

Marta Gonçalves Gaspar

*Criatividade nas Artes Plásticas no 2º ciclo do Ensino Básico como contributo para a inclusão de alunos com perturbações do espectro do autismo*

- Estudo de Caso em Lisboa -



Universidade Fernando Pessoa

Porto, 2015

*Criatividade nas Artes Plásticas no 2º ciclo do Ensino Básico como contributo para a inclusão de alunos com perturbações do espectro do autismo*

Marta Gonçalves Gaspar

*Criatividade nas Artes Plásticas no 2º ciclo do Ensino Básico como contributo para a inclusão de alunos com perturbações do espectro do autismo*

- Estudo de Caso em Lisboa -



Universidade Fernando Pessoa

Porto, 2015

Marta Gonçalves Gaspar

*Criatividade nas Artes Plásticas no 2º ciclo do Ensino Básico como contributo para a inclusão de alunos com perturbações do espectro do autismo*

- Estudo de Caso em Lisboa -

Trabalho apresentado 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**

Ao longo deste trabalho, procurou-se averiguar se a criatividade, aplicada às Artes Plásticas, pode ser um contributo no ensino de alunos com perturbações do espectro do autismo, com vista à sua inclusão.

Tendo em conta que, nos dias de hoje, se defende o conceito de Escola para Todos, acredita-se que este trabalho será relevante, pois ajudará a encontrar novos caminhos e/ou possibilidades que poderão ajudar a ir ao encontro do grande objetivo do ensino dos nossos dias, ou seja, de um ensino verdadeiramente inclusivo.

Este estudo de caso tem como objetivo analisar e descrever o impacto de atividades de expressão plástica na inclusão dos alunos com necessidades educativas especiais – síndrome do espectro do autismo, em contexto escolar. As áreas em estudo são a socialização, a criatividade e a inclusão.

Os métodos usados são qualitativos, a recolha de informação baseia-se na entrevista semiestruturada (aos professores envolvidos no processo de ensino aprendizagem do aluno em estudo, aluno com necessidades educativas especiais – síndrome do espectro do autismo - e pais) e na observação direta/participante, em contexto Sala de Aula e em contexto Unidade de Ensino Estruturado), como meios privilegiados da investigação, para uma melhor análise das experiências em estudo.

Concluiu-se que é de extrema relevância apostar na criatividade no âmbito das artes plásticas como recurso a estratégias / metodologias inovadoras e criativas, que tornem os conteúdos mais interessantes e apelativos, facilitando as aprendizagens, favorecendo um desenvolvimento da sociabilização, promovendo a inclusão

“(…) ajudando assim a existência de uma maior **igualdade de oportunidades** para os alunos com dificuldades de aprendizagem e outras necessidades educativas especiais nas escolas regulares” (Rouse e Florian, 1996 citado por Tilstone, 2003 p. 95).

**Palavras-chave:** Artes Plásticas, Criatividade, Autismo, Inclusão.

## **Abstract**

Throughout this research project, we try to verify if creativity, applied to the Fine Arts, can contribute to scholar inclusion of students with autism spectrum disorders.

Given that nowadays one defends the concept of school for all, it is believed that this work will be relevant as it will help to find new paths and / or possibilities that could help to meet the main goal of education today, that is, of a truly inclusive education.

This case study aims to assess the impact of fine art expression activities on the inclusion of pupils with autism spectrum syndrome in schools, namely their socialization, creativity and inclusion.

The methods used are qualitative, information collection is based on semi-structured interviews (to the teachers involved in the teaching-learning process of the student in study, students with special educational needs - autism spectrum syndrome - and parents) and observation direct / participant (context classroom / context Structured Teaching Unit), as privileged means of research for better analysis of the experiences under study.

In conclusion, it is of extreme importance to bet on creativity within the arts as a resource strategies / innovative and creative methodologies, making them more interesting and compelling content, facilitating learning, to promote a quality development, promoting inclusion

"(...) Thus helping the existence of a more equal opportunities for students with learning disabilities and other special needs in mainstream schools" (Rouse and Florian, 1996 cited by Tilstone, 2003 p. 95).

**Keywords:** Arts, Creativity, Autism, Inclusion.

## **Dedicatória**

A todas as crianças e jovens.

## **Agradecimentos**

A todos os que, direta e/ou indiretamente,  
colaboraram nesta investigação.

A todos um MUITO OBRIGADO!

## **Índice**

Resumo	v
Abstract	v
Dedicatória	
Agradecimentos	
I. Introdução	1
II. Revisão da Literatura	4
1. Inclusão	4
2. Perturbações do espectro do autismo	8
i. Caracterização da criança com PEA	11
ii. Dificuldades de Aprendizagem	17
iii. Estratégias de Atendimento	18
iv. Relação escola família	21
3. As Artes Plásticas no currículo do 2ºciclo do Ensino Básico	23
i. Adequações Curriculares / Diferenciação Pedagógica para o ensino inclusivo	24
4. Teorias da aprendizagem	25
i. Perspetiva Behaviorista	26
ii. Perspetiva Cognitivista	27
iii. Perspetiva Construtivista	27
iv. Aprendizagem e conhecimento na era digital	28
v. Processos e fatores de aprendizagem	29
5. Educação pela Arte e Arte Educação	30
i. Arte terapia	34
ii. Conceito de Criatividade nas Artes Plásticas	36
iii. Criatividade no ensino inclusivo	37
iv. O papel dos professores e da educação artística para a inclusão	38
v. Criatividade nas Artes Plásticas no 2º ciclo do Ensino Básico como contributo para a inclusão de alunos com NEE – PEA	42

III. Estudo empírico	45
1. Caracterização do meio	45
2. Descrição do estudo de caso	46
i. Caracterização do caso	46
ii. O projeto de investigação-ação: problemática e objetivos	48
iii. Pergunta de partida	49
iv. Procedimentos	49
v. Estratégia metodológica	51
vi. Observação Direta/Participante e Entrevista Semiestruturada	53
vii. Análise de conteúdo	55
vii.i. Temas em análise	55
vii.ii. Seleção das unidades de análise	55
vii.iii. Categorização	56
IV. Apresentação de resultados	56
1- Análise de conteúdo das Entrevistas Semiestruturadas	56
i. Resultados das Entrevistas a Professores	56
ii. Resultados da Entrevista ao Encarregado de Educação	67
2. Análise interpretativa dos Relatos do Discurso	70
i. Resultados do Discurso Docente	70
ii. Resultados do Discurso dos Encarregados de Educação	72
3. Descrição de casos relacionados	75
4. Resultados dos registos nas Grelhas de Observação	76
5. Reflexão - Observação Direta/Participante	78
V. Discussão de resultados	110
VI. Considerações Finais	115
VII. Bibliografia	116
VIII. Anexos	I

## **Índice Gráficos**

<b>Gráfico 1.</b> Fatores que contribuem para a estimulação da imaginação e criatividade através das Artes Plásticas segundo os professores	57
<b>Gráfico 2.</b> Competências desenvolvidas no aluno com PEA, através das metodologias/criatividade no Ensino das artes plásticas, segundo os professores	57
<b>Gráfico 3.</b> Aprendizagens que podem ser realizadas pelo aluno com PEA através da criatividade das artes plásticas segundo os professores	58
<b>Gráfico 4.</b> Como pode contribuir a criatividade nas Artes Plásticas para a inclusão do aluno com PEA, segundo os professores	59
<b>Gráfico 5.</b> De que forma a interdisciplinaridade poderá implicar no sucesso do aluno com PEA segundo os professores	60
<b>Gráfico 6.</b> De que forma o ensino das Artes Plásticas pode promover a socialização do aluno com PEA segundo os professores	61
<b>Gráfico 7.</b> De que forma o ensino das Artes Plásticas pode facilitar a inclusão do aluno com PEA segundo os professores	62
<b>Gráfico 8.</b> De que forma o ensino das Artes Plásticas permite tratar de questões relacionais entre vários elementos de um grupo, facilitando a inclusão segundo os professores	63
<b>Gráfico 9.</b> De que forma o ensino das Artes Plásticas pode facilitar a criação de um ambiente harmonioso e seguro ao aluno com PEA segundo os professores	64

## **Índice Quadros**

<b>Quadro 1.</b> Ensino da melhor prática associada ao ensino diferenciado	7
<b>Quadro 2.</b> Número de alunos e de turmas por ciclo	46
<b>Quadro 3.</b> Distribuição dos professores pelos ciclos/Programas	46
<b>Quadro 4.</b> Outras valências profissionais	46

## **Índice Tabelas**

<b>Tabela 1.</b> Resultados obtidos no tema criatividade - Relato do Discurso de Docentes	70
<b>Tabela 2.</b> Resultados obtidos no tema socialização - Relato do Discurso de Docentes	71
<b>Tabela 3.</b> Resultados obtidos no tema socialização/inclusão - Relato do Discurso de Docentes	71
<b>Tabela 4.</b> Resultados obtidos no tema Ambientes/Contextos – Sala de aula - Relato do Discurso de Docentes	72
<b>Tabela 5.</b> Resultados obtidos no tema Criatividade - Relato do Discurso de Encarregados de Educação	73
<b>Tabela 6.</b> Resultados obtidos no tema Socialização - Relato do Discurso de Encarregados de Educação	73
<b>Tabela 7.</b> Resultados obtidos no tema Socialização/Inclusão - Relato do Discurso de Encarregados de Educação	73
<b>Tabela 8.</b> Resultados obtidos no tema Ambientes/Contextos – Sala de aula - Relato do Discurso de Encarregados de Educação	74
<b>Tabela 9.</b> Resultados obtidos no tema Envolvimento Parental - Relato do Discurso de Encarregados de Educação	74

## **Índice Figuras**

<b>Figura 1.</b> Modificação de comportamento. Criação própria	21
--	----

## **Abreviaturas e Siglas**

**AAP** – Academia Americana de Pediatria

**ABA** – Applied Behavior Analysis

**ADOS** – Autism Diagnostic Observation Schedule

**CEB** – Ciclo do Ensino Básico

**AEF**- Autismo de Alta Funcionalidade

**CEI** – Currículo Específico Individual

**DIR**- Developmental Individual Differences Relationship – Based Model

**DMS** – Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders

**DPS** – Desenvolvimento Pessoal e Social

**IRSE** – Institut de Recherche em Sémeologie de l’Expression

**LBSE** - Lei de Bases do Sistema Educativo

**PEA** – Perturbações do Espectro do Autismo

**PECS** – Picture Exchange Communication System

**TEACCH** – Treatment and Education of Autistic and Related Communication Handicapped Children.

**UEE** – Unidade de Ensino Estruturado

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

**NE** – Necessidades Educativas

**NEE** – Necessidades Educativas Especiais

**PEI** - Programa Educativo Individual

**PHDA** – Perturbações de Hiperatividade com Défice de Atenção

**SEA**- Síndrome do Espectro de Autismo

**SPC** - Símbolos Pictográficos para a Comunicação

**SXF** – Síndrome de X-frágil

## **I. Introdução**

O trabalho de investigação realizado pretendeu confirmar o contributo da criatividade e das artes plásticas no processo de socialização e inclusão de um jovem com Perturbações do Espectro do Autismo frequentando o 2º Ciclo do Ensino Básico (CEB), tendo em conta que a comunicação/socialização é um domínio comprometido em qualquer sujeito autista, ainda que em níveis de comprometimento díspares. Esta aposta baseou-se na convicção de que a criatividade na aprendizagem é um importante contributo para a inclusão.

“As experiências criadoras pressupõem o incremento das relações e o refinamento das descobertas pessoais, uma vez que a criatividade é a função da relação transacional entre o indivíduo e o meio em que se encontra envolvente” (Glória, 2012, p.22).

Também o decreto lei 49/2005 de 30 de Agosto, Lei de Bases do Sistema Educativo, afirma que se deve

“contribuir para a realização do educando, através do pleno desenvolvimento da personalidade (...) preparando-o para uma reflexão consciente sobre os valores espirituais, estéticos (...)” (capítulo I, Artigo 3º, alínea b), pp.1)

Acredita-se que os indivíduos que mais desenvolvem a sua capacidade criadora são mais críticos, mais reflexivos e, por isso, mais capazes de não só aceitar a diferença como incluí-la nas suas vivências, considerando-a mesmo indispensável para o desenvolvimento do processo criativo, conscientes de que, quanto maior a diversidade dos indivíduos, independentemente das suas necessidades e capacidades, mais rico se torna o processo criativo e mais integral se torna ainda a formação pessoal de cada um.

“A arte mais importante do professor consiste em despertar a motivação para a criatividade e para o conhecimento.” (Einstein s.d. *cit in* Estanqueiro, 2010,p.11)

O processo de inclusão através da criatividade torna mais abundante o processo de ensino-aprendizagem de todos os alunos, dando a todos uma maior amplitude para criar, “(...) não apenas numa ou noutra, mas em todas as áreas artísticas, globalizadamente, Expressão Musical, Expressão Dramática, Expressão Dançada, Expressão Verbal, Expressão Plástica, Expressão Literária...entre outras” (Sousa, 2003, p.83).

A Arte não só facilita o “encontro” do “eu” como ser social como também constitui um excelente veículo de conhecimento, pois permite uma maior facilidade na aquisição de saberes:

“(…) a Educação pela Arte que decorre do encontro da pedagogia moderna com as novas experiências artísticas, promoverá a formação humanística do indivíduo, pela integração e harmonia de experiencições e aquisições, facilitando mesmo o aproveitamento escolar e especial num equilíbrio físico e psíquico)”. (Santos, 1989; pág. 127).

A consideração destas palavras numa perspetiva pedagógica, permite concluir que qualquer instituição de ensino deverá promover o desenvolvimento da criatividade dos seus alunos. Suportada, aliás, no conjunto de objetivos que devem ser atingidos, dos quais se realçam os dos artigos 7º e 8º (LBSE, Capítulo II, Seção II, Subseção I, pp.3/4):

“a) Assegurar uma formação geral comum a todos os portugueses que lhes garanta a descoberta e o desenvolvimento dos seus interesses e aptidões, capacidade de raciocínio, memória, espírito crítico, criatividade, (...); c) Proporcionar o desenvolvimento físico e motor, valorizar atividades manuais e promover a educação artística, de modo a sensibilizar para as diversas formas de expressão estética, detetando e estimulando aptidões nesses domínios; (...) j) Assegurar às crianças com necessidades educativas específicas, devidas, designadamente, a deficiências físicas e mentais, condições adequadas ao seu desenvolvimento e pleno aproveitamento das suas capacidades; o) Criar condições de promoção do sucesso escolar e educativo a todos os alunos.”

Uma leitura cuidada do referido decreto-lei remete para a importância da criatividade e das artes no desenvolvimento de todas as crianças, visto que o próprio decreto-lei apela à promoção de um ensino que promova o “sucesso escolar e educativo a todos os alunos”. Assim sendo estas diretrizes vão ao encontro da Escola Inclusiva ou da Escola para Todos, pois se afirma que TODOS os alunos têm direito a uma educação que promova o seu sucesso escolar e educativo sendo, para isso, essencial o acesso a uma educação artística, já que esta ajuda ao desenvolvimento de capacidades fundamentais ao ser humano, como o espírito crítico, a criatividade, a sensibilidade, a socialização, etc.

Estudos sobre a Criatividade na aprendizagem, em particular na Educação Visual (Glória, 2012; Vale, 2010), atestam a sua importância na formação escolar e social dos alunos, dando conta de algumas estratégias que têm como grande finalidade despertar e desenvolver o comportamento criativo. No entanto é patente a falta de estudos na área

em que se desenvolve o presente projeto, englobando alunos portadores de NEE com PEA.

O presente estudo, um “estudo de caso” (um aluno com PEA incluído numa turma regular, seus professores e pais) procurou contribuir para uma compreensão mais aprofundada do conceito de “escola inclusiva.” Com ele, pretendeu-se verificar, num processo de investigação-ação, como as atividades que apelam à criatividade nas artes plásticas podem ser um adequado veículo para a inclusão de alunos com PEA, tendo em conta que estes alunos, culturalmente, já se encontram integrados em escolas de ensino regular.

O processo indutivo baseou-se na entrevista semiestruturada (aos professores envolvidos no processo educativo do aluno em estudo e pais) e na observação direta/participante da ação, como meios privilegiados da investigação.

O estudo de caso foi realizado por contextos de atividade, num primeiro contexto - a UEE - o Ateliê de Expressão Plástica, Desenvolvimento Pessoal e Social (DPS) e a Oficina de Música; num segundo contexto - a Sala de Aula - nas disciplinas de Educação Tecnológica e Educação Musical.

No contexto da UEE, no atelier de Expressão Plástica - orientado/coordenado pela mestranda no âmbito deste projeto de investigação-ação, com o apoio dos dois professores de Educação Especial desta unidade que apoiam/acompanham o aluno em estudo - a atividade foi organizada tendo como prioridades expor e desenvolver os conteúdos específicos abordados na UEE, de forma lúdica e criativa, recorrendo às artes plásticas e possibilitar a participação no atelier a outros alunos da escola, tendo como propósito a partilha de experiências e de saberes, procurando “abrir” a própria unidade à comunidade escolar.

Durante a investigação-ação, na UEE, a mestranda trabalhou com o mesmo empenho com todos os alunos aí apoiados (seis alunos com PEA). Os resultados obtidos foram muito positivos com todos os alunos. A seleção de apenas um dos seis alunos com PEA para a análise de caso apresentada nesta dissertação foi feita apenas para adequação à extensão da mesma.

Os alunos do ensino regular que foram convidados a participar nas atividades desenvolvidas na UEE, no âmbito deste estudo, foram avaliados pela Diretora de Turma na disciplina de Formação Cívica, pela sua prestação no âmbito do denominado “Projeto Padrinhos”, que procurou promover a entreaajuda e troca de

saberes/experiências entre alunos do ensino regular e alunos com PEA da UEE. Os alunos do ensino regular participaram entusiasticamente neste projeto.

Durante o processo de autorregulação da gestão das atividades, para aprofundar a compreensão do caso em estudo, houve também necessidade de recolher alguns relatos de docentes e encarregados de educação, relatos estes que foram analisados e sintetizados pela mestrandia e isentados de informações identificadoras dos envolvidos.

Isto é, toda a recolha de dados para este estudo foi feita para a autorregulação da atividade profissional da mestrandia e os resultados foram utilizados para reflexão científica, garantindo o anonimato e o consentimento informado de todos os participantes e do Encarregado de Educação.

Os resultados obtidos permitiram verificar que a utilização de estratégias do âmbito das artes plásticas e a atitude criativa/pró-ativa, de parceria entre todos os professores, contribuiu para o desenvolvendo da comunicação/expressão do aluno em estudo, promovendo a entreaajuda, contribuindo assim para a sua socialização e inclusão. Releva-se a grande importância da partilha de informações, experiências e estratégias entre todos os envolvidos no processo de ensino-aprendizagem do aluno em estudo.

## **II. Revisão da Literatura**

### **1. Inclusão**

Ao longo dos anos, o Homem portador de alguma deficiência foi sempre alvo de exclusão e discriminação. Tal situação, no entanto, foi sendo alterada progressivamente, em especial a partir do séc. XX, aquando do aparecimento da *Declaração dos Direitos Humanos* (1948) e da *Declaração dos Direitos das Crianças* (1978). Mais tarde, em 1994, foi publicada a *Declaração de Salamanca sobre os Princípios, Política e Prática na Área das Necessidades Educativas* (UNESCO, 1994) que veio reforçar a ideia das anteriores, na medida em que os países que a assinaram começaram a desenvolver medidas no sentido de implementarem, nas suas escolas, uma educação inclusiva. É na continuidade desta Declaração que surge, anos mais tarde, o conceito de Escola para Todos, também apelidada, por vários autores, de “escolas heterogêneas” (Karagiannis, Stainbak e Stainbak, 1999).

Para Correia (2008), com a educação inclusiva surge a necessidade da implementação de um currículo estruturado e flexível que responda às características dos alunos, gerando um grande desafio para as escolas e para os professores.

“Capacitar os professores e as escolas a trabalhar com um currículo que responda a estas exigências é, pois, o grande desafio que se coloca à própria escola e aos serviços de apoio”. (...) (Correia, 2008) Planificar a aprendizagem e a participação de todos os alunos sem recorrer a respostas estereotipadas e pré-definidas, procurar as melhores formas de adaptar ou modificar o currículo face à diversidade das necessidades dos alunos, trabalhar em articulação com outros profissionais ou serviços, promover a colaboração e partilha de informações e experiências entre professores, dinamizar a produção de materiais curriculares, a observação mútua de aulas, a emergência de parcerias pedagógicas, incentivar a experimentação e inovação pedagógica, são algumas das tarefas fundamentais em que os professores, independentemente das suas funções específicas, se devem envolver de forma ativa e colaborante” (Correia, 2008,p. 47).

“Há, pois, que proporcionar uma educação de qualidade, quer em termos de níveis de participação e envolvimento, quer em termos dos resultados que produz (...). Flexibilizar o currículo, para responder a cada caso particular - comunidade, religião, língua, etnia, necessidade específica - não é ficar preso a conteúdos predefinidos e a ritmos e estratégias de aprendizagem rígidas, mas antes adaptar os conteúdos, ritmos e estilos de aprendizagem, às condições concretas de cada grupo, subgrupo ou indivíduo” (Correia, 2008,p. 52).

O processo de implementação e desenvolvimento de uma educação inclusiva nas escolas regulares tem sido complexo e, por isso, decorrido de forma muito lenta e cheio de reservas. “Vários autores defendem que a inclusão tem a ver com a reestruturação das escolas, ditas “regulares”, no sentido destas irem ao encontro das necessidades e capacidades dos seus alunos, de forma a que todos possam, em contexto regular, ter acesso a um ensino de qualidade” (Ainscow, 1995). Desta forma, é essencial que as escolas apostem na formação de docentes, incentivando-os a uma formação contínua colaborativa, cooperativa e crítica, para que estes possam, em contexto escolar, ajudar todos os alunos, sejam eles ou não portadores de NEE.

Para além da reestruturação da escola também é necessária uma abertura para a mudança por parte dos professores, que devem estar disponíveis para questionar, repensar e reformular metodologias, técnicas e práticas. É urgente que os professores reflitam em conjunto sobre as suas práticas, “aprendam” a partilhar as suas salas de aulas, os seus

receios, dúvidas, métodos, estratégias, atividades, pois só através da experimentação e reflexão conjunta, é possível chegar a formas alternativas e criativas de encarar tarefas e problemas particulares, levando ao aprofundamento da prática profissional.

Turmas com diferentes níveis de capacidades que oferecem ensino diferenciado/inclusivo fazem sentido tanto para professores como para alunos. No entanto, para alguns professores, disponibilizar ensino diferenciado requer uma mudança de paradigmas.

“Quando os professores praticam um ensino diferenciado, deixam de se ver como guardiães e administradores do saber, passando a ver-se mais como organizadores de oportunidades de ensino. Embora os conteúdos continuem a ser importantes, estes professores não se preocupam tanto em saber todas as respostas, antes em “ler os seus alunos.” Tentam, depois, desenvolver situações educativas que captem a atenção dos alunos e proporcionem compreensão de conteúdos. Organizar uma sala de aula com vista a atividades e descobertas eficazes torna-se a principal prioridade.” (Tomlinson, 2008, p. 35).

O ensino inclusivo exige que o professor perceba que as salas de aula deverão ser locais privilegiados de ensino e aprendizagem e que nenhuma prática é boa a não ser que funcione a nível individual.

Antes de ponderar formas específicas de modificar conteúdos, processos e produtos para alunos com diferentes níveis de capacidades, é muito importante perceber as diversas orientações que tornam possível o ensino inclusivo. Segundo Tomlinson:

- Os professores devem ser claros quanto a conceitos, generalizações ou princípios-chave que atribuem significado e estrutura ao tópico, capítulo ou aula a planear.
- Os professores devem pensar a avaliação como um mapa para o seu pensamento e planificação.
- As aulas devem promover o pensamento crítico e criativo.
- As aulas deverão ser envolventes.
- Numa aula com ensino diferenciado deverá haver um equilíbrio entre tarefas escolhidas pelo aluno e atribuídas pelo professor e esquemas de trabalho.

Ron Brandt (1998) sugere algumas características que poderão servir para identificar o que chama aprendizagem eficaz. O quadro 1 refere alguns destes princípios para a “melhor prática”, assim como algumas deduções que afirmam que o ensino verdadeiramente especializado terá de ser inevitavelmente diferenciado.

**Quadro 1.** Ensino da melhor prática associada ao ensino diferenciado (Tomlinson, 2008, p.36)

<b>Melhor prática – Brand, 1989</b> <b>Aprendemos melhor nestas condições:</b>	<b>Ensino Diferenciado:</b> <b>Precisamos de atender às diferenças dos alunos porque...</b>
1. O que aprendem tem significado pessoal.	Uma vez que os alunos têm origens e interesses diferentes, o que para uns tem significado pessoal para outros não terá.
2. O que aprendem é desafiador e eles aceitam o desafio.	Uma vez que os ritmos de aprendizagem diferem de aluno para aluno, um texto ou tarefa desafiadores para uns poderão ser frustrantes ou aborrecidos para outros.
3. O que aprendem está adequado ao seu nível de desenvolvimento.	Em certos momentos, alguns alunos irão pensar de forma mais concreta e outros de forma mais abstrata; alguns de forma menos autónoma e outros de forma mais autónoma.
4. Pode aprender á sua maneira, fazer escolhas e sentir-se sob controlo.	É seguro dizer-se que nem todos os alunos irão optar por aprender da mesma maneira, fazer as mesmas escolhas ou sentir-se sob controlo nos mesmos parâmetros.
5. Usam o que sabem para construir novos conhecimentos.	Uma vez que não têm todos os mesmos níveis de competência, os alunos irão construir conhecimento de forma diferente.
6. Têm oportunidade de interagir socialmente.	O tipo de colaboração que melhor lhes serve e os colegas com quem trabalham melhor irão variar de aluno para aluno.
7. Obtêm <i>feedback</i> útil.	O que é <i>feedback</i> útil para um aluno não será necessariamente para outro.
8. Adquirem e usam estratégias.	Cada aluno necessita de adquirir estratégias novas e usa-las da forma que mais lhe convier.
9. Partilham um ambiente emocional positivo.	Salas de aula bastante positivas para alguns alunos não o são claramente para outros.
10. O contexto apoia a aprendizagem programada.	Os alunos irão necessitar de variadas estruturas de apoio para alcançarem objetivos comuns e pessoais.

## **2. Perturbações do espectro do autismo**

Apesar desta doença existir há muitos séculos o seu “conceito” é relativamente recente, encontrando-se ainda em fase de estudo. Segundo Bento (1999), no início do século XX, em 1911, Eugene Bleuler, apresenta-o pela primeira vez:

“(…) para designar a perda do contacto com a realidade, o que acarretaria como consequência, a impossibilidade ou grande dificuldade para comunicar com os demais – o sujeito encontrava-se como que encerrado num “espaço” interior, mostrando-se incapaz de exteriorizar.” (Bento, 1999 *cit in* Morgado, 2011).

“Este conceito foi também empregue por Bleuler, para designar o estado mental de adultos esquizofrénicos, perante isto, na época, é possível que algumas crianças com perturbação do espectro do autismo, tenham sido vistas, como atrasadas mentais ou esquizofrénicas” (Morgado, 2011).

Segundo Morgado (2011), em 1943 verificou-se uma evolução nos estudos sobre as PEA, contribuindo para isso a obra de Kanner, que definiu o autismo, “*Autistic Disturbances of Affective Contact*”, como uma incapacidade inata, de base biológica, para estabelecer contacto afetivo habitual com pessoas, apresentando também algum atraso inato no seu desenvolvimento físico e intelectual. As características identificadas por Kanner foram: incapacidade de relacionamento com os outros; “falha no uso da linguagem; desejo obsessivo de manter as coisas da mesma maneira; ansiedades (medos desapropriados de coisas comuns) e excitação fácil com determinados objetos ou tópicos”.

Na mesma altura, Hans Asperger definiu uma síndrome mais ligeira intitulada de “Asperger Síndrome,” onde se observaram comportamentos um pouco diferentes. Segundo este autor, “a síndrome é caracterizada por um contacto social inapropriado, com comunicação peculiar, criando palavras originais, com pobreza de expressões faciais, gestos e muitos movimentos estereotipados, inteligência normal ou acima da média”. De facto, a diferença relativamente à descrição de Kanner centrava-se nas competências linguísticas e cognitivas mais elevadas.

Asperger definiu esta síndrome do autismo como uma manifestação,

“entre os 4 - 5 anos de idade, caracterizada por um contacto muito perturbado e superficial em crianças inteligentes que não aceitam nada que lhes seja apresentado pelos outros. Nestas, a mímica e o posicionamento gestual, apresentam-se igualmente perturbados, sendo as atividades lúdicas estereotipadas. Registava-se ainda nesta

síndrome uma ausência de progressividade, distúrbios de raciocínio e dissociação afectiva” (Asperger, 1944, cit in Correia, 2005,p.23).

Para Asperger (1944), esta síndrome, e descreve crianças inteligentes, mas “inacessíveis”, revelando problemas relacionais, falta de intuição e de empatia, chegando a referir

“que as crianças com autismo eram basicamente normais na sua inteligência e que os seus piores desempenhos eram consequentemente a falha para formar relações sociais” (Correia, 1997,p.17 cit in Vera Morgado, 2011).

Os estudos realizados por Asperger e Kanner levaram á criação de dois sub-síndromes, que caracterizavam duas populações diferentes com PEA. Estes dois sub-síndromes, designaram-se por Síndrome de Kanner e Síndrome de Asperger.

O termo “autismo”, segundo Oliveira (2009), deriva da palavra grega, “autos” que tem como significado “próprio”. A palavra caracteriza o isolamento em que o indivíduo vive, a sua dificuldade na interação afetiva e social.

Segundo Gil (2012), foi esta particularidade que Asperger e Kanner, quiseram evidenciar: ambos os autores sugeriram haver uma “perturbação de contacto” de natureza sócio-afetiva, dificuldades de adaptação, interesses limitados e comportamentos repetitivos.

“Devido dificuldade de concentração numa determinada tarefa, demonstrada, estas crianças, foram durante muito tempo descritas como tendo défice de atenção. Hoje já se sabe que essa dificuldade tem como origem uma falha no processamento de determinados estímulos. A criança tende a focar-se em pequenos detalhes, tendo dificuldade em perceber a tarefa como um todo, originando grandes dificuldades de aprendizagem. Estas crianças tem uma atenção em “túnel,” focada num ponto” (Schopler,1995)

“Loma Wing e Judith Gould, em 1979, criaram a expressão “*Espectro do autismo,*” num estudo epidemiológico realizado com 35000 crianças. Wing & Gould concluíram que um grupo alargado de crianças tinham algum tipo de dificuldade na interação social, associada a dificuldades na comunicação e falta de interesse em atividades, no entanto, não enquadravam o diagnóstico formal para o Autismo. Neste sentido criaram o conceito de “*Spectrum.*” (Lima, 2012,p.1)

Segundo Bento, o autismo consiste “num desenvolvimento anormal ou limitado e que se manifesta antes dos três anos de idade e por um tipo de funcionamento anormal em todas as três áreas: interação social, comunicação e comportamentos restritos e

repetitivos (...) predominando as dificuldades em adquirir habilidades linguísticas, maduras e sociais” (Bento, 1999,p.26).

Segundo Morgado (2011) “no presente, ao contrário do que acontecia há uns anos atrás, sabe-se que o isolamento característico dos indivíduos com perturbações do espectro do autismo, não resulta de uma vontade consciente, mas sim de uma sequência de alterações neurológicas e bioquímicas que se processam ao nível cerebral (...) embora as causas do autismo não sejam totalmente conhecidas, sabemos que é uma perturbação de origem biológica que afeta o desenvolvimento do cérebro”.

Segundo Marques:

“O estereotipo da criança autista é o de uma criança sentada e balançando-se para a frente e para trás, repetidamente e indiferente a todos os estímulos, ou seja, uma criança fechada sobre si mesma, como se vivesse num mundo à parte, como se não reconhecesse o mundo dos outros. Para os especialistas, estes são gestos que os tranquilizam, gestos que podem funcionar como âncoras sempre que se sentem afetados nas suas rotinas. É que as crianças com espectro de autismo desenvolvem uma verdadeira resistência à mudança, e a mínima alteração pode revelar-se verdadeiramente perturbadora. E quando isso acontece recorrem às suas referências, e procuram abrigo na sua “concha.” (Marques, 2000,p.47).

E, segundo a DSM ( Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders)

“Este transtorno segue um contínuo, cujas características essenciais do diagnóstico incluem a presença de um desenvolvimento marcadamente anormal ou afetado em diversas áreas” (DSM-IV, 1994 *cit. in* Elias, 2005):

- Deficits qualitativos nas interações sociais, evidenciados pela incapacidade em se relacionar com os outros e pela ausência de reciprocidade e de respostas emocionais, com alguma dificuldade em criar vínculos;

- Deficits qualitativos da linguagem, evidenciados por desvios no desenvolvimento e na compreensão da linguagem verbal e não-verbal e falta de interesse em comunicar com os outros;

- Comportamento estereotipado de características repetitivas, com áreas restritas de interesse e atividades e ausência de atividade espontânea.

“Estudos relatam que os pais destas crianças observam os primeiros sintomas por volta dos dezoito meses de idade e salientam também a existência de vídeos que evidenciam a manifestação destes sintomas nos primeiros dias de vida da criança.” (Baird *et al.*, 2003 *cit. in* Elias, 2005).

Os primeiros critérios de diagnóstico foram definidos em 1980 no “Diagnóstico and Statistical Manual of Mental Disorders (DSM-III). Os critérios atuais (DSM-IV-

TR) definem a perturbação do Espectro do Autismo como sendo uma perturbação global do Desenvolvimento, caracterizada por um défice grave e global em três áreas do desenvolvimento: interação social, comunicação e comportamento.

“No espectro do Autismo (ou Perturbações Globais do Desenvolvimento, designação usada pelo DSM-IV-TR, sinónima de Perturbações do Espectro do Autismo - PEA), existem 5 diagnósticos específicos: Perturbação Autística, a Perturbação ou Síndrome de Asperger, a Perturbação de Rett, a Perturbação Desintegrativa da Segunda Infância e a Perturbação Global do Desenvolvimento sem Outra Especificação.” (Ozonoff *et al.* 2003)

As PEA são doenças na sua maioria geneticamente determinadas, verificando-se evidência importante da existência de fatores genéticos, presença mais reduzida de fatores ambientais.

“É aceite que a PEA apresente uma hereditariedade poligénica complexa, ou seja, existe uma base genética que é composta por um conjunto de genes, uns patológicos outros variantes o normal (polimorfismos), que são responsáveis pela suscetibilidade para a doença, sobre esta base genética vai ocorrer a ação do ambiente, que poderá ser favorável ou desfavorável”. (Lima, 2012,p.14)

Segundo Geschwind (2009) estudos realizados identificam a idade paterna como fator importante para a PEA.

“A explicação é que os homens poderão apresentar um fenótipo mais alargado e uma maior labilidade genética. Os homens com estas características casam geralmente mais tarde. Esta ocorrência conduz a outro problema, que são as mutações existentes no esperma do homem mais velho, o que acarreta aumento de risco para os filhos. O risco de PEA aumenta com a idade paterna”. (Lima, 2012,p.19)

### **i. Caracterização da criança com PEA**

O autismo revela-se a nível social, sendo a comunicação e a interação as áreas mais comprometidas. Com a limitação do contacto social, a dificuldade em expressar afeto, em criar vínculos e pela ausência de reciprocidade, estas crianças têm grande dificuldade em envolver-se em brincadeiras, fechando-se na sua concha, manifestando com frequência comportamentos estereotipados, dificuldades no desenvolvimento da linguagem, comportamento desadequado e falta de flexibilidade de pensamento.

“Segundo o DSM (Diagnostic and Stastical Manual of Mental Disorders) há um défice qualitativo na interação social, revelado pelo menos por duas das seguintes características:

-Acentuado défice no uso de múltiplos comportamentos não verbais, tais como o contacto ocular, expressões faciais, posturas corporais e gestos para regular a interação social.

-Incapacidade para desenvolver relações com os companheiros adequadas ao seu nível de desenvolvimento.

-Ausência da tendência espontânea para partilhar com os outros, prazeres, interesses ou objetivos (não mostrar, não trazer ou indicar objectos de interesse).

-Falta de reciprocidade social ou emocional.

Um dos fatores importantes e que pode constituir um sinal precoce de perturbação na interação social é a atenção conjunta, ou seja, a capacidade que a criança tem em partilhar a atenção com os outros acerca de um objeto ou acontecimento olhando alternadamente para o objeto e para o outro. Esta competência que a criança tem em sorrir como resposta a um sorriso ou verbalização”. (Lima, 2012, p.2)

A criança com PEA procura o objeto em si, não procura a partilha social.

“Dadas estas dificuldades, as estratégias a que as crianças recorrem são o levar o adulto pela mão ao local do objeto para que este lho dê. Na maioria das vezes chegam apenas perto do objeto e uma vez lá chegadas não formalizam nenhum tipo de pedido, nem olham sequer para o objeto em questão, o que torna complicado para o adulto perceber o seu desejo (...) A dificuldade em interpretar as situações sociais de uma forma global, e se perderem em detalhes, faz com que percam muita da informação que se passa no contexto da troca social e isso dificulta muito a integração com o outro, porque não percebem o conceito geral. Dificuldade em compreender a Perspetiva dos outros, ou seja, a “Teoria da Mente,” que remete para a capacidade de compreender que as pessoas têm pensamentos e sentimentos independentes dos nossos”. (Lima, 2012, p.3)

Por estes motivos as crianças com PEA têm dificuldade em mostrar empatia, confortar e partilhar.

A nível individual o autismo revela-se, no número restrito e repetitivo de atividades realizadas e de interesses, refletindo-se no desempenho / inclusão da criança autista no meio escolar, não deixando, contudo, de adquirir as aptidões que lhe permitem viver no meio envolvente.

“Os interesses das crianças com PEA, vão sobretudo para brinquedos de causa-efeito, sobretudo com som, jogos de encaixes, puzzles, jogos de computador, ou objetos

informatizados. Assim o jogo pode ser construtivo (puzzles, encaixes, legos), ritualistas (alinhamento de objetos, seriação, ou sensório-motor (Objetos para abanar, chocalhar). (...) Apesar do interesse, a criança com PEA não se envolve na partilha ou na brincadeira social com esses brinquedos, tendo por consequência, a dificuldade no jogo em parceria e no jogo cooperativo, levando a criança a ficar na fase de exploração individual e, conseqüentemente, a ficar isolada dos outros.” (Lima, 2012, p.5)

A criança com PEA, prefere manter-se na mesma atividade por um longo período de tempo, tendo muita dificuldade em mudar de atividade, necessitando manter rotinas. Quando se confronta com uma mudança na sua rotina, protesta com birras, comportamentos heteroagressivos (morder, arranhar, dar pontapés, etc.) e autoagressivos (bater com a cabeça, morder-se, bater nela própria). Este comportamento melhora quando é preparada antecipadamente para a transição da atividade, para a mudança.

“As crianças com autismo tem significativamente mais problemas alimentares e ingerem uma variedade significativamente menor de alimentos do que as crianças com um desenvolvimento normal”. (Shreck KA, Williams K, Smith AF, 2004)

São várias as patologias, agregadas á PEA que agravam o quadro existente. As que determinam de forma negativa o futuro nível de funcionalidade do sujeito são: défice cognitivo, síndrome de X-frágil (SXF), perturbação de hiperatividade com défice de atenção (PHDA), perturbação do sono e perturbações alimentares.

“Com a prevalência de 1/4000 no sexo masculino e 1/8000 no sexo feminino, a síndrome de SXF é a causa hereditária mais frequente de défice cognitivo de origem genética após a Trissomia 21”. (Jewell, 2009 *cit in* Lima, 2012)

A deficiência mental é caracterizada, no DSM-IV-TR, “por um funcionamento intelectual global inferior á média acompanhado por limitações no funcionamento adaptativo em pelo menos duas das seguintes áreas: comunicação; cuidados próprios; vida doméstica; competências sociais/interpessoais; uso de recurso comunitários; autocontrolo; competências académicas funcionais; trabalho; tempos livres; saúde; segurança. O défice cognitivo pode ser classificado em quatro graus de gravidade, ligeiro, moderado, grave e profundo, dependendo o prognóstico do grau em que se encontra o sujeito. Quanto mais grave for o défice cognitivo, maior será o comprometimento da sua funcionalidade. Os sujeitos com grau ligeiro potencialmente terão uma evolução positiva, com boa probabilidade de serem funcionais, autónomos e possivelmente terem um trabalho desde que devidamente apoiados, sobretudo em situações de maior stress social e económico”.

Conforme Lima (2012), o processamento concreto é uma característica cognitiva das crianças com PEA. Neste sentido, os conceitos que são de causa-efeito ou que têm uma definição concreta e objetiva são mais fáceis de ser aprendidas.

“Segundo a Teoria da Mente, preconizada por Uta Frith e Baron-Choen, a mente do sujeito com PEA tem dificuldade em aceitar que os outros podem ter pensamentos diferentes dos seus, e como tal, têm dificuldade em prever os comportamentos dos outros. Esta dificuldade explicaria a perturbação da socialização”. (Lima, 2012, p.24)

“A memória de trabalho parece estar afetada em várias componentes. Ao nível da memória episódica de longa duração existem competências muito positivas (podem ser capazes de se lembrar da marca do carro ou data de nascimento de uma pessoa que conheceram há algum tempo atrás, mas não se lembrarem do nome ou do que aconteceu), embora os sujeitos com autismo tenham um desempenho significativamente inferior á norma, á medida que a complexidade do material verbal aumenta”. (Gras-Vincendon, 2008 *cit. in* Lima, 2012, p.25).

Lima (2012), de acordo com Vincendon (2008), considera que o défice existente no indivíduo com PEA não é generalizado à memória, mas sim relacionado com a forma como o indivíduo processa a informação. A falha em decodificar e processar toda a informação que é recebida afeta de forma negativa a aprendizagem, a comunicação e a socialização.

Segundo Ozonoff & McEvoy (1994), as crianças com PEA têm alterações nas funções executivas.

“necessárias para preparar e executar comportamentos complexos, relacionados com: planeamento, inibição, organização, autocontrolo, representação mental das tarefas e dos objetos, flexibilidade cognitiva, adaptação á mudança e resolução de problemas”. (Ozonoff, Rogers and Hendren, (2003) *cit in* Lima, 2012, p.25)

Segundo Lima (2012), de um modo geral podemos concluir que o perfil cognitivo das crianças com PEA varia muito em função de vários fatores, nomeadamente do facto de terem ou não desenvolvimento da linguagem. As crianças com PEA e sem oralidade têm um perfil cognitivo caracterizado por um maior investimento em competências cognitivas não verbais (realização) de carácter simples de causa-efeito: jogos de causa-efeito, encaixes, puzzles, lotos, seriação simples. As crianças com PEA e com oralidade têm um perfil cognitivo que consegue aceder a competências mais complexas que envolvem abstração e compreensão verbal. Contudo,

mesmo para estas, o desempenho é inferior ao seu grupo de controlo, caracterizado por dificuldades específicas relacionadas mais com as funções executivas.

“Nas PEA existe quase sempre hiperatividade, desatenção e impulsividade que podem ser incapacitantes do desempenho.(...) Os profissionais que lidam com crianças com autismo percebem bem como a desatenção, e a impulsividade, podem afetar as atividades do dia a dia, devendo estas crianças serem medicadas nesse sentido, porque a combinação de PEA e PHDA dá uma incapacidade acrescida nas atividades diárias das criança”. (Lima, 2012, p.29)

As características essenciais do Autismo centram-se então na presença de um desenvolvimento acentuadamente anormal ou deficitário da interação e comunicação social e, de um leque restritivo de atividades e interesses, sendo importante salientar que os sujeitos que preenchem os critérios para esta perturbação, e que são intelectualmente normais, são considerados autistas de «elevado grau de funcionamento».

“Estudos realizados comparam este Autismo de Elevado Funcionamento (AEF) com a Síndrome de Asperger, concluindo que as perturbações apresentam mais semelhanças entre si que diferenças”. (Pereira, 1998)

Segundo Ozonoff (2003), Kanner sentiu que estas crianças, são dotadas de “boas capacidades cognitivas,” excelente memória e capacidades visuais, forte interesse por números e letras e, muitas vezes, capacidade precoce para ler e escrever.

“O diagnóstico de PEA é difícil, mas deve ser feito o mais precocemente possível. Existem vários sinais de alerta que devem ser tidos em conta por todos nós: um dos sinais precoces é a ausência de atenção partilhada; a falta de desejo ou necessidade de estar perto do outro; o isolar-se dos outros; a falta de contacto visual; o não responder ao nome; o não sorrir em resposta a uma intervenção por parte do outro; o não apontar; a falta de intenção comunicativa (só comunica após solicitação); o não falar. (...)”. (Lima, 2012, p.7)

“No espectro do Autismo (ou Perturbações Globais do Desenvolvimento, designação usada pelo DSM-IV-TR, sinónima de PEA), existem 5 diagnósticos específicos: Perturbação Autística, a Perturbação ou Síndrome de Asperger, a Perturbação de Rett, a Perturbação Desintegrativa da Segunda Infância e a Perturbação Global do Desenvolvimento Sem Outra Especificação”. (Ozonoff *et al.* 2003)

“A perturbação de Asperger é uma perturbação global do desenvolvimento que atinge sobretudo as áreas da socialização e do comportamento. As características essenciais são o défice grave e persistente na interação social, o desenvolvimento de padrões de comportamento, interesses e atividades restritas”. (Lima, 2012, p.8)

“O Síndrome de Asperger é considerado o mais suave, e de alta funcionalidade, sendo, por isso, muitas vezes denominado de “Autismo de Elevado Funcionamento”. Esta perturbação tem em comum com o Autismo a incapacidade no relacionamento social e os comportamentos restritos e repetitivos, mas as capacidades da linguagem, encontram-se bem desenvolvidas e o funcionamento cognitivo não tem défices.” (Ozonoff *et al.*, 2003)

“Nesta síndrome, o mais marcante e que a caracteriza, fazendo destas crianças únicas e fascinantes, é a sua peculiar idiossincrática área de “interesse especial”. Em contraste com o mais típico Autismo, onde os interesses são por objetos ou partes de objetos, aqui os interesses são mais por áreas intelectuais específicas”. (Bauer, 1995 *cit. in* Teixeira, 2005)

A perturbação de Rett é uma síndrome de comportamento que só se observa em pessoas do género feminino, que apresentam um funcionamento psicomotor aparentemente normal durante os primeiros 5 meses de vida, controlando a cabeça, seguindo os objetos e as pessoas com os olhos, voltando-se e sentando-se sozinha. Mas, entre os 6 meses e o primeiro ou segundo ano de vida, começam a perder o controlo funcional das mãos e o interesse pela interação social. Dependendo da idade em que a regressão se inicia, as capacidades específicas da linguagem, cognitivas e motoras, ou se perdem, ou não se desenvolvem”. (Ozonoff *et al.*, 2003)

“Considerada uma síndrome rara, a perturbação Desintegrativa da Segunda Infância, inclui um período de desenvolvimento normal ao qual se segue uma perda das competências, resultando em défices cognitivos múltiplos, esse retrocesso é súbito e grave após 2 anos (e até 10) de desenvolvimento normal”. (Ozonoff *et al.*, 2003).

Esta perturbação difere da perturbação de Rett, por ser mais comum no sexo masculino embora ocorra em ambos os sexos.

Segundo Rebelo (2011), e de acordo com a DSM-IV-TR, “a perturbação Global do Desenvolvimento sem outra especificação, inclui o «Autismo atípico», onde os casos não preenchem os critérios da Perturbação Autística: idade de início mais tardia; conjunto de sintomas atípicos ou sintomatologia subliminar ou por todos estes factos em conjunto.”

“Trata-se de uma denominação usada quando existe um défice grave e global no desenvolvimento da interação social recíproca, associado a um défice nas competências de comunicação verbal e não-verbal ou na presença de comportamentos interesses e atividades estereotipadas, mas que não cumprem os critérios para o diagnóstico formal nas outras patologias existentes na perturbação global do desenvolvimento específico.

Esta categoria inclui autismo atípico, que são casos que não cumprem os critérios de perturbação Autística”. (Lima, 2012, p.8)

## **ii. Dificuldades de Aprendizagem**

A maioria das crianças com PEA, revelam dificuldades de aprendizagem a nível geral, destacando-se das principais dificuldades sentidas: a Atenção; Generalização; Memória e Cognição social.

Jordan (1990) considera que as crianças com PEA, que não apresentam défice cognitivo, revelam dificuldades na aquisição de conhecimentos e no raciocínio, facto que afeta o seu acesso aos conteúdos curriculares, o que exige ponderação nas abordagens de aprendizagem.

Para Rutter (1997) estas crianças demonstram grande dificuldade em manter a atenção numa atividade podendo manifestar comportamentos inadequados perante situações de aprendizagem. Rutter (1997), considera a generalização outra das dificuldades apresentadas, referindo que estas crianças demonstram uma excessiva dependência do local e pessoas com quem aprendem.

Jordan (1990) considera a Cognição social a “perturbação chave,” destes indivíduos, referindo que os mesmos, ao apresentarem uma deficiente compreensão sobre si próprios, e uma incapacidade de compreender e prever o comportamento do outro, demonstram uma atitude “fria e insensível”.

Segundo Oliveira (2011), a memória destas crianças é extraordinária, no que diz respeito a acontecimentos pessoais, demonstrando-se deficiente no que se relaciona com a compreensão geral do mundo e memória de acontecimentos. Considera também que as dificuldades na linguagem afetam a capacidade de raciocínio, planificação e memória.

“Uma das características destas crianças é a ausência da capacidade do jogo simbólico”.(Oliveira, 2011)

Existem défices qualitativos na comunicação nos sujeitos com PEA, manifestados pelo menos por uma das seguintes características:

“Atraso ou ausência total de desenvolvimento da linguagem oral (não acompanhada de tentativas de compensar através de modos alternativos de comunicação, tal como gestos ou mímica); nos sujeitos com um discurso adequado, uma acentuada incapacidade na competência para iniciar ou manter uma conversação com os outros; uso estereotipado ou repetitivo da linguagem idiossincrática; ausência de

jogo realista espontâneo, variado, ou jogo social imitativo adequado ao nível de desenvolvimento”. (DSM-IV-TR *cit. in* Lima, 2012, p.3).

Segundo Wetherby, Prizant, Schuler, (2000) a criança pode verbalizar palavras isoladas de forma inconsciente, que podem ser ditas uma vez ou repetidas durante algum tempo, desaparecendo em seguida.

Lima (2012) considera que nalgumas situações a linguagem existente é restrita a poucas palavras e frases, usadas fora do seu contexto e de forma repetitiva (ecolalia). Refere que a ecolalia pode ser imediata ou diferida quando a repetição é feita horas ou dias mais tarde (por exemplo, reclames publicitários, falas de desenhos animados). A autora faz também referência a situações de crianças com linguagem dentro da média, em que esta é utilizada de forma exaustiva, pormenorizada e descontextualizada, parecendo um discurso “demasiado pedante”.

“Outra alteração existente na linguagem das crianças com PEA são as alterações da prosódia, pelo que o volume, a entoação, a velocidade, o ritmo ou a acentuação podem ser anormais (o tom de voz pode ser monótono ou conter elevações interrogativas no fim das frases)”. (DSM-IV-TR *cit. in* Lima, 2012, p.4)

### **iii. Estratégias de Atendimento**

“A Perturbação do Espectro do Autismo, é uma doença crónica que exige um acompanhamento ao longo da vida. Apesar do prognóstico ser muito variável dentro da população com Autismo e as características comportamentais destas crianças se modificarem ao longo da vida, a maioria dos sujeitos mantém algum tipo de necessidade nas áreas da autonomia, emprego e relações sociais”. (Scott M. Myers, MD, Chris Plauche Johnson, 2007 *cit. in* Lima, 2012, p.41)

Segundo a Academia Americana de Pediatria (AAP, 2007, *cit in* Lima, p.41), o primeiro objetivo de qualquer intervenção é o de minorar os défices existentes, tirando o máximo partido das competências fortes das crianças, “promovendo a sua autonomia e qualidade de vida, aliviando o stress familiar”. Esta opinião é partilhada por Lima (2012) considerando que nesta intervenção devem ser estimuladas várias áreas tais como: cognição, socialização, comunicação, comportamento, autonomia, jogo e competências académicas.

As metodologias de intervenção terapêutica e educacional devem ser iniciadas o mais precocemente possível. A intervenção precoce no autismo tem-se tornado possível devido a um diagnóstico mais preciso e atempado. Nos últimos anos tem sido

largamente defendida a importância da família no processo educativo da criança, no campo da Intervenção Precoce. A família como sujeito de mudança, chamando-a a participar ativamente em todo o processo de terapia da “doença”, melhorando a organização da família e informando-a sobre, direitos, deveres e benefícios – o que fazer; como fazer; onde fazer; quando fazer. A intervenção deve ser intensiva, individualizada e adaptada ao sujeito.

Segundo Myers e Johnson (2007) estas metodologias podem categorizar-se em função da sua orientação teórica em metodologias: Comportamentais, Desenvolvimentais, ou Ensino Estruturado.

Pereira (2006) descreve o termo “estrutura” como planificação/calendarização de um dia de aulas, organizando as várias atividades de forma estruturada.

Lima (2012), refere que as metodologias que apareceram em Portugal de forma mais estruturada foram três: a metodologia TEACCH (Treatment and Education of Autistic and related Communication handicapped Children), através da abertura nas escolas de ensino regular as salas de ensino estruturado, o programa DIR (Developmental Individual Differences Relationship – Based Model) que surgiu associado à Unidade da Primeira Infância e a metodologia o ABA (Applied Behavior Analysis) em Portugal, mas de carácter particular. Segundo a autora estas são as três metodologias que são mais estudadas do ponto de vista científico, referindo outras terapias aplicadas de forma isolada não fazendo parte do programa global: apoio Psicopedagógico, apoio Psicológico, Terapia da Fala, Terapia Ocupacional, Intervenção Social, Hipoterapia, Musicoterapia, Hidroterapia, etc.

Segundo as normas orientadoras apresentadas e publicadas, pelo Ministério da Educação/Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular, num “manual” designado por “Unidades de ensino estruturado para alunos com perturbações do espectro do autismo”

“O modelo TEACCH (...) Surgiu na sequência de um projeto de investigação, que se destinava a ensinar aos pais técnicas comportamentais e métodos de educação especial, que respondessem às necessidades dos seus filhos com autismo.(...) O ensino estruturado que é aplicado pelo modelo TEACCH, e tem vindo a ser utilizado em Portugal, desde 1996, como resposta educativa aos alunos com PEA em escolas do ensino regular (...) traduz-se num conjunto de princípios e estratégias que, com base na estruturação externa do espaço, tempo, materiais e atividades, promovem uma organização interna que permite facilitar os processos de aprendizagem e de autonomia

das pessoas com PEA, diminuindo a ocorrência de problemas de comportamento. Através do ensino estruturado é possível, fornecer uma informação clara e objetiva das rotinas; manter um ambiente calmo e previsível; atender à sensibilidade do aluno aos estímulos sensoriais e, propor tarefas diárias que o aluno é capaz de realizar.”

Para além das metodologias já referidas existem outras, estas pouco “adotadas” em Portugal tais como: Modelo Floortime; Son-Rise; PECS (Picture Exchange Communication System).

Segundo Caldeira (2005), o Modelo Floortime

“(…) trata-se de um modelo de intervenção educativa intensivo, tendo como base as diferenças de cada criança, a relação afetiva e os níveis do desenvolvimento emocional.” (Caldeira, 2005 *cit. in* Gonçalves, 2012, p42)

Caldeira (2005) faz referência ao modelo DIR (modelo baseado no desenvolvimento, nas diferenças individuais e na relação), tendo este como características: o interesse da criança; envolvimento na atividade da criança de acordo com o seu nível de desenvolvimento; proporcionar um ambiente de jogo; aumentar círculos de comunicação; alargar a gama de experiências interativas da criança; identificar e lidar com as diferenças de cada criança; mobilizar em simultâneo os seis níveis de desenvolvimento funcional e emocional.

Segundo Tolezani (2010), o modelo Son-Rise, é aplicado em casa da criança, no quarto, onde são utilizadas apenas cores neutras para evitar distrações e diminuir estímulos sensoriais. É um modelo que se apoia em programas de ação que se centram na criança e em que ela se torna participante. Ao longo das sessões os únicos participantes são a criança e um adulto. A criança é motivada através da utilização de objetos e atividades de que gosta, dando a esta o controlo da atividade permitindo -lhe escolher o início e o término da mesma.

Gonçalves (2012) refere que o Sistema PECS, de comunicação por figuras, foi desenvolvido tendo em consideração as dificuldades encontradas ao longo dos anos na aplicação de outros programas de comunicação similares. Este programa procura ir ao encontro dos interesses da criança de forma a motiva-la. Os cartões utilizados são elaborados com imagens de objetos que lhe são “queridos” de forma a favorecer a interação criança/terapeuta. As crianças que utilizam este programa de comunicação são ensinadas a escolher imagens e entrega-las ao seu interlocutor, aprendendo a importância do auxílio na aprendizagem e da confiança no outro.

Gonçalves (2012) relata que o modelo ABA (Análise aplicada do comportamento) consiste na utilização de métodos de análise comportamental e de dados científicos tendo como objetivo modificar comportamentos.

“Análise Aplicada do Comportamento é um termo advindo do campo científico do Behaviorismo (behavior = comportamento) que observa, analisa e explica a associação entre o ambiente, o comportamento humano e a aprendizagem. É a abordagem à modificação do comportamento. Uma vez que um determinado comportamento pode ser analisado, então também é possível traçar um plano de ação que possa ser implementado de modo a modificar esse comportamento (figura 1). O nosso comportamento é “modificado” através dos resultados das consequências, todos nós aprendemos através de associações.” (Gonçalves, 2011, p.52)

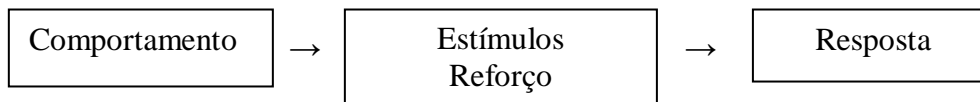


Figura 1. Modificação de comportamento. Criação própria.

Joyce-Moniz (2005) refere que para um behaviorista todas as crianças podem ser ensinadas desde que não existam alterações cerebrais que comprometam a aprendizagem e a prática das habilidades. Esta é a natureza da conjectura da recuperação de muitas crianças.

“O tratamento ABA envolve o ensino intensivo e individualizado das habilidades necessárias para que o indivíduo torne-se independente e que tenha a melhor qualidade de vida possível. As habilidades ensinadas são os comportamentos sociais, tais como contacto visual e comunicação funcional; comportamentos académicos, como leitura, escrita, matemática e higiene pessoal. Também faz parte do tratamento comportamental a redução de comportamentos, tais como agressões, estereotípias, auto-lesões, agressões verbais e fugas, já que tais comportamentos interferem no desenvolvimento e integração do indivíduo diagnosticado com autismo. (Gonçalves, 2011, p.53)

#### **iv. Relação escola família**

Dias (1999), considera que os principais responsáveis pela socialização da criança são a família e a escola, opinião corroborada por Silva (2007) que considera esta relação de cooperação indispensável a um progresso congruente de qualquer criança.

O ambiente social mais importante no qual a criança se desenvolve é a família, tendo esta grande importância no sucesso escolar das crianças com síndrome do

espectro do autismo. É junto da família que a criança encontra o ambiente propício ao desenvolvimento do que aprendeu na escola, sendo também o melhor lugar para valorizar os avanços e os fracassos, as mudanças de comportamento e para estabelecer objetivos a curto, médio e longo prazo, sendo indispensável a inclusão dos familiares nos programas de educação de crianças com síndrome de espectro do autismo.

Para Pereira (1998), as aquisições de competências realizadas pelas crianças autistas não se generalizam, variando de contexto para contexto, havendo necessidade de reforçar o trabalho conjunto entre os vários intervenientes no processo de ensino-aprendizagem, alegando a importância da relação entre a escola e a família. Pereira (1998) considera também que o mau relacionamento entre os técnicos e estas famílias podem causar alterações comportamentais trágicas nestas crianças.

Marques (2000), partilha da mesma opinião relativamente à importância do relacionamento cooperativo entre escola /família, encarando a família como alicerce emocional da criança, sendo de extrema importância manter esta cooperação. Marques (2000), considera os pais, os primeiros “professores” da criança, dando-lhe o apoio emocional e motivação necessária para o melhor desenvolvimento como indivíduo e também a nível escolar.

“A importância do professor situa-se a nível do desenvolvimento de competências da criança autista. Este favorece um equilíbrio pessoal, o mais harmonioso possível, fomentando o bem-estar emocional, aproximando-as do mundo, promovendo relações interpessoais significativas, tendo presente que são sempre necessários modelos educacionais que permitam à criança a aquisição destas competências, não esquecendo as perturbações da interação social, comunicação, linguagem, atenção que estas crianças possam apresentar”. (Carvalho, 2003)

Tendo como objetivo o sucesso no processo ensino-aprendizagem, provendo na criança um maior nível de autonomia, o professor carece propiciar a adequação dos materiais e recursos disponíveis, a organização do trabalho e bem-estar permanente.

“O professor poderá adotar, se necessário, um Programa Educativo adaptado a cada criança, definindo objetivos individuais que estejam de acordo com a avaliação prévia que é feita da criança.” (Pereira, 2006)

Segundo Assumpção (1995), o programa TEACCH surge tendo como objetivo promover e desenvolver a comunicação da criança autista, facilitando o seu relacionamento com os outros permitindo-lhe abarcar maiores possibilidades de escolha.

“Depois de definido o programa escolar, há necessidade de encontrar meios para verificar a sua eficácia. A avaliação da aprendizagem da criança autista é um

procedimento que tem que ser realizado tendo em conta que todo o aluno é um caso peculiar (...) A escola representa um lugar de acolhimento onde todas as crianças devem beneficiar de uma educação que as prepare para uma vida futura o mais autónoma possível, onde possam desenvolver as suas capacidades e competências e inserir-se no quotidiano da comunidade social à qual pertencem”. (Pereira, 2006)

Simão (2005) considera que os sucessos extraescolares podem mostrar ao jovem as suas capacidades e talento, aumentando a sua autoestima, motivando-o, criando objetivos, mas, enfatiza a necessidade de saber transferir estas competências para o nível académico.

“A metodologia de ensino utilizada deve aproximar o conteúdo educativo às capacidades de aprendizagem e às necessidades do aluno. A sua elaboração envolve três momentos: no primeiro procede-se à avaliação das necessidades educativas do aluno; no segundo, decorre a seleção e organização dos conteúdos; e, no terceiro, realiza-se a reavaliação e uma nova seleção de conteúdos”. (Pereira, 2006)

### **3. As Artes plásticas no currículo do 2º ciclo do Ensino Básico**

Segundo o Currículo Nacional do Ensino Básico, Competência Específicas – Educação Artística 2º Ciclo (2012), a importância das artes no sistema educativo “centra-se no desenvolvimento de diversas dimensões do indivíduo através da fruição - contemplação, produção – criação e reflexão – interpretação.”

Segundo o referido Currículo o ensino artístico facilita, o desenvolvimento da criatividade, do pensamento criativo, entendimento e respeito pelas diferenças culturais.

O supracitado Currículo refere que no domínio da comunicação visual, no 2º ciclo os alunos devem desenvolver as seguintes competências:

“Interpretar mensagens na leitura de formas visuais; conceber sequências visuais a partir de vários formatos narrativos; produzir objetos plásticos explorando temas, ideias e situações; descodificar diferentes produtos gráficos; conceber objetos gráficos aplicando regras da comunicação visual – composição, relação forma-fundo, módulo-padrão; compreender e interpretar símbolos e sistemas de sinais visuais; utilizar simbologia visual com intenção funcional; aplicar regras da representação gráfica convencional em *letting*, desenho geométrico, mapas, esquemas e gráficos”. (Currículo Nacional do Ensino Básico – Competência Específicas – Educação Artística 2º Ciclo, 2012)

Refere o já citado documento, que no domínio dos elementos da forma, no 2º ciclo os alunos devem desenvolver as seguintes competências:

“Reconhecer as proporções de antropometria na representação da figura humana; compreender as posições relativas entre o observador e os objetos percecionados; reconhecer processos de representação de espaço e das duas dimensões: sobreposição, tamanho, relativo dos objetos, textura, luz/cor e Perspetiva linear; organizar com funcionalidade e equilíbrio visual os espaços bidimensionais e tridimensionais; utilizar, as suas experimentações bidimensionais, processos de representação do espaço; utilizar elementos definidores da forma – ponto, linha, plano, volume, luz/cor, textura e estrutura – nas experimentações plásticas; compreender a estrutura das formas percecionadas, relacionando as partes com o todo e entre si; relacionar as formas naturais e ou construídas com as respetivas funções, materiais que as constituem e técnicas; compreender a relação luz e cor, síntese subtrativa, qualidade térmica e contraste; criar composições bidimensionais e tridimensionais a partir da observação e da imaginação, utilizando expressivamente os elementos da forma”. (Currículo Nacional do Ensino Básico – Competência Específicas – Educação Artística 2º Ciclo, 2012)

#### **i. Adequações Curriculares / Diferenciação Pedagógica para o Ensino Inclusivo**

Segundo Rebelo (2011) para que o ensino seja verdadeiramente inclusivo é indispensável que este dê as respostas educativas mais adequadas a todos os alunos, considerando ser impossível ensinar todos como se fossem um, reiterando a importância da diferenciação pedagógica. A autora partilha esta opinião com outros autores nomeadamente, Morgado (1999), Niza (1996), Postic (1995), Perrenoud (2000).

A diferenciação pedagógica é entendida por Aleixo

“(…) como gestão das interações e atividades para que cada aluno seja, o mais frequentemente possível, confrontado com situações didáticas que são fecundas para si.” (Aleixo, 2005, p.32).

Para Boal (1996), a diferenciação pedagógica não é um ato isolado em si mas um processo educativo que permite ao aluno ser o centro das ações e atividades promovidas na escola facilitando o sucesso de cada um pela sua diferença.

“Para Grave-Resendes (2002), Niza (1996) e Benavente (1994) diferenciar não significa individualizar o ensino: significa que as regulações e os percursos devem

ser individualizados num contexto de cooperação educativa que vão desde o trabalho contratado ao ensino entre pares”.(Rebelo, 2011, p.25)

Segundo Perrenoud (1986) a diferenciação pedagógica possibilita ao professore adequar os meios mais apropriados que permitam progredir no currículo uma criança inserida num grupo. Gomes (2001) partilha a opinião de Perrenoud (1986), considerando que a diferenciação pedagógica tem como objetivo atingir por diferentes meios objetivos comuns, possibilitando alunos de idades, capacidades, comportamentos diversos, agrupados na mesma turma, obter sucesso escolar, tendo como recurso estratégias/métodos adequados a cada um. Esta ideia contraria a uniformização de conteúdos, uniformidade de ritmos, de métodos, de didáticas e de práticas pedagógicas.

Com vista à adequação do processo de ensino e de aprendizagem dos alunos

“(…) a diferenciação pedagógica pode ser feita de três maneiras: a nível de conteúdo – quando o professor simplifica os objetivos curriculares às capacidades dos alunos; a nível do processo – quando o professor diversifica as tarefas a realizar pelos discentes de acordo com o seu perfil; a nível de produto – quando o professor utiliza formas variadas para os alunos demonstrarem as aprendizagens efetuadas.” (Heacox, 2006 *cit in* Rebelo, 2011 p.26)

Para Rebelo (2011) o aluno é o autor das suas aprendizagens em parceria com o professor e colegas, tendo o professor a missão de encontrar as melhores respostas para que as aprendizagens de cada aluno possam acontecer, invertendo-se o sentido tradicional da docência.

“Não obstante a dificuldade que a diferenciação pedagógica possa causar à primeira vista ao professor, cabe referir que, mesmo dentro de um grupo tão heterogéneo como aquele que a escola inclusiva abarca, há sempre características comuns que tornam viáveis a sua educação conjunta. O cerne da questão está em saber-se transformar o conjunto de diferenças em vantagens educacionais que facilitem a progressão das aprendizagens entre pares”. (Aleixo, 2005)

#### **4. Teorias da Aprendizagem**

A literatura sobre esta temática é vastíssima, mas o objetivo é compreender melhor as grandes teorias que influenciaram, de forma incontestável, a aprendizagem e em particular, a aprendizagem escolar. Assim, serão prosseguidas três grandes teorias: o

behaviorismo, o cognitivismo, o construtivismo, bem como as suas Perspetivas interacionistas, fazendo se uma breve passagem pela aprendizagem na era digital.

### **i. Perspetiva Behaviorista**

Segundo Trindade (2009), a perspetiva behaviorista tem como seu incitador Watson, atribuindo à psicologia a posição de ciência “(...) escolhendo como método de estudo a experimentação e como objeto de trabalho o comportamento”. (Trindade, 2009 *cit. in* Pereira, 2012).

Para Trindade (2009) o behaviorismo não concede nenhuma importância ao estudo da mente revelando-se como um estudo científico do comportamento.

Conforme Gonçalves (2007), Watson não põe de parte a permanência de processos mentais, ao verificar a impossibilidade de analisar os referidos processos de forma objetiva, faz referência à sua impraticabilidade, defendendo e assumindo e apenas o estudo do comportamento observável.

“Na visão behaviorista, a aprendizagem correspondia a uma mudança no comportamento que não envolveriam a mente, sendo que qualquer comportamento, independentemente da sua complexidade, poderia ser explicado como o encadeamento de associações simples entre estímulo e resposta”. (Gonçalves, 2007 *cit. in* Pereira, 2012)

Gonçalves (2007), considera que, numa perspetiva behaviorista, a aprendizagem estava diretamente relacionada com uma alteração comportamental que não implicava a mente.

“Esta ideia assenta no pressuposto de que cada indivíduo ao nascer é uma tábua rasa na qual os estímulos do meio vão inscrevendo os dados que permitem o desenvolvimento e a aprendizagem”. (Pereira, 2012)

Segundo Pereira (2012) numa perspetiva behaviorista da aprendizagem, os alunos tem uma posição inativa em todo o processo ensino –aprendizagem, sendo condicionados pelo regulamento do seu comportamento “reagindo apenas aos estímulos do seu meio exterior.” Neste processo é o professor que assume o papel de comando, é ele o portador e comunicador de todo o saber.

“Entende-se a aprendizagem, essencialmente, como a aquisição de respostas certas, privilegiando-se, claramente, o saber fazer (...) Apesar do impacto das teorias behavioristas no processo de ensino-aprendizagem, as mesmas, à luz dos princípios do condicionamento clássico (estímulo-resposta), de Pavlov, instrumental (lei do exercício), de Thorndike e operante (estímulo-

resposta estímulo), de Skinner, deixam por esclarecer inteiramente os pressupostos da aprendizagem, sempre que os mesmos não são passíveis de ser observados”. (Pereira, 2012)

## **ii. Perspetiva Cognitivista**

Gonçalves (2007), pensa que as duas correntes (Behaviorista e Cognitivista) pretendem observar as relações comportamentais do indivíduo, relações existentes entre estímulo e resposta, mas a corrente Cognitivista apresenta uma mudança de paradigma na forma como é encarado o indivíduo, passando este a ter um papel “ativo enquanto estrutura intermédia entre o estímulo e a resposta.” Pereira (2012) considera que os cognitivistas avançaram, comparativamente aos Behaviorista, ao valorizarem os processos mentais na aprendizagem, sobretudo no “estudo dos processos de motivação, transferência de conhecimentos e aquisição de conceitos”.

“A limitação behaviorista nas explicações de fenómenos de funcionamento cognitivo, como a linguagem, a criatividade ou a resolução mental de problemas, explica a emergência das teorias cognitivistas”. (Correia, 2008 *cit. in* Pereira, 2012)

Segundo Clementino (2007)

“(…) a aprendizagem é um processo interno e autónomo que ocorre no sujeito que aprende; o aluno é um processador ativo da informação, conseguindo adquirir, armazenar e recuperar informação; e aprender significa integrar novos conhecimentos nos existentes. O professor determina a estrutura concetual e proporcional do conteúdo, proporcionando aulas expositivas e promovendo o uso de mapas concetuais”. (Clementino, 2007 *cit. in* Pereira, 2012)

## **iii. Perspetiva Construtivista**

A construção do próprio conhecimento é vista como praticável, sendo esta a origem do construtivismo, também conhecido como segunda revolução cognitiva.

Segundo Correia (2008) o Construtivismo é considerado uma filosofia de aprendizagem criativa, reflexiva alicerçada no conhecimento que se tem do mundo, onde o próprio indivíduo constrói o seu conhecimento

“(…) numa perspetiva crítica, reflexiva e criativa, com base no conhecimento que tem do mundo, definindo regras e modelos mentais para interpretar e atribuir significado às suas próprias experiências, não se limitando, como no cognitivismo, a

transferir o conhecimento externo para a sua memória”. (Correia, 2008 *cit in* Pereira, 2012)

Conforme refere Clementino (2007) nesta nova perspetiva, o professor assume um papel de conselheiro facultando o procedimento de livre descoberta de conceitos, facilitando a interação sujeito-objeto, tendo como recurso à experimentação, pesquisa e resolução de problemas.

Apesar das diferenças manifestam-se como defensores do construtivismo:

“ Piaget (a criança aprende pela ação), Vigotsky (apresenta o desenvolvimento natural, resultado das interações e o cultural, que inclui o desenvolvimento da linguagem e do raciocínio. Através da linguagem, a criança representa, reflete e problematiza o mundo. Introduce o conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal, referindo que só aí é que a criança poderá aprender. Considera as aprendizagens significativas, as interações, a cognição, a socialização, a modificação de atitudes académicas e o domínio dos afetos), Bruner (introduce o fator social, defendendo que a criança aprende pela interação, enfatizando não o que o professor pode ensinar, mas o que a criança consegue aprender, sendo a linguagem o fator determinante da compreensão) e Bronfenbrenner (apresenta uma visão ecológica do indivíduo). Estas teorias interacionistas apresentam-se como uma visão articulada entre as perspetivas cognitivista que enaltece a atividade mental e a behaviorista que se baseia a relação entre o comportamento e suas consequências”. (Pereira, 2012).

#### **iv. Aprendizagem, Conhecimento na Era Digital**

“O progresso e, conseqüentemente, os avanços tecnológicos, assim como a visão de um mundo globalizador, globalizante e sem fronteiras, onde a Internet e o sistema de redes de comunicação virtuais assumem um relevo inquestionável, geraram possibilidades e potencialidades que começam a ser exploradas na educação ao nível das estratégias, conhecidas como *e-learning*”. (Bartolomé, 2008 *cit. in* Pereira, 2012)

Segundo Simões (2010) o construtivismo social fundamentado no trabalho de Vygotsky, reiterando a aprendizagem como uma atividade social, é uma das teorias que pretendem explorar as novas ferramentas que surgem com o progresso tecnológico.

A posição central do aluno em todo o processo de aprendizagem, tendo como suporte a tecnologia e a interação entre pares, professores e especialistas nas várias áreas do saber, são os aspetos essenciais do construtivismo social citados por Pereira (2012).

Siemens (2005) considera que o construtivismo social apesar de trazer muitas vantagens, não pondera o que se “aprende e é manipulado e acumulado pela tecnologia, ”fixando-se apenas no conhecimento que ocorre no sujeito.

Pereira (2012) menciona que o Conectivismo surge desta necessidade, esta teoria defende que o conhecimento é com frequência recebido de forma informal, sendo este um processo ininterrupto e perpétuo “em que o trabalho e a aquisição de conhecimento se confundem”.

Simões (2010) defende que mais importante que o conhecimento já adquirido pelo individuo é a sua capacidade para adquirir mais conhecimento, considerando que o conhecimento individual ao estabelecer uma rede sustenta instituições e organizações.

Para Pereira (2012) “ a adaptação das teorias de aprendizagem clássicas às implicações do mundo digital e a proposta de novas teorias são temas de investigação atuais, sendo que começam a aparecer novas propostas, como o Construcionismo de Seymour Papert, que aposta na utilização de tecnologia defendendo que a aprendizagem é mais eficaz quando se constroem objetos tangíveis. Outro exemplo é a Teoria da Aprendizagem Cooperativa de Paulsen (2009), que aborda também a questão da aprendizagem em rede”.

Segundo Ventura (2005) as atividades criadoras de riqueza, na “sociedade do conhecimento,” apoiam-se na inovação e produtividade, ambas resultado da aplicação do conhecimento ao trabalho, sendo o saber considerado recurso fundamental ao nível pessoal e económico. Considerando que

“As escolas e as universidades irão mudar mais drasticamente do que nunca. Os fatores que vão determinar essas mudanças são as novas tecnologias disponíveis, as exigências de uma sociedade baseada no conhecimento, em que a educação organizada deve transformar-se num processo para toda a vida para os trabalhadores do conhecimento e, finalmente, a nova teoria sobre como os seres humanos aprendem. Aliás esta nova teoria tem de ter em conta o novo ambiente hipertextual (e hipermédia) de produção e fruição intelectual”. (Ventura, 2005, p.2)

## **v. Processos e Fatores de Aprendizagem**

Rosário (2005) defende só haver sucesso na aquisição das aprendizagens, se o aluno acreditar em si próprio, nas suas competências e conceder um significado pessoal às aprendizagens. A autora considera ser o sujeito o fator mais importante para a motivação. Considera imprescindível à aprendizagem o recurso a estratégias e

competências, “utilizando recursos cognitivos e motivacionais subjacentes à função específica da aprendizagem”.

“(…) Variáveis como as crenças de autoeficácia do professor, o clima e estrutura da sala de aula, a natureza da tarefa, o caráter da avaliação, a cultura e as características da escola, são também, variáveis a ter em conta”. (Guimarães, 2005 *cit. in* Pereira, 2012)

Gonçalves (2007) considera que as circunstâncias emocionais, afetivas e motivacionais alcançaram supremacia na promoção do sucesso e insucesso escolar, dando a possibilidade de reconhecer estratégias que facilitem a participação dos alunos em atividades de aprendizagem.

Pereira (2012), tal como Gonçalves (2007) considera que os fatores motivacionais, foram eleitos ao longo de vários anos como principais condicionantes da produção escolar, por influência das perspetivas behaviorista e cognitivista, centrando-se estas nas capacidades cognitivas e nos fatores motivacionais, porém com a alegação do construtivismo e do cognitivismo social na área educacional, surge o interesse por fatores tais como a atenção e a capacidade de organização de informação, aparecendo o conceito de metacognição.

“ Através do estudo da metacognição, os investigadores parecem acreditar que se poderá avançar na abordagem às diferenças intra e inter individuais de rendimento escolar dos alunos”. (Pereira, 2012)

## **5. Educação pela Arte e Arte Educação**

“Read acredita que é fundamental a inserção da educação estética em todo este processo de desenvolvimento, pois vai para além do conceito adstrito da Educação artística (visual ou plástica) e pode abranger todos os modos de expressão distintos: Verbal (literária e poética), musical ou auditiva. A educação Estética é no fundo uma Educação para os sentidos, pois a inteligência e as ideias do homem, bem como a consciência baseiam-se nos sentidos”. (1943, *cit. in* Sousa, 2003, p.155)

Segundo Read (1943) a personalidade do indivíduo só incorpora na totalidade quando os seus sentidos mantêm uma relação de harmonia com o meio que o envolve, dando uma enorme importância á sensibilidade estética e sentidos de cada um, considerando a expressão um ato libertador das energias contidas no indivíduo, contribuindo essa libertação para o despertar de procedimentos que levam à sua própria reeducação ou reconstrução.

Para Read (1943) a arte abraça dois princípios fundamentais, a forma e a criatividade, considerando que a forma é uma a função da percepção e a criatividade uma função da imaginação.

“(…) O princípio de forma resulta na nossa atitude em relação ao que nos envolve, do aspeto objetivo universal e de todas as obras de arte. (...)O princípio da criatividade, próprio da mente humana, leva à criação de símbolos, de mitos e fantasias, cuja existência é universalmente reconhecida pelo princípio da forma.” (Read, 1943 cit in Bieger, 2011)

Read (1943) considera que a arte faz parte do sistema biológico da evolução humana, oferecendo um conjunto de condições que permitem ao homem explicar grandes emoções e sensações.

“A educação pela arte será um processo dinâmico somente entre dois conceitos por ela definidos: A Educação e a Arte. (...) Muitos homens inteligentes têm tentado responder à pergunta O que é a Arte, mas nunca satisfazendo toda a gente. (...) A Arte, como quer que a definamos, está presente em tudo o que fazemos para agradar os nossos sentidos”. (Read, 1958)

No que diz respeito à Educação pela Arte, durante a 2ª Guerra Mundial, Read fomenta a ideia de que a arte transcende a política e o nacionalismo, afirmando que a arte deverá caminhar de mãos dadas com a paz, participando e formando as pessoas devidamente nestes dois domínios. Este movimento, espalhou-se, pelo mundo, na década de 80, tendo repercussões em alguns países que aderiram à Educação pela Arte, onde professores, educadores, críticos e historiadores de arte, reclamaram a introdução de disciplinas de carácter estético no curriculum Escolar e a necessidade da redefinição do conceito do aluno (*National Art Education* nos E.U.A. e da *INSEA* na Grã-Bretanha).

“A Associação Portuguesa de Educação pela Arte, fundada em 1965, por João dos Santos, Calvet de Magalhães, Alice Gomes, Almada Negreiros, J. F. Branco, António Pedro, Adriano Gusmão, Cecília Menano entre outros, desenvolve o conceito de educação como um caminho para a formação do ser, da pessoa no seu todo: realçando o desenvolvimento da personalidade; do carácter; da imaginação; da criatividade; da expressão e, entre outros, a iluminação do ser.” (Santos, 1989, p. 127)

Segundo Santos (1989) a Associação Portuguesa de Educação pela Arte celebra um confronto entre o que considera Educação e o que não é Ensino “(...) simples memorização de matérias e conteúdos; saber imposto e diretivo; transmissão única de saberes e aprendizagens de conhecimentos (...) É preciso ir mais além e colocar a arte no seu devido lugar, usando-a para estimular a aprendizagem e imprimir um ritmo mais

criativo, livre e lúdico ao ensino / educação (...) a Educação pela Arte, que decorre do encontro da pedagogia moderna com as novas experiências artísticas, promoverá a formação humanística do indivíduo, pela integração e harmonia de experiências e aquisições, facilitando mesmo o aproveitamento escolar e especial num equilíbrio físico e psíquico”. (Santos, 1989)

Nos anos 50, Cecília Menano, desenvolve uma metodologia, que durante vários anos só teve paralelo no estrangeiro, com Arno Stern. Cecília Menano fez, com João dos Santos, uma serie de investigações sobre a projeção psicológica expressa no desenho, que ainda hoje são referências bibliográficas.

“Um destes estudos sobre o desenho de crianças afásicas, em que se verificou que as crianças com dificuldades na fala omitem a boca, e muitas vezes as orelhas, nos bonecos que desenhavam, abriu portas para o desenvolvimento de alguns sistemas de avaliação psicológica dos desenhos das crianças”. (Sousa, 2003, p.164)

Ao observar crianças a pintar, Stern (1946), compreende o papel fundamental que o desenho e a pintura têm para a criança, começando a dedicar-se á prática do desenho e da pintura como formas de educação.

Mantendo um interesse pela dimensão interpretativa do desenho e da pintura da criança, Stern estuda os mecanismos da “*Formulação*”, que, segundo ele, nasce de um ato motivado por uma necessidade interior e que não produz uma obra, basta-se a si mesma. Proporciona prazer, porque, pelo traço, libertam-se recalcamientos. Em 1887, Stern, funda o IRSE (Institut de Recherche em Sémeologie de l’Expression), onde estuda cientificamente a “*Semiológica da Expressão*”.

“A faculdade de efetuar traços aparece muito cedo entre os gestos da criança pequena, dependendo das suas capacidades psicomotoras. Estas faculdades de desenhar desenvolvem-se segundo um processo programado, e não, como vulgarmente se possa pensar, graças ás observações que a criança possa efetuar no meio onde vive.” (Stern, cit in Sousa, 2003, p. 165)

Stern centra-se especialmente nas qualidades exploratórias do ser humano, às quais se pode chegar através de uma prática despida de artifícios, que proporciona uma expressão regeneradora, natural, e uma atitude criativa.

“A expressão é como um vulcão, algo que brota espontaneamente, algo que vem do interior, das entranhas, do mais profundo do ser. Expressar é tornar-se vulcão, etimologicamente, é expulsar, exteriorizar sensações, sentimentos, um conjunto de factos emotivos. Expressar-se significa realizar um ato que não é ditado, nem controlado pela razão.” (Stern, 1973)

Stern (1970) assenta os seus processos pedagógicos no âmbito do que designou por “*Educação Criadora*,” contrária a qualquer condicionamento ou dependência, e estimuladora da iniciativa e autonomia do indivíduo.

“É uma educação não competitiva, baseada numa relação harmoniosa de vizinhança. a educação criadora, torna a criança mais segura de si, mais auto confiante, mais forte, mais resistente a situações adversas, mais capaz de vencer os obstáculos que a sociedade diariamente lhe apresenta. O ser criativo é um ser equilibrado, o contrário de um indivíduo agressivo e de um indivíduo desesperado”. (Stern, 1970)

Eurico Gonçalves, pintor, escreveu obras que são fundamentais, na formação inicial de qualquer professor, “*A Pintura das Crianças e Nós*” (1976), “*A Criança descobre a Arte*” (1991), e “*A Arte Descobre a Criança*” (1996).

Segundo Gonçalves (1976), a criança exprime-se pelo gesto, pelo som, pela palavra e pela imagem.

“O que exprime a criança? Sensações corporais, sentimentos de alegria, tristeza e serenidade, desejos, ideias, curiosidades, um conjunto de factos emotivos. Muitas vezes realiza em pintura o que a realidade social lhe nega. Se por exemplo, lhe acontecer ser impedida de brincar com os seus companheiros será, muito provavelmente, esse seu desejo ou a tristeza de não o poder concretizar que exprime em pintura.” (Gonçalves, 1976).

Para Sousa (2003) o que é verdadeiramente importante é que a criança faça desenhando, e não o que desenha, nem como desenha, considerando que a produção plástica faculta à criança um plano onde esta pode expressar urgências anímicas que de outra forma seriam mais difíceis de manifestar. Para Sousa, um dos grandes erros cometidos pelos adultos, quando observam as produções plásticas das crianças, é ignorarem os fatores afetivos e emocionais que a levaram àquela criação, prendendo-se apenas na avaliação da forma em si.

“A criança quando desenha ou pinta, não o faz com a intenção de criar qualquer obra para ser contemplada ou avaliada por outras pessoas. O objetivo da sua ação criadora não é o desenho ou a pintura em si, mas a catarse das suas forças inconscientes mais profundas.” (Sousa, 2003, p.167)

Gonçalves (1991), conforme Sousa (2003), considera que é preciso saber ler, entender, a pintura infantil para que não se cometam erros, tendo estes, na maioria dos casos, como causa a intervenção desastrosa do adulto, causando muitas vezes graves perturbações à criança.

“O mundo plástico da criança é estruturalmente diferente do adulto, tem valores e leis particulares, características próprias, segundo as fases da sua evolução”. (Gonçalves, 1991).

## **i. Arte terapia**

“Inúmeros são os conceitos sobre arte terapia, sendo um deles, considera-la, um processo terapêutico decorrente da utilização da arte. A arte é a representação da vida, e um recurso mediador de interação entre pessoas e, através dela o homem pode aproximar-se, de um dos maiores patrimónios da humanidade, criar e recriar por meio da linguagem e da emoção”. (Arte, 1998)

A arte está então ao alcance de todos pois é uma expressão intrínseca ao ser humano. Segundo Osório (1998), “a arte propõe-se a algo que é pessoal e único, e expressa a linguagem do inconsciente”.

“A arte provê a possibilidade de dar forma a esta complexidade que é a nossa intimidade, sem as exigências da linearidade causa, temporal cartesiana que a lógica nos traz. Ao dar forma podemos dar sentido às nossas experiências, significando, e resignificando, as nossa vivências, ampliando e construindo a nossa própria consciência em relação ao mundo”. (Ciornai, 1994, p.41-42).

Segundo França (1998), o processo “arte terapêutico” tal como na arte tudo tem uma origem e um sentido. Para Osório (1998) a Arte Terapia procura recuperar a “dimensão absoluta do homem”, convergindo nesta prática diferentes saberes como arte, educação, ciência e saúde.

“A arte terapia está especialmente voltada para a imagem, a criatividade, e a expressão humana, e toca de forma significativa em questões como: a transformação do indivíduo, identidade, comunidade, cultura, política, ecologia, espiritualidade, etc”. (Berg, 1999, p.122)

Philippini (2000) considera que a Arte Terapia através de várias formas de expressão ajuda a libertar e consolidar potenciais criativos, auxiliando a descoberta do caminho criativo de cada um, ajudando no reconhecimento do “eu”.

“A experiencia de trabalho com a arte terapia proporciona a possibilidade, de reconstrução e de integração de uma personalidade. Contribuindo como procedimento prático, e apoiando um referencial teórico de suporte, permite à aquisição da autonomia, como objetivo ou meta para melhorar a vida humana (...) o sujeito adquire a condição de transcender as suas vivencias imediatas, experimentando novos sentimentos, e disponibilizando-se para novas oportunidades”. (Urrutigaray, 2003, p.18)

A arte e a criatividade são base, essência de várias áreas de trabalho que muitas vezes são confundidas entre si, de entre as quais podem citar-se: arte terapia, terapias expressivas, arte em psicoterapia, arte-educação e terapia ocupacional.

Segundo Barbosa & Cionai, (2000), a Arte Terapia tem como enfoque os processos individuais e emoções de cada indivíduo, procurando direcionar o trabalho para a reestruturação mental do mesmo.

“A arte-educação tem como o objetivo a aprendizagem. O educador é formado para trabalhar a arte, em função do desenvolvimento mental, emocional e cognitivo do indivíduo, relacionando a arte com outras áreas do conhecimento. O foco aqui voltasse para o global, para o processo de desenvolvimento do grupo”. (Barbosa & Cionai, 2000)

“As terapias expressivas assemelham-se ao processo de arte terapia, contudo utilizam outros recursos expressivos, entre eles, teatro, movimento, dança, som, música, escrita, além de materiais plásticos”. (Andrade, 1994)

Para Andrade (1995), a arte em psicoterapia tem como objetivo auxiliar a resolução de disputas interiores, afetivas e comportamentais, recorrendo à expressão artística como meio de chegar à comunicação verbal.

“A arte em psicoterapia é realizada, sobretudo, por profissionais específicos da psicologia. Neste processo considera-se frequentemente a atividade plástica secundária, pois o efeito terapêutico é obtido somente por trocas verbais, em torno do conteúdo da obra. Nesta caso, utiliza-se a expressão plástica como meio de “acender” a comunicação verbal, ou como a única maneira de estabelecer uma comunicação, caso em que a representação simbólica é ignorada”. (Pain & Jarreau, 2001)

Conforme refere Naumburg (1960) a terapia ocupacional recorre ao artesanato, e à elaboração de produtos padronizados.

“Os métodos de ensino da terapia ocupacional, em grupo, não estão relacionados com a psicodinâmica da terapia psicanalítica. A arte terapia, ao contrário da terapia ocupacional, fundamenta os seus métodos no encorajamento da associação livre, com orientação analítica, enfatizando a libertação dos conflitos inconscientes do paciente.” (Naumburg, 1960)

Segundo Valladares (2003) as fronteiras entre estas áreas, podem parecer muitas vezes subtis, pois arte-educação pode ser de certa forma terapêutica, assim como os processos terapêuticos podem ser educativos. Estas várias áreas podem ser usadas conjuntamente, ou uma ser mais indicada que outra, para determinado paciente.

“As referencias teóricas em arte terapia, podem ser diversas, entre elas, citam-se a abordagem junguiana, gestáltica, comportamental, psicanalítica, antroposófica,

centrada no indivíduo, construtivista, etc, caracterizadas de acordo com a singularidade de cada terapeuta, estabelecendo assim diferenças e semelhanças nas formas de desempenhar a profissão”. (Philippini, 2000).

O percurso histórico da arte terapia, baseia-se nos estudos de Andrade (1994, 1995 e 2000), e Pain & Jarreau (2001), que fazem as primeiras pesquisas sobre o cruzamento entre a arte e a psiquiatria.

“Para Freud, a criação artística é produto de uma função psíquica, denominado sublimação. A psicanálise estabelece conexões entre a libido e o impulso criador; este seria resultante de desejos sexuais e agressivos sublimados, pela canalização de parte da energia primária e instintiva para uma representação simbólica do objeto de satisfação”. (Andrade, 2000, p.51)

## **ii. Conceito de Criatividade nas Artes Plásticas**

Criatividade tem como origem a palavra CRÉ (Latim), que significa criação artística. Ser criativo é ter a capacidade acrescentar algo novo ao já existente, criar algo novo. O investigador considerado ‘o pai da criatividade’ Guilford (1983), considerava que o talento criativo era essencialmente uma questão de inteligência e de Q.I.. Já Amabile (1983) defendia que a inteligência é um componente necessário, mas não suficiente para o desempenho criativo.

Para Vernon (1989), “a criatividade determina a capacidade de um indivíduo gerar ideias novas ou originais, *insights*, invenções, reestruturações ou objetos artísticos que especialistas considerem possuírem valor científico, estético, social ou tecnológico”. A criatividade define-se com o pensamento discordante, demarcado pela flexibilidade, originalidade e fluidez de ideias e soluções. E surge de uma personalidade sensível e aberta à experiência.

A prática contínua da expressão artística, promove a estruturação e o desenvolvimento da personalidade humana, revelando o “SER” com todas as suas potencialidades criativas, ilustrando fenómenos subjetivos como a intuição e sensibilidade estética. A arte contribui para desbloquear a criatividade, abrindo caminho para o desenvolvimento da individualidade.

“O ente humano é o único ser educável: a planta pode ser cultivada e o animal, domesticado e adestrado, mas cultivo, domesticação, adestramento e treino não são educação. (...) O objeto da educação, cientificamente considerado, não diz respeito ao

ser das coisas mas ao agir humano, recaindo sobre as relações conceptuais da atividade que se dirige à formação da personalidade”. (Nóvoa, 2003,p. 297).

### **iii. Criatividade no ensino inclusivo**

Segundo Bonnie Cramond (*cit. in* Morais, 2006) embora um indivíduo possa ter nascido com aptidão criativa e sensibilidade percetiva, ser-lhe-á difícil desenvolver estas suas capacidades inatas, se não tiver acesso, por parte de familiares, professores e amigos á arte, seja pelo desenho, trabalhos manuais, etc.

“Perante o pedido de descrição do aluno ideal, Torrance (1962) descobriu que os professores escolheram as crianças com QI elevado em detrimento das crianças com criatividade elevada”. (Vale, 2010)

O desenvolvimento da criatividade pode contribuir para a autonomia do aluno e para o crescimento da sua autoestima. O objetivo principal da educação deve ser participar no “crescimento” saudável do aluno, tornando-o uma pessoa plenamente desenvolvida, tanto no domínio intelectual, como nos domínios emocional e social.

“De facto, educar segundo a criatividade, aponta para a motivação criativa do aluno bem como a do educador, que deve assumir também ele uma postura criativa”. (Bonnie Cramond in Morais, 2006)

O professor deve ser criativo, pró-ativo, deve de arriscar, não deve ter receio de fazer o que ainda não foi feito, deve pensar o ensino como uma arte, deve ser mais que uma “máquina de debitar matéria,” deve tentar ver para “para além da casca do ovo.”

Não se pode “ensinar muitos como se fossem um,” cada turma é uma turma, cada aluno é um aluno, tem necessidades, ritmos e modos diferenciados de aprendizagem. Considerando que os alunos não aprendem todos da mesma maneira, não partem todos do mesmo “sítio,” é muito importante o apoio do professor. O professor deve planificar a aula tendo em conta todos os alunos da turma, ser criativo ter capacidade de improvisação, com base no programa, adapta-lo ao contexto aluno/escola/local; desta forma todas as crianças tomam parte na mesma atividade, na qual participam num programa de aprendizagem semelhante, mas de uma forma que consiga responder ás suas necessidades específicas, ajudando a personalizar para cada aluno a experiencia da aula.

Rogers (1985) refere que o ambiente em sala de aula propício á criatividade, é aquele em que as ideias são consideradas tão válidas como as boas respostas, e que os erros são considerados como oportunidades de aprendizagem. Vale (2010) afirma que

“o sistema educativo vem a limitar o desenvolvimento pessoal do aluno, impondo a todas as crianças o mesmo modelo cultural e intelectual, não tendo em consideração a sua individualidade, os seus gostos e talentos pessoais.”

Segundo este autor, o ensino direciona-se cada vez mais para o desenvolvimento do conhecimento abstrato em detrimento de outras qualidades tão importantes como a imaginação e criatividade.

A escola deve ser inclusiva, deve privilegiar a partilha de experiências (inteligências múltiplas) para que todos possam brilhar, a riqueza está na diferença. Para que se ensine as crianças com NEE com os olhos postos na sua eficiência e não na sua deficiência, é necessário ajudar os professores a aperfeiçoarem-se como profissionais mais reflexivos e mais críticos, mais criativos, só assim será possível assegurar que os alunos que sentem dificuldades na aprendizagem possam ser tratados com respeito e olhados como alunos potencialmente ativos e capazes.

“A diferenciação pedagógica tem como objetivo primeiro, o sucesso educativo de cada um na sua diferença, ou seja, não é um método pedagógico isolado em si mas sim todo um processo de educação em que o aluno é o centro condutor das ações e atividades realizadas na escola.” (Boal, 1996)

Neste sentido os alunos com Necessidades Educativas Especiais, proporcionam uma mudança de mentalidades que vem tornar o ensino mais rico, mais criativo, para todos os alunos, um ensino para o desenvolvimento.

#### **iv. O papel dos professores e da educação artística para a inclusão**

“A educação em Arte deve permitir o equilíbrio entre a mão e o espírito; entre o fazer e o ser”. (Vale, 2010)

Faz diferença saber que a sala de aula é um sítio onde é possível sentir que se pertence, porque todas as outras pessoas sentem o mesmo.

Para Gomes “ser professor no século XXI é ser alguém que, sobretudo, sabe relacionar-se pessoalmente com cada aluno e com cada pessoa, respeitando a diferença que identifica cada um. Esta atitude implica um processo crítico, reflexivo e construtivo do professor capaz de promover a educação dos sentimentos, do amor e dos valores, como forma de ajudar os outros a serem felizes, a encontrarem-se a si próprios, a aprenderem a ser e a saberem respeitar o outro”. (Gomes, 2001, cit *in* Rebelo, 2011).

A sala de aula pode ser um sítio mais agradável se for claro que todos têm necessidades em comum, como sentir-se aceite, respeitado, seguro, bem-sucedido, etc.

Os alunos têm que se sentir “bem-vindos” e confortáveis no espaço sala de aula. Uma sala de aula que contenha trabalhos e outros artefactos concebidos pelos alunos é convidativa. Opções de distribuição dos alunos pela sala flexíveis e confortáveis, também são sinal de bom acolhimento. Um momento de pausa durante a aula no qual os alunos e o professor possam conversar acerca da vida quotidiana, contribui para a construção de pontes entre aprendizagem e as “suas realidades.”

“(…) preparar exercícios culturais, de modo que com eles o educando reaja sempre harmonicamente; regular, com os sentimentos da simpatia, a atuação dos diferentes graus e espécies de cultura; conseguir, enfim, que tudo quanto seja ministrado ao indivíduo, o faça vibrar de emoções agradáveis, sem prejuízo de nenhuma das aptidões a desenvolver”. (Nóvoa, 2003, p. 938)

Numa sala de aula de ensino diferenciado, inclusivo, o professor ensina os alunos a distinguirem o que sentem em relação a algo que alguém fez e o valor dessa pessoa. Além disso o professor ajuda os alunos a aprenderem a resolver problemas de forma construtiva e, a abordar a questão em causa sem fazer com que alguém, ou o grupo, se sinta inferiorizado.

Os alunos, devem saber que é positivo pedir ajuda quando necessário, que não há problema em dizer-se que não se sabe, que uma pergunta séria irá receber uma resposta igualmente séria, que não haverá “olhos revirados” quando alguém expressar algo que aparenta ser invulgar ou evidente, que haverá oportunidade de desenvolver ideias novas. A segurança está presente quando cada um se sente aceite como é e quando lhe é reconhecido valor suficiente para que o queiram ajudar a melhorar ainda mais.

“Alguns educadores afirmam que uma “boa” educação é aquela que assegura que todos os alunos aprendem certas informações essenciais e a dominar determinadas competências básicas de acordo com um caminho e delimitação de tempo recomendados. Outros definem uma “boa” educação como aquela que ajuda os alunos a maximizarem as suas capacidades de aprendizagem. Uma vez que esta última definição encoraja uma subida contínua da fasquia e o testar dos limites pessoais, parece ser a mais adequada para todos os alunos.” (Tomlinson, 2008)

O objetivo do ensino diferenciado é ajudar cada aluno a desenvolver o máximo possível, quer relativamente a capacidades gerais, quer a talentos específicos. O professor empolga-se com o desenvolvimento de cada aluno e da turma. Os progressos de cada aluno são motivo de celebração e o desenvolvimento de uma pessoa não tem mais nem menos valor do que o de outra.

Numa sala com ensino diferenciado, o objetivo do professor é descobrir se os alunos estão sintonizados com objetivos educativos chave e providenciar-lhes experiências de aprendizagem que os façam progredir mais. O objetivo do professor é ensinar para o sucesso. Neste contexto, ser justo significa certificar-se de que cada aluno recebe o que necessita para progredir e ser bem-sucedido. Alunos e professor fazem parte da equipa que está a tentar assegurar que a sala de aula funcione bem para todos. Professor e alunos colaboram em prol do desenvolvimento e sucesso mútuos.

Embora o professor seja claramente o líder do grupo, os alunos podem ajudar a desenvolver e melhorar as rotinas da sala de aula e contribuir significativamente para a resolução de problemas.

Sanches (1996, p.42) considera que

“é necessário que o professor mude a seu papel dentro da sala de aula, 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.”

Ajudar alunos a adotar uma atitude positiva perante a vida é, ao mesmo tempo, uma grande responsabilidade e uma oportunidade maravilhosa.

A relação pedagógica entre os professores da turma e os professores de apoio, deve ser de partilha e muito trabalho conjunto de preparação de aulas, tendo como objetivo dar o máximo apoio a todos os alunos da turma, trabalhando um ambiente de inclusão. É muito importante questionar sempre a origem do problema, para atingir a eficácia, há que criar um ambiente educativo determinado pela ação e reflexão.

O professor de educação especial tem um papel fundamental na promoção do trabalho em parceria e cooperação, impulsionando as mudanças necessárias, para a melhoria do processo de ensino-aprendizagem. Também tem um papel muito importante como fomentador da interdisciplinaridade e da transdisciplinaridade, cativando nos outros professores para a perceção de que os resultados mais criativos ocorrem com base no diálogo entre as várias áreas do conhecimento.

“As nossas escolas têm-se dedicado a ensinar o conhecimento científico, com todos os esforços para que isso aconteça de forma competente. Isso é muito bom. (...) A ciência é indispensável para que os sonhos se realizem. Sem ela não se pode plantar nem cuidar do jardim. Mas há algo que a ciência não pode fazer. Ela não é capaz de fazer os homens desejar plantas ou jardins. Ela não tem o poder de fazer sonhar. Não tem, portanto, o poder para criar um povo. Porque o desejo não é engravidado pela verdade. A verdade não tem o poder de gerar sonhos. É a beleza que engravida o desejo.

São os sonhos de beleza que têm o poder de transformar indivíduos isolados num povo, pois, como disse Santo Agostinho, um povo é um conjunto de seres racionais unidos por um mesmo objeto de amor.” Por isso me assombra a incapacidade das escolas para criar sonhos.” (Rubem Alves, 1998)

Na promoção do ensino inclusivo, ensino para o desenvolvimento, o ensino artístico tem um papel bastante importante, é até fundamental no desenvolvimento da personalidade social e cultural do indivíduo.

“Até tem, pois, o seu lugar numa democracia; mas só será eficaz o ensino popular da beleza quando fizermos na escola a educação estética das crianças (...) o belo tem uma importância real na educação e com a arte completa a cultura geral. Nesta época turva de mercantilismo grosseiro, aproveitemos a influência moralizadora do belo para desenvolver nas crianças o gosto estético, familiarizando-as com as coisas delicadas e elevadas”. (Nóvoa,2003, p.276)

O ensino pela arte privilegia formas de saber, articulando imaginação, criatividade e emoção, expondo novos horizontes á sociedade.

A experiência artística leva o indivíduo a um processo psicológico consciente o qual contribui para a sua auto valorização e desenvolvimento do espírito crítico.

Em prol do que foi referido anteriormente, na *Lei de Bases do Sistema Educativo (Capítulo II, Secção II, Subsecção I, Artigo 7o, alíneas a) e c)*, em contexto de 1º Ciclo do Ensino Básico, apenas se refere que no processo de ensino-aprendizagem, o **professor** deve:

23 “a) *Assegurar uma formação geral comum a todos os portugueses que lhes garanta a descoberta e o desenvolvimento dos seus interesses e aptidões, capacidade de raciocínio, memória e espírito crítico, **criatividade**, sentido moral e sensibilidade estética, promovendo a realização individual em harmonia com os valores da solidariedade social; e c) Proporcionar o desenvolvimento físico e motor, valorizar as atividades manuais e **promover a educação artística, de modo a sensibilizar para as diversas formas de expressão estética, detetando e estimulando aptidões nesses domínios.***”

Na educação artística, o professor deve orientar/motivar o aluno, tornando-o capaz de abordar o mundo de forma criativa, desenvolvendo nele a capacidade de transmitir sentimentos, ideias e sensações, exteriorizando o que sente, o que pensa, experienciando o campo da sensibilidade.

É fundamental proporcionar às crianças o contacto e manipulação de diversos materiais, em sala de aula. Explorar e desenvolver as suas competências, pondo-as em

prática através da experimentação de materiais/técnicas. Vivenciar esta experiência partilha-la com os outros, permite-lhes aumentar a sua capacidade de resolver problemas, desafios de forma eficaz tornando-as mais autónomas.

Como refere Barrett (1979), “só após o aluno ser capaz de identificar um problema, se tornará autónomo e independente, tendo o professor o papel de o incentivar e dar-lhe meios e processos para que desenvolva essas competências”.

Neste sentido, a criatividade estimula as crianças a desenvolver o seu ponto de vista, não dependendo este da opinião dos outros. Só assim, conseguem ter e desenvolver a consciência de si próprias.

#### **v. Criatividade nas Artes Plásticas no 2º ciclo do Ensino Básico como contributo para a inclusão de alunos com perturbações do espectro do autismo**

Segundo Asperger (1944)

“a criança com perturbações do espectro do autismo, caracteriza-se pela dificuldade na interação afetiva e social, interesses limitados e comportamentos repetitivos, tendo grande dificuldade em aceitar situações novas e necessidade de estruturação na organização e desenvolvimento de atividades”.

Foi da experiência docente na área artística, que se partiu indutivamente para a pergunta que serviu de ponto orientador para este projeto: *Poderá a criatividade nas Artes Plásticas potenciar as aprendizagens, a socialização, a autonomia, a autoestima do aluno com perturbações do espectro do autismo e promover a sua inclusão?*

Alberto Sousa refere, que a educação consiste na

“...preparação de cada criança para o seu lugar na sociedade, não apenas no seu aspecto vocacional mas também espiritual e mental, então não é de informação que ela necessita: é de sabedoria, equilíbrio, autorrealização, gosto – qualidades que apenas podem provir de um exercício unificado dos sentimentos para a atividade de viver. (...) O processo de inclusão através da criatividade, torna mais abundante o processo de ensino-aprendizagem dos alunos com necessidades educativas especiais e dos alunos ditos “normais”, dando a todos uma maior amplitude criativa,”(...) não apenas numa ou noutra, mas em todas as áreas artísticas, globalizadamente, Expressão Musical, Expressão Dramática, Expressão Dançada, Expressão Verbal, Expressão Plástica, Expressão Literária...entre outras” (Sousa, 2003, p.83).

Devido a diversos fatores, quer familiares ou sociais, as crianças têm vindo a perder a oportunidade, o hábito de brincar livremente, experimentar, partilhar

experiências com os seus pares, ou então de conhecer aquilo que lhe pode ser mais útil: aguçar a sua curiosidade e o seu desejo de aprender, ser criativo, entrar em contacto com os outros, desabrochar descobrindo as suas diferenças, desenvolver a sua imaginação e o seu poder de criar, de sonhar, de amar, de perceber através dos seus sentidos, que deverão ser tão cuidadosamente educados como a memória, o raciocínio, a disciplina de que se encarrega a escola. É necessário ser permitido usar os sentidos, a imaginação e a criatividade para melhor conhecer o mundo e a si próprio.

“...as crianças possuem um poder de criação e de expressão artística que manifestam sob formas particulares; a intervenção do educador/professor, não tem por objeto contrariar as atividades da criança, mas exercer e desenvolver os seus meios de expressão e de criação abrindo novas possibilidades de enriquecimento.” (Best, 1980, p. 206)

Através da educação artística, é possível desenvolver a inteligência, a criatividade, a imaginação, a sensibilidade e a afetividade da criança, logo o professor não deve assumir uma posição “castradora,” não pode condicionar, o aluno, pelo contrário, deve promover a descoberta da sua própria forma de expressão, expressão dos sentimentos, a criatividade e espontaneidade. A educação artística deve contribuir para a construção da sua personalidade, do “eu” na sua plenitude, favorecendo a relação da criança com o mundo que a envolve, tornando-se um indivíduo incluído, autónomo, crítico e criativo.

No âmbito do ensino em Portugal, o Decreto-lei nº 49/2005 de 30 de Agosto, Lei de Bases do Sistema Educativo, referido no primeiro capítulo deste estudo, define um conjunto de objetivos gerais que devem ser atingidos. Uma leitura cuidada do referido decreto-lei, remete o leitor para a importância da criatividade e das artes no desenvolvimento de todas as crianças, visto que o próprio decreto-lei apela à promoção de um ensino que promova o “sucesso escolar e educativo a todos os alunos” (inteligências múltiplas). Assim sendo, estas diretrizes vão ao encontro da Escola Inclusiva ou da Escola para Todos, sendo, para isso, essencial o acesso a uma educação artística, já que esta ajuda ao desenvolvimento de capacidades fundamentais ao ser humano, como o espírito crítico, criatividade, a sensibilidade, socialização, etc.

Cabe, então, ao professor encontrar, criar e desenvolver práticas pedagógicas, baseadas nos *currículos* e programas de ensino que permitam ou sejam facilitadores e/ou geradores do desenvolvimento dessas capacidades. “A arte mais importante do

professor consiste em despertar a motivação para a criatividade e para o conhecimento.” (Einstein s.d. *cit in* Estanqueiro, 2010,p.11).

A experiência artística leva o indivíduo a um processo psicológico consciente o qual contribui para a sua auto valorização e desenvolvimento do espírito crítico.

Na promoção do ensino inclusivo, o ensino pela arte tem um papel muito importante, privilegia formas de saber, articulando, imaginação, criatividade e emoção, expondo novos horizontes à sociedade.

Para Vale

“Aarão de Lacerda (1890-1947) especialista em arte e história da arte, teve uma ação importante na primeira metade do século vinte, merecendo destaque a sua ação pedagógica, como professor e como divulgador de arte. Desenhou o esboço da educação, num sentido integrador da arte, com benefícios terapêuticos e psiquiátricos”. (Vale, 2010)

(...) “Segundo Nóvoa (2003), Aarão de Lacerda defende, uma educação que aumente a concentração mental, uma formação social com interdependência de saberes, propondo que a sedução estética funcione como princípio do processo educativo”. (Vale, 2010)

O educador/professor, não deve limitar a criação plástica, pelo contrário deve favorecer o seu crescimento, pois esta tem como principal objetivo dar forma às sensações e aos sentimentos, tornando qualquer individuo num ser mais resiliente, confiante, equilibrado, forte e capaz, superando com mais facilidade as dificuldades que a vida lhe apresenta.

Para Correia (2008), com a educação inclusiva surge a necessidade da implementação de um currículo estruturado e flexível, que responda às características dos alunos, gerando um grande desafio para as escolas e para os professores.

Ora o autismo revela-se, no número restrito e repetitivo de atividades realizadas e de interesses, refletindo-se no desempenho e inclusão da criança autista na escola.

“Segundo Ozonoff (2003), Kanner sentiu que estas crianças, são dotadas de “boas capacidades cognitivas,” excelente memória e capacidades visuais, forte interesse por números e letras e, muitas vezes, capacidade precoce para ler e escrever”. (Rebello, 2011).

Dado terem as Expressões Artísticas um papel fundamental no desenvolvimento das crianças, contribuindo para o seu enriquecimento pessoal, a sua introdução deverá ser feita no jardim-de-infância, na medida em que as crianças desenvolvem o sentido estético e a motricidade através da utilização de várias técnicas como a pintura, a colagem, o recorte, o desenho, a modelagem,

devendo acompanhar o indivíduo ao longo do seu percurso escolar, contribuindo para o seu desenvolvimento, motor, intelectual, emocional e social.

“As atividades artísticas são uma forma de desenvolvimento e de expressão da motricidade, da inteligência, da sociabilidade e da criatividade infantil. As atividades de criação artística ajudam a criança tendo ela necessidades educativas ou não: descobrir-se a si própria na ação e na sua realização, isto é, à afirmação de si própria, a despertar a sua criatividade, quer pela ideia proposta (...) quer pelo recurso às técnicas e materiais, ou seja, a torná-la autónoma e responsável, a despertar para a vida em grupo (...) e mesmo a despertar o seu sentido estético.” (Brás, 1994, p. 123)

“A arte desenvolve a mente e cria novos modos, respostas, situações e meios para promover competências sociais e afetivas, de forma a enriquecer a personalidade e experiências pessoais”. (Sousa, 2013)

Na Educação Especial a arte deve ser encarada, com a perspetiva de valorizar as experiências sensoriais/estéticas, com o objetivo de enriquecer as vivências.

“Os jovens com necessidades educativas especiais conseguem assimilar as experiências pessoais de uma forma mais natural, se à mesma aliarmos uma intervenção de carácter estético como participantes ativos (autores e criadores) ou passivos (fruidores e espectadores). (...) Estes jovens, por sua vez, estão sujeitos às mesmas influências, alterando a leitura que fazem desses momentos em que a arte invade o seu mundo. É esta a que deve ser aprofundada, pois quanto maior o estímulo, melhor será a resposta e, conseqüentemente, um desenvolvimento pessoal mais rico. (...) A deficiência não é impeditiva dos jovens se afirmarem como membros intervenientes no processo de criação. Este processo deve ser adaptado às suas capacidades e respeitar a diferença como parte integrante. A experiência por si só cria respostas que são sempre benéficas na avaliação da personalidade, capacidade de apreensão e pensamento abstrato do jovem.” (Heller, 2007).

### **III. Estudo empírico**

#### **1. Caracterização do meio**

A investigação realizada apresenta-se como um estudo de caso, decorrido numa escola do ensino básico na cidade de Lisboa.

A Escola Básica em que decorre o estudo é uma das dez escolas que constituem o respetivo Agrupamento.

<b>Número de alunos e de turmas por Ciclo / Programa na EB do estudo</b>							
	Pré-escolar	1º ciclo	2º ciclo	3º ciclo	Unidade de Apoio á Multideficiência	UEE	Total
Alunos	60	150	360	300	6	6	870
Turmas	2	1+1+1+2	7+5	4+3+2+1	1 Unidade	1 Unidade	29

Quadro 2. Número de alunos e de turmas por ciclo

<b>Distribuição dos professores pelos Ciclos/Programas na EB do estudo</b>						
Educadores	1º ciclo	2º ciclo	3º ciclo	Ensino Especial		Total
				Unidades	Apoio	
2	5	19	20	4	3	53

Quadro 3. Distribuição dos professores pelos ciclos/Programas

<b>Outras valências profissionais na EB do estudo</b>							
Técnicos CRI					Assistentes Técnicos	Assistentes Operacionais	Total
Terapeutas da fala	Fisioterapeuta	Técnica Educação Social	Técnica de Reabilitação	Psicólogas			
2	1	1	1	2	2	15	24

Quadro 4. Outras valências profissionais

## 2. Descrição do caso de estudo

### i. Caracterização do caso

As características do caso que se vai apresentar foram retiradas a partir da entrevista à mãe.

O jovem em estudo, que passará a ser designado por António (nome fictício), é um rapaz de 12 anos, saudável, que vive com os seus pais e um irmão sem deficiência, com 16 anos. Com o crescimento os pais notaram que o filho era diferente...Tinha um olhar sem vida, tinha pouca oralidade não interagia com o irmão, tinha problemas com a alimentação porque recusava vários alimentos, rodava as tampas das panelas no chão da cozinha repetidamente, entre outros comportamentos incomuns. Quando atingiu os três anos de idade, os pais nas consultas de rotina falaram com o pediatra sobre as suas dúvidas e preocupações, relativamente ao filho. Depois de reunidas todas as informações relativas ao seu desenvolvimento e comportamento, através dos instrumentos de avaliação e observação clínica, os resultados do ADOS apresentavam valores compatíveis com uma Perturbação do Espectro do Autismo. A comunicação/socialização era e é o domínio que se encontra comprometido. A

comunicação continua a apresentar-se como uma das áreas prioritárias, sendo necessário estruturar um plano transversal ao contexto familiar e educativo, assegurado pela terapeuta da fala. Este jovem também é acompanhado na escola, por uma terapeuta de reabilitação e uma psicóloga.

Segundo a mãe, o António em casa, com a família, verbaliza corretamente e mantém uma conversação fluente, mas na escola com os professores e colegas não verbaliza, para comunicar articula apenas as palavras sem emitir qualquer som, e recorre à exemplificação através da ação, ou ao Sistema SPC (Símbolos Pictográficos para a Comunicação). Apesar do António ler e escrever algumas palavras, fá-lo com muita dificuldade. A mãe refere que em casa mostra interesse pela leitura. Os seus pontos fortes são a matemática e os trabalhos manuais. Apresenta uma motricidade fina muito razoável e uma excelente caligrafia. É organizado e rigoroso. Aparentemente calmo, por vezes tem crises onde expressa bastante violência, tanto em casa como na escola.

Segundo a mãe, o António menciona várias vezes que não quer ir para a escola, pois não gosta de estar sempre a fazer a mesma coisa, referindo também que não percebe o porquê de não estar sempre na turma com os colegas, manifestando vontade de o fazer. Este jovem frequenta o 2º Ciclo do Ensino Básico (CEB), integrado numa Unidade de Ensino Estruturada, e integra uma turma do 5º ano de escolaridade, em três disciplinas, Educação Tecnológica, Educação Musical e Educação Física.

A professora de Educação Tecnológica, pertence aos quadros deste agrupamento de escolas, fazendo parte da coordenação desta escola, apesar de se encontrar a concluir a especialização em Educação Especial no ano letivo que ocorreu este estudo (2013/2014). No ano letivo anterior (2012/2013), opôs-se á abertura das Unidades de Ensino Estruturado e Apoio à Multideficiência nesta escola, não concordando com a inclusão destes alunos na escola. Os professores de Educação Musical e Educação Física são professores contratados.

Embora este aluno tenha um PEI (Programa Educativo Individual) e CEI (Currículo Específico Individual), não foi possível aceder aos mesmos, respeitando a sua confidencialidade. Perante o que foi acima referido, cabe aos professores encontrar, criar e desenvolver práticas pedagógicas, através da promoção do trabalho em parceria e cooperação entre os professores do ensino regular, educação especial e pais. Ir ao encontro de estratégias/metodologias adequadas, desenvolver atividades criativas, facilitadoras das aprendizagens, promotoras da entreaajuda, da interação/cooperação entre o aluno com PEA e os seus pares, evidenciando os seus pontos fortes,

desenvolvendo a sua autoestima, favorecendo a autonomia, facilitando a socialização e inclusão. Pois só assim é possível transformar barreiras em facilitadores à sua inclusão, pois TODOS os alunos devem ter igualdade de oportunidades.

“Na relação professor/aluno, Vieira (2005) diz-nos que é muito importante que o professor se liberte de preconceitos e estereótipos e que mantenha expectativas sempre positivas e adequadas em relação a todos os seus alunos, pois só assim se consegue uma relação que se quer positiva e construtiva.”( Andrade, 2012, p.27)

“A importância do professor situa-se a nível do desenvolvimento de competências da criança autista. Este favorece um equilíbrio pessoal, o mais harmonioso possível, fomentando o bem-estar emocional, aproximando-as do mundo, promovendo relações interpessoais significativas, tendo presente que são sempre necessários modelos educacionais que permitam à criança a aquisição destas competências, não esquecendo as perturbações da interação social, comunicação, linguagem, atenção que estas crianças possam apresentar”. (Carvalho, 2003)

## **ii. O projeto de Investigação-Ação: problemática e objetivos**

Pretendeu-se, através da presente investigação, averiguar a possível contribuição da criatividade nas Artes Plásticas para a inclusão deste jovem, com Perturbações do Espectro do Autismo, tendo em consideração que a comunicação/socialização é um domínio comprometido em qualquer sujeito autista, ainda que em níveis de comprometimento díspares. Assim, a ação baseou-se na convicção de que “As experiências criadoras pressupõem o incremento das relações e o refinamento das descobertas pessoais, uma vez que a criatividade é a função da relação transacional entre o indivíduo e o meio (...)” (Glória,2012, p.22). Pretendeu-se então verificar se a criatividade nas artes plásticas pode ser um adequado veículo para a inclusão de alunos com perturbações do espectro do autismo, tendo em conta que estes alunos, culturalmente, já se encontram integrados em escolas de ensino regular.

A preocupação central deste estudo pode sintetizar-se nos seguintes objetivos:

- Compreender de que forma a criatividade nas artes plásticas, pode contribuir para a inclusão de uma criança/jovem com PEA, na escola.
- Analisar a adequação das estratégias/métodos utilizados no ensino artístico e descrever a sua contribuição para a socialização, numa criança/jovem com PEA.

A investigação decorreu com a colaboração dos pais e dos docentes que participam diretamente no processo de ensino/aprendizagem do aluno em estudo.

“A investigação nasce de um problema o qual consiste em dizer, de maneira explícita, clara, compreensível e operacional, qual a dificuldade com que a sociedade se defronta e se pretende resolver. O objetivo da formulação do problema da pesquisa é torná-lo individualizado e específico.” (Correia, 2011 *ci.t in* Galvão, 2014, p.80)

A problemática desta investigação é a relação entre a criatividade nas artes plásticas e a inclusão dos alunos com PEA: como esta intervenção/experiência beneficia ou não estes alunos, se as artes plásticas estimulam a sua imaginação / criatividade, se a criatividade favorece ou não a sua inclusão/socialização. Extrapolando, qual o contributo da criatividade nas artes plásticas para o “ensino inclusivo”, indo ao encontro do verdadeiro conceito de “escola inclusiva.”

### **iii. Pergunta de partida**

*Poderá a criatividade nas Artes Plásticas no 2º ciclo do Ensino Básico ser um contributo para a inclusão de alunos com perturbações do espectro do autismo?*

### **iv. Procedimentos**

Os procedimentos utilizados na concretização deste projeto de investigação-ação, iniciaram-se com a definição da pergunta de partida. Seguidamente foram definidos os objetivos do estudo e a estratégia metodológica, optando-se, por uma abordagem qualitativa. Os dados de que a investigação carecia, partiam da observação do aluno com PEA em interação com os seus pares, professores e, ainda, do envolvimento da sua família nos projetos em curso.

O estudo de caso foi realizado por contextos de atividades, num primeiro contexto - a UEE - no Ateliê de Expressão Plástica, Desenvolvimento Pessoal e Social (DPS) e na Oficina de Música; num segundo contexto - a Sala de Aula - nas disciplinas de Educação Tecnológica e Educação Musical.

Durante a investigação-ação, na UEE, a mestranda trabalhou com o mesmo empenho com todos os alunos aí apoiados (seis alunos com PEA). Os resultados obtidos foram muito positivos com todos os alunos. A mestranda sentiu necessidade de

selecionar apenas um dos seis alunos com PEA para este estudo, pelo facto do mesmo se tornar demasiado extenso se apresentasse todos os alunos.

No primeiro contexto - UEE - no atelier de Expressão Plástica, orientado/coordenado pela mestranda no âmbito deste projeto de investigação-ação, com a colaboração dos dois professores de Educação Especial desta unidade que apoiam/acompanham o aluno em estudo, a atividade foi organizada tendo como prioridades, expor e desenvolver os conteúdos específicos abordados na UEE de forma lúdica e criativa, recorrendo às artes plásticas e, em simultâneo, possibilitar a participação de outros alunos da escola (preferencialmente alunos que integrassem turmas dos alunos apoiados na UEE) para que estes pudessem participar nas atividades desenvolvidas, tendo como propósito a partilha de experiências e de saberes, procurando “abrir” a própria unidade à comunidade escolar, para que esta deixasse de ser um espaço segregado na própria escola, prejudicial à inclusão dos alunos apoiados na mesma. Pois, tal como aduz Correia (1999), “a inclusão traz vantagens tanto para os alunos com necessidades educativas especiais como para os alunos sem necessidades educativas especiais”.

Para recolha de informação foram elaborados guiões de entrevista, para professores (Anexo 1, p.II) e encarregado de educação (Anexo 2, p.XV); foi também elaborada uma grelha de observação direta/participante (Anexo 4, p.XIX), sendo estes instrumentos validados por peritos antes da sua aplicação. A recolha de dados baseou-se no tratamento de conteúdos das entrevistas semiestruturadas (aos professores envolvidos no processo de ensino aprendizagem do aluno em estudo e encarregado de educação) e de registos de observação direta/participante, como meios privilegiados da investigação, para uma melhor análise das experiências em estudo, de modo a facilitar uma melhor compreensão dos processos e resultados obtidos. Esta análise fez parte da autorregulação da atividade profissional da mestranda, e os referidos dados foram utilizados para reflexão científica, garantindo-se o anonimato de todos os participantes. A utilização dos referidos resultados, foi objeto de um pedido de assinatura de declaração de consentimento informado por parte do Encarregado de Educação do aluno em causa.

No decorrer da investigação-ação, de forma a aprofundar a compreensão do caso em estudo, houve necessidade por parte da investigadora, de recolher alguns relatos de docentes e encarregados de educação. Relatos estes que foram analisados e sintetizados pela investigadora e isentados de informações identificadoras dos envolvidos (Anexos 7

e 8), resultantes da sua atividade na escola relacionada com o aluno em estudo. Seguidamente foram retirados e organizados os dados, que foram tratados validando a justificação de conclusões, que foram depois confrontadas com as de outros estudos, discutidos na revisão da literatura.

## **v. Estratégia metodológica**

Os textos sobre metodologias das ciências sociais começam normalmente por salientar que a escolha do método se determina tendo em conta o objeto de estudo, os objetivos e a organização teórica de enquadramento da problemática.

“no que respeita à investigação social (...) importa, acima de tudo, que o investigador seja capaz de conceber e de pôr em prática um dispositivo para a elucidação do real, isto é, no seu sentido mais lato, um método de trabalho. Este nunca se apresentará como uma simples soma de técnicas que se trataria de aplicar tal e qual se apresentam, mas sim como um percurso global de espírito que exige ser reinventado para cada trabalho.” (Quivy e Campenhoudt, 2008)

Este “estudo de caso” configura-se como predominantemente qualitativo. No processo indutivo baseia-se na entrevista semiestruturada e na observação direta/participante, como meios privilegiados da investigação.

O enquadramento do “estudo de caso” dentro dos planos qualitativos é uma questão controversa, não havendo consenso entre os investigadores. Como referem Coutinho & Chaves (2002)

“se é verdade que na investigação educativa em geral abundam sobretudo os estudos de caso de natureza interpretativa/qualitativa, não menos verdade é admitir que, estudos de caso existem em que se combinam com toda a legitimidade métodos quantitativos e qualitativos”.

Ainda segundo estes autores, que se apoiam numa vasta revisão de literatura, o facto de o investigador estar pessoalmente implicado na investigação confere aos planos qualitativos um forte cariz descritivo, daí que a grande maioria dos investigadores considere o estudo de caso como uma modalidade de plano qualitativo.

Relativamente à abordagem qualitativa, Bogdan e Biklen (1994) referem que os dados recolhidos são ricos em pormenores descritivos relativamente a pessoas, locais e conversas, e de complexo tratamento estatístico. Ainda que os indivíduos que fazem investigação qualitativa possam vir a seleccionar questões específicas à medida que recolhem os dados, a abordagem à investigação não é feita com o objetivo de testar

hipóteses; mas sim privilegiar, essencialmente, a compreensão dos comportamentos a partir da perspetiva dos sujeitos de investigação.

Ainda e de acordo com Bogdan e Biklen (1994), são cinco as características base da investigação qualitativa: a fonte direta de dados é o ambiente natural, constituindo o investigador o instrumento principal; a investigação qualitativa é descritiva; os investigadores qualitativos interessam-se mais pelo processo do que simplesmente pelos resultados ou produtos; os investigadores qualitativos tendem a analisar os seus dados de forma indutiva; o significado é de importância vital na abordagem qualitativa. (Ferreira, 2011, pag.57)

Os métodos de pesquisa que melhor enquadram este estudo são de natureza qualitativa, uma vez que se pretendia produzir um estudo compreensivo e interpretativo da prática educativa (explorar, descrever ou explicar; analisar, proporcionar conhecimento acerca do fenómeno estudado e dos processos aplicados na ação, constatar ou contrastar efeitos e relações presentes no caso).

Relativamente ao paradigma da investigação-ação (...)

“é lícito afirmar-se que tem esse duplo objetivo: pretende obter uma maior eficácia nas práticas, facilitando o conhecimento das mesmas e o aperfeiçoamento dos intervenientes nessas mesmas práticas”. (Elliot, 1996 *cit in* Silva, 2011, p.46)

“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).

“Esse género de investigação orienta as melhorias das práticas consoante as aprendizagens que advém do estudo das consequências das mudanças, desenvolvendo-se num ciclo de planificação, ação, observação e reflexão. É, por esta via, um processo sistemático de aprendizagem orientado para a prática colocando-a à prova e tirando ilações dos resultados obtidos, passando pelo crivo de uma justificação argumentativa e cientificamente comprovada (Trilla, 1998 *cit in* Silva, 2011, p.46).

“ (...) Um dos grandes objetivos dessa metodologia de investigação é a reflexão que é possível efetuar sobre a ação a partir de ela mesma, numa tentativa de, como afirma Cembranos (1995), superar a realidade atual”. (Silva, 2011, p.46)

A investigação-ação deve ser norteada por um plano de ação, suportado por um quadro de pressupostos metodológicos, denominados por fases. Pérez Serrano (1994), refere que na concretização de um projeto desta natureza é necessário seguir quatro

fases, nomeadamente (i) identificar um problema, (ii) construir o plano de ação, (iii) proposta prática do plano e observação dos resultados e, por fim, (iv) refletir, interpretar e concluir os resultados, a partir dos quais se pode replanificar a intervenção.

“Sobre este assunto Santos (2004) enfatiza essa forma de investigar que permite (i) desenvolver o projeto de forma interdependente numa lógica de agir, rever, criticar e refletir, (ii) facilitar uma resposta rigorosa ao problema em estudo, (iii) envolver de forma ativa todos os intervenientes participantes no estudo e, por fim, promover processos inovadores de mudança.”. (Silva, 2011, p.47)

Após análise do descrito conclui-se que este género de investigação, a investigação-ação, facilita ao investigador uma tomada de consciência crítica e reflexiva relativamente aos factos em estudo, permitindo relacionar de forma coerente a teoria com a prática combinada numa prática de investigação reflexiva.

## **vi. Observação Direta/Participante e Entrevista Semiestruturada**

Com a escolha da observação direta como método de recolha de informação, neste projeto, pretendeu-se observar as relações, as interações, pessoas envolvidas, dinâmicas, maneiras de fazer, estratégias, ritmos. Os dados de que a investigação se socorreu partiram da observação direta do aluno com PEA em interação com os seus pares e professores.

Para Quivy e Campenhoudt (2003, p. 164)

“a observação engloba o conjunto de operações através das quais o modelo de análise (constituído por hipóteses e por conceitos) é submetido ao teste dos factos e confrontado com dados observáveis. Ao longo desta fase são reunidas numerosas informações. (...) A observação é, portanto, uma etapa intermédia entre a construção dos conceitos e das hipóteses, por um lado, e o exame dos dados utilizados para as testar, por outro.”

Isto é, quem investiga capta tudo o que as suas capacidades sensoriais forem capazes de perceber e processar cognitivamente e que se revelem pertinentes para o estudo em curso. Os dados de que a investigação carecia, foram obtidos da observação direta do aluno com PEA e, ainda, do envolvimento da sua família nos projetos em curso.

A observação desta interação e envolvimento foi organizada em torno de temáticas relacionadas com as artes plásticas, nomeadamente, no que diz respeito aos aspetos: estimulador da criatividade, promotor da socialização, inclusão e fomentador

de contextos normalizadores. Assim, foi concebida e validada por peritos uma grelha de observação que define objetivamente o campo de análise com o intuito de controlar as observações efetuadas nessas mesmas áreas, nomeadamente, no que diz respeito aos aspetos: estimulador da criatividade, promotor da socialização, inclusão e fomentador de contextos normalizadores. (anexo 4, grelha 3, p. XIX)

Ao contrário do que se verifica através do inquérito e por questionário, a metodologia da entrevista tipifica-se por um contacto direto entre quem investiga e os seus interlocutores.

Para Quivy e Campenhoudt (2003);

“nas suas diferentes formas, os métodos de entrevista distinguem-se pela aplicação dos processos fundamentais de comunicação e de interação humana. Corretamente valorizados, estes processos permitem ao investigador retirar das entrevistas informações e elementos de reflexão muito ricos e matizados.”

Ao falar, a pessoa torna-se presente, deixa o seu testemunho. Pretende-se assim estabelecer uma troca de informação, durante a qual o interlocutor do investigador comunica as suas perceções de um acontecimento ou de uma situação, procurando que esses fossem objetivamente relacionados com as suas vivências em projetos de artes plásticas, envolvendo o aluno com PEA.

Dialogar sobre o que se sentiu/sente e pensa aproxima, humaniza a atmosfera, confere um rosto à teoria. Procurou-se, portanto, apesar de se ter um conjunto estruturado de perguntas, dar espaço ao entrevistado para se exprimir livremente, conferindo-se, assim, à entrevista um registo de conversa.

Neste sentido, ter a perceção do modo como os vários interlocutores vivenciaram as artes plásticas e o ensino artístico, direcionado às Perturbações do Espectro de Autismo, permite ao investigador relativizar a própria experiência, aprofundando, dessa forma, o seu conhecimento sobre o impacto do objeto em estudo.

As entrevistas aos professores que acompanham o aluno com PEA e Encarregado de Educação, visaram apurar qual o comportamento que o aluno com PEA adotara, que papel desempenhara e que tipo de intervenção tivera; de que forma a experiência o beneficiou ou não; se as artes plásticas estimulam a imaginação / criatividade do indivíduo com PEA, se a criatividade favorece a sua inclusão/socialização. O guião da entrevista (anexo 1, grelha1, p.II e anexo 2, grelha 2, p.XV) foi elaborado pela mestranda com base na revisão da literatura, para complementar a recolha de informação, a um grupo escolhido intencionalmente, tendo

todos os selecionados conhecimentos significativos para contribuir de uma forma aprofundada para os objetivos da investigação. O referido instrumento foi validado por peritos.

## **vii. Análise de Conteúdo**

Realizou-se a análise de conteúdo das respostas dadas na entrevista realizada a cinco professores que trabalham diretamente com o aluno em estudo, descritas nas tabelas I e II (anexo 1, pp. III- IV), divididas por temas, com indicadores de frequência, correspondendo cada um dos temas aos objetivos que se pretendia alcançar. Importa registar que foi feita a auto-verificação das transcrições completas das entrevistas pelos respetivos participantes (anexo 1, pp. VI- XIV e anexo 2, pp.XVI- XVII).

### **vii.i Temas em análise**

Após a conclusão do relato do discurso de docentes e encarregados de educação, iniciou-se a sua análise de conteúdo. Os segmentos selecionados no discurso de docentes foram categorizados em quatro temas: criatividade, socialização, inclusão e ambientes/contextos – sala de aula. Os segmentos selecionados nos discursos dos encarregados de educação foram categorizados em cinco temas: criatividade, socialização, inclusão, ambientes/contextos – sala de aula e envolvimento parental.

A escolha dos temas foi feita tendo em consideração o conteúdo do discurso e a temática em estudo.

### **vii.ii Seleção das unidades de análise**

Em seguida passou-se a uma leitura mais aprofundada dos casos relatados, que permitiu selecionar 36 situações nos relatos do discurso docente e 25 situações nos relatos do discurso dos encarregados de educação, no total de 61 situações, designadas por unidades de análise. A escolha das referidas unidades de análise foi feita tendo como base a temática em estudo, correspondendo estas a palavras, frases ou parágrafos assinaladas com uma legenda colorida, nos relatos dos casos descritos (anexo 7, pp. LXXI- LXXIV e anexo 8, pp. LXXVI- LXXVII).

### **vii.iii Categorização**

As unidades de análise foram categorizadas, dentro dos temas anteriormente escolhidos, como pode verificar-se através da informação apresentada nas tabelas III e IV (anexo 7, p. LXX e anexo 8, p. LXXV). O registo, da categorização, foi efetuado a partir da escolha das referidas unidades de análise tendo como base a temática em estudo, correspondendo estas a palavras, frases ou parágrafos assinaladas com uma legenda colorida, nos relatos dos casos descritos (anexo 7, pp. LXXI- LXXIV e anexo 8, pp. LXXVI- LXXVII). Após a identificação, o registo e a respetiva categorização das unidades de análise, realizou-se a sua contagem. Os resultados obtidos apresentam-se nas tabelas 1 a 9 (pp.70-74). Agruparam-se os temas de forma a obterem-se respostas por temática, sendo calculada a percentagem de respostas na categoria/tema.

## **IV. Apresentação de resultados**

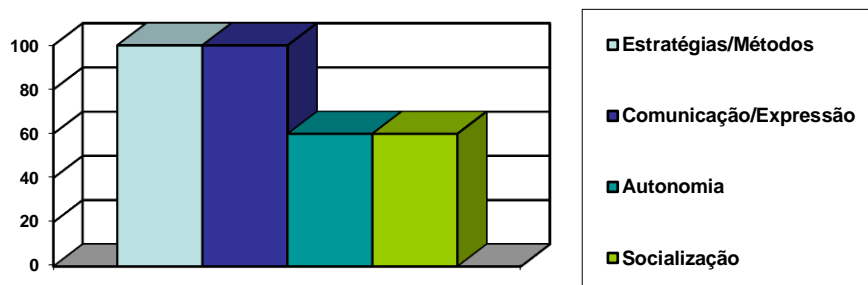
### **1. Análise de Conteúdo das Entrevistas Semiestruturadas**

#### **i. Resultados das Entrevistas a Professores**

**Questão 1:** Segundo os professores, as artes plásticas estimulam a imaginação e a criatividade do aluno com PEA? De que formas?

Aferiu-se, a partir da análise qualitativa que os professores que acompanham o aluno com PEA, consideram que as artes plásticas estimulam a sua imaginação e criatividade, através de estratégias/métodos (100%), desenvolvendo a comunicação e expressão (100%), aumentando a autonomia (60%) e facultando a sua socialização (60%). Todos os professores que acompanham o aluno com PEA em estudo, consideram que o ensino das artes plásticas estimula a criatividade no aluno, através das estratégias/métodos utilizados e da forma como facilita a sua comunicação/expressão. Os professores de Educação Especial, Educação Física e Educação Tecnológica também referem a aumento da autonomia no aluno. Também é referida a promoção da socialização por três professores que acompanham o referido aluno, sendo estes os professores de Educação Especial, Música e Educação Tecnológica.

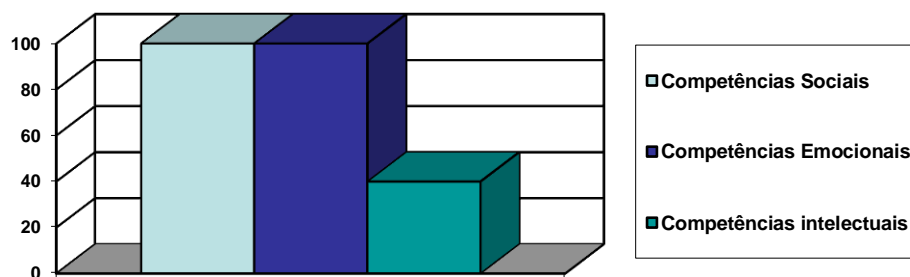
**Gráfico 1. Fatores que contribuem para a estimulação da imaginação e criatividade através das Artes Plásticas segundo os professores**



**Questão 2:** Segundo os professores, que competências sociais podem ser desenvolvidas no aluno com PEA através das metodologias/criatividade no ensino das artes plásticas?

Verificou-se que os professores consideram que as competências sociais a serem desenvolvidas no aluno com PEA, através das metodologias/criatividade no ensino das artes plásticas são; competências sociais (100%), competências emocionais (100%) e competências intelectuais (40%). Os dois professores de Educação Especial, para além das referidas competências, consideram também as competências intelectuais. Também é referido, pelo professor de Educação Física o desenvolvimento da autonomia.

**Gráfico 2. Competências desenvolvidas no aluno com PEA, através das metodologias/criatividade no Ensino das artes plásticas, segundo os professores.**

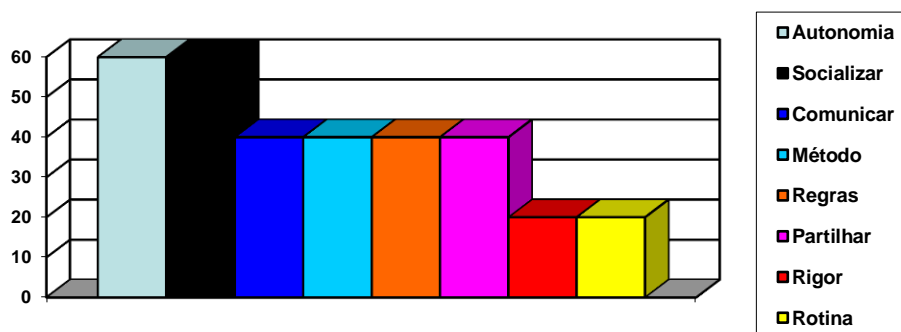


**Questão 3:** Segundo os professores, que aprendizagens podem ser realizadas pelo aluno com PEA através da criatividade das artes plásticas?

Aferiu-se que os professores que acompanham o aluno com PEA consideram que as aprendizagens que podem ser promovidas, através da criatividade das artes plásticas são, a autonomia (60%), socializar (60%), comunicar (40%), método (40%), regras (40%), partilhar (40%), rotinas (20%), e rigor (20%).

Quanto a esta questão a opinião dos professores que acompanham o aluno em estudo não é consensual. O professor de Educação Física e ambos os professores de Educação Especial, consideram a autonomia como sendo uma das áreas beneficiadas tendo como recurso a criatividade das artes plásticas, consideram também a comunicação e a socialização como sendo áreas que poderão ser beneficiadas com o recurso à criatividade nas artes plásticas. O professor de Educação Física concorda com os professores de Educação Especial relativamente à socialização, acrescentando também a partilha, às competências sociais a desenvolver com recurso a esta área. A professora de Educação Tecnológica concorda com o professor de Educação Física relativamente à partilha de experiências considerando também importante o contributo da criatividade nas artes plásticas para a estruturação e desenvolvimento de métodos de trabalho. A professora de Música concorda com a professora de Educação Tecnológica relativamente ao contributo que a criatividade nas artes plásticas poderá dar ao estruturar e desenvolver métodos de trabalho, mas acrescenta ao rol as rotinas e o rigor.

**Gráfico. 3 Aprendizagens que podem ser realizadas pelo aluno com PEA através da criatividade das artes plásticas segundo os professores**

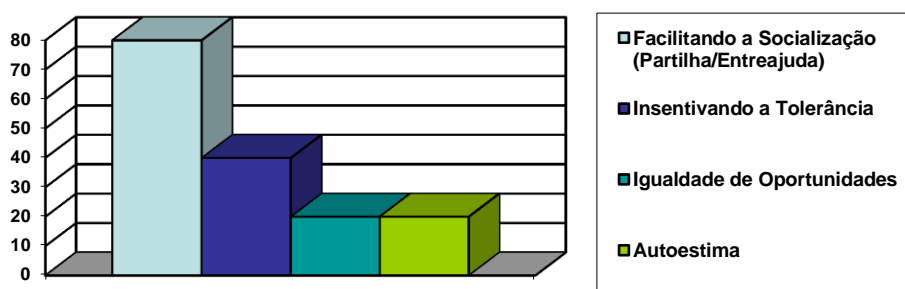


**Questão 4:** Segundo os professores, de que forma criatividade nas artes plásticas contribui para a inclusão do aluno com PEA?

Verificou-se que os professores que acompanham o aluno com PEA, consideram que a criatividade nas artes plásticas contribui para a inclusão do aluno com PEA, facultando a socialização, através da partilha e da entreaajuda (80%), incentivando a tolerância, favorecendo um ambiente tranquilo (40%), proporcionando igualdade de oportunidades, (20%), desenvolvendo a autoestima (20%).

Embora a opinião dos professores que acompanham o aluno em estudo não seja unânime, quatro dos cinco professores (professora de Educação Tecnológica, os dois professores de Educação Especial e professor de Educação Física), consideram que a criatividade nas artes plásticas contribui para a inclusão do aluno com PEA, facilitando a sua socialização através da partilha e da entreaajuda. Os professora de Música considera que a criatividade nas artes plásticas contribui para a inclusão do aluno com PEA, promovendo a tolerância e o respeito pela diferença, opinião esta a que o professor de Educação Especial anui. O Professor de Educação Especial também considera que a criatividade nas artes plásticas contribui para a inclusão do aluno com PEA, ao desenvolver a autoestima, valorizando os pontos fortes do aluno, promovendo a igualdade de oportunidades.

**Gráfico 4. Como pode contribuir a criatividade nas Artes Plásticas para a inclusão do aluno com PEA, segundo os professores**



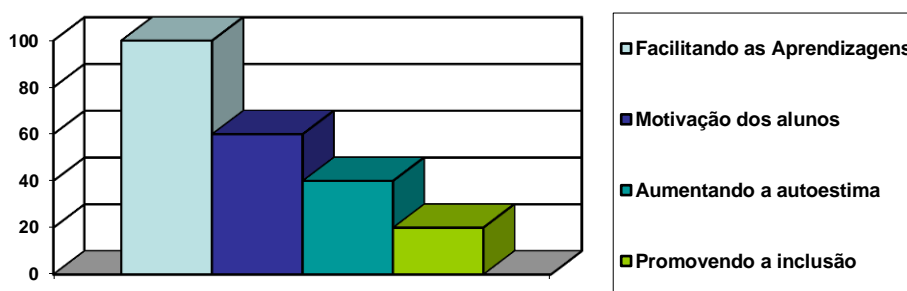
**Questão 5:** Segundo os professores, de que forma a interdisciplinaridade poderá implicar no sucesso do aluno com PEA?

Este estudo permitiu aferir que os professores que acompanham o aluno com PEA, confirmam que a criatividade no ensino das artes plásticas proporciona a

interdisciplinaridade, podendo trabalhar conceitos das várias disciplinas de uma forma mais criativa/lúdica, tendo como consequência o seu sucesso, facilitando as aprendizagens (100%), motivando os alunos (60%), aumentando a sua autoestima (40%) e promovendo a inclusão (20%).

Todos os professores que acompanham o aluno com PEA em estudo, consideram que a interdisciplinaridade poderá implicar no sucesso do aluno em estudo, facilitando as suas aprendizagens. Os professores de Educação Tecnológica, Música e Educação Física consideram também que a interdisciplinaridade motiva o aluno com PEA. As professoras de Música e Educação Tecnológica afirmam que a interdisciplinaridade para além de motivar o aluno e facilitar as suas aprendizagens também desenvolve a sua autoestima. O professor de Educação física considera que a interdisciplinaridade para além de motivar o aluno, e facilitar as suas aprendizagens, promove a sua inclusão no grupo turma.

**Gráfico 5. De que forma a interdisciplinaridade poderá implicar no sucesso do aluno com PEA segundo os professores**



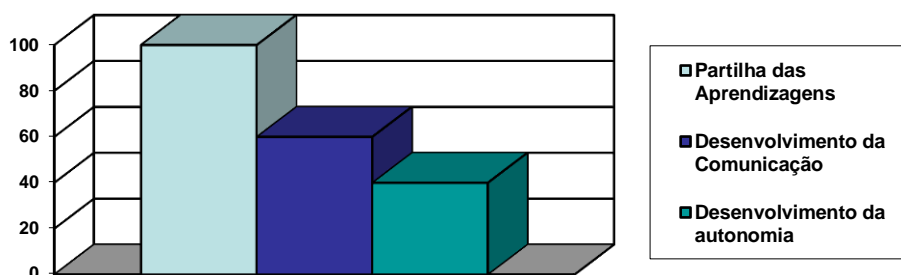
**Questão 6:** Segundo os professores, de que forma o ensino das artes plásticas, pode promover a socialização por parte do indivíduo com PEA?

Verificou-se que os professores que acompanham o aluno com PEA, corroboram que o ensino das artes plásticas promove a sua socialização. Comprovam que as características/ferramentas da disciplina, surgem como facilitadores da socialização/interação destes alunos: favorecendo a partilha de aprendizagens (100%), desenvolvimento da comunicação (60%), e desenvolvimento da autonomia (40%).

Todos os professores que acompanham o aluno com PEA em estudo, consideram que o ensino das artes plásticas pode promover a socialização do aluno com

PEA, através da partilha das aprendizagens. As professoras de Música e de Educação Especial, e o professor de Educação Física, para além de considerarem que o ensino das artes plásticas promove a socialização do aluno com PEA, através da partilha das aprendizagens, pensam também que nesta área, a socialização também é promovida através do desenvolvimento da comunicação. Ambos os professores de Educação Especial consideram que o desenvolvimento da autonomia promovido através do ensino das artes plásticas surge como mais um facilitador para a socialização do aluno em estudo.

**Gráfico 6. De que forma o ensino das Artes Plásticas pode promover a socialização do aluno com PEA segundo os professores**



**Questão 7:** Segundo os professores, o ensino das artes plásticas facilita a inclusão do aluno com PEA? De que forma?

Verificou-se que os professores que acompanham o aluno com PEA, confirmam que o ensino das artes plásticas facilita a sua inclusão. Promovendo a partilha de conhecimentos (80%), através da entreajuda (80%), respeito pela diferença (60%), através da criatividade (60%) e do desenvolvendo da comunicação (40%).

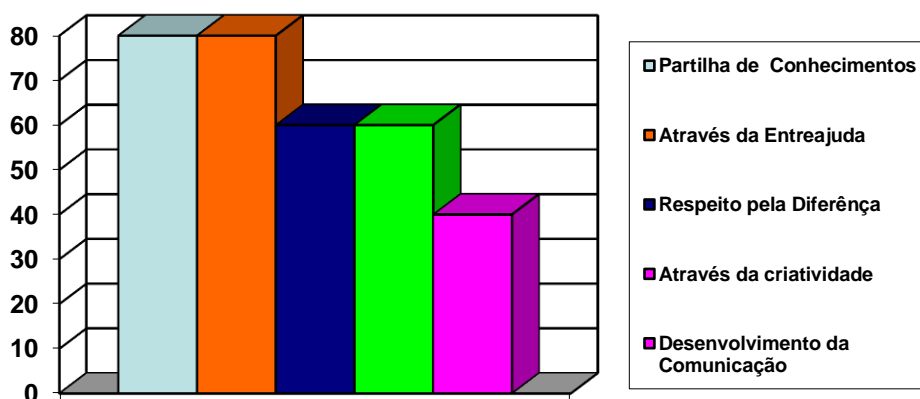
Embora a opinião dos professores que acompanham o aluno em estudo não seja unânime, quatro dos cinco professores (professora de Educação Tecnológica, ambos os professores de Educação Especial e professora de Música), consideram que o ensino das artes plásticas facilita a inclusão do aluno com PEA através da partilha de conhecimentos.

Dos quatro professores que consideram que o ensino das artes plásticas facilita a inclusão do aluno com PEA através da partilha de conhecimentos, três deles (professora de Educação Tecnológica, os professora de Música, e professora de Educação Especial) consideram também que a entreajuda promovida no ensino das artes plásticas é também

um facilitador á inclusão do aluno com PEA, sendo que o professor de Educação Física corrobora esta opinião.

Ambos os professores de Educação Especial que acompanham o aluno em estudo e, o professor de Educação Física, consideram que o respeito pela diferença, promovido no ensino das artes plásticas surge também como facilitador à inclusão do aluno com PEA. O professor de Educação Física e, as professoras de Música e Educação Especial, consideram a criatividade no ensino das artes plásticas promotora da inclusão do aluno com PEA. As professoras de Música e Educação Tecnológica consideram que o ensino das artes plásticas ao facilitar a comunicação do aluno com PEA promove a sua inclusão.

**Gráfico 7. De que forma o ensino das Artes Plásticas pode facilitar a inclusão do aluno com PEA segundo os professores**



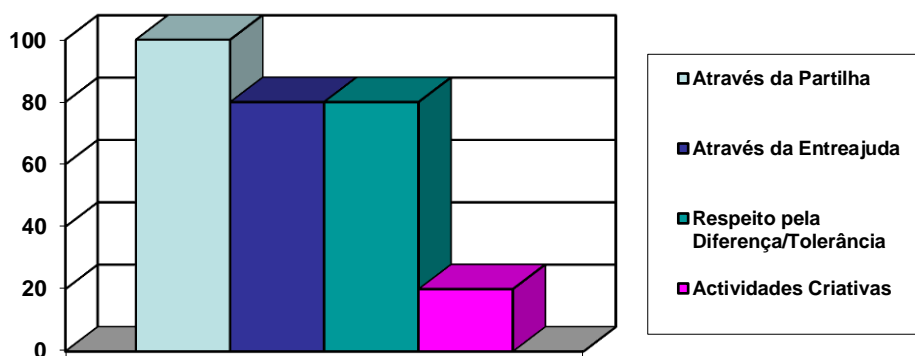
**Questão 8:** Segundo os professores, de que forma o ensino das artes plásticas, permite tratar de questões relacionais entre vários elementos de um grupo, facilitando a inclusão do indivíduo com PEA?

Aferiu-se que os professores que acompanham o aluno com PEA, comprovam que o ensino das artes plásticas permite tratar de questões relacionais entre vários elementos de um grupo, facilitando a sua inclusão, através da partilha (100%), entreajuda (80%), respeito pela diferença/tolerância (80%) e atividades criativas (20%).

Todos os professores que acompanham o aluno com PEA em estudo, consideram que o ensino das artes plásticas, permite tratar de questões relacionais entre vários elementos de um grupo, facilitando a inclusão através da partilha de experiências.

O mesmo número de professores, quatro, consideram que o ensino das Artes Plásticas permite tratar de questões relacionais através da entreatajuda (professoras de Musica, Educação Tecnológica e professores de Educação Física Educação Especial) e do respeito pela diferença/tolerância (professoras de Educação Tecnológica, Música, e ambos os professores de Educação Especial). A professora de Educação Especial considera que as atividades criativas promovidas no âmbito do ensino das artes plásticas promovem um ambiente de tolerância e respeito, facilitadores à inclusão do aluno com PEA.

**Gráfico 8. De que forma o ensino das Artes Plásticas permite tratar de questões relacionais entre vários elementos de um grupo, facilitando a inclusão segundo os professores**



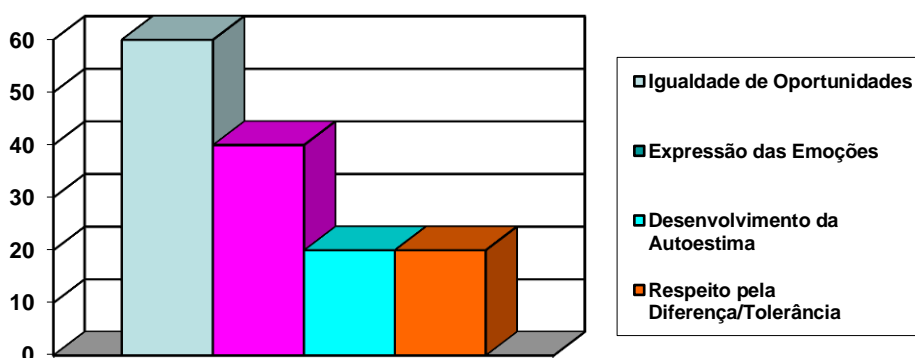
**Questão 9:** Segundo os professores, de que forma o ensino das artes plásticas facilita a criação de um ambiente harmonioso e seguro ao aluno com PEA?

Verificou-se que os professores que acompanham o aluno com SEA, confirmam que o ensino das artes plásticas facilita a criação de um ambiente seguro e harmonioso. Consideram que as “ferramentas”/metodologias inerentes á disciplina, surgem como geradores de um ambiente calmo, harmonioso, seguro. Considera-se que é importante assegurar a igualdade de oportunidades (acompanhamento individualizado do

aluno/ensino diferenciado) (60%), facilitando a expressão das emoções (40%), desenvolvimento da autoestima (20%), tolerância /respeito (20%).

Quanto a esta questão a opinião dos professores que acompanham o aluno em estudo não é unânime. Três dos cinco professores entrevistados (professoras de Música e Educação Tecnológica e professor de Educação Física) consideram que o ensino das artes plásticas facilita a criação de um ambiente harmonioso e seguro ao aluno com PEA promovendo a igualdade de oportunidades. A professora de Educação Especial considera que o ensino das artes plásticas facilita a criação de um ambiente harmonioso e seguro ao aluno com PEA facilitando a expressão das emoções, opinião reforçada pela professora de Música que considera também que a tolerância e o respeito é geradora de um ambiente harmonioso e seguro nesta área. O professor de Educação Especial refere que o ensino das artes plásticas facilita a criação de um ambiente harmonioso e seguro ao aluno com PEA através do desenvolvimento da autoestima do aluno com PEA.

**Gráfico 9. De que forma o ensino das Artes Plásticas pode facilitar a criação de um ambiente harmonioso e seguro ao aluno com PEA segundo os professores**



**Questão 10:** Segundo os professores, de que forma o encarregado de educação se envolveu nos projetos criativos/ artes plásticas, em que participava o aluno com PEA?

Aferiu-se que os professores que acompanham o aluno com PEA, de uma forma geral, sentem, uma grande abertura por parte do encarregado de educação, e muita vontade de cooperar com a escola, mostrando bastante interesse na sua inclusão, sem fazerem referência a projetos concretos, em que este se tenha envolvido.

### **Síntese**

Tendo em consideração os objetivos que se pretendem alcançar com este estudo:

- Compreender de que forma a criatividade nas artes plásticas pode contribuir para a inclusão de uma criança com PEA, na escola, contribuindo para o seu desenvolvimento.
- Analisar a adequação das estratégias/métodos utilizados no ensino artístico e avaliar a sua contribuição para o desenvolvimento/socialização, numa criança com PEA.

Aferiu-se a partir da análise qualitativa que, os professores que, acompanham o aluno com PEA, consideram que as artes plásticas estimulam a sua imaginação e criatividade, através de estratégias/métodos, desenvolvendo a sua comunicação e expressão, aumentando a sua autonomia e facultando a sua socialização.

*A professora de Educação Especial refere que, “(...) as artes plásticas são um veículo muito importante no que diz respeito á estimulação da criatividade neste aluno. Utilizando as estratégias adequadas, como por exemplo “ jogos criativos, ”permitindo que ele se expresse através do desenho, da cor, facilita-nos “chegar” até ele, e ele a nós. Facilita o desenvolvimento da sua forma de comunicar de se expressar, dá-lhe a oportunidade de experimentar e de aprender”. (cit in entrevista professora de Educação Especial, entrevista, anexo1, p.XIII)*

*Segundo a professora de Educação Tecnológica, “(...) utilizando os métodos adequados, penso que através do desenvolvimento de atividades da área artística, o António desenvolve a sua autonomia, a sua forma de comunicar, a autoestima, e a forma como se relaciona com os outros.” (cit in entrevista professora de Educação Tecnológica, entrevista, anexo1, p.VIII)*

Verificou-se que consideram que a criatividade/metodologias no ensino das artes plásticas facilitam/estimulam o desenvolvimento das competências sociais, emocionais e intelectuais no aluno com PEA.

*A professora de Educação Especial refere que, “(...) através da motivação gerada pelo processo criativo, o aluno desenvolve as suas competências no domínio, intelectual, social e emocional.”(cit in entrevista professora de Educação Especial, entrevista, anexo1, p.XIII)*

*O professor de Educação Especial considera que a criatividade no ensino das artes plásticas “(...) desenvolve, as suas áreas mais fracas, a comunicação, a forma como comunica, como expressa as emoções, e a socialização. As Artes plásticas facilitam o seu desenvolvimento pessoal, e intelectual, através do desenvolvimento da sua autoestima e autonomia. ”(cit in entrevista professor de Educação Especial, entrevista, anexo1, pp.XI-XII)*

Este estudo permitiu aferir que os professores que acompanham o aluno com PEA confirmam que a criatividade no ensino das artes plásticas proporciona a interdisciplinaridade, podendo trabalhar conceitos das várias disciplinas de uma forma mais criativa/lúdica, usando uma “linguagem mais prática”, tendo como consequência o seu sucesso, facilitando as aprendizagens, motivando o aluno, aumentando a sua autoestima e promovendo a sua inclusão.

*Segundo a professora de Educação Tecnológica, “(...) esta área é transversal, podem ser trabalhados os diversos conteúdos de uma forma mais lúdica, facilitando as aprendizagens, motivando o aluno desenvolvendo a sua autoestima.” (cit in entrevista professora de Educação Tecnológica, entrevista, anexo1, pp.VIII-IX)*

*A professora de Educação Musical considera que, a interdisciplinaridade proporcionada pelo ensino das artes plásticas” (...) faz com que desenvolvam capacidades que facilitarão as aprendizagens, motivando os alunos e aumentando a sua autoestima. ” (cit in entrevista professora de Educação Musical, entrevista, anexo1, p.VII)*

*Segundo o professor de Educação Física, a interdisciplinaridade proporcionada pelo ensino das artes plásticas, “(...) terá uma implicação muito positiva no sucesso do aluno, irá facilitar as suas aprendizagens, motivando-o, promovendo a sua inclusão no grupo/turma.” (cit in entrevista professor de Educação Física, entrevista, anexo1, p.X)*

Aferiu-se que corroboram no que diz respeito ao ensino das artes plásticas promover a socialização do aluno com PEA. Comprovam que as características intrínsecas á disciplina, e ferramentas utilizadas surgem como um facilitador á interacção/socialização deste aluno, favorecendo a partilha de aprendizagens, desenvolvendo a comunicação, e a autonomia.

*A professora de Educação Musical considera que, “(...) o facto do aluno participar na aula, já é uma forma dele sociabilizar com os seus pares. E as artes plásticas podem contribuir para isso, como por exemplo na construção de um objeto em grupo, no caso da música a construção de um instrumento musical, onde todos participam e trabalham em conjunto, partilhando as aprendizagens, contribuindo a experiência para o desenvolvimento, ampliação, da sua comunicação, e da forma como expressa as emoções e sentimentos.” (cit in entrevista professora de Educação Musical, entrevista, anexo1, p.VII)*

*Segundo a professora de Educação Especial, o ensino das artes plásticas promove a socialização do aluno com PEA, “(...) desenvolvimento a forma como*

*comunica, tornando-o mais autónomo e confiante, através da entreaajuda que é promovida nas atividades realizadas, na partilha e valorização das aprendizagens.”(cit in entrevista professora de Educação Especial, entrevista, anexo1,p.XIV)*

Consideram que a criatividade nas artes plásticas contribui para a inclusão do aluno com PEA, facultando a socialização, através da partilha e da entreaajuda, incentivando a tolerância, favorecendo um ambiente tranquilo, proporcionando igualdade de oportunidades, desenvolvendo a autoestima.

*A professora de Educação Especial considera que, “(...) as artes privilegiam a partilha das diferentes formas de saber e de fazer, articulando a imaginação e a criatividade, e desta forma há uma “ valorização” da diferença, pois na realidade somos todos diferentes, devemos ver a diferença, como uma oportunidade para aprender.” (cit in entrevista professora de Educação Especial, entrevista, anexo1)*

*Segundo o professor de Educação Especial, o ensino das artes plásticas, “(...) ao proporcionar um ambiente de tolerância, de harmonia de partilha, entreaajuda e, de respeito pela diferença, facilita a inclusão deste aluno.” (cit in entrevista professor de Educação Especial, entrevista, anexo1,p.XIV)*

Aferiu-se que os professores, comprovam que o ensino das artes plásticas permite tratar de questões relacionais entre vários elementos de um grupo, facilitando a inclusão, motivando a entreaajuda, a partilha, promovendo um ambiente de tolerância e respeito pela diferença.

*Segundo o professor de Educação Especial, “ (...) as artes plásticas ao promoverem a partilha e a entreaajuda, facilitam a criação de laços de proximidade, geradores de respeito e tolerância.”(cit in entrevista professor de Educação Especial, entrevista, anexo1,p.XII)*

## **ii. Resultados da Entrevista ao Encarregado de Educação**

**Questão 1:** Segundo o encarregado de educação, o aluno poderia aprender através da criatividade do ensino das artes plásticas? O que gostaria que ele aprendesse?

Verificou-se que o encarregado de educação considera que através da criatividade, do ensino das artes plásticas, a partir de metodologias/estratégias adequadas, expondo os conteúdos de uma forma mais interessante/lúdica, pode facilitar as aprendizagens, desenvolver a sua forma de comunicar, motivando-o.

*- “Acho que pode aprender muita coisa, e de forma diferente, de uma forma mais interessante. Acho que o ajuda a comunicar e a acalmar. Ele gosta muito de fazer trabalhos manuais.*

*Gostava que o motivasse a ir á escola. O António queixa-se muitas vezes, de fazer sempre o mesmo, e acho que as artes plásticas podem dar uma grande contribuição, ao conceder um certo dinamismo na forma de ensinar os vários conteúdos, tornando-os mais interessantes, mais apelativos”. (...) “O António gosta muito de desenhar, cortar, pintar, colar, estas atividades acalmam-no e motivam-no.” (cit in entrevista encarregado de educação, anexo 2, p.XVI)*

**Questão 2:** Segundo o encarregado de educação, qual a contribuição que a criatividade pode dar, para a inclusão do seu educando? O que gostaria que ele desenvolvesse?

Aferiu-se que o encarregado de educação considera que a criatividade surge como um facilitador da comunicação, da socialização e da inclusão do aluno.

*- “A criatividade facilita a comunicação, a interação, a cooperação entre o meu filho e os colegas, a sua inclusão no grupo. A criatividade, ao inovar a forma de ensinar, o fazer de forma diferente é muito importante para o António, pois ele cansa -se de fazer sempre a mesma coisa, ele gosta de experimentar. Gostaria que desenvolvesse a autoestima, e que ele percebesse que é capaz.” (cit in entrevista encarregado de educação, anexo 2, p.XVI)*

**Questão 3:** Segundo o encarregado de educação, o ensino das artes plásticas, pode promover a socialização por parte do indivíduo com PEA? De que forma?”

Verificou-se que o encarregado de educação considera que o ensino das artes plásticas contribui de forma importante para a socialização por parte do indivíduo com PEA.

*“- Sim, acho muito importante. Os projetos desenvolvidos nesta área, porque aumentam a autoestima do aluno, e promovem a entreaajuda, o trabalho de grupo, a cooperação entre colegas. Ele sente necessidade de estar com os colegas. Pergunta-me muitas vezes porque não está mais tempo com os colegas da turma, porque não vai a todas as disciplinas como os outros meninos. Porque está tanto tempo naquela sala. Muitas vezes não sei o que lhe dizer.” (cit in entrevista encarregado de educação, anexo2, p.XVI)*

**Questão 4:** Segundo o encarregado de educação, considera importante o seu educando ter acesso/participar no ensino das artes plásticas? Este promove a inclusão? Como?

Aferiu-se que o encarregado de educação considera muito importante que o seu educando tenha acesso ao ensino das Artes Plásticas, pois motiva-o, e facilita a interação com os seus pares, envolvendo-os nas suas aprendizagens, promovendo a inclusão.

*-"Sim é muito importante. O António gosta muito de desenhar, cortar, pintar, colar, estas atividades acalmam-no e motivam-no." "Sim sem dúvida, promove a inclusão, pois acaba por envolver os colegas na sua aprendizagem". (cit in entrevista encarregado de educação, anexo2, p.XVI)*

**Questão 5:** Segundo o encarregado de educação, o ensino das artes plásticas facilita a criação de um ambiente seguro e harmonioso? O que tem que ser assegurado?

Verificou-se que o encarregado de educação considera que, o ensino das artes plásticas facilita a criação de um ambiente seguro e harmonioso. Considera que devem ser asseguradas as necessidades específicas do aluno, e criadas as condições necessárias para que haja igualdade de oportunidades, para que este, possa participar nas aprendizagens/atividades desenvolvidas na sala de aula.

*"(...) Penso que deve ser assegurado o acompanhamento do António e, devem ser criadas as condições necessárias, para que lhe seja possível, aprender e, participar nas atividades desenvolvidas em sala de aula". (cit in entrevista encarregado de educação, anexo2, pp.XVI-XVII)*

**Questão 6:** Segundo o encarregado de educação, o aluno conversa em casa sobre os projetos desenvolvidos ao nível das artes plásticas?

Aferiu-se com o encarregado de educação que, o seu educando fala em casa, sobre as atividades desenvolvidas na escola.

*- " (...) Ele conta tudo, e por iniciativa própria. Fala sobre o que fez, o que gostou, o que não gostou. Ele em casa fala muito. Estou sempre muito bem informada." (cit in entrevista ao encarregado de educação, anexo2, p.XVII)*

**Questão 7:** Segundo o encarregado de educação, este envolve-se de alguma forma no projeto/ensino das artes plásticas que o seu filho faz parte? De que forma?

Verificou-se que o encarregado de educação demonstra interesse, e disponibilidade, para participar em atividades desenvolvidas pelo seu educando nesta área.

*-“Sempre que me é possível ajudar, ajudo. Às vezes os professores mandam recado, a pedir para preparar alguma coisa, ou trabalhar com ele em casa, enviar materiais. Tento estar presente nas festas da escola, acho que é muito importante para ele.” (cit in entrevista encarregado de educação, anexo2, p.XVII)*

## **2. Análise Interpretativa dos Relatos do Discurso**

### **i. Resultados do Discurso de Docentes**

Na recolha de dados qualitativos a investigadora apelou também ao uso do relato do discurso de docentes (Anexo 7, pp.LXXI-LXXIV) envolvidos no processo de ensino e aprendizagem do aluno em estudo. Este discurso de cariz informal, sucedeu por norma, nos intervalos entre aulas, e na sala dos professores. Com base nos resultados, da tabela 1, constata-se que no grupo criatividade a percentagem correspondente à realização das aprendizagens (60%) é significativamente superior ao de contributo do ensino das Artes Plásticas para a estimulação da criatividade, e do desenvolvimento de competências sociais (ambos com 20%).

<b>Temas e Categorias</b>		
<b>Criatividade</b>	<b>Frequência</b>	<b>% no tema</b>
Contributo da criatividade no ensino das Artes Plásticas para a Estimulação da Criatividade (A)	<b>1</b>	<b>20%</b>
Desenvolver as Competências Sociais (B)	<b>1</b>	<b>20%</b>
Realização de aprendizagens (C)	<b>3</b>	<b>60%</b>
<b>TOTAL</b>	<b>5</b>	<b>100%</b>

**Tabela 1.** Resultados obtidos no tema criatividade - Relato do Discurso de Docentes

<b>Socialização</b>	<b>Frequência</b>	<b>% no tema</b>
A criatividade no ensino das Artes Plásticas Estimula a Expressão/Comunicação do Aluno com PEA (D)	<b>4</b>	<b>44,5%</b>
A criatividade no ensino das Artes Plásticas Promove a Socialização do Aluno com PEA (E)	<b>4</b>	<b>44,5%</b>
Tratar questões Relacionais através do ensino das Artes Plásticas (F)	<b>1</b>	<b>11%</b>
<b>TOTAL</b>	<b>9</b>	<b>100%</b>

**Tabela 2.** Resultados obtidos no tema socialização - Relato do Discurso de Docentes

Analisando as tabelas 2 e 3, tendo como temáticas a socialização e a inclusão de alunos com PEA, afere-se que é referido com frequência significativa (44,5%) que a criatividade no ensino das Artes Plásticas estimula a Expressão/Comunicação do aluno com PEA, promove a sua socialização (44,5%) e facilita a inclusão (67%).

<b>Temas e Categorias</b>		
<b>Inclusão</b>	<b>Frequência</b>	<b>% no tema</b>
A criatividade no ensino das Artes Plásticas Facilitador da Inclusão do Aluno com PEA (G)	<b>4</b>	<b>67%</b>
A criatividade no ensino das Artes Plásticas Facilitador de um Ambiente Harmonioso e Seguro (H)	<b>2</b>	<b>33%</b>
<b>TOTAL</b>	<b>6</b>	<b>100%</b>

**Tabela 3.** Resultados obtidos no tema socialização/inclusão - Relato do Discurso de Docentes

Ao analisar-se a tabela 4 tendo como temática Ambientes/Contextos – Sala de aula, as categorias que apresentam maior percentagem são: a falta de estimulação do aluno com PEA em sala de aula, origina o seu desinteresse/indisciplina, dificultando a sua socialização/inclusão (44%), e a empatia e atitude pró-ativa por parte do professor do ensino regular em sala de aula, promove a socialização/inclusão do Aluno com PEA (37%). Ambientes Normalizadores facilitam a Socialização promovendo a Inclusão também apresente uma percentagem relevante (19%).

<b>Temas e Categorias</b>		
<b>Ambientes/Contextos – Sala de aula</b>	<b>Frequência</b>	<b>% no tema</b>
A empatia e atitude pró-ativa por parte do professor do ensino regular em sala de aula, promove a socialização/inclusão do Aluno com PEA (I)	<b>6</b>	<b>37%</b>
A falta de estimulação do aluno com PEA em sala de aula, origina o seu desinteresse/indisciplina, dificultando a sua socialização/inclusão. (J)	<b>7</b>	<b>44%</b>
Ambientes Normalizadores Facilitam a Socialização promovendo a Inclusão (L)	<b>3</b>	<b>19%</b>
<b>TOTAL</b>	<b>16</b>	<b>100%</b>

**Tabela 4.** Resultados obtidos no tema Ambientes/Contextos – Sala de aula - Relato do Discurso de Docentes

Ao analisar-se os relatos dos docentes que acompanham o aluno em estudo, percebe-se que estes consideram de grande relevância, para o seu sucesso, socialização e inclusão, a forma de atender as necessidades do mesmo em sala de aula, referindo a importância da empatia entre professor e aluno, e a necessidade do professor assumir uma atitude criativa e pró-ativa em sala de aula.

Os professores que acompanham o aluno em estudo, também referem a falta de estimulação do aluno com PEA, pelo professor em sala de aula, como um fator que proporciona o desinteresse, a desmotivação do mesmo, dificultando a sua socialização, e consequentemente contribuindo para a sua exclusão.

## **ii. Resultados do Discurso de Encarregados de Educação**

Na recolha de dados qualitativos a investigadora apelou ao uso do Relato do discurso de encarregados de educação dos alunos com PEA que partilham o apoio, com o aluno em estudo, na UEE (Anexo 8, pp.LXXVI-LXXVII).

Este discurso de cariz informal sucedeu por norma, na UEE nos dias em que funcionou o Atelier de Expressão Plástica, e na entrada da escola.

<b>Temas e Categorias</b>		
<b>Criatividade</b>	<b>Frequência</b>	<b>% no tema</b>
Desenvolver Competências Sociais (A)	<b>3</b>	<b>60%</b>
Realização de Aprendizagens (B)	<b>2</b>	<b>40%</b>
<b>TOTAL</b>	<b>5</b>	<b>100%</b>

**Tabela 5.** Resultados obtidos no tema Criatividade - Relato do Discurso de Encarregados de Educação

<b>Socialização</b>	<b>Frequência</b>	<b>% no tema</b>
A Criatividade no ensino das Artes Plásticas Estimula a Expressão/Comunicação do Aluno com PEA (C)	<b>3</b>	<b>50%</b>
A Criatividade no ensino das Artes Plásticas Promove a Socialização do Aluno com PEA (D)	<b>3</b>	<b>50%</b>
<b>TOTAL</b>	<b>6</b>	<b>100%</b>

**Tabela 6.** Resultados obtidos no tema Socialização - Relato do Discurso de Encarregados de Educação

Analisando as tabelas 5, 6 e 7, tendo como temáticas a criatividade a socialização e a inclusão de alunos com PEA, afere-se que é referido com frequência significativa pelos encarregados de educação (60%) que a criatividade no ensino das Artes Plásticas desenvolve competências sociais no Aluno com PEA, facilita as aprendizagens (40%), estimula a expressão/comunicação (50%), promove a socialização (50%), facilitando a sua inclusão (75%).

<b>Temas e Categorias</b>		
<b>Inclusão</b>	<b>Frequência</b>	<b>% no tema</b>
A Criatividade no ensino das Artes Plásticas Facilitador da Inclusão do Aluno com PEA (E)	<b>3</b>	<b>75%</b>
A Criatividade no ensino das Artes Plásticas Facilitador de um Ambiente Harmonioso e Seguro (F)	<b>1</b>	<b>25%</b>
<b>TOTAL</b>	<b>4</b>	<b>100%</b>

**Tabela 7.** Resultados obtidos no tema Socialização/Inclusão - Relato do Discurso de Encarregados de Educação

Ao analisar-se a tabela 8 tendo como temática Ambientes/Contextos – Sala de aula, a categoria que apresenta maior percentagem com 60% é: a empatia e atitude pró-activa por parte do professor do ensino regular em sala de aula, promove a socialização/inclusão do Aluno com PEA.

<b>Temas e Categorias</b>		
<b>Ambientes/Contextos – Sala de aula</b>	<b>Frequência</b>	<b>% no tema</b>
A empatia e atitude pró-ativa por parte do professor do ensino regular em sala de aula, promove a socialização/inclusão do Aluno com PEA (I)	<b>3</b>	<b>60%</b>
A falta de estimulação do aluno com PEA em sala de aula, origina o seu desinteresse/indisciplina, dificultando a sua socialização/inclusão. (J)	<b>1</b>	<b>20%</b>
Ambientes Normalizadores Facilitam a Socialização promovendo a Inclusão (L)	<b>1</b>	<b>20%</b>
<b>TOTAL</b>	<b>5</b>	<b>100%</b>

**Tabela 8.** Resultados obtidos no tema Ambientes/Contextos – Sala de aula - Relato do Discurso de Encarregados de Educação

A falta de estimulação do aluno com PEA em sala de aula, origina o seu desinteresse/indisciplina, dificultando a sua socialização/inclusão, e Ambientes Normalizadores Facilitam a Socialização promovendo a Inclusão também apresentam uma percentagem relevante (ambos com 20%).

Ao analisar-se a tabela 9 tendo como temática Envolvimento Parental, percebe-se que ambas as categorias apresentam percentagens expressivas, desenvolvimento /aplicação pelos Encarregados de Educação dos projetos criativos da escola em casa (60%) e envolvimento dos Encarregados de Educação em projetos criativos na escola (50%).

<b>Envolvimento Parental</b>	<b>Frequência</b>	<b>% no tema</b>
Desenvolvimento/aplicação pelos Encarregados de Educação dos projectos criativos da escola em casa (G)	<b>3</b>	<b>60%</b>
Envolvência dos Encarregados de Educação em projetos criativos na escola (H)	<b>2</b>	<b>40%</b>
<b>TOTAL</b>	<b>5</b>	<b>100%</b>

**Tabela 9.** Resultados obtidos no tema Envolvimento Parental - Relato do Discurso de Encarregados de Educação

### **3. Descrição dos casos relacionados**

Passou-se em seguida ao relacionamento dos diferentes relatos. Realizaram-se os cruzamentos que indiciavam ser mais ricos. Com base nos valores obtidos e nos cruzamentos efetuados entre os relatos dos docentes e relatos dos encarregados de educação, relativamente ao grupo Criatividade (tabelas 1 e 5), percebe-se que há uma discordância de opiniões entre os dois contextos.

Constata-se que no relato do discurso docente, no grupo criatividade a percentagem correspondente à realização das aprendizagens (60%) é significativamente superior à do desenvolvimento de competências sociais (20%). No relato do discurso dos encarregados de educação no mesmo grupo, afere-se que a percentagem correspondente às competências sociais (60%), é superior à correspondente realização das aprendizagens (40%).

Relativamente ao grupo Socialização da análise das tabelas 2 e 6, constata-se que há uma concordância de opiniões entre os dois contextos (relato do discurso docente e relato do discurso encarregados de educação). No relato do discurso docente afere-se que é referido com igual frequência (44,5%) que a criatividade no ensino das Artes Plásticas estimula a Expressão/Comunicação do Aluno com PEA e promove a sua socialização, estas percentagens são muito semelhantes às percentagens aferidas no relato do discurso dos encarregados de educação sendo de 50% a percentagem de frequência para: criatividade no ensino das Artes Plásticas estimula a Expressão/Comunicação do Aluno com PEA e de 50% a percentagem de frequência para: promove a sua socialização.

Com base nos valores obtidos e nos cruzamentos efetuados entre os relatos dos docentes (65%) e relatos dos encarregados de educação (75%), relativamente ao grupo Inclusão (tabelas 3 e 7), aferimos que em ambos os contextos consideram, com percentagens muito significativas, que a criatividade no ensino das Artes Plásticas é facilitadora da Inclusão do Aluno com PEA, facilitando um Ambiente Harmonioso e Seguro (relatos dos docentes:33%; relatos dos encarregados de educação: 25%).

Com base nos valores obtidos e nos cruzamentos efetuados entre os relatos dos docentes e relatos dos encarregados de educação, relativamente ao grupo Ambientes/Contextos – Sala de aula (tabelas 4 e 8), percebe-se que embora em ambos os contextos considerem de grande relevância, para o sucesso do aluno com PEA e sua socialização e inclusão, a forma de atender as necessidades do mesmo em sala de aula,

referindo a importância da empatia entre professor e aluno, e a necessidade do professor assumir uma atitude criativa e pró-ativa em sala de aula, é notória uma discrepância nos valores percentuais entre os dois contextos. Constatou-se que no relato do discurso docente, do referido grupo, as categorias que apresentam maior percentagem são: a falta de estimulação do aluno com PEA em sala de aula origina o seu desinteresse / indisciplina, dificultando a sua socialização/inclusão (44%), e a empatia e atitude pró-ativa por parte do professor do ensino regular em sala de aula, promove a socialização/inclusão do Aluno com PEA (37%). Ambientes Normalizadores facilitam a Socialização promovendo a Inclusão também apresenta uma percentagem relevante (19%). No relato do discurso dos encarregados de educação no mesmo grupo, afere-se que a categoria que apresenta maior percentagem com 60%, (ao contrário do contexto anterior) é a empatia e atitude pró-ativa por parte do professor do ensino regular em sala de aula promove a socialização/inclusão do Aluno com PEA. A falta de estimulação do aluno com PEA em sala de aula, origina o seu desinteresse/indisciplina, dificultando a sua socialização/inclusão, e Ambientes Normalizadores Facilitam a Socialização promovendo a Inclusão também apresentam uma percentagem relevante (ambos com 20%).

#### **4. Resultados dos registos nas Grelhas de Observação**

A análise das Grelhas de Observação foi realizada por contextos de atividades, num primeiro contexto - a UEE - o Ateliê de Expressão Plástica, Desenvolvimento Pessoal e Social (DPS) e a Oficina de Música; num segundo contexto - a sala de aula - nas disciplinas de Educação Tecnológica e Educação Musical.

No primeiro contexto, UEE, o atelier de Expressão Plástica, orientado/coordenado pela mestrande no âmbito deste projeto de investigação-ação, teve a colaboração dos dois professores de Educação Especial desta unidade que apoiam/acompanham o aluno em estudo. A atividade foi organizada tendo como prioridades, expor e desenvolver os conteúdos específicos abordados na UEE de forma lúdica e criativa, recorrendo às artes plásticas e, possibilitar a participação no atelier a outros alunos da escola (preferencialmente alunos que integrassem turmas dos alunos apoiados na UEE.) para que estes pudessem participar nas atividades desenvolvidas, tendo como propósito a partilha de experiências e de saberes, procurando “abrir” a

própria unidade á comunidade escolar, para que deixasse de ser um espaço segregado na própria escola, tendo como objetivo a inclusão dos alunos apoiados na mesma.

Os alunos do ensino regular que foram convidados a participar nas atividades desenvolvidas na UEE, no âmbito deste estudo, foram avaliados pela Diretora de Turma na disciplina de Formação Cívica, pela sua prestação no projeto que foi chamado “Projeto Padrinhos”. Projeto este que procurou promover a entreaajuda e troca de saberes/experiências entre alunos do ensino regular e alunos com necessidade educativas especiais (SEA), tendo como um dos objetivos facilitar a inclusão destes na escola. Os alunos do ensino regular participaram entusiasticamente neste projeto.

Ao longo das várias sessões observou-se que o aluno em estudo demonstrou comportamentos e motivações diferentes consoante o contexto de aprendizagem – Aula de Musica / Aula de Educação Tecnológica / UEE (atelier de Expressão Plástica). O aluno, no atelier de Expressão Plástica e na Aula de Música, revelou-se sempre interessado, motivado e participante, mostrando-se empenhado na concretização das atividades que lhe foram propostas. A professora de Música, demonstrou uma atitude pró-ativa em sala de aula, expondo e explorando os conteúdos de forma criativa e dinâmica, motivando TODOS os alunos, salientando os pontos fortes de cada um, incentivando à entreaajuda, mantendo uma relação de empatia com o aluno em estudo, dando-lhe atenção dentro e fora da sala de aula, criando uma relação de alguma proximidade e confiança. (anexo 6 pp.LX- LXIII e anexo 7, pp.LXXII- LXXIII)

Relativamente ás aulas de Educação Tecnológica, apesar do aluno em estudo se ter mostrado interessado e participativo nas aulas em que foi apoiado/acompanhado pela investigadora, foi relatado pelo professor de Educação Especial que o acompanha (anexo 7, p.LXXI), que este ao longo do ano letivo expressou falta de empatia com a professora de Educação Tecnológica, o que despoletou recusa ao trabalho na maioria das aulas, deitando a cabeça sobre a mesa. O professor de Educação Especial também referiu que a professora de Educação Tecnológica não demonstrou muito empenho na adaptação das atividades desenvolvidas, e no acompanhamento do aluno em sala de aula, mantendo uma relação de distanciamento para com ele.

A atitude da professora de Educação Tecnológica em sala de aula, relatada pelo professor de Educação Especial e respetivas consequências no processo de ensino aprendizagem do aluno em estudo, é oposta à atitude observada pela investigadora nas duas sessões realizadas com a sua presença. Sessões estas que foram previamente preparadas (definição objetivos, escolha de estratégias/métodos; preparação de

materiais) e discutidas em conjunto. De aqui se confirma a extrema importância da articulação entre os professores do Ensino Regular e Educação Especial para o sucesso das atividades programadas e desenvolvidas em sala de aula e para o sucesso de TODOS os alunos, e em especial dos alunos com NEE (PEA).

## **5. Reflexão decorrente da Observação Direta/Participante**

É muito importante o questionamento sobre a origem do problema, para a eficácia do ambiente educativo determinado pela ação e reflexão.

O professor de educação especial tem um papel fundamental na promoção do trabalho em parceria e cooperação, impulsionando as mudanças necessárias, para a melhoria do processo de ensino-aprendizagem. Também tem um papel muito importante como fomentador da interdisciplinaridade e da transdisciplinaridade, cativando nos outros professores a percepção de que os resultados mais criativos ocorrem com base no diálogo entre as várias áreas do conhecimento.

Tendo em consideração os objetivos assumidos neste estudo e a respetiva pergunta de partida, verificou-se a partir da análise qualitativa - observação direta/participante que a relação pedagógica de partilha e muito trabalho conjunto de preparação de atividades, entre os professores (do ensino regular e professores de Educação Especial, onde se inclui a mestrandia) que acompanham o aluno com PEA, foi determinante para permitir trabalhar um ambiente de inclusão, possibilitando o máximo apoio a todos os alunos envolvidos direta e indiretamente neste estudo.

Através da promoção do trabalho em parceria e cooperação, da utilização de estratégias/metodologias adequadas intrínsecas á disciplina das artes plásticas, foram desenvolvidas atividades criativas, no âmbito da mesma e desenvolveram conceitos transversais. Estas atividades foram facilitadoras das aprendizagens, promotoras da entreatajuda, da interação/cooperação entre o aluno com PEA e os seus pares, evidenciando os seus pontos fortes, desenvolvendo a sua autoestima, favorecendo a autonomia, facilitando a socialização e inclusão.

Ao longo da observação das várias atividades desenvolvidas nos dois contextos acima referidos, o aluno com PEA mostrou-se sempre motivado a participar e cooperar com os seus pares e professores, tendo desenvolvido as suas competências (sociais, emocionais e intelectuais). O aluno mostrou-se mais confiante, feliz e autónomo, facto que contribuiu para facilitar a sua socialização e conseqüente inclusão.

Os colegas de turma do aluno em estudo mostraram-se sempre muito interessados nas atividades propostas, muito integradores, mostrando-se sempre prontos a ajudar o referido aluno, não se registando qualquer tipo de rejeição.

Este foi sempre considerado um elemento do grupo tal como os outros, partilhou materiais, experiências e aprendizagens. O aluno com PEA trabalhou sempre incluído no grupo.

Relativamente à interpretação destes resultados podemos inferir que é considerado pelos professores que acompanham o aluno e encarregado de educação que, as artes plásticas estimulam a sua imaginação e criatividade, através de estratégias/métodos intrínsecos á disciplina, podendo nesta ser trabalhados vários conceitos, de uma forma mais criativa/lúdica, usando uma “linguagem mais prática”, tendo como consequência o sucesso do aluno, desenvolvendo a sua comunicação/expressão, facilitando as suas aprendizagens, motivando-o, aumentando a sua autoestima, autonomia, promovendo a sua socialização e inclusão.

Considera-se, assim, que a criatividade/metodologias no ensino das artes plásticas, facilitam/estimulam o desenvolvimento das competências sociais, emocionais e intelectuais no aluno com PEA, promovendo a sua inclusão.

Verifica-se que este jovem está integrado em contexto escolar e consegue adquirir as competências que lhe foram delineadas. O contexto escolar em que ele se insere é propício à aquisição de novos saberes e competências (sociais, emocionais e intelectuais), onde os professores que o acompanham, respeitando a diferença, conseguem através da estimulação e do desenvolvimento das aprendizagens, ajudá-lo na sua formação e no seu desenvolvimento integral.

Os pais são também responsáveis por esta evolução, bem como os professores de Educação Especial que o acompanham. A família e a escola são os primeiros ambientes que a criança conhece, sendo portanto determinantes para o seu desenvolvimento integral.

### **Observação Direta/Participante no primeiro contexto - UEE:**

**1ª Observação Direta/Participante (1º contexto) (anexo 5, pp.XX-XXIV)**

**Ateliê de Expressão Plástica: Construção da abelha**

**Duração: 60 minutos**

**Data: 21 Março 2014 (10H)**

Na primeira observação, realizada no primeiro contexto de atividades, Ateliê de Expressão Plástica, o projeto desenvolvido teve como tema a comemoração do dia da Primavera, tema que se encontrava em desenvolvimento na UEE. Esta atividade teve como objetivos para além de explorar o tema, o desenvolvimento da criatividade, da motricidade fina, aplicação de conceitos (tais como por cima de/por baixo de, atrás de/á frente de...), socialização/inclusão.

Ao grupo de nove participantes (seis jovens com PEA, que recebem apoio nesta unidade, sendo um deles o António, e três colegas do ensino regular, um deles da turma do António, e os restantes de turmas onde estão integrados outros alunos desta unidade), foi proposto, pela investigadora, a construção de uma abelha, a partir da reciclagem de diversos materiais, tais como: jornal, sacos de plástico, fita-cola, cartão, corda sisal, e pedaços de papel autocolante de várias cores.

Após os seis alunos com PEA terem retirado do seu calendário de rotina diária o cartão correspondente à atividade que iriam desenvolver - ateliê de artes plásticas - os nove participantes sentaram-se ao redor da mesa de trabalho. Os alunos do ensino regular sentaram-se ao lado dos colegas com PEA, da sua turma. A investigadora explicou o projeto que iriam realizar, mostrando como modelo uma abelha a três dimensões, semelhante à que iriam construir.

Os participantes mostraram grande interesse pelo objeto e todos tiveram oportunidade de o manusear, passando-o sucessivamente uns para os outros em redor da mesa. Um dos colegas passou a abelha ao António, este agarrou-a e rodou-a lentamente, observando-a em pormenor cuidadosamente, passando-a depois ao colega que se encontrava a seu lado, como fora sugerido pela investigadora.

Foi também entregue, aos alunos com PEA, o esquema de construção da abelha em sistema SPC (Símbolos Pictográficos para a Comunicação), para lhes dar maior autonomia ao longo do processo de construção do objeto, e também para poderem repetir/partilhar a atividade em casa com a família. Os colegas do ensino regular demonstraram muito interesse relativamente ao esquema de construção da abelha, em sistema SPC, utilizado pelos colegas com NEE, querendo também utiliza-lo.

Em seguida, a investigadora colocou sobre a mesa os diferentes materiais, a serem utilizados na primeira fase de construção da abelha, sacos de plástico amarelo, jornais e, fita-cola, fazendo a sua apresentação e permitindo que os alunos os observassem e manipulassem. Cada aluno retirou do centro da mesa três folhas de papel de jornal e um saco de plástico amarelo, partilhando o rolo de fita-cola e a tesoura com

o colega que se encontrava a seu lado. O António fê-lo sem qualquer contratempo, tal como todos os colegas.

A investigadora, fez a demonstração do primeiro passo da construção da abelha, juntou três folhas de papel de jornal, amachucou-as, transformando-as numa bola de papel, pedindo em seguida a todos os participantes, que repetissem este procedimento. O António repetiu o procedimento e fez a sua bola de papel sem necessitar de ajuda, observando com atenção os colegas.

Após todos terem concluído esta tarefa, a investigadora continuou a demonstração. Abriu o saco de plástico amarelo, sacudiu-o, e colocou a bola de papel dentro do saco, cortou um pedaço de fita-cola, dirigiu-se ao António e pediu-lhe ajuda para fechar o saco com a fita-cola que tinha cortado. Sem dificuldade, ele agarrou no pedaço de fita-cola e colou-a no sítio indicado.

A investigadora pediu que todos repetissem o processo, pedindo ajuda ao colega do lado, sempre que necessário. O António colocou a bola dentro do saco, cortou um pedaço de fita-cola e fechou/colou o saco, concluindo esta tarefa, sem necessitar de solicitar ajuda.

Após todos terem concluído esta tarefa, a investigadora, passou à demonstração de passo seguinte. Agarrou numa caixa cheia de olhos, de papel, com diferentes cores, mostrou-a ao grupo. Escolheu dois olhos, cortou um pedaço de fita-cola e demonstrou como se colavam na abelha. Primeiro colou um dos olhos no corpo da abelha e de seguida pediu ajuda a um dos alunos para colar o segundo olho na abelha. Após a demonstração fez passar a caixa pelos vários alunos e todos escolheram os dois olhos para a sua abelha. O António, procurou dois olhos iguais, cor de laranja, cortou a fita-cola e colocou-os na sua abelha, autonomamente. E, enquanto alguns dos colegas terminava a colagem, ele explorou o esquema de construção no sistema SPC, procurando descobrir qual seria o passo seguinte.

Após todos terem concluído a tarefa. A investigadora perguntou ao António: “*António sabes qual é o próximo passo?*” Ele respondeu que sim acenando com a cabeça. E a investigadora fez-lhe uma nova pergunta: “*E qual é?*” O António agarrou no esquema de construção (SPC) e apontou para o símbolo correspondente à boca.

E a investigadora prosseguiu “*BOA, António! Isso mesmo, vamos colar a boca por baixo dos olhos. Queres distribuir as bocas aos teus colegas?*” O António voltou a acenar que sim, com a cabeça. A investigadora entregou-lhe as bocas que ele distribuiu, uma a uma, pelos colegas, voltando em seguida ao seu lugar.

A investigadora passou a exemplificar como se colava a boca, com a fita-cola, e que expressões poderia ter (sorridente/feliz, triste, desconfiada...). Após a demonstração, António cortou a fita-cola e, ao colar a boca por baixo dos olhos da abelha, passo que conferiu ao objeto a expressão final (“um grande sorriso”), soltou uma gargalhada, olhado ao seu redor, procurando observar as abelhas dos colegas e exibindo a sua entre as mãos. Perante esta reação a investigadora perguntou-lhe: “António, a tua abelha está o máximo, estás a gostar da atividade?” O António, acenou, sim, com a cabeça.

Passando ao passo seguinte, a investigadora colocou sobre a mesa uma caixa com asas de várias cores. Cada aluno escolheu as asas para a sua abelha. E de seguida demonstrou como estas se aplicavam na abelha. Primeiro, tinham de retirar a película do papel autocolante e depois cola-las atrás dos olhos. O António escolheu asas prateadas e como teve dificuldade em retirar a película do papel autocolante, pediu ajuda ao seu colega de turma, que estava sentado a seu lado, puxando-lhe o braço e colocando-lhe as asas na mão. O colega retirou-lhe a película e devolveu-lhe as asas dizendo-lhe: “*Está a ficar muita gira, António.*” O António, segurou as asas e colou-as, mostrando a abelha ao colega que lhe disse: “*Tá fixe! Olha a minha! É mais gorda!*” – o António observou e sorriu desviando o olhar.

Para concluir, a investigadora demonstrou como se faziam as riscas da abelha. Em seguida distribuiu um rolo de fita preta a cada aluno. O colega do António, perguntou-lhe: “António, *queres ajuda?*”, ele acenou sim, com a cabeça. O colega ajudou-o a colocar a fita preta na abelha, segurando na extremidade da fita e no objeto, enquanto António esticava a fita, colando-a em redor do objeto. Em seguida o colega pediu ajuda ao António, para repetir o processo na sua abelha. Desta vês o António, segurou no objeto e o colega colou a fita preta. Sempre que este colava mal a fita preta, o António chamava-lhe a atenção, apontando com o dedo.

Depois de todos concluírem a abelha, observaram-se os trabalhos em conjunto: apesar de todas serem abelhas idênticas, todas eram diferentes, umas maiores, outras mais pequenas, outras mais gordas, outras mais magras, umas mais sorridentes, outras menos. Todas as abelhas eram únicas.

	<b>Socialização</b>	<b>Criatividade</b>	<b>Contextos Normalizadores Indivíduo com PEA e Família</b>	<b>Inclusão</b>	
<b>Aluno em estudo com PEA</b>	<b>Como o expressava?</b> Manifestou interesse em colaborar com o grupo ao longo da atividade: - Observou atentamente os colegas. - Partilhou a sua experiência exibindo o seu objeto ao grupo. - Participou na distribuição de materiais. - Ajudou a investigadora e colegas quando solicitado. - Pediu ajuda ao colega.	<b>Como a expressava?</b> Na forma como procurou solucionar os problemas que encontrou ao longo do desenvolvimento da atividade: - Corta a fita-cola sem que esta se enrolasse, colando a ponta na mesa. - Na escolha do sítio correto, para colar as diversas peças da abelha (olhos, boca, asas...) – conferiu expressão ao objeto. - Na escolha das cores. - Na forma como comunicava/expressava emoções. (recurso aos sistema SPC/ gestos, riso e á expressão figurada no objeto/abelha).	<b>Como os vivenciava?</b> - Partilha da experiência com a família.	<b>Como era incluído?</b> - Trabalhou no grupo, com o grupo:  Partilharam materiais.  - Ajudou os colegas e foi ajudado por eles (entrajuda) - Distribuiu materiais. - Foi elogiado por professores e colegas.	<b>Grupo de trabalho:</b>  6 alunos c/ NEE – PEA (incluindo o aluno em estudo)  3 alunos do ensino regular
<b>Professores</b>	<b>Como o promovia?</b> Através da adequação de estratégias/metodologias adequadas: -Incentivar a entreajuda, a patilha e a experimentação em grupo. - Valorizando os pontos fortes do aluno.	<b>Como a estimulava?</b> Através da adequação de estratégias/metodologias: - Promovendo a experimentação/manipulação e escolha de materiais. -Facilitando a autonomia.	<b>Como os promovia?</b> - Partilha dos resultados com a família.	<b>Como a promovia?</b> - Promovia a partilha e a entreajuda entre pares. - Valorizando os pontos fortes do aluno. -“Abriu” a frequência a este ateliê, realizado na UEE, a alunos do ensino regular.	

Nesta atividade para além de desenvolver-se a motricidade fina, através da criatividade, trabalharam-se conceitos tão simples como: dentro/fora, em cima/em baixo, atrás/à frente, à volta, e também conceitos tão complexos como a solidariedade, o respeito pela diferença, a socialização, de uma forma lúdica.

O António, ao longo da atividade, mostrou-se motivado, criativo na escolha dos materiais e na forma como os aplicou no objeto, observando a sua abelha, atentamente sempre com um sorriso nos lábios. Manteve-se concentrado e confiante ao longo do processo de construção, amachucou papel, recortou, colou, de forma autónoma, ajudou e pediu ajuda ao seu colega de turma.

Nesta observação verificou-se que António demonstrou interesse pela atividade desenvolvida, observando com atenção a demonstração da professora e a forma como os colegas construía os seus objetos, rindo-se várias vezes das “brincadeiras” realizadas

entre alguns dos colegas participantes (colar fita colorida na cara uns dos outros ...) interagindo desta forma com o grupo, mostrando satisfação e entusiasmo. Ao longo do processo de construção foi tornando-se mais autónomo e presente.

Foi observado que António é metucioso, rigoroso, poderá mesmo dizer-se, minucioso no que faz, gosta de observar o que os colegas fazem e como fazem, chegando mesmo a intervir, apontando o que acha que está menos bem, também demonstra interesse em ouvir as conversas dos seus pares e dos adultos. Procura ajuda quando sente dificuldade na concretização de uma tarefa, junto dos professores e dos pares, recorrendo à exemplificação através da ação / gesticulação, utilizando o sistema SPC ou articulando apenas as palavras sem emitir qualquer som. Aferiu-se ao longo desta atividade que o António gosta de desenvolver tarefas nesta área, desenhar, pintar, colar, recortar, gosta de trabalhar no grupo de pares, de observar os seus colegas e procura neles a aprendizagem, através da observação e da entreaajuda.

O professor de Educação Especial que acompanhou o ateliê, promoveu a entreaajuda entre os vários elementos do grupo, adotando estratégias adequadas, evidenciando os seus pontos fortes, desenvolvendo a sua autoestima, favorecendo a autonomia e facilitando a socialização dos alunos com PEA.

Verificou-se que as estratégias/métodos utilizados pelos professores ao longo da aplicação desta atividade, incentivaram a entreaajuda, a partilha e a experimentação que foram facilitadores da socialização deste jovem com PEA junto do grupo de pares.

## **2ª Observação Direta/Participante (1º contexto) (Anexo 5, pp. XXV- XXIX)**

### **Ateliê de Expressão Plástica: Construção de uma flor**

**Duração: 60 minutos**

**Data: 28 Abril 2014 (10H)**

Na segunda observação, realizada no primeiro contexto de atividades, Ateliê de Expressão Plástica, a atividade proposta teve como tema o Dia da Mãe e consistiu na construção de uma flor. Esta atividade serviu dois objetivos, por um lado a construção da flor para presentear a mãe na referida data, e por sugestão da professora de Educação Tecnológica, esta atividade foi partilhada com os colegas de turma do António, em sala de aula, na disciplina de Educação Tecnológica com a sua colaboração. Nesta atividade também se explorou a criatividade, desenvolveu a motricidade fina, conceitos e reconhecimento dos números (de 1 a 4), cores, socialização/inclusão.

Ao grupo de nove participantes (seis jovens com PEA apoiados nesta unidade, sendo um deles o António, e três colegas do ensino regular, um deles da turma do António e os restantes dois alunos de turmas onde estão integrados outros alunos desta unidade), foi proposta, pela investigadora, a construção de uma flor a partir da reciclagem de diversos materiais, tais como: garrações ou garrafas de água, jornal, sacos de plástico, fita-cola colorida, corda sisal e pedaços de papel autocolante de várias cores, pequenos troncos de árvore.

Após os seis alunos com PEA terem retirado do seu calendário de rotina diária o cartão correspondente à atividade que iriam desenvolver, ateliê de artes plásticas, os nove participantes sentaram-se ao redor da mesa de trabalho (os colegas do ensino regular sentaram-se ao lado dos colegas com PEA, da turma correspondente). A investigadora explicou o projeto que iriam realizar, mostrando como modelo uma flor a três dimensões. Os participantes mostraram interesse pelo objeto e todos tiveram oportunidade de o manusear, passando-o de uns para os outros em redor da mesa. O António, também a manuseou, observou e cheirou, passando-a em seguida ao colega que se encontrava a seu lado (colega da sua turma).

Foi entregue também nesta atividade, aos alunos com PEA, o esquema de construção da flor em sistema SPC, para lhes dar maior autonomia ao longo do processo de construção do objeto, e para poderem repetir/partilhar a atividade em casa com a família.

Em seguida, a investigadora, colocou sobre a mesa os diferentes materiais, a serem utilizados na primeira fase de construção da flor, sacos de plástico de várias cores, jornais e, fita-cola. Cada aluno retirou do centro da mesa uma folha de papel de jornal e um saco de plástico, partilhando o rolo de fita-cola e a tesoura com o colega que se encontrava ao seu lado. O António fê-lo sem qualquer contratempo, tal como todos os colegas. António, escolheu um saco roxo.

A investigadora, fez a demonstração do primeiro passo da construção da flor, amachucando a folha de papel, transformando-a numa bola, pedindo em seguida a todos os participantes, que repetissem este procedimento. O António repetiu o procedimento e fez a sua bola de papel sem necessitar de ajuda, observando com atenção os colegas e a investigadora. Após todos terem concluído esta tarefa, a investigadora continuou a demonstração. Abriu o saco de plástico, sacudiu-o e colocou a bola de papel dentro do saco, girou-o, cortou um pedaço de fita-cola e fechou-o como se fosse um chupa-chupa, cortando por fim o saco excedente.

A investigadora pediu que todos repetissem o processo, pedindo ajuda ao colega do lado sempre que necessário. O António colocou a bola dentro do saco e rodou o saco, cortou um pedaço de fita-cola, mas teve dificuldade em coloca-la no saco sozinho, pois tinha tendência a desenrolar, a abrir. Ao observar esta dificuldade, a investigadora sugeriu ao António e ao seu colega, que se entre ajudassem. O colega agarrou no saco do António, para que não se abrisse, e o António enrolou a fita-cola em seu redor. Repetiram este processo, em conjunto, nas duas flores.

Após todos terem concluído esta tarefa, a investigadora passou à demonstração de passo seguinte. Agarrou numa caixa cheia de círculos de papel autocolante, com várias cores, e mostrou-a ao grupo. Escolheu um círculo, e colou-o no centro da bola. Em seguida todos escolheram um círculo colorido. O António escolheu um círculo amarelo e, com alguma dificuldade, separou a película do autocolante e colou-a, cuidadosamente, no centro da bola da sua flor. Conforme as etapas se iam sucedendo o António, ia passando os olhos pelo esquema de construção (sistema SPC).

Após todos terem concluído a tarefa, a investigadora deu o passo seguinte: colocou sobre a mesa nove metades de garrafão, divididas em quatro partes, que correspondiam a quatro pétalas, furadas na tampa. Cada aluno tirou uma das metades de garrafão para si. A investigadora passou a explicar o passo seguinte, que se tratava de encaixar a bola no garrafão, fazendo passar o pedaço de saco enrolado em fita-cola pelo buraco existente na tampa do garrafão. O António realizou esta etapa autonomamente.

Após todos terem realizado esta tarefa, a investigadora passou à demonstração do novo passo: colocar o caule da flor. Distribuiu um pequeno tronco de árvore a cada aluno e começou por explicar que esta tarefa teria de ser feita a pares. Um dos elementos teria de segurar na flor para o outro elemento encaixar o tronco no orifício, existente na tampa do garrafão e fixa-lo à ponta do saco com fita-cola. De imediato o colega do António, começou a realizar a tarefa com ele, sugerindo-lhe que segurasse a flor enquanto ele colocava o tronco no garrafão. O António foi colaborante.

Para personalizar a flor, a investigadora colocou em cima da mesa vários materiais tais como corda sisal, pétalas de várias cores em papel autocolante, fitas e papéis coloridos, para que os participantes decorassem a sua flor.

O António demonstrou logo interesse pela caixa de papéis coloridos e pelas pétalas amarelas e passou à decoração da sua flor. Retirou pacientemente a película de papel autocolante amarelo das pétalas e colou-as, uma a uma. Decorou o sisal com fita-cola vermelha, com a ajuda do colega, e colocou-o na flor com a ajuda da investigadora.

	<b>Socialização</b>	<b>Criatividade</b>	<b>Contextos Normalizadores Indivíduo com PEA e Família</b>	<b>Inclusão</b>	
<b>Aluno em estudo com PEA</b>	<b>Como o expressava?</b> Manifestou interesse em colaborar com o grupo ao longo da atividade: - Através da observação e partilha da experiência. - Entreajuda. (ajudou o colega e foi ajudado pelo colega). - Partilha da fita-cola e tesoura.	<b>Como a expressava?</b> Na forma como procurou solucionar os problemas que encontrou ao longo do desenvolvimento da atividade: - Na forma como aplicou os materiais. - Na escolha de Materiais. - Na escolha das cores.	<b>Como os vivenciava?</b> - Partilha da experiência com a família.	<b>Como era incluído?</b> - Trabalhou no grupo, com o grupo: - Partilharam materiais. - Ajudou os colegas e foi ajudado por eles (entreajuda) - Foi elogiado por professores e colegas.	<b>Grupo de trabalho:</b> 6 alunos c/ NEE – PEA (incluindo o aluno em estudo) 3 alunos do ensino regular
<b>Professores</b>	<b>Como o promovia?</b> Através da adequação de estratégias/metodologias: -Incentivar a entreajuda, a partilha e a experimentação	<b>Como a estimulava?</b> Através da adequação de estratégias/metodologias: - Promovendo a experimentação/manipulação e escolha de materiais. -Facilitando a autonomia.	<b>Como os promovia?</b> - Partilha dos resultados com a família.	<b>Como a promovia?</b> - Promovia a partilha e a entreajuda entre pares. - Valorizando os pontos fortes do aluno. -“Abriu” a frequência a este ateliê, realizado na UEE, a alunos do ensino regular.	

Nesta observação verificou-se mais uma vez que o António participou na atividade com entusiasmo e expressou-o na forma como trabalhou no grupo de pares (alegria, confiança, entreajuda...). O António organiza os seus materiais, mostra interesse pelas atividades a realizar em grupo e conhece as características e funções dos diferentes materiais e utensílios, põe cola numa área específica, realiza colagens, segura na tesoura de forma correta, corta, escolhe, experimenta, utiliza diferentes formas de combinação de cores autonomamente.

O professor de Educação Especial, que colaborou no ateliê, promoveu a entreajuda entre os vários elementos do grupo, adotando estratégias adequadas, evidenciando os seus pontos fortes, desenvolvendo a sua autoestima, favorecendo a autonomia e facilitando a socialização dos alunos com PEA.

Após a observação desta atividade, concluiu-se que ao participar em atividades promotoras da criatividade, o aluno em estudo sente que é capaz de fazer e, desenvolvendo a sua autonomia e autoestima, facilita a sua socialização, promovendo a sua inclusão na escola.

### **3ª Observação Direta/Participante (1º contexto) (anexo 5, pp.XXX-XXXIII)**

#### **Desenvolvimento Pessoal e Social (DPS): Cartaz “Os 6 Amigos”**

**Duração: 45 minutos**

**Data: 5 Maio 2014**

Na terceira observação, realizada no primeiro contexto de atividades, UEE - DPS (Desenvolvimento Pessoal e Social – disciplina do carácter funcional; do CEI do António, a atividade proposta, teve como tema, os seis alunos com PEA apoiados na UEE, as suas características físicas (cor dos olhos, cabelo, género...), a escola frequentam e as regiões/cidades de Portugal, tema que os alunos se encontravam a desenvolver na disciplina do currículo funcional, Desenvolvimento Pessoal e Social.

Na atividade participaram os seis jovens com PEA apoiados nesta unidade (cinco rapazes e uma rapariga). Após os seis alunos retirarem do seu calendário de rotina diária o cartão correspondente à atividade que iriam desenvolver, sentaram-se ao redor da mesa de trabalho de grupo.

O professor de Educação Especial explicou a atividade colocando em cima da mesa de trabalho uma cartolina/cartaz (realizado com a colaboração da investigadora), onde estavam desenhados os retratos dos seis alunos, os contornos do mapa de Portugal e do brasão da cidade de Lisboa. Também estavam assinaladas setas de vários tamanhos e os locais onde iriam ser colados os nomes dos respetivos alunos e pictogramas do sistema SPC, correspondentes à palavra escola e a localização da cidade de Lisboa no mapa de Portugal. Foram também colocados em cima da mesa recortes em papel autocolante, correspondentes aos cabelos de cada aluno, setas, símbolos do sistema SPC e os nomes dos respetivos alunos, escritos com letras maiúsculas. O cartaz tinha como título “Os seis Amigos.”

O professor começou por perguntar ao grupo: “*Quem são estes seis amigos?*”

Um dos alunos respondeu corretamente, referindo o nome e sobrenome de cada um dos colegas. Em seguida, o professor pediu a cada um dos alunos para se identificar no cartaz e todos o fizeram sem hesitações. Cada um dos alunos recolheu o respetivo nome, que se encontrava no centro da mesa, colando-o por baixo da respetiva ilustração. Ao longo deste processo o António mostrou-se atento e interessado, quando concluiu a colagem do seu nome no cartaz, escolheu logo o recorte, correspondente ao seu cabelo. O professor perguntou-lhe: “*António, esse é o teu cabelo, tens a certeza?*” E o aluno

acenou um sim, com a cabeça. E o professor disse-lhe: *”Não é a acenar a cabeça, eu quero que digas, SIM!”* E o aluno disse sim, articulando os lábios, sem emitir som.

O professor foi fazendo várias perguntas ao grupo, tais como:

- “ Quem tem o cabelo comprido?”
- “Quem tem o cabelo mais curto?”
- “Quem tem o cabelo louro?”
- “Quem tem o cabelo castanho?”
- “Quem tem o cabelo encaracolado?”
- “Quem tem o cabelo liso?”

Todos os alunos iam participando na atividade, uns verbalizavam e outros gesticulavam/apontavam. O cartaz foi rodando pelo grupo e, um a um, os alunos foram colando “o respetivo cabelo” no cartaz.

Em seguida o professor fez várias perguntas aos alunos relativamente à cor dos olhos e perguntou ao António: - *“António, tens os olhos castanhos?”* E ele acenou não com a cabeça. E o professor voltou a perguntar-lhe: - *“Não são castanhos?! Então de que cor são?”* E ele respondeu: - *“Verdes!”* articulando os lábios, sem emitir som. O professor pediu-lhe que fosse buscar um lápis verde, para pintar os olhos da respetiva ilustração. O António dirigiu-se à sua mesa de trabalho individual, retirou do seu estojo vários lápis, separou os de vários tons de verde, observou-os atentamente e escolheu um. Dirigiu-se ao cartaz, e pintou os olhos da respetiva ilustração.

Após todos os alunos terem pintado, no cartaz, os respetivos olhos, o professor perguntou a um deles como se chamava e escola onde andavam e ele respondeu corretamente colando em seguida, no cartaz, o pictograma (SPC) correspondente. O professor perguntou ao António: *“António, em que cidade vives, em que cidade está a tua escola?”* O António, respondeu *“Lisboa.”*, articulando os lábios, sem emitir qualquer som. O professor elogiou-o pela resposta certa: *“Muito bem António!”* e disse-lhe para colar o brasão da cidade no cartaz, o António, aplicou a cola e colou-o no sitio correto, sem dificuldade.

Em seguida os alunos procuraram a região da Estremadura, no mapa de Portugal, onde se encontravam assinaladas a diferentes cores as várias regiões do país. O António identificou com a ajuda de um dos colegas, a região da Estremadura no mapa. O aluno manteve-se atento e interessado ao longo de toda a atividade. Após a conclusão do cartaz, os alunos colocaram-no na parede da sala.

	<b>Socialização</b>	<b>Criatividade</b>	<b>Contextos Normalizadores Indivíduo com PEA e Família</b>	<b>Inclusão</b>	
<b>Aluno em estudo com PEA</b>	<b>Como o expressava?</b> Manifestou interesse em colaborar com o grupo ao longo da atividade: -Através da observação e partilha da experiência com os seus pares. -Entreajuda	<b>Como a expressava?</b> Na forma como procurou solucionar os problemas que encontrou ao longo do desenvolvimento da atividade: - na forma como organizava/antecipava as tarefas.	<b>Como os vivenciava?</b> -Partilha da experiência com a família.	<b>Como era incluído?</b> - Trabalhou no grupo, com o grupo - Ajudou os colegas e foi ajudado por eles (entrajuda) - Foi elogiado pelo professor.	<b>Grupo de trabalho:</b>  6 alunos c/ NEE – PEA (incluindo o aluno em estudo)
<b>Professores</b>	<b>Como o promovia?</b> Através da adequação de estratégias/metodologias: -Incentivar a participação de todos na atividade. - Promoveu a entreajuda, a partilha de saberes.	<b>Como a estimulava?</b> Através da adequação de estratégias/metodologias: - partilha de saberes -promover a autonomia. - entreajuda entre pares	<b>Como os promovia?</b> - Partilha dos resultados com a família.	<b>Como a promovia?</b> - Valorizando os pontos fortes do aluno.  Promovia a partilha e a entreajuda entre pares.	

Nesta observação verificou-se, que a forma criativa como o professor abordou os conteúdos/temas contribuiu de uma forma muito positiva para motivação do aluno. O professor promoveu a entreajuda entre os vários elementos do grupo, evidenciando os seus pontos fortes, desenvolvendo a sua autoestima, favorecendo a autonomia e facilitando a socialização dos alunos com PEA. Verificou-se que as estratégias/métodos utilizados pelo professor ao longo da aplicação desta atividade, motivou a participação do aluno na mesma, facilitando a sua socialização.

#### **4ª Observação Direta/Participante (1º contexto) (anexo 5, pp.XXXIV- XXXVII)**

##### **Desenvolvimento Pessoal e Social (DPS): Conto/Resumo da história “O gato Gatão”**

**Duração: 45 minutos**

**Data: 9 de Maio 2014**

Na quarta observação, realizada no primeiro contexto de atividades, UEE - DPS (disciplina do carácter funcional; do CEI do António), a atividade proposta teve como tema as regiões de Portugal, que o aluno se encontrava a desenvolver na unidade, e consistiu na leitura do conto infantil, adaptado, intitulado “O Gato Gatão.” Esta atividade surgiu no âmbito da atividade descrita anteriormente (“Os seis amigos”). O

professor de Educação Especial contou a referida história, envolvendo o grupo de alunos no processo.

Esta atividade para além explorar o tema desenvolvido na unidade, o do desenvolvimento da criatividade, da motricidade fina, aplicação de conceitos (por cima de/por baixo de...), reconhecimento dos números, cores, socialização/inclusão.

Com o objetivo de motivar os alunos e facilitar as aprendizagens, foi elaborado um cartaz, com a colaboração da investigadora (à semelhança do descrito na atividade anterior) onde se encontravam ilustradas três partes chave da história do Gato Gatão: Primeira parte: descrição das características do Gato Gatão e da região/aldeia onde mora; segunda parte: descrição das características da namorada do Gato Gatão, a Gata Ruivinha; terceira parte: descrição das características dos amigos do Gato Gatão e das amigas da Gata Ruivinha.

A elaboração deste cartaz, teve como objetivo, facilitar o jogo de parceria, permitindo que, os alunos ao longo do conto completassem em conjunto, o cartaz, com a informação que lhes ia sendo revelada, tendo como recurso os símbolos do sistema SPC que lhes eram facultados, fazendo o resumo da história.

Na atividade participaram os seis jovens com PEA, apoiados na UEE (cinco rapazes e uma rapariga). Após os seis alunos retirarem do seu calendário de rotina diária o cartão correspondente à atividade, sentaram-se ao redor da mesa de trabalho de grupo.

O professor de Educação Especial explicou a atividade, colocando em cima da mesa de trabalho o já referido cartaz. Quando o professor iniciou a leitura da história e a descrição do personagem principal, o António começou a demonstrar interesse pela atividade, observando com atenção o cartaz e os pictogramas do sistema SPC (que se encontravam à sua frente), procurando encontrar correspondência entre o que era lido pelo professor e o que estava representado no cartaz e nos pictogramas.

Após terminar a leitura da primeira parte da história, o professor começou a fazer algumas perguntas aos alunos tendo como objetivo iniciar o preenchimento do cartaz. Pediu ao António, para selecionar entre os vários pictogramas que se encontravam à sua frente, os que representavam as características dos Gato Gatão. O António selecionou-os e colou-os no sítio correto. O professor elogiou-o. No seguimento da atividade, pediu a outro aluno que identificasse a Beira Alta no mapa que se encontrava sobre a mesa de trabalho. E passo a passo, em conjunto, os alunos foram construindo o resumo da história.

Após concluírem o resumo da primeira parte da história, o professor, passou á leitura da segunda parte. O António, manteve-se atento ao longo do conto, aguardando a sua vez de participar. Quando concluiu a leitura da segunda parte da história, o professor voltou a pedir a um dos alunos que procurasse e ordenasse os pictogramas correspondentes às características da Gata Ruivinha. Após este ter concluído a tarefa, pediu a outro aluno para procurar e ordenar os pictogramas correspondentes aos gostos da Gata Ruivinha. Este aluno mostrou alguma dificuldade em selecionar todos os pictogramas relacionados com este tema e o professor pediu ao António, que o ajudasse a concluir a tarefa. Este, que aguardava a sua vez de participar, agarrou de imediato o pictograma que faltava dando-o ao colega. Mais uma vez foi elogiado pelo professor.

Após concluírem o resumo da segunda parte da história o professor passou á leitura da terceira e última parte. No final da leitura, voltou a pedir a vários alunos que seleccionassem os pictogramas relacionados com os temas descritos e os colassem no cartaz, no sítio correto.

Quando o cartaz ficou completo, o professor voltou a fazer algumas perguntas sobre as características físicas dos personagens principais, pedindo aos alunos que pintassem as ilustrações existentes no cartaz. Ao António perguntou: “-António, de que cor é a Gata Ruivinha?” O António, pegou no lápis cor de laranja e mostrou-o ao professor. O professor elogiou-o e pediu-lhe que pintasse a Ruivinha: “Boa António, podes pintar a Ruivinha!” E ele pintou o desenho, com grande satisfação.

No final o cartaz foi colocado na parede da sala, e o professor pediu que todos fizessem um desenho sobre a história que tinham ouvido. O António desenhou o Gato Gatão, com uma caneta de feltro amarela. Após os alunos terem terminado os desenhos o professor informou-os de que no próximo atelier de Artes Plásticas iriam aprender a construir um Gato Gatão com a investigadora, mostrando-lhe o objeto.

	<b>Socialização</b>	<b>Criatividade</b>	<b>Contextos Normalizadores Indivíduo com PEA e Família</b>	<b>Inclusão</b>	
<b>Aluno em estudo com PEA</b>	<b>Como o expressava?</b> Manifestou interesse em colaborar com o grupo ao longo da atividade: -Através da observação e partilha da experiência com os seus pares. -Entreajuda	<b>Como a expressava?</b> Na forma como procurou solucionar os problemas que encontrou ao longo do desenvolvimento da atividade: - Na forma como organizava/antecipava as tarefas. - Na forma como comunicava (mostrando a cor da Ruivinha,	<b>Como os vivenciava?</b> Partilha da experiência com a família.	<b>Como era incluído?</b> - Trabalho no grupo, com o grupo: - Ajudou os colegas e foi ajudado por eles (entreajuda) - Foi	<b>Grupo de trabalho:</b> 6 alunos c/ NEE – PEA (incluindo o aluno em estudo)

		recorrendo ao lápis laranja).		elogiado pelo professor.	
<b>Professores</b>	<b>Como o promovia?</b> Através da adequação de estratégias/metodologias: Promover experimentação, partilha e entreaajuda.	<b>Como a estimulava?</b> Através da adequação de estratégias/metodologias: - partilha de saberes -promover a autonomia. - entreaajuda entre pares	<b>Como os promovia?</b> - Partilha dos resultados com a família.	<b>Como a promovia?</b> - Valorizando os pontos fortes do aluno.  -Promovia a partilha e a entreaajuda entre pares.	

Nesta observação verificou-se que a forma criativa como o professor abordou os conteúdos/temas, contribuiu de uma forma muito positiva para motivação do aluno, que se manteve atento e interessado ao longo de toda a atividade. Verificou-se que as estratégias/métodos utilizados pelo professor ao longo da aplicação desta atividade, motivou a participação do aluno na mesma, facilitando a sua socialização.

### **5ª Observação Direta/Participante (1º contexto) (anexo 5, pp.XXXVIII- XLIII)**

#### **Ateliê de Artes Plásticas: “O gato Gatão” - Construção de um fantoche de dedo**

**Duração: 60 minutos**

**Data: 12 de Maio 2014**

Na quinta observação, realizada no primeiro contexto de atividades, Ateliê de Expressão Plástica, a atividade, teve como tema o desenvolvido pelo professor de Educação Especial na disciplina de Desenvolvimento, Pessoal e Social (DPS), a leitura da história do Gato Gatão, sendo proposta a construção de um fantoche de dedo, Gato Gatão. Ao construir o fantoche os alunos teriam de relembrar e recontar a história. Este foi um dos objetivos da atividade, para além do treino da motricidade fina, conceitos (atrás de/á frente de, por cima de /por baixo de ...), criatividade, cores, socialização/inclusão.

A atividade realizou-se com a participação de nove alunos (seis jovens com PEA, apoiados na UEE, sendo um deles o António, e três colegas do ensino regular, um deles da turma do António e os restantes dois alunos, de turmas onde estão integrados outros alunos desta unidade). Os seis alunos com PEA, retiraram do seu calendário de rotina diária o cartão correspondente à atividade a desenvolver, ateliê de artes plásticas. Os nove participantes sentaram-se ao redor da mesa de trabalho, (os colegas do ensino regular sentaram-se ao lado dos colegas com PEA, da turma correspondente) e aguardaram pelo início da atividade.

Os nove alunos aguardaram, sentados na mesa de trabalho, que o professor de Educação Especial transmitisse à investigadora algumas informações relativamente às

prestações do António. Ao perceber a demora do início da atividade, o António levantou-se do lugar, foi buscar o pictograma do sistema SPC correspondente ao atelier de Artes Plásticas, dirigiu-se ao professor e à investigadora, entregou-lhe o cartão e puxou a investigadora em direção à mesa de trabalho. A investigadora perguntou-lhe: “António, queres começar o trabalhar?” Ele acenou, sim, com a cabeça. E a investigadora agarrando-lhe na mão disse-lhe: “Boa António, vamos a isso!” e dirigiram-se à mesa de trabalho.

A investigadora explicou o projeto que iriam realizar, mostrando o modelo do fantoche de dedo Gato Gatão, semelhante ao que iriam construir. Todos os alunos o manipularam. O António observou o gato com muita atenção, brincando com os bigodes e guizo, por algum tempo. Como os alunos do ensino regular não tinham assistido à leitura da história o professor pediu aos restantes alunos que resumissem a história do Gato Gatão, aos colegas. Um dos alunos com PEA tomou a iniciativa de ir buscar o cartaz/resumo da história, para mostrar aos colegas.

Foi entregue também nesta atividade, aos alunos com PEA, o esquema de construção do fantoche de dedo Gato Gatão, em sistema SPC, para promover a autonomia ao longo do processo de construção do objeto e para facilitar a repetição/partilha da atividade em casa com a família.

Em seguida, a investigadora, colocou sobre a mesa os diferentes materiais, a serem utilizados na primeira fase de construção do Gato Gatão: sacos de plástico amarelos, jornais e, fita-cola. Cada aluno retirou do centro da mesa uma folha de papel de jornal e um saco de plástico amarelo, partilhando o rolo de fita-cola e a tesoura com o colega que se encontrava ao seu lado. O António retirou uma folha de jornal e um saco de plástico amarelo e olhou para o esquema de construção em sistema SPC para “desvendar” o passo seguinte.

A investigadora fez a demonstração do primeiro passo da construção do gato, amachucando a folha de papel, transformando-a numa bola, pedindo em seguida a todos os participantes que repetissem este procedimento. Após todos terem concluído esta tarefa, a investigadora continuou a demonstração. Abriu o saco de plástico, sacudiu-o e colocou a bola de papel dentro do saco, girou-a, cortou um pedaço de fita-cola e fechou o saco junto à bola, como se fosse um chupa-chupa, deixando o saco excedente solto. Depois pediu a colaboração do António, para concluir a tarefa: que colocasse o dedo indicador dentro do saco excedente. Depois enrolou a fita-cola ao redor do saco que

envolvia o dedo do aluno. Ele colaborou na operação e no final, curioso, mexeu o dedo para observar o movimento da bola (cabeça do gato).

A investigadora pediu que todos repetissem o processo, pedindo ajuda ao colega do lado. O colega do António começou logo a trabalhar com ele. O António colocou a bola dentro do saco e rodou-o, enquanto o segurava, o seu colega fechou-o com a fita-cola. De seguida inverteram os papéis, o colega colocou a bola dentro do saco e rodou-o e, enquanto o segurava, o António fechou-o com a fita-cola.

Após todos terem concluído esta tarefa, a investigadora, passou à demonstração de passo seguinte. Agarrou numa caixa cheia de olhos verdes, em papel autocolante, e pediu ao António que distribuísse dois olhos por cada colega. Ele levantou-se do lugar distribuiu os olhos e voltou para o lugar. E olhando para o esquema, colou os olhos por cima da bola forrada a saco de plástico amarelo.

A investigadora, referindo como exemplo o trabalho já realizado pelo António e por outros colegas que também tinham colado os olhos corretamente no objeto, por iniciativa própria, passou a mostrar o procedimento de colagem. Após todos terem concluído esta tarefa, a investigadora passou á demonstração de passo seguinte. Começou por pedir a um dos alunos para distribuir os bigodes (em fio de nylon) e de seguida exemplificou a sua aplicação, por baixo dos olhos, com fita-cola. O António, cortou um pedaço de fita-cola e colou os bigodes, como tinha sido demonstrado.

Após todos terem concluído esta tarefa, a investigadora passou a demonstrar a colagem do nariz por cima do bigode. Pediu para outro aluno fazer a distribuição dos narizes (em papel autocolante) e passou a demonstrar a colagem do nariz. O António teve alguma dificuldade em retirar a película do papel autocolante, mas o colega percebeu a sua dificuldade e ajudou-o nessa tarefa.

Após todos terem concluído esta tarefa, a investigadora passou a demonstrar a colagem da boca por baixo do nariz. Pediu, novamente, a outro aluno para fazer a distribuição das bocas (em papel autocolante) e mostrou o que fazer. O António conseguiu retirar a película do papel autocolante e colou a boca com facilidade.

Seguiu-se do mesmo modo a colagem das orelhas atrás dos olhos, que o António realizou de forma autónoma. Por fim, a investigadora perguntou a um dos alunos: *"O que falta para terminarmos o gato?"* Ele respondeu: *"As pernas!"* E a investigadora perguntou ao António: *"António, só faltam as pernas não falta mais nada?"* O António, olhou para o gato, girou-o, olhou para o esquema e apontou para o ultimo passo que lá

vinha descrito, a montagem da cauda. A investigadora elogiou-o: “Boa, é isso mesmo! Faltam as quatro pernas e a cauda.”

	<b>Socialização</b>	<b>Criatividade</b>	<b>Contextos Normalizadores Indivíduo com PEA e Família</b>	<b>Inclusão</b>	
<b>Aluno em estudo com PEA</b>	<b>Como o expressava?</b> Manifestou interesse em colaborar com o grupo ao longo da atividade: - Através da observação e partilha da experiência. - Entreajuda. (ajudou o colega e foi ajudado pelo colega). - Partilha da fita-cola e tesoura.	<b>Como a expressava?</b> Na forma como procurou solucionar os problemas que encontrou ao longo do desenvolvimento da atividade: - Na forma como organizava/antecipava as tarefas. - Na forma como aplicou os materiais; escolha do sítio correto, para colar as diversas peças do gato (olhos, bigodes, nariz, boca, orelhas...) – conferiu expressão ao objeto. - Na forma como comunicava/expressava emoções. (recurso aos sistema SPC/ gestos, sorriso.)	<b>Como os vivenciava?</b>  Partilha da experiência com a família.	<b>Como era incluído?</b> - Trabalhou no grupo, com o grupo: - Partilharam materiais. - Ajudou os colegas e foi ajudado por eles (entreajuda) - Foi elogiado por professores e colegas.	<b>Grupo de trabalho:</b>  6 alunos c/ NEE – PEA (incluindo o aluno em estudo)
<b>Professores</b>	<b>Como o promovia?</b> Através da adequação de estratégias/metodologias: -Incentivar a entreajuda, a partilha e a experimentação	<b>Como a estimulava?</b> Através da adequação de estratégias/metodologias: - Promovendo a experimentação/ manipulação e escolha de materiais. -Facilitando a autonomia.	<b>Como os promovia?</b> - Partilha dos resultados com a família.	<b>Como a promovia?</b> - Valorizando os pontos fortes do aluno.  - Promovia a partilha e a entreajuda entre pares. -“Abrindo” a frequência a este ateliê, realizado na UEE, a alunos do ensino regular.	

A investigadora distribuiu as patas e caudas pelos alunos, demonstrou-lhes como se colavam e todos as aplicaram. E para terminar a construção do fantoche, a investigadora distribuiu guizos suspensos em fio de nylon e pediu aos três alunos do ensino regular que ajudassem os colegas a coloca-los no pescoço do gato, dando um nó forte no fio. Após o gato concluído, o António, tal como todos os participantes, agitava o fantoche no dedo, brincando com ele e produzindo som.

Nesta observação verificou-se que o António participou na atividade de forma adequada, cooperou com os colegas, ajudando-os sempre que solicitado e distribuindo materiais. Verificou-se que o António abordou a construção do objeto de forma criativa, no modo como posicionou/colou as peças no gato, dando-lhe expressividade.

O professor de Educação Especial promoveu a entreaajuda entre os vários elementos do grupo, adotando estratégias adequadas, evidenciando os seus pontos fortes, desenvolvendo a sua autoestima, favorecendo a autonomia e facilitando a socialização dos alunos com PEA. Verificou-se que, ao participar em atividades promotoras da criatividade, o aluno em estudo sente que é capaz de fazer. Desenvolver a sua autonomia e autoestima, facilita a sua socialização, promovendo inclusão na escola.

**6ª Observação Direta/Participante (1º contexto)** (anexo 5, pp.XLIV- LI)

**Ateliê de Artes Plásticas/Oficina de Música: Construção de Instrumentos Musicais**

**Duração: 60 minutos + 45 minutos**

**Data: 12 de Maio 2014**

Na sexta observação, realizada no primeiro contexto de atividades, Ateliê de Expressão Plástica/Oficina de Música, a atividade teve como objetivos para além do treino da motricidade fina, conceitos (dentro/fora, pequena/grande ...), criatividade, socialização e a construção de instrumentos musicais, para serem utilizados na Oficina de Música (atividade semanal, incluída no horário dos alunos com PEA apoiados pela UEE). Esta atividade teve como tema a Canção “Atirei o pau ao gato,” uma das preferidas do António.

O António, já tinha experienciado a construção de instrumentos musicais na aula de Educação Musical, com os colegas de turma, atividade pela qual mostrou grande interesse. A nova atividade realizou-se com a participação dos seis alunos com PEA, apoiados na UEE. Os alunos retiraram do seu calendário de rotina diária o cartão correspondente, ateliê de artes plásticas e sentaram-se ao redor da mesa de trabalho.

A investigadora colocou sobre a mesa os diferentes materiais necessários à construção dos instrumentos: várias embalagens, materiais para a decoração das mesmas (corda, papel colorido, fita-cola...) e vários materiais/objetos para produzir o som (guizos, arroz, massa, missangas...).

Após a colocação dos materiais sobre a mesa de trabalho, a investigadora explicou ao grupo o que era pretendido. Os alunos escolheram uma embalagem e de seguida começaram a experimentar os vários sons produzidos pelos vários materiais. Todos os alunos experimentaram os vários sons, agitando as embalagens. O António, tal como sucedeu na aula de Educação Musical, misturou, dentro da embalagem, materiais diferentes para produzir som. Desta vez juntou arroz com missangas.

Após todos terem escolhido as embalagens e experimentado os respetivos sons, a professora de educação especial, distribuiu pelos vários alunos a canção “atirei o pau ao gato,” em sistema SPC, e falou sobre o tema, sobre os personagens que nela entravam - o gato, a dona Chica e a pulga. E de seguida perguntou ao grupo: “- *Vocês já construíram no ateliê de Artes Plásticas uma destas personagens. Qual foi?*” Um dos alunos respondeu: “*O gato amarelo!*” A professora continuou: “*Muito bem! O gato amarelo que se chama Gatão. Como já temos o gato, vamos construir a dona Chica e a pulga.*”

Após a exposição da professora, a investigadora pediu ao António que escolhesse de entre as embalagens que se encontravam em cima da mesa, a mais estreita. Sem hesitar, o António escolheu a embalagem mais estreita. A investigadora elogia-o: “*Boa, António!*” Em seguida pediu a outro aluno para escolher de entre as embalagens que se encontravam em cima da mesa, a mais larga. E o aluno escolheu a mais larga. A investigadora elogia-o. Após terem sido escolhidas pelos alunos as embalagens, a investigadora explicou que iriam construir a D. Chica com a embalagem mais estreita, e esse instrumento seria um pau de chuva, e com a embalagem mais larga iriam construir a pulga e esse instrumento seria uma maraca. A professora abriu a mala dos instrumentos e mostrou ao grupo um pau de chuva e um conjunto de maracas que todos experimentaram.

Os dois instrumentos foram construídos pelo grupo com a ajuda da investigadora. O primeiro instrumento musical a ser construído foi o pau de chuva/D. Chica. A investigadora pediu ajuda a cada um dos alunos, para realizar cada uma das tarefas. Ao António pediu para amachucar uma folha de jornal, no seguimento da atividade, pediu a outro aluno que colocasse a bola de papel de jornal amachucada pelo António, dentro de um saco de plástico cor-de-rosa. E assim se iam sucedendo as tarefas. Todos participaram na construção do pau de chuva/D. Chica.

O mesmo aconteceu na construção da maraca/pulga. A investigadora começou por pedir a um dos alunos, que amachucasse uma folha de jornal, ajudando-o de seguida, a cola-la na tampa da embalagem mais larga. Após a primeira tarefa concluída pediu ao António que forrasse a bola de papel e a embalagem, com fita-cola preta. A investigadora começou por ajuda-lo no início do processo de colagem, mas o aluno conseguiu continuar e concluir a tarefa sozinho.

Tal como aconteceu na construção do pau de chuva. Todos participaram nesta construção. Após os instrumentos concluídos, os alunos, retiraram do seu calendário de rotina diária o cartão correspondente á atividade que iam iniciar: Oficina de Musica.

Na oficina de música, todos cantaram a canção “*atirei o pau ao gato,*” utilizando o sistema SPC e marcaram o ritmo com os instrumentos musicais que construíram, no ateliê de Artes Plásticas. O António, participou timidamente nesta atividade.

	<b>Socialização</b>	<b>Criatividade</b>	<b>Contextos Normalizadores Indivíduo com PEA e Família</b>	<b>Inclusão</b>	
<b>Aluno em estudo com PEA</b>	<b>Como o expressava?</b> Manifestou interesse em colaborar com o grupo ao longo da atividade: - Através da observação e partilha da experiência. - Entreajuda. (ajudou o colega e foi ajudado pelo colega). - Marcou o ritmo da música em conjunto com os colegas.	<b>Como a expressava?</b> Na forma como procurou solucionar os problemas que encontrou ao longo do desenvolvimento da atividade: - Escolha e aplicação dos materiais na conceção do objeto (instrumento musical ) - forma e material da embalagem. - Som produzido pela conjugação dos diversos materiais. - Na forma como comunicava/expressava emoções. (gestos, sorriso.)	<b>Como os vivenciava?</b> Partilha da experiência com a família.	<b>Como era incluído?</b> - Trabalhou no grupo, com o grupo: - Partilharam materiais. - Ajudou os colegas e foi ajudado por eles (entreajuda) - Foi elogiado pelos professores.	<b>Grupo de trabalho:</b> 6 alunos c/ NEE – PEA (incluindo o aluno em estudo)
<b>Professores</b>	<b>Como o promovia?</b> Através da adequação de estratégias/metodologias: -Incentivar a entreajuda, a partilha e a experimentação	<b>Como a estimulava?</b> Através da adequação de estratégias/metodologias: - Promovendo a experimentação/ manipulação e escolha de materiais. -Facilitando a autonomia.	<b>Como os promovia?</b> - Partilha dos resultados com a família.	<b>Como a promovia?</b> -Promovia a partilha e a entreajuda entre pares.  - Valorizando os pontos fortes do aluno.	

Nesta observação verificou-se que o António, mostrou interesse na realização das tarefas que lhe foram propostas, revelando autonomia na concretização das mesmas.

A professora de Educação Especial promoveu a entreajuda entre os vários elementos do grupo, adotando estratégias adequadas, evidenciando os seus pontos fortes, desenvolvendo a sua autoestima, favorecendo a autonomia e facilitando a socialização dos alunos com PEA. Verificou-se que ao participar em atividades promotoras da criatividade, o aluno em estudo, sente que é capaz de fazer. Desenvolver a sua autonomia e autoestima, facilita a sua socialização, promovendo inclusão na escola.

**7ª Observação Direta/Participante (1º contexto) (anexo 5, pp.LII- LV)**

**Ateliê de Artes Plásticas: Santos Populares – Decoração de sardinhas**

**Duração: 60 minutos**

**Data: 26 de Maio 2014**

Na sétima observação, realizada no primeiro contexto de atividades, Ateliê de Expressão Plástica, a atividade teve como tema os Santos Populares – decoração de sardinhas. Os objetivos eram, para além do desenvolvimento da criatividade, de conceitos (frente/verso...), da motricidade fina, reconhecimento dos números (de 1 a 6), cores, socialização/inclusão. A atividade realizou-se com a participação dos seis alunos com PEA, apoiados na UEE e colaboração dos alunos da turma do António, na preparação de materiais para serem utilizados na decoração das sardinhas.

Os alunos, retiraram do seu calendário de rotina diária, o cartão correspondente à atividade que iam desenvolver - ateliê de artes plásticas - e sentaram-se ao redor da mesa de trabalho. Em seguida, a investigadora colocou sobre a mesa os diferentes materiais, necessários à construção das sardinhas: suportes em cartão em forma de sardinha (frente dividida em 3 partes e verso dividido em 3 partes – cabeça, “lombo” e rabo) e vários jogos de peças coloridas. Os vários jogos de peças coloridas, utilizados nesta atividade foram elaborados pelos alunos da turma do António, na aula de Educação Visual, disciplina onde o professor estava a desenvolver o mesmo tema.

Após a colocação dos materiais sobre a mesa de trabalho, a investigadora explicou ao grupo, o que era pretendido nesta atividade. Cada aluno retirou do centro da mesa um suporte de cartão, em forma de sardinha e começou a fazer a correspondência entre os números marcados no suporte/sardinha (1 a 6) e as peças agrupadas em 6 grupos, que se encontravam expostas em cima da mesa, podendo conjugar diferentes cores, e padrões. O António observou os vários grupos de formas expostas e começou a conjugar cores e padrões de forma muito criativa. (anexo5, p.LIV)

	<b>Socialização</b>	<b>Criatividade</b>	<b>Contextos Normalizadores Indivíduo com PEA e Família</b>	<b>Inclusão</b>	
<b>Aluno em estudo com PEA</b>	<b>Como o expressava?</b> Manifestou interesse em colaborar com o grupo ao longo da atividade: - Através da observação e partilha da experiência.	<b>Como a expressava?</b> Na forma como procurou solucionar os problemas que encontrou ao longo do desenvolvimento da atividade: - Na forma como organizava as tarefas. - Escolha e aplicação dos	<b>Como os vivenciava?</b> - Partilha da experiência com a família.	<b>Como era incluído?</b> -Trabalhou no grupo, partilhando materiais.	<b>Grupo de trabalho:</b>  6 alunos c/ NEE – PEA (incluindo o aluno em

		materiais na conceção do objeto (sardinha) - Escolha das cores, Frente/verso -Escolha dos padrões, Frente/verso			estudo)
<b>Professores</b>	<b>Como o promovia?</b> Através da adequação de estratégias/metodologias: - Promover experimentação	<b>Como a estimulava?</b> Através da adequação de estratégias/metodologias: - Experimentação/ escolha dos materiais/ manipulação e escolha de materiais; - Promover a autonomia.	<b>Como os promovia?</b> - Partilha dos resultados com a família	<b>Como a promovia?</b> Promovia a partilha e a entreatajuda entre pares.  - Valorizando os pontos fortes do aluno.	

Nesta observação verificou-se que o António abordou a decoração da sardinha de forma criativa, no modo cuidadoso e harmoniosa como conjugou as cores e padrões - frente e verso da sardinha. Mostrou-se muito motivado ao longo da atividade.

O professor de Educação Especial promoveu a entreatajuda entre os vários elementos do grupo, adotando estratégias adequadas, evidenciando os seus pontos fortes, desenvolvendo a sua autoestima, favorecendo a autonomia e facilitando a socialização dos alunos com PEA. Verificou-se que, ao participar em atividades promotoras da criatividade, o aluno em estudo, sente que é capaz de fazer. Desenvolver a sua autonomia e autoestima, facilita a sua socialização e a inclusão na escola.

### **8ª Observação Direta/Participante (1º contexto) (anexo5, pp.LVI-LIX)**

#### **Ateliê de Artes Plásticas: Dia da Criança**

**Duração: 60 minutos**

**Data: 2 de Junho 2014**

Na oitava observação, realizada no primeiro contexto de atividades - Ateliê de Expressão Plástica - a atividade, teve como tema o Dia da Criança – Construção de um Peixe/máscara e de um Polvo. Esta atividade teve como objetivos, para além de explorar o tema, o desenvolvimento da criatividade, da motricidade fina, aplicação de conceitos (por cima de/por baixo de...), reconhecimento dos números (de 1 a 8), cores, socialização/inclusão. A atividade realizou-se com a participação dos seis alunos com PEA, apoiados na UEE. Os alunos retiraram do seu calendário de rotina diária o cartão correspondente à atividade que iam desenvolver e sentaram-se ao redor da mesa de trabalho.

Em seguida, a investigadora, colocou sobre a mesa as diferentes peças/formas, necessárias à construção do peixe/máscara: suportes em cartão em forma de peixe palhaço e seis jogos de peças (um jogo de peças para cada aluno). Depois explicou ao grupo, o que era pretendido nesta atividade. Cada aluno retirou do centro da mesa um suporte de cartão, em forma de peixe palhaço e um jogo de peças. O António, fez a correspondência entre as formas marcados no suporte/peixe palhaço e as formas das peças, como se de um puzzle se tratasse. Escolheu e colou peça a peça, sem qualquer dificuldade, mostrando-se muito motivado ao longo da atividade e acabando rapidamente a tarefa.

Após todos os participantes terminarem o peixe, a investigadora colocou sobre a mesa de trabalho um novo conjunto de materiais (papeis coloridos, seis bolas roxas, seis conjuntos de tentáculos de várias cores, uma caixa com olhos coloridos, uma caixa com bocas...) e explicou ao grupo, o que era pretendido: a construção de um polvo. E coloca sobre a mesa um polvo semelhante ao que iriam construir, pedindo para que cada um dos alunos escolhesse uma bola roxa e um conjunto de tentáculos. O António retirou do centro da mesa uma das bolas roxas e escolheu um conjunto de tentáculos amarelos.

Após todos terem retirado as bolas roxas e escolhido o conjunto de tentáculos correspondente, a investigadora pediu para que cada aluno escolhesse dois olhos. O António escolheu dois olhos iguais, cor-de-laranja. A investigadora pediu para cortarem um pedaço de fita-cola, para colarem os olhos, sobre a bola roxa (da mesma forma que colaram os olhos do gato Gatão), olhando para o exemplo (polvo modelo). O António cortou a fita-cola, observou o polvo e colou os olhos no sítio correto.

Quando todos terminaram a colagem dos olhos, a investigadora começou a explicar o passo seguinte. Pediu a cada um dos alunos para que retirasse uma boca e passou a demonstrar como esta poderia ser colada e a expressão que poderia dar ao polvo (feliz, triste...). Após a explicação todos iniciaram a colagem da boca. O António, colou uma “boca sorridente”. (anexo 5, p.LIX)

Depois de todos os alunos concluírem a colagem da boca, a investigadora pediu que decorassem os oito tentáculos do polvo, utilizando vários papéis, com várias formas e cores. O António, partilhou a caixa dos papéis coloridos com o colega que estava a seu lado, escolheu minuciosamente as cores e formas que queria aplicar, e colou-os um a um. À medida que iam decorando os tentáculos o professor ia ajudando os alunos a cola-los ao “corpo do polvo” (bola roxa).

	<b>Socialização</b>	<b>Criatividade</b>	<b>Contextos Normalizadores Indivíduo com PEA e Família</b>	<b>Inclusão</b>	
<b>Aluno em estudo com PEA</b>	<b>Como o expressava?</b> Manifestou interesse em colaborar com o grupo ao longo da atividade: - Através da observação e partilha da experiência. - Entreajuda. (ajudou o colega e foi ajudado pelo colega).	<b>Como a expressava?</b> Na forma como procurou solucionar os problemas que encontrou ao longo do desenvolvimento da atividade: - Na forma como organizava as tarefas. - Conferiu expressão ao objeto.(polvo) - Escolha e aplicação dos materiais na conceção do objeto (Peixe/Máscara e Polvo) - Escolha dos materiais. -Escolha das cores.	<b>Como os vivenciava?</b> - Partilha da experiência com a família.	<b>Como era incluído?</b> - Trabalhou no grupo, com o grupo: - Partilharam materiais. - Ajudou os colegas e foi ajudado por eles (entrajuda) - Foi elogiado	<b>Grupo de trabalho:</b> 6 alunos c/ NEE – PEA (incluindo o aluno em estudo)
<b>Professores</b>	<b>Como o promovia?</b> Através da adequação de estratégias/metodologias: -Incentivar a entreajuda, a partilha e a experimentação autonomia.	<b>Como a estimulava?</b> Através da adequação de estratégias/metodologias: - Experimentação/ escolha dos materiais/ manipulação e escolha de materiais; - Promover a autonomia. - partilha; - promover a autonomia. - Entreajuda entre pares	<b>Como os promovia?</b> - Partilha dos resultados com a família	<b>Como a promovia?</b> Promovia a partilha e a entreajuda entre pares.  - Valorizando os pontos fortes do aluno.	

Observou-se que o António procurou transmitir expressão ao objeto (polvo) conjugou as formas e cores de modo criativo. Mostrou-se muito motivado ao longo da atividade. O professor de Educação Especial promoveu a entreajuda entre os vários elementos do grupo, adotando estratégias adequadas, evidenciando os seus pontos fortes, desenvolvendo a sua autoestima, favorecendo a autonomia e facilitando a socialização dos alunos com PEA. Verificou-se que ao participar em atividades promotoras da criatividade, o aluno em estudo, sente que é capaz de fazer. Desenvolver a sua autonomia e autoestima, facilita a sua socialização, promovendo inclusão na escola.

### **Observação em contexto a Sala de Aula:**

**1ª Observação Direta/Participante (2º contexto) (anexo 6, pp.LX-LXIII)**

**Educação Musical: Construção de Instrumentos Musicais**

**Duração: 45 minutos**

**Data: 29 de Abril 2014**

Na primeira observação, realizada no segundo contexto de atividades, Sala de Aula - Educação Musical, a atividade realizada foi a construção de instrumentos musicais. A atividade iniciou com a exposição do projeto à turma, pela professora de Música. A turma foi dividida em seis grupos de trabalho, cada grupo composto por cinco elementos. Após a formação dos grupos de trabalho, a professora atribuiu ao António a tarefa de distribuir, em conjunto com o delegado de turma, várias embalagens (de diferentes materiais e tamanhos: embalagens de iogurte, rolos de papel, latas...), materiais para a decoração das mesmas (corda, papel colorido, cola, fita-cola...) e vários materiais/objetos para produzir o som (guizos, arroz, massa, missangas...) que iriam ser utilizados pelos seis grupos de trabalho, na construção dos vários instrumentos musicais.

A turma mostrou muito entusiasmo relativamente a esta atividade, todos quiseram experimentar todas as embalagens e todos os sons possíveis. O António, também mostrou muito interesse por iniciar esta experiência com o seu grupo de trabalho.

Os alunos começaram por escolher a embalagem, e os materiais para a reprodução de som. Os colegas do grupo do António, após terem escolhido a embalagem começaram por, experimentar o som dos vários materiais disponíveis, separadamente. O António escolheu sem hesitar uma embalagem de plástico transparente, pequena e arredondada, e de seguida escolheu, meticulosamente, vários materiais (arroz, dois guizos grandes e um guizo pequeno) e juntou-os na embalagem, produzindo um som totalmente diferente dos já experienciados pelos colegas de grupo. Os colegas, ficaram muito curiosos e pediram que lhes mostrasse os materiais que tinha escolhido. Ele mostrou-lhes e todos quiseram experimentar.

Após a escolha dos materiais para a reprodução de som, os alunos, fecharam a embalagem e, começaram a decorá-la utilizando os vários materiais disponibilizados pela investigadora (corda, papéis coloridos e furadores com várias formas, plástico, paus de gelado, etc). O António começou por escolher várias fitas e papéis coloridos, furou-os com os furadores para obter algumas formas, tais como bolas, estrelas, ursos, corações e com elas foi decorando, calmamente, as suas maracas, observando os seus colegas.

No final da aula, com a ajuda da professora, todos acompanharam uma música, marcando o seu ritmo com o instrumento que construíram. O António, utilizando o seu instrumento musical, marcou o ritmo escolhido pelo seu grupo de trabalho, com a ajuda

de um dos seus colegas. O António segurava a maraca, o seu colega segurava na sua mão e, agitava-a, ensinando-o assim a marcar o ritmo desejado.

O António mostrou-se satisfeito e cooperante, ao longo desta atividade. Verificou-se que participou com entusiasmo na atividade proposta. Expressou criatividade na experimentação dos diversos materiais/sons e na escolha dos materiais para a decoração do instrumento. Demonstrou gosto por partilhar experiências com os colegas no grupo de trabalho. Os colegas de turma mostraram-se mais uma vez muito integradores.

	<b>Socialização</b>	<b>Criatividade</b>	<b>Contextos Normalizadores Indivíduo com PEA e Família</b>	<b>Inclusão</b>
<b>Aluno em estudo com PEA</b>	<b>Como o expressava?</b> -Através da observação e partilha da experiência com os seus pares. -Entreajuda	<b>Como a expressava?</b> Na forma como procurou solucionar os problemas que encontrou ao longo do desenvolvimento da atividade: - Na escolha de som produzido pela conjugação dos diversos materiais. - Na conceção do objeto - instrumento musical.	<b>Como os vivenciava?</b> - Partilha da experiência com a família.	<b>Como era incluído?</b> - Trabalhou no grupo, com o grupo. - Ajudou os colegas e cooperou com a investigadora. - Distribuiu materiais - Foi elogiado por professores e colegas.
<b>Professores</b>	<b>Como o promovia?</b> Através da adequação de estratégias/metodologias: -Promover experimentação, partilha e entreajuda.	<b>Como a estimulava?</b> Através da adequação de estratégias/metodologias: - Promover a experimentação/manipulação e escolha do instrumento musical a construir - experimentação/escolha dos materiais a utilizar; - partilha; - Facilitar a autonomia. - Entreajuda entre pares	<b>Como os promovia?</b> - Partilha dos resultados com a família.	<b>Como a promovia?</b> Promovia a partilha e a entreajuda entre pares no contexto sala de aula.  - Valorizando os pontos fortes do aluno.

A professora de Educação Musical promoveu a entreajuda entre os vários elementos do grupo, adotando estratégias adequadas, evidenciando os seus pontos fortes, desenvolvendo a sua autoestima, favorecendo a autonomia e facilitando a sua socialização. Verificou-se que ao participar nesta atividade promotora da criatividade, o aluno em estudo sentiu que é capaz de fazer, desenvolvendo a sua autonomia e autoestima. As competências sociais desenvolvidas neste projeto, promovidas pelas estratégias/métodos utilizados na sua aplicação, (a experimentação, a promoção da

autonomia, da entreaajuda, da partilha e do trabalho de grupo) foi sem dúvida um facilitador para o desenvolvimento/socialização deste aluno com PEA.

**2ª Observação Direta/Participante (2º contexto)** (anexo 6, pp.LXIV- LXVIII)

**Educação Tecnológica: Construção de uma flor**

**Duração: 45 minutos**

**Data: 30 de Abril 2014**

Na segunda observação, realizada no segundo contexto de atividades - Sala de Aula, Educação Tecnológica - a atividade proposta foi a construção da flor, realizada no ateliê de Expressão Plástica, para comemorar o Dia da Mãe (por sugestão da professora de Educação Tecnológica). A atividade iniciou-se com a exposição do projeto à turma, pela investigadora. No seguimento da apresentação da atividade, o António distribuiu aos colegas, com a ajuda do delegado de turma, os esquemas de apoio à construção da flor, e os materiais necessários (garrações, fita-cola, papeis coloridos, corda sisal e pequenos troncos de árvore). Em seguida a investigadora, iniciou a demonstração da construção da flor, passo a passo, pedindo a colaboração do António. O aluno ajudou-a, na realização de diversas tarefas como amachucar o papel de jornal, fechar o saco de plástico com fita cola, unir o tronco ao garração e na escolha das cores para a decoração da flor.

Ao longo deste processo de construção do objeto pelos alunos da turma, as professoras presentes (professora de Educação Tecnológica e investigadora) foram promovendo a interação e a entreaajuda entre os vários colegas de turma e o António, tendo como objetivo desenvolver os pontos fortes do aluno e aumentar a sua autoestima e facilitar a sua socialização/inclusão no grupo de pares. Os colegas elogiaram o António, ao longo da atividade, solicitando a sua ajuda.

Nesta observação aferiu-se a extrema importância que teve para o sucesso desta atividade, para a socialização/inclusão deste aluno com NEE, a articulação entre a professora do ensino regular (Professora de Educação Tecnológica), os professores de Educação Especial e a investigadora.

	<b>Socialização</b>	<b>Criatividade</b>	<b>Contextos Normalizadores Indivíduo com PEA e Família</b>	<b>Inclusão</b>
<b>Aluno em estudo com PEA</b>	<b>Como o expressava?</b> Manifestou interesse em colaborar com o grupo ao longo da atividade: -Partilha das aprendizagens adquiridas -Entreajuda	<b>Como a expressava?</b> Na forma como procurou solucionar os problemas que encontrou ao longo do desenvolvimento da atividade: - Ajuda na construção da flor. - Escolha e aplicação dos materiais na construção do objeto (flor). - Na forma como comunicava/expressava emoções. (gestos, sorriso.)	<b>Como os vivenciava?</b> - Partilha da experiência com a família.	<b>Como era incluído?</b> - Trabalhou no grupo, com o grupo e para o grupo. - Ajudou os colegas e cooperou com a investigadora. - Distribuiu materiais - Foi elogiado por professores e colegas.
<b>Professores</b>	<b>Como o promovia?</b>  Através da adequação de estratégias/metodologias:  - Promover patilha de saberes.  - Valorização os pontos fortes do aluno.	<b>Como a estimulava?</b> Através da adequação de estratégias/metodologias: - experimentação/manipulação e escolha de materiais; -partilha; -promover a autonomia. - Entreajuda entre pares - Valorização os pontos fortes do aluno.	<b>Como os promovia?</b> - Partilha dos resultados com a família.	<b>Como a promovia?</b>  - Valorizando os pontos fortes do aluno.

Nesta observação verificou-se que o António participou com entusiasmo na atividade proposta, ajudando a professora e alguns dos colegas em diversas tarefas, tais como cortar fita-cola ou recortar e colar papéis coloridos. Os colegas que já o tinham acolhido na turma ficaram surpreendidos com o seu desempenho e elogiaram-no entusiasticamente: “*Não sabia que o António, era tão esperto!*”; “*Stora, ele tem bué jeito!*”; “*António, vais ter de me ajudar!*”...

Os colegas de turma são muito integradores, e mostram-se sempre prontos a ajudar o António, não se registando qualquer tipo de rejeição.

A professora de Educação Tecnológica promoveu a entreajuda entre os vários elementos do grupo, adotando estratégias adequadas, evidenciando os seus pontos fortes, desenvolvendo a sua autoestima, favorecendo a autonomia e facilitando a sua socialização. Verificou-se que o António, no desenvolvimento desta atividade esteve perfeitamente incluído na turma. As competências sociais desenvolvidas nesta atividade, foram promovidas através de estratégias/métodos utilizados na sua aplicação (a experimentação, promoção da autonomia, entreajuda, partilha, trabalho de grupo) sem dúvida facilitadores para o desenvolvimento/socialização deste aluno com PEA.

### **3ª Observação Direta/Participante (2º contexto) (anexo 6, pp.LXIX)**

#### **Educação Tecnológica: Pintura a guache**

**Duração: 45 minutos**

**Data: 14 de Maio 2014**

Na terceira observação, realizada no segundo contexto de atividades, Sala de Aula, Educação Tecnológica, a atividade proposta foi a pintura a guache de uma composição geométrica, utilizando as cores primárias e secundárias. Após a entrada dos alunos na sala de aula, a professora pediu ao delegado de turma que, em conjunto com o António, distribuísse as capas e materiais aos colegas. O António, dirigiu-se ao armário onde estavam arrumados os materiais e, com o colega, distribui-os pelos restantes alunos.

Terminada a distribuição dos materiais, a professora de Educação Tecnológica explicou à turma, a atividade que iriam realizar. O António retirou da caixa os materiais necessários (pincéis, guaches e godés), organizando-os sobre a mesa. Em seguida retirou da capa a composição geométrica que tinha realizado na aula anterior, onde estavam representados dois quadrados (um maior e outro mais pequeno), um triângulo e um círculo.

A investigadora começou por lhe perguntar: -*“António, qual é a figura geométrica que vais pintar primeiro, o quadrado, o triângulo ou o círculo?”* O António, olhou para o desenho e apontou para o quadrado maior. E a investigadora perguntou-lhe: -*“De que cor vais pintar o quadrado?”* O António, abriu a caixa dos guaches, onde tinha cinco tubos de tinta (magenta, azul, amarelo, branco e preto) e retirou o amarelo pousando-o na mesa. E a investigadora continuou: -*“Amarelo! Parece-me uma boa escolha! Agora vais ter de preparar a tinta para pintares o quadrado. Qual é o próximo passo?”* O António abriu o tubo de guache amarelo, deitou um pedaço de tinta dentro do godé, agarrou no pincel e ficou a olhar para a tinta e para o pincel. A investigadora continuou: *“Falta-te uma coisa não é! Falta-te a água para misturar na tinta.”*

O colega que estava sentado ao seu lado, interveio, partilhando com ele a sua água. O António molhou o pincel na água e misturou a tinta, pintando em seguida o quadrado. Quando terminou pousou o pincel, apontou para o segundo quadrado e, para a sua camisola verde. A investigadora perguntou-lhe: -*“Queres pintar o quadrado de verde?”* O António, acenou, sim, com a cabeça. A investigadora continuou: -*“Não*

temos tinta verde, vamos ter de a fazer, sabes quais são as cores que temos que misturar para fazermos verde?” O António, acenou, não, com a cabeça. A investigadora continuou: “- Acho que o teu colega nos vais ajudar.”

De seguida a investigadora perguntou ao colega que estava sentado ao lado do António: “Ensinas o António a fazer verde?” O colega, mostrando-se empenhado em ajuda-lo, explicou-lhe, que para fazer verde, tinha de misturar o azul com o amarelo e ajudou-o a fazer a cor. O António, pintou de seguida o segundo quadrado de verde. Quando terminou, o colega olhou para o seu trabalho e elogiou-o: “*Está a ficar muito bem!*” A professora que andava pela sala a apoiar os vários alunos, veio ver o seu trabalho e elogiou-o, mostrando-o à turma. Como a aula já estava a terminar, a professora pediu que arrumassem a sala e guardassem os materiais e pediu ao António que recolhesse os trabalhos dos colegas. O António recolheu os trabalhos e entregou-os á professora. Voltou a verificar-se que os colegas da turma são muito integradores, mostrando-se sempre prontos a cooperar com o António.

	<b>Socialização</b>	<b>Criatividade</b>	<b>Contextos Normalizadores Indivíduo com PEA e Família</b>	<b>Inclusão</b>
<b>Indivíduo com PEA</b>	<b>Como o expressava?</b> Manifestou interesse em colaborar com o grupo ao longo da atividade: -Partilha dos materiais (água) -Entreajuda	<b>Como a expressava?</b> Na forma como procurou solucionar os problemas que encontrou ao longo do desenvolvimento da atividade: - Escolha e aplicação da cores - Na forma como comunicava/expressava emoções.	<b>Como os vivenciava?</b> - Partilha da experiência com a família.	<b>Como era incluído?</b> - Distribuiu e recolheu os materiais - Foi elogiado por professores e colegas.
<b>Professores</b>	<b>Como o promovia?</b> Através da adequação de estratégias/metodologias: - Promover patilha de saberes. - Valorização os pontos fortes do aluno.	<b>Como a estimulava?</b> Através da adequação de estratégias/metodologias: - experimentação/manipulação e escolha das cores; -partilha; -promover a autonomia. - Entreajuda entre pares - Valorização os pontos fortes do aluno.	<b>Como os promovia?</b> - Partilha dos resultados com a família.	<b>Como a promovia?</b> - Valorizando os pontos fortes do aluno.

A professora de Educação Tecnológica, evidenciando os seus pontos fortes, elogiando o seu trabalho perante a turma, promoveu o desenvolvimento da sua autoestima, favorecendo a autonomia e facilitando a sua socialização.

Verificou-se que o António, no desenvolvimento desta atividade esteve perfeitamente incluído na turma. As competências sociais desenvolvidas nesta

atividade, promovidas pelas estratégias/métodos utilizados na sua aplicação (a experimentação, promoção da autonomia, entreaajuda, partilha,) foram sem dúvida facilitadores para o desenvolvimento/socialização deste aluno com PEA.

## **V. Discussão de resultados**

O presente trabalho teve dois objetivos principais, compreender de que forma a criatividade nas artes plásticas, pode contribuir para a inclusão de uma criança com PEA, na escola e analisar a adequação das estratégias/métodos utilizados no ensino artístico e verificar se contribuem para o desenvolvimento/socialização dessa criança.

Como foi referido anteriormente, o jovem em estudo é apoiado numa UEE do 2º ciclo e integra uma turma de 5º ano, em três disciplinas: Educação Tecnológica, Educação Musical e Educação Física. Após análise de conteúdo das entrevistas realizadas aos professores que acompanham o aluno em estudo e encarregado de educação, dos relatos de discurso de docentes e encarregados de educação de alunos apoiados na UEE do 2º ciclo e dos registos e reflexões da observação direta/participante, passa-se à discussão dos resultados.

Considerando as entrevistas realizadas aos professores que acompanham o aluno em estudo, verificou-se a forte convicção de que as artes plásticas estimulam a imaginação e criatividade com recurso a estratégias/métodos criativos intrínsecos à disciplina, desenvolvendo a comunicação e expressão, aumentando a autonomia e promovendo a socialização. O encarregado de educação do aluno em estudo considera que através da criatividade no ensino das artes plásticas e de metodologias intrínsecas a esta área, podem ser facilitadas as aprendizagens, expondo os conteúdos de uma forma mais interessante e lúdica, opinião partilhada com os referidos professores e encarregados de educação de outros alunos com PEA apoiados na UEE, que acrescentam também a este rol o desenvolvimento de competências sociais. Este resultado vem ao encontro da afirmação de Roger (1985):

“ (...) o ambiente em sala de aula propicio á criatividade, é aquele em as ideias são consideradas tão válidas como as boas respostas, e que os erros são considerados como oportunidades de aprendizagem.”

Segundo os professores que acompanham o aluno em estudo as competências a serem desenvolvidas através das metodologias/criatividade no ensino das artes plásticas são: competências sociais emocionais e intelectuais. O encarregado de educação do aluno em estudo, e encarregados de educação dos alunos com PEA apoiados na UEE,

neste aspecto fazem referencia às competências sociais e intelectuais. Este resultado está em consonância com os de (Glória, 2012, p.22):

“As experiências criadoras pressupõem o incremento das relações e o refinamento das descobertas pessoais, uma vez que a criatividade é a função da relação transacional entre o indivíduo e o meio em que se encontra”.

Os professores que acompanham o aluno com PEA consideram que através da criatividade das artes plásticas as aprendizagens que podem ser promovidas são: a autonomia, socializar, comunicar, método, regras, partilhar, rotinas e rigor. Também segundo Brás:

“As atividades artísticas são uma forma de desenvolvimento e de expressão da motricidade, da inteligência, da sociabilidade e da criatividade infantil. As atividades de criação artística ajudam a criança tendo ela necessidades educativas ou não: descobrir-se a si própria na ação e na sua realização, isto é, a afirmação de si própria, a despertar a sua criatividade, quer pela ideia proposta (...) quer pelo recurso às técnicas e materiais, ou seja, a torná-la autónoma e responsável, a despertar para a vida em grupo (...) e mesmo a despertar o seu sentido estético.” (Brás, 1994, p. 123)

Os referidos professores consideram que a criatividade nas artes plásticas contribui para a inclusão do aluno com PEA, facultando a socialização, através da partilha e da entreajuda, incentivando a tolerância, favorecendo um ambiente tranquilo, proporcionando igualdade de oportunidades e desenvolvendo a autoestima. O encarregado de educação do aluno em estudo cuida que a criatividade surge como um facilitador da inclusão, da comunicação e da socialização. Os encarregados de educação dos alunos com PEA apoiados na UEE, são da mesma opinião quanto à criatividade nas artes plásticas facilitar a inclusão do aluno com PEA.

Através das atividades observadas nos dois contextos anteriormente referidos (observação direta/participante) e tendo em consideração os resultados obtidos na análise das entrevistas e relatos de discurso dos professores que acompanham o aluno em estudo e encarregados de educação, verificou-se que estes consideram de grande relevância para o sucesso, socialização e inclusão do aluno com PEA, a forma de atender as necessidades do mesmo em sala de aula, referindo a importância da empatia entre professor e aluno e a necessidade do professor assumir uma atitude pró-ativa em sala de aula, planificando as atividades para o grupo/turma, recorrendo à troca de experiências/parceria entre professores (ensino regular e educação especial) recorrendo a estratégias intrínsecas à disciplina das artes plásticas adequadas a cada aluno,

valorizando os pontos fortes de TODOS, gerando um ambiente de respeito, entreaajuda e igualdade de oportunidades. Tais resultados são consonantes com Correia (2005, p.25) que defende que a

“entreaajuda, onde a confiança e o respeito mútuos são características essenciais que levam ao encontro de estratégias (...) tão necessárias ao fortalecimento das áreas fortes dos alunos e à formulação de respostas adequadas às suas necessidades.”

E, do mesmo autor, a opinião de que o professor é um elemento fundamental para a inclusão dos alunos com necessidades educativas especiais nas turmas de ensino regular, cabendo-lhe a ele a tarefa de sensibilizar e preparar os alunos para a diversidade.

Constatou-se, ainda, no presente estudo que a utilização de estratégias do âmbito das artes plásticas e a atitude criativa/pró-ativa, de parceria entre todos os professores, contribuiu para o desenvolvendo da comunicação/expressão do aluno em estudo, promovendo a entreaajuda, contribuindo assim para a sua socialização e inclusão. Constatou-se a grande importância da partilha de informações, experiências e estratégias entre todos os envolvidos no processo de ensino-aprendizagem do aluno em estudo, resultados em consonância com Correia (2008,p. 47);

“ (...) Planificar a aprendizagem e a participação de todos os alunos sem recorrer a respostas estereotipadas e pré-definidas, procurar as melhores formas de adaptar ou modificar o currículo face à diversidade das necessidades dos alunos, trabalhar em articulação com outros profissionais ou serviços, promover a colaboração e partilha de informações e experiências entre professores, dinamizar a produção de materiais curriculares, a observação mútua de aulas, a emergência de parcerias pedagógicas, incentivar a experimentação e inovação pedagógica, são algumas das tarefas fundamentais em que os professores, independentemente das suas funções específicas, se devem envolver de forma ativa e colaborante”

Verificou-se ainda, através dos relatos de discurso, que os encarregados de educação dos alunos com PEA, apoiados na UEE, consideram que a falta de estimulação do aluno com PEA em sala de aula, origina desinteresse/indisciplina dificultando a sua socialização/inclusão. Constatou-se a necessidade de recorrer à criatividade, desenvolvendo neste âmbito, atividades estimulantes, dinâmicas e lúdicas, utilizando linguagem ligada à prática, facilitando as aprendizagens, tendo em conta todo o grupo, salvaguardando as características individuais de cada um. Assim, o jovem com

PEA, ao ser incluído no grupo, beneficiou das mesmas atividades educativas, tendo esta metodologia influenciado positivamente o seu desenvolvimento, através de interação positivas e das aprendizagens interativas que pôde estabelecer, facilitando a sua socialização e inclusão. Esta constatação é consonante com Vayer (1992), Carvalho e Tilstone (2003):

“O que as crianças pensam sobre aquela que é diferente (...) é determinante para a integração ou não integração desta, no mundo das outras crianças.” (Vayer, 1992 p.83).

“A importância do professor situa-se a nível do desenvolvimento de competências da criança autista. Este favorece um equilíbrio pessoal, o mais harmonioso possível, fomentando o bem-estar emocional, aproximando-as do mundo, promovendo relações interpessoais significativas, tendo presente que são sempre necessários modelos educacionais que permitam à criança a aquisição destas competências, não esquecendo as perturbações da interação social, comunicação, linguagem, atenção que estas crianças possam apresentar” (Carvalho, 2003)

“Com efeito, o trabalho cooperativo entre pares promove a partilha de ideias e leva ao sucesso pessoal dos alunos aumentando a autoestima e a aceitação da diversidade.” (Tilstone, 2003).

Os professores que acompanham o aluno em estudo e encarregado de educação consideram que as atividades desenvolvidas no âmbito da criatividade nas artes plásticas, promoveram a entreajuda, foram facilitadoras da comunicação/expressão do aluno com PEA, facultando a sua socialização e inclusão. Tal como refere Lindquist, (1993) e Glória (2012):

“A criança expressa-se melhor através da linguagem não verbal, ao contrário dos adultos que têm mais facilidade em expressarem verbalmente as suas necessidades. Muitas vezes a criança não consegue expressar-se claramente, porém, através da arte, dos jogos, e das brincadeiras, ela exprime os seus sentimentos, realiza os seus desejos, favorecendo o seu desenvolvimento afetivo e cognitivo, o que a ajuda a conhecer e a dominar o seu próprio corpo, e a manter as relações sociais”.( Lindquist, 1993)

“As experiências criadoras pressupõem o incremento das relações e o refinamento das descobertas pessoais, uma vez que a criatividade é a função da relação transacional entre o indivíduo e o meio em que se encontra envolvente” (Glória, 2012, p.22).

Verificou-se, através das observação direta/participante, que o aluno com PEA, participou de forma muito satisfatória nas atividades no âmbito das artes plásticas,

demonstrando criatividade na forma como comunica/expressa, soluciona problemas, escolhe/aplica materiais, mostra-se motivado na participação nas atividades e para a aprendizagem, coopera com os colegas (ajuda e é ajudado) e professores.

Observou-se que, o recurso a estratégias no âmbito das artes plásticas, promotoras da entreajuda e da interação positiva, entre o aluno em estudo e os seus pares e professores, motivou o mesmo, aumentando a sua autoestima e, desenvolvendo a sua autonomia ao longo deste processo, tendo este facto facilitado a sua socialização e inclusão. Tal resultado é consonante com a opinião de Stern e Cramond:

“A educação criadora, torna a criança mais segura de si, mais auto confiante, mais forte, mais resistente a situações adversas, mais capaz de vencer os obstáculos que a sociedade diariamente lhe apresenta. O ser criativo é um ser equilibrado, o contrário de um indivíduo agressivo e de um indivíduo desesperado” (Stern, 1970).

“De facto, educar segundo a criatividade, aponta para a motivação criativa do aluno bem como a do educador, que deve assumir também ele uma postura criativa”. (Cramond *cit. in* Morais, 2006)

É consensual a ideia de que é indispensável articular a escola com a família, sendo estas instituições as principais “responsáveis” pela socialização da criança e pela oferta de uma educação de qualidade para todos. Devido às especificidades dos alunos com NEE / PEA, é de grande relevância para o seu sucesso escolar a cooperação entre os professores e encarregados de educação. Tal resultado está em consonância com Marques e Pereira (1998)

“ (...) esta parceria família/escola deve ser mantida, uma vez que os pais acabam por ser os primeiros e mais conscientes “professores” dos seus filhos, fornecendo-lhes uma base emocionalmente segura e a motivação necessária para um melhor desenvolvimento, também a nível escolar”. (Marques, 1998 *cit. in* Carvalho, 2003)

“Estudos realizados na área do autismo comprovam que os comportamentos destas crianças variam de contexto para contexto, ou seja, certas competências adquiridas num contexto não se generalizam, a não ser que noutra se atue do mesmo modo para manter as competências adquiridas. Por isto (...) tem de haver um trabalho conjunto e contínuo entre a escola e a família”. (Pereira, 1998)

Opinião esta partilhada por Dias (1999): “Dois dos agentes de sociabilização mais importantes ao longo da vida do indivíduo são, sem dúvida, a família e a escola.”

Os professores que acompanham o aluno em estudo e encarregado de educação, consideram, que a inclusão, promovida pela prática já mencionada, permite-lhe

desenvolver não só competências sociais mas também competências emocionais e intelectuais, aumentando o seu desempenho comunicativo. Estas opiniões são corroboradas por Correia (2005) que considera que a inclusão permite aos alunos com necessidades educativas especiais adquirirem competências académicas e de comunicação preparando-os para a vida na comunidade. A inclusão “proporciona aprendizagens similares e interações sociais adequadas (...) dentro de um espírito de pertença e de participação em todos os aspetos da vida escolar” (Correia, 2005 p.15).

Para ajudar os alunos com PEA a sentirem-se mais incluídos no contexto escolar, participando de forma positiva nas atividades propostas em sala de aula, é de extrema relevância apostar na criatividade no âmbito das artes plásticas como recurso a estratégias/metodologias inovadoras e criativas, que tornem os conteúdos mais interessantes e apelativos, facilitando as aprendizagens, favorecendo um desenvolvimento de qualidade, promovendo a inclusão. Como afirmam Rouse e Florian:

“(...) ajudando assim a existência de uma maior **igualdade de oportunidades** para os alunos com dificuldades de aprendizagem e outras necessidades educativas especiais nas escolas regulares” (Rouse e Florian, 1996 citado por Tilstone, 2003 p. 95).

## **VI. Considerações Finais**

Desde que Kanner descreveu o autismo em 1943, surgiram diferentes formas e perspectivas de abordar, compreender e tratar esta síndrome. As atuais abordagens educacionais têm tido como objetivo melhorar e desenvolver as capacidades individuais, o desempenho e a adaptação destas crianças ao ambiente. Com esta finalidade são seguidos diversos modelos de intervenção tais como TEACCH, DIR/floor-time, ABA, ou Son-rise.

É consensual a ideia de que é indispensável articular a escola com a família, sendo estas instituições as principais “responsáveis” pela socialização da criança e pela oferta de uma educação de qualidade para todos.

O presente estudo de caso procurou contribuir para uma compreensão mais aprofundada do conceito de “escola inclusiva” e de processos que a podem viabilizar. Com ele, pretendeu-se verificar e confirmou-se como a criatividade nas artes plásticas pode ser um adequado veículo para a inclusão de alunos com perturbações do espectro

do autismo, tendo em conta que estes alunos, culturalmente, já se encontram integrados em escolas de ensino regular.

Porque toda a educação deve ser especial, o caminho traçado durante a construção deste projeto foi o repensar a educação para TODOS, o repensar o ensinar e o aprender de forma mais criativa, atrativa, estimulante e inclusiva.

Com as limitações e as vantagens inerentes a um estudo de caso, este projeto - que não permite generalizações dos resultados mas contribuiu para a melhor compreensão dos processos foi, para a autora, uma tomada de consciência da grande responsabilidade que é ensinar, ser docente, integrando um sistema que tantas vezes coarta os seus membros, negando a escola e a cidadania de todos e para todos.

Devendo o processo educativo estar em continua “construção”, este deverá ser constantemente avaliado, respeitando a singularidade, sobretudo sendo ela lenta, frágil e bela, compreendendo o quão importante é descobrir formas alternativas para “trabalhar” essa fragilidade e essa diferença, tornando-a parte integrante do todo.

Confirmou-se que estes alunos não precisam apenas de uma pedagogia formal e tradicional, que lhes “paralisa” a criatividade e espontaneidade e lhes detém os talentos e as potencialidades; mas antes de uma pedagogia inovadora e estimulante, que promova o desabrochar de novos saberes e incentive o autoconhecimento.

Verificou-se a importância de quebrar esquemas preestabelecidos, gerando uma atmosfera facilitadora do convívio, permitindo a assimilação natural de valores como a tolerância e a compreensão, potenciando o desenvolvimento dos alunos todos, incluindo os que têm perturbações do espectro do autismo.

A Escola Inclusiva permite ao aluno com PEA interagir com os seus pares e professores, desenvolvendo competências sociais, emocionais e intelectuais, o que lhe facilita o ultrapassar das barreiras inerentes à sua própria aprendizagem. Crê-se que, quanto mais cedo se caminhar para a efetiva inclusão, maiores e mais positivas serão as transformações no desenvolvimento dos indivíduos com PEA e na sua inserção social. “A inclusão de todos os alunos ensina a cada um, que todas as pessoas são membros igualmente valiosos da sociedade e que vale a pena incluir todos”. (Ferreira, 2011)

## **VII. Bibliografia**

Abrahams, BS, Geschwind DH. (2008) *Advances in autism genetics: on the threshold of a new neurobiology*. Nat Ver Genet.

Ainscow, M. (1997). *Caminho para as escolas inclusivas*. Instituto de Inovação. Educacional: Edições UNESCO.

Ainscow, M. (1996). *Necessidades Educativas Especiais na Sala de Aula. Um Guia para a Formação de Professores*. Instituto de Inovação e Educação: Edições UNESCO.

Aleixo, Conceição Antunes. (2005). *A Vez e a Voz da Escrita*. Direcção-geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular. Ministério da Educação. Lisboa.

Alves, R. (1998). *Concerto sobre o corpo e a alma*. Papirus, Campinas.

AMA (2005). Associação Mão Amiga. Associação de Paris e Amigos de Passos Autistas. Disponível em: <http://www.ama.org.br/art-teachh.htm>. (Consultado em 14/02/2014)

Amabile, T., Hill, K., Hennessey, B., & Tighe, E. (1994). *The work preference inventory assessing intrinsic and extrinsic motivational orientations*. Journal of Personality and Social Psychology. 6(5), 950-967.

Amabile, T. M. (1983). *The social psychology of creativity*. New York, Springer - Verlag.

American Psychiatric Association (2002). *DSM-IV-TR - Manual de Diagnóstico e Estatística das Perturbações Mentais*. Lisboa, Climepsi Editores.

Andrade, D. G. F. C.. (2012). *Relação Professor/Aluno: A Comunicação na Sala de Aula*. Lisboa, Universidade de Lisboa.

Andrade, G.E. (1994). *Cultura, arte e lazer*. In: Veras, R. (org.) Terceira idade alternativas para uma sociedade em transição. Rio de Janeiro: Relume-Dumará, cap.14, p.191-200.

Andrade, L.Q. (2000). *Terapias Expressivas*. São Paulo, Vector.

Andrade, T. N. (2006). *Aspectos sociais e tecnológicos das atividades de inovação*. Lua Nova, São Paulo, 66: 139-166. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ln/n66/29087.pdf>. (Consultado em 14/02/2014)

Artte, G. (1998). *A Arte à Luz da Psicologia Analítica*. In: Revista Arte Terapia: Imagens da Transformação, v. 5, nº 5. Ed. Rio de Janeiro, Clínica Pomar.

Assumpção, F. B. et al. (1999a) *Reconhecimento facial e autismo*. Arq. Neuropsiquiátrico, v.57, n.1. p.23-29.

Asperger, H. (1944). Die "autistischen Psychopathen" im Kindesalter. Archiv fur Psychiatrie und Nervenkrankheiten, 117, 76-136.

Baird G, Cass H, Slonims V. (2003). *Diagnosis of autism*. BMJ; 327: 488-93.

Barbosa, A. M. & Ciornai, S. (2000) *Imagens da Criatividade*. Insight. Psicoterapia e Psicanálise. 103, fev. ISBN 0103-9083.

Barbosa, A. (2000). *Arte na Educação para Todos*. In Anais do V Congresso Nacional de Arte-Educação na Escola para Todos VI Festival Nacional de Arte sem Barreiras. [www.arteducacao.pro.br/downloads/anaisvcong.pdf](http://www.arteducacao.pro.br/downloads/anaisvcong.pdf). (Consultado em 18/05/2013)

Barret, M. (1979). *Educação em arte*. Lisboa, Editorial Presença.

- Bartolomé, A.; Aiello, M. (2006). *Nuevas tecnologías y necesidades formativas*. Blended Learning y nuevos perfiles en Comunicación Audiovisual, en Telos, 67, Abril-Junio 2006, cuaderno central. Disponible em: <http://www.campusred.net/telos/articulocuaderno.asp?idarticulo=2&rev=67> (Consultado em 18/05/2013)
- Bauer, M., Gaskell, G. (2002). *Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som*. Petrópolis, Vozes.
- Bauer, S. (1995). *Asperger Syndrome – through the lifespan*. The developmental unit, Genesee Hospital Rochester. New York.
- Bautista, R. (1997). *Necessidades Educativas Especiais*. Lisboa, Dina Livro.
- Benavente, A. (1996). *A Literacia em Portugal*. Lisboa, Fundação Calouste Gulbenkian.
- Bento, M. M. (1999) *O Perfil do Professor de Educação Especial na Educação de Alunos com Autismo*. Lisboa, FMH.
- Berg, R. (2002) *Arte Terapia e transformação social*. In: *Arte Terapia: Imagens da Transformação*. n.9. Rio de Janeiro, Pomar.
- Bernardo, A. C. (2013) *Escolas de Mãe: Ser Precoce na Intervenção*. Universidade Fernando Pessoa, Porto.
- Best, F. (1980) *Por uma Pedagogia do Despertar*. Lisboa, Livros Horizonte.
- Bieger, I. C.. (2011) *Paradigmas do Feminino e da Educação pela Arte: O Caso Joana Vasconcelos*. Lisboa, Universidade de Lisboa.
- Bleuler. E. (1911) *Dementia Praecox ou o Grupo das Esquizofrenias*. Edição portuguesa Climepsi editores (2005). Lisboa.
- Boal, M. et Al. (1996). *Educação Para Todos – Para Uma Pedagogia Diferenciada*. PEPT. Lisboa, Ministério da Educação.
- Bogdan, R., & Biklen, S. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação – Uma Introdução à Teoria e aos seus Métodos*. Porto, Colecção Ciências da Educação, Porto Editora.
- Brandt, R. (1998). *Powerful learning*. ASCD. Alexandria, Virginia.
- Brás, M., (1994). *Actividades na Educação Pré-Escolar e Activação do Desenvolvimento Psicológico*. Lisboa, Escola Superior de Educação João de Deus.
- Breuer, Josef, Freud, S. (1973) *Studies on hysteria*. London, Hogarth Press.
- Caldeira, P. (2005). *Abordagens à problemática do Autismo – Caracterização e Intervenção*. Jornadas de Formação Caldas da Rainha.
- Camargo, S. P. H.. (2008). *Competência Social, Inclusão Escolar e Autismo*. Rio Grande do Sul, Universidade Federal do Rio Grande do Sul.
- Campello, S. M. C. R.. (2001) *Educação em Arte: Uma Proposta de Formação Continuada dos Professores de artes Visuais por Meio da Utilização das Tecnologias de Informação e Comunicação*. Brasília, Universidade de Brasília.

Carvalho, L. A. S.; Santos, C. N. P.; Andrade, L. C.; Cavalcante Neto, A. L. (2010) *Planejamento: uma simples organização de conteúdo ou ferramenta pedagógica?* In: X Jornada de Ensino, Pesquisa e Extensão - JEPEX. Recife - PE.

Carvalho, P. (2003). *Refletir a Integração*. Viseu, Instituto Piaget.

Clementino, A. (2011). *Teorias de Ensino*. Disponível em: <http://www.slideshare.net/adrianamosca/teorias-de-ensino-330903>.(consultado em 27/05/2011).

Ciornai, S. (1995) *Arte-terapia: o resgate da criatividade na vida*. In: Carvalho, M. M. M. (Org.) **A arte cura?** Recursos artísticos em psicoterapia. Campinas, Editoral Psy II.

Ciornai, S. (2004) *Percursos em arteterapia*. Rio de Janeiro.

Correia, L. M. (2008). A Escola Contemporânea e a Inclusão de alunos com NEE. Considerações para uma educação com sucesso. Coleção Impacto Educacional. Secretaria Regional de Educação e Cultura. Porto, Porto Editora.

Correia, L. M. (1999). *Alunos com Necessidades Educativas Especiais nas Classes Regulares*. Porto, Porto Editora.

Correia, L. M.. (2005). *Inclusão e Necessidades Educativas Especiais. Um Guia para Educadores e Professores*. Coleção Necessidades Educativas Especiais. Porto: Porto Editora.

Correia, L. M.. (2003). *Educação Especial e Inclusão*. Coleção Educação Especial. Porto, Porto Editora.

Correia, L. M. (1999). *Alunos com Necessidades Educativas Especiais na Classes Regulares*. Coleção Educação Especial. Porto, Porto Editora.

Costa, S. (2012) *Impacto do diagnóstico de autismo nos pais*. Universidade Católica Portuguesa, Viseu.

Coutinho, C., & Chaves, J. (2002). *O Estudo de Caso na Investigação em Tecnologia Educativa em Portugal*. Revista Portuguesa de Educação, 15(1), pp. 221-244. CIED - Universidade do Minho. Revista Portuguesa de Educação , 15 (1), 221 - 244.

Cramond, B., Ph.D. (2005). *Fostering Creativity*. Series Editors.

Cumine, V., Leach, J. & Stevenson, G. (2008). *Compreender a Síndrome de Asperger: Guia prático para educadores*. Coleção Educação e Diversidade. Porto, Porto Editora.

Cruz, C., Pereira, C., Ferreira, C., Santos, H., Ribeiro, M. (2010). *Criança Autista: Pais e Professores – Uma Parceria de Sucesso no Desenvolvimento de Competências*. Viseu, Instituto Politécnico de Viseu.

Currículo Nacional do Ensino Básico – Competência Específicas – Educação Artística 2º Ciclo. Disponível em: <http://www.dgidec.min-edu.pt> (Consultado em 28/12/2013)

Declaração de Salamanca e Enquadramento da Acção. (1994). *Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais Acesso e Qualidade*. Salamanca, Ministério da Educação e Ciência de Espanha.

Declaração Universal dos Direitos Humanos. (10 de Dezembro de 1948). UNESCO. (1990). Declaração Mundial sobre Educação para Todos: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem. Jomtien.

Decreto Lei nº3/2008. (7 de Janeiro de 2008). Ministério da Educação. Lisboa.

Decreto-lei nº 49/2005 de 30 de Agosto, Lei de Bases do Sistema Educativo. Ministério da Educação. Lisboa.

Dias, J. C.. (1999). *A problemática da relação família, escola e a criança com necessidades educativas especiais*. Lisboa, Secretariado Nacional para a Reabilitação e Integração da Pessoas com Deficiência.

Dick, B. *What is action research?* (1999) . Disponível em: <http://www.scu.edu.au/schools/gcm/ar/whatisar.html> (Consultado em 20/01/2015)

Durkheim, E. (2001). *Educação e Sociologia*. Lisboa, Edições 70.

DSM-IV-TR. *Manual de diagnóstico e estatística das perturbações mentais*. 4. ed. Disponível em: <http://baes.ua.pt/handle/10849/232>. (Consultado em 14/02/2014)

Elias, A. (2005). *Autismo e qualidade de vida* [em linha]. Campinas. Revisto em 31 de Maio de 2006 14:05 [citado em 31 de Março de 2008]

Estanqueiro, A. (2010). *Boas práticas na educação – o papel dos professores*. Lisboa, Editorial Presença.

Elias, A. V., Assumpção Jr. F. B. (2006). *Qualidade de vida e autismo*. Arq. Neuro-psiquiatr., v. 64, n. 2, p. 295-299. Disponível em: <http://www.scielo.br/cgi-bin/wxis.exe/iah/>. (Consultado em 20/01/2014)

Eliott, J. (1996). *El Cambio Educativo Desde la Investigación-acción*. Madrid, Ediciones Morata.

Ferreira, I. M.. (2011) *Uma Criança com Perturbação do Espectro do Autismo*. Castelo Branco, Escola Superior de Educação.

Filipe, C. N. (2012). *Autismo, Conceitos, Mitos e preconceitos*. Lisboa, Verbo.

França, Umberto. (1998). *A Arte na Terapia*. In: Revista Arte Terapia - Imagens da Transformação. nº 5 - v. 5. R.J. Pomar.

Frith Uta. (2005). *Autism explaining the enigma*. 2nd ed. Oxford, UK: Blackwell Publishers.

Gabbriels, R.L. & Hill, D.E. (2002). *Autism: From research to individualize practice*. UK: Jessica Kingsley Publisher Ltd.

Galvão, C. M. P. (2014). *Desmotivação Escolar e Alterações no Modelo Familiar –Estratégias de Intervenção, numa Escola Inclusiva*. Universidade Fernando Pessoa.

Garcia, T; Rodriguez, C. (1997). *A criança autista*. In Bautista, Rafael. *Necessidades Educativas Especiais*. Lisboa: Dinalivro.

Geschwind, D. H. (2009). *Advances in Autism*. Annu. Rev. Med. , 60, 367-380.

- Gil, M. A. C. P.. (2012). *Perturbações do espectro autista*. Vila Real, Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro.
- Glória, M. A.. (2012). *Criatividade na aprendizagem*. Porto, Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti.
- Gomes, M. (2001). *A Escola e a Diferenciação Pedagógica: Dois estudos de Caso no 1º ciclo*. Dissertação de Mestrado.
- Gonçalves, A. S. R.. (2012). *Alunos com Perturbações do Espectro do Autismo: Intervenção Educativa*. Lisboa, Escola Superior de Educação Almeida Garrett..
- Gonçalves, A. D'Ascensão . (2011). *Os Modelos de Intervenção São Eficazes para Melhorar a Inclusão de Crianças com Autismo*. Escola Superior de Educação Almeida Garrett, Lisboa.
- Gonçalves, E. (1996). *A arte descobre a criança*. Lisboa, Raiz Editora.
- Gonçalves, E. (1991). *A arte descobre a criança*. Lisboa, Raiz Editora.
- Gonçalves, E. (1976) *A pintura das crianças e nós*. Porto, Porto Editora.
- Gonçalves, S. (2007). *O Estudo Científico da Aprendizagem: Perspectivas Behaviorista, Cognitivista e Cognitivista-Social*. Coimbra.
- Gras-Vincendon, A., Bursztejn, C., & Danion, J. - M. (2008). *Functioning of memory in subjects with autism*. *Encephale*, 34(6), 550–556.
- Grave-Resendes, L., & Soares, J. (2002). *Diferenciação Pedagógica*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Guilford, J. P. (1983). *Creatividad y Educación*. Barcelona: Paidós.
- Guimarães, S. e Alliprandini, P. (2006). *A Motivação de Estudantes do Ensino Fundamental*. Universidade Estadual de Londrina.
- Guimarães, S. e Bzuneck, J. (2008). *Propriedades Psicométricas de um Instrumento para Avaliação da Motivação de Universitários*. *Ciências & Cognição* 2008, (13), pp. 101-113.
- Guimarães, S. et alli. (2007). *A Motivação de Adolescentes em Relação com a Perspectiva do Tempo Futuro*. *Psicologia: Reflexões*.
- Heller, E. (2007). *Psicologia das Cores*. Barcelona: Editorial Gustavo Gili, SL.
- Heacox, D. (2006). *Diferenciação Curricular na Sala de Aula. Como efectuar alterações curriculares para todos os alunos*. Coleção Estratégias Educativas. Porto, Porto Editora.
- Jewell JA. Frágil X Síndrome. Mar 2009. Disponível em: <http://www.emedicine.medscape.com> (Consultado em 28/12/2013)
- Jordan, R. (2000). *Educação de crianças e jovens com Autismo*. Lisboa, Instituto de Inovação Educacional.
- Jordan, R.; P. S. (1990). *As necessidades curriculares especiais das crianças autistas: capacidades de aprendizagem e raciocínio*. Londres, Association of Heads and Teachers of Autistic Children and Adults (AHTACA).

- Joyce-Moniz, L. & Barros, L. (2005). *Psicologia da doença para cuidados de saúde: desenvolvimento e intervenção*. Porto, ASA.
- Kanner, L. (1943). *Affective disturbances of affective contact*. *The Nervous Child*, 2, 217 - 250.
- Kanner, L. (1943). *Autistic Disturbances of Affective Contact*. *Nervous Chil* . Nº 2. Pp. 217-250. Washington, Winston.
- Karagiannis, A., Stainback, W. & Stainback, S. (1999). *Fundamentos do ensino inclusivo*. Em S. Stainback & W. Stainback (Orgs.), *Inclusão: um guia para educadores* (M.F. Lopes, Trad., pp. 21-34). Porto Alegre, Artes Médicas.
- Leão, M. B. C., Neri de Souza, F., Moreira, A., & Bartolome, A. R. (2006). *Flexquest. Una Webquest con Aportes de la Teoria de la Flexibilidad Cognitiva (TFC)*. In M. d. Nacion (Ed.), *Ministerio de Educación de la Naci Libro del Proyecto de Articulacion Universidad Enseñanza Media* (pp. 128–143). Salta, Ed. Universidade de Salta.
- Lacerda, A. (1942-1953). *História da arte em Portugal*. Porto, Portucalense.
- Lima, B. (2009) *Cognitive Profiles in Autism Spectrum Disorder*. Poster, 21<sup>st</sup> Annual Meeting of the European Academy of Childhood Disability. Abstract Book.
- Lima, C. B. (2012). *Perturbações do Espectro do Autismo. Manual prático de intervenção*. Lisboa, Lidel.
- Lindquist, I. (1993). In: *A Criança no Hospital: terapia pelo brinquedo*. p. 103-104. São Paulo, Pagina Aberta.
- Lord, C., Rutter, M., & Le Couter, A. (1994). *Autism Diagnostic Interview-Revised: A Revised Version of a Diagnostic Interview for Caregivers of Individuals with Possible Pervasive Developmental Disorders*. *Journal of Autism and Development Disorders*, 24, 659-685.
- Marques C. C. (2000). *Perturbações do Espectro do Autismo: ensaio de uma intervenção construtivista e desenvolvimentalista com mães*. Coimbra: Quarteto
- Martins, C. P. (2012). *Face a face com o Autismo: será a Inclusão um mito ou uma realidade?* Lisboa, Escola Superior de Educação João de Deus.
- Martins, S. J.. (2009). *Interação Social em Jovens com Síndrome de Asperger*. São Jorge, Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti.
- Maroco, J. (2003). *Análise estatística: com utilização do SPSS*. Lisboa: Edições Sílabo.
- Mesibov, G.B., She, V. and Schopler, E. (2004) “The TEACCH approach to autism spectrum disorders. Spring Science. EUA.
- Meyer, D., & Vadasy, P. (1997). *Meeting the unique concerns of brothers and sisters of children with special needs*. In B. Carpenter (Ed.), *Families in context: emerging trends in family support and early intervention*. David Fulton Publishers. London.
- Ministério da Educação, (2008). *Educação Especial – Manual de Apoio à prática*. Lisboa. Dgidc.

- Ministério da Educação.(2008) Unidades de Ensino Estruturado para alunos com perturbações do espectro do autismo: normas orientadoras. Dgide.. Lisboa.
- Morais, M. F. (2001). *Definição e Avaliação da Criatividade*. Braga: Universidade do Minho.
- Morais, M. F. (2008). *Criatividade: conceito, necessidade e intervenção*. Braga: Psiquilíbrios.
- Morgado, V. L. M. P.. (2011). *Estratégias a utilizar para promover a inclusão escolar de um aluno com autismo*. Escola Superior de Educação Almeida Garrett, Lisboa.
- Myers, Scott M., MD, Chris Plauche Johnson, MD, Med. . (2007). *the Council on Children With Disabilities Management of Children With Autism Spectrum Disorders*. American Academy of Pediatrics.
- Myers SM, Johnson CP. (2007) *Identification and Evaluation of Children With Autism Spectrum Disorders*. Pediatrics.
- Naumburg, M. (1991). *A arteterapia: seu escopo e sua função*. In: Hammer, E. F. *Aplicações clínicas dos desenhos projetivos*. Casa do Psicólogo. São Paulo.
- Naumburg, M. (1966). *Dynamically oriented art therapy: its Principles and Practices*. New York, Grune and Stratton.
- Niza, S. (1996). *O Modelo curricular de educação pré-escolar da Escola Moderna Portuguesa*. In J. Oliveira-Formosinho (Org.), *Modelos curriculares para a educação de infância*. (pp. 137-159). Porto, Porto Editora.
- Niza, S. (1997). *Formação cooperada: Ensaio de auto-avaliação dos efeitos da formação no Projecto Amadora*. Lisboa, Educa.
- Nóvoa, A. (1998). *Nos 30 anos do Movimento da Escola Moderna*. Escola Moderna, 3(5), 13-18.
- Nóvoa, A. (1991). *A Formação Contínua Entra a Pessoa – Professor e a Organização – Escola*. Inovação. Nº 1. Lisboa, Instituto de Inovação Educacional.
- Nóvoa, A. (2009). *Professores: imagens do futuro presente*. Lisboa, Relgráfica.
- Oliveira, E. F.. (2011). *A Criança e o Mundo Autista. Estudo de Caso*. Escola Superior de Educação Paula Frassinetti, Porto.
- Oliveira, G. (2007). *Epidemiology of autism spectrum disorder in Portugal: prevalence, clinical characterization, and medical conditions*. *Developmental Medicine & Child Neurology*, 49, 726-733.
- Osório, V. (1998). *Arte Terapia. Imagens da Tranformação*. Rio de Janeiro. Pomar. Vol.5: Arte, Identidade e Cidadania.
- Ozonoff, S., Rogers, S. & Hendren, R. (2003). *Perturbações do espectro do autismo – Perspetivas da Investigação Atual*. Lisboa, Climepsi Editores.
- Ozonoff ,S., McEvoy, RE.. (1994). *A longitudinal study of executive function and theory of mind development in autism*. *Development and Psychopathology*. 6:415– 431.
- Pacheco, J. (2007) *Caminhos para a inclusão*. Porto alegre, Artmed.

- Pain, S. , Jarreau, G. (2001) *Teoria e Técnica da Arteterapia - a compreensão do sujeito*. 2ª ed. Porto Alegre, Artes Médicas.
- Paulson, F. L., Paulson, P. R., & Meyer, C. A. (1991). *What makes a Portfolio a Portfolio?*. *Educational Leadership* , 60-63.
- Paulsen, M. (2009). *Cooperative Online Education, Seminar.net* – International journal of media, technology and lifelong learning , N – Issue N – 20NN.
- Perez Serrano, M. G. (1990). *Investigación—acción. Aplicaciones al campo social y educativo*. Madrid, Dykinson
- Pereira, E. G. (1998). *Autismo: do conceito à pessoa*. (2ª ed.). Lisboa: Secretariado Nacional para a reabilitação e integração das pessoas com deficiência.
- Pereira, M. (2006). *Autismo: Uma perturbação pervasiva do desenvolvimento; A família e a escola face ao Autismo*. ( 2ª ed.). V. N. Gaia, Edições Gailivro.
- Pereira, F. (2008). *Unidades de ensino estruturado para alunos com perturbações do espectro do autismo, Normas Orientadoras. Ministério da Educação: Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular, Direcção de Serviços da Educação Especial e do Apoio Sócio-Educativo*.
- Pereira, S. P. O.. (2013). *Motivação e Aprendizagem na Aula de Português: Turmas do Programa Oportunidade - Um Estudo de Caso em Rabo de Peixe*. Porto, Universidade Fernando Pessoa.
- Pereira, S.. (2012). *A Sensibilização dos alunos para a Arte na Disciplina de Educação Visual e Tecnológica*. Viseu, Instituto Politécnico de Viseu.
- Perrenoud, P. (2000). *Construire des compétences dès l'école*. 3. ed. ESF. Paris.
- Perrenoud, P..(1999). *Avaliação: da excelência à regulação das aprendizagens – entre duas lógicas*. Artmed, Porto Alegre.
- Perrenoud, P. (1986) *L'évaluation codifiée et le jeu avec les règles. Aspects d'une sociologie des pratiques*, in *De Ketele, J.-M. (dir.) : L'évaluation : approche descriptive ou prescriptive ?*. De Boeck. Bruxelles.
- Philippini, A. (1994) *Arteterapia, um caminho*. In: *Revista Arte Terapia: Imagens da Transformação*, nº. 1, v. 1.
- Philippini, A. (1998). *Mas o que é mesmo Arteterapia?* In: *Revista Arte Terapia: Imagens da Transformação*, n. 5, v. 5.
- Philippini I, A. (2004). *Cartografias da Coragem*. Rio de Janeiro, Wak Editora.
- Piaget, J. (1990) *Para Onde Vai a Educação?*. Lisboa, Livros Horizonte.
- Piaget. J. & Inhelder, B. (1997). *A psicologia da criança*. 3ªedição. Porto, ASA.
- Postic, M. (1995). *Para uma Estratégia Pedagógica do Sucesso Escolar*. Colecção Ciências da Educação. Porto,Porto Editora.

- Prizant, B. M. (2006) *The SCERTS Model: Program planning & intervention*. Paul H Brookes Publishing Company.
- Quivy, R. ; Van Campenhoudt. L. (1998). *Manual de Investigação em ciências sociais*. (2ª ed.). Lisboa, Gradiva Publicações SA.
- Quivy, R.; Camprnhoudt, L. (2008). *Manual de Investigação em Ciências Sociais*. 5º Ed. Lisboa, Gradiva Publicações SA.
- Read, H. (1943). *Educação pela Arte*. (1ªed.) Lisboa, Edições 70.
- Rebelo, M. C. A. (2011). *Concepções e práticas de professores do 2º e 3º ciclo do Ensino Básico face à inclusão de crianças com Necessidades Educativas Especiais*. Lisboa, Escola Superior de Educação de Lisboa.
- Ring HA, Baron-Cohen S., Wheelwright S., Williams SC., Brammer M., Andrew C., Bullmore ET. (1999). *Cerebral correlates of preserved cognitive skills in autism: a functional MRI study of embedded figures task performance*. *Brain*.122 (Pt7):1305-15.
- Rocha, M. (2003). *Desenvolvimento cognitivo no Autismo: Estudo de caso*. Viseu, Instituto Piaget.
- Roldão, M. C. (1999). *Gestão Curricular – Fundamentos e Práticas*. Lisboa, Ministério da Educação.
- Rogé, B. *et al.* (1998). *Educautisme, Infância*. Projecto Horizon. Setúbal, Escola Superior de Educação de Setúbal.
- Rogers, S. J., & Pennington, B. F. ( 1991 ). *A theoretical approach to the déficits in infantile autism*. *Development and Psychopathology*, 3, 57 - 64.
- Rogers, C. R. Interviewed by David Russell. (2002). *Carl Rogers the Quiet Revolutionary: An Oral History*. CA: Penmarin Books, Roseville.
- Rogers, C.R.; Rosemberg, R.. (1986). *A pessoa como centro*. São Paulo, EPU.
- Rosário, P. (2005). *Motivação e aprendizagem : uma rota de leitura*. In M.C. Taveira (Coord.) *Temas de Psicologia Escolar. Contributo de um Projeto Científico Pedagógico* (pp.23-60). Coimbra, Quarteto Editora.
- Rouse M. and Florian L.(1996). *Effective inclusive schools: a study in two countries*. *Cambridge Journal of Education* 26(1), 71-85.
- Rutter, M. (1997). *Autismo infantil*, em Gauderer, C. (org.), *Autismo e outros atrasos do desenvolvimento*. Revinter. Rio de Janeiro.
- Sanches, I. R. (1996). *Necessidade Educativas Especiais e Apoios e Complementos Educativos no Quotidiano do Professor*. Colecção Educação. Porto, Porto Editora.
- Santos, A. (1977). *Perspectivas Psicopedagógicas*. Lisboa, Livros Horizonte.
- Santos, A. (2008). *Mediações Arteducacionais*. Fundação Calouste Gulbenkian. Coimbra.
- Santos, A. (1989). *Mediações Artístico- Pedagógicas*. Lisboa, Livros Horizonte.

Santos, A., Gonçalves, E.; Santos, M.E.; Leal, M.R.; Nabuco, M.E; Fonseca, V. (2000) *Educação pela arte- estudos em homenagem ao Dr. Arquimedes da Silva Santos*. Lisboa, Livros Horizonte.

Santos, B. R. (2007). *Comunidade Escolar e Inclusão. Quando todos ensinam e aprendem com Todos*. Coleção Horizontes Pedagógicos. Lisboa, Instituto Piaget..

Santos, E; Morais, Carlos. Paiva, J. (2004). *Formação de Professores para a Integração das TIC no Ensino da Matemática*. Um Estudo na Região Autónoma da Madeira, 6º Simpósio Internacional de Informática Educativa, Cáceres.

Santos, J. (1982). *Ensaio sobre Educação I: A criança quem é?*. Lisboa, Livros Horizonte.

Schopler, E., Mesibov, G. B., & Hearsey, K. (1995). *Structured teaching in the TEACCH system*. In E. Schopler & G. B. Mesibov (Eds.), *Learning and cognition in autism* (pp. 243-267). New York, Kluwer Academic/Plenum.

Shreck, KA., Williams, K., Smith, AF..(2004). *A comparison of eating behaviors between children with and without autism*. *Journal of Autism and Developmental Disorders*. 34(4), 433-8.

Silva, E. (2007). *Prematuridade: Questões éticas*. Instituto de Bioética. Porto, Universidade Católica Portuguesa.

Silva, L. L. F.. (2005). *Proposta e avaliação de um método interdisciplinar de literacia musical, educação e sensibilização artística*. Salamanca, Universidade de Salamanca.

Silva, M. N. A. P..(2011) *Como melhorar os comportamentos comunicativos pragmáticos numa aluna com multideficiência?* Lisboa, Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias.

Simão, R. I. P. (2005). *A relação entre actividades extracurriculares e o desempenho académico, motivação, auto-conceito e auto-estima dos alunos*. Disponível em: [www.psicologia.pt/artigos/textos/TL0039.pdf](http://www.psicologia.pt/artigos/textos/TL0039.pdf) (Consultado em 18/05/2013)

Siemens, G. (2004). *Connectivism: A Learning Theory for the Digital Age*. *International Journal of Instructional Technology and Distance Learning*, 2(1). Disponível em: [http://www.itdl.org/journal/jan\\_05/article01.htm](http://www.itdl.org/journal/jan_05/article01.htm) (Consultado em 20/01/2015)

Simões, P. (2010). *PLE – Ambientes Pessoais de Aprendizagem*. Lisboa.

Stainback, S. & Stainback, W. (1990). *Supports Networks for Inclusive School: Interdependent Education*. MD, Baltimore, Paul H Brookes.

Sousa, Alberto B. (2003). *Educação pela Arte e Artes na Educação*. Instituto Piaget. (3ªed.) Lisboa, Horizontes Pedagógicos.

Sousa, S. C. O. L. (2013). *Contributo da Expressão Dramática em crianças com Perturbação de Hiperactividade com Défice da Atenção*. Braga.

Stern, A. (1956). *Le langage plastique*. Neuchatel, Delachau el Niestlé.

Stern, A. (1970). *Initiation à l'éducation créatrice*. Neuchatel, Delachau el Niestlé.

Stern, A. (1973). *L'expression, ou l'home vulcanus*. Neuchatel, Delachau el Niestlé.

- Teixeira, P. (2005). *Síndrome de Asperger*. Disponível em: <http://www.psicologia.pt/artigos/textos/A0254.pdf> (Consultado em 18/05/2013)
- Tilstone, C., Florian, L. & Rose, R. (2003). *Promoting inclusive practice*. London, Routledge.
- Tolezani, M. (2010). *Son-Rise: Uma abordagem inovadora*. Revista Autismo, 1 de 110, Guia Brasil, Ano 1 3-11.
- Tomlinson, C. A. (2008). *Diferenciação Pedagógica e Diversidade*. Coleção Educação Especial. Porto, Porto Editora.
- Torrance, E. P. (1962). *Guinding creative talent*. New Jersey, Prentice - Hall.
- Torrance, E. P. (1963). *The creative personality and the ideal pupil*. Teachers College Record, 65, 220 - 226.
- Torrance, E. P.; Rockenstein, Z.L.(1990). *Styles of thinking and creativity*. Journal of Research and Development in Education, 30 (4), 275 – 290.
- Trilla, J. (2003). *La educación fuera de la escuela*. Madrid, Ariel.
- Trindade, A. (2009). *O Impacto de uma Intervenção na Motivação na Qualidade da Aprendizagem: Uma Experiência de Caso Único*. Lisboa, Universidade de Lisboa.
- UNESCO (2004). *Changing Teaching Practices using curriculum differentiation to respond to students diversity*. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org> (Consultado em 15/12/2012).
- UNESCO (1994). *Declaração de Salamanca e enquadramento da ação na área das necessidades educativas especiais*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Urrutigaray, M. C. (2003). *Arte Terapia : Transformação pessoal pelas imagens*. Rio de Janeiro, Wak.
- Vale, L. B. R.. (2010). *Como desenvolver a criatividade do aluno em artes visuais*. Lisboa, Universidade de Lisboa.
- Valladares, A. C. A.. (2003). *Arte terapia com crianças hospitalizadas*. Ribeirão Preto, Universidade de São Paulo.
- Vayer, P., Rocin, C. (1992). *Integração da criança deficiente na classe*. Lisboa, Instituto Piaget.
- Ventura, T. (2005). *Sistemas de Informação e Estratégias Organizacionais: o impacte das Redes in Sistemas de Informação Organizacionais*. Luís Amaral & all. Lisboa, Edições Sílabo
- Vernon, P. E. (1989). *The nature - nurture problem in creativity*. Handbook of creativity: perspectives on individual differences.(pp.91 - 103). New York, Plenum Press.
- Vieira , H. (2005). *A Comunicação na Sala de Aula, Lisboa*, Editorial Presença.
- Vieira, R. M.; Vieira, C. (2005). *Estratégias de ensino / Aprendizagem, Lisboa*, Instituto Piaget.
- Vygotsky, L. S..(1997) *Obras escogidas V fundamentos de defectología*. Madrid, Visor.

Watson, J. B. (1929). *Behaviorism: The modern note in psychology*. Em: J. B. Watson, & W. McDougall, *The battle of behaviorism: An exposition and an exposure* (pp. 7-40). New York, Norton.

Wetherby, A. M.; Prizant, B. M.(2000). *Autism spectrum disorders: A transactional developmental perspective*. Paul H Brookes Pub Co.

Wetherby, A. M.; Prizant, B. M., Schuler, AL. (2000). *Understanding the nature of communication and language impairments*. In: Wetherby, A. M.; Prizant, B. M., eds. *Autism Spectrum Disorders*. Baltimore, Paul H Brookes Pub Co.

Wing, L. & Gould, J. (1979). *Sever impairments of social interaction and associated abnormalities in children: Epidemiology and classification*. *Journal of Autism and Development Disorders* 9. 11-30

## **ÍNDICE ANEXOS**

<b>ANEXO 1.</b> Entrevista aos professores	II
<b>ANEXO 2.</b> Entrevista ao encarregado de educação	XV
<b>ANEXO 3.</b> Relatório da Validação das entrevistas	XVIII
<b>ANEXO 4.</b> Grelha de observação direta/participante	XIX
<b>ANEXO 5.</b> Imagens/Materiais Observação direta/participante – 1º Contexto	XX
<b>ANEXO 6.</b> Imagens/Materiais Observação direta/participante – 2º Contexto	LX
<b>ANEXO 7.</b> Relato de Discurso Docente	LXX
<b>ANEXO 8 .</b> Relato de Discurso de Encarregados de Educação	LXXV
<b>ANEXO 9.</b> Carta ao Diretor do Agrupamento	LXXVII
<b>ANEXO 10.</b> Pedido de Consentimento Informado Encarregado de Educação	LXXIX
<b>ANEXO 11.</b> Pedido de Consentimento Informado Professores	LXXX

## **ANEXO 1 - Entrevista aos professores**

Foram aplicadas entrevistas semiestruturadas, procurando “respostas” junto aos entrevistados relativamente ao que percecionavam e sentiam em virtude das suas experiências relacionadas com as artes plásticas e a SEA.

Os instrumentos de recolha de informação foram criados para, ouvir e observar quem mais diretamente intervém no processo de desenvolvimento do jovem com síndrome do espectro do autismo em estudo.

<b>Temas</b>	<b>Questões</b>
<b>Criatividade</b>	“As artes plásticas estimulam a imaginação e a criatividade do aluno com PEA? De que forma?” “Que competências sociais podem ser desenvolvidas no aluno com PEA através das metodologias/criatividade no ensino das artes plásticas?” “Que aprendizagens podem ser realizadas pelo aluno com PEA através da criatividade das artes plásticas? Exemplifique.” “A criatividade nas artes plásticas contribui para a inclusão do aluno com PEA? De que forma?” “Considera que a criatividade no ensino das artes plásticas proporciona a interdisciplinaridade? Que disciplinas pode envolver? Que implicação poderá ter no seu sucesso? ”
<b>Socialização</b>	“Acha que o ensino das artes plásticas, pode promover a socialização por parte do indivíduo com PEA? De que forma?”
<b>Inclusão</b>	“Considera que o ensino das artes plásticas facilita a inclusão do aluno com PEA? De que forma?” “Pensa que o ensino das artes plásticas, permite tratar de questões relacionais entre vários elementos de um grupo, facilitando a inclusão do indivíduo com PEA? De que forma?” “Considera que o ensino das artes plásticas facilita a criação de um ambiente harmonioso e seguro ao aluno com PEA? De que forma?”
<b>Envolvimento parental em contextos normalizadores.</b>	“O encarregado de educação envolveram-se de alguma forma nos projectos criativos/ artes plásticas, em que participava o aluno com PEA?”

**Grelha 1** – Guião da entrevista aos Professores. Divisão das temáticas sobre as quais incidiram as questões das entrevistas.

**Tabela I** – Análise de conteúdos das entrevistas realizadas aos professores

TEMAS →	Criatividade			Socialização	Inclusão			Envolvimento parental em contextos normalizadores
	O ensino das artes plásticas, estimulam a criatividade no aluno com SEA?	A criatividade no ensino das artes plásticas contribui para a inclusão do aluno com SEA?	Considera que a criatividade no ensino das artes plásticas proporciona a interdisciplinaridade?	Acha que o ensino das artes plásticas, pode promover a socialização do aluno com SEA?	Considera que o ensino das artes plásticas facilita a inclusão do aluno com SEA?	Pensa que o ensino das artes plásticas, permite tratar de questões relacionais entre vários elementos de um grupo, facilitando a inclusão do aluno com SEA?	Considera que o ensino das artes plásticas facilitar a criação de um ambiente harmonioso e seguro ao aluno com SEA?	Os encarregados de educação envolveram-se nos projectos criativos/ artes plásticas, em que participava o aluno?
Entrevista 1	X	X	X	X	X	X	X	X
Entrevista 2	X	X	X	X	X	X	X	X
Entrevista 3	X	X	X	X	X	X	X	X
Entrevista 4	X	X	X	X	X	X	X	X
Entrevista 5	X	X	X	X	X	X	X	X
Frequência	5	5	5	5	5	5	5	5





## Entrevista aos professores

### Entrevista ao Participante 1 (Professora de Música)

Temas	Questões
<b>Criatividade</b>	<p><b>1-“As artes plásticas estimulam a imaginação e a criatividade do aluno com SEA? De que forma?</b></p> <p>-“Estimula muito a imaginação, a sua criatividade. Através <i>da forma como são expostos os conteúdos</i>. As artes ajudam o aluno com SEA a encontrar a <i>sua forma de expressão, como pode comunicar</i> com os outros. A arte é essencialmente uma forma criativa de <i>comunicar e sociabilizar</i>”.</p> <p><b>2-“Que competências sociais podem ser desenvolvidas no aluno com SEA através das metodologias/criatividade no ensino das artes plásticas?”</b></p> <p>-“O aluno aprende a <i>socializar-se</i>, desenvolve a forma de comunicar e de <i>expressar as emoções</i>. Aprende a estar em pequeno e grande grupo, aprende a trabalhar em grupo e, a aprender no grupo com os seus pares.”</p> <p><b>3-“Que aprendizagens podem ser realizadas pelo aluno com SEA através da criatividade das artes plásticas?” Exemplifique.</b></p> <p>-“<i>O rigor, o método, a rotina</i>. O facto do aluno ter de cumprir determinadas <i>regras</i>, que o ajuda a realizar determinadas rotinas, vai ajuda-lo a perceber que há metodologias a seguir.”</p> <p><b>4-“A criatividade nas artes plásticas contribuem para a inclusão do aluno com SEA? De que forma?”</b></p> <p>-“O que senti este ano letivo, foi que o facto do aluno ir á turma a algumas das disciplinas, e não estar segregado na unidade, permitiu que os seus colegas conseguissem perceber que há jovens que têm uma condição diferente da sua, e <i>acolheram-no</i>. Ele próprio também percebeu que era bem recebido pelos seus pares, <i>fazendo parte do grupo/ turma</i>.”As artes plásticas têm muitas “ferramentas” que podem ser utilizadas para trabalhar no grupo/turma aspetos como a <i>tolerância e o respeito pela diferença</i>.</p> <p><b>5-“Considera que a criatividade no ensino das artes plásticas proporciona a interdisciplinaridade? Que disciplinas pode envolver? Que implicação poderá ter no seu sucesso? ”</b></p> <p>-“ Sim, Acho que proporciona a interdisciplinaridade. Pode envolver a música, a educação física, a cidadania, o português, a matemática, a geografia, a história, no fundo pode envolver todas as disciplinas, as artes têm todas estas disciplinas como base, como referência. Por exemplo a</p>

	<p>música tem como base a matemática, os alunos ao aprenderem determinados conceitos da música, vão estar a aplicar alguns dos conceitos da matemática, mas também do português, da geografia, da história... o mesmo se aplica às artes plásticas. Isto faz com que desenvolvam capacidades que <b>facilitarão as aprendizagens, motivando os alunos e aumentando a sua autoestima.</b> ”</p>
<b>Socialização</b>	<p><b>6-“Acha que o ensino das artes plásticas, pode promover a socialização por parte do indivíduo com SEA? De que forma?”</b></p> <p>-“Eu acho que sim. O facto do aluno participar na aula, já é uma forma dele sociabilizar com os seus pares. E as artes plásticas podem contribuir para isso, como por exemplo na construção de um objeto em grupo, no caso da música a construção de um instrumento musical, onde todos participam e trabalham em conjunto, <b>partilhando as aprendizagens</b>, contribuindo a experiência para o <b>desenvolvimento, ampliação, da sua comunicação, e da forma como expressa as emoções e sentimentos.</b>”</p>
<b>Inclusão</b>	<p><b>7-“Considera que o ensino das artes plásticas facilita a inclusão do aluno com SEA? De que forma?”</b></p> <p>-“ Sim, eu acho que é mais pela <b>partilha de conhecimentos, da entreaajuda, a expressão plástica, o desenho, a pintura, são facilitadores da comunicação, e da expressão, recorrendo a atividades criativas que valorizem os pontos fortes do aluno</b> ”.</p> <p><b>8-“Pensa que o ensino das artes plásticas, permite tratar de questões relacionais entre vários elementos de um grupo, facilitando a inclusão do indivíduo com SEA? De que forma?”</b></p> <p>-“Penso que sim. As características intrínsecas à própria disciplina são facilitadores desta questão. As estratégias utilizadas, <b>a entreaajuda, a partilha, a tolerância, o respeito pela diferença, e da observação de comportamentos.</b>”</p> <p><b>9- “ Considera que o ensino das artes plásticas facilita a criação de um ambiente harmonioso e seguro ao aluno com SEA? De que forma?”</b></p> <p>-“ Porque na minha perspetiva quando estamos mais cansados, desiludidos, agressivos, as artes permitem-nos acalmar. A arte facilita a <b>transmissão dos sentimentos, segurança, paz, conhecimento, tolerância.</b> É muito importante assegurar o acompanhamento do aluno, garantindo-lhe <b>igualdade de oportunidades, tolerância e respeito.</b>”</p>
<b>Envolvimento parental em contextos normalizadores.</b>	<p><b>10-“Os encarregados de educação envolveram-se de alguma forma nos projetos criativos/ artes plásticas, em que participava o aluno com SEA?”</b></p>

	<p>-“<i>Sim. Esteve presente nos concertos de Natal e final de ano. Senti uma grande abertura por parte do encarregado de educação, e muita vontade de cooperar com a escola, interessado com esta inclusão através da arte. Mas acredito que muito depende dos profissionais que trabalham com estes alunos. Acho que também é muito importante que todos os professores se sintam abertos a incluir estes alunos na sua sala de aula.</i>”</p>
--	--

**Entrevista ao Participante 2 ( Professora de Educação Tecnológica)**

<b>Temas</b>	<b>Questões</b>
<b>Criatividade</b>	<p><b>1- “As artes plásticas estimulam a imaginação e a criatividade do aluno com SEA? De que forma?</b>  <i>-“ Sim. Ele adora desenhar, pintar, criar composições através de colagens. Utilizando os métodos adequados, penso que através do desenvolvimento de atividades da área artística, o António desenvolve a sua autonomia, a sua forma de comunicar, a autoestima, e a forma como se relaciona com os outros.”</i></p> <p><b>2- “Que competências sociais podem ser desenvolvidas no aluno com SEA através das metodologias/criatividade no ensino das artes plásticas?”</b>  <i>-“ Desenvolve a formar de comunicar, de se expressar, de respeitar o outro, socializar.”</i></p> <p><b>3- “Que aprendizagens podem ser realizadas pelo aluno com SEA através da criatividade das artes plásticas?” Exemplifique.</b>  <i>-“ A organizar/sequenciar tarefas, método de trabalho, a partilhar, cumprir regras.</i></p> <p><b>4- “A criatividade nas artes plásticas contribuem para a inclusão do aluno com SEA? De que forma?”</b>  <i>-“Claro sim. A partilha do ato criativo fomenta o relacionamento com os pares, ajuda a sua socialização.”</i></p> <p><b>5- “Considera que a criatividade no ensino das artes plásticas proporciona a interdisciplinaridade? Que disciplinas pode envolver? Que implicação poderá ter no seu sucesso? ”</b>  <i>“-Sem dúvida. A meu ver pode envolver todas as disciplinas. Esta área é transversal, podem ser trabalhados os diversos conteúdos de uma forma mais lúdica, facilitando as aprendizagens, motivando o aluno desenvolvendo a</i></p>

	<i>sua auto-estima.”</i>
<b>Socialização</b>	<p><b>6- “Acha que o ensino das artes plásticas, pode promover a socialização por parte do indivíduo com SEA? De que forma?”</b></p> <p>- “<i>Sim. Através da <b>entrajuda, partilha de aprendizagens</b>, através do desenvolvimento de projetos criativos que proporcionem a inclusão dos alunos, proporcionando a igualdade de oportunidades.</i>”</p>
<b>Inclusão</b>	<p><b>7- “Considera que o ensino das artes plásticas facilita a inclusão do aluno com SEA? De que forma?”</b></p> <p>- “<i>Sim. Através da <b>partilha de conhecimentos</b>, da <b>entrajuda</b> e do trabalho de grupo e do <b>desenvolvimento da comunicação</b>.</i>”</p> <p><b>8- “Pensa que o ensino das artes plásticas, permite tratar de questões relacionais entre vários elementos de um grupo, facilitando a inclusão do indivíduo com SEA? De que forma?”</b></p> <p>- “<i>Sim, Através da <b>entrajuda, partilha</b>, e da <b>tolerância e respeito pela diferença</b>.</i>”</p> <p><b>9 - “Considera que o ensino das artes plásticas facilita a criação de um ambiente harmonioso e seguro ao aluno com SEA? De que forma?”</b></p> <p>- “<i>Devem ser asseguradas as necessidades do aluno, proporcionar-lhe igualdade de oportunidades.</i>”</p>
<b>Envolvimento parental em contextos normalizadores.</b>	<p><b>10- “O encarregado de educação envolveram-se de alguma forma nos projetos criativos/ artes plásticas, em que participava o aluno com SEA?”</b></p> <p>- “<i>Sim. Sempre que é necessário a preparação prévia de alguma atividade, e é solicitado o encarregado de educação, este sempre se mostrou disponível para ajudar, par participar.</i>”</p>

Entrevista ao Participante 3 (Professor de Educação Física)

Temas	Questões
Criatividade	<p>1- “As artes plásticas estimulam a imaginação e a criatividade do aluno com SEA? De que forma?” - “Sim. O professor tem de procurar encontrar <i>estratégias</i> que favoreçam a estimulação da criatividade do aluno. Talvez indo ao encontro dos seus interesses através de <i>métodos</i> criativos é possível promover a sua <i>comunicação</i> e a sua <i>autonomia</i>.”</p> <p>2- “Que competências sociais podem ser desenvolvidas no aluno com SEA através das metodologias/criatividade no ensino das artes plásticas?” - “A <i>comunicação</i>, a <i>forma de expressar as emoções</i>, a <i>socialização</i>, a <i>autonomia</i>.”</p> <p>3- “Que aprendizagens podem ser realizadas pelo aluno com SEA através da criatividade das artes plásticas?” Exemplifique. “- Penso que através da criatividade pode aprender a <i>partilha</i> Experiências, <i>cooperar com os outros</i>, <i>socializar</i>, ser <i>autónomo</i>. E para ele estas são aprendizagens muito importantes.”</p> <p>4- “A criatividade nas artes plásticas contribuem para a inclusão do aluno com SEA? De que forma?” - “Sim. Promovendo a <i>partilha</i>, o trabalho de grupo e facilitando a <i>Socialização</i>.”</p> <p>5- “Considera que a criatividade no ensino das artes plásticas proporciona a interdisciplinaridade? Que disciplinas pode envolver? Que implicação poderá ter no seu sucesso? ” - “ Sim todas. Terá uma implicação muito positiva no sucesso do aluno, irá <i>facilitar as suas aprendizagens</i>, <i>motivando-o</i>, promovendo a sua <i>inclusão no grupo/turma</i>.”</p>
Socialização	<p>6- “Acha que o ensino das artes plásticas, pode promover a socialização por parte do indivíduo com SEA? De que forma?” - “Sim. Através do trabalho de grupo, do <i>desenvolvimento da comunicação</i>, da <i>entretajuda</i> e da <i>partilha das aprendizagens</i>.”</p>

<p><b>Inclusão</b></p>	<p><b>7- “Considera que o ensino das artes plásticas facilita a inclusão do aluno com SEA? De que forma?”</b>  <i>- “Sim. Através da <b>entreaajuda, do respeito pela diferença, através da criatividade, de atividades criativas</b> onde todos possam participar, dar um contributo.</i></p> <p><b>8- “Pensa que o ensino das artes plásticas, permite tratar de questões relacionais entre vários elementos de um grupo, facilitando a inclusão do indivíduo com SEA? De que forma?”</b>  <i>- “ Sim. Através da <b>entreaajuda e da partilha de experiencias.</b></i></p> <p><b>9 - Considera que o ensino das artes plásticas facilita a criação de um ambiente harmonioso e seguro ao aluno com SEA? De que forma?”</b>  <i>- “ Assegurando a <b>igualdade de oportunidades.</b>”</i></p>
<p><b>Envolvimento parental em contextos normalizadores.</b></p>	<p><b>10- “Os encarregados de educação envolveram-se de alguma forma nos projetos criativos/ artes plásticas, em que participava o aluno com SEA?”</b>  <i>- “Sim. O encarregado de educação mostrou-se sempre interessado na vida escolar do aluno.”</i></p>

**Entrevista ao Participante 4 (Professor de Educação Especial Unidade de Ensino Estruturado)**

<p><b>Temas</b></p>	<p><b>Questões</b></p>
<p><b>Criatividade</b></p>	<p><b>1- “As artes plásticas estimulam a imaginação e a criatividade do aluno com SEA? De que forma?”</b>  <i>- “Sim. As artes plásticas proporcionam instrumentos muito importantes para um ensino diferenciado. Utilizando as <b>estratégias, os métodos adequados,</b> sem duvida, que estimula de forma criativa a sua <b>autonomia,</b> maneira de <b>comunicar, de se expressar,</b> desenvolvendo as suas capacidades, as suas <b>competências sociais.</b></i></p> <p><b>2- “Que competências sociais podem ser desenvolvidas no aluno com SEA através das metodologias/criatividade no ensino das artes plásticas?”</b>  <i>- “ Com toda a certeza desenvolve, as suas áreas mais fracas, a <b>comunicação, a forma como comunica, como expressa as emoções, e a socialização.</b> As</i></p>

	<p>Artes plásticas facilitam o seu desenvolvimento pessoal, e <i>intelectual</i>, através do desenvolvimento da sua autoestima. ”</p> <p><b>3- “Que aprendizagens podem ser realizadas pelo aluno com SEA através da criatividade das artes plásticas?” Exemplifique.</b>  <i>“- Desenvolver a sua forma de <b>comunicar</b>, a <b>autonomia</b> e aprender a saber estar, a <b>socializar</b>.”</i></p> <p><b>4- “A criatividade nas artes plásticas contribui para a inclusão do aluno com SEA? De que forma?”</b>  <i>“- Sim. Facilitando a <b>igualdade de oportunidades</b>, <b>valorizando dos pontos fortes do aluno</b> e, promovendo a <b>entreaajuda</b>, a <b>socialização</b>, e a <b>partilha entre pares</b>”.</i></p> <p><b>5- “Considera que a criatividade no ensino das artes plásticas proporciona a interdisciplinaridade? Que disciplinas pode envolver? Que implicação poderá ter no seu sucesso? ”</b>  <i>“Sim. Mas quanto a mim depende do empenho e vontade dos professores, pois para que a interdisciplinaridade seja possível, é necessário que os professores trabalhem em conjunto, e infelizmente, ou por um motivo ou por outro, nem todos estão disposto a isso. A interdisciplinaridade é muito importante para o aluno, pois <b>facilita as aprendizagens</b>.”</i></p>
<p><b>Socialização</b></p>	<p><b>6- “Acha que o ensino das artes plásticas, pode promover a socialização por parte do indivíduo com SEA? De que forma?”</b>  <i>- “Sim. Através da <b>partilha de experiências e aprendizagens</b>, da <b>entreaajuda</b>, da <b>valorização das suas capacidades</b> e <b>desenvolvimento da sua autonomia</b>.”</i></p>
<p><b>Inclusão</b></p>	<p><b>7- “Considera que o ensino das artes plásticas facilita a inclusão do aluno com SEA? De que forma?”</b>  <i>- “Sim. Ao <b>proporcionar um ambiente de tolerância, de harmonia e respeito de partilha de conhecimento</b>, <b>entreaajuda</b> e, de <b>respeito pela diferença</b>, facilita a inclusão deste aluno.</i></p> <p><b>8- “Pensa que o ensino das artes plásticas, permite tratar de questões relacionais entre vários elementos de um grupo, facilitando a inclusão do indivíduo com SEA? De que forma?”</b>  <i>“-Sim. As artes plásticas ao promoverem a <b>partilha</b> e a <b>entreaajuda</b>, facilitam a criação de laços de proximidade, geradores de <b>respeito e tolerância</b>.”</i></p> <p><b>9 - “Considera que o ensino das artes plásticas facilita a criação de um ambiente harmonioso e seguro ao aluno com SEA? De que forma?”</b>  <i>-“ É muito importante para o aluno, sentir que a sala de aula é um local onde é bem-vindo, do qual faz parte. As artes plásticas proporcionam isso, <b>permitem-lhe mostrar aos outros e, a ele próprio, que tal como os colegas,</b></i></p>

	<i>também é capaz de fazer”.</i>
<b>Envolvimento parental em contextos normalizadores.</b>	<p>10- “Os encarregados de educação envolveram-se de alguma forma nos projetos criativos/ artes plásticas, em que participava o aluno com SEA?”</p> <p>“- Sim. E segundo ele, está sempre muito bem informados, pois o filho conta-lhe tudo o que se passa na escola.”</p>

**Entrevista ao Participante 5 (Professora de Educação Especial - Unidade de Ensino Estruturado)**

<b>Temas</b>	<b>Questões</b>
<b>Criatividade</b>	<p><b>1- “As artes plásticas estimulam a imaginação e a criatividade do aluno com SEA? De que forma?”</b></p> <p>- “Sim. As artes plásticas são um veículo muito importante no que diz respeito á estimulação da criatividade neste aluno. Utilizando as <i>estratégias adequadas</i>, como por exemplo “jogos criativos, ”permitindo que ele se expresse através do desenho, da cor, facilita-nos “chegar” até ele, e ele a nós. Facilita o desenvolvimento da sua forma de <i>comunicar de se expressar</i>, dá-lhe a oportunidade de experimentar e de aprender”.</p> <p><b>2- “Que competências sociais podem ser desenvolvidas no aluno com SEA através das metodologias/criatividade no ensino das artes plásticas?”</b></p> <p>- “Através da motivação gerada pelo processo criativo, o aluno desenvolve as suas competências no domínio, <i>intelectual, social e emocional</i>.”</p> <p><b>3- “Que aprendizagens podem ser realizadas pelo aluno com SEA através da criatividade das artes plásticas?” Exemplifique.</b></p> <p>- “Aprender a ser <i>autónomo</i>, mais uma vez vou referir a <i>comunicação</i>, acho que esta é uma área privilegiada para trabalhar o desenvolvimento da comunicação e, claro a <i>socialização</i>, aprender a estar com os outros.”</p> <p><b>4- “A criatividade nas artes plásticas contribuem para a inclusão do aluno com SEA? De que formas?”</b></p> <p>- “Sim. As artes plásticas privilegiam a troca de experiências, as “<i>inteligências multiplicas</i>,” promovendo a <i>tolerância</i>, aceitação e o <i>respeito pela diferença</i>, e claro a <i>socialização</i>”.</p> <p><b>5- “Considera que a criatividade no ensino das artes plásticas proporciona a interdisciplinaridade? Que disciplinas pode envolver? Que implicação poderá ter no seu sucesso? ”</b></p>

	<p>-“Sim. Havendo vontade, empenho e criatividade, pode envolver todas as disciplinas. Acho que a interdisciplinaridade, pela experiência que tenho, definitivamente <i>facilita as aprendizagens</i>.</p>
<b>Socialização</b>	<p><b>6- “Acha que o ensino das artes plásticas, pode promover a socialização por parte do indivíduo com SEA? De que forma?”</b></p> <p>- “Sim. Desenvolvendo a <i>forma como comunica</i>, tornando-o <i>mais autónomo</i> e confiante, através da <i>entreaajuda</i> que é promovida nas atividades realizadas, <i>na partilha e valorização das aprendizagens</i>. ”</p>
<b>Inclusão</b>	<p><b>7- “Considera que o ensino das artes plásticas facilita a inclusão do aluno com SEA? De que forma?”</b></p> <p>- “Sim. As artes privilegiam a <i>partilha das diferentes formas de saber e de fazer, articulando a imaginação e a criatividade</i>, e desta forma há uma “<i>valorização</i>” da diferença, pois na realidade somos todos diferentes, <i>devemos ver a diferença, como uma oportunidade para aprender</i>. ”</p> <p><b>8- “Pensa que o ensino das artes plásticas, permite tratar de questões relacionais entre vários elementos de um grupo, facilitando a inclusão do indivíduo com SEA? De que forma?”</b></p> <p>“-Sim. A realização deste tipo de <i>atividades mais criativas</i>, geram sempre muita curiosidade entre todos os alunos, mesmo quando o trabalho é individual todos querem espreitar o trabalho uns dos outros, o que é muito saudável, pois isso cria espírito de pertença ao grupo, <i>partilha, e respeito pela diferença</i>. ”</p> <p><b>9 - Considera que o ensino das artes plásticas facilita a criação de um ambiente harmonioso e seguro ao aluno com SEA? De que forma?”</b></p> <p>“-Sim. As atividades artísticas são muito relaxantes. Já sou professora do António, há três anos, ele este ano está, mais bem mais estruturado que o ano passado, o ano passado tinha muitas crises de ansiedade, e a estratégia que eu utilizava para o acalmar, era dar-lhe lápis de cor e folhas brancas e deixava-o desenhar e pintar á vontade dele. Resultava sempre, ficava logo mais calmo. Ele gosta muito de desenhar e pintar, é a forma como se <i>expressa melhor</i>. ”</p>
<b>Envolvimento parental em contextos normalizadores.</b>	<p><b>10- “Os encarregados de educação envolveram-se de alguma forma nos projetos criativos/ artes plásticas, em que participava o aluno com SEA?”</b></p> <p>“- Sim. Está sempre muito atento ao que se passa na escola. ”</p>

## **ANEXO 2- Entrevista ao encarregado de educação**

<b>Temas</b>	<b>Questões</b>
<b>Criatividade</b>	“O que acha que o seu educando poderia aprender através da criatividade do ensino das artes plásticas? O que gostaria que ele aprendesse?” “Qual a contribuição que a criatividade pode dar, para a inclusão do seu educando? O que gostaria que ele desenvolvesse?”
<b>Socialização</b>	“Acha que o ensino das artes plásticas, pode promover a socialização por parte do indivíduo com PEA? De que forma?”
<b>Inclusão</b>	<b>ENCARREGADOS DE EDUCAÇÃO</b> “Considera importante o seu educando ter acesso/participar no ensino das artes plásticas? Este promove a inclusão? Como?” “Considera que o ensino das artes plásticas facilita a criação de um ambiente seguro e harmonioso? O que tem que ser assegurado?”
<b>Envolvimento parental em contextos normalizadores.</b>	<b>ENCARREGADOS DE EDUCAÇÃO</b> “O seu educando conversa em casa sobre os projetos desenvolvidos ao nível das artes plásticas?” “Envolve-se de alguma forma no projeto/ensino das artes plásticas que o seu filho faz parte? De que forma?”

**Grelha 2** – Guião da entrevista ao Encarregado de Educação. Divisão das temáticas sobre as quais incidiram as questões da entrevista.

## **Entrevista ao encarregado de educação**

<b>Temas</b>	<b>Questões</b>
<b>Criatividade</b>	<p><b>“O que acha que o seu educando poderia aprender através da criatividade do ensino das artes plásticas? O que gostaria que ele aprendesse?”</b></p> <p><i>- “Acho que pode aprender muita coisa, e de forma diferente, de uma forma mais interessante. Acho que o ajuda a comunicar e a acalmar. Ele gosta muito de fazer trabalhos manuais.</i></p> <p><i>Gostava que o motivasse a ir á escola. O António queixa-se muitas vezes, de fazer sempre o mesmo, e acho que as artes plásticas podem dar uma grande contribuição, ao conceder um certo dinamismo na forma de ensinar os vários conteúdos, tornando-os mais interessantes, mais apelativos”.</i></p> <p><b>“Qual a contribuição que a criatividade pode dar, para a inclusão do seu educando? O que gostaria que ele desenvolvesse?”</b></p> <p><i>- “A criatividade facilita a comunicação, a interação, a cooperação entre o meu filho e os colegas, a sua inclusão no grupo. A criatividade, ao inovar a forma de ensinar, o fazer de forma diferente é muito importante para o António, pois ele cansasse de fazer sempre a mesma coisa, ele gosta de experimentar.</i></p> <p><i>Gostaria que desenvolvesse a autoestima, e que ele percebesse que é capaz.”</i></p>
<b>Socialização</b>	<p><b>“Acha que o ensino das artes plásticas, pode promover a socialização por parte do indivíduo com SEA? De que forma?”</b></p> <p><i>-“Sim, acho muito importante. Os projetos desenvolvidos nesta área, porque aumentam a autoestima do aluno, e promovem a entreaajuda, o trabalho de grupo, a cooperação entre colegas. Ele sente necessidade de estar com os colegas. Pergunta-me muitas vezes porque não está mais tempo com os colegas da turma, porque não vai a todas as disciplinas como os outros meninos. Porque está tanto tempo naquela sala. Muitas vezes não sei o que lhe dizer.”</i></p>
<b>Inclusão</b>	<p><b>“Considera importante o seu educando ter acesso/participar no ensino das artes plásticas? Este promove a inclusão? Como?”</b></p> <p><i>- “Sim é muito importante. O António gosta muito de desenhar, cortar, pintar, colar, estas atividades acalmam-no e motivam-no.”</i></p> <p><i>“Sim sem dúvida, promove a inclusão, pois acaba por envolver os colegas na sua aprendizagem”.</i></p> <p><b>“Considera que o ensino das artes plásticas facilita a criação de um ambiente seguro e harmonioso? O que tem que ser assegurado?”</b></p> <p><i>- “Sim. Penso que deve ser assegurado o acompanhamento do António e, devem ser</i></p>

	<p><i>criadas as condições necessárias, para que lhe seja possível, aprender e, participar nas atividades desenvolvidas em sala de aula”.</i></p>
<p><b>Envolvimento parental em contextos normalizadores.</b></p>	<p><b>“O seu educando conversa em casa sobre os projetos desenvolvidos ao nível das artes plásticas?</b></p> <p><i>- “ Sim. Ele conta tudo, e por iniciativa própria. Fala sobre o que fez, o que gostou, o que não gostou. Ele em casa fala muito. Estou sempre muito bem informada. Também já me falou sobre o trabalho que fez com a professora, mostrou-me os trabalhos, e diz que gostou muito!”</i></p> <p><b>“Envolve-se de alguma forma no projeto/ensino das artes plásticas que o seu filho faz parte? De que forma?”</b></p> <p><i>- “Sempre que me é possível ajudar, ajudo. Às vezes os professores mandam recado, a pedir para preparar alguma coisa, ou trabalhar com ele em casa, enviar materiais. Tento estar presente nas festas da escola, acho que é muito importante para ele.”</i></p>

### **ANEXO 3 - Relatório da Validação das Entrevistas**

#### **Relatório da validação, por peritos, das entrevistas aos professores e encarregado de educação**

A validação das entrevistas aos professores e ao encarregado de educação, teve início com o pedido da participação dos peritos na validação, seguindo-se a exposição dos objetivos e respetivos destinatários.

Referiu-se a pertinência do estudo a nível profissional, social e científico. Após a alegação de todas as questões agradeceu-se a colaboração na validação das entrevistas.

#### **ANEXO 4 – Grelha de Observação direta/participante**

##### **Grelha de observação direta/participante**

	<b>Socialização</b>	<b>Criatividade</b>	<b>Contextos Normalizadores Indivíduo com PEA e Família</b>	<b>Inclusão</b>
<b>Indivíduos com PEA</b>	Como o expressava?	Como a expressava?	Como os vivenciava?	Como era incluído?
<b>Professores</b>	Como o promovia?	Como a estimulava?	Como os promovia?	Como a promovia?

**Grelha 3** – Divisão das temáticas observadas em função dos sujeitos em estudo.

Dentro de cada temática, consideraram-se questões, às quais a investigadora respondeu informalmente, registando e descrevendo detalhadamente, e da forma mais isenta possível, o desempenho do observado.

**ANEXO 5 –Imagens/Materiais observação direta/participante 1º Contexto**

**Imagens e Materiais – 1º Contexto (Unidade de Ensino Estruturado)**

**Construção de uma Abelha – Dia da Primavera**

**Construção de uma Abelha  
Dia da Primavera**



Construção de uma abelha a partir da reutilização de diversos materiais.

- “Leitura” do esquema de construção (Sistema SPC).

**Construção de uma Abelha  
Dia da Primavera**



## **Construção de uma Abelha Dia da Primavera**



## **Construção de uma Abelha Dia da Primavera**



Abelha do António, Construída com reutilização de diversos materiais – A partir da demonstração realizada pela investigadora, e da "leitura" do esquema de construção em Sistema SPC.

**Esquema de Construção da abelha no Sistema SPC:**

fazer



abelha



amachucar



1 folha de jornal



bola de papel



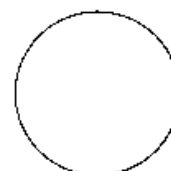
dentro



saco de plástico



branco



fechar



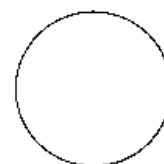
colar



saco de plástico



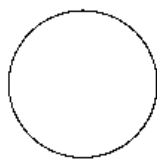
branco



saco de plástico



branco



dentro



saco de plástico



amarelo



fechar



colar



saco de plástico



amarelo



colar



olhos



em cima



saco de plástico



amarelo



colar



boca



de baixo



olhos



colar



asas



atrás



olhos



fita cola



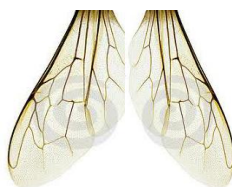
preto



atrás



asas



à volta

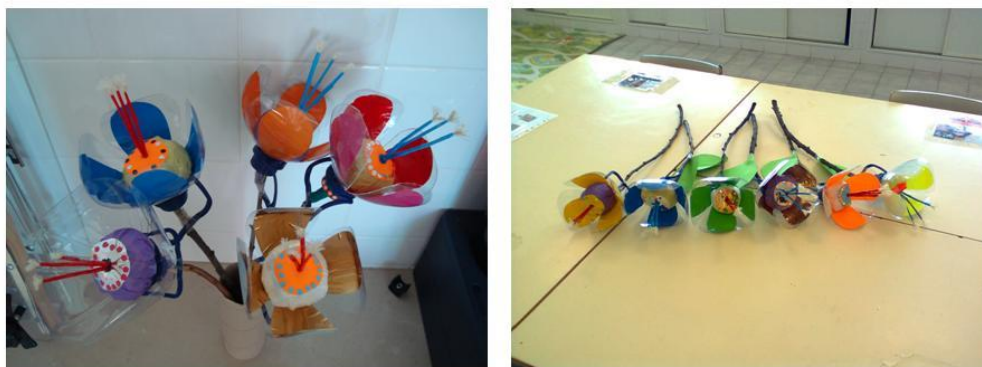


abelha



## **Construção de uma flor para o Dia da Mãe Expressão Plástica**

### **Dia da Mãe Construção de uma Flor**



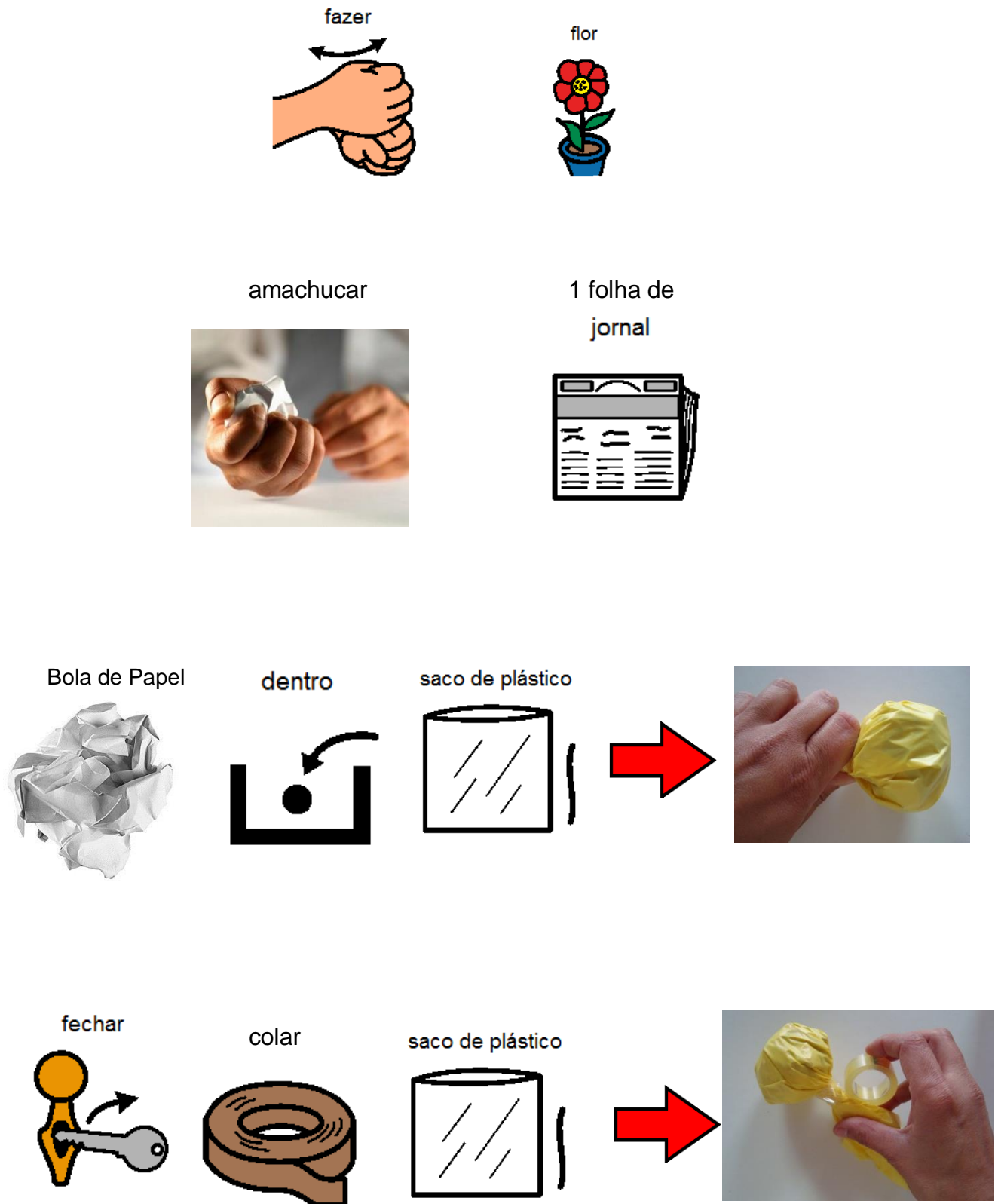
Construção de uma flor a partir da reutilização de diversos materiais – Ateliê de Expressão Plástica (Unidade de Ensino Estruturado)

### **Dia da Mãe Construção de uma Flor**

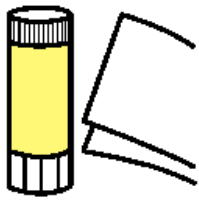


Flor construída pelo António.

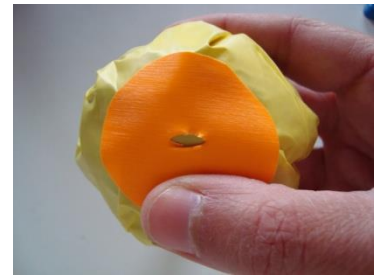
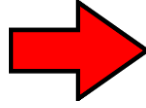
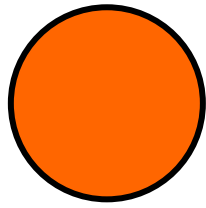
### Esquema de Construção da Flor no Sistema SPC:



Colar



Papel Autocolante



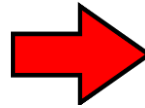
bola



dentro



garrafão



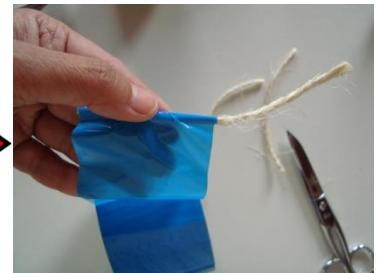
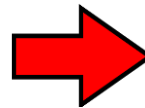
fita cola



à volta



corda



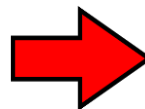
juntar



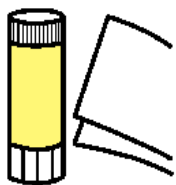
corda



colar



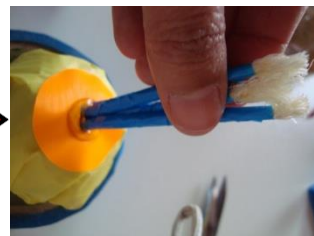
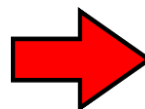
colar



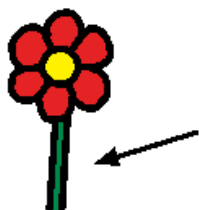
corda



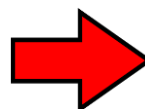
bola de papel



caule



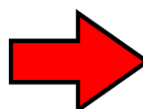
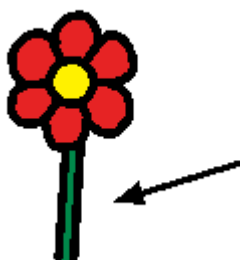
dentro

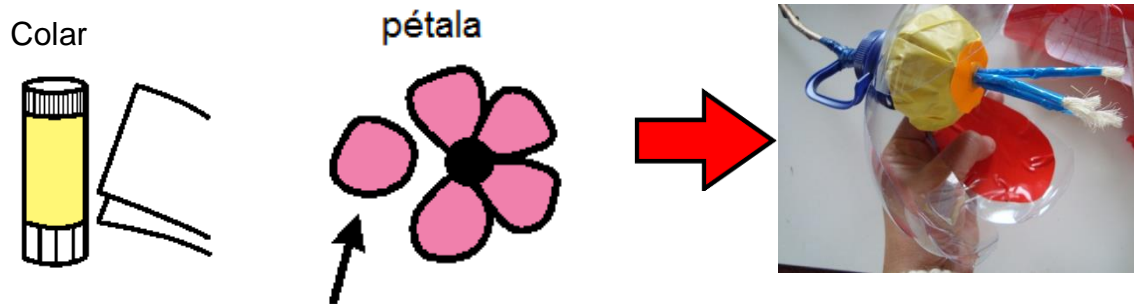
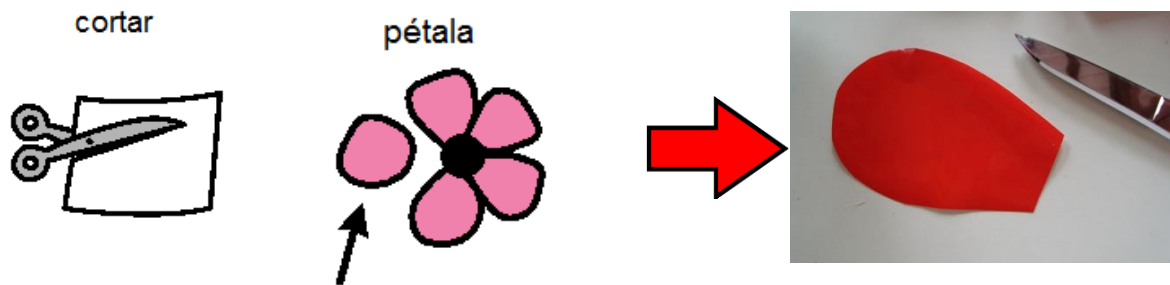


Colar



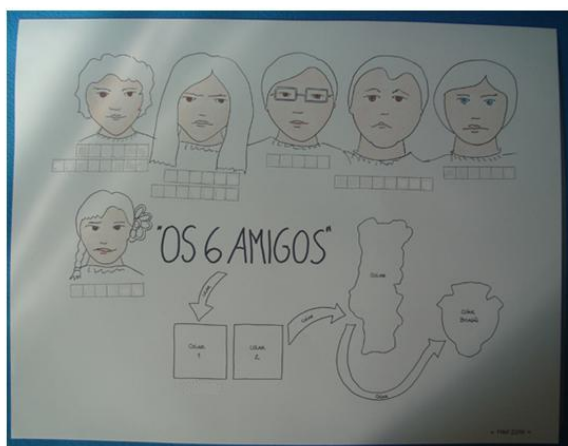
caule





## Desenvolvimento Pessoal Social (DPS): “Os 6 Amigos”

### As Regiões - Estremadura Cartaz “Os 6 Amigos”



Completar o cartaz “Os 6 Amigos”:

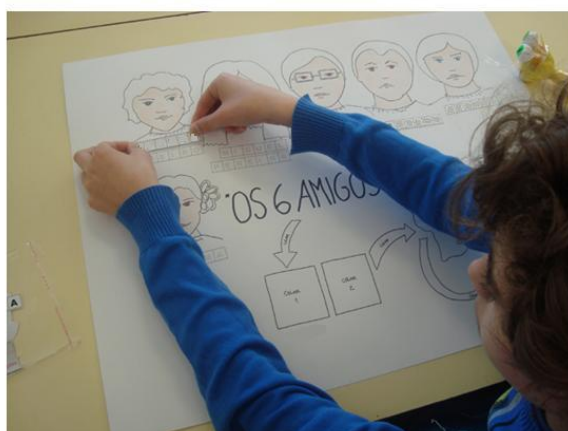
1- Descrição de cada um dos 6 amigos:

- Como se chamam.
- Como têm o cabelo (encaracolado, liso, comprido, etc.)
- Qual a cor dos olhos.
- O género.
- O que gostam.

2- Em que região de Portugal fica a escola dos 6 amigos? (mapa de Portugal/regiões – Pictogramas SPC)

3 – E em que Cidade? (Brasão)

### As Regiões - Estremadura Cartaz “Os 6 Amigos”



Colagem das diversas peças :

- O nome.

Trabalho realizado em grupo.

## As Regiões - Estremadura Cartaz “Os 6 Amigos”



Colagem das diversas peças :  
- O cabelo.

Trabalho realizado em grupo.

## As Regiões - Estremadura Cartaz “Os 6 Amigos”



Colagem das diversas peças :  
- Setas

Trabalho realizado em grupo.

## **As Regiões - Estremadura Cartaz “Os 6 Amigos”**



Colagem das diversas peças :

[Pictogramas SPC](#)

Trabalho realizado em grupo.

## **As Regiões - Estremadura Cartaz “Os 6 Amigos”**



Colagem das diversas peças :

[Mapa de Portugal / Regiões](#)

Trabalho realizado em grupo.

## **As Regiões - Estremadura Cartaz “Os 6 Amigos”**



Colagem das diversas peças :

- [Brasão da Cidade de Lisboa](#)

Trabalho realizado em grupo.

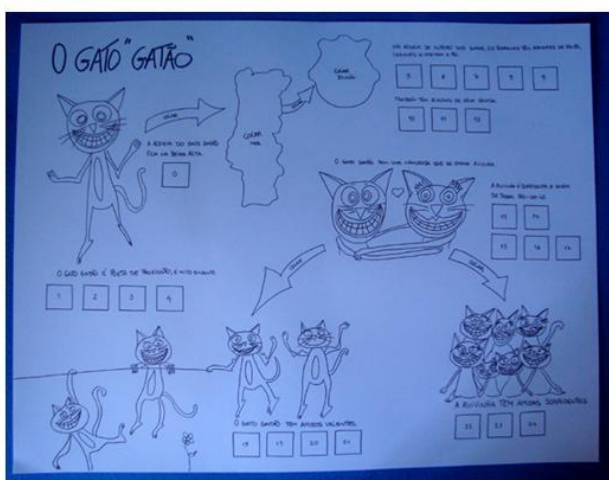
## **As Regiões - Estremadura Cartaz “Os 6 Amigos”**



Trabalho realizado em grupo.

## Desenvolvimento Pessoal Social (DPS) - As Regiões – A história do “O Gato Gatão”

### As Regiões – Beira Alta Cartaz “História do Gato Gatão”



Construção de um cartaz resumo, a partir da história contada pelo professor - "O Gato Gatão"

1- Características do Gato Gatão:

- Como é.
  - O que gosta.
- (colagem de Pictogramas sistema SPC)

- Em que região de Portugal mora – Identificar no mapa.

- Em que aldeia – Brasão
- Descrição da aldeia " Outeiro dos Gatos"(colagem de Pictogramas sistema SPC)

2- Características da Ruivinha, namorada do Gato Gatão:

- Como ela é.
  - O que gosta.
- (colagem de Pictogramas sistema SPC)

3 – Características das amigas da Ruivinha (colagem de Pictogramas SPC)  
- Características dos amigos do Gato Gatão (colagem de Pictogramas SPC)

### As Regiões – Beira Alta Cartaz “História do Gato Gatão”

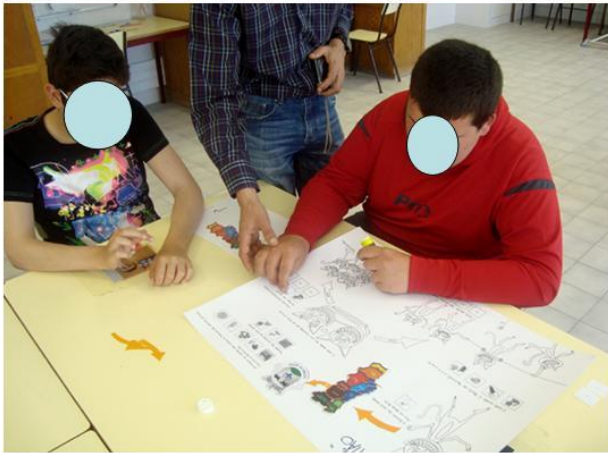


Colagem das diversas peças que contam a história.

1-Mapa de Portugal – (Regiões de Portugal)

Trabalho realizado em grupo.

## **As Regiões – Beira Alta Cartaz “História do Gato Gatão”**



Colagem das diversas peças que contam a história.

2- Características da Ruivinha, namorada do Gato Gatão:

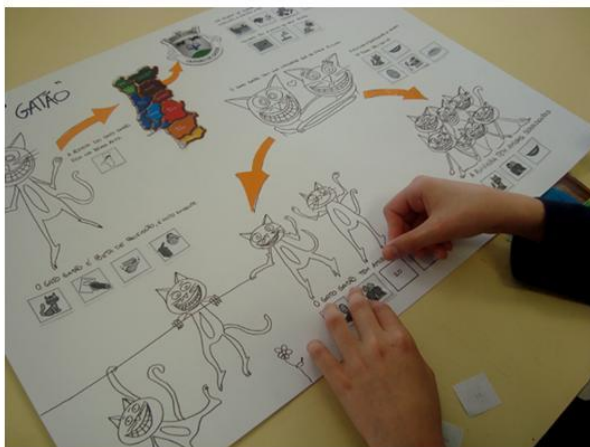
- Como ela é.

- O que gosta.

(colagem de Pictogramas sistema SPC)

Trabalho realizado em Grupo.

## **As Regiões – Beira Alta Cartaz “História do Gato Gatão”**



Colagem das diversas peças que contam a história.

3- Características dos amigos do Gato Gatão (colagem de Pictogramas SPC)

Trabalho realizado em Grupo.

## As Regiões – Beira Alta Cartaz “História do Gato Gatão”



Colagem das diversas peças que contam a história.

Trabalho realizado em Grupo.

## As Regiões – Beira Alta Cartaz “História do Gato Gatão”



Colagem das diversas peças que contam a história.

1- Características do Gato Gatão:  
-Como é.  
- O que gosta.  
(colagem de Pictogramas sistema SPC)

- Em que região de Portugal mora –  
Identificar no mapa.  
-Em que aldeia – Brasão  
- Descrição da aldeia " Outeiro dos  
Gatos"(colagem de Pictogramas sistema  
SPC)

2- Características da Ruivinha, namorada do  
Gato Gatão:  
-Como ela é.  
- O que gosta.  
(colagem de Pictogramas sistema SPC)

3 – Características das amigas da Ruivinha  
(colagem de Pictogramas SPC)  
-Características dos amigos do Gato Gatão  
(colagem de Pictogramas SPC)

## **As Regiões – Beira Alta Cartaz “História do Gato Gatão”**



Pintura das ilustrações

Trabalho realizado em grupo.

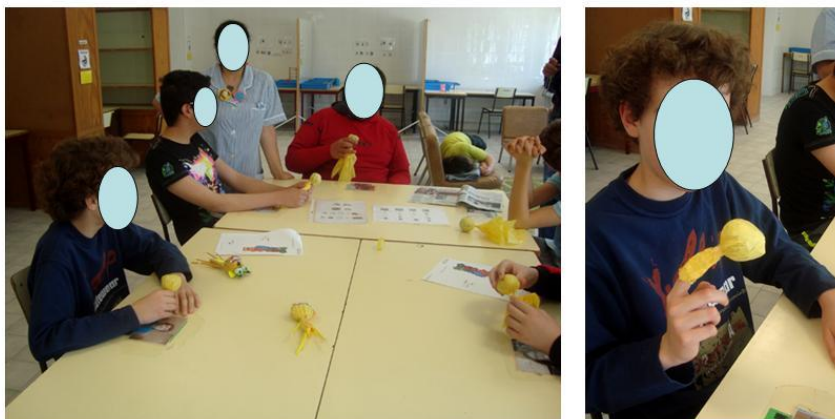
## **As Regiões – Beira Alta Cartaz “História do Gato Gatão”**



Desenho do gato Gatão,  
realizado pelo António.

## **Ateliê de Expressão Plástica: Construção de um fantoche de dedo –“O Gato Gatão”**

### **Construção do fantoche de dedo “Gato Gatão”**



Construção do fantoche de dedo a partir da reutilização de diversos materiais - “Gato Gatão”

### **Construção do fantoche de dedo “Gato Gatão”**



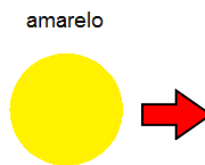
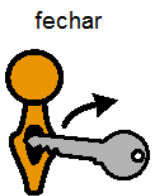
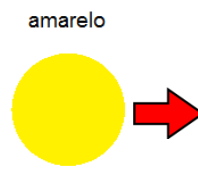
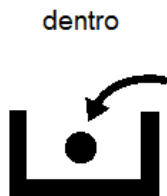
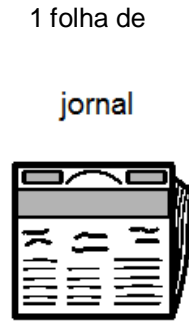
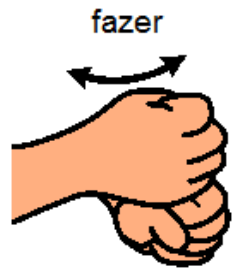
Construção do fantoche de dedo - “Gato Gatão”:  
-“Leitura” de esquema de construção SPC.  
- Amachucar, colar, cortar, enrolar, dar um nó.

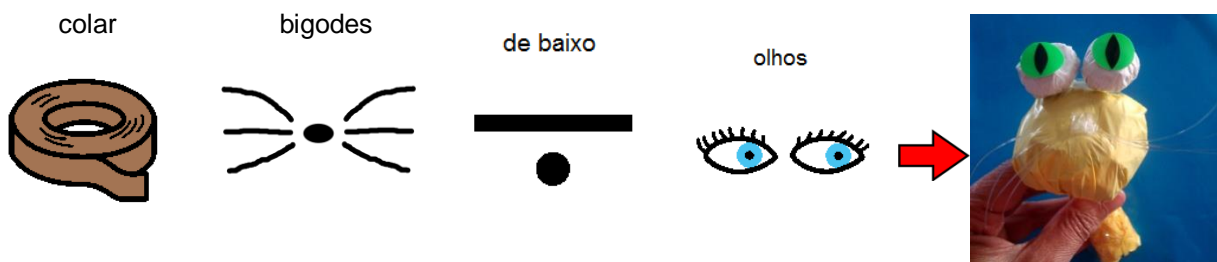
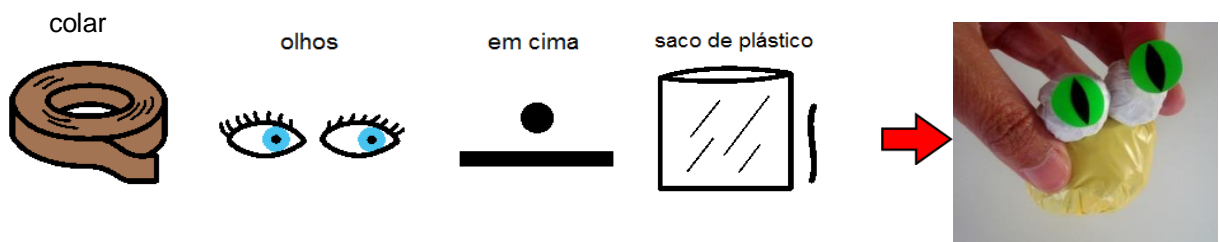
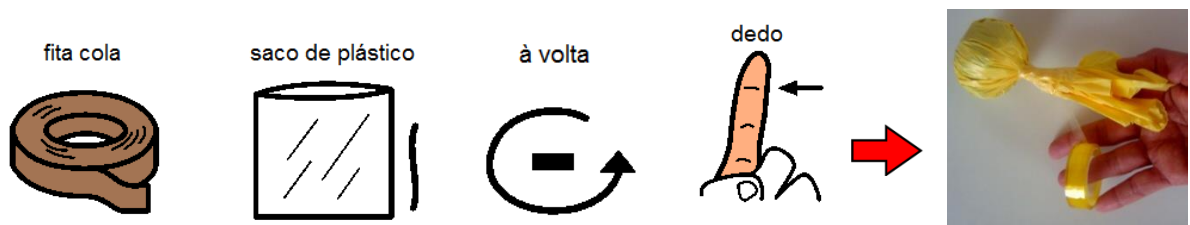
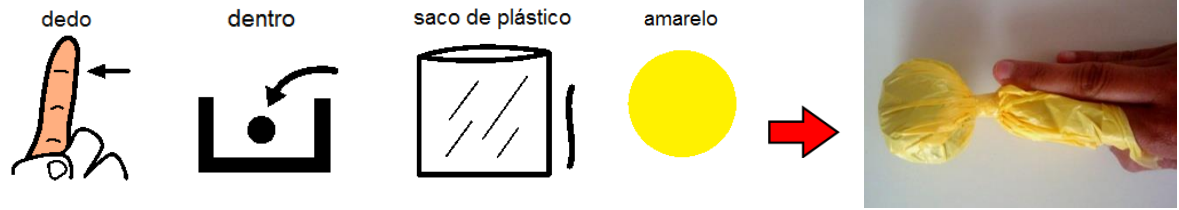
## **Construção do fantoche de dedo “Gato Gatão”**



Construção do fantoche de dedo - “Gato Gatão” do António.

**Esquema de Construção do Fantoche de dedo, “Gato Gatão, no Sistema SPC:**

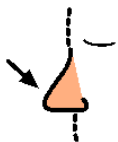




colar



nariz



sobre



bigodes



colar



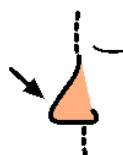
boca



de baixo



nariz



colar



orelhas



atrás



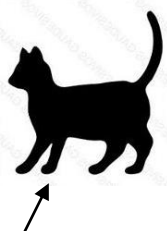
olhos



colar



patas dianteiras

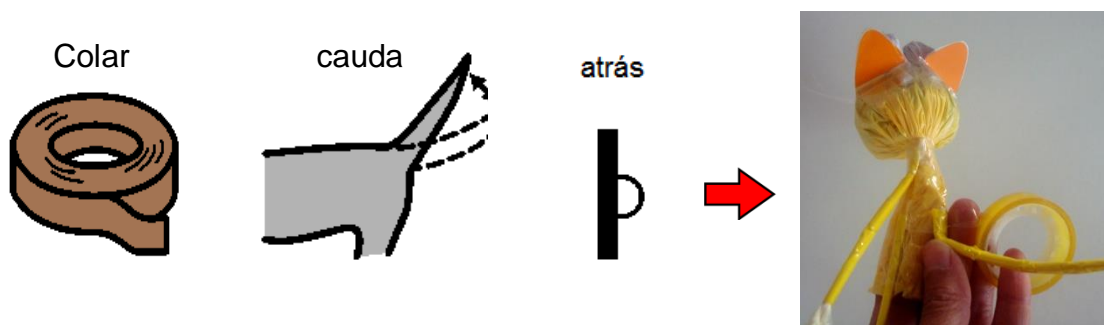
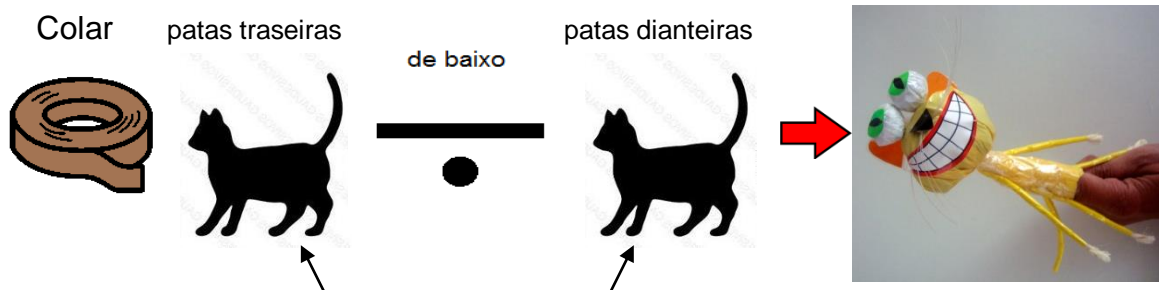


de baixo



cabeça





"Gato Gatão" - Fantoche de dedo.

## **Construção de Instrumentos Ateliê Expressão Plástica e Oficina de Música**

### **Construção de instrumentos musicais - – Expressão Plástica/Oficina de Música**



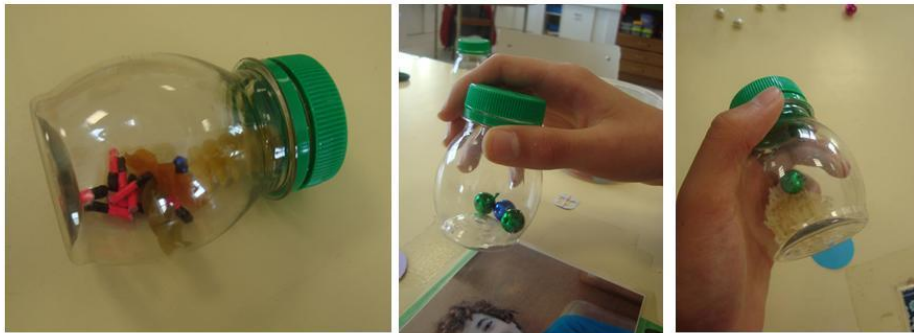
Construção de instrumentos musicais para acompanhamento da música "Atirei o Pau ao Gato" na Oficina de Música – Escolha das embalagens e objetos para produção de som: Guizos (gato); pau-de-chuva ( D. Chica) e maracas (pulga).

### **Construção de instrumentos musicais – Expressão Plástica/Oficina de Música**



Construção de instrumentos: Escolha de objetos para a produção de som.

## **Construção de instrumentos musicais – Expressão Plástica/Oficina de Música**



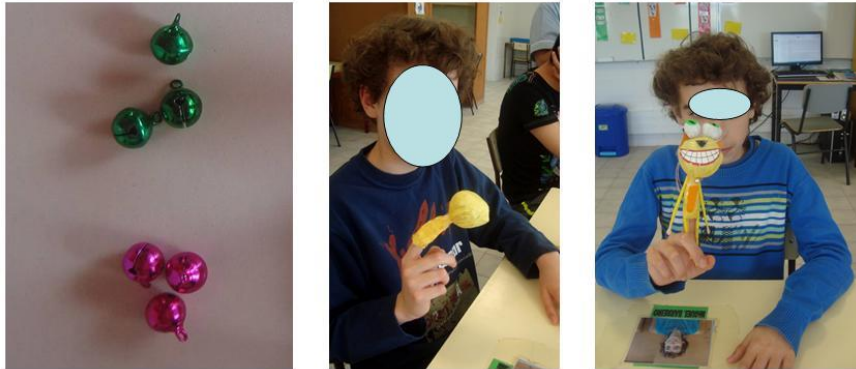
Construção de instrumentos: Escolha de objetos para a produção de som.

## **Construção de instrumentos musicais- – Expressão Plástica/Oficina de Música**



Maraca (pulgão): Embalagem com arroz, massa e pedaços de plástico + na parte superior uma bola de jornal para construir a cabeça + na parte inferior um tubo de papel para colocar o dedo – revestimento: fita cola preta.

## **Construção de instrumentos musicais- – Expressão Plástica/Oficina de Música**



Guizo (Gato): na parte superior uma bola de jornal para construir a cabeça + na parte inferior um tubo de papel para colocar o dedo + guizo – revestimento: saco de plástico e fita cola.

## **Construção de instrumentos musicais – Expressão Plástica/Oficina de Música**



Pau de Chuva (D.Chica): na parte superior uma bola de jornal para construir a cabeça + na parte inferior um tubo de plástico cheio de arroz – revestimento: saco de plástico e fita cola.

## **Construção de instrumentos musicais – Expressão Plástica/Oficina de Música**



Construção de instrumentos musicais/fantoches para acompanhamento da musica “Atirei o Pau ao Gato” – Guizos (gato); pau-de-chuva ( D. Chica) e maracas (pulga)

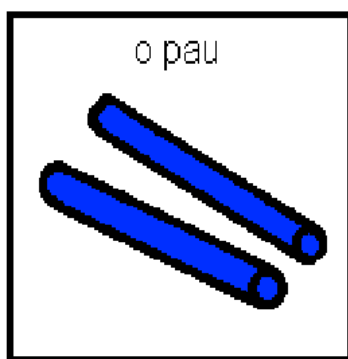
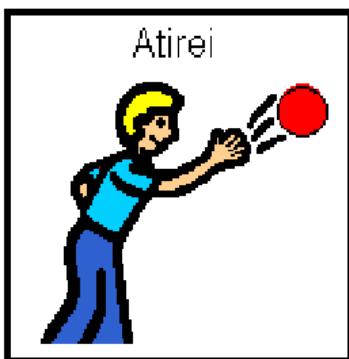
## **Construção de instrumentos musicais – Expressão Plástica/Oficina de Música**



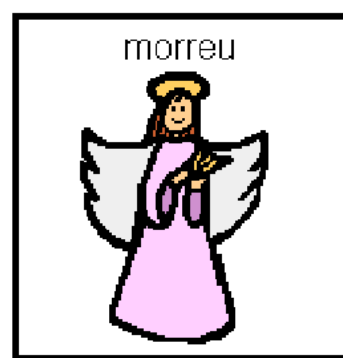
Oficina de Música: Cantar e marcar ritmos com os instrumentos realizados no Ateliê de expressão Plástica

**Canção, “Atirei o pau ao gato” Gatão, no Sistema SPC:**

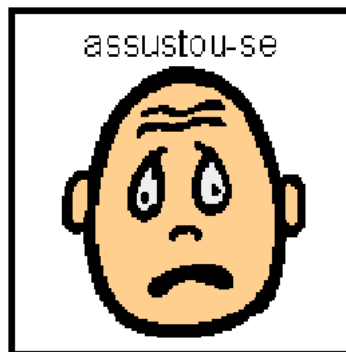
**Atirei o pau ao gato - tu ...**



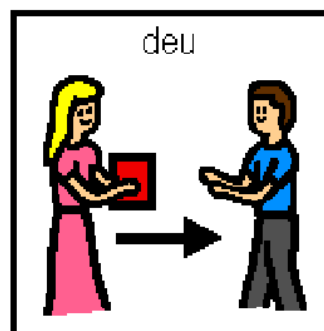
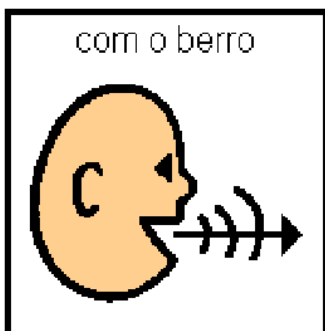
**... mas o gato - tu não morreu - eu ...**



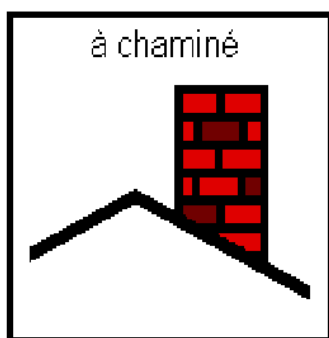
**Dona Chica assustou-se ...**



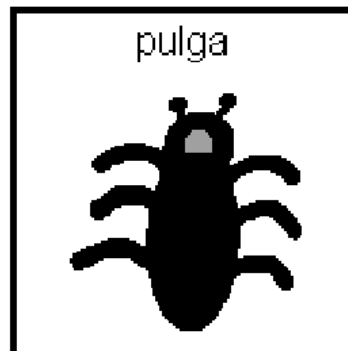
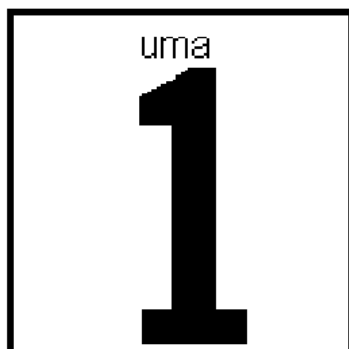
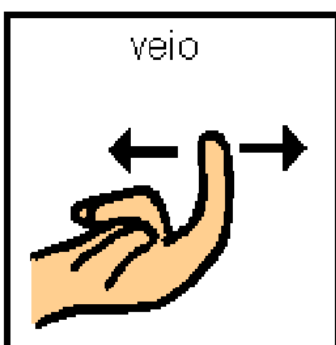
**com o berro que o gato deu... *MIAU!***



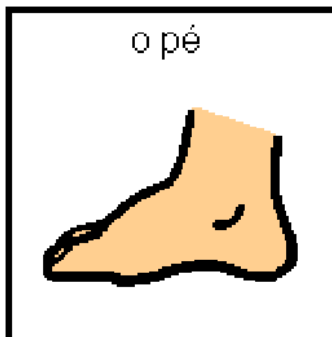
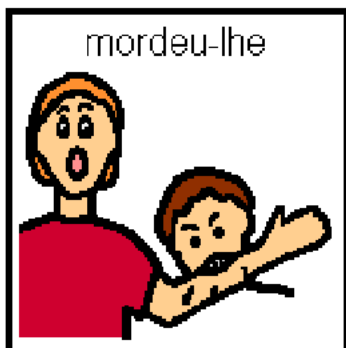
**Sentado à chaminé - né...**



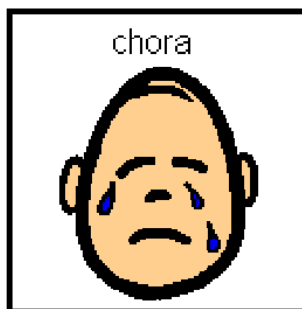
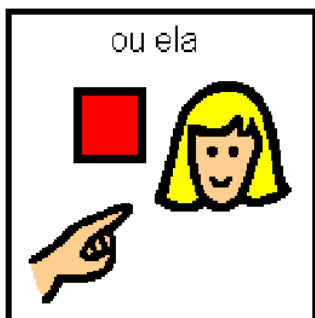
**veio uma pulga - ga...**



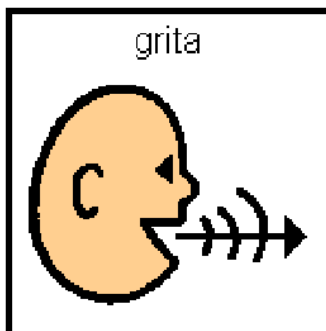
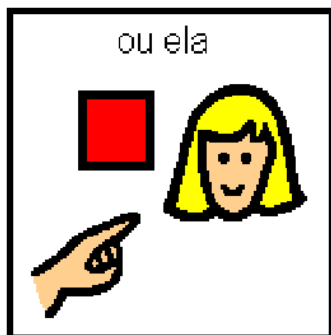
**mordeu-lhe o pé - é.**



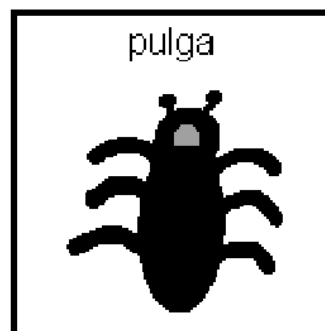
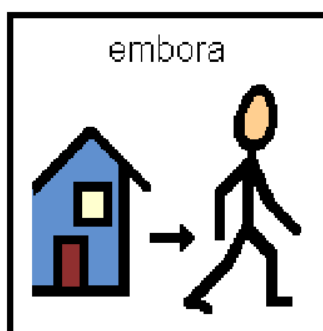
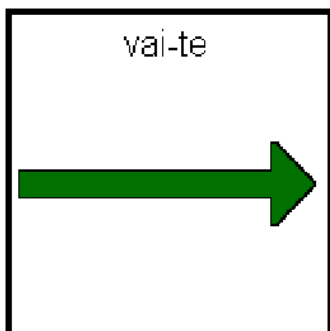
**Ou ela chora...**



**Ou ela grita.**



## **Ou vai-te embora, pulga...**



**...Maldita!**

## Ateliê de Expressão Plástica: Construção de Sardinhas

### Os Santos Populares Construção de Sardinhas



Construção de uma sardinha.

### Os Santos Populares Construção de Sardinhas



Construção de uma sardinha a partir da escolha das 6 peças que a compõem.

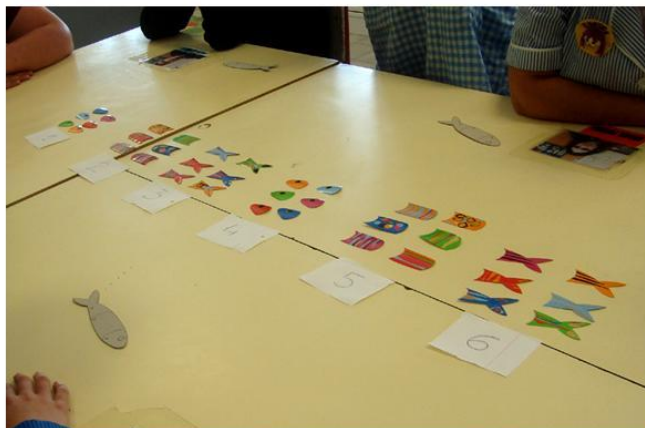
- 1- Reconhecer a numeração de 1 a 6.
- 2 – Noções: Frente e Verso.
- 3- Escolha livre de padrões (composição Livre).
- 4- Colagem.

## Os Santos Populares Construção de Sardinhas



3- Escolha livre de padrões (composição Livre).  
4- Colagem.

## Os Santos Populares Construção de Sardinhas



Construção de uma sardinha a partir da escolha das 6 peças que a compõem.

1- Reconhecer a numeração de 1 a 6.

2 – Noções: Frente e Verso.

3- Escolha livre de padrões –( composição Livre).

4- Colagem.

## Os Santos Populares Construção de Sardinhas



Construção de uma sardinha a partir da escolha das 6 peças que a compõem.

1- Reconhecer a numeração de 1 a 6.

2 – Noções: Frente e Verso.

3- Escolha livre de padrões

4- Colagem.

## Os Santos Populares Construção de Sardinhas



A Sardinha do António:  
Frente e Verso

## **Os Santos Populares Construção de Sardinhas**



Construção de uma sardinha a partir da escolha livre das 6 peças que a compõem.

## **Ateliê Expressão Plástica: Dia da Criança (Peixe/Máscara e Polvo)**

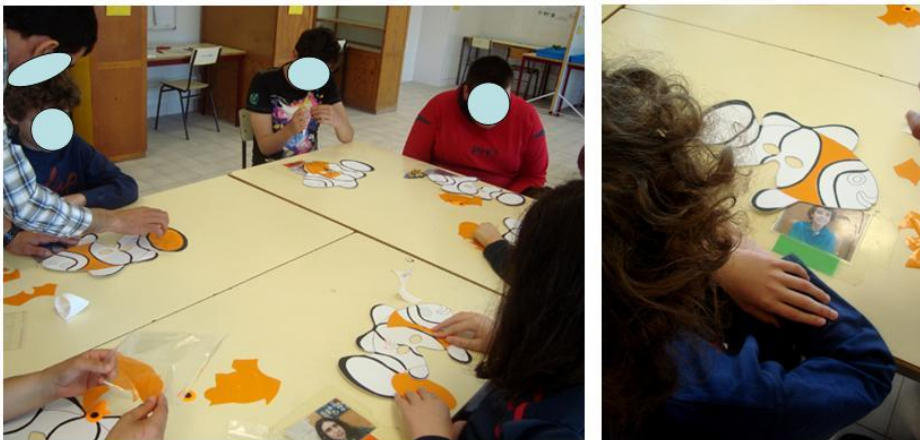
### **Ateliê Expressão Plástica Dia da Criança**



#### **Construção de um peixe/máscara**

- Organização e colagem de 11 peças em papel autocolante, sobre um suporte de cartão.

### **Ateliê Expressão Plástica Dia da Criança**



- Organização e colagem de 11 peças em papel autocolante, sobre um suporte de cartão.

## **Ateliê Expressão Plástica Dia da Criança**



- Organização e colagem de 11 peças em papel autocolante, sobre um suporte de cartão.

## **Ateliê Expressão Plástica Dia da Criança**



- Organização e colagem de 11 peças em papel autocolante, sobre um suporte de cartão.

## **Ateliê Expressão Plástica Dia da Criança**



Peixe/Máscara do António.

## **Ateliê Expressão Plástica Dia da Criança**



Construção de um Polvo – Decoração dos oito tentáculos.

## **Ateliê Expressão Plástica Dia da Criança**



Construção de um Polvo – Decoração dos oito tentáculos/montagem.

## **Ateliê Expressão Plástica Dia da Criança**

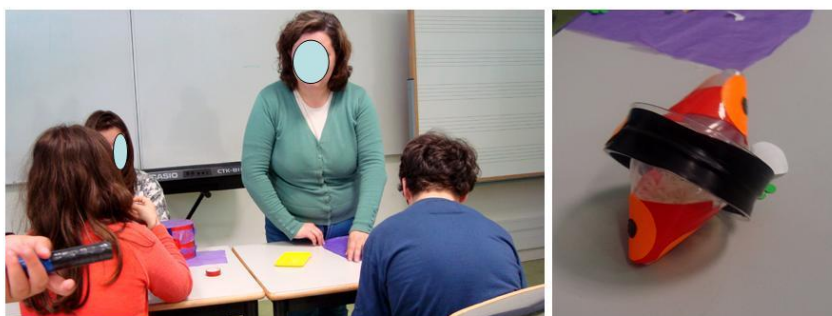


Polvo construído e decorado pelo António

**ANEXO 6 –Imagens/Materiais observação direta/participante 2º Contexto**  
**Imagens e Materiais – 2º Contexto (Sala de Aula / Grupo-turma)**

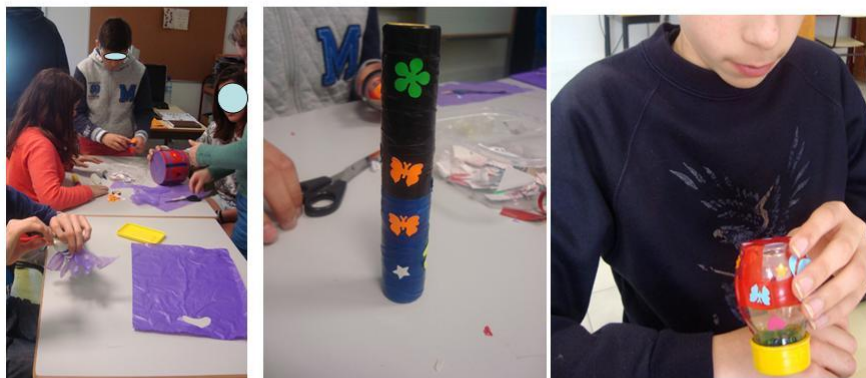
## **Construção de Instrumentos –“Aula de Educação Musical”**

### **Construção de instrumentos musicais – Aula de Educação Musical**



Construção de instrumentos musicais a partir da reutilização de diversos materiais.

### **Construção de instrumentos musicais – Aula de Educação Musical**



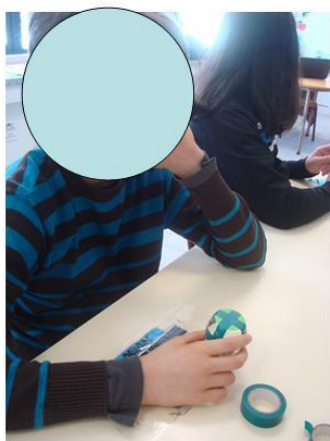
Construção de instrumentos musicais.

## **Construção de instrumentos musicais – Aula de Educação Musical**



Construção de instrumentos: escolha dos materiais para a decoração de maracas.

## **Construção de instrumentos musicais - – Aula de Educação Musical**



Construção de instrumentos musicais a partir da reutilização de diversos materiais.

## **Construção de instrumentos musicais - – Aula de Educação Musical**



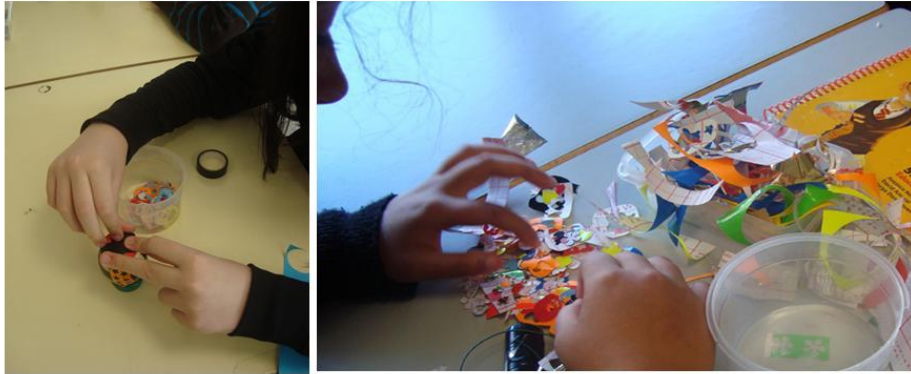
Construção de instrumentos musicais a partir da reutilização de diversos materiais.

## **Construção de instrumentos musicais – Aula de Educação Musical**



Construção de instrumentos musicais a partir da reutilização de diversos materiais.

## **Construção de instrumentos musicais - – Aula de Educação Musical**



Construção de instrumentos musicais a partir da reutilização de diversos materiais.

## **Construção de instrumentos musicais – Aula de Educação Musical**



Construção de instrumentos musicais a partir da reutilização de diversos materiais.

## **Construção de uma flor para o Dia da Mãe – Aula de Educação Tecnológica**

### **Dia da Mãe Construção de uma Flor**



Construção de uma flor a partir da reutilização de diversos materiais – atividade desenvolvida no Ateliê de Artes Plásticas e na Disciplina de Educação Tecnológica

Esquema de construção da flor, entregue aos colegas de turma do António.

### **Dia da Mãe Construção de uma Flor**



Construção de uma flor a partir da reutilização de diversos materiais.

**Esquema de Construção da Flor, entregue aos alunos na aula de Educação Tecnológica:**

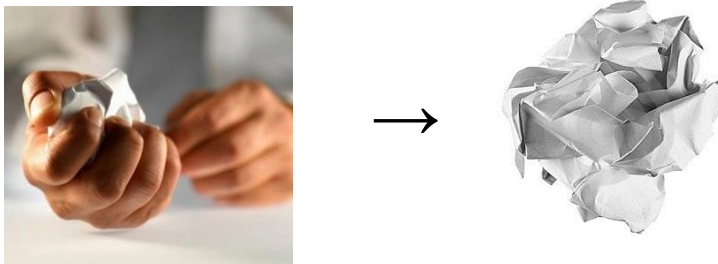
## **CONSTRUÇÃO DE UMA FLOR**

### **CORTAR O GARRAFÃO**



**CORTAR AS QUATRO PÉTALAS.**

### **AMACHUCAR FOLHAS DE JORNAL.**



**FAZER UMA BOLA DE PAPEL.**

### **REVESTIR A BOLA DE PAPEL COM O SACO DE PLÁSTICO.**



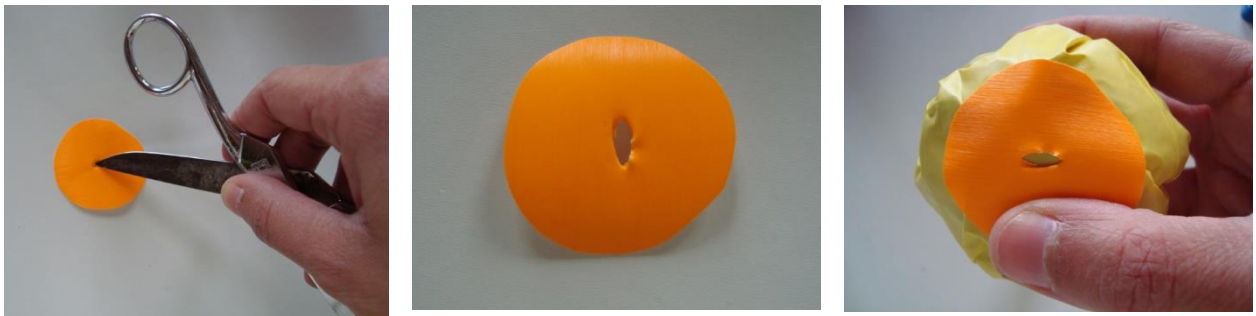
**FECHAR O SACO COM FITA-COLA.**

**FURAR A TAMPA DO GARRAFÃO COM UMA TESOURA.**



**FURAR A TAMPA, DE MODO A QUE SEJA POSSIVEL ENCAIXAR A BOLA DE PAPEL ENVOLVIDA NO SACO DE PLÁSTICO.**

**RECORTAR UM CIRCULO EM PAPEL AUTOCOLANTE E FURA-LO NO CENTRO.**



**COLAR O CÍRCULO DE PAPEL AUTOCOLANTE JÁ FURADO NA BOLA DE PAPEL REVESTIDA COM O SACO DE PLÁSTICO.**

**FURAR O CENTRO DA BOLA DE PAPEL COM A TESOURA.**

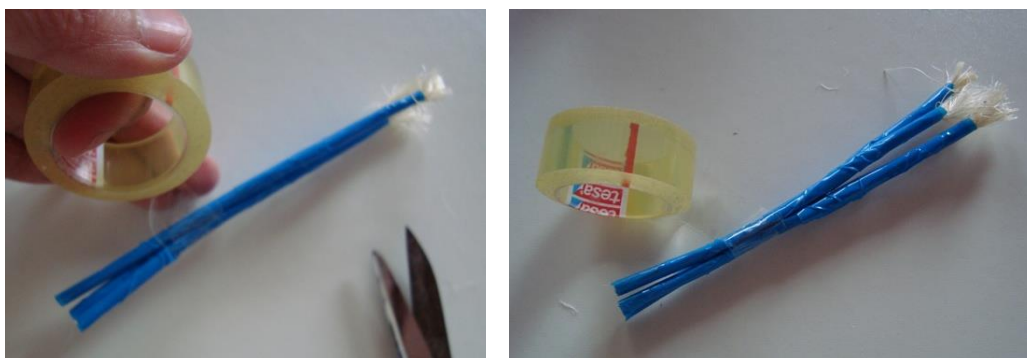


**CORTAR TRÊS CORDAS SISAL DO MESMO TAMANHO.**

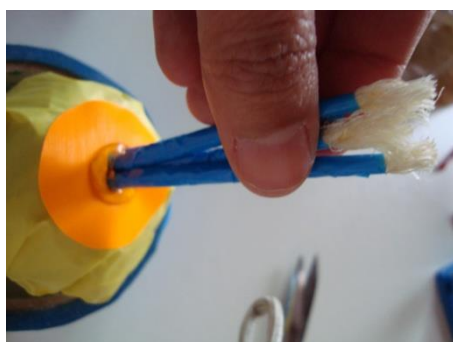


**REVESTIR A CORDA SISAL COM FITA-COLA COLORIDA, DEIXANDO UMA DAS ESTREIMIDADES DA CORDA À VISTA.**

**UNIR AS TRÊS CORDAS DE SISAL COM FITA-COLA.**



**ENCAIXAR AS CORDAS SISAL NO FURO FEITO NA BOLA DE PAPEL.**



**COLOCAR COLA LÍQUIDA NA CORDA, ANTES DE A ENCAIXAR NA BOLA E PAPEL.**

**ENCAIXAR A BOLA DE PAPEL, E O TRONCO, NO FURO FEITO NA TAMPA DO GARRAFÃO.**



**COLAR COM FITA-COLA O TRONCO AO SACO DE PLÁSTICO QUE ENVOLVE A BOLA DE PAPEL.**

**DECORAÇÃO DA FLOR.**

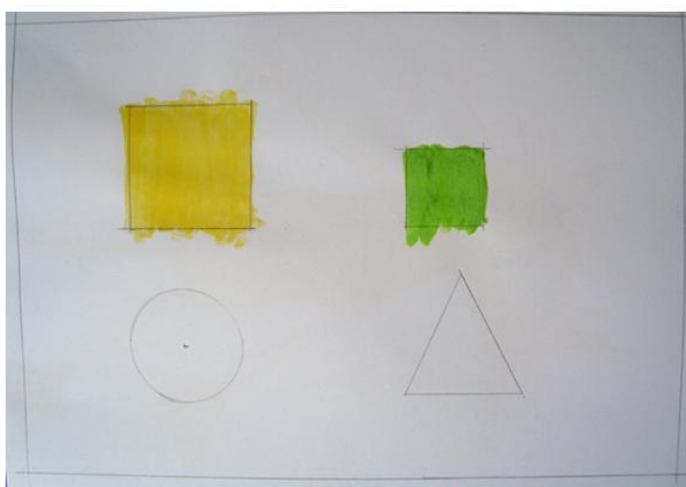


**PARA DECORAR A FLOR PODEMOS UTILIZAR PAPEL AUTOCOLANTE COLORIDO, FITAS COLORIDAS, CORRETOR, ETC.**



## **Pintura a guache – “Aula de Educação Tecnológica”**

### **Aula de Educação Tecnológica – Pintura a guache**



Composição geométrica realizada/pintada pelo António.

## **ANEXO 7 - Relato do Discurso Docente**

De forma a facilitar a análise dos relatos descritos foi elaborado um quadro, onde foram categorizadas as temáticas em função o conteúdo do discurso e a temática em estudo.

Temas: Criatividade, Socialização, Inclusão e Ambientes/Contextos – Sala de aula.

**Tabela III**

<b>Temas</b>	<b>Categorias</b>
Criatividade	O Contributo da Criatividade no ensino das Artes Plásticas para a Estimulação da Criatividade (A)
	Desenvolver Competências Sociais (B)
	Realização de Aprendizagens (C)
Socialização	A Criatividade no ensino das Artes Plásticas Estimula a Expressão/Comunicação do Aluno com PEA (D)
	A Criatividade no ensino das Artes Plásticas Promove a Socialização do Aluno com PEA (E)
	Tratar questões Relacionais através do ensino das Artes Plásticas (F)
Inclusão	A Criatividade no ensino das Artes Plásticas Facilitador da Inclusão do Aluno com PEA (G)
	A Criatividade no ensino das Artes Plásticas Facilitador de um Ambiente Harmonioso e Seguro (H)
Ambientes/Contextos – Sala de aula	A empatia e atitude pró-ativa por parte do professor do ensino regular em sala de aula, promove a socialização/inclusão do Aluno com PEA (I)
	A falta de estimulação do aluno com PEA em sala de aula origina desinteresse/indisciplina, dificultando a sua socialização/inclusão. (J)

	<b>Ambientes Normalizadores Facilitam a Socialização promovendo a Inclusão (L)</b>
--	--

### **Relato de discurso docente nº1**

O Docente de Educação Especial, considera ser muito difícil trabalhar com o António quando este se recusa a cooperar, afirma não haver quem o faça mudar de ideias. Esta recusa segundo este, tem surgido sistemática nas aulas de Educação Tecnológica. O António **recusa-se sistematicamente a trabalhar/participar nas atividades propostas (J1)**, limitando-se a entrar na sala de aula, pousar o tabuleiro dos materiais na mesa, **cruzar os braços sobre a mesma deitando neles a cabeça**, e assim permanece até ao final da aula.

**Segundo o Docente de Educação Especial que apoia o António, a Docente de Educação Tecnológica não interage com o aluno. Diz que “é como se ele não existisse, não fizesse parte da turma (J2)”.**

**Não adapta as atividades (J3), não pergunta se ele precisa de ajuda ou se tem os materiais (J4). Não demonstra qualquer empatia pelo aluno.**

### **Relato de discurso docente nº2**

A Docente de Música, refere que **adora trabalhar com alunos com Necessidades Educativas Especiais (I1)**. Referindo também que o António se **porta muito bem** nas aulas de música, **participando sempre nas atividades propostas (I2)**. Numa das aulas práticas, **deu-lhe as maracas, instrumento que adora, para acompanhar uma música, como o aluno tem dificuldades de coordenação, deu-lhe algum apoio no início do exercício (I3), e este em seguida marcou o ritmo com a ajuda de um colega (L1)**, e acompanhou a música até ao fim. Considera a turma em que este aluno está integrado, difícil, sendo constituída por alunos muito irrequietos, mas relata **que têm uma atitude de companheirismo para com ele (E1), estão sempre prontos para o ajudar (L2)**. **Refere que as atividades desenvolvidas no âmbito das artes plásticas, contribuem de forma muito positiva para o desenvolvimento da comunicação/expressão do aluno em estudo (D1)**, dando como exemplo a aula de música dedicada á construção de instrumentos musicais.

### **Relato de discurso docente nº3**

Segundo o Professor de Educação Especial, o António **reage de forma diferente conforme o contexto**, o meio envolvente tem para ele grande importância. Na aula de Música o **ambiente é mais harmonioso**, há mais **proximidade, entre a professora e os alunos**. O referido Professor, considera que a **professora de Música é muito dinâmica, simpática e carinhosa com todos os alunos, dentro e fora da sala de aula (I4)**, criando com estes uma relação de proximidade e confiança. **Os alunos gostam muito dela (I5)**.

O António **demonstra interesse por ir às aulas de Música**, e **participa sempre nas atividades propostas**. Considera que a referida professora **leva a sério a inclusão, não pondo os alunos com necessidades educativas especiais de parte (I6)**, fazendo sempre questão que estes **participem em todas as atividades da escola (festas e comemorações), integrados nas turmas, cantando com os colegas. (L3)**

Considera que, em Educação Tecnológica o **ambiente é mais austero, a professora mantém uma posição mais fria, repreende constantemente os alunos, num tom de vós bastante elevado (J5)**. Para a referida professora é muito importante que a aula decorra em silêncio total.

Refere que a **professora de Educação Tecnológica não acompanha o António em sala de aula (J6)**, nem o aluno apoiado na Unidade de apoio á multideficiência que integra a mesma turma. Pensa que esta questão tem originado **o comportamento desadequado** do António nas aulas de Educação Tecnológica e, o **desinteresse por ele demonstrado pelas atividades desenvolvidas nesta disciplina (J7)**.

### **Relato de discurso docente nº4**

A docente de Educação Tecnológica após a primeira aula previamente preparada em conjunto com a investigadora, como professora de Educação Especial, (2º Observação direta /participante – 2º contexto pp.106-107), **considerou que a aula correu muito bem, que todos os alunos participaram na atividade de forma interessada e organizada (H1)**, referindo que ficou surpreendida com a atitude do

António, **na forma como interagiu com os colegas (E2), distribuindo os materiais (B1)**. A docente referiu não estar à espera que o António **aderisse tão bem á atividade proposta, “trabalhando com a turma (G1), interagindo e comunicando com os colegas” (D2)**.

#### **Relato de discurso docente nº5**

Após a aula de música, onde os alunos construíram vários instrumentos musicais a partir da reutilização de diversos materiais (1º Observação direta /participante – 2º contexto pp.103-106), a professora desta disciplina **salientou, a criatividade com que os alunos abordaram o tema, na forma como exploraram os materiais disponíveis (A1)**. Também fez referência á importância que teve entreajuda e a troca de ideias entre os alunos **favorecendo a interação e comunicação entre todos (D3)**. Considerou que **as atividades neste âmbito, contribuem para a criação de um ambiente de camaradagem (F1) entre TODOS (G2), gerando um bom ambiente de trabalho (H2)**.

Também considerou a **atividade relevante para a realização das aprendizagens (C1)**, através da experimentação e partilha de saberes, entre TODOS os participantes.

#### **Relato de discurso docente nº6**

A professora de Educação Especial que acompanha os alunos com PEA, apoiados na Unidade de Ensino Estruturado, refere a **relevância das atividades desenvolvidas no âmbito das Artes Plásticas**, no treino/desenvolvimento da atenção/concentração nos alunos com PEA, constatando que as metodologias utilizadas nesta disciplina, de forma lúdica, **facilitam as aprendizagens (C2)** de diversos conteúdos (português, matemática, desenvolvimento pessoal e social ...), concluindo que **as estratégias utilizadas promovem a socialização destes alunos (E3), facilitando a inclusão (G3)** dos mesmos.

### **Relato de discurso docente nº7**

O professor de Educação Especial que acompanha os alunos com PEA, apoiados na Unidade de Ensino Estruturado, considera que os ateliês de Artes Plásticas foram uma mais valia para esta unidade, tanto pela forma sistemática como foram lecionados, como pelo recurso a **estratégias criativas, que motivaram os alunos, e facilitaram as suas aprendizagens (C3) e comunicação (D4)**. Refletindo, que estes ateliês ao terem em consideração os diversos conteúdos e objetivos definidos para cada aluno, deram uma grande contribuição no que diz respeito á sistematização dos objetivos/conteúdos adquiridos, ao desenvolvimento dos objetivos/conteúdos em aquisição, e á ampliação de objetivos/conteúdos a adquirir por cada um dos alunos com PEA.

Considera também que as atividades desenvolvidas neste âmbito, deram um **grande contributo, para a socialização (E4) e inclusão destes alunos na escola (G4)**, envolvendo as suas turmas e professores do ensino regular, em vários dos projetos desenvolvidos.

## **ANEXO 8 - Relato de Discurso de Encarregados de Educação**

De forma a facilitar a análise dos relatos dos encarregados de educação descritos foi elaborado um quadro, onde foram categorizadas as temáticas em função das preocupações existentes e o tema em estudo.

Temas: Criatividade, Socialização, Inclusão e Envolvimento Parental.

**Tabela IV**

<b>Temas</b>	<b>Categorias</b>
Criatividade	Desenvolver Competências Sociais (A)
	Realização de Aprendizagens (B)
Socialização	A Criatividade no ensino das Artes Plásticas Estimula a Expressão/Comunicação do Aluno com PEA (C)
	A criatividade no ensino das Artes Plásticas Promovem a Socialização do Aluno com PEA (D)
Inclusão	A criatividade no ensino das Artes Plásticas Facilitador da Inclusão do Aluno com PEA (E)
	A Criatividade no ensino das Artes Plásticas Facilitador de um Ambiente Harmonioso e Seguro (F)
Ambientes/Contextos – Sala de aula	A empatia e atitude pró-ativa por parte do professor do ensino regular em sala de aula, promove a socialização/inclusão do Aluno com PEA (G)
	A falta de estimulação do aluno com PEA em sala de aula origina desinteresse/indisciplina, dificultando a sua socialização/inclusão. (H)
	Ambientes Normalizadores Facilitam a Socialização promovendo a Inclusão (I)
Envolvimento Parental	Desenvolvimento/aplicação pelos Encarregados

	de Educação dos projetos criativos da escola em casa (J)
	Envolvência dos Encarregados de Educação em projetos criativos na escola (L)

### **Relato de discurso de encarregado de educação nº1**

O Encarregado de Educação de um dos alunos com PEA apoiado na Unidade, considera excelente, a iniciativa do atelier de **Expressão Plástica**, relata ter adorado os trabalhos que o seu educando realizou e levou para casa, referindo que tem todos os trabalhos guardados no quarto. **Pensa que a atitude pró-ativa da professora (G1) e este tipo de atividade é motivadora e integradora (E1), aumentando a autoestima do aluno e facilitando a (G1) sua comunicação (C1) e socialização (D1)(G1), podendo este mostrar aos outros que também é capaz de fazer (E2).** Considera também **que estas atividades facilitam as aprendizagens, (A1)** pois **aprender os vários conteúdos recorrendo a estes “artefactos” é mais estimulante para os alunos com esta problemática (PEA) (B1).** Referiu que o seu educando gosta muito de participar nas atividades que têm sido promovidas no atelier de Expressão Plástica, considerando os objetos muito expressivos, comunicativos e com muita cor. Referiu ter **repetido em casa em família, a construção de alguns dos objetos realizados no atelier (J1)** recorrendo aos esquemas de construção entregues pela investigadora aos alunos. **Considera que a investigadora poderia disponibilizar ateliers semelhantes para pais e filhos (L1).**

### **Relato de discurso de encarregado de educação nº2**

A encarregada de educação do António referiu a importância **da pró –atividade dos professores (G2)** e das atividades desenvolvidas no âmbito da criatividade nas artes plásticas, considerando um **facilitador á comunicação (C2) e socialização (D2) (G2) do seu educando, visto encorajar o trabalho de grupo, privilegiando a interação e a entreaajuda entre TODOS os alunos, desenvolvendo assim competências sociais (A2).** A encarregada de educação também referiu que o António mostrou interesse pelos

projetos realizados na escola, **tendo repetido a construção da abelha em casa com a ajuda dos pais (J2).**

### **Relato de discurso de encarregado de educação nº3**

A encarregada de educação de um dos alunos com PEA apoiados na Unidade de Ensino Estruturado abordou a investigadora pedindo-lhe que permanecesse nesta unidade a tempo inteiro, cuidando a relevância do trabalho por ela desenvolvido com os alunos com PEA. Considerando que as **atividades promovidas no âmbito das artes plásticas desenvolvidas neste projeto foram uma mais valia**, tanto pela **forma pró-ativa (G3) e criativa e como foram expostos conteúdos/conceitos (B2), desenvolvendo competências sociais (A3)**, como na forma como as **atividades promoveram a comunicação (C3) e socialização (D3) e inclusão destes alunos na escola (E3), tendo “aberto” a unidade á comunidade escolar (F1)**, e de certa forma desmistificando esta problemática. Também refere a **importância da participação dos pais nos projetos desenvolvidos na escola, considerando as atividades desenvolvidas no âmbito das artes plásticas facilitadoras desta cooperação (L2), considerando uma mais valia o envio dos esquemas de construção dos objetos desenvolvidos nos ateliês de expressão plástica possibilitando a partilha das atividades desenvolvidas na escola com os pais, dando a oportunidade destes darem continuidade ás mesmas em casa (J3).**

### **Relato de discurso de encarregado de educação nº4**

A encarregada de educação do António referiu a falta de **estimulação do seu educando em sala de aula, como uma das causas do seu desinteresse pela escola e de comportamentos menos adequados por parte do aluno (H1).**

Referiu também que um **ambiente harmonioso, de entreaajuda e de troca de experiências favorece socialização/inclusão de alunos com esta problemática (I1).**

## ANEXO 9 - Carta ao Diretor do Agrupamento



Faculdade de Ciências Sociais E Humanas  
MESTRADO EM CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO – EDUCAÇÃO ESPECIAL

Exma Sra Diretora do  
Agrupamento de Escolas XXXX

Assunto: Pedido de Autorização para utilização de informação no âmbito de uma Investigação

XXXX, 09 de Janeiro de 2014

Eu, Marta Gonçalves Gaspar, no âmbito do meu trabalho como docente de Educação Especial e tendo em conta o apoio a dar aos docentes do ensino regular e a alunos com PEA diagnosticados, proponho-me aplicar estratégias valorizadoras da criatividade nas artes plásticas como forma de contribuir para a melhoria da sociabilização destes alunos. Tal aplicação será sujeita a avaliação diagnóstica, continuada e final, dos seus efeitos e eventual reformulação se necessário.

Solicito a V. Exa que me seja autorizado o uso de parte dos resultados tratados, de forma anónima, para fins de investigação de âmbito académico, que se inclui no Mestrado em Ciências da Educação - Educação Especial, da Universidade Fernando Pessoa e tem como título “Criatividade nas Artes Plásticas no 2º ciclo do ensino Básico como Chave para a inclusão de alunos com perturbações do espectro do autismo” sob a orientação da Prof. Doutora Tereza Ventura.

Solicito ainda que me permita solicitar autorização aos encarregados de educação dos alunos, para o mesmo efeito.

Com os melhores cumprimentos, agradeço desde já.

A Mestranda

---

Autorizo a utilização de resultados, mediante aceitação expressa dos encarregados de educação dos alunos apoiados e desde que garantido o anonimato dos menores.

A Diretora do Agrupamento

---

## **ANEXO 10 – Pedido de Consentimento Informado Encarregado de Educação**

# **DECLARAÇÃO DE CONSENTIMENTO INFORMADO**

Mestrado em Ciências da Educação - Educação Especial, da Universidade Fernando Pessoa, com o título “Criatividade nas Artes Plásticas no 2º Ciclo de Ensino Básico como chave para a inclusão de alunos com perturbações do espectro do autismo,” sob a orientação de Doutora Tereza Ventura.

Eu, abaixo-assinado \_\_\_\_\_, responsável pelo participante no projeto \_\_\_\_\_, 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 objetivos e os métodos. Além disso, foi-me afirmado que tenho o direito de recusar a todo o tempo a sua e minha 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: \_\_\_\_/\_\_\_\_/20\_\_

**Assinatura do Responsável pelo participante no projeto:** \_\_\_\_\_

O Investigador responsável:

**Nome:** Marta Gonçalves Gaspar

**Assinatura:** \_\_\_\_\_

## **ANEXO 11 – Pedido de Consentimento Informado Professores**

# **DECLARAÇÃO DE CONSENTIMENTO INFORMADO**

Mestrado em Ciências da Educação - Educação Especial, da Universidade Fernando Pessoa, com o título “Criatividade nas Artes Plásticas no 2º Ciclo de Ensino Básico como chave para a inclusão de alunos com perturbações do espectro do autismo,” sob a orientação de Doutora Tereza Ventura.

Eu, abaixo-assinado \_\_\_\_\_, participante no projeto 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 objetivos e os métodos. Além disso, foi-me afirmado que tenho o direito de recusar a todo o tempo a sua e minha 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: \_\_\_\_/\_\_\_\_/20\_\_

**Assinatura do Responsável pelo participante no projeto:** \_\_\_\_\_

O Investigador responsável:

**Nome:** Marta Gonçalves Gaspar

**Assinatura:** \_\_\_\_\_