apontar, por exemplo: papel, mochila e casaco. Ao longo das sessões de terapia da fala tem sido feito um trabalho transversal a todas as áreas da linguagem e da comunicação. Segundo a Terapeuta da Fala o demonstra uma melhor atenção conjunta nas tarefas propostas em sessão. Nota-se um comportamento mais responsivo e mais interativo, principalmente nas atividades que incluem música, o bate palmas com frequência e toca nas mãos da Terapeuta como sinal positivo ao que está a ser feito. Por vezes, quando está entusiasmado posiciona os articuladores para produzir o som /a/ sem emissão de voz. O identifica partes do corpo e gosta muito de o fazer, por exemplo, através da música (cabeça, ombros, joelhos e pés).		

	Nota-se uma maior assertividade na utilização do "não" e em fazer pedidos. **Desenvolvimento Pessoal e Social S** Resguarda-se muito na proteção do adulto, mas gosta de estar junto dos pares, que são muito carinhosos para consigo. É muito emotivo e sensível, não gosta de ouvir gritos, zangas, fica tenso e ansioso, chegando a chorar. Participa com a sua turma nas aulas de Oficina Coral e Expressão Física e Motora. Participou em inclusão com a sua turma de referência na Festa de Natal, nos ensaios e nas atividades do Projeto de Inclusão pela Arte (dedicadas ao tema o cubismo de Picasso), o [redacted] apresentou a atividade com recurso ao "Sequenciador de histórias" (digitalizador de voz). **Motricidade S** O aluno é funcional, contudo, revela algumas dificuldades no equilíbrio e coordenação. Com modelo e muita persistência por parte do adulto, consegue reproduzir alguns padrões motores. Frequenta as aulas de apoio à inclusão em Educação Física, que se têm revelado eficazes na sua postura e concretização de exercícios. Registando-se uma ligeira evolução na execução de exercícios ao nível do equilíbrio, força e coordenação.		
2.º Semestre Data: 03/07//2024	☒Eficazes ○Pouco eficazes ○Não eficazes	☒A manter □ A alterar	_____
	Autonomia S Na alimentação, consegue comer sozinho a sopa e o segundo prato com a colher. Come também a fruta de forma independente. Mantém a seletividade alimentar de alguns alimentos. Não tem controlo dos esfíncteres. No vestuário, é capaz de tirar o casaco e os sapatos, mas necessita de muito reforço verbal. **Cognição/ comunicação S** Corresponde melhor a pedidos inseridos no seu quotidiano. Em pedidos fora do seu contexto de funcionamento, necessita de repetição da informação, ajudas visuais e gestuais e orientação para cumprir o solicitado. Por vezes adota uma atitude opositora, não correspondendo a qualquer pedido que lhe seja feito. Mantém a dificuldade em manter o foco de atenção, dispersando-se com muita facilidade com estímulos externos. Olha para o adulto sempre que verbaliza o seu nome e atualmente mantém o contacto ocular. Aparentemente não demonstra interesse por qualquer atividade proposta. Os seus objetos de interesse são garrafa de água vazia, tiras de papel e um livro que habitualmente vê. As inconsistências das suas respostas suscitam dúvidas sobre as suas reais competências e conhecimentos. Faz sequência de números de 1 a 9 corretamente. Identifica os números até 9, a pedido. Segue a contagem, apontando com o dedo. Está em fase de aquisição a ordenação de letras móveis do nome e algumas palavras com modelo escrito. Identifica cores e faz associações. Não tem comunicação verbal, produzindo sons guturais para chamadas de		

	atenção ou como forma de se autorregular. Iniciou o apontar com o dedo para fazer pedidos de objetos de interesse. Foi introduzido cartões de comunicação alternativa/aumentativa, fixos num fio, que transporta ao pescoço. Estes cartões têm o objetivo de expressar as suas necessidades e com ações relacionadas com o seu dia-a-dia, para ser utilizado no contexto de casa e escola. Observa-se que o Pedro aumentou a sua intenção comunicativa, recorrendo aos cartões para manifestar um interesse ou vontade. Contudo, a rotina da utilização dos mesmos tem sido inconsistente, pois o fio fica algumas vezes em casa. O identifica partes do corpo básicas, com insistência do adulto e repetição. Este semestre deixou de ter terapia da fala, porque a terapeuta deixou de prestar serviço no CRI (Centro de Recursos para a Inclusão). **Desenvolvimento Pessoal e Social S** Continua a necessitar do contacto físico com o adulto, particularmente com os adultos de referência. Atualmente aproxima-se preferencialmente por um colega de referência. Participa com a sua turma nas aulas de Oficina Coral e Expressão Física e Motora. Participou em inclusão com a sua turma de referência na Festa de final de ano e nos ensaios, assim como, nas atividades do Projeto de Inclusão pela Arte (dedicadas ao tema- o cubismo de Picasso). **Motricidade S** O realiza a maioria das ações do quotidiano de forma funcional, mas revela dificuldades no planeamento motor, equilíbrio e coordenação. Continua a manifestar uma postura muito passiva e rígida, necessitando de modelo e persistência por parte do adulto, para executar as ações motoras. Demonstra dificuldades na imitação de gestos, movimentos e posturas, o que compromete o seu desempenho. Desce escadas sem alternância de pés e sobe com ajuda. Ultrapassa obstáculos de pequena altura com ajuda. Consegue apanhar uma bola a curta distância, mas não a lança, apenas a larga. É capaz de rasgar papel e manusear objetos pequenos. Frequenta as aulas de apoio à inclusão em Educação Física, que se têm revelado eficazes na sua postura e concretização de exercícios. Registando-se uma ligeira evolução na execução de exercícios ao nível do equilíbrio, força e coordenação.

Período da intervenção: 15/09/2023 a 28/06/2024	
Intervenientes	**Assinatura**
Professor(a) responsável pela implementação das medidas	
Docentes de Educação Especial	
Encarregado(a) de Educação	
Terapeuta Ocupacional	
Psicomotricista	
Data:03/07/2024	

5. Orientações para o futuro *(Aspetos a considerar nos períodos letivos seguintes e, quando necessário, identificação da necessidade de alteração das medidas. Poderá ainda ser indicada a necessidade de revisão do PEI.)*
Usufrui das seguintes terapias pelo CRI: Terapia Fala (30m) e psicomotricidade (30m) e estimulação sensorial de grupo (1 h semanal). Frequenta o Apoio à Inclusão em Educação Física (individual, 2ª f, 30' semanal). Intervenção terapêutica realizada no Centro de Paralisia Cerebral da Fundação Calouste Gulbenkian (6ª feira). Recomenda-se a continuidade do treino do controle dos esfíncteres em casa (interrupções letivas). No próximo ano letivo, sugere-se a continuidade do apoio pela equipa CRI.

O (A) encarregado(a) de educação			
Nome:			
Data:	08/07//2024	Assinatura:	

O (A) aluno(a)			
Nom			
Data:	_____	Assinatura:	(Não se aplica)

O (A) Coordenador(a) da Equipa Multidisciplinar de apoio à Educação Inclusiva (Art. 12.º)			
Nome:			
Data:		Assinatura:	

ANEXO B. Consentimentos Informados e Confidencialidade

Exa. Sra. Diretora
Agrupamento [redacted]

Data: 04/12/2023

Assunto: Investigação a realizar no âmbito do Mestrado em Educação Especial

Eu, Carmen Lopes, mestranda com o nº2022400 da Escola Superior de Educação de Lisboa, frequento o Mestrado em Educação Especial, proponho-me a realizar um estudo **"As expressões artísticas enquanto veículo de inclusão de alunos com multideficiência no 1º ciclo do ensino básico"**, cujo objetivo é realizar um estudo de caso e documentar a investigação. Prevê-se que a investigação se inicie em dezembro de 2023 e esteja concluída em maio de 2024. Em termos metodológicos o estudo de natureza qualitativa implica a recolha de dados: pesquisa documental, observação das crianças e entrevistas aos professores.
Neste sentido, venho solicitar a autorização para realizar esse estudo com os alunos do CAA de Porto Salvo garantindo a total confidencialidade e o anonimato de todas as informações e dados recolhidos.

Mais informo que será pedido, por escrito, a autorização com consentimento informado aos respetivos Encarregados de Educação.

A realização do estudo tem a orientação da professora Doutora Teresa Leite da Escola superior de Educação de Lisboa.

Desde já agradeço a sua indispensável colaboração.

Com os melhores cumprimentos,
A Mestranda,
Carmen Lopes

[redacted]

(Autorização da Diretora do agrupamento)

POLITÉCNICO DE LISBOA

ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO DE LISBOA

PROTOCOLO DE CONSENTIMENTO LIVRE INFORMADO

Nós, [redacted], Pais do(a) [redacted] declaramos termos sido informados por Carmen Lopes, a frequentar, no presente ano letivo de 2023/2024, o 2º ano do Mestrado em Educação Especial, na Escola Superior de Educação de Lisboa, e estamos cientes dos propósitos e termos em que decorrerá o presente estudo de caso, bem como da minha participação voluntária no mesmo e dos limites da confidencialidade.

Nesse âmbito, dispomo-nos a participar neste estudo, cujos objetivos são:

(i) Caraterizar o modo como os alunos com MD participam nas atividades de expressões artísticas desenvolvidas no 1º ciclo do ensino básico.

(ii) Identificar o contributo das expressões artísticas na inclusão de alunos com MD no 1º ciclo do ensino básico.

Caracterizar e analisar uma determinada situação educativa;

A nossa participação neste estudo envolve autorização, para que Carmen Lopes

- [x] Observem o nosso educando no contexto educativo;
  Recolham imagens do nosso educando no contexto educativo
  Fotos Sim [x] Não [ ]
  Vídeo Sim [x] Não [ ]
- [x] Tenham acesso ao processo educativo do nosso educando.

Este estudo não me trará despesa ou risco. Foi-nos assegurada total confidencialidade e proteção da informação, que fornecemos aos autores do mesmo.
Em suma, declaramos que entendemos os objetivos do estudo e concordamos em participar no mesmo, voluntariamente.

Assinaturas:

[redacted]

Lisboa, 12 de janeiro de 2024

POLITÉCNICO DE LISBOA

ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO DE LISBOA

PROTOCOLO DE CONSENTIMENTO LIVRE INFORMADO

Nós, [redacted], Pais do(a) [redacted] declaramos termos sido informados por Carmen Lopes, a frequentar, no presente ano letivo de 2023/2024, o 2º ano do Mestrado em Educação Especial, na Escola Superior de Educação de Lisboa, e estamos cientes dos propósitos e termos em que decorrerá o presente estudo de caso, bem como da minha participação voluntária no mesmo e dos limites da confidencialidade.

Nesse âmbito, dispomo-nos a participar neste estudo, cujos objetivos são:

(i) Caraterizar o modo como os alunos com MD participam nas atividades de expressões artísticas desenvolvidas no 1º ciclo do ensino básico.

(ii) Identificar o contributo das expressões artísticas na inclusão de alunos com MD no 1º ciclo do ensino básico.

Caracterizar e analisar uma determinada situação educativa;

A nossa participação neste estudo envolve autorização, para que Carmen Lopes

- [x] Observem o nosso educando no contexto educativo;
  Recolham imagens do nosso educando no contexto educativo
  Fotos Sim [x] Não [ ]
  Vídeo Sim [x] Não [ ]
- [x] Tenham acesso ao processo educativo do nosso educando.

Este estudo não me trará despesa ou risco. Foi-nos assegurada total confidencialidade e proteção da informação, que fornecemos aos autores do mesmo.
Em suma, declaramos que entendemos os objetivos do estudo e concordamos em participar no mesmo, voluntariamente.

Assinaturas:

X [redacted]

Lisboa, 15 de janeiro de 2024

POLITÉCNICO DE LISBOA

ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO DE LISBOA

PROTOCOLO DE CONSENTIMENTO LIVRE INFORMADO

Nós, [redacted], Pais do(a) [redacted] declaramos termos sido informados por Carmen Lopes, a frequentar, no presente ano letivo de 2023/2024, o 2º ano do Mestrado em Educação Especial, na Escola Superior de Educação de Lisboa, e estamos cientes dos propósitos e termos em que decorrerá o presente estudo de caso, bem como da minha participação voluntária no mesmo e dos limites da confidencialidade.

Nesse âmbito, dispomo-nos a participar neste estudo, cujos objetivos são:

(i) Caraterizar o modo como os alunos com MD participam nas atividades de expressões artísticas desenvolvidas no 1º ciclo do ensino básico.

(ii) Identificar o contributo das expressões artísticas na inclusão de alunos com MD no 1º ciclo do ensino básico.

Caracterizar e analisar uma determinada situação educativa;

A nossa participação neste estudo envolve autorização, para que Carmen Lopes

- [x] Observem o nosso educando no contexto educativo;
  Recolham imagens do nosso educando no contexto educativo
  Fotos Sim [x] Não [ ]
  Vídeo Sim [x] Não [ ]
- [x] Tenham acesso ao processo educativo do nosso educando.

Este estudo não me trará despesa ou risco. Foi-nos assegurada total confidencialidade e proteção da informação, que fornecemos aos autores do mesmo.
Em suma, declaramos que entendemos os objetivos do estudo e concordamos em participar no mesmo, voluntariamente.

[redacted] Assinaturas:

Lisboa, 16 de Janeiro de 2024

POLITÉCNICO DE LISBOA

ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO DE LISBOA

PROTOCOLO DE CONSENTIMENTO LIVRE INFORMADO

Nós, [redacted], Pais do(a) [redacted] declaramos termos sido informados por Carmen Lopes, a frequentar, no presente ano letivo de 2023/2024, o 2º ano do Mestrado em Educação Especial, na Escola Superior de Educação de Lisboa, e estamos cientes dos propósitos e termos em que decorrerá o presente estudo de caso, bem como da minha participação voluntária no mesmo e dos limites da confidencialidade.

Nesse âmbito, dispomo-nos a participar neste estudo, cujos objetivos são:

(i) Caraterizar o modo como os alunos com MD participam nas atividades de expressões artísticas desenvolvidas no 1º ciclo do ensino básico.

(ii) Identificar o contributo das expressões artísticas na inclusão de alunos com MD no 1º ciclo do ensino básico.

Caracterizar e analisar uma determinada situação educativa;

A nossa participação neste estudo envolve autorização, para que Carmen Lopes

- ☒ Observem o nosso educando no contexto educativo;
  Recolham imagens do nosso educando no contexto educativo
  Fotos Sim ☒ Não ☐
  Vídeo Sim ☒ Não ☐
- ☒ Tenham acesso ao processo educativo do nosso educando.

Este estudo não me trará despesa ou risco. Foi-nos assegurada total confidencialidade e proteção da informação, que fornecemos aos autores do mesmo.
Em suma, declaramos que entendemos os objetivos do estudo e concordamos em participar no mesmo, voluntariamente.

[redacted] Assinaturas: _____

Lisboa, 18 de JANEIRO de 2024

ANEXO C. Questionário Sociodemográfico às Professoras

Questionário sociodemográfico P 1

Assinale, com uma cruz, a resposta que corresponde à sua situação:

1.1. Género:

Feminino	Masculino
X	

1.2. Idade: 45 anos

1.3. Anos de serviço docente: 24

1.4. Experiência profissional com crianças com multideficiência: 24 anos

1.5. Habilitações Literárias:

Bacharelato	Licenciatura	Pós-graduação	Mestrado	Doutoramento
	X			

1.6. Formação profissional:

Educador/a de infância	Docente do 1º ciclo	Docente dos 2º e 3º ciclos	Docente do ensino secundário
	X		

1.7. Formação especializada em Educação Especial:

Não	Sim	Se respondeu sim, indique por favor em que área?					
X		Grupo 910		Grupo 920		Grupo 930	

1.8. Trabalha no Centro de Apoio à Aprendizagem (CAA):

Não	Sim	Se respondeu sim, indique por há quantos anos?
X		

1.9. Há quantos anos trabalha nesta escola: 3

1.10. Número de crianças com multideficiência com que trabalha este ano letivo: 2

Questionário sociodemográfico P 2

Assinale, com uma cruz, a resposta que corresponde à sua situação:

1.1. Género:

Feminino	Masculino
X	

1.2. Idade: 55 anos

1.3. Anos de serviço docente: 24 anos

1.4. Experiência profissional com crianças com multideficiência: 2 anos

1.5. Habilitações Literárias:

Bacharelato	Licenciatura	Pós-graduação	Mestrado	Doutoramento
	X			

1.6. Formação profissional:

Educador/a de infância	Docente do 1º ciclo	Docente dos 2º e 3º ciclos	Docente do ensino secundário
	X		

1.7. Formação especializada em Educação Especial:

Não	Sim	Se respondeu sim, indique por favor em que área?					
X		Grupo 910		Grupo 920		Grupo 930	

1.8. Trabalha no Centro de Apoio à Aprendizagem (CAA):

Não	Sim	Se respondeu sim, indique por há quantos anos?
X		

1.9. Há quantos anos trabalha nesta escola: 3 anos

1.10. Número de crianças com multideficiência com que trabalha este ano letivo: 2

Questionário sociodemográfico P 3

Assinale, com uma cruz, a resposta que corresponde à sua situação:

1.1. Género:

Feminino	Masculino
X	

1.2. Idade: 60 anos

1.3. Anos de serviço docente: 40 anos

1.4. Experiência profissional com crianças com multideficiência: 38 anos

1.5. Habilitações Literárias:

Bacharelato	Licenciatura	Pós-graduação	Mestrado	Doutoramento
		X		

1.6. Formação profissional:

Educador/a de infância	Docente do 1º ciclo	Docente dos 2º e 3º ciclos	Docente do ensino secundário
X			

1.7. Formação especializada em Educação Especial:

Não	Sim	Se respondeu sim, indique por favor em que área?					
	X	Grupo 910	X	Grupo 920		Grupo 930	

1.8. Trabalha no Centro de Apoio à Aprendizagem (CAA):

Não	Sim	Se respondeu sim, indique por há quantos anos?
	X	5 anos

1.9. Há quantos anos trabalha nesta escola: 5

1.10. Número de crianças com multideficiência com que trabalha este ano letivo: 7

Questionário sociodemográfico P 4

Assinale, com uma cruz, a resposta que corresponde à sua situação:

1.1. Género:

Feminino	Masculino
X	

1.2. Idade: 48 anos

1.3. Anos de serviço docente: 20

1.4. Experiência profissional com crianças com multideficiência: 10 anos

1.5. Habilitações Literárias:

Bacharelato	Licenciatura	Pós-graduação	Mestrado	Doutoramento
	X	X		

1.6. Formação profissional:

Educador/a de infância	Docente do 1º ciclo	Docente dos 2º e 3º ciclos	Docente do ensino secundário
		X	X

1.7. Formação especializada em Educação Especial:

Não	Sim	Se respondeu sim, indique por favor em que área?					
	X	Grupo 910		Grupo 920		Grupo 930	

1.8. Trabalha no Centro de Apoio à Aprendizagem (CAA):

Não	Sim	Se respondeu sim, indique por há quantos anos?
	X	

1.9. Há quantos anos trabalha nesta escola: 5 anos

1.10. Número de crianças com multideficiência com que trabalha este ano letivo: 7

ANEXO D. Observação Naturalista

Ficha de registo da observação naturalista

Observação nº 1

Data: 16/01/2024 **Hora:** 9h15 **Duração:** 45 minutos

Local: sala do CAA **Turma:** 3º D

Situação inicial / contexto: Ao entrarmos na sala, verificou-se que o P. e a V. ficaram sentados em roda com os restantes colegas da turma e com a professora titular de turma.

Tempo	Descrição da observação (situações, comportamentos…)	Inferências / Observações
9h15	Na sala o P. estava sentado em roda junto dos restantes colegas. A V. foi sentada num puf que se encontrava no meio da roda pela professora I. de educação especial. A V. Ficou sentada a balançar o corpo repetidamente e a realizar vocalizações. A professora S. de educação especial começa a atividade explicando a mesma e sobre quem vão falar e trabalhar, mas a V. sai da roda e começa a fugir, rastejando para o tapete existente no canto da sala. A professora senta novamente a V. para que esta permaneça no lugar e consiga ouvir e ver o powerpoint com as imagens. A professora I. chama o P. que sai da roda e vai ao corredor, fechando a porta da sala. Com ajuda da professora I. o P. bate à porta e entra com a máscara do Picasso colocada, simulando ser o Picasso. Os restantes alunos riem-se e batem palmas ao P., depois o P. é acompanhado à cadeira que se encontra em frente à restante turma e sentasse com ajuda da professora I. É dado ao P. um digitalizador de fala para apresentar de forma ordenada de (1 ao 5) o pintor e escultor Picasso. Com o digitalizador no colo o P. olha para os números, é pedido ao aluno que carregue no número 1, mas este olha em volta para todos os colegas e não mexe a mão. Com a ajuda da professora I. ele carrega no número 1 com	A V. parece fazer movimentos repetitivos acompanhados de vocalizações. O P. parece gostar de usar a máscara a tapar a cara. O P. aparenta reconhecer o digitalizador e os números.

9h30	a mão fechada e ouve-se a apresentação. Pedem ao P. para carregar no 2 e ele só toca com a ponta do dedo, mas a professora ajuda a fazer força e ouve-se a informação. Os colegas do P. batem palmas após o seu esforço. A professora pede para ele voltar a carregar no mesmo número para reforçar a informação que não se tinha ouvido com o barulho das palmas. Enquanto isso, a V. permanece sentada a tirar o laço do cabelo e atira o mesmo para o colega do lado. O colega fica com o seu laço na mão e ela deita-se para trás protestando e vai a "rastejar" para o tapete, ficando fora da roda e do grupo. A professora deixa-a ir para se autoregular e volta a trazê-la novamente para junto do grupo. Os colegas querem continuar a atividade e chamam pelo nome do P. para que este continue a carregar no número 3 do digitalizador, este olha para os colegas que o chamam e volta a olhar para a imagem do número e carrega. Após ouvir uma breve explicação de pintura, escultura e desenhos do pintor, o aluno P. recebe indicação através do contato ocular com a professora I. para que continue para o número 4, este carrega no botão e espera com os braços pousados no colo pelo próximo pedido. Continua a olhar para os colegas que lhe estão mais próximos. De pernas cruzadas e envolvido pelos braços da professora I. carrega no último número da qual ouvem a informação. O P. recebe um beijo da professora I. e é acompanhado à roda onde se senta junto de dois colegas, de imediato é colocado no colo de uma colega que o abraça e beija com afeto. Permanece sentado a receber mimos e festinhas no pescoço. Enquanto esperam pela explicação da restante atividade a colega pega na mão dele e ficam de mão dada.	Parece existir mais força e confiança no P. a carregar no digitalizador. Parece que a V. está descontente com o colega por ter guardado o seu gancho do cabelo. O P. parece entender a comunicação dos colegas da turma e da professora. Parece que o P. está contente com os abraços dos colegas e aceita o contato positivamente

9h45	A V. volta para junto do grupo e grita agitando a cabeça repetidamente, os colegas põe-lhe os braços à volta do corpo. Esta reage negativamente gritando novamente. A professora S. perguntou que formas estão desenhadas na pintura, mas nem o P., nem a V. conseguiram responder. Enquanto a professora falava das formas geométricas uma colega da V. sentou-se ao seu lado para lhe dar beijinhos, ela começou a abanar a cabeça de forma repetida e a bater palmas. O P. continua sentado encostado a uma colega e observa todos os movimentos à sua volta. A V. volta a sair do lugar e fica sentada no chão com as pernas em (W) frente a um colega que lhe dá as mãos. Assim que ouve a música que acompanha o desenho do pintor, a V. olha de imediato e começa a balançar os dedos da mão esquerda, enquanto a direita continua de mão dada com o colega. Assim que ouve bater palmas dos colegas pela entrada da cor no desenho que passa na tela, a aluna torce o tronco e vira o olhar para o som. Enquanto ouve o som a V. junta as mãos e entrelaça os dedos, mas logo de seguida volta a deitar-se no chão e desta vez fica deitada de barriga para baixo, quando o adulto a coloca no puf, a aluna retira o gancho do cabelo. A V. começa a ficar muito agitada e a professora I. dá-lhe um livro para ela brincar. A aluna vira as páginas do livro repetidamente primeiro de trás para a frente e depois de frente para trás. E volta a sair do puf para o tapete, a meio do percurso para e olha para trás e vocaliza sons. A professora I. vai buscar a V. e coloca-a junto de si a ver o livro.	Durante a interação a V. demonstra agitação motora. Observa-se que não existe comunicação verbal. A V. reagiu positivamente ao carinho. A V. parece gostar de música e parece perceber a mudança do som. Parece ficar cansada da posição de sentada A V. Parece gostar de livros e brinca isoladamente. Não parece querer procurar os colegas. A V. procura encontrar o adulto quando se vira para

10h	Quando a luz da sala aumenta, os alunos movimentam-se mais e o P. vai para o colo de outro colega, onde é balançado duas vezes. A professora S. coloca papel cenário no chão no meio da roda dos alunos, coloca os cubos que fazem parte da atividade com diferentes imagens nos mesmos para que estes possam ser lançados pelos alunos P. e V. São distribuídos lápis de pastel por todos os alunos, a V. coloca o seu de imediato na boca e morde. O primeiro lançamento é feito à contagem de três pela V. com a ajuda da professora I. Os alunos desenham a figura que o dado sorteou (um coração), a V. mantém-se ao lado da professora I. enquanto a professora S. coloca o P. sentado em cima do papel cenário onde todos desenham à sua volta. O P. lança outro cubo no meio da roda de alunos com ajuda da professora I. e sorri quando este fica preso entre os braços em cima da sua cabeça e depois passa em frente à sua cara. A V. continua a balançar a cabeça e mexer os dedos das mãos. O P. é ajudado a colocar-se em pé pela professora S. para lançar o dado, mas não o larga, olhando para todos os colegas à sua volta. A professora volta a pedir ao aluno para o largar, mas só o faz com ajuda. Assim que o cubo cai o P. levanta as duas mãos por cima da cabeça e sorri para os colegas. O P. está em constante observação, olha para o lado esquerdo e para o lado direito à procura dos colegas, a professora dá-lhe a mão para ele sair do centro da roda e dar lugar à V. A professora I. ajuda a V. a lançar o cubo, fazendo movimentos de lançamentos repetidos com aluna para que esta consiga largar o mesmo. Quando a V. lança o outro cubo de imagens, o grupo de alunos	trás e parece que o chama. Parece compreender a instrução que lhe é pedida para colocar as mãos à volta do cubo. A V. Demonstra tendência para movimentos repetitivos. O P. parece compreender as instruções da professora. O P. parece acompanhar os colegas com o olhar. Parece demonstrar empatia com os colegas. A V. parece não ter força para os movimentos que a professora faz. Ao longo da observação foi verificado que os movimentos

	ficam contentes e gritam de alegria e o P. aproxima-se do grupo para ver o que se passa. Assim que termina o lançamento a aluna continua os movimentos repetitivos. Os alunos continuam a desenhar enquanto o P. e a V. observam as suas movimentações. No fim da atividade as professoras, elogiam o comportamento do grupo nomeadamente com os dois colegas que frequentam o CAA.	repetitivos da V. são permanentes.

ANEXO E. Observações Estruturadas

Observação Estruturada Grelha de Observação da expressão Artística (Desenho, colagem e recorte)		Observação em contexto de Ensino Regular	Autor: Carmen Lopes
Local: Patamar Azul	Turma: 3º D	Data do registo: 23/01/2024	Hora: 9h15	Alunos: P e V
Comportamento a observar	**Observação aluno P**	**Observação aluno V**	**Inferências**
1.Nível alerta do aluno durante a atividade (participativo; adormecido; agitado).	O aluno manteve-se sempre muito participativo e com vontade de explorar todos os materiais.	A V. só esteve participativa após a colocação de música e por um período reduzido.	O P. parece gostar muito destas atividades.
2.Conforto/Desconforto	Demonstrou conforto durante a atividade.	Demonstrou algum desconforto no início da atividade enquanto não foi colocada música junto a si.	A V. necessita de estar sempre a ouvir música para se autorregular.
3.Consegue fazer escolhas, quando solicitado	Consegue fazer escolhas a nível das cores e materiais.	Tem alguma dificuldade em fazer escolhas devido à sua mobilidade. Observa-se ainda que mesmo quando os materiais são colocados à sua frente a V. não escolhe.	
4. Reage a estímulos (táteis; visuais; verbais)	Reage a diferentes estímulos.	Reage a estímulos táteis e verbais. Explorou uma placa de cartão livremente. Sorriu quando a professora S. deslizou a sua mão sobre as placas de EVA.	

5.Consegue manusear os materiais (sem ajuda, com ajuda física, com ajuda verbal)	**O P. consegue manusear quase todos os materiais sozinho.**	**A V. só consegue manusear os materiais com a ajuda da prof. I. Durante esta atividade a V. atira alguns materiais para o chão.**	**Parece que a V. quer tirar os materiais da sua frente. Sempre que a professora coloca os materiais à sua frente ela afasta e empurra os mesmos.**
6.Expressa prazer; indiferença ou desagrado, durante a atividade	**O P. sorriu várias vezes ao longo da atividade expressando satisfação pela mesma.**	**Expressa desagrado quando tem de apertar a cola. Noutros momentos, a aluna expressa indiferença pelo que se está a passar à sua volta.**	**Parece que o maior foco da V. é quando a atividade é realizada ao som de música, como se houvesse um input dos sentidos.**
7.Toma iniciativa (pegar nos instrumentos; explorar sensorialmente e realizar atividade)	**O P. gosta de pegar nos materiais e explorar os mesmos. Um colega da turma auxilia e ajuda o P. a pintar. Durante a pintura desliza com o rolo com a mão sobreposta na do colega.**	**A V. manuseia os materiais e os instrumentos que foram colocados pelo adulto no tabuleiro da cadeira. Os materiais foram sempre facultados pelo adulto.**	**Observa-se que a V. empurra as placas de feltro coloridas para trás porque tem dificuldade em pegar nas mesmas. Observa-se um colega a ajudar o P. sem este pedir ajuda.**
8.Mantém a atenção e interesse durante a atividade	**Mantém o interesse na atividade desde que possa manusear e explorar livremente. Vai de grupo em grupo livremente.**	**Não mantém a atenção e o interesse é momentâneo.**	
9.Como comunica (pelo olhar, vocalizações; apontar; movimentos corporais; objetos; símbolos; gestos; fala)	**O P. comunicou com o olhar, vocalizações e apontando para os materiais que queria utilizar.**	**A V. utilizou vocalizações para comunicar.**	
10.Estabelece atenção conjunta	**O P. consegue estabelecer a atenção conjunta, mas por períodos curtos.**	**A V. não consegue estabelecer a atenção conjunta, virando a cabeça com movimentos repetitivos.**	

11.Faz turnos comunicativos (pegar a vez)	**O P. consegue pegar a vez no momento da escolha de materiais.**	**A V. não consegue fazer turnos comunicativos.**	
12.Faz pedidos (de ajuda; para as suas preferências)	**O P. consegue pedir ajuda através de gestos.**	**A V. pede ajuda para ouvir música ou sair da cadeira, através de sons ou gestos repetitivos.**	
13. Revela compreender o que se lhe diz	**O P. gostou dos desafios propostos e pareceu compreender que a atividade tinha um propósito prazeroso.**	**A V. não demonstrou compreender e por vezes ficou irritada gesticulando.**	**O P. parece gostar de desafios. A V. demonstrou agitação motora.**
14.Presta atenção a pessoas e objetos existentes	**O P. prestou atenção aos colegas e aos objetos que lhe transmitiram maior curiosidade em termos de utilização. Ao longo da atividade o P. prestou atenção ao que os colegas estavam a explorar.**	**A V. não prestou tanta atenção e centrou-se em si.**	
15.Mostra prazer em estar junto de pares e adultos	**Demonstra muito prazer em estar junto dos colegas e dos adultos.**	**A V. não gostou muito da agitação e excesso de estímulos.**	**O P. aprecia um abraço e gosta do retorno.**
16.Interage com colegas e adultos	**Interage com os colegas e partilha materiais.**	**A interação é muito curta e de pouca intencionalidade.**	**O P. parece gostar das festinhas e do colo dos colegas.**

Observação Estruturada Grelha de Observação da expressão Artística (Desenho, colagem e recorte)		Observação em contexto de Ensino Regular	Autor: Carmen Lopes
Local: Patamar Azul	Turma: 3º D	Data do registo: 23/01/2024	Hora: 9h15 Alunos: P e V
Comportamento a observar	**Observação aluno P**	**Observação aluno V**	**Inferências**
1. De que forma comunica o professor com o aluno durante a atividade?	As professoras de E.E. e a professora titular explicam a atividade e os diferentes tipos de material.	A professora I. comunica individualmente com a V. para lhe dar a escolher os materiais. E baixando o seu rosto ao seu nível para ver se está bem.	Observa-se uma preocupação por parte das três professoras em tentar dar o máximo de atenção aos alunos.
2. O professor mantém o contacto físico com o aluno?	Todas as professoras mantêm o contato físico com o P.	Diversas vezes, mantendo a mão esquerda junto da aluna para esta interagir.	
3. O professor encoraja o aluno durante a atividade?	A professora S. encoraja o aluno a pintar e experienciar os materiais.	A Professora I. encoraja a aluna a escolher os materiais.	
4. O professor estimula a participação do aluno?	Durante a atividade é ouvido diversas vezes, pelas professoras que a pintura do P. está a ficar linda.	A P. I. não deixa que a aluna desista de carregar no cartão ou no feltro, está sempre a incentivar à sua força.	
5. O professor dá tempo suficiente ao aluno para participar e responder?	A atividade é feita com calma e realizada com tempo.	A atividade é feita com calma e realizada com tempo.	
6.O aluno interage com algum colega de sala?	O P. interage com os colegas de sala por onde vai passando.	A V. só interage com os colegas que vão junto de si.	A V. parece estar bem centrada em si.

7. O aluno interage com os professores?	**O P. gosta do contato dos adultos e de sentir-se acarinhado.**	**A V. dá a mão à professora I. e abana a cabeça para pedir música durante a atividade.**	**O P. pediu várias vezes o reforço positivo por parte dos professores.**
8. O professor ajuda o aluno a utilizar os materiais?	**A professora I. ajuda o P. a espalhar a cola na moldura.**	**A professora S dá a escolher os materiais à V. A professora I. ajuda a V. a colar o feltro.**	
9. O professor responde às necessidades dos alunos?	**Sempre que o aluno demonstrou alguma necessidade os professores ajudaram o P.**	**Sempre que a aluno demonstrou alguma necessidade os professores ajudaram a V.**	**Assim que a V. pediu música a professora B. foi colocara a coluna de som junto dela.**
10. Como é que os alunos se dirigem ao professor?	**Através do olhar, gestos e vocábulos.**	**Através do olhar, gestos e vocábulos.**	
11. O professor olha e escuta a criança durante a atividade?	**Sim, olha diversas vezes para o aluno e tenta perceber quais as suas necessidades.**	**Sim, olha diversas vezes para a aluna e escuta ajudando consoante as suas necessidades.**	

Observação Estruturada Grelha de Observação da expressão Artística (Escultura)		Observação em contexto de Ensino Regular	Autor: Carmen Lopes
Local: Patamar Azul	Turma: 3º D	Data do registo: 30/01/2024	Hora: 9h15	Alunos: P e V
Comportamento a observar	**Observação aluno P**	**Observação aluno V**	**Inferências**
1.Nível alerta do aluno durante a atividade (participativo; adormecido; agitado).	O P. apresenta-se calmo durante a atividade e parece interessado em ver tudo o que se passa em seu redor.	A V. esteve alerta durante a atividade e a ouvir música.	
2.Conforto/Desconforto	O P. demonstra estar confortável com a atividade e está perfeitamente à vontade nas movimentações do espaço.	Esteve sempre sentada na sua cadeira e demonstrou estar tranquila.	
3.Consegue fazer escolhas, quando solicitado	Foi pedido ao P. que escolhesse uma cor para pintar a moldura e ele escolheu o amarelo.	A V. tem dificuldade em fazer escolhas, mesmo quando os materiais são colocados à sua frente.	
4. Reage a estímulos (táteis; visuais; verbais)	Reage aos estímulos de forma tranquila e gosta do que lhe propõem os alunos.	Reagiu aos estímulos verbais, balançando o corpo.	
5.Consegue manusear os materiais (sem ajuda, com ajuda física, com ajuda verbal)	O P. explorou o rolo de pintura nos braços, pintou os braços e depois foi colocar a moldura que tinha pintado no chão a secar.	A V. tem dificuldade em manusear os materiais, mesmo quando estes lhe são colocados à frente.	
6.Expressa prazer; indiferença ou desagrado, durante a atividade	O P. demonstrou estar contente durante a atividade, olhando para tudo o que o rodeava.	Quando lhe foi dado um rolo de cartão para a mão esquerda lado dominante da aluna, a V. balança	

		o corpo e a cabeça, demonstrando satisfação.	
7.Toma iniciativa (pegar nos instrumentos; explorar sensorialmente e realizar atividade)	Observou-se que o P. explora alguns materiais mesmo que não dê continuidade à atividade e passe para outro grupo da turma.	A V. não toma a iniciativa de pegar nos materiais, mas quando lhe são colocados à sua frente balança com eles.	
8.Mantém a atenção e interesse durante a atividade	Quando está a colar as pinturas na moldura com a ajuda dos colegas, ao ouvir a professora a dizer que está bom e já tem cola a mais o P. larga a bisnaga da cola e sai do sítio.	A V. não consegue manter a atenção na atividade e demonstra pouco interesse.	
9.Como comunica (pelo olhar, vocalizações; apontar; movimentos corporais; objetos; símbolos; gestos; fala)	O P. sempre que queria algo, aproximava-se dos colegas e pegava no material. Por vezes esperou que eles lhe perguntassem se queria o rolo, ou colar.	A V. utilizou vocalizações para comunicar.	
10.Estabelece atenção conjunta	O P. conseguiu estabelecer a atenção conjunta, em determinados momentos.	A V. não conseguiu estabelecer a atenção conjunta, olha para o adulto, mas por instantes.	
11.Faz turnos comunicativos (pegar a vez)	O P. consegue pegar a vez no momento da organização de materiais.	A V. não consegue fazer turnos comunicativos.	
12.Faz pedidos (de ajuda; para as suas preferências)	Sempre que precisa de ajuda ou quer algo, como uma cor diferente ou cartão.	A V. pede ajuda para ouvir música ou sair da cadeira, através de sons ou gestos repetitivos.	
13. Revela compreender o que se lhe diz	Quando se pede ao P. que coloque cola no cartão para colar a escultura do seu grupo, o aluno olha para a mão dos colegas que o ajudam.	Não se conseguiu perceber se a V. compreendeu o que o adulto transmitiu.	

14.Presta atenção a pessoas e objetos existentes	**O P. presta atenção aos adultos e aos colegas da turma embora se distraia com os diferentes estímulos.**	**A V. olha em redor e observa os colegas da turma, mas a sua atenção é reduzida.**	
15.Mostra prazer em estar junto de pares e adultos	**Sim, sempre que os colegas chegam junto dele, o P. reage positivamente.**	**A V. demonstra prazer junto dos pares e adultos se estiver acompanhada de música e confortável fisicamente.**	
16.Interage com colegas e adultos	**Sim, é capaz de dar a mão aos colegas para trabalharem juntos.**	**A aluna só chama a atenção do adulto se pretender ouvir música.**	

Observação Estruturada Grelha de Observação da expressão Artística (Escultura)		Observação em contexto de Ensino Regular	Autor: Carmen Lopes
Local: Patamar Azul Turma: 3º D Data do registo: 30/01/2024 Hora: 9h15 Alunos: P e V			
Comportamento a observar	**Observação aluno P**	**Observação aluno V**	**Inferências**
1. De que forma comunica o professor com o aluno durante a atividade?	As professoras explicam ao aluno o que pode fazer.	A professora I. comunica individualmente com a V. para lhe mostrar os materiais prontos a usar.	
2. O professor mantém o contacto físico com o aluno?	O P. é orientado pela P. I. para ir para junto do seu grupo.	Diversas vezes, tocando nas mãos da V.	
3. O professor encoraja o aluno durante a atividade?	A professora S. encoraja o aluno a manter-se junto dos colegas.	A Professora I. encoraja a aluna a segurar os cartões já pintados e secos.	
4. O professor estimula a participação do aluno?	Durante a atividade a P. S. reforça e elogia o trabalho dizendo que a máscara vai ficar bonita.	A P. I. estimula a aluna a olhar para os seus colegas e para os materiais.	
5. O professor dá tempo suficiente ao aluno para participar e responder?	Sim, todas as professoras dão o tempo necessário ao aluno para que este cole as peças.	A V. tem o tempo necessário para participar.	
6.O aluno interage com algum colega de sala?	O P. interage com os colegas de sala da sua maneira, quando se cansou de colar, foi buscar um livro e juntou-se aos colegas.	A V. pouco interagiu com os colegas.	

7. O aluno interage com os professores?	**O P. gosta do contato dos adultos e de sentir acarinhado pelos colegas da turma.**	**A V. olha para a professora I. e abana a cabeça enquanto ouve música.**	
8. O professor ajuda o aluno a utilizar os materiais?	**A P. S. entrega ao P. os cartões pintados na sessão anterior para serem coladas.**	**A P. I. ajuda a V. a segurar os rolos, estimulando a mão menos dominante da aluna (direita).**	
9. O professor responde às necessidades dos alunos?	**Sempre que o aluno demonstrou alguma necessidade os professores ajudaram o P.**	**Sempre que a aluno demonstrou alguma necessidade os professores ajudaram a V.**	
10. Como é que os alunos se dirigem ao professor?	**Através do olhar e gestos.**	**Através do olhar e vocábulos.**	
11. O professor olha e escuta a criança durante a atividade?	**Sim, as professoras olham diversas vezes para o aluno para perceber o que este precisa.**	**Sim, olham diversas vezes para a aluna para perceber se está bem.**	

Observação Estruturada Grelha de Observação da expressão Artística (Pintura ao acaso, exploração sensorial sobre o pintor Pollock)		Observação em contexto de Ensino Regular	Autor: Carmen Lopes
Local: Patamar Azul	Turma: 2º A	Data do registo: 09/02/2024	Hora: 11h	Alunos: D e M
Comportamento a observar	**Observação aluno D**	**Observação aluno M**	**Inferências**
1.Nível alerta do aluno durante a atividade (participativo; adormecido; agitado).	O D. esteve sempre muito participativo e a andar de um lado para o outro e a recolher atenção dos colegas.	A M. esteve alerta, embora houvesse pouca participação devido à sua condição motora.	O D. parece gostar de explorar os espaços.
2.Conforto/Desconforto	Demonstrou bastante conforto durante a atividade.	Não demonstrou desconforto, esteve sempre confortável, encostada no puf.	
3.Consegue fazer escolhas, quando solicitado	O D. consegue fazer escolhas e demonstra gostar de as fazer, aponta para o que quer e vai buscar.	Não consegue fazer escolhas.	
4. Reage a estímulos (táteis; visuais; verbais)	Sim, reage positivamente.	Sim, quando os colegas lhe tocam nos braços e nas pernas ela vira a cabeça e sorri para eles.	
5.Consegue manusear os materiais (sem ajuda, com ajuda física, com ajuda verbal)	O D. consegue manusear os materiais sozinho e gosta de liberdade de exploração.	A M. só consegue manusear os materiais com ajuda física do adulto.	
6.Expressa prazer; indiferença ou desagrado, durante a atividade	Expressa prazer durante a atividade.	Durante a atividade a expressão da M. é neutra.	

7.Toma iniciativa (pegar nos instrumentos; explorar sensorialmente e realizar atividade)	**Sim, consegue explorar livremente. E revela curiosidade sobre alguns objetos. (esfregonas)**	**Não consegue.**	
8.Mantém a atenção e interesse durante a atividade	**Sim, observa tudo o que o rodeia e presta atenção.**	**Não se verifica.**	
9.Como comunica (pelo olhar, vocalizações; apontar; movimentos corporais; objetos; símbolos; gestos; fala)	**O D. utiliza gestos e aponta para os objetos que quer. Esteve sentado ao lado de uma colega a brincar com o seu cabelo, fazendo gestos circulares.**	**Pelo olhar**	
10.Estabelece atenção conjunta	**Consegue estabelecer atenção conjunta com os adultos de referência. E quando percebe que já terminou o pretendido bate palmas.**	**Não**	
11.Faz turnos comunicativos (pegar a vez)	**Sim, quando está a representar o Pollock com a máscara, ele espera pelo olhar da P. I. para lhe dar indicação de continuar a apresentação.**	**Não**	
12.Faz pedidos (de ajuda; para as suas preferências)	**Sim, chama o adulto agarrando no braço de quem estiver junto dele.**	**Não**	
13. Revela compreender o que se lhe diz	**Sim, consegue realizar o que o adulto lhe pede e sabe parar nos momentos de pausa.**	**Não parece perceber.**	

14.Presta atenção a pessoas e objetos existentes	**Sim, e consegue escolher os objetos do seu interesse.**	**A M. olha para o que a rodeia, mesmo não se verificando a sua intenção.**	
15.Mostra prazer em estar junto de pares e adultos	**Muito, adora abraçar os colegas e receber mimos.**	**Mostrasse tranquila e serena. Deixa os colegas estarem de mão dada com ela.**	
16.Interage com colegas e adultos	**Interage imenso, está sempre em constante contato. E é recíproco por parte dos colegas.**	**A interação só existe através do olhar ou fisicamente se eles lhe tocarem. A M. não consegue movimentar-se sozinha.**	

Observação Estruturada Grelha de Observação da expressão Artística (Pintura ao acaso, exploração sensorial sobre o pintor Pollock)		Observação em contexto de Ensino Regular	Autor: Carmen Lopes
Local: Patamar Azul	Turma: 2º A	Data do registo: 09/02/2024	Hora: Alunos: D e M
Comportamento a observar	**Observação aluno D**	**Observação aluno M**	**Inferências**
1. De que forma comunica o professor com o aluno durante a atividade?	A P. S. oralmente explica a atividade à turma e mostra imagens e pinturas do pintor que vão trabalhar. Ao longo da atividade vai fazendo perguntas e dá opções de resposta.	A P. I. pergunta à M. se ela está a olhar para os colegas.	
2. O professor mantém o contacto físico com o aluno?	Sempre que necessário, mas essencialmente deixam o aluno interagir com os colegas.	Sim, no início coloca a M. no puf e depois retira a mão da aluna da boca e limpa a sua mão com um pano.	
3. O professor encoraja o aluno durante a atividade?	Sim, reforça verbalmente com elogios.	Sim, a P. I, diz à M. que ela vai falar para os colegas.	
4. O professor estimula a participação do aluno?	Sim, consegue que o aluno apresente e use uma máscara do pintor. Dramatizando e explicando através do digitalizador da fala.	Sim, a P. I. coloca o dedo da M. sobre o digitalizador da fala para apresentar a atividade aos colegas.	
5. O professor dá tempo suficiente ao aluno para participar e responder?	Sim, o D. apresenta o pintor através de um digitalizador com 6 falas e o aluno tem o tempo e pausas necessárias.	Sim, a M. leva o tempo necessário a carregar no botão.	

6.O aluno interage com algum colega de sala?	**Sim, o D. é um aluno extremamente popular entre os colegas, está sempre a sorrir, a dar beijinhos e abraços.**	**Sim, através do olhar.**	
7. O aluno interage com os professores?	**Sim, diversas vezes.**	**Só olha para o adulto.**	
8. O professor ajuda o aluno a utilizar os materiais?	**Sim, suporta os materiais sempre que o aluno precisa de ajuda. Quando chega o momento de pintar, a P. S. ajuda o D. a deslizar com o cabo de vassoura.**	**Sim, ajuda a segurar os materiais para que a aluna seja envolvida. A P. I. coloca uma almofada para suportar o corpo da M. e coloca a mesma virada para o círculo para pintar com ajuda do adulto. As duas professoras em simultâneo ajudam a M., uma desliza com a almofada ao som da música e a outra segura no cabo da vassoura para a aluna pintar e sentir os movimentos.**	
9. O professor responde às necessidades dos alunos?	**Sim, físicas e emocionais.**	**Sim, acima de tudo do seu bem-estar.**	
10. Como é que os alunos se dirigem ao professor?	**O aluno abraça as professoras e solicita ajuda quando necessita.**	**Pelo olhar.**	
11. O professor olha e escuta a criança durante a atividade?	**Sim, verificam sempre se o aluno está envolvido na atividade e se precisa de alguma coisa.**	**As professoras olham para a M. para verificar o seu bem-estar, pois esteve sempre rodeada de colegas.**	

Observação Estruturada Grelha de Observação da expressão Artística Pintura em ação, gotejamento (técnica de dripping) Pollock		Observação em contexto de Ensino Regular	Autor: Carmen Lopes
Local: Patamar Azul	Turma: 2º A	Data do registo:16/02/2024	Hora: 11h Alunos: D e M
Comportamento a observar	**Observação aluno D**	**Observação aluno M**	**Inferências**
1.Nível alerta do aluno durante a atividade (participativo; adormecido; agitado).	O D. esteve muito participativo durante a atividade.	A aluna faltou neste dia	
2.Conforto/Desconforto	O D. esteve sempre muito confortável, umas vezes sentado, outras de pé.		
3.Consegue fazer escolhas, quando solicitado	Conseguiu fazer escolhas e demonstrou qual a técnica favorita (a do berlinde). Quando termina vocaliza um som "taram"		Parece gostar de apresentar o resultado do seu trabalho, fazendo um compasso final.
4. Reage a estímulos (táteis; visuais; verbais)	Sim, quando a P. S. demonstra como usar as palhinhas e soprar o D. ri virado para os colegas		Parece que gosta da atividade, acha graça à mesma.
5.Consegue manusear os materiais (sem ajuda, com ajuda física, com ajuda verbal)	O D. escolhe a tinta vermelha, agita o fresco e deita a tinta sobre a tela com ajuda da P.I.		O D. parece compreender as regras estabelecidas para iniciar a atividade e arregaça as mangas para manusear os materiais.
6.Expressa prazer; indiferença ou desagrado, durante a atividade	Quando o D segura na caixa de cartão para fazer rolar os berlindes sorri para os colegas e para a P.I mostrando contentamento e satisfação.		

7.Toma iniciativa (pegar nos instrumentos; explorar sensorialmente e realizar atividade)	**O D. consegue manusear os instrumentos, com os mais pesados pede ajuda, aponta para o adulto ou para os colegas. Na atividade de sopro o D. consegue soprar uma bola gigante de tinta.**		
8.Mantém a atenção e interesse durante a atividade	**Mantém o interesse enquanto os berlindes deslizam sobre a tela.**		
9.Como comunica (pelo olhar, vocalizações; apontar; movimentos corporais; objetos; símbolos; gestos; fala)	**Pelo olhar e aponta.**		
10.Estabelece atenção conjunta	**Enquanto está curioso na atividade.**		
11.Faz turnos comunicativos (pegar a vez)	**Por períodos curtos.**		
12.Faz pedidos (de ajuda; para as suas preferências)	**O D. bate com a mão no frasco da tinta branca e olha para a P. I para que esta o ajude a colocar a mesma.**		
13. Revela compreender o que se lhe diz	**Sim, o aluno revela compreender o que se lhe dizem e o que pedem.**		
14.Presta atenção a pessoas e objetos existentes	**Sim, presta atenção a quem o rodeia e tem muita curiosidade em relação aos objetos e quer experimentar tudo.**		
15.Mostra prazer em estar junto de pares e adultos	**Sim, o D. demonstra bem-estar junto dos pares, sorri e observa tudo o que eles exploram.**		
16.Interage com colegas e adultos	**Sim, interage com os colegas, brinca com os berlindes e deixa-os cair**		

	dentro da caixa para que eles possam fazer o mesmo.		

Observação Estruturada Grelha de Observação da expressão Artística Pintura em ação, gotejamento (técnica de dripping) Pollock		Observação em contexto de Ensino Regular	Autor: Carmen Lopes
Local: Patamar Azul	Turma: 2º A	Data do registo: 16/02/2024	Hora: 11h Alunos: D e M
Comportamento a observar	**Observação aluno D**	**Observação aluna M**	**Inferências**
1. De que forma comunica o professor com o aluno durante a atividade?	A P.I. pede ao D para escolher uma cor. E incentiva o D. a lançar as bolhas de sabão para colorir o papel.	A aluna faltou neste dia	
2. O professor mantém o contacto físico com o aluno?	Sim, nomeadamente a P. I. pega no D. ao colo para que este consiga ver e ouvir bem a explicação com o rodo de tinta.		
3. O professor encoraja o aluno durante a atividade?	Sim, diversas vezes se ouve as professoras a encorajar o D. para pintar.		
4. O professor estimula a participação do aluno?	Sim, fornecendo os materiais que o D. quer.		
5. O professor dá tempo suficiente ao aluno para participar e responder?	Sim, a atividade é feita livremente e com bastante tempo para a sua realização.		
6.O aluno interage com algum colega de sala?	Sim, senta-se junto dos colegas. E até colocou o ténis junto de uma colega para esta lhe apertar o mesmo.		

7. O aluno interage com os professores?	**Sim, vai ter diversas vezes com as professoras para as ouvir e perceber o que fazer**		
8. O professor ajuda o aluno a utilizar os materiais?	**Sim, a manusear a esfregona, a segurar no frasco de sopro, ajudam também a colocar os pezinhos para proteger o calçado.**		
9. O professor responde às necessidades dos alunos?	**Sim, ajudam o D. sempre que ele precisa e tentam compreender o que o aluno quer fazer.**		
10. Como é que os alunos se dirigem ao professor?	**Aproxima-se e segura no braço. Outras vezes abraça.**		
11. O professor olha e escuta a criança durante a atividade?	**Sim, diversas vezes.**		

ANEXO F. Transcrições das Entrevistas

Professora 1 (1º ciclo)

1- **Quais as razões por utilizar as expressões artísticas como forma de inclusão?**

Eu creio que as expressões artísticas são facilitadoras na inclusão porque estão todos em pé de igualdade, isto é, têm todos criatividade e estão a demonstrar a sua criatividade que é individual e original em si próprios não é, acho que é essa é uma das razões fundamentais, a outra é porque se entreajudam por assim dizer, como se entreajudam nas ideias e podias fazer assim ou podias fazer assado ou podias fazer frito ou podias fazer cozido, pronto nesse aspeto.

2- **Quais as vantagens ou desvantagens das expressões artísticas em alunos com MD?**

Nós já falámos um bocadinho dessas vantagens na pergunta anterior não é, as vantagens que eu continuo a dizer são o facto da inclusão ser mais conseguida é certo que há expressões artísticas que são um bocadinho mais difícil por exemplo, a expressão artística física já é mais complicado porque às vezes há limitações físicas que o impedem, mas sempre que não há limitações físicas que o impedem é sempre um momento rico porque é de partilha porque estão todos em pé de igualdade em que cada um partilha com o outro ou com o grupo a sua visão o que quer fazer e pronto e há ideias a surgirem o que é bom.

3- **Em que medida a existência de alguma limitação altera a forma como os alunos com MD desenvolvem as atividades?**

Bom, altera forçosamente porque há dificuldades que são inerentes às problemáticas que as crianças têm e dependendo das problemáticas assim isso altera a forma, agora é sempre contornável, isto é, desde que se queira há sempre soluções que se procuram e há sempre ajustes que se fazem para que as crianças possam participar e dar o seu máximo naquela atividade.

4- **O que tem feito para ultrapassar essas limitações?**

Encontrar soluções pronto conforme as situações se vão deparando connosco nós vamos encontrando soluções na aula de educação física por exemplo o P. faz um programa especial, na oficina coral ele também tem alturas em que ele só ele é que está a fazer uma determinada coisa, mas que entra em conjunto com a turma. A E. faz-nos uma guerra muito grande se não tem a música como

ela quer e como ela gosta naquele som que ela pretende, pronto e, portanto, nós vamos integrando conforme eles nos vão dando, vamos os integrando na turma e na atividade que estamos a fazer.

5- **Na sua opinião qual o papel do professor durante as atividades de expressão artística?**

Facilitador, portanto, tanto facilitador das crianças com dificuldades como das outras é um facilitador de quem lá está, é para ter o material disponível, fornecer alguma ideia, arranjar alguma a solução se for preciso, portanto é sempre um facilitador.

6- **Qual a sua opinião sobre a influência das expressões artísticas na interação do aluno com MD?**

Eu acho que o aluno participa mais, isto é, há situações em que só pelo facto de ser uma expressão artística há uma participação mais ativa, só pelo facto de ser expressão artística, porque exige mais esse movimento, porque exige mais essa criatividade, acho que é uma situação que fomenta a sua expressão não é, a sua interação e o seu contributo.

7- **Como caracteriza a forma como os alunos com MD participam na atividade de expressão artística?**

Depende muito da atividade quando gostam da atividade participam mais ativamente, quando não gostam tanto de atividade mostram que não gostam e não participam pura e simplesmente, temos que lhes dar a volta para levar a água ao nosso moinho por assim dizer pronto, mas agora se for uma atividade que lhes agrada participam com entusiasmo e com vontade e vão fazendo dentro das suas limitações. Os outros também dão sempre uma ajudinha e pronto e a coisa vai-se compondo.

8- **Ao longo da sua prática quais as dificuldades sentidas nas atividades de expressão com alunos com MD?**

As dificuldades são as próprias problemáticas que eles têm, isto é, as problemáticas por vezes são tão profundas que nos impedem de fazer outro tipo de atividades pronto, portanto as dificuldades prendem-se conforme a dificuldade que a própria criança sente não é, pronto e a forma como temos que as contornar de maneira a tirar o máximo que conseguirmos.

9- **Que estratégias utiliza para integrar as expressões artísticas na sua prática educativa?**

Eu não utilizo propriamente uma estratégia específica eu utilizo as expressões artísticas sempre que se justifica, portanto sempre que há uma situação que justifique uma prática artística assim é utilizada, se calhar como estratégia será mais, eu tento integrar sempre a opinião dos meus alunos isto é, eu posso ter uma ideia partilho com eles e eles dão também os seus contributos e depois sai uma ideia conjunta pronto, portanto não é eu chego e vamos fazer assim e fica, é nós vamos fazer em conjunto.

10- **Que relação estabelece entre as expressões artísticas e o desenvolvimento dos alunos com MD?**

Eu acho que contribui bastante para o desenvolvimento deles uma vez que é um espaço de partilha, é um espaço de desenvolvimento, é um espaço de interação com os pares, portanto obriga a desenvolvimento quer queiram quer não.

Professora 2 (1º ciclo)

1- **Quais as razões por utilizar as expressões artísticas como forma de inclusão?**

As expressões artísticas despertam a criatividade e muitas crianças que não se conseguem expressar através da fala, da linguagem utilizam as expressões artísticas como uma manifestação da sua criatividade.

2- **Quais as vantagens ou desvantagens das expressões artísticas em alunos com MD?**

Há muitas vantagens, muitas crianças que não frequentam, ou seja, que a sala de referência não é a sala de aulas, mas sim o CAA é uma forma de integrarem a turma sendo que muitas destas crianças vão à sala de aula para fazer a parte de expressões, nomeadamente, a música e a expressão corporal e quem está no terreno percebe o que a música ou qualquer outra expressão faz na reação das crianças perante as expressões nomeadamente a música.

3- **Em que medida a existência de alguma limitação altera a forma como os alunos com MD desenvolvem as atividades?**

Altera a forma como desenvolvem as atividades, mas apesar de alterar é uma mais-valia muito grande porque eles vivem aquela experiência à maneira deles e a maneira deles muitas vezes é a maneira mais plena de aproveitar aquela atividade, porque tal como para as outras crianças que não têm nenhuma limitação física ou intelectual também vivem de forma mais plena e por vezes os meninos que têm limitações vivem de forma mais plena do que os outros.

4- **O que tem feito para ultrapassar essas limitações?**

Há meninos que têm limitações físicas ou mesmo intelectuais, os que têm limitações físicas são sempre integrados na turma com muito carinho, com muito respeito, também passo isso aos restantes colegas de turma que os integram com carinho, de forma a sentirem-se bem recebidos. Relativamente aos meninos que estão integrados na turma, sempre que possível são integrados em atividades que toda a turma desenvolve, quando isso não é possível e não é benéfico para os alunos, têm atividades do mesmo tema, mas adequadas às suas aprendizagens.

5- **Na sua opinião qual o papel do professor durante as atividades de expressão artística?**

O papel do professor é integrar e fazer com que a criança se sinta acolhida e é muito gratificante ver de facto que há alunos que estão a passar no corredor e não revelam qualquer expressão e assim que entram numa sala onde estão a ter educação musical eles sorriem, eles batem as perninhas, batem palmas é mesmo muito notório ver o quanto eles gostam.

6- **Qual a sua opinião sobre a influência das expressões artísticas na interação do aluno com MD?**

É um pouco o que já foi referido anteriormente, portanto eu acredito que sem arte as pessoas não conseguem ser felizes, uma qualquer arte é sempre muito importante na vida de qualquer pessoa, assim como é muito importante na vida destes alunos, portanto a arte influencia de todas as maneiras todas as pessoas e estes meninos também se vê na forma como eles reagem a qualquer forma de arte.

7- **Como caracteriza a forma como os alunos com MD participam na atividade de expressão artística?**

Da melhor da forma, a mais integradora tendo em conta as suas limitações físicas, da forma mais integradora que é possível acontecer, portanto participando em todas as atividades com a ajuda dos colegas e da professora.

8- **Ao longo da sua prática quais as dificuldades sentidas nas atividades de expressão com alunos com MD?**

Portanto um professor de 1ª ciclo tem uma preparação pedagógica bastante abrangente, no entanto não tem, a não ser que tenha uma formação na área do ensino especial e por isso age um bocadinho por instinto e tenta sempre colmatar as lacunas através da entrega das necessidades destes alunos.

9- **Que estratégias utiliza para integrar as expressões artísticas na sua prática educativa?**

Tudo pode ser uma forma de arte, não é, tento utilizar todos os tempos que estão contemplados no horário e todos os tempos que não estão contemplados no horário para os meninos desenvolverem atividades livres mantendo um leque de materiais à disposição. E eu acho que não há nada melhor do que as atividades

livres, eles fazem coisas incríveis às vezes coisas que já foram para exposições, a partir de um pedacinho de papel, a partir de materiais que tenham disponíveis, eu acho que nas expressões, o principal fator motivacional é mesmo ter materiais à disposição dos alunos e ir orientando um pouquinho.

10- Que relação estabelece entre as expressões artísticas e o desenvolvimento dos alunos com MD?

Eu acho que uma parte muito significativa do desenvolvimento destes alunos é pela arte não é, logo as expressões artísticas têm um papel importantíssimo, fulcral a todos os níveis, porque expressão corporal é uma forma de expressão artística, tudo é uma forma de expressão naqueles meninos e então alguns meninos que não conseguem comunicar verbalmente, portanto é através da expressão que eles comunicam connosco.

Professora 3 (E.E.)

1- **Quais as razões por utilizar as expressões artísticas como forma de inclusão?**

Como educadora não é, nós de facto reconhecemos o benefício das expressões no desenvolvimento global e integral de cada criança, de cada aluno, portanto faz-me todo o sentido sempre me fez, utilizar as diferentes expressões porque isso revertia-se em ganhos em termos do desenvolvimento da criança com experimentação não é, sensorial, que eles faziam isso é uma linguagem não é, traduzido em conhecimento, em experiência para o aluno e com isso traz um conhecimento e adquire-se das experiências e das interações que temos com as coisas.

2- **Quais as vantagens ou desvantagens das expressões artísticas em alunos com MD?**

Eu só vejo de facto vantagens, a única desvantagem que eu vejo quer com crianças com multideficiência ou com crianças sem qualquer tipo de deficiência é quando nós utilizamos as expressões e as induzimos de forma que não lhes permitamos elas serem livres e terem o exercício da sua criatividade, portanto só encontro vantagens.

3- **Em que medida a existência de alguma limitação altera a forma como os alunos com MD desenvolvem as atividades?**

Isso implica que de facto havendo limitações há que transformar o ambiente, há que criar estratégias de forma que eles possam experienciar, imagina se eles de facto que não têm uma mão ou as duas mãos, podem experienciar com os pés ou outra parte do corpo, portanto a deficiência em si o que causa o transtorno não é importante, desde que nós não os privemos de alcançar aquela sensação. Portanto se não têm umas coisas e se por outro lado é muito difícil, tudo tem a ver com a atitude de quem está a dinamizar a atividade. Claro que para uma criança com mais dificuldades imagina no caso cognitivas, tu explicas duma maneira, podes dizer as coisas de uma maneira, mas podes dizer de outra em que toda a gente compreende, a forma como tu expões uma atividade também é importante no desempenho para o aluno porque pode não entender, pode não perceber a linguagem não ser acessível daquela forma, mas se tu modificares

quer o grau de dificuldade da atividade, quer a forma como expões a atividade isso vai determinar também o sucesso, o melhor desempenho do aluno.

4- O que tem feito para ultrapassar essas limitações?

É de facto acomodar, fazer acomodações, alteração ao nível da estratégia, ou utilização de recursos variados que podem incluir imagens, sons, gestos, portanto todo um conjunto de formas de comunicação, que possam favorecer e proporcionar e permitir que esse aluno desenvolva a atividade. É só adaptações de materiais, do meio, de estratégias, de tudo.

5- Na sua opinião qual o papel do professor durante as atividades de expressão artística?

O professor deverá ser sempre o facilitador, de facto deve estar sempre disponível para interagir, para responder a questões, deve também ao nível do ambiente criar um espaço que seja favorável ao bem-estar, à partilha, porque o facto de eles se sentirem bem, acolhidos, sentirem que estão num ambiente agradável, isso abre logo de certa forma o coração, as mentes, para abraçarem o que estão a ouvir, portanto tudo isso é importante.

6- Qual a sua opinião sobre a influência das expressões artísticas na interação do aluno com MD?

Primeiro que tudo, como professores de educação especial deve fazer sentido quer aos pares, quer aos professores, aos adultos em geral, de que estes alunos com deficiência fazem parte, eles muitas vezes não sabem como, nós temos o papel de ser facilitadores, de mostrar e de validar que uma criança com restrições desta ou naquela área pode igualmente desempenhar, fazer as tarefas, de sentir-se parte, sentir-se verdadeiramente incluída, mais os colegas. São quando a comunicação de fato é eficiente, nós os professores de educação especial temos de facto muita influência na forma como a escola vê estes alunos e se nós, se formos esse facilitador não há qualquer espaço para qualquer dúvida e os próprios alunos são digamos que guias, ajudantes, gostam e aprendem. Gostam e sentem-se inclusivamente úteis por poder estar a ajudar na participação do colega. E os adultos passam a olhar não com aquele diferencial que, há aqui não vale a pena, aquela noção que explica que não vale

a pena, portanto isso de facto é uma mudança de mentes no fundo é a mudar a perspetiva com que nós vemos as coisas.

7- **Como caracteriza a forma como os alunos com MD participam na atividade de expressão artística?**

Isso vai depender portanto de cada um, não é, embora nós e tu tiveste a oportunidade de ver, criámos uma estrutura comum ao nível da informação, o gravador, era uma forma que eles tinham de participar e nós fizemos isso para dar a conhecer o artista que estávamos a trabalhar, fizemos ali um tronco comum a todos os pintores, mas isso agora retirando respondendo à tua pergunta mais propriamente, é adaptar não é, através da utilização de recursos não é, de recursos visuais, auditivos, como digitalizadores de voz, eles podem, eles não falam mas através do digitalizador de voz podem ter voz e se eles não andam é a cadeia de rodas que são as suas pernas, portanto podemos transformar, adequar não é, os materiais e adaptar para que eles se têm dificuldade em pegar num pincel pode-se pôr o engrossador para eles conseguirem também aceder ao pincel. Portanto é, como eu já te disse antes, é adequar e utilizar estratégias diferenciadas para cada aluno dependendo do grau de dificuldade e daquilo que estamos a trabalhar, porque podemos estar a trabalhar coisas diferentes.

8- **Ao longo da sua prática quais as dificuldades sentidas nas atividades de expressão com alunos com MD?**

A principal dificuldade é às vezes eu sentir que eles podem não estar a compreender, ao nível da compreensão da comunicação, mas a maior de todas são os seus, as suas barreiras especialmente físicas porque trabalho com uma população muito dependente, com um grau de incapacidade não só mental, mas especialmente física tão elevado, que a maior parte das coisas tem que ser com ajuda, não só verbal, não só visual, mas também física. Portanto, temos que os ajudar fisicamente a pegar, a tocar para que eles possam sentir, porque eles não têm autonomia, a maior parte deles não tem qualquer tipo de autonomia, quando eles têm é uma coisa, não tendo temos de os facilitar ao ponto de fazer com eles, mas ainda assim não os limitar na experiência, percebes.

9- **Que estratégias utiliza para integrar as expressões artísticas na sua prática educativa?**

Utilizamos de facto tecnologias de apoio à comunicação alternativa e aumentativa, utilizamos suporte visual de apoio, utilizamos também apoio verbal e físico, são tudo estratégias de ação. Nós temos de fazer não é, para eles nos imitarem, portanto, reforço à imitação e reforço das ações estás a ver, nós fazemos uma coisa para eles depois repetirem, espelhar e modelar o comportamento que queremos que a criança tenha naquela atividade.

10- Que relação estabelece entre as expressões artísticas e o desenvolvimento dos alunos com MD?

As expressões artísticas são o que é mais próximo com o corpo deles e a mente é aquilo que lhes pode dar, permitir, também comunicar, sonhar, também realizar o que são coisas que de alguma forma estão mais intrinsecamente ligadas ao seu desenvolvimento não é, biológico. Portanto é uma coisa muito própria é uma coisa, que não exige nenhum tipo de elaboração mental estás a ver, então é isso, este tipo de experiências, porque nós infelizmente, estamos a verificar e até o professor Carlos Neto vem dizendo, que nós hoje em dia estamos a ajudar a fazer isso, temos crianças com uma iliteracia motora. O brincar, o correr à apanhada ou tocar na terra, subir aos troncos das árvores foi tudo substituído, portanto isso agora é até uma chatice porque podem cair, arranhar, sujar etc e tal. É que essas crianças nós observamos que crianças tremendamente inteligentes a nível cognitivo são crianças com imensos problemas a nível da sua expressão verbal e da sua expressão motora, com experiências tremendamente desadequadas quando estão fora do seu habitat natural, porque lhes faltou de facto o trabalho de base e este tipo de trabalho das expressões permite à criança dizer e mostrar-se na íntegra, não só mostrar-se para os outros como os outros a veem, mas mostrar-se tal como ela é ela, é uma linguagem de dentro para fora, mas sem querer fazer bonito, não sei se estás a ver, sim é o que sei, é o mais puro, portanto este tipo de expressões é um trabalho base para o desenvolvimento de qualquer criança. Porque ao nível do desenvolvimento vestibular que é tão importante, cinestésico, tudo o que a maior parte das crianças não tem porque não desenvolveu apropriadamente esta área de expressão.

Professora 4 (E. E)

1- **Quais as razões por utilizar as expressões artísticas como forma de inclusão?**

Portanto a primeira coisa tem a ver com o facto do meu currículo oculto ser em artes, eu sou professora de educação especial, mas tenho formação inicial em artes plásticas ou seja sou artista e considero que foram muitos anos de trabalho, trabalho há 23 anos no âmbito das artes e há 9 anos na educação especial e constatei que através do objeto artístico, que o objeto artístico é um recurso que permite o desenvolvimento de várias competências, porque a arte é transversal a vários domínios do conhecimento e essa transversalidade permite-me desenvolver projetos dinâmicos e abordar várias competências em função das necessidades da criança.

2- **Quais as vantagens ou desvantagens das expressões artísticas em alunos com MD?**

Olha, em primeiro lugar eu queria referir que as artes plásticas e as artes em geral todas elas, todas as abordagens, a dramática, a musical portanto tem uma mais-valia que é o facto de poderem abordar várias vertentes em contexto educativo, elas podem ser educativas não é, dado o contexto e por que desenvolvem determinadas competências que promovem o desenvolvimento da criança, elas podem também ter uma vertente terapêutica que entra aqui no fundo, aqui entra a chave do trabalho que nós desenvolvemos com crianças com deficiência e podem também ser reabilitativas que é uma outra vertente da arte terapia, da arte enquanto instrumento terapêutico podem ser reabilitativas e portanto, isto faz todo sentido no contexto da multideficiência nestas crianças portanto, o programa educativo individual de uma criança com deficiência reconhece todas estas variantes, portanto tem que ser reabilitativo, tem que ser educativo e tem que ser terapêutico. Tem a ver com as necessidades básicas que promovem o seu desenvolvimento e o seu bem-estar. Não existem desvantagens.

3- **Em que medida a existência de alguma limitação altera a forma como os alunos com MD desenvolvem as atividades?**

Não altera forma nenhuma até porque as atividades são estruturadas em função daquilo que a criança necessita, existe um PEI que é o documento orientador do seu programa, que é o seu programa individual, no fundo é o seu currículo, são todas crianças com medidas adicionais e o programa é feito em função daquilo que ela necessita e é em função daquilo que ela consegue fazer obviamente e depois vai só aumentando o nível. E este trabalho é inspirado muito na zona de desenvolvimento proximal do Vygotsky à medida que a criança alcança um objetivo aumenta-se esse objetivo e aumenta-se, portanto, outra competência, tenta-se criar outro objetivo para alcançar uma competência seguinte, portanto ela consegue sempre fazer porque é estruturado em função daquilo que ela consegue e necessita.

4- O que tem feito para ultrapassar essas limitações?

Portanto, sendo as atividades que se desenvolvem com as crianças com multideficiência estruturadas em função das suas necessidades, vamos imaginar que estamos a treinar preensão do lápis portanto, tem que se utilizar um lápis adaptado àquela criança se for necessário, se isso estiver previsto no seu PEI é necessário um recurso humano para ajudar a agarrar inicialmente até que ela irá passar à fase seguinte que é a nossa esperança de conseguir agarrar sozinha ou não, mas todos os recursos que forem necessários ativar para que se conseguir alcançar aquele objetivo, são concebidos.

5- Na sua opinião qual o papel do professor durante as atividades de expressão artística?

Portanto, nas atividades de expressão artística e estamos aqui a falar porque eu utilizo as atividades de expressão artística de muitas formas, existe o projeto de inclusão pela arte que é um projeto que pretende incluir as crianças da unidade de apoio especializado em contexto turma de referência portanto e criar dinâmicas estruturadas para as integrar de forma ativa junto das suas turmas de referência com atividades em conjunto e depois existem também o desenvolvimento das competências, a motricidade, a cognição, a autonomia em que por vezes também se pode utilizar o recurso ao objeto artístico, portanto sou sempre a docente de educação especial que tenta algo com a criança, que a criança alcance aquele objetivo e o objeto artístico é apenas um recurso um método com poderia ser outro qualquer.

6- **Qual a sua opinião sobre a influência das expressões artísticas na interação do aluno com MD?**

Portanto aquilo que eu tenho constatado de há muitos anos para cá é que o objeto artístico, a arte por ser transversal a muitas áreas do pensamento ou seja torna-nos ativos, a criança está a adquirir conhecimento em ação e está provado que todo conhecimento é muito mais facilmente assimilado por ela e depois existe outra coisa, é que o pensamento em ação reverte para a empatia porque o conhecimento transforma-se em empatia, em relações interpessoais, o saber como, a entreajuda, porque normalmente desenvolvemos trabalhos através da metodologia de projeto ou outras metodologias ativas, sempre metodologias ativas que envolvem as crianças ou seja criam-se envolvimento e dão-lhes protagonismo o que faz com que isso seja um motor que estimula a empatia é altamente empático, portanto o resultado destas atividades é de facto promover a empatia e a empatia depois transforma-se em cidadania e por aí foi fora.

7- **Como caracteriza a forma como os alunos com MD participam na atividade de expressão artística?**

Para os alunos com multideficiência nós estruturamos atividades adaptadas a eles, sempre com o apoio e trabalho entre pares, pedimos sempre a colaboração dos colegas de turma, isso é importantíssimo e constatamos que de facto existe um respeito enorme pelas nossas crianças. As crianças das suas turmas de referência sentem-nos como deles chamam-nos, convidam-nos para festas de aniversário, convidam-nos para participar em atividades várias que são estruturadas pela professora titular e que pretendem que eles sejam envolvidos e colaborem. Temos meninos que até inclusivamente já vão à sala de aula a convite dos colegas e da PTT de forma espontânea e ficam com eles, nós já não precisamos de estar presentes ou seja criou-se ali uma relação de autonomia muito estimulada por estes projetos que nós desenvolvemos há vários anos.

8- **Ao longo da sua prática quais as dificuldades sentidas nas atividades de expressão com alunos com MD?**

Inicialmente, eu senti alguma dificuldade, percebi que tinha de adaptar os materiais de trabalho, os materiais têm que ser todos adaptados em função daquilo que eles conseguem e precisam e necessitam. Estou aqui a falar por exemplo, vamos imaginar uma criança que está a trabalhar, que faz pouca

preensão do lápis ou que tem uma pega ainda palmar, temos aqui casos de crianças que nos entraram num ano com uma pega palmar do lápis e com todo o trabalho com lápis adaptados para aumentar a preensão do lápis a força que se exerce, com todo o processo de repetição e com materiais adaptados a eles, sempre também com recurso à comunicação aumentativa e alternativa porque a maior parte das crianças têm problemas de comunicação. Inicialmente, até porque eu trabalhei com turmas durante muitos anos e quando enveredei pela educação especial a principal dificuldade que eu senti foi que tinha que adaptar os materiais em função das necessidades delas não é, e percebi logo e também é essa a nossa função é trabalhar em função daquela necessidade, portanto não vale a pena aumentar o objetivo, pode ser uma coisa muito simples e podemos andar um ano inteiro a tentar conquistar aquele objetivo mas é aquele objetivo, por repetição, é acreditar sempre neles, que eles vão ser capazes, essa crença e nós conseguimos.

9- Que estratégias utiliza para integrar as expressões artísticas na sua prática educativa?

Portanto, a arte e é isso que eu faço, eu reconheço aquela criança, isto é um trabalho de equipa, com a família, com os nossos parceiros de trabalho as colegas de educação especial e também com as assistentes operacionais. Nós reconhecemos que o objetivo daquela criança, vamos imaginar é começar a fazer grafismos, escrever o seu nome, antes de escrever o seu nome, ela tem de conseguir fazer uma boa preensão do lápis, tem de conseguir fazer uma boa pega do lápis e é isso que eu quero trabalhar, esse é o objetivo para aquele ano para uma criança vamos imaginar. Então eu pego nisso e começo a estruturar atividades que vão ao encontro desse objetivo e é sempre assim começa pelo objetivo e por aquilo que a criança precisa de aprender e depois eu estruturo uma série de atividades que vão ao encontro disso não é. Neste caso específico que eu dei, por exemplo eu começava por fazer um trabalho de estimulação sensorial para a criança, ter consciência corporal, porque o trabalho artístico é um trabalho holístico que envolve o corpo todo e quando envolve o corpo todo existe uma perceção automática e os comandos do cérebro são mais rapidamente ativos, ficam mais ativos, e o processo é muito mais rápido e muito mais eficaz portanto, numa situação como esta do exemplo que eu dei, eu

começaria por fazer um trabalho de estimulação sensorial, com várias texturas, com areia, a criança riscar em areia, riscar em espuma, riscar na água, riscar em gelatina. A seguir passava então ao grafismo com um lápis grosso em que a preensão é mais fácil com um adaptador de esponja para ela não ter que exercer tanta força como um lápis fino e por aí fora, eu ia aumentando e no fundo aquilo vai começando, olha vai crivando, crivando até que chegamos ao objetivo principal. E nesse momento a criança consegue, mas estruturam-se uma série de atividades, do mais amplo, do mais vasto, onde começamos com estimulação sensorial e depois vamos aproximando-nos do objetivo concreto e específico.

10- Que relação estabelece entre as expressões artísticas e o desenvolvimento dos alunos com MD?

Aquilo que eu tenho constatado na experiência que tenho tido mesmo antes de estar na educação especial, eu era professora de artes e tinha sempre crianças da multideficiência em contexto de sala de aula, muitas das vezes acompanhadas por docentes da educação especial outras vezes não. E essa curiosidade, foi isso que me fez procurar e foi isso que me fez procurar perceber a forma de trabalhar com eles, compreender melhor e ter estratégias específicas para desenvolver trabalho com eles e percebi desde cedo que a arte desbloqueia o pensamento. Desde muito cedo, mesmo antes de ter formação em educação especial tinha crianças em contexto de sala de aula em artes de várias idades e em vários contextos e percebi que a arte desbloqueava o pensamento, portanto mais facilmente uma criança consegue adquirir conhecimento e competências através do objeto artístico do que através de métodos expositivos que bloqueiam o pensamento. A arte desbloqueia porque é sensorial, porque ativa os sentidos e a informação, portanto o cérebro capta a informação através dos sentidos, é a perceção que nos faz obter conhecimento, depois o conhecimento é processado obviamente que sim, mas o primeiro impacto, a primeira forma de recolher informação é através dos sentidos e se nós os explorarmos em contexto educativo nós vamos conseguir grandes resultados, não tenhas dúvidas. E promove o desenvolvimento, olha de forma até bastante mais eficaz e há outra coisa o objeto artístico se for utilizado de forma coerente e eficaz com consciência, ele pode complementar as aprendizagens académicas porque a arte é transversal a todas as áreas do desenvolvimento. Pode ser um bom

complemento para as aprendizagens académicas, porque a arte não é folclore, a arte neste contexto e nós estamos a falar de educação pela arte que isso é uma coisa diferente, isso é aquele que forma artistas não é, é perceber o domínio técnico do objeto artístico entender o objeto artístico não é nada disso. Aqui neste contexto a arte é utilizada como recurso para a alcançar competências e para promover o desenvolvimento da criança e é altamente eficaz, altamente eficaz.

ANEXO G. Protocolos de Consentimento Informado

POLITÉCNICO DE LISBOA

ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO DE LISBOA

PROTOCOLO DE CONSENTIMENTO LIVRE INFORMADO

Eu, _____,

Professora de 1º ciclo declaro ter sido informado(a) por Carmen Lopes, a frequentar, no presente ano letivo de 2023/2024, o 2º ano do Mestrado em Educação Especial, na Escola Superior de Educação de Lisboa, e estar ciente dos propósitos e termos em que decorrerá o presente estudo de caso, bem como da minha participação voluntária no mesmo e dos limites da confidencialidade.

Nesse âmbito, disponho-me a participar neste estudo, cujos objetivos são:

(i) Caraterizar o modo como os alunos com MD participam nas atividades de expressões artísticas desenvolvidas no 1º ciclo do ensino básico.

(ii) Identificar o contributo das expressões artísticas na inclusão de alunos com MD no 1º ciclo do ensino básico.

Caracterizar e analisar uma determinada situação educativa;

A minha participação neste estudo envolve autorização, para que Carmen Lopes

☒ Realize um questionário sociodemográfico, uma entrevista e a gravação da mesma;

☒ Observe as crianças em contexto escolar;

Recolha imagens das crianças no contexto escolar:

Fotos Sim ☒ Não ☐

Vídeo Sim ☒ Não ☐

Este estudo não me trará despesa ou risco. Foi-me assegurada total confidencialidade e proteção da informação, que forneço aos autores do mesmo.

Em suma, declaro que entendi os objetivos do estudo e concordo em participar no mesmo, voluntariamente.

Assinatura da Professora:

_____

Lisboa, 04 de dezembro de 2023

POLITÉCNICO DE LISBOA

ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO DE LISBOA

PROTOCOLO DE CONSENTIMENTO LIVRE INFORMADO

Eu, [redacted]

Professora de Educação Especial declaro ter sido informado(a) por Carmen Lopes, a frequentar, no presente ano letivo de 2023/2024, o 2º ano do Mestrado em Educação Especial, na Escola Superior de Educação de Lisboa, e estar ciente dos propósitos e termos em que decorrerá o presente estudo de caso, bem como da minha participação voluntária no mesmo e dos limites da confidencialidade.

Nesse âmbito, disponho-me a participar neste estudo, cujos objetivos são:

(i) Caraterizar o modo como os alunos com MD participam nas atividades de expressões artísticas desenvolvidas no 1º ciclo do ensino básico.

(ii) Identificar o contributo das expressões artísticas na inclusão de alunos com MD no 1º ciclo do ensino básico.

Caracterizar e analisar uma determinada situação educativa;

A minha participação neste estudo envolve autorização, para que Carmen Lopes

☒ Realize um questionário sociodemográfico, uma entrevista e a gravação da mesma;

☒ Observe as crianças em contexto escolar;

Recolha imagens das crianças no contexto escolar:

Fotos Sim ☒ Não ☐

Vídeo Sim ☒ Não ☐

Este estudo não me trará despesa ou risco. Foi-me assegurada total confidencialidade e proteção da informação, que forneço aos autores do mesmo.

Em suma, declaro que entendi os objetivos do estudo e concordo em participar no mesmo, voluntariamente.

[redacted] ofessora:

Lisboa, 04 de dezembro de 2023

POLITÉCNICO DE LISBOA

ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO DE LISBOA

PROTOCOLO DE CONSENTIMENTO LIVRE INFORMADO

Eu, [redacted],

Professora de 1º ciclo declaro ter sido informado(a) por Carmen Lopes, a frequentar, no presente ano letivo de 2023/2024, o 2º ano do Mestrado em Educação Especial, na Escola Superior de Educação de Lisboa, e estar ciente dos propósitos e termos em que decorrerá o presente estudo de caso, bem como da minha participação voluntária no mesmo e dos limites da confidencialidade.

Nesse âmbito, disponho-me a participar neste estudo, cujos objetivos são:

(i) Caraterizar o modo como os alunos com MD participam nas atividades de expressões artísticas desenvolvidas no 1º ciclo do ensino básico.

(ii) Identificar o contributo das expressões artísticas na inclusão de alunos com MD no 1º ciclo do ensino básico.

Caracterizar e analisar uma determinada situação educativa;

A minha participação neste estudo envolve autorização, para que Carmen Lopes

☒ Realize um questionário sociodemográfico, uma entrevista e a gravação da mesma;

☒ Observe as crianças em contexto escolar;

Recolha imagens das crianças no contexto escolar:

Fotos Sim ☒ Não ☐

Vídeo Sim ☒ Não ☐

Este estudo não me trará despesa ou risco. Foi-me assegurada total confidencialidade e proteção da informação, que forneço aos autores do mesmo.

Em suma, declaro que entendi os objetivos do estudo e concordo em participar no mesmo, voluntariamente.

Assinatura da Professora:

[redacted]

Lisboa, 04 de dezembro de 2023

POLITÉCNICO DE LISBOA

ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO DE LISBOA

PROTOCOLO DE CONSENTIMENTO LIVRE INFORMADO

Eu, [redacted],

Professora de Educação Especial declaro ter sido informado(a) por Carmen Lopes, a frequentar, no presente ano letivo de 2023/2024, o 2º ano do Mestrado em Educação Especial, na Escola Superior de Educação de Lisboa, e estar ciente dos propósitos e termos em que decorrerá o presente estudo de caso, bem como da minha participação voluntária no mesmo e dos limites da confidencialidade.

Nesse âmbito, disponho-me a participar neste estudo, cujos objetivos são:

(i) Caraterizar o modo como os alunos com MD participam nas atividades de expressões artísticas desenvolvidas no 1º ciclo do ensino básico.

(ii) Identificar o contributo das expressões artísticas na inclusão de alunos com MD no 1º ciclo do ensino básico.

Caracterizar e analisar uma determinada situação educativa;

A minha participação neste estudo envolve autorização, para que Carmen Lopes

☒ Realize um questionário sociodemográfico, uma entrevista e a gravação da mesma;

☒ Observe as crianças em contexto escolar;

Recolha imagens das crianças no contexto escolar:

Fotos Sim ☒ Não ☐

Vídeo Sim ☒ Não ☐

Este estudo não me trará despesa ou risco. Foi-me assegurada total confidencialidade e proteção da informação, que forneço aos autores do mesmo.

Em suma, declaro que entendi os objetivos do estudo e concordo em participar no mesmo, voluntariamente.

Assinatura da Professora:

[redacted]

Lisboa, 04 de dezembro de 2023

ANEXO H. Análise de conteúdo das Entrevistas (1ª parte)

Análise de conteúdo - 1ª Parte

Unidades de Registo	Indicadores	UR/Ind.
Eu creio que as expressões artísticas são facilitadoras na inclusão porque estão todos em pé de igualdade, (…)	Igualdade na criatividade	1PR1
(…)isto é, têm todos criatividade e estão a demonstrar a sua criatividade que é individual e original em si próprios não é, acho que é essa é uma das razões fundamentais, (…)	Individualidade na criatividade	1PR1
(…)a outra é porque se entreajudam por assim dizer, como se entreajudam nas ideias e podias fazer assim ou podias fazer assado ou podias fazer frito ou podias fazer cozido, pronto nesse aspeto.	Entreajuda nas expressões artísticas	1PR1
Nós já falámos um bocadinho dessas vantagens na pergunta anterior não é, as vantagens que eu continuo a dizer são o facto da inclusão ser mais conseguida, é certo que há expressões artísticas que são um bocadinho mais difícil por exemplo, a expressão artística física já é mais complicado porque às vezes há limitações físicas que o impedem, (…)	Dificuldades decorrentes de algumas problemáticas	3PR1
Bom, altera forçosamente porque há dificuldades que são inerentes às problemáticas que as crianças têm e dependendo das problemáticas assim isso altera a forma, (…)		
As dificuldades são as próprias problemáticas que eles têm, isto é, as problemáticas por vezes são tão profundas que nos impedem de fazer outro tipo de atividades pronto, portanto as dificuldades prendem-se conforme a dificuldade que a própria criança sente não é, pronto (…)		
(…) mas sempre que não há limitações físicas que o impedem é sempre um momento rico porque é de partilha porque estão todos em pé de igualdade em que cada um partilha com o outro ou com o grupo a sua visão o que quer fazer e pronto e há ideias a surgirem o que é bom.	Momentos ricos de partilha	1PR1
(…) agora é sempre contornável, isto é, desde que se queira há sempre soluções que se procuram e há sempre ajustes que se fazem para que as crianças possam participar e dar o seu máximo naquela atividade.	Possibilidade de contornar as dificuldades decorrentes das problemáticas	2PR1

e a forma como temos que as contornar de maneira a tirar o máximo que conseguirmos.		
Encontrar soluções pronto conforme as situações se vão deparando connosco nós vamos encontrando soluções (…)	Possibilidade de encontrar soluções ajustadas às problemáticas	3PR1
(…) na aula de educação física, por exemplo o P. faz um programa especial, na oficina coral ele também tem alturas em que ele só ele é que está a fazer uma determinada coisa, mas que entra em conjunto com a turma.		
A E. faz-nos uma guerra muito grande se não tem a música como ela quer e como ela gosta naquele som que ela pretende, pronto e, portanto, nós vamos integrando conforme eles nos vão dando, vamos os integrando na turma e na atividade que estamos a fazer.		
Facilitador, portanto, tanto facilitador das crianças com dificuldades como das outras é um facilitador de quem lá está, é para ter o material disponível, fornecer alguma ideia, arranjar alguma a solução se for preciso, portanto é sempre um facilitador.	Professor como facilitador das experiências de aprendizagem	1PR1
Eu acho que o aluno participa mais, isto é, há situações em que só pelo facto de ser uma expressão artística há uma participação mais ativa, só pelo facto de ser expressão artística, porque exige mais esse movimento, porque exige mais essa criatividade, acho que é uma situação que fomenta a sua expressão não é, a sua interação e o seu contributo.	Movimento e criatividade como facilitadores da interação	1PR1
Depende muito da atividade quando gostam da atividade participam mais ativamente, quando não gostam tanto de atividade mostram que não gostam e não participam pura e simplesmente, temos que lhes dar a volta para levar a água ao nosso moinho por assim dizer pronto, mas agora se for uma atividade que lhes agrada participam com entusiasmo e com vontade e vão fazendo dentro das suas limitações. Os outros também dão sempre uma ajudinha e pronto e a coisa vai-se compondo.	Gosto pela atividade como motivador para a participação	1PR1
Eu não utilizo propriamente uma estratégia específica eu utilizo as expressões artísticas sempre que se justifica, portanto sempre que há uma situação que justifique uma prática artística assim é utilizada, (…)	Recurso às expressões artísticas sempre que se justifica	1PR1

(…) se calhar como estratégia será mais, eu tento integrar sempre a opinião dos meus alunos, isto é, eu posso ter uma ideia partilho com eles e eles dão também os seus contributos e depois sai uma ideia conjunta pronto, portanto não é eu chego e vamos fazer assim e fica, é nós vamos fazer em conjunto.	Integração do contributo dos alunos nas atividades	1PR1
Eu acho que contribui bastante para o desenvolvimento deles uma vez que é um espaço de partilha, é um espaço de desenvolvimento, é um espaço de interação com os pares, portanto obriga a desenvolvimento quer queiram quer não.	Partilha e interajuda como facilitadores do desenvolvimento	1P1

Unidades de Registo	Indicadores	UR/Ind.
As expressões artísticas despertam a criatividade e muitas crianças que não se conseguem expressar através da fala, da linguagem utilizam as expressões artísticas como uma manifestação da sua criatividade.	Manifestações de criatividade em alunos sem linguagem oral	1PR2
Há muitas vantagens, muitas crianças que não frequentam, ou seja, que a sala de referência não é a sala de aulas, mas sim o CAA é uma forma de integrarem a turma sendo que muitas destas crianças vão à sala de aula para fazer a parte de expressões, nomeadamente, a música e a expressão corporal e quem está no terreno percebe o que a música ou qualquer outra expressão faz na reação das crianças perante as expressões nomeadamente a música.	Facilitação da inclusão através das expressões artísticas	1PR2
Altera a forma como desenvolvem as atividades, mas apesar de alterar é uma mais-valia muito grande (…)	Ajuste das atividades às possibilidades dos alunos	4PR2
Relativamente aos meninos que estão integrados na turma, sempre que possível são integrados em atividades que toda a turma desenvolve (…)		
(…) quando isso não é possível e não é benéfico para os alunos, têm atividades do mesmo tema, mas adequadas às suas aprendizagens.		
Portanto um professor de 1ª ciclo tem uma preparação pedagógica bastante abrangente, no entanto não tem, a não ser que tenha uma formação na área		

do ensino especial e por isso age um bocadinho por instinto e tenta sempre colmatar as lacunas através da entrega das necessidades destes alunos.		
(…) porque eles vivem aquela experiência à maneira deles e a maneira deles muitas vezes é a maneira mais plena de aproveitar aquela atividade, porque tal como para as outras crianças que não têm nenhuma limitação física ou intelectual também vivem de forma mais plena e por vezes os meninos que têm limitações vivem de forma mais plena do que os outros.	Experiência plena para os alunos	1PR2
Há meninos que têm limitações físicas ou mesmo intelectuais, os que têm limitações físicas são sempre integrados na turma com muito carinho, com muito respeito (…)	Afetividade como fator de Inclusão na turma	3PR2
(…) também passo isso aos restantes colegas de turma que os integram com carinho, de forma a sentirem-se bem recebidos.		
Da melhor da forma, a mais integradora tendo em conta as suas limitações físicas, da forma mais integradora que é possível acontecer, portanto participando em todas as atividades com a ajuda dos colegas e da professora.		
O papel do professor é integrar e fazer com que a criança se sinta acolhida (…)	Professor como facilitador de bem-estar do aluno	1PR2
(…) e é muito gratificante ver de facto que há alunos que estão a passar no corredor e não revelam qualquer expressão e assim que entram numa sala onde estão a ter educação musical eles sorriem, eles batem as perninhas, batem palmas é mesmo muito notório ver o quanto eles gostam.	Papel da música no bem-estar dos alunos	1PR2
É um pouco o que já foi referido anteriormente, portanto eu acredito que sem arte as pessoas não conseguem ser felizes, uma qualquer arte é sempre muito importante na vida de qualquer pessoa (…)	A arte como promotora de desenvolvimento	3PR2
(…) assim como é muito importante na vida destes alunos, portanto a arte influencia de todas as maneiras todas as pessoas e estes meninos também se vê na forma como eles reagem a qualquer forma de arte.		
Eu acho que uma parte muito significativa do desenvolvimento destes alunos é pela arte não é, logo as expressões artísticas têm um papel importantíssimo, fulcral a todos os níveis (…)		

E promove o desenvolvimento, olha de forma até bastante mais eficaz e há outra coisa o objeto artístico se for utilizado de forma coerente e eficaz com consciência, ele pode complementar as aprendizagens académicas porque a arte é transversal a todas as áreas do desenvolvimento.		2PEE4
Pode ser um bom complemento para as aprendizagens académicas, porque a arte não é folclore, a arte neste contexto e nós estamos a falar de educação pela arte que isso é uma coisa diferente, isso é aquele que forma artistas não é, é perceber o domínio técnico do objeto artístico entender o objeto artístico não é nada disso. Aqui neste contexto a arte é utilizada como recurso para a alcançar competências e para promover o desenvolvimento da criança e é altamente eficaz, altamente eficaz.		
Tudo pode ser uma forma de arte, não é, tento utilizar todos os tempos que estão contemplados no horário e todos os tempos que não estão contemplados no horário para os meninos desenvolverem atividades livres mantendo um leque de materiais à disposição.	Papel das atividades livres no desenvolvimento da criatividade	2PR2
E eu acho que não há nada melhor do que as atividades livres, eles fazem coisas incríveis às vezes coisas que já foram para exposições, a partir de um pedacinho de papel, a partir de materiais que tenham disponíveis (…)		
(…) eu acho que nas expressões, o principal fator motivacional é mesmo ter materiais à disposição dos alunos e ir orientando um pouquinho.	Disponibilização de materiais como forma de motivação	1PR2
(…) porque expressão corporal é uma forma de expressão artística, tudo é uma forma de expressão naqueles meninos e então alguns meninos que não conseguem comunicar verbalmente, portanto é através da expressão que eles comunicam connosco.	As expressões como forma de comunicação	1PR2

Unidades de Registo	Indicadores	UR/Ind.

Como educadora não é, nós de facto reconhecemos o benefício das expressões no desenvolvimento global e integral de cada criança, de cada aluno, portanto faz-me todo o sentido sempre me fez, utilizar as diferentes expressões porque isso revertia-se em ganhos em termos do desenvolvimento da criança (…)	As expressões como promotoras do desenvolvimento global	5PEE3
As expressões artísticas são o que é mais próximo com o corpo deles e a mente é aquilo que lhes pode dar, permitir, também comunicar, sonhar, também realizar o que são coisas que de alguma forma estão mais intrinsecamente ligadas ao seu desenvolvimento não é, biológico.		
Portanto é uma coisa muito própria é uma coisa, que não exige nenhum tipo de elaboração mental estás a ver, então é isso, este tipo de experiências, porque nós infelizmente, estamos a verificar e até o professor Carlos Neto vem dizendo, que nós hoje em dia estamos a ajudar a fazer isso, temos crianças com uma iliteracia motora. O brincar, o correr à apanhada ou tocar na terra, subir aos troncos das árvores foi tudo substituído, portanto isso agora é até uma chatice porque podem cair, arranhar, sujar etc e tal.		
É que essas crianças nós observamos que crianças tremendamente inteligentes a nível cognitivo são crianças com imensos problemas a nível da sua expressão verbal e da sua expressão motora, com experiências tremendamente desadequadas quando estão fora do seu habitat natural, porque lhes faltou de facto o trabalho de base e este tipo de trabalho das expressões permite à criança dizer e mostrar-se na íntegra, não só mostrar-se para os outros como os outros a veem, mas mostrar-se tal como ela é ela, é uma linguagem de dentro para fora, mas sem querer fazer bonito, não sei se estás a ver, sim é o que sei, é o mais puro (…)		
(…) portanto este tipo de expressões é um trabalho base para o desenvolvimento de qualquer criança. Porque ao nível do desenvolvimento vestibular que é tão importante, cinestésico, tudo o que a maior parte das crianças não tem porque não desenvolveu apropriadamente esta área de expressão.		

(…) com experimentação não é, sensorial, que eles faziam isso é uma linguagem não é, traduzido em conhecimento, em experiência para o aluno e com isso traz um conhecimento e adquire-se das experiências e das interações que temos com as coisas.	A experiência traduzida em conhecimento	1PEE3
Eu só vejo de facto vantagens (…)	As vantagens das expressões	2PEE3
(…) portanto só encontro vantagens.		
(…) a única desvantagem que eu vejo quer com crianças com multideficiência ou com crianças sem qualquer tipo de deficiência é quando nós utilizamos as expressões e as induzimos de forma que não lhes permitamos elas serem livres e terem o exercício da sua criatividade (…)	Desvantagem na falta de liberdade criativa	1PEE3
Isso implica que de facto havendo limitações há que transformar o ambiente, há que criar estratégias de forma que eles possam experienciar (…)	Ajuste do ambiente às limitações	3PEE3
É só adaptações de materiais, do meio, de estratégias, de tudo.		
(…) deve também ao nível do ambiente criar um espaço que seja favorável ao bem-estar, à partilha, porque o facto de eles se sentirem bem, acolhidos, sentirem que estão num ambiente agradável, isso abre logo de certa forma o coração, as mentes, para abraçarem o que estão a ouvir, portanto tudo isso é importante.		
(…) imagina se eles de facto que não têm uma mão ou as duas mãos, podem experienciar com os pés ou outra parte do corpo, portanto a deficiência em si o que causa o transtorno não é importante, desde que nós não os privemos de alcançar aquela sensação.	Possibilidade de encontrar soluções para ultrapassar a deficiência	3PEE3
Portanto se não têm umas coisas e se por outro lado é muito difícil, tudo tem a ver com a atitude de quem está a dinamizar a atividade.		
Nós temos de fazer não é, para eles nos imitarem, portanto, reforço à imitação e reforço das ações estás a ver, nós fazemos uma coisa para eles depois repetirem, espelhar e modelar o comportamento que queremos que a criança tenha naquela atividade.		

Claro que para uma criança com mais dificuldades imagina no caso cognitivas, tu explicas duma maneira, podes dizer as coisas de uma maneira, mas podes dizer de outra em que toda a gente compreende (…)	Ajuste da comunicação à forma de explicar a atividade	4PEE3
(…) a forma como tu expões uma atividade também é importante no desempenho para o aluno porque pode não entender, pode não perceber a linguagem não ser acessível daquela forma, mas se tu modificares quer o grau de dificuldade da atividade, quer a forma como expões a atividade isso vai determinar também o sucesso, o melhor desempenho do aluno.		
É de facto acomodar, fazer acomodações, alteração ao nível da estratégia, ou utilização de recursos variados que podem incluir imagens, sons, gestos, portanto todo um conjunto de formas de comunicação, que possam favorecer e proporcionar e permitir que esse aluno desenvolva a atividade.		
Utilizamos de facto tecnologias de apoio à comunicação alternativa e aumentativa, utilizamos suporte visual de apoio, utilizamos também apoio verbal e físico, são tudo estratégias de ação.		
O professor deverá ser sempre o facilitador, de facto deve estar sempre disponível para interagir, para responder a questões (…)	Professor como facilitador da interação	2PEE3
São quando a comunicação de fato é eficiente, nós os professores de educação especial temos de facto muita influência na forma como a escola vê estes alunos e se nós, se formos esse facilitador não há qualquer espaço para qualquer dúvida (…)		
Primeiro que tudo, como professores de educação especial deve fazer sentido quer aos pares, quer aos professores, aos adultos em geral, de que estes alunos com deficiência fazem parte, eles muitas vezes não sabem como, nós temos o papel de ser facilitadores, de mostrar e de validar que uma criança com restrições desta ou naquela área pode igualmente desempenhar, fazer as tarefas, de sentir-se parte, sentir-se verdadeiramente incluída, mais os colegas.	Professor como facilitador da inclusão	1PEE3

(…) e os próprios alunos são digamos que guias, ajudantes, gostam e aprendem. Gostam e sentem-se inclusivamente úteis por poder estar a ajudar na participação do colega.	Papel dos pares no apoio à participação	1PEE3
E os adultos passam a olhar não com aquele diferencial que, há aqui não vale a pena, aquela noção que explica que não vale a pena, portanto isso de facto é uma mudança de mentes no fundo é a mudar a perspetiva com que nós vemos as coisas.	Relevância das expetativas positivas por parte do professor	1PEE3
Isso vai depender, portanto de cada um, não é, embora nós e tu tiveste a oportunidade de ver, criámos uma estrutura comum ao nível da informação, o gravador, era uma forma que eles tinham de participar e nós fizemos isso para dar a conhecer o artista que estávamos a trabalhar, fizemos ali um tronco comum a todos os pintores, mas isso agora retirando respondendo à tua pergunta mais propriamente, é adaptar não é (…)	Possibilidade de criar estratégias de participação	3PEE3
(…) através da utilização de recursos não é, de recursos visuais, auditivos, como digitalizadores de voz, eles podem, eles não falam, mas através do digitalizador de voz podem ter voz e se eles não andam é a cadeia de rodas que são as suas pernas, portanto podemos transformar, adequar não é, os materiais e adaptar para que eles se têm dificuldade em pegar num pincel pode-se pôr o engrossador para eles conseguirem também aceder ao pincel.		
Portanto é, como eu já te disse antes, é adequar e utilizar estratégias diferenciadas para cada aluno dependendo do grau de dificuldade e daquilo que estamos a trabalhar, porque podemos estar a trabalhar coisas diferentes.		
A principal dificuldade é às vezes eu sentir que eles podem não estar a compreender, ao nível da compreensão da comunicação (…)	Dificuldades decorrentes de problemas de cognição	1PEE3
(…) mas a maior de todas são os seus, as suas barreiras especialmente físicas porque trabalho com uma população muito dependente, com um grau de incapacidade não só mental, mas especialmente física tão elevado, que a maior parte das coisas tem que ser com ajuda, não só verbal, não só visual, mas também física.	Dificuldades de autonomia motora	2PEE3

Portanto, temos que os ajudar fisicamente a pegar, a tocar para que eles possam sentir, porque eles não têm autonomia, a maior parte deles não tem qualquer tipo de autonomia, quando eles têm é uma coisa, não tendo temos de os facilitar ao ponto de fazer com eles, mas ainda assim não os limitar na experiência, percebes.		

Unidades de Registo	Indicadores	UR/Ind.
Portanto a primeira coisa tem a ver com o facto do meu currículo oculto ser em artes, eu sou professora de educação especial, mas tenho formação inicial em artes plásticas, ou seja, sou artista e considero que foram muitos anos de trabalho, trabalho há 23 anos no âmbito das artes e há 9 anos na educação especial e constatei que através do objeto artístico, que o objeto artístico é um recurso que permite o desenvolvimento de várias competências (…)	Transversalidade da arte no desenvolvimento	2PEE4
(…) porque a arte é transversal a vários domínios do conhecimento e essa transversalidade permite-me desenvolver projetos dinâmicos e abordar várias competências em função das necessidades da criança.		
Olha, em primeiro lugar eu queria referir que as artes plásticas e as artes em geral todas elas, todas as abordagens, a dramática, a musical, portanto tem uma mais-valia que é o facto de poderem abordar várias vertentes em contexto educativo (…)	Diferentes abordagens utilizadas nas expressões	5PEE4
(…) elas podem ser educativas não é, dado o contexto e por que desenvolvem determinadas competências que promovem o desenvolvimento da criança		
(…) elas podem também ter uma vertente terapêutica que entra aqui no fundo, aqui entra a chave do trabalho que nós desenvolvemos com crianças com deficiência (…)		
(…) e podem também ser reabilitativas que é uma outra vertente da arte terapia, da arte enquanto instrumento terapêutico podem ser reabilitativas e		

portanto, isto faz todo sentido no contexto da multideficiência nestas crianças (…)		
(…) portanto, o programa educativo individual de uma criança com deficiência reconhece todas estas variantes, portanto tem que ser reabilitativo, tem que ser educativo e tem que ser terapêutico. Tem a ver com as necessidades básicas que promovem o seu desenvolvimento e o seu bem-estar.		
Não existem desvantagens.	Ausência de desvantagens	1PEE4
Não altera forma nenhuma até porque as atividades são estruturadas em função daquilo que a criança necessita, existe um PEI que é o documento orientador do seu programa, que é o seu programa individual, no fundo é o seu currículo, são todas crianças com medidas adicionais e o programa é feito em função daquilo que ela necessita e é em função daquilo que ela consegue fazer obviamente e depois vai só aumentando o nível.	Possibilidade de criar atividades estruturadas visando os objetivos	2PEE4
E este trabalho é inspirado muito na zona de desenvolvimento proximal do Vygotsky à medida que a criança alcança um objetivo aumenta-se esse objetivo e aumenta-se, portanto, outra competência, tenta-se criar outro objetivo para alcançar uma competência seguinte, portanto ela consegue sempre fazer porque é estruturado em função daquilo que ela consegue e necessita.		
Portanto, sendo as atividades que se desenvolvem com as crianças com multideficiência estruturadas em função das suas necessidades, vamos imaginar que estamos a treinar preensão do lápis, portanto, tem que se utilizar um lápis adaptado àquela criança (…)	Adaptação dos recursos às necessidades do aluno	2PEE4
(…) se for necessário, se isso estiver previsto no seu PEI é necessário um recurso humano para ajudar a agarrar inicialmente até que ela irá passar à fase seguinte que é a nossa esperança de conseguir agarrar sozinha ou não, mas todos os recursos que forem necessários ativar para que se conseguir alcançar aquele objetivo, são concebidos.		

Inicialmente, eu senti alguma dificuldade, percebi que tinha de adaptar os materiais de trabalho, os materiais têm que ser todos adaptados em função daquilo que eles conseguem e precisam e necessitam.		5PEE4
Estou aqui a falar por exemplo, vamos imaginar uma criança que está a trabalhar, que faz pouca preensão do lápis ou que tem uma pega ainda palmar, temos aqui casos de crianças que nos entraram num ano com uma pega palmar do lápis e com todo o trabalho com lápis adaptados para aumentar a preensão do lápis a força que se exerce, com todo o processo de repetição e com materiais adaptados a eles (…)		
(…) sempre também com recurso à comunicação aumentativa e alternativa porque a maior parte das crianças têm problemas de comunicação.		
Inicialmente, até porque eu trabalhei com turmas durante muitos anos e quando enveredei pela educação especial a principal dificuldade que eu senti foi que tinha que adaptar os materiais em função das necessidades delas não é (…)		
(…) e percebi logo e também é essa a nossa função é trabalhar em função daquela necessidade, portanto não vale a pena aumentar o objetivo, pode ser uma coisa muito simples e podemos andar um ano inteiro a tentar conquistar aquele objetivo, mas é aquele objetivo, por repetição, é acreditar sempre neles, que eles vão ser capazes, essa crença e nós conseguimos.		
Portanto, nas atividades de expressão artística e estamos aqui a falar porque eu utilizo as atividades de expressão artística de muitas formas, existe o projeto de inclusão pela arte que é um projeto que pretende incluir as crianças da unidade de apoio especializado em contexto turma de referência, portanto e criar dinâmicas estruturadas para as integrar de forma ativa junto das suas turmas de referência com atividades em conjunto (…)	Inclusão dos alunos através das expressões	2PEE4
(…) e depois existem também o desenvolvimento das competências, a motricidade, a cognição, a autonomia em que por vezes também se pode utilizar o recurso ao objeto artístico, portanto sou sempre a docente de educação especial que tenta algo com a criança, que a criança alcance aquele		

objetivo e o objeto artístico é apenas um recurso um método com poderia ser outro qualquer.		
Portanto aquilo que eu tenho constatado de há muitos anos para cá é que o objeto artístico, a arte por ser transversal a muitas áreas do pensamento, ou seja, torna-nos ativos, a criança está a adquirir conhecimento em ação e está provado que todo conhecimento é muito mais facilmente assimilado por ela (…)	As relações interpessoais como promotoras de empatia	3PEE4
(…) e depois existe outra coisa, é que o pensamento em ação reverte para a empatia porque o conhecimento transforma-se em empatia, em relações interpessoais, o saber como, a entreajuda, porque normalmente desenvolvemos trabalhos através da metodologia de projeto ou outras metodologias ativas, sempre metodologias ativas que envolvem as crianças, ou seja, criam-se envolvimento e dão-lhes protagonismo o que faz com que isso seja um motor que estimula a empatia é altamente empático (…)		
(…) portanto o resultado destas atividades é de facto promover a empatia e a empatia depois transforma-se em cidadania e por aí foi fora.		
Para os alunos com multideficiência nós estruturamos atividades adaptadas a eles, sempre com o apoio e trabalho entre pares, pedimos sempre a colaboração dos colegas de turma, isso é importantíssimo e constatamos que de facto existe um respeito enorme pelas nossas crianças.	Projetos potenciam a colaboração entre pares	3PEE4
As crianças das suas turmas de referência sentem-nos como deles chamam-nos, convidam-nos para festas de aniversário, convidam-nos para participar em atividades várias que são estruturadas pela professora titular e que pretendem que eles sejam envolvidos e colaborem.		
Temos meninos que até inclusivamente já vão à sala de aula a convite dos colegas e da PTT de forma espontânea e ficam com eles, nós já não precisamos de estar presentes ou seja criou-se ali uma relação de autonomia muito estimulada por estes projetos que nós desenvolvemos há vários anos.		

Portanto, a arte e é isso que eu faço, eu reconheço aquela criança, isto é um trabalho de equipa, com a família, com os nossos parceiros de trabalho as colegas de educação especial e também com as assistentes operacionais.	Necessidade de parcerias com outros profissionais	2PEE4
Nós reconhecemos que o objetivo daquela criança, vamos imaginar é começar a fazer grafismos, escrever o seu nome, antes de escrever o seu nome, ela tem de conseguir fazer uma boa preensão do lápis, tem de conseguir fazer uma boa pega do lápis e é isso que eu quero trabalhar, esse é o objetivo para aquele ano para uma criança vamos imaginar.		
Então eu pego nisso e começo a estruturar atividades que vão ao encontro desse objetivo e é sempre assim começa pelo objetivo e por aquilo que a criança precisa de aprender e depois eu estruturo uma série de atividades que vão ao encontro disso não é.	Relevância da criação de atividades estruturadas e estimulantes	5PEE4
Neste caso específico que eu dei, por exemplo eu começava por fazer um trabalho de estimulação sensorial para a criança, ter consciência corporal, porque o trabalho artístico é um trabalho holístico que envolve o corpo todo e quando envolve o corpo todo existe uma perceção automática e os comandos do cérebro são mais rapidamente ativos, ficam mais ativos, e o processo é muito mais rápido e muito mais eficaz, portanto (…)		
(…) numa situação como esta do exemplo que eu dei, eu começaria por fazer um trabalho de estimulação sensorial, com várias texturas, com areia, a criança riscar em areia, riscar em espuma, riscar na água, riscar em gelatina.		
A seguir passava então ao grafismo com um lápis grosso em que a preensão é mais fácil com um adaptador de esponja para ela não ter que exercer tanta força como um lápis fino e por aí fora, eu ia aumentando e no fundo aquilo vai começando, olha vai crivando, crivando até que chegamos ao objetivo principal.		
E nesse momento a criança consegue, mas estruturam-se uma série de atividades, do mais amplo, do mais vasto, onde começamos com estimulação sensorial e depois vamos aproximando-nos do objetivo concreto e específico.		

Aquilo que eu tenho constatado na experiência que tenho tido mesmo antes de estar na educação especial, eu era professora de artes e tinha sempre crianças da multideficiência em contexto de sala de aula, muitas das vezes acompanhadas por docentes da educação especial outras vezes não. E essa curiosidade, foi isso que me fez procurar e foi isso que me fez procurar perceber a forma de trabalhar com eles, compreender melhor e ter estratégias específicas para desenvolver trabalho com eles e percebi desde cedo que a arte desbloqueia o pensamento.	A arte como facilitadora do pensamento	3PEE4
Desde muito cedo, mesmo antes de ter formação em educação especial tinha crianças em contexto de sala de aula em artes de várias idades e em vários contextos e percebi que a arte desbloqueava o pensamento, portanto mais facilmente uma criança consegue adquirir conhecimento e competências através do objeto artístico do que através de métodos expositivos que bloqueiam o pensamento.		
A arte desbloqueia porque é sensorial, porque ativa os sentidos e a informação, portanto o cérebro capta a informação através dos sentidos, é a perceção que nos faz obter conhecimento, depois o conhecimento é processado obviamente que sim, mas o primeiro impacto, a primeira forma de recolher informação é através dos sentidos e se nós os explorarmos em contexto educativo nós vamos conseguir grandes resultados, não tenhas dúvidas.		

ANEXO I. Análise de conteúdo das Entrevistas (2ª parte)

Análise de Conteúdo - 2ª parte

Temas	Categorias	Subcategorias	Indicadores	UR/Ind	UR/SC
Importância das expressões artísticas para a inclusão de alunos com MD	Vantagens das expressões artísticas	Desenvolvimento da criatividade	Igualdade na criatividade	1P1	5
			Individualidade na criatividade	1P1	
			Manifestações de criatividade em alunos sem linguagem oral	1P2	
			Papel das atividades livres no desenvolvimento da criatividade	2P2	
		Desenvolvimento da solidariedade	Entreajuda nas expressões artísticas	1P1	8
			Momentos ricos de partilha	1P1	
			Relações interpessoais como promotoras de empatia	3P4	
			Elaboração de projetos como forma de potenciar a colaboração entre pares	3P4	
		Desenvolvimento global dos alunos	Partilha e interajuda como facilitadores do desenvolvimento	1P1	17
			As expressões como forma de comunicação	1P2	
			As expressões como promotoras do desenvolvimento global	5P3	
			Transversalidade da arte no desenvolvimento	2P4	
			A arte como facilitadora do pensamento	3P4	
			A arte como promotora de desenvolvimento	3P2 2P4	
		Facilitação da inclusão	Facilitação da inclusão através das expressões artísticas	1P2 2P4	6
			Afetividade como fator de Inclusão na turma	3P2	

		Desenvolvimento experiencial	Experiência plena para os alunos	1P2	7
			Experiência traduzida em conhecimento	1P3	
			Diferentes abordagens utilizadas nas expressões	5P4	
	Dificuldades no desenvolvimento das expressões artísticas	Limitações decorrentes de problemáticas específicas	Dificuldades decorrentes de algumas problemáticas	3P1	7
			Desvantagem na falta de liberdade criativa	1P3	
			Dificuldades decorrentes de problemas de cognição	1P3	
			Dificuldades de autonomia motora	2P3	
		Superação das dificuldades	Possibilidade de contornar as dificuldades decorrentes das problemáticas	2P1	16
			Possibilidade de encontrar soluções ajustadas às problemáticas	3P1 3P3	
			Ajuste das atividades às possibilidades dos alunos	1P2	
			Ajuste do ambiente às limitações	3P3	
			Possibilidade de criar estratégias de participação	3P3	
			Ausência de desvantagens	1P4	
Papel dos professores na interação do aluno com MD em contexto de atividade nas expressões artísticas	Papel do professor	Facilitador	Professor como facilitador das experiências de aprendizagem	1P1	10
			Professor como facilitador de bem-estar do aluno	1P2	
			Possibilidade de o professor ajustar a comunicação à forma de explicar a atividade	4P3	
			Professor como facilitador da interação	2P3	
			Professor como facilitador da inclusão	1P3	

			Relevância das expetativas positivas por parte do professor	1P3	
	Processos de interação dos alunos em atividades de expressão artística	Através do movimento e criatividade	Movimento e criatividade como facilitadores da interação	1P1	2
			Papel da música no bem-estar dos alunos	1P2	
		Através da motivação	Gosto pela atividade como motivador para a participação	1P1	2
			Disponibilização de materiais como forma de motivação	1P2	
		Através da participação dos alunos	Integração do contributo dos alunos nas atividades	1P1	2
			Papel dos pares no apoio à participação	1P3	
	Inserção das expressões artísticas no planeamento curricular	Criação de atividades de acordo com os objetivos	Recurso às expressões artísticas sempre que se justifica	1P1	8
			Possibilidade de criar atividades estruturadas visando os objetivos	2P4	
			Relevância da criação de atividades estruturadas e estimulantes	5P4	
		Adaptação de recursos	Adaptação dos recursos às necessidades do aluno	2P4	2
		Trabalho colaborativo entre profissionais	Necessidade de parcerias com outros profissionais	2P4	2

Temas	UR	%	Categorias	UR	%	Subcategorias	Indicadores	UR/Ind	UR/SC	%
Importância das expressões artísticas para a inclusão de alunos com MD	**66**	**70 %**	Vantagens das expressões artísticas	43	65 %	Desenvolvimento da criatividade	Igualdade na criatividade	1P1	5	7%
							Individualidade na criatividade	1P1		
							Manifestações de criatividade em alunos sem linguagem oral	1P2		
							Papel das atividades livres no desenvolvimento da criatividade	2P2		
						Desenvolvimento da solidariedade	Entreajuda nas expressões artísticas	1P1	8	12 %
							Momentos ricos de partilha	1P1		
							Relações interpessoais como promotoras de empatia	3P4		
							Elaboração de projetos como forma de potenciar a colaboração entre pares	3P4		
						Desenvolvimento global dos alunos	Partilha e interajuda como facilitadores do desenvolvimento	1P1	17	26 %

							As expressões como forma de comunicação	1P2		
							As expressões como promotoras do desenvolvimento global	5P3		
							Transversalidade da arte no desenvolvimento	2P4		
							A arte como facilitadora do pensamento	3P4		
							A arte como promotora de desenvolvimento	3P2 2P4		
						Facilitação da inclusão	Facilitação da inclusão através das expressões artísticas	1P2 2P4	6	9%
							Afetividade como fator de Inclusão na turma	3P2		
						Desenvolvimento experiencial	Experiência plena para os alunos	1P2	7	11 %
							Experiência traduzida em conhecimento	1P3		
							Diferentes abordagens utilizadas nas expressões	5P4		
				23	35 %	Limitações decorrentes de	Dificuldades decorrentes de	3P1	7	11 %

			Dificuldades no desenvolvimento das expressões artísticas			problemáticas específicas	algumas problemáticas			
							Desvantagem na falta de liberdade criativa	1P3		
							Dificuldades decorrentes de problemas de cognição	1P3		
							Dificuldades de autonomia motora	2P3		
						Superação das dificuldades	Possibilidade de contornar as dificuldades decorrentes das problemáticas	2P1	16	24 %
							Possibilidade de encontrar soluções ajustadas às problemáticas	3P1 3P3		
							Ajuste das atividades às possibilidades dos alunos	1P2		
							Ajuste do ambiente às limitações	3P3		
							Possibilidade de criar estratégias de participação	3P3		
							Ausência de desvantagens	1P4		

Papel dos professores na interação do aluno com MD em contexto de atividade nas expressões artísticas	28	30 %	Papel do professor	10	36 %	Facilitador	Professor como facilitador das experiências de aprendizagem	1P1	10	36 %
							Professor como facilitador de bem-estar do aluno	1P2		
							Possibilidade de o professor ajustar a comunicação à forma de explicar a atividade	4P3		
							Professor como facilitador da interação	2P3		
							Professor como facilitador da inclusão	1P3		
							Relevância das expetativas positivas por parte do professor	1P3		
			Processos de interação dos alunos em atividades de expressão artística	6	21 %	Através do movimento e criatividade	Movimento e criatividade como facilitadores da interação	1P1	2	7%
							Papel da música no bem-estar dos alunos	1P2		
						Através da motivação	Gosto pela atividade como motivador para a participação	1P1	2	7%
							Disponibilização de materiais como forma de motivação	1P2		

						Através da participação dos alunos	Integração do contributo dos alunos nas atividades	1P1	2	7%
							Papel dos pares no apoio à participação	1P3		
			Inserção das expressões artísticas no planeamento curricular	12	43 %	Criação de atividades de acordo com os objetivos	Recurso às expressões artísticas sempre que se justifica	1P1	8	29 %
							Possibilidade de criar atividades estruturadas visando os objetivos	2P4		
							Relevância da criação de atividades estruturadas e estimulantes	5P4		
						Adaptação de recursos	Adaptação dos recursos às necessidades do aluno	2P4	2	7%
						Trabalho colaborativo entre profissionais	Necessidade de parcerias com outros profissionais	2P4	2	7%

ANEXO J. Descrição das Atividades

Descrição da atividade 23 janeiro 2024

A Professora S. tem todos os alunos do 3º D (24) da turma sentados em roda nas mantas para explicar a atividade. O P. encontra-se sentado ao colo de um amigo e a V. está sentada numa cadeira de apoio decorada. Começa por explicar que os kits estão distribuídos pelos grupos divididos por cores (amarelo, azul, vermelho, branco, laranja, verde) e que materiais contém cada um deles. A professora explica que vão fazer uma escultura com uma máscara cubista (Picasso). Dois grupos tem uma moldura que já se encontra cortada e os alunos tem de pintar e decorar a seu gosto, tanto a parte da frente como a parte de trás. A professora explica que tem alguns caixas com bocas, olhos, narizes e orelhas recortados à disposição de cada grupo. Explica a importância de trabalharem em grupo e dividirem tarefas. Refere que este trabalho tem de ser visto pelos alunos como um desafio e acrescenta que os trabalhos no final serão colocados em exposição para os restantes alunos da escola.

A professora fala das regras antes de iniciar a atividade dizendo que "não dá para brincar e gritar é preciso estar tranquilo para fazer algo com significado, sem confusões ou atropelos". Os grupos trabalham com tinta, pastel de óleo e pastel seco, materiais diferentes levam a uma diversidade e permite trabalhos diferentes, "uma escultura será sempre diferente de uma pintura".

Explica ainda que em arte não há fórmulas certas, há várias soluções possíveis pois existem diferentes materiais, cartolinas, feltros, cartões, garrafas e têm de escolher e fazer opções.

Os grupos foram divididos pelas diferentes partes da atividade, pintar a moldura, decorar a máscara e trabalhar a base da escultura.

"O importante é trabalhar o talento, dividir tarefas, estar tranquilos e respeitar a opinião do outro" (Professora S).

Descrição da atividade 30 janeiro 2024 (conclusão da atividade iniciada)

A professora fala das regras antes de iniciar a atividade dizendo que o importante é a criatividade e liberdade de expressão.
A V. encontra-se posicionada na cadeira junto do P. no grupo amarelo.
A Professora S. explica que este é o segundo parte da atividade onde vão terminar as máscaras e a construção das esculturas de Picasso. É relembrado ao grupo que podem utilizar materiais para montar todo o trabalho desenvolvido até aqui. Reforça que terão de trabalhar novamente em grupo, ajudarem-se uns aos outros e partilhar materiais, nomeadamente colas. Realça a importância de colarem os materiais com alguma força para que estas fiquem bem seguras na base e não caiam ao fim de prontas.
As máscaras cubistas dos alunos baseadas no artista Picasso depois de prontas serão colocadas em exposição para os colegas da escola verem os trabalhos de expressão artística.

Descrição da atividade 09 fevereiro 2024

A professora S. tem os alunos do 2º A em círculo o D. está sentado na roda entre os colegas e a M. está posicionada num puf de forma a estar confortável (encostada) junto dos colegas.
A P. S. explica que vão iniciar uma atividade sobre (Pollock), onde vão trabalhar a pintura em ação e a pintura ao acaso. É pedido à turma que façam silêncio para que o D. consiga realizar a apresentação.
O D. sai da sala, bate à porta e quando entra dramatiza a apresentação de Pollock utilizando uma máscara, ao entrar na sala vai ter com a professora I. para apresentar quem foi o artista Pollock e o que fez durante a sua vida. Para esta apresentação o D. utilizou um digitalizador de fala e foi apresentando o pintor de forma pausada e com indicação verbal por parte da P. I.
Após a apresentação do artista, foi passado um PowerPoint com alguns exemplos de trabalhos do artista.
Para concluir a atividade deste dia foi colocado no chão uma tela circular de grande dimensão como o artista usava para que todos os alunos pudessem experimentar a pintura ao acaso. Aqui trabalharam a cor e o contraste ao som de música, o objetivo era deixar levar o movimento da caneta agarrada ao cabo da vassoura.

“Trabalhar a expressão de cada um de forma espontânea.” (Professora S.)

Descrição da atividade 16 fevereiro 2024

Neste dia a atividade foi explicada com os alunos em semicírculo virados para a P. S., a atividade consistiu em realizar a pintura em ação, nomeadamente o Gotejamento. Neste dia a M. falta porque foi ao médico, esteve presente o D.

A Atividade encontrava-se dividida em diferentes áreas de interesse para os alunos, eles podem explorar e circular pelas distintas áreas. Cada aluno tem oportunidade de explorar as estações da atividade de acordo com o seu interesse.

Numa das áreas têm uma tela grande no chão para pintar com as esfregonas molhadas em tinta e podem espalhar a tinta livremente pelo papel. Aqui podem fazer movimentos livremente ao gosto de cada um, podem escolher entre as cores disponíveis.

Na outra estação têm uma caixa com uma tela e com berlindes, nesta área têm de colocar algumas gotas de tinta e fazer rolar os berlindes por cima da tinta espalhando e misturando as cores realizando uma composição de cores.

Noutra estação têm folhas grandes e um rodo, devem colocar tinta e depois espalhar com o rodo criando uma pintura ao acaso, usando cores ao seu gosto.

Por fim numa outra área têm folhas, palhinhas e garrafas com tinta bastante líquida para colocarem na folha e fazerem a técnica do sopro.

“Como diz Pollock, a pintura é uma descoberta interior” **(Professora S.)**

ANEXO K. Planificação do Projeto de Inclusão pela Arte

PROJETO DE INCLUSÃO PELA ARTE								
PLANIFICAÇÃO 2023/24								
Turma	**Dia**	**hora**	**local**	**Pintor**	**Atividade**	**Descrição**	**Recursos**	**Dinamizador**
3º D P e V	3ªf 16/01	9.15- 10.15	UAE	Picasso	- História sensorial sobre Picasso, - Jogo lúdico, - Desenho e Pintura.	História sensorial sobre a vida e obra do pintor; Jogo de dados- desenho cubista (em grande grupo).	Tapete, Dados, Folhas brancas, lápis de cera e aguarela.	[redacted]
	3ªf 23/01	9.15- 10.15	Patamar azul	Picasso	- Desenho, colagem e recorte; -Reciclagem de materiais diversos sensoriais.	- Desenho de máscara cubista em cartão (pequeno grupo); - Desenho/ recorte e colagem das várias partes do rosto em materiais diversos (pequeno grupo).	Cartão, pastel de óleo, Cola UHU líquida, tesoura	
	3ªf 30/01	9.15- 10.15	Patamar azul	Picasso	- Escultura	-Montagem de máscara em 3 dimensões.	Cola quente, rolos de papel higiénico, fita de pintor, tesouras	
2º A D e M	6ªf 09/02	11.00- 12.00	Patamar azul	Pollock	História sensorial sobre pollock, Exploração plástica e sensorial- técnicas de “Pintura em Ação” e Automatismo	História sensorial no tapete, Pintura em grande formato com esfregona (grande grupo).	Tapete, Alguidar, esfregona	[redacted]
	6ªf 16/02	11.00 12.00	Patamar azul	Pollock	Pintura (técnica de dripping)	Aplicação de técnicas de dripping, Estação 1- pintura com berlindes (tela e papel); Estação 2- dripping pintura com escova de dentes; Estação 3- dripping com pincel.	Caixa plastificada para berlindes, Escovas de dentes, Pincel e esfregona, Papel de cenário; Tela	

1ºC	3º F 5/03	9.00/ 10.00	Patamar azul	Kandinsky	História sensorial sobre Kandinsky, Jogo lúdico e Experimentação Plástica.	História sensorial, Jogo psicomotor- "A Dança do lápis desenho musical-ritmo sonoro/ visual (grande grupo); Desenho no chão - traçados de vários tipos de linha (reta, quebrada, ondulada, espiral) e vários tipos de pontos (grande, pequeno, concentrado, isolado); Desenho de tela (pequeno grupo- pares de 2).	Tapete, Coluna, Aguarela, Pinceis, Papel cavalinho, Réguas de quadro e individuais, Objetos circulares, Lápis de cera, tela	[redacted]
	3ªf 12/03	9.00/ 10.00	Patamar azul	Kandinsky	Pintura em tela e papel.	Pintura de desenhos individuais da aula anterior (trabalho individual). Pintura com guaches em tela (pequeno grupo – pares de 2).	Tela, Aguarela, guache, Papel cavalinho	[redacted]
4º A	4ªf 10/04	9.00- 10.00	Patamar Azul	Turner	História sensorial sobre Turner, pintura com sal	História sensorial no tapete, Jogo de dados com linhas curvas de várias naturezas (simular o movimento do mar), Pintura com sal: - Papel A3 (trabalho individual), Tela (pequeno grupo- pares de 2)	Mesas, Tinta acrílica; Papel crepe; Papel cavalinho A3, Borrifador, tela	[redacted]
	4ªf 17/04	9.00- 10.00	Patamar azul	Turner	O Mar de Turner	Observação de experiência de absorção (retirar o sal); Pintura de tela e papel cavalinho - acabamentos com pastel seco (pequeno grupo- 2 alunos).	Pastel seco, Tela	[redacted]
JI grupo 4	4ªf 01/05	9.30- 10.30	Patamar azul	Miró	História sensorial sobre Miró,	História sensorial no tapete, Tapete sensorial e mistura de cores.	Manga plástica; Coluna de som,	[redacted]

					Atividades de estimulação sensorial			
	4ªf 08/05	9.30/ 10.30	Patamar azul	Miró	Desenho e Pintura	Estação 1- jogo de dados com símbolos gráficos de miró (reprodução) Estação 2- colagem de elementos gráficos de Miró Estação 2 Pintura de tela (grupo de 2 alunos)	Recortes com matérias de diversas texturas; Tela, Papel cavalinho Cola uhu líquida Cola branca e pincel Cartolinas de cor	[redacted]

ANEXO L. Análise de conteúdo da Observação Naturalista

Indicadores	UR/ Observação Naturalista		UR	
	Aluno P	**Aluna V**	**P**	**V**
Participativo		-A aluna vira as páginas do livro repetidamente primeiro de trás para a frente e depois de frente para trás. E volta a sair do puf para o tapete, a meio do percurso para e olha para trás e vocaliza sons.	0	1
Adormecido			0	0
Conforto		-A V. foi sentada num puf que se encontrava no meio da roda pela professora I. de educação especial. -A V. Ficou sentada a balançar o corpo repetidamente e a realizar vocalizações.	0	2
Desconforto		- (…) mas a V. sai da roda e começa a fugir, rastejando para o tapete existente no canto da sala. -Enquanto isso, a V. permanece sentada a tirar o laço do cabelo e atira o mesmo para o colega do lado. O colega fica com o seu laço na mão e ela deita-se para trás protestando e vai a "rastejar" para o tapete, ficando fora da roda e do grupo. -Enquanto ouve o som a V. junta as mãos e entrelaça os dedos, mas logo de seguida volta a deitar-se no chão e desta vez fica deitada de barriga para baixo, quando o adulto a coloca no puf, a aluna retira o gancho do cabelo.	0	3
Consegue fazer escolhas	-Os colegas querem continuar a atividade e chamam pelo nome do P. para que este continue a carregar no número 3 do digitalizador, este olha para os colegas que o chamam e volta a olhar para a imagem do número e carrega.		1	0
Reage a estímulos	-Os alunos continuam a desenhar enquanto o P. e a V. observam as suas movimentações.	-A V. volta para junto do grupo e grita agitando a cabeça repetidamente, os colegas põe-lhe os	1	4

		braços à volta do corpo. Esta reage negativamente gritando novamente. - Assim que ouve bater palmas dos colegas pela entrada da cor no desenho que passa na tela, a aluna torce o tronco e vira o olhar para o som. - Assim que termina o lançamento a aluna continua os movimentos repetitivos. -Os alunos continuam a desenhar enquanto o P. e a V. observam as suas movimentações.		
Consegue manusear materiais			0	0
Expressa agrado		-Assim que ouve a música que acompanha o desenho do pintor, a V. olha de imediato e começa a balançar os dedos da mão esquerda, enquanto a direita continua de mão dada com o colega. -A V. continua a balançar a cabeça e mexer os dedos das mãos.	0	2
Toma Iniciativa			0	0
Mantém a atenção	-Após ouvir uma breve explicação de pintura, escultura e desenhos do pintor, o aluno P. recebe indicação através do contato ocular com a professora I. para que continue para o número 4, este carrega no botão e espera com os braços pousados no colo pelo próximo pedido. - (…) e o P. aproxima-se do grupo para ver o que se passa.		2	0
Estabelece atenção conjunta			0	0
Faz turnos comunicativos			0	0
Faz pedidos			0	0

Revela compreender o que se diz	- (…) e sorri quando este fica preso entre os braços em cima da sua cabeça e depois passa em frente à sua cara.		1	0
Presta atenção	-O P. continua sentado encostado a uma colega e observa todos os movimentos à sua volta. -O P. está em constante observação, olha para o lado esquerdo e para o lado direito à procura dos colegas (…)		2	0
Mostra prazer em estar acompanhado	-Na sala o P. estava sentado em roda junto dos restantes colegas -Permanece sentado a receber mimos e festinhas no pescoço. Enquanto esperam pela explicação da restante atividade a colega pega na mão dele e ficam de mão dada. -Quando a luz da sala aumenta, os alunos movimentam-se mais e o P. vai para o colo de outro colega, onde é balançado duas vezes.	-Enquanto a professora falava das formas geométricas uma colega da V. sentou-se ao seu lado para lhe dar beijinhos, ela começou a abanar a cabeça de forma repetida e a bater palmas. -A V. volta a sair do lugar e fica sentada no chão com as pernas em (W) frente a um colega que lhe dá as mãos.	3	2
Interage com colegas e adultos	-Continua a olhar para os colegas que lhe estão mais próximos. De pernas cruzadas e envolvido pelos braços da professora I. carrega no último número da qual ouvem a informação.		1	0
Comunica com o aluno	-A professora S. de educação especial começa a atividade explicando a mesma e sobre quem vão falar e trabalhar (…) -A professora I. chama o P. que sai da roda e vai ao corredor, fechando a porta da sala. -A professora S. perguntou que formas estão desenhadas na pintura, mas nem o P., nem a V. conseguiram responder.	-A professora S. de educação especial começa a atividade explicando a mesma e sobre quem vão falar e trabalhar (…) - No fim da atividade as professoras, elogiam o comportamento do grupo nomeadamente com os dois colegas que frequentam o CAA.	4	2

	-No fim da atividade as professoras, elogiam o comportamento do grupo nomeadamente com os dois colegas que frequentam o CAA.			
Mantém contato físico	-Os restantes alunos riem-se e batem palmas ao P., depois o P. é acompanhado à cadeira que se encontra em frente à restante turma e sentasse com ajuda da professora I. - (…) a professora dá-lhe a mão para ele sair do centro da roda e dar lugar à V.	-A professora senta novamente a V. para que esta permaneça no lugar e consiga ouvir e ver o powerpoint com as imagens. -Os alunos desenham a figura que o dado sorteou (um coração), a V. mantém-se ao lado da professora I.(…)	2	2
Encoraja o aluno durante a atividade	-Com ajuda da professora I. o P. bate à porta e entra com a máscara do Picasso colocada, simulando ser o Picasso. - (…) enquanto a professora S. coloca o P. sentado em cima do papel cenário onde todos desenham à sua volta.	-São distribuídos lápis de pastel por todos os alunos, a V. coloca o seu de imediato na boca e morde.	2	1
Estimula a participação	-É dado ao P. um digitalizador de fala para apresentar de forma ordenada de (1 ao 5) o pintor e escultor Picasso. -Com o digitalizador no colo o P. olha para os números, é pedido ao aluno que carregue no número 1, mas este olha em volta para todos os colegas e não mexe a mão. -Os colegas do P. batem palmas após o seu esforço. A professora pede para ele voltar a carregar no mesmo número para reforçar a informação que não se tinha ouvido com o barulho das palmas. - A professora S. coloca papel cenário no chão no meio da roda dos alunos, coloca os cubos que fazem parte da atividade com diferentes imagens nos mesmos para que estes possam ser lançados pelos alunos P. e V.	- A professora I. ajuda a V. a lançar o cubo, fazendo movimentos de lançamentos repetidos com aluna para que esta consiga largar o mesmo. Quando a V. lança o outro cubo de imagens, o grupo de alunos ficam contentes e gritam de alegria (…)	4	1

Dá tempo suficiente para participar e responder	-O P. lança outro cubo no meio da roda de alunos com ajuda da professora I. - O P. é ajudado a colocar-se em pé pela professora S. para lançar o dado, mas não o larga, olhando para todos os colegas à sua volta.	- A professora I. ajuda a V. a lançar o cubo, fazendo movimentos de lançamentos repetidos com aluna para que esta consiga largar o mesmo.	**2**	**1**
Ajuda o aluno a utilizar os materiais	-Com a ajuda da professora I. ele carrega no número 1 com a mão fechada e ouve-se a apresentação. -Pedem ao P. para carregar no 2 e ele só toca com a ponta do dedo, mas a professora ajuda a fazer força e ouve-se a informação. -A professora volta a pedir ao aluno para o largar, mas só o faz com ajuda.	-A professora I. vai buscar a V. e coloca-a junto de si a ver o livro. -O primeiro lançamento é feito à contagem de três pela V. com a ajuda da professora I.	**3**	**2**
Interage com algum colega	-O P. recebe um beijo da professora I. e é acompanhado à roda onde se senta junto de dois colegas, de imediato é colocado no colo de uma colega que o abraça e beija com afeto. -Assim que o cubo cai o P. levanta as duas mãos por cima da cabeça e sorri para os colegas.		**2**	**0**
Interage com algum professor			**0**	**0**
Responde às necessidades individuais dos alunos	- (…) a professora dá-lhe a mão para ele sair do centro da roda e dar lugar à V.	-A professora deixa-a ir para se autoregular e volta a trazê-la novamente para junto do grupo. -A V. começa a ficar muito agitada e a professora I. dá-lhe um livro para ela brincar.	**1**	**2**

ANEXO M. Análise de Conteúdo das Observações Estruturadas

Indicadores	UR/ Observações Estruturadas				UR			
	Aluno D	Aluna M	Aluno P	Aluna V	D	M	P	V
Participativo	**-O D. esteve sempre muito participativo e a andar de um lado para o outro e a recolher atenção dos colegas. - O D. esteve muito participativo durante a atividade.**	**-A M. esteve alerta, embora houvesse pouca participação devido à sua condição motora.**	**-O aluno manteve-se sempre muito participativo e com vontade de explorar todos os materiais. -O P. apresenta-se calmo durante a atividade e parece interessado em ver tudo o que se passa em seu redor.**	**-A V. só esteve participativa após a colocação de música e por um período reduzido. - A V. esteve alerta durante a atividade e a ouvir música.**	2	1	2	2
Adormecido					0	0	0	0
Conforto	**-Demonstrou bastante conforto durante a atividade. - O D. esteve sempre muito confortável, umas vezes sentado, outras de pé.**	**-Não demonstrou desconforto, esteve sempre confortável, encostada no puf.**	**-Demonstrou conforto durante a atividade. -O P. demonstra estar confortável com a atividade e está perfeitamente à vontade nas movimentações do espaço.**	**-Esteve sempre sentada na sua cadeira e demonstrou estar tranquila. (O2)**	2	1	2	1
Desconforto				**-Demonstrou algum desconforto no início da atividade enquanto não foi colocada música junto a si. (O1)**	0	0	0	1
Consegue fazer escolhas	**-O D. consegue fazer escolhas e demonstra gostar de as fazer, aponta para o que quer e vai buscar. - Conseguiu fazer escolhas e demonstrou qual a técnica favorita (a**		**-Consegue fazer escolhas a nível das cores e materiais. -Foi pedido ao P. que escolhesse uma cor para pintar a moldura e ele escolheu o amarelo.**		2	0	2	0

	do berlinde). Quando termina vocaliza um som "taram"							
Reage a estímulos	**-Sim, reage positivamente. - Sim, quando a P. S. demonstra como usar as palhinhas e soprar o D. ri virado para os colegas**	**-Sim, quando os colegas lhe tocam nos braços e nas pernas ela vira a cabeça e sorri para eles.**	**-Reage a diferentes estímulos. - Reage aos estímulos de forma tranquila e gosta do que lhe propõem os alunos.**	**-Reage a estímulos táteis e verbais. Explorou uma placa de cartão livremente. Sorriu quando a professora S. deslizou a sua mão sobre as placas de EVA. - Reagiu aos estímulos verbais, balançando o corpo.**	2	1	2	2
Consegue manusear materiais	**-O D. consegue manusear os materiais sozinho e gosta de liberdade de exploração. - O D. escolhe a tinta vermelha, agita o fresco e deita a tinta sobre a tela com ajuda da P.I.**	**-A M. só consegue manusear os materiais com ajuda física do adulto.**	**-O P. consegue manusear quase todos os materiais sozinho. - O P. explorou o rolo de pintura nos braços, pintou os braços e depois foi colocar a moldura que tinha pintado no chão a secar.**	**-A V. só consegue manusear os materiais com a ajuda da prof. I. Durante esta atividade a V. atira alguns materiais para o chão.**	2	1	2	1
Expressa agrado	**-Expressa prazer durante a atividade. - Quando o D segura na caixa de cartão para fazer rolar os berlindes sorri para os colegas e para a P.I mostrando contentamento e satisfação.**		**-O P. sorriu várias vezes ao longo da atividade expressando satisfação pela mesma. - O P. demonstrou estar contente durante a atividade, olhando para tudo o que o rodeava.**	**-Quando lhe foi dado um rolo de cartão para a mão esquerda lado dominante da aluna, a V. balança o corpo e a cabeça, demonstrando satisfação. (O2)**	2	0	2	1
Toma Iniciativa	**-Sim, consegue explorar livremente. E revela curiosidade sobre**		**-O P. gosta de pegar nos materiais e explorar os mesmos. Um colega da turma auxilia e ajuda o P.**		3	0	2	0

	alguns objetos. (esfregonas) **- O D. consegue manusear os instrumentos, com os mais pesados pede ajuda, aponta para o adulto ou para os colegas.** **-Na atividade de sopro o D. consegue soprar uma bola gigante de tinta.**		**a pintar. Durante a pintura desliza com o rolo com a mão sobreposta na do colega.** **- Observou-se que o P. explora alguns materiais mesmo que não dê continuidade à atividade e passe para outro grupo da turma.**					
Mantém a atenção e interesse	**-Sim, observa tudo o que o rodeia e presta atenção.** **- Mantém o interesse enquanto os berlindes deslizam sobre a tela.**		**-Mantém o interesse na atividade desde que possa manusear e explorar livremente. Vai de grupo em grupo livremente.** **-Quando está a colar as pinturas na moldura com a ajuda dos colegas, ao ouvir a professora a dizer que está bom e já tem cola a mais o P. larga a bisnaga da cola e sai do sítio.**		2	0	2	0
Estabelece atenção conjunta	**-Consegue estabelecer atenção conjunta com os adultos de referência. E quando percebe que já terminou o pretendido bate palmas.** **- Enquanto está curioso na atividade.**		**-O P. consegue estabelecer a atenção conjunta, mas por períodos curtos.** **- O P. conseguiu estabelecer a atenção conjunta, em determinados momentos.**		2	0	2	0

Faz turnos comunicativos	**-Sim, quando está a representar o Pollock com a máscara, ele espera pelo olhar da P. I. para ela lhe dar indicação de continuar a apresentação.** **-Por períodos curtos.**		**-O P. consegue pegar a vez no momento da escolha de materiais.** **-O P. sempre que queria algo, aproximava-se dos colegas e pegava no material. Por vezes esperou que eles lhe perguntassem se queria o rolo, ou colar.** **- O P. consegue pegar a vez no momento da organização de materiais.**		2	0	3	0
Faz pedidos	**-Sim, chama o adulto agarrando no braço de quem estiver junto dele.** **- O D. bate com a mão no frasco da tinta branca e olha para a P. I para que esta o ajude a colocar a mesma.**		**-O P. consegue pedir ajuda através de gestos.** **-O P. comunicou com o olhar, vocalizações e apontando para os materiais que queria utilizar.** **- Sempre que precisa de ajuda ou quer algo, como uma cor diferente ou cartão.**	**-A V. pede ajuda para ouvir música ou sair da cadeira, através de sons ou gestos repetitivos.** **- A V. pede ajuda para ouvir música ou sair da cadeira, através de sons ou gestos repetitivos.**	2	0	3	0
Revela compreender o que se diz	**-Sim, consegue realizar o que o adulto lhe pede e sabe parar nos momentos de pausa.** **-Sim, o aluno revela compreender o que se lhe dizem e o que pedem.**		**-O P. gostou dos desafios propostos e pareceu compreender que a atividade tinha um propósito prazeroso.** **- Quando se pede ao P. que coloque cola no cartão para colar a escultura do seu grupo, o aluno olha para a mão dos colegas que o ajudam.**		2	0	2	0

Presta atenção	-Sim, e consegue escolher os objetos do seu interesse. - Sim, presta atenção a quem o rodeia e tem muita curiosidade em relação aos objetos e quer experimentar tudo.		-O P. prestou atenção aos colegas e aos objetos que lhe transmitiram maior curiosidade em termos de utilização. Ao longo da atividade o P. prestou atenção ao que os colegas estavam a explorar. - O P. presta atenção aos adultos e aos colegas da turma embora se distraia com os diferentes estímulos.		2	0	2	0
Mostra prazer em estar acompanhado	- Muito, adora abraçar os colegas e receber mimos. - Sim, o D. demonstra bem-estar junto dos pares, sorri e observa tudo o que eles exploram.	- Mostrasse tranquila e serena. Deixa os colegas estarem de mão dada com ela.	-Demonstra muito prazer em estar junto dos colegas e dos adultos. - Sim, sempre que os colegas chegam junto dele, o P. reage positivamente.	- A V. demonstra prazer junto dos pares e adultos, se estiver acompanhada de música e confortável fisicamente.	2	1	2	1
Interage com colegas e adultos	-O D. utiliza gestos e aponta para os objetos que quer. Esteve sentado ao lado de uma colega a brincar com o seu cabelo, fazendo gestos circulares. -Interage imenso, está sempre em constante contato. E é recíproco por parte dos colegas. - Sim, interage com os colegas, brinca com os berlindes e deixa-os cair	-A interação só existe através do olhar ou fisicamente se eles lhe tocarem. A M. não consegue movimentar-se sozinha.	-Interage com os colegas e partilha materiais. - Sim, é capaz de dar a mão aos colegas para trabalharem juntos.	-A interação é muito curta e de pouca intencionalidade	3	1	2	1

	dentro da caixa para que eles possam fazer o mesmo.							
Comunica com o aluno	**-A P. S. oralmente explica a atividade à turma e mostra imagens e pinturas do pintor que vão trabalhar. Ao longo da atividade vai fazendo perguntas e dá opções de resposta. - A P.I. pede ao D para escolher uma cor. -E incentiva o D. a lançar as bolhas de sabão para colorir o papel.**	**-A P. I. pergunta à M. se ela está a olhar para os colegas.**	**-As professoras de E.E. e a professora titular explicam a atividade e os diferentes tipos de material. - As professoras explicam ao aluno o que pode fazer.**	**-A professora I. comunica individualmente com a V. para lhe dar a escolher os materiais. -E baixando o seu rosto ao seu nível para ver se está bem. -A professora I. comunica individualmente com a V. para lhe mostrar os materiais prontos a usar.**	3	1	2	3
Mantém contato físico	**-Sempre que necessário, mas essencialmente deixam o aluno interagir com os colegas. - Sim, nomeadamente a P. I. pega no D. ao colo para que este consiga ver e ouvir bem a explicação com o rodo de tinta.**	**-Sim, no início coloca a M. no puf e depois retira a mão da aluna da boca e limpa a sua mão com um pano.**	**-Todas as professoras mantêm o contato físico com o P. - O P. é orientado pela P. I. para ir para junto do seu grupo.**	**-Diversas vezes, mantendo a mão esquerda junto da aluna para esta interagir. - Diversas vezes, tocando nas mãos da V.**	2	1	2	2
Encoraja o aluno durante a atividade	**-Sim, reforça verbalmente com elogios. - Sim, diversas vezes se ouve as professoras a encorajar o D. para pintar.**	**- Sim, a P. I, diz à M. que ela vai falar para os colegas.**	**-A professora S. encoraja o aluno a pintar e experienciar os materiais. - A professora S. encoraja o aluno a manter-se junto dos colegas.**	**-A Professora I. encoraja a aluna a escolher os materiais. - A Professora I. encoraja a aluna a segurar os cartões já pintados e secos.**	2	1	2	2

Estimula a participação	**-Sim, consegue que o aluno apresente e use uma máscara do pintor. Dramatizando e explicando através do digitalizador da fala. - Sim, fornecendo os materiais que o D. quer.**	**- Sim, a P. I. coloca o dedo da M. sobre o digitalizador da fala para apresentar a atividade aos colegas.**	**-Durante a atividade é ouvido diversas vezes, pelas professoras que a pintura do P. está a ficar linda. - Durante a atividade a P. S. reforça e elogia o trabalho dizendo que a máscara vai ficar bonita.**	**-A P. I. não deixa que a aluna desista de carregar no cartão ou no feltro, está sempre a incentivar à sua força. - A P. I. estimula a aluna a olhar para os seus colegas e para os materiais.**	2	1	2	2
Dá tempo suficiente para participar e responder	**- Sim, o D. apresenta o pintor através de um digitalizador com 6 falas e o aluno tem o tempo e pausas necessárias. - Sim, a atividade é feita livremente e com bastante tempo para a sua realização.**	**- Sim, a M. leva o tempo necessário a carregar no botão.**	**-A atividade é feita com calma e realizada com tempo. - Sim, todas as professoras dão o tempo necessário ao aluno para que este cole as peças.**	**-A atividade é feita com calma e realizada com tempo. - A V. tem o tempo necessário para participar.**	2	1	2	2
Ajuda o aluno a utilizar os materiais	**-Sim, suporta os materiais sempre que o aluno precisa de ajuda. Quando chega o momento de pintar, a P. S. ajuda o D. a deslizar com o cabo de vassoura. -Sim, a manusear a esfregona, a segurar no frasco de sopro, ajudam também a colocar os pezinhos para proteger o calçado.**	**-Sim, ajuda a segurar os materiais para que a aluna seja envolvida. -A P. I. coloca uma almofada para suportar o corpo da M. e coloca a mesma virada para o círculo para pintar com ajuda do adulto. As duas professoras em simultâneo ajudam a M., uma desliza com a almofada ao som da música e a outra segura no cabo da vassoura para a aluna pintar e sentir os movimentos.**	**-A professora I. ajuda o P. a espalhar a cola na moldura. - A P. S. entrega ao P. os cartões pintados na sessão anterior para serem coladas.**	**-A professora S dá a escolher os materiais à V. A professora I. ajuda a V. a colar o feltro. - A P. I. ajuda a V. a segurar os rolos, estimulando a mão menos dominante da aluna (direita).**	2	2	2	2

Interage com algum colega	**-Sim, o D. é um aluno extremamente popular entre os colegas, está sempre a sorrir, a dar beijinhos e abraços. - Sim, senta-se junto dos colegas. E até colocou o ténis junto de uma colega para esta lhe apertar o mesmo.**	**- Sim, através do olhar.**	**-O P. interage com os colegas de sala por onde vai passando. - O P. interage com os colegas de sala da sua maneira, quando se cansou de colar, foi buscar um livro e juntou-se aos colegas.**	**A V. só interage com os colegas que vão junto de si.**	2	1	2	1
Interage com algum professor	**- Sim, diversas vezes. - Pelo olhar e aponta. - O aluno abraça as professoras e solicita ajuda quando necessita. - Sim, vai ter diversas vezes com as professoras para as ouvir e perceber o que fazer. - Aproxima-se e segura no braço. Outras vezes abraça.**	**-Pelo olhar.**	**-O P. gosta do contato dos adultos e de sentir-se acarinhado. -Através do olhar, gestos e vocábulos. - O P. gosta do contato dos adultos e de sentir acarinhado pelos colegas da turma. - Através do olhar e gestos.**	**-A V. dá a mão à professora I. e abana a cabeça para pedir música durante a atividade. -Através do olhar, gestos e vocábulos. -A V. utilizou vocalizações para comunicar. - A V. olha para a professora I. e abana a cabeça enquanto ouve música. - Através do olhar e vocábulos.**	5	1	4	5
Responde às necessidades individuais dos alunos	**-Sim, físicas e emocionais. - Sim, verificam sempre se o aluno está envolvido na atividade e se precisa de alguma coisa. - Sim, ajudam o D. sempre que ele precisa**	**- Sim, acima de tudo do seu bem-estar. - As professoras olham para a M. para verificar o seu bem-estar, pois esteve sempre rodeada de colegas.**	**-Sempre que o aluno demonstrou alguma necessidade os professores ajudaram o P. - Sim, as professoras olham diversas vezes para o aluno para perceber o que este precisa.**	**-Sempre que a aluno demonstrou alguma necessidade os professores ajudaram a V. - Sim, olham diversas vezes para a aluna para perceber se está bem.**	4	2	2	2

	e tentam compreender o que o aluno quer fazer. **- Sim, diversas vezes.**							