

Fernanda Elvira Martins Almeida Gomes Antunes

## **Atividades práticas com as artes no contexto da inclusão**

- Um estudo de caso aluna com Perturbação do Desenvolvimento Intelectual -



Universidade Fernando Pessoa

Porto, agosto de 2018



Fernanda Elvira Martins Almeida Gomes Antunes

## **Atividades práticas com as artes no contexto da inclusão**

- Um estudo de caso aluna com Perturbação do Desenvolvimento Intelectual -



Universidade Fernando Pessoa

Porto, agosto de 2018

Fernanda Elvira Martins Almeida Gomes Antunes

## **Atividades práticas com as artes no contexto da inclusão**

- Um estudo de caso aluna com Perturbação do Desenvolvimento Intelectual -

Dissertação apresentada à Universidade Fernando  
Pessoa como parte dos requisitos para a obtenção  
do grau de Mestre em Ciências da Educação:  
Educação Especial, realizado sob orientação da  
Prof<sup>a</sup> Doutora Tereza Ventura

---

## RESUMO

O propósito deste estudo é analisar e compreender a realidade, de uma aluna com Perturbação do Desenvolvimento Intelectual e refletir sobre uma forma eficaz para orientar, estimular, aperfeiçoar e potenciar as suas competências, em atividades práticas através das artes, como um contributo para a obtenção de resultados positivos, no sentido da sua inclusão pós-escolar.

No âmbito da disciplina de Expressões, componente do Currículo Individual e Específico da aluna, criou-se um plano de intervenção apoiado numa estratégia de investigação, com base nas expectativas atuais e futuras da aluna, da individualização, flexibilização e funcionalidade do seu currículo individual, com o objetivo de preparar a aluna para a transição para a sua vida pós-escolar.

A metodologia adotada, de investigação-ação, em contexto de sala de aula, na disciplina de Expressões/Artes, baseou-se na exploração de material que pode ser reciclado para criar novos e úteis objetos de uso diário. Pretendeu-se com os dados obtidos revelar potencialidades da aluna e desenvolver competências funcionais e a sua autoestima.

O presente estudo de caso, qualitativo, analisa os resultados de aplicação de um projeto de investigação-ação, tendo também com o objetivo científico observar, num contexto restrito, a inclusão desta aluna com Perturbação do Desenvolvimento Intelectual.

No estudo foram utilizados diferentes métodos de recolha de dados e informação: diário de bordo, observações e registos do investigador.

Concluiu-se que as atividades práticas com as artes promoveram a autoestima da aluna e, pelo facto de terem um carácter mais lúdico, tornaram mais apelativas as aprendizagens e contribuíram para a socialização com os seus pares e, por consequência, constituíram um meio facilitador de inclusão na vida escolar e após escola.

Palavras-chave: Perturbação do Desenvolvimento Intelectual, Diferenciação curricular, Inclusão.

## ABSTRACT

The purpose of this study is to understand the contribution of practical activities with the arts, in a functional curriculum, to the creative capacity of a student with Intellectual Development Disorder, which educational responses can be found in the sense of encouraging the student to develop autonomously the creative capacities that are feasible in post-school life.

Within the subject of Expressions, component of the Individual and Specific Curriculum of the student, an intervention plan was created with a research strategy, based on the student's current and future expectations, the individualization, flexibility and functionality of her individual curriculum, with the aim of preparing the student for the transition to her post-school life.

The methodology adopted, of research-action, at the classroom context, in the subject of Expressions / Arts, was based on the exploration of the material that can be recycled to create new and useful objects for daily use. It was intended with the obtained data to reveal the potentialities of the student and to develop functional competences and their self-esteem.

The present qualitative case study analyzes the results of applying a research-action project, with the scientific objective of observing, in a restricted context, the inclusion of a student with Intellectual Development Disorder.

Different methods of data collection were used in the study: logbook, observations and researcher's records.

It was concluded that the practical activities with the arts promoted the self-esteem of the student, because they are more playful, more appealing to learning and contribute to the socialization with their peers and, consequently, a facilitating inclusion in school life and after school.

Keywords: Intellectual Development Disorder, Curricular Differentiation, Inclusion.

Atividades práticas com as artes no contexto da inclusão

- Um estudo de caso aluna com Perturbação do Desenvolvimento Intelectual –

## DEDICATÓRIA

Dedico este trabalho  
ao meu marido e aos meus filhos.

## **AGRADECIMENTOS**

A professora Luísa Saavedra que me convenceu a realizar o mestrado e a professora Tereza Ventura sempre disponível e atenciosa.

## ÍNDICE GERAL

<b>RESUMO</b> .....	5
<b>ABSTRACT</b> .....	6
<b>DEDICATÓRIA</b> .....	7
<b>AGRADECIMENTOS</b> .....	8
<b>ÍNDICE GERAL</b> .....	9
<b>ÍNDICE DE FIGURAS</b> .....	11
<b>ÍNDICE DE QUADROS</b> .....	13
<b>ÍNDICE DE ANEXOS</b> .....	14
<b>LISTA DE SIGLAS</b> .....	15
<b>I. INTRODUÇÃO</b> .....	16
<b>II. CONCEÇÃO DO ESTUDO</b> .....	20
<b>1. REVISÃO DA LITERATURA</b> .....	20
<b>i. Perturbação do Desenvolvimento Intelectual</b> .....	20
<b>i.i. Definição de Perturbação do Desenvolvimento Intelectual</b> .....	20
<b>i.ii. Causas das Perturbação do Desenvolvimento Intelectual</b> .....	24
<b>i.iii. Classificação de Perturbação do Desenvolvimento Intelectual</b> .....	25
<b>i.iv. Intervenção pedagógica em aluno com Perturbação do Desenvolvimento Intelectual</b> .....	26
<b>ii. Inclusão</b> .....	28
<b>ii.i. História da Inclusão em Portugal</b> .....	30
<b>ii.ii. Currículo Específico Individual</b> .....	33
<b>ii.iii. Diferenciação Curricular</b> .....	36
<b>iii. Inteligências Múltiplas</b> .....	39
<b>iv. As atividades práticas nas artes e a educação inclusiva</b> .....	41
<b>iv.i. As atividades práticas e as artes no currículo</b> .....	44

iv.ii. O contributo do professor de Educação Especial, na inclusão de uma aluna com Perturbação do desenvolvimento intelectual.....	47
<b>2. FUNDAMENTOS E OBJETIVOS DO ESTUDO EMPÍRICO.....</b>	<b>47</b>
i. Pertinência do estudo.....	47
ii. Objetivos do estudo.....	49
<b>3. A METODOLOGIA E ESTRUTURA DA INVESTIGAÇÃO.....</b>	<b>49</b>
i. Metodologia a aplicar.....	50
<b>III. DESENHO DO ESTUDO.....</b>	<b>52</b>
1. CONTEXTO E PARTICIPANTES NO ESTUDO.....	52
2. PROCESSO GLOBAL DE RECOLHA DE INFORMAÇÃO. TÉCNICAS DE RECOLHA E ANÁLISE DOS DADOS.....	53
<b>IV APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS.....</b>	<b>54</b>
1. A INTERVENÇÃO.....	55
i. Planificação, descrição das sessões. Avaliação e discussão de resultados.....	57
i.i. Planificação e execução das sessões 1ª a 5ª.....	61
i.ii. Planificação e execução das sessões 6ª a 10ª.....	66
i.iii. Planificação e execução das sessões 11ª a 15ª.....	72
ii. Exposição dos trabalhos. Avaliação de resultados e discussão.....	78
<b>V. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>85</b>
<b>VI. BIBLIOGRAFIA.....</b>	<b>88</b>
<b>ANEXO I.....</b>	<b>94</b>
<b>ANEXO II.....</b>	<b>95</b>
<b>ANEXO III.....</b>	<b>96</b>

## ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1 - Frascos a reutilizar.....	63
Figura 2 - Aluna a pintar .....	64
Figura 3 - Aluna a pintar .....	64
Figura 4 - Escolha da cor.....	64
Figura 5 - Pintura de desenho com contorno de perfil de chumbo.....	65
Figura 6 - Pintura de desenho com contorno de perfil de chumbo .....	65
Figura 7 - Frascos concluídos .....	66
Figura 8 - Aplicação de cordel nas latas a reciclar .....	68
Figura 9 - Aplicação de cordel nas latas a reciclar .....	68
Figura 10 - Escolha da cor do cordel aplicar .....	69
Figura 11 - Escolha do desenho aplicar no cordel .....	70
Figura 12 - Escolha do desenho aplicar no cordel .....	70
Figura 13 - Aplicação nas latas .....	71
Figura 14 - As latas concluídas .....	71
Figura 15 - Caixa para reciclar .....	73
Figura 16 - Escolha da cor aplicar .....	74
Figura 17 - Escolha do desenho aplicar .....	74
Figura 18 - Caixa com aplicação do desenho .....	74
Figura 19 - Decoração da caixa a reciclar .....	75
Figura 20 - Colagem do desenho .....	75
Figura 21 - Aplicação de cola .....	75
Figura 22 - Aplicação de cola .....	76
Figura 23 - Técnica de colagem .....	76
Figura 24 - Decoração da caixa concluída .....	76
Figura 25 - Caixa concluída .....	77

Figura 26 - Caixa concluída .....	77
Figura 27 - Trabalhos finalizados .....	77
Figura 28 - Exposição na biblioteca .....	78
Figura 29 - Exposição na biblioteca .....	78
Figura 30 - Exposição na biblioteca .....	78
Figura 31 - Exposição na biblioteca .....	79
Figura 32 - Exposição na biblioteca .....	79
Figura 33 - Exposição na biblioteca .....	80

## ÍNDICE DE QUADROS

Quadro 1 - Planificação 2º período / 3º período .....	58
Quadro 2 - Planificação da 1ª a 5ª sessão .....	61
Quadro 3 - Planificação da 6ª a 10ª sessão .....	66
Quadro 4 - Planificação da 11ª a 15ª sessão .....	72

## ÍNDICE DE ANEXOS

ANEXO I - Declaração de consentimento informado da Encarregada de Educação .....	94
ANEXO II – Pedido de autorização ao agrupamento de escolas .....	95
ANEXO III – Grelhas de observação / Diário de Bordo .....	96

## LISTA DE SIGLAS

AAIDD - American Association on Intellectual and Developmental Disabilities (Associação Americana de Deficiências Intelectuais e do Desenvolvimento)

APA – American Psychiatric Association (Associação Americana de Psiquiatria)

CEB – Ciclo de Ensino Básico

CEI - Currículo Específico Individual

CIF – Classificação Internacional de Funcionalidades

CNE – Conselho Nacional de Educação

DGAE – Direção Geral de Administração Escolar

DL – Decreto-Lei

DSM V - Manual de Diagnóstico e Estatística das Perturbações Mentais V

LBSE – Lei de Bases do Sistema Educativo

ME – Ministério da Educação

NEE - Necessidades Educativas Especiais

PDI - Perturbação do Desenvolvimento Intelectual

PEI- Programa Educativo Individual

PIT – Programa Individual de Transição

RTP – Relatório Técnico-Pedagógico

UNESCO - United Nations Education Scientific and Cultural Organization (Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura)

## I. INTRODUÇÃO

O propósito deste estudo é perceber o contributo das atividades práticas com as artes, num currículo funcional, no que respeita à capacidade criativa de uma aluna com Perturbação do Desenvolvimento Intelectual. Que repostas educativas podem ser encontradas no sentido de incentivar a aluna, a desenvolver com autonomia as suas capacidades criativas, que sejam exequíveis na vida pós-escolar que atividades práticas adotar?

Para Moraes (2007), segundo um estudo de inclusão por meio da arte numa escola regular, ficou demonstrado que os professores concebem as ações relacionadas com este campo como mais fáceis e menos importantes que outras atividades académicas, desprezando as capacidades do aluno com Necessidades Educativas Especiais, dando-lhe tarefas repetitivas, que pouco cooperam para o seu desenvolvimento criativo e estético. Os alunos com Necessidades Educativas Especiais segundo Reily (2001), são convidados a pintar com contornos determinados, em geral subestima-se a sua criatividade. Um aluno adolescente não pode executar trabalhos infantis só porque tem uma limitação cognitiva.

É imprescindível que o docente acredite na capacidade do aluno. O professor precisa de ter uma base de conhecimentos sobre a natureza das capacidades dos seus alunos e sobre o modo de proporcionar a sua participação plena, ou refugia a sua prática no senso comum e, provavelmente, em alguns estereótipos que imperam na sociedade.

Os portadores de deficiência precisam ser valorizados, a partir de suas potencialidades de aprendizagem. A escola não pode excluir o aluno, mas trabalhar suas potencialidades, com vistas ao seu desenvolvimento (Carneiro, 1997, p. 33). Um meio benéfico à inclusão impõe, além do conhecimento das diversidades, o respeito às limitações do aluno, e salienta as suas potencialidades específicas.

Neste sentido, tendo em conta a envolvente da patologia da Perturbação do Desenvolvimento Intelectual realizou-se uma pesquisa bibliográfica, para um maior esclarecimento. Do mesmo modo, foi realizada uma pesquisa bibliográfica para perceber a

realidade da inclusão, da diferenciação curricular, o papel das artes na educação inclusiva, nomeadamente como contributo para uma diferenciação pedagógica com sucesso.

Esta problemática coloca a questão da realidade das nossas escolas, dos alunos com currículos individuais, e da sua eficácia: “só um currículo planeado em parte na escola pelo professor, opcional, flexível e aberto e com objetivos em si mesmo pode ser adequado à variedade de alunos da escola” (Formosinho, 1987, p. 50).

De acordo com legislação em vigor durante a realização desta dissertação, a aluna para o estudo deste projeto beneficiou de um Currículo Específico Individual criado pela escola conforme regulamentado no artigo 21º do Decreto-Lei 3/2008 de 7 de janeiro. O Currículo Específico Individual previa alterações no currículo comum que se traduz na priorização de áreas curriculares ou determinados conteúdos em detrimento de outros, na eliminação de objetivos e conteúdos, na introdução de conteúdos e objetivos complementares referentes a aspetos bastantes específicos e na eliminação de áreas curriculares.

A atual legislação Decreto-lei 54/2018 de 6 de julho, define as medidas e recursos de suporte à aprendizagem e inclusão de todas as crianças e de todos os alunos ao longo da escolaridade obrigatória. Os alunos com dificuldades acentuadas e persistentes em: socialização, comunicação, cognição e aprendizagens académicas, beneficiam da intervenção da medida de suporte à aprendizagem e inclusão – adicional - que prevê Adaptações Curriculares Significativas, substitui o Currículo Específico Individual.

Roldão, (1999, p.24), refere que “o currículo escolar é – em qualquer circunstância – o conjunto de aprendizagens que, por se considerarem socialmente necessárias num dado tempo e contexto, cabe à escola garantir e organizar”.

O estudo empírico decorreu no período de 6 de fevereiro a 12 de junho de 2018, numa escola básica do segundo e terceiro ciclo, do Concelho de Cascais e fizeram parte do estudo a aluna, com 14 anos e o professor/investigador, durante o processo de ensino aprendizagem.

A aluna em estudo neste projeto foi diagnosticada com Perturbação do Desenvolvimento Intelectual, de acordo com o Manual de Diagnóstico e Estatística das Perturbações Mentais V (DSM V). Apresenta dificuldades na aprendizagem, envolvendo competências múltiplas: cognitivas e afetivo emocionais. A sua linguagem é compreensiva. No desenvolvimento sócio afetivo e emocional apresenta baixa auto estima na realização das

tarefas onde encontra dificuldade.

A investigação suportou-se numa metodologia de natureza qualitativa, de carácter interpretativa e design de um estudo de caso, configurado como projeto de investigação-ação, com o objetivo de contribuir para o desenvolvimento de conhecimentos a nível de atividades práticas de carácter funcional em situações do dia-a-dia, numa perspetiva ocupacional e de autonomia da jovem com Perturbação do Desenvolvimento Intelectual.

No âmbito da disciplina de Expressões/Artes, componente do Currículo Específico Individual e da aluna, criou-se um plano de intervenção com uma estratégia de investigação, com base nas expectativas da aluna e da Encarregada de Educação, da individualização, flexibilização e funcionalidade, com o objetivo de preparar a aluna para a transição para a sua vida pós-escolar.

Definiu-se uma estratégia de investigação-ação, em contexto de sala de aula, na disciplina de Expressões/Artes, que consiste na exploração de material que pode ser reciclado para criar novos objetos úteis, de uso diário. Pretendeu-se, com os dados obtidos revelar potencialidades da aluna e desenvolver competências funcionais e a sua autoestima.

O objetivo de ação foi criar atividades ocupacionais com fins lucrativos com uma aluna com Perturbação do Desenvolvimento Intelectual num ambiente de aprendizagem no qual se envolva com interesse, empenho e autonomia, de acordo com as suas necessidades e capacidades. Outro objetivo de ação foi o de que a aluna adquirisse conhecimento que pode aplicar na sua vida futura.

Os resultados obtidos confirmam que o trabalho desenvolvido em atividades práticas com as artes, promoveu a autonomia e a socialização de uma aluna com Perturbação do Desenvolvimento Intelectual, provocou equilíbrio emocional e autoestima, conseguiu desenvolver aptidões.

O trabalho essencialmente prático vai ao encontro das capacidades da aluna, o que permitiu não só desenvolver as existentes e adquirir novas aptidões. Para Viegas (2002), o ensino da Arte, na Educação Escolar, deve ser um sistema aberto e dinâmico, tendo em consideração as características individuais dos alunos.

Segundo a revisão da literatura realizada e descrita nesta dissertação, considera-se que as atividades práticas com as artes podem ser executadas no sentido de desenvolver as

capacidades dos alunos com Perturbações do Desenvolvimento Intelectual o que nos leva ao encontro das teorias referidas neste estudo.

A aluna após a intervenção demonstra mais capacidades na toma de decisões e mais confiança, adquiriu a consciência que apesar das suas dificuldades tem capacidades válidas que deverá explorar para ter sucesso.

É importante refletir que a evolução do nível de autoestima que a aluna envolvida neste estudo atingiu é evidente e notória, assim, considera-se que esta intervenção teve repercussões positivas, que necessitam de ser melhoradas e continuadas ao longo do percurso escolar.

A realização de atividades práticas com sucesso teve como principal objetivo de desenvolver a autoconfiança e autoestima da aluna, em que a firmeza nas suas capacidades são o elemento chave para o sucesso escolar e, mais tarde na sociedade. Este aspeto é decisivo para o desenvolvimento de um percurso de transição para a vida pós-escolar com sucesso.

É na escola que se pode promover e valorizar as atividades de alunos com Perturbações de Desenvolvimento Intelectual e acreditar na qualidade das suas capacidades após escola.

Esta intervenção poderá ser também um ponto de partida para aplicar a outros alunos de Currículo Específico Individual, com outras atividades de acordo com a personalidade do aluno, da sua funcionalidade, para que seja mais fácil proporcionar a sua transição para a vida pós-escolar e a futura inserção no mercado de trabalho.

## II. CONCEÇÃO DO ESTUDO

### 1. REVISÃO DA LITERATURA

#### i. Perturbação do Desenvolvimento Intelectual

##### *i.i. Definição de Perturbação do Desenvolvimento Intelectual*

Os conceitos ao longo dos tempos, foram evoluindo, terminologias como por exemplo, o retardo mental, a deficiência mental, o défice cognitivo, a deficiência intelectual associada ao termo desenvolvimental, a dificuldade intelectual. Surge, depois, um conceito mais amplo, designado por dificuldades intelectuais e desenvolvimentais (DID). (Belo et al., 2008). Mais tarde, o diagnóstico formal da chamada Perturbação do Desenvolvimento Intelectual no DSM-V - Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders, Fifth Edition, na sua tradução em português europeu (APA, 2014), surge classificado como perturbação neuro-cognitiva. O défice cognitivo encontra-se como perturbação neuro-cognitiva ligeira.

A perturbação do Desenvolvimento Intelectual, foi evoluindo ao longo dos tempos com terminologias como por exemplo, Atraso Mental, Retardo Mental ou de Deficiência mental, é de todas as Perturbações do Neurodesenvolvimento, uma das mais difíceis de diagnosticar, o que determina uma intervenção complexa e de pior prognóstico. (em <http://diferencas.net>, consultado em abril 2018)

É referido, no DSM-V, que “a Perturbação do Desenvolvimento Intelectual (PDI) é, basicamente, uma síndrome neurodesenvolvimental (...), com início do nascimento até aos dezoito anos, e que inclui um défice cognitivo (...) afectam, em um ou mais ambientes, um ou mais dos três domínios seguintes: o domínio social; o domínio conceptual; e o domínio do funcionamento prático.”

De acordo com os autores Belo et al. (2008) e segundo a definição da American

Association on Intellectual and Developmental Disabilities (AAIDD), a Perturbação do Desenvolvimento Intelectual apresenta limitações no funcionamento intelectual e adaptativo inferior à média, é necessária a aplicação de apoios individualizados a estes alunos, estes tem de ir ao encontro das suas necessidades, que promovam uma melhor qualidade de vida.

A Deficiência Intelectual assinala-se, por défices em capacidades mentais genéricas, como pensamento abstrato, raciocínio, aprendizagem académica e aprendizagem pela experiência. Os défices levam à dificuldade no funcionamento adaptativo, de modo que o indivíduo não consegue atingir padrões de independência / autonomia em casa ou na comunidade. (Vieira e Pereira, 2012)

É referido no DSM-V, 2013, na tradução em português europeu, 2014 (APA, 2014) que o diagnóstico da Perturbação do Desenvolvimento Intelectual deve obedecer aos critérios de défice no comportamento adaptativo, défice no funcionamento intelectual e combinação dos défices intelectual e adaptativo no seu período de desenvolvimento.

Comportamentos adaptativos derivam de competências conceptuais, práticas e sociais que se adquirem e aplicam na vida. As competências conceptuais abrangem, por exemplo, a leitura, escrita, linguagem, cálculo, memória, raciocínio/pensamento e prática social. As competências práticas concentram-se na autonomia e emancipação tais como a identificação, cuidados pessoais, responsabilidade escola/trabalho, tarefas ocupacionais, uso de dinheiro, segurança pessoal e utilização dos transportes públicos. As competências sociais incluem a comunicação social, autodefesa, autoestima, julgamento social, consideração por regras e leis e socialização. (AAIDD, 2013; APA, 2013)

Défice no funcionamento intelectual é a incapacidade ou fraca capacidade mental global para, entre outros, pensar, resolver problemas, planificar, abstrair e compreender a abstração, julgar, fazer aprendizagens académicas, aprender pelas experiências. (AAIDD, 2013; APA, 2013).

O défice no funcionamento intelectual deve ser provado através de avaliação clínica e testes individualizados e estandardizados de inteligência (APA, 2013).

Défice no comportamento adaptativo é a incapacidade de atingir padrões de desenvolvimento e sociocultural, essenciais para a sua independência pessoal e de integração na sociedade, carecendo de apoio de terceiros.

Os défices adaptativos delimitam uma ou mais atividades da vida diária, como por exemplo a comunicação, participação social e uma vida independente, manifestando-se em vários ambientes, como casa, escola, trabalho e comunidade (APA, 2013).

O défice no comportamento adaptativo deve ser provado através de avaliação clínica e testes individualizados e estandardizados das funções do comportamento adaptativo (APA, 2013).

A AAIDD (2013) refere que na definição e avaliação da Perturbação do Desenvolvimento Intelectual, devem ser considerados outros fatores como o contexto comunitário em que o individuo está inserido e a sua cultura, diversidade linguística e as diferenças culturais no modo como as pessoas comunicam, se movem e se comportam. Segundo Belo, Caridade, Cabral e Sousa (2008), o conceito de deficiência intelectual ou de dificuldades intelectuais inclui três conceitos fundamentais: as dificuldades, a inteligência e o comportamento adaptativo. Assim, no conceito dificuldade temos as limitações do aluno de acordo com os seus pares perante a comunidade onde se encontra inserido.

O conceito inteligência diz respeito à capacidade de planear, pensar, aprender, resolver problemas e compreender. E, por último o comportamento adaptativo, que envolve as competências práticas e sociais que permitem ao aluno adquirir capacidade para a sua autonomia diária. As limitações presentes no comportamento adaptativo se forem muito acentuadas podem comprometer o poder de resposta em determinadas situações.

Os alunos com a problemática Défice Cognitivo ou Perturbação do Desenvolvimento Intelectual mostram limitações no seu funcionamento intelectual e no comportamento adaptativo, nomeadamente no sentido prático, social e conceptual, ou seja, no domínio de tarefas como por exemplo a comunicação, os cuidados pessoais e os relacionamentos sociais. Têm mais dificuldades de aprendizagem e de desenvolvimento e o seu ritmo é mais lento. A sua compreensão do meio que os rodeia reflete-se na socialização, na comunicação, na consciência de si próprio, na autonomia e na resolução e compreensão dos problemas. Estes alunos têm dificuldades na memorização, na expressão e em idealizar novos conhecimentos. Estas dificuldades que se refletem na escola e na sociedade, são adquiridas, para tal precisam de mais tempo. Assim, e tendo em consideração o seu desenvolvimento global, para estes alunos é importante um ambiente de aprendizagem favorável, que as ajude a deixarem a

postura desinteressada de recetores de informação. (Alves, Faria, Mota & Silva, 2008).

Os autores supracitados mencionam que a Perturbação do Desenvolvimento Intelectual se tornou mais explícito. O aluno deixa de ser designado como o retardado, é um ser que tem algumas limitações que conduzem o seu desenvolvimento e aprendizagem a um nível mais lento. É necessário que se respeite o ritmo de cada um, oferecendo atividades que estimulem o aluno.

De acordo com Nielsen (1999), é comum que estes alunos apresentem dificuldades no campo da memória a curto prazo. A consequência deste défice é um processo de aprendizagem mais lento. É necessário repetir constantemente o que foi ensinado na véspera, estes alunos tendem a esquecer o que foi ensinado no dia anterior e dificuldades em aplicar as aprendizagens no seu dia a dia.

Normalmente, os alunos com Déficit Cognitivo mostram comportamentos sociais mais infantis em relação a sua idade. A nível da aprendizagem da linguagem e da oralidade podem ser mais lentos em relação a crianças e jovens da mesma idade.

As crianças e jovens com Déficit Cognitivo ou Perturbação do Desenvolvimento Intelectual desenvolvem as suas competências sociais, académicas e vocacionais de maneira diferente em relação aos seus pares, o que pode comprometer a sua aceitação pelos colegas.

Segundo Vieira e Pereira (1996), o critério da escolha dos conteúdos deve ser elaborado de forma consciente, facilitando a vida da criança na comunidade onde está inserida, no presente e no futuro.

É fundamental ter um diagnóstico correto para a criação de um programa individualizado com o objetivo de promover a autonomia, não pode ser só para classificar as dificuldades.

A escola deve colocar em primeiro lugar o aluno e só depois o programa ou os métodos. Deste modo, a escola deve ter como principal objetivo proporcionar a todos os alunos sem desigualdade, e de acordo com o seu ritmo, o máximo desenvolvimento das suas capacidades e o contentamento do conhecimento adquirido pela experiência social.

A escola e os professores devem proporcionar aos seus alunos situações em que estes se sintam aptos e estimulados, com programas de ensino com atividades práticas. Os alunos devem experienciar atividades que permitam otimizar as suas competências.

Segundo Fonseca (2008), a falta de sucesso no percurso escolar, reflete-se na criança, na sua família e na comunidade educativa.

### *i.ii. Causas das Perturbação do Desenvolvimento Intelectual*

De acordo com vários autores não existe uma causa da Perturbação do Desenvolvimento Intelectual pode resultar de diversos fatores: fatores hereditários, fisiológicos, sociais e culturais.

Segundo o psicólogo Sérgio Pereira (site consultado abril 2018), as causas podem ser várias e “incluem erros congénitos, como malformações no cérebro ou alterações cromossómicas, infeções, intoxicações, traumatismos, alterações endocrinológicas, doenças degenerativas e vasculares e alterações metabólicas.” O mesmo também refere que a causa do défice cognitivo é difícil de detetar, principalmente quando é ligeiro.

No site <http://diferencas.net> (consultado abril 2018), a Perturbação do Desenvolvimento Intelectual, as causas orgânicas podem ocorrer no período pré-natal, relacionadas com doenças genéticas ou problemas surgidos durante a gravidez como por exemplo álcool, tóxicos, vírus ou má nutrição do feto, no período peri-natal com a ocorrência de complicações durante o parto ou no período pós-natal nos primeiros dias de vida, por exemplo as infeções, as hemorragias intra-ventriculares, assim como doenças contraídas nos primeiros anos de vida por exemplo a meningite bacteriana entre outras.

Estévez (1991), refere que a etiologia da deficiência de inteligência, existem dois grupos: um determinado por fatores orgânicos e outro com fatores ambientais.

Para Pacheco e Valencia (1997), existem dois grupos de fatores que originam a Deficiência mental: fatores genéticos (genopatias e cromossomopatias) e fatores extrínsecos (pré-natais, perinatais, neonatais e pós-natais).

Os fatores genéticos que originam a Perturbação Intelectual, é definida pelos genes ou pela herança genética. São fatores também designados de causas do tipo endógeno, por estes atuarem no interior do corpo da pessoa. Existem dois tipos de causas genéticas: as

genopatias (alterações genéticas) e as cromossomopatias (síndromes provocadas por anomalias/alterações nos cromossomas). (Pacheco e Valencia, 1997).

Segundo os autores supracitados, dos fatores extrínsecos, fazem parte os pré-natais dos quais se destacam as embriopatias (os primeiros três meses de gestação), fetopatias (depois do terceiro mês de gestação), infecções (ex. Herpes, Rubéola, Toxoplasmose, Sífilis Congénita), endocrinometabolopatias (ex. Perturbações da tiroide, Défice nutritivo, Diabete,), intoxicações (ex. tabaco, álcool, fármacos), radiações e perturbações psíquicas.

Fatores peri e neonatais, surgem no momento do parto ou no recém-nascido, destacam-se os fatores: prematuridade (recém-nascido pré-termo e de baixo peso), metabolopatias (ex. hipoglicemia), anoxia, infecções (ex. encefalite, meningite), incompatibilidade de RH entre a mãe e o recém-nascido.

Fatores pós-natais, surgem após o nascimento, como por exemplo as infecções (ex. meningite, encefalite), as endocrinometabolopatias (ex. hipoglicemia, hipo e hipertiroidismo, má nutrição), intoxicações, anoxia, convulsões, traumatismos crânio-encefálicos (ex. hemorragias cerebrais) e fatores ambientais (famílias com baixo nível cultural e socioeconómico).

### *i.iii. Classificação de Perturbação do Desenvolvimento Intelectual*

No DSM-V (APA, 2014) é referido que os níveis de Perturbação do Desenvolvimento Intelectual podem caracterizar-se como ligeiro, moderado, severo ou profundo.

Segundo Albuquerque (2000), a deficiência mental pode ser borderline, ligeira, moderada ou média e grave ou profunda.

Para Nielson (1999), as pessoas com deficiência mental fortalecem de forma diferente competências académicas, sociais, vocacionais e outras, esse o motivo da designação dos diferentes graus de deficiência.

Pacheco (1997), refere que a deficiência mental limite ou borderline indica um atraso nas aprendizagens. A deficiência mental ligeira inclui um grupo de pessoas com problemas de origem cultural, ambiental ou familiar. Desenvolvem aprendizagens sociais e de comunicação e conseguem integrar-se no mundo laboral. Apresenta, no entanto um ligeiro atraso nas áreas perceptivas e motoras.

O mesmo autor refere que as pessoas com deficiência mental moderada ou média apresentam maior dificuldade na aquisição de hábitos de autonomia pessoal e social. Podem comunicar através da linguagem verbal, no entanto têm dificuldade na expressão oral e na compreensão de regras sociais. Têm relativa facilidade motora e conseguem adquirir conhecimentos pré-tecnológicos básicos que lhes dá acesso a algum trabalho.

De acordo com Pacheco (1997), as pessoas com deficiência mental grave precisam de supervisão e ajuda, devido ao seu baixo nível de autonomia tanto a nível social como pessoal. Apresentam, problemas graves de psicomotricidade. Podem conseguir um sistema alternativo de comunicação, mas a sua linguagem verbal é sempre deficitária. As aprendizagens são básicas dentro das atividades de vida diária e pré-tecnológicas simples.

Ainda o mesmo autor, afirma que para as pessoas com deficiência mental profunda, as suas dificuldades, centram-se ao nível sensoriomotor e de comunicação. Dependem da ajuda de terceiros para realizar as tarefas, devido aos graves problemas físicos e intelectuais. Dificilmente conseguem deslocar-se e responder a treinos de auto-ajuda.

#### *i.iv. Intervenção pedagógica em aluno com Perturbação do Desenvolvimento Intelectual*

Na construção do plano curricular de um aluno com Perturbação do Desenvolvimento Intelectual, temos que ter em consideração as suas necessidades individuais para uma melhor otimização das suas potencialidades, que permita um desenvolvimento harmonioso das suas capacidades. É, deste modo, que o aluno conseguirá uma integração e participação ativa na

sua comunidade (Santos & Morato, 2002).

O plano curricular de um aluno com Perturbação do Desenvolvimento Intelectual deve ser posto em prática num ambiente que lhe permita vivenciar experiências positivas. (Santos, 2012). Segundo esta autora, “as contingências de ensino devem partir de habilidades que o aluno já possui para, então, evoluir gradualmente naquilo que ainda é preciso desenvolver ou adquirir. Desse modo, é possível gerar condições para que o aluno acerte mais do que erre, receba mais reforço imediato e feedback. Assim, promove-se a motivação, a autoconfiança e o aumento de comportamentos almejados pelos objetivos escolares.” (p.940)

No processo de aprendizagem os professores devem procurar estratégias lúdicas e emotivas, para que deste modo consiga criar bases para o sucesso.

O trabalho a desenvolver com alunos com Perturbação do Desenvolvimento Intelectual, deve ter com objetivo principal a definição de estratégias pedagógicas adaptadas às suas capacidades e ao seu meio. Deste modo, os conteúdos devem ter em atenção a utilidade e interesse para a vida do aluno como membro da comunidade, tendo em conta o presente e futuro próximo. (Vieira e Pereira, 2007).

Os mesmos autores defendem, que os objetivos sejam funcionais com o intuito que o aluno se torne o mais independente possível. A sua seleção deve ter em conta o grau de interesse partindo do mais para o menos importante e do mais simples para o mais complexo. Assim, o importante é verificar que o aluno é capaz de realizar no presente e o que lhe é mais vantajoso para aprender.

Os objetivos devem ser selecionados para estes alunos de modo a que estes lhes sejam úteis na sua vida, aumentem a sua capacidade de participação na sociedade, respeitem a sua idade cronológica e as suas motivações e da sua família.

Os objetivos e competências que se pretenda que o aluno obtenha, devem ser os mais funcionais possíveis, quer no presente como no futuro, com a finalidade que este obtenha a sua independência e capacidade para se inserir na sua comunidade.

Elisabeth Vieira, no Site Diferenças (abril 2018) menciona que a formação de um aluno com Perturbação do Desenvolvimento Intelectual “deve ser dado o maior número possível de oportunidades no acesso a experiências práticas em diferentes campos

profissionais possibilitando assim um melhor conhecimento das suas competências e capacidades.”

## **ii. Inclusão**

Mazzota (1999), refere a evolução histórica em cinco fases: Marginalização; Assistencialismo; Educação; Integração e Inclusão.

Sendo a inclusão um tema pertinente nos nossos dias, um dos objetivos da escola inclusiva é pretender que todos os alunos independentemente das suas necessidades, sejam inseridos no meio escolar e na sala de aula regular, ao mesmo tempo que os alunos sem Necessidades Educativas Especiais. “Aqueles com Necessidades Educacionais Especiais devem ter acesso à escola regular, que deveria acomodá-los dentro de uma Pedagogia centrada na criança, capaz de satisfazer a tais necessidades.” (Declaração de Salamanca, 1994, p.1)

A inclusão, nas últimas décadas, recebeu importantes contribuições de pesquisas na área educacional, com o objetivo de criar uma escola de todos e para todos. O ser humano consegue se surpreender a si próprio, precisa de acreditar nas suas capacidades ou descobrir capacidades que outros possuem e só precisam que alguém acredite nelas. “Todos os seres humanos nascem livres e iguais em dignidade e direitos. Dotados de razão e de consciência, devem agir uns para com os outros em espírito e fraternidade” (Declaração Universal dos Direitos Humanos, artigo 1.º). Leitão (2010, p.1) defende a inclusão como, “um esforço de mudança e melhoria da própria escola, de forma a proporcionar a todos as melhores condições de aprendizagem, sucesso e participação, na base das circunstâncias específicas de cada um. Inclusão é, (...), uma questão de direitos e valores (...).”

Segundo Correia (2005, p.55), a educação inclusiva beneficia todos os alunos: (... ) a filosofia da inclusão tem benefícios para os alunos com necessidades educativas especiais, mas também traz vantagens para os alunos sem necessidades educativas especiais, uma vez que lhes permite perceber que todos somos diferentes e, por conseguinte, que as diferenças individuais devem ser respeitadas e aceites.

Para MacLean (2008), inclusão significa não só receber alunos com diferentes necessidades na sala de aula regular, mas aceitar e compreender que todos têm diferentes forças e capacidades.

Educar os alunos para a cidadania é promover o contacto com outras realidades a inclusão “(...) promove a consciencialização e a sensibilização dos membros de uma determinada comunidade, porque permite uma maior visibilidade das crianças com necessidades educativas especiais. Assim, a sociedade percepciona essas crianças como parte de um todo, aceitando-as, progressivamente, como tal” (Correia, 2005, p.55).

Hammel & Hourigan (2011) afirmam que os outros alunos podem ser excelentes assistentes na sala de aula inclusiva, reforçando o comportamento dos seus pares com NEE, num ambiente de aprendizagem colaborativo que aceita as diferenças.

Um professor sensibilizado para a diferença gere a sala de aula de modo que “os alunos com mais competências e capacidades possam progredir ao seu próprio ritmo; os alunos com progresso mais lento potenciem as suas capacidades; os alunos com dificuldades mais específicas recebam, efectivamente, os apoios de que necessitam” (Correia, 2003, p.74).

Compete ao professor desenvolver estratégias e metodologias que facilitem aprendizagem de todos os seus educandos, “Considerar a totalidade dos alunos; considerar e respeitar os diferentes estilos de aprendizagem dos alunos; acolher e dirigir a diversidade de interesses, motivações, expectativas; capacidades e ritmos de desenvolvimento de todos os alunos.” (Correia, 2003, p.75).

Leitão (2010, p.20), menciona que o professor tem de criar “estratégias e procedimentos que proporcionem a todos os alunos as melhores condições e oportunidades de aprenderem e interagirem, solidária e cooperativamente, desenvolvendo ao máximo as suas competências académicas e sociais.”

Uma Escola Inclusiva é “uma escola onde se celebra a diversidade, encarando-a como uma riqueza e não como algo a evitar” (César, 2003, p.119).

Correia (2003, p.32), defende “Uma escola inclusiva é uma escola onde toda a criança é respeitada e encorajada a aprender até ao limite das suas capacidades.”

Segundo Leitão, as escolas devem entender as diferenças como um valor, “devem adaptar-se às diversas necessidades dos seus alunos, às suas características e expectativas,

aos seus vários estilos e ritmos de aprendizagem. (...) Deve centrar a sua atenção nas competências desses alunos e não nas suas limitações” (Leitão, 2006, p.145).

A deficiência nos nossos dias é aceite de forma diferente em relação ao passado, a evolução histórica é positiva, no entanto os preconceitos continuam, para Pessoti (1994,p.3),“... como raízes, por vezes seculares, de cuja seiva se nutrem os preconceitos e os conceitos de hoje...”

### *ii.i. História da Inclusão em Portugal*

No início do século XX, em 1915, surge o primeiro centro médico-pedagógico em Portugal, o instituto António Aurélio da Costa Ferreira, é vanguardista em observar e ensinar alunos da Casa Pia de Lisboa com deficiência mental, perturbações mentais e dificuldades de linguagem.

Com a implementação do Regime Democrático, fruto da Revolução de 25 de abril de 1974, surge na escola pública a educação especial e o atendimento às crianças com deficiência, que passam a ser integradas no Sistema Educativo Regular.

A legislação existente em Portugal para a Educação Especial, orienta-se segundo alguns organismos internacionais, UNESCO (Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura), EU (União Europeia) e OCDE (Organização para a Cooperação e Desenvolvimento) referenciados na Lei de Bases do Sistema Educativo: “Os alunos com Necessidades Educativas Específicas, resultantes de deficiências físicas ou mentais, estão sujeitos ao cumprimento da escolaridade obrigatória, não podendo ser isentos da sua frequência.” Artigo 2º do Decreto-Lei 35/90, de 25 de janeiro, menciona a escolaridade obrigatória para todos.

“Toda a pessoa tem direito à educação. A educação deve ser gratuita, pelo menos a correspondente ao ensino elementar fundamental. O ensino elementar é obrigatório...” (Declaração Universal dos Direitos Humanos, artigo 1.º).

A referida Lei de Bases do Sistema Educativo, publicada em 1986, foi um dos

maiores marcos da Educação Especial, vem assegurar a inclusão de alunos com deficiências físicas e mentais: A Educação Especial organiza-se preferencialmente segundo modelos diversificados de integração em estabelecimentos regulares de ensino, tendo em conta as necessidades de atendimento específico, e com apoios de educadores especializados. A escolaridade básica para crianças e jovens deficientes deve ter currículos<sup>1</sup> e programas devidamente adaptados às características de cada tipo e grau de deficiência, assim como formas de avaliação adequadas às dificuldades específicas. (Lei nº49/ Artigo 21.º)

É no Decreto-Lei 319/91 de 23 de Agosto, que pela primeira vez aparece o conceito Necessidades Educativas Especiais (NEE), tornando-se comum designar as crianças como sinalizadas, sendo atualmente o termo correto referenciadas. O Decreto-Lei 319/91 que estabelece a definição de inclusão e as medidas de regime educativo especial, vem garantir que todas as crianças e jovens com necessidades educativas especiais, realizem dentro das suas necessidades a escolaridade nas escolas do ensino regular. A escola tem de se adaptar às condições físicas e intelectuais dos alunos que a frequentam.

Em junho de 1994, Portugal assina, em conjunto com 92 governos e 25 organizações internacionais, a Declaração de Salamanca, com o objetivo de desenvolver uma abordagem da educação inclusiva:

As crianças e jovens com Necessidades Educativas Especiais devem ter acesso às escolas regulares, que a elas se devem adequar através de uma pedagogia centrada na criança, capaz de ir ao encontro daquelas necessidades; as escolas regulares, seguindo esta orientação, constituem os meios mais eficazes para combater as atitudes discriminatórias, criando comunidades abertas e solidárias, construindo uma sociedade inclusiva e atingindo a

---

<sup>1</sup> “O currículo, apesar das diferentes perspetivas e dos diversos dualismos, define-se como um projeto, cujo processo de construção e desenvolvimento é interativo, que implica unidade, continuidade e interdependência entre o que se decide ao nível do plano normativo, ou oficial, e ao nível do plano real, ou do processo de ensino-aprendizagem. (...) o currículo é uma prática pedagógica que resulta da interação e confluência de várias estruturas (políticas, administrativas, económica culturais, sociais, escolares...) na base das quais existem interesses concretos e responsabilidades compartilhadas” (José Augusto Pacheco, 1996, p.20).

educação para todos; além disso, proporcionam uma educação adequada à maioria das crianças e promovem a eficiência, numa óptima relação custo - qualidade, de todo o sistema educativo. (Declaração de Salamanca, 1994:1)

A legislação portuguesa já enquadrava a inclusão dos alunos com Necessidades Educativas Especiais, na Lei de bases do Sistema Educativo, na Lei de Bases da Prevenção, Integração e reabilitação da pessoa com deficiência e no Decreto-Lei nº 319/91, de 23 de agosto. A Declaração de Salamanca (ponto 3) vem reforçar a necessidade de “a escola incluir desde o início todas as crianças com idade escolar, quaisquer que sejam as suas capacidades físicas, sociais e linguísticas ou outras, e aí as manter, evitando excluí-las (...), graças à diferenciação de estratégias que se impuser.”

O Decreto-Lei 3/2008 de 7 de janeiro com as alterações introduzidas pela Lei 21/2008<sup>2</sup>, de 12 de maio, definem os apoios a prestar na Educação Pré-Escolar e nos Ensinos Básico e Secundário dos sectores públicos, particular e cooperativo. “A Educação Especial tem por objectivos a inclusão educativa e social, e o acesso educativo, a autonomia, a estabilidade emocional, (...) a preparação para o prosseguimento de estudos ou para uma adequada preparação para a vida pós-escolar ou profissional.” (Lei nº 21/2008, Artigo 1º).

“Não há consenso sobre a definição de educação inclusiva, mas os Governos são responsáveis por educar as crianças, independentemente das suas necessidades”, constata a Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (UNESCO).

Indicadores para monitorizar o processo de inclusão, segundo o documento da UNESCO 2009, questiona se os métodos de ensino são adaptados às idades dos diferentes grupos, a existência de um trabalho de projetos e os materiais respondem às necessidades de todos os alunos.

A inclusão é considerada uma “perspetiva emergente que a maioria das sociedades se

---

<sup>2</sup> A Lei n.º 21/2008 de 12 de Maio ratificava alguns aspetos do Decreto-Lei 3/2008 de 7 de janeiro, definia a avaliação dos alunos NEE de carácter permanente, nomeadamente a obrigatoriedade de elaboração de um relatório no final de cada ano letivo, sobre a evolução das aprendizagens dos alunos, sendo esta feita por referência à utilização da Classificação Internacional da Funcionalidade, Incapacidade e Saúde, da Organização Mundial de Saúde.

terão dado a si mesmas como meta a atingir, conscientes, não obstante do largo processo que as separa de uma meta tão complexa” (UNESCO, 2009). No relatório “Educação para Todos”, publicado em abril de 2015, Portugal surge entre os países que transitaram para o modelo social de deficiência e mais trabalham pela inclusão das crianças com necessidades educativas especiais. ([www.educare.pt](http://www.educare.pt) consultado abril 2018)

A Portaria N.º 7617/2016, 8 junho, que cria um grupo de trabalho com o objetivo de apresentar um relatório com propostas de alteração ao Decreto-Lei n.º 3/2008, de 7 de janeiro, alterado pela Lei n.º 21/2008, de 12 de maio, e respetivo enquadramento regulamentador, (...) com vista à implementação de medidas que promovam maior inclusão escolar dos alunos com necessidades educativas especiais.

O recente o Decreto-lei 54/2018 de 6 de julho, refere os Níveis de intervenção das medidas de suporte à aprendizagem e inclusão: (abordagem multinível) universais, seletivas e adicionais.

De referir as discontinuidades significativas em relação à legislação anterior: o recurso à CIF; categorização das Necessidades Educativas Especiais; e o Currículo Específico Individual. E, as continuidades: o Relatório Técnico-Pedagógico que fundamenta a mobilização de medidas seletivas ou adicionais de suporte à aprendizagem e à inclusão; o Programa Educativo Individual integra o Relatório Técnico-Pedagógico sempre que sejam propostas Adaptações Curriculares Significativas; o Plano Individual de Transição complementa o PEI, a partir dos 3 anos anteriores à idade limite da escolaridade obrigatória e visa a inclusão socio laboral dos alunos.

### *ii.ii. Currículo Específico Individual*

No Decreto-lei nº3/2008, de 7 de janeiro, eram referidas as medidas educativas onde constavam as adequações do processo de ensino e de aprendizagem, presumiam uma abordagem com base nos princípios da diferenciação e da flexibilização ao nível do currículo, com a aplicação de uma metodologia, objetivos e competências próprias (DGIDC, 2008).

Tendo em consideração a avaliação do perfil de funcionalidade do aluno, empregava-se uma prática de aprendizagem com centro no desenvolvimento das suas competências funcionais.

No capítulo III instituíam um único documento oficial designado Programa Educativo Individual (PEI), que tinha de ser aprovado por deliberação do conselho pedagógico; definia os itens obrigatórios que deviam integrar o PEI; a sua elaboração era efetuada pelo professor responsável pelo grupo turma ou pelo diretor de turma, dependendo do nível de educação ou ensino que o aluno frequentava, pelo docente de Educação Especial e pelo Encarregado de Educação. As medidas Educativas estabeleciam adequações no processo de ensino aprendizagem: apoio pedagógico personalizado; adequações curriculares individuais; adequações no processo de matrícula; adequações no processo de avaliação; currículo específico individual; tecnologias de apoio.

Os alunos com um Currículo Específico Individual (CEI), podiam ter, em relação ao currículo normal alterações significativas, estas deviam ser feitas com cariz funcional, e de acordo com o nível de funcionalidade do aluno.

O supracitado decreto-lei referia que “compete ao conselho executivo e ao respetivo departamento de educação especial orientar e assegurar o desenvolvimento dos referidos currículos” (artº21º).

Segundo Capucha et al. (2008, p.37), estes currículos estabeleciam uma perspetiva curricular funcional com o objetivo “facilitar o desenvolvimento de competências pessoais e sociais e a autonomia do aluno, aspetos essenciais à sua participação numa variedade de contextos de vida”.

Para Pacheco (2007) e Roldão (2003), o currículo é um documento escrito que visa dar orientação à educação dos alunos. Para Rodrigues (2003), o currículo é um dos aspetos centrais que se deve ter em consideração quando “procuramos realizar alterações na escola no sentido da inclusão” (p.92).

É o nível de funcionalidade do aluno que vai determinar o tipo de modificações a realizar no currículo, estas devem estar de acordo com as necessidades mais específicas do aluno (Capucha et al., 2008; Rodrigues, 2001). Estes autores referem que as atividades propostas e as competências a desenvolver, devem ter em consideração a sua aplicação nos diferentes contextos reais de modo a terem significado, as atividades devem estar

relacionadas, sempre que possível, com a idade cronológica e com os interesses do aluno.

O Decreto-lei nº3/2008, de 7 de janeiro, no art. °21°, referia que o CEI “mediante o parecer do conselho de docentes ou conselho de turma, substitui as competências definidas para cada nível de educação e ensino”. O mesmo artigo mencionava que os conteúdos a incluir deviam ser “conducentes à autonomia pessoal e social do aluno”, concedendo prioridade ao desenvolvimento de “atividades de cariz funcional centrada nos contextos de vida”, na comunicação e na organização do processo de transição para a vida pós-escolar.

A portaria nº201-C/2015, de 10 de julho, expunha uma matriz curricular orientadora para alunos com Currículo Específico Individual, na qual incluía as componentes do currículo: a Formação Académica e as Atividades de Promoção de Capacitação. Este visava desenvolver competências necessárias para o dia-a-dia do aluno, bem como o seu percurso na vida pós-escolar, tendo em consideração as suas capacidades.

Para um aluno que não consiga acompanhar o currículo escolar, é efetuada uma seleção de conteúdos curriculares pelos professores, em colaboração com os pais e toda a comunidade educativa, o objetivo é que os programas educativos ao longo dos anos tenham uma progressão, no que respeita à autonomia e inserção social do aluno. (Marchesi, 2001; Rodrigues, 2001).

A Portaria nº201-c/2015 de 10 de julho no 3º artigo no ponto 7, mencionava que as metas diferenciadas e componentes curriculares específicas não invalidam, que o aluno participe em todas as disciplinas e atividades desenvolvidas pela escola para os restantes alunos.

O aluno com NEE com CEI, segundo Costa (1996) a relação social que se estabelece entre o aluno e os seus colegas é importante, e é essencial que este acompanhe os seus pares na transição de ano para ano, de ciclo para ciclo e de escola para escola.

A Portaria nº201-c/2015 de 10 de julho no 3º artigo no ponto 8, referia que a seleção das componentes do CEI e os objetivos, estratégias de operacionalização e de avaliação deviam se centrar nas capacidades do aluno, expectativas pessoais, familiares, escolares e sociais.

O CEI não se devia centrar apenas na situação atual do aluno, devia ter em conta o seu futuro. De acordo com a perspetiva funcional deste currículo, um dos critérios na seleção

de atividades a ensinar para um determinado aluno, consistia em verificar se serão úteis no seu futuro, se teria oportunidade de as realizar fora do contexto escolar, na sua vida ativa pós-escolar.

O ponto um do artigo 14º do referido Decreto estabelecia que “Sempre que o aluno apresente Necessidades Educativas Especiais de carácter permanente que o impeçam de adquirir as aprendizagens e competências definidas no currículo deve a escola complementar o Programa Educativo Individual com um Plano Individual de Transição destinado a promover a transição para a vida pós-escolar e, sempre que possível, para o exercício de uma atividade profissional com adequada inserção social, familiar ou numa instituição de carácter ocupacional.”

O Plano Individual de Transição (PIT) no recente Decreto Lei 54/2018 continua a complementar o PEI, cujo objetivo é a preparação da transição do jovem para a vida pós-escolar, assim como a promoção da capacitação e a aquisição de competências sociais necessárias à inserção familiar e comunitária. O PIT é realizado três anos antes da idade da escolaridade obrigatória ou do 12º ano de escolaridade.

Com a nova legislação Decreto-lei 54/2018 de 6 de julho, o Programa Educativo Individual integra o Relatório Técnico-Pedagógico sempre que sejam propostas Adaptações Curriculares Significativas, estas são aplicadas aos alunos que não conseguem acompanhar o currículo escolar, com dificuldades acentuadas e persistentes em: socialização, comunicação, cognição e aprendizagens académicas, beneficiam da intervenção da medida de suporte à aprendizagem e inclusão- adicional - que prevê Adaptações Curriculares Significativas, que substituem o Currículo Específico Individual.

### *ii.iii. Diferenciação Curricular*

Segundo Roldão (2003), os processos de diferenciação curricular numa perspetiva de inclusão, abrangem um conjunto de ações curriculares orientadas de modo a considerar a diversidade e as características do público escola, com o objetivo de promover o sucesso de

aprendizagens. Assim e de acordo com Madureira & Leite (2003), estas ações são orientadas ao nível das políticas curriculares, da gestão e organização do currículo na escola, das práticas docentes e da organização da aprendizagem.

Um dos principais objetivos da educação é preparar o aluno para uma efetiva participação e contribuição ativa na sociedade onde se insere. Assim, uma das grandes preocupações a nível nacional é proporcionar um sistema educativo que permita, dentro dos princípios de igualdade de oportunidades, o acesso à educação de qualidade para todos os alunos (Silva, Ribeiro&Carvalho, 2013).

O Conselho da União Europeia, em 12 de maio de 2009, deliberou um novo quadro estratégico para o progresso dos sistemas de educação/formação, nos diferentes países da União Europeia, até 2020. Este quadro tem como princípio fundamental, “a aprendizagem ao longo da vida, que deverá incluir a aprendizagem em todos os contextos – formal, não formal e informal – e a todos os níveis: desde a educação pré-escolar e escolar até ao ensino superior, educação e formação profissionais e educação de adultos” (CNE, 2010, p.130). Foram definidos quatro objetivos estratégicos: Tornar a aprendizagem ao longo da vida e a mobilidade uma realidade; melhorar a qualidade e a eficácia da educação e da formação; promover a igualdade, a coesão social e a cidadania ativa; incentivar a criatividade e a inovação, incluindo o espírito empreendedor, a todos os níveis de educação e formação.

Os professores enquanto construtores do currículo surgem como “(...) agentes de mudança e a escola como centro motor da mesma, (...) Neste quadro, os professores são construtores profissionais do currículo, trabalham em colaboração, estabelecem diálogo e negociam as suas propostas com os pares.” (Santos, 2007, p.198).

Com a flexibilização do currículo o professor fica com a responsabilidade de “gerir, isto é, decidir o que ensinar e porquê, como, quando, com que prioridades, com que meios, com que organização, com que resultados...” Maria do Céu Roldão, 1999, p.25).

Flexibilizar o currículo, de acordo com Sim-Sim (2005), consiste em reajustar o currículo nacional à realidade social e escolar de cada região. No entanto, “flexibilizar o currículo não significa libertá-lo de balizas; muito pelo contrário, só é possível flexibilizar dentro de um quadro referencial muito claro” (Roldão, 1999: 54). Segundo Correia (2005), a flexibilidade curricular é o meio de resposta à diferença que se vive na escola atual.

Costa et al. (2006: 14) refere que, o currículo deve ser estruturado e flexível, acessível a todos os alunos, organizando-se na base de uma gestão colaborativa e participativa, de forma a proporcionar a todos, o desenvolvimento dos conhecimentos, competências e valores, que a sociedade espera que os seus cidadãos adquiram.

“É fundamental conceber a aprendizagem, não num sentido restrito e académico, mas num sentido mais lato de oportunidades de aprendizagem que enfatizem competências e conhecimentos que sejam, pessoal e culturalmente, relevantes e funcionais para os alunos” (Costa et al. 2006: 14). O currículo não deve ser considerado como um fim em si mesmo, mas como um meio através do qual, a escola pode providenciar um caminho para a aprendizagem (Tilstone, 2003).

O sentido tradicional da docência transforma-se, passando o aluno a assumir o papel de autor da sua aprendizagem, sendo parceiro do professor e restantes colegas. Assim, torna-se necessário uma reflexão por parte do docente acerca da sua prática profissional, no que concerne à sua organização do trabalho, do tempo, dos materiais e da partilha de poder: “É necessário que o professor mude a seu papel dentro (...), não sendo o monopolizador do saber. Há que dar lugar ao aluno para que ele próprio procure o saber e execute as etapas necessárias à sua apropriação.” (Sanches, 1996: 42).

É difícil passar de uma pedagogia centrada no ensino igual para todos, para uma pedagogia centrada num único aluno. A escola, através da figura do professor, tem de efetuar esta mudança, e o primeiro passo é desprender-se do passado e encetar esta tarefa de mutação, para assim emergir.

“Tendo consciência da heterogeneidade dos alunos, quer a nível social e cultural, quer nas formas de aprender, o professor deve organizar o processo de ensino de forma a conceber uma estratégia global e dentro dela sub-estratégias que envolvam técnicas de ensino e actividades organizadas com vista a consecução das finalidades. Intencionalidade, coerência e modos de organização e avaliação fundamentados constituem as peças-chave da estratégia” (Gaspar & Roldão, 2007, p.29).

“A realidade dolorosa da pedagogia, assim como da medicina e outros ramos do conhecimento que abrigam ao mesmo tempo em si arte e ciência, é o facto de os melhores métodos também serem os mais difíceis” (Piaget, 1969, cit. por Tomlinson, 2008: 59).

### **iii. Inteligências Múltiplas**

Gardner, em 1983, apresenta a teoria das inteligências múltiplas. Inicialmente Gardner defendia a existência de sete tipos de inteligência, em produções mais recentes refere mais três. Segundo o autor, a teoria das inteligências múltiplas afirma a existência das seguintes: (i) a inteligência lógico-matemática – capacidade de abstração associada à resolução de problemas matemáticos com cálculos que envolvem o raciocínio dedutivo; (ii) a inteligência verbal linguística – capacidade de domínio das palavras e idiomas; (iii) a inteligência musical - capacidade para compor, executar ou repetir padrões musicais; (iv) a inteligência visuoespacial – capacidade de percepção e de relação com o espaço; (v) a inteligência corporal-cinestésica – capacidade de coordenação motora corporal envolve a motricidade grossa e fina; (vi) a inteligência interpessoal – capacidade de perceber os outros, os seus sentimentos, temperamentos, motivações e intenções; (vii) a inteligência intrapessoal – capacidade em perceber os próprios sentimentos, forças, fraquezas e desejos (Gardner, 1983,2000).

As últimas três inteligências apresentadas por Gardner (1999,2003); a inteligência naturalista ou ecológica – capacidade para compreender o mundo natural; a inteligência existencial – capacidade de perceber o significado da vida e da morte; a inteligência espiritual, o autor refere que o conceito “espiritual”, carece de um maior aprofundamento (Gardner, 2003).

Gardner e os seus colaboradores avaliaram estas inteligências ao abrigo do Harvard Project Zero com o objetivo de implementar as inteligências múltiplas em contexto educativo (Chen & Gardner, 2012).

Howard Gardner, no seu trabalho sobre Inteligências Múltiplas, menciona que o trabalho da escola devia ser desenvolver a inteligência que cada aluno possuiu. O desenvolver destas inteligências ia ajudar as pessoas a atingirem os seus objetivos de ocupação adequados ao seu espectro particular de inteligência.

A escola ideal de Gardner baseia-se em algumas suposições:

- Nem todas as pessoas têm os mesmos interesses e habilidades, nem todos aprendem da mesma maneira;
- Ninguém pode aprender tudo o que há para ser ensinado;
- A tarefa dos especialistas em avaliação seria a de tentar compreender as capacidades e interesses dos alunos de uma escola;
- A tarefa do gestor de currículo seria ajudar a combinar os perfis, objetivos e interesses do aluno a um determinado currículo e um determinado estilo de aprendizagem;
- A tarefa do agente da escola-comunidade seria a de encontrar situações na comunidade determinadas pelas opções não disponíveis na escola, para as crianças que apresentam perfis cognitivos incomuns;
- Um novo conjunto de papéis para os educadores deveria ser construído para transformar essas visões em realidade.

Cândida Ribeiro (2008), no seu estudo comparativo no âmbito do desenvolvimento motor, com crianças com e sem deficiência mental, utilizou a Dimensão A- motora cinestésica. Os resultados conseguidos pelos dois grupos de alunos foram idênticos. Na realização das tarefas propostas, onde foram testadas as possibilidades funcionais da marcha, os alunos com deficiência mental demonstraram maiores dificuldades. Estas, devem estar relacionadas com as suas limitações ao nível de orientação e equilíbrio.

A mesma autora refere que no processo de aprendizagem e desenvolvimento de cada aluno é essencial a identificação das problemáticas e características individuais, que se consegue “estabelecer intervenções pedagógicas adequadas e assertivas”.

De acordo com o estudo realizado Cândida Ribeiro (2008), conclui deve-se “dar ênfase às competências práticas e funcionais para serem atingidas em situações da vida diária, visando uma maior independência pessoal e social, um desenvolvimento dos aspetos sociocognitivos e da autonomia.”

#### **iv. As atividades práticas nas artes e a educação inclusiva**

Na década de 70 do século XX, o termo incapacidade associa-se ao movimento dos direitos civis e, com a publicação da lei americana “Education for All Handicapped Children Act” (Public Law 92-142), em 1975, é instituído o “movimento da integração” (Derby, 2011, p.96), são os professores de artes os primeiros a receber alunos com necessidades educativas especiais na sala de aula (Derby, 2011; Burdick & Theoharis, 2008; Sargent & Farley, 2005).

Referem Hourigan e Hammel (2011, p.174), que a revisão da lei em 2004, conhecida por “Individuals with Disabilities Education Act” (IDEA), afastou-se do movimento de integração para dar lugar ao movimento de inclusão, manterem-se seis princípios fundamentais: “rejeição zero”; “avaliação não discriminatória”; “educação pública apropriada e gratuita”; “ambiente menos restritivo possível”; “processo equitativo”; “envolvimento parental”. (Sargent & Farley, 2005; Burdick & Theoharis, 2008; Bain & Hasio, 2011; Hourigan & Hammel, 2011).

Vygotsky (1999), refere que a imaginação é o alicerce de toda a atividade criadora e manifesta-se em todos os aspetos da vida cultural, possibilitando a criação artística, científica e técnica. Para este autor, estas práticas são exercidas pelo ser humano desde a sua infância, onde o produto da criação é uma sinopse de experiências acumuladas e padrões atuais, abarca uma variedade rica de possibilidades que fomentam os processos criativos. A criança tem na expressão, por meio de materiais e técnicas plásticas, a hipótese de desenvolver a capacidade perceptiva dos seus sentidos, aprender a trabalhar os seus sentimentos e emoções, assim como, com situações externas, numa crescente interação.

O ensino da Arte, é um sistema aberto e dinâmico de trabalho, que deve ter em consideração o contexto sociocultural da comunidade escolar, as particularidades de cada linguagem artística, além das características individuais dos professores e alunos (Viegas et al., 2002).

Deskins e Lorenze (2012) sublinham que a educação em artes oferece aos alunos capacidades e conhecimentos de que necessitam para obter sucesso no século XXI e que não são abordados noutras disciplinas: criatividade e inovação, resolução de problemas; competências sociais, como a empatia e a colaboração; consciência da diversidade cultural;

reflexão e compreensão do mundo. Citando Catterall (2002) referem que os alunos a quem foram proporcionadas atividades artísticas obtiveram melhores resultados académicos do que os seus pares, estudo válido também para alunos com NEE (Whisman & Hixson *cit. in* Deskins & Lorenze, 2012).

Santos (1989, p. 102), refere “três momentos revolucionários” da história de Portugal que ecoaram o valor educativo atribuído às artes: a revolução liberal de 1820, a revolução republicana de 1910 e a revolução democrática de 1974.

Em 1829, é publicada “a primeira obra merecedora de algumas referências” (p.103), “Da educação”, de Almeida Garrett, refere a importância de uma formação estética, e defende a inclusão das artes na Educação como meio imprescindível para a formação social, democrática e do carácter dos jovens. Também, Adolfo Coelho, seguidor de Garrett, “na transição do período liberal para o republicano” (p. 106) proclama “o valor educativo das artes como elemento essencial na formação do homem” (Santos, 1989, p. 105).

Com a 1.ª República surge a campanha pioneira pela Educação Artística liderada por João de Barros, poeta e pedagogo, com o seguinte princípio: “não há sociedade democrática que possa viver, progredindo, sem o culto da arte” (p. 106). Escreve, “como fator de educação social, como auxiliar imprescindível da educação da criança e do adolescente” (p. 106) (Santos, 1989, 1999; Sousa, 2003).

O regime ditatorial instaurado na sequência do 28 de maio de 1926, “empurrou a expressão artística para uma área marginal dos currículos escolares e desvalorizou as práticas artísticas” (Santos, 1999, p.128), ao privilegiar um ensino apenas cognitivista.

Em 1956, surge a Associação Portuguesa de Educação pela Arte (APEA), tendo como objetivo a educação, e as artes como as metodologias mais eficazes para a realização de uma educação integral a todos os níveis: afetivo, cognitivo, social e motor (Santos, 1989, 1999; Sousa, 2003).

A Very Special Arts and Accessibility, inicialmente conhecida como National Committee – Arts for the Handicapped, é uma organização não-governamental fundada na década de setenta do século XX, nos EUA, com o objetivo de promover a inclusão de pessoas com deficiência no campo das artes, da educação e da cultura. (...) todos os artistas e professores de arte devem inclui-los nas suas práticas. Portugal está representado nesta

Organização, da qual fazem parte vários países, pela Liga Portuguesa dos Deficientes Motores (Oliveira, 2007).

A capacidade de ler e de se expressar com recurso à linguagem artística é uma forma de conhecimento que possibilita a inclusão, compete à escola, como instituição, garantir a aprendizagem de todos os seus alunos.

Atualmente, alguns limites têm sido superados por intermédio das múltiplas possibilidades que a Arte oferece. É um campo rico em experiências, aberto a novas composições e elaborações, que permite olhares diferenciados sobre a realidade. Olhares que eliminam barreiras arquitetónicas, comportamentais (segregação, estigma e preconceito) e de comunicação, por não partirem de modelos pré-estabelecidos (Veiga et al., 2002). Por essa razão, a Arte representa, por excelência, um vetor de inclusão social, com uma função imprescindível na escola, para os alunos ditos normais, e para os que são diferentes.

Corbett (1999 *cit. in* Hermon & Prentice, 2003) considera que as artes potenciam capacidades em vez de fechar possibilidades promovendo uma atitude positiva face à diferença e à diversidade.

Lavelberg (2003 p.12), refere “é necessário que o professor seja um estudante fascinado por arte, pois, só assim terá entusiasmo para ensinar a transmitir aos seus alunos a vontade de aprender”.

Nesse sentido, quanto à relação, linguagens, produção e criação, Pereira, (2007, p. 11), afirma que “a criação na sala de aula, parte de diferentes demandas, articuladas na confluência de saberes: dos alunos, dos professores, da sociedade, da tradição”.

Lavelberg (2003, p. 27), afirma “cabe ao professor de arte, ao ensinar conceitos e princípios, criar múltiplas oportunidades de interação dos estudantes com esses conteúdos, variando as formas de apresentá-los, utilizando meios discursivos, narrativas, imagens, meios elétricos e eletrónicos, textos (...)” transmitir conceitos e proporcionar experiências de arte exige, um profissional apto à função.

#### *iv.i. As atividades práticas e as artes no currículo*

Os alunos de Currículo Específico Individual frequentam sempre as disciplinas práticas em sala de aula por serem consideradas “menores”.

A escolha das opções nas escolas está estruturada de modo a encorajar os mais dotados a estudarem matérias cognitivas enquanto as artes visuais parecem servir para preencher o tempo dos menos hábeis.

Ken Robinson, falando sobre diferenciação pedagógica, afirma que as escolas matam a criatividade. Sir Ken Robinson propõe de uma forma interessante e profunda a criação de um sistema educativo que acarinhe (em vez de minar) a criatividade. Menciona: “A criatividade é tão importante na educação como a literacia e devemos trata-la ao mesmo nível. (...) Picasso afirmou que nascemos todos artistas. Somos educados para perder a criatividade.

Por todo o mundo existe uma hierarquia, todos os sistemas de educação têm a mesma hierarquia de matérias. No topo a matemática e as línguas depois as humanidades e na base as artes.”

O currículo do aluno com Necessidades Educativas Especiais, não deve ter como finalidade tirar as competências e os saberes, é fazer diferente adaptar os objetivos à realidade de cada um. Ser flexível não é tirar conteúdos, tornar mais fácil ser menos rigoroso é, ou devia ser orientado para explorar as potencialidades, neste caso artísticas, da aluna.

A reorganização curricular devia permitir ter um espaço para desenvolver as capacidades destes alunos. A criança é destinatária do currículo, não é a escola/professor ou o sistema.

Carlinda Leite, que esteve envolvida no estudo das escolas com autonomia, fala sobre a gestão curricular flexível: “...a flexibilização curricular pressupõe, (...), que os professores, ao apropriarem-se da gestão do currículo, se envolvam em processos de mudança, mas que essa mudança não corresponda apenas a mudar por mudar, mas, sim a mudar para permitir configurar projetos curriculares adequados às situações reais e que, por isso, propiciam uma maior igualdade de oportunidades.”

Os professores consideram importante que o aluno saiba modelar, pintar, desenhar, “mas, poucos são capazes de apresentar argumentos convincentes para responder” (Ferreira,

2001 p. 3), a importância de trabalhar essas linguagens e porque devem pertencer ao currículo escolar.

No campo das artes visuais a disciplina de Educação Visual, faz parte do currículo nacional do 2º e 3º ciclo do ensino básico, com o objetivo de desenvolver nos alunos a curiosidade, a imaginação, a criatividade e o prazer pela investigação, ao mesmo tempo que proporciona a aquisição de um conjunto de conhecimentos e de processos cooperativos. (...) Proporcionam o enriquecimento de conteúdos, que no contexto cultural dizem respeito a crenças, costumes e hábitos adquiridos pelo Homem como membro da sociedade, no contexto científico referem-se a informação baseada em princípios certos e comprovados, no contexto experimental dizem respeito ao conhecimentos adquirido através da prática, ensaios e tentativas, e no contexto da logística referem-se à organização e gestão de meios e materiais necessários a uma atividade ou ação. As metas<sup>3</sup> que se reconhecem como fundamentais ao desenvolvimento da ação educativa nos 2.º e 3.º Ciclos do Ensino Básico, e que facultam vivências de diferentes universos visuais, estruturam-se em quatro domínios que se conjugam para o desenvolvimento de conhecimentos no contexto da Técnica, da Representação, do Discurso e do Projeto (Ministério da Educação, 2012).

Atividades como a pintura, o recorte com colagem e a modelagem, desenvolvem a motricidade, a coordenação motora, a perceção visual, e favorecem a concentração e a atenção. São áreas que, de um modo geral, têm de ser muito trabalhadas com os alunos com mais dificuldades.

O reconhecimento destes alunos pelos seus pares faz-se através da interação que a escola for capaz de implementar. E as Artes, neste campo, têm um lugar privilegiado, porque permitem facilmente essa interação (Revista Lusófona de Educação, 25, pp. 177-192). As aulas de artes visuais permitem à socialização, no trabalho de grupo, na interajuda, na transmissão de valores, tanto no aspeto coletivo como no aspeto individual. A nível coletivo

---

<sup>3</sup> Metas curriculares do Ensino Básico de Educação Visual do 2º e 3º ciclo. Realizadas pela equipa de Educação Visual António da C. Rodrigues (Coordenador), Fernanda Cunha, Vanessa Félix Agosto 2012

permite que o grupo partilhe uma educação social e no individual valoriza o trabalho e o desempenho de cada um.

Uma disciplina que privilegia a inclusão, pelo seu poder de concretização de mudança, opinião reiterada na Conferência Mundial sobre Educação Artística onde se reconheceu “o valor e a aplicabilidade das artes no processo de aprendizagem e o seu papel no desenvolvimento de capacidades cognitivas e sociais que estão subjacentes à tolerância social e à celebração da diversidade” (UNESCO, 2006, p.19).

O professor de artes experimenta, constrói e transforma conceitos de acordo com a sua vivência; trilhando o caminho de sua criatividade; descobrindo, desta forma, suas capacidades e limites para melhor compreender as capacidades e limites do educando e melhor conduzi-lo (Ferreira, 2001, p. 33). Assim, cabe ao docente usar estratégias de ensino condizentes com as concepções do seu tempo, propondo um currículo e procurando experimentar e transformar conceitos, mediante as capacidades dos alunos.

Todos os alunos com ou sem limitações têm o direito a usufruir de um percurso escolar de arte inclusiva: aprender é uma ação humana criativa, individual, heterogenia e regulada pelo sujeito da aprendizagem, independentemente de sua condição intelectual ser mais ou menos privilegiada. São as diferentes ideias, opiniões, níveis de compreensão que enriquecem o processo escolar e que clareiam o entendimento dos alunos e professores – essa diversidade deriva das formas singulares de nos adaptarmos cognitivamente a um dado conteúdo e da possibilidade de nos expressarmos abertamente sobre ele (Mantoan, et al, 2006, p. 13).

Para Moraes (2007), segundo um estudo de inclusão por meio da arte numa escola regular, ficou demonstrado que, os professores concebem as ações relacionadas com este campo como mais fáceis e menos importantes que outras atividades académicas, desprezando as capacidades do aluno com Necessidades Educativas Especiais, dando-lhe tarefas repetitivas, que pouco cooperam para o seu desenvolvimento criativo e estético. Os alunos com Necessidades Educativas Especiais segundo Reily (2001), são convidados a pintar com contornos determinados, em geral subestima-se a sua criatividade.

É imprescindível, que o docente acredite na capacidade do aluno. O professor precisa de ter uma base sobre a natureza das capacidades dos seus alunos e sobre o modo de

proporcionar a sua participação plena, ou refugia a sua prática no senso comum e, provavelmente, em alguns estereótipos que imperam na sociedade.

Os portadores de deficiência precisam ser valorizados, a partir de suas potencialidades de aprendizagem. A escola não pode excluir o aluno, mas trabalhar suas potencialidades, com vistas ao seu desenvolvimento (Carneiro, 1997: 33). Um meio benéfico à inclusão impõe, além do conhecimento das diversidades, o respeito às limitações do aluno, e salienta as suas potencialidades específicas.

*iv.ii. O contributo do professor de Educação Especial, na inclusão de uma aluna com Perturbação do desenvolvimento intelectual.*

Os alunos com Necessidades Educativas Especiais segundo Reily (2001), são convidados a pintar com contornos pré-determinados, em geral subestima-se a sua criatividade.

Foi a partir da experiência como docente de Educação Especial, de uma aluna com Perturbação do Desenvolvimento Intelectual com um Currículo Específico Individual, e no sentido de perceber as suas capacidades criativas e estéticas, que partiu a pergunta que serviu de ponto orientador para este projeto:

*Poderá um currículo funcional contribuir, de forma eficaz, para orientar, estimular, aperfeiçoar e potenciar competências, em atividades práticas através das artes, no sentido da inclusão?*

## **2. FUNDAMENTOS E OBJETIVOS DO ESTUDO EMPÍRICO**

### **i. Pertinência do estudo**

O propósito deste estudo é perceber o contributo das atividades práticas através das

artes, num currículo funcional, no que respeita à capacidade criativa de uma aluna com Perturbação do desenvolvimento Intelectual. Que repostas educativas podem ser encontradas no sentido de incentivar a aluna a desenvolver com autonomia as suas capacidades criativas, que sejam exequíveis na vida pós-escolar, que atividades práticas adotar?

Esta problemática coloca a questão da realidade das nossas escolas, dos alunos com currículos individuais, e da sua eficácia, “...só um currículo planeado em parte na escola pelo professor, opcional, flexível e aberto e com objectivos em si mesmo pode ser adequado à variedade de alunos da escola” (Formosinho, 1987, p. 50).

A nossa legislação atual afirma que a educação é um direito para todos, sem exceção. A aluna alvo do estudo beneficia de um Currículo Específico Individual criado pela escola conforme regulamentado no artigo 21º do Decreto-Lei 3/2008 de 7 de janeiro. Currículo Específico Individual prevê alterações no currículo comum que se traduz na priorização de áreas curriculares ou determinados conteúdos em detrimento de outros, na eliminação de objetivos e conteúdos, na introdução de conteúdos e objetivos complementares referentes a aspetos bastantes específicos e na eliminação de áreas curriculares. Roldão, (1999, p.24), refere que “o currículo escolar é – em qualquer circunstância – o conjunto de aprendizagens que, por se considerarem socialmente necessárias num dado tempo e contexto, cabe à escola garantir e organizar”.

A investigação irá decorrer numa escola básica do segundo e terceiro ciclo, do Concelho de Cascais e farão parte do estudo a aluna, com 14 anos e o professor/investigador, durante o processo de ensino aprendizagem.

A aluna em estudo neste projeto tem uma Perturbação do Desenvolvimento Intelectual, apresenta dificuldades na aprendizagem, envolvendo competências múltiplas: cognitivas e afetivo emocionais. A sua linguagem é compreensiva. No desenvolvimento sócio afetivo e emocional apresenta baixa auto estima na realização das tarefas onde encontra dificuldade.

O currículo da aluna no 2º ciclo é composto por disciplina de carácter prático que frequenta incluída na turma: Educação Visual, Educação Tecnológica, Educação Musical, Educação Física e Cidadania e nas disciplinas de cariz funcional: Português Funcional; Inglês Funcional; Matemática Funcional, Introdução às Tecnologias de Informação e Comunicação,

Expressões, Atividades da Vida Diária e Desenvolvimento Pessoal e Social, as aulas decorrem na sala de Educação Especial.

## **ii. Objetivos do estudo**

Os objetivos estabelecem uma linha orientadora num projeto de investigação, na medida que definem as fronteiras do estudo e a finalização do mesmo.

Este estudo tem o objetivo geral de analisar e compreender a realidade, de uma aluna com Perturbação do Desenvolvimento Intelectual e refletir sobre uma forma eficaz para orientar, estimular, aperfeiçoar e potenciar as suas competências, em atividades práticas através das artes, como um contributo para a obtenção de resultados positivos, no sentido da inclusão pós-escolar.

A partir do objetivo geral surgiram objetivos específicos que serão orientadores e com os quais se pretende obter respostas ao longo da intervenção. Apresentam-se aqui alguns que se considerou essenciais para o trabalho a desenvolver com a aluna em estudo:

- Reconhecer a importância dos trabalhos práticos no processo de aumentar a capacidade de atenção, estimular a memória de pré-disposição para as aprendizagens, de desenvolvimento social e criativo;
- Promover a autonomia, maior autoestima, motivação, criatividade e sensibilidade estética;
- Valorizar na comunidade escolar o trabalho da aluna no sentido de reforçar a sua autoestima.
- Desenvolver a destreza manual, a motricidade fina e a coordenação visual.
- Proporcionar à aluna alegria e o prazer de trabalhar numa área de que gosta e de interesse face à sua inclusão pós-escolar com contributos económicos;

## **3. A METODOLOGIA E ESTRUTURA DA INVESTIGAÇÃO**

### **i. Metodologia a aplicar**

O estudo será efetuado com uma aluna com Perturbação do desenvolvimento Intelectual, quando a investigação é efetuada com um único sujeito, estamos perante um estudo de caso, para Bogdan (1994, p.89) “consiste na observação detalhada de um contexto, ou indivíduo, de uma única fonte de documentos ou de um acontecimento específico. (...) o investigador procede à recolha de dados, explora-os e vai tomando decisões sobre quais os aspectos mais pertinentes a aprofundar (...)” A atuação do investigador irá decorrer em ambiente natural (sala de aula), com base na observação da aluna em estudo e no registo das suas atitudes e reações durante a realização das tarefas, bem como momentos relevantes de interação com os seus pares.

Para desenvolver este estudo optou-se por uma metodologia de investigação qualitativa. Segundo Bogdan & Biklen (1994), a metodologia de investigação qualitativa apresenta cinco características primordiais, no entanto nem todos os estudos têm de os evidenciar com a mesma intensidade: a fonte direta de dados é o ambiente natural e o investigador o instrumento chave da recolha de dados; é descritiva; dá-se mais ênfase ao processo do que ao produto; os dados são analisados indutivamente; o significado é de importância vital.

Considera-se uma investigação qualitativa, por esta se efetuar num ambiente natural (sala de aula) e permitir o contacto com o aluno em estudo, podemos também considerar um estudo naturalista, o investigador trabalha diretamente no contexto onde ocorre a ação deste estudo “tem o ambiente natural como sua fonte directa de dados e o pesquisador como seu principal instrumento” (Ludke & Marli, 1986; p.41).

O professor/investigador é o principal agente de recolha de dados através da observação direta e interação com os restantes participantes do estudo, utiliza o diário de bordo como instrumento para registar “as notas retiradas das suas observações no campo. (...) o relato escrito daquilo que o investigador ouve, vê, experiência e pensa no decurso da recolha e refletindo sobre os dados de um estudo qualitativo” (Bogdan, Biklen. 2013, p.150).

O facto de existir uma proximidade entre o investigador e os participantes no estudo

constitui uma vantagem, no sentido de existir um conhecimento mútuo dos intervenientes na investigação, e deste, não ser considerado um elemento perturbador ou estranho. Como, afirmam Bogdan e Biklen, (2013), a investigação em educação pode beneficiar pela proximidade entre o investigador e o objeto de estudo, o investigador, “trabalha para ganhar a aceitação do sujeito, não como um fim em si, mas porque isto abre a possibilidade de prosseguir os objetivos da investigação” (Geertz,1979, p.241, citado por Bogdan, Biklen. 2013, p.113).

Para obter resultados credíveis é necessário o investigador “calcular a quantidade correta de participação e o modo como se deve participar, tendo em mente o estudo que se propôs elaborar” (Bogdan, Biklen. 2013, P.125).

Para este estudo optou-se pela investigação qualitativa e o método investigação-ação, em que o professor terá também o papel de investigador. “Constitui a investigação-ação uma metodologia que abarca em si duas vertentes como o próprio termo indica, uma vertente de investigação e uma outra de ação. Ação no sentido de se obterem mudanças significativas no domínio do investigado, servindo essa base investigativa como uma forma de aumentar a compreensão da realidade estudada.” (Dick, 2000 cit in Silva, 2011, p.46).

Serrano (2005), considera que, no processo de investigação – acção, há quatro fases fundamentais, a primeira delas será a investigação e reflexão, conhecimento da realidade sobre a qual se vai actuar e pesquisa de informação na literatura relacionada com a problemática a estudar; segunda fase, planificação, elaboração de um plano de acção com vista a alterar a realidade com que se vai trabalhar; intervenção, actuação sobre a situação que se deseja modificar; e finalmente, avaliação, análise de todo o processo de forma a utilizar os resultados em futuras situações semelhantes.

Segundo R. Arends (2000), “A Investigação -Acção é um excelente guia para orientar as práticas educativas, com o objectivo de melhorar o ensino e os ambientes de aprendizagem na sala de aula”.

Cohen & Manion (1994) consideram que as várias fases do processo de investigação-acção devem ter como base uma variedade de mecanismos (questionários, diários, entrevistas, estudos de caso, etc.) que permitam sustentar todo o trabalho. É esta observação rigorosa de situações e factos que permite efetuar modificações, reajustamentos, redefinições

e mudanças de direção.

### **III. DESENHO DO ESTUDO**

#### **1. CONTEXTO E PARTICIPANTES NO ESTUDO**

Como já foi referido anteriormente, o propósito deste estudo é proporcionar a uma aluna com Perturbação do Desenvolvimento Intelectual, aquisição de conhecimentos em atividades práticas com as artes, de acordo com a sua idade, com materiais acessíveis, um contributo para a obtenção de resultados positivos, no sentido da inclusão escolar e pós-escolar.

A investigação decorreu numa escola básica do segundo e terceiro ciclo, do Concelho de Cascais e fazem parte do estudo a aluna, com 14 anos e o professor/investigador, durante o processo de ensino aprendizagem.

A aluna em estudo neste projeto tem uma Perturbação do Desenvolvimento Intelectual, envolvendo competências múltiplas: cognitivas e afetivo emocionais.

A aluna frequentou o Jardim de Infância no Alentejo, sofreu um conjunto de mudanças na vida, foi retirada à progenitora por carência económica e entregue aos tios paternos.

Em 2011 foi revisto o processo judicial, sendo o poder paternal de novo atribuído à progenitora, levando a mais uma mudança na vida da aluna.

A progenitora veio trabalhar para o Concelho de Cascais e a aluna passou a viver na zona da escola que frequenta.

No segundo ano de escolaridade, por revelar muitas dificuldades, é referenciada e integrada de acordo com o Dec. Lei 3/2008 de 7 de janeiro.

No seu percurso escolar sofreu três retenções, nomeadamente no 2º, 3º e 5º, que decorreram no Alentejo e no Concelho de Cascais.

Atualmente vive com a mãe e na mesma casa vive uma sobrinha com 17 anos e a filha desta de 4 meses. Pertence a uma família muito carenciada. O pai, que visita nas férias escolares, vive no Alentejo.

A aluna sabe ler, escrever e efetua cálculos simples. Ao nível da linguagem verbal é compreensiva, apresenta um discurso perceptível, apesar de muito restrito.

## **2. PROCESSO GLOBAL DE RECOLHA DE INFORMAÇÃO. TÉCNICAS DE RECOLHA E ANÁLISE DOS DADOS**

A investigação deverá ser suportada por diferentes meios de recolha de dados que permitam uma triangulação de informação ajudando assim a reduzir enviesamentos. No acompanhamento do projeto serão utilizados diferentes métodos de recolha de informação: notas de campo com o diário de bordo, registo fotográfico, observações e registos do investigador, do início até à conclusão final. Numa investigação qualitativa o objetivo principal não é saber se os resultados são suscetíveis de generalizações, mas antes se os podemos adaptar a outros sujeitos e contextos, “os investigadores que adoptam uma perspetiva qualitativa estão mais interessados em compreender as percepções individuais do mundo, procuram compreensão, em vez de análise estatística” (Bell, 1997; p. 20).

No desenvolvimento do trabalho, os fundamentos teóricos foram relevantes no aprofundamento de conceitos e teorias enquadratórias da problemática em estudo. A pesquisa relativamente ao método qualitativo e os instrumentos de recolha de dados foram fundamentais para a compreensão e desenvolvimento do trabalho pautado pelo rigor.

A pesquisa desenvolvida foi gerada basicamente numa perspetiva compreensiva. Realizou-se uma observação direta e pessoal, em ambiente natural e privilegiou-se o enfoque indutivo. A obtenção dos dados descritivos foi realizada mediante o contacto direto e interativo com as situações e objetivos em estudo.

## **IV APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS**

Neste capítulo, apresenta-se o plano geral de intervenção, as planificações e descrição das sessões com as tarefas práticas da intervenção divididas em três momentos: reciclagem de frascos de vidro; reciclagem de latas; e reciclagem de caixas de sapatos. Serão expostos e debatidos os resultados desta investigação, com base na revisão de literatura e os dados recolhidos através da observação direta, diário de bordo, objetos construídos pela aluna assim como os registos, imagens de fonte fotográfica e as interações professora/aluna.

Esta intervenção foi, como acima registado, realizada com uma aluna com Perturbação do Desenvolvimento Intelectual, abrangida pelo Decreto-lei nº3/2008, de 7 de janeiro, com a medida educativa Currículo Específico Individual, Artigo 21, Capítulo IV, atribuído aos alunos com Necessidades Educativas Especiais, com carácter permanente e que apresentam graves alterações funcionais/estruturais e graves limitações na atividade e participação.

Para estes alunos com Currículo Específico Individual, as atividades escolares tradicionais têm que ser enquadradas numa perspetiva funcional, pelo que devem ser organizadas em currículos funcionais, ajuntando os mesmos às expectativas e motivações do aluno e sua família, aos recursos do meio e às expectativas e perspectivas para o seu futuro.

O Currículo Específico Individual foi elaborado de acordo com a funcionalidade da aluna, pelo grupo de Educação Especial do Agrupamento onde está inserida. Definiu-se um currículo funcional com as disciplinas: Matemática Funcional, Português Funcional, Inglês Funcional, Atividades da Vida Diária, Desenvolvimento Pessoal e Social, Educação Física, Educação Tecnológica, Educação Visual, Educação Musical, Introdução à Informática Funcional e Expressões, disciplina onde foi realizada a intervenção apresentada neste trabalho.

Tendo a aluna Perturbações de Desenvolvimento Intelectual é essencial investir na capacidade física, nos conhecimentos práticos e nas aptidões, considerando também o papel

proactivo da aluna na definição do seu futuro.

Para os alunos com Necessidades Educativas Especiais que estejam impedidos de adquirir as aprendizagens e competências definidas no currículo comum será elaborado um Plano Individual de Transição: a portaria nº275-A/2012, de 11 de setembro, reforça a necessidade de se dar especial atenção à transição para a vida pós-escolar, e direciona os currículos no sentido da flexibilidade na definição e funcionalidade dos respetivos conteúdos, de acordo com os contextos da vida do aluno. O Plano Individual de Transição tem que ser elaborado e iniciado três anos antes da idade limite da escolaridade obrigatória (18 anos). De acordo com a lei em vigor a aluna em estudo iniciará o seu Plano Individual de Transição no próximo ano letivo (com 15 anos). Torna-se necessário reconhecer as potencialidades e aspirações da aluna com vista ao encaminhamento para uma área profissional adequada às suas capacidades.

## **1. A INTERVENÇÃO**

Piaget, citado por Bautista (1997) define três princípios na educação de alunos com Perturbação do Desenvolvimento Intelectual: o princípio ativo, o princípio de estruturação e o princípio de transferência. O princípio ativo defende que, para uma boa aprendizagem é necessário que o aluno tenha uma relação direta com os objetos, ou seja, um ensino mais prático, pouco teórico. O princípio de estruturação defende um ensino subdividido em pequenas etapas, para que se possa avançar com pequenos passos e assim alcançar os objetivos propostos. O princípio de transferência afirma que para que as aprendizagens possam ser utilizadas em situações semelhantes, é necessário repeti-las muitas vezes.

Os alunos com Perturbação do Desenvolvimento Intelectual são caracterizados por um fraco rendimento académico, um ritmo de aprendizagem e desenvolvimento mais lento em relação aos seus pares da mesma idade. A nível social e nas suas relações manifestam falta de autoestima e dificuldade de socialização, são tímidos.

A investigação-ação teve início em janeiro e terminou em maio de 2018, tendo o

Consentimento Informado do Diretor do Agrupamento (Anexo1) e do Encarregado de Educação da aluna (Anexo2), com a garantia de confidencialidade à Encarregada de Educação.

O trabalho desenvolvido neste projeto de investigação insere uma componente prática, com base em fundamentações teóricas.

“A prática corresponde às experiências acumuladas de aplicação da teoria. É comum a separação entre teoria e prática, quando na verdade estas são indissociáveis, são complemento uma da outra.” (Mário, 2005)

Um dos grandes objetivos desta intervenção é o contributo das atividades práticas para o desenvolvimento da aluna em contexto inclusivo, e a preocupação de uma futura inclusão na sociedade, pois ter-se-á de pensar que, se um aluno se sente frustrado na escola e vai crescendo com esse sentimento, em adulto irá sentir-se inseguro.

A investigação foi realizada no âmbito das Expressões, disciplina da componente curricular do Currículo Específico Individual da aluna, de acordo com os seus objetivos específicos.

O estudo consiste em desenvolver e proporcionar à aluna a aquisição de conhecimentos em atividades práticas aliadas às artes, através da reciclagem de materiais acessíveis, com a intenção de obter resultados positivos, na promoção da sua autonomia pessoal e autodeterminação, na etapa de transição e inclusão pós-escolar, proporcionar atividades ocupacionais nas suas rotinas diárias.

Na reunião com a Encarregada de Educação, no sentido de esclarecer o trabalho a desenvolver, esta mostrou-se muito colaborativa, participativa e falou com carinho sobre a personalidade e características da sua educanda. Mostrou algum receio/preocupação em relação ao futuro da sua educanda.

A reunião direcionou-se no sentido de perceber o passado escolar da aluna, as suas dificuldades, rotinas diárias, lazer e a sua participação na comunidade.

Eram evidentes as expectativas da Encarregada de Educação em relação à sua educanda na realização de atividades de carácter ocupacional, que promovam a sua autonomia, autoestima e ajuda monetária.

Nas rotinas diárias, a Encarregada de Educação referiu que a aluna é autónoma e

ajuda nas tarefas de casa. É sociável com os vizinhos. Utiliza os transportes públicos sozinha para se deslocar à escola e no regresso vai ter com a progenitora ao seu trabalho.

No final da reunião, a Encarregada de Educação referiu o entusiasmo da aluna com as novas atividades na escola. Antes de ser inserida no grupo de alunos com Currículo Específico Individual demonstrava-se revoltada e insegura com a escola: “não serve para nada”, “só gozam comigo”, estes eram os desabafos que fazia à progenitora.

De acordo com as informações cedidas na reunião pela Encarregada de Educação, as atividades desenvolvidas seriam fundamentais na transição para a vida ativa da aluna: devido às suas limitações cognitivas, necessita de competências que favoreçam a sua autonomia, facilitem a sua inclusão social, aumente a sua autoestima e respeito próprio.

O primeiro momento da intervenção com a aluna, foi perceber as suas perceções para o trabalho a desenvolver e o seu futuro após escola.

A intervenção com a aluna começou em fevereiro e terminou em junho com a realização de 15 sessões semanais com duração de 90 minutos.

As atividades consistiram na reciclagem de frascos de vidro, latas e caixas de sapatos, tiveram quatro etapas: planificação, elaboração, exposição na biblioteca da escola e venda na festa final de ano letivo.

No final da intervenção foi realizada uma reunião com a Encarregada de Educação, cuja informação foi utilizada para servir de comparação com a informação recolhida na primeira reunião, no início do estudo.

#### **i. Planificação, descrição das sessões. Avaliação e discussão de resultados.**

Neste capítulo apresentamos a planificação das atividades práticas com as artes, com os objetivos, conteúdo a abordar e os momentos/fases das aulas (estratégias a implementar) no trabalho a realizar. As atividades decorreram no âmbito da disciplina Expressões que faz parte do seu Currículo Específico Individual da aluna deste estudo.

A realização de trabalhos práticos permite experimentar, mexer, ter oportunidade de fazer escolhas, ajuda a crescer e aprender mesmo com o que corre menos bem.

Segundo as autoras Martín e González-Gil (2011), "...a inclusão pressupõe práticas democráticas, igualdade sobre a diferença, valorização das capacidades mais do que as incapacidades, uma nova ética que contribua para o enriquecimento cultural, educativo e sucesso para todos."

A intervenção foi realizada em 15 sessões que decorreram entre o dia 6 de fevereiro e o dia 12 de junho de 2018. Cada sessão teve a duração de 90 minutos. As 15 sessões dividiram-se em três tipos de atividades, cada uma com 5 sessões, nomeadamente: reciclagem de frascos de vidro; reciclagem de latas; e reciclagem de caixas de sapatos. No final do ano conjuntamente com outros trabalhos desenvolvidos pelo grupo de alunos com Currículo específico individual, realizou-se uma exposição na biblioteca da escola, onde estiveram inseridos os trabalhos práticos com as artes, da aluna.

A planificação teve em conta as características da aluna, a professora /investigadora após o primeiro período de trabalho com a aluna, decidiu centralizar a definição de objetivos numa área mais favorável ao desenvolvimento das suas capacidades. Um dos objetivos é a aluna executar tarefas que lhe proporcionem a perspetiva de transição para a vida ativa adequada às suas potencialidades.

As atividades práticas com as artes, contribuem para desenvolver competências a nível de destreza motora fina, em ações como organizar objetos, decidir, planear, medir, cortar e construir. Morato e Santos (p. 147, 2002) realçam a importância de atividades psicomotoras, a influência que estas exercem e representam na aquisição de capacidades que constituem as bases para a evolução cognitiva e sócio emocional, com experiências concretas através das atividades curriculares.

Refletiu-se em possíveis atividades ocupacionais no futuro para a aluna, delinearam-se atividades a realizar, identificaram-se competências a desenvolver para a realização de cada uma delas e elaboraram-se estratégias a implementar.

Para o estudo foi elaborada uma planificação com as tarefas: reciclagem de frascos de vidro; reciclagem de latas; reciclagem de caixas de sapatos.

Em cada sessão/aula a professora investigadora observou o interesse e as expectativas

da aluna, enquanto realizava as tarefas. As observações foram registadas em fotografia e no diário de bordo.

Quadro nº1- Planificação 2º Período / 3º Período

Planificação 2º Período	Data 3 de janeiro a 23 março
Planificação 3º Período	Data 9 de abril a 15 junho
<b>Unidades:</b> Reciclagem de frascos de vidro Reciclagem de latas Reciclagem de caixas de sapatos	<b>Disciplina:</b> Expressões
<b>Público alvo:</b> aluna com Currículo Específico Individual. O trabalho desenvolvido com a aluna em Expressões tem o objetivo experimentar/testar aptidões em trabalhos práticos no contexto da inclusão.	
<b>Objetivos</b> (Aprendizagens e competências a desenvolver pela aluna)	
Compreender a importância da reciclagem e a sua utilização/aplicação na vida ativa; Executar para desenvolver a sua criatividade, memória e perceção visual; Trabalhar a sua atenção/concentração; Desenvolver a sua autonomia pessoal e social; Desenvolver a motricidade fina.	
<b>Conteúdo a abordar</b>	
Escolha do material a reciclar. Técnicas de execução. Técnicas de decoração.	
<b>Momentos/fases</b> (Estratégias a implementar)	
Selecionar os materiais necessários para a construção do novo objeto. Aplicar as regras de segurança na manipulação de objetos de corte, tesoura e x-ato. Reconhecer a importância da limpeza antes de iniciar o trabalho. Analisar os elementos a reciclar e a melhor técnica aplicar. Escolher a decoração.	
<b>Recursos materiais</b>	

Frascos de vidro, Latas, Caixas de sapatos, Tinta de vários tons, Diluente, Cordel/fio, Guardanapos decorativos, Cola branca, Tinta para vidro, Cotonetes, Desenhos para aplicar, Tecido, Pinceis e Elásticos.
<b>Avaliação</b>
Observação e registo da participação, do interesse e do desempenho da aluna.

Em janeiro o trabalho desenvolvido foi de recolha de material, compra das decorações, pedido e reunião com a Encarregada de Educação e pedido e autorização do Diretor do Agrupamento.

Em conjunto com a professora/investigadora a aluna pediu à comunidade escolar (professores, auxiliares e colegas) o reaproveitamento dos elementos a reciclar e a sua entrega na sala de trabalho. Não foi possível neste curto espaço de tempo - dois períodos letivos - reciclar todo o material que nos foi entregue, o que é de louvar a comunidade estar sensibilizada para esta causa do reaproveitamento.

No início da intervenção a professora/investigadora questionou a aluna: como se sente na escola, que demonstrou algum nervosismo e ansiedade, desabafou que em algumas aulas/disciplinas não se sente à vontade devido às suas dificuldades. “Não gosto de falar (na turma), e também não gosto de ler.” “Sim, fico nervosa”.

Referiu que gostava de ter mais amigas: “gosto de andar na escola, mas gostava de ter mais amigas, elas pensam que eu sou burra”.

Em relação aos pares a aluna gosta de ajudar nas aulas de EV e ET, não gosta de ser ajudada pelos colegas nas disciplinas em que tem dificuldades, porque se sente inferior. Na aula de EV e ET “eu ajudo a colar, pintar”, “a segurar nas folhas para colar” e “cortar as revistas ou cartolinas”, “eu gosto de ser eu a ajudar quando os outros precisam”.

A aluna referiu “até já fiz uma bolsa para o telemóvel no dia da mãe”.

Quando o professor explica a matéria “às vezes eu não percebo muito bem e digo que sim, não gosto de dizer que não sei”, “às vezes os colegas ajudam e eu digo que já sabia”.

A aluna refere que gosta da aula de Expressões, porque gosta das atividades.

Inicialmente a professora investigadora anotou no diário de bordo o interesse da aluna

nos trabalhos práticos, quando manifestou que não sabia desenhar nem fazer trabalhos de bricolagem.

A aluna revela-se muito fechada e pouco comunicativa. Exibe dificuldades na expressão verbal. Em termos de atenção/ concentração denotam-se diversas limitações. O trabalho nas atividades práticas com a arte pretende promover uma maior motivação e valorização pelo espaço escolar. Bem como desenvolver a sua motricidade fina.

No início, esta aluna não era comunicativa, o nível de atenção/ concentração era deficitário, e em termos de motricidade fina era pouco desenvolvida. Mostrava pouco interesse pelos trabalhos práticos, revelando desmotivação pelas artes, “não sou boa, nessas coisas”.

### **i.i. Planificação e execução das sessões 1ª a 5ª**

A fase de reciclagem de frascos de vidro durou 5 sessões que decorreu no período de 6 de fevereiro a 13 de março de 2018. Conforme apresenta o quadro nº1.

Quadro nº2- Planificação da 1ª à 5ª sessão

Planificação sessões 1ª a 5ª      Data 6 de fevereiro a 13 de março de 2018	
<b>Unidade:</b> Reciclagem de frascos de vidro	<b>Disciplina:</b> Expressões
<b>Público alvo:</b> aluna com Currículo Específico Individual. O trabalho desenvolvido com a aluna em Expressões tem o objetivo experimentar/testar aptidões em trabalhos práticos no contexto da inclusão.	
<b>Objetivos</b> (Aprendizagens e competências a desenvolver pela aluna)	
Compreender a importância da reciclagem e a sua utilização/aplicação na vida ativa; Conhecer tintas de vitral (vidro) e perfil de chumbo; Identificar métodos diferentes de decoração de frascos de vidro; Executar para desenvolver a sua criatividade, memória e percepção visual; Trabalhar a sua atenção/concentração;	

Desenvolver a sua autonomia pessoal e social; Desenvolver a motricidade fina.
<b>Conteúdo a abordar</b>
Escolha da decoração a efetuar. Técnicas de aplicação de perfil de chumbo em vidro. Técnicas de pintura em frascos de vidro.
<b>Momentos/fases</b> (Estratégias a implementar)
Selecionar os materiais necessários para a construção do novo objeto. Aplicar as regras de segurança na manipulação de objetos de corte, tesoura e x-ato. Reconhecer a importância da limpeza dos frascos de vidro para aderência da tinta. Analisar os frascos/vidro a decorar. ( Figura 1) Escolher o elemento/desenho a efetuar no vidro. Aplicar o perfil de chumbo em vidro. Efetuar técnicas de aplicação de tinta de vitral em frascos. Recortar tecido para aplicar na tampa.
<b>Recursos materiais</b>
Frascos de vidro, Diluente, Tinta para vidro, Cotonetes, Desenhos para aplicar, Tecido, Pinceis e Elásticos.
<b>Avaliação</b>
Observação e registo da participação, do interesse e do desempenho da aluna.

No início da primeira sessão apresentou-se à aluna o livro “O Ponto “ de Reynolds da Bruaá, que narra a história de uma menina, a Vera, que se sente frustrada na aula de desenho por não saber desenhar. A professora pede-lhe para fazer uma marca qualquer. A Vera faz um ponto numa folha em branco, a professora pede-lhe que assine o trabalho. Na aula seguinte, a menina encontra o seu trabalho assinado pendurado por cima da secretária da professora, o que a inspira a voos mais altos. Contra todas as expetativas, este ponto é o início duma grande carreira artística. Mais tarde a menina emula a própria professora quando um colega insiste que não consegue desenhar. Foi a descoberta de um talento escondido e, sobretudo, duma sólida autoconfiança.

A professora/investigadora explica à aluna a mensagem transmitida pelo livro. A

aluna questiona “É só uma história, ou aconteceu mesmo?” A professora respondeu “Aconteceu e acontece muito, é necessário cada um de nós experimentar algo e só depois pode afirmar eu sou ou eu não sou capaz. Nunca diga eu não sou capaz antes de executar uma tarefa.

Na 1º sessão efetuou-se a limpeza dos frascos, tiraram-se os rótulos e a cola (figura 1). A aluna colaborou bem. Como ajuda a mãe em casa, executou a tarefa sem problemas. Inicialmente, na sessão 2 apresentava dificuldades em identificar imagens exequíveis para aplicar nos frascos, ou demasiado grandes ou com muitos pormenores. Contornou a lápis os desenhos em papel vegetal sem dificuldades.



Figura 1 (fonte própria)

Nos primeiros frascos recortou-se em película aderente formas simples como por exemplo bolas, estrelas e flores, estas colaram-se no frasco que depois foi pintado (figura 2 e 3).

Atividades práticas com as artes no contexto da inclusão

- Um estudo de caso aluna com Perturbação do Desenvolvimento Intelectual –



Figura 2 (fonte própria)



Figura 3 (fonte própria)

Com a ajuda da professora começou a colocar o perfil de chumbo no frasco na 3ª sessão, foi necessário recomençar várias vezes (figura 4).



Figura 4 (fonte própria)

Na 4º sessão a aluna pintou as imagens contornadas pelo perfil de chumbo com a tinta de vitral, apropriada para a aplicação em vidro (figuras 5 e 6).



Figura 5 (fonte própria)



Figura 6 (fonte própria)

Os frascos ficaram coloridos (figura 7), durante a construção de todo o processo, sempre que o trabalho não corria bem, a aluna tinha de ser sensibilizada para o recomeço. Inicialmente não aceitava bem a repetição, este ponto teve que ser bem trabalhado e melhorou a sua atitude à medida que foi percebendo que o desmontar e o reiniciar leva ao melhor que conseguimos.

Na 5º sessão concluiu-se a pintura e cortou-se o tecido para cobrir a tampa do frasco com ajuda de um elástico.



Figura 7 (fonte própria)

### **i.ii. Planificação e execução das sessões 6ª a 10ª**

A fase de reciclagem de latas durou 5 sessões e decorreu no período de 20 de março a 8 de maio de 2018. Conforme o quadro apresentado na figura 2. As embalagens predominantes foram latas de conserva de forma cilíndrica, as quais foram envoltas em cordel/fio com auxílio de cola UHU líquida.

Quadro nº3- Planificação da 6ª à 10ª sessão

Planificação sessões 6ª a 10ª	Data 20 de março a 8 de maio
<b>Unidade:</b> Reciclagem de latas	<b>Disciplina:</b> Expressões
<b>Público alvo:</b> aluna com Currículo Específico Individual. O trabalho desenvolvido com a aluna em Expressões tem o objetivo experimentar/testar aptidões em trabalhos práticos no contexto da inclusão.	
<b>Objetivos</b> (Aprendizagens e competências a desenvolver pela aluna)	
Compreender a importância da reciclagem e a sua utilização/aplicação na vida ativa;	

<p>Identificar métodos diferentes de decoração de latas;                  Conhecer a técnica de aplicação de desenhos através de guardanapos para o efeito;                  Executar para desenvolver a sua criatividade, memória e perceção visual;                  Trabalhar a sua atenção/concentração;                  Desenvolver a sua autonomia pessoal e social; desenvolver a motricidade fina.</p>
<p><b>Conteúdo a abordar</b></p>
<p>Escolha da decoração a efetuar.                  Técnicas de aplicação de fio/cordel para cobrir as latas.                  Técnica de aplicação de desenhos através de guardanapos (superfícies pequenas).</p>
<p><b>Momentos/fases</b> (Estratégias a implementar)</p>
<p>Selecionar os materiais necessários para a construção do novo objeto.                  Aplicar as regras de segurança na manipulação de objetos de corte, tesoura e x-ato.                  Reconhecer a importância da limpeza das latas para aderência da cola.                  Analisar as latas a decorar. Identificar e aplicar o fio /cordel na lata.                  Escolher os elementos/desenhos aplicar através da técnica do guardanapo.</p>
<p><b>Recursos materiais</b></p>
<p>Latas, diluente, cola branca transparente, cordel/fio, guardanapos decorativos e pinceis.</p>
<p><b>Avaliação</b></p>
<p>Observação e registo da participação, do interesse e do desempenho da aluna.</p>

Na sexta sessão a professora e a aluna em conjunto limparam as latas, retiraram os rótulos e a cola destes.

Nas duas sessões seguintes, as embalagens de lata cilíndricas foram forradas com o cordel/fio, a fixação foi executada com cola líquida UHU (figuras 8 e 9).



Figura 8 (fonte própria)



Figura 9 (fonte própria)

A aluna nesta etapa demonstrou desinteresse, devido à demora no processo de construção, “nunca mais acaba...”. A professora/investigadora chamou atenção para o prazer de construir com perfeição, citou e esclareceu o provérbio português “a pressa é inimiga da perfeição”. (figura 10)



Figura 10 (fonte própria)

A aluna entendeu a mensagem e concluiu “eu também não compro mal feito, se quero que comprem tenho de fazer bem as coisas”.

Foram utilizadas latas com tampas e respeitou-se a cor desta para a escolha do cordel/fio a envolver. Nas latas sem tampa optou-se por cordel branco, de acordo com os desenhos que possuíamos nos guardanapos.

A aluna tinha vontade de ver o resultado rapidamente e, num processo demorado foi difícil realizar tudo na perfeição, foram vários os momentos em que a professora/investigadora interveio e desfez o trabalho, para reiniciar novamente. As primeiras reações foram negativas e de frustração, existiram vários momentos em que não aceitou as suas imperfeições e conseqüentes correções. Perante as dificuldades amou e revoltou-se, foram necessários momentos de pausa para refletir.

Referiu “eu não gosto deste trabalho com as latas”, “não gostas do resultado final, ou não gostas do trabalho de enrolar e colar o cordel/fio à lata?”, perguntou a professora. “Oh, não sei... acho que não gosto de colar o fio...ai demora muito tempo”.

Atividades práticas com as artes no contexto da inclusão

- Um estudo de caso aluna com Perturbação do Desenvolvimento Intelectual –



Figura 11 (fonte própria)

Na nona e décima sessão utilizou-se a técnica do guardanapo, efetuou-se a escolha do desenho aplicar, recortou-se e aplicou-se com cola branca (figura 11, 12 e 13).



Figura 12 (fonte própria)



Figura 13 (fonte própria)

Com os bons resultados a surgirem a aluna sentiu-se mais segura e com mais autoestima, a montagem das latas da figura 14, foi elaborada pela aluna com o objetivo de tirar uma fotografia e colocar na sua rede social.



Figura 14 (fonte própria)

### i.iii. Planificação e execução das sessões 11<sup>a</sup> a 15<sup>a</sup>

A fase de reciclagem de caixas de sapatos durou 5 sessões e decorreu no período de 15 de maio a 12 de junho de 2018. Conforme apresentado no quadro nº3, as caixas de sapatos foram pintadas e na tampa aplicou-se a técnica do guardanapo decorativo cuja aplicação foi executada com cola branca.

Quadro nº4- Planificação da 11<sup>a</sup> à 15<sup>a</sup> sessão

Planificação sessões 11 <sup>a</sup> a 15 <sup>a</sup>	Data 15 de abril a 12 de junho
<b>Unidade:</b> Reciclagem de caixas de sapatos	<b>Disciplina:</b> Expressões
<b>Público alvo:</b> aluna com Currículo Específico Individual. O trabalho desenvolvido com a aluna em Expressões tem o objetivo experimentar/testar aptidões em trabalhos práticos no contexto da inclusão.	
<b>Objetivos</b> (Aprendizagens e competências a desenvolver pela aluna)	
Compreender a importância da reciclagem e a sua utilização/aplicação na vida ativa; Identificar métodos diferentes de decoração de caixas de sapatos; Executar para desenvolver a sua criatividade, memória e perceção visual; Trabalhar a sua atenção/concentração; Desenvolver a sua autonomia pessoal e social; Desenvolver a motricidade fina.	
<b>Conteúdo a abordar</b>	
Técnicas de aplicação de tinta de água. Técnicas da aplicação da técnica do guardanapo em superfícies grandes. Escolha da decoração/cor a efetuar. Realizar/montar a exposição.	
<b>Momentos/fases</b> (Estratégias a implementar)	
Selecionar os materiais necessários para a construção do novo objeto.	

Aplicar as regras de segurança na manipulação de objetos de corte, tesoura e x-ato. Reconhecer a importância do tipo de cartão para uma boa aderência da tinta (em cartão plastificado a tinta não adere). Escolher do elemento/desenho a aplicar. Organizar todo o material para expor na biblioteca.
<b>Recursos materiais</b>
Caixas de sapatos, diluente, tinta, cola branca, guardanapos decorativos para aplicar e pinceis.
<b>Avaliação</b>
Observação e registo da participação, do interesse e do desempenho da aluna.

Na décima primeira e décima segunda sessões escolheram-se as caixas (figura 13) e as cores das tintas aplicar. Nesta fase a aluna mais confiante já se afirma com o seu gosto pessoal “quero cor de rosa”. A professora/investigadora esclareceu que a cor da caixa tem de estar de acordo com o desenho dos guardanapos a usar no trabalho (figuras 15, 16, 17, 18 e 19).



Figura 15 (fonte própria)

Na sessão seguinte concluiu-se a pintura de algumas caixas que ficaram inacabadas e iniciou-se a aplicação da técnica do guardanapo.



Figura 16 (fonte própria)



Figura 17 (fonte própria)



Figura 18 (fonte própria)

Atividades práticas com as artes no contexto da inclusão

- Um estudo de caso aluna com Perturbação do Desenvolvimento Intelectual –

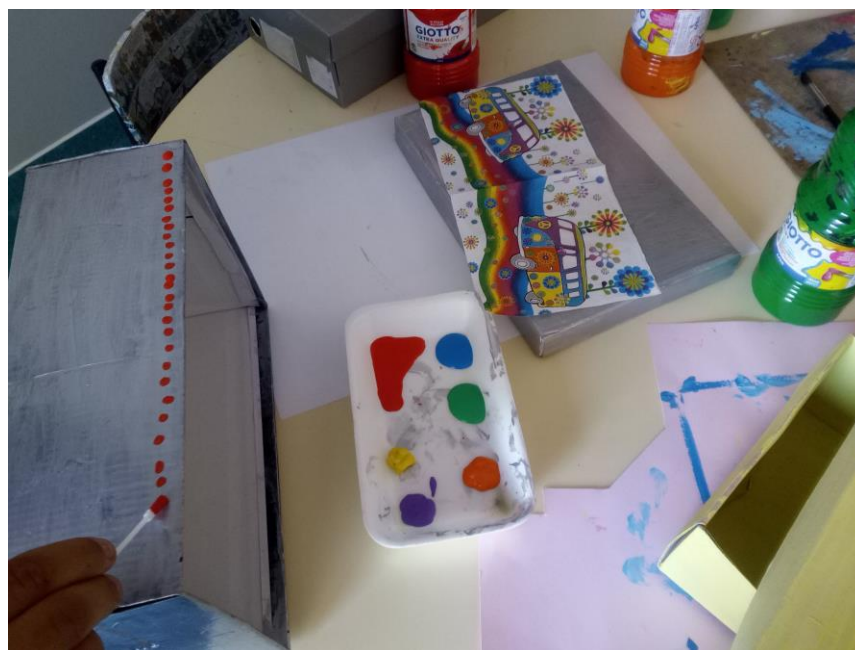


Figura 19 (fonte própria)

Aplicou-se cola branca no tampo da caixa em seguida com cuidado coloca-se o guardanapo (figura 20). Colocou-se mais cola branca nas laterais para o acabamento (figura 21 e 22).



Figura 20 (fonte própria)



Figura 21 (fonte própria)

A professora demonstrou os cuidados a ter na aplicação, o guardanapo é muito frágil e rompe com muita facilidade, principalmente quando é uma grande superfície de desenho. Segundo Feinstein (2011), a inteligência é a capacidade de adaptação e resolução de problemas, as experiências práticas permitem que os alunos desenvolvam aptidões que se aplicam ao seu quotidiano.

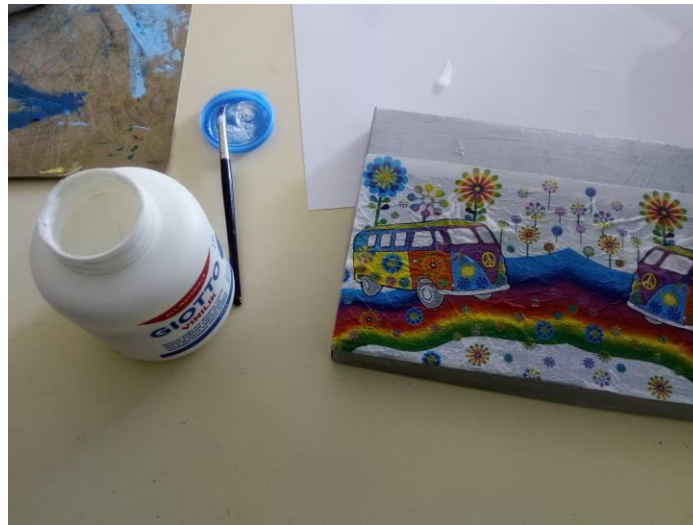


Figura 22 (fonte própria)



Figura 23 (fonte própria)



Figura 24 (fonte própria)

Atividades práticas com as artes no contexto da inclusão

- Um estudo de caso aluna com Perturbação do Desenvolvimento Intelectual –

As últimas sessões foram preenchidas com aplicação de tinta e aplicação do desenho através da técnica do guardanapo, alternadamente, de acordo com o tempo necessário para a tinta secar (figuras 23, 24, 25, 26 e 27).



Figura 25 (fonte própria)



Figura 26 (fonte própria)



Figura 27 (fonte própria)

## ii. Exposição dos trabalhos. Avaliação de resultados e discussão

Os trabalhos da aluna foram expostos na biblioteca da escola em conjunto com outros trabalhos de alunos com Currículo Específico Individual (figuras 28,29,30,31,32 e 33).



Figura 28 (fonte própria)



Figura 29 (fonte própria)



Figura 30 (fonte própria)



Figura 31 (fonte própria)

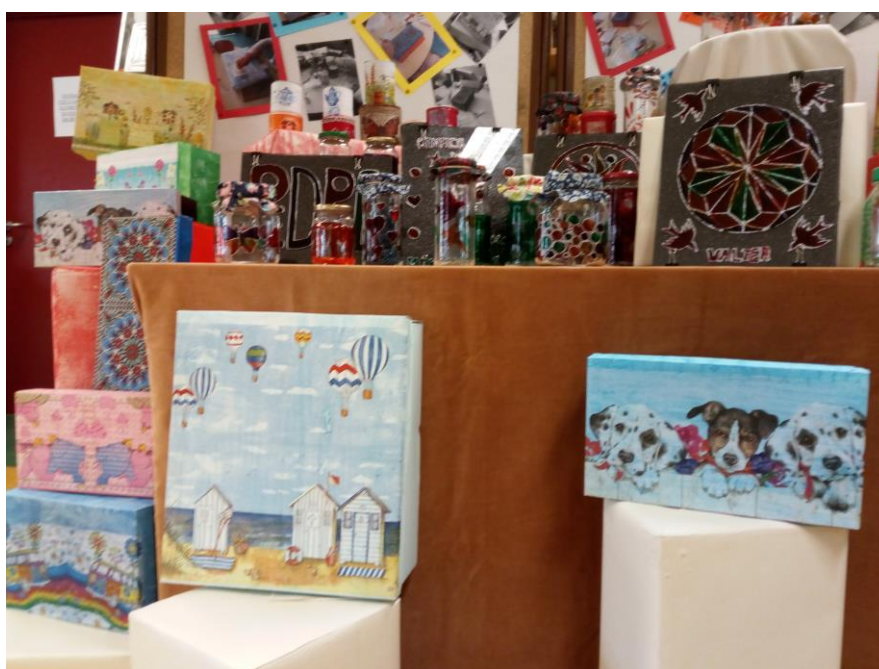


Figura 32 (fonte própria)



Figura 33 (fonte própria)

No final do ano letivo, com os trabalhos expostos, foi realizada uma reunião com a Encarregada de Educação. Falou com muito entusiasmo nos trabalhos da sua educanda. Algum do material que sobrou foi doado à aluna (com grandes carências económicas), a progenitora falou com grande orgulho que a filha já fez duas caixas que vendeu a senhora do lar de idosos da rua onde moram, e “até já tem encomendas”, mostrou no telemóvel as fotos “também querem os frascos, para colocar botões e outras coisas”. E, ainda referiu “ela ainda faz as coisas um bocadinho mal, tem de aprender devagar, porque devagar vai ao longe, está contente a ganhar dinheiro, ela não tem vergonha a pedir às pessoas para comprarem as coisas”.

De acordo com a Encarregada de Educação a aluna esta mais confiante e mais segura de si e quer continuar no próximo ano, quer aprender coisas novas, outras atividades, já sugeriu algumas as que forem exequíveis serão ponderadas para se realizarem.

Manusear materiais manipuláveis, permitiu o desenvolvimento da capacidade sensorial e cognitiva, numa perspetiva de preparação de atividades quotidianas inseridas num contexto social (Lillard 1996).

Como se ponderou no início do projeto, a realização de trabalhos práticos permitiu experimentar, mexer, ter oportunidade de fazer escolhas, ajuda a crescer e aprender mesmo

com o que corre menos bem, confirmando Martín e González-Gil (2011) que afirmam que “...a inclusão pressupõe práticas democráticas, igualdade sobre a diferença, valorização das capacidades mais do que as incapacidades, uma nova ética que contribua para o enriquecimento cultural, educativo e sucesso para todos.”

A própria comunidade educativa ficou entusiasmada e aderiu à venda dos elementos produzidos.

Avaliando o percurso global no projeto de investigação-ação desenvolvido, podemos concluir que a aluna atingiu os objetivos estabelecidos para a Ação: na reciclagem de frascos de vidro, das latas e das caixas de sapatos. A importância de olhar agora para estes objetos que antes designava por “lixo” para novos usos diários. O pormenor da limpeza para a boa aderência da tinta, a importância da escolha do pormenor a desenvolver para cada objeto, que faz com que seja diferente e único.

A aluna revelou um aumento de concentração no modo como aplicou os conhecimentos adquiridos em relação aos pormenores técnicos e estéticos, assim como nas medidas, selecionando tamanhos adequados para a construção dos objetos. Revelou, destreza no manuseamento dos instrumentos de medida e corte.

A aluna transferiu os conhecimentos adquiridos para situações do contexto diário, como referiu a Encarregada de Educação, nomeadamente na organização/reciclagem das embalagens após uma ida às compras e na ocupação dos tempos livres e desenvolveu o seu espírito de vendedora com a comunidade. Desenvolveu a preocupação da construção dos elementos e da sua estrutura e de acabamentos mais cuidados. A aluna referiu à Encarregada de Educação a importância da perfeição para poderem ser vendidos.

A aluna mostrou espontaneidade em revelar à professora a procura de propostas para novos objetos a serem reciclados, o que revelou autonomia, autoestima e autodeterminação.

As sessões finais decorreram com fluidez, com longos períodos de concentração, de cooperação e a diminuição de atitudes de baixa autoestima da aluna, que deixou de questionar as suas capacidades, aumentou a sua iniciativa para explorar o desconhecido.

A aluna desenvolveu competências educacionais e sociais, através da sua criação de

objetos artesanais que, depois, vendeu. Pode expressar interesse e manifestar o seu gosto relativamente aos diversos trabalhos e à sua estética. Adquiriu conhecimento sobre diferentes atividades práticas de reciclagem explorou diferentes materiais e tarefas diversificadas. Adquiriu técnicas de transformação de materiais, de execução de tarefas que implicavam a motricidade fina de carácter funcional, conheceu e adquiriu regras de manutenção e conservação do material e a importância da higiene e segurança.

A exposição na biblioteca do espaço escolar proporcionou uma curiosidade da comunidade educativa (funcionárias, professores e colegas) pelo trabalho desenvolvido pela aluna, que contribuiu para a sua valorização pessoal e social. Com a venda dos trabalhos e aceitação de novos desafios propostos pela comunidade educativa, a aluna verificou que estas tarefas poderiam perspetivar um projeto futuro de inserção laboral.

Estas constatações vão ao encontro das afirmações de Oliveira e Santos (2004), que defendem que as atividades artísticas e plásticas permitem trocas profundas entre os membros de um grupo, previnem o isolamento dos alunos com dificuldades de comunicação.

As vendas dos trabalhos permitiram à aluna desenvolver a contagem, o cálculo de trocos e outras operações matemáticas simples, e ter noções básicas de dinheiro.

A intervenção permitiu desenvolver outras áreas curriculares, a académica, a sensorial, motora e a sócio afetiva e comportamental.

No início da intervenção o papel do professor/investigador foi de incentivador e motivador, “se não tentares, nunca vais descobrir, as tuas capacidades”, sempre que necessário faziam-se intervalos para ouvir as preocupações da aluna, revelava um bom relacionamento com os professores, no entanto perante os colegas isolava-se. Nas últimas sessões por sua iniciativa pedia à professora para trazer as colegas ao espaço/sala de trabalho para mostrar os seus trabalhos.

Atualmente, constata-se uma grande evolução: mais autoestima, assim como o interesse de experimentar novos desafios e um maior nível de atenção/concentração.

O acima constatado confirma as afirmações de Atouguia e Santos (2009), que no seu artigo referem que a arte é um meio para promover a comunicação, que provavelmente de outra forma não seria possível, fortalece competências sociais e afetivas, é um bom contributo para o desenvolvimento da personalidade e da socialização.

As atividades práticas pelo facto de terem um carácter mais lúdico, tornam as aprendizagens mais prazerosas e contribuem para a socialização com os seus pares e, por consequência, são um meio facilitador de inclusão na vida escolar e após escola.

Constatamos, que é essencial que os alunos criem competências, através de “projetos de âmbito artístico relacionados com a preparação para a vida diária”, a necessidade de desenvolver o lado estético, a imaginação, sensibilidade e experiências sensoriais (Cossentino, 2015, Morato & Santos, 2002). No caso da aluna em estudo, foi de extrema importância promover o conhecimento em diferentes situações, demonstrar caminhos que pode percorrer e que estão ao seu alcance.

Confrontando a pesquisa bibliográfica, as notas de campo no diário de bordo e a percepção da aluna das suas capacidades, concluiu-se que as realizações de atividades práticas com as artes, proporcionaram o equilíbrio emocional, estimularam a criatividade, contribuíram para a promoção da autoestima e da motivação para as aprendizagens. O que nos deixa a convicção de que no futuro a sua inclusão na sociedade será mais positiva.

Neste estudo constatamos que a promoção da autoestima da aluna, fez com que se sentisse capaz e feliz na escola, o facto de se sentir útil na sociedade ajudará a preparar o seu futuro mais promissor como cidadã bem formada.

A aluna transferiu os conhecimentos adquiridos para situações do contexto diário.

Ao longo da observação, foram várias as capacidades a desenvolver, de acordo com a problemática da aluna, tais como: atenção/concentração, comunicação, socialização, relação/confiança, motivação, competências cognitivas, autoestima e empenho.

Tal como afirma Bueno, R. (2002), a arte não é uma simples atividade artística, a arte possibilita a exploração de vivências pessoais, e como tal promove o desenvolvimento e formação das pessoas portadoras de deficiência. O trabalho em atividades práticas com as artes, desenvolvido pela aluna com Perturbações Intelectuais, pode-se assumir de caráter terapêutico. Competências como a valorização pessoal, essencial para a construção do indivíduo como pessoa, é desenvolvida e adquirida “fui eu que fiz”, expressão de muito orgulho perante a comunidade escolar. O equilíbrio emocional e a promoção da autoestima são aspetos muito relevantes para a formação pessoal.

O trabalho essencialmente prático foi ao encontro das capacidades da aluna, o que

permitiu não só desenvolver como adquirir novas aptidões. Para Viegas (2002), o ensino da Arte, na Educação Escolar, deve ser um sistema aberto e dinâmico, tendo em consideração as características individuais dos alunos.

A aluna após a intervenção demonstra mais capacidades na toma de decisões e mais confiança, adquiriu a consciência que apesar das suas dificuldades tem capacidades válidas que deverá explorar para ter sucesso.

Na primeira reunião a Encarregada de Educação revela que a sua educanda menciona que várias vezes “se sente inferior aos outros devido às suas dificuldades”, após a intervenção reconhece “já tem mais confiança nas coisas que faz”.

É importante refletir que a evolução do nível de autoestima que a aluna envolvida neste estudo atingiu é evidente e notória, assim, considera-se que esta intervenção teve repercussões positivas, que necessitam de ser melhoradas e continuadas ao longo do percurso escolar.

A realização de atividades práticas com sucesso teve como principal objetivo de desenvolver a autoconfiança e autoestima da aluna, em que a firmeza nas suas capacidades são o elemento chave para o sucesso escolar e, mais tarde na sociedade. Este aspeto é decisivo para o desenvolvimento de um percurso de transição para a vida pós-escolar com sucesso.

## V. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho surge da vontade de ajudar uma aluna com Perturbação do Desenvolvimento Intelectual no seu desempenho educativo e na promoção da sua inclusão na sociedade após escola.

Pretendeu-se com esta intervenção fortalecer um projeto piloto de intervenção dirigidos a alunos que têm tendências para se sentirem inseguros e até receosos, no que diz respeito à sua aceitação na escola e, após escola, na comunidade.

Procurou-se compreender e analisar o enquadramento de uma aluna com Perturbação do Desenvolvimento Intelectual, com um Currículo Específico Individual, num contexto de atividades práticas com as artes. Arte no sentido estético, ou seja, ligação do trabalho manual ao intelectual.

Verificou-se que as atividades práticas com as artes permitiram implementar uma intervenção educativa, com a finalidade de obter habilitações académicas funcionais e de facilitar a inclusão social pós-escola.

A partir dos conteúdos recolhidos na pesquisa alcançou-se a conclusão que, no seu âmbito, responde à questão inicial - Que repostas educativas podem ser encontradas no sentido de incentivar a aluna a desenvolver com autonomia as suas capacidades criativas, que sejam exequíveis na vida pós-escolar?

Laçado um Projeto de Investigação-Ação podemos concluir que a aluna atingiu os objetivos estabelecidos para a a Ação: reconheceu a importância de olhar agora para objetos que antes designava por “lixo” dando-lhes novos usos diários, a importância da escolha do pormenor a desenvolver para cada objeto, fazendo com que seja diferente e único, a concentração no modo como aplicou os conhecimentos adquiridos em relação aos pormenores técnicos e estéticos, assim como nas medidas, selecionando tamanhos adequados para a construção dos objetos, a destreza no manuseamento dos instrumentos de medida e corte, a transferência dos conhecimentos adquiridos para situações do contexto diário, como a organização/reciclagem das embalagens após uma ida às compras, o desenvolvimento do seu espírito de vendedora com a comunidade. Desenvolveu a preocupação da construção dos

elementos e da sua estrutura e de acabamentos mais cuidados, assumindo a importância da perfeição para as suas obras poderem ser vendidos. Desenvolveu autonomia, autoestima e autodeterminação.

Os objetivos de Investigação foram também atingidos.

No início da intervenção o papel do professor/investigador foi de incentivador e motivador, procurando estimular a autoconfiança da aluna. Nas últimas sessões, por sua iniciativa, a aluna pedia à professora para trazer as colegas ao espaço/sala de trabalho para lhes mostrar as suas obras.

Concluiu-se que as realizações de atividades práticas com as artes, proporcionaram o equilíbrio emocional, estimularam a criatividade, contribuíram para a promoção da autoestima e da motivação para as aprendizagens. O que nos deixa a convicção de que estão dados os primeiros passos para a sua futura inclusão na sociedade.

Para a professora/investigadora o trabalho desenvolvido nesta intervenção poderá vir a ser adaptado para aplicar a outros alunos.

Mas, concluído o estudo, temos a consciência que há mais para explorar e pesquisar sobre a temática em questão. Entende-se necessário dar a conhecer os contributos e sensibilizar a comunidade educativa.

Tendo em consideração os objetivos propostos e a pergunta de partida, podemos concluir que o trabalho desenvolvido em atividades práticas com as artes, promoveu a autonomia e a socialização de uma aluna com Perturbação do Desenvolvimento Intelectual, provocou equilíbrio emocional e autoestima, conseguiu desenvolver aptidões, proporcionando passos importantes para a sua inclusão social pós escola.

A oportunidade de realizar atividades práticas com as artes permitiu à aluna com Perturbação do Desenvolvimento Intelectual e com Currículo Específico Individual, aumentar a sua autoestima e proporcionou-lhe uma visão diferente quanto às suas capacidades e ao seu futuro.

É na escola que se pode promover e valorizar as atividades de alunos com Perturbações de Desenvolvimento Intelectual e levá-los a acreditar na qualidade das suas capacidades após escola.

Durante a realização desta dissertação o Conselho de Ministro aprovou no dia 24 de

maio de 2018, o decreto-lei que estabelece o regime jurídico da educação inclusiva: “Tem como eixo central a necessidade de cada escola reconhecer a mais-valia da diversidade dos seus alunos, encontrando formas de lidar com essa diferença, adequando os processos de ensino às características e condições individuais de cada aluno, mobilizando os meios de que dispõe para que todos aprendam e participem na vida da comunidade educativa.” (Comunicado do Conselho de Ministros).

No dia 6 de julho é publicado o Decreto-Lei 54/2018, Regime Jurídico da Educação Inclusiva, esta intervenção terá sido um ponto de partida para aplicar a outros alunos com Programa Educativo Individual com Adaptações Curriculares Significativas, de acordo com a nova legislação, com outras atividades de acordo com a personalidade do aluno, da sua funcionalidade, para que seja mais fácil proporcionar a sua transição para a vida pós-escolar e a futura inserção no mercado de trabalho.

## VI. BIBLIOGRAFIA

- Albuquerque, M. C. P. (2000). *A criança com deficiência mental ligeira*. Lisboa: SNRIPD.
- Alves, F., Faria, G., Mota, S. & Silva, S. (2008). As TIC nas Dificuldades Intelectuais e Desenvolvimentais. *Revista Diversidades*.
- American Psychiatric Association (2014). *Manual de diagnóstico e estatística das perturbações mentais: DSM-5 (5ª ed.)*. Lisboa: Climepsi Editores.
- Arends, R. (2000). *Aprender a Ensinar*. Amadora: McGraw-Hill de Portugal, Lda.
- Atouguia, D. & Santos V. (2009, abril-junho). *O universo da arte na educação especial*. *Revista Diversidades*, 24.
- Bautista, R. (1997). *Necessidades Educativas Especiais*. Coleção “Saber Mais”. Lisboa, Dinalivro.
- Bell, J. (1997). *Como Realizar um Projecto de Investigação*. Lisboa: Gradiva.
- Belo, C., Caridade, H. Cabral, L. & Sousa, R. (2008). *Deficiência Intelectual: Terminologia e Conceptualização*. *Revista Diversidades*
- Bogdan, R. et Biklen, S. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação. Uma Introdução à Teoria e aos Métodos*. Coleção ciências da Educação. Porto: Porto Editora.
- Bogdan, R. et Biklen, S. (2013). *Investigação Qualitativa em Educação*. Coleção Ciências da Educação. Porto: Porto Editora.
- Bueno, R. (2002). *A Arte na Diferença: Um Estudo da Relação Arte/Conhecimento do Deficiente Mental*. Tese de Doutoramento. Universidade Metodista de Piracicaba.
- Carneiro, R. (1997). *Sobre a integração de alunos portadores de deficiência no ensino regular*. *Revista Integração*. Secretaria de Educação Especial do MEC.
- Catterall, J. (2002). *Research on Drama and Theater in Education*. In R. J. Deasy (ed.). *Critical Links: Learning in the Arts and Student Academic and Social Development*. Washington: Arts Education Partnership.
- César, M. (2003). *A escola inclusiva enquanto espaço-tempo de diálogo de todos para*

- todos*. In David Rodrigues (org.), *Perspectivas sobre a inclusão. Da educação à sociedade*. Porto: Porto Editora.
- Cohen, L., & Manion, L. (1994) *Research Methods in Education*. London: Routledge
- Comunicado do Conselho de Ministros de 24-05-2018 <http://www.portugal.gov.pt>  
(última consulta junho 2018)
- Correia, Luís de Miranda. (2003). *Educação Especial e Inclusão*. Coleção Educação Especial. Porto: Porto Editora.
- Correia, Luís de Miranda. (2005). *Inclusão e Necessidades Educativas Especiais. Um Guia para Educadores e Professores*. Coleção Necessidades Educativas Especiais. Porto: Porto Editora.
- Costa, A B.(1996). *Currículos Funcionais*. Vol. 1 Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Costa, A B.(1996). *Currículos Funcionais*. Vol. 2 Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Decreto-Lei n.º 46/86, de 14 de outubro – Lei de Bases do Sistema Educativo.
- Decreto – Lei nº 35/90, de 25 de janeiro – Lei de Bases do Sistema Educativo.
- Decreto-Lei n.º 319/91, de 23 de agosto – Adaptação das condições para alunos com necessidades educativas especiais.
- Decreto-Lei 6/2001 de 18 de janeiro – Flexibilização do Currículo.
- Decreto-Lei n.º 3/2008, de 7 de janeiro – Define os apoios especializados no âmbito da Educação Especial.
- Decreto-Lei 54/2018 de 6 de julho – Define as medidas e recursos de suporte à aprendizagem e inclusão de todas as crianças e de todos os alunos ao longo da escolaridade obrigatória.
- Derby, J. (2011). *Disability Studies and Art Education. A journal of issues and research in art education*, 52(2). [Em linha]. Disponível em <  
[web.b.ebscohost.com/ehost/pdfviewer/pdfviewer](http://web.b.ebscohost.com/ehost/pdfviewer/pdfviewer)>. (Consultado em Janeiro 2018).
- Derby, J. (2011). *Disability Studies and Art Education. A journal of issues and research in art education*.
- Despacho Conjunto 38/SEAM/SERIE/88 – Cria as Equipas de Ensino Especial.
- Despacho Conjunto n.º105/97, de 1 de Julho – Prestação de Apoio Educativo.

Despacho 173/ME/91, de 23 de out. – Aplicação do DL 319/91.

Deskins, J. A. & Lorenze, S. M. (2012). *The Forgotten Core Discipline*. Principal Leadership.

Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular. (2008). *Educação Especial. Manual de Apoio à Prática*. Edição do Ministério da Educação.

Farley, A. & Sargent, J. (2005). *Voices from the Classroom: Students with Special Needs in an Elementary Music Classroom*. [Em linha]. Disponível em <  
<http://www.eric.ed.gov/contentdelivery/servlet/ERICservelet?aceno=ED496129eric.ed.gov/?id=ED496129>>. (Consultado em dezembro 2017).

Feinstein, S. (2011). *A aprendizagem e o cérebro*. Coleção: Horizontes pedagógicos. Lisboa: Instituto Piaget.

Ferreira, S. (2001). *O ensino das artes: Construindo caminhos*. São Paulo: Papirus.

Fonseca, V. (2008). *Dificuldades de aprendizagem. Abordagem neuropsicológica e psicopedagógica ao insucesso escolar*. Âncora Editora, Lisboa.

Formosinho, J. (1987), *O Currículo uniforme pronto a vestir de tamanho único. O insucesso escolar em questão*. Braga: Universidade do Minho.

Gaspar, M. I. & Roldão, M.C. (2007). *Elementos do Desenvolvimento Curricular*. Lisboa: UA.

Hammel, A. & Hourigan, R. (2011). *The Fundamentals of Special Education Policy: Implications for Music Teachers and Music Teacher Education*. Arts education policy review.

Hermon, A. & Prentice, R. (2003). *Positively Different: Art and Design in Special Education*. International journal of art & design.

Lavelberg, R. (2003). *Para gostar de aprender arte: Sala de aula e formação de professores*. Porto Alegre: Artmed.

Leitão, F. R. (2006). *Aprendizagem Cooperativa e Inclusão*. Ramos Leitão.

Leitão, F. R. (2010). *Valores Educativos, Cooperação e Inclusão*. Salamanca: Luso-Española de Ediciones.

Leite, Carlinda. (2001). *Reorganização curricular do ensino básico – Problemas, oportunidades e Desafios*

- Lillard, P. (1996). *Montessori today: a comprehensive approach to education from birth to adulthood*. United States: Schocken Books Inc.
- Ludke, Menga & André, Marli E.D.A. (1986). *Pesquisa em Educação Abordagens Qualitativas*. São Paulo E.P.U
- MacLean, J. (2008). *The Art of Inclusion. Canadian review of art education: research and issues*, 35. [Em linha]. Disponível em <  
web.b.ebscohost.com/ehost/pdfviewer/pdfviewer >.(Consultado em dezembro 2017).
- Madureira, I. e Leite, T. (2003). *Necessidades Educativas Especiais*. Lisboa: Universidade Aberta
- Mantoan, M. T. E., Prieto, R. G. & Arantes, V. A (Coord.s). (2006). *Inclusão escolar: Pontos e contrapontos*. São Paulo: Summus.
- Marchesi, A. (2001). A Prática das escolas inclusivas. In Rodrigues, D. *Educação e diferença - Valores e práticas para uma educação inclusiva*.
- Mário, M. (2005) *Teoria e Prática Educacional; Brasil*. Porto: Porto Editora.
- Martín, P. S., & González-Gil, F. (2011). Experiências de inclusão na formação de professores. In D. Rodrigues (org.). *Educação Inclusiva*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Mazzotta, M. (1999). *Educação Especial no Brasil: história e políticas pública*. 2.º ed. São Paulo: Cortez.
- Metas Curriculares (2012) - *Educação Visual - 2º e 3º Ciclo*, Ministério da Educação
- Nielsen, L. B. (1999). *Necessidades Educativas Especiais na Sala de Aula*. Um Guia para Professores. Coleção Educação Especial. Porto: Porto Editora.
- Oliveira, G. (2007). *Epidemiology of autism spectrum disorder in Portugal: prevalence, clinical characterization, and medical conditions*. *Developmental Medicine & Child Neurology*.
- Oliveira, M. & Santos, A. (2004). *A Arterapia: Os Efeitos Terapêuticos da Expressão Plástica e a sua Influência no Comportamento e Comunicação da Criança*. Cadernos de Estudo. Porto: ESE de Paula Frassinetti,
- Organização das Nações Unidas (ONU) (1948). Declaração Universal dos Direitos do Homem.

- Pacheco, José Augusto (1996). *Currículo: Teoria e Praxis*. Porto Editora. Porto.
- Pacheco, D. B. & Valencia, R. P. (1997). *Necessidades educativas especiais*. Lisboa: Dinalivro.
- Pereira, Sérgio. [www.itad.pt](http://www.itad.pt) – Consultado em abril 2018
- Pessoti, I. (1994). *Deficiência Mental da superstição à ciência*. São Paulo: Queiroz/EDUSP.
- Portaria n.º 275-A/2012, de 11 de setembro - Regula o ensino de alunos com o Currículo Específico Individual, em processo de transição para a vida pós-escolar.
- Portaria n.º 201-C/2015, de 10 de julho – Regula o ensino de alunos com 15 ou mais anos de idade, com o Currículo Específico Individual.
- Reily, L.H. (2001). *Armazém de imagens: Ensaio sobre a produção artística da pessoa com deficiência*. Campinas: Papirus.
- Reynolds, Peter. (2008) *O ponto*. Figueira da Foz. Editora Bruaá
- Ribeiro, C. (2008). *Estudo comparativo entre crianças com deficiência mental e sem deficiência mental, no âmbito do desenvolvimento motor*. [www.psicologia.com.pt](http://www.psicologia.com.pt) (consultado em abril 2018)
- Robinson, Ken. [http://www.ted.com/talks/lang/pt/ken\\_robinson\\_says\\_schools\\_kill\\_creativity.html](http://www.ted.com/talks/lang/pt/ken_robinson_says_schools_kill_creativity.html). Consultado em abril 2018.
- Rodrigues, D. (2003). *Perspetivas Sobre a Inclusão. Da Educação à Sociedade*. Porto: Porto Editora
- Roldão, M. C. (1999) *Gestão Curricular – Fundamentos e Práticas*. Lisboa: Ministério Da Educação
- Roldão, M. C. (2003). Diferenciação curricular e inclusão. In I. Sanches. *Compreender, Agir, Mudar, Incluir. Da investigação-acção à educação inclusiva*. Revista Lusófona de Educação, 5.
- Sanches, I. R. (1996). *Necessidades educativas especiais, apoios e complementos educativos no quotidiano do professor*. Coleção educação. Porto: Porto editora.
- Santos, B. R. (2007). *Comunidade Escolar e Inclusão. Quando todos Ensinam e Aprendem com Todos*. Coleção Horizontes Pedagógicos. Lisboa: Instituto Piaget.
- Sousa, A. B. (2003). *Educação pela arte e artes na educação: Bases psicopedagógicas*.

- Vol. I. Lisboa: Instituto Piaget.
- Santos, A. S. (1999). *Estudos de Psicopedagogia e Arte*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Santos, D. C. (2012). *Potenciais dificuldades e facilidades na educação de alunos com Deficiência Intelectual*. Educ. Pesqui., São Paulo.
- Santos, S.; Morato, P. (2002). *Comportamento Adaptativo*. Porto. Porto Editora.
- Sim-Sim, I. (2007). *O Ensino da Leitura: A compreensão de Textos*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Tilstone, C. (2003). *Promover a educação inclusiva*. Coleção horizontes pedagógicos. Lisboa: Instituto Piaget.
- Tomlinson, C., A. (2008). *Diferenciação pedagógica e diversidade: Ensino de alunos em turmas com diferentes níveis de capacidade*. Coleção educação especial. Porto: Porto editora.
- Unesco. (1994) *Declaração de Salamanca e Enquadramento da Acção na Área da*
- Unesco. (2006). *Roteiro para a educação artística*. Desenvolver as Capacidades Criativas para o Século XXI. Lisboa, Edição Comissão Nacional da UNESCO.
- Necessidades Educativas Especiais*, Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Veiga, C et al., (2002). *Estratégias e orientações sobre a arte respondendo com Arte às Necessidades Especiais*, Brasília; Editora de Arte.
- Vieira, F. e Pereira, M. (1996) *Se Houvera Quem Me Ensinara...* Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian
- Vieira, F., & Pereira, M. (2012). “*Se houvera quem me ensinara...*”, *A educação de Pessoas com Deficiência Mental*. (5<sup>a</sup> ed) Lisboa: Textos de educação.
- Vieira, Elisabeth. [http://diferencas.net/wp-dif/docs/perturbacaodesenvolvimento\\_intelectual.pdf](http://diferencas.net/wp-dif/docs/perturbacaodesenvolvimento_intelectual.pdf) – (Consultado em abril 2018)
- Ventura, T. (2012). *KIEInvestiga, Uma wiki para investigadores em Ciências de Educação e do Conhecimento*. <http://kieinvestiga.wikispaces.com/home> (última consulta janeiro 2018)
- Vygotski, L. S. (1999). *Psicologia da arte*. (Trad. Paulo Bezerra). São Paulo: Martins fontes.

## ANEXO I

### Declaração de consentimento informado da Encarregada de Educação

## DECLARAÇÃO DE CONSENTIMENTO INFORMADO

*Designação do Estudo (em português):*

“Atividades Práticas com as Artes no Contexto da Inclusão”

Eu, [REDACTED] responsável pelo participante no projeto [REDACTED] [REDACTED] compreendi a explicação que me foi fornecida acerca da sua participação na investigação que se tenciona realizar, bem como do estudo em que será incluído. Foi-me dada oportunidade de fazer as perguntas que julguei necessárias, e de todas obtive resposta satisfatória.

Tomei conhecimento de que a informação ou explicação que me foi prestada versou os objectivos e os métodos. Além disso, foi-me afirmado que tenho o direito de recusar a todo o tempo a sua participação no estudo, sem que isso possa ter como efeito qualquer prejuízo pessoal.

Foi-me ainda assegurado que os registos em suporte papel e/ou digital (sonoro e de imagem) serão confidenciais e utilizados única e exclusivamente para o estudo em causa, sendo guardados em local seguro durante a pesquisa e destruídos após a sua conclusão.

Por isso, consinto em participar no estudo em causa.

Data:

*Assinatura do Responsável pelo participante no projeto:* [REDACTED]

O Investigador responsável: Fernanda Elvira Martins Almeida Gomes Antunes

Assinatura: Fernanda Elvira Martins Almeida Gomes Antunes

## ANEXO II

### Pedido de autorização ao agrupamento de escolas

Exmo Sr Diretor José Guerreiro  
do Agrupamento de Escolas de Parede, Cascais

Assunto: Pedido de autorização para efetuar investigação neste Agrupamento, na Escola Básica 2/3 Santo António em Parede, no âmbito de uma dissertação de Mestrado em Educação Especial.

Fernanda Elvira Martins Almeida Gomes Antunes, professora de Quadro de Zona Pedagógica a leccionar no Agrupamento de Escolas de Parede, Cascais, presentemente a elaborar a sua Dissertação de Mestrado, pela Universidade Fernando Pessoa, sob a orientação da Prof. Dra Tereza Ventura, solicita por este meio a V. Exa a autorização para contactar a Encarregada de Educação da aluna [REDACTED] para solicitar a sua participação num projeto de investigação, estudo de caso intitulado “Atividades práticas no contexto da Inclusão”.

A participação da aluna em atividades práticas será feita exclusivamente no âmbito da disciplina Expressão do Currículo Específico Individual da aluna, os resultados obtidos serão analisados e referenciados no presente estudo com total confidencialidade.

Atenciosamente, solicito deferimento  
*Fernanda Antunes*  
(Fernanda Elvira Martins Almeida Gomes Antunes)

Parede, 30 de janeiro de 2018

*Defeito  
21/02/01  
JGV*

## ANEXO III

Grelhas de observação / Diário de bordo

### Diário de bordo

SESSÃO	DATA	DESCRIÇÃO
1	6-fev	<p>No início da intervenção a professora/investigadora questionou a aluna: como se sente na escola. Demonstrou algum nervosismo e ansiedade desabafou que em algumas aulas/disciplinas, não se sente à vontade devido às suas dificuldades. “Não gosto de falar (na turma), e também não gosto de ler.” “Sim, fico nervosa”.</p> <p>Referiu que gostava de ter mais amigas. “gosto de andar na escola, mas gostava de ter mais amigas, elas pensam que eu sou burra”.</p> <p>Em relação aos pares a aluna gosta de ajudar nas aulas de EV e ET, não gosta de ser ajudada pelos colegas nas disciplinas que tem dificuldades, porque se sente inferior. Na aula de EV e ET “eu ajudo a colar, pintar”, “a segurar nas folhas para colar” e “cortar as revistas ou cartolinas”, “eu gosto de ser eu ajudar quando os outros precisam”.</p> <p>A aluna referiu “até já fiz uma bolsa para o telemóvel no dia da mãe”.</p> <p>Quando o professor explica a matéria “às vezes eu não percebo muito bem e digo que sim, não gosto de dizer que não sei”, “às vezes os colegas ajudam e eu digo que já sabia”.</p> <p>A aluna disse que não sabia desenhar nem fazer trabalhos de bricolagem. Pouco comunicativa, o nível de atenção/ concentração é deficitário, motricidade fina pouco desenvolvida. Mostra pouco interesse pelos trabalhos práticos, revelando desmotivação pelas artes, “não sou boa, nessas coisas”.</p> <p>A professora/investigadora apresenta à aluna o livro “O Ponto “ de</p>

		<p>Reynolds Bruaá, Narra a história de uma menina a Vera, que se sente frustrada na aula de desenho por não saber desenhar. A professora pede-lhe para fazer uma marca qualquer. A Vera faz um ponto numa folha em branco, a professora pede-lhe que assine o trabalho. Na aula seguinte, a menina encontra o seu trabalho assinado pendurado por cima da secretária da professora, o que a inspira a voos mais altos. Contra todas as expetativas, este ponto é o início duma grande carreira artística. Mais tarde a menina emula a própria professora quando um colega insiste que não consegue desenhar. Foi a descoberta de um talento escondido, e, sobretudo, duma sólida autoconfiança.</p> <p>A professora/investigadora explica à aluna a mensagem transmitida pelo livro. A aluna questiona “É só uma história, ou aconteceu mesmo? A professora respondeu “Aconteceu e acontece muito, é necessário cada um de nós experimentar algo e só depois pode afirmar eu sou ou eu não sou capaz. Nunca diga eu não sou capaz antes de executar uma tarefa.</p> <p>A conversa decorreu durante a limpeza dos frascos, tirou-se os rótulos e a cola. A aluna colaborou bem ajuda a mãe em casa, executou a tarefa sem problemas.</p>
Interrupção Carnaval		
2	20-fev	<p>Inicialmente apresentava dificuldades em identificar imagens exequíveis para aplicar nos frascos, ou demasiado grandes ou com muitos pormenores. Contornou a lápis os desenhos em papel vegetal sem dificuldades.</p> <p>Nos primeiros frascos recortou-se em película aderente formas simples como por exemplo bolas, estrelas e flores, estas colaram-se no frasco que depois foi pintado.</p>
3	27-fev	<p>Com a ajuda da professora começou a colocar o perfil de chumbo no frasco, foi necessário recomeçar várias vezes.</p> <p>“Não vou fazer outra vez” disse a aluna já sem paciência.</p>

		Repetiu e concluiu que vale a pena insistir.
4	6-março	<p>A aluna pintou as imagens contornadas pelo perfil de chumbo com a tinta de vitral, apropriada para a aplicação em vidro.</p> <p>Os frascos ficaram coloridos, durante a construção de todo o processo, sempre que o trabalho não corria bem, a aluna tinha de ser sensibilizada para o recomeço. Inicialmente não aceitava bem a repetição, este ponto teve que ser bem trabalhado, e melhorou a sua atitude à medida que foi percebendo que o desmontar e o reiniciar leva ao melhor que conseguimos.</p>
5	13-março	<p>Concluiu-se a pintura e cortou-se o tecido para cobrir as tampas dos frascos com ajuda de um elástico.</p> <p>A aluna chamou as colegas para verem o trabalho com orgulho.</p> <p>“Tão giro, oh Sêtor, também posso vir para aqui?” perguntou uma colega.</p> <p>“Não, isto é só para os da educação especial, tu não és, e eu sou.”</p> <p>O que parecia antes ser “mau” “ser da Educação especial” é visto agora pela aluna como “bom”.</p>
6	20-março	<p>Estamos na última semana do 2º período a aluna já só quer falar das suas férias e das notas “não vou ter negativas, eu sempre tinha negativas” (a aluna entrou para CEI este ano letivo).</p> <p>A professora e a aluna em conjunto limparam as latas, retiraram os rótulos e a cola destes.</p>
Interrupção Páscoa		
7	10-abril	<p>As embalagens de lata cilíndricas foram forradas com o cordel/fio, a fixação foi executada com cola líquida UHU.</p> <p>A aluna nesta etapa demonstrou desinteresse, devido à demora no processo de construção, “nunca mais acaba...”. A professora/investigadora chamou atenção para o prazer de construir com perfeição, citou e esclareceu o provérbio português “a pressa é inimiga da perfeição”. Entendeu a mensagem e concluiu “eu também não compro mal feito, se quero que comprem tenho de fazer bem as coisas”.</p>

8	17-abril	<p>Foram utilizadas latas com tapas e respeitou-se a cor desta para a escolha do cordel/fio a envolver. Nas latas sem tampa optou-se por cordel branco, de acordo com os desenhos que possuíamos nos guardanapos.</p> <p>A aluna tinha vontade de ver o resultado rapidamente e, num processo demorado foi difícil em realizar tudo na perfeição, foram vários os momentos que a professora/investigadora interveio e desfez o trabalho, para reiniciar novamente. As primeiras reações foram negativas e de frustração, existiram vários momentos em que não aceitou as suas imperfeições e consequentes correções. Perante as dificuldades amou e revoltou-se, foram necessários momentos de pausa para refletir.</p> <p>Referiu “eu não gosto deste trabalho com as latas”, “não gostas do resultado final, ou não gostas do trabalho de enrolar e colar o cordel/fio à lata?”, perguntou a professora. “Oh, não sei... acho que não gosto de colar o fio... aí demora muito tempo”.</p>
9	24-abril	<p>Nesta sessão a aluna já se encontrava mais motivada, utilizou-se a técnica do guardanapo, efetuou-se a escolha do desenho aplicar, recortou-se e aplicou-se com cola branca.</p>
10	8-maio	<p>Conclusão do trabalho em curso.</p> <p>Com os bons resultados a surgirem a aluna sente-se mais segura e com mais autoestima, e fez uma montagem das latas, com o objetivo de tirar uma fotografia e colocar na sua rede social.</p>
11	15-maio	<p>Primeiro escolheram-se as caixas e as cores das tintas aplicar. Nesta fase a aluna mais confiante já se afirma com o seu gosto pessoal “quero cor de rosa”. A professora/investigadora esclareceu que a cor da caixa tem de estar de acordo com o desenho dos guardanapos a usar no trabalho.</p>
12	22-maio	<p>Esta fase de pintar as caixas de sapatos decorreu sem problemas ou complicações por ser um trabalho de rotina, com materiais já conhecidos.</p>
13	29-maio	<p>Nesta sessão concluiu-se a pintura de algumas caixas que ficaram inacabadas e iniciou-se a aplicação da técnica do guardanapo.</p>

		<p>Aplicou-se cola branca no tampo da caixa em seguida com cuidado colocou-se o guardanapo. Colocou-se mais cola branca nas laterais para o acabamento.</p> <p>A professora/Investigadora demonstrou os cuidados a ter na aplicação, o guardanapo é muito frágil e rompe com muita facilidade, principalmente quando é uma grande superfície de desenho.</p> <p>A aluna está mais sensibilizada para a questão tempo/perfeição.</p>
14	5-junho	<p>As últimas sessões foram preenchidas com aplicação de tinta e aplicação do desenho através da técnica do guardanapo, alternadamente, de acordo com o tempo necessário para a tinta secar.</p>
15	12-junho	<p>Concluíram-se os trabalhos que ficaram a secar.</p> <p>A aluna convidou as colegas para assistirem ao final da aula o que foi permitido por ser a última semana de aulas.</p> <p>Com a ajuda das colegas transportamos o material para a biblioteca para construir a exposição.</p> <p>Dei recomendações para a aluna orientar as colegas no material a transportar e cuidados a ter. Observei uma aluna feliz, confiante, orgulhosa, crítica (“não é assim... tens que ter cuidado...”) e dinâmica.</p>