SARA ISABEL SILVESTRE GASPAR

O CONTRIBUTO DA EXPRESSÃO PLÁSTICA PARA O DESENVOLVIMENTO EDUCATIVO DE ALUNOS COM DÉFICE COGNITIVO EM CONTEXTO INCLUSIVO

Orientador: Jorge Serrano

Escola Superior de Educação Almeida Garrett

Lisboa

2012

SARA ISABEL SILVESTRE GASPAR

O CONTRIBUTO DA EXPRESSÃO PLÁSTICA PARA O DESENVOLVIMENTO EDUCATIVO DE ALUNOS COM DÉFICE COGNITIVO EM CONTEXTO INCLUSIVO

Dissertação apresentada para a obtenção do Grau de Mestre em Educação Especial no Curso de Mestrado em Ciências da Educação, na especialidade de Educação Especial e Domínio Cognitivo e Motor, conferido pela Escola Superior de Educação Almeida Garrett.

Orientador: Professor Doutor Jorge Serrano

Escola Superior de Educação Almeida Garrett

Lisboa

2012

EPÍGRAFE

Cada aluno não é apenas um número na sala de aula, mas um ser humano complexo, com necessidades peculiares.

Os professores fascinantes transformam a informação em conhecimento e o conhecimento em experiência. Sabem que apenas a experiência é registada de maneira privilegiada nos solos da memória, e somente ela cria avenidas na memória capazes de transformar a personalidade.

(Cury, 2006, p. 59)

DEDICATÓRIA

Ao meu pai e avô, pelo carinho, força interior e espiritual.

A todos os alunos que me inspiram de uma forma especial.

AGRADECIMENTOS

Para começar… ao Professor Doutor Jorge Serrano, um agradecimento muito especial pelo privilégio de contactar com o seu conhecimento, capacidade de transmitir a sua sabedoria, pela sua disponibilidade sempre atenta e motivadora ao longo da orientação deste projeto e ainda pela sua simplicidade e até sentido de humor que davam uma nota de cor a horas um pouco cinzentas.

Ao meu marido Carlos Filipe, agradeço todo o carinho, amizade, companheirismo e compreensão sempre demonstrados nos piores e melhores momentos, enfim, por toda a sua ajuda que tornou assim possível o alcanço de mais uma meta tão importante na minha vida.

À minha família e principalmente à minha mãe e irmã, agradeço todo o apoio que sempre me deram até hoje, e que sei que vão continuar a dar para eu nunca desanimar com as dificuldades da vida e para seguir os meus sonhos, mas sempre com os pés bem assentes na terra.

Para terminar… e não menos importante, quero ainda agradecer a todos aqueles, que sabem perfeitamente quem são, que me ajudaram e apoiaram diretamente ou indiretamente. Sei que são apenas palavras, mas que sabem sempre bem, pois cada um em especial apoiou-me à sua medida. Sinto-me muito feliz por ter a possibilidade de privar com pessoas tão verdadeiras, agradeço a todos de **coração**.

RESUMO

A Expressão Plástica suscita grande interesse na maioria dos alunos. Porém, a generalidade dos docentes manifesta pouca motivação na introdução da mesma nas suas práticas pedagógicas. Tal não é desejável para os alunos, em geral, despontando um problema mais significativo para os alunos com disfunções a nível da cognição, atendendo que, pela natureza da sua tipologia, sentem-se mais à vontade em atividades que recorram a manipulação motora – como a Expressão Plástica – do que em tarefas de cariz abstrato ou simbólico. Assim, procurou-se com esta investigação verificar quais os contributos da Expressão Plástica para o desenvolvimento educativo de alunos com Défice Cognitivo em contexto inclusivo. Constituiu-se como fundamentos teóricos uma pesquisa bibliográfica de modo a explicitar os conceitos fundamentais inerentes à respetiva situação problema. Assumindo-se a pesquisa deste projeto como uma investigação etnográfica, do tipo descritiva e interpretativa, elegeu-se uma metodologia eminentemente qualitativa. Para a coleta de dados recorreu-se a instrumentos e técnicas como a análise documental referente ao tema, entrevistas de grupo – *focus groups* a três grupos de estudo: Grupo A – professores do 1º ciclo; Grupo B – professores do 2º ciclo; Grupo C – alunos com Défice Cognitivo, e notas de campo. No tratamento da informação recolhida, a técnica utilizada para a categorização e sistematização dos dados obtidos assentou na análise de conteúdo. Através deste estudo foi possível verificar que os contributos da Expressão Plástica são uma mais-valia para o desenvolvimento educativo dos alunos com Défice Cognitivo. Quando trabalhada em interdisciplinaridade com outras áreas, motiva e promove o gosto pela escola e pelas aprendizagens e consequentemente contribui para um maior sucesso académico, social e inclusivo dos alunos em questão.

Palavras-chave: Inclusão, Expressão Plástica, Necessidades Educativas Especiais, Desenvolvimento e Aprendizagem, Défice Cognitivo.

ABSTRACT

The Plastic Expression arouses a big interest at the majority of students. However, most teachers aren't motivated to introduce it on their classes. That isn't desirable to students, in general, leading to a more significant problem to those with cognitive dysfunctions, because, due to the nature of their problems, they fell more comfortable on activities appealing to motor manipulation - such as Plastic Expression – than on tasks of a symbolic or abstract nature. Therefore with this investigation we searched to check what are the contributes of the Plastic Expression to the educational development of the students with Cognitive Deficit at an inclusive context. As theoretical basis there is a bibliographic research to clarify the fundamental concepts inherent to the problem. Assuming the research of this project as an ethnographic investigation, a descriptive and interpretive one, we elected a qualitative methodology. To the data collection we used instruments and techniques such as the documental analysis related to the theme, group interviews – focus groups to three study groups: Group A – 1st grade teachers; Group B – 2nd grade teachers; Group C – Students with Cognitive Deficit, and field notes. When analyzing the information, the technique used to the categorization and systematization of the achieved data was the content analysis. At the end of this study it was possible to see that the contributes of the Plastic Expression are a surplus value to the educational development of the students with Cognitive Deficit. When worked interdisciplinary with other areas it motivates and improves the interest for school and for learning and, consequently contributes for a major academic, social and inclusive success of this kind of students.

Key words: Inclusion, Plastic Expression, Educational Special Needs, Development and Learning, Cognitive Deficit.

ABREVIATURAS E SIGLAS

- **AAIDD** - ***A**merican **A**ssociation on **I**ntelectual and **D**evelopmental **D**isabilities*
- **AAMR** - ***A**merican **A**ssociation on **M**ental **R**etardation*
- **APA** - ***A**merican **P**sychological **A**ssociation*
- **CNE** - **C**onselho **N**acional de **E**ducação
- **DA** - **D**ificuldades de **A**prendizagem
- **DC** - **D**éfice **C**ognitivo
- **DID** - **D**ificuldades **I**ntelectuais e **D**esenvolvimentais
- **DM** - **D**eficiência **M**ental
- **EF** - **E**ducação **F**ísica
- **EM** - **E**ducação **M**usical
- **EP** - **E**xpressão **P**lástica
- **EVT** - **E**ducação **V**isual e **T**ecnológica
- **HGP** - **H**istória e **G**eografia de **P**ortugal
- **LP** - **L**íngua **P**ortuguesa
- **MAT** – **M**atemática
- **MLP** – **M**emória a **L**ongo **P**razo
- **NEE** - **N**ecessidades **E**ducativas **E**speciais
- **OMS** - **O**rganização **M**undial de **S**aúde
- **Prof** - **P**rofessor(a)
- **QI** - **Q**uociente de **I**nteligência
- **UNESCO** - ***U**nited **N**ations **E**ducational, **S**cientific and **C**ultural **O**rganization*

ÍNDICE GERAL

EPÍGRAFE **2**

DEDICATÓRIA **3**

AGRADECIMENTOS **4**

RESUMO **5**

ABSTRACT **6**

ABREVIATURAS E SIGLAS **7**

ÍNDICE GERAL **8**

ÍNDICE DE FIGURAS E QUADROS **12**

ÍNDICE DE APÊNDICES **13**

ÍNDICE DE ANEXOS **14**

INTRODUÇÃO **15**

PARTE I – MOTIVOS E OBJETIVOS DA INVESTIGAÇÃO **17**

1. Explicitação do problema **18**

2. Tipo de investigação **19**

3. Justificação da investigação **20**

4. Questões de investigação **21**

4.1 Questão de partida **21**

4.2 Subquestões **21**

5. Propósitos do trabalho **22**

5.1 Objetivo geral **22**

5.2 Objetivos específicos **23**

PARTE II – FUNDAMENTOS TEÓRICOS **25**

1. Concetualização 26

2. Antecedentes 27

3. Estado atual da arte 28

3.1 Escola e Educação inclusiva 28

3.1.1 Atores da Inclusão: Alunos, Professores, Família e Sociedade 33

3.1.2 O papel da aprendizagem colaborativa para a inclusão 35

3.2 Necessidades Educativas Especiais 36

3.3 Educação pela Arte 38

3.4 Artes na Educação 41

3.5 Expressão e Educação Plástica 42

3.6 Materiais e Técnicas 46

4. Desenvolvimento e Aprendizagem 48

4.1 Desenvolvimento 49

4.2 Aprendizagem 50

5. O Défice Cognitivo 53

5.1 A mudança de paradigma na conceção de deficiência mental 53

5.2 Inteligência 56

5.3 Cognição 58

5.4 Definição de Défice Cognitivo 60

5.4.1 Causas - Etiologia 62

5.4.2 Como ajudar? 63

5.4.3 Educação cognitiva 64

PARTE III – METODOLOGIA DE TRABALHO DE CAMPO 66

1. Contextualização do estudo 67

1.1 Meio 67

1.2 Escola 67

1.3 Grupos de estudo 68

2. Instrumentos de recolha de dados 69

2.1 Análise documental 70

2.2 Entrevista de grupo 71

3. Aplicação de técnicas e instrumentos 72

3.1 Validação 72

3.2 Procedimentos 73

4. Tratamento dos dados obtidos 75

5. Interpretação dos resultados 79

5.1 Caraterização académica dos alunos 79

5.2 Caraterização da interação social e relacional dos alunos 80

5.3 Momentos e situações do recurso à EP com alunos com DC 81

5.4 Necessidade de mais atividades de EP 83

5.5 Recurso à EP como meio de aquisição ou consolidação de aprendizagens ... 83

5.6 Atividades de EP para melhorar o desenvolvimento educativo 86

5.7 Alterações no desenvolvimento educativo com recurso à EP 89

5.8 Alterações no comportamento com recurso à EP 91

5.9 Conceito de escola e ducação inclusiva 94

5.10 Contributo da EP para a inclusão 98

5.11 Contributo da EP para uma profissão e inclusão na sociedade 102

5.12 Formação contínua 106

5.13 Formação na área de educação inclusiva 108

5.14 Necessidade de formação - NEE 109

5.15 Informação adicional 112

CONCLUSÕES E RECOMENDAÇÕES 115

LINHAS EMERGENTES DE PESQUISA 121

FONTES DE CONSULTA 122

1. Bibliográficas 122

2. Eletrónicas 129

3. Legislativas 130

ÍNDICE DE FIGURAS E QUADROS

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1 - Evolução da inclusão 31

Figura 2 - Localização dos sentimentos, emoções e instintos no cérebro 44

Figura 3 - A estrutura do cérebro 51

Figura 4 - Esquema da cognição 59

ÍNDICE DE QUADROS

Quadro 1 - Caraterização dos grupos de estudo 69

Quadro 2 - Género, habilitações e idade dos professores 77

Quadro 3 - Anos de serviços e anos de escolaridade que lecionam 77

Quadro 4 - Género, idade e ano de escolaridade dos alunos 78

ÍNDICE DE APÊNDICES

APÊNDICES i

Apêndice I – Pedido de autorização para a realização do estudo ii

Apêndice II – Entrevista ao grupo A (professores do 1º ciclo) iii

a) Guião iv

b) Protocolo vii

c) Análise de conteúdo xlii

Apêndice III – Entrevista ao grupo B (professores do 2º ciclo) lxviii

a) Guião lxix

b) Protocolo lxxii

c) Análise de conteúdo xcix

Apêndice IV – Entrevista ao grupo C (alunos com Défice Cognitivo) cxx

a) Guião cxxi

b) Protocolo cxxiv

c) Análise de conteúdo cxxxiii

Apêndice V – Notas de campo cxxxix

a) Registos cxl

b) Análise de conteúdo cxliii

ÍNDICE DE ANEXOS

ANEXOS cxlv

Anexo I - Ata do Conselho Pedagógico (aprovação do estudo)..... cxlv

Anexo II - Gráfico - *As minhas disciplinas preferidas*..... cxlvii

INTRODUÇÃO

Tudo começou numa tela em branco…

Este estudo realizou-se no âmbito do curso de mestrado de Ciências da Educação em Educação Especial e Domínio Cognitivo e Motor e tem como objetivo geral descrever e interpretar os contributos da Expressão Plástica no desenvolvimento educativo de alunos com Défice Cognitivo em contexto inclusivo.

A importância do presente estudo deve-se a vários fatores. Em primeiro, a escolha de abordar esta temática advém de uma motivação pessoal e gosto pela Expressão Plástica, fomentado pela necessidade e curiosidade em conhecer, de uma forma mais sustentada, os contributos que a Expressão Plástica pode oferecer no desenvolvimento educativo, social e inclusivo de alunos com necessidades educativas especiais.

Hoje, em Portugal, a inclusão é uma das temáticas mais pertinentes da atualidade e mais falada nas escolas, pois é uma preocupação constante promover a todos os alunos uma educação que prime pela igualdade e qualidade, que conduza cada vez mais a uma educação e escola inclusiva. O facto de se inserir alunos com necessidades educativas especiais, nas turmas de ensino regular e promover-lhes os recursos humanos e materiais necessários para um desenvolvimento pleno das suas capacidades, nem sempre é tarefa fácil, pois as escolas muitas vezes não estão ainda preparadas fisicamente e mentalmente para dar resposta a essas necessidades. (Rodrigues, 2012).

A opção pela problemática do Défice Cognitivo deve-se ao facto de ir de encontro às necessidades e à realidade que se vivia na escola onde se efetuou o estudo, pois a maioria dos alunos com necessidades educativas especiais apresentava Défice Cognitivo, como tal, considerou-se ser um motivo irrefutável dado a sua pertinência.

Os alunos com Défice Cognitivo ou, mais recentemente, com Dificuldade Intelectual e Desenvolvimental, normalmente são caracterizados por terem limitações significativas no funcionamento intelectual e do comportamento adaptativo, mais explicitamente no domínio conceptual, social e prático, ou seja, nas habilidades adaptativas que se manifestam antes dos 18 anos (Belo, Caridade, Cabral & Sousa, 2008).

Escolhido o tema, pretende-se com a questão de partida apurar: Quais os contributos da Expressão Plástica no desenvolvimento educativo de alunos com Défice Cognitivo em contexto inclusivo?

Neste sentido, ambiciona-se ampliar o conhecimento e possibilitar um melhoramento através da sensibilização da comunidade educativa e principalmente dos professores nesta área que é pouco explorada. Como refere Sousa (2009):

> "Interessa que uma investigação ultrapasse as fronteiras do conhecimento actual, avançando em áreas pouco conhecidas, desbravando novos conhecimentos, […] que sejam úteis a toda a humanidade, a uma nação, a uma ciência ou apenas a um grupo específico de sujeitos." (p.12)

O presente projeto está organizado por partes. A primeira parte descreve o ponto de partida para o desenvolvimento do trabalho e corresponde aos motivos e objetivos da investigação, no qual, se explicita o problema. Depois caracteriza-se o tipo de investigação que consiste numa investigação etnográfica do tipo descritiva e interpretativa, onde emerge a necessidade de eleger um método qualitativo. De seguida apresenta-se a justificação da investigação. As questões de investigação definem o conhecimento a atingir com o estudo que se pretende desenvolver, onde se define a questão de partida e as subquestões. Neste contexto são apresentados os propósitos do trabalho – objetivo geral e objetivos específicos.

Na segunda parte – Fundamentos teóricos, apresenta-se a concetualização; os antecedentes; o estado atual da arte, que em conformidade com a situação problema se desdobra em subtítulos.

No que diz respeito à terceira parte – Metodologia de trabalho de campo, explicita-se os grupos de estudo, a instrumentação de recolha de dados, a aplicação de técnicas e instrumentos, apresenta-se o tratamento dos dados obtidos e a respetiva interpretação dos resultados.

Para finalizar, dá-se a conhecer as conclusões e recomendações, onde se evidência os passos essenciais para a concretização dos objetivos e os aspetos relevantes abordados pela investigação e que possam ser considerados como acréscimos científicos para o aprofundamento do conhecimento sobre a problemática estudada. Tecem-se ainda algumas notas sobre a necessidade de linhas emergentes de pesquisa, que poderão dar corpo a futuras propostas de pesquisa. Apresenta-se as fontes de consulta que deram suporte ao trabalho realizado, os apêndices e os anexos com documentos que facilitam a compreensão do mesmo.

Salienta-se que as citações e referenciação bibliográfica caraterizaram-se segundo as normas da *American Psychological Association* [APA].

PARTE I

MOTIVOS E OBJETIVOS DA INVESTIGAÇÃO

Esta primeira parte tem como finalidade explicitar o problema, caracterizar o tipo de investigação, evidenciar a relevância do estudo justificando a investigação e, por fim, apresentar as questões de investigação e os propósitos do trabalho.

De acordo com Sousa (2009), inicia-se uma investigação porque "há necessidade de se procurar esclarecer uma dúvida, de responder a uma pergunta […] procurando-se sempre chegar a resposta de maior rigor. […] O seu objectivo centra-se em procurar conhecimentos que sejam úteis para o aumento do bem-estar humano." (p.12).

1. Explicitação do problema

> *"O problema é o objectivo da investigação, a meta que se pretende atingir, a pergunta científica para o qual procuramos resposta."*
>
> (Sousa, 2009, p.44)

Segundo Quivy e Campenhoudt (2003), a explicitação do problema "[…] é precisar a sua forma pessoal de pôr o problema e de lhe responder, embora se inscreva num quadro teórico lucidamente seleccionado" (p.102). Os mesmos autores referem que a explicitação da problemática permite ter consciência das ambições iniciais e limitá-las. Aqui, por vezes, pode ser a altura de reformular a pergunta de partida.

Nesta ótica, Sousa (2009) diz que pensar o estudo é uma etapa em que há necessidade de se refletir muito e ter em consideração questões, das quais duas são fundamentais: o "[...] "porquê" e "para quê" da investigação." (p.47). Para responder a estas questões deve-se primeiramente identificar o tema que nos motive, que nos interesse bastante desenvolver, e quais os aspetos específicos que se quer estudar. Nesta etapa, deve-se ler e refletir bem para conseguir partir do geral para o particular, ou seja, partir de um domínio que nos interesse que se queira investigar e conseguir identificar o tema, para depois se optar por uma metodologia de estudo quantitativo, qualitativo ou até qualitativo-quantitativo. (Sousa, 2009).

Para Bogdan e Biklen (1994), o investigador deve ser prático. O tema escolhido deve fazer parte do seu quotidiano e a escolha do que estudar deve implicar sempre ter acesso aos sujeitos envolvidos no estudo.

O problema é o ponto de partida de qualquer investigação. Como tal, a escolha de abordar esta temática advém de uma motivação, preocupação, necessidade e curiosidade em se conhecer de uma forma mais sustentada o problema em estudo e assim ampliar os conhecimentos, pois a vida é uma aprendizagem constante e, como cita Arends (1999):

> "[…] tornar-se competente, não importa em qual atividade, leva muito tempo. […] É necessário muito voluntarismo alimentado pelo desejo de perfeição; é necessário compreender que aprender a ensinar consiste num processo de desenvolvimento que se desenrola ao longo de toda a vida." (p.19)

Salienta-se que uma das grandes preocupações que levaram à opção por este trabalho foi o facto de se verificar que são poucos os professores do 1º ciclo e do 2º ciclo que recorrem à Expressão Plástica [EP] nas suas salas de aula, quando os alunos de ambos os ciclos manifestam imensa satisfação e prazer em realizar e desenvolver este tipo de atividades. Parafraseando Sousa (2003a) "A arte é em geral considerada uma perda inútil de tempo. Nas escolas não há espaços adequados destinados a estúdios de arte, as artes têm pouca ponderação nos currículos da escolaridade geral […]." (p.81).

Através da observação atenta do quotidiano, analisou-se os casos de necessidades educativas especiais [NEE] no agrupamento de escolas onde se leciona há três anos e verificou-se que há um elevado número de alunos com Défice Cognitivo [DC]. Também a par da experiência ligada à Expressão Plástica desde sempre, se sentiu a preocupação pessoal de melhorar, aperfeiçoar, igualizar e promover um desenvolvimento educativo, social e inclusivo junto de todos os alunos e em especial com os alunos com DC.

A partir desta reflexão emerge então a situação problema, a qual, de modo sumário, se prende, por um lado com o interesse que as Expressões, nomeadamente a Expressão Plástica, geram na maioria dos alunos e, por outro, com a escassa motivação que a generalidade dos docentes sentem para introduzir nas suas práticas pedagógicas quotidianas, as referidas Expressões. Ora se este facto é, por si, indesejável para os alunos em geral, constitui um problema mais significativo para os alunos com disfunções a nível da cognição, já que estes, pela natureza da sua tipologia, sentem-se muito mais à vontade em atividades de manipulação motora – que é o caso da Expressão Plástica – do que em tarefas de natureza abstrata, ou simbólica.

2. Tipo de investigação

"A investigação, tal como a diplomacia, é a arte do possível"

(W. Q. Patton)

Recorreu-se a investigação etnográfica do tipo descritiva e interpretativa, pelo que se adotou uma metodologia eminentemente qualitativa. Segundo Moreira (1994), a parte fulcral dos métodos de pesquisa qualitativos assenta na apreciação dos atores envolvidos, na sua perspetiva e «visão do mundo». O mesmo autor refere que:

> "A abordagem qualitativa exige, em geral, uma atitude por parte do investigador bem diferente da que está associada com os métodos quantitativos. Na medida, com efeito, em que os métodos qualitativos procuram fornecer uma visão ´por dentro`, é exigida aos investigadores uma flexibilidade e um envolvimento que não se encontram noutro tipo de estudos. Isto é particularmente evidente na investigação etnográfica." (Moreira, 1994, p.101)

A investigação etnográfica apoia-se fundamentalmente numa interação social entre o investigador e o investigado, ou seja, uma interação entre pessoas. O que quer dizer que o investigador está envolvido por inteiro no que estuda.

> "A investigação etnográfica e a experiência de intimidade que esta proporciona constituem, como já se referiu, um dos exemplos mais marcantes de pesquisa qualitativa. Em muitos aspectos a investigação etnográfica é a forma mais básica de pesquisa social. Não só tem uma longa história, mas possui uma forte semelhança com as rotinas com que as pessoas experienciam o mundo na sua vida de todos os dias. Ao longo dos últimos anos registou-se um acréscimo de interesse pela etnografia, quer do ponto de vista teórico quer prático, por parte de investigadores de muitas e diferentes áreas. Interesse que advém, em larga medida, de uma desilusão com os métodos quantitativos que por tanto tempo ocuparam uma posição dominante na maioria das ciências sociais." (Moreira, 1994, p.105)

3. Justificação da investigação

"Um excelente educador não é um ser humano perfeito, mas alguém que tem serenidade para se esvaziar e sensibilidade para aprender."

(Cury, 2006, p.17)

Para iniciar a justificação desta investigação recorre-se a Sousa (2009) quando diz:

> "Desde os alvores da humanidade que o homem procura conhecer o mundo em que vive e compreender a natureza dos fenómenos que o rodeiam.
> A experiencia prática obtida através do ensaio-e-erro, o raciocínio lógico com que analisa mentalmente as situações vivenciadas e a investigação, a procura do desconhecido, têm sido os principais meios utilizados pelo homem para procurar a informação de que necessita para alargar os seus conhecimentos." (Sousa, 2009, p.11)

A Arte e a Expressão Plástica [EP] fazem parte do quotidiano desde que nos lembramos e em educação, um dos objetivos e meta do dia-a-dia é «chegar» a todos os alunos. Como tal, houve a necessidade de se analisar o maior número de alunos com NEE que presentemente mais se evidenciassem no agrupamento de escolas onde se trabalha desde 2009. Como já se referenciou anteriormente, através dessa análise verificou-se que há uma maior incidência de alunos com DC, pelo que esta problemática veio enaltecer a preocupação em encontrar soluções relativamente a estes alunos que revelam mais

dificuldades ao nível do seu desenvolvimento educativo, social e relacional e, consequentemente, maior dificuldade na sua inclusão.

Considera-se ser bastante pertinente aprofundar o conhecimento nesta área, pois são poucos os estudos em Portugal que se debrucem sobre esta temática. Pretende-se contribuir com conhecimento que seja inovador e bastante útil para os alunos com DC, para os professores que trabalham com eles ou que poderão vir a trabalhar, para os seus colegas, pais e família, enfim, toda a comunidade educativa e sociedade onde estão inseridos. Assim, com esta investigação pretende-se averiguar quais os contributos da Expressão Plástica para o desenvolvimento educativo de alunos com Défice Cognitivo em contexto inclusivo, através da opinião de quem trabalha diretamente com eles, ou seja, os professores, bem como dos próprios alunos.

Ainda para complementar a justificação da investigação e com inspiração na frase expressa logo no início do autor Cury (2006), como nunca ninguém sabe tudo, pretende-se ganhar novos conhecimentos através desta investigação, para futuramente de algum modo se ajudar a comunidade educativa.

4. Questões de investigação

4.1 Questão de partida

Para se ilustrar o que se entende por questão de partida recorre-se a Quivy e Campenhoudt (2003) que dizem que a pergunta de partida consiste em começar a organizar o projeto de investigação, ou seja, através dessa pergunta o investigador tenta expressar da melhor forma possível o que pretende saber, elucidar e compreender melhor. Significa que é a partir da questão de partida que se deve trabalhar eficazmente.

Assim a questão de partida do presente trabalho é a seguinte:

Quais os contributos da Expressão Plástica para o desenvolvimento educativo de alunos com Défice Cognitivo em contexto inclusivo?

4.2 Subquestões

Segundo Quivy e Campenhoudt (2003) a intenção dos investigadores não é principalmente descrever, mas também compreender. Como tal, há necessidade de colocar

subquestões para guiarem e ajudarem a compreender melhor e seguir uma linha condutora para chegar à resposta da pergunta de partida. Seguem-se então as subquestões:

- Como são caracterizados os alunos com DC a nível académico?
- Como são caracterizados os alunos com DC a nível social e relacional?
- Em que momentos e situações os professores de 1º e 2º ciclo mais recorrem à EP com alunos com DC?
- Os alunos com DC têm tantas atividades de EP quanto gostariam de ter? Quais as suas razões?
- Qual a opinião do recurso à EP como meio de aquisição ou consolidação de aprendizagens em alunos com DC?
- Quais são as atividades de EP que mais se recorre para melhorar o desenvolvimento educativo de alunos com DC?
- Quais são as alterações que se verificam no desenvolvimento educativo de alunos com DC, quando se recorre à EP nas aulas e ou em atividades interdisciplinares?
- Quais são as alterações que se verificam no comportamento de alunos com DC, quando se recorre à EP nas aulas ou em atividades interdisciplinares?
- Qual a opinião de professores de 1º e 2º ciclo sobre o conceito de escola e educação inclusiva?
- Em que medida a EP contribui para a inclusão de alunos com DC?
- Em que sentido a experiência com a EP poderá encaminhar alunos com DC para a inclusão na sociedade a nível profissional?
- Em que medida a formação contínua faz sentido na profissão docente e os respetivos motivos?
- Qual a formação que professores de 1º e 2º ciclo têm frequentado na área de educação inclusiva?
- Qual a necessidade de formação de professores de 1º e 2º ciclo relativamente à lidação pedagógica com alunos com NEE?

5. Propósitos do trabalho

5.1 Objetivo geral

Para Quivy e Campenhoudt (2003) o objetivo da investigação é simplesmente responder à pergunta de partida, como tal, apresenta-se o objetivo geral que consiste em:

Descrever e interpretar os contributos da Expressão Plástica para o desenvolvimento educativo de alunos com Défice Cognitivo em contexto inclusivo.

5.2 Objetivos específicos

Desdobrando-se o objetivo geral formulam-se os objetivos específicos:

- Verificar como os professores de 1º e 2º ciclo caracterizam os alunos com DC a nível académico e como os próprios alunos com DC se caraterizam.
- Verificar como os professores de 1º e 2º ciclo caracterizam os alunos com DC a nível social e relacional e como os próprios alunos com DC se caraterizam.
- Apurar quais são os momentos e situações que os professores de 1º e 2º ciclo mais recorrem à EP com alunos com DC.
- Apurar em que medida alunos com DC têm tantas atividades de EP quanto gostariam de ter e verificar as suas razões.
- Verificar o que professores de 1º e 2º ciclo e alunos com DC pensam sobre o recurso à EP como meio de aquisição ou consolidação de aprendizagens.
- Apurar quais as atividades de EP que os professores de 1º e 2º ciclo recorrem para melhorar o desenvolvimento educativo de alunos com DC.
- Perceber quais são as alterações que professores de 1º e 2º ciclo verificam no desenvolvimento educativo, quando recorrem a EP nas aulas e ou em atividades interdisciplinares.
- Perceber quais são as alterações que professores de 1º e 2º ciclo e alunos com DC verificam no comportamento, quando recorrem a EP nas aulas ou em atividades interdisciplinares.
- Apurar a opinião de professores de 1º e 2º ciclo sobre o conceito de escola e educação inclusiva.

- Apurar em que medida professores de 1º e 2º ciclo e alunos com DC consideram que a EP contribui para a inclusão.
- Verificar em que medida professores de 1º e 2º ciclo e alunos com DC consideram que a experiência com EP poderá encaminhar alunos com DC para a inclusão na sociedade a nível profissional.

- Apurar se a formação contínua faz sentido na profissão docente e os respetivos motivos.
- Apurar a formação que professores de 1º e 2º ciclo têm frequentado na área de educação inclusiva.
- Verificar a necessidade de formação de professores de 1º e 2º ciclo relativamente à lidação pedagógica com alunos com NEE.

PARTE II

FUNDAMENTOS TEÓRICOS

Nesta segunda parte procede-se à explicitação científica dos conceitos que se consideram relevantes para a situação problema, dá-se conta dos antecedentes, onde se exemplifica de uma forma lógica e sintética o que já foi investigado sobre a temática inerente à situação problema e, por fim, apresenta-se o estado atual da arte respeitante ao tema do presente trabalho.

1. Concetualização

Como refere Sousa (2009), "Investigar não é fácil […] é sempre necessário um árduo trabalho desenvolvido pelo investigador, alicerçado em profundo conhecimento na área científica em que se efetua a pesquisa." (p.13). Como tal, neste tipo de trabalho de investigação é importante ter uma base científica que sustente os conceitos inerentes ao tema investigado, que facilite a compreensão do objeto em estudo e possibilite também o fornecimento de dados para a resposta ao problema que temos. Quivy e Campenhoudt (2003) defendem que a concetualização é:

> "[…] mais do que uma simples definição ou convenção terminológica. É uma construção abstrata que visa dar conta do real. Para isso não retém todos os aspectos da realidade em questão, mas somente o que exprime o essencial dessa realidade, do ponto de vista do investigador. Trata-se, portanto, de uma construção-selecção." (pp.121-122)

Assim, foi com base na questão de partida que se selecionou e pesquisou os conceitos relativos à situação problema, de modo a efetuar-se todo este procedimento dos fundamentos teóricos.

Em primeiro, abordar-se-á a inclusão, onde foi possível verificar a evolução deste conceito desde a segregação, passando pela integração e atualmente o caminho para a inclusão. Aliado a este conceito, considerou-se pertinente abordar também o conceito de NEE.

Em segundo, trata-se o conceito de Expressão Plástica e tudo o que lhe é inerente.

Em terceiro, fala-se do conceito de desenvolvimento e aprendizagem, pois os dois estão interligados.

Por último, explicita-se o conceito de Défice Cognitivo.

2. Antecedentes

Através de diversas leituras, foi possível realizar-se uma breve apresentação sobre os antecedentes, onde se selecionou de uma forma relevante o que foi investigado sobre o tema, relacionando os propósitos: Descrever e interpretar os contributos da Expressão Plástica para o desenvolvimento educativo de alunos com Défice Cognitivo em contexto inclusivo.

Alguns autores sustentam a ligação entre o envolvimento das artes plásticas e as capacidades cognitivas e ou intelectuais e seus benefícios para o desenvolvimento educativo.

Já em 1994 Pierre Lévy demonstrava a importância da construção de imagens para atribuir um significado pessoal ao que é necessário reter.

> "Vários trabalhos de psicologia cognitiva permitiram precisar quais as melhores estratégias de codificação. Algumas experiências mostraram, por exemplo, que quando se pedia ao sujeito que decorasse listas de palavras repetindo-as, a recordação da informação-alvo persistia durante vinte e quatro horas, mas tendia a apagar-se depois. Pelo contrário, quando se sugeria ao sujeito que decorasse as listas construindo histórias ou **imagens** envolvendo as palavras a decorar, as *performances* eram médias a curto prazo, mas persistiam muito tempo. Esta segunda estratégia chama-se elaboração.
> As elaborações são as adições às informações-alvo. Ligam entre si os itens a reter ou relacionam-nos com ideias adquiridas ou formadas anteriormente." (p. 103)

Gonçalves (2000) diz que já foi demonstrado através de estudos efetuados entre o ensino das artes e da sua aplicabilidade múltipla, que o exercício artístico e plástico é uma ferramenta bastante importante na formação e na expressão da personalidade humana.

Entretanto, segundo Feinstein (2011):

> "Há um número substancial de investigações que estabelecem uma associação entre os processos cerebrais e as artes visuais. Estas desenvolvem os processos visuais necessários à leitura, à interpretação de imagens visuais e à organização visual do pensamento e dos conceitos abstratos. Todas as artes têm um papel precioso no processo de desenvolvimento intelectual e na otimização do funcionamento do cérebro." (p.59)

De acordo com o mesmo autor (Feinstein, 2011), um estudo inovador veio a concluir que estudantes pré-universitários com experiência ligada às artes visuais obtiveram, significativamente, melhores resultados nos testes de aptidão.

> "Howard Gardner (1991), talvez o observador contemporâneo mais atento às questões do desenvolvimento criativo das crianças, descreve a relação entre o desempenho académico e as artes visuais num grupo mais jovem de alunos. Gardner relata que as classificações de leitura e de matemática foram superiores

> para 96 alunos de oito turmas do primeiro ano que beneficiaram do enriquecimento das artes visuais. Obtiveram uma média de 77 por cento contra 55 por cento obtido no grupo de controlo […]. Um estudo de 1996, levado a cabo por investigadores do Centro para Investigação das Artes na Educação, no *Teachers College*, na Universidade de Columbia, descobriu existirem relações significativas entre programas artísticos enriquecidos integrados no currículo e as competências criativas, cognitivas e pessoais necessárias ao sucesso académico." (p.60)

Existem investigações que alimentam a forte ligação entre as artes visuais e as capacidades cognitivas ou intelectuais, nas quais se pode verificar que os alunos que receberam níveis mais elevados de instrução artística obtiveram classificações mais altas em medidas de raciocínio crítico comparativamente com os alunos que tiveram níveis mais baixos de instrução artística. "Provas oriundas das Ciências Cerebrais e da Psicologia Evolucionária sugerem cada vez mais que as artes (juntamente com funções como a linguagem e a matemática) desempenham um papel importante no desenvolvimento e na maturação do cérebro." (Feinstein, 2011, p.60).

3. Estado atual da arte

Neste ponto faz-se uma síntese da informação atual sobre a temática em estudo, desdobrando-a em subtítulos em conformidade com as dimensões integrantes da situação problema.

3.1 Escola e Educação inclusiva

"Uma quantidade de diferenças

Talvez não sejas igual às outras crianças
Tuas conhecidas. Talvez venhas de longe
E fales uma língua diferente, comas alimentos
Diferentes, vistas roupa diferente,
E rezes orações diferentes.

Todas estas diferenças (e muitas mais)
São exatamente algumas coisas que
Fazem de ti uma pessoa única, e isso
É muito bom.

O que é que faz um desenho ser melhor? Colorir
Só com um lápis ou com muitos lápis?
Para criar o mundo, Deus usou uma enorme
Caixa de lápis de cor, e todos foram precisos!"

(O`Keefe, 2007)

Como todas as cores são necessárias no mundo, também **todas** as crianças são importantes, quer sejam diferentes ou tenham NEE. É assim com esta comparação que se dá início à abordagem ao conceito de escola e educação inclusiva.

Como refere Arends (1999), tradicionalmente, os alunos deficientes recebiam uma educação inferior. Contudo, hoje em dia, já se tem estado a desenvolver esforços para corrigir tal situação.

González (2003) diz que "O termo inclusão tem vindo a ser adaptado dos Estados Unidos, Canadá e Reino Unido, com o intuito de avançar relativamente ao conceito de integração […]." (p.58).

De acordo com Martín e González-Gil (2011) foram os pais de crianças e jovens com deficiência mental de países nórdicos e dos Estados Unidos quem contribuiu, em grande parte, para a necessidade de integrar os seus filhos em escolas regulares de modo a proporcionar uma vida o mais normal possível aos mesmos. A associação destes pais foi então um dos movimentos mais impulsionadores para que esta filosofia se espalhasse mais rapidamente.

Para Sanches (1996) "O discurso da integração foi o discurso dos anos 70, discurso que fez, de algum modo, mexer as estruturas tradicionais do sistema. Teve a sua época e deu os seus frutos." (p.13).

A integração consiste nos direitos que as crianças e jovens com NEE têm. No entanto, são estas crianças e jovens alunos que se adaptam à escola regular. Eles vão deixando os centros de Educação Especial sempre que possível e necessário. De referir que também foram os contributos de diversos especialistas da área do saber, como a Sociologia, o Direito, a Antropologia, a Pedagogia, entre outras, que deram enfase à base da filosofia e ação sobre o conhecimento de Educação Inclusiva. Nesta sequência, vários autores de prestígio iniciaram mudanças importantes nas escolas de diversos países numa perspetiva inclusiva. No caso da integração escolar, os alunos é que se adaptam ao sistema da escola regular e esta coloca à sua disponibilidade os recursos e apoios próprios da Educação Especial. A educação inclusiva, por sua vez, parte do princípio que todos os alunos têm direitos iguais. A escola é um todo, centra-se em toda a comunidade educativa, ou seja, "[…] é a escola é que adapta a todos; os recursos e apoios são para todos, para toda a heterogeneidade de alunos, pais ou professores." (Martín & González-Gil, 2011, p.152).

Segundo as autoras anteriormente citadas (Martín & González-Gil, 2011), a inclusão educativa é um dos temas mais pertinentes e que no momento está na ribalta no âmbito do ensino e da escola, quer a nível dos países europeus, quer nos países latino-americanos. Contudo, ainda há alguma confusão sobre o conceito de inclusão e os pontos comuns e

discordantes de integração. Existem alguns profissionais de educação que ainda não compreenderam bem a sua diferença. As autoras justificam a razão pela qual ainda existe alguma confusão, pois o conceito de inclusão ainda é usado indistintamente, pela sociedade em geral, pais, professores, técnicos, etc.

González (2003) defende que:

> "A inclusão mais do que um juízo de valor é uma forma de melhorar a qualidade de vida, onde a educação pode desempenhar um papel primordial ao oferecer as mesmas oportunidades e idêntica qualidade de meios a todo aquele que chega de novo. Trata-se de dar opções, de dar lugar, de oferecer recursos e de melhorar a oferta educativa em função das necessidades de cada indivíduo, sem permitir a exclusão […]." (p.58)

Este conceito de inclusão visa um modelo educativo que se centra em educar cidadãos que se sintam incluídos na sociedade em que vivem. Contudo, a autora acima citada (González, 2003), refere que este conceito ainda não deu a resposta à diversidade no seio da comunidade, tal como era pretendido. As autoras já mencionadas (Martín & González-Gil, 2011) referem que "[…] a inclusão educativa é o futuro. Os governos estão conscientes disso e as administrações educativas também, no entanto observam-se grandes incoerências entre a legislação educativa e o desenvolvimento das mesmas." (p.153).

O Estado português é um dos impulsionadores deste modelo, na medida em que contempla na educação especial o conceito de inclusão, nomeadamente, nos termos do Decreto-Lei n.º 3/2008, de 7 de Janeiro, art.º 1º, n.º 2:

> "A educação especial tem por objectivos a inclusão educativa e social, o acesso e o sucesso educativo, a autonomia, a estabilidade emocional, bem como a promoção da igualdade de oportunidades, a preparação para o procedimento de estudos ou para uma adequação preparação para a vida profissional e para uma transição da escola para o emprego das crianças e dos jovens com necessidades educativas especiais […]. "

Martín e González-Gil (2011) afirmam que nos últimos decénios se tem debatido muito sobre a integração e inclusão associando-as aos alunos com incapacidades ou com NEE. Tal associação deve-se ao facto da reflexão que se tem feito sobre a Educação Especial e na sequência da prestação que a sociedade tem dado às pessoas com incapacidades e a sua relação, ou não, com a assistência pela parte de instituições educativas. Assim, e de acordo, ainda com as autoras em apreço, pode-se dizer que "[…] têm sido muitos séculos de segregação, uns decénios de integração e só uns anos de inclusão." (p.150).

Correia (2008) também apresenta a evolução da inclusão através da seguinte figura:

Figura 1 - Evolução da inclusão
Fonte: Correia (2008, p.127)

Rodrigues e Nogueira (2010) afirmam que a integração nas escolas portuguesas foi fruto das transformações políticas e sociais da revolução democrática em 25 de abril de 1974 e também dos "[…] movimentos internacionais expressos em documentos como a "Public Law 94-142" nos EUA [1975) ou o "Warnok Report" no Reino Unido (1978). As leis portuguesas passam a consagrar como direito fundamental a educação e a igualdade de oportunidades." (p.98).

Para Costa (1999):

> "A educação inclusiva ou seja, o direito de todas as crianças, independente dos problemas ou deficiências que possuam, frequentarem as escolas da sua área – as mesmas escolas para onde iriam se não tivessem qualquer problema ou deficiência – e o consequente direito de viverem na sua família, de participarem da sua comunidade, de conviverem com os seus vizinhos, é, antes de mais, uma questão de direitos humanos." (p.25)

Na mesma ótica, Baptista (1999) cita que "A educação de pessoas com deficiência é hoje, antes de mais, um direito." (p.123). A mesma ideia é também expressa na Declaração de Salamanca de 1994, quando manifesta: "O direito de todas as crianças à educação está proclamado na **Declaração Universal dos Direitos Humanos** e foi reafirmado com

veemência pela **Declaração sobre Educação para Todos**." (*United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization* [UNESCO], 1994, p.5).

Sanches (2005) refere num artigo que são vários os compromissos internacionais que "[…] preconizam a «educação para todos», uma «educação inclusiva» promotora do sucesso de todos e de cada um, assente em princípios de direito e não de caridade, igualdade de oportunidades e não de discriminação, seja ela positiva ou negativa." (p.131).

De acordo com Latas (2011), o desenvolvimento de uma educação inclusiva, tem mais possibilidades de avançar se for utilizado um argumento de referência abrangente para o mesmo. Tem de se ter em conta o papel que em cada contexto local, têm a sociedade, a cultura, a economia, o habitat, entre outros, como promotores de processos de exclusão ou inclusão. É necessário que todo o processo inclusivo se faça dentro e fora da escola, como refere Roldão (2003):

> "A educação inclusiva pressupõe escolas abertas a todos, onde todos aprendem juntos, quaisquer que sejam as suas dificuldades, porque o acto educativo se centra na diferenciação curricular inclusiva, construída em função dos contextos de pertença dos alunos, à procura de vias escolares diferentes para dar resposta à diversidade cultural, implementando uma *praxis* que contemple diferentes metodologias que tenham em atenção os ritmos e os estilos de aprendizagem dos alunos." (citado por Sanches, 2005, p.132)

Como defende Correia (2008), a escola inclusiva deve dar resposta às necessidades de todos os alunos, independente das suas características, nas escolas regulares das suas comunidades e, se possível, nas classes regulares das respetivas escolas.

Citando Correia (2003):

> "[…] o conceito de inclusão não deve ser tido como um conceito inflexível, mas deve permitir que um conjunto de opções seja considerado sempre que a situação o exija, importando perceber, no entanto, que ele nasce com um fim, o de inserir crianças com NEE severas nas escolas de ensino regular das suas residências. Ao afastarmo-nos desta perspectiva […] podemos estar a subverter o espírito do conceito e, consequentemente, a esquecermo-nos cada vez mais da criança com NEE." (p.16)

Sobre o progresso no sentido da Educação Inclusiva, dá-se a conhecer uma notícia intitulada «Depende…» da revista Pró Inclusão – Associação Nacional de Docentes de Educação Especial da autoria de Rodrigues (2012):

> "Estamos a progredir na Educação Inclusiva? **"Depende!"**. Mas depende também de nós, depende da convicção, da energia, da determinação que tivermos para continuar a lutar para que a Inclusão não seja um acontecimento quase folclórico na escola mas que seja uma prática de e para todos, todos os dias.
> É ao trabalho sério e visionário de milhares de profissionais que vamos buscar inspiração para alimentar o nosso compromisso de fazer com que **Educação**

Inclusiva seja cada vez mais fruto da reformulação dos valores e práticas de ensinar e aprender nas nossas escolas."

3.1.1 Atores da Inclusão: Alunos, Professores, Família e Sociedade

> *"Aprendo… torno o meu novo. Na hora da verdade não tenho escola ou manual: tenho que caminhar de cor. Calco as tuas pegadas mas o teu passo é diferente… será por aqui?"*
>
> (Rodrigues, 2011, p.89)

Para que a inclusão aconteça, cabe ao professor ter o trabalho imprescindível de impulsionar e guiar esta reconstrução da escola atual, que traz na bagagem muita mudança, pensamentos, ideias, reformas, atitudes, formação, entre outras. (Martín & González-Gil, 2011).

Os professores só podem dar uma resposta adequada aos alunos, e principalmente alunos com NEE, através do conhecimento, de formação continua que estimule o desenvolvimento profissional, social e de uma melhor compreensão da aprendizagem e das necessidades específicas das crianças e jovens quando inseridos em ambientes inclusivos.

"A formação dos professores também ganha destaque entre as demandas mais emergentes para o aprofundamento do processo de inclusão. Existe um consenso de que é imprescindível uma participação mais qualificada dos educadores para o avanço desta importante reforma educacional." (Paulon, Freitas & Pinho, 2005, p.28).

Para ilustrar o que foi dito e considerando que muita da qualidade e sucesso escolar não só mas também passa pelo professor, recorre-se a Alarcão (2001) quando diz que o professor-investigador deve ser um professor reflexivo, pois a prática reflexiva desencadeia um processo dinâmico, motivador, inovador, responsável e responsabilizante, dos vários intervenientes no processo educativo. Tal qualidade confere poder ao professor e proporciona-lhe oportunidades de desenvolvimento profissional e capacidade de se organizar para, perante uma situação problemática, se questionar intencionalmente e sistematicamente tendo em conta a sua compreensão e posterior solução do problema.

Espelhando a parte do profissionalismo, desafios e capacidade de resolução de problemas, que se considera de bastante pertinência, Sanches e Teodoro (2006) citam no seu artigo que numa escola inclusiva só pode haver uma educação inclusiva, "[…] em que a heterogeneidade do grupo não é mais um problema mas um grande desafio à criatividade e ao profissionalismo dos profissionais da educação, gerando e gerindo mudanças de mentalidades, de políticas e de práticas educativas." (p.72).

Como refere Marchesi (2008), as escolas inclusivas não aparecem de um dia para o outro, é necessário um longo processo. O professor tem um papel fundamental pois é considerado o recurso principal para a inclusão e ensino de alunos que apresentem dificuldade ou algum problema de aprendizagem.

O progresso em direção das escolas inclusivas não é só fruto do esforço individual dos professores ou das atitudes positivas do conjunto da comunidade educativa de uma escola. A inclusão passa também pela orientação política a seu favor e esta sim contribuirá decisivamente para que a inclusão aconteça e se prolongue na inclusão social e laboral (Marchesi, 2008).

Como cita Baptista (1999) "O modelo da escola inclusiva geradora de sucesso para todos não é um projecto isolado, descontextualizado. É uma exigência social e política, é a tradução, em termos educacionais, dos valores da democracia, da justiça social e da solidariedade, […]." (p.123).

Slee (2001 citado por Morgado, 2003) acrescenta que a "[…] educação inclusiva deverá considerar-se um pressuposto incontornável num sistema democrático, assumindo-se claramente como princípio político de natureza educativa, social e cultural contributivo para a proteção dos direitos de cidadania de todos os cidadãos." (p.77). Importa salientar que não são excluídas apenas as crianças e jovens deficientes, mas também as que são pobres, as que não vão às aulas porque trabalham, as que pertencem a grupos discriminados, as que de tanto repetir desistiram de estudar.

A educação inclusiva tem sido abordada por vários autores. Em concreto, Rodrigues e Lima-Rodrigues (2011) dizem que o objetivo da educação inclusiva passa por uma necessidade de reforma, em que os seus agentes serão os próprios reformadores. Espera-se em muitos sistemas educacionais, incluído o português, que os promotores da inclusão, ou seja, da escola inclusiva e educação inclusiva, a façam pelo seu próprio convencimento em relação à ética da justiça de inclusão. Os autores salientam para a necessidade de haver professores com atitudes positivas, com o compromisso e profissionalismo acompanhado de formação adequada no sentido de levar para a frente a reforma da educação inclusiva.

Como acima referido, a atitude positiva por parte dos professores e o contributo da formação, oferece uma mais-valia na qualidade e resposta à diversidade e necessidade de todos os alunos na sala de aula, contribuindo com grande valor para a educação inclusiva. (Morgado, 2011).

Pode-se dizer que o professor tem um dos papéis principais quando se fala de inclusão, mas temos de salientar também o importante papel da família e da sociedade. Eles também podem «funcionar» como recursos valiosos para apoiar todo o processo de inclusão. Parte-se da premissa do desejo de aceitar e promover a diversidade e participar

ativamente na vida escolar dos educandos - alunos, tanto dentro como fora da escola. Para tal, terá sempre de existir uma boa relação entre toda a comunidade educativa: professores, alunos, pais, família e, claro, toda a sociedade em que se está inserido. (UNESCO, 2005).

3.1.2 O papel da aprendizagem colaborativa para a inclusão

Como refere Arens (1995), a aprendizagem cooperativa já remonta ao tempo da Grécia antiga, contudo, só no início do século XX este conceito se forma de um modo mais estruturado, primeiramente com Dewey e mais tarde com Thelen, através de diversas experiências pedagógicas e reflexões sobre as mesmas. Estes autores defendiam que a organização das salas de aula deveriam ser feitas à semelhança de sociedades democráticas, onde a vivência e interação realizada por cada um, desempenha um papel na ajuda de resolução de muitos problemas concretos e reais do quotidiano e assim se traduzem na aprendizagem com valores, como o da cooperação e o da democracia. “Para Dewey e Thelen, a forma mais lógica de realizar estes importantes objectivos educacionais passava pela estruturação da sala de aula e das actividades de aprendizagem dos alunos, de forma que estas viessem a modelar os resultados desejados”. (Arends, 1995, p. 366).

Comparativamente ao que foi referido, Maset (2011) quando fala sobre a escola inclusiva relaciona-a à aprendizagem colaborativa. O autor argumenta que todos os alunos devem trabalhar numa sala de aula devidamente organizada, na qual todos se ajudam e colaboram com o mesmo objetivo: progredir na aprendizagem e atingir o máximo das suas possibilidades.

Os professores deverão proporcionar oportunidade aos alunos de trabalharem em conjunto para que com os seus pares, através da comunicação, ou seja, do diálogo, da expressão de ideias, sentimentos, respeitando a opinião de cada um e saber colocar-se no lugar do outro, possam aprender e resolver conflitos, contribuindo com o que cada um sabe e consequentemente superarem problemas comuns. Pode-se dizer que para uma aprendizagem colaborativa, há determinados valores que lhes estão associados, nomeadamente, a solidariedade, a ajuda mútua e o respeito pelas diferenças de cada um. Todavia, para que o trabalho em equipa seja frutífero, todos os elementos devem saber muito bem quais são os objetivos que pretendem atingir, como o aprender e ajudar-se mutuamente a aprender. (Maset, 2011).

O mesmo autor (Maset, 2011) defende ainda que:

> “Efetivamente, a única maneira de atender conjuntamente numa mesma sala de aula de alunos diferentes – tal como exige a opção por uma escola inclusiva –

> implica introduzir nela uma organização de aprendizagem colaborativa, em detrimento de uma organização individualista ou competitiva". (p. 46)

González (2003) também corrobora com a colaboração e a cooperação para o modelo de aula inclusiva, na medida em que refere, que tanto o ensino como a aprendizagem se devem realizar em equipa, com a colaboração dos alunos, e defende que é necessário juntar esforços da família, da escola e da comunidade em geral para melhorar a educação e contribuir para a inclusão de todos.

Convém ainda salientar, que segundo Morgado (2003) os alunos com NEE parecem obter melhores resultados académicos e sociais quando trabalham em estruturas educativas inclusivas. Outros estudos também revelaram que alunos com NEE quando incluídos em salas de ensino regular, vêm estimular as experiências de aprendizagem de todos os alunos, bem como fomentar os valores de cooperação e atitudes positivas em relação à diferença e diversidade.

3.2 Necessidades Educativas Especiais

"A vida está cheia de desafios que, se aproveitados de forma criativa, transformam-se em oportunidades."

(Marxwell Maltz)

Pelas pegadas da integração, o termo NEE dá os primeiros passos no relatório Warnock Report (1978).

> "O relatório Warnock, passando em revista a organização e funcionamento da educação especial em vários países, sintetiza os princípios básicos que devem orientá-la, marcando claramente a transição do "*defect Model*", ou seja, da criança com defeito, para o modelo da escola integrada e, mais recentemente, para a escola inclusiva. As finalidades e objectivos da educação são os mesmos para todas as crianças, aquilo que é diferente é o apoio que é preciso dar a cada uma." (Baptista, 1999, p.124)

Este relatório, segundo Jiménez (1997), inspiraria mais tarde a nova lei de Educação de 1981, na Grã-Bretanha. O conceito de necessidade educativa especial, tal com apresenta a referida lei, é considerado um conceito precioso.

O conceito de NEE é considerado quando uma criança tem alguma dificuldade de aprendizagem que requeira uma medida educativa especial. Pode surgir quando um aluno tem uma dificuldade mais evidenciada do que a maioria dos alunos da sua faixa etária, ou

sofre de uma incapacidade que lhe dificulta ou impede a utilização de instalações educativas que os seus colegas utilizam. (Jiménez, 1997).

De acordo com o referido, em linhas gerais um aluno ter NEE significa que "Apresenta algum problema de aprendizagem ao longo da sua escolarização, que exige uma atenção mais específica e mais recursos educacionais do que os necessários para os colegas de sua idade." (Coll, Palacios & Marchesi, 1995, p. 11).

Paralelamente Sanches (1996) refere que:

> "Ter necessidades educativas especiais é, então, precisar de um **complemento educativo adicional e/ou diferente** […]. Esse complemento será a resposta a dar a cada caso e terá de ser específica e baseada em **critérios educativos/pedagógicos**, tendo como objectivo promover o desenvolvimento e educação do aluno utilizando todo o seu potencial – físico, intelectual, estético, criativo, emocional, espiritual e social -, para que ele possa viver como cidadão válido, autónomo e ajustado." (p.11)

A mesma autora refere que as NEE "[…] não significam, necessariamente, uma deficiência física ou intelectual. Qualquer um de nós pode ter necessidade, num dado momento, de um apoio suplementar para ultrapassar determinadas barreiras que se deparam no processo de aprendizagem." (Sanches, 1996, p.12).

O conceito de NEE consiste nos problemas na aprendizagem decorrente de disfunções numa ou mais capacidades de aprendizagem [sensorial, cognitiva, motora]. Neste sentido torna-se pertinente referir os recursos educacionais, pois é necessário um maior número de professores ou especialistas, mais material didático e a supressão de barreiras arquitetónicas. De salientar mais uma vez, a necessidade de existência de competência e profissionalismo por parte dos professores e a capacidade de elaboração de toda a burocracia inerente às NEE de cada aluno. Quer-se ainda demostrar a importância de meios e recursos materiais e pessoais para que uma equipa multidisciplinar possa atuar perante as necessidades educacionais o mais eficazmente possível. (Coll et al.,1995).

Correia (2003) diz que quanto a ele, os alunos com NEE "[…] são aqueles que, por exibirem determinadas **condições específicas**, podem necessitar de **serviços de educação especial** durante **parte ou todo o seu percurso escolar**, de forma a facilitar o seu desenvolvimento académico, pessoal e socioemocional." (pp. 17-18).

No contexto do Enquadramento da Acção, a Declaração de Salamanca de 1994 também dá o seu contributo para o conceito de NEE, referindo que "[…] a expressão "necessidades educativas especiais" refere-se a todas as crianças e jovens cujas carências se relacionam com deficiências ou dificuldades escolares. Muitas crianças apresentam dificuldades escolares e consequentemente têm necessidades educativas especiais em determinado momento da sua escolaridade." (UNESCO, 1994, p.6).

As NEE são contempladas nos termos do Decreto-Lei n.º 3/2008, de 7 de Janeiro, art.º 1º, n.º 1, na medida em que:

> "[…] define os apoios especializados a prestar na educação pré-escolar e nos ensinos básico e secundário dos sectores público, particular e cooperativo, visando a criação de condições para a adequação do processo educativo às necessidades educativas especiais dos alunos com limitações significativas ao nível da actividade e da participação num ou vários domínios de vida, decorrentes de alterações funcionais e estruturais, de carácter permanente, resultando em dificuldades continuadas ao nível da comunicação, da aprendizagem, da mobilidade, da autonomia, do relacionamento interpessoal e da participação social."

Segundo Correia (2003) não se deve utilizar o termo NEE a torto e a direito, pois popularmente se vai dizendo que "[…] "todos temos necessidades educativas especiais", […]. Ao pretendermos fazer de cada criança uma criança com NEE, estamos a entrar num campo de areias movediças que só a demagogia pós-modernista pode tolerar e incentivar." (p.16).

3.3 Educação pela Arte

> *"A ciência descreve as coisas como são; a arte, como são sentidas, como se sente que são."*
>
> (Fernando Pessoa)

Santos (citado por Sousa, 2000) faz referência a um livro «*Education through Art*» de Herbert Read, no qual as suas ideias fizeram despertar o interesse de várias entidades relacionadas com essas duas áreas, desenvolveu o interesse e mais importância para a sociedade moderna. No início da década de cinquenta, Read foi presidente da Associação Internacional da Educação pela Arte, patrocinada pela UNESCO. Vários artistas, pensadores e educadores de França, Grã-Bretanha, Estados Unidos da América, incluindo Portugal, foram influenciados e desenvolveram os seus pressupostos concetuais.

Read (2010) refere que "A forma de educação que recomendei neste livro, e por mim denominada "educação pela arte" não tem outro objectivo para além do cultivo de tal conhecimento intrínseco." (p. 368).

O mesmo autor (Read, 2010) espelhava as suas conceções com as de Platão, citando que "A arte deveria ser a base da educação" (p.26) e nesta base acrescenta ainda:

> "Platão desejava dizer o que verdadeiramente disse: Uma educação estética é a única educação que dá harmonia ao corpo e enobrece a alma. E devemos fazer arte com base na educação, porque ela pode operar na juventude durante o sono

> da razão. E quando a razão surge, a arte terá preparado um caminho para ela […]". (p.340)

Platão, também citado em Sousa (2003a), referia que a Arte deve tender para o Amor ao Belo, sendo a Educação a Arte que se propõe este objectivo. A Arte e a Educação, se não são o mesmo, pelo menos andam de mãos dadas quanto aos seus propósitos e quanto às suas metodologias.

Nos objetivos definidos pela Constituição da República Portuguesa, que apontam como fundamental o desenvolvimento equilibrado da personalidade, salienta-se a importância da Educação pela Arte como metodologia abrangente de todas as dimensões da personalidade [biológicas, afetivas, cognitivas, sociais e motoras] e, em especial, daquela que por vezes é esquecida por outras perspetivas metodológicas – o desenvolvimento afetivo-emocional. (Sousa, 2003a).

> "A ideia de educação pela Arte não se trata de um só domínio da educação correspondente à formação de uma sensibilidade estética, do gosto pela beleza, mas de uma larga concepção da formação do homem, toda ela baseada no princípio estético e concedendo-lhe o primado entre os factores exercendo o seu efeito sobre o ser humano. A formação do homem deve ser concebida como um processo total. A Arte nela intervêm em diversos planos da vida, o que tem consequências não somente para a sensibilidade estética propriamente dita, mas também para a vida intelectual afectiva e moral." (Wojnar, 1963 citado por Sousa, 2003a, p.80)

Na obra de Sousa (2003a) a Educação pela Arte não pressupõe uma metodologia que visa o ensinamento à criança dos conceitos teóricos sobre a arte, história da arte ou vida e obra de grandes pintores, mas sim de utilizar a arte como meio de promover a educação.

Na educação tradicional, a arte em geral é considerada uma perda de tempo. Chega a existir um sentido depreciativo às disciplinas e aos professores de arte. No entanto, a Educação pela Arte merece todo o valor, é uma educação sensível, tendo em vista a estimulação e enriquecimento do racional, numa interação entre o pensar, o sentir e o agir, focando-se com interesse para os problemas que afetam as crianças e adolescentes. (Sousa, 2003a).

A Educação pela Arte vai mais longe do que a simples administração de conhecimentos, tem em vista outros objetivos, como o aperfeiçoamento da perceção e da atividade simbólica, o que quer dizer a aquisição e desenvolvimento dos instrumentos básicos do pensamento, nomeadamente, sentimentos, imagens, palavras e ideias. Os conhecimentos adquiridos, ou seja, a aprendizagem, o saber, só terão validade se puderem ser utilizados pelos instrumentos básicos do pensar. Quantos mais diversificados e ricos forem esses instrumentos, mais rico será o próprio pensamento. (Sousa, 2003a).

Segundo o mesmo autor, (Sousa, 2003a) a arte é uma linguagem eminentemente simbólica de sentimentos. A Educação pela Arte, proporciona assim uma vasta vivência simbólica e emocional, que contribui não só para o desenvolvimento afetivo-emocional e intelectual da criança, como coloca em ação toda uma gama de mecanismos psicológicos de defesa, que ajudam a combater contra frustrações e conflitos da vida.

Como refere Santos (citado por Sousa, 2003a) "É necessário que a escola e todos os agentes educacionais se consciencializem de que a aprendizagem não pode ser exclusivamente racional, porque a razão tem, geneticamente, um ponto de partida emocional." (p.84).

Relativamente às emoções, recorre-se a uma metáfora de Piaget, que nos diz que as emoções estão para o ato cognitivo na mesma razão que a gasolina para o motor do automóvel.

Para Sousa (2003a) a Educação pela Arte permite proporcionar à criança um clima em que se possa expressar de livre vontade, aceitando as manifestações emocionais de diversas ordens que ela possa expressar e canalizando-as em atividades e tarefas que a possam compensar das dificuldades com que tem de se debater no dia-a-dia.

Para Kowalski (2000), as artes são na sua essência a manifestação do poder criativo, do reflexo e expressão do seu ser.

Educar significa criar, pois é um ato de transformação, é criação, é movimento. Então, educar pela arte é o poder de criar movimento, é vida, é mudança. (Beltran, 2000).

Segundo João dos Santos (1996 citado por Sousa, (2003a) "[…] a educação através da arte é a que melhor permite a exteriorização de emoções e sentimentos e a sublimação dos instintos […] é melhor exprimir as emoções do que retê-las e inibi-las." (p. 82).

Damásio (1999 citado por Leal, 2000) diz que se a Educação pela Arte é uma disciplina dedicada à consciência do «eu», das capacidades espontâneas de expressão emocional e do sentimento, então trata-se de um processo que o educador e professores devem privilegiar desde o início da infância, em todos os seus atos e com todos os recursos possíveis.

Nesta perspetiva, Sousa (2003a) refere que o Decreto-Lei n.º 344/90, de 2 de novembro, que estabelece as bases gerais da «Educação Artística»:

> "[…] dá uma clara interpretação de que, apesar de se poder e dever proporcionar uma Educação pela Arte em todos os níveis da vida escolar, ela é premente e indispensável, sobretudo, a nível da Pré-escolaridade e do 1º ciclo do ensino básico […]." (p.85)

3.4 Artes na Educação

> *"A arte é expressão. A função da arte não é transmitir sentimentos do artista, mas estimular modificações a nível dos sentimentos de quem contempla a obra de arte."*
>
> (Herbert Read)

Beltran (2000) questiona: "O que é a Arte?" (p.127).

"O Que seria da Humanidade sem Arte, ou da Arte sem a Humanidade?" (p.127).

"Que seria do Ser Humano sem a possibilidade de Expressão, da Expressão da sua verdadeira essência, ou do seu "EU", ou dos seus "EUS"? (p.127).

"Para definir Arte seria preciso definir Vida; o mesmo é dizer que é impossível definir Arte". (Salazar, citado por Santos, 1999, p. 22). Também Janson (1992) refere que poucas perguntas provocarão tamanha polémica e tão poucas respostas consideradas satisfatórias. A arte faz-se por toda a parte, como tal, poderá dizer-se que arte é também um objeto, mas não um objeto qualquer, é um objeto estético, feito para ser visto e apreciado pelo seu valor intrínseco. E o que se entende por estético? A estética costuma ser definida como «dizendo respeito ao que é belo».

A arte permite-nos transmitir a nossa perceção de coisas que não podem ser expressas de outra forma. Um quadro vale milhares de palavras, não só pelo seu valor descritivo, mas pela sua importância simbólica. Na arte como na linguagem, o Homem é um criador de símbolos, através dos quais transmite à sua maneira pensamentos complexos. (Janson, 1992).

Para Janson (1992) todos nós sonhamos, como tal, é a nossa imaginação a trabalhar e imaginar, quer dizer a criar uma imagem. A imaginação é importante porque nos permite conhecer toda a espécie de possibilidades em relação ao futuro e compreender o passado de modo a manter-lhe vivo o valor do presente.

Sousa (2003a) referia que já os filósofos Platão e Aristóteles chamaram à atenção para a importância de incluir as Artes em contexto educativo. No entanto, foram poucos os países que o fizeram. Em Portugal, foi com o princípio da República e pela liderança de João de Barros que se conseguiu a inserção do canto e do desenho no currículo escolar.

O Estado Novo veio incentivar o ensino cognitivista e censurar as artes. A Lei de Bases do Sistema Educativo e o Decreto-Lei sobre a Educação Artística vieram oficialmente implementar as artes nos currículos escolares. Contudo, ainda houve resistências na sua implementação a todos os níveis de ensino - básico e secundário. (Sousa, 2003a).

Considerando a importância das Artes na Educação, alguns pedagogos defendem a sua integração para uma formação global e não especializada, promovendo às crianças

uma organização curricular equilibrada e voltada para uma cultura geral, onde há lugar de igual modo para as Letras, Ciências e Artes. Almeida Garrett um grande escritor e também pedagogo, foi um dos principais defensores da inclusão do ensino das artes no processo educacional português. O objetivo das Artes na Educação é enriquecer a criança a nível da sua cultura geral e não da sua formação de futuro artista. (Sousa, 2003a).

Segundo Sousa (2003a) os psicólogos de orientação vocacional provaram que só a partir dos 14 -16 anos é que as vocações se começam a definir. Como tal, as Artes na Educação não são direcionadas para detetar vocações, irão proporcionar sim um conhecimento geral dos diferentes tipos de artes, de materiais e técnicas, sem intenção de especializar as crianças.

3.5 Expressão e Educação Plástica

> *''Toda a obra de arte é filha do seu tempo e, muitas vezes, a mãe dos nossos sentimentos.''*
>
> (Kadinsky)

Sousa (2000) refere que o "[…] termo «expressão» deriva do latim «expressione», o que quer dizer acto de espremer, de extrair o suco; maneira de exprimir, frase, palavra. Manifestação de um sentimento: expressão de dor, de alegria. Carácter, sentimentos íntimos." (p.77). No seu sentido mais vasto, «expressão» poderá significar a própria vida, dado que toda a ação humana pode ser considerada expressiva.

Segundo Sousa (2003b), na antiga Grécia "[…] a palavra «plastike» referia-se à arte de modelar figuras em barro. O termo latino «plástica» já abrangia outros materiais (gessos, pedra, madeira, metal)." (p.159).

A EP - ou Artes Plásticas - refere-se ao modo de expressão-criação através do contato, manuseamento e modificação ou transformação de materiais plásticos, como por exemplo: o barro, a madeira, o gesso, a pedra, os metais, o plástico. (Sousa,2003b).

Abordar-se-á a EP no 1º ciclo e no 2º ciclo, pois foram nestes dois ciclos que o estudo se incidiu.

Salienta-se então os princípios orientadores referentes à Educação e EP no 1.º ciclo do ensino básico.

Segundo o Departamento de Educação Básica (2006):

> "A manipulação e experiência com os materiais, com as formas e com as cores permite que, a partir de descobertas sensoriais, as crianças desenvolvam formas pessoais de expressar o seu mundo interior e de representar a realidade.
>
> A exploração livre dos meios de expressão gráfica e plástica não só contribui para despertar a imaginação e a criatividade dos alunos, como lhes possibilita o

> desenvolvimento da destreza manual e a descoberta e organização progressiva de volumes e superfícies.
>
> A possibilidade de a criança se exprimir de forma pessoal e o prazer que manifesta nas múltiplas experiências que vai realizando, são mais importantes do que as apreciações feitas segundo moldes estereotipados ou de representação realista.
>
> Apesar da sala de aula ser o local privilegiado para a vivência das actividades de expressão plástica, o contacto com a natureza, o conhecimento da região, as visitas a exposições e a artesãos locais, são outras tantas oportunidades de enriquecer e alargar a experiência dos alunos e desenvolver a sua sensibilidade estética." (p.89)

No 2.º ciclo esta área artística é chamada de Educação Visual e Tecnológica [EVT]. Os autores Carvalho, Gaspar e Mesquita (2004) referem que a disciplina de EVT é uma disciplina de caráter específico, mas versátil. A sua natureza conduz a diversas áreas de exploração, cuja abordagem visa uma integração de aspetos visuais e tecnológicos numa perspetiva interdisciplinar.

Encontrar soluções para um determinado problema é a essência da vida e também da disciplina de EVT, que apela aos sentidos para captar o mundo que nos rodeia e envolve. É uma disciplina aberta ao debate de problemas, na qual as tarefas manuais e intelectuais promovem o desenvolvimento de aprendizagens que deverão estar sempre relacionadas com as vivências do quotidiano dos alunos. (Carvalho, Gaspar & Mesquita, 2004).

A escolha do problema a solucionar centra-se no método de resolução de problemas, que permite ao aluno perceber a necessidade de desenvolver um planeamento sistemático de trabalho que é repetido em todas as unidades de trabalho desenvolvidas. Este planeamento deverá ter em atenção as seguintes fases: identificação de problemas, investigação e análise, projeto, execução e avaliação. (Carvalho, Gaspar & Mesquita, 2004).

No sistema escolar, as Letras a as Ciências possuem uma preponderância mais significativa em relação às Artes Plásticas. Mas elas estão inseridas no currículo escolar e visam o ensino da arte (Sousa, 2003a).

Ferreira (2006) diz que uma escola é um espaço de sistematização de um conhecimento artístico, um espaço de transformação, com realidades simultaneamente ligadas ao conhecimento e à invenção.

Sousa (2003b), refere que a EP é essencialmente uma atitude pedagógica, esta não é centrada na produção de obras de arte, mas sim centrada na criança, no desenvolvimento das suas capacidades e na resposta à satisfação das suas necessidades. Deve-se colocar as Artes Plásticas ao serviço da criança e não o contrário.

A EP para Sousa (2003b) desde a infância é uma atividade natural, a criança sente necessidade de se expressar e tem prazer em mexer em água, barro, tintas, areia e pegar em papel e lápis de cor e riscar, desenhar. Com isto, não se pretende que a criança produza

obras de arte. O principal objetivo é que a criança expresse as suas emoções e sentimentos através de materiais plásticos.

Não se pretende formar um artista, mas sim fazer com que a criança se sinta feliz, satisfeita ao pintar, desenhar, modelar, entre outras. O que importa é a ação, é o seu ato de criar que é expressão e não a obra criada. A finalidade da criação não será verificar ou avaliar se a obra está «bonita» ou «feia», o importante é o facto de a criança a ter criado, ter-se expressado para isso. Não importa o resultado final da obra, ou o como é o que a criança desenha ou pinta, mas o que se sucede no seu cérebro. (Sousa, 2003b). Para Teixeira (1991):

> "As artes plásticas podem, devem e às vezes têm, um lugar muito importante, […]. Estas actividades dão à criança um meio alternativo de comunicação […], as suas ideias e os seus sentimentos mais profundos são assim mais fáceis de mostrar visualmente do que através de palavras." (p.285)

Para Sousa (2000) as pessoas estão repletas de instintos, de influxos, de impulsos, de tensões acumuladas, de desejos, de emoções e de sentimentos que necessitam de os satisfazer e de os expandir livremente.

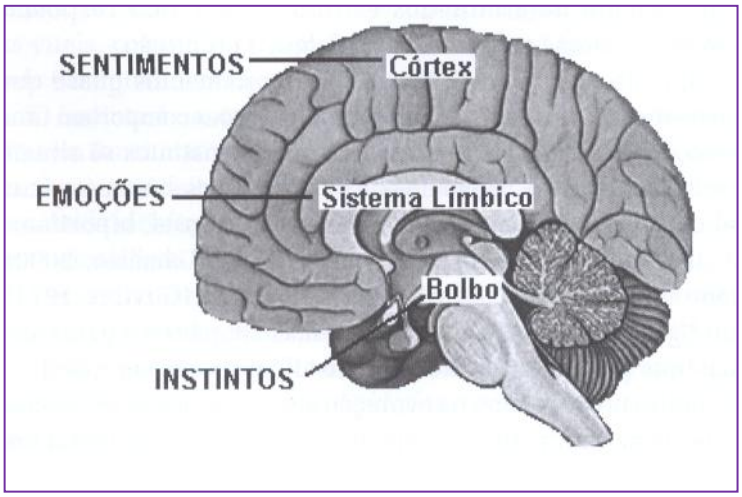


Figura 2 - Localização dos sentimentos, emoções e instintos no cérebro
Fonte: Sousa et al., (2000, p. 80)

Damásio (citado por Sousa, 2000) refere que "A expressão será, portanto, a descarga de energias que se localizam nas regiões do bolbo, do sistema límbico e do córtex." (p. 81). A energia emocional comporta energia instintual e a sentimental comporta a energia das duas. A sobrecarga destas tensões juntas são prejudiciais para o equilíbrio da

personalidade, pelo que as expressões artísticas, nomeadamente a EP, vêm facilitar estas expressões, estas necessidades.

Gonçalves (1991) faz referência na sua obra a uma entrevista com Arno Stern, em que este responde à questão sobre o que é a expressão com uma metáfora. Diz que a expressão lhe dá "[…] a imagem de um vulcão, de algo que brota espontaneamente, algo que vem do interior, das entranhas, do mais profundo ser. Exprimir-se é tornar-se vulcão." (p.19).

A expressão, como defende Gonçalves (2000), tal como a expressividade, são fenómenos bastante complexos. No quotidiano há imensas reações e respostas de linguagens que podem dizer-se não-verbais. Quase tudo à nossa volta nos impressiona, mas por vezes, nem se dá conta.

> "Para alguns autores, o termo «expressão» dirige-se às manifestações externas da personalidade humana. Encontramos nesta definição, vários significados relevantes: em primeiro lugar, temos que a expressão liga-se com uma manifestação, trata-se de uma actividade, de uma experiência; em segundo lugar, a expressão tem a ver com uma actividade que se projecta de dentro para fora, do interior para o exterior; em terceiro lugar, a expressão manifesta, ou extravasa, a personalidade; por último, temos que só os seres humanos são considerados expressivos." (pp.115-116)

Para Read (2010) "[…] temos de reconhecer que a expressão é também *comunicação*, ou pelo menos uma tentativa para comunicar." (p.199). Segundo o mesmo autor (Read, 2010), se a comunicação implica interação com outras pessoas, pode-se dizer que é um ato social. Como tal, uma explicação adequada da expressão deve apoiar-se numa psicologia que inclua não apenas um individuo, mas também a sua relação com o grupo.

Muitas vezes é através da criação plástica e dos seus processos mentais que a criança se exprime. É através do desenho que manifestam as suas emergências psicológicas. Como tal, em psicologia o desenho é utilizado como forma de atividade compensadora de problemas e como fonte de avaliação. "O desenho de crianças é linguagem. Ele torna visível o que é invisível, dizível o que não é dito, consciente o que não é dito […]". Fortin (2000, p.179).

Pode-se dizer que o desenho torna-se terapêutico, na medida em que pode ajudar uma criança a exprimir o que sente e a ser ajudada no seu problema. Através do desenho ela vai comunicar o seu mal-estar, a sua angústia ou o seu modo de defesa contra esta, sendo que, por vezes, se for bem interpretado pode também ser um apelo à ajuda. (Fortin, 2000).

Vigotsky (2001) diz que o desenho infantil é sempre um ato educativo prazeroso. Ele ensina a criança a dominar o sistema das suas vivências, a vencê-las e superá-las e desenvolve uma excelente expressão que ensina a mente a elevar-se. É fundamental que a psicologia dê plena liberdade à criação infantil, não tentando comparar com a consciência do adulto, e admita a sua originalidade e as suas particularidades.

Diversos autores, nomeadamente Sousa (2003b) fazem referência que tanto professores, educadores, técnicos, como os pais, devem proporcionar à criança a sua expressão livre, pois ela irá expressar o que a interessa e motiva, ou o que a atormenta e preocupa. Não é necessário dar um tema à criança, ela irá dar liberdade à sua criatividade, pois irá expressar-se livremente.

Para Sousa (2003b) "A criatividade é uma capacidade humana, uma capacidade cognitiva que lhe permite pensar de modo antecipado, imaginar, inventar, prever, projetar e que sucede internamente, a nível mental, de modo mais ou menos consciente e voluntário." (p.169). Já para Feinstein (2011) a criatividade "[…] é uma atividade fundamental do processamento humano de informações. Concorda-se, de um modo geral, que engloba duas caraterísticas descritivas: a capacidade de produzir um trabalho que seja (1) original ou inesperado e (2) útil ou adaptativo." (p.138). O mesmo autor (Feinstein, 2011) argumenta que os psicólogos dizem que o cérebro das pessoas criativas faz associações mais rápidas entre ideias que aparentemente não estavam relacionadas.

Lowenfeld (1977 citado por Sousa, 2003b) dá um valioso contributo à EP, quando cita que a criação plástica oferece à criança:

> "[…] um modo de estimular a imaginação e desenvolver o seu raciocínio.
> Como se tratam de processos cognitivos, o produto criado (desenho, pintura) incluirá por isso as coisas que a criança conhece, que são importantes para si e o modo como se relaciona com elas." (p.170)

3.6 Materiais e Técnicas

> "A escola de hoje procura estimular no aluno a criatividade, o prazer pela descoberta, o espírito crítico e a capacidade de intervir.
> A criatividade desperta-se através do fazer, da experimentação constante. A criatividade apela para uma pedagogia não directiva, ou, pelo menos, flexível e aberta, que permita que seja a criança a descobrir o seu modo de agir e de exprimir, bem como o material e a técnica que melhor se adaptam à sua expressão pessoal." (Gonçalves, 1991, p.13)

Para Sousa (2003b) as técnicas, nomeadamente o desenho, pintura, modelagem, tecelagem, recorte, colagem, gravura, fotografia, vídeo, etc., e os materiais e ou instrumentos, tais como os lápis, carvões, lápis de cor, lápis de cera, canetas de feltro,

guache, aguarelas, tinta-da-china, pastéis, giz, barro - argila, plasticina, madeiras, têxteis, metal, linóleo, colas, tesoura, pincéis, telas, papéis, películas, régua, compasso, teques, serrotes, etc., são o meio ou recurso pelo qual os alunos se poderão exprimir e criar. “Tal como a linguagem e as palavras são importantes para a expressão verbal, assim são as técnicas e os materiais para a expressão plástica.” (Sousa, 2003b, p.183).

Segundo o autor anteriormente citado (Sousa, 2003b), os materiais são escolhidos em conformidade com a técnica utilizada e estão associadas ao desenvolvimento emocional, sentimental e cognitivo dos alunos. Consoante a riqueza e a diversidade que as suas experiências proporcionam, os alunos sentem uma necessidade de aumentar a variedade de técnicas e materiais para cada vez mais se expressarem convenientemente.

Os materiais, cada um à sua medida, contribuem de um modo específico para a criança se expressar e demonstrar a sua criatividade. No entanto, cabe ao professor a tarefa de ajudar a procurar e encontrar o material mais adequado a cada situação e necessidade particular. (Sousa, 2003b).

Segundo Oliveira e Santos (2004), não é fundamental que a criança ou jovem tenham talento artístico, importa sim a utilização criativa de materiais. “Lápis, tintas, barro, massa de modelar, materiais de desperdício, entre outros, são óptimos instrumentos de trabalho que ajudam a criança no seu percurso criativo” (p. 30).

As autoras Dias e Sousa (2003) também referem que as técnicas que cada um utiliza, possuem caraterísticas próprias que valorizam e diferenciam o seu trabalho. “A forma como cada um deles se exprime demonstra a sua sensibilidade e emoção”. (Dias & Sousa, 2003, p.112).

Como opinam Oliveira e Santos (2004), “Através da Expressão Plástica, a criança, em contacto com materiais e técnicas diversificadas, vai poder exprimir e reconstruir o seu mundo interior, estabelecendo, deste modo, uma comunicação e um comportamento ajustado ao meio.” (p.27). Também Teixeira (1991) já corroborava com esta opinião, quando citou que “Permitir que estas crianças explorem livremente técnicas e materiais é ajudá-las no seu processo de auto-afirmação.” (p.285).

Segundo Onofre (2004), existem materiais que solicitam e motivam a experimentação e a descoberta “[…] em áreas a níveis psico e sociomotoras, emocionais, afectivas e da comunicação, perceptivas, cognitivas e da vida quotidiana, da autonomia e da sociabilidade.” (p. 149).

4. Desenvolvimento e Aprendizagem

Santana (2007) diz que desenvolvimento e aprendizagem são dois conceitos que se cruzam frequentemente, mas que por vezes não é clara a forma com se interagem.

> "Foram várias as teorias elaboradas por Vigotsky (1978/1988), nos anos 30, agrupou em três categorias: as que consideram que as aprendizagens são independentes do desenvolvimento, embora possam decorrer deste, que, por sua vez, funciona como pré-requisito às aprendizagens (Piaget, Binet e outros); as que consideram à formação de hábitos (James e outros); as que defendem que os dois processos são diferentes, mas estão inter-relacionados, sendo as aprendizagens percursoras do desenvolvimento, fazendo-o avançar […]." (Santana, 2007, p.24)

Para Fonseca (2007), a evolução como espécie é um longo percurso de aprendizagem e adaptação, do ato ao pensamento e do gesto à palavra.

Considera-se pertinente abordar os conceitos de desenvolvimento humano e aprendizagem, pois os dois estão interrelacionados, na medida em que têm influências recíprocas. Citando Tavares e Alarcão (2002) os dois processos, o do desenvolvimento e da aprendizagem:

> "[…] desenrolam-se como que em espiral, de tal maneira que o desenvolvimento, ao mesmo tempo que possibilita a aprendizagem, é por ela mesma dinamizado, adquirindo assim uma maior amplitude. A criança aprende porque atingiu determinado desenvolvimento, mas ao aprender desenvolve-se ainda mais". (p. 88)

Slavin (2003 citado por Tavares, Pereira, Gomes, Monteiro & Gomes, 2007) também espelha a sua ideia com o acima citado, porquanto refere que "[…] os seres humanos aprendem tanto desde o dia do seu nascimento (e alguns antes) que a aprendizagem e o desenvolvimento estão inseparavelmente ligados." (p. 108).

As autoras Peterson e Felton-Collins (1998), segundo a teoria do desenvolvimento humano de Piaget, apresentam algumas ideias sobre a maneira como as crianças aprendem e crescem intelectualmente. O «pensamento» das crianças é diferente do «pensamento» adulto, quer em caraterísticas quantitativas mas também qualitativas. As crianças não têm apenas menos informações do que os adultos, como também as processam de maneira diferente. Em suma, as crianças possuem diversos modos de ver o mundo que as rodeia.

> "O desenvolvimento mental progride ao longo dos estádios de definidos, ocorrendo estes numa sequência fixa. A sequência é a mesma para todas as crianças, embora algumas possam passar de um estádio para o outro ligeiramente mais cedo ou mais tarde do que outras. Estes estádios formam uma hierarquia, ou seja, cada um incorpora o estádio anterior. Cada estádio é caracterizado, não

> tanto pelo conteúdo específico do pensamento, mas sim pela forma potencial de pensar." (Peterson & Felton-Collins, 1998, p. 16)

4.1 Desenvolvimento

Segundo Tavares e Alarcão (2002), o desenvolvimento humano pressupõe:

> "[…] uma estrutura humana, a estrutura da personalidade, que se desenvolve no tempo de um modo progressivo, diferencial e globalizante, o que […] possibilita e legitima a divisão do desenvolvimento em estádios ou fases mais ou menos estruturadas e específicas." (p. 25)

Pode dizer-se que fase etária relaciona-se com a idade. É um período de desenvolvimento que é determinado a partir da idade.

Estádio de desenvolvimento é uma estrutura interna com caraterísticas próprias, determinantes na evolução humana com uma melhor adaptação do sujeito ao meio. Os estádios não são estanques, podem existir características de um estádio no anterior e no seguinte. (Tavares et al., 2007).

As crianças são semelhantes umas às outras, contudo, cada uma é única e o seu desenvolvimento está sujeito a inúmeras influências, tendo a origem na hereditariedade e meio. (Tavares et al., 2007).

Desenvolvida por Arnold Gesell a partir da década de 20 do séc. XX, a abordagem maturacionista consiste no conceito *nature*, em que a hereditariedade é concebida de forma determinante no desenvolvimento humano. O meio à volta do individuo tem um significado irrelevante. (Tavares et al., 2007).

Segundo os autores em apreço (Tavares et al., 2007) a teoria behaviorista opõe-se a esta abordagem e defende que os fatores do meio e da aprendizagem são fundamentais e primordiais no desenvolvimento humano.

Piaget, segundo a corrente construtivista, e Erikson, segundo a corrente psicossocial, defendem a importância quer do meio quer da hereditariedade no desenvolvimento humano. (Tavares et al., 2007).

Faw (1981) já corroborava com o acima descrito quando refere que já não se argumenta qual dos fatores é mais importante, concorda-se que ambos os fatores ambientais «meio» e hereditariedade são importantes e influenciam o desenvolvimento.

O meio ambiente são condições externas de ordem física, bioquímica, biológica, social, cultural, que exercem influência no processo de desenvolvimento do potencial

genético. Os fatores do meio contrapõem-se ao organismo, obrigando-o a reagir no plano de adaptação, seleção e elaboração.

Segundo Papalia, Olds e Feldman (2001) a abordagem ecológica de Bronfenbrenner identifica cinco níveis de influência ambientais que se interligam, desde o mais próximo da criança ao mais vasto.

Microssistemas: é o ambiente quotidiano imediato da família, escola, vizinhança.

Mesossistemas: interação de vários microssistemas, em que a criança está inserida. Pode refletir-se na relação casa-escola.

Exossistema: ligações entre dois ou mais contextos, em que, pelo menos num, a criança não está inserida. Por exemplo, uma mãe que está frustrada no trabalho e consequentemente pode tratar inadequadamente a sua criança.

Macrossistema: padrões culturais (crenças, dominantes, ideologias, e sistemas económicos e políticos).

Cronossistema: adiciona a dimensão tempo na influência da mudança, normativa ou não, na criança e no meio. (Papalia, Olds & Feldman, 2001).

Fonseca (2007) argumenta:

> "Como seres humanos somos organismos complexos, cuja evolução e ontogénese retrata uma interacção multifacetada entre o corpo, o cérebro e os vários ecossistemas (exemplo: família, creche, escola, emprego, comunidade, etc.), e é dessa interacção que ocorre o desenvolvimento cognitivo por meio do qual nos adaptamos ao meio exterior que nos envolve e o transforma à nossa medida". (p. 7)

4.2 Aprendizagem

"Apender é uma diminuição da dependência."

(Benoît Bunico)

Nem todas as pessoas e autores têm a mesma abordagem sobre o conceito de aprendizagem. Assim, Tavares e Alarcão (2002) definem aprendizagem como:

> "[…] uma construção pessoal, resultante de um processo experiencial, interior à pessoa e que se traduz numa modificação de comportamento relativamente estável. Ao dizer que a aprendizagem é um processo, pretende exprimir-se que a acção de aprender não é fugaz e momentânea, mas se realiza num tempo que pode ser mais ou menos longos." (p. 86)

Para Arends (1999), a aprendizagem é um processo social mediante o qual as «aprendizagens» constroem significados que são influenciados pela interação entre o conhecimento previamente adquirido e as novas experiências de aprendizagem.

Santana (2007) argumenta que, segundo as perspetivas construtivistas aprender diz respeito à conquista realizada pelo individuo, tendo em conta níveis gradualmente elevados de consciência do meio e da sua capacidade de interação com o mesmo. “Trata-se de um processo interior de construção de progressivas representações do mundo para melhor o dominar e nele poder intervir.” (p. 28).

De acordo com Feinstein (2011), a “[…] aprendizagem é o resultado de alterações fisiológicas concretas no cérebro” (p. 331). As alterações dão-se na sequência das entradas sensoriais, que conduzem o cérebro a criar novas ligações dendríticas que permitem a sua utilização futura sempre que necessário. Se estas mudanças não acontecerem, não se processa qualquer armazenamento da memória a longo prazo nem da aprendizagem de mestria.

Quanto maiores forem as entradas sensoriais, maiores serão as alterações fisiológicas no cérebro. Como tal, aumentará as probabilidades de ocorrerem memórias de longo prazo [MLP] e consequentemente aprendizagem de mestria.

Segundo o autor em análise, a aprendizagem requer duas fases:

> **“Fase 1** – Detetar e, em seguida compreender os padrões – um processo através do qual o nosso cérebro cria o significado. Esta é a fase da entrada sensorial.
>
> **Fase 2** – Desenvolver os programas mentais significativos para usar o que é compreendido e armazenar na memória a longo prazo. Esta é a fase de saída – a capacidade de usar aquilo que é compreendido, primeiramente com auxílio, e depois, quando a aprendizagem está completa, quase automaticamente. A importância deste quase automatismo é que as informações e competências antigas podem ser utilizadas para ajudar a criar novos programas mentais em resposta a novas situações que compreendam novas informações e competências.” (Feinstein, 2011, p.331)

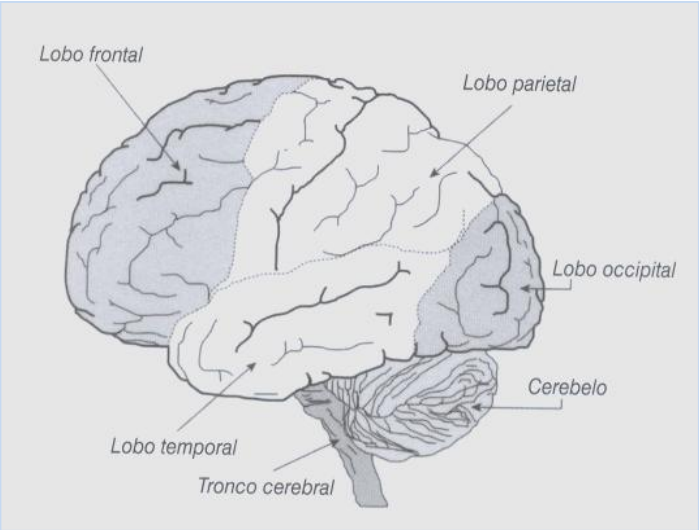


Figura 3 - A estrutura do cérebro
Fonte: Feinstein (2011, p. 23)

Segundo o mesmo autor (Feinstein, 2011), os neurocientistas recentemente descrevem as intrincadas existentes entre o sistema cerebral emocional e cognitivo. As investigações têm demonstrado que o sistema límbico, localizado logo acima do tronco cerebral na base do cérebro, é responsável pelas nossas respostas emocionais. Assim, enquanto as ameaças impedem a aprendizagem, as experiências emocionais positivas, durante as quais o cérebro produz o neurotransmissor serotonina, podem contribuir para a MLP. Quanto maior for a intensidade da ativação da amígdala, mais impacto terá na impressão na MLP, que por sua vez, irá otimizar a aprendizagem a longo prazo.

Pelas características já mencionadas, as artes visuais e o estilo de aprendizagem visual são um contributo excelente para explorar de uma forma mais eficaz os sistemas de resposta emocional das crianças, com vista a otimizar a aprendizagem e que deve ser incluída nas atividades de todas as unidades de aprendizagem. (Feinstein, 2011).

Muitos dos alunos são fortes na modalidade visual, conseguem assimilar melhor a informação se a conseguirem ver ou ler. A visualização é a estratégia mais poderosa para todos os cérebros, pelo que alguns alunos carecem de imagens, ilustrações a acompanhar a instrução. Por vezes, há necessidade de associar imagens ou símbolos a notas verbais, uma vez que as pessoas têm mais ligação visual para armazenar e recuperar posteriormente as informações. (Feinstein, 2011).

De acordo com Feinstein (2011) outro exemplo que o recurso das artes visuais e EP podem beneficiar as aprendizagens é o estilo de aprendizagem tátil, no qual as suas estratégias instrutivas recorrem ao desenho, a jogos, a experiências laboratoriais, entre outras, que abordam com maior incidência a modalidade tátil. A relação entre a mão e cérebro é de tal modo difusa que não existe explicação. No entanto, sabe-se que as técnicas de instrução mais eficazes usam o corpo e a mente. Por esta razão, muitos dos alunos contam pelos dedos, antes de o conseguirem fazer de forma abstrata. Muitos alunos também são vistos a desenhar imagens impressionantes, há muita coisa no currículo académico que pode ser desenhada. Por sua vez, alguns não conseguem compreender sem que este envolva uma experiência. O cérebro tende a lembrar-se do que foi escrito. Conduzir os alunos a escrever, desenhar, em suma, a experimentar, é importante para a sua memória. Como todo o ser humano tem preferências pessoais quanto à forma de aprenderem e processarem informação, temos de proporcionar uma variedade de estratégias e abordar diversos estilos de aprendizagem para que a sua aprendizagem saia mais fortalecida.

Giordan (2007) diz que aprender representa um dos benefícios mais proveitosos da humanidade. As suas potencialidades aumentam à medida que se vai desenvolvendo e

vice-versa. Aprender é comum a todas as formas de vida e esta capacidade tornou-se, ao longo dos tempos, um dos motores para a sua evolução. Como tal, podemos considerá-la como uma capacidade vital, como o comer, beber ou dormir.

Aprender abre novos caminhos e para muitos torna-se o bem mais precioso. Desta forma, aprender torna-se um enriquecimento do ser e do ter e para muitos um prazer, uma paixão, uma emoção, um desejo, uma alegria, uma aventura ou um reconhecimento. (Giordan, 2007).

Para se conseguir uma aprendizagem, não existe um caminho único. Aprende-se através daquilo que somos. "São os recursos cognitivos disponíveis daquele que aprende que determinam o aprender. Aquele que aprende interpreta as informações externas em função do seu potencial cerebral." (Giordan, 2007, p. 87). De acordo com mesmo autor (Giordan, 2007) o cérebro é o órgão rei da aprendizagem.

Para Luria (citado por Fonseca, 2001), o cérebro humano é o produto filogenético e ontogenético de sistemas funcionais adquiridos em vários milhões de anos, ao longo do processo sócio-histórico da espécie humana. Define sistemas funcionais como a coordenação de áreas em interação no cérebro tendo em vista a produção de um dado comportamento ou conduta, consubstanciando qualquer processo de adaptação ou de aprendizagem, cujo produto final subentende um sistema cognitivo complexo, como é o caso da aprendizagem e da leitura.

Segundo Tavares e Alarcão (2002), pode-se ainda dizer que:

> "A aprendizagem, no seu todo, encarada como acção educativa, tem como finalidade ajudar a desenvolver no educando as capacidades que lhe permitam ser capaz de entrar numa relação pessoal com o meio em que vive (físico e humano) servindo-se, para esse efeito, das suas estruturas sensório-motoras, cognitivas, afectivas e linguísticas.
>
> A aprendizagem realiza-se, no educando, através de tarefas que lhe são propostas ou que ele próprio se propõe. Aprendemos a manusear objectos, a utilizar símbolos para falar, escrever e contar, a distinguir objectos que nos rodeiam, a prestar atenção, a fazer generalizações, a resolver problemas, a tomar posições a partir dos nossos sistemas de valores". (pp. 89-90)

5. O Défice Cognitivo

5.1 A mudança de paradigma na conceção de deficiência mental

Para se explanar esta mudança de paradigma na conceção de deficiência mental [DM] iniciar-se-á por abordar o referido conceito.

Segundo Pacheco e Valencia (1997) a DM define-se em várias correntes:

- Corrente Psicológica ou Psicométrica – defende que tem deficiência mental "o indivíduo que apresenta um défice ou diminuição das suas capacidades intelectuais (medida através de testes e expressa em termos de QI)." (p.210).
- Corrente Sociológica ou Social – o deficiente mental "é aquele que apresenta, em maior ou menor medida, dificuldade para se adaptar ao meio social em que vive e para levar a cabo uma vida autónoma." (Pacheco & Valencia, 1997, p.210).
- Corrente Médica ou Biológica – esta corrente considera que a deficiência mental teria uma base biológica anatómica ou fisiológica e manifestar-se-ia durante o desenvolvimento, ou seja, até aos 18 anos. De acordo com Grossman (1983 citado por Pacheco & Valencia, 1997) a Associação Americana para a Deficiência Mental [AAMD] apresenta a seguinte definição: "A Deficiência Mental refere-se a um tipo de funcionamento intelectual geral significativo inferior à média, surgido durante o período de desenvolvimento associado a um défice no comportamento adaptativo." (p.210).

Muito semelhante é também a definição que a Organização Mundial de Saúde [OMS] apresenta em 1968, que define os deficientes mentais como: "indivíduos com uma capacidade intelectual sensivelmente inferior à média, que se manifesta ao longo do desenvolvimento e está associado a uma clara alteração dos comportamentos adaptativos." (Pacheco & Valencia, 1997, p.210).

- Corrente Comportamentalista – segundo esta corrente:

> "O défice mental é um défice de comportamento que deverá ser interpretado como produto da interacção de quatro factores determinantes:
> 1 - Factores biológicos (genéticos, pré-natais, peri-natais, pós-natais).
> 2 - Factores biológicos actuais (drogas ou fármacos, cansaço ou stress).
> 3 - História anterior de interacção com o meio (Reforço).
> 4 - Condicções ambientais presentes ou outras situações actuais." (Pacheco & Valencia, 1997, p.211)

- Corrente Pedagógica – Defende que o deficiente mental "será o indivíduo que tem uma maior ou menor dificuldade em seguir o processo regular de aprendizagem e que por isso tem necessidades educativas especiais, […]." (Pacheco & Valencia, 1997, p.211).

Para Nielsen (1999) a DM pode ser classificada em ligeira, moderada, severa ou profunda. Contudo, a Associação Americana da Deficiência Mental deixou de classificar os indivíduos segundo estas categorias, tendo em conta os fatores da "[…] intensidade e o padrão de apoios diversificados de que o indivíduo irá necessitar ao longo da sua vida." (p. 48).

De acordo com o artigo de Leitão, Lombo e Ferreira (2008), o conceito de DM tem sofrido algumas alterações, principalmente nas últimas cinco décadas. Desde a publicação do Manual de Classificação de DM, assiste-se a uma mudança significativa de paradigma.

> "Deste novo paradigma, do qual surgiu o Sistema de Classificação de 1992, da *American Association on Mental Retardation* (AAMR), surgem três elementos chave: as capacidades, os envolvimentos e a funcionalidade (Luckasson et al., 1992). Apesar do grande peso de todos eles, a funcionalidade é o elemento central, o que torna este sistema essencialmente funcional, […]. Este sistema de 1992 concentra o seu esforço em estimar as intensidades de apoio de uma pessoa (intermitente, limitada, ampla e máxima), em detrimento do nível de deficiência (ligeiro, moderado, severo e profundo) ". (Leitão, Lombo & Ferreira, 2008, p.21)

Segundo Leitão, Lombo e Ferreira (2008) a definição de 1992 foi a primeira a visualizar deficiência intelectual como uma condição que pode ser melhorada através da provisão de suportes, e não como uma deficiência estática ao longo da vida. Desde então a *American Association on Mental Retardation* [AAMR] tem vindo sempre a desenvolver trabalho no sentido alterar essa mudança de paradigma.

Em abril de 2007, a AAMR altera a sua designação para *American Association on Intelectual and Developmental Disabilities* [AAIDD], substituindo o termo deficiência mental para dificuldade intelectual e desenvolvimental [DID]. Esta substituição deveu-se principalmente ao facto de há muito tempo se considerar que o termo deficiência acarreta um constructo estigmatizante e como tal, foi alterado para dificuldade que tem um cariz menos censurável. (Leitão, Lombo & Ferreira, 2008).

Santos e Morato (2012) também defendem a renomeação da Deficiência Mental e ou Intelectual para Dificuldade Intelectual e Desenvolvimental, argumentando que esta proposta vai ao encontro das mudanças sentidas a nível mundial. Apoiam também a renomeação atendendo à alteração da palavra-chave «dificuldade», pois esta não acarreta um caráter de solidariedade e caridade, descredibilização e pena, que ainda hoje lhe são concebidas com base em preconceitos, e promove sim, de acordo com os apoios adequados, a possibilidade da pessoa adotar o papel que lhe é esperado pelos valores socioculturais vigorantes.

Santos e Morato (citados por Leitão, Lombo & Ferreira, 2008) já reforçavam que "[…] esta mudança deve ser compreendida no âmbito de uma análise retrospectiva de avaliação do conhecimento acerca do funcionamento intelectual, do comportamento adaptativo e, fundamentalmente, numa visão sobre o desenvolvimento humano, cada vez mais corroborada no interaccionismo". (p.21).

5.2 Inteligência

Ao falarmos de DC ou DID torna-se pertinente falar de inteligência. Assim, segundo Pacheco e Valencia (1997), a inteligência tem várias teorias para explicar a sua estrutura:

A Teoria Monárquica foi adotada até finais do século passado. Defendia que a inteligência era uma faculdade única ou unitária não composta por outras faculdades inferiores.

A Teoria Oligárquica ou Bifactorial defende que a inteligência é fum conjunto formado pela existência de um fator geral «G» intitulado por Inteligência Geral e um segundo fator específico «S».

A Teoria Multifatorial, defendida por Thurstone, sustenta a existência de um conjunto de fatores, que independentes entre si, constituem a inteligência. Os fatores são 13, entre os quais os seis primeiros são considerados como capacidades primárias: compreensão verbal, fluência verbal, fator espacial, fator numérico, fator memória e fator raciocínio ou indução. (Pacheco & Valencia,1997).

Apesar de algumas críticas, a inteligência é possível de quantificar, ou seja, reduzir a capacidade mental a um número - Quociente Intelectual [QI]. O seu resultado é obtido através de testes estandardizados e aplicados por profissionais com formação adequada.

Palha (s/d) refere que o conceito de QI é uma medida obtida por meio de testes desenvolvidos para avaliar as capacidades cognitivas de um individuo. O QI é o resultado da multiplicação por cem do quociente obtido pela divisão da idade mental pela idade cronológica.

A fórmula exata do QI: $QI = \frac{Idade\ Mental}{Idade\ Cronológica} \times 100$

De acordo com Cruz (2009) recorremos ao QI para medir a inteligência, mas surge a questão, que segundo o autor ainda continua por responder, que é onde se situa o ponto de separação entre QI normal e QI baixo. De acordo com Palha (s/d) quando o valor do QI é significativamente inferior à média, nomeadamente entre os 70 e os 75, fala-se de défice cognitivo. Também Belo et al., (2008) citam que “O limiar superior de deficiência intelectual corresponde agora a um QI de aproximadamente 70 a 75, […].” (p.5).

Fonseca (2007) alega que é “um erro considerar a inteligência como fixa, e é também um erro categorizar pessoas como débeis ou deficientes mentais, na medida em que elas, na sua essência, se podem transformar por efeito de educação e formação”. (p. 369).

Segundo Palha (s/d), existem inúmeros testes, todos eles com vantagens e desvantagens, no entanto, no seio dos especialistas não existe um consenso sobre o conceito de teste perfeito ou ideal.

Tendo ainda em conta os autores Pacheco e Valencia (1997) "O QI deverá ser considerado com todas as precauções, tendo sempre em conta que duas pessoas com o mesmo QI têm diferente capacidade de resposta e adaptação ao meio." (p. 209). Por tal razão, Sainz e Mayor (1989 citados por Pacheco & Valencia, 1997) consideram mais acertadas as seguintes afirmações de inteligência: "Capacidade para aprender, capacidade para pensar abstratamente, capacidade de adaptação a novas situações […]. Conjunto de processos cognitivos como memória, categorização, aprendizagem e solução de problemas, capacidade linguística ou de comunicação, conhecimento social […]." (p. 209).

Para Cury (2007) a inteligência é um conjunto de estruturas psicodinâmicas derivadas do amplo funcionamento da mente. É a capacidade de pensar, de se emocionar, de ter consciência. É constituída por quatro grandes processos: a construção de pensamentos, a transformação de energia emocional, a formação da consciência existencial [quem sou, como estou, onde estou] e a formação da história existencial arquivada na memória. Todos os dias os processos de construção da inteligência estão em atividade. Desta forma, a inteligência não para de evoluir, embora o seu ritmo possa diminuir na vida adulta.

Segundo Feinstein (2011), depois de muita especulação em torno da definição de inteligência, "Entendemos agora que a inteligência é a capacidade de resolver problemas." (p.274).

A AAIDD (2012) também argumenta que o funcionamento intelectual também pode ser chamado de inteligência e que esta se refere à capacidade mental geral, aprendizagem, raciocínio e capacidade de resolução de problemas.

Afastando-se do processo de diagnóstico, que identificava défices unicamente com base de uma pontuação de QI, a AAIDD começou a considerar elementos sociais, ambientais e outros. Com isto, quer-se dizer que quando se avalia o funcionamento intelectual, os profissionais devem ainda ter em conta:

- O ambiente de comunidade típico de pares do indivíduo e da cultura;
- A diversidade linguística;
- As diferenças culturais na forma como as pessoas se comunicam e respetivo comportamento.

Outros testes determinam limitações no comportamento adaptativo, nomeadamente: a capacidade de comunicação, linguagem e alfabetização; habilidades sociais, interpessoais, responsabilidade social, autoestima, a capacidade de seguir regras;

habilidades práticas de atividades de vida diária; habilidades ocupacionais, saúde, viagens, transporte, horário, rotinas, segurança, capacidade do uso do dinheiro, do telefone, entre outras. (AAIDD, 2012).

5.3 Cognição

Morin (1996) diz que o cérebro é onde se forma a cognição, é o órgão mais organizado do organismo. O ser humano pode revelar-se como um ser auto-eco-organizador, pois a cognição emerge no cérebro onde ocorrem condições biopsicossociais ou bioantropológicas dinâmicas e evolutivas.

Segundo Luria (citado por Fonseca, 2001), a maturação cerebral efetua-se igualmente por meio da emergência de sistemas funcionais, pondo em jogo e em interação sistémica vários conjuntos de células e redes neuronais bem específicos. É, portanto, a instalação de conexões neuronais provocadas pela aprendizagem que sucessivamente vão permitir a integração complexa da informação multissensorial que ilustra a passagem da linguagem corporal à linguagem falada, e desta à linguagem escrita.

Luria (citado por Fonseca, 2001) refere-se ao conceito de sistemas funcionais alternativos, sugerindo que uma dada aprendizagem pode ser produzida por mais de um sistema funcional, evocando que o cérebro, como o órgão de incomensurável flexibilidade, não se estrutura ou reorganiza com base em sistemas funcionais fixos, rígidos ou imutáveis. Por este conceito se explica porque muitos indivíduos com lesões, disfunções ou traumatismos cerebrais não apresentam os *deficits* esperados, ou porque muitos deles recuperam espontaneamente algumas funções, independentemente da ocorrência de uma lesão.

Luria divide o cérebro humano em três unidades básicas:

1.ª Unidade – alerta e atenção;

2.ª Unidade – receção, integração, codificação e processamento sensorial;

3.ª Unidade – execução motora, planificação e avaliação.

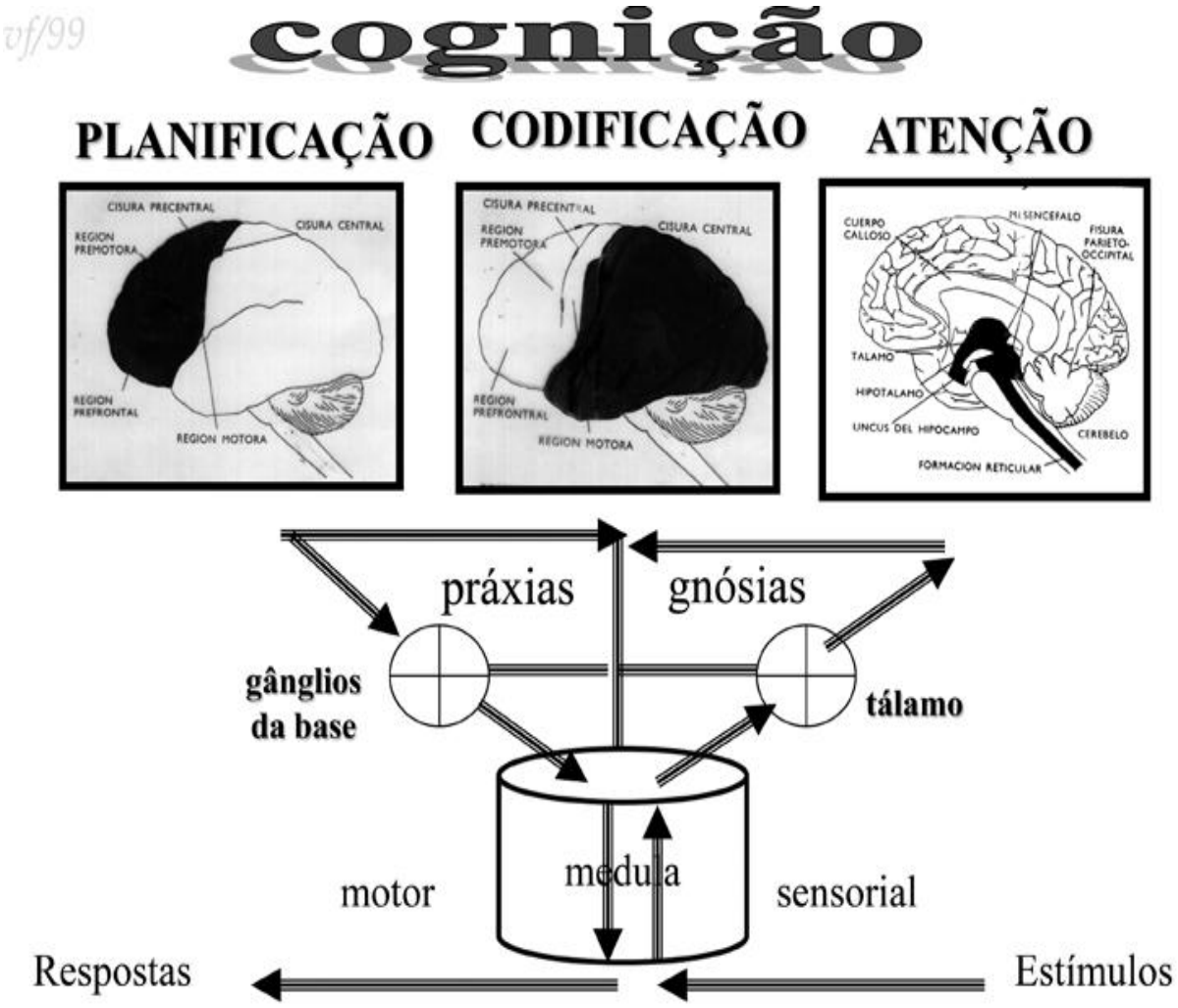


Figura 4 - Esquema da cognição
Fonte: Fonseca (2001, p.47)

A cognição é definida como um ato ou processo de conhecer, que envolve a atenção, a perceção, a emoção, a memória, a motivação, a integração e a monitorização central do processamento sequencial e simultâneo da planificação, da resolução de problemas, da expressão e comunicação de informação. (Fonseca, 2001).

> "[…] quanto melhor conhecermos o que é a *cognição,* ou seja*, o acto de conhecer ou de captar, integrar, elaborar e exprimir informação,* para utilizar uma definição académica, tanto melhores soluções encontrarmos para resolver os nossos problemas, e este tema interessa a todos os cidadão sem excepção, na medida em que a sua abrangência e complexidade encerra o quotidiano e o seu futuro, dado ser impossível conceber um ser humano que viva sem se confrontar com problemas. (Fonseca, 2007, p. 7)

Continuando com Fonseca (2001), este defende ainda que a cognição é mais do que simplesmente a aquisição de conhecimento é a nossa melhor adaptação ao meio e também

um mecanismo de transformação do que é captado para o nosso modo de ser interno. Ela é um processo pelo qual o ser humano interage com os seus pares e com o meio em que vive, sem perder a sua identidade existencial. Inicia com a captação dos sentidos e de seguida ocorre a perceção. É então um processo de conhecimento, que tem como material a informação do meio em que vivemos e o que já está registado na nossa memória.

Em termos filogenéticos, a cognição emergiu da ação e da motricidade ideacional inerente à espécie humana. A essência da cognição é direcionada para a resolução de problemas e, como é sabido, a sua essência já vem desde o *Homo sapiens*, concretiza-se agora e continuará a atuar no futuro. (Fonseca, 2001).

5.4 Definição de Défice Cognitivo

Segundo Belo, Caridade, Cabral e Sousa (2008), a definição de deficiência intelectual ou de dificuldades intelectuais inclui três conceitos fundamentais. O primeiro, **dificuldades**, diz respeito às limitações que a pessoa tem em relação aos seus pares quando funciona em sociedade. As dificuldades têm que ser ajustadas tendo em conta o contexto e os fatores pessoais, como as necessidades de apoios individualizados. Estes são muito importantes, pois proporcionam o funcionamento, o bem-estar, a autodeterminação e assim uma melhor qualidade de vida. O segundo conceito refere-se à **inteligência**, que envolve a capacidade de pensar, planear, compreender, aprender e resolver problemas. Em terceiro, o **comportamento adaptativo**, que implica as competências conceptuais, práticas e sociais que permitem às pessoas a capacidade de funcionar no quotidiano. Se as limitações neste último conceito forem acentuadas, irão comprometer a capacidade de responder a situações particulares ou ao contexto.

Com a evolução ao longo do tempo, os conceitos também foram evoluindo, como por exemplo, o retardo mental, a deficiência mental, o Défice Cognitivo, a deficiência intelectual e com a associação do termo desenvolvimental com dificuldade intelectual. Surge então um conceito mais abrangente, designado por dificuldades intelectuais e desenvolvimentais [DID]. (Belo et al., 2008). No entanto, ao longo do trabalho adotou-se o termo DC por vezes a par de DID.

Segundo os autores Belo et al., (2008) e de acordo com a definição de AAIDD, DID caracteriza-se por limitações no funcionamento intelectual e adaptativo inferior à média, requerendo a necessidade de apoios individualizados, atendendo ao contexto onde as crianças e jovens se inserem, à sua diversidade, cultura e reconhecer também as suas

áreas fortes. Assim, com os apoios individualizados apropriados às suas necessidades, as crianças e jovens com DC poderão melhorar a sua qualidade de vida.

Em 2002 a AAIDD veio esclarecer que a DID se manifesta antes dos 18 anos de idade. (Belo et al., 2008).

As crianças e jovens com DC ou DID apresentam certas limitações no funcionamento intelectual e do comportamento adaptativo, nomeadamente no domínio conceptual, social e prático, ou seja no desempenho de tarefas, como por exemplo: a comunicação, cuidado pessoal e de relacionamento social. Tais restrições provocam um ritmo mais lento de aprendizagem e de desenvolvimento. O modo como percecionam o mundo que os rodeia e os objetos irão refletir-se assim na comunicação, na socialização, na autonomia, na consciência de si própria, na compreensão e resolução de problemas. Consequentemente, as pessoas com esta problemática sentem dificuldade em perceber as informações relevantes do meio, em memorizar, em exprimir-se ou em imaginar novos conhecimentos. Como é de prever as crianças com DC enfrentam dificuldades na escola, no entanto, aprendem, precisam é de mais tempo para isso. Atendendo às dificuldades que apresentam no seu desenvolvimento global, é pertinente proporcionar-lhes um bom ambiente de aprendizagem que as ajude a abandonar a atitude passiva de recetores de informação. (Alves, Faria, Mota & Silva, 2008).

Nielsen (1999) argumenta que é comum que estas crianças apresentem problemas no campo da memória a curto prazo. Devido a este défice, o processo de aquisição de competências é mais lento. Há uma necessidade de repetir continuamente o que foi ensinado, uma vez que estas crianças podem ter dificuldade em recordar-se o que lhes foi transmitido no dia anterior. “São frequentemente incapazes de proceder a generalizações, a partir das suas experiências de aprendizagem. Por essa razão, podem ter dificuldade em aplicar o que aprenderam a situações da vida quotidiana.” (p. 50).

Geralmente as crianças com DC exibem comportamentos sociais característicos de crianças mais jovens. As suas emoções são expressas de forma infantil. As suas competências a nível da linguagem e da fala podem apresentar um nível mais baixo do que as outras crianças da sua idade. Por tal motivo, podem ter dificuldade em produzir enunciados marcados pela complexidade, assim como podem também ter dificuldade em seguir instruções complexas. Os indivíduos que apresentam DC ou DID, desenvolverão de forma diferente as suas competências académicas, sociais evocacionais, dependendo o grau dessa diferença. O facto de a capacidade intelectual e as competências sociais destes indivíduos serem menos desenvolvidas, pode comprometer a sua aceitação por parte dos seus pares e, consequentemente, pode diminuir a sua autoestima. (Nielsen, 1999).

Este tipo de problemática pode ser sentida de diferentes formas, no entanto, como referem Leitão, Lombo e Ferreira (2008) "[…] observam-se frequentemente dificuldades na aprendizagem de conceitos abstractos, na focalização da atenção, bem como ao nível da memória […]." (p.22). Como tal, segundo Feinstein (2011) a atenção:

> "[…] é geralmente definida como concentração num estímulo. Um individuo é constantemente bombardeado com inúmeras peças de informação, que o cérebro tem de analisar e processar, tomando decisões acerca do que é digno de atenção e do que pode e deve ser ignorado. (…) uma distração pode levar um aluno a centrar a sua atenção no episódio de distração e não na aprendizagem." (p.61)

A memória para Cury (2007) é uma das estruturas mais misteriosas e fundamentais da inteligência humana. A memória localiza-se no córtex cerebral, logo pertence à área da neurociência. Por vezes, erradamente o senso comum confunde memória com inteligência, considerando que quem tem uma boa memória é mais inteligente.

A memória armazena a história intrapsíquica, que é repleta de imensas experiências de prazer, medo, tranquilidade, raiva, desde o início da vida intrauterina e que se prolonga pela vida toda.

Cruz (2009), apoiado em diversos autores, diz de uma maneira simples que a memória "é a habilidade para codificar, processar e guardar informação a que se esteve exposto, sendo, como capacidade, inseparável do funcionamento intelectual e da aprendizagem […] o processo de reconhecimento e de rechamada (isto é, reutilização) do que aprendido e retido" (p. 108). Reforçando esta ideia, Papalia et al*.,* (2001) utilizam uma metáfora para explicar o conceito de memória. Dizem que ela funciona como um sistema de arquivo, que tem 3 etapas: codificação, armazenamento e recuperação. Para arquivar alguma coisa na memória, primeiro tem de se escolher em que «pasta» vamos colocar. A codificação atribui um «código» à informação, para que esta seja organizada e posteriormente quando necessária seja mais fácil de a encontrar. De seguida, tem de se armazenamento do material «colocado na pasta de arquivo». Por último, a recuperação da informação, quando se precisa dela, temos ir procurá-la ao «arquivo» e retirar o que nos interessa. Qualquer dificuldade numa das três etapas irá causar problemas de memória. (Papalia et al*.,* 2001).

5.4.1 Causas - Etiologia

Na compreensão da AAIDD (2012) há um número de causas que incidem sobre os tipos de fatores de risco, nomeadamente: biomédico, social, comportamental e educacional

e também o tempo de exposição pré-natal, perinatal e pós-natal a esses fatores. Palha (s/d) também refere que as causas são principalmente orgânicas - uma doença genética ou psicossociais - uma grave privação de estimulação social ou linguística e, em certos casos, deve-se a uma combinação de ambas.

5.4.2 Como ajudar?

> "A criança como ser humano é um ser aberto à mudança, deficiente ou não, pode modificar-se por efeitos da educação e ao mudar a sua estrutura de informação, formação e transformação de desenvolvimento pode adquirir novas possibilidades e novas capacidades." (Fonseca citado por Alves et al., 2008, p.25)

Conforme o grau de défice, existem crianças e jovens que conseguem desenvolver aprendizagens sociais e de comunicação, com capacidade para posteriormente entrarem no mundo laboral. Por outro lado, há criança e jovens com atraso no desenvolvimento mais severo que necessitam de proteção e ajuda, uma vez que o seu nível de autonomia social e pessoal é muito reduzido. Revelam uma linguagem mais deficitária e apresentam mais dificuldades a nível psicomotor do que as outras crianças do mesmo nível etário. (Leitão, Lombo & Ferreira, 2008)

As crianças com DC, tal como as outras crianças, têm um comportamento pessoal e social que difere de acordo com as experiências ambientais ou mesmo pela constituição biológica. Assim, segundo Alves et al., (2008) "[…] o mais importante é ajudar estes indivíduos na aprendizagem de competências essenciais a uma participação activa nos contextos: familiar, escolar e na comunidade em geral." (p.25).

- Em casa: É pertinente fornecer aos pais todas as orientações e apoio sobre as possibilidades de desenvolvimento do seu educando - criança no sentido de esta ser estimulada desde o início, uma vez que as dificuldades provocadas pelo desconhecimento de certos aspetos podem provocar a fixação de determinados comportamentos inadequados. Deve-se fomentar a educação precoce no âmbito de todos os aspetos do desenvolvimento da criança: motricidade, perceção, linguagem, socialização e afetividade. (Pacheco & Valencia, 1997).
- Na escola: Os educadores deverão proporcionar uma aprendizagem estruturada no âmbito da estimulação e motivação para a aprendizagem e para as atividades ao nível da educação sensoriomotora e psicomotora, autonomia, higiene, comunicação e linguagem, socialização, autonomia, destreza. Quando a criança atinge a idade escolar deverão ser disponibilizadas todas as atividades que a ajudem a adquirir as

capacidades para se desenvolver como ser humano e que ajudem a preparar para enfrentar o mundo. (Pacheco & Valencia, 1997).

5.4.3 Educação cognitiva

Fonseca (2001) defende que a educação cognitiva parte de uma perspetiva sistemática da inteligência, respeitando a heterogeneidade e a diferença cultural.

Por vezes, a escola e as instituições envolvidas na formação têm negligenciado as vantagens da educação cognitiva, que tende a desenvolver e maximizar os processos de captação, integração e expressão de informação, ou seja, tudo o que se pode definir como aprendizagem.

De acordo com Fonseca (2007):

> "A educabilidade cognitiva emerge da concepção da modificabilidade cognitiva estrutural introduzida pelo psicólogo israelita Reuven Feuerstein, que em termos de síntese, concebe a inteligência humana como um constructo dinâmico flexível e modificável que está na base da adaptabilidade da espécie ao longo do seu percurso histórico-social.
> O desenvolvimento da inteligência e da cognição é perspectivado como o resultado da interação entre as gerações [...] como produto de uma experiência de aprendizagem mediatizada." (p. 8)

A aprendizagem é assim entendida como uma mudança de comportamento provocada pela experiência de outro ser humano e não meramente pela experiência própria e prática de si, ou pela repetição ou associação automática de estímulos e respostas. Aprende-se como seres humanos e não como animais.

> "A educabilidade cognitiva pode ter inúmeras aplicações, desde a educação à formação, quer profissional, quer ao longo da vida, como hoje defendem muitas instituições internacionais. Efectivamente, ensinar a aprender e aprender a ser inteligente não é um dom com que se nasce, mas sim o resultado de uma nova visão, melhor, de uma nova crença sobre o ser humano. Só nesta perspectiva de mudança podemos alterar o futuro da sociedade, das escolas e das empresas." (Fonseca, 2007, p.9)

Para Fonseca (2007) a educação cognitiva, visa de uma forma harmoniosa o desenvolvimento cognitivo e emocional dos indivíduos e tem como finalidade principal proporcionar e fornecer «ferramentas psicológicas» que permitam ampliar a capacidade de aprender a aprender, de aprender a pensar e a refletir, de aprender a transferir e a generalizar conhecimentos de aprender a estudar, a comunicar muito mais do que a memorizar e a reproduzir informação. Este tipo de educação deverá ser desenvolvido nas

escolas, pois este tipo de tarefas é de extrema relevância para que os alunos aprendam mais e melhor. Assim, deste modo é possível contribuir para uma melhoria dos resultados académicos de crianças e jovens com problemas de aprendizagem, de comportamento e baixo rendimento.

PARTE III

MEDODOLOGIA DE TRABALHO DE CAMPO

Abordada a parte dos fundamentos teóricos relevantes para a investigação, apresenta-se a terceira parte, composta por: contextualização do estudo, onde se caracteriza o meio, a escola e os grupos de estudo; explicitação dos instrumentos de recolha de dados, nomeadamente a análise documental e as entrevistas de grupo; apresentam-se os procedimentos de aplicação de técnicas e instrumentos; o tratamento dos dados obtidos, e por fim; a interpretação dos resultados.

1. Contextualização do estudo

O estudo incide num Agrupamento de Escolas do distrito de Lisboa, concelho de Loures, que integra escolas de duas freguesias: Frielas e Santo António dos Cavaleiros.

1.1 Meio

De acordo com o CENSOS 2001, Santo António dos Cavaleiros é a freguesia densamente mais povoada do concelho, com uma população bastante jovem e ativa, de cerca de 22.000 habitantes. Importa salientar que, de acordo com os CENSOS 2001, 10,30% da população residente é analfabeta e 21,3% concluiu apenas o primeiro ciclo de escolaridade.

Relativamente à população migrante, 8,4% da população é de nacionalidade estrangeira e grande parte desta é de origem africana, depois segue-se a do continente americano e recentemente a do continente europeu, nomeadamente dos países de Leste.

Ao nível da malha urbana, esta freguesia é constituída por uma população bastante heterogénea nos domínios social, económico, étnico, cultural e religioso.

Relativamente à freguesia de Frielas, um meio essencialmente rural, é, segundo os dados do Censos 2001, a freguesia com menor densidade populacional do concelho, com cerca de 2.700 habitantes.

1.2 Escola

O Agrupamento de Escolas é constituído pela escola sede de 2º e 3º ciclos, por três escolas de 1º ciclo e 3 jardins-de-infância. As escolas de 1º ciclo são constituídas por 28 salas, os jardins-de-infância por 8 salas e a escola de 2º e 3º ciclo, tem 27 turmas, o que no seu conjunto dá um total de 1.332 alunos.

1.3 Grupos de estudo

O estudo visa a descrição e interpretação dos contributos da EP no desenvolvimento educativo de alunos com DC em contexto inclusivo. Como tal, pretende-se conhecer as opiniões de professores do 1º e 2º ciclo do ensino básico, ou seja, de quem trabalha aquela população e também apurar a opinião dos próprios alunos com DC. Inicialmente tinha-se planeado entrevistar apenas dois grupos de estudo, o grupo de professores do 1º ciclo e o grupo de professores do 2º ciclo, para se conseguir fazer correlações entre ciclos, mas com o desenvolvimento do trabalho e o facto de se lidar todos os dias com alunos com DC, sentiu-se também a necessidade de conhecer a opinião desses mesmos alunos relativamente ao tema a abordar.

> "Nos estudos qualitativos interroga-se um número limitado de pessoas, pelo que a questão da representatividade, no sentido estatístico do termo, não se coloca. O critério que determina o valor da amostra passa a ser a sua adequação aos objectivos da investigação, tomando como princípio a diversificação das pessoas interrogadas e garantindo que nenhuma situação importante foi esquecida". (Albarello et al., 1997, p.103)

Segundo Fortin (1999), quando o propósito de estudo é explorar e descrever fenómenos, a dimensão da amostra poderá ser reduzida. Pelo que, nos estudos exploratórios de natureza qualitativa - em que o objetivo é a descoberta de novos conhecimentos num certo domínio - pequenas amostras são suficientes para obter informações sobre o fenómeno em estudo.

Para a recolha de dados, um dos instrumentos a que se recorreu foram as entrevistas e tendo em conta a natureza do estudo. Os entrevistados foram selecionados por conveniência, ou seja, com intenção destes grupos fornecerem informações pertinentes ou não à investigação. Como referem Pardal e Lopes (2011) "centrada em indivíduos ou grupos portadores de um ou vários atributos que possam contribuir para o desenvolvimento de uma teoria" (p.64).

Segue-se um quadro explicativo.

Quadro 1 - Caraterização dos grupos de estudo

	N.º de entrevistados (15)	Ciclo	Critérios da escolha
Grupo A	5	1º ciclo	Professores do agrupamento de escolas. Professores de alunos com DC. Professores com interesse e disponibilidade de participarem no estudo.
Grupo B	3	2º ciclo - EVT	Professores do agrupamento de escolas. Professores de alunos com DC e com experiência na área de EP. Professores com interesse e disponibilidade de participarem no estudo.
	2	2º ciclo – LP	Professores do agrupamento de escolas. Professores de alunos com DC e tendo em linha de conta que LP e MAT são as áreas com maior grau de dificuldade desses alunos. Professores com interesse e disponibilidade de participarem no estudo.
	2	2º ciclo - MAT	
	Total: 7		
Grupo C	3	2º ciclo	Alunos do agrupamento de escolas. Alunos de turmas que se lecionava. Alunos com interesse e disponibilidade de participarem no estudo. Alunos com DC - escolhidos aleatoriamente.

2. Instrumentos de recolha de dados

Para Arends (1999), depois de explicitar a problemática para ser investigada, a próxima questão a ser resolvida pelo professor investigador diz respeito ao modo de recolha de informação. Existem várias formas de recolher informação: podem ser por questionários, entrevistas, observações ou outras, umas mais complexas do que outras. A escolha

depende das questões a que se pretende responder e do tempo que o professor investigador tem à sua disposição para recolher e analisar a informação.

Atendendo a todos os fatores acima mencionados e depois de muita ponderação, tendo em conta o tempo disponível e o objetivo do problema, decidiu-se recolher informação através de análise documental, por entrevista e notas de campo. De acordo com Lessard-Hébert, Goyette e Boutin (2008) "Grande número de investigações qualitativas recorrem a diversas técnicas de recolha de dados que se complementam. […] normalmente com o fito de triangular os dados, em particular no que diz respeito às opiniões ou crenças que os inquiridos têm.". (p.158).

Segundo os autores Quivy e Campenhoudt (2003), não se pode atuar logo sem que primeiro haja um longo caminho de preparação para o fazer, que método utilizar, de que forma e em quem.

> "Leituras e entrevistas exploratórias devem ajudar a constituir a problemática de investigação. As leituras ajudam a fazer o balanço dos conhecimentos relativos ao problema de partida; as entrevistas contribuem para descobrir os aspectos a ter em conta e alargam ou rectificam o campo de investigação das leituras." (Quivy & Campenhoudt, 2003, p.67)

Também Sousa (2009) refere que as técnicas de recolha de dados são os meios técnicos a que se recorre para facilitar o registo. Em investigação em educação, geralmente os mais utilizadas são a videogravação, testes, questionários, entrevistas, análise de conteúdos e análise documental.

2.1 Análise documental

Segundo Saint-Georges (1997) não existe investigação sem documentação. Complementando o que foi dito, também os autores Pardal e Lopes (2011) referem que a análise documental é uma "técnica de recolha de informação necessária em qualquer investigação, o recurso de documentos é uma tarefa difícil e complexa que exige do investigador paciência e disciplina" (p.103). Como tal, depois do tema bem definido e especificando um pouco mais a problemática a estudar, ter-se-á de identificar o contexto onde será realizada e quais as suas fontes, de que fontes podemos dispor e qual o seu valor. (Saint-Georges,1997).

Como defende Alarcão (2001), é sempre bom ir às fontes quando se fala de um determinado conceito. É pertinente para se perceber a sua génese no contexto em que surgiu e na dimensão ecológica da sua emergência.

2.2 Entrevista de grupo

Segundo Moreira (1994), a entrevista é certamente o método mais utilizado em investigação. De acordo com Foddy (2002), já não restam dúvidas de que a utilização de informação verbal tem vindo a dominar as ciências sociais. Fazer perguntas é a maneira mais rentável de obter informações sobre comportamentos.

Ruquoy (1997) também argumenta que cada vez mais os investigadores se interessam pelas pessoas, pela sua forma de ver o mundo, pelas suas intenções, motivações, crenças. Como tal, a maneira de abordar com profundidade o ser humano, faz-se por meio de entrevista, tornando-se assim esta um instrumento de recolha de dados primordial. A sua opção é fundamentada no estudo e na rica compreensão e matizada das situações que este método proporciona.

Existem vários tipos de entrevistas, nomeadamente as estruturadas, que têm um caráter mais rígido, pois seguem uma sequência, por regra, invariáveis de perguntas. As entrevistas semiestruturadas, onde o entrevistador faz certas perguntas, mas é mais livre de alterar a sua sequência e até perguntar outras questões que vão de encontro à informação que pretende. Este tipo de entrevista permite ao entrevistador guiar a entrevista consoante a o nível de compreensão e recetividade do entrevistado. Por último, as entrevistas não-estruturadas, onde o entrevistador apenas tem uma lista de tópicos e guia a entrevista livremente de modo a que o entrevistado aborde esses tópicos sem ter a rigidez de uma ordem. (Sousa, 2009).

Baseados nos argumentos de diversos autores e na opinião de Flick (2005) ire-se-á recorrer a entrevista de grupo - *focus groups* - em que a principal vantagem "é a sua riqueza de dados, o seu baixo custo, a estimulação dos respondentes e o apoio dado à recordação dos acontecimentos, além de poder chegar mais longe que a entrevista individual." (p.116).

Patton (1990) refere que a entrevista de grupo focalizado é:

> "[…] uma técnica qualitativa de colecta de dados altamente eficiente, que exerce um certo controle de qualidade sobre os dados produzidos: os participantes tendem a controlar-se e a equilibrar-se uns com os outros, excluindo os pontos de vista extremados… é fácil de controlar em que medida existe uma posição partilhada e relativamente consistente… entre os participantes." (citado por Flick, 2005, p.116)

Tendo em linha de conta o tipo de investigação etnográfica que inclui uma verdadeira e genuína interação social, isto é, aquando no terreno o investigador mantem uma interação entre as pessoas envolvidas. Pelo gosto e à vontade que se tem em comunicar e como já se referiu optou-se pela riqueza da entrevista de grupo - *focus groups* - a par das

características do tipo de entrevista semiestruturada, que irão permitir que os resultados obtidos não sejam baseados em sim e não, concordo ou não concordo, mas baseados nas suas opiniões, ideias e experiências. Há necessidade de uma grande aproximação e à vontade com todos os entrevistados, de modo a que a entrevista seja realizada «pelo seu interior». (Sousa, 2009; Quivy & Campenhoudt, 2003).

Para se obter respostas às questões da investigação, aplicaram-se três entrevistas: professores do 1º ciclo; professores do 2º ciclo; alunos com DC do 2º ciclo.

3. Aplicação de técnicas e instrumentos

3.1 Validação

Segundo Sousa (2009) a validação não é algo que se rege pelo tudo ou nada, podendo existir em diferentes graus.

> "Um instrumento poderá ser válido para certos fins e de terminada população e não ser para outros fins e outra população. A validade não depende do instrumento em si, mas da aplicação que se lhe dá.
> Não se poderá dizer que existe uma validade, porque se trata de uma característica bastante complexa e depende de uma pluralidade de factores. No mesmo instrumento poderão coexistir diferentes tipos de validade, interligando-se para formar um todo, podendo ou não haver um ou outro mais proeminente." (Sousa, 2009, p.197)

Pardal e Lopes (2011) também defendem que não se pode validar do mesmo modo uma investigação quantitativa e uma investigação qualitativa. O presente trabalho respeitou uma metodologia de abordagem qualitativa, com recurso às entrevistas de grupo, onde cada grupo expôs a sua opinião sobre o tema, a validação assentou em generalizações «analíticas». Segundo os mesmos autores:

> "Com maiores ou menores fragilidades de cada paradigma, duas grandes preocupações são manifestadas por parte dos investigadores no tocante à valorização da validade da investigação, independentemente da metodologia que mais se orienta: a credibilidade e a transferibilidade dos resultados, ou seja, a possibilidade da sua aplicação a outras situações." (Pardal & Lopes, 2011, p.25)

Para Gauthier (1987 citado por Lessard-Hébert, Goyette & Boutin, 2008, p. 68), "a preocupação com a validade é, antes de mais, aquela exigência por parte do investigador que procura que os seus dados correspondam àquilo que pretendem representar, de um modo verdadeiro e autêntico".

Para dar credibilidade e validação à investigação, desde o início que todo o processo foi elaborado com a maior ética, rigor e responsabilidade possível.

3.2 Procedimentos

Para Sousa (2009) os procedimentos que geralmente são desenvolvidos, constam do estabelecimento de uma planificação de ações e uma calendarização predefinida e divida por etapas.

Quivy e Campenhoudt (2003) acrescentam que "um procedimento é uma forma de progredir em direcção a um objetivo. Expor o procedimento científico consiste, portanto, em descrever os princípios fundamentais a pôr em prática em qualquer trabalho de investigação." (pp.22-23).

Como foi referido, tendo em conta o objetivo do trabalho, apresentam-se os procedimentos explanando a forma como foram usadas as técnicas e instrumentos de recolha de dados:

- Escolheu-se os instrumentos de recolha de dados, nomeadamente a entrevista. Existem diversos tipos de entrevista, mas pelas características do estudo e também por orientação de profissionais experientes optou-se por entrevista de grupo – *focus group*;
- Selecionou-se a amostra mais significativa para o estudo - professores e alunos, dado que se pretendia conhecer e apurar opiniões;
- Pediu-se a autorização para o estudo junto da Diretora do Agrupamento de Escolas – apêndice I;
- A autorização foi concedida por unanimidade em Conselho Pedagógico – Anexo I;
- No sentido de consecução dos objetivos específicos elaborou-se um guião de entrevista para os professores de 1º e 2º ciclo [apêndice II a); apêndice III a)], que por um lado respondessem aos objetivos delineados e que por outro nos guiassem no próprio dia da entrevista. O guião foi dividido por sete blocos: Bloco A – Legitimação da entrevista; Bloco B – Perfil dos entrevistados; Bloco C – Caracterização de alunos com DC; Bloco D – Impacto educativo do uso da EP em alunos com DC; Bloco E – Contributos da EP para a inclusão; Bloco F – Formação; Bloco G – Informação adicional e agradecimentos. Optou-se por formular perguntas abertas;
- Todos os entrevistados foram contatados diretamente onde nos identificamos, foram-lhes prestadas todas as informações inerentes ao presente estudo, nomeadamente o

objetivo da investigação e o respetivo método. Manifestaram desde logo a sua disponibilidade e interesse em contribuir para a investigação, o que foi muito gratificante. Trocaram-se contactos para eventuais dúvidas e esclarecimentos;

- Como referem Quivy e Campenhoudt (2003), é necessário procurar que a entrevista se desenvolva num ambiente e em contexto adequados. Assim, em conjunto com os entrevistados, agendou-se a hora e o local mais adequado, para que todos se sentissem à vontade, num local calmo e confortável.
- Elaborou-se um guião da entrevista aos alunos com DC - apêndice IV a) - tendo em linha de conta o guião da entrevista já realizado para os professores, para facilitar a análise de dados. O guião continha sete blocos: Bloco A – Legitimação da entrevista; Bloco B – Perfil dos entrevistados; Bloco C – Caracterização dos alunos; Bloco D – Impacto educativo do uso da EP; Bloco E – Contributos da EP para a inclusão; Bloco F – Estratégias docentes; Bloco G – Informação adicional e agradecimentos. Optou-se também por formular perguntas abertas;
- Foi pedida a autorização da entrevista aos encarregados de educação - pessoalmente e via caderneta do aluno, onde estes autorizaram a realização da mesma sem nenhuma objeção;
- Fez-se uma pré-entrevista a duas professoras e a uma aluna com o objetivo de se poder detetar alguns erros ou limitações. Com efeito, e após a sua aplicação, constatou-se que não existiam enviesamentos que justificassem o seu aperfeiçoamento.
- Testou-se também a gravação, a nível de som e sustentabilidade, de modo a que nos dias das entrevistas de grupo nada falhasse.
- Salienta-se mais uma vez, que durante todo o trabalho de preparação das entrevistas, a ética e os seus procedimentos obrigatórios num trabalho de investigação foram sempre cumpridos. As identidades dos entrevistados tiveram as habituais garantias de anonimato e de confidencialidade. Assegurou-se que toda a informação seria trabalhada em função dos objetivos da pesquisa e as respetivas identidades não seriam reveladas diretamente às suas opiniões.
- Quivy e Campenhoudt (2003) referem que “do ponto de vista técnico, é indispensável gravar a entrevista. […] É claro que a gravação está subordinada à autorização dos interlocutores. Mas esta é geralmente dada sem reticências quando os objectivos da entrevista são claramente apresentados” (p.76). Como tal, a gravação das entrevistas foi solicitada aos entrevistados quando foram contactados pessoalmente e após se explicitar os objetivos da mesma e do estudo em si, desde logo aceitaram e reforçaram a aceitação no dia da entrevista na parte da legitimação da mesma.

- Todos os entrevistados autorizaram a gravação integral das entrevistas, como já tínhamos referido, não apenas para garantir a fidelidade da recolha de dados, mas também para facilitar a respetiva análise. Tal procedimento teve em conta a opinião de Moreira (1994), que diz que quando se realiza uma entrevista em que "o entrevistador faz parte integrante da conversa e em que dificilmente pode provocar pausas para escrever o que lhe vai sendo dito, se não se gravar perdem-se inevitavelmente muitos dados." (p.142);
- Realizou-se as entrevistas, como defende Sousa (2009) a entrevista para além de ser um instrumento de coleta de dados que consiste em obter informações diretamente dos sujeitos com o maior rigor e fidelidade, também deverá ser estabelecida com os entrevistados uma conversa amena e agradável onde os mesmos, no seu decurso, vão proporcionando as informações. Salienta-se que os entrevistados mantiveram-se sempre motivados e acima de tudo promoveu-se um momento de convívio e partilha de opiniões muito agradável;
- Finda a recolha de dados, através da gravação áudio procedeu-se à árdua tarefa de reprodução por escrito, ou seja, o protocolo das entrevistas: Grupo A - professores do 1º ciclo - apêndice II b); Grupo B - professores de 2º ciclo – apêndice III b); Grupo C – alunos com DC - apêndice IV b). A informação do conteúdo obtido foi reproduzida na íntegra sem proceder a qualquer tipo de alteração, nomeadamente supressão das repetições inerentes ao discurso oral e tempos de pausa;

  Seguiram-se o tratamento de dados, a análise do conteúdo e interpretação dos resultados.

4. Tratamento dos dados obtidos

A fase de tratamento de dados consiste na estruturação de um conjunto de informações que nos vais possibilitar tirar conclusões. É geralmente reconhecido que a análise de dados etnográficos é exigente, como se infere das palavras de Bogdan e Biklen (1994):

> "A análise de dados é o processo de busca e de organização sistemático de transcrições de entrevistas, de notas de campo e de outros materiais que foram sendo acumulados com o objectivo de aumentar a sua própria compreensão desses mesmos materiais e de lhe permitir apresentar aos outros aquilo que encontrou". (p.205)

No sentido de se proceder à interpretação dos dados recolhidos das entrevistas de grupo e das notas de campo, optou-se pela técnica de análise de conteúdo, uma vez que nos pareceu a mais indicada para cumprir os objetivos a que nos propusemos nesta investigação.

Segundo Sousa (2009) a análise de conteúdo trabalha com mensagens [comunicações].

> "A análise de conteúdo compreende, portanto, uma intenção de analisar um ou mais documentos, com o propósito de inferir o seu conteúdo imanente, profundo, oculto sob o aparente; ir mais além do que está expresso como comunicação directa, […]. Embora se refira a análise de conteúdo como um instrumento de medida, não se trata na realidade de um instrumento mas de um conjunto de procedimentos diversos, incluindo mesmo técnicas diferentes que, pela sua sistematização, analisam documentos de diferentes modos e com diferentes objectivos." (p.264)

Após o protocolo das entrevistas, seguiram-se várias leituras com a intenção de descobrir padrões dos dados da entrevista. À medida que nos fomos familiarizando com os dados recolhidos, assistiu-se à repetição de opiniões, frases e palavras que se foi colorindo de acordo com a cor que se optou por usar na identificação das unidades de sentido correspondentes - o que se pode confirmar mais uma vez - apêndices II b), III b) e IV b), correspondentes ao protocolo das entrevistas.

De acordo com Sousa (2009), de seguida procedeu-se à simplificação dos discursos para uma terminologia mais clara e mais curta, logo mais fácil de compreender e de analisar, condensando o que é pertinente, ou seja, redução a unidades de sentido.

Depois seguiu-se o agrupamento e sistematização exaustiva e unificada de toda a informação obtida, apresentada mediante o plano de categorias, este previamente estabelecido.

Para se continuar com todos os procedimentos de anonimato e confidencialidade, os entrevistados foram identificados com a letra correspondente ao grupo que pertencem - A, B ou C - e precedidos de números, consoante a quantidade de entrevistados do respetivo grupo.

Por se participar no quotidiano da mesma escola desde há três anos, no dia-a-dia conversa-se muito com vários professores acerca do trabalho desenvolvido com os alunos, partilha-se ideias, materiais, preocupações, entre outros assuntos.

Através deste estudo sentiu-se que nos despertou um sentido mais apurado em relação ao que se fala acerca do tema e o que nos pode ajudar a chegar a conclusões. Sendo o objetivo descrever e interpretar o contributo da EP no desenvolvimento educativo de alunos com DC em contexto inclusivo, começou-se a registar notas de campo que se

considerou relevantes para o estudo - apêndice V a). O que se explicitou vai de encontro à citação de Moreira (1994):

> "[…] trabalho de campo etnográfico exige atenção e sensibilidade às impressões que se possa causar nos outros. […] O trabalho de campo decorre geralmente num ambiente fechado – uma comunidade, […], uma escola, etc. – em que todos estão em contacto com todos e em que as actividades do investigador são alvo de comentários." (Moreira, 1994, p.101)

O conteúdo analisado foi obtido através da consultação de quinze pessoas, nomeadamente 12 professores e 3 alunos, todos pertencentes ao mesmo agrupamento de escolas, formando 3 grupos diferentes onde se aplicou a técnica de entrevista de grupo - *focus group*, "em que há um pequeno grupo de pessoas que são entrevistadas ao mesmo tempo, a fim de se estudar a evolução de opiniões." (Sousa, 2009, p.249).

Apresentam-se quadros da descrição da amostra relativamente aos 12 professores entrevistados:

Quadro 2 – Género, habilitações e idade dos professores

Género	N.º de Prof.	Habilitações	N.º de Prof.	Idade	N.º de Prof.
Masculino	3	Licenciatura	12	Entre 29 e 34 anos	4
Feminino	9	Pós-graduação	2	Entre 35 e 40	2
		Mestrado	4	Entre 41 e 45	5
				Entre 46 e 50	0
				Entre 51 e 55	1

Quadro 3 – Anos de serviços e anos de escolaridade que lecionam

Anos de serviço	N.º de Prof.	Anos de escolaridade	N.º de Prof.
Entre 5 e 10	3	2º Ano	1
Entre 11 e 15	3	3º Ano	1
Entre 16 e 20	4	4º Ano	3
Entre 21 e 25	1	5º e 6º Ano	7
Entre 26 e 30	0	7º e 8º Ano	1
Entre 31 e 35	1	Ensino superior	1

Apresenta-se o quadro da descrição da amostra referente aos 3 alunos entrevistados:

Quadro 4 – Género, idade e ano de escolaridade dos alunos

Género	N.º de alunos	**Idade**	N.º de alunos	**Ano de escolaridade**	N.º de alunos
Masculino	1	Entre 11 e 13 anos	3	5.º Ano	3
Feminino	2				

Todos os alunos entrevistados frequentavam o 5º ano de escolaridade, dos quais dois tiveram uma retenção no 1º ciclo.

O primeiro grupo entrevistado - o grupo A - era composto por 5 professores de 1º ciclo que lecionassem a alunos com DC e que manifestassem interesse e disponibilidade em colaborar para a investigação. Como garantia de anonimato, em vez de nomes, empregaram-se códigos para a sua designação - A1, A2, A3, A4 e A5.

A análise de conteúdo dos dados obtidos pela *focus group* ao grupo A – professores do 1º ciclo, encontra-se em apêndice - II c).

O segundo grupo entrevistado - o grupo B - era composto por 7 professores de 2º ciclo. Os professores foram selecionados tendo em conta as disciplinas que lecionavam, que lecionassem a alunos com DC e que manifestassem interesse e disponibilidade em colaborar para a investigação. Tal como no grupo anterior, para garantir anonimato, em vez de nomes, empregaram-se códigos para a sua designação - B1, B2, B3, B4, B5, B6 e B7.

A análise de conteúdo dos dados obtidos pela *focus group* ao grupo B – professores do 2º ciclo, encontra-se em apêndice - III c).

O terceiro grupo entrevistado - grupo C - era composto por 3 alunos de 2º ciclo. Foram escolhidos 3 alunos com DC do agrupamento de escolas onde se efetuou o estudo, de turmas que se lecionava, com disponibilidade e interesse em colaborar para a investigação. De encontro aos fatores mencionados, a seleção dos 3 alunos foi aleatória. Como garantia de anonimato, em vez de nomes, empregaram-se códigos para a sua designação - C1, C2 e C3.

A análise de conteúdo dos dados obtidos pela entrevista - *focus group* - ao grupo C, alunos, encontra-se em apêndice - IV c).

Para as 6 notas de campo também foram empregues códigos para a sua designação – N1, N2, N3, N4, N5 e N6. Foi usada a letra N pelo motivo de serem notas.

Tal como se fez nas entrevistas, refere-se que se seguiu a mesma categorização e sistematização na análise de conteúdo das notas de campo. A análise de conteúdo dos dados obtidos pelas notas de campo encontra-se em apêndice - V b).

5. Interpretação dos resultados

Como já se referiu, os dados obtidos foram recolhidos através da consultação de quinze sujeitos - 12 professores e 3 alunos, notas de campo, através da respetiva análise do conteúdo e também apoiados em contributos associados da literatura. Corroborando com os autores Lessard-Hébert, Goyette e Boutin (2008), a interpretação dos resultados "ocorre logo no início da recolha de dados […] pela formulação de conclusões provisórias que são imediatamente testadas e às quais vão sendo acrescentadas outras no decurso da investigação." (p.122).

Tendo sempre presente os objetivos da investigação, pois foi a partir deles, que foram elaboradas as questões para as entrevistas e consequentemente realizada a sua categorização, ir-se-á apresentar a interpretação dos resultados recorrendo à análise de conteúdo referida anteriormente.

5.1 Caraterização académica dos alunos

Em relação à caraterização académica dos alunos, no que concerne à opinião dos docentes, o professor [prof.] B2 referiu que: *"[…] em certas disciplinas nota-se um fraco rendimento […]"*. A prof. B7 também referiu que estes alunos *"têm um ritmo de trabalho mais lento que os outros", "demoram mais tempo a perceber", "aplicar os conceitos" e a "fazer associações".* Segundo Belo et al., (2008), os processos cognitivos destes alunos desenvolvem-se a um ritmo mais lento e têm um nível cognitivo inferior aos sujeitos sem este défice. Ainda de encontro ao que foi referido, a prof. B6 argumentou que os alunos com DC apresentam: *"Muitas dificuldades em acompanhar as aulas", "um olhar completamente perdido", "necessitam de mais atenção" e "são menos autónomos".*

O trabalho tem de ser diferenciado, pois têm necessidades e ritmos de trabalho diferente. São alunos com dificuldades de aprendizagem, embora trabalhem *"[…] tem que ser realmente com uma ajuda",* como citou a prof. A2.

"Se as crianças aprendem segundo um ritmo e interesse próprios, […] os professores devem planificar várias experiências que irão ao encontro das necessidades e modo de aprendizagem de cada aluno". (Peterson & Felton-Collins, 1998, p. 30). Verificou-se que a prof. A3 segue a mesma opinião do que foi citado, quando disse que estes alunos *"tem as adequações curriculares e os apoios, […] têm tudo em conformidade com o grau de dificuldade que essa criança apresenta.".* Cruz (2009) também fez referência ao mesmo, quando refere que devem ser feitos programas individualizados de acordo com as caraterísticas dos alunos. Tavares e Alarcão (2002) defendem que é o aluno que está em

situação de desenvolvimento e aprendizagem que tem de ser o foco de toda a atenção e dedicação. Todo o trabalho a desenvolver é em função do aluno, ou seja, é a partir dele que se definem objetivos, a partir dele que o professor pode estruturar a sua ação.

Na opinião da prof. A5 "*[…] há sempre uma área em que eles brilham. […] há uma área que eles preferem […], há uma área à qual eles se dedicam.".* Assim, o grupo C dos alunos fez referência às disciplinas que preferem e as que menos gostam. Notou-se que todos deram primazia às disciplinas de índole mais prática, nomeadamente EVT, Educação Física [EF] e Educação Musical [EM], e têm como preteridas as disciplinas de caráter mais teórico, tais como a LP, MAT e História e Geografia de Portugal [HGP]. O aluno C1 disse o porquê de não gostar de certas disciplinas: *"Eu não gosto, porque não gosto de ler e também não percebo bem",* ao passo que a aluna C3 disse que não gosta porque: *"as aulas são uma seca e não percebo nada".*

Tendo em conta as dificuldades que estes alunos manifestam, Fonseca (2001) defende que a cognição é a forma como o cérebro percebe, aprende, recorda e pensa acerca da informação que é captada através dos sentidos. De encontro ao referido pelo autor, o mesmo foi verificável no conteúdo da nota de campo - N1: *"O Homem quando nasce vem «equipado» com três capacidades que lhe permite aprender, ou seja, processar e adquirir a informação e conseguir aplicá-la. Essas três capacidades são:* ***Sensoriais****,* ***Cognitivas*** *e* ***Motoras.*** *[…] Se por algum motivo existir uma falha numa ou mais que uma das três capacidades básicas o indivíduo terá NEE, poderá ter dificuldades na entrada da informação, no tratamento ou na aplicação da informação"*.

Foi possível verificar que tanto o grupo de professores de 1º ciclo, como de 2º ciclo, caraterizam os alunos com DC, como alunos que apresentam diversas dificuldades, ritmo de trabalho mais lento do que os seus pares e, consequentemente rendimento escolar mais fraco. Os próprios alunos demonstraram o mesmo, dando bastante preferência às disciplinas de caráter mais prático em detrimentos das mais teóricas.

5.2 Caraterização da interação social e relacional dos alunos

Relativamente à interação social e relacional dos alunos com DC, na opinião dos professores e, como citou a prof. A3 *"cada caso é um caso", "depende […] da forma como é apoiado e trabalhado",* da *"socialização também em casa, que é muito importante"* e do modo com *"que os pais, desde pequenino, o socializem contactando com outras crianças da sua idade e com adultos".* Tavares et al*.,* (2007) defendem que as crianças são parecidas umas com as outras, no entanto cada uma tem as suas características e está sujeita a muitas influências, quer da hereditariedade quer do seu meio.

Segundo os mesmos autores (Tavares et al., 2007), "As crianças menos participativas são menos populares entre os pares, factor que poderá ser gerador de ansiedade e de diminuição da auto-estima, por vezes irreversível na sua vida" (p.63). Os entrevistados na generalidade foram precisamente de encontro ao que foi referido pelos autores. A prof. B1 referiu que são alunos "*com baixa autoestima e pouca autoconfiança*", por vezes têm comportamentos menos corretos para disfarçar as suas dificuldades. A prof. B7 disse que "*falam apenas quando solicitados*", *"por vezes […] têm medo de responder, […] porque têm medo de estar errados […] medo que os outros gozem com eles",* "*são alunos mais infantis*". Nielsen (1999) referiu que estas crianças geralmente exibem comportamentos sociais característicos de crianças mais jovens. As suas emoções são expressas de forma mais infantil.

A prof. B6 ressaltou ainda que *"o nível afetivo e as amizades são muito importantes para essas crianças".*

No que diz respeito a este ponto, na opinião docente e na autoapreciação dos alunos. Verificou-se que todos os sujeitos são da mesma opinião no modo como caraterizaram os alunos com DC a nível social e relacional. Recorreram essencialmente aos adjetivos: tímidos, envergonhados e introvertidos. Os professores caraterizaram-nos como tendo dificuldades de socialização, principalmente com os colegas.

5.3 Momentos e situações do recurso à EP com alunos com DC

Os professores de 1º ciclo, nomeadamente a prof. A4 referiu que *"a Expressão Plástica é essencial, seja para qualquer tipo de criança".* Vários professores também fizeram referência que recorrem muito à EP *e que "num primeiro ano é essencial este tipo de atividades".* A prof. A3 disse que *"[…] no 1.º ano, para começar os grafismos, para iniciar a escrita, é fundamental. Na própria matemática também acaba por ser importante, o desenhar as figuras geométricas. É utilizada também em estudo do meio e acabamos por estar sempre a utilizar a Expressão Plástica muitas vezes como forma de interdisciplinaridade, para complementar. […] a celebração de épocas festivas, utilizamos muito: no Natal, na Páscoa, no Carnaval",* argumentou que *"depende do projeto e do que esteja planificado e programado anualmente".* O prof. A1 explanou que *"[…] há conteúdos que te puxam mesmo para a Expressão Plástica", "[…] a Expressão Plástica não é só o desenhar, a Expressão Plástica é tudo, é criatividade, é emoção, é sensibilidade.".* Para Vigotsky (2001) as atividades de EP e o desenho são um dos modos mais expeditos que a criança tem, não só de observar e manusear a matéria, de forma criativa, como, também, de

comunicar ao exterior a sua particular visão do meio, a sua aquisição permanente de noções e a necessidade de compartilhar com os outros o seu estado emocional.

Verificou-se ainda que os professores de 1º ciclo são de opinião que os alunos agora têm muitas atividades extra curriculares. Referem que os alunos chegam ao fim do dia e da semana muito cansados, como tal, os professores terminam muitas atividades com a EP [prof. A2: *"[…] às sextas-feiras eu faço esse tipo de atividade não só com essas crianças, mas com todas";* prof. A1*:" é possível fazer Expressão Plástica no fim de cada atividade"*].

Por outro lado, os docentes queixaram-se da falta de tempo para trabalhar este tipo de atividades. A prof. A2 disse que *"para dar Expressão Plástica, temos que retirar às outras áreas, porque senão não dá",* a prof. A5 aditou que *"há outra coisa que é impeditiva, […] a falta de recursos".* No entanto, como disse o prof. A1, a EP *"[…] é sempre que um professor quiser",* a prof. A3 também referiu que *"é só querer".*

No grupo dos professores de 2º ciclo, foi possível verificar que os professores de EVT recorrem sempre à EP, no entanto, na disciplina de EVT também há a parte teórica, como tal, o prof. B2 disse que para *"não haver uma aula inteira de exposição", "tem um pequeno período de teoria e um pequeno período logo de prática, para aplicar aquilo que ouviu e que lhe foi transmitido."*. A prof. B7 disse que recorre *"sempre que é possível, pois sei que isso os vai motivar".* A prof. B3 disse que recorre à EP "*principalmente para eles aprenderem a interiorizarem novo vocabulário", "[…] ir ao encontro das suas expetativas"* e nas "*[…] datas comemorativas por exemplo."*.

Sousa (2003a) defende que Educação pela Arte ajuda a criança ou jovem a descobrir-se e exprimir-se. Neste sentido, o prof. B5 referiu que *"É mais fácil trabalhar com eles utilizando as expressões", "conseguem mostrar […] as mensagens que querem transmitir", "através do desenho, através de trabalhos manuais eles conseguem de facto exteriorizar-se mais."*.

De um modo geral, foi possível verificar que os professores do 1º ciclo e do 2º ciclo são de opinião que a EP é bastante importante para os alunos com DC pois são momentos em que mais facilmente conseguem transmitir e comunicar o que pretendem.

Os docentes de ambos os ciclos recorrem principalmente à EP como motivação para introduzir novas aprendizagens e para consolidá-las. Os professores do 1º ciclo, recorrem também à EP para colmatar o cansaço demonstrado pelos alunos nas atividades mais teóricas e pelas atividades extra curriculares.

5.4 Necessidade de mais atividades de EP

Perante o conteúdo das entrevistas aos alunos com DC, foi apurado que estes gostariam de ter mais atividades de EP nas outras disciplinas. O aluno C1 justificou as suas razões: *"porque gosto muito de desenhar e pintar",* a aluna C2 justificou dizendo que *"Gostava que todas fossem assim, só a fazer coisas".* Como defendem os autores Peterson e Felton-Collins (1998) "[…] uma criança que aprende as diferenças básicas entre «redondo» e «quadrado», depois dela própria tocar nos objectos, tem uma experiência de qualidade bastante diferente daquela criança que ouve o professor dar uma lição oral sobre as formas." (pp.31-32). A aluna C3, também argumentou que *"gostava de ter mais atividades, assim manuais", "fazer trabalhos", "Algumas disciplinas […], é só passar coisas do quadro, fazer fichas", "se tivéssemos essas atividades era mais divertido".* Como refere Santos (1999) as atividades lúdicas abrem caminhos para o florescer das expressões artísticas, estas atividades proporcionam prazer a quem as pratica.

Salienta-se que os alunos com DC referiram todos que gostam imenso da disciplina onde têm e praticam EP – EVT. A aluna C2 disse que *"EVT é a que eu escolho em primeiro"*. Também foi possível verificar que não são só os alunos com DC a gostar de EVT, pois no final do ano letivo todos os alunos preencheram a ficha de autoavaliação final e, através desta, foi fácil verificar que EVT figura nas disciplinas que os alunos de 2º ciclo mais preferem [anexo II - Gráfico - *As minhas disciplinas preferidas*].

5.5 Recurso à EP como meio de aquisição ou consolidação de aprendizagens

Inicia-se com a citação da prof. A3, na medida em que defendeu que a EP: *"é fundamental para as crianças, tanto na aquisição como na consolidação de alguns conhecimentos".*

A prof. B1 foi de opinião que os alunos ficam mais motivados para as aprendizagens "*através da Expressão Plástica, eles chegam mais rápido ao objetivo para aquilo que estão a aprender".* Embora de ciclos diferentes, as opiniões foram consensuais, pois a prof. A5, também foi de opinião que *"A maioria dos casos é com a Expressão Plástica que eles aprendem com mais facilidade", "é giro, eles gostam, porque eles estão-se a divertir", "[…] até saiu […] um conceito…isso foi uma aprendizagem a brincar, foi lúdico, mas o facto é que aprenderam", "Se eu lhes perguntar, lembram-se dos colares das bolinhas? Todos os alunos se lembram e isso como outros trabalhos ficaram lá, foram aprendizagens.".* Também Segundo Sousa (2003a) a atividade lúdica o jogar, o brincar, são das «ferramentas» principais para a educação, é um dos meios mais fortes de processar a educação.

A prof. A4 referiu que utiliza muito a EP, pois os alunos adoram, gostam de fazer, mexer e experimentar coisas diferentes [*" é possível fazer muita coisa", "a borboleta para dar as simetrias", "Desenhar no chão, eles deitam-se no chão em cima de papéis de jornal, contornam o corpo, recortam o corpo, depois vamos ver quem é o mais alto", "para eles é o melhor dia que lhes podem dar", "o meu aluno com défice cognitivo, esse então, adora"*].

> "Educar uma criança através da Arte não só contribui para o seu equilíbrio emocional, como também aumenta a sua capacidade de aprender. Parafraseando Hernández e Hernández (1991) quanto maior for a oportunidade de exercitar os sentidos maior será a oportunidade de aprender, pois todo o conhecimento começa por uma exploração sensorial. O contacto e a manipulação de diferentes materiais e o prazer que estes proporcionam à criança permitem-lhe desenvolver os sentidos e encontrar o equilíbrio […]". (Oliveia & Santos, 2004, p.29)

Neste sentido, a prof. B1 fez referência à importância do contacto com os materiais: *" o contacto com os materiais é muito importante para tudo, para exteriorizar sentimentos, aprender, consolidar conhecimentos, é mesmo muito importante".* O prof. B2 referiu que a parte táctil, sensorial, também é importante para aprender: *"[…] a parte manual de tudo o que eles estão a fazer permite com que também seja um ensinamento, são as mãos, a prática, que complementa"; "parece que estão a aprender por dois canais diferentes, em vez de ser só por um"; "eles consolidam melhor aquilo que estão a fazer".*

As crianças respondem com eficácia à aprendizagem visual. (UNESCO, 2006). Coincidente com a afirmação, foram as opiniões das professoras A3, B4 e B6 argumentando que o recurso a imagens, desenhos, ou seja, mais a parte visual, ajuda na iniciativa, compreensão, na interpretação de textos, mapas, itinerários, frisos, interpretação, e estimula a criatividade [prof. A3: *"até na questão da banda desenhada"; " a partir de uma imagem produzir um texto", "é importante, essa interpretação", "ilustrar o texto também", "ver as personagens que aparecem, isso também estimula a criatividade, isso tudo claro, vai enriquecer o aluno"*; prof. B4: *"visualizam aquilo que aprendem na teoria"*; prof. B6: *"o facto de estar uma imagem ou um quadro, eles acabam por visualizar uma determinada cena, eles acabam por conseguir escrever", "desenho permite o quê? Localizar logo de imediato a ação no tempo, no espaço", "conseguem logo inventar uma personagem", "para esses alunos acaba por facilitar e, para os outros eu acho que é excelente."*]. Como referiu a prof. B4, toda a ajuda sensorial é benéfica para adquirir e consolidar conhecimento: *"[…] ir pelo outro lado", "enveredar pelo outro canal, e eles perceberem que aquilo acontece", "o manuseamento, o tocar, o ver, o desenhar, o construir ajuda a adquirir e consolidar conhecimento*.".

Como já foi mencionado na parte dos antecedentes, várias investigações possibilitaram a Feinstein (2011) verificar que as crianças que beneficiaram do

enriquecimento de artes visuais e EP, obtiveram melhores resultados na área da matemática e leitura que outras crianças que não beneficiaram. O mesmo autor também relatou que quando as artes e Expressão Plástica são integradas nos currículos, as classificações das competências de outras disciplinas sobem. Precisamente de encontro ao autor, foi a opinião do prof. B5 quando referiu que a *"Expressão Plástica se estiver bem integrada na continuidade dos conteúdos que eles aprendem"* e se *"[…] estiver mesmo bem planificado, sem dúvida que resulta, e resulta bem".* O prof. A1 partilhou da mesma ideia dizendo que: *"sem dúvida que a Expressão Plástica o permite fazer e com sucesso".* A prof. B3 acrescentou que recorre à Expressão Plástica *"[…] como produto final, de uma série de aprendizagens primeiro"* e que depois disso *"foi um conteúdo testado em teste e quase todos conseguiram desenvolver a estrutura".* A prof. B7 espelhou a sua opinião no mesmo, dizendo que os alunos ficam mais interessados e motivados quando recorre a atividades de Expressão Plástica e *"[…] isso reflete-se nos resultados que são sempre melhores".* Segundo o roteiro para a Educação Artística, a UNESCO (2006) refletiu que a Educação Artística, ao conceber uma série de competências e de aptidões transversais e ao fomentar a motivação dos estudantes e a participação mais ativa nas aulas poderá melhorar a qualidade da educação.

Os alunos com DC foram de encontro às opiniões e factos manifestados pelos professores e literatura de incidência, pois também disseram que aprendem melhor com as atividades de EP, alegando que têm mais interesse por estas atividades, gostam mais das aulas quando fazem este tipo de atividade e que o tempo passa mais depressa [*aluna C2: "porque quando fazemos atividades dessas eu gosto mais das aulas", "o tempo passa mais depressa"*]. Nesta linha, a UNESCO (2006) referiu que "*[…]* a educação na arte e pela arte estimula o desenvolvimento cognitivo e pode tornar aquilo que os educandos aprendem e a forma como aprendem, mais relevante face às necessidades das sociedades modernas em que vivem." (p.6).

Contudo, na perspetiva da prof. A2, embora se verifique que a EP contribui para tanta coisa, esta é vista em segundo plano, embora considere que devia estar em primeiro [*"enquanto a expressão, que está para segundo plano, eu acho que deve de estar em primeiro"*]. Sousa (2003a) também referiu na sua obra, que já em 1829 Almeida Garrett considerava as artes como áreas prioritárias, pois foram elas que nasceram primeiro que as ciências.

Constatou-se unanimidade nos sujeitos entrevistados, na medida em que consideram que o recurso à EP é um forte meio de aquisição e mesmo de consolidação de aprendizagens.

5.6 Atividades de EP para melhorar o desenvolvimento educativo

Foi possível apurar que os professores recorrem principalmente ao desenho, como nos elucida Sousa (2003b) "O desenho é uma das mais antigas manifestações expressivas do ser humano que se conhece." (p.193).

Note-se que mais uma vez houve uma evidente concordância de opiniões, como cita a prof. A3: *"O desenho é aquele que utilizamos com maior frequência no nosso dia-a-dia, por questões também de recursos".* No entanto, os professores também enunciaram a pintura, o corte, recorte, colagens, as massas de modelar, o barro, as dobragens.

Os professores A1, A3, A4, A5 e B3 foram da opinião de recorrer ao desenho livre, em vez de um desenho já feito, pois a criança tem a possibilidade de se expressar livremente, dar asas à sua imaginação, à criatividade, de fazer o que lhe apete. Como nos complementa Sousa (2003b), os desenhos já feitos para colorir, dirigem o pensamento da criança, retraindo a sua espontaneidade expressiva, criativa e a parte do seu significado pessoal dado ao desenho. Por outro lado, uma folha de papel branca e lápis são elementos estimuladores da sua imaginação. "Há grandes elaborações mentais no seu cérebro, sucedendo-se as imagens mentais e as explorações de ideias antes do momento em que pega no lápis e começa a desenhar." (p.170). Sousa (2003a) completa ainda defendendo que estimular a criatividade é provar à criança que se confia nas suas capacidades criadoras, conduzindo-a a perceber que "afinal a técnica é apenas um meio para dar forma à sua imaginação criativa." (p. 196).

A prof A3 argumentou que para melhorar o desenvolvimento educativo, o desenho *"[…] pode-se dar livre mas um livre com o tema, com sugestão, com um título, como uma composição"* para ir de encontro às aprendizagens, exemplos: *"[…] se estamos a falar da poluição porque não fazer […] um rio todo poluído", "[…] matemática, se tivermos a dar por exemplo as figuras geométricas"*, *"desenha o triângulo, já desenha o quadrado"*; prof. A4: *"há trabalhos em língua portuguesa […] um texto em que eles tinham que juntar […] nomes dos animais […] no fim da parte escrita, da expressão escrita, ilustraram o bicho, saíram trabalhos engraçadíssimos […], cada um fez o seu bicharoco, com lápis desenharam-no, pintaram com lápis de cor, lápis de cera, o que eles quiseram"*, *"é verdade, eles gostam, […] nem que seja fazer um desenho sobre o que esteve a trabalhar"*; prof. A5: *"desenho da imagem que vês através dessa janela", "ilustra o texto", "ilustra a tua composição"*; prof. B3: *"[…] uma situação prática, cada um desenha a profissão que tem, que desejaria ter, e ao mesmo tempo escreve uma frase para ilustrar, […] alguma coisa fica, de facto.".* A livre experiência através das diversas expressões artísticas dão possibilidade à criança de expressar livremente a sua emoção e, consequentemente, fortalecer uma base sólida para as aquisições cognitivas. (Sousa, 2003a).

Para Sousa (2003b), a Expressão Plástica é essencialmente uma atividade natural, livre e espontânea das crianças. O pintar é uma linguagem plástica expressiva que independentemente da sua idade e cultura se torna acessível a todos. Ao tecer a sua opinião, o prof. B2 espelhou a sua ideia com o autor, quando referiu que a pintura *"[…] é uma coisa inata", "eles sentem-se muito mais à vontade",* ao passo que a prof.B1 comentou que eles *"[…] adoram quando dizemos que vamos pintar com tintas e pincel",* pois quando chegam ao 2.º ciclo *"[…] parece que nunca viram um pincel".*

A prof. B2 disse também, que na sua opinião é necessário trabalhar mais a modelagem, tendo em conta que é uma área pouco trabalhada. Salientou ainda que sente que *"[…] deveria ser mais trabalhada para o desenvolvimento educativo e global dos alunos."*. Segundo Sousa (2003b) a criança é por si muito expressiva e criativa, como tal, estas necessidades são muitas vezes satisfeitas através da modelagem, de criar formas com diversos materiais de matéria plástica. Assim, o prof. B5 argumentou que se os alunos trabalharem com materiais com uma plasticidade, como por exemplo: *"a plasticina", "o barro", "conseguem produzir objetos tridimensionais e ajuda-os a conhecer um pouco o espaço", "ajuda-os a ter noções espaciais", "a lateralidade", "Tudo isso é desenvolvimento educativo […]", "nesses alunos mais desenvolvimento se nota"*.

A prof. A2 partilhou da mesma opinião dos professores de 2º ciclo, referindo que também utiliza muito a plasticina e a pasta de modelar, afirmando que os alunos *"[…] adoram trabalhar nisso"* e numa atividade de MAT em que tais materiais foram utilizados, a matéria foi apreendida [*"Nunca mais se esqueceram que a aresta era o pau do palito e/ou as palhinhas e as bolinhas em plasticina, os vértices"*]. Como acrescentou a prof. A3, o aluno *"[…] acaba por estar a trabalhar matemática e também trabalhar a Expressão Plástica."*.

As opiniões e experiências dos professores corroboraram com as de Sousa (2003b) quando refere que mesmo durante a realização do desenho, da pintura ou da modelagem, o cérebro da criança não para, continuando sempre a atividade criadora. A nível educacional é esta elaboração mental que interessa e não o produto final. Também a UNESCO (2006) defende que "Todos os seres humanos têm potencial criativo. A arte proporciona uma envolvente e uma prática incomparáveis, em que o educando participa activamente em experiências, processos e desenvolvimentos criativos." (p. 6).

A prof. A4 foi de opinião que a EP é essencial para a criatividade e para explorar outro tipo de materiais como: "*o barro*", *"as digitintas", "as pinturas com as mãos, com os dedos", "a essas crianças esse tipo de atividades - o pintar com os dedos, fazer barro, digitintas – é o que lhes faz bem, mesmo".* Considerou também que em todas as áreas é possível trabalhar a EP - *"[…] a Expressão Plástica está lá sempre",* disse que até pode não ter planificado, *"mas quando se dá conta já se já a trabalhar nela"*, e defendeu que recorre à

EP também como meio de recompensa - *"[…] essa compensação normalmente recai na Expressão Plástica".*

Todos os professores foram de opinião que o corte, recorte, a colagem e a dobragem também são muito benéficos para o desenvolvimento educativo dos alunos. A prof. A2 recordou que estas atividades estimulam, *"[…] desenvolvem muito a motricidade fina".* A prof. A4 defendeu *"O recorte, que é importantíssimo"* e recorre ao mesmo, por exemplo, em Estudo do Meio, onde os alunos têm a possibilidade de procurar animais em revistas e panfletos, recortá-los e colá-los à sua vontade. Sousa (2003b) refere que os recortes *"são uma técnica extremamente simples, mas muito do agrado das crianças, podendo dar livre vazão às suas capacidades criativas"* (p.283). O prof. B2 argumentou que *"o corte", "o recorte", "o manusear materiais que requeiram um bocadinho mais de precisão",* são bastante importantes, pois os alunos vão evoluindo à medida que vão trabalhando, vão sendo estimulados, vão gostando cada vez mais e sentem-se bem, como tal, *"transportam esse bem-estar […] para estarem mais recetivos às aprendizagens."*. Por sua vez, e ainda quanto ao recorte, a prof. B1 disse que embora considere importante, quando chegam ao 2º ciclo os alunos manifestam muita dificuldade em recortar.

Coincidentes são as opiniões das professoras B4 e B7, ambas de MAT que referiram que recorrem à EP para os alunos construírem sólidos geométricos, mobiles com figuras geométricas, jogos matemáticos. Atividades que fazem com que os alunos percebam melhor e andem mais motivados para o trabalho [prof. B4: *"fazer construções de sólidos, a parte da geometria", "ângulos, quer seja cossenos, tangentes, essas coisas todas dá tudo para fazer qualquer coisa de Expressão Plástica para eles perceberem";* prof. B7: *"Em interdisciplinaridade […] fizeram as figuras geométricas", "construíram um mobile", "adoraram a atividade", "[…] construiu jogos matemáticos", "construíram e realmente foi um sucesso. Eles andavam excitadíssimos com os trabalhos"*].

De acordo com a UNESCO (2006), a Educação Artística "contribui para uma educação que integra as faculdades físicas, intelectuais e criativas e possibilita relações mais dinâmicas e frutíferas entre educação, cultura e arte" (p.6). De encontro ao que foi citado, o prof. A1 fez *"[…]um protocolo com a mãe de um aluno que é […] artesã",* onde para a sala de aula trouxeram uma roda de oleiro e durante aquele dia trabalharam o barro. O prof. A1 salientou que *"é completamente diferente a forma como eles trabalham depois de realizar um trabalho deste género"*.

Foi ainda possível verificar através dos comentários dos professores que a família colabora neste tipo de atividades quando solicitada. O prof. A1, pelo acima referido [protocolo com uma encarregada de educação e mãe – artesã], a prof. A4 disse que *"os pais colaboram muito e os meninos todos os períodos têm trazido aqueles guaches que se*

compram", a prof. A5 referiu que por vezes manda trabalhos de expressão para casa e os alunos realizam os trabalhos - *"Com a ajuda dos pais alguns, outros com o estrago dos pais"*.

5.7 Alterações no desenvolvimento educativo com recurso à EP

Através do conteúdo das entrevistas foi notório que os entrevistados tiveram opiniões homogéneas em relação a este objetivo.

Os professores A1, B3 e B5 foram de opinião que o recurso à EP aumenta o nível de atenção e a predisposição para trabalhar é completamente diferente, referem que os alunos ficam mais recetivos, mais motivados, mais autónomos e pouco a pouco nota-se alguma evolução. Como argumentou o prof. A1, a EP em relação às outras áreas tem a vantagem de ser *"[…] algo exequível e que eles conseguem, é palpável"* [prof. A1: *"[…] estivemos a fazer com palitos e plasticina e eles automaticamente conseguem contar as faces, vinham cansados e tudo, mas mesmo assim estiveram a trabalhar até agora de uma forma completamente tranquila, muito mais predispostos e tudo mais";* prof. B3: *"ficam muito mais motivados"; "procuram mais a nossa ajuda é uma forma também, […] de nós próprios os conhecermos melhor.", "Têm outro tipo de conversa, outro tipo de à vontade", "são momentos excelentes de desenvolvimento, de aprendizagem", "os alunos até percebem melhor o que transmitimos", "ficam mais recetivos.";* prof. B5: *"Evoluem", "para estas crianças o pouco é muito", "E passo a passo, […], vão conseguindo, isso também os motiva", "notam-se pequenos passos e pequenos degraus que vão sendo superados, sem dúvida."*].

De acordo com Sousa (2003b), quando a criança desenha sobre uma superfície, ela efetua movimentos com o braço, a mão e dedos "[…] que são exercícios de adestramento que contribuem de um modo muito significativo para o desenvolvimento das suas capacidades de coordenação visuo-neuromotora". (p.196). Assim, a prof. A4 defendeu que não é só a parte do desenho, mas que todas as atividades de EP são essenciais, pois ajudam as crianças com DC "*a nível de lateralidade", "coordenação óculo-manual", "motricidade fina" e "estruturação espacial"*.

A prof. A2 refletiu sobre a sua experiência e ao fim de quatro anos com os mesmos alunos - turma foi-lhe possível verificar uma grande evolução. Foi de opinião que o desenho ajuda muito a perceber alterações no desenvolvimento dos alunos com DC e dos outros também. Estimula a memória, a autoestima [*"O desenhar e legendar […]. Eu olho para ali e vejo que é uma árvore, que é um pinheiro, identifico por isso, para mim está perfeito e eles ficavam satisfeitíssimos, com vontade de desenhar mais e legendar"; "estimula a memória,*

eles lembram-se de tudo porque […], foram eles que meteram as mãos na massa"]. "O elogio estimula o prazer, e o prazer abre as janelas da memória." (Cury, 2006, p. 145).

Para Rief e Heimburge (2000), devemos olhar para a expressão artística e plástica como parte integrante da educação de uma criança ou jovem e não como um acessório que poder ser retirado. É um domínio que possui um papel bastante importante no desenvolvimento do individuo. Devemos ver a expressão artística e plástica como um dos pontos fortes de funcionamento cognitivo que deve ser estimulado e cultivado, para que os alunos sejam bem equilibrados emocionalmente e assim possam ser formados.

Da mesma opinião a prof. A3 referiu que os alunos gostam de desenhar, legendar e até de passar mapas para o papel vegetal. Sentem que é uma atividade diferente, mais estimulante e até adquirem melhor o conhecimento - *"Eles memorizam as coisas doutra maneira… ajuda, ajuda e muito", "nem que aquilo fique um bocado torto […] eles gostam", "Através disso nota-se que adquirem muito melhor", "porque mexeram, porque foram eles que passaram e acabam por não se esquecer, até da parte torta"*.

Os professores A4, A5 e B6 salientaram que muitas das vezes é com o desenho, pinturas, recortes, entre outras atividades de EP que os alunos [com e sem DC] acabam por aprender matéria. Recorrendo a uma metáfora utilizada pela prof. B6 *"É outra forma de chegar à mesma meta".* [prof. A4: *"a Expressão Plástica ajuda bastante os miúdos com défice cognitivo", "não está a escrever mas está a desenhar";* prof. B6: *"quando começamos a aprender a ler nós nunca podemos dissociar a palavra da imagem", "acaba sempre por facilitar", "vamos lá desenhar os berlindes num saco. E os alunos chegam lá."*]. A prof. A5 dá o seguinte exemplo: *"No caso da planta, […] chega ali faz o tronco e não faz mais nada para baixo, ops… o que é que falta? O facto de eles irem completar a imagem com as raízes, que eles estão a trabalhar, eles fazem aquisições", "aprendem, mas nem se apercebem que estão a aprender", "há conhecimento",* e explicou que há conhecimento porque houve observação, houve registo, ou seja, *"O facto de eles estarem a registar, […] eles estão a comparar, estão a ver e estão a adquirir conhecimentos", "há uma coisa fantástica, aprende-se a desenhar, eu vejo isso todos os dias…"*.

Segundo Feinstein (2011), o facto de se praticar reativa e reforça os circuitos da memória já estabelecidos. "Este novo traçado de circuitos acaba por criar no cérebro uma via de comunicação quase por defeito, tornando a recordação ou o comportamento automáticos." (p. 28).

A prof. B6 acrescentou que "*sem dúvida nenhuma a Expressão Plástica os ajuda a desenvolver", "sentem que são capazes tal como os outros", "fomenta-lhes a confiança", o "prazer por saber mais."*.

A importância de um professor que recorre à EP e o seu contributo para as aprendizagens também são bem explícitos por Akira Kurosawa (citado por Papalia, Olds & Feldman, 2001) através da história de um menino japonês:

> "[…] *no terceiro ano que começou a sair desta confusão intelectual e emocional. O maior catalisador para a mudança foi o professor, (…) deixava os alunos desenharem o que quisessem. Akira ficou tão entusiasmado que carregava nos lápis de cor até partirem e depois molhava as pontas dos dedos e espalhava as cores por todo o papel.*
>
> *Quando o professor Tachikawa pegou no desenho de Akira, a turma desatou a rir ruidosamente. Mas o professor elogiou-o e deu-lhe a nota mais alta.*
>
> *[…] eu passei a despachar-me para a escola, antecipando os dias em que teríamos aula de arte… tornei-me realmente bom no desenho. Ao mesmo tempo, as minhas notas nas outras disciplinas começaram subitamente a melhorar."* (Papalia et al., 2001, pp. 417- 418)

O prof. B2 referiu que, sem hipótese, a disciplina de EVT tem os melhores resultados, mesmo a nível de aproveitamento [*"mesmo em termos só de aproveitamento nós temos os melhores resultados."*]. Salientou que qualquer pessoa que venha de fora e veja os alunos trabalhar não percebe quem tem ou não Défice Cognitivo numa aula de EVT. Normalmente todos os alunos conseguem fazer o mesmo trabalho pois os conteúdos são integrados de uma forma plena. Como tal, o professor citou que: *"só por aí se vê que em Expressão Plástica o desenvolvimento educativo é igual ou semelhante a qualquer aluno com e sem Défice Cognitivo"*.

A prof. B4 da área de MAT disse que nota *"a rapidez da compreensão", "a rapidez com que aprendem e com que percebem", "como conseguem a seguir repetir o mesmo exercício com muito mais facilidade", "conseguem transmitir aquilo que conseguiram perceber".* A prof. B7 da mesma área salientou que para este tipo de atividade a motivação é muito maior, se os alunos sabem que *"depois da matéria vão construir um sólido ou pintar algo, ui… é como se houvesse um interruptor, eles ligam-se. Vejo isso nos olhares", "na pré disposição para trabalhar nessas atividades"* e *"tal motivação reflete sempre mais sucesso".*

Segundo Kowalski (2000), este tipo de atividades desenvolve o exercício da criatividade, levando a criança a procurar soluções e estratégias que concretizadas, "[…] influenciam também um conjunto de motivações (sobretudo intrínsecas) para a procura do agradável, de um gozo que é *gosto*. Gosto renovável, repetível, pelo prazer, pela procura do gratificante, pelo belo que inclui, satisfação desinteressadamente livre." (p.123).

5.8 Alterações no comportamento com recurso à EP

As autoras Oliveira e Santos (2004) referem que a arte, principalmente a EP, possui efeitos terapêuticos, como tal, é um excelente recurso para atenuar ou até mesmo resolver

alguns problemas de comportamento e comunicação que algumas crianças apresentam. “A Expressão Plástica, para além de ser uma via de expressão e comunicação excepcional, proporciona-lhes segurança, estabilidade e canaliza a sua energia de uma forma criativa”. (Oliveira & Santos, 2004, p.29).

Os professores na generalidade coincidem as suas opiniões com as das autoras (Oliveira & Santos, 2004). Referiram muito que os alunos se exprimem melhor, pois a atividade de EP proporciona-lhes um ambiente diferente, a prof. A3 explanou o porquê: *“porque é um momento diferente”*. Os alunos não sentem a pressão de ter que acertar, sentem-se mais livres e isso traz-lhes mais calma, sentem que estão ao nível dos colegas – prof. A3: *“podem sentir uma autoestima muito maior a realizar este tipo de atividades de Expressão Plástica”*.

São várias as crianças e jovens com uma insegurança muito grande, uma baixa autoestima, pois muito são «marcados» por experiências negativas, por vezes, não fazem e têm medo de fazer, porque têm medo de errar. Este tipo de atividades permite que eles explorem técnicas e materiais livremente, o que os vai ajudar no seu processo de autoafirmação. (Teixeira, 1991).

As professoras A4 e A5 confirmaram a sua opinião com a da autora acrescentando que a EP é uma das áreas fortes dos alunos com DC, como tal, algumas vezes são eles que ajudam os colegas com dificuldades neste tipo de atividades e isso sobe-lhes a autoestima [prof. A4: *“A autoestima sobe, fica todo contente de ser ele a ajudar um colega”*]. Segundo Duclos (2006), a autoestima pode ser alterada e evoluir com os estímulos e o meio onde está inserido, é como um retrato que a pessoa vai tendo de si própria. “Estudos recentes mostram que este auto-retrato se altera ao longo da vida e que continua sempre a ser modificado, mesmo depois dos 80 anos.” (Duclos, 2006, p.25).

A prof. A5 alegou que os alunos se sentem orgulhosos porque nas atividades de EP fazem o trabalho igual aos outros, são capazes tal como os outros, logo há mais autoestima, sentem um bem-estar, uma alegria ao trabalhar. Santos (1999) refere que um dos fins sempre presentes da Educação pela Arte é a felicidade da pessoa, alegando que ao valorizar-se o afeto universal do amor, promove-se uma pedagogia de alegria, uma educação da afetividade, com predominância do amor e da alegria, estrutura uma mais fraterna, aberta e compreensiva educação moral.

A prof. A2 também focou que nota que os alunos ficam muito felizes na hora de expor trabalhos, pois por vezes até é o trabalho dos alunos com DC é que é escolhido para uma exposição [*“fazem a comparação […] aquando estamos a expor os trabalhos”, “o meu trabalho está ali como o de todos”, “ficam muito felizes e aquilo… é uma felicidade”, “foram os escolhidos para a exposição”*]. A prof. A2 continuou a defender: *“há maior alegria que*

brilhar numa área", "isso levanta a autoestima" e *"o gosto pelo estudo também nas outras áreas"*. Disse ainda que é possível verificar *"uma mudança de comportamento… para melhor em relação a tudo".*

Em relação ao gosto pelas outras áreas, a prof. B4 enumerou que verifica mais rapidez: *"associa-se muito à iniciativa que ganham", " ficam mais motivados por perceberem melhor", "já conseguem participar por iniciativa própria"*. A prof. B6 alegou que os alunos ficam *"Mais concentrados", "mais motivados", "eles conseguem ver que chegam lá também, doutra forma", "demora mais tempo mas o objetivo, […] é chegarem lá e eles conseguem"*.

Os professores B2, B3, B1, B5 e B7 foram de opinião que nessas atividades os alunos ficam mais à vontade, mais libertos, pois como disse o prof. B2 *"têm liberdade para se expressar", "exprimir o que sentem"*. A prof. B3 acrescentou que se tornam *"muito mais amáveis",* sendo que a prof. B7 disse que há mais conversa, mas num ambiente saudável que possibilita uma maior aproximação entre colegas e professor, explicando que os alunos nesses ambientes ficam *"mais extrovertidos", "mais soltos"*.

Como expôs o prof. A1, nesse tipo de atividades de EP *"há sempre um bocadinho mais barulho", "falam* sempre mais um pouco", contudo, *"a nível de comportamento individual é muito melhor",* pois os alunos estão predispostos para trabalhar, sentem mais interesse e considerou que até *"há muito mais interesse", "eles conseguem estar muito mais quietos" e " muito mais atentos do que estão numa aula normal"*.

A par do que foi relatado, Sousa (2003b) expressa que através da modelagem a criança encontra um espaço formativo onde pelas habilidades manuais é-lhe proporcionado uma fonte inesgotável de experimentações e descobertas. "O acto de modelar efectua a catarse de muitas tensões da psicologia profunda da criança, conduzindo-a a um estado de calma e de segurança que é contestável logo após alguns minutos de ter começado a modelar". (p. 255).

Os alunos são de opinião que quando os professores recorrem a atividades de EP há mais barulho, porque falam mais. No entanto, todos referiram que se portam bem e que gostam muito das aulas, pois sentem-se mais à vontade, fazem sempre tudo porque gostam e porque sentem vontade de o fazer [aluno C1: "*Às vezes fazemos barulho*"; aluna C2: "*eu gosto muito dessas aulas, porque me sinto mais à vontade nelas*"; aluna C3: "*porto-me sempre bem*", "*gosto muito dessas aulas e faço sempre tudo porque gosto, tenho vontade de fazer é muito bom*."].

Como foi possível verificar, as opiniões dos alunos coincidiram com as dos professores de ambos os ciclos, mencionarando que fazem um pouco mais de barulho, mas ao mesmo tempo os alunos referiram que se comportam bem e que se sentem muito bem ao realizarem atividades de EP.

5.9 Concetualização de escola e educação inclusiva

No grupo de professores de 1º ciclo as opiniões foram consensuais quando disseram que são a favor da inclusão, mas até um certo ponto, quando se trata de deficiências mais graves, são contra a inclusão desses alunos nas salas de aula de ensino regular [prof. A2: "*aceito até um determinado ponto*"; prof. A4: *"concordo com a inclusão dependente do tipo de grau de deficiência"*, "*não concordo que multideficientes com deficiências bastante graves sejam incluídos nas salas de aula normais"*; prof. A5: *"Em casos mais graves eu sou contra"*]. Correia (2003) é totalmente opositor à ideia manifestada pelos professores, defendendo que a inclusão procura sempre que possível incluir todos os alunos com NEE nas escolas e classes regulares, no qual, por direito deverão usufruir de todos os serviços adequados às suas necessidades. "Pretende, portanto, encontrar formas de aumentar a participação de todos os alunos com NEE, incluindo aqueles com NEE severas […]." (Correia, 2003, p.21).

O prof. A1 foi de opinião que "*faz sentido o conceito",* esclareceu dizendo que faz todo o sentido para os alunos com DC estarem incluídos, pois não deve haver catalogações de alunos, ou seja, haver uma escola só para alunos com DC, porque *"depois também não se conseguem desenvolver"*.

Cruz (2009), na sua obra sobre dificuldades de aprendizagem específicas, refere o movimento de inclusão, defendendo que:

> "Sendo o objectivo deste movimento a completa inclusão das pessoas com dificuldades, nos serviços educacionais regulares e na sociedade em geral, a preocupação específica no que se refere à inclusão escolar é a de incluir, na escola e nas suas actividades, todas as crianças com DAE ou com outras dificuldades". (Cruz, 2009, p. 34)

De encontro à citação do autor, a prof. A2 expôs que para ela, inclusão é participar em tudo, em todas as atividades como os outros alunos. Acha que a nível de inclusão as coisas já estão melhores, quer a nível da família, social e até mesmo da parte médica. Referiu que quando aceitou alunos com NEE na sua sala, o seu medo era que os colegas não os aceitassem, mas afirmou que tem *"uma turma excecional nesse ponto, não deixam inclusive os outros colegas".* A prof. A3 também referiu que os *"próprios colegas da turma é que acabam também por os ajudar, o que também é positivo para incluir", "pois é muito difícil incluir todos"*.

A prof. A4 relatou que para haver inclusão o professor tem que ter vocação, não pode ter pena, tem que ser especializado, pois estas crianças precisam de muitos técnicos a trabalhar com elas para que atinjam o sucesso em todos os aspetos. Sanches e Teodoro (2006) também defendem que a experiência adquirida com a integração escolar veio ajudar

a desencadear o movimento da inclusão que tem como objetivo promover o sucesso pessoal e académico de todos os alunos.

"Hoje em dia a inclusão é tudo" disse a prof A5*,* mas contra-argumenta referindo que a inclusão não é para a criança, se esta tiver noção de que é diferente dos outros, não é para os colegas e também não é para o professor se não tiver formação para isso.

Para os professores de 2º ciclo, à semelhança dos professores de 1º ciclo, a frase que mais disseram sobre a sua opinião do conceito de escola inclusiva foi: "*A escola inclusiva é a escola igual para todos.*".

A prof. B1 disse que a escola inclusiva *"É uma escola igual para toda a gente", " seja alunos com problemas, e até com deficiências graves".* Contudo, argumenta que se verifica que *"as crianças continuam a andar sozinhas", "continuam a andar acompanhadas com funcionárias", "são só inclusivas porque se calhar têm uma Unidade de Multideficiência".* Mas por outro lado acha que *"já demos de facto um grande salto, nós não tínhamos nas nossas escolas aquilo que existe agora",* considerou que já se conseguiu alguma coisa, mas ainda não é pura inclusão.

Os professores B2, B3 e B7 partilharam da mesma opinião sobre o conceito de escola inclusiva [prof. B2: "*A escola inclusiva é a escola igual para todos*", "*Porque uma escola inclusiva também tem que incluir um sobredotado"*; prof. B3: *"seja branco, seja preto, tenha duas pernas, não tenha duas pernas, tenha dois olhos ou não tenha dois olhos"*; prof. B7: *"é a escola que inclui todos os alunos, com NEE, de raças diferentes, religiões diferentes, etnias", "nesta escola é bem notório"*]. O conceito enumerado pelos professores espelha o mesmo sentido que a autora González (2003) quando explana que a Declaração de Salamanca de junho de 1994, no âmbito da Conferência Mundial sobre NEE, organizada pela UNESCO "[…] baseia-se na premissa da igualdade de oportunidades, além de oferecer uma perspectiva totalmente inclusiva." (p.58). Assim, apresenta-se que:

> "O princípio orientador deste **Enquadramento da Acção** consiste em afirmar que as escolas se devem ajustar a **todas as crianças**, independentemente das suas condições físicas, sociais, linguísticas ou outras. Neste conceito, terão de incluir-se crianças com deficiência ou sobredotados, crianças da rua ou crianças que trabalham, crianças de populações remotas ou nómadas, crianças de minorias linguísticas, étnicas ou culturais e crianças de áreas ou grupos desfavorecidos ou marginais." (UNESCO, 1994, p.6)

Contudo, o prof. B2 na sua opinião disse que a escola inclusiva "*É um projeto que, teoricamente é muito aliciante só que posto na prática as coisas não funcionam porque não há meios*". A prof. B3 partilhou da mesma opinião quando referiu que a inclusão é uma utopia, *"Tento incluir mas não sou capaz.", "a minha sociedade não me trabalhou nesse sentido"*.

O prof. B5 ressalvou que uma escola que tenha infraestrutura e recursos humanos suficientes para dar resposta a uma escola e educação inclusiva, não é, se não tiver uma mentalidade aberta - *"para este tipo de situações, de problemas se não há abertura e vontade, também não vai lá."*. A prof. B7 corroborou com a ideia e disse que a inclusão *"deve ser feita em casa e primeiro […] deve ser feito dentro de nós"*. Vários autores pautam-se com esta ideia, nomeadamente Costa (1999) que refere que em relação à inclusão o grande desafio que se coloca a todos nós, é o de analisar e refletir acerca das barreiras que se opõe à existência de escolas e salas de aula inclusivas para todos os alunos, e ter a atitude e coragem de as derrubar.

Contrapondo as opiniões dos outros professores, a prof. B6 defendeu que é *"completamente a favor da escola inclusiva"*. No seu parecer, argumentou que infelizmente ainda há pouca inclusão, pois a escola é para todos*, "mas é mesmo para todos",* defendendo que *"todos aprendemos uns com os outros, isto é sociedade".* Alegou também que *"Uns têm umas coisas boas, as coisas más também servem para aprender…",* e considerou que isso que é fundamental.

Espelhando as opiniões dos docentes, Correia (2003) refere que o conceito de inclusão assenta em inserir os alunos com NEE, em termos *físicos*, *sociais* e *académicos* nas escolas regulares e assumir que "a heterogeneidade que existe entre os alunos é um factor muito positivo, permitindo o desenvolvimento de comunidades escolares mais ricas e mais profundas." (p.21). A UNESCO (2005) também vê a inclusão como "uma forma dinâmica de responder positivamente à diversidade dos alunos e de olhar para as diferenças individuais não como problemas, mas como oportunidades para enriquecer a aprendizagem." (p.7).

Na opinião da prof. B4 *"nós também devíamos conseguir educar os outros para incluir"*, como tal, a escola inclusiva devia ser a escola que aproveitava as aprendizagens dos alunos sem dificuldade para ajudar os alunos com dificuldades, por exemplo o DC. O autor Feinstein (2011), na mesma linha de pensamento demonstra que:

> "um estudo concluiu que os alunos com qualquer nível de capacidades poderiam beneficiar do agrupamento por capacidades comparativamente aos alunos incluídos em grupos heterogéneos. Os grupos de alunos que mais beneficiam são os que possuem menos capacidades – têm um melhor desempenho se forem colocados em grupos com múltiplos níveis de capacidades." (Feinstein, 2011, p.135).

A prof. B7 disse que: *"A educação inclusiva é feita dentro das salas de aula",* salientando que *"dá muito trabalho educar onde há tantos níveis, tanta heterogeneidade e multiculturalidade dentro das salas", "mas é muito gratificante chegar ao fim e verificar as*

diversas evoluções dos alunos". Também Correia (citado por Cruz, 2009) refere que "[…] inclusão implica o "fazer parte de um todo", pois para além da colocação física, é necessário desenvolver um sentido de comunidade onde, em apoio mútuo, se fomenta o sucesso escolar para todos os alunos." (p. 237). A prof. B7 reforçou ainda que *"educação inclusiva é para todos"* e tudo se consegue com muita força de vontade e muito trabalho. González (2003) cita que hoje em dia, levantam-se vozes a favor de uma renovação da escola, "de uma mudança na sua própria concepção, de modo a tornar-se mais democrática, mais eficaz, mais compreensiva, que inclua todos os alunos, ainda que, de alguma maneira, sejam diferentes". (p.61).

O conteúdo da nota de campo N1 fortaleceu a ideia que *"Educação inclusiva é igualizar oportunidades de participação no processo de ensino-aprendizagem", "incluir é criar oportunidades de participação."* A Declaração de Salamanca de junho de 1994, veio coincidir com esta opinião, quando profere que "Inclusão e participação são essenciais à dignidade e ao desfrute e exercício dos direitos humanos. No campo da educação, estas concepções refletem-se no desenvolvimento de estratégias que procuram alcançar uma genuína igualdade de oportunidade." (p.11). Também a UNESCO (2005) reforça a ideia que numa "[…] perspectiva inclusiva sobre a qualidade da educação interessa-se pela necessidade de assegurar que as oportunidades de aprendizagem que contribuam para uma real inclusão individual e grupal no tecido mais vasto da sociedade." (p. 15).

Relativamente ao apuramento das opiniões para o objetivo deste ponto, associou-se para os alunos a subcategoria: **como se sentem na escola**. Assim, os alunos consultados disseram que se sentem bem na escola, embora um deles tenha demonstrado que sente alguma ansiedade e nervosismo quando vai para algumas aulas - disciplinas, pois não se sente tão à vontade devido às suas dificuldades [aluno C1: *"Porque não gosto muito de ler e falar alto e depois sinto-me nervoso."*]. Uma aluna também fez referência que gostaria de ter mais amigos [aluna C2: *"[…] sinto bem. Gosto de andar nesta escola, mas gostava de ter mais amigos."*].

Sobre o conceito de escola e educação inclusiva, as opiniões de todos os professores tiveram em concordância, dizendo que é uma escola e educação para todos. Todos defendem que são a favor da inclusão mas só até certo ponto. No entanto, uma pequena minoria de professores de 2º ciclo defendeu a inclusão e argumentaram que acreditam nela no seu todo. Por sua vez, os alunos referiram que se sentem bem na sua escola, mas a nível relacional manifestam que gostavam de ter mais amigos.

5.10 Contributo da EP para a inclusão

O prof. A1 foi de opinião que a EP *"em trabalho de sala de aula contribui bastante",* "*conseguem trabalhar no mesmo patamar dos outros"*. A prof. A2 disse que: *"Neste tipo de atividades são eles que muitas vezes ajudam os outros", "são sempre bem aceites"*. A prof. A3 referiu que: *"utilizamos grandemente a Expressão Plástica e fazem os alunos com Défice Cognitivo e fazem todos…"*. A prof. A4 argumentou dizendo que: *"nessa altura sentem-se iguais aos outros", "são os momentos em que eles se sentem pares dos outros", "sente que fez parte daquilo que se esteve a fazer"*. Os professores de 2º ciclo foram de encontro às opiniões citadas e nomeadamente a prof. B6 também disse que: *"eles sentem-se igual aos outros"*; prof. B7: *"nas atividades de Expressão Plástica sentem-se igual aos outros colegas", "não estão a fazer trabalho diferenciado"*.

A atividade de EP, como referiu a prof. B4, *"normalmente dá aso a que haja mais trabalho de grupo"* e de acordo com as autoras Oliveira e Santos (2004) "As crianças com problemas de comportamento e comunicação têm dificuldades de socialização, sendo também as actividades plásticas uma boa estratégia para promover os trabalhos em grupo" (p. 28).

Os trabalhos e as atividades em grupo ajudam à sua socialização. Quando nesses trabalhos há partilha de materiais, de interajuda de contato e se esse contato for recíproco é bastante benéfico para uma inclusão no seu grupo de pares, pois as crianças e jovens ao longo do seu desenvolvimento psicossocial encontram-se amplamente expostos aos seus pares, podendo-se referir que nenhuma sociedade educa os seus membros unicamente através da interação com adultos. (Oliveira & Santos, 2004; Teixeira,1991).

Neste sentido também há professores que partilharam a mesma opinião. O prof. A1 diz que o facto *"de trabalharem muitas vezes em conjunto facilita-lhes a inclusão".* A prof. A3 referiu que nestas atividades *"pode-se fazer alguns trabalhos de grupo ou a pares", por exemplo: "a elaboração de um cartaz em que todos participam" que "é outro meio, outro veículo em que eles já fazem o seu pequeno contributo para um trabalho geral do grupo", "naquela área eles sempre são capazes de mostrar que também têm algum valor", "são capazes, como o recortar, o colar, o desenhar, e eles próprios sentem orgulho de fazer parte do grupo, é muito motivador", "sem dúvida que são esses momentos que ajudam a contribuir para a inclusão"*.

A prof. A4 salientou que é através destas atividades que os inclui noutras atividades, *"é onde eles sentem que fazem parte do grupo", "têm estas atividades em comum", "sobe o ego de qualquer um".* A prof. A5 citou que as atividades de EP são aquelas que *"fazem em conjunto, em grupo, e que são mais as de Expressão Plástica do que propriamente qualquer outra área".* A prof.B4 proferiu que *"acaba por haver uma apreciação do outro que está a*

ver, que olha, que dá uma ajuda, que dá uma ideia, acaba por haver mais inclusão do que numa aula normal". Na nota N2 também foi referido que os alunos *"interagem muito mais uns com os outros".*

A prof. B6 partilhou a experiência que tem com os alunos e referiu que num trabalho de grupo, a parte da EP, nomeadamente a ilustração, por exemplo a banda desenhada fica a cargo dos alunos com DC - *"fizeram trabalho de grupo, em que uns fazem uma coisa e outros outra, foi uma divisão de trabalho e resultou perfeitamente"*. *"A parte da ilustração da banda desenhada foi esse aluno que fez", "Trabalho em grupo, onde há cooperação, divisão de tarefas, onde cada um dá o melhor de si, eles mais na área de Expressão Plástica resulta em inclusão."*.

Como referiu a prof. B7, a EP inclui, *"na medida em que se consegue trabalhar mais em grupo", "eles conversam mais", "partilham ideias… informações", "pesquisam em conjunto", "há mais proximidade entre eles e isso é inclusão", "é trabalharem todos juntos com o mesmo objetivo."*. Relativamente a esta opinião, Papalia et al., (2001) referem que:

> "[…] fazer as coisas com os pares beneficia as crianças de múltiplas maneiras. Desenvolvem competências necessárias para a sociabilidade e para a intimidade, intensificam relações sociais e adquirem um sentimento de pertenças. Estão motivadas para a realização e atingem um sentido de identidade. Aprendem competências de liderança, comunicação, cooperação e regras." (Papalia et al., 2001, p. 484)

A prof. A4 adicionou a ideia que nestas atividades de EP os alunos com DC *"até conseguem ser melhor que os outros", "nota-se que são mais livres", "são mais criativos" "usam muitas cores" e "estão pouco preocupados com o produto final", "limitam a fazer como sentem e isso é bom", "reflete-se num bom trabalho".* Sousa (2003a) também é de acordo que a liberdade em educação incorpora a liberdade de iniciativa, de escolha de materiais e cores para na expressão deixar seguir a sua imaginação, sem se preocupar se o produto final está bonito ou feio, o que importante é o prazer que lhe proporciona e a sua capacidade de libertação interior.

Os professores arguiram que este tipo de atividades sobe a autoestima dos alunos com DC e aumenta a sua motivação, pois são áreas que não se sentem tão pressionados com a exposição do seu trabalho, do errar, do acertar, logo ao trabalharem sentem-se mais livres e as próprias atividades também permitem mais liberdade. Como enumerou a prof. A5: *"na Expressão Plástica em que não há conceitos tão rígidos para aprender", "para demonstrar essa aprendizagem", "por serem atividades mais livres acabam por se incluir mais", "sentem-se… e estão de facto mais motivados para essas áreas", "Não há tantos termos de comparação de avaliação quantitativa"* até têm motivos de orgulho, pois conseguem brilhar nestas áreas. O prof. B2 partilhou da mesma opinião e acrescentou que

no 2º ciclo a disciplina de EVT *"permite atividades que não são de tanta exposição", "ali estão também muito mais à vontade", "quando se expõe, já se expõe com o à partida que já vai ter sucesso", "é uma aula prática, não tem depois aquele período de avaliação final como um teste", "é uma avaliação que vai sendo contínua",* o aluno *"vai tendo o feedback do professor e vai logo conseguindo superar as suas pequenas dificuldades"*, *"porque sabe que o trabalho dele ali está consolidado. A sua autoestima sobe, o trabalho melhora cada vez mais e a inclusão vai-se fazendo a par com o trabalho".* O prof. A1 concordou com esta explanação quando diz que: *"muitas vezes, os alunos com Défice Cognitivo são mais criativos que os outros", "isso enaltece o trabalho deles", "faz com que cada vez trabalhem melhor"*.

Os professores B1 e B5 corroboraram com estas opiniões, alegando o prof. B5 que *"EVT é uma disciplina mais prática, […] logo aí […] a tendência é participarem mais",* os alunos colaboram mais nos trabalhos, há mais interajuda e isso promove mais a inclusão dos alunos na turma e nos trabalhos comuns da turma. Oliveira e Santos (2004) vão de encontro ao que foi dito, quando referem que as atividades de EP promovem momentos de interação que permitem ter consciência dos outros, permite dar e receber o que vai assim contribuir para uma melhor inclusão. A prof. A2 rematou dizendo que são este tipo de atividades que *"ajuda muito a incluir todo o tipo de alunos".*

Para Sousa (2000) a expressão é uma forma de deixar os sentimentos saírem, como tal, dificilmente a compreendemos através da razão. A expressão "não é um espetáculo para os outros, mas apenas um modo individual de escape das tensões acumuladas. […] Uma educação eminentemente voltada para os objectos imediatos expressivos, contribui de modo muito significativo para a manutenção de uma vida mental saudável" (Sousa, 2000, p. 82). A prof. B3 partilhou na íntegra esta conceção e também disse que encara a EP *"como sendo um escape.",* considerando ainda que *"É a sua autoexpressão", "ali pode exprimir-se de facto como é, e como pensa, e como sente", "ajuda a mostrar-se" e "acaba por transmitir mensagem se nós soubermos interpretá-la devidamente… isso ajuda na inclusão.".*

A prof. B4 referiu também que a EP "é um trabalho que normalmente exterioriza mais", que facilita na confiança que aluno tem de si próprio e o facto de trabalhar estas atividades *"torna mais rápida a compreensão dos alunos".* Nesta linha, relembra-se o conteúdo dos fundamentos teóricos, onde Feinstein (2011) justifica que o estilo de aprendizagem visual e táctil, ambos com o recurso a meios de EP, são estratégias muito poderosas para o cérebro e que ajudam a fortalecer "a capacidade de a pessoa armazenar e recuperar posteriormente as informações" (p. 241).

Para apurar a opinião dos alunos relativamente ao objetivo abordado neste ponto, dividiu-se o conteúdo em duas subcategorias: relação com os pares e contributo da EP na

vida escolar, familiar e social. Relativamente à **relação com os pares** os alunos relataram que se sentem bem a trabalhar com os colegas, nas atividades de EP. Ajudam-se muito uns aos outros, mas manifestaram que gostam mais de ser eles a ajudar [aluno C1: "ajudamos uns aos outros a pintar, a segurar as folhas, a colar", "eu ajudo alguns colegas com as minhas ideias", "é bom"; aluna C2: "Em EVT ajudamo-nos muito", "partilhamos as tintas, o copo da água, os jornais", "ajudamos a recortar", "ajudamos nos trabalhos dos outros", "gosto de ser eu ajudar quando os outros precisam"; aluna C3: "partilhamos ideias para EVT", "conversamos para trabalhos de outras disciplinas"]. Notou-se que os relatos dos alunos sobre este tipo de atividades coincidem com o declarado pela UNESCO (1994) quando expressa que "A pedagogia inclusiva é a melhor forma de promover a solidariedade entre os alunos com necessidades educativas especiais e os seus colegas." (p.12).

No que se refere à subcategoria **contributo da EP na vida escolar, familiar e social**, os alunos descreveram que a EP os faz sentir bem, referindo o aluno C1: *"não tenho medo das aulas",* a aluna C2: *"a EP faz-me sentir bem", "fico mais à vontade nessa aula",* e a aluna C3: *"faz sentir bem na vida da escola".* Tavares e Alarcão (2002) defendem que quando os alunos se sentem bem, sentem que estão incluídos no seu grupo - turma, na escola, sentem que estão a desenvolver-se «crescer» num espaço «escola» privilegiado de comunicação, assimilação e descoberta de conhecimentos, onde há partilha de bons valores. Os alunos irão sentir que constituem parte fundamental do sistema e é neste sentido que tal efeito irá influenciar todo o seu processo educativo, que tem como objetivo principal o seu próprio desenvolvimento e aprendizagem.

O aluno C1 disse que em casa também gosta de pintar e desenhar muitas coisas e salienta que gosta quando a mãe coloca algum desses trabalhos na porta do frigorífico, refere também que gosta de trabalhar a EP nas Atividades de Tempos Livres [ATL], reforçou que *"é sempre divertido".* As alunas C2 e C3 também gostam de trabalhar EP em casa. A aluna C2 disse que costuma fazer coisas com as irmãs e amigas e refere que até *"já fizemos umas bolsas para o telemóvel", "Em todo o lado gosto desse tipo de atividades"*.

A aluna C3 comentou que adora trabalhar com os colegas na escola, pois partilham materiais, ajudam-se mutuamente e argumenta que *"É cristão ajudar os outros".* A par dos seus colegas também declarou que em casa pinta *"postais para os meus irmãos que estão na Guiné",* faz colares, pulseiras e recorta revistas, gosta muito de fazer isso. Assim nesta perspetiva, Atouguia e Santos (2009) referem no seu artigo que arte é um meio para promover a comunicação, que talvez de outro modo não fosse possível, desenvolve competências sociais e afetivas, é um bom contributo para o enriquecimento da personalidade e da socialização. As autoras Oliveira e Santos (2004) também defendem que

as atividades artísticas e plásticas permitem trocas profundas entre os elementos de um grupo, previnem o isolamento das crianças com dificuldades de comunicação.

Foi bem notório que as opiniões foram quase todas unânimes e os professores de ambos os ciclos apontaram que a EP contribui para que os alunos se sintam ao nível dos seus colegas, pois sentem que neste tipo de atividades não há diferenciação entre eles, alegando quase todos que os alunos se sentem iguais aos outros.

Em relação aos alunos, a opinião destes também foi de encontro à opinada pelos professores, acrescentando que fora da escola também realizam atividades de EP e que tais continuam a ser benéficas para a sua inclusão, na medida em que há satisfação na sua realização, fomentação de um espírito de interajuda, promoção de trabalho cooperativo, autonomia e valorização dos trabalhos por parte da família.

5.11 Contributo da EP para uma profissão e inclusão na sociedade

No que se refere à opinião dos professores sobre o contributo da EP para uma profissão e inclusão na sociedade, a prof. A3 referiu que os alunos de hoje *"vão ser futuros adolescentes e futuros adultos",* como tal é vantajoso dar a esses alunos experiências para que se possam cultivar na área de EP. A prof. B7 citou que *"para qualquer profissão todas as áreas são importantes",* contudo, a EP por si já é uma área mais forte dos alunos com DC. Por tal motivo, a maioria dos professores manifestou no seu entender a elevada importância das escolas profissionais e as Cooperativas de Educação e Reabilitação de Cidadãos Inadaptados [CERCI´s].

A prof. A2 disse que a primeira coisa que se lembrou foram as CERCI´s e não quer que pensem que está a *"canalizar que os inteligentes têm que ir para aqui, os médios para acolá, os deficientes para aqui",* os alunos *"vão ser futuros adultos",* terão que ter uma profissão, preferencialmente mais prática, e argumentou ainda que no seu tempo havia a escola industrial e a comercial, pois *"Todas as pessoas não tinham que ser intelectuais", "eram bons serralheiros, mecânicos, eram bons carpinteiros, eram bons sapateiros, tinham cursos profissionais […] isto não existe hoje nestas escolas".* O prof. B2 concordou com a opinião, referindo que o sistema de ensino mudou drasticamente, pois faz com que estas pessoas não tenham a sua oportunidade e não é por não saberem, é porque o sistema de ensino não a proporciona. Cita que *"aqui há uns tempos havia as escolas comerciais, as escolas industriais, as escolas profissionais. Acabou-se com tudo, tudo são cursos, cursos que não têm saídas nenhumas, toda a gente é licenciada e faltam aqueles trabalhos que muitas das vezes têm esta vertente manual e que são muito importantes", "tão importantes como os outros para funcionar".*

Defensora que a experiência com a EP ajuda em tudo, a par do que já foi dito, a prof. B1 reforçou que o trabalho que os alunos desenvolvem nas CERCI's, todo ele recorre à EP: *"Ele é pintura de loiças, de cerâmica".* Explicou que na escola há *"um clube «Reciclarte», as alunas adoram",* a professora é dinamizadora do clube e declarou que *"neste clube fazem diversos trabalhos ligados à bijutaria", "fizeram bolsas, bordaram e coseram", "este tipo de atividades é uma porta aberta para os tempos de hoje e até para irem para uma empresa."*.

A prof. A3 referiu que um dia mais tarde e conforme *"a sua evolução ao longo do seu percurso escolar",* os alunos poderão optar por escolas profissionais que *"estão mais vocacionadas logo diretamente para uma ocupação, para um emprego, não é, não tanto a nível académico", "essa experiência encaminha para a inclusão numa profissão e claro, inclusão na sociedade".*

Confrontando com a opinião anterior, a prof. B7 fez coincidir a sua, referindo que pelos trabalhos que vê desses alunos, *"eles experimentam imensas coisas e fazem imensos trabalhos criativos",* referiu que os alunos têm prazer ao fazer este tipo de atividades, sentem êxito e *"isso lhes alimenta a autoestima",* quando acabarem o 9º ano e se for a opção dos alunos, faz sentido irem para cursos profissionais ligados às artes, alegando que há tanta coisa que podem fazer nessa área *"é preciso é que a sociedade também ajude".*

A prof. A4 relatou que antes os alunos com DC e outras NEE quando chegavam a uma determinada idade eram encaminhados para *"cursos de educação e formação" de "vários níveis, e era muito à base de tapetes de Arraiolos, jardinagem", "tive um aluno que até foi depois contratado pela Câmara Municipal de Lisboa que fez um curso profissional".* Considerou que esta área *"é onde eles ainda têm mais possibilidades", "bem orientados até conseguem fazer trabalhos muito interessantes", "deu um programa na televisão com quadros e tudo lindíssimos, feitos por miúdos com trissomia 21, é uma área onde eles socialmente depois podem ter uma profissão".* De acordo com o explando a prof. B6 que disse que também teve *"um aluno com muitas dificuldades […], ele desenhava realmente muito bem"* e conseguiram *"encaminhá-lo para um CEF de jardinagem", "é aluno que não trabalha num jardim, mas desenha-os, ele tinha realmente muitas dificuldades cognitivas, muitas mesmo", "Mas conseguiu e está na Alemanha e conseguiu perfeitamente".*

A prof. B4 partilhou a sua experiência, dando a conhecer que o pai trabalha numa associação de apoio à criança e ela chegou à conclusão *"que a motricidade, nessas crianças, está muito atrofiada relativamente – crianças ou adultos, em adulto ainda pior"* e ressalvou que desde que nessa associação iniciaram as aulas de EP, evoluíram bastante, alguns já pintam azulejos, pintam loiça. *"Portanto é óbvio que essas pessoas hoje em dia estarão muito mais preparadas para integrar o mundo do trabalho e na sociedade.", "a motricidade é uma coisa que é muito desenvolvida com a Expressão Plástica", "a própria*

aceitabilidade, portanto, a perceção que a pessoa tem de si própria, […] é melhorada assim drasticamente", "eles ficam mais autónomos, obviamente que conseguirão integrar o mundo do trabalho de outra maneira.".

Nesta linha, a prof. B1 mencionou também que *"O manuseamento dos materiais, dos instrumentos, acaba por ir criando uma apetência para os alunos para um dia mais tarde conseguirem fazer algo de útil"*. O prof. A1 partilhou da mesma ideia e diz que: *"na minha cabeça neste momento vão milhares de exemplos", " pessoas que só através da Expressão Plástica é que conseguiram passar uma mensagem para a sociedade", que "conseguiram sentir-se úteis à sociedade".* Acrescentou que deu um programa na televisão sobre um indivíduo que tinha tido muitas dificuldades na escola e hoje é *"considerado como um dos melhores a nível do mundo a fazer pranchas [de surf]", "porque é uma arte … porque houve estimulação", ou seja, "através da parte plástica, das artes plásticas, temos uma pessoa com sucesso", "a experiência com a Expressão Plástica acaba por dar sempre o contributo para qualquer profissão"*. Também Almeida Garrett (1829 citado por Sousa, 2003a) refere que as artes na educação são imprescindíveis na formação integral dos jovens, arguindo que o objetivo geral da educação "[…] é fazer um membro útil e feliz da sociedade. O objectivo da educação é formar o corpo, o coração e o espírito do educando…" (p.90).

Argumentando que há tantos artistas deficientes, a prof. B3 disse que *"isto quer dizer que a arte é uma fonte de inspiração, é uma libertação",* tendo acrescentado que *"Estes alunos […] com a experiência que vão tendo com os materiais e técnicas se forem criativos podem enveredar por uma profissão neste ramo".* A prof. A5 foi de opinião que *"se o aluno tiver aquele gosto pela Expressão Plástica", "há imensas saídas. Sem desprimor nenhum por qualquer tipo de profissão",* porque *"Todos precisamos um dos outros".* Adita que *"há o imprimir t-shirts", "há os jornais, revistas", "a medir, a cortar madeiras, pintar os cenários […] há sem dúvida um rol imenso de profissões".* Com *"muito jeitinho de mãos", "rigor", "criatividade", "dedicação" e "gosto",* pois considera que *"que isso é o perfil deles".*

O prof. B5 complementou o que foi referido, dizendo que a experiência com a EP, nomeadamente com a disciplina de EVT e o modo como esta se desenvolve, *"a estruturação dos trabalhos",* ou seja, a forma como se planificam os trabalhos, é muito benéfica para os alunos, porque *"normalmente chegamos à aula com uma situação"* que se desenvolve através do *"método de resolução de problemas, e toda essa estruturação a nível mental na criança, também, é muito importante", "para um futuro, eles já levam qualquer coisa estruturada", "todos os passos que eles têm que passar para resolver esse problema e outro qualquer que lhes apareça".* Para Feinstein (2011, p.60) "A relação entre as artes visuais e o funcionamento do cérebro tem implicações para a aprendizagem ao longo da vida". O mesmo autor (Feinstein, 2011) sustenta que cada vez mais as exigências de

competências são maiores para os trabalhadores, incluindo para os que têm empregos na área da produção e do apoio. Assim, estes atributos podem ser alimentados e aperfeiçoados através do estudo das artes. Também a UNESCO (2006) cita que "As sociedades do século XXI necessitam de um cada vez maior número de trabalhadores criativos, flexíveis, adaptáveis e inovadores, e os sistemas educativos têm de evoluir de acordo com as novas necessidades." (p. 7).

Os alunos foram de opinião que a EP, mais precisamente a disciplina de EVT, os pode ajudar nas profissões que desejam ter e em muitas outras.

O aluno C1 disse que o recurso a atividades de EP o *"Pode ajudar a ser um pintor de automóveis".* A aluna C2 expressou que pode *"ajudar em todas as profissões", pois "EVT ensina-nos a fazer coisas que as outras disciplinas não",* por exemplo: *"desenhar, pintar, medir, coser".* Recorreu ao modelo que *"os médicos têm de saber coser as pessoas nas operações", as "costureiras têm de coser as roupas", os "sapateiros têm de desenhar sapatos altos e giros"* alegando que já viu *"cortar aquilo para pôr por baixo quando o sapato tá roto", "os dentistas acho que é para fazer as placas", "dentes postiços".* Declarou ainda que gostava de fazer próteses dentárias, pois gosta e tem jeito para trabalhar com massas, argila, gesso, explicando que *"se fizesse o trabalho bem feito os dentes já não doíam às pessoas".* A aluna C3 comentou que gostou muito quando numa aula desenharam o rosto dos colegas e *"o corpo em muitas posições, foi engraçado",* considerou que o desenho a pode ajudar muito, pois gostava de ser estilista.

Ruivo (1999) defende, através de um estudo, que são essencialmente os alunos com problemas de aprendizagem ligeiros que não tendo uma resposta adequada por parte da escola, os conduz muitas vezes a futuras desadaptações sociais.

Importa salientar que as entrevistas decorreram no mês de maio de 2012 e que a 29 de agosto do mesmo ano, conforme se encontra registado nas notas de campo – N6, o Ministério da Educação dá a conhecer que tem um projeto piloto de ensino vocacional para os alunos com mais dificuldades, que vai precisamente de encontro às necessidades que os professores entrevistados já haviam alegado. Segundo a análise de conteúdo da N6, é de referir que *"os alunos com mais dificuldades vão ser orientados para novos cursos de ensino profissional", "cursos que permitem a inclusão de todos no percurso escolar, seguindo alternativas mais adequadas ao mercado de trabalho", "O projeto deverá avançar no ano letivo de 2013/2014".*

Foi possível constatar que todos os entrevistados apresentaram diversas razões que apontaram que a experiência com a EP poderá encaminhar os alunos com DC para uma profissão, garantir uma maior autonomia a nível financeiro e assim contribuir para inclusão na sociedade.

5.12 Formação contínua

No que concerne à formação contínua, o prof. A1 iniciou dizendo que: *"Faz todo o sentido"* e justificou os seus motivos referindo *"que deveria de ser mesmo obrigatório num curto espaço de tempo, os professores fazerem qualquer coisa".* Disse ainda que não se refere às ações de formação que são dadas agora, mas por exemplo, para ele, o mestrado que realizou *"foi uma janela aberta", "é quereres procurar, quereres encontrar mais, é o investigares, chegares a um resultado".* Comentou que a partir do mestrado faz uma certa reflexão que antes não fazia e defendeu que *"a formação permite melhorar", "limar certas arestas, falhas que nós temos, porque há sempre falhas, e eu acho que isso é essencial"*.

Ao encontro das considerações anteriores a prof. A5 que referiu quase as mesmas razões, alegando que faz sentido a formação, porque "*há sempre novas técnicas", "o programa está constantemente a mudar",* e explica que *"quando tirei o curso não se falava em internet, nem em fax".* Argumentou que fazia sentido dar aulas durante um tempo e a seguir o Estado pagava formação, para os professores atualizarem e reciclarem os conhecimentos. A prof. A2 corroborou integralmente com esta ideia, achando que: *"de "x" em "x" anos havia de haver uma interrupção, exatamente para essas formações", "Pouco a pouco e com a continuidade dos anos haver uma especialização", "Nesse sentido, eu acho que sim".*

Sánchez, Abellán & Frutos (2011) também defendem que a formação é essencial para a melhoria da qualidade da aprendizagem, porque muitos professores já obteve a sua titulação profissional há mais de 25 anos e precisam de acompanhar o ritmo e desenvolver o seu papel, que hoje em dia "é predominantemente de tutores que orientam cada aluno na sua viagem por um caminho único e individual face ao conhecimento." (p. 127).

Da mesma opinião a prof. A4 citou que devia haver formação, mas *"uma formação contínua válida em que o professor tenha a noção daquilo que de facto necessita para melhorar a qualidade do ensino"*. Alarcão (2001) pensa "ser consensual a afirmação de que a qualidade da educação é o objectivo que preside à formação de professores e à razão de ser bom professor. Portanto, também ao objectivo que cada um de nós, professores, se propõe como projecto de vida profissional." (p.29).

Os restantes professores explicaram as suas razões coincidindo muito as suas opiniões. Referiram que em todas as profissões a formação contínua é importante, contudo na profissão docente alegaram que se torna fundamental, pois antes de mais, o professor é educador e transmissor de conhecimento, a sociedade está em constante evolução, os alunos de ano para ano são diferentes, têm necessidades e desenvolvimentos diferentes, os programas mudam constantemente. Segundo Tavares e Alarcão (2002) "Ser professor não é apenas uma ciência; é também uma arte que pressupõe amor, dedicação, entusiasmo,

alegria, vida. Ser professor é ajudar o educando a crescer, a desenvolver-se, a sair de si mesmo de um modo global, harmónico e progressivo." (p.132).

Seguindo esta filosofia, os docentes alegaram que têm o objetivo de ajudar os alunos a desenvolverem-se a todos os níveis e para não caírem numa péssima prática docente, o professor tem o dever e a necessidade de manter atualizada a sua formação quer a nível científico, a nível pedagógico, a nível de tecnologias de informação e comunicação e, claro, a nível de inclusão de NEE, pois a formação é uma ferramenta essencial para o professor [prof. A3: *"em todas as profissões a formação contínua é importante", "Na nossa, claro, sendo nós transmissores de informação, e de conhecimento ainda mais", "o professor tem que estar atualizado para saber esclarecer o aluno", "com as novas tecnologias ainda muito mais [...] isso ainda foi outro instrumento, outra ferramenta que exige ao professor estar também avançado nesse nível", "a formação é uma ferramenta essencial para o professor"*; prof. A4: *"o professor deve sempre estar em constante atualização, como qualquer profissão", "os programas mudam", "Se não nos atualizamos, caímos no erro de fazer uma prática pedagógica péssima", "ser professor reflexivo e pensar muito", "uma formação continua válida faz com que o próprio professor esteja em constante ascensão";* prof. B1: *"o professor não sabe tudo", "precisa de saber sempre mais", "aumentar os seus conhecimentos";* prof. B2: *"Se o professor não tivesse uma formação contínua, continuava a dizer que Plutão era planeta", "o professor tem que ter formação contínua";* prof. B3: *"devemos atualizar e ampliar os nossos conhecimentos é fundamental";* prof. B4: *"hoje em dia deixou de ser o aluno que era deficiente para passar a ser aluno que tem necessidades educativas especiais", "acho que isso é muito importante", "deixou de ser o aluno deficiente e isso foi pela formação contínua";* prof. B5: *"Nesta profissão temos de estar em constante atualização", "a formação faz todo o sentido", "todos os níveis, pedagógicos, em NEE, inclusão, tecnologias e outras"*; prof. B6: *" faz sentido porque nós chegámos a um ponto em que há sempre novidades.", "Os alunos evoluem", "a sociedade evolui", "temos que acabar por evoluir, e a formação é fundamental"*; prof. B7: *"O mundo está em constante evolução", "promotores de educação e… transmissores de conhecimento faz todo o sentido que nos vamos formando constantemente para nos atualizarmos", "para darmos sempre uma resposta adequada às necessidades dos alunos quer pedagogicamente", "cientificamente e claro a nível de inclusão e das NEE"*].

Segundo Sánchez, Abellán e Frutos (2011), o documento datado de 26 de outubro de 2007 - Conclusões sobre a melhoria da qualidade da educação de professores - de acordo com o Conselho da União Europeia veio considerar que professores de alta qualidade são a «chave» para chegar a sistemas educativos de alta qualidade, atribuindo ao

professor o papel crucial para o desenvolvimento das sociedades contemporâneas. Como tal, é imprescindível uma formação de professores de mais alto nível.

Foi consensual a opinião de todos os professores na medida em que consideraram que faz muito sentido e é deveras importante a formação contínua na profissão docente.

5.13 Formação na área de educação inclusiva

Relativamente à formação na área de educação inclusiva, o prof. A1 referiu que só teve formação nesse sentido na sua formação de base, na licenciatura [*"Tive formação na área inclusiva na faculdade"*].

A prof. A4 explicou que na sua formação de especialidade – Psicomotricidade, esta foi *"direcionada para o ensino especial", "tínhamos cadeiras relacionadas com a inclusão", "com a importância da inclusão", "fazia muita formação nesse âmbito",* mas agora não tem feito.

A prof. B7 disse que frequentou apenas *"um encontro de «DIS»",* onde se falou de inclusão.

A prof. B1 também disse que não tem feito formação na área de educação inclusiva, mas argumenta que a *"experiência também nos vai ajudando, porque… enfim, vai-nos ensinando".*

Os professores B2, B3, B5 e B6 referiram que vão fazendo autoformação e quando necessitam procuram, pesquisam, pois são curiosos e também trocam experiências com outros colegas e com pessoas da especialidade [prof. B2: *"o cuidado de procurar o que é, como é que se pode lidar, o que é que se pode fazer, atividades, etecetera", "autoformação", "pesquisares algo de especialista";* prof. B3: *"Autodidata"*, "*troca de experiências […] com outros colegas";* prof. B5: *"nós com autoformação chegamos lá", "mas com especialistas chegamos mais depressa";* prof. B6: *"Não, tenho feito, mas sou curiosa e tento formar-me no que posso"*].

Por fim, a prof. B4 diz: *"não tenho feito, mas agora interessa-me fazer"*.

Hegarty (2008) salienta a importância para a formação contínua, dado tratar-se de um elemento essencial para a educação inclusiva, pois muitos professores em exercício não possuem as competências ou as atitudes necessárias para uma prática dessa educação. Também Sánchez et al., (2011) referem que o movimento da escola inclusiva conduz a essa mesma educação, como uma convenção de escolarização sem exclusões, assentes nos princípios de qualidade e igualdade, acarretando a formação de profissionais nesse sentido. Contudo, "as políticas de formação de professores em contextos inclusivos estão ainda

longe de responder às necessidades que os professores apresentam." (Sánchez et al., 2011, p. 143).

Perante o exposto foi evidente que atualmente nenhum dos professores entrevistados tem frequentado formação na área de educação inclusiva, contudo alguns já manifestaram interesse e curiosidade em fazê-lo.

5.14 Necessidade de formação - NEE

Como defende Alarcão (2001) a preocupação pela "qualidade do ensino e da aprendizagem, aliada ao reconhecimento de que as inovações não se fazem por decreto, requer dos professores um espírito de pesquisa próprio de quem sabe e quer investigar e contribuir para o conhecimento sobre a educação." (p.22). Neste sentido, o prof. A1 relatou que teve um aluno com um "*défice bastante acentuado",* que em termos de lidação pedagógica era muito difícil, até que se chega *"a um ponto que precisas de pesquisar", "sentia necessidade de obter alguma ajuda".* Argumentou que foi necessário pesquisar, consoante as necessidades dos alunos que tinha em sala de aula, pois é fundamental "*para se enriquecer e dar mais à educação*". A prof. A2 também concordou com esta opinião, dizendo que quando teve alunos com NEE pela primeira vez, procurou saber mais através de colegas com conhecimento, achando que *"a formação também se ganha no dia-a-dia, com a prática" e "à medida que a necessidade vai surgindo e à medida das crianças também"*.

A prof. A4 declarou que não sente falta de formação de tiver um aluno com DC ligeiro [*"se for com Défice Cognitivo ligeiro, eu sinceramente não sinto"*], mas se forem outros casos já sente falta de formação, diz que *"o professor do ensino regular tem obrigação de saber o que é, qual o tipo de problemática que a criança tem", "tentar responder o melhor possível", "mas maior obrigação tem o Estado de, nessa turma, haver outros técnicos".* A UNESO (2005) também defende que cabe ao professor do ensino regular a maior responsabilidade pelos alunos e pela sua aprendizagem no dia-a-dia. Contudo, é "da responsabilidade do Ministério da Educação assegurar a elaboração, implementação e avaliação de programas centrados na criança e que tornem a escola acessível para todos". (p.18). Para González (2003, p.66) é necessário "ter em conta a formação de um corpo docente para a inovação escolar, para entrar numa nova comunidade escolar, na qual todos os alunos convivem e onde se espera que aprendam". Neste sentido, os professores necessitam de competências e conhecimentos que assentem na aula inclusiva, nomeadamente a "existência de pessoal de apoio, a colaboração entre os alunos e a introdução de novas estratégias de ensino-aprendizagem". (González, 2003, p.67).

A prof. B3 argumentou que sente falta de formação na sua área específica para lidar com alunos com NEE na sua generalidade e exemplificou que *"eu não sabia lidar com um autista na minha sala de aula", "Eu não sabia sequer para fazer um teste adaptado à deficiência do aluno".* A prof. B4 referiu que sente a mesma necessidade em relação aos alunos com NEE, refletindo que precisa de formação *"em todos os aspetos", "quer em termos relacionais", "quer em termos até da própria […] área específica", "como lidar com um aluno", " como é que eu vou ensinar", "o que é que será mais adequado".*

Na mesma linha de pensamento e reflexão, a prof. B6 disse que: *"Eu acho que não estou preparada, para algumas deficiências", "claro que precisava de formação", "O problema é que nós, seres humanos temos sempre o receio da diferença", "deveria haver formação no saber lidar com os vários problemas […] com os vários tipos de NEE"*.

A par do que foi referido, a prof. B7 também comentou que tem *"[…] falta de formação para trabalhar com alunos com NEE profundas", "[…] é complicado lidar com eles, […] não temos formação suficiente", "se tivesse um aluno desses na minha aula, não me sentia preparada", "com toda a certeza preciso de formação neste sentido"*. Rodrigues e Lima-Rodrigues (2011) são de acordo que "precisamos de cursos desenvolvidos sob valores Inclusivos para formar professores de Educação Inclusiva. Quando isto acontecer teremos um valioso e decisivo fator que promova a equidade e a participação de todos os alunos." (p.107). Da mesma opinião Sánchez et al. (2011) defendem que "é fundamental oferecer formação adequada aos professores, de forma a que caminhemos juntos até ao objetivo final: conseguir o desenvolvimento integral e em inclusão de TODOS os alunos." (p. 144).

Neste sentido, o prof. B2 afirmou que *"claro que a necessidade de formação existe",* questionando *"como é que se inclui toda a gente, não só com os das NEE, como é que se inclui toda a gente".* A prof. B1 concordou com as questões e disse que acha *"que era muito proveitoso", "É sempre uma mais-valia termos formação nessa área e também nas outras."*.

O prof. B5 acrescentou que a formação devia ser para professores, pais, funcionários - *"no fundo para a comunidade. Para os pais, para os funcionários também, porque os funcionários também não sabem lidar com estas crianças".* Correira (2003) defende também que cabe à direção da escola a responsabilidade de proporcionar ações de formação e encontrar apoios que permitam aos educadores e professores responder às necessidades dos alunos. De modo a dar uma resposta adequada às suas necessidades de cada aluno, "Pelo menos, os educadores, os professores e os assistentes/auxiliares de acção educativa necessitam de formação específica que lhes permita perceber minimamente as problemáticas que os seus alunos apresentam […]". (Correia, 2003, p. 35).

Relativamente aos alunos com DC e à sua opinião sobre estratégias docentes, dividimos a categoria correspondente em subcategorias: tratamento relacional, ações de ajuda, trabalho de grupo, aspetos positivos e aspetos negativos e sugestões de melhoria.

No que diz respeito ao **tratamento relacional**, os alunos consideram-se todos diferentes uns dos outros, alguns até especiais [aluno C1: *"Somos todos diferentes", "alguns especiais"*]. Referiram que gostam dos professores [aluno C1: *"Gosto dos professores todos"*]. A aluna C2 diz que *"Os professores ralham mais com uns do que com outros",* mas que se sente bem*, "Os professores é que são todos diferentes".* A aluna C3 argumentou que: *"Os professores não podem tratar todos da mesma maneira", "somos todos diferentes", mas "quando um faz uma coisa mal, ouvimos todos"*.

Relativamente às **ações de ajuda**, os alunos foram todos de opinião que os professores os ajudam, contudo eles às vezes não percebem e não dizem nada [aluno C1: *"às vezes eu não percebo muito bem e digo que sim";* aluna C2: *"às vezes fico esclarecida, outras vezes não e às vezes não digo nada";* aluna C3: *"às vezes outros colegas é que me ajudam e fico a perceber melhor"*].

Quanto ao **trabalho de grupo**, a manifestação de agrado foi unânime, todos citaram que gostam muito. No entanto, explicaram que nem todos os professores proporcionam esse trabalho de grupo [aluno C1: *"Não fazemos sempre trabalho de grupo";* aluna C2: *"Nem todos os professores mandam trabalhar em grupo"*]. Quando há trabalho de grupo referiram que maioritariamente são os professores que escolhem os elementos, por vezes são eles que escolhem, mas depois os professores acabam por mudar alguém [aluno C1: *"Quem escolhe os grupos são os professores", "às vezes a gente";* aluna C2: *"São os professores que escolhem", "às vezes somos nós";* aluna C3: *"Quem escolhe os grupos são os professores, outras vezes nós, mas depois eles mudam sempre alguém"*].

Os alunos referiram ainda que gostam muito de trabalhar em grupo, porque podem falar mais uns com os outros, é mais divertido, é mais giro têm ideias mais interessantes e cada um pode apresentar uma parte do trabalho [aluna C2: *"podemos falar uns com os outros", "é mais giro";* aluna C3: *"é mais divertido", "dá para termos ideias mais giras", "apresentamos um bocadinho cada um", "é muito bom"*]. Neste sentido, Sousa (2003a) refere que o trabalho de grupo e a respetiva formação do grupo, permite que cada criança converse e combine a maneira de explorar um determinado tema e, mesmo quando há obstáculos, o grupo em conjunto descobre formas de superá-los unindo cada vez mais os seus elementos. Há sentimentos de solidariedade que atuam sobre o objetivo final. É uma das formas de "trabalho educativo que mais agrada à criança, sendo inútil insistir sobre o seu valor pedagógico" (Sousa, 2003a, p. 224).

Nos **aspetos positivos e negativos**, ir-se-á começar pelo que mais lhes agrada. Referiram que os professores ensinam bem, são simpáticos, meiguinhos, até disseram que cheiram bem e se vestem bem [aluna C2: *"Ensinam bem", "simpáticos", " meiguinhos";* aluna C3: *"cheira bem", "veste-se sempre bem", "simpáticos"*]. O que menos agrada aos alunos é o facto de os professores ralharem, darem castigos e quando dão muito trabalho para fazer [aluno C1: *"Não gosto quando ralham"*; aluna C2: *"Não gosto quando ralham e gritam com a gente"*; aluna C3: *"não gosto quando ralham", "quando dão castigos", "muito trabalho para fazer"*].

Quanto às **sugestões de melhoria**, os alunos foram coerentes com o que relataram, na medida em que explicitaram que gostavam que todos os professores fossem bons, que não ralhassem, que fossem mais meiguinhos, que não dessem castigos e que não mandassem muitos trabalhos de casa.

Foi possível apurar que todos os professores entrevistados sentem necessidade de formação relativamente à lidação pedagógica com alunos com NEE. Relativamente aos alunos, demonstram-se satisfeitos com tratamento relacional dos professores, com as ações de ajuda. Contudo, foi notório que desejavam realizar mais trabalhos de grupo e que os professores fossem menos exigentes.

5.15 Informação adicional

Na sua maioria os professores acrescentaram palavras e adjetivos para demostrarem o contributo que a EP tem na sua prática docente e a sua influência no desenvolvimento educativo e integral dos alunos e os seus benefícios para a inclusão dos mesmos.

O prof. A1 aproveitou para dizer que achava que este tipo de trabalhos não devia ficar pelo papel, devia-se ter a possibilidade de aplicar o estudo na escola - *"pegar nas crianças que tem dentro do seu agrupamento com Défice Cognitivo e criar algo novo, algo diferente".*

A prof. A2 referiu que sempre trabalhou muito a EP e que esta *"promove bons momentos de aprendizagem", "alegria", "dá satisfação trabalhar nesta atividades, a eles e a mim".* A prof. A3 acrescentou que a EP *"é fundamental para o desenvolvimento educativo e claro ajuda muito na inclusão"*.

Através de uma experiência com um aluno que tinha muitas dificuldades, mas que desenhava muito bem, a prof. A4 explicou que foi o desenho a atividade de EP promotora de inclusão do aluno com os seus pares - *"ele fazia uns desenhos que era uma coisa fantástica, desenhava bem mesmo", "fazia coisas lindíssimas.[…] a gente enaltecia imenso*

aqueles desenhos", "os outros miúdos começaram a ter uma admiração imensa pelos desenhos que fazia", "o desenho, a Expressão Plástica foi o elo, ou seja, foi o promotor de inclusão".

A importância do papel da família na inclusão foi referida pela prof. A5 quando disse que devem ser *"eles a aceitá-los primeiro".* Também Franco (2011) refere que a inclusão familiar diz respeito à forma como a família participa no processo inclusivo da criança e como promove e ajuda no seu desenvolvimento.

Quanto à EP, a prof. A5 relembrou ainda que devia "*haver mais tempo para os alunos se expandirem", "para trabalharem a motricidade, a criatividade, a afetividade"* e que são muitas as vezes que nestes momentos se ganham muitas aprendizagens.

A prof. B1 disse que "*é essencial para o desenvolvimento dos alunos trabalhar sempre a Expressão Plástica".* O prof. B2 corroborou, argumentando que *"quando deixar de existir na próxima reforma curricular […] a Expressão Plástica, a EVT […] e só ficam a matemática e português [...] depois logo veremos como é que a sociedade vai ficar"*.

A prof. B6 também explanou que *"É importantíssimo a Expressão Plástica os trabalhos manuais"* e defende que o currículo desses alunos devia ser planificado *"tendo em conta sempre a Expressão Plástica", "Tive experiência com isso e funciona", "O problema é sempre o tempo."*.

A prof. B4 comentou que na altura que andou na escola básica, havia tempo para tudo, faziam tudo muito mais à vontade, tinham espaço para se expandirem e considera que *"acho que somos bem mais desenrascados, […] do que estes meninos que agora nos chegam aqui".* Acrescentou que hoje em dia os alunos têm muitas atividades extracurriculares – as AEC's. O prof. B5 concordou com o explanado e disse que se costuma dizer que *"informação a mais é prejudicial."*.

A prof. B7 expôs que *"a Expressão Plástica dá liberdade de expressão", "dá alegria aos alunos", "isso é desenvolvimento",* pois proporciona *"mais interajuda", "mais proximidade", "amizade",* e isso *"promove a inclusão"*. Também diz que *"dá mais motivação", "gosto pelas aprendizagens […] pela escola".* A par da prof. B6 também disse que *"Por experiência há mais sucesso", "é fundamental para o desenvolvimento a todos os níveis."*.

Nesta perspetiva, a UNESCO (2005) ressalva a importância da qualidade da educação que se interessa:

> "[…]pela necessidade de assegurar que as oportunidades de aprendizagem contribuam para uma real inclusão individual e grupal no tecido mais vasto da sociedade. Educação com qualidade é por isso a que é inclusiva porque deseja a plena participação de todos os alunos." (p. 15)

A prof. B3 referiu *"que não nos devemos esquecer do que somos desde sempre",* e explica que *"Qualquer movimento literário esteve ligado a uma corrente artística, sempre", "Leonardo Da Vinci esteve na base de qualquer esquema geométrico", "Como é que é possível então não ligarmos tudo e mais alguma coisa à expressão plástica e às expressões", "Todos os nossos movimentos falam por nós", "qualquer movimento literário acompanha uma corrente artística"*. Neste sentido, também o autor Santos (1999) defende que "parece, pois, não haver dúvida que a relação entre educação e arte foi fundamental nos primórdios da nossa herança humanística." (p.113).

Os alunos foram mais sucintos e disseram que a EP os faz sentir muito bem, gostam bastante quando fazem atividades dessa área. A aluna C2 rematou dizendo que: *"todas as aulas deviam ser assim", " sentia-me mais feliz na escola."*.

Segundo Sousa (2003a), uma criança depois "de algumas aulas em que teve de estar sentada e quieta, fazendo apelo à sua concentração, à sua memória, ao seu raciocínio, refreando todos os seus impulsos de exteriorização e movimento." (p. 183), necessita da expressão para se libertar dessas tensões.

Sousa (2003b) relembra que a EP é essencial para dar aso à liberdade de expressão, espontaneidade e criatividade das crianças e jovens. Promove o desenvolvimento da personalidade, o desenvolvimento das suas capacidades e também contribui na satisfação das suas necessidades.

CONCLUSÕES E RECOMENDAÇÕES

> *"Na verdade, todo o problema depois de resolvido parece muito simples. A grande vitória, que hoje parece fácil foi o resultado de pequenas vitórias que passaram despercebidas."*
>
> (Paulo Coelho)

Foi numa tela em branco que tudo começou… a inspiração e motivação foram os alunos e a EP. Os materiais e recursos foram os conteúdos abordados nas diversas unidades curriculares do curso, os livros, os artigos e as pesquisas ligados ao tema e à metodologia. A *focus group*, as notas de campo e o respetivo conteúdo foram as pinceladas de cor. A experiência, empenho, dedicação e o apoio de muitas pessoas, foi o que guiou a mão para dar o toque final à pintura. Contudo, fica sempre a sensação que a obra nunca está acabada mesmo depois de assinada.

Quantas vezes já aconteceu… a seguir a uma aula, no caminho de casa, à hora de almoço ou até mesmo antes de dormir, se pensa e reflete sobre a estratégia e recursos a utilizar para ajudar aquele ou aqueles alunos a ultrapassarem as suas dificuldades e a potencializar as suas capacidades?

O facto de se ver que os alunos ficam mais recetivos às aprendizagens quando estas envolvem trabalhos da área da EP, e atendendo que nem todos os professores recorrem à EP nas suas salas de aula. Surge a ideia: Porque não mostrar através de um estudo os contributos da EP para o desenvolvimento educativo dos alunos com DC? Neste sentido e a par de uma motivação pessoal, este trabalho foi desenvolvido pela necessidade de sensibilizar os professores e a comunidade educativa para os contributos da EP, pela mudança de atividades de ensino-aprendizagem e, claro, pela enorme vontade de ajudar os alunos com DC no seu desenvolvimento educativo e inclusivo, pois a inclusão é outra preocupação muito pertinente no meio escolar.

Uma escola inclusiva que pratica uma educação inclusiva deve assentar numa educação para **todos** os alunos, que se adapta aos diversos ritmos de trabalho, estilos de aprendizagem de cada um, baseada nas suas necessidades, capacidades, potencialidade, raça, religião, etnia, classe social e atendendo ao multiculturalismo crescente, promovendo uma inclusão entre todos os envolvidos. (UNESCO, 1994). Tal implica a responsabilização do meio envolvente pela resposta adequada a dar a cada aluno, de modo a que o conceito de inclusão assente em acabar com igualdades injustas e promova desigualdades justas. Como defende Correia (2008), "A inclusão exige de todos nós um grande esforço que vai no

sentido da criação de uma comunidade escolar onde todos, em parceria, possam comungar para o bem-estar académico, social e emocional do aluno, para o seu desenvolvimento global." (p.129).

A caminhada desta investigação vem assim fornecer mais conhecimento acerca dos contributos da EP no desenvolvimento educativo de alunos com DC em contexto inclusivo.

Ao repassar todos os passos essenciais do trabalho desenvolvido, considera-se que os fundamentos teóricos manifestaram ser de bastante relevância no aprofundamento de conceitos e teorias da problemática em estudo. Toda a pesquisa relativamente ao método qualitativo, às técnicas e instrumentos de recolha de dados foram essenciais e muito enriquecedores para a sua compreensão e para um desenvolvimento do trabalho pautado pelo rigor.

Primeiramente tinha-se planeado apurar as opiniões de professores de 1º e 2º ciclo, para se poder fazer uma comparação entre eles, pois são os ciclos do ensino básico que mais contacto têm com a EP. Depois, sentiu-se também a necessidade de averiguar as opiniões dos próprios alunos com DC face à situação problemática e realçamos que foi uma mais-valia para o nosso estudo.

Através do conteúdo recolhido conseguiu-se chegar a conclusões que respondem à questão de partida - Quais os contributos da Expressão Plástica para o desenvolvimento educativo de alunos com Défice Cognitivo em contexto inclusivo?

Tendo em conta que os alunos com DC são caraterizados principalmente como alunos com um fraco rendimento académico, um ritmo de aprendizagem e desenvolvimento mais lento comparativamente aos alunos da sua idade e ditos «normais»;

Dado que, em paralelo, a nível social e relacional manifestam uma grande falta de autoestima e dificuldade de socialização, pois normalmente são tímidos ou têm comportamentos pouco corretos;

A EP vem assim contribuir para:

- Fomentar nos alunos com DC uma maior autoestima, motivação, criatividade, sensibilidade estética, gosto pelas aprendizagens, escola, arte e cultura;
- Proporcionar aos alunos alegria e prazer de trabalhar nesta área e em todas as áreas;
- Ajudar a adquirir aprendizagens e consolidar conhecimentos;
- Aumentar a capacidade de atenção, de pré disposição para as aprendizagens e a rapidez de compreensão;
- Estimular a memória;
- Oferecer mais autonomia;

- Desenvolver a destreza manual, a motricidade [praxia] fina, a lateralidade, a noção espacial, a coordenação visual e neuromotora;
- Promover uma melhor comunicação, capacidade de transmitir o que quer e o que sente, libertação de tensões, liberdade de expressão, equilíbrio emocional e da personalidade;
- Sentir que não são diferentes dos colegas neste tipo de atividades;
- Proporcionar um bom ambiente de sala de aula, mais inclusivo, promotor de trabalho a pares e de grupo;
- Desenvolver sentimentos de cooperação, partilha, solidariedade e amizade;
- Oferecer experiências que poderão ajudar numa profissão futura e respetiva inclusão na sociedade.

Segundo o conteúdo das entrevistas e das notas de campo, foi possível apurar que na opinião dos professores e alunos com DC, a EP contribui para que os alunos com DC não se sintam diferentes dos colegas. Como referem os professores entrevistados, os alunos neste tipo de atividades sentem que são iguais, porque conseguem todos fazer o mesmo tipo de trabalho. De realçar que a EP é apontada pelos alunos com DC como uma das suas áreas preferidas. Por vezes, até são estes alunos que se destacam mais pela positiva e que ajudam os colegas neste tipo de atividades. Como tal, o facto de serem eles a ajudar os colegas que normalmente até são melhores a nível académico, contribui para uma melhor autoestima e motivação para continuar a trabalhar mais e melhor.

Os professores de 1º ciclo declararam que a EP é um forte recurso no 1º ciclo. É bastante importante para iniciar o processo da escrita, na parte dos grafismos, ajuda a concretizar a aprendizagem em todas as áreas e, quando usada em interdisciplinaridade, ajuda a melhorar o sucesso académico, pois promove e desenvolve o gosto por todas as áreas.

Quer professores de 1º ciclo quer de 2º ciclo também recorrem à EP como recurso para comemorar épocas festivas, para introduzir novo vocabulário e aprendizagens, para consolidar melhor os conteúdos e como meio de compensar, ou seja, recorrem muito à EP no fim das atividades, no fim do dia e no fim da semana, de modo a compensar o esforço despendido, pois é um meio de libertação de tensões.

A expressão funciona como uma descarga de energias que se localizam no nosso cérebro, logo, se não se proporcionar este tipo de atividades, o que acontecerá? Ficam acumuladas e não é nada benéfico para o equilíbrio da personalidade do aluno. Reforça-se mais uma vez a ideia que não importa o que o aluno cria, mas sim todo o processo da sua criação, a sua capacidade de expressão e a capacidade de libertação. Para Sousa (2003b)

desenha-se, pinta-se e modela-se não para produzir uma obra de arte, mas pelo prazer que esses atos proporcionam.

Os alunos com DC referem que gostam imenso das atividades de EP, pois são mais divertidas e acrescentam que gostavam de ter mais atividades destas nas outras disciplinas. E porquê? Porque este tipo de atividades normalmente tem um caráter mais lúdico, logo mais apelativo às aprendizagens e também promovem mais trabalho de pares e grupo, o que contribui para uma maior socialização com os seus pares e, consequentemente, um meio mais facilitador de inclusão na vida escolar e social desses alunos.

Com o que foi investigado e com o desenvolvimento da psicologia evolutiva, pode constatar-se que a criança aprende melhor fazendo, e no caso de alunos com DC, parece acontecer o mesmo. O facto de eles colocarem as mãos na «massa» faz com que sintam o que estão a fazer e lhes deem um significado próprio. Se esta experiência for negativa ou correr menos bem, temos de ver pelo lado positivo, pois muitas vezes aprendemos com os erros. O experimentar, o mexer, o ter a oportunidade de fazer escolhas, faz crescer, desenvolver, aprender e isso [concordemos ou não] faz parte da vida. Como tal, urge cada vez mais a necessidade de trabalhar a EP para um melhor desenvolvimento educativo e pessoal de alunos com DC.

Entendendo-se que a inteligência é a capacidade de adaptação e resolução de problemas (Feinstein, 2011), a disciplina de EVT, onde os alunos têm EP no 2º ciclo, vem ajudar os alunos a desenvolverem esta aptidão que se aplica às situações do seu quotidiano, pois todas as atividades desenvolvem-se segundo o método de resolução de problemas, onde através de uma situação problema, os alunos são estimulados a investigar e pesquisar, fazer esboços, projetos, realizar o projeto que mais se adequa ao seu problema, executar o trabalho e fazer uma avaliação de testagem da solução encontrada. Este tipo de método ajuda-os e prepara-os de uma maneira bastante completa para trabalharem em todas as disciplinas e nas situações que vão ocorrendo ao longo da sua vida.

A questão sobre o contributo da EP para o desenvolvimento educativo de alunos com DC em contexto inclusivo, desponta também a preocupação de uma futura inclusão na sociedade, pois ter-se-á de pensar que, se um aluno se sente frustrado na escola e vai crescendo com este sentimento, quando adulto, o que continuará a sentir? O que irá fazer da sua vida? Como se inclui na sociedade? Através da pesquisa bibliográfica, da opinião recolhida pelos professores entrevistados, dos alunos com DC e das notas de campo, percebeu-se e concluiu-se que a realização de atividades prazerosas por parte dos alunos com DC, proporcionando assim o equilíbrio emocional, trabalhando a resolução de problemas através da EP, estimulando a criatividade e a oportunidade de experimentar e

trabalhar técnicas e materiais diferentes, aliadas também ao trabalho cooperativo, irão contribuir para a promoção da autoestima e da motivação para as aprendizagens e um desenvolvimento educativo e social mais saudável. Como tal, tem-se com a convicção que futuramente serão adultos com mais facilidade em arranjar trabalho e consequentemente ter uma inclusão mais positiva na sociedade em que vivem, dado que estas atividades promovem um reforço positivo que lhes oferece sorrisos envergonhados e motivação para trabalhar mais e melhor, o que poderá ser a chave para muitas portas que se fecham.

Assim, através da EP pode-se proporcionar aos alunos com DC a obtenção das cores da alegria, a felicidade da transformação, a sensibilidade do belo e do estético e a possibilidade de pintar um novo caminho para a compensação das suas necessidades e potencializar cada vez mais as suas capacidades. Como defendem as autoras Martín e González-Gil (2011) "[…] a inclusão pressupõe práticas democráticas, igualdade sobre a diferença, valorização das capacidades mais do que as incapacidades, uma nova ética que contribua para o enriquecimento cultural, educativo e sucesso para todos." (p. 152).

A EP inova uma ação educativa e até uma intervenção terapêutica que, bem orientada e trabalhada em transdisciplinaridade e na visão holística do indivíduo, desenvolve-o integralmente. Promove a autoestima dos alunos, faz com que sintam que são capazes, faz com que se sintam felizes na escola, que se sintam úteis na sociedade e contribui ainda na preparação para um futuro mais promissor como cidadãos bem formados a todos os níveis e até para a empregabilidade.

No seu dia-a-dia as crianças e jovens desenvolvem numerosas relações interpessoais, nomeadamente entre os seus pares, com a família e com os professores, exercendo estes últimos uma grande influência no seu desenvolvimento. Pelo apurado nas entrevistas, são muitos os professores que sentem falta de formação na área das NEE e revelam que não têm frequentado formação na área da inclusão. Como afirma Marchesi (2008), a formação de professores é uma das condições necessárias para que façam práticas inclusivas nas escolas. "É muito difícil avançar para uma perspectiva de escola inclusiva sem que todos os professores, e não só os professores especializados em educação especial, desenvolvam uma competência suficiente para ensinar todos os alunos." (p.103). Embora os currículos da formação inicial dos professores não contemplem os conteúdos necessários para dar resposta aos alunos com necessidades educativas especiais, está na altura de ter coragem e liberdade de repelir a integração e aceitar a inclusão, sem medo dos obstáculos. Há necessidade de ter a consciência que é urgente formar professores, para que a qualidade do ensino melhore e se desenvolva cada vez mais no caminho da inclusão. Torna-se assim imprescindível que o professor tenha a formação necessária para saber responder com a mais alta qualidade às necessidades de cada aluno.

Pretende-se assim sensibilizar os professores e a comunidade educativa para a necessidade de formação na área da inclusão e das NEE e mostrar que a EP tem um papel precioso no processo de desenvolvimento intelectual e no melhoramento do funcionamento do cérebro. A EP vem permitir que os alunos com NEE, e principalmente com DC, possam criar pontes de comunicação, afeto, amizade, desenvolver a sua criatividade, personalidade, formação e controlar emoções para os ajudar a construir laços mais fortes com a sociedade que os envolve.

No agrupamento onde foi efetuado o estudo, os entrevistados ficaram mais sensibilizados para o tema e consequentemente isto «pega-se», ou seja, através dos 12 entrevistados [professores] a sensibilização tem-se desenvolvido em cadeia: um fala com outro colega, amigo, familiar, que por sua vez fala com outro e conseguiu-se fazer com que através de um pequeno grupo, um grande grupo tenha ficado mais desperto para o tema. Isto trouxe curiosidade e em alguns emergiu a necessidade de pesquisar e experimentar a EP como um contributo e recurso para o desenvolvimento educativo dos seus alunos com DC em contexto inclusivo. Sentiu-se uma grande satisfação por verificar tal facto. Afinal, para além da verificação dos contributos da EP, que são mais que muitos, já houve pessoas que os colocaram em prática e isso beneficia não apenas os 12 professores, mas muitos alunos com e sem DC.

Analisando o exposto, sentiu-se que demos a semente e alguns professores até já estão a semear. Se o objetivo era descrever e interpretar os contributos da Expressão Plástica para o desenvolvimento educativo de alunos com Défice Cognitivo em contexto inclusivo, afinal até já se viu o início de uma intervenção. Espera-se que continue a dar frutos.

Concluído o estudo, ter-se-á consciência que há muito mais para explorar e pesquisar sobre a temática em questão. Porém, espera-se que este estudo possa contribuir para novas investigações e abra portas a outros trabalhos científicos nesta área, para promover práticas de qualidade e igualdade aliadas à diversidade e motivação, de modo a que os contributos da EP promovam um eficaz desenvolvimento educativo e inclusivo de alunos com DC, pois acredita-se que alunos felizes crescem e aprendem melhor e passo a passo se faz uma grande caminhada.

LINHAS EMERGENTES DE PESQUISA

"Mais importante do que a obra de arte propriamente dita é o que ela vai gerar. A arte pode morrer; um quadro desaparecer. O que conta é a semente."

(Joan Miró)

Antes de mais, salienta-se que através deste estudo ficou-se com a semente da pesquisa, o desejo de saber sempre mais, colocar novas questões e procurar encontrar soluções. Neste sentido ir-se-á continuar a aprofundar a revisão bibliográfica, pois está-se mais desperto para tudo o que diz respeito ao tema e problema que se investiga, para se continuar a evoluir e seguir novas linhas de pesquisa que cheguem a novos conhecimentos e que estes consigam sempre ajudar alguém a melhorar a sua qualidade de vida.

Depois desta investigação, sente-se necessidade de realizar um estudo de investigação-ação com intervenção junto de alunos com DC, mas com uma duração significativa, ou seja, mais de seis meses, para que se tenha a possibilidade de observar a sua evolução educativa e respetiva inclusão.

Também era ambicioso poder comparar os resultados académicos e também inclusivos de alunos com DC e ou outras NEE, onde nas salas de aula e ou em atividades interdisciplinares há um trabalho sistemático de EP e quando o mesmo não acontece.

Como se considera que os contributos da EP são de bastante pertinência para trabalhar com alunos com DC, quer para o seu desenvolvimento educativo, sucesso académico, quer para o seu bem-estar e respetiva inclusão, entende-se ser necessário dar o conhecimento destes contributos de modo a sensibilizar toda a comunidade educativa. Para isso, porque não encorajar a criação de obras, de artigos alusivas ao tema, nomeadamente a realização de materiais de apoio, estratégias com recurso à EP, atividades educativas, atividades de caráter social e relacional e inclusivo através da EP e também desenvolver formação para professores neste sentido.

Sabe-se que através deste estudo outros docentes estão a procurar formação e conhecimento atualizado, de modo a poder responder cada vez melhor às necessidades de todos os alunos. Como tal, cada vez mais será pertinente realizar estudos sobre a importância da formação do professor no papel ativo na educação em contexto inclusivo.

FONTES DE CONSULTA

1. Bibliográficas

Alarcão, I. (2001, novembro). *Professor-investigador: Que sentido? Que formação?* In B.P Campos (org.). Formação profissional de professores no Ensino Superior. Cadernos de Formação de Professores, 1. Porto: Porto Editora, pp. 21-30.

Alves, F., Faria, G., Mota, S. & Silva, S. (2008, outubro-dezembro). *As TIC nas Dificuldades Intelectuais e Desenvolvimentais*. Revista Diversidades, 22, pp. 25-27.

Arends, R. (1999). *Aprender a ensinar*. Lisboa: McGraw-Hill (Obra original publicada em 1995).

Atouguia, D. & Santos V. (2009, abril-junho). *O universo da arte na educação especial*. Revista Diversidades, 24, pp. 1-40.

Baptista, J. A. (1999). O Sucesso de todos na Escola Inclusiva. In Conselho Nacional de Educação [CNE]. *Uma Educação Inclusiva a partir da escola que temos*. Lisboa: CNE.

Belo, C., Caridade, H. Cabral, L. & Sousa, R. (2008, outubro-dezembro). *Deficiência Intelectual: Terminologia e Conceptualização*. Revista Diversidades, 22, pp. 4-9.

Beltran, L. (2000). Globalização e reeducação expressivo-artística: pela asa do sonho eu me crio. In A. B. Sousa et al. *Educação pela arte - Estudos em homenagem ao Dr. Arquimedes da Silva Santos*. Lisboa: Livros Horizonte.

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

Carvalho, D., Gaspar, F. & Mesquita, J. (2004). *Novo espiral - 5.º/6.º anos Educação Visual e Tecnológica*. Lisboa: Texto Editora, Lda.

Coll, C., Palacios, J. & Marchesi, A. (Org.). (1995). *Desenvolvimento Psicológico e Educação: Necessidade Educativas Especiais e Aprendizagem Escola*. (Vol.3) (M. Domingues, Trad.). Porto Alegre: Artmed.

Correia, L. M. (2008). *Dificuldades de aprendizagem específicas – Contributos para uma definição portuguesa*. Porto: Porto Editora.

Correia, L. M. (2008). Educação Inclusiva ou Educação Apropriada? In D. Rodrigues (org.). *Educação e Diferença Valores e Práticas para Uma Educação Inclusiva.* Porto: Porto Editora.

Correia, L. M. & Martins, A., P. (s/d). *Dificuldades de aprendizagem*. Biblioteca Digital. Coleção Educação. Porto: Porto Editora.

Costa, A. M. B., (1999). Uma Educação inclusiva a partir da escola que temos. In Conselho Nacional de Educação [CNE]. *Uma Educação Inclusiva a partir da escola que temos*. Lisboa: CNE.

Cury, A. (2007). *Inteligência Multifocal*. Cascais: Editora Pergaminho. (Obra original publicada em 1998)

Cury, A. (2006). *Pais brilhantes, professores fascinantes*. Cascais: Editora Pergaminho. (Obra original publicada em 2004)

Cruz, V. (2009). *Dificuldades de Aprendizagem Específicas*. Lisboa: LIDEL – Edições Técnicas, Lda.

Departamento da Educação Básica (2006). *Organização curricular e programas ensino básico – 1.º ciclo*. Mem Martins: Editorial do Ministério da Educação.

Dias, C. & Sousa, S. (2003). *Artes & Manhas - Educação Visual e Tecnológica*. Carnaxide: Santillana Constância.

Duclos, G. (2006). *A auto estima um passaporte para a vida.* Colecção: Crescer e viver. (R. Rocha, Trad.). Lisboa: Climepsi Editores. (Obra original publicada em 2004)

Feinstein, S. (2011). *A aprendizagem e o cérebro.* Colecção: Horizontes pedagógicos. (L. Teopisto, Trad.). Lisboa: Instituto Piaget. (Obra original publicada em 2006)

Ferreira, A. Q. (2006). Pensar a arte pensar a escola. Porto: Edições Afrontamento.

Fino, C. (2003). *FAQs, etnografia e observação participante*. Revista Europeia de Etnografia da Educação. 3. pp. 107-117.

Flick, U. (2005). Métodos qualitativos na investigação científica. (A. Parreira, Trad.). Lisboa. Monitor. (Obra original publicada em 2002)

Foddy, W. (2002). *Como perguntar – Teoria e prática da construção de perguntas em entrevistas e questionários*. (L. Campos, Trad.). Oeiras: Celta. (Obra original publicada em 1993)

Fontanel-Brassart, S. & Rouquet, A. (1977). *A educação artística na acção educativa*. Coimbra: Livraria Almedina.

Fonseca, V. (2007). *Aprender a aprender a educabilidade cognitiva*. Lisboa: âncora Editora.

Fonseca, V. (2001). *Cognição e aprendizagem*. Lisboa: Âncora Editora.

Fortin, A. (2000). Desenhos de crianças numa terapia familiar. In Decobert & Sacco (Coord.). *O desenho no trabalho psicanalítico com a criança.* (R. Côrte-Real, Trad.). Lisboa: Climepsi Editores. (Obra original publicada em 1995)

Franco, V. (2011). A inclusão começa em casa. In D. Rodrigues (org.). *Educação Inclusiva.* Lisboa: Instituto Piaget.

Giordan, A. (2007). *Aprender!.* Colecção: Horizontes pedagógicos. Lisboa: Instituto Piaget.

Gonçalves, C. A. (2000). *Psicologia da arte*. Lisboa: Universidade Aberta.

Gonçalves, E. (1991). *A arte descobre a criança*. Amadora: Raiz Editora, Lda.

González, M. C. O. (2003). Educação Inclusiva: Uma Escola para Todos. (M. J. S. Pereira, Trad.). In L. M. Correia (org.). *Educação Especial e Inclusão Quem Disser que uma Sobrevive Sem a Outra Não Está no Seu Perfeito Juízo.* Porto: Porto Editora.

Hegarty, S. (2008). O apoio centrado na escola: Novas oportunidades e novos desafios. (D. Rodrigues, Trad.). In D. Rodrigues (org.). *Educação e Diferença Valores e Práticas para Uma Educação Inclusiva.* Porto: Porto Editora.

Janson, N. W. (1992). *História da Arte*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Jiménez, R. B. (1997). Educação Especial e reforma educativa. In R. Bautista (Coord.). *Necessidades Educativas Especiais*. Lisboa: Dinalivro.

Kowalski, I. (2000). Educação Estética: A Fruição nos primeiros anos do ensino básico. In A. B. Sousa et al. *Educação pela arte - Estudos em homenagem ao Dr. Arquimedes da Silva Santos*. Lisboa: Livros Horizonte.

Latas, A. P. (2011). O desenvolvimento local um argumento para uma educação inclusiva. In D. Rodrigues (org.). *Educação Inclusiva.* Lisboa: Instituto Piaget.

Leal, M. R. M. (2000). Educação pela arte: porquê e para quê?. In A. B. Sousa et al. *Educação pela arte - Estudos em homenagem ao Dr. Arquimedes da Silva Santos*. Lisboa: Livros Horizonte.

Leitão, A. I., Lombo, C., & Ferreira, C. (2008, outubro/dezembro). *O Contributo da Psicomotricidade nas Dificuldades Intelectuais e Desenvolvimentais*. Revista Diversidades, 22, pp. 21-24.

Lessard-Hébert, M., Goyette, G., & Boutin, G. (2008). Investigação qualitativa – Fundamentos e práticas. (M., J., Reis, Trad.). (3.ª ed.). Lisboa: Instituto Piaget. (Obra original publicada em 1990)

Lévy, P. (1994). *As Tecnologias da Inteligência – O Futuro do Pensamento na Era Informática.* (F. Barão, Trad.). Lisboa: Instituto Piaget. (Obra original publicada em 1990)

Marchesi, A. (2008). A prática das escolas inclusivas. (D. Rodrigues, Trad.). In D. Rodrigues (org.). *Educação e Diferença Valores e Práticas para Uma Educação Inclusiva.* Porto: Porto Editora.

Martín, P. S., & González-Gil, F. (2011). Experiências de inclusão na formação de professores. In D. Rodrigues (org.). *Educação Inclusiva.* Lisboa: Instituto Piaget.

Maset, P. P. (2011). Aulas inclusivas e aprendizagem cooperativa. In D. Rodrigues (org.). *Educação Inclusiva.* Lisboa: Instituto Piaget.

Matos, A. J. (Ed.). (s/d). *Enciclopédia Geral de Educação*. (Vol.4). Alcabideche: Oceano.

Moreira, C. D. (1994). *Planeamento e estratégias da investigação social*. Lisboa: Instituto Superior de Ciências Sociais e Políticas.

Morgado, J. (2011). Qualidade e Educação Inclusiva. In D. Rodrigues (org.). *Educação Inclusiva.* Lisboa: Instituto Piaget.

Morgado, J. (2003). Os Desafios da educação inclusiva fazer as coisas certas ou fazer certas as coisas. In L. M. Correia (org.). *Educação Especial e Inclusão Quem Disser Que Uma Sobrevive Sem a Outra Não Está no Seu Perfeito Juízo*. Porto: Porto Editora.

Nielsen, L. B. (1999). *Necessidades educativas Especiais na sala de aula*. Coleção Educação Especial. Porto: Porto Editora.

O´keefe, S. (2007). *Sê a «Estrela» que és!*. (M. Soares, Trad.). Cacém: Editora Paulinas (Obra original publicada em 2005).

Oliveira, M. & Santos, A. (2004). *A Arterapia: Os Efeitos Terapêuticos da Expressão Plástica e a sua Influência no Comportamento e Comunicação da Criança*. Cadernos de Estudo. Porto: ESE de Paula Frassinetti, 1, pp. 27-33.

Onofre, P. S. (2004). *A criança e a sua psicomotricidade*. Lisboa: Trilhos Editora.

Pacheco, D., B. & Valencia, R., P. (1997). A Deficiência Mental. In R. Bautista (Coord.). *Necessidades Educativas Especiais*. Lisboa: Dinalivro.

Papalia, D. E., Olds, S. & Feldman, R. (2001). *O mundo da criança*. Lisboa: McGraw-Hill.

Pardal, L. & Lopes, E. S. (2011). *Métodos e Técnicas de investigação Social*. Porto: Areal Editores.

Paulon, S., Freitas, L. & Pinho, G. (2005). *Documento subsidiário à política de inclusão.* Brasília: Ministério da Educação - Secretaria de Educação Especial.

Peterson R., & Felton-Collins, V. (1998). *Manual de Piaget para Professores e Pais*. (Z. Miranda, Trad.) Lisboa: Horizontes Pedagógicos – Instituto Piaget.

Quivy, R. & Campenhoudt, L. (2003). *Manual de Investigação em Ciências Sociais*. (J. M. Marques, M. A. Mendes & M. Carvalho, Trad.). (3ª ed.). Lisboa: Gradiva. (Obra original publicada em 1995)

Read, H. (2010). *A Educação pela Arte*. (A. Teixeira, Trad.). Lisboa: Edições 70. (Obra original publicada em 1943)

Rief, S. F. & Heimburge, J. A. (2000). *Como ensinar todos os alunos na Sala de aula inclusiva – Estratégias prontas a usar, lições e actividades concebidas para ensinar alunos com necessidades de aprendizagem diversas*. (I. Soares, Trad.). (II Vol.). Porto: Porto Editora.

Rodrigues, D. (Org.) (2011). *Educação Inclusiva dos conceitos às práticas de formação*. Lisboa: Instituto Piaget, Horizontes Pedagógicos.

Rodrigues, D. & Nogueira, J. (2010, febrero). *Educação especial e inclusiva em Portugal factores e opções*. Revista Educación Inclusiva, vol.3 (n.º 1), pp. 97-109.

Roldão, M. C. (2003). Diferenciação curricular e inclusão. In I. Sanches. *Compreender, Agir, Mudar, Incluir. Da investigação-acção à educação inclusiva*. Revista Lusófona de Educação, 5, pp.127-142.

Ruivo, J. B. (Os alunos com Necessiaddes Educativas Especiais – Subsídios para o sistema de Educação. In Conselho Nacional de Educação [CNE]. *Uma Educação Inclusiva a partir da escola que temos*. Lisboa: CNE.

Ruquoy, D. (1997). Situação de entrevista e estratégia do entrevistador. In Albarello, L., Digneffe, F., Hiernaux**,** J., Moroy, C. Ruquoy, D. & Saint - Georges, P. (1ª ed.). *Práticas e métodos de investigação em ciências sociais*. Viseu: Gradiva.

Saint-Georges, P. (1997). Pesquisa e crítica das fontes de documentação nos domínios económicos, social e político. In Albarello, L. et al., (1ª ed.). *Práticas e métodos de investigação em ciências sociais*. Viseu: Gradiva.

Sanches, I. & Teodoro, A. (2006). *Da integração à inclusão escolar: cruzando perspectivas e conceitos.* Revista Lusófona de Educação, 8, pp. 63-83.

Sanches, I. (2005). *Compreender, Agir, Mudar, Incluir. Da investigação-acção à educação inclusiva*. Revista Lusófona de Educação, 5, pp.127-142.

Sanches, I. (1996). *Necessidades educativas especiais e apoios e complementos educativos no quotidiano do professor*. Porto: Porto Editora.

Sánchez, P. S., Abellán, R. M., & Frutos, A. E. (2011). Educação inclusiva e formação de professores. In D. Rodrigues (org.). *Educação Inclusiva.* Lisboa: Instituto Piaget.

Santana, I. (2007). *A aprendizagem da Escrita – Estudo sobre a revisão cooperada de texto*. Porto: Porto Editora.

Santos, A. S. (1999). *Estudos de Psicopedagogia e Arte*. Lisboa: Livros Horizonte.

Sousa, A. B. (2009). *Investigação em Educação*. Lisboa: Livros Horizonte.

Sousa, A. B. (2003a). *Educação pela Arte e Artes na Educação*. Bases Psicopedagógicas. (1.º Vol.). Lisboa: Instituto Piaget, Horizontes Pedagógicos.

Sousa, A. B. (2003b). *Educação pela Arte e Artes na Educação*. *Música e Artes Plásticas*. (3.º Vol.). Lisboa: Instituto Piaget, Horizontes Pedagógicos.

Sousa, A. B. (2000). Arquimedes da Silva Santos: A obra e o Homem. In A. B. Sousa et al. *Educação pela arte - Estudos em homenagem ao Dr. Arquimedes da Silva Santos*. Lisboa: Livros Horizonte.

Tavares, J., Pereira, A., Gomes, A. L., Monteiro, S. & Gomes, A. (2007). *Manual de Psicologia do Desenvolvimento e Aprendizagem*. Porto: Porto Editora.

Tavares, J. & Alarcão, I. (2002). *Psicologia do Desenvolvimento e da Aprendizagem*. Coimbra: Almedina.

Teixeira, M. P. C. (1991). As artes plásticas no ensino especial. *In IV Encontro Nacional de Educação Especial Comunicações.* Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization [UNESCO], (1994). *Declaração de Salamanca e enquadramento da acção na área das necessidades educativas especiais*. Lisboa: Edição do Instituto de Inovação Educacional.

Vigotski, L. S. (2001). *Psicologia pedagogia*. (C. Schilling, Trad.). Porto Alegre: Artmed Editora.

2. Eletrónicas

American Association on Intellectual and Developmental Disabilities [AAIDD], (2012). *FAQ sobre Deficiência Intelectual*. Acedido em 26 de junho, 2012 de http://www.aaidd.org/content_104.cfm

Guerreiro, R. (2010, 27 de maio). *Défice Cognitivo nas Doenças Mentais – disfunção cognitiva*. Acedido em 25 de janeiro, 2012 de http://www.fotosantesedepois.com/2010/05/27/defice-cognitivo/

Palha, M. (s/d). *Deficiência Mental e Défices Cognitivos*. Acedido em 4 de fevereiro, 2012 de http://www.diferencas.net/site/documentos/deficiencia_mental_defices_cognitivos.pdf

Pró-Inclusão – Associação Nacional de Docentes de Educação Especial [PIN – ANDEE], (2009). *Congresso Internacional - Ser Professor de Educação Especial*. Acedido: abril, 29, 2012, de http://proinclusao.com.sapo.pt/congresso_pin.html

Rodrigues, D. (2012, março). ***Depende…*** . Pró-Inclusão – Associação Nacional de Docentes de Educação Especial [PIN – ANDEE]. Acedido em 29 de abril, 2012 de http://inclunet.esec-nelas.rcts.pt/portal/images/stories/newsletter36.pdf

Santos, S. & Morato, P. (2012, janeiro/março). *Acertando o passo! Falar de deficiência mental é um erro: deve falar-se de dificuldade intelectual e desenvolvimental (DID). Por quê?.* Revista Brasileira, Educação Especial, vol.18 (n.º1). Acedido em 18 de agosto, 2012 de http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1413-65382012000100002&script=sci_arttext

United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization [UNESCO], (2005). *Orientações para Inclusão Garantindo o Acesso à Educação para Todos.* (M., A. Alves & D. Mendonça, Trad.). França. Acedido em 11 de abril, 2012 de https://docs.google.com/viewer?a=v&q=cache:7Fp-

IpbTz2oJ:redeinclusao.web.ua.pt/index.php/component/weblinks/35-artigos-traduzidos/23-orientacoes-inclusao+orienta%C3%A7%C3%B5es+para+a+inclus%C3%A3o+garantindo+o+acesso+%C3%A0+educa%C3%A7%C3%A3o+para+todos&hl=pt-PT&pid=bl&srcid=ADGEEShBfFdT0dZIwiK3wIr6aJsaWC7-FkyrN-EQW8kxIuhQnq7TZYFgGeDd1_yLiH5ZNM_0-nS-vJqw0uB5y5yZxQaZpKCvu1JPHh2DCv_tBeSgOAYF1sJMUllv6ZDf0EpTgrt6P6rM&sig=AHIEtbRtxR4sMfAJQDKJeSG8yDev4wysaw

United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization [UNESCO], (2006). *Roteiro para a educação artística. Desenvolver capacidades criativas para o século XXI.* (F. Agarez, Trad.). Lisboa. Acedido em 11 de abril, 2012 de http://www.educacao-artistica.gov.pt/documentos/Roteiro.pdf

United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization [UNESCO], (2005)**.** *Orientações para a Inclusão garantindo o acesso à Educação para Todos*. (M., A. Alves & D. Mendonça, Trad.). Acedido em 5 de maio, 2012 de http://redeinclusao.web.ua.pt/files/fl_43.pdf

3. Legislativas

Decreto-Lei n.º 3/2008 de 7 de Janeiro. Ministério da Educação.

APÊNDICES

Apêndice I - Pedido de autorização para a realização do estudo

GOVERNO DE PORTUGAL | MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CIÊNCIA | AE Agrupamento de Escolas de | DRELVT Direcção Regional de Educação de Lisboa e Vale do Tejo

Pedido de autorização

, 26 de abril de 2012

Exma. Sra. Diretora

Eu, Sara Isabel Silvestre Gaspar, na sequência da frequência no Curso de Mestrado em Ciências da Educação na Especialidade em Educação Especial – Domínio Cognitivo e Motor, sob a orientação do Professor Doutor Jorge Serrano, venho por este meio solicitar a autorização para a realização de um estudo que tem como objetivo verificar quais os contributos da expressão plástica no desenvolvimento educativo de alunos com défice cognitivo em contexto inclusivo.

Assumindo a nossa pesquisa neste projeto como uma investigação etnográfica, elegemos uma metodologia eminentemente qualitativa, descritiva e interpretativa, que nos possibilitasse narrar e analisar o problema sobre o qual queremos encontrar solução.

Para a coleta de dados recorremos a fontes, como a análise documental referente ao tema escolhido. Pretendemos ainda recolher dados/informação através de inquéritos por de entrevistas de grupo, a dois grupos de professores: grupo A - professores de 1º ciclo e grupo B – professores de 2º ciclo, ambos deste Agrupamento de Escolas.

Aguardamos a autorização do referido pedido.

Agradeço a atenção dispensada,

a mestranda

Sara Isabel Silvestre Gaspar

Sara Isabel Silvestre Gaspar

Apêndice II

Entrevista ao grupo A (professores do 1º ciclo)

a) Guião

b) Protocolo

c) Análise de conteúdo

a) Guião

Autora do trabalho: Sara Isabel Silvestre Gaspar

Tema: O Contributo da Expressão Plástica para o desenvolvimento educativo de alunos com Défice Cognitivo em contexto inclusivo

Objetivo: Recolher dados de opiniões sobre o contributo da Expressão Plástica no desenvolvimento educativo de alunos com Défice Cognitivo em contexto inclusivo

Entrevistados: Grupo de Estudo A - (5) Professores de 1º Ciclo

Data: 23 de maio de 2012

Local: Biblioteca da Escola Básica de 1º ciclo

Blocos Temáticos	Objetivos Específicos	Tópicos
A **Legitimação da Entrevista**	- Enquadrar a entrevista e respetivo objetivo. - Motivar o grupo de entrevistados. - Fornecer e garantir a confidencialidade à entrevista.	- Apresentação. - Razões da entrevista. - Garantia de confidencialidade.
B **Perfil dos entrevistados**	- Caraterizar os entrevistados.	- Idade. - Género. - Habilitações académicas. - Tempo de serviço. - Ano (s) de escolaridade que lecionam.
C **Caracterização de alunos com Défice Cognitivo**	- Verificar como os professores de 1º e 2º ciclo caracterizam os alunos com DC, a nível académico. - Verificar como os professores de 1º e 2º ciclo caracterizam os alunos com DC, a nível social e relacional.	- Caracterização de alunos com DC a nível académico. - Caracterização de alunos com DC a nível social e relacional.

D **Impacto educativo do uso da Expressão Plástica em alunos com Défice Cognitivo**	- Apurar quais são os momentos e situações que os professores de 1º e 2º ciclo mais recorrem à EP com alunos com DC. - Verificar o que os professores pensam sobre o recurso à EP como meio de aquisição ou consolidação de aprendizagens em alunos com DC. - Apurar quais as atividades de EP que os professores de 1º e 2º ciclo recorrem para melhorar o desenvolvimento educativo de alunos com DC. - Perceber quais são as alterações que os professores de 1º e 2º ciclo verificam no desenvolvimento educativo de alunos com DC, quando recorrem à EP nas suas aulas e ou em atividades interdisciplinares. - Perceber quais são as alterações que os professores de 1º e 2º ciclo verificam no comportamento de alunos com DC, quando recorrem à EP nas suas aulas ou em atividades interdisciplinares.	- Momentos e situações que se recorre à EP. - EP como meio de consolidação e aprendizagem. - Atividades de EP para melhorar o desenvolvimento educativo. - Desenvolvimento educativo em atividade com EP. - Comportamento em atividades com EP.
E **Contributos da Expressão Plástica para a inclusão**	- Apurar a opinião de professores de 1º e 2º ciclo sobre o conceito de escola e educação inclusiva. - Apurar em que medida os professores de 1º e 2º ciclo consideram que a EP contribui para a inclusão de alunos com DC. - Verificar em que medida os professores de 1º e 2º ciclo consideram que a	- Conceito de inclusão. - Contributo da EP para a inclusão. - Contributo da EP para uma profissão e

	experiência com EP poderá encaminhar a nível profissional alunos com DC para a inclusão na sociedade.	inclusão na sociedade.
F **Formação**	- Apurar se a formação contínua faz sentido na profissão docente e os respetivos motivos. - Apurar a formação que professores de 1º e 2º ciclo têm frequentado na área de educação inclusiva. - Verificar a necessidade de formação de professores de 1º e 2º ciclo relativamente à lidação pedagógica com alunos com NEE.	- Formação contínua. - Formação na área de educação inclusiva. - Necessidade de formação.
G **Informação adicional e agradecimentos**	- Esgotar todas as possibilidades de recolher informação relevante ao estudo.	- Incentivar a pertinência de informação adicional sobre a temática abordada.

b) Protocolo

Tema: O Contributo da Expressão Plástica para o desenvolvimento educativo de alunos com Défice Cognitivo em contexto inclusivo

Objetivo: Recolher dados de opiniões sobre o contributo da Expressão Plástica no desenvolvimento educativo de alunos com Défice Cognitivo em contexto inclusivo

Entrevistados: Grupo de Estudo A - (5) Professores de 1º Ciclo

Entrevistador: Autora do trabalho (**AT**)

Data: 23 de maio de 2012

Local: Biblioteca da Escola Básica de 1º ciclo

Apresenta-se, de seguida, a transcrição da gravação da entrevista de grupo aos 5 professores do grupo A – professores de 1º ciclo, em que o **AT** corresponde à Autora do Trabalho e **A1, A2, A3, A4, A5,** aos respondentes respetivo do grupo.

AT: Boa tarde!
Todos – A1, A2, A3, A4, A5: Boa tarde!

Como já sabem, o meu nome é Sara Gaspar e esta entrevista desenvolve-se no âmbito da dissertação para apresentar no Curso de Mestrado em Ciências da Educação na especialidade de Educação Especial – Domínio Cognitivo e Motor, na Escola Superior de Educação Almeida Garrett, sob a orientação do professor Doutor Jorge Serrano.

O objetivo é apurar e recolher informação sobre as vossas opiniões acerca dos contributos da Expressão Plástica no desenvolvimento educativo de alunos com Défice Cognitivo em contexto inclusivo.

Consideramos que o vosso contributo para esta investigação será uma mais-valia e, portanto, agradecemos imenso a vossa disponibilidade para nos darem esta entrevista.

Claro que há aqui as habituais garantias de anonimato e de confidencialidade; isto significa que, por um lado, aquilo que nos disser será trabalhado em função dos objetivos da pesquisa e as vossas identidades não serão reveladas diretamente às opiniões que fazem.

Também, como é habitual nestes processos, a garantia da disponibilização dos resultados de investigação e mesmo a transcrição desta entrevista, enviar-lha-emos para fazerem algumas correções se considerarem necessária.

Gostaríamos de solicitar a vossa autorização para a gravação da entrevista, que será utilizada apenas no âmbito deste estudo e confirmamos mais uma vez, a sua confidencialidade.

AT: Têm alguma dúvida?
Todos – A1, A2, A3, A4, A5: Não.

AT: Para começar falem-me um pouco vocês: idade, género, habilitações e respetivo curso, tempo de serviço, ano (s) de escolaridade que lecionam…

A1: Boa tarde! Eu tenho 32 anos de idade, género masculino, licenciatura em Professores do Ensino Básico, mestrado em Supervisão Pedagógica, 11 anos de serviço e estou a lecionar a uma turma de PCA com 11 alunos – 10 no 4.º ano e 1 no 3.º ano.

A2: Boa Tarde! Eu tenho 53 anos, sou do género feminino, tenho o curso de Magistério Primário, já tenho 35 anos de serviço e estou a lecionar ao 4.º ano, numa turma com duas crianças com NEE's.

A3: Olá! Tenho 31 anos, sou do género feminino, tenho licenciatura em Professores do Ensino Básico, pós-graduação e mestrado em Educação e Sociedade, tenho 9 anos de serviço e presentemente estou a lecionar o 4.º ano numa turma com crianças com NEE's.

A4: Boa tarde! Eu tenho 42 anos, género feminino, licenciatura em professores do Ensino em Básico e pós-graduação Técnicas de Corpo e Psicomotricidade, tenho 20 anos de serviço e leciono ao 2.º ano onde tenho crianças com NEE's.

A5: Olá! Tenho 45 anos, género feminino, curso de Magistério Primário, entretanto fiz a respetiva licenciatura, tenho 24 anos de serviço e leciono um 3.º ano.

AT: Como caracterizam os alunos com DC a nível académico?

A1: É assim, normalmente os alunos com Défice Cognitivo vão sendo sinalizados e têm sempre algumas benesses em termos de currículo, em termos de avaliação, em termos de trabalho. No 1.º ciclo, por exemplo, os alunos que tiverem, ou seja que for comprovado que têm Défice Cognitivo, possuem diversas propostas que lhes facilitam o percurso académico, desde os planos de acompanhamento, planos de desenvolvimento e mais, quando o défice é mais acentuado, têm os chamados CEI [Currículo Específico Individual]. É assim, eu acho que depende, apesar de estarmos a falar de uma criança com Défice Cognitivo, varia sempre de criança para criança. Ou seja, não se consegue, eu acho, que é um erro balizar, entre aspas, Défice Cognitivo é isto e é isto para todos, porque há crianças que às vezes até

têm Défice Cognitivo mas é tão ligeiro que se nós o conseguirmos puxar para outras áreas, nem se repara em termos de trabalho e de sala de aula. E por outro lado se calhar há aqueles miúdos que têm um Défice Cognitivo tão profundo. Por muito que se queira, enquanto professor é difícil, no atual programa, conseguir dar algumas respostas a essas crianças, penso que sim, mas realmente têm dificuldades académicas.

A2: A experiência que eu tenho, que é a primeira vez, por isso há quatro anos que eu tive pela primeira vez e tinha uma ideia geral sobre crianças com Défice Cognitivo e outras NEE porque esta escola sempre teve miúdos, casos até mais profundos. Em relação ao meu caso concreto, é assim, elas conseguem trabalhar, só que tem que ser realmente com uma ajuda e têm que ter uma pessoa quase especialmente, que é o caso das minhas crianças, que têm mesmo uma pessoa que os ajuda, ou para cortar, ou para colar, ou para segurar a folha porque muitas vezes os problemas, que é o caso que eu tenho, uma que tem paralisia da parte esquerda toda, mesmo assim já mexe. Tem que ser sempre, mas sempre, com uma grande ajuda porque a criança por si pode ter muito boas intenções, depois quando se está agregado, por exemplo, a fala, que é o caso da Maria [nome fictício], ainda pior, não é, porque muitas vezes eu no princípio não conseguia perceber o que é que ela dizia, porque ela fazia: "um um um", se fosse uma coisa que não apontasse ou que eu à primeira, é uma criança por si que vai por muitas tentativas, não fica amuada, ela tenta logo arranjar outra solução ou vai buscar outra solução, agora já vai dizendo algumas palavras e já se percebe e tem um método também de imagens com palavras e gestos em que ela muitas vezes utiliza, mesmo não gostando muito ela utiliza e facilita. Aqui na escola toda a gente a consegue perceber, melhor ou pior ela tem um bom relacionamento. A outra, que é a Beatriz [nome fictício], é muito mais introvertida e é uma criança extremamente teimosa. Ela se por qualquer motivo der para não fazer aquilo e quase que não vai lá, é melhor desistir, fingir que não vimos e desistir mesmo, mas tem sempre que ser com ajuda, nunca sozinhas, sempre, sempre, sempre.

A3: A maior parte destas crianças com NEE têm essas adequações curriculares, conforme o colega já mencionou, têm os planos adequados, e daí cada criança depois tem o seu de acordo com o nível em que está e a sua situação, tem as adequações curriculares e os apoios, têm tudo em conformidade com o grau de dificuldade que essa criança apresenta. Dependendo também desse grau de dificuldade, há crianças aqui de diferentes tipos, quer dizer, uns é só a nível cognitivo, outros físico-motores, não é, crianças que desde o afiar o lápis que têm imensa dificuldade. E isto são situações que nós professores temos que lidar e mesmo assim tendo alunos deste nível integrados numa turma de 4.º ano torna-se mais complicado gerir estas grandes diferenças.

A4: Depende do Défice Cognitivo, se for ligeiro, se moderado, grave, depende muito. Se for uma criança com Défice Cognitivo ligeiro, pode vir a adquirir muitas aprendizagens que os outros adquirem. Temos que respeitar o seu ritmo próprio de aprendizagem e a sua problemática específica, respeitando o ritmo dela, muitas conseguem de facto atingir aquilo que chamamos as competências essenciais, se o Défice Cognitivo for ligeiro. Se for moderado, o trabalho tem que ser muito mais diferenciado – e grave também, não é. Se calhar, a escola peca muito por - e isto é a minha opinião – peca muito em querer que essas crianças assimilem conteúdos curriculares quando se calhar é mais importante desenvolver atividades de vida diária com elas e outro tipo de atividades, tanto a nível da psicomotricidade, como da terapia ocupacional, como da terapia da fala, e só estou a falar de um Défice Cognitivo mais grave, porque eu sou apologista que uma criança com Défice Cognitivo ligeiro consegue de facto adquirir aprendizagens com os outros meninos todos, mais lentamente, não vai ser nenhum doutor, nenhum engenheiro provavelmente, mas poderá tirar um curso profissional, estou a falar de Défice Cognitivo ligeiro. Os outros, de facto, precisam de trabalho mais especializado. Eu acho que é uma utopia a inclusão nas escolas como nós temos. Portanto, precisavam de outro tipo de técnicos, etc. Mas esta é a minha opinião. Claro que num Défice Cognitivo ligeiro, para mim não é difícil trabalhar com essa criança e respeitar o seu ritmo e a sua problemática. Se for Défice Cognitivo já grave, acho muito complicado estarem integrados numa turma de ensino regular. Mas mesmo assim para os outros já é difícil chegarmos quanto mais esse tipo de problemática.

A5: Dependo do caso. Por norma, há sempre uma área em que eles brilham. Podem não brilhar mais que os outros, mas há uma área que eles preferem e há uma área à qual eles se dedicam e quando estão na parte, no dia não, se não fizerem aquilo entram em desespero, nalgum *stress*. Mas no entanto, e por norma, volto a dizer, por norma são alunos mais fracos que os outros.

AT: Como caracterizam os alunos com DC a nível sócio e relacional?

A4: Também depende. Depende da própria família e da estimulação do meio e da estimulação que levou desde pequenino. Portanto, se o Défice Cognitivo for detetado a tempo e horas, e se tiver uma intervenção precoce, a família for empenhada, se tiver técnicos que sempre, que se empenharam, ele socialmente consegue relacionar-se, respeitar regras para um deficiente, neste caso para um deficiente a nível mental, cognitivo, não é, não tem que ser desculpado porque não respeita esta ou aquela regra. E portanto isso tem a ver, tal como as outras crianças, com o meio, com a família e com todos os estímulos que teve.

A3: Também concordo que depende do Défice Cognitivo que cada criança apresenta. Eu por exemplo tenho o caso de um aluno que é autista, e esse aluno, por exemplo, tem mais dificuldades em se relacionar com os outros, apesar da evolução, lá está, como já está no 4.º ano, a sua evolução já foi grande, mas assim ainda há situações de às vezes de interagir com os outros e ser mais agressivo, pronto. E é um autismo que não é assim dos mais graves, não é, porque há situações que nós sabemos que os autistas podem ser extremamente violentos e até agressivos por qualquer situação, acontecimento que surja diário, não é, no dia-a-dia, uma situação que pode para nós ser compreendida simplesmente e até acharmos porque é que ele fez, teve determinada atitude e que nesses casos pode às vezes até quase surgir do nada e até serem extremamente agressivos. Mas como eu referi, cada caso é um caso, cada criança depende do défice que tem, cognitivo, e também, lá está, da forma como é apoiado e trabalhado também essa socialização também em casa, que é muito importante que os pais, desde pequenino, o socializem contactando com outras crianças da sua idade e com adultos também. Pois, por norma, são tímidos.

A2: Eu concordo com o que as minhas colegas disseram e também acho que com o meio envolvente, tal e qual, eu não tenho muito pouco mais a acrescentar. E também como foi dito, o facto de ser uma criança com deficiência ou com problemas disto ou daquilo, não se deve dar a liberdade para fazer tudo, tem regras. Se ela só pode dar um passo pequenino, dá o passo pequenino enquanto os outros dão o passo grande. E não dar-lhe desculpa de tudo, ou então ignorá-la como também muitas vezes os pais faziam que ignoravam ou omitiam às escolas muitas vezes esses problemas e quando eram inseridos dentro das outras turmas era um caos, porque depois não "punham a peneira à frente dos olhos" e diziam que era o problema das outras crianças que era o problema disto e daquilo é que não viam que muitas vezes o problema é dessas, das crianças. Eu acho que nesse aspeto as coisas agora estão muito melhores. Não só da parte da família, da parte até social, por exemplo, eu acho que a parte médica já interfere muitas vezes logo, os próprios relatórios também eram outra coisa que os psicólogos ou os pediatras ou alguém que seguia a criança normalmente verbalmente quando nós telefonávamos tudo bem e ia de acordo que sentia isto ou aquilo, e depois quando pedíamos: "olhe, não se importa, fazia um pequeno relatório para nós tentarmos ver em que parâmetros vamos ajudar a criança", a partir daí: "ah não, ela vai lá, só está, o QI dela só tem um ano ou dois", e acabava por aí, pouca diferença e acabava por ser o caos. Agora eu acho que nesse aspeto está muito melhor. E concordo. Não vale a pena estar-me a repetir.

A1: Eu concordo, concordo com o que tem sido dito. Mas acho que por um lado a escola tem um papel muito importante nisso. Isto é difícil, numa entrevista deste género, nós

conseguirmos desassociar de alguns casos particulares que já tenhamos tido. E eu estou a ouvir isto, pois como ela há bocado falou no autismo, eu tive uma criança, há quatro anos, que veio de Braga para Odivelas, com pais separados, com a mãe sem emprego, sem nada, para casa de uma tia, autista profundo, profundo, e eu nunca tinha tido nenhum autista e foi complicado. Ele gritava, ele dava-lhe na cabeça e começava a correr pela sala, tinha que ir atrás dele, etc., etc. E aquilo chegou ao ponto de eu ter necessidade de fazer uma reunião com todos os encarregados de educação para explicar o que é que se passava, etc., etc. E foi engraçado porque como a comunidade educativa era presente, e estávamos a falar de uma comunidade educativa com alguns estudos e nível dos encarregados de educação, foi giro porque toda a gente compreendeu, e se calhar não foi o correto porque foram vinte e três ou vinte e quatro a adaptar-se a um. Mas correu bem e o miúdo hoje em dia, a tia, por exemplo, tem uma zona de comércio ali no centro comercial e várias vezes me encontra, e o miúdo está agora ali numa escola na Ramada e está a ser medicado, tem sido seguido, está melhor e eu acho que, apesar de terem que existir regras, sem dúvida, e eu nisso acho que deve haver pouca gente a apontar-me porque eu sou bastante rígido em relação às regras, mas por outro lado também acho que essas crianças, e aprendi isso aqui nesta escola com os alunos que tenho tido, que às vezes não é com as regras que lá vamos. Porque se nós chegamos ali numa de "vou impor, impor, impor e isto é tudo como eu quero", que é o que por exemplo agora se passa na minha sala, acontece que eles estão ali mas não és professora, és polícia, só, ponto final parágrafo. E é o que me tem acontecido ultimamente. Já nem é preciso sair da sala. Basta virar as costas e eles começam a assobiar, a rir e ouvir aquilo parece aquele gira-discos que havia de vinil que tu paras e avanças, paras e avanças. E sinceramente, eu acho que às vezes é preciso nós também sermos mais condescendentes, nesse aspeto.

A4: Quando eu me referia, por exemplo às regras, eu não estava a falar deste tipo de garotos, não é, eu estava a falar de uma criança, porque há muito a questão de um aluno com trissomia 21 a dizerem asneiras, permitirem dizer asneiras. Quando eles sabem, com trissomia 21, aprendem muito bem, se não for muito profundo, claro, aprendem muito bem o que é que podem e o que é que não podem fazer. Era nesse sentido. E muitas vezes, e infelizmente acontece em que crianças deficientes, com Défice Cognitivo, estou a falar deste caso aqui, não é, em que não têm um mínimo, a mínima regra. Eles fazem tudo porque coitadinho é deficiente, e não pode ser Era nesse sentido. Em relação a alunos das turmas de percurso, nem todos têm Défice Cognitivo. Têm ali perturbações por trás que lhes, se calhar, lhes provocaram dificuldades graves na aprendizagem.

A2: Conheço por exemplo um caso como o que a colega está a dizer em que como é o coitadinho, não é, passo o chavão, então "ai coitadinho, ai desculpa-o, ai coitadinho", bate na mãe, bate no pai e eles: "coitadinho", e ele não é nada disso, porque ele é uma criança que dentro das suas limitações ele sabe o que é mau ou não. Por ele, por exemplo, quando vai ou quando ia à minha casa, ele sabia que não podia pôr os pés em cima da cadeira ou do sofá e ele não punha.

A5: Há de tudo. Às vezes são os mais queridos e só não são lideres porque não têm ideias para liderar, mas qualquer sugestão que deem: "Ah eu não quero, agora estou cansado", então os outros estão todos cansados e sentam-se com eles, acontece isto. A solidariedade, a… ou vão fazer asneira, e fazem, e vão os outros atrás para não o deixarem fazer tanto e acabam por fazer para o trazerem. Há de tudo. Há miúdos introvertidos, há miúdos que o problema deles, como eles não conseguem fazer em termos de trabalhos e terem resultados em termos de trabalho, gostam é de que os outros olhem para eles, nem que seja a fazerem asneira, e a falar alto, e há os normais, de comportamento normal que estão ali sentadinhos, não fazem porque não sabem mas também não vão chatear para a professora não olhar para eles: "Pronto, aqui me queres aqui me tens, estou caladinho, estou sossegadinho não faço nada, não trabalho mas também não chateio para ela não dar por nós.". Há os que dão nas vistas quando querem, quando é a área deles e insistem em serem ouvidos, e a fazer-se ouvir. Há de tudo mesmo.

AT: Em que momentos e situações recorrem à EP com alunos com DC?

A2: É assim, eu já tive anos de trabalho em que por exemplo eu acho que as crianças hoje em dia, devido às muitas atividades que têm extracurriculares, de tudo e mais alguma coisa eles têm, chegam a uma altura em que estão muito mais cansados fisicamente e psicologicamente para as aprendizagens. Ou estão *stressados* ou chamem-lhe aquilo que quiserem. Porque se eu estou e sou adulta, eles também estão. Por isso, são seres humanos como eu, por isso estão na mesma. E eu recordo-me que, não diria diariamente mas normalmente quando trabalhava um tema, ou de estudo do meio, ou de língua portuguesa, ou de matemática até, eu quase sempre eu terminava com uma Expressão Plástica. E eu acho que isso é muito importante. Eu sou muito apologista de Expressão Plástica, sejam, para as crianças com deficiência ou para as outras, para todas, porque é um momento de descontração. E muitas vezes esse tipo de trabalho, e acho que até a hiperaguda que há, eu por exemplo tenho este caso concreto este ano: um aluno que a nível de inteligência é uma criança sem qualquer problema mas quando toca a tudo o que seja de Expressão Plástica, tudo o que seja necessidade motricidade fina, é uma desgraça. E o que

é que eu faço desde o 1.º ano? Ele no 1.º ano então entrava em pavor. Eu dizia agora vamos fazer isto ele começava logo a abrir os olhos e as lágrimas a caírem. O que é que eu faço? Eu normalmente aí eu deixo o que é que ele faz e depois ponho sempre aquilo a que eu chamo os "anjos da guarda" a ajudar. Então aí está. Mas quem é que tem que tomar as diretrizes do que tem que fazer? É o próprio. Por isso ele diz se quer cortar ou quer não sei o quê e assim eles vão-se entusiasmando e fazendo. E claro, a valorização mesmo que o trabalho esteja, enfim… está sempre muito bonito, o que é que tu queres, quando havia coisas que não percebia, normalmente pedia às crianças com NEE's o que é que eu faço? Ponho sempre os outros a ajudar e também sempre do princípio que são eles que vão dizer o que é que querem - eu quero isto e aquilo, e ajuda, e corta, e faz. E o que é que eu faço aqui, até porque às sextas-feiras eu faço esse tipo de atividade não só com essas crianças mas com todas, até com as crianças mais pequenas do 1.º ano a que nós chamamos afilhados. E então aí está, os meus como são mais velhos, ajudam os outros mais pequenos a fazer. E eu acho que é muito importante, sinceramente.

A4: Eu acho que a Expressão Plástica é essencial, seja para qualquer tipo de criança, não é, com Défice Cognitivo ou não. No Défice Cognitivo, normalmente as crianças com Défice Cognitivo têm outras perturbações: a nível de lateralidade, motricidade fina, estruturação espacial. E portanto é essencial a Expressão Plástica, não o desenhinho e o pintar só por pintar mas o explorar outros tipos de materiais como o barro, as digitintas, as pinturas com as mãos, com os dedos e eu como sou muito trapalhona, adoro essas coisas, não sou muito perfecionista e portanto acho que a essas crianças esse tipo de atividades - o pintar com os dedos, fazer barro, digitintas – é o que lhes faz bem, mesmo. O recorte, que é importantíssimo, também, não é. Uma coisa que foi proibida nas escolas e que eu acho que faz muita falta é a picotagem, faz falta. A coordenação óculo-manual é importante. Eles recortam, com tesouras, um alfinete é tão perigoso como uma tesoura em relação às crianças com Défice Cognitivo e para as outras também. Claro, para as outras, eu acho que se pode aperfeiçoar a Expressão Plástica, pode-se ir muito mais além, não é. A eles não vale a pena exigir coisas perfecionistas, é mais importante agarrarem em massa, e agarrar, e fazer, e plasticinas e barros e com as mãos, e se for preciso com os pés, descalços, não é. Agora isto é difícil dentro da sala de aula só um estar a fazer isso, mas porque não com a turma toda quando temos turmas que até conseguimos fazer, não é. E num primeiro ano é essencial este tipo de atividades, mais do que o desenhinho e pintar o desenhinho.

A3: Eu também concordo como as colegas que é importante para qualquer tipo de criança, portanto, independentemente do Défice Cognitivo que tenham ou não, que é uma forma de se expressar, e portanto faz parte, vai fazer parte da cultura dela e é importante. Claro que o

grau de exigência depois vai evoluindo conforme o nível em que está e o ano de escolaridade. Nós utilizamos muito a Expressão Plástica no 1.º ciclo, principalmente nos primeiros anos. Então no 1.º ano, para começar os grafismos, para iniciar a escrita, é fundamental. Na própria matemática também acaba por ser importante, o desenhar as figuras geométricas. É utilizada também em estudo do meio e acabamos por estar sempre a utilizar a Expressão Plástica muitas vezes como forma de interdisciplinaridade, para complementar. E também em relação a celebração de épocas festivas, utilizamos muito: no Natal, na Páscoa, no Carnaval. Claro que aí utilizamos grandemente a Expressão Plástica e fazem os alunos com Défice Cognitivo e fazem todos… como o recorte, não só o pintar, como o colar, o cortar, depende, podemos fazer coisas até… depende do projeto e do que esteja planificado e programado anualmente, por exemplo, se fizermos um projeto em que os alunos vão trabalhar a tapeçaria, até se for preciso trabalhamos isso, pronto em vários níveis. E é só querer.

A1: Eu concordo com tudo o que tem sido dito. E nem vou, nem vou, vou só fugir um bocadinho à questão no que se refere ao que nós trabalhamos porque eu acho que também é importante… É só na questão da Expressão Plástica seja para o aluno com Défice Cognitivo, seja para o aluno normal. E a Expressão Plástica, eu tive uma vez um professor que nos levou, na faculdade, à Gulbenkian, e pôs-nos a – um professor de matemática disse-nos que íamos dar as potências de dez – e levou-nos à Gulbenkian a ver, a visitar uma exposição de pintura. Eu posso-te dizer que já tive "n" miúdos a fazerem relvinhas que pareciam maluquinhos porque nunca tinham mexido em serradura. Eu já tive miúdos que por tocarem em, quer dizer texturas diferentes, o fora do normal, o pegarem numa folha de seda ir ali tirar a textura a uma árvore, a um muro, comparar, o que não pode existir depois, que eu acho que existe muito, não só nos manuais como ainda nalguns professores, é o estereótipo, é o telhado que tem que ser assim, é a nuvem que tem que ser assim, e o que eu acho é que depois para estes alunos com Défice Cognitivo é problemático se um professor tem uma dessas atitudes. Ou seja, eu lembro-me que nessa dita escola de 2.º ciclo, nós andámos o primeiro período a dar geometria e a construir uma capa. Porquê? Porque havia a necessidade de guardar os trabalhos, causa - consequência, uma necessidade vamos construir uma capa. E ali, no Natal, como a colega diz, fazemos sempre a quadra festiva do Natal. E então fomos realizar alguns postais para enviar aos amigos, aos familiares, etc. Eu acho que a Expressão Plástica, e no 1.º ciclo é muito utilizada, e eu este ano tenho visto ali "n" exemplos daquele lado porque estou junto dos meninos da pré. Agora aqui há tempos uma colega pegou em baldes, em alguidares, pôs tinta, os miúdos passaram lá dentro e depois andavam em papel de cenário. Eh pá, e vocês… os miúdos gritavam,

todos contentes, e é isso que é Expressão Plástica. A Expressão Plástica não é pegar, dar uma folha e dizer: "Olha, traça-me aí uma reta direitinha com esquadria". Não. E eu acho que o que é benéfico da Expressão Plástica é isso. Eu acho que é sempre que um professor quiser. Como uma colega dizia que se calhar tentar aplicar sempre quando termina, é possível, é possível fazer Expressão Plástica no fim de cada atividade. Claro que há conteúdos que te puxam mesmo para a Expressão Plástica, há outros que não puxam, mas de certeza absoluta que com criatividade tu consegues lá chegar e tu, e a Expressão Plástica não é só o desenhar, a Expressão Plástica é tudo, é criatividade, é emoção, é sensibilidade, é tudo. É um miúdo chegar e dizer assim: "É isto". Percebes? É um bocado aquela história de nós hoje em dia vermos quadros deste autor e daqueloutro e nós dizemos assim: "O que é que ele queria fazer com isto?". Mas no entanto, como é de, deste e daqueloutro, nós dizemos assim: "Não, este gajo é artista, o quadro dele custa "x"". Se fores tu a fazer aquilo, já te vão dizer: "Oh pá, tu estás com problemas, tens que ir a um psicólogo". E com os miúdos passa-se um bocadinho isto, nós temos que abrir também este horizonte, na minha opinião.

A5: Eu sou muito dada para o desenho, mais para o desenho. E a Expressão Plástica nas suas variantes, todas de… eu não sei trabalhar com pincéis, eu deixo que eles trabalhem, eu não sei trabalhar com pincéis. E quando eles trabalham com pincéis, é uma questão de… se é agradável ou não à vista e exploramos isso e porque é que é giro e se é mistura de cores, e se é mistura das grossuras dos pincéis, se é… isto quando estamos a falar em tintas. Vamos aos recortes, vamos às colagens, vamos a não sei o quê… gosto… e incentivo às sobreposições, mostro como é que é, como é que não é… Agora, quando é que se usa? Eu já uma vez disse que eu com as novas imposições de horários que se veem agora no 1.º ciclo, das oito horas de língua portuguesa, as sete horas de matemática, as cinco horas de estudo do meio, as horas que sobram… as cinco horas que sobram, tiras-lhes duas horas e mais, que são as horas dos intervalos, e aí tens que dar formação cívica, área projeto, música, etc., etc., etc… Ou seja, não dás. Não cumpres o horário. Portanto, eu há um ano na reunião de departamento até perguntei, por causa desta história dos horários, porque não cabe na cabeça, deve ter sido um iluminado que a teve, com algum Défice Cognitivo grave, eu perguntei se nós não poderíamos fazer por período um dia, um dia, cinco horas, para drama, para música, para pintura, para escultura… um dia. E disseram: "Estás à vontade.". Pronto, ok. Não é tão viável quanto isso. Isto é sempre que há trabalhos plásticos mais elaborados ou que exijam mais materiais, normalmente é estilo para fim-de-semana. Tu até podes dar algum material, até podes dizer o que é que queres mas acaba por ser feito, eu falo por mim, muitas das vezes em casa. Eh pá, durante um fim-de-semana

ou têm uma semana para fazer a árvore, para construir uma árvore, para fazer uma maquete… e eles fazem. Com a ajuda dos pais alguns, outros com o estrago dos pais, enfim, mas isso…

A2: Uma coisa que me estava a falhar é realmente também as infraestruturas que nós temos para fazer esse tipo de trabalho. Porque eu acho que as escolas cada vez mais, os materiais e as condições que nos dão, não dá. E muitas vezes recorrem a quem? Aos professores. Se queremos alguma coisa, é assim, não pedimos aos pais, porque os pais já pagaram não sei quanto no princípio do ano e já está incluído. Depois se pedimos aos pais, há aqueles que podem e aqueles que não podem. Enfim, uma série de coisas. E depois é das próprias infraestruturas. Eu por exemplo, eu já fiz velas em água a correr, água a correr, como prenda, feitas com cada um deles em que a parafina estava aquecida à temperatura, se vocês são de EVT sabem qual, que temperatura era, e ninguém pegou no fogão, que era elétrico e, água a correr dentro de um alguidar e eu fiz aquilo com cada um, porque só eu é que segurava e dizia "para a esquerda, para a direita", para eles fazerem as formas. Uma pessoa dizia, eu já fiz isto, fiz aquilo eu adorava e as crianças ainda mais. Mas nós agora para dar Expressão Plástica, temos que retirar às outras áreas, porque senão não dá.

A5: E depois o que acontece é que a gente vai misturando. Eu estou com um 3.º ano, as simetrias, eu não faço nem triângulos, nem retângulos, nem quadradinhos. Saiu agora num teste um sapo, o teste era sobre sapos, o texto era um sapo e um rã ao lado e então, oh pá, foi um sapinho, eu tirei o sapinho, pus num quadriculado agora faz a simetria. A matemática trabalha-se com um compasso, depois vai-se fazer as rosas… A Expressão Plástica já está. Porquê? porque foi feita com a matemática. Porquê? Porque foi feito na ilustração do texto. Era giríssimo quando a gente dizia assim: "Preparem-se amanhã têm que trazer os guaches, têm que trazer isto, têm que trazer aquilo". Era prática.

A2: Eu por exemplo, eu aprendi imensas dobragens com outros colegas, nós chegamos a fazer painéis em colaboração com colegas a fazerem dobragens …

AT: Origamis.

A2: Exatamente. Eles faziam. Depois os miúdos faziam e havia aqueles que ajeitavam, depois outros, por exemplo, dobravam o papel, os outros a seguir faziam a dobragem e fazia-se isso. Este tipo de atividades desenvolve muito a motricidade fina e isso não é importante para qualquer aluno?

A1: A vantagem de teres a turma, por exemplo, de PCA como eu tenho, eu fiz um protocolo com a mãe de um aluno que é, que é artesã, fui a Lisboa buscar uma roda de oleiro, que me

tinha aí um metro, um metro quadrado, fui buscar com uma carrinha do meu pai, trouxe para a escola, eh pá, e durante aquele dia os alunos trabalharam, por acaso agora andam a levar as máscaras para casa, porque aquilo foi em janeiro, fizeram máscaras, fizeram depois estrelinhas, fizeram vasos e é assim, um bocadinho naquilo que eu disse há pouco que é os miúdos nunca tinham mexido em barro, os miúdos nunca tinham, pronto, mas depois, depois disto, o trabalho de secagem de cozer e tudo, toca de meter os trabalhos todos novamente na carrinha e ir pedir à senhora para cozer nessa tal empresa que é ali em Alvalade. Mas o que é que isto quer dizer, depois disso já quis pintar, porque as máscaras o objetivo era depois pintá-las, não há tintas, não há tintas. Ou seja, deram-me três ou quatro garrafas: um preto, um castanho, um azul-escuro e um verde, pronto. E agora, desenrasca-te, pronto. E é um bocadinho, o que é que acontece, o que é que eu agora, por exemplo, optei por fazer, e já lhes disse a eles, tento incutir esse espírito neles, que é não deitar nada fora. Eu por exemplo adoro beber café, tenho "Nespresso", ainda agora fizeram para o dia da mãe pregadeiras com cápsulas da "Nespresso", agora para a feira que está a decorrer lá em baixo utilizei as cápsulas da "Nespresso" porque é aquilo que eu consigo gastar dinheiro mas é para meu benefício, trago, eles tiram o café, lavam, com o martelo esborracham e depois fazem aquilo que eles quiserem. Pronto, e não gasta-se dinheiro.

A5: Depois há outra coisa que também…, há outra coisa que é impeditiva, voltamos à falta de recursos. Por exemplo, numa sala de aulas, quando nós temos uma sala só nossa, e quando são salas com algumas dimensões, as coisas ainda se conseguem arrumar num cantinho, não se acaba hoje acaba-se depois. Quando nós saímos de um horário e a seguir entra outra turma, apesar de eu ter um horário normal, a minha sala é usada para as AEC's, tudo quanto não seja para pôr na pasta, na célebre pasta que ele falou, a pasta deles que está fechada no armário, ou seja, tudo quanto seja volume, nada, acaba, porque os desenhos não podem secar, as pinturas não podem secar, vão secar onde?

AT: O que pensam sobre o recurso à EP como meio de aquisição ou consolidação de aprendizagens em alunos com DC?

A1: A colega ainda há bocado falou numa situação que tinha a ver com as figuras geométricas. Apela-se tanto à interdisciplinaridade e tudo mais. Uma das formas de nós, por exemplo, trabalharmos a área da matemática, eu lembro-me na minha formação foi uma das coisas que nos propuseram fazer que era: fazia de geometria e depois terminar com a existência e a consecução de um vitral. Ou seja, era-nos dado retângulos, quadrados, círculos, e depois, a partir dali, só com formas geométricas a pessoa desenhava e fazia o seu vitral, pronto. Depois aquilo ficava exposto. Ou seja, sem dúvida que a Expressão

Plástica o permite fazer e com sucesso, só que aqui voltamos quase sempre um bocadinho ao mesmo, que é eu se calhar este ano tenho conseguido fazer "n" coisas, sem dúvida, a nível de Expressão Plástica, mas porquê, porque recebo as planificações das minhas colegas e por exemplo preocupo-me em dar alguma língua portuguesa e matemática mas estudo do meio esquece. Vou agora buscar um bocado à área de estudo do meio porque vou fazer um trabalho final com eles de Expressão Plástica, sobre a prevenção rodoviária, pronto. Agora, até aqui não tenho trabalhado muito. Porquê? Porque depois é difícil. Tem sido fácil para mim porque como é uma turma de PCA é-me dada alguma liberdade de gerir o tempo, de ficar mais atrasado aqui ou acolá, mas isso é complicado, porque não deixei de ter que fazer as provas de aferição e tudo mais, ou seja, a Expressão Plástica deveria até ser vista como algo que deveria de estar intrínseca ao programa mas não sendo possível, sinceramente, isto é uma opinião muito própria, eu acho que era preferível tirar neste momento como AEC, por exemplo, a educação física, toda a gente fala os meninos agora não podem ser obesos, os meninos isto… mas se calhar a educação física, e eu vejo pelos meus alunos, aqui pela sala da minha colega que também há dois ou três que praticam fora daqui, e era preferível, por exemplo, eles terem Expressão Plástica como uma atividade extracurricular, em que o professor estivesse ali e fizesse mesmo Expressão Plástica, só, percebes? E acho que isso sim, porque caso contrário, os recursos, não bato muito mais nos recursos, porque como te digo eu tive um professor que era arquiteto e ele dizia: "Ninguém pode dizer que não executa por falta de material.". Eu posso não ter papel de oitenta miligramas, tenho papel de cem miligramas, fica o traço mais grosso, mas eu faço. Agora, a questão aqui é o tempo, é a questão de tu não conseguires, e depois aqui não podemos desassociar o facto de "olha aquele, aquele só faz Expressão Plástica". Então mas o que é que os miúdos aprendem? Nem é os colegas, é depois os pais. Porque isto depois também é muito complicado conseguir gerir uma turma que trabalhe Expressão Plástica: "Aquele gajo é maluco, aquele gajo é das artes, aquele gajo vê arte em tudo o que é sítio, então mas e língua portuguesa? Mas o meu filho quer ser é advogado. Eu quero que o meu filho seja matemático.". E é um bocado complicado nisto, percebes.

A2: Eu posso começar por dizer que eu acho, isto é o que eu penso, que a pré para mim devia ser sistematicamente Expressão Plástica. Porque eu acho que a Expressão Plástica ajuda lateralidade, motricidade fina, tudo isso que nós já estivemos aqui a referir. E acho que através da Expressão Plástica deteta-se muitas vezes muitos problemas que as crianças têm de "n" situação. E acho que se muitas vezes, eu já tenho dito isso a algumas colegas educadoras, que se deixassem as letrinhas para nós, desenhadas de cima para baixo ou de baixo para cima, porque os meninos pegam no lápis para muita coisa, se estão

a pintar, já estão a pegar na forma do lápis, se os meninos estão a rabujar o nome deles ou até a riscar já estão a fazer pegar no lápis, e não é estar a contornar, a desenhar, porque muitas vezes o que elas fazem lá não fazemos nós aqui, nós não usamos as maiúsculas, a não ser que as crianças tenham NEE, que é a única forma, porque as outras não usam. E os contornos e a lateralidade, se eles viessem... a saber picotar, que eu sou apologista, que a colega há bocado falou… a concentração, a concentração que eu não percebo… tanto perigo como uma tesoura, eu também acho, pronto. Aquela picotagem, aquela picotagem que eles se concentravam a fazer o movimento por ali era muito mais importante do que todas as outras coisas que há, e então a nível das AEC's. Lá está, se calhar estou a fugir ao tema e às situações. Eu acho que as AEC's devia de ser a mesma coisa. Deviam ter a Expressão Plástica, a educação física, a expressão dramática, faço minhas as palavras as do colega, eu acho que as AEC's deviam ser para isso e não o inglês, o francês, o alemão, o não sei quê, porque é continuação de uma escola, e anda esta criança sistematicamente das nove e um quarto às cinco e meia da tarde sempre com o lápis na mão e a estudar e a não sei dos quantos e a escrever e a fazer, eu acho, enquanto a expressão, que está para segundo plano, eu acho que deve de estar em primeiro.

A3: Eu concordo que a Expressão Plástica, tal como os meus colegas, que é fundamental para as crianças, tanto na aquisição como na consolidação de alguns conhecimentos, como por exemplo já foi mencionado, na matemática, também a nível da língua portuguesa, até na questão da banda desenhada ou a partir de uma imagem produzir um texto também, isso também é importante, essa interpretação, ilustrar o texto também… ver as personagens que aparecem, isso também estimula a criatividade e isso tudo claro, vai enriquecer o aluno em diversos… e a estudo do meio também, conforme já também foi mencionado, desde a interpretação de um mapa, isso também é importante, não é, o friso cronológico, tanta, tanta coisa, esquemas, os itinerários…

A4: Eu utilizo muito a Expressão Plástica, como já disse, no sentido trapalhão, como também já disse. E eles, aquilo que há bocado o colega dizia, eles adoram mexer em texturas diferentes, isso aí para eles é o melhor dia que lhe podem dar. E de facto, normalmente ao fim de um conteúdo eu tenho, normalmente trabalho a Expressão Plástica. Ando muito triste porque não tenho tintas e … não há semana nenhuma que eu não utilize tintas, de uma forma ou de outra… isso eu tenho por hábito todas as semanas, nem que seja fazerem a pintura com um pincel a guaches, livre, com tema, sem tema, com os dedos, com a palhinha, o sopro que eles adoram, as dobragens, a borboleta para dar as simetrias, portanto, é uma área que eu gosto relacionada também com a expressão dramática, com uma turma de vinte é muito difícil fazer tal coisa que dissemos com os pés e andarem pelo

chão, é difícil porque não temos quem os limpe, quem nos ajude, não é. Mas é possível fazer muita coisa. Desenhar no chão, eles deitam-se no chão em cima de papéis de jornal, contornam o corpo, recortam o corpo, depois vamos ver quem é o mais alto… e relacionado também com a expressão dramática, mas isso é porque é a minha área, e se calhar quem vir diz "olha, que trapalhona, o que é que ela está para ali a inventar", eles adoram e andam felizes. Claro que o meu aluno com Défice Cognitivo, esse então, adora, o que ele faz, fazem os outros. Se calhar quando os outros forem mais crescidinhos vai ser já mais complicado gerir a coisa, não é. Neste momento eles são todos pequeninos, estão no 2.º ano e todos adoram, não é. Não há grande diferença o que eu faço com ele, o que eu faço com os outros. Se calhar daqui a dois anos as coisas já são diferentes, vamos ver, depende. Mas eu penso, neste caso não, mas há casos que a gente sabe que é diferente, não é. Uns crescem e os outros infelizmente ficam… pronto.

A5: A maioria dos casos é com a Expressão Plástica que eles aprendem com mais facilidade, até porque… eu no 1.º ano… para fazerem as contagens, nós fizemos bolinhas, para fazer os enfiamentos, e pintaram as bolinhas, e fizeram os enfiamentos, e aquilo foi uma aula de Expressão Plástica assim que nunca mais acabava, depois os números iam crescendo. Foi uma aula de Expressão Plástica assim que durou, durou, durou, pronto. Mas lá está eles gostam, então aquelas bolinhas saem tubos, aquelas bolinhas saem chapas… aquilo não eram cilindros, era mesmo casulos. Mas até isso deu para aprender, não é. E depois o espalmar e não sei o quê… é giro, eles gostam, porque eles estão-se a divertir, eles não estão a fazer, nem círculos, nem esferas, nem cubos, nem quadrados, eles não estão a fazer isso, eles estão a brincar. E depois olha, que giro, até saiu…sai um conceito…isso foi uma aprendizagem a brincar, foi lúdico, mas o facto é que aprenderam. Se eu lhes perguntar, lembram-se dos colares das bolinhas? Todos os alunos se lembram e isso como outros trabalhos ficaram lá, foram aprendizagens.

AT: Que tipo de atividades de EP recorrem para melhorar o desenvolvimento educativo de alunos com DC?

A1: Sem dúvida que tem que ser o papel, porque é aquele que tens papel, tens o lápis, tens a borracha, e não precisas de muito mais material. Agora há "n" coisas que se pode fazer, por exemplo, os pacotes de leite que eles bebem diariamente facilmente tu consegues arranjar um elevado número de pacotes de leite para construir um ecoponto, por exemplo. Nós o ano passado participámos ali no "Continente" do "Loureshoping", no painel de Natal, com uma árvore de Natal feita apenas com caixotes, o lema era "Traz um caixote de casa", cada um deles trouxe uma caixa de sapatos, um caixote, construímos uma árvore de

Natal… e isso desenvolve a criatividade deles… e ajuda também para as outras áreas…ajuda porque, automaticamente, é completamente diferente a forma como eles trabalham depois de realizar um trabalho deste género do que chegares ali e começares logo com matemática, com língua portuguesa, com estudo do meio, porquê, porque é algo fora do normal, e eles estão muito formatados. As crianças hoje em dia no 1.º ciclo são computadores, estão formatados àquilo, estão formatados àquilo, tanto é que quando depois tu fazes a pergunta de outra forma, eles não sabem, não sabem. Há bocado eu, quando estávamos a falar dos desenhos, é um bocado aquela história do, não sei se vocês já viram aquele teste do darem uma letra a uma criança para verificarem se ela pinta só lá dentro. Pronto, há quem diga, as crianças com três quatro anos "é o contorno, a letra é ali, não sei quê, não sei quê, não sei quê". Eu li um livro, de um autor bem conhecido, que diz isso é a pior coisa que se pode fazer à criatividade de uma criança, é estar-lhe a dizer: "só pintas ali dentro". Primeiro ponto, como é que se vai explicar a uma criança que tem uma folha branca com um desenho, que não pode pintar fora do desenho e só pode pintar dentro do desenho. Porquê? Vão-te responder: "Isso é coisas de adultos", ponto final parágrafo. E a criatividade vem daí. Daí haver, existir um teste que há quem faça muitas vezes na área de EVT que é pegar num pincel, num borrão de tinta, deixar cair e depois dizer ao aluno para a seguir continuar aquilo, pode fazer o que ele quiser, pronto. E é aí que vê o que é a Expressão Plástica.

A3: O desenho é aquele que utilizamos com maior frequência no nosso dia-a-dia, também pelos mesmos motivos, por questões também de recursos que têm à mão, aliás, eles todos têm no estojo, além do lápis e da borracha, canetas de feltro ou lápis de cor. Principalmente eu costumo utilizar mais – então com estes alunos com NEE - o lápis de cor, porque a caneta de feltro é complicado, sempre se podem riscar. Depois, além do desenho, a própria pintura. Pintar uma imagem, o que nós tenhamos, e eles, lá está, terem que pintar dentro dos limites. Claro que eu prefiro também desenho porque é livre, do que ter uma imagem para eles já, já têm… por exemplo, estávamos a falar até dos temas, por exemplo agora alusivo ao verão: "Desenha o que é que a teu ver te faz lembrar o verão", podem desenhar a praia, depois dependente daquilo que se está a dar, claro que não se diz… Tem que sempre se dar uma folha e um tema ou qualquer coisa que os leve a fazer o trabalho, não é… pode-se dar livre mas um livre com o tema, com sugestão, exatamente com um título, como uma composição um bocadinho, pegando nisso, pronto, é mais assim nesse nível, e depois conforme fui mencionando, também um bocadinho de um pouco por todas as áreas, claro que se tivermos a trabalhar com esses alunos estudo do meio, aplicar no estudo do meio e fazer qualquer coisa alusiva à temática que se está a dar, por exemplo, se estamos a falar

da poluição porque não fazer…: "Agora representa aí um rio todo poluído", "Da tua ideia, o que é que tu achas, imagina que o rio… qualquer coisa"… exatamente, pronto. Claro que se for matemática, se tivermos a dar por exemplo as figuras geométricas, por exemplo, porque não levar o aluno… eu tenho… lá tenho esse menino que ele é autista e ele já desenha o triângulo, já desenha o quadrado, pronto, aí também acaba por estar a trabalhar matemática e também trabalhar a Expressão Plástica.

A5: Eu vou-te dizer uma coisa em relação ao desenho. Eu tenho tido grandes "pegas" com muita gente em relação ao desenho. Eu gosto muito de desenho livre mas o desenho ensina-se, o desenho ensina-se, ponto. E tu para ensinares, deixas de fazer tudo. Mas é assim, tu conforme mandas fazer um desenho à vista ou uma reprodução ou o desenho da imagem que vês através dessa janela, nessa altura estás a fazer um desenho obrigatório, não é. Depois há desenhos "ilustra o texto", "ilustra a tua composição", isso é completamente livre… até porque o desenho aprende-se e pratica-se, tal e qual como a matemática, o desenho pratica-se, quanto mais praticares, mais correto será o teu traço. Eles gostam disto, e eles treinam, e eles aprendem a gostar de ter a mesa limpinha, a gostar de fazer desenhos à vista, a gostar de… e cada vez a fazer melhor.

A2: Eu também como os meus colegas já disseram, recorro muito aos desenhos. Outras vezes é por imagens, outras é usando os próprios materiais que a natureza me dá, as bolotas do eucalipto, como lhe chamam, são as minhas contagens, por exemplo. Outras é a composição de imagens que eles tenham e fazem composições com isso. Outras é ali o computador, quando por exemplo, este tema agora da poluição em que arranjei na *net* lá os *PowerPoint's*. Essa parte aqui foi feita com os sólidos geométricos [a professora mostrou um sólido feito pelos alunos]. Demos a planificação que era uma coisa que estava programada e depois a seguir tiveram que desmontar – eu trouxe uns sólidos que há aqui na escola, tinham uma imagem, e depois para saberem o que é que eram arestas e o que é que eram os vértices. Nunca mais se esqueceram que a aresta era o pau do palito e ou as palhinhas e as bolinhas em plasticina, os vértices. Eu utilizo muito a plasticina e utilizo muito uma coisa que eu não sei o nome, aquela coisa branca…

AT: Dever ser a pasta de modelar….

A2: Exatamente, pasta de modelar. Quando quero que eles pintem uso a branca, quando é para outras atividades uso a da cor do barro que também serve e não precisa de ir à mufla, seca e fica bom, eles adoram trabalhar nisso, tudo o que fazem dá um bom resultado e estimula a memória, eles lembram-se de tudo porque vamos lá, foram eles que meteram as mãos na massa e lembram-se do que fizeram, é mesmo muito importante isso.

A4: Depende, depende do que estou a trabalhar, pronto. No caso da matemática, a colega já disse já disse praticamente tudo, para consolidar a área da matemática também faço trabalhos em plasticina. No caso do segundo ano e no primeiro, o ano passado também fiz os enfiamentos nessa massa modelar e eles realmente adoram mexer nisso. Depois, por exemplo, há trabalhos em língua portuguesa que se podem fazer engraçadíssimos que eu estou-me a lembrar de um recente que foi um texto em que eles tinham que juntar - era nomes dos animais, eles tinham que juntar o nome de dois animais e formavam um nome fantástico. Por exemplo, "serpencaco", que é a serpente com o macaco, etc. Depois tinham que falar daquele animal, não é, tinha escamas, mas também tinha pelos, tinha focinho de macaco, tinha… pronto, faziam…e depois no fim da parte escrita, da expressão escrita, ilustraram o bicho. Bem, saíram trabalhos engraçadíssimos… ilustraram em papel cavalinho, cada um fez o seu bicharoco, com lápis desenharam-no, pintaram com lápis de cor, lápis de cera, o que eles quiseram, menos canetas de feltro… eu aí, não…eu também tenho porque não são canetas boas e aquilo borra tudo… para contornar sim, se quiserem contornar um desenho. Isso é um tipo de trabalho em língua portuguesa que fiz que achei giríssimo, ficaram desenhos engraçadíssimos. Em língua portuguesa ilustrar o texto é constante, não é. Eu utilizo muito de facto os guaches mas não é porque a escola tenha tintas. Eu graças a Deus até tenho uma turma que os pais colaboram muito e os meninos todos os períodos têm trazido aqueles guaches que se compram, os seus pinceizinhos… Se é estudo do meio, por exemplo os animais também… recortaram animais, colaram animais…Em todas as áreas eu acho que a Expressão Plástica está lá sempre, nem que seja sem estar planeada, ou seja, até posso não ter na minha programação, mas quando se dá conta já estás a fazer. A mim acontece muito isso, mesmo sem programar, ela está lá. Eu por acaso tenho um ou outro menino, em todas as turmas há isso, são aqueles que são mais rápidos… e acabam tudo muito rapidamente e os desgraçados não têm que levar com mais trabalho em cima. Eu tenho umas fichas, os arquivos e digo: «vais ali buscar uma fichinha e vais fazer». Mas quer dizer, são os primeiros a acabar, fazem as bem e não são recompensados? Então normalmente eu deixo-os fazer uma atividade que queiram. Eles não vão buscar uma ficha ao arquivo, vão sim buscar a plasticina, que eles têm uma caixinha de plasticina… ou seja, normalmente é a Expressão Plástica, é o que perturba menos o funcionamento, não é, não os vou pôr a ouvir música, não é, nem a dançar, portanto vão buscar a caixinha de plasticina, vão buscar revistas para recortar, ou recortarem histórias para ordenar, que eles isso também gostam muito, não é, e lá está a língua portuguesa com articulação com Expressão Plástica. Eu pessoalmente não concordo muito, se o aluno é um bom aluno, acabou tudo a tempo vou dar-lhe mais trabalho, desgraçado, então recompenso sempre com uma atividade que eles gostem e essa compensação normalmente recai na Expressão

Plástica, é verdade, eles gostam, eles gostam muito, nem que seja fazer um desenho sobre o que esteve a trabalhar e a motivação continua sempre lá.

AT: Descrevam as alterações que verificam no desenvolvimento educativo de alunos com DC quando recorrem à EP nas vossas aulas ou em atividades interdisciplinares.

A2: Eu primeiro acho que se nota uma evolução enorme, não só nessas crianças com NEE como em todas as outras, e a evolução nota-se – por exemplo eu como normalmente levo-os do primeiro ao quarto ano – como eles aparecem, o trabalho que eu faço com eles e depois quando acabo ao fim dos quatro anos, noto que têm sempre uma grande evolução. E então quando essas crianças, como eu acabei de dizer, pela ajuda que têm, pelo incentivo, pelo estímulo, pelo reforço positivo dos seus trabalhos. Eu já tenho descoberto crianças com jeito para pintura ao fim dos quatro anos que eu digo aos próprios pais: "Se tiverem oportunidade de meterem os vossos filhos numas atividades específicas para pintura ou para desenho tentem porque ele tem traço para isso". Por isso, eu tenho notado isso.

A5: Muitas das vezes com o desenho, ou sem ser com o desenho, por exemplo, com outras atividades, sejam pinturas, sejam recortes ou não sei o quê, eles acabam por aprender matéria. No caso da planta, eh pá, agora vais fazer… chega ali faz o tronco e não faz mais nada para baixo, ops… o que é que falta? Como é que, não é… o facto de eles irem completar a imagem com as raízes, que eles estão a trabalhar, eles fazem aquisições. E por exemplo é assim, estamos naquela de… vamos agora desenhar as árvores que estão lá fora. "O que é que as árvores estão a deitar?", "Ah, estão a deitar algodão.", "E no desenho, onde é que está a parte branquinha, não é?". E eles: "Oh, é preciso?". "Então mas e como é que estavam estas folhas há dois meses atrás, como é que estavam estas árvores há dois meses atrás?", "Ah, não tinham folha.". Então, aprenderam que não tinham folhas, que eram caducas… aprendem, mas nem se apercebem que estão a aprender. Se for preciso, no dia seguinte não sabem o que é que é a folha caduca mas no entanto sabem que as árvores há dois meses atrás não tinham folhas, portanto há conhecimento. Mas porquê? Porque houve observação e houve registo. O facto deles estarem a registar, não é, eles estão a comparar, estão a ver e estão a adquirir conhecimentos.

A3: E há trabalhos que podem parecer muito chatos mas eles até gostam. No quarto ano eu fazia isso muito. Pode parecer muito tradicional mas eles gostam com o papel vegetal passar os mapas, os rios. É logo uma atividade diferente. Eles memorizam as coisas doutra maneira… ajuda, ajuda e muito. Quando são os aparelhos… digestivo, no terceiro ano, eles passaram com papel vegetal, eles adoram, acham imensa piada, para já, nem que aquilo fique um bocado torto mas estão… eles gostam. Através disso nota-se que adquirem muito

melhor, porque mexeram, porque foram eles que passaram e acabam por não se esquecer, até da parte torta.

A2: O desenhar e legendar, por exemplo, agora quando estivemos a dar a silvicultura, os mapas, eles depois dizem: "Eu não consigo aqui não sei quê", e eu dizia assim: "Olha lá, o livro já sabes que é o modelo único e é perfeito, o computador, o teu desde que seja semelhante…". Eu olho para ali e vejo que é uma árvore, que é um pinheiro, identifico por isso, para mim está perfeito e eles ficavam satisfeitíssimos e com vontade de desenhar mais e legendar.

A4: É uma coisa que eles normalmente gostam.

A3: Também concordo que desenvolve vários conhecimentos e nomeadamente desenvolve a criatividade, a observação também é importante, e depois o tentar representar a realidade para o papel, por exemplo, que também é muito importante já começar a haver conhecimento… o que vai na nossa cabeça para o papel, que também é muito importante que desde cedo tenham esses conhecimentos e vão tendo essas vivências para depois quando forem para ciclos… 2.º ciclo, mais avançado 3.º ciclo.

A4: No caso de um aluno com Défice Cognitivo e de facto que tem muitas dificuldades na aprendizagem, não é, ele se calhar para não se sentir – e aquele miúdo que se apercebe que realmente é diferente – se calhar para não sentir que faz um trabalho completamente diferente há muitas coisas que ele participa, não é. Eu conto-lhes uma história – eles até podem fazer o reconto escrito – ele ilustra, à maneira dele, pronto. Podem ser uns rabiscos, pode a criança estar realmente nessa fase e é um Défice Cognitivo assim mesmo grave. Até podem ser uns rabiscos mas agora vais desenhar a história, o que é que aconteceu na história, uma cena o que for, não é, a princesa, o rei ou a rainha, e ele faz, acho que sente que fez parte daquilo que se esteve a fazer, não é. Portanto, esse tipo… a Expressão Plástica ajuda bastante os miúdos com Défice Cognitivo. Conseguimos ir buscar essas coisas para os integrar noutras atividades, não está a escrever mas está a desenhar, não é. Eu fazia muito isso com um aluno o ano passado e este ano já ele consegue fazer muitas coisinhas, tem vindo a evoluir…

A5: Deixa-me acrescentar uma coisa que não é só para os meninos com Défice Cognitivo, é para os que não têm défice nenhum, principalmente para os adultos, há uma coisa fantástica, aprende-se a desenhar, eu vejo isso todos os dias…

A1: É assim. Em primeiro lugar, o nível de atenção e a predisposição para fazerem isso é completamente diferente do que se for uma área de estudo do meio, de língua portuguesa,

de matemática, etecetera. E depois, a vantagem que a Expressão Plástica tem perante as outras áreas, é que é algo exequível e que eles conseguem, é palpável. Ou seja, por exemplo, as formas geométricas na matemática – eu hoje estive a fazer isso com eles – eles muitos deles não sabiam o que era uma face. Nós estivemos a fazer com palitos e plasticina e eles automaticamente conseguem contar as faces, pronto. O que é que aconteceu? O que é que acontece? Se eu estivesse ali como comecei de manhã, sempre a falar: "Uma face é isto e agora vocês têm que imaginar, têm esta aqui e têm outra por trás.". Como eles não estão a ver, ao fim de dois ou três minutos já tenho alguns deitados como se estivessem a dormir, etecetera, etecetera. Após o almoço, já vinham cansados e tudo, mas mesmo assim estiveram a trabalhar até agora de uma forma completamente tranquila, muito mais predispostos e tudo mais.

AT: Descrevam as alterações comportamentais que verificam nos alunos com DC quando recorrem à EP nas vossas aulas ou em atividades interdisciplinares.

A5: Sentem-se orgulhosos porque têm um trabalho também como os outros. E não só o orgulho, por ter feito aquele trabalho, não só o orgulho, está um trabalho como o dos outros, porque tiveram a mesma aprendizagem sobre aquela história, aquela situação. Portanto é igual, não estão diferenciados, não é, não vão trabalhar com outros materiais, não vão coisíssima nenhuma, foram também capazes de encher a folha, foram também capazes de moldar aquele pedaço, foram também capazes de colar aquele número de peças, foram também… e então há um certo orgulho. E quando os outros não fazem, que era isso que ela estava a dizer, os outros fazem uma reprodução escrita e aquele vai fazer a reprodução plástica, não é, vão fazer ali a ilustração e não sei o quê, há um orgulho: "Eu também fiz aquele trabalho, eu participei naquele trabalho". Portanto, em termos de comportamento há um… há uma autoestima, há ali um bem-estar, uma alegria que transpareceu para o trabalho.

A3: Eu também concordo com a colega, acho que este tipo de alunos ainda podem sentir uma autoestima muito maior a realizar este tipo de atividades de Expressão Plástica. E depois também, pode também trazer-lhes uma certa acalmia, porque é um momento diferente, de não há aquela coisa de que tem que acertar, por exemplo, não há pressão de se… imaginemos mesmo que seja uma conta simples mas que tem que acertar, ou que tem que fazer a letra ali, porque mesmo com NEE temos diferentes níveis, não é, temos crianças que escrevem e isso tudo mas o facto ter que seguir em cima da linha a escrita, etecetera, e eles ali estão muito mais livres e de fazer o seu trabalho e de expor, e sentem-se mais ao

nível dos outros e daí não estarem numa pressão tão grande, não é, e sentem-se mais calmos…

A5: E interessados, não é, porque às vezes como sabem porque não são capazes, há um desinteresse, e ali não…

A3: Sim, sim, e depois às vezes verem que estão a fazer um trabalho também diferente dos outros, que isso também, lá está…

A5: É uma desmotivação e ali não é.

A2: E fazem a comparação. Eu dou com as minhas, eu dou com as minhas miúdas aquando estamos a expor os trabalhos e que estão ali igual aos outros, eles chegam ali e começam: "Aaah, aaahh, o meu", ou seja, meu trabalho está ali como o de todos, eles gostam muito. Eles ficam muito felizes e aquilo… é uma felicidade.

5A: Deixa-me só acrescentar outra coisa. Quando há por exemplo um trabalho plástico para uma exposição e nós dizemos: "Eh pá, podem ir três trabalhos lá para baixo ou podem ir não sei quê", e quando vai a votação, sem nunca se dizer aos que não têm Défice Cognitivo, se o trabalho estiver relativamente bonzito se se notar que houve ali cuidado, é sempre escolhido, é ou não é?! E tu não dizes nada aos outros alunos, nada. Eles é que escolhem, para mim é ótimo ver que são os colegas que fazem com que eles brilhem nestas atividades que é tão importante para eles.

A2: Nós fizemos aqui um concurso de desenhos e iam exatamente os desenhos dos meus três miúdos, na altura eram três, foram os escolhidos para a exposição, e um deles, o mais votado por todas as outros colegas da escola foi exatamente numa criança com NEE's. É como a colega diz, há maior alegria que brilhar numa área, isso levanta a autoestima e o gosto pelo estudo também nas outras áreas, uma mudança de comportamento… para melhor em relação a tudo.

A4: Mas é isso mesmo, eles nessa altura sentem-se iguais aos outros, eu penso que são os momentos em que eles se sentem pares dos outros e que de alguma forma conseguem fazer o mesmo que os outros. Mesmo que para nós não seja igual, não é, mas para eles é. E há miúdos que têm, há miúdos com Défice Cognitivo que têm imenso jeito para a Expressão Plástica, não são maus a tudo, não é. Pode ser uma área forte deles, eu já tive exemplos disso… Um dos meus melhores alunos é o que é pior a desenho, no recorte e tudo. O meu Henrique [nome fictício de um aluno com DC] corta melhor que ele, pinta melhor que ele, tudo. E o Henrique até o vai ajudar muitas vezes mas é… e é engraçado

ajuda-o muitas vezes a recortar que é uma coisa que nunca vista, e o outro é um excelente aluno. A autoestima sobe, fica todo contente de ser ele a ajudar um colega.

A1: É assim, por incrível que pareça, há sempre um bocadinho mais barulho a nível geral na sala de aula. Porquê? Porque nós não conseguimos ter uma cor ou um frasco de tinta para cada aluno. Então o que eu faço normalmente é ter uma mesa com vários frascos e eles vão lá tirando, vão mexendo. Falam sempre um bocadinho mas a nível de comportamento individual é muito melhor. Porquê? Primeiro que tudo porque nós partimos da premissa – eu pelo menos só faço estas atividades se houver interesse, se houver aplicação da parte deles e se não houver barulho. Como tal, eles à partida estão muito mais predispostos a terem algum cuidado. E como há muito mais interesse, e depois há ali aquela competitividade – eu estou a fazer assim, o outro mostra e não sei quê – eles conseguem estar muito mais quietos e muito mais atentos do que estão numa aula normal.

AT: Qual é a vossa opinião sobre o conceito de escola e educação inclusiva?

A5: Hoje em dia a inclusão é tudo… Em casos mais graves eu sou contra.

A4: Em relação à minha opinião… eu concordo com a inclusão dependente do tipo de grau de deficiência. Se um Défice Cognitivo ligeiro, tudo bem, eles têm, e temos e podem aprender, como a colega diz não é em quatro anos, é em seis, mas até lá chegam. Não concordo que multideficientes, e temos aqui na nossa escola casos, multideficientes com deficiências bastante graves sejam incluídos nas salas de aula normais. Primeiro, nós também podemos ser sensíveis ou não a trabalhar com aquelas crianças. Pode-me incomodar imenso e ter imensa pena, e não vou fazer nada por ele se tenho pena, portanto tenho que ser fria, a pessoa tem que ser fria, quando trabalha com essas crianças tem que… acho que tem que ter uma especialidade, que é mesmo assim, tem que ser especializada naquilo, … e vocação. Vocação especializada e, depois estas crianças precisam de muitos técnicos a trabalhar com elas para que atinjam o sucesso em todos os aspetos. Não precisam, não é o professor do ensino regular e o professor do ensino especial que vai fazer alguma coisa por elas, porque elas precisam muito mais e precisam estar confortáveis, não é, precisam de todo o equipamento material que as escolas não têm.

A5: A inclusão não é para a criança se tiver noção de que é diferente dos outros. Não é para os colegas, porque tem a noção que eles são diferentes e depois têm que andar com a cadeirinha, ou têm que o ajudar, ou têm que o levar à casa de banho, ou têm que lhe dar a comida, enfim. Não é para o professor porque não tem formação para aquilo e tem dois trabalhos para fazer. E ainda menos é para os pais, ao contrário do que a sociedade julga.

A2: Eu para mim, é isso que os colegas estavam a dizer e acho que aceito até um determinado ponto… Posso dizer em relação a esta turma. Eu por exemplo nestes meus anos todos de serviço, sempre achei que não tinha capacidade para lidar com este tipo de situações. Quando há quatro anos eu peguei nestas crianças, eu refleti muito, muito. E refleti muito precisamente porque o meu grande medo é que elas fossem excluídas dos outros, porque bastava já os problemas que elas tinham, que eu não sabia qual era, eu não sabia, só me tinham dito que eu ia receber três crianças com problemas muito graves, que eram NEE's com problemas muito graves, nem um nome me deram, que eu não sabiam se eram rapazes se raparigas, absolutamente nada. Eu pensei muitas vezes sobre a situação porque eu tinha muito medo. E a minha primeira preocupação na primeira vez que eu vi os pais, foi o que eu disse: "Pais, eu tenho tantos anos de serviço, eu nunca trabalhei com estas crianças porque achava que não tinha capacidade para lidar com elas, é uma experiência que eu estou a fazer, inclusive a mim própria, agora uma coisa, estas crianças não sei qual é a deficiência delas que não me disseram, a única coisa que eu sei é que se houver alguma coisa que eu tenha que pedir ajuda aos vossos filhos, eu vou ter que o fazer. E em relação a vocês também.". Porque uma das coisas que eu não admito a nenhum é que façam ou que apontem o dedo sobre qualquer um e, que eu tenho uma turma excecional nesse ponto, e não deixam inclusive os outros colegas. Quando há alguma coisa que eles não estão presentes na sala, eles não estão cá porque é a hora que elas não estão cá, estão na Unidade, eles dizem logo, o responsável ou sem ser responsável: "Professora, a Inês e a Anita [nomes fictícios de alunas com DC] também têm esta atividade, posso ir buscá-las?". Vamos para passeios, vamos para sair, o lanche, levar o lanche, tudo, eles fazem estas etapas todas. Por exemplo, já vamos sexta-feira a uma visita e vão todos. Acho que participar em tudo como os outros é que é inclusão.

A3: Os próprios colegas da turma é que acabam também por os ajudar, o que também é positivo para incluir, pois é difícil incluir todos, se não fosse essa ajuda eram muito complicado depois gerir isso, muito… é bom eles porque interagem mais e para nós porque podemos apoiar outros que momento estão a precisar. Eu também concordo com os colegas com tudo aquilo que já foi dito. Até o caso que o colega também mencionou, por exemplo, no caso de um aluno ser autista e ter um autismo bastante grave que lhe gere, por exemplo, situações de violência. Como é que se controla determinadas situações numa sala de aula se um aluno for constantemente violento perante os outros todos, não é? Ele por acaso na situação que mencionou conseguiu falar com os pais, conseguiu reverter a situação mas nem sempre as coisas têm assim um final tão feliz.

A1: Eu acho que faz sentido o conceito, faz todo o sentido, só que, como em muitas das coisas que existem na nossa sociedade, e mesmo na parte da educação, é uma coisa que é desfasada da realidade. Ou seja, faz todo o sentido um aluno com Défice Cognitivo ter a possibilidade de estar numa escola com os alunos ditos normais, etecetera, etecetera, etecetera. Só que depois aqui vem a outra parte que é: se é um aluno com Défice Cognitivo muito acentuado, como nós temos aqui, os meninos estão na sala da Unidade e quando saem da sala da Unidade e vão para a sala do ensino curricular, têm que ter sempre uma pessoa ao pé deles. Eu vejo isso porque tenho dois ou três com Défice Cognitivo ligeiro, comprovado mas ligeiro, muito ligeiro. Têm que estar ao pé de mim, eu tenho que estar sempre a falar com eles, e eu tenho uma turma de onze, como te disse. Agora também não concordo muito que se peguem nessas crianças e estejam em escolas só para crianças com Défice Cognitivo, porque acho que depois também não se conseguem desenvolver … é como se fosse catalogar, acho que devem estar incluídas.

AT: Em que medida consideram que a EP contribui para a inclusão de alunos com DC?

A5: Então, quando eles participam em atividades que depois possam ser comparadas com os outros ou que possam ser expostas, ou que possam… ou que fazem em conjunto, em grupo, e que são mais as de Expressão Plástica do que propriamente qualquer outra área, não é, portanto será na Expressão Plástica em que não há conceitos tão rígidos para aprender e para demonstrar essa aprendizagem. Logo são mais livres. E logo, eles sentem-se… e estão de facto mais motivados para essas áreas. Não há tantos termos de comparação de avaliação quantitativa. Mas até aí, se for um garoto com défice razoável, qualquer coisa que ele faça, o facto de ter feito nós vamos dizer «muito bem!». Já é uma qualidade, não é, já está a ser feita uma avaliação. Isso já o motiva, isso já o deixa com motivos de orgulho, isso já o deixa a pensar… "Olha para isto, eu fui melhor que ele". Portanto, aí há uma inclusão. Eles aí, mas por serem se calhar as chamadas, não digo atividades lúdicas, não, mas por serem atividades mais livres acabam por se incluir mais.

A3: Eu também concordo com o que foi dito. Acho que é uma forma de os motivar e também de se sentirem mais incluídos e pode-se fazer alguns trabalhos de grupo ou a pares, por exemplo a elaboração de um cartaz em que todos participam, isso também é outro meio, outro veículo em que eles já fazem o seu pequeno contributo para um trabalho geral do grupo, pronto, porque neste caso têm dificuldades a escrever ou noutras áreas, não é, naquela área eles sempre são capazes de mostrar que também têm algum valor e que são capazes, como o recortar, o colar, o desenhar, e eles próprios sentem orgulho de fazer

parte do grupo, é muito motivador e sem dúvida que são esses momentos que ajudam a contribuir para a inclusão.

A2: As minhas inclusive, por exemplo às vezes eu começo num grupo, porque trabalho e tenho a turma por grupos, e elas dizem logo: "E eu, e eu?". E eu: "Calma". E ela: "E eu?", porque já estão a achar que… e eu: "Então agora é a tua vez", e aí vão elas com um entusiasmo para o grupo fazer as atividades. Neste tipo de atividades são eles que muitas vezes ajudam os outros, são sempre bem aceites e isto assim ajuda muito a incluir todo o tipo de alunos.

A1: Eu considero que em trabalho de sala de aula contribui bastante. Porquê? Porque os de Défice Cognitivo conseguem trabalhar no mesmo patamar dos outros, enquanto quando é na área de língua portuguesa só à partida o facto deles verem que têm uma ficha diferente do outro ou que nós dizemos logo: "Deixa estar que tens mais tempo para fazer", "Deixa estar que eu já me sento aí para te dar uma ajuda", à partida, a criança sente logo que há uma diferença, e na Expressão Plástica não há essa diferença, porque é o que ele faz, o que o outro faz, claro que o do outro pode estar o risquinho perfeitinho mas por o risco dele estar torto não quer dizer que não seja criativo, que não tenha feito o que se pediu, etecetera, etecetera, etecetera. Aliás muitas vezes, os alunos com Défice Cognitivo são mais criativos que os outros e isso enaltece o trabalho deles, faz com que cada vez trabalhem melhor e claro, o facto de lhes levantar a confiança no trabalho, de trabalharem muitas vezes em conjunto facilita-lhes a inclusão.

A4: Eu sou totalmente de acordo com o colega disse… é onde eles sentem que fazem parte do grupo, pelo menos têm estas atividades em comum… «Eu estas atividades faço igual aos meus colegas» isto sobe o ego de qualquer um… pode não sair tão perfeito, tão bonito, tão equilibrado, em termos estéticos, mas eles estão a fazer o mesmo que os outros, e não sentem, portanto, tanta diferenciação, não é?! Até devo dizer que às vezes nestas atividades de Expressão Plástica até conseguem ser melhor que os outros, nota-se que são mais livres, são mais criativos, usam muitas cores, estão pouco preocupados com o produto final, limitam a fazer como sentem e isso é bom e reflete-se num bom trabalho.

AT: Em que sentidos consideram que a experiência com a EP poderá encaminhar os alunos com DC para a inclusão na sociedade a nível profissional?

A2: É assim, eu por exemplo neste momento a primeira coisa dessa pergunta que me veio à cabeça foi as CERCI's. Eu por exemplo, eu penso que as CERCI's, lá está, eu não estou a canalizar que os inteligentes têm que ir para aqui, os médios para acolá, os deficientes para

aqui, os não sei dos quantos como se chamavam esses nomes que eu detesto isso. Agora há locais próprios. E eu acho que essas crianças ou esses futuros adultos, lá está, esquecemo-nos que eles vão ser futuros adultos, não é, eu acho que deviam ter trabalhos. Vou referir a Anita [nome fictício], ela é um bocado indefinida, porque ela ainda é muito nova, porque eu apanhei a Anita, que além que a deficiência dela, com um QI com metade da idade. Por isso a Anita neste momento está com seis anos de idade real, ela tem dez. Por isso, eu não estou a ver a «Anita» de futuro muito sinceramente, a ter um outro tipo de trabalho que não seja ligado às expressões, onde não precise de muito esforço mental, não sou capaz de a ver a fazer outra coisa que não tipo as CERCI´s.

A5: É assim, se o aluno tiver aquele gosto pela Expressão Plástica, não é, o gosto, e que não seja … eu acho que há imensas saídas. Sem desprimor nenhum por qualquer tipo de profissão, há o imprimir *t-shirts*, há os jornais, revistas, há toda uma… que trabalha com cores e com cortes e com colas e com tintas e fazer tintas e… olha, e num AKI, a medir, a cortar madeiras, pintar os cenários e… eh pá, há sem dúvida um rol imenso de profissões que não exige qualquer capacidade intelectual para desenvolver, mas muito jeitinho de mãos, rigor, criatividade, dedicação, gosto e eu acho que isso é o perfil deles. Todos precisamos um dos outros, continuo a dizer que não tenho desprimor por qualquer profissão.

A3: Eu também concordo com as colegas. Depende claro do grau de défice que cada dessas crianças tenha e daí também a sua evolução ao longo do seu percurso escolar, não é. Porque há crianças que chegam a um determinado ponto e parece que por muito que a gente esteja ali a insistir parece que têm as suas limitações e não conseguem por muito que haja recursos e tudo avançar muito mais, não é, para além daquilo, e daí depois ter que adaptar cada criança, que vão ser futuros adolescentes e futuros adultos. Depois também com o gosto delas, e também tem que ser partir também delas, claro que tem que se dar nesses casos abertura e experiências para que elas possam vivenciar coisas diferentes e daí escolher. Por exemplo, até pode ter jeito para costura, pode ter jeito para a cozinha, pode ter jeito para determinadas coisas, até para cabeleireiro, para tanta coisa… mas para isso teve que ter uma experiência antes, teve que aprender cortar, teve que saber colar, teve que ter contacto com isso …, e ter que estar por isso numa escola que tenha esses meios e que possa intervir nesses aspetos, tipo escolas profissionais, que estão mais vocacionadas logo diretamente para uma ocupação, para um emprego, não é, não tanto a nível académico. Acho que isso, essa experiência encaminha para a inclusão numa profissão e claro, inclusão na sociedade.

A2: Eu por exemplo – lá vou usar um termo que pensava há uns anos atrás que não ia usar - no meu tempo, quando havia a escola industrial e a comercial e lhe chamavam liceu, eram exatamente nesses campos. Porquê? Todas as pessoas não tinham que ser intelectuais, ou não tinham que ir para letras, ou não tinham que ir para matemáticas … e o que é que acontecia, eram bons serralheiros mecânicos, eram bons carpinteiros, eram bons sapateiros, tinham cursos profissionais … e isto não existe hoje nestas escolas. Resolveram achar que todos tinham que ser doutores e que tinham que ser todos diplomados e que tinham que ser todos não sei quê e agora acontece que não há um serralheiro, não há sapateiro, não há um pedreiro, e não há essas profissões…

A1: Eu acho que a experiência com a Expressão Plástica acaba por dar sempre o contributo para qualquer profissão.

A4: Eu penso que pode porque normalmente, por exemplo… eu não sei como é que isso agora está mas eu lembro-me quando trabalhei num colégio em ensino especial, chegava a uma determinada idade e nós conseguíamos encaminhá-los para instituições… aquilo era em Alcoitão, em que… não era uma CERCI, ali aquele colégio onde eu trabalhava era na zona do Restelo e encaminhava-os normalmente – era o Bola de Neve – para uma coisa que era ao pé… era em Alcoitão – agora não me lembro o nome, pronto – e faziam tipo, o que hoje é os CEF's, não é, os cursos de educação e formação, vários níveis, e era muito à base de tapetes de arraiolos, jardinagem, tive um aluno que até foi depois contratado pela Câmara Municipal de Lisboa que fez um curso profissional, dentro de um determinado nível, não é, não era estes profissionais, mas nessa área eu acho que é onde eles ainda têm mais possibilidades, não é, claro que se não tiverem limitações motoras… estou a falar só de Défice Cognitivo. E pronto, bem orientados até conseguem fazer trabalhos muito interessantes. Há tempos deu um programa na televisão com quadros e tudo lindíssimos, feitos por miúdos com trissomia 21. Portanto eu penso que sim, que é uma área onde eles socialmente depois podem ter uma profissão, quem diz tapetes de arraiolos diz outras coisas, jardinagem e isso tudo, pronto.

A1: É assim, eu na minha cabeça neste momento vão milhares de exemplos que podia dar de pessoas que só através da Expressão Plástica é que conseguiram passar uma mensagem para a sociedade, conseguiram sentir-se úteis à sociedade e que tu próprio só chegas a perceber que eles têm qualquer tipo de Défice Cognitivo porque eles próprios o assumem e o dizem. Eu lembro-me aqui há tempos de ter dado na televisão, que eu nem tinha conhecimento…

A4: Nem é preciso défice…o Picasso tinha dislexia … por exemplo.

A1: Aqui há tempos deu um na televisão, deu uma pessoa na televisão que tinha tido muitas dificuldades na escola, até ele era bastante gago, e isto foi a propósito daquele concurso que houve agora de *surf* ali para os lados da Ericeira, há cerca de um mês, o *Ripcurl* … em Ribeira d'Ilhas e a pessoa na altura, a alcunha dele agora até é "O gago", Nuno Gago, está considerado como um dos melhores a nível do mundo a fazer pranchas. *Kelly Slater* já veio de propósito ali para ele construir uma prancha, o surfista campeão nacional também apareceu a falar … porque é uma arte, porque é uma arte … porque houve estimulação. E o que é que ele dizia para a reportagem? Que, ali, não se sente diferente. Depois até disseram: "Então mas porque é que tu continuas a… porque é que assinas Nuno Gago?", e ele: "Porque é uma imagem de marca.". Mas desde ser gozado, entre aspas, na escola, desde de nunca ter conseguido fazer o que os outros faziam, e isto agora para chegar ao encontro da tua pergunta, quando ele conseguiu perceber o que é que queria fazer, e tinha sido na altura através da parte plástica, das artes plásticas, temos uma pessoa com sucesso. E se calhar se fosse uma pessoa que andasse sempre na escola, com os livros e não sei quê, não ia dar em nada.

AT: Acham que a formação contínua faz sentido na profissão docente? Porquê?

A5: Eu acho que sim. Porque há sempre novas técnicas, apareceram os lápis de cera para tecido. Há sempre coisas novas, o programa está constantemente a mudar e faz sentido, faz todo o sentido. Agora o que faria sentido – e isto agora será uma parte sociopolítica –tu trabalhavas por exemplo, e era assim que devia de ser o Estado… para já eu não pago uma ação de formação, ponto, eu não vou a uma ação de formação à noite, eu não vou a uma ação de formação ao sábado, e não vou a uma ação de formação no domingo, e não vou a uma ação de formação nas férias, ponto, ok. "Eu preciso deste tipo de formação naquela área vou fazer uma formação", mas devia ser dado disponibilidade para eu poder escolher e ser gratuita. Mas é assim, mas faz todo o sentido uma formação, faz, sem dúvida nenhuma. Agora é assim, fazia todo o sentido em vez de serem ações de formação de três meses, ou de não sei quantos sábados, ou de não sei quantas horas, o que para mim fazia todo o sentido era tu davas aulas estilo oito anos e depois o Estado pagava-te um ano e tu estavas na faculdade, mesmo, o teu trabalho era faculdade. Depois davas aulas mais oito anos, oito ou sete, oito que é para a gente completar o ciclo, ok, mais um ano de faculdade. Mas um ano de faculdade onde te exigiam as coisas. Não é ir, depois de vir da escola, vinte e tal alunos, vinte e tal testes, trezentas e cinquenta e oito folhas para corrigir e agora vai fazer formação e no fim faz um relatório de avaliação. E ainda vais ter que criticar os colegas, ou vais ter que… eh pá, que avaliar os colegas.

A2: Eu penso exatamente como a colega. Eu acho que havia de "x" em "x" anos havia de haver uma interrupção, exatamente para essas formações. Pouco a pouco e com a continuidade dos anos haver uma especialização. Nesse sentido, eu acho que sim.

A3: Eu acho que em todas as profissões a formação contínua é importante. Na nossa, claro, sendo nós transmissores de informação, e de conhecimento ainda mais, não é, temos que estar constantemente atualizados, queremos ensinar coisas, não é, atualizadas. Por exemplo os alunos acendem a televisão e depois perguntam: "Professora, ontem isto e aquilo, o que é que é?", e o professor tem que estar atualizado para saber esclarecer o aluno. Agora com as novas tecnologias ainda muito mais, não é, isso ainda foi outro instrumento, outra ferramenta que exige ao professor estar também avançado nesse nível, não é, nesse sentido. E pronto, sendo… acho que é fundamental e também concordo com as colegas que a formação é uma ferramenta essencial para o professor

A5: Desculpa lá interromper, eu nem te falava numa área, porque neste momento, eu fiz a formação de matemática, mas não fiz a de língua portuguesa, portanto era faculdade, ir para a escola superior de educação, e vais lá e tens desde pedagogia, as doenças novas que há… aquilo que tu fizeste no curso há vinte anos – tu não, mas que nós fizemos no curso há vinte e tal anos ou à trinta, há coisas novas. Portanto há coisas novas, portanto era faculdade nas áreas todas, acabou. Porque eu quando tirei o curso não se falava em *internet*, nem em fax, ok. Há sempre coisas novas e não era fazer uma formação de matemática ou uma formação de língua portuguesa, não, isso é o que tu fazes a dar aulas e depois vais no pós horário laboral fazer a formação, e dão-te um crédito não sei de quê, dão-te créditos não sei de quê, não, parou: "Agora vais para a faculdade". Tens práticas? Tens sim senhor. Precisas de fazer um estágio como nós fazíamos no último ano de curso, aulas com estágio… agora vais aplicar isto que aprendeste.

A1: Faz todo o sentido Sabes que… eu acho que a nossa profissão, e eu incluo-me nisto que vou dizer, é aquela profissão que tu mais facilmente consegues-te tornar num péssimo profissional, principalmente no 1.º ciclo. Porquê? Porque tu fechas a porta, e eu enquanto homem desde que não moleste nenhuma criança sexualmente, ninguém me vai aparecer a dizer: "O que você está a fazer não pode fazer.". E eu posso, se quiser, chegar todos os dias, dar folhas brancas aos miúdos e olha: "Divirtam-se para aí, façam qualquer coisa" percebes. Eu acho que deveria de ser mesmo obrigatório, como elas dizem num curto espaço de tempo, os professores fazerem qualquer coisa. E não digo as ações de formação que são dadas agora, não digo. Porque muitas vezes, e isso já me aconteceu várias vezes, é aquela coisa do "eh pá, preciso de créditos, deixa-me lá ver qual é a ação de formação

que é gratuito, que dá-me os créditos que eu quero, é mesmo para aqui que eu vou". E depois às vezes nem aplico, nem utilizo, nem nada, percebes. E por exemplo, o mestrado para mim foi uma janela aberta. Porquê? Porque sentes-te sozinho mas depois é quereres procurar, quereres encontrar mais, é o investigares, chegares a um resultado… eu vou-te dizer, eu desde que tirei o mestrado, adotei uma técnica que todas as semanas eu faço uma certa reflexão, escrita mesmo, o que é que correu bem, o que é que correu mal, o que é que podia ter melhorado, o que é que eu não fiz e que devia ter feito, tudo… acerca das aulas e de mim para os alunos. Porque eu acho que um dos problemas dos professores é: o problema está sempre do lado de lá, do lado do aluno, e não há aquela introspeção de pensar o que é que se passa. Será que eu estou a dar tudo? Será que eu também estou a conseguir passar a mensagem? Ou então não estou a conseguir e no entanto como sou professor e é a minha autoridade chego aqui… percebes. E eu acho que a formação permite melhorar e limar certas arestas, falhas que nós temos, porque há sempre falhas, e eu acho que isso é essencial.

A4: Eu acho que é assim, quando se fala em formação contínua é uma formação contínua válida, em que o professor tenha a noção daquilo que de facto necessita para melhorar a qualidade do ensino. E é isso que falha muito. Eh pá, vamos à procura e não há nada que eu goste mas tenho que fazer porque preciso de créditos, deixa-me cá escolher, e agora ainda sendo pagas, ainda é pior, não é. Portanto as gratuitas que aparecem são poucas e normalmente nada que me interesse. Mas o professor deve sempre estar em constante atualização, como qualquer profissão, não é. Como um médico que se não se atualiza mata o doente, não é. Portanto nós, se não nos atualizamos e porque a sociedade muda, as crianças são diferentes, porque há métodos de ensino novos porque os programas mudam. Se não nos atualizamos, caímos no erro de fazer uma prática pedagógica péssima, não é. E é o que o colega também dizia, ser professor reflexivo e pensar muito: "Eles não adquiriram isto porquê?" A culpa é minha? São eles que são… têm muita falta de concentração, portam-se muito mal, é? Pronto, só se fui eu que não cheguei lá, e isso também é importante, e uma formação continua válida faz com que o próprio professor esteja em constante ascensão, não é, é muito importante, não tenho dúvidas nenhumas.

AT: Têm feito formação na área da educação inclusiva? Se sim, especifiquem.

A 2, A 3, A5: Não!

A1: Tive formação na área inclusiva na faculdade. Tínhamos uma cadeira que era educação especial na escola pública. Na formação base. De resto não tive mais.

A4: A minha especialidade, a psicomotricidade é direcionada para o ensino especial. Eu na altura estava no ensino especial e ainda trabalhava num colégio do ensino especial. Portanto, até foi a direção que me pagou a pós-graduação. Foi um ano, com quinze dias de estágio em Paris, portanto aquilo foi muito interessante na Faculdade de Motricidade Humana com o professor Vítor Fonseca, o professor Rui Martins, pronto, muito, muito interessante. Claro que tínhamos cadeiras relacionadas com a inclusão e com a importância da inclusão, e como é que um técnico em psicomotricidade deve atuar até dentro das próprias escolas, porque isto em Portugal, este pós-graduação era feito para que tu tivesses uma especialidade em psicomotricidade que poderia ser uma nova carreira no ensino, percebes, como há as terapeutas ocupacionais, as terapeutas da fala e psicomotricidade que não tem nada a ver com terapia ocupacional. E há assim…havia alguma confusão, que no estrangeiro há o psicomotricista, nem é como cá, não é uma pós-graduação, é um curso mesmo à parte. Entretanto eu concorri para o Estado, para o ensino especial, e foi-me sempre considerando como especialidade, como especializada. Foi uma mudança qualquer, foi quando abriram os quadros no ensino especial, porque eu tinha na altura doze anos de ensino especial mais a especialização. Quando abriram os quadros para o ensino especial, disseram que a psicomotricidade não era considerada uma especialidade, era uma pós-graduação. E eu… quer dizer, não estou propriamente para ser professora do apoio socioeducativo. Preferi ir para o ensino regular, concorrer ao ensino especial como… Isto a propósito,… e na altura, portanto quando sempre estive no ensino especial, claro que fazia muita formação nesse âmbito. Agora não tenho feito. Tenho mais me debruçado sobre os novos programas do português, da matemática, pronto, não tenho.

AT: Em que aspetos relacionados com a lidação pedagógica com os alunos com NEE sentem necessidade de formação?

A2: Olhe, é assim, eu quando peguei nos meus, que lhe disse há quatro anos atrás, eu própria tentei, com pessoas que eu conhecia, quando realmente decidi que ia aceitar, que ia aceitar a turma, uma turma com crianças com NEE … e a partir daí e depois todas as dificuldades que eu senti no primeiro ano trabalhei com uma colega que está de baixa há dois anos, infelizmente, e eu todas as dúvidas que tinha, tudo o que a gente trabalhava naquela escola, naquela sala, desde as cores, as estações, os não sei quê, havia uma colaboração da minha parte. E eu acho que a formação também se ganha no dia-a-dia, com a prática e à medida que a necessidade vai surgindo e à medida das crianças também.

A3: É assim, eu falo por mim, eu sinto mais necessidades de formação em casos realmente mais graves… tive já uns de… com diversas NEE mas há sempre aqueles alunos que como

estes que eu tenho atualmente que são casos muito mais gravosos do que os outros que nós achamos que é praticamente compreensível, daí a necessidade de procurar em livros informações, fichas, coisas para… respostas para as perguntas e para as situações que me vão surgindo e tento assim resolver determinadas situações e depois também sempre que surja alguma dúvida tento perguntar e a ver se sou esclarecida nesse ponto.

A5: Eu quando sinto necessidade vou procurar uma formação nesse sentido e pronto.

A1: Eu tive uma criança, que tinha um défice bastante acentuado. Posso-te dizer que ela por exemplo usava, já tinha onze anos, tinha… ia à terapia da fala, porque tinha o veio da língua preso, e usava, tinha uma displasia na anca, e então tinha que utilizar um aparelho de ferro aqui para prender da anca aos pés porque ela só andava assim… para ir à casa de banho eu tinha que lhe tirar o aparelho, o aparelho era de metal tipo ferro, e tu tinhas que desapertar, depois voltar a apertar, etecetera, etecetera. Em termos curriculares, de sala de aula, era muito difícil… Tu chegas a um ponto que precisas de pesquisar, eh pá, foi só um ano, mas se tivesse continuado no segundo ano com ela, porque aquilo foi no primeiro ano de ensino básico, sentia necessidade de obter alguma ajuda, de… percebes. Por muito que tu pesquises, nunca é nada… percebes. Também não sabes até que ponto é que estás a ser um bom professor no desenvolvimento daquela criança com aquelas características… se as estratégias estão adequadas ou não?. E é complicado por aí … acho que a pessoa tem necessidade de procurar consoante o que tem na sala de aula, para se enriquecer e dar mais à educação.

A4: É assim, se for com Défice Cognitivo ligeiro, eu sinceramente não sinto. Agora, o caso que o colega falou… nem é o sentido anunciado de formação. Eu acho que aí é assim, o professor exemplar é o professor do ensino regular, tem obrigação de saber o que é, qual o tipo de problemática que a criança tem, tentar responder o melhor possível, mas maior obrigação tem o Estado de, nessa turma, haver outros técnicos. Tu não consegues estimular uma criança dessas, a tua formação não é essa.

AT: Se entenderem haver algum dado a acrescentar ao que já foi dito poderão fazê-lo agora.

A1: Eu acho…não tem a ver só… tem a ver se calhar até com a génese do teu trabalho. O que eu acho é que é uma pena depois às vezes realizarmos estes trabalhos e depois estes trabalhos não têm seguimento. Isto é um estudo, isto que tu estás a fazer. Eu acho que, por exemplo, nesta altura do campeonato não vou falar em governo, não tão alto. Mas por exemplo numa questão mais micro, o agrupamento onde nós estamos inseridos, por

exemplo, que é uma coisa mais pequena, deveria de pegar neste estudo, por exemplo, e ver até que ponto é que poderia retirar daí dados e ideias para pegar nas crianças que tem dentro do seu agrupamento com Défice Cognitivo e criar algo novo, algo diferente, percebes, e não ficar… muitas vezes isto é uma iniciativa pessoal, um desenvolvimento pessoal, mas o objetivo disto deveria de ser uma coisa mais macro, a nível do agrupamento pegar nisto e eh pá, vamos ver que tipo de miúdos é que nós temos. Vamos verificar até que ponto é que fará sentido nós darmos mais sentido à Expressão Plástica. Vamos experimentar um ano com uma turma, por exemplo. Temos autonomia para fazer isso, vamos experimentar. Chegamos ao fim do ano, vemos se realmente é um projeto que possa andar ou não, percebes?! E eu acho que é isso que faz um bocadinho falta ainda, percebes. É a concretização. Passar do papel, onde nós somos muito bons, para depois para a realidade, encontrares predisposição das pessoas para fazer, para aplicar, percebes. É isso que eu acho que falta.

A3: A Expressão Plástica como já falamos é fundamental para o desenvolvimento educativo e claro ajuda muito na inclusão.

A4: Eu só me lembrei de um caso que estávamos a falar, mas é de um caso mesmo. Um miúdo que tivemos aqui na escola já há muitos anos que tinha síndrome de Asperger, isto a propósito que era o ET da escola. Mas ele fazia uns desenhos que era uma coisa fantástica, desenhava bem mesmo, fazia coisas lindíssimas. E de repente – eu lembro-me que ainda era a Raquel [nome fictício], foi ela que o teve, isto já foi há muito tempo – o miúdo, a gente enaltecia imenso aqueles desenhos e mostrava, e os outros miúdos começaram a ter uma admiração imensa pelos desenhos que fazia. Portanto, de um estranho, não é, que era um menino que era estranho, esquisito, passou… era toda a gente: "Ah, fazes-me aí um carro, fazes-me aí não sei quê…", e ele fazia, desenhava lindamente. Lá está o desenho, a Expressão Plástica foi o elo, ou seja, foi o promotor de inclusão. Hoje já deve de ser um homenzinho.

A5: Acho que posso dizer que a família também tem um papel importante na parte da inclusão, serem eles a aceitá-los primeiro. Quanto à Expressão Plástica devia haver mais tempo para os alunos se expandirem… para trabalharem a motricidade, a criatividade, a afetividade e a aprendizagem que sem darem por isso ganham nesses momentos, acho isso e acho mesmo.

A2: Ora eu, nos meus anos de serviço trabalhei sempre muito a Expressão Plástica e tenho por experiência sim, que promove bons momentos de aprendizagem e de alegria aos alunos, dá satisfação trabalhar nesta atividades, a eles e a mim.

AT: Muito obrigado pela vossa disponibilidade e colaboração!

A2, A3, A4: De nada!

A1: Dou-te os parabéns pela coragem de fazer isto, eu já passei pelo mesmo e sei o trabalhinho que vais ter neste tipo de entrevista**.** Qualquer coisa que precises tens o meu *email.*

A5: Estás à vontade se quiseres cortar alguma coisa do que eu disse.

AT: Agradeço a todos mais uma vez

c) Análise de conteúdo

Categorias	Subcategorias	Entrevistados e Unidades de Sentido				
		A 1	**A 2**	**A 3**	**A 4**	**A 5**
I Perfil dos Entrevistados	Idade	*"32 anos"*	*"53 anos"*	*"31 anos"*	*"42 anos"*	*"45 anos"*
	Género	*"masculino"*	*"feminino"*	*"feminino"*	*"feminino"*	*"feminino"*
	Habilitações académicas e profissionais	*"licenciatura em Professores do Ensino Básico - variante em Educação Visual e Tecnológica" "mestrado em Supervisão Pedagógica"*	*" curso de Magistério Primário"*	*"licenciatura em Professores do Ensino Básico" "Pós-graduação e mestrado em Educação e Sociedade"*	*" licenciatura em professores do Ensino em Básico" "pós-graduação Técnicas de Corpo/ Psicomotricidade"*	*"curso de Magistério Primário, entretanto fiz a respetiva licenciatura"*
	Tempo de serviço	*"11 anos de serviço"*	*"35 anos de serviço"*	*"9 anos de serviço"*	*"20 anos de serviço"*	*"24 anos de serviço"*
	Ano(s) de escolaridade que lecionam	*"uma turma de PCA […] 10 no 4.º ano e 1 no 3.º ano"*	*"4.º ano, numa turma com duas crianças com NEE's"*	*"4.º ano numa turma com crianças com NEE's"*	*"2.º ano onde tenho crianças com NEE's"*	*"3ºano"*
		"têm sempre algumas benesses em	*"elas conseguem trabalhar" "só que tem que*	*"têm […] adequações curriculares"*	*"pode vir a adquirir muitas aprendizagens*	*"há sempre uma área em que eles brilham"*

II Caraterização de alunos com DC	A nível académico	*termos de currículo, em termos de avaliação, em termos de trabalho"* *"possuem diversas propostas que lhes facilitam o percurso académico"* *"planos de acompanhamento"* *"planos de desenvolvimento"* *"quando o défice é mais acentuado, têm os chamados CEI"* *"varia sempre de criança para criança"* *"há crianças que […] têm Défice Cognitivo […] tão ligeiro que se nós o conseguirmos puxar para outras*	*ser realmente com uma ajuda"* *"têm que ter uma pessoa quase especialmente"* *"têm mesmo uma pessoa que os ajuda"* *"é uma criança por si que vai por muitas tentativas"* *"ela tenta logo arranjar outra solução ou vai buscar outra solução"* *"tem um método também de imagens com palavras e gestos […] não gostando muito ela utiliza e facilita."* *"um QI com metade da idade"* *"chegam a uma altura em que estão muito mais cansados*	*" planos adequados […] cada criança […] tem o seu de acordo com o nível em que está e a sua situação"* *"tem as adequações curriculares e os apoios"* *"têm tudo em conformidade com o grau de dificuldade que essa criança apresenta"* *"há […] crianças que desde o afiar o lápis que têm imensa dificuldade"*	*que os outros adquirem"* *"respeitar o seu ritmo próprio de aprendizagem e a sua problemática específica"* *"muitas conseguem de facto atingir aquilo que chamamos as competências essenciais"* *"o trabalho tem que ser muito mais diferenciado"* *" consegue de facto adquirir aprendizagens com os outros meninos todos, mais lentamente"* *"precisam de trabalho mais especializado"* *"precisavam de outro tipo de técnicos"* *"tem muitas*	*"há uma área que eles preferem"* *"há uma área à qual eles se dedicam"* *"são alunos mais fracos que os outros"*

II **Caraterização de alunos com DC (cont.)**	A nível académico (cont.)	*áreas"* *"nem se repara em termos de trabalho e de sala de aula"* *"têm dificuldades académicas"*	*fisicamente e psicologicamente para as aprendizagens"* *"Se ela só pode dar um passo pequenino, dá o passo pequenino"*		*dificuldades na aprendizagem"* *"Têm ali perturbações por trás que lhes, […], lhes provocaram dificuldades graves na aprendizagem"*	
	A nível social e relacional	*"a escola tem um papel muito importante nisso"* *"gritava"* *"correr pela sala"*	*"não fica amuada"* *" melhor ou pior ela tem um bom relacionamento"* *"é muito mais introvertida"* *"teimosa"* *"não se deve dar a liberdade para fazer tudo, tem regras"* *"dentro das suas limitações ele sabe o que é mau ou não"*	*"depende do Défice Cognitivo que cada criança apresenta"* *"tem mais dificuldades em se relacionar com os outros"* *"como já está no 4.º ano, a sua evolução já foi grande"* *"agressivo"* *"cada caso é um caso"* *"depende […] da forma como é apoiado e trabalhado"*	*"Depende da própria família"* *"da estimulação do meio"* *"da estimulação que levou desde pequenino"* *"se tiver uma intervenção precoce"* *"a família for empenhada"* *"se tiver técnicos que sempre, que se empenharam"* *"ele socialmente consegue relacionar-se"* *"não tem que ser*	*"entram em desespero"* *"stress"* *"Às vezes são os mais queridos"* *"só não são lideres porque não têm ideias para liderar"* *"miúdos introvertidos"* *"gostam é de que os outros olhem para eles, nem que seja a fazerem asneira"* *"caladinho"* *"sossegadinho"* *"Há os que dão*

	A nível social e relacional (cont.)			*"socialização também em casa, que é muito importante"* *"que os pais, desde pequenino, o socializem contactando com outras crianças da sua idade e com adultos"* *"são tímidos"*	*desculpado porque não respeita esta ou aquela regra"* *"tem a ver, [….] com o meio, com a família e com todos os estímulos que teve"* *"aprendem muito bem o que é que podem e o que é que não podem fazer"*	*nas vistas quando querem"* *"quando é a área deles e insistem em serem ouvidos"* *"Há de tudo mesmo"*
III **Impacto educativo do uso da EP em alunos com DC**	Momentos e Situações que recorrem à EP	*"Expressão Plástica seja para o aluno com Défice Cognitivo, seja para o aluno normal"* *"já tive "n" miúdos a fazerem relvinhas que pareciam maluquinhos porque nunca tinham mexido em*	"*quando trabalhava um tema, ou de estudo do meio, ou de língua portuguesa, ou de matemática até, eu quase sempre eu terminava com uma Expressão Plástica"* *"acho que isso é muito importante"*	*"é importante para qualquer tipo de criança"* *"é uma forma de se expressar"* *"faz parte, vai fazer parte da cultura dela"* *"utilizamos muito a Expressão Plástica no 1.º ciclo"* *"principalmente*	*"a Expressão Plástica é essencial"* *"seja para qualquer tipo de criança"* *"num primeiro ano é essencial este tipo de atividades"*	*"quando eles trabalham com pincéis, é uma questão de… se é agradável ou não"* *"exploramos isso"* *"é giro e se é mistura de cores, e se é mistura das grossuras dos pincéis"* *"sempre que há trabalhos plásticos*

III **Impacto educativo do uso da EP em alunos com DC (cont.)**	Momentos e Situações que recorrem à EP (cont.)	*serradura"* *"tocarem em, quer dizer texturas diferentes"* *"o pegarem numa folha de seda ir ali tirar a textura a uma árvore, a um muro, comparar"* *"dar geometria e a construir uma capa. Porquê? Porque havia a necessidade de guardar os trabalhos, causa – consequência"* *"Natal, […] realizar alguns postais para enviar aos amigos, aos familiares"* *" Expressão Plástica, e no 1.º ciclo é muito utilizada"* *"pegou em baldes, em alguidares,*	*"sou muito apologista de Expressão Plástica"* *"sejam, para as crianças com deficiência ou para as outras, para todas"* *"é um momento de descontração"* *"eles vão-se entusiasmando e fazendo"* *"às sextas-feiras eu faço esse tipo de atividade não só com essas crianças, mas com todas"* *"as infraestruturas […] cada vez mais, os materiais e as condições que nos dão, não dá"* *"já fiz velas […] como prenda, feitas com cada*	*nos primeiros anos."* *"no 1.º ano, para começar os grafismos"* *" para iniciar a escrita, é fundamental"* *" Na própria matemática também acaba por ser importante"* *"desenhar as figuras geométricas"* *"em estudo do meio e acabamos por estar sempre a utilizar a Expressão Plástica"* *"muitas vezes como forma de interdisciplinaridade"* *"para complementar"* *" a celebração de épocas festivas"*		*mais elaborados ou que exijam mais materiais, normalmente é estilo para fim-de-semana"* *"durante um fim-de-semana ou têm uma semana para fazer a árvore"* *"construir uma árvore"* *"fazer uma maquete… e eles fazem"* *"Com a ajuda dos pais alguns, outros com o estrago dos pais"* *"com um 3.º ano, as simetrias"* *"A matemática trabalha-se com um compasso"* *"A Expressão Plástica […] foi feita com a matemática"*

III **Impacto educativo do uso da EP em alunos com DC (cont.)**	Momentos e situações que recorrem à EP (cont.)	*pôs tinta, os miúdos passaram lá dentro e depois andavam em papel de cenário. Eh pá, e vocês… os miúdos gritavam, todos contentes"* *"acho que é sempre que um professor quiser"* *"é possível fazer Expressão Plástica no fim de cada atividade"* *"há conteúdos que te puxam mesmo para a Expressão Plástica"* *"a Expressão Plástica não é só o desenhar"* *"a Expressão Plástica é tudo"* *"é criatividade"* *" é emoção"* *"é sensibilidade"*	*um deles"* *"eu adorava e as crianças ainda mais"* *"para dar Expressão Plástica, temos que retirar às outras áreas, porque senão não dá"*	*"no Natal, na Páscoa, no Carnaval"* *"depende do projeto e do que esteja planificado e programado anualmente"* *"é só querer"*		*"ilustração do texto"* *"há outra coisa que é impeditiva, […] falta de recursos"*

III **Impacto educativo do uso da EP em alunos com DC (cont.)**	Momentos e Situações que recorrem à EP (cont.)	*"nós temos que abrir também este horizonte"* *"fiz um protocolo com a mãe de um aluno que é […] artesã"* *"uma roda de oleiro […] durante aquele dia os alunos trabalharam"* *"fizeram máscaras, fizeram depois estrelinhas, fizeram vasos"* *"os miúdos nunca tinham mexido em barro"* *"tento incutir esse espírito neles, que é não deitar nada fora"* *"dia da mãe pregadeiras com cápsulas da "Nespresso"* *"eles tiram o café,*				

III **Impacto educativo do uso da EP em alunos com DC (cont.)**		*lavam, com o martelo esborracham e depois fazem aquilo que eles quiserem"*				
	Recurso à EP como meio de aquisição ou de consolidação de aprendizagens	*"as figuras geométricas"* *"Apela-se tanto à interdisciplinaridade e tudo mais"* *"Uma das formas de […] trabalharmos a área da matemática"* *"fazia de geometria e depois terminar com a existência e a consecução de um vitral"* *"sem dúvida que a Expressão Plástica o permite fazer e com sucesso"* *"tenho conseguido*	*"a Expressão Plástica ajuda a lateralidade"* *"motricidade fina"* *"através da Expressão Plástica deteta-se muitas vezes muitos problemas que as crianças têm"* *"os contornos"* *"aquela picotagem que eles se concentravam a fazer o movimento por ali"* *"enquanto a expressão, que está para segundo plano, eu acho que deve de estar*	*"é fundamental para as crianças, tanto na aquisição"* *"como na consolidação de alguns conhecimentos"* *"na matemática"* *"língua portuguesa, até na questão da banda desenhada"* *"a partir de uma imagem produzir um texto"* *"é importante, essa interpretação"* *"ilustrar o texto também"*	*"utilizo muito a Expressão Plástica"* *"eles adoram mexer em texturas diferentes"* *" para eles é o melhor dia que lhe podem dar"* *"normalmente ao fim de um conteúdo […] trabalho a Expressão Plástica"* *"não há semana nenhuma que eu não utilize tintas, de uma forma ou de outra"* *" nem que seja fazerem a pintura*	*"A maioria dos casos é com a Expressão Plástica que eles aprendem com mais facilidade"* *"no 1.º ano… para fazerem as contagens, nós fizemos bolinhas, para fazer os enfiamentos"* *"pintaram as bolinhas, e fizeram os enfiamentos"* *"os números iam crescendo. Foi uma aula de Expressão Plástica assim que durou, durou"*

III **Impacto educativo do uso da EP em alunos com DC (cont.)**	Recurso à EP como meio de aquisição ou de consolidação de aprendizagens (cont.)	*fazer "n" coisas, sem dúvida, a nível de Expressão Plástica"* *"vou fazer um trabalho final com eles de Expressão Plástica, sobre a prevenção rodoviária"* *"a Expressão Plástica deveria até ser vista como algo que deveria de estar intrínseca ao programa"* *"eu tive um professor que era arquiteto e ele dizia: "Ninguém pode dizer que não executa por falta de material"*	*em primeiro"*	*"ver as personagens que aparecem, isso também estimula a criatividade"* *" isso tudo claro, vai enriquecer o aluno"* *"estudo do meio […] desde a interpretação de um mapa"* *"friso cronológico"* *"tanta, tanta coisa, esquemas, os itinerários"*	*com um pincel a guaches, livre, com tema"* *"com os dedos, com a palhinha, o sopro que eles adoram"* *"as dobragens, a borboleta para dar as simetrias"* *"é possível fazer muita coisa"* *"Desenhar no chão, eles deitam-se no chão em cima de papéis de jornal, contornam o corpo, recortam o corpo, depois vamos ver quem é o mais alto"* *"eles adoram e andam felizes"* *"o meu aluno com Défice Cognitivo, esse então, adora"* *"o que ele faz, fazem os outros"*	*"eles gostam, então aquelas bolinhas saem tubos, aquelas bolinhas saem chapas… aquilo não eram cilindros, era mesmo casulos. Mas até isso deu para aprender"* *"é giro, eles gostam, porque eles estão-se a divertir"* *"eles não estão a fazer, nem círculos, nem esferas, nem cubos, nem quadrados, eles não estão a fazer isso, eles estão a brincar"* *"depois olha, que giro, até saiu […] um conceito…isso foi uma aprendizagem a*

III **Impacto educativo do uso da EP em alunos com DC (cont.)**	Recurso à EP como meio de aquisição ou de consolidação de aprendizagens (cont.)				*"Não há grande diferença o que eu faço com ele, o que eu faço com os outros"*	*brincar"* *"foi lúdico, mas o facto é que aprenderam"* *"Se eu lhes perguntar, lembram-se dos colares das bolinhas? Todos os alunos se lembram e isso como outros trabalhos ficaram lá, foram aprendizagens"*
	Atividades de EP para melhorar o desenvolvimento educativo	*"arranjar um elevado número de pacotes de leite para construir um ecoponto"* *"participámos […] no painel de Natal, com uma árvore de Natal feita apenas com caixotes"* *"isso desenvolve a criatividade deles"* *"ajuda também*	*"dobragens […]painéis em colaboração com colegas a fazerem dobragens"* *"dobravam o papel, os outros a seguir faziam a dobragem"* *"neste tipo de atividade desenvolvem muito a motricidade fina"*	*"o recorte"* *"o pintar"* *"o colar"* *"o cortar"* *"trabalhar a tapeçaria"* *"O desenho é aquele que utilizamos com maior frequência no nosso dia-a-dia"* *"por questões também de*	*"portanto é essencial a expressão explorar outros tipos de materiais"* *"o barro"* *"as digitintas"* *"as pinturas com as mãos, com os dedos"* *"a essas crianças esse tipo de atividades - o pintar com os*	*"Vamos aos recortes"* *"vamos às colagens"* *"um desenho à vista ou uma reprodução"* *"desenho da imagem que vês através dessa janela"* *"ilustra o texto",* *"ilustra a tua composição"*

III **Impacto educativo do uso da EP em alunos com DC (cont.)**	Atividades de EP para melhorar o desenvolvimento educativo (cont.)	*para as outras áreas"* *"é completamente diferente a forma como eles trabalham depois de realizar um trabalho deste género"* *"pode fazer o que ele quiser"*	*"recorro muito aos desenhos"* *"usando os próprios materiais que a natureza me dá"* *"composição de imagens"* *"Nunca mais se esqueceram que a aresta era o pau do palito e ou as palhinhas e as bolinhas em plasticina, os vértices"* *"Eu utilizo muito a plasticina"* *"pasta de modelar"* *"eles adoram trabalhar nisso"* *"tudo o que fazem dá um bom resultado"*	*recursos"* *"aliás, eles todos têm no estojo, além do lápis e da borracha, canetas de feltro ou lápis de cor"* *"pintura"* *"pintar dentro dos limites"* *"eu prefiro também desenho porque é livre, […] pode-se dar livre mas um livre com o tema, com sugestão, com um título, como uma composição"* *"aplicar no estudo do meio e fazer qualquer coisa alusiva à temática que se está a dar"* *"se estamos a falar da poluição porque não fazer…: "Agora representa aí um*	*dedos, fazer barro, digitintas – é o que lhes faz bem, mesmo."* *"O recorte, que é importantíssimo"* *"Uma coisa que foi proibida nas escolas e que eu acho que faz muita falta é a picotagem, faz falta"* *"para consolidar a área da matemática também faço trabalhos em plasticina"* *" fiz os enfiamentos nessa massa modelar e eles realmente adoram mexer nisso"* *"há trabalhos em língua portuguesa […] foi um texto em que eles*	*"é completamente livre"* *"o desenho aprende-se e pratica-se"* *"Eles gostam disto, e eles treinam, e eles aprendem a gostar de ter a mesa limpinha, a gostar de fazer desenhos à vista, a gostar de… e cada vez a fazer melhor"*

III **Impacto educativo do uso da EP em alunos com DC (cont.)**	Atividades de EP para melhorar o desenvolvimento educativo (cont.)			*rio todo poluído"* *"matemática, se tivermos a dar por exemplo as figuras geométricas"* *"desenha o triângulo, já desenha o quadrado"* *"acaba por estar a trabalhar matemática e também trabalhar a Expressão Plástica"*	*tinham que juntar […] nomes dos animais […] no fim da parte escrita, da expressão escrita, ilustraram o bicho"* *"saíram trabalhos engraçadíssimos … ilustraram em papel cavalinho"* *"cada um fez o seu bicharoco, com lápis desenharam-no, pintaram com lápis de cor, lápis de cera, o que eles quiseram"* *"Em língua portuguesa ilustrar o texto"* *"os pais colaboram muito e os meninos todos os períodos têm trazido aqueles guaches que se compram"*	

III **Impacto educativo do uso da EP em alunos com DC (cont.)**	Atividades de EP para melhorar o desenvolvimento educativo (cont.)				*"estudo do meio, por exemplo os animais também… recortaram animais, colaram animais"* *"Em todas as áreas eu acho que a Expressão Plástica está lá sempre"* *"até posso não ter na minha programação, mas quando se dá conta já estás a fazer"* *"língua portuguesa com articulação com Expressão Plástica"* *"essa compensação normalmente recai na Expressão Plástica"* *"é verdade, eles*	

					gostam, […] nem que seja fazer um desenho sobre o que esteve a trabalhar"	
III **Impacto educativo do uso da EP em alunos com DC (cont.)**	Alterações no desenvolvimento educativo em atividades de EP	*"o nível de atenção"* *"a predisposição para fazerem isso é completamente diferente"* *"a vantagem que a Expressão Plástica tem perante as outras áreas"* *"é algo exequível e que eles conseguem, é palpável"* *"estivemos a fazer com palitos e plasticina e eles automaticamente conseguem contar as faces"* *"vinham cansados e tudo, mas*	*"acho que se nota uma evolução enorme"* *"não só nessas crianças com NEE como em todas as outras"* *"ao fim dos quatro anos, noto que têm sempre uma grande evolução"* *"eu já tenho descoberto crianças com jeito para pintura ao fim dos quatro anos"* *"O desenhar e legendar […]. Eu olho para ali e vejo que é uma árvore, que é um pinheiro, identifico*	*"há trabalhos que podem parecer muito chatos mas eles até gostam"* *"Pode parecer muito tradicional mas eles gostam com o papel vegetal passar os mapas, os rios"* *" É logo uma atividade diferente"* *"Eles memorizam as coisas doutra maneira… ajuda, ajuda e muito"* *"os aparelhos… digestivo, no terceiro ano, eles passaram com papel vegetal, eles adoram,*	*"É uma coisa que eles normalmente gostam"* *"normalmente as crianças com Défice Cognitivo têm outras perturbações: a nível de lateralidade"* *"motricidade fina"* *"estruturação espacial"* *"A coordenação óculo-manual"* *"é essencial a Expressão Plástica"* *"Eu conto-lhes uma história – eles até podem fazer o reconto escrito – ele*	*"Muitas das vezes com o desenho, […] pinturas, sejam recortes […] eles acabam por aprender matéria"* *"No caso da planta, […] chega ali faz o tronco e não faz mais nada para baixo, ops… o que é que falta?"* *"o facto deles irem completar a imagem com as raízes, que eles estão a trabalhar, eles fazem aquisições"* *"aprendem, mas nem se*

III **Impacto educativo do uso da EP em alunos com DC (cont.)**	Alterações no desenvolvimento educativo em atividades de EP (cont.)	*mesmo assim estiveram a trabalhar até agora de uma forma completamente tranquila, muito mais predispostos e tudo mais"*	*por isso, para mim está perfeito e eles ficavam satisfeitíssimos"* *"com vontade de desenhar mais e legendar"* *"estimula a memória"* *"eles lembram-se de tudo porque […], foram eles que meteram as mãos na massa"*	*acham imensa piada"* *"nem que aquilo fique um bocado torto […] eles gostam"* *"Através disso nota-se que adquirem muito melhor"* *"porque mexeram, porque foram eles que passaram e acabam por não se esquecer, até da parte torta"* *"desenvolve vários conhecimentos e nomeadamente desenvolve a criatividade"* *"a observação"* *"o tentar representar a realidade para o papel"* *"o que vai na nossa cabeça*	*ilustra, à maneira dele"* *"agora vais desenhar a história, o que é que aconteceu na história"* *"a Expressão Plástica ajuda bastante os miúdos com Défice Cognitivo"* *"não está a escrever mas está a desenhar"* *"este ano já ele consegue fazer muitas coisinhas, tem vindo a evoluir…"* *"a motivação continua sempre lá"*	*apercebem que estão a aprender"* *"há conhecimento"* *"Porque houve observação"* *"houve registo"* *"O facto deles estarem a registar, […] eles estão a comparar, estão a ver e estão a adquirir conhecimentos"* *"há uma coisa fantástica, aprende-se a desenhar, eu vejo isso todos os dias…"*

				para o papel" *"desde cedo tenham esses conhecimentos e vão tendo essas vivências"*		
III **Impacto educativo do uso da EP em alunos com DC (cont.)**	Alterações no comportamento em atividades de EP	*"há sempre um bocadinho mais barulho"* *"Falam sempre um bocadinho"* *"a nível de comportamento individual é muito melhor"* *"eles à partida estão muito mais predispostos"* *"há muito mais interesse"* *"há ali aquela competitividade"* *"eles conseguem estar muito mais quietos"* *"muito mais atentos do que estão numa aula normal"*	*"fazem a comparação […] aquando estamos a expor os trabalhos"* *"meu trabalho está ali como o de todos"* *"ficam muito felizes e aquilo… é uma felicidade"* *"foram os escolhidos para a exposição"* *" há maior alegria que brilhar numa área"* *" isso levanta a autoestima"* *" o gosto pelo estudo também nas outras áreas"* *"uma mudança de*	*"podem sentir uma autoestima muito maior a realizar este tipo de atividades de Expressão Plástica"* *"trazer-lhes uma certa acalmia"* *"porque é um momento diferente"* *"não há aquela coisa de que tem que acertar"* *"não há pressão"* *"ali estão muito mais livres"* *"de fazer o seu trabalho e de expor"* *"sentem-se mais ao nível dos*	*" têm imenso jeito para a Expressão Plástica"* *"uma área forte deles, eu já tive exemplos disso"* *"A autoestima sobe, fica todo contente de ser ele a ajudar um colega"*	*"Sentem-se orgulhosos porque têm um trabalho também como os outros"* *"está num trabalho com os outros, porque tiveram a mesma aprendizagem"* *"é igual, não estão diferenciados"* *"foram também capazes de encher a folha"* *"foram também capazes de moldar aquele pedaço"* *"foram também capazes de colar aquele número de peças"*

			comportamento… para melhor em relação a tudo"	*outros"* *"daí não estarem numa pressão tão grande"* *"sentem-se mais calmos"*		*"eu participei naquele trabalho".* *"há uma autoestima"* *"há ali um bem-estar"* *"uma alegria"* *"interessados"*
IV **Contributos da EP para a inclusão**	Conceito de escola e educação inclusiva	*"faz sentido o conceito"* *"faz todo o sentido um aluno com Défice Cognitivo ter a possibilidade de estar numa escola com os alunos ditos normais"* *"não concordo muito que se peguem nessas crianças e estejam em escolas só para crianças com Défice Cognitivo"* *"acho que depois também não se*	*"Eu acho que nesse aspeto as coisas agora estão muito melhores"* *"Não só da parte da família, da parte até social, por exemplo, eu acho que a parte médica"* *"o meu grande medo é que elas fossem excluídas dos outros"* *"uma das coisas que eu não admito a nenhum é que façam ou que apontem o dedo*	*"Os próprios colegas da turma é que acabam também por os ajudar"* *"o que também é positivo para incluir"* *"pois é difícil incluir todos"*	*"concordo com a inclusão dependente do tipo de grau de deficiência"* *"Não concordo que multideficientes […] com deficiências bastante graves sejam incluídos nas salas de aula normais"* *"Pode-me incomodar"* *"ter imensa pena"* *"tem que ser especializada"* *"Vocação"*	*"Hoje em dia a inclusão é tudo…"* *"Em casos mais graves eu sou contra"* *"A inclusão não é para a criança se tiver noção de que é diferente dos outros"* *"Não é para os colegas, porque tem a noção que eles são diferentes"* *"Não é para o professor porque não tem formação"*

IV **Contributos da EP para a inclusão (cont.)**	Conceito de escola e educação inclusiva (cont.)	*conseguem desenvolver"* *"é como se fosse catalogar, acho que devem estar incluídas."* *"foram vinte e três ou vinte e quatro a adaptar-se a um. Mas correu bem"*	*sobre qualquer um"* *" tenho uma turma excecional nesse ponto"* *"não deixam inclusive os outros colegas"* *"eles fazem estas etapas todas"* *"vamos sexta-feira a uma visita e vão todos"* *"Acho que participar em tudo como os outros é que é inclusão"*		*"estas crianças precisam de muitos técnicos a trabalhar com elas"* *"atinjam o sucesso em todos os aspetos"* *"precisam de todo o equipamento material que as escolas não têm"*	
	Contributo da EP para a inclusão	*"em trabalho de sala de aula contribui bastante"* *"Porque os de Défice Cognitivo conseguem trabalhar no mesmo patamar dos outros"* *"na Expressão Plástica não há*	*"ponho sempre aquilo a que eu chamo os "anjos da guarda" a ajudar"* *"Ponho sempre os outros a ajudar"* *"os meus como são mais velhos, ajudam os outros mais pequenos a*	*"utilizamos grandemente a Expressão Plástica e fazem os alunos com Défice Cognitivo e fazem todos…"* *"Acho que é uma forma de os motivar "* *"e também de se*	*"nessa altura sentem-se iguais aos outros"* *"são os momentos em que eles se sentem pares dos outros"* *"que de alguma forma conseguem fazer o mesmo que os outros"*	*"são os colegas que fazem com que eles brilhem nestas atividades e que é tão importante para eles"* *"quando eles participam em atividades que depois possam*

IV **Contributos da EP para a inclusão (cont.)**	Contributo da EP para a inclusão (cont.)	*essa diferença"* *"muitas vezes, os alunos com Défice Cognitivo são mais criativos que os outros"* *"isso enaltece o trabalho deles"* *faz com que cada vez trabalhem melhor"* *"o facto de lhes levantar a confiança no trabalho"* *"de trabalharem muitas vezes em conjunto facilita-lhes a inclusão"*	*fazer"* *"aí vão elas com um entusiasmo para o grupo fazer as atividades"* *"Neste tipo de atividades são eles que muitas vezes ajudam os outros"* *"são sempre bem aceites" e isto "ajuda muito a incluir todo o tipo de alunos"*	*sentirem mais incluídos"* *"pode-se fazer alguns trabalhos de grupo ou a pares"* *"a elaboração de um cartaz em que todos participam"* *"é outro meio, outro veículo em que eles já fazem o seu pequeno contributo para um trabalho geral do grupo"* *"naquela área eles sempre são capazes de mostrar que também têm algum valor"* *"são capazes, como o recortar, o colar, o desenhar, e eles próprios sentem orgulho de fazer parte do grupo"*	*"para não sentir que faz um trabalho completamente diferente há muitas coisas que ele participa"* *"sente que fez parte daquilo que se esteve a fazer"* *"Conseguimos ir buscar essas coisas para os integrar noutras atividades"* *"é onde eles sentem que fazem parte do grupo"* *"têm estas atividades em comum"* *"sobe o ego de qualquer um"* *"eles estão a fazer o mesmo que os outros"* *"não sentem, portanto, tanta diferenciação"*	*ser comparadas com os outros ou que possam ser expostas"* *"fazem em conjunto, em grupo, e que são mais as de Expressão Plástica do que propriamente qualquer outra área"* *"na Expressão Plástica em que não há conceitos tão rígidos para aprender"* *"para demonstrar essa aprendizagem. Logo são mais livres"* *"sentem-se… e estão de facto mais motivados para essas áreas"* *"Não há tantos termos de*

IV **Contributos da EP para a inclusão (cont.)**	Contributo da EP para a inclusão (cont.)			*"é muito motivador"* *"sem dúvida que são esses momentos que ajudam a contribuir para a inclusão"*	*"até conseguem ser melhor que os outros"* *"nota-se que são mais livres"* *"são mais criativos"* *"usam muitas cores"* *"estão pouco preocupados com o produto final"* *"limitam a fazer como sentem e isso é bom"* *"reflete-se num bom trabalho"*	*comparação de avaliação quantitativa"* *"motivos de orgulho"* *"por serem atividades mais livres acabam por se incluir mais"*
	Contributo da EP para uma profissão e inclusão na sociedade	*"na minha cabeça neste momento vão milhares de exemplos"* *"pessoas que só através da Expressão Plástica é que conseguiram passar uma mensagem para a*	*"eu digo aos próprios pais: "Se tiverem oportunidade de meterem os vossos filhos numas atividades específicas para pintura ou para desenho tentem porque ele tem*	*"a sua evolução ao longo do seu percurso escolar"* *"vão ser futuros adolescentes e futuros adultos"* *"dar nesses casos abertura e experiências"* *" até pode ter jeito para costura"*	*"chegava a uma determinada idade e nós conseguíamos encaminhá-los"* *"cursos de educação e formação"* *"vários níveis, e era muito à base de tapetes de*	*"se o aluno tiver aquele gosto pela Expressão Plástica"* *"há imensas saídas. Sem desprimor nenhum por qualquer tipo de profissão"* *" há o imprimir t-*

IV **Contributos da EP para a inclusão (cont.)**	Contributo da EP para uma profissão e inclusão na sociedade (cont.)	*sociedade"* *"conseguiram sentir-se úteis à sociedade"* *"deu um programa na televisão, […] tinha tido muitas dificuldades na escola, […] considerado como um dos melhores a nível do mundo a fazer pranchas"* *"porque é uma arte … porque houve estimulação"* *"ali, não se sente diferente"* *"através da parte plástica, das artes plásticas, temos uma pessoa com sucesso"* *"a experiência com a Expressão Plástica acaba por dar sempre o contributo para*	*traço para isso".* *"as CERCI's"* *"não estou a canalizar que os inteligentes têm que ir para aqui, os médios para acolá, os deficientes para aqui"* *"eles vão ser futuros adultos"* *"não estou a ver a «Anita» de futuro […] a ter um outro tipo de trabalho que não seja ligado às expressões"* *"onde não precise de muito esforço mental"* *"no meu tempo, quando havia a escola industrial e a comercial "* *"Todas as pessoas não tinham que ser*	*"pode ter jeito para a cozinha"* *" mas para isso teve que ter uma experiência antes"* *"teve que aprender cortar"* *"teve que saber colar, teve que ter contacto com isso"* *"ter que estar por isso numa escola que tenha esses meios e que possa intervir nesses aspetos, tipo escolas profissionais"* *"estão mais vocacionadas logo diretamente para uma ocupação, para um emprego, não é, não tanto a nível académico"* *"essa experiência encaminha para a inclusão numa*	*arraiolos, jardinagem"* *"tive um aluno que até foi depois contratado pela Câmara Municipal de Lisboa que fez um curso profissional"* *"nessa área eu acho que é onde eles ainda têm mais possibilidades",* *"bem orientados até conseguem fazer trabalhos muito interessantes"* *"deu um programa na televisão com quadros e tudo lindíssimos, feitos por miúdos com trissomia 21"* *"é uma área onde eles socialmente depois podem ter uma profissão"*	*shirts"* *"há os jornais, revistas"* *"trabalha com cores e com cortes e com colas e com tintas e fazer tintas"* *"num AKI, a medir, a cortar madeiras, pintar os cenários […] há sem dúvida um rol imenso de profissões"* *"muito jeitinho de mãos"* *"rigor"* *"criatividade"* *"dedicação"* *"gosto"* *"acho que isso é o perfil deles"* *"Todos precisamos um dos outros"*

	Contributo da EP para uma profissão e inclusão na sociedade (cont.)	*qualquer profissão"*	*intelectuais"* *"eram bons serralheiros mecânicos, eram bons carpinteiros, eram bons sapateiros, tinham cursos profissionais […] isto não existe hoje nestas escolas"*	*profissão"* *"e claro, inclusão na sociedade"*	*"Nem é preciso défice…o Picasso tinha dislexia"*	
V **Formação**	Formação contínua	*"Faz todo o sentido"* *"Eu acho que deveria de ser mesmo obrigatório"* *"num curto espaço de tempo, os professores fazerem qualquer coisa"* *"não digo as ações de formação que são dadas agora"* *"o mestrado para mim foi uma*	*"acho que havia de "x" em "x" anos havia de haver uma interrupção, exatamente para essas formações"* *"Pouco a pouco e com a continuidade dos anos haver uma especialização"* *"Nesse sentido, eu acho que sim"*	*"em todas as profissões a formação contínua é importante"* *"Na nossa, claro, sendo nós transmissores de informação, e de conhecimento ainda mais"* *"temos que estar constantemente atualizados"* *"o professor tem que estar atualizado para saber esclarecer o*	*"é uma formação contínua válida"* *"em que o professor tenha a noção daquilo que de facto necessita para melhorar a qualidade do ensino"* *"o professor deve sempre estar em constante atualização, como qualquer profissão"* *"a sociedade muda"*	*"acho que sim. Porque há sempre novas técnicas"* *"o programa está constantemente a mudar"* *"mas devia ser dado disponibilidade para eu poder escolher e ser gratuita"* *"faz todo o sentido uma formação"* *"fazia todo o sentido era tu davas aulas estilo*

V **Formação (cont.)**	Formação contínua (cont.)	*janela aberta"* *"é quereres procurar, quereres encontrar mais, é o investigares, chegares a um resultado"* *"faço uma certa reflexão"* *"acho que a formação permite melhorar"* *"limar certas arestas"* *"falhas que nós temos, porque há sempre falhas, e eu acho que isso é essencial"*		*aluno"* *"com as novas tecnologias ainda muito mais [...] isso ainda foi outro instrumento, outra ferramenta que exige ao professor estar também avançado nesse nível"* *"a formação é uma ferramenta essencial para o professor"*	*"as crianças são diferentes"* *"há métodos de ensino novos"* *"os programas mudam"* *" Se não nos atualizamos, caímos no erro de fazer uma prática pedagógica péssima"* *"ser professor reflexivo e pensar muito"* *"uma formação continua válida faz com que o próprio professor esteja em constante ascensão"* *"é muito importante"*	*oito anos e depois o Estado pagava-te um ano e tu estavas na faculdade, […] o teu trabalho era faculdade"* *"ir para a escola superior de educação, e vais lá e tens desde pedagogia, as doenças novas que há"* *"quando tirei o curso não se falava em internet, nem em fax"* *"Há sempre coisas novas"*
		"Tive formação na área inclusiva na faculdade" *"Tínhamos uma cadeira que era*	*"Não"*	*"Não"*	*"A minha especialidade, a psicomotricidade é direcionada para o ensino especial"*	*"Não"*

V **Formação (cont.)**	Formação na área da educação inclusiva	*educação especial na escola pública"* *"Na formação base. De resto não tive mais"*			*"tínhamos cadeiras relacionadas com a inclusão"* *"com a importância da inclusão"* *"claro que fazia muita formação nesse âmbito"* *"Agora não tenho feito"*	
	Necessidade de formação – NEE	*"Eu tive uma criança, que tinha um défice bastante acentuado"* *"Em termos curriculares, de sala de aula, era muito difícil"* *"chegas a um ponto que precisas de pesquisar"* *"sentia necessidade de obter alguma*	*"eu própria tentei, com pessoas que eu conhecia"* *"todas as dificuldades que eu senti no primeiro ano trabalhei com uma colega"* *"acho que a formação também se ganha no dia-a-dia, com a prática"* *"à medida que a necessidade vai*	*"sinto mais necessidades de formação em casos realmente mais graves"* *"a necessidade de procurar em livros informações, fichas, coisas para… respostas para as perguntas"* *"para as situações que me vão surgindo e tento assim resolver"*	*"se for com Défice Cognitivo ligeiro, eu sinceramente não sinto"* *"o professor do ensino regular. Tem obrigação de saber o que é, qual o tipo de problemática que a criança tem"* *"tentar responder o melhor possível"* *"mas maior obrigação tem o Estado de, nessa*	*"quando sinto necessidade vou procurar uma formação nesse sentido"*

V **Formação (cont.)**	Necessidade de formação – NEE (cont.)	*ajuda"* *"Por muito que tu pesquises, nunca é nada…"* *"não sabes até que ponto é que estás a ser um bom professor no desenvolvimento daquela criança com aquelas características"* *"acho que a pessoa tem necessidade de procurar consoante o que tem na sala de aula"* *"para se enriquecer"* *"dar mais à educação"*	*surgindo e à medida das crianças também"*	*"sempre que surja alguma dúvida tento perguntar e a ver se sou esclarecida nesse ponto"*	*turma, haver outros técnicos"*	
		"pegar nas crianças que tem dentro do seu agrupamento com Défice Cognitivo e	*" trabalhei sempre muito a Expressão Plástica"* *"promove bons momentos de*	*"é fundamental para o desenvolvimento educativo"* *"e claro ajuda*	*"ele fazia uns desenhos que era uma coisa fantástica, desenhava bem*	*"a família também tem um papel importante na parte da inclusão"* *"serem eles a*

VI **Informação Adicional e agradecimento**	Informação adicional sobre a temática	*criar algo novo, algo diferente”*	*aprendizagem”* *“alegria”* *“dá satisfação trabalhar nesta atividades, a eles e a mim”*	*muito na inclusão”*	*mesmo”* *“fazia coisas lindíssimas.[…] a gente enaltecia imenso aqueles desenhos”* *“os outros miúdos começaram a ter uma admiração imensa pelos desenhos que fazia”* *“desenho, a Expressão Plástica foi o elo, ou seja, foi o promotor de inclusão”*	*aceitá-los primeiro”* *“Quanto à Expressão Plástica, devia haver mais tempo para os alunos se expandirem…”* *“para trabalharem a motricidade, a criatividade, a afetividade”* *“a aprendizagem que sem darem por isso ganham nesses momentos”*

Apêndice III

Entrevista ao grupo B (professores do 2º ciclo)

a) Guião

b) Protocolo

c) Análise de conteúdo

a) Guião

Autora do trabalho: Sara Isabel Silvestre Gaspar

Tema: O Contributo da Expressão Plástica para o desenvolvimento educativo de alunos com Défice Cognitivo em contexto inclusivo

Objetivo: Recolher dados de opiniões sobre o contributo da Expressão Plástica no desenvolvimento educativo de alunos com Défice Cognitivo em contexto inclusivo

Entrevistados: Grupo de Estudo B - (7) Professores de 2º Ciclo

Data: 31 de maio de 2012

Local: Pavilhão A – Sala A/2

Blocos Temáticos	Objetivos Específicos	Tópicos
A **Legitimação da Entrevista**	- Enquadrar a entrevista e respetivo objetivo. - Motivar o grupo de entrevistados. - Fornecer e garantir a confidencialidade à entrevista.	- Apresentação. - Razões da entrevista. - Garantia de confidencialidade.
B **Perfil dos entrevistados**	- Caraterizar os entrevistados.	- Idade. - Género. - Habilitações académicas. - Tempo de serviço. - Ano (s) de escolaridade que lecionam.
C **Caracterização de alunos com Défice Cognitivo**	- Verificar como os professores de 1º e 2º ciclo caracterizam os alunos com DC, a nível académico. - Verificar como os professores de 1º e 2º ciclo caracterizam os alunos com DC, a nível social e relacional.	- Caracterização de alunos com DC a nível académico. - Caracterização de alunos com DC a nível social e relacional.

D **Impacto educativo do uso da Expressão Plástica em alunos com Défice Cognitivo**	- Apurar quais são os momentos e situações que os professores de 1º e 2º ciclo mais recorrem à EP com alunos com DC. - Verificar o que os professores pensam sobre o recurso à EP como meio de aquisição ou consolidação de aprendizagens em alunos com DC. - Apurar quais as atividades de EP que os professores de 1º e 2º ciclo recorrem para melhorar o desenvolvimento educativo de alunos com DC. - Perceber quais são as alterações que os professores de 1º e 2º ciclo verificam no desenvolvimento educativo de alunos com DC, quando recorrem à EP nas suas aulas e ou em atividades interdisciplinares. - Perceber quais são as alterações que os professores de 1º e 2º ciclo verificam no comportamento de alunos com DC, quando recorrem à EP nas suas aulas ou em atividades interdisciplinares.	- Momentos e situações que se recorre à EP. - EP como meio de consolidação e aprendizagem. - Atividades de EP para melhorar o desenvolvimento educativo. - Desenvolvimento educativo em atividade com EP. - Comportamento em atividades com EP.
E **Contributos da Expressão Plástica para a inclusão**	- Apurar a opinião de professores de 1º e 2º ciclo sobre o conceito de escola e educação inclusiva. - Apurar em que medida os professores de 1º e 2º ciclo consideram que a EP contribui para a inclusão de alunos com DC. - Verificar em que medida os professores de 1º e 2º ciclo consideram que a	- Conceito de inclusão. - Contributo da EP para a inclusão. - Contributo da EP para uma profissão e

	experiência com EP poderá encaminhar a nível profissional alunos com DC para a inclusão na sociedade.	inclusão na sociedade.
F **Formação**	- Apurar se a formação contínua faz sentido na profissão docente e os respetivos motivos. - Apurar a formação que professores de 1º e 2º ciclo têm frequentado na área de educação inclusiva. - Verificar a necessidade de formação de professores de 1º e 2º ciclo relativamente à lidação pedagógica com alunos com NEE.	- Formação contínua. - Formação na área de educação inclusiva. - Necessidade de formação.
G **Informação adicional e agradecimentos**	- Esgotar todas as possibilidades de recolher informação relevante ao estudo.	- Incentivar a pertinência de informação adicional sobre a temática abordada.

b) Protocolo

Tema: O Contributo da Expressão Plástica para o desenvolvimento educativo de alunos com Défice Cognitivo em contexto inclusivo

Objetivo: Recolher dados de opiniões sobre o contributo da Expressão Plástica no desenvolvimento educativo de alunos com Défice Cognitivo em contexto inclusivo

Entrevistados: Grupo de Estudo B - (7) Professores de 2º Ciclo

Entrevistador: Autora do trabalho (**AT**)

Data: 31 de maio de 2012

Local: Pavilhão A – Sala A/2

Apresenta-se, de seguida, a transcrição da gravação da entrevista de grupo aos 7 professores do grupo B – professores de 2º ciclo, em que o **AT** corresponde à Autora do trabalho e **B1, B2, B3, B4, B5, B6, B7,** aos respondentes do respetivo grupo.

AT: Boa tarde!

Todos: Boa tarde!

Como já sabem, o meu nome é Sara Gaspar e esta entrevista desenvolve-se no âmbito da dissertação para apresentar no Curso de Mestrado em Ciências da Educação na especialidade de Educação Especial – Domínio Cognitivo e Motor, na Escola Superior de Educação Almeida Garrett, sob a orientação do professor Doutor Jorge Serrano.

O objetivo é apurar e recolher informação sobre as vossas opiniões acerca dos contributos da Expressão Plástica no desenvolvimento educativo de alunos com Défice Cognitivo em contexto inclusivo.

Consideramos que o vosso contributo para esta investigação será uma mais-valia e, portanto, agradecemos imenso a vossa disponibilidade para nos darem esta entrevista.

Claro que há aqui as habituais garantias de anonimato e de confidencialidade; isto significa que, por um lado, aquilo que nos disser será trabalhado em função dos objetivos da pesquisa e as vossas identidades não serão reveladas diretamente às opiniões que fazem.

Também, como é habitual nestes processos, a garantia da disponibilização dos resultados de investigação e mesmo a transcrição desta entrevista, enviar-lha-emos para fazerem algumas correções se considerarem necessária.

Gostaríamos de solicitar a vossa autorização para a gravação da entrevista, que será utilizada apenas no âmbito deste estudo e confirmamos mais uma vez, a sua confidencialidade.

AT: Têm alguma dúvida?

Todos – B1, B2, B3, B4, B5, B6, B7: Não, nenhuma.

AT: Para começar falem-me um pouco vocês: idade, género, habilitações e respetivo curso , tempo de serviço, ano (s) de escolaridade que lecionam…

B1: Boa tarde! Eu tenho 45 anos, sou do género feminino, tirei licenciatura em *Design* e Cultura Visual, tenho 18 anos de serviço e atualmente leciono aos 5.ºs e 6.ºs anos de escolaridade, principalmente turmas de PCA [Percurso Curricular Alternativo].

B2: Olá! Tenho 36 anos, sou do género masculino, sou licenciado no curso de Professores do Ensino Básico - variante em Educação Visual e Tecnológica, tenho 11 anos de serviço e atualmente leciono também ao 5.º e 6.º ano de escolaridade.

B3: Olá! Eu tenho 33 anos, sou do género feminino, tenho licenciatura de Professores do Ensino Básico – Variante Português e Inglês, tenho 10 anos de serviço e leciono aos 5.º e 6.º anos de escolaridade.

B4: Olá! Eu tenho 29 anos, género feminino, licenciatura em Ensino de Matemática, tenho 5 anos de serviço, este ano leciono ao 5.º, 6.º, 7.º e 8.º ano de escolaridade.

B5: Boa tarde! Eu tenho 35 anos, sou do género masculino, tenho licenciatura em Educação Visual e Tecnológica, mestrado em Novas Tecnologias Aplicadas à Educação, tenho 12 anos de serviço, presentemente leciono ao 5.º e 6.º ano de escolaridade e também ensino superior.

6B: Boa tarde! Eu tenho 41 anos, sou do género feminino, tenho licenciatura em Ensino na área de Português – Francês e mestrado em Literatura Infantil, tenho 17 anos de serviço, atualmente leciono ao 6.º ano de escolaridade.

B7: Olá! Eu tenho 42 anos, sou do género feminino, tenho licenciatura em Ensino de Matemática, tenho 17 anos de serviço, leciono ao 5º, 6º e 7º ano de escolaridade.

AT: Como caracterizam os alunos com DC a nível académico?

B1: Os alunos com DC são alunos com uma baixa autoestima e pouca autoconfiança.

AT: Sim, mas mais a nível escolar, como os caraterizam?

B1: São alunos que se nota que são diferentes, mas na nossa disciplina - EVT- não se nota muito a diferença, por vezes até são ótimos alunos. Temos por exemplo o caso do João [nome fictício de um aluno], que nas outras disciplinas tem níveis negativos e na nossa tem nível 4.

B3: São alunos com dificuldades de integração, com algum… fraco rendimento escolar.

B2: Eu concordo, são alunos que em certas disciplinas nota-se um fraco rendimento, mas nós em EVT não notamos tanto isso, talvez falta de comunicação, mas eles trabalham e alguns muito bem.

B4: Eu não consigo dizer-te muito, porque normalmente os alunos com DC são tirados das minhas aulas porque a minha disciplina - matemática – normalmente os alunos têm essa disciplina à parte, são logo tirados.

AT: Pois, mas há casos menos graves, os défices cognitivos ligeiros que são abrangidos pelo despacho normativo 50 e esses vão às aulas de matemática, certo? Podes associar a tua opinião em relação a esses alunos.

B4: Então esses alunos são os mais fracos, a nível académico precisam de muito apoio e muito empenho.

B5: Tem dificuldades. São alunos muito fracos, com muitas dificuldades. Nota-se perfeitamente, é uma diferença enorme em relação aos outros alunos, sem dúvida.

B6: Eu acho que são alunos mais introvertidos, regra geral, ou então o contrário, muito ou vai… é do oito ao oitenta. Mas podem ser muito introvertidos, e que acabam por não participar nas aulas, e não seguem as aulas, ou então o contrário, são alunos perturbadores que acabam por prejudicar as aulas. Muitas dificuldades em acompanhar as aulas, nota-se um olhar completamente perdido, muitas vezes estão perdidos, e necessitam de mais atenção, mais... e mesmo a nível afetivo. Muitas vezes o nível afetivo e as amizades são muito importantes para essas crianças.

B7: Eu digo que são alunos mais fracos que os outros, têm um ritmo de trabalho mais lento que os outros, é impossível não comparar, pois demoram mais tempo a perceber e claro aplicar os conceitos, fazer associações… É como a entrevistada número 6 diz, parece que têm um olhar apático, meio perdidos quando se explica alguma coisa.

AT: Como caracterizam os alunos com DC a nível social e relacional?

B1: Pois como já tinha dito, são alunos que têm uma integração na turma mais difícil e digo outra vez, noto uma baixa autoestima, falta de confiança ou falta de autoconfiança.

B2: Mas estes alunos têm comportamentos diferentes dentro e fora de sala de aula. Não só de disciplina para disciplina. Nós não notamos tanto – em EVT – e nas outras nota-se, porque são alunos que à partida são… tímidos, envergonhados, têm medo de participar… Exatamente, tudo por causa disso. Mas muitas das vezes são líderes lá fora. Pelo mau comportamento e pelos outros seguirem. Há por exemplo o caso de um aluno que é assim. Ele lá fora é líder, … porquê? Porque ele ali consegue disfarçar as dificuldades que tem Dentro da aula fica envergonhado, não participa, às vezes torna-se até um bocado ameaçador aos outros no tipo de não querer participar e estar a desviar o olhar para os outros e: "Ah, não quero participar e tal, responde o não sei quantos.". Pronto, lá está, porque não se quer envergonhar perante a turma, por lá fora ser líder, percebes. E ali ficava diminuído se respondesse mal, se não sei quê e acontece muitas vezes isso: Portanto, há vários tipos de caracterização.

B3: Eu acho que têm as duas vertentes. Podem ser tímidos, podem ser envergonhados e podem ser agressivos, depende muito da criança. No contexto fora de sala de aula podem ter estes dois tipos de comportamento.

B2: E até mesmo dentro de sala de aula, o aluno ser agressivo, muitas vezes, para desviar as atenções dele.

B1: É isso é, nós temos um bocadinho disso nas turmas de PCA.

B7: São alunos com algumas dificuldades de integração, sendo mais notório com os seus colegas, pois como já disseram eles normalmente são tímidos e nota-se que são mais infantins. Só falam quando solicitado e por vezes nota-se que têm medo de responder, por vários motivos, porque têm medo de estar errados e com medo que os outros gozem com eles.

B5: Por norma têm alguma dificuldade em socializar e relacionar com os colegas da turma. Mas dependendo da turma em que eles estão inseridos, dependendo também do próprio

PCT [Projeto Curricular de Turma], a forma como o próprio DT [Diretor de Turma] lida com esses casos… bom, há aí uma série de variáveis que podem influenciar, sem dúvida a forma como esses miúdos são integrados na turma.

B6: A experiência que eu tenho com esses alunos é que realmente são menos autónomos e precisam mais do adulto. Falta de autoconfiança, falta de autoestima, e quando essas características são reforçadas, esses alunos acabam sempre por evoluir. Mas são alunos que necessitam de atenção. Mesmo aqueles que se portam mal, devido ao Défice Cognitivo, precisam sempre de ser balizados, e eu acho que isso é fundamental para nós termos algum sucesso com eles. É fazer-lhes acreditar que eles são capazes. Podem não ser capazes de chegar ao patamar, ao terceiro patamar, mas chegam ao segundo. E isso é que eu acho fundamental, é que eles perceberem que cada pessoa tem a sua capacidade, nós não podemos ser todos iguais. Há pessoas que são melhores numa vertente e outra regra geral, para mim, esses alunos são muito bons no desenho, muito bons. E têm uma sensibilidade fora do normal, que muitos não têm, que eu por exemplo não tenho.

B4: Não sei, acho que para além disso… sinto que têm falta de iniciativa, mas depois de tudo o que disseram acho que está…

AT: Em que momentos e situações recorrem à EP com alunos com DC?

B1: É assim. Na minha situação e dos professores de EVT a resposta é um bocado difícil, não é, porque somos professores de EVT. Eu respondo que é sempre.

B2: Mas nem sempre os trabalhos de EVT são com uma vertente prática total. E quando há trabalhos mais teóricos, mesmo para esses alunos nós tentamos ter uma vertente mais prática, ou pelo menos uma vertente em que seja teoria e prática logo de aplicação, não haver uma aula inteira de exposição em que o aluno dispersava e que não entende nada, e assim tem um pequeno período de teoria e um pequeno período logo de prática para aplicar aquilo que ouviu e que lhe foi transmitido.

B3: Eu recorro à EP principalmente para eles aprenderem e interiorizarem novo vocabulário, no sentido de ir ao encontro das suas expetativas. Estou-me a lembrar por exemplo das profissões. Cada um – uma situação prática, cada um desenha a profissão que tem, que desejaria ter, e ao mesmo tempo escrever uma frase para ilustrar, pelo menos a frase, a palavra que lhe diz respeito. E alguma coisa fica, de facto.

AT: Mais algum exemplo ainda que te lembres?

B3: Sim, as datas comemorativas, por exemplo. O *Halloween*, o Natal, até por acaso uma obra de leitura extensiva, que por acaso tinha seis personagens, e cada um, a partir da leitura da obra, desenhou a maneira como visualizou a personagem, a sua própria interpretação.

B4: No meu caso é mais em termos de geometria. Só na área da geometria é que dá porque nos outros caso normalmente é mais complicado. Muito mais a partir do 8.º ano, em que é tudo muito teórico, é tudo resoluções. Pronto, mas no caso da geometria dá sempre, para fazer construções de sólidos, a parte da geometria em que se fala de ângulos, quer seja cossenos, tangentes, essas coisas todas dá tudo para fazer qualquer coisa de Expressão Plástica para eles perceberem...

AT: E notas que percebem melhor?

B4: Sim, sim, percebem melhor sem dúvida.

B5: É mais fácil trabalhar com eles utilizando as expressões, não é. Eles conseguem exteriorizar-se mais, conseguem mostrar mais aquilo… aliás, as mensagens que querem transmitir, porque a nível escrito e a nível verbal alguns deles têm alguma dificuldade, não é, e então através do desenho, através de trabalhos manuais eles conseguem de facto exteriorizar-se mais.

B6: Guiões de leitura, a fazer cartaz, por exemplo, eles leem um capítulo e muitas vezes eu peço para eles ilustrarem. Eu regra geral, no quinto ano, e ainda no sexto, peço ilustrações. Há um trabalho que eu peço que é cópia, que esses alunos também conseguem fazer a cópia, mas a cópia tem que estar sempre seguida de uma ilustração. Regra geral esses alunos são os que mais gostam de fazer a cópia porque a seguir vem a ilustração. E são ilustrações muitas vezes que… com muitas cores, que se nota uma grande sensibilidade, não estou a falar do traço, porque eu isso não percebo nada e acho que não é por aí que se avalia, mas têm gosto em fazer aquilo. Para esses alunos muitas vezes, por exemplo, o significado de uma palavra, em vez de pedir um sinónimo eu peço para desenhar. Autobiografias, por exemplo, eu faço autobiografias com eles e… mas este ano como tinha dois alunos NEE's – 3/2008, esses alunos, eles próprios perguntaram-me se determinado capítulo em vez de meter uma fotografia, podia ser um desenho. E eu disse que sim. E aliás, estão muito mais giros que os outros, pelo menos eu acho.

B7: Recorro à EP para dar certos conteúdos de geometria e muitos outros, sempre que é possível, pois sei que isso os vai motivar.

AT: O que pensam sobre o recurso à EP como meio de aquisição ou consolidação de aprendizagens de conteúdos em alunos com DC?

B1: Eu acho que através da Expressão Plástica eles chegam mais rápido ao objetivo para aquilo que estão a aprender.

B2: O manuseamento, a parte manual de tudo o que eles estão a fazer permite com que também seja um ensinamento e que consiga, em vez de ser só a vertente deles estarem a aprender alguma coisa só com o sentido da audição, de ouvir e de apreender aquilo que estão, é estar também a utilizar mais outro sentido, que são as mãos, a prática, e que complementa por… vamos por isto por outras palavras, parece que estão a aprender por dois canais diferentes, em vez de ser só por um, percebes. E acho que isso é: uma aprendizagem complementa a outra e eles consolidam melhor aquilo que estão a fazer.

B1: Tanto que eles gostam muito de manusear materiais como o barro, a plasticina, a pasta de modelar, todo esse tipo de materiais. Eles ficam logo muito mais entusiasmados quando tu dizes: "Agora vamos fazer um trabalho e vamos recorrer a esta material.". E eu acho que o contacto com os materiais é muito importante para tudo, para exteriorizar sentimentos, aprender, consolidar conhecimentos, é mesmo muito importante.

B3: Eu estou a lembrar-me novamente das profissões. Determinados pormenores como por exemplo, o vestuário, exatamente. Olha, ainda há tempos estive a fazer uma atividade com os percursos. Eles tiveram que desenhar-se a si próprios como estavam vestidos naquele dia e depois descreverem. E foi engraçado, depois foi um conteúdo testado em teste e quase todos conseguiram desenvolver a estrutura.

B4: Embora muitas vezes não tenha tempo para eles mexerem, para serem eles a criarem os próprios materiais, o que faço muitas vezes, é que sou eu que os crio e levo para a sala de aula. Então o que é que acontece? Na matemática o que acontece é que visualizam aquilo que aprendem na teoria, então claro que é muito mais simples visualizar do que se transmitir qualquer coisa que está a acontecer e que matematicamente é explicado assim, enquanto que se eu levar um objeto que eles podem visualizar, tentar dizer-lhes: "Olha, isto acontece porque está aqui", é muito mais fácil, como é óbvio. Muitas vezes é mais fácil até dar a teoria, portanto explicar matematicamente porque é que aquilo acontece é complicado, e depois então – como dizia há bocadinho o entrevistado número 2 dizia – ir pelo outro lado, portanto enveredar pelo outro canal, e eles perceberem que aquilo acontece assim porque na realidade têm aquele modelo, ou seja, o manuseamento, o tocar, o ver, o desenhar, o construir ajuda a adquirir e consolidar conhecimento.

B5: Se estiver bem integrado, portanto, esta Expressão Plástica se estiver bem integrada na continuidade dos conteúdos que eles aprendem, por exemplo em outras disciplinas, se estiver bem integrado, eu acho que é fantástico e consolida sem dúvida o conhecimento. Agora, se eles aprenderem alguma coisa e depois apresenta-se algum trabalho de Expressão Plástica que não tem nada a ver com aquilo que eles aprenderam, aí não faz sentido, pronto, é só mais uma atividade. Mas para consolidar, se estiver bem estruturado, se a estrutura do conhecimento estiver mesmo bem planificado, sem dúvida que resulta, e resulta bem.

B6: Eu recorro muito. Vou fugir um bocadinho ao tema da Expressão Plástica, mais às artes em si. Músicas, escrever a partir da audição de música. Escrever a partir de um quadro de um pintor, a partir de um desenho, a partir de uma fotografia. E regra geral, muitos desses alunos que têm muita dificuldade em construir um texto, porque não sabem, porquê: "E *stôra*, vou falar sobre o quê?", o facto de estar uma imagem ou um quadro, eles acabam por visualizar uma determinada cena, eles acabam por conseguir escrever, e conseguem perfeitamente e muitas vezes o desenho permite o quê? Localizar logo de imediato a ação no tempo, no espaço, conseguem logo inventar uma personagem. Se nós colocarmos um quadro onde nós temos representado, vamos lá imaginar, dois idosos num jardim - estou-me a recordar porque eu fiz essa atividade e era um quadro com dois idosos num jardim – um dos alunos que tinha muitas dificuldades na escrita, que era 3/2008, fez-me um texto que eu não estava à espera. Para já porque a localização… a introdução estava toda lá, as duas personagens que eram os dois velhinhos… porque foi pela visualização, os dois velhinhos, o tempo ele também colocou que era um dia soalheiro porque estava sol, ele viu pela imagem, depois havia pássaros. Acabou por fazer uma descrição. E tanto… para esses alunos acaba por facilitar, e para os outros eu acho que é excelente também essa ajuda. Isso eu recorro bastante.

B7: Sinto que a Expressão Plástica torna-se importante para motivar os alunos quer na aquisição e também na consolidação, sempre que recorro a alguma atividade que envolva materiais diferentes e que eles possam recortar, colar, construir eles gostam sempre mais, mostram muito mais interesse e isso reflete-se nos resultados que são sempre melhores.

AT: Que tipo de atividades de EP recorrem para melhorar o desenvolvimento educativo de alunos com DC?

B1: O corte, recorte, dobragem…

B2: Mas olha que isso depende também do Défice Cognitivo…

B1: Pois, exato, depende. Mas até independentemente do Défice Cognitivo, eu noto muitas vezes que o corte, o recorte, o dobrar, o simples facto de fazer uma dobragem, os miúdos chegam aqui ao 5.º ano com ou sem Défice Cognitivo e outras NEE, não sei se vocês notam a dificuldade que eles têm em recortar, dobrar, muito por aí. A pintura, quando chegam aqui parece que nunca viram um pincel, adoram quando dizemos que vamos pintar com tintas e pincel e uma vez mais os trabalhos em modelagem, com a plasticina, massa de modelar, o barro, mas nota-se mesmo que é uma área que na generalidade é pouco trabalhada e deveria ser mais trabalhada para o desenvolvimento educativo e global dos alunos.

B2: Eu acho que depende do Défice Cognitivo. Se for um mais grave talvez a pintura, que é uma coisa que é mais, que é mais… todos nós ao fim ao cabo, até os macaquinhos pintam, não é. E é verdade. Os elefantes, com a tromba, toda a gente pinta. E é uma coisa inata e eles sentem-se muito mais à vontade e depois as coisas, lá está, vai-se progredindo, onde eles pintam manchas muito grandes e onde e depois começam a delinear formas, etecetera. Numa fase com miúdos com défice menos… mais ligeiro, o corte, o recorte, o manusear materiais que requeiram um bocadinho mais de precisão, coisas desse género. Agora o que os materiais podem ser diversos e as atividades podem ser diversas para o desenvolvimento educativo, obviamente que sim, eles são muito mais estimulados, sentem-se melhor e transportam esse bem estar… assim para estarem mais recetivos às aprendizagens.

B3: Comigo trabalham o corte, recorte, desenho, pintura…

B4: Aqui já é mais só o manuseamento mas muitas vezes nesses alunos o que eu tento fazer é essencialmente a pintura, porque… ou então a correspondência. Fazerem o recorte de qualquer coisa e tentarem fazer corresponder. Tenho a construção mas normalmente sou eu que faço porque o tempo é curto.

B5: Ora bem, utilizamos o desenho, a pintura, podemos utilizar também… portanto, que os alunos trabalhem com materiais com uma plasticidade mais, portanto a plasticina, por exemplo, o barro, em que eles através das mãos, não é, conseguem produzir objetos tridimensionais… portanto e isso também ajuda-os a conhecer um pouco o espaço, portanto e ajuda-os a ter noções espaciais, a lateralidade também. Tudo isso é desenvolvimento educativo e nesses alunos mais desenvolvimento se nota.

B6: Olha, fizemos o «Estendal da Poesia», foi um estendal… quando eu tive essa ideia, porque eu acho que a poesia, mesmo para os adultos, é pouco conhecida, ou então é aquele tipo de texto que tem que se ter uma determinada sensibilidade, eu sou de opinião

que esses alunos, que têm Défice Cognitivo, regra geral são mais sensíveis, pela experiência que eu tenho, a todos os níveis, mesmo aqueles que se portam mal e muitas vezes é porque são… têm os sentimentos muito à flor da pele. E esses alunos foram aqueles que me trouxeram em primeiro lugar.

AT: Explica no que consistia o estendal?

B6: O estendal da poesia foi realizado para comemorar o Dia da Poesia e tinha várias partes: primeiro eles tinham que pesquisar um poema, que eles percebessem, porque senão eu não aceitava, e tinham que explicar à turma. Esses alunos com Défice Cognitivo arranjavam ainda poemas muito básicos, que tinha a ver com a infância, mas depois sabiam muito bem explicar. E explicar porquê? Porque regra geral escolhem poemas que… nos quais eles se conseguem reencontrar, alguma parte da experiência de vida deles, pronto, eu acho que isso é muito importante. Depois disso, era no fundo divulgar esses poemas. A ideia surgiu, e com a colaboração das colegas de EVT, nós fazermos roupas em cartolina, que era para eles verem que é assim, a escrita, a leitura, a poesia, a literatura está sempre… eu acho que são artes e estão sempre ligadas às artes. E porque não então aliar à Expressão Plástica. Neste caso foi EVT, e eles, acho que eles adoraram, eles pintaram, e acho que ficou muito giro. Foi uma atividade que foi falada em Santo António dos Cavaleiros, porque se via ao longe, pronto. E eles gostaram, e aliás, eles estão sempre a pedir: "*Stôra*, quando é que voltamos a fazer?", porque eles gostaram muito. E eu acho que deveria haver mais atividades em que realmente as artes em geral, não é só EVT mas as artes em geral, principalmente com a língua portuguesa dá sempre para fazermos alguma coisa, sempre, sempre.

B7: Eu realizo fichas onde têm de pintar área, reconhecer e pintar figuras geométricas. Em interdisciplinaridade aqui com EVT fizeram as figuras geométricas e construíram um mobile com as figuras pintadas de cores giras, adoram a atividade e eu também adorei o resultado final, ficaram muito lindos. O 5º ano também construiu jogos matemáticos. Vou explicar… a ideia já nem me lembro, surgiu de uma conversa… Depois numa reunião de Conselho de Turma de PCA, onde em interdisciplinaridade com matemática, educação tecnológica, introdução às tecnologias de informação 1 [ITI1], planificamos a atividade de modo a que cada disciplina pudesse contribuir com a sua parte e os alunos com a deles. E assim foi, em matemática aprenderam a jogar, em ITI1 os alunos pesquisaram os objetivos do jogo, os materiais, quem o criou, as regras, etecetera. Depois em ET e EVT analisaram os materiais que necessitavam para construi os jogos e com o apoio de todos construíram e realmente foi um sucesso. Eles andavam excitadíssimos com os trabalhos. Resultado de todo este

trabalho cooperativo, as notas subiram, eles andavam motivados o que nestas turmas de PCA com tantos alunos com tantas dificuldades é difícil.

AT: Descrevam as alterações que verificam no desenvolvimento educativo de alunos com DC, quando recorrem à EP nas vossas aulas e ou em atividades interdisciplinares?

B2: Em EVT, nós temos os melhores resultados, sem hipótese… mesmo em termos só de aproveitamento nós temos os melhores resultados. Muitas das vezes, e numa aula de EVT, é complicado para quem vem de fora perceber quem é que ali é… tem Défice Cognitivo ou não. Todos, normalmente, todos conseguem fazer o mesmo trabalho e as coisas são integradas de uma forma plena. Portanto, só por aí se vê que em Expressão Plástica o desenvolvimento educativo é igual ou semelhante a qualquer aluno com e sem Défice Cognitivo.

B1: Não acrescento nada, o meu colega disse tudo.

B3: Muito maior, ficam muito mais motivados, muito mais autónomos, até mais afáveis e procuram mais a nossa ajuda. E é uma forma também, enquanto eles estão a desenvolver a atividade, de nós próprios os conhecermos melhor. Têm outro tipo de conversa, outro tipo de à vontade, são momento excelentes de desenvolvimento, de aprendizagem, os alunos até percebem melhor o que transmitimos, ficam mais recetivos.

B4: Eu noto a rapidez da compreensão, a rapidez com que aprendem e com que percebem e como conseguem a seguir voltar a repetir o mesmo exercício com muito mais facilidade, ou conseguem transmitir aquilo que conseguiram perceber, é muito mais rápido.

B5: Evoluem. Não é uma evolução notória, não é. Não é algo que… mas para estas crianças o pouco é muito, o pouco pode ser muito. E passo a passo, no fundo, não é, eles acabam por… devagarinho, vão conseguindo, vão conseguindo, isso também os motiva. Claro, a motivação é muito importante para eles. Pronto, mas passo a passo eles vão conseguindo fazer. Mas as alterações não são assim como do dia para a noite, não há assim uma alteração muito grande. Mas notam-se pequenos passos e pequenos degraus que vão sendo superados, sem dúvida.

B6: É assim, eu acho que a nível académico, como é óbvio… é assim, se nós pensarmos que nós quando começamos a aprender a ler nós nunca podemos dissociar a palavra da imagem. E no primeiro ciclo – apesar de eu nunca ter lecionado no primeiro ciclo – penso eu que eles colocam o carro e depois ao lado colocam a imagem, pronto. E para estes alunos

muitas vezes também é fundamental para nós percebermos, e para eles perceberem. Aliás, nós também adultos necessitamos disso. Acho que acaba sempre por facilitar, a imagem relacionada depois com a palavra, sempre. E muitas vezes, aliás, eu não sou professora de matemática mas quando leciono estudo acompanhado e eu me concentro mais nesse aluno, na matemática recorre-se a quê? Em vez de eles fazerem as continham e estar ali só o número, eu muitas vezes digo assim: "Olha, então desenha, vamos lá desenhar os berlindes num saco.", e os alunos chegam lá. É outra forma de chegar à mesma meta do que os outros alunos que só olham para o algarismo. O que sem dúvida nenhuma a Expressão Plástica os ajuda a desenvolver, pois sentem que são capazes tal como os outros, talvez por outro caminho, mas sente que são capazes e fomenta-lhes a confiança e prazer por saber mais.

B7: Como já disse noutra questão dos jogos matemáticos, os alunos na generalidade ficam mais motivados. Quando lhes digo que depois da matéria vão construi um sólido ou pintar algo, ui… é como se houvesse um interruptor e eles ligam-se. Vejo isso nos olhares e na pré disposição para trabalhar nessas atividades e como já tinha dito, tal motivação reflete sempre mais sucesso.

AT: Descrevam as alterações comportamentais que verificam nos alunos com DC, quando recorrem à EP nas vossas aulas e ou em atividades interdisciplinares?

B3: Tornam-se muito mais amáveis, tornam-se mais motivados, mais… eu acho que afáveis é um sinónimo do que já disse, mais descontraídos, libertos – libertos é a palavra.

B1: Concordo com tudo o que a excelentíssima minha colega, entrevistada número 3, acabou de dizer.

B4: E aquela rapidez que eu falava há bocadinho, associa-se muito à iniciativa que ganham… eu acho que sim, ficam mais motivados por perceberem melhor que conseguem, já conseguem participar por iniciativa própria.

B2: E eles ficam mais… à vontade, aqui têm liberdade para se expressar, exprimir o que sentem, ora umas vezes livremente, ora outras vezes com um tema e eles e nós vamos conversando com eles e nota-se que eles ficam mais integrados.

B5: Ficam mais integrados. Mais extrovertidos, possivelmente. Eu concordo plenamente com o entrevistado número 2.

B6: Mais concentrados, mais motivados, isso sem dúvida alguma. Mais motivação, também porque eles conseguem ver que chegam lá também, doutra forma. E é assim, demora mais

tempo mas o objetivo, o objetivo é chegarem lá e eles conseguem, conseguem perfeitamente.

B7: Pois eu também acho que eles ficam mais extrovertidos, mais soltos. Gostam imenso de trabalhar em grupo, há mais conversa do que numa aula normal, mas é uma conversa… quero dizer… um ambiente saudável e eu também converso com eles, até acho que foi a entrevistada número 3 que comentou isso há pouco, são nesses momentos que há mais aproximação, dá-nos a possibilidade de os conhecemos melhor e eles a nós, acho que é um sentimento recíproco e bastante importante.

AT: Qual é a vossa opinião sobre o conceito de escola e educação inclusiva?

B1: Eu concordo com a escola inclusiva mas neste momento acho que não existe escola inclusiva.

AT: **Mas qual é a tua ideia sobre o que é a escola e a educação inclusiva, o que é isso para ti?**

B1: É uma escola igual para toda a gente, não é, seja alunos com problemas, e até com deficiências graves. E tenho conhecimento de escolas onde já estive com… ditas inclusivas mas eu não concordo, na verdadeira aceção da palavra, que é, não são inclusivas coisa nenhuma. Porque as crianças continuam a andar sozinhas, e continuam a andar acompanhadas com funcionárias, e são só inclusivas porque se calhar têm uma Unidade de Multideficiência e estão numa sala à parte, dita à parte, não é. E não digo que não tenham os orientadores, os educadores lá com eles, que não façam um bom trabalho, não é isso que eu estou a dizer. Mas para mim inclusiva é tudo e pronto.

B2: A escola inclusiva é a escola igual para todos, é isso mesmo. É um projeto que, teoricamente é muito aliciante e… só que posto na prática as coisas não funcionam porque não há meios para que… para por o projeto, ou para implementar o projeto como ele devia estar implementado. E depois é a tal coisa de "construir omeletes sem ovos". É tudo muito bonito no papel, as coisas até eram capaz de funcionar, não com certeza como estão no papel mas depois fazendo alguns ajustes pela experiência prática.

B1: Embora já demos de facto um grande salto, porque se vocês se lembram – vocês não saíram também há tanto tempo da escola – nós não tínhamos nas nossas escolas aquilo que existe agora, não é. Eu vim de uma escola onde tínhamos seis autistas, isto era impensável quando eu andei no liceu ver… por acaso eu tinha uma professora numa

cadeira de rodas, mas não era muito frequente, nem ver alunos. Acho que já se… pronto já, de facto já se conseguiu alguma coisa, mas ainda não é a inclusão.

B2: Mas uma coisa… mas aí não está a ser igual para todos, está a ser igual para alguns. A inclusiva é igual para todos, e para todos temos que ter capacidade para aceitá-los e tê-los todos.

B1: Basta olhares para esta escola. Esta escola não pode, mesmo que queira, não pode ser inclusiva, porque ela fisicamente, fisicamente, a escola física não tem acessos.

B3: Só se tiverem aulas nos blocos cá em baixo.

B2: Pois, mas isso cá está, já está a limitar. Não pode ir à biblioteca, por exemplo, um aluno que tenha dificuldades motoras, não há elevador, não há nada, só por aí… não há meios.

B7: Tinha que haver uma reestruturação.

B2: E mesmo, mesmo recursos humanos. Não falar só das infraestruturas. Muitos recursos humanos que são deficientes.

B5: E depois também um pouco a mentalidade, atenção. Recursos humanos, a mentalidade… porque uma escola que tenha infraestrutura e recursos humanos suficientes para a resposta, não é, se não tiver uma mentalidade aberta também para este tipo de situações de problemas não há abertura e vontade, também não vai lá.

B3: A escola inclusiva, como toda a gente já disse, é uma escola igual para todos, seja branco, seja preto, tenha duas pernas, não tenha duas pernas, tenha dois olhos ou não tenha dois olhos. É uma utopia, não existe. Não existe. Foi criado por teóricos, como a maior parte das coisas que se passam hoje em dia, todos os Decreto-Lei ou despachos que saem são criados por teóricos, por secretários, que não vivem a realidade.

AT: Mas por exemplo, na tua sala de aula não tentas incluir todos os alunos?

B3: Tento incluir mas não sou capaz.

AT: E porquê é que sentes que não és capaz?

B3: Porque não estou à altura, não tenho formação, não fui trabalhada nesse sentido, a minha sociedade não me trabalhou nesse sentido, até como ser humano, porque isto é tudo muito bonito nós dizermos que não somos racistas nem que fazemos diferença mas fazemos. Acho eu que continuamos todos a fazer. E eu lembro-me que quando estive numa escola, tínhamos lá um aluno que era autista, eu não sabia lidar com um autista na minha

sala de aula. Eu não sabia sequer para fazer um teste adaptado à deficiência do aluno, eu não sabia o que estava a fazer, nunca ninguém me ensinou.

B4: Eu estou um bocadinho de acordo com a entrevistada número 3. Acho que mais do que a tal história de rampas e etecetera… a escola até poderia ter rampas mas eu continuo a achar, para mim, a escola inclusiva era aquela escola em que eu conseguia entrar dentro de uma sala de aula, ter vinte alunos, e tentava aproveitar, se calhar até aqueles que são ditos alunos normais, tentava aproveitar as aprendizagens desses para conseguir recuperar os alunos com Défice Cognitivo. E eu não consigo fazer isso. Quer seja por falta de tempo, quer seja por… porque não tenho formação para isso, porque não me sinto preparada para isso. Para mim a escola inclusiva era isso. Não é só dizer: "Sim senhora, aceito aquele meu aluno dentro da sala de aula, trato-o igual aos outros". O problema não é tratar o aluno da mesma forma, é conseguir pô-lo no mesmo patamar que os outros.

B2: Mas atenção. Mas tu não podes por só no mesmo patamar dos outros. Porque uma escola inclusiva também tem que incluir um sobredotado e saberes lidar com ele. Não podes por ninguém ao patamar de um sobredotado, podes é lidar com ele.

B4: Mas eu queria saber aproveitar as aprendizagens duns e doutros para conseguir elevar aqueles que têm Défice Cognitivo e os outros… mas é que eu não consigo.

B3: Nós não podemos encarar um aluno com uma deficiência, ou um aluno que seja sobredotado. Ele não é igual aos outros.

B4: Quanto às adversidades que estavas a falar, os outros alunos… isso é outra coisa que eu acho que… os outros alunos nós também devíamos conseguir educar os outros – aquela exclusão que há bocadinho estávamos a falar – nós também devíamos conseguir educar os outros para incluir, não é.

B2: Mas deixa-me ainda pegar numa coisa. Pois muitas das vezes a informação dos alunos não nos chega … e muitas das vezes nem a família ainda fez o despiste do que é que o miúdo tem… nem há condições para o fazer. Quantos alunos nós temos aqui em que: "Eh pá, devia ter ido à consulta de Santa Maria, não foi, anda medicado…". Muitas das vezes as situações também chegam à nossa sala de aula e nós nem podemos perceber se temos formação ou não porque nem o miúdo ainda vem diagnosticado com realmente o que é que tem.

B1: Mas deixa-me só dizer uma coisa. Em relação ainda a uma aluna nesta escola, ela mudou de turma justamente por causa disso, por os miúdos não a aceitarem como ela era, e

ela acho que foi bem aceite nesta turma, pois a mentalidade desta turma estava mais aberta a este tipo de alunos.

B6: Independente das vossas opiniões, eu digo que sou completamente a favor da escola inclusiva. Isso não tenho dúvida nenhuma. Acho que acaba por… Acho que é escola para todos, mas é mesmo para todos. E acho que todos aprendemos uns com os outros, isto é sociedade. Uns têm umas coisas boas, as coisas más também servem para aprender… Eu acho que é fundamental, fundamental. E aliás, eu acho que ainda há pouca inclusão, infelizmente.

B7: A minha opinião vai de encontro à da entrevista número 6, a escola inclusiva para mim é a escola que inclui todos os alunos, com NEE, de raças diferentes, religiões diferentes, etnias e aqui nesta escola é bem notório. A educação inclusiva é feita dentro das salas de aula e também deve ser feita em casa e primeiro ainda… eu acho que deve ser feito dentro de nós. Acho que todos concordam que dá muito trabalho educar onde há tantos níveis, tanta heterogeneidade e multiculturalidade dentro das salas, mas é muito gratificante chegar ao fim e verificar as diversas evoluções dos alunos.

B2: É verdade, eu concordo.

B7: Pois, mas eu acredito e por experiência, que com muito trabalho, empenho e profissionalismo se consegue sempre melhorar.

B2: Quando há vontade e amor à camisola.

B7: Pronto, acho que é isso… a escola e isso, educação inclusiva é para todos e com muita vontade e muito trabalho da nossa parte.

AT: Em que medida consideram que a EP contribui para a inclusão de alunos com DC?

B5: A partir do momento em que a disciplina de EVT é uma disciplina mais prática, não é, logo aí eles… a tendência é participarem mais e colaborarem mais nos trabalhos. Esta é a minha opinião. Logo está a contribuir para a inclusão.

B2: Contribui, contribui também por EVT ser uma disciplina que permite atividades que não são de tanta exposição, diferenciadas e que não se dão à exposição. O aluno não precisa de se mostrar perante os outros. Não… é claro que quando há situações teóricas, há perguntas e há dúvidas e etecetera, mas quando se passa à parte manual, eles podem estar ali a trabalhar tranquilos sem se exporem à turma e a desenvolver os trabalhos que têm a

desenvolver sem terem muito depois o aspeto crítico dos outros, e ali estão também muito mais à vontade.

B3: Acaba por ser também um escape…

B5: Aqui também podemos jogar com … desculpa interromper – também podemos jogar isso, ou seja, eles estão a fazer o trabalho deles, colocamos outro aluno a trabalhar também, e acaba por haver ali uma integração, uma interajuda… e a inclusão do aluno na própria turma e nos trabalhos da turma.

B3: Eu encaro como sendo um escape. É a sua autoexpressão, ali pode exprimir-se de facto como é, e como pensa, e como sente. E isso ajuda a mostrar-se e eu acho que, ao fim ao acabo, acaba também por se mostrar, não perante… por se revelar, não perante uma turma, mas perante o professor. E acaba por transmitir mensagem se nós soubermos interpretá-las devidamente… isso ajuda na inclusão.

B2: E ele ali, quando se expõe, já se expõe com o à partida que já vai ter sucesso naquilo que vai expor, porque o *feedback* do professor é completamente diferente, porque é dado individualmente com o aluno. Lá está, não há a tal exposição e normalmente quando o aluno tem o trabalho realizado, é quando o trabalho… como isto é uma aula prática, não tem depois aquele período de avaliação final como um teste, não é, em que é uma avaliação que vai sendo contínua, o miúdo vai tendo o *feedback* do professor e vai logo conseguindo superar as suas pequenas dificuldades passo a passo, e quando o trabalho é realizado final, ele já tem a garantia, entre aspas, que tem ali um trabalho de sucesso, um trabalho positivo. E ele aí já não tem a mínima preocupação de se expor perante os outros, porque sabe que o trabalho dele ali está consolidado. A sua autoestima sobe, o trabalho melhora cada vez mais e a inclusão vai-se fazendo a par com o trabalho.

B1: Claro que contribui, até porque… cá está, a parte da inclusão na turma, como o entrevistado número 2 já disse, e até a nível do que falamos há bocado, da autoestima, da confiança nele próprio, do saber fazer…tudo isso contribui para a sua própria inclusão e inclusão dos colegas, da turma.

B4: Eu acho que facilita, se eu acho que torna mais rápida a compreensão dos alunos, e porque é um trabalho que normalmente exterioriza mais do que aquela resolução de qualquer coisa que é feita individualmente, normalmente dá aso a que haja mais trabalho de grupo. É óbvio que a confiança do aluno acaba por ser completamente diferente. Eu acho que a Expressão Plástica dá muito aso a que haja trabalho de grupo. Como é uma coisa que exterioriza muito, portanto, não é limitada ali a uma folha de papel, a uma caneta ou um

lápis, acho que acaba por haver uma apreciação do outro que está a ver, que olha, que dá uma ajuda, que dá uma ideia, acaba por haver mais inclusão do que numa aula normal.

B2: Mas atenção, isso também é um pau de dois bicos, porque quando o aluno não está incluído na turma, eles marginalizam-no, marginalizam-no no próprio grupo e ali como é um grupo mais pequeno e mais restrito, ele mais se sente marginalizado ainda do que por uma turma inteira.

B6: Ah, mas contribui sempre porque eu acho que é uma ajuda para eles. Por exemplo, enquanto alguns alunos que não têm Défice Cognitivo, nós podemos perguntar: "Então o que é que acharam desta história?", eles acabam por poder responder. O facto de pedir a estes alunos com Défice Cognitivo: "Desenha-me então o que tu gostaste mais nesta história.", é a mesma coisa. Só que uns têm facilidade com as palavras, na oralidade ou na escrita, e outros vão ter mais dificuldade, e como muitas vezes eu acho que ele já está… acabam por já estar conotados como alunos com grandes dificuldades, eles se calhar acabam também por se sentir inibidos, enquanto no desenho é um momento mais íntimo deles e… na qual eles se sentem-se igual aos outros ou então melhor do que outros, melhor que os outros, ou seja, aí já não se sentem tão excluídos e como quem diz: "Eu nesta atividade consigo fazer como os outros". Consegue fazer como os outros e mais, aconteceu-me uma vez, mas não foi nesta escola, um aluno, eu fiz essa atividade, um aluno fez um desenho lindíssimo e que retratava realmente a história, e depois havia os outros que tinham feito um texto, e a partir daí fizemos uma banda desenhada. A parte da ilustração da banda desenhada foi esse aluno que fez. Só que no entanto, ele depois para construir os balões e as falas e não sei quê, claro que ele tinha muitas dificuldades e fizeram trabalho de grupo, em que uns fazem uma coisa e outros outra, foi uma divisão de trabalho e resultou perfeitamente. Trabalho em grupo, onde há cooperação, divisão de tarefas onde cada um dá o melhor de si, eles mais na área de Expressão Plástica resulta em inclusão.

B7: Eu acho que inclui obviamente, na medida em que se consegue trabalhar mais em grupo, eles conversam mais, partilham ideias… informações, pesquisam em conjunto. Quando trazem cartolinas e outros materiais… Nas atividades de Expressão Plástica, eu sinto que eles têm um à vontade diferente que numa aula normal, há mais proximidade entre eles e isso é inclusão, é trabalharem todos juntos com o mesmo objetivo. Como alguns já disseram, eles nas atividades de Expressão Plástica sentem-se igual aos outros colegas, não estão a fazer trabalho diferenciado.

AT: Em que sentidos consideram que a experiência com a EP poderá encaminhar alunos com DC para a inclusão na sociedade a nível profissional?

B1: Tudo. O manuseamento dos materiais, dos instrumentos, cria… acaba por ir criando uma apetência para os alunos, para um dia mais tarde conseguirem fazer algo de útil… Eu não sei se vocês notam, vocês devem notar – eu volto a falar outra vez na altura em que eu andava na escola. Eu aprendi a fazer circuitos de eletricidade, precisamente, e ponto de cruz, que eu quando estava grávida do meu filho fiz tudo para o enxoval em ponto cruz, olha pode ser uma opção para este tipo de alunos. Temos um clube «Reciclarte», as alunas adoram, neste clube fazem diversos trabalhos ligados à bijutaria, suporte de guardanapos no Natal, fizeram bolsas, bordaram e coseram tudo isso… este tipo de atividades é uma porta aberta para os tempo de hoje e até para irem para uma empresa.

B2: Eu acho que o que se passa é que o nosso sistema de ensino mudou drasticamente, e faz com que estas pessoas também não tenham a sua oportunidade. Não tanto pelo aquilo que elas sabem, mas pelo que o sistema de ensino depois não proporciona, porque aqui há uns tempos havia as escolas comerciais, as escolas industriais, as escolas profissionais. Acabou-se com tudo isso e, à conta dos tais subsídios, tudo são cursos, cursos que não têm saídas nenhumas, toda a gente é licenciada, e faltam aqueles trabalhos que muitas das vezes têm esta vertente manual e que são muito importantes e tão importantes como os outros para funcionar, e que, ao fim ao cabo não têm saída e que muitas das vezes as pessoas que são encaminhadas, ou os alunos que são encaminhados para estes cursos, são os ditos alunos com… mau comportamento, que não servem para andar no ensino normal, ou dito normal, quando não, quando deviam de ser realmente pessoas com estas capacidades, que desenvolvem mais a capacidade até manual e que poderiam seguir esta vertente. E claro, e depois temos as escolas comerciais… as profissionais com miúdos mal comportados que…

B1: Eu estava-me a lembrar por exemplo das CERCI's. As CERCI's, tudo o que aqueles alunos lá fazem, recorre tudo à Expressão Plástica. Ele é pintura de loiças, de cerâmica, ele é… eu infelizmente tenho um irmão que teve um acidente, não está numa CERCI mas está num centro de paralisia cerebral, embora não tenha nada a ver, mas ele vai para lá. E as coisas que eu vejo que ele faz, recorre - sem ser à música - é à Expressão Plástica porque eles fazem sempre qualquer atividade, não só nas datas comemorativas. Ou seja, o trabalho deles recorre sempre à Expressão Plástica.

B5: Eu acho que há aqui uma questão também muito importante que é a seguinte: a estruturação dos trabalhos. A forma como nós planificamos os trabalhos. Não sei, nas vossas disciplinas como é que funciona.

AT: Explica como é que funciona em EVT.

B5: Pronto, normalmente chegamos à aula com uma situação, não é… é o método de resolução de problemas, e toda essa estruturação a nível mental na criança, também, é muito importante. E em relação a esta questão que colocaste, para um futuro, eles já levam qualquer coisa estruturada… eh pá, todos os passos que eles têm que passar para resolver esse problema e outro qualquer que lhes apareça. Portanto, e nós utilizamos muito esse método. Por isso é que eu estava a perguntar se vocês também utilizam, como é que funciona…

B3: Eu… a minha disciplina é um bocadinho diferente. Eu utilizo mais a Expressão Plástica como produto final, de uma série de aprendizagens primeiro. E neste caso estou-me a referir mais ao inglês, à língua estrangeira. Primeiro há a fase de aprendizagem do vocabulário, depois há a construção frásica e depois no culminar do conteúdo é que é a atividade. Mas em relação às atividades de Expressão Plástica, então não há tantos artistas deficientes, alguns até pintam com os pés, com a boca, isto quer dizer que a arte é uma fonte de inspiração, é uma libertação. Estes alunos da maneira como trabalham nesta escola, com a experiência que vão tendo com os materiais e técnicas se forem criativos podem enveredar por uma profissão neste ramo.

B4: Olha, eu vou alhear-me um bocadinho aqui da nossa situação de escola e vou-te dar um exemplo concreto. O meu pai trabalha numa associação de apoio à criança, ou seja, a pessoas deficientes, não é só crianças, tem pessoas deficientes. Pronto, e o que aconteceu foi o seguinte: quando andava na universidade tivemos uma… numa das disciplinas foi pedido para procurarmos o que é que para essas pessoas, muitas delas têm Défice Cognitivo, e o que eu encontro, o que eu cheguei à conclusão foi que a motricidade, nessas crianças, está muito atrofiada relativamente – crianças ou adultos, em adulto ainda pior – está muito…

B1: Não foi estimulada…

B4: Claro, não foi estimulado. As crianças se calhar vai sendo estimulado desde mais cedo é mais fácil, mas a motricidade está muito atrofiada. O que é que acontece? Tudo o que seja Expressão Plástica – quando eu falo em Expressão Plástica é todas as atividades que eles têm lá – o que é que aconteceu, a associação abriu, não tinham qualquer tipo de atividades, tiveram que começar a procurar coisas para fazer. A princípio eles iam à associação da APPACDM, iam ao *atelier* de lá, as coisas eram um bocadinho desorganizadas e decidiu-se arranjar para ali uma professora com uma sala própria onde eles fazem os seus trabalhos. Claro que, adaptado a cada tipo de situação fazem… cada um faz as suas coisas. O que é certo é que desde que iniciaram essas aulas, para além de terem melhorado muito, muitos

deles claro que não passaram de uma pintura abstrata de mexida com tintas, não interessa, mas para além de fazerem um grande progresso de conseguirem pintar numa folha A4, enquanto que antigamente tinha que ser num papel cenário para não sujarem a mesa toda, agora para além de conseguirem pintar numa folha A4, temos lá… têm lá pessoas que conseguem pintar um azulejo, pintar uma loiça. Portanto é óbvio que essas pessoas hoje em dia estarão muito mais preparadas para integrar o mundo do trabalho e na sociedade. Haverá alguns casos que eu te posso dizer, pelo menos dois deles conseguem já… obviamente que não têm nenhum contrato nem nada disso, mas prestam serviços, por exemplo, nos CTT, prestam serviço de recados seja o que for a empresas, portanto a empresas que os aceitam, enquanto no início, eu posso garantir que nenhum deles estaria preparado para ir, porque eu acho que a motricidade é uma coisa que é muito desenvolvida com a Expressão Plástica. Até a própria aceitabilidade, portanto, a perceção que a pessoa tem de si própria, eu acho que é melhorada assim drasticamente. Portanto se eles ficam mais autónomos, obviamente que conseguirão integrar o mundo do trabalho de outra maneira.

B6: É assim, eu tive um aluno com muitas dificuldades e que vinha de uma família um bocadinho complicada, digamos, para não utilizar outra palavra, em que ele desenhava realmente muito bem. Depois falou-se com a colega de EVT e acabámos por encaminhá-lo para um CEF de jardinagem – e quando se houve jardinagem, dizemos assim: "O que é que jardinagem tem a ver com EVT ou com o desenho?"

B5: Faz parte do programa, horticultura, ambiente, energia, política dos 3 e 4 R´s.

B6: Pronto eu isso não sei – eu sei que o encaminhei e esse meu aluno acabou depois o CEF com sucesso, com excelentes notas e foi para a Alemanha e neste momento é desenhador de jardins. Pronto, ou seja, lá está… ah, eu aqui não sei bem em Portugal como é que isto funciona, porque ele aqui não teve saída depois. Mas é aluno que não trabalha num jardim, mas desenha-os… ele tinha realmente muitas dificuldades cognitivas, muitas mesmo. Mas conseguiu e está na Alemanha e conseguiu perfeitamente.

B7: Eu acho que para qualquer profissão todas as áreas são importantes, mas reconheço que a área da matemática não é o forte os alunos com Défice Cognitivo, embora muitos gostem de geometria. Mas a Expressão Plástica por si já é uma área mais forte, mais expressiva… pelos trabalhos que vejo, eles experimentam imensas coisas e fazem imensos trabalhos criativos que eu por exemplo se calhar não faria e sinto que eles têm muito prazer, os alunos sentem êxito nessas atividades, então acho que isso lhes alimenta a autoestima e obviamente quando acabam o 9º ano se esse for a opção deles… vão assim para cursos

mais vocacionados, assim mais ligados às artes plásticas, costura, artes florais… há tantas coisas, é preciso é que a sociedade também ajude.

AT: Acham que a formação contínua faz sentido na profissão docente? Porquê?

Todos: Sim!

AT: E porquê…

B1: Porque o professor não sabe tudo, precisa de saber sempre mais e aumentar os seus conhecimentos.

B3: Eu também acho que devemos atualizar e ampliar os nossos conhecimentos é fundamental.

B2: Eu especifico. Quando eu andei à escola, em ciências da natureza, podia ter uma resposta negativa se dissesse que Plutão não era planeta. Agora já não é. Se o professor não tivesse uma formação contínua, continuava a dizer que Plutão era planeta. Está aqui o exemplo do "B A BÁ" como o professor tem que ter formação contínua.

B4: Também é importante, e neste caso específico que estamos a falar acho que também é importante para nós deixarmos de pensar que o aluno tem Défice Cognitivo aquilo que antigamente era chamado o aluno que era deficiente, e hoje em dia deixou de ser o aluno que era deficiente para passar a ser aluno que tem necessidades educativas especiais, para passar o aluno que já tem Défice Cognitivo ou que já tem dislexia, e eu acho que isso é muito importante. Acho que deixou de ser o aluno deficiente e isso foi pela formação contínua. Temos professores mais velhos que hoje em dia já não é "aquele aluno que está à margem, que não é capaz", se calhar já se preocupam em tentar perceber algumas das respostas.

B5: Nesta profissão temos de estar em constante atualização, sem dúvida nenhuma que a formação faz todo o sentido e a todos os níveis, pedagógicos, em NEE, inclusão, tecnologias e outras.

B6: Eu acho que faz sentido porque nós chegámos a um ponto em que há sempre novidades. Os alunos evoluem, a sociedade evolui, e nós também temos que acabar por evoluir, e a formação é fundamental.

B7: Eu também acho que faz todo o sentido. O mundo está em constante evolução e nós como parte integrante e promotores de educação e… transmissores de educação faz todo o sentido que vamos… que nos vamos formando constantemente. Faz sentido para nos

atualizarmos e para darmos sempre uma resposta adequada às necessidades dos alunos a todos os níveis, quer pedagogicamente, cientificamente e claro a nível de inclusão e das NEE.

AT: Têm feito formação na área da educação inclusiva? Se sim, especifiquem?

B4: Eu não tenho feito, mas agora interessa-me fazer.

B2: Não falando só nas necessidades educativas especiais, mesmo na escola inclusiva, quando aparece alunos com alguma deficiência ou não sei quê, tenho o cuidado de procurar o que é, como é que se pode lidar, o que é que se pode fazer, atividades, etecetera.

B3: Autodidata. Autoformação e troca de experiências que também considero que é muito importante, com outros colegas, com outras pessoas de outras áreas também…

B1: E a experiência também.

B5: E ter especialistas na matéria também. Porque nós com autoformação chegamos lá mas com especialistas chegamos mais depressa.

B2: Normalmente, esta autoformação é pesquisares algo de especialista…

B5: Sim, sim, mas o tempo que nós… eu vou dizer perder mas não é perder, o tempo que nós perdemos a investigar ou a pesquisar, tu levas uma hora a pesquisar determinado assunto, com um especialista em cinco minutos acabas por perceber a ideia.

B1: A nossa experiência, e não estão aqui pessoas que tenham pouco tempo de serviço, a nossa experiências também nos vai ajudando, porque… enfim, vai-nos ensinando.

B3: E até a nossa própria sensibilidade. Nós nos apercebermos que algo se passa com determinado aluno, ou em determinada situação, e sermos nós, enquanto professores, enquanto adultos, procurarmos ajuda para esse aluno. Mas também sinto que por vezes não é suficiente.

B6: Não, tenho feito, mas sou curiosa e tento formar-me no que posso.

B7: Se um encontro de «DIS» contar, sim, pois falou-se de inclusão.

AT: Em que aspetos relacionados com a lidação pedagógica com alunos com NEE, sentem necessidade de formação?

B4: Olha, eu acho que em todos os aspetos. Eu acho que era, quer em termos relacionais, quer em termos até da própria área, da minha área específica, em matemática, porque às vezes uma pessoa até sabe mais ou menos como lidar com um aluno mas a forma como é que eu vou ensinar, o é que eu vou fazer, o que é que será mais adequado, eu para mim, acho que era estas duas… são as mais, era aquelas que eu sentia mais necessidade, pelo menos até agora.

B3: Eu acho o que a entrevistada número 4 disse, eu também sinto falta na minha área específica e em NEE na sua generalidade, é o que eu sinto mais falta.

B1: Eu acho que era muito proveitoso termos a formação na área das NEE. Eu por acaso, aliás, não tem nada a ver com necessidades educativas especiais mas eu por exemplo inscrevi-me nesta ação de "Mediação de Conflitos" onde estou na esperança de poder aprender algo, gerir melhor, quem fala dos conflitos, fala em défices cognitivos e não só. É sempre uma mais-valia termos formação nessa área e também nas outras.

B2: É claro que a necessidade de formação existe, e mais a mais neste panorama de escola que nós temos que de inclusiva tem só a teoria e o resto fazemos nós é, lá … como é que se inclui toda a gente, não só com os das NEE, como é que se inclui toda a gente. Faltando os recursos humanos, os tais especialistas ou técnicos que nos deviam acompanhar para esta escola inclusiva funcionar realmente, e nós pronto, procuramos nós a formação e tentamos, tentamos geri-la da melhor maneira que podemos e sabemos.

B5: E a escola também podia promover formação aos próprios pais.

B1: Esta escola por acaso tem promovido.

B5: Isso porque há pais que não sabem lidar com os filhos. Portanto, os filhos têm NEE e os pais colocam-nos na escola, eh pá e a escola…

B1: Pior, temos um aluno que não aceita. O caso do João [nome fictício], que não é aceite. A família não aceita.

B5: Creio que é importante também a escola promover formações para os pais nesta área…

B7: E também para a comunidade.

B5: Sim, para a comunidade, no fundo para a comunidade. Para os pais, para os funcionários também, porque os funcionários também não sabem lidar com estas crianças, e às vezes são eles que iniciam conflitos. Porque não compreendem a criança, não sabem a criança, até têm um comportamento que para ela, para a criança é um comportamento

normal, para quem conhece, olha e diz: "Não, eh pá, ela é assim", e entretanto… Isso já tem a ver com a sensibilidade, não é, daí haver a necessidade da formação.

B6: Eu acho que não estou preparada, para algumas deficiências, que não estou preparada, e claro que precisava de formação porque nós sempre… O problema é que nós, seres humanos temos sempre o receio da diferença, sempre. E muitas vezes imaginamos coisas que não são na realidade. Eu tive um aluno que tinha trissomia 21 e recordo-me perfeitamente que quando olhei entrei em pânico total, porque pensei: "Que horror", e é amoroso. Só que no entanto existe sempre o preconceito, porque nós somos pessoas preconceituosas. Formação sim, deveria haver formação no saber lidar com os vários problemas… mas lá está, seria com os vários tipos de NEE. Porque estávamos a falar há bocadinho da inclusão. Neste momento a inclusão que nós temos, são alunos que simplesmente tem Défice Cognitivo, mais nada. Nós temos outros alunos que necessitavam de ser incluídos, e que têm grandes deficiências, e não só cognitivas, e eu acho que isso era fundamental.

B7: Sinto falta de formação para trabalhar com alunos com NEE profundas. Na nossa escola não é caso, mas eles existem… e eu já passei por escolas com alunos com NEE muito complicadas e para nós também é complicado lidar com eles, porque… porque lá está não temos formação suficiente. Mesmo assim, a matemática muitas vezes não está no currículo no CEI deles. Mas se tivesse um aluno desses na minha aula, não me sentia preparada. Hoje não tenho nenhum aluno com NEE profundas, mas amanhã posso vir a ter um aluno assim e necessito com toda a certeza preciso de formação neste sentido.

AT: Se entenderem haver algum dado a acrescentar ao que já foi dito poderão fazê-lo agora.

B1: Eu acho que é essencial para o desenvolvimento dos alunos trabalhar sempre a Expressão Plástica.

B2: É verdade, é isso mesmo. É essencial e quando deixar de existir na próxima reforma curricular, que isto como tem vindo a ser tão diminuído, quando agora deixar de existir… a Expressão Plástica, a EVT e depois a seguir a nós vai a música, e na próxima vai com certeza a educação física, e só ficam a matemática e português e o Nuno Crato, isto… não vai não, fica ele, o português e a matemática… pronto, e depois logo veremos como é que a sociedade vai ficar…

B1: Nós na próxima década vamos ter se calhar a noção das decisões erradas que este…

B2: Não tens. Talvez daqui a vinte daqui a vinte talvez tenhas. Não vamos, que isso só se tem noção em gerações e não é esta geração…

B4: Eu acho que até podemos ter uma noção já. Eu acho que todos nós na escola primária, está bem, sou a mais novinha, mas acho que mesmo assim na escola primária nós andávamos… e se calhar, eu vou falar por mim. Na escola primária nós tínhamos a tesoura, o lápis e não sei mais o quê, fazíamos tudo muito à vontade e tínhamos tempo e espaço para nos expandirmos e fazermos certas e determinadas coisas e acho que somos bem mais desenrascados, por assim dizer, do que estes meninos que agora nos chegam aqui, que não sabem fazer um corte, pintar dentro de um círculo, não sabem fazer um traço direito, ou seja, têm montes de atividades extracurriculares – as AEC's, a música, a educação física… e eles chegam aqui sem saber fazer nada.

B5: Costuma-se dizer que informação a mais é prejudicial, e não estou a falar só dos alunos com Défice Cognitivo, dos outros também.

B1: Exatamente.

B6: É importantíssimo a Expressão Plástica os trabalhos manuais, e mais, eu acho que se calhar nesses casos, quando nós temos esses alunos, se calhar deveríamos ter reuniões. Mas não era só os professores de língua portuguesa, ou os professores… mas fazer se calhar um currículo para esses alunos tendo em conta sempre a Expressão Plástica, porque realmente funciona, é uma coisa que funciona. Tive experiência com isso e funciona. O problema é sempre o tempo.

B7: Eu como já disse e é minha ideia ou opinião…que a Expressão Plástica dá liberdade de expressão… dá alegria aos alunos e isso é desenvolvimento é também como falamos …é mais interajuda, mais proximidade… amizade e claro, promove a inclusão Como é que … dá, dá mais motivação, pela matemática, gosto pelas aprendizagens pelas outras disciplinas, pela escola. Por experiência há mais sucesso e eu e acho que todos achamos que é fundamental para o desenvolvimento a todos os níveis.

B3: Acho que não nos devemos esquecer do que somos desde sempre. Qualquer movimento literário esteve ligado a uma corrente artística, sempre. Não se pode, não se pode esquecer isto. Qualquer Leonardo Da Vinci esteve na base de qualquer esquema geométrico…

B4: Juntamente com o Pitágoras por exemplo.

B3: Como é que é possível então não ligarmos tudo e mais alguma coisa à Expressão Plástica e às expressões Todos os nossos movimentos falam por nós. Eu lembro-me perfeitamente – vocês são área das artes, eu sou da área das humanidades – nós do décimo ao décimo segundo ano, qualquer coisa que dessemos em história, em inglês, dávamos em português à que é literatura. O renascimento acompanhava, a parte do renascimento na história acompanhava o da língua portuguesa. O surrealismo… qualquer movimento literário acompanha uma corrente artística.

(Os professores bateram palamas com bastante entusiamo)

B1: Muito bem dito, acho que nem precisamos de dizer mais nada, está muito bem, esta associação foi excelente.

AT: Muito obrigado pela vossa disponibilidade e colaboração!

B2: Se for preciso mais alguma coisa, é só dizeres.

B1, B4, B5, B6, B7: Connosco também já sabes, estás à vontade.

B3: Tal como eles disseram, se for preciso mais alguma coisa, estou sempre disponível.

AT: Eu é que vos agradeço mais uma vez.

c) Análise de conteúdo

Categorias	Subcategorias	Entrevistados e Unidades de Sentido						
		B 1	**B 2**	**B 3**	**B 4**	**B 5**	**B 6**	**B 7**
I **Perfil dos Entrevistados**	Idade	*"45 anos"*	*"36 anos"*	*"33 anos"*	*"29 anos"*	*"35 anos"*	*"41 anos"*	*"42 anos"*
	Género	*"feminino"*	*"masculino"*	*"feminino"*	*"feminino"*	*"masculino"*	*"feminino"*	*"feminino"*
	Habilitações académicas e profissionais	*"licenciatura em Design e Cultura Visual"*	*"licenciado no curso de Professores do Ensino Básico - variante em Educação Visual e Tecnológica"*	*"licenciatura de Professores do Ensino Básico – Variante Português e Inglês"*	*"licenciatura em Ensino de Matemática"*	*"licenciatura em Educação Visual e Tecnológica" "mestrado em Novas Tecnologias Aplicadas à Educação"*	*"licenciatura em Ensino na área de Português – Francês" "mestrado em Literatura Infantil"*	*"licenciatura em Ensino de Matemática"*
	Tempo de serviço	*"18 anos de serviço"*	*"11 anos de serviço"*	*"10 anos de serviço"*	*"5 anos de serviço"*	*"12 anos de serviço"*	*"17 anos de serviço"*	*"17 anos de serviço"*
	Ano(s) de escolaridade que lecionam	*"5.ºs e 6.ºs anos"*	*"5.º e 6.º ano"*	*"5.º e 6.º anos"*	*"5.º, 6.º, 7.º e 8.º ano"*	*"5.º e 6.º ano" "ensino superior"*	*"6.º ano"*	*"5.º e 6.º anos"*

II **Caraterização de alunos com DC**	A nível académico	*"São alunos que se nota que são diferentes" "EVT- não se nota muito a diferença, por vezes até são ótimos alunos" "nas outras disciplinas tem níveis negativos e na nossa tem nível 4"*	*"em certas disciplinas nota-se um fraco rendimento" " em EVT […] eles trabalham e alguns muito bem"*	*"com algum… fraco rendimento escolar."*	*"são os mais fracos" "precisam de muito apoio" "muito empenho"*	*"Tem dificuldades" "São alunos muito fracos" "uma diferença enorme em relação aos outros alunos" "a nível escrito e a nível verbal alguns deles têm alguma dificuldade"*	*"acabam por não participar nas aulas" "Muitas dificuldades em acompanhar as aulas" "um olhar completamente perdido" "necessitam de mais atenção" "são menos autónomos"*	*"são alunos mais fracos" "têm um ritmo de trabalho mais lento que os outros" "demoram mais tempo a perceber" "aplicar os conceitos" "fazer associações" "meio perdidos quando se explica alguma coisa"*
	A nível social e relacional	*"com uma baixa autoestima e pouca autoconfiança" "têm uma integração na turma*	"comportamentos diferentes dentro e fora de sala de aula" *"tímidos" "envergonha*	*"Com dificuldades de integração" "Podem ser tímidos" "podem ser envergonha*	*"têm falta de iniciativa"*	*"têm alguma dificuldade em socializar" "relacionar com os colegas da*	*"mais introvertidos" "são perturbadores" "o nível afetivo e as amizades*	*"com algumas dificuldades de integração, […] com os seus colegas"*

II **Caraterização de alunos com DC (cont.)**	A nível social e relacional (cont.)	*mais difícil"* *"falta de confiança"*	*dos"* *"têm medo de participar"* *"muitas das vezes são líderes lá fora. Pelo mau comportamento"* *"ser agressivo, muitas vezes, para desviar as atenções dele"*	*dos"* *"podem ser agressivos"*		*turma"*	*são muito importantes para essas crianças"* *"Falta de autoconfiança"* *"falta de autoestima"* *"necessitam de atenção"* *"precisam sempre de ser balizados"* *"têm uma sensibilidade fora do normal"*	*"são tímidos"* *"são mais infantins"* *"Só falam quando solicitados"* *"por vezes […] têm medo de responder, […] porque têm medo de estar errados"* *"medo que os outros gozem com eles"*
III **Impacto educativo do uso da EP em alunos com DC**	Momentos e Situações que recorrem à EP	*"sempre"* *"eles gostam muito de manusear materiais"*	*"quando há trabalhos mais teóricos, mesmo para esses alunos nós tentamos ter uma*	"*principalmente para eles aprenderem"* *"interiorizarem novo vocabulário"* *"de ir ao encontro das suas*	*"é mais em termos de geometria"*	*"É mais fácil trabalhar com eles utilizando as expressões"* *"conseguem mostrar […] as mensagens*	*"Guiões de leitura"* *"fazer cartaz"* *"eles leem um capítulo e muitas vezes eu peço para*	*"para dar certos conteúdos de geometria e muitos outros"* "*sempre que é*

III **Impacto educativo do uso da EP em alunos com DC (cont.)**	Momentos e situações que recorrem à EP (cont.)		*vertente mais prática" "não haver uma aula inteira de exposição" "tem um pequeno período de teoria e um pequeno período logo de prática" "aplicar aquilo que ouviu e que lhe foi transmitido"*	*expetativas" "*as datas comemorativas por exemplo"		*que querem transmitir" "através do desenho, através de trabalhos manuais eles conseguem de facto exteriorizar-se mais"*	*eles ilustrarem*"	*possível, pois sei que isso os vai motivar"*
	Recurso à EP como meio de aquisição ou de consolidação de aprendizagens	*"através da Expressão Plástica eles chegam mais rápido ao objetivo para aquilo que estão a aprender"*	*"a parte manual de tudo o que eles estão a fazer permite com que também seja um ensinamento"*	*"Eu utilizo mais a Expressão Plástica como produto final, de uma série de aprendizagens primeiro"*	*"visualizam aquilo que aprendem na teoria" " claro que é muito mais simples visualizar do que se*	*"Expressão Plástica se estiver bem integrada na continuidade dos conteúdos que eles aprendem"*	*"Escrever a partir de um quadro de um pintor, a partir de um desenho" "o facto de estar uma imagem ou*	*"a Expressão Plástica torna-se importante para motivar os alunos quer na aquisição e também na*

III **Impacto educativo do uso da EP em alunos com DC (cont.)**	Recurso à EP como meio de aquisição ou de consolidação de aprendizagens (cont.)	*"Eles ficam logo muito mais entusiasmados"* *"o contacto com os materiais é muito importante para tudo"* *"para exteriorizar sentimentos, aprender, consolidar conhecimentos, é mesmo muito importante"*	*"são as mãos, a prática, que complementa"* *"parece que estão a aprender por dois canais diferentes, em vez de ser só por um"* *"uma aprendizagem complementa a outra"* *"eles consolidam melhor aquilo que estão a fazer"*	*"profissões. Determinados pormenores como por exemplo, o vestuário"* *"tiveram que desenhar-se a si próprios como estavam vestidos naquele dia e depois descreverem"* *"foi um conteúdo testado em teste e quase todos conseguiram desenvolver a estrutura"*	*transmitir qualquer coisa que está a acontecer"* *"enveredar pelo outro canal, e eles perceberem que aquilo acontece"* *"o manuseamento, o tocar, o ver, o desenhar, o construir ajuda a adquirir e consolidar conhecimento"*	*"em outras disciplinas, se estiver bem integrado, eu acho que é fantástico"* *"consolida sem dúvida o conhecimento"* *"para consolidar, se estiver bem estruturado"* *"se a estrutura do conhecimento estiver mesmo bem planificado, sem dúvida que resulta, e resulta bem"*	*um quadro, eles acabam por visualizar uma determinada cena, eles acabam por conseguir escrever"* *"desenho permite o quê? Localizar logo de imediato a ação no tempo, no espaço"* *"conseguem logo inventar uma personagem"* *"para esses alunos acaba por facilitar e, para os outros eu acho que é*	*consolidação"* *"sempre que recorro a alguma atividade que envolva materiais diferentes e que eles possam recortar, colar, construir eles gostam sempre mais"* *"mostram muito mais interesse"* *"isso reflete-se nos resultados que são sempre melhores"*

							excelente”	
III **Impacto educativo do uso da EP em alunos com DC (cont.)**	Atividades de EP para melhorar o desenvolvimento educativo	*“dobragem” “a dificuldade que eles têm em recortar” “A pintura, quando chegam aqui parece que nunca viram um pincel” “adoram quando dizemos que vamos pintar com tintas e pincel” “e uma vez mais os trabalhos em modelagem” “com a plasticina” “massa de*	*“a pintura, […] é uma coisa inata” “eles sentem-se muito mais à vontade” “vai-se progredindo” “o corte” “o recorte” “o manusear materiais que requeiram um bocadinho mais de precisão” “as atividades podem ser diversas para o desenvolvimento educativo,*	*“trabalham o corte” “recorte” “desenho” “pintura…” “uma situação prática, cada um desenha a profissão que tem, que desejaria ter, e ao mesmo tempo escreve uma frase para ilustrar, […] alguma coisa fica, de facto.” “a partir da leitura da obra, desenhou a*	*“fazer construções de sólidos, a parte da geometria” “ângulos, quer seja cossenos, tangentes, essas coisas todas dá tudo para fazer qualquer coisa de Expressão Plástica para eles perceberem” “manuseamento” “essencialmente a pintura” “Fazerem o recorte de qualquer*	*“utilizamos o desenho” “ a pintura” “trabalhem com materiais com uma plasticidade” “plasticina” “o barro” “conseguem produzir objetos tridimensionais” “ajuda-os a conhecer um pouco o espaço” “ajuda-os a ter noções espaciais” “a lateralidade” “Tudo isso é desenvolvimento*	*“são os que mais gostam de fazer a cópia porque a seguir vem a ilustração.” “têm gosto em fazer aquilo.” “ em vez de pedir um sinónimo eu peço para desenhar” “Autobiografias, […] em vez de meter uma fotografia, podia ser um desenho” “O estendal da poesia foi realizado para comemorar o Dia da*	*“fichas onde têm de pintar áreas” “reconhecer e pintar figuras geométricas” Em interdisciplinaridade […] fizeram as figuras geométricas” “construíram um mobile” “adoram a atividade” “ construiu jogos matemáticos” “planificamos a atividade de modo a que cada disciplina pudesse contribuir com*

III **Impacto educativo do uso da EP em alunos com DC (cont.)**	Atividades de EP para melhorar o desenvolvimento educativo (cont.)	*modelar"* *"o barro"* *"nota-se mesmo que é uma área que na generalidade é pouco trabalhada"* *"deveria ser mais trabalhada para o desenvolvimento educativo e global dos alunos"*	*obviamente que sim"* *"eles são muito mais estimulados"* *"sentem-se melhor"* *"transportam esse bem estar… assim para estarem mais recetivos às aprendizagens"*	*maneira como visualizou a personagem, a sua própria interpretação"*	*coisa e tentarem fazer corresponder"* *"o tempo é curto"*	*educativo"* *"nesses alunos mais desenvolvimento se nota"*	*Poesia"* *"depois sabiam muito bem explicar"* *"conseguem reencontrar, alguma parte da experiência de vida deles"* *"deveria haver mais atividades"*	*a sua parte e os alunos com a deles"* *"construíram e realmente foi um sucesso"* *"Eles andavam excitadíssimos com os trabalhos"* *Resultado de todo este trabalho cooperativo, as notas subiram"* *"andavam motivados"*
	Alterações no desenvolvimento educativo em atividade de EP	*"Não acrescento nada, o meu colega [entrevistado B2] disse tudo"*	*"Em EVT, nós temos os melhores resultados, sem hipótese"* *"mesmo em termos só de*	*"ficam muito mais motivados"* *"muito mais autónomos"* *"procuram mais a nossa ajuda"*	*"noto a rapidez da compreensão"* *"a rapidez com que aprendem e com que percebem"* *"como*	*"Evoluem"* *"Não é uma evolução notória, não é. […] mas para estas crianças o pouco é muito"*	*"quando começamos a aprender a ler nós nunca podemos dissociar a palavra da imagem."*	*"os alunos na generalidade ficam mais motivados"* *"depois da matéria vão construir um sólido ou*

III **Impacto educativo do uso da EP em alunos com DC (cont.)**	Alterações no desenvolvimento educativo em atividade de EP (cont.)		*aproveitamento nós temos os melhores resultados" "numa aula de EVT, é complicado para quem vem de fora perceber quem é que ali é… tem Défice Cognitivo ou não" "todos conseguem fazer o mesmo trabalho" "as coisas são integradas de uma forma plena" "em Expressão Plástica o*	*"é uma forma também, […] de nós próprios os conhecermos melhor" "Têm outro tipo de conversa" "outro tipo de à vontade" "são momentos excelentes de desenvolvimento, de aprendizagem" "os alunos até percebem melhor o que transmitimos" "ficam mais recetivos"*	*conseguem a seguir voltar a repetir o mesmo exercício com muito mais facilidade" "conseguem transmitir aquilo que conseguiram perceber"*	*"E passo a passo, […], vão conseguindo, isso também os motive" "Claro, a motivação é muito importante para eles" "as alterações não são assim como do dia para a noite" "notam-se pequenos passos e pequenos degraus que vão sendo superados, sem dúvida"*	*" acaba sempre por facilitar" "estudo acompanhado […] vamos lá desenhar os berlindes num saco. E os alunos chegam lá" "É outra forma de chegar à mesma meta" "sem dúvida nenhuma a Expressão Plástica os ajuda a desenvolver" "sentem que são capazes tal como os outros" "sente que são capazes" "fomenta-*	*pintar algo, ui… é como se houvesse um interruptor" "eles ligam-se. Vejo isso nos olhares" "na pré disposição para trabalhar nessas atividades" " tal motivação reflete sempre mais sucesso"*

III **Impacto educativo do uso da EP em alunos com DC (cont.)**	Alterações no desenvolvimento educativo em atividade de EP (cont.)		*desenvolvimento educativo é igual ou semelhante a qualquer aluno com e sem Défice Cognitivo"*				*lhes a confiança"* *"prazer por saber mais"*	
	Alterações no comportamento em atividades de EP	"*Concordo com tudo o que a excelentíssima minha colega, entrevistada B3, acabou de dizer"*	"*eles ficam mais… à vontade"* *"têm liberdade para se expressar"* *"exprimir o que sentem"* *"umas vezes livremente, ora outras vezes com um tema"* *"vamos conversando com eles"* *"nota-se que*	*"Tornam-se muito mais amáveis"* *"mais afáveis"* *"mais motivados"* *"mais descontraídos* *"libertos"*	*"aquela rapidez"* *"associa-se muito à iniciativa que ganham"* *"ficam mais motivados por perceberem melhor"* *"já conseguem participar por iniciativa própria"*	*"Ficam mais integrados"* *"Mais extrovertidos"* *"Eu concordo plenamente com o entrevistado B2"*	*"Mais concentrados"* *"mais motivados"* *"eles conseguem ver que chegam lá também, doutra forma"* *"demora mais tempo mas o objetivo, […] é chegarem lá e eles conseguem"*	*"ficam mais extrovertidos"* *"mais soltos"* *"Gostam imenso de trabalhar em grupo"* *"há mais conversa do que numa aula normal"* *"um ambiente saudável"* *"também converso com eles"*

	Alterações no comportamento em atividades de EP (cont.)		*eles ficam mais integrados*"					*"são nesses momentos que há mais aproximação" "dá-nos a possibilidade de os conhecemos melhor e eles a nós"*
IV **Contributos da EP para a inclusão**	Conceito de escola e educação inclusiva	*"É uma escola igual para toda a gente" " seja alunos com problemas, e até com deficiências graves" "as crianças continuam a andar sozinhas" "continuam a andar acompanhadas com*	*"A escola inclusiva é a escola igual para todos" "É um projeto que, teoricamente é muito aliciante" "só que posto na prática as coisas não funcionam porque não há meios" "temos que ter*	*"é uma escola igual para todos" "seja branco, seja preto, tenha duas pernas, não tenha duas pernas, tenha dois olhos ou não tenha dois olhos" "É uma utopia" "Tento incluir mas*	*"a escola inclusiva era aquela escola em que eu […] tentava aproveitar as aprendizagens desses para conseguir recuperar os alunos com Défice Cognitivo" "nós também*	*"uma escola que tenha infraestrutura e recursos humanos suficientes para a resposta, não é, se não tiver uma mentalidade aberta" "para este tipo de situações de problemas se não há*	*"completamente a favor da escola inclusiva." " Acho que é escola para todos, mas é mesmo para todos" "todos aprendemos uns com os outros, isto é sociedade" "Uns têm umas coisas boas, as coisas más*	*"é a escola que inclui todos os alunos, com NEE, de raças diferentes, religiões diferentes, etnias" "nesta escola é bem notório" "A educação inclusiva é feita dentro*

IV **Contributos da EP para a inclusão (cont.)**	Conceito de escola e ducação inclusiva (cont.)	*funcionárias"* *"são só inclusivas porque se calhar têm uma Unidade de Multideficiência"* *"para mim inclusiva é tudo"* *"Embora já demos de facto um grande salto"* *"nós não tínhamos nas nossas escolas aquilo que existe agora"* *"já se conseguiu alguma coisa, mas ainda não é*	*capacidade para aceitá-los e tê-los todos"* *"Porque uma escola inclusiva também tem que incluir um sobredotado"* *"Não podes por ninguém ao patamar de um sobredotado, podes é lidar com ele"*	*não sou capaz"* *"a minha sociedade não me trabalhou nesse sentido"*	*devíamos conseguir educar os outros para incluir"*	*abertura e vontade, também não vai lá"*	*também servem para aprender…"* *"Eu acho que é fundamental"* *"acho que ainda há pouca inclusão, infelizmente"*	*das salas de aula"* *"deve ser feita em casa"* *"e primeiro […] deve ser feito dentro de nós"* *"dá muito trabalho educar onde há tantos níveis, tanta heterogeneidade e multiculturalidade dentro das salas"* *"mas é muito gratificante chegar ao fim e verificar as diversas*

IV **Contributos da EP para a inclusão (cont.)**	Conceito de escola e educação inclusiva (cont.)	*a inclusão"* *"foi bem aceite nesta turma, pois a mentalidade desta turma estava mais aberta a este tipo de alunos"*						*evoluções dos alunos"* *"educação inclusiva é para todos"* *"com muita vontade e muito trabalho da nossa parte"*
	Contributo da EP para a inclusão	*"Claro que contribui"* *"a parte da inclusão na turma"* *"da autoestima, da confiança nele próprio"* *"do saber fazer…tudo isso contribui para a sua própria*	*"contribui também por EVT ser uma disciplina que permite atividades que não são de tanta exposição"* *"ali estão também muito mais à vontade"* *"quando se expõe, já se expõe com*	*"encaro como sendo um escape"* *"É a sua autoexpressão"* *"ali pode exprimir-se de facto como é, e como pensa, e como sente"* *"ajuda a mostrar-se"* *"acaba por transmitir*	*"facilita"* *"torna mais rápida a compreensão dos alunos"* *"é um trabalho que normalmente exterioriza mais"* *"normalmente dá aso a que haja mais trabalho de grupo"*	*"EVT é uma disciplina mais prática, […] logo aí […] a tendência é participarem mais"* *"Colaborarem mais nos trabalhos."* *"Logo está a contribuir para a inclusão."* *"colocamos outro aluno*	*"contribui sempre porque eu acho que é uma ajuda para eles"* *"enquanto no desenho é um momento mais íntimo"* *"eles se sentem-se igual aos outros"* *"melhor do que outros",*	*"inclui obviamente"* *"na medida em que se consegue trabalhar mais em grupo"* *"eles conversam mais"* *"partilham ideias… informações"* *"pesquisam em conjunto"*

IV **Contributos da EP para a inclusão (cont.)**	Contributo da EP para a inclusão (cont.)	*inclusão e inclusão dos colegas, da turma"*	*o à partida que já vai ter sucesso" "é uma aula prática, não tem depois aquele período de avaliação final como um teste" "é uma avaliação que vai sendo contínua" "vai tendo o feedback do professor e vai logo conseguindo superar as suas pequenas dificuldades" "porque sabe que o trabalho dele ali está*	*mensagem se nós soubermos interpretá-la devidamente … isso ajuda na inclusão"*	*"É óbvio que a confiança do aluno acaba por ser completamente diferente" "acaba por haver uma apreciação do outro que está a ver, que olha, que dá uma ajuda, que dá uma ideia, acaba por haver mais inclusão do que numa aula normal"*	*a trabalhar também, e acaba por haver ali uma integração," "uma interajuda" "a inclusão do aluno na própria turma e nos trabalhos da turma"*	*melhor que os outros, "já não se sentem tão excluídos" "A parte da ilustração da banda desenhada foi esse aluno que fez" "fizeram trabalho de grupo, em que uns fazem uma coisa e outros outra, foi uma divisão de trabalho e resultou perfeitamente" "Trabalho em grupo, onde há cooperação" "divisão de tarefas"*	*"Nas atividades de Expressão Plástica, […] eles têm um à vontade diferente" "há mais proximidade entre eles e isso é inclusão" "é trabalharem todos juntos com o mesmo objetivo." " nas atividades de Expressão Plástica sentem-se igual aos outros colegas"*

IV **Contributos da EP para a inclusão (cont.)**	Contributo da EP para a inclusão (cont.)		*consolidado"* *" A sua autoestima sobe"* *"o trabalho melhora cada vez mais"* *"e a inclusão vai-se fazendo a par com o trabalho"*				*"onde cada um dá o melhor de si, eles mais na área de Expressão Plástica resulta em inclusão"*	*"não estão a fazer trabalho diferenciado"*
	Contributo da EP para uma profissão e inclusão na sociedade	*"Tudo"* *"O manuseamento dos materiais, dos instrumentos"* *"acaba por ir criando uma apetência para os alunos"* *"para um dia mais tarde conseguirem fazer algo*	*"Eu acho que o que se passa é que o nosso sistema de ensino mudou drasticamente"* *"faz com que estas pessoas também não tenham a sua oportunidade"*	*"então não há tantos artistas deficientes, […] isto quer dizer que a arte é uma fonte de inspiração, é uma libertação."* *"Estes alunos […] com a experiência que vão tendo com*	*"O meu pai trabalha numa associação de apoio à criança, ou seja, a pessoas deficientes"* *" o que eu cheguei à conclusão foi que a motricidade, nessas crianças, está muito atrofiada relativamente – crianças*	*"a estruturação dos trabalhos"* *"A forma como nós planificamos os trabalhos"* *"normalmente chegamos à aula com uma situação, […] o método de resolução de problemas, e toda essa*	*"um aluno com muitas dificuldades […],ele desenhava realmente muito bem"* *"encaminhá-lo para um CEF de jardinagem"* *"é aluno que não trabalha num jardim, mas desenha-os, ele tinha*	*"Eu acho que para qualquer profissão todas as áreas são importantes"* *"a Expressão Plástica por si já é uma área mais forte"* *"mais expressiva"* *"pelos trabalhos*

IV **Contributos da EP para a inclusão (cont.)**	Contributo da EP para uma profissão e inclusão na sociedade (cont.)	*de útil"* *"ponto cruz, olha pode ser uma opção para este tipo de alunos"* *"As CERCI's, tudo o que aqueles alunos lá fazem, recorre tudo à Expressão Plástica"* *"Ele é pintura de loiças, de cerâmica"* *"Temos um clube «Reciclarte», as alunas adoram"* *"neste clube fazem diversos*	*"Não tanto pelo aquilo que elas sabem, mas pelo que o sistema de ensino depois não proporciona"* *"aqui há uns tempos havia as escolas comerciais, as escolas industriais, as escolas profissionais. Acabou-se com tudo"* *"tudo são cursos, cursos que não têm saídas nenhumas"* *"toda a gente é licenciada"*	*os materiais e técnicas se forem criativos podem enveredar por uma profissão neste ramo"*	*ou adultos, em adulto ainda pior"* *"fazem os seus trabalhos"* *"Claro que, adaptado a cada tipo de situação"* *"O que é certo é que desde que iniciaram essas aulas, para além de terem melhorado muito"* *" para além de fazerem um grande progresso de conseguirem pintar numa folha A4"* *"têm lá pessoas que conseguem pintar um azulejo,"*	*estruturação a nível mental na criança, também, é muito importante"* *" para um futuro, eles já levam qualquer coisa estruturada"* *"todos os passos que eles têm que passar para resolver esse problema e outro qualquer que lhes apareça"*	*realmente muitas dificuldades cognitivas, muitas mesmo."* *"Mas conseguiu e está na Alemanha e conseguiu perfeitamente"*	*que vejo, eles experimentam imensas coisas e fazem imensos trabalhos criativos"* *"sinto que eles têm muito prazer"* *"os alunos sentem êxito nessas atividades"* *"isso lhes alimenta a autoestima"* *"obviamente quando acabam o 9º ano se esse for a opção deles… vão assim para cursos mais*

IV **Contributos da EP para a inclusão (cont.)**	Contributo da EP para uma profissão e inclusão na sociedade (cont.)	*trabalhos ligados à bijutaria"* *" fizeram bolsas, bordaram e coseram"* *"este tipo de atividades é uma porta aberta para os tempo de hoje e até para irem para uma empresa"*	*"e faltam aqueles trabalhos que muitas das vezes têm esta vertente manual e que são muito importantes"* *"e tão importantes como os outros para funcionar"* *"quando deviam de ser realmente pessoas com estas capacidades, que desenvolvem mais a capacidade até manual e que*		*"pintar uma loiça"* *"Portanto é óbvio que essas pessoas hoje em dia estarão muito mais preparadas para integrar o mundo do trabalho e na sociedade"* *"posso dizer, pelo menos dois deles conseguem já"* *"a motricidade é uma coisa que é muito desenvolvida com a Expressão Plástica"* *"a própria aceitabilidade, portanto, a perceção que*			*vocacionados"* *"mais ligados às artes plásticas, costura, artes florais…"* *"há tantas coisas, é preciso é que a sociedade também ajude"*

	Contributo da EP para uma profissão e inclusão na sociedade (cont.)		*poderiam seguir esta vertente"*		*a pessoa tem de si própria" , […] é melhorada assim drasticamente"* *"eles ficam mais autónomos, obviamente que conseguirão integrar o mundo do trabalho de outra maneira"*			
V **Formação**	Formação contínua	*"o professor não sabe tudo"* *"precisa de saber sempre mais"* *"aumentar os seus conhecimentos"*	*"Se o professor não tivesse uma formação contínua, continuava a dizer que Plutão era planeta."* *"o professor tem que ter*	*"devemos atualizar e ampliar os nossos conhecimentos"* *"é fundamental"*	*"o aluno tem Défice Cognitivo aquilo que antigamente era chamado o aluno que era deficiente"* *"hoje em dia deixou de ser*	*"Nesta profissão temos de estar em constante atualização"* *" a formação faz todo o sentido"* *"todos os níveis, pedagógicos*	*" faz sentido porque nós chegámos a um ponto em que há sempre novidades."* *"Os alunos evoluem"* *"a sociedade evolui"* *"temos que*	*"O mundo está em constante evolução"* *"promotores de educação e… transmissores de conhecimento faz todo o sentido"*

V **Formação (cont.)**	Formação contínua (cont.)		*formação contínua"*		*o aluno que era deficiente para passar a ser aluno que tem necessidades educativas especiais"* *"acho que isso é muito importante"* *"deixou de ser o aluno deficiente e isso foi pela formação contínua"*	*, em NEE, inclusão, tecnologias e outras"*	*acabar por evoluir, e a formação é fundamental"*	*"que nos vamos formando constantemente"* *"para nos atualizarmos"* *"para darmos sempre uma resposta adequada às necessidades dos alunos"* *"quer pedagogicamente"* *"cientificamente"* *"e claro a nível de inclusão"* *"e das NEE"*
		"a nossa	*"tenho o*	*"Autodidata"*	*"não tenho*	*"nós com*	*"Não, tenho*	*"um*

V **Formação (cont.)**	Formação na área da educação inclusiva	*experiência também nos vai ajudando, porque… enfim, vai-nos ensinando"*	*cuidado de procurar o que é, como é que se pode lidar, o que é que se pode fazer, atividades, etecetera" "autoformação" "pesquisares algo de especialista"*	*" troca de experiências […] com outros colegas" "a nossa própria sensibilidade. Nós […] procurarmos ajuda para esse aluno"*	*feito, mas agora interessa-me fazer"*	*autoformação chegamos lá" "mas com especialistas chegamos mais depressa"*	*feito, mas sou curiosa e tento formar-me no que posso"*	*encontro de «DIS» […] falou-se de inclusão"*
	Necessidade de formação – NEE	*"Eu acho que era muito proveitoso" "É sempre uma mais-valia termos formação nessa área e também nas outras"*	*"claro que a necessidade de formação existe" "como é que se inclui toda a gente, não só com os das NEE, como é que se inclui toda a gente" "procuramos*	*"sinto falta na minha área específica" "em NEE na sua generalidade" "eu não sabia lidar com um autista na minha sala de aula" "Eu não sabia*	*"eu acho que em todos os aspetos" "quer em termos relacionais" "quer em termos até da própria […] área específica" "como lidar com um aluno"*	*"a escola também podia promover formação aos próprios pais" "no fundo para a comunidade. Para os pais, para os funcionários também, porque os*	*"Eu acho que não estou preparada, para algumas deficiências" "claro que precisava de formação" "O problema é que nós, seres humanos temos*	*"falta de formação para trabalhar com alunos com NEE profundas" "é complicado lidar com eles, […] não temos formação suficiente" "se tivesse*

			nós a formação" "tentamos geri-la da melhor maneira que podemos e sabemos"	*sequer para fazer um teste adaptado à deficiência do aluno"*	*"como é que eu vou ensinar", "o que é que será mais adequado"*	*funcionários também não sabem lidar com estas crianças"*	*sempre o receio da diferença" "deveria haver formação no saber lidar com os vários problemas […] com os vários tipos de NEE"*	*um aluno desses na minha aula, não me sentia preparada" "com toda a certeza preciso de formação neste sentido"*
VI **Informação adicional e agradecimentos**	Informação adicional sobre a temática abordada	*"Eu acho que é essencial para o desenvolvimento dos alunos trabalhar sempre a Expressão Plástica"*	*"É essencial" "quando deixar de existir na próxima reforma curricular […] a Expressão Plástica, a EVT […]e só ficam a matemática e português [...] depois*	*"Acho que não nos devemos esquecer do que somos desde sempre" "Qualquer movimento literário esteve ligado a uma corrente artística, sempre."*	*"Na escola primária nós tínhamos a tesoura, o lápis e não sei mais o quê, fazíamos tudo muito à vontade" "tínhamos tempo e espaço para nos expandirmos" "acho que*	*"Costuma-se dizer que informação a mais é prejudicial"*	*"É importantíssimo a Expressão Plástica os trabalhos manuais" "quando nós temos esses alunos, […] fazer se calhar um currículo para esses alunos tendo em conta*	*"a Expressão Plástica dá liberdade de expressão" "dá alegria aos alunos" "isso é desenvolvimento" "é mais interajuda" "mais proximidade" "amizade" "promove a inclusão"*

VI **Informação adicional e agradecimentos (cont.)**	Informação adicional sobre a temática abordada (cont.)		*logo veremos como é que a sociedade vai ficar"*	*"Não se pode, […].Qualquer Leonardo Da Vinci esteve na base de qualquer esquema geométrico"* *"Como é que é possível então não ligarmos tudo e mais alguma coisa à Expressão Plástica e às expressões"* *"qualquer movimento literário acompanha uma corrente artística"*	*somos bem mais desenrascados, […] do que estes meninos que agora nos chegam aqui"* *"têm montes de atividades extracurriculares – as AEC's […] e chegam chegam aqui assim..."*		*sempre a Expressão Plástica"* *"porque […] é uma coisa que funciona"* *"Tive experiência com isso e funciona"* *"O problema é sempre o tempo"*	*"dá mais motivação"* *"gosto pelas aprendizagens[…] pela escola."* *"Por experiência, há mais sucesso" […]* *"é fundamental para o desenvolvimento a todos os níveis"*

Apêndice IV

Entrevista ao grupo C (alunos com Défice Cognitivo)

a) Guião

b) Protocolo

c) Análise de conteúdo

a) Guião

Autora do trabalho: Sara Isabel Silvestre Gaspar

Tema: O Contributo da Expressão Plástica para o desenvolvimento educativo de alunos com Défice Cognitivo em contexto inclusivo

Objetivo: Recolher dados de opiniões sobre o contributo da Expressão Plástica no desenvolvimento educativo de alunos com Défice Cognitivo em contexto inclusivo

Entrevistados: Grupo de Estudo C - (3) Alunos de 2º ciclo com Défice Cognitivo

Data: 29 de maio de 2012

Local: Escola Básica de 2º e 3º ciclo, pavilhão A – Sala A14

Blocos Temáticos	Objetivos Específicos	Tópicos
A **Legitimação da Entrevista**	- Enquadrar a minientrevista e respetivo objetivo. - Motivar o grupo de entrevistados. - Fornecer e garantir a confidencialidade e validade à entrevista.	- Razões da entrevista. - Motivar os entrevistados. - Garantia de confidencialidade.
B **Perfil dos entrevistados**	- Caraterizar os entrevistados.	- Idade. - Género. - Ano (s) de escolaridade que frequentam.
C **Caracterização de alunos com Défice Cognitivo**	- Verificar como se caracterizam a nível académico. - Verificar como se caracterizam, a nível social e relacional.	- Caracterização de nível académico. - Caracterização a nível social e relacional.

D **Impacto educativo do uso da Expressão Plástica em alunos com Défice Cognitivo**	- Apurar em que medida os alunos com DC têm tantas atividades de EP quanto gostariam de ter e verificar as suas razões. - Apurar quais são os momentos e situações que os professores mais recorrem à EP. - Verificar o que os alunos com DC pensam sobre o recurso à EP como meio de aquisição ou consolidação de aprendizagens. - Apurar quais as atividades de EP que os professores recorrem para melhorar o desenvolvimento educativo de alunos com DC. - Perceber quais são as alterações que os alunos com DC verificam no seu desenvolvimento educativo, quando recorrem os professores recorrem à EP nas suas aulas e/ou em atividades interdisciplinares. - Perceber quais são as alterações que os alunos com DC verificam no seu comportamento, quando os professores recorrem à EP nas suas aulas ou em atividades interdisciplinares.	- Quantidade de atividades de E.P - Momentos e situações que se recorre à EP. - Opinião sobre a EP como meio de consolidação e aprendizagem. - Que atividades de EP recorrem para melhorar o desenvolvimento educativo. - Alterações no desenvolvimento educativo com o recurso à EP. - Alterações no comportamento com o recurso à EP.
E **Contributos da Expressão Plástica para a inclusão**	- Verificar como os alunos se sentem na escola. - Apurar em que medida os alunos com DC consideram que a EP contribui para a sua inclusão [escolar, familiar e social].	- Inclusão. - Contributo da EP para a inclusão.

E **Contributos da Expressão Plástica para a inclusão (cont.)**	- Verificar em que medida os alunos com DC consideram que a experiência com EP poderá a nível profissional encaminhá-los para a inclusão na sociedade.	- Contributo da EP para uma profissão e inclusão na sociedade.
F **Estratégias docentes**	- Apurar o que pensam face às estratégias dos docentes.	- Diferenças. - Trabalho colaborativo. - Esclarecimento de dúvidas. - O que mais e menos apreciam.
G **Informação adicional e agradecimentos**	- Esgotar todas as possibilidades de recolher informação relevante ao estudo.	- Incentivar a pertinência de informação adicional sobre a temática abordada.

b) Protocolo

Tema: O Contributo da Expressão Plástica para o desenvolvimento educativo de alunos com Défice Cognitivo em contexto inclusivo

Objetivo: Recolher dados de opiniões sobre o contributo da Expressão Plástica no desenvolvimento educativo de alunos com Défice Cognitivo em contexto inclusivo

Entrevistados: Grupo de Estudo C - (3) alunos de 2º ciclo com Défice Cognitivo

Entrevistador: Autora do trabalho (**AT**)

Data: 29 de maio de 2012

Local: Escola Básica de 2º e 3º ciclo, pavilhão A – Sala A14

Apresenta-se, de seguida, a transcrição da minientrevista do grupo C – 3 alunos com Défice Cognitivo, em que o **AT** corresponde à Autora do Trabalho e **C1, C2, C3,** aos respondentes do respetivo grupo.

AT: Boa tarde!
Todos: Boa tarde!

Como já sabem, o meu nome é Sara Gaspar e esta conversa desenvolve-se no âmbito de um trabalho para apresentar no Curso de Mestrado em Ciências da Educação na especialidade de Educação Especial – Domínio Cognitivo e Motor, na Escola Superior de Educação Almeida Garrett, sob a orientação do professor Doutor Jorge Serrano.

O objetivo é apurar e recolher informação sobre as vossas opiniões acerca dos contributos da Expressão Plástica no desenvolvimento educativo em contexto inclusivo.

Considera-se que o vosso contributo e opinião para esta investigação será muito importante e, portanto, agradecemos imenso a vossa presença para esta conversa.

Não vai ser dito nem escrito o vosso nome em lado nenhum, isto significa que aquilo que vocês disserem será trabalhado apenas em função dos objetivos da pesquisa.

AT: Têm alguma dúvida?

C1: Não.

C2, C3: Nenhuma.

AT: Para começar falem-me um pouco de vocês: idade, gênero, ano de escolaridade?

C1: Olá! Eu tenho 12 anos, sou masculino, ando no 5º Ano e chumbei uma vez no 2º ano.

C2: Olá professora! Eu tenho 13 anos, sou do género feminino, estou no 5º Ano, porque entrei mais tarde para a escola, tinha 7/8 anos e chumbei uma vez no 4º ano.

C3: Olá professora! Eu tenho 11 anos, sou disso feminino, ando no 5º Ano e nunca chumbei.

AT: Quais foram as melhores notas? E a que disciplinas? Qual a razão por que obtiveram essas notas nessas disciplinas?

C1: As minhas melhores notas foram 3 e 4 às disciplinas de EVT, EM e EF. Tive essas notas porque trabalhei e porque gosto muito delas.

C2: As notas mais altas que tive foram 3, mas as professoras disseram que era 3 mais, foi em EVT e Inglês. A razão das notas foi… é porque eu esforço-me nas aulas.

C3: As minhas melhores notas foram a EVT e a EF. Porque me esforço, trago sempre o material e nunca falto.

AT: **Quais foram as piores notas? E a que disciplinas? Qual a razão por que obtiveram essas notas nessas disciplinas?**

C1: As piores notas foram a Português, eu não gosto muito.

C2: A minha pior nota foi a de Matemática, não gosto nada, mas não diga nada à professora, está bem?!

AT: Acenou que sim com a cabeça.

C3: As minhas piores notas foram a Português e HGP, porque eu não gosto dessas disciplinas.

AT: Então, mas expliquem porquê é que não gostam?

C3: Porque as aulas são uma seca e não percebo nada.

C2: Eu não gosto, porque nunca gostei de matemática desde pequena.

C1: Eu não gosto, porque não gosto de ler e também não percebo bem.

AT: **Quais são os vossos pontos fortes na relação com os vossos colegas, professores, auxiliares, enfim, toda a comunidade educativa?**

C1: Uhm…Não sei explicar bem!

AT: **Quais são as vossas qualidades para se darem bem com as pessoas?**

C1: Ah… Sou calminho e sou amigo.

C2: O meu ponto forte é que às vezes digo piadas e as pessoas riem-se.

C3: O meu ponto forte é conseguir sorrir.

AT: **E agora quais são os vossos pontos fracos?**

C1: Ser muito calado.

C2: Sou muito tímida, estou a falar assim porque estamos aqui sozinhos e porque é a professora.

C3: Sou um pouco envergonhada.

AT: **Quais são as disciplinas em que vocês desenvolvem atividades de EP?**

C1: Na disciplina de EVT e às vezes em CN e Inglês.

C2: Em EVT e às vezes em CN, Inglês, LP, ah… e também às vezes pintamos em HGP.

C3: Em EVT, CN e Inglês.

AT: Gostariam de ter mais atividades dessas nas mesmas disciplinas? Porquê? E nas outras disciplinas? Porquê?

C1: Eu gosto muito de EVT… gostava de fazer de ter mais atividades de EP nas outras disciplinas, porque gosto muito de desenhar e pintar.

C2: Eu adoro EVT e gostava que a professora desse as disciplinas todas. Gostava que todas fossem assim, só a fazer coisas.

C3: Eu também adoro EVT e gostava de ter mais atividades, assim manuais, fazer trabalhos. Algumas disciplinas são uma seca, é só passar coisas do quadro e fazer fichas, se tivéssemos essas atividades era mais divertido.

AT: A EVT figura entre as disciplinas em que se sentem melhor? Está em primeiro lugar, ou não? Por que se sentem bem nessas disciplinas?

C1: Eu gosto muito de EVT, faço trabalhos que eu gosto e trabalho muito, a professora diz que tenho bons trabalhos . E depois também gosto de jogar futebol em Educação Física e tocar flauta em Música.

C2: EVT é a que eu escolho em primeiro, sinto-me muito bem, a professora explica o trabalho todo no início da aula quando passamos o sumário e eu a seguir já sei o que fazer na aula, gosto e sinto bem.

3C: Gosto de EVT e EF sinto-me bem nas duas. Gosto destas disciplinas porque não tenho que estudar muito e sinto-me bem quando vou para essas disciplinas.

AT: Quando os professores recorrem a atividades de EP, vocês sentem que aprendem melhor? Porquê?

C1: Sim… porque gosto de desenhar as coisas das aulas, mas não sei explicar bem porquê, porque gosto.

C2: Sim, porque quando fazemos atividades dessas eu gosto mais das aulas e o tempo passa mais depressa.

C3: Sim, porque eu tenho mais interesse por essas atividades do que estar só a fazer coisas do livro e das fichas que são uma seca.

AT: Quando os professores recorrem a atividades de EP, como é que vocês se comportam?

C1: Às vezes fazemos barulho, mas os professores ralham e depois falamos menos.

C2: Os professores ralham porque às vezes há meninos engraçados que fazem coisas sem pedir autorização e depois olha, ouvem…

AT: Mas e tu como é que te comportas?

C1: Eu porto-me bem, gosto muito dessas aulas.

C2: Eu não me porto mal, nunca oiço, eu gosto muito dessas aulas porque me sinto mais à vontade nelas, gosto mesmo muito.

C3: Eu porto-me sempre bem, gosto muito dessas aulas e faço sempre tudo porque gosto, tenho vontade de fazer é muito bom.

AT: Como é que vocês se sentem na escola?

C1: Eu sinto-me bem.

C2: Eu também me sinto bem. Gosto de andar nesta escola, mas gostava de ter mais amigos.

C3: Eu também me sinto bem e também gosto desta escola, é grande, temos muitos professores, eu gosto.

AT: Como é que se sentem em relação aos vossos colegas, grupo turma quando trabalham em atividades de EP? Costumam ajudar-se uns aos outros?

1C: Sinto-me bem, gosto de fazer atividades de EP. Sim, ajudamos uns aos outros, a pintar, a segurar as folhas, a colar, eu ajudo alguns colegas com as minhas ideias, é bom.

C2: Em EVT ajudamo-nos muito, porque a professora manda ajudar uns aos outros e partilhamos as tintas… o copo da água, os jornais, ajudamos a recortar e ajudamos nos trabalhos dos outros. Sinto-me bem e gosto de ser eu ajudar quando os outros precisam.

C3: Eu também gosto de ajudar os outros e sinto-me bem em EVT, partilhamos ideias para EVT e conversamos para trabalhos de outras disciplinas. A professora às vezes trabalha ao pé de nós para esses trabalhos e eu gosto muito.

AT: Digam qual ou quais os contributos e benefícios que a EP tem na vossa vida escolar, familiar e social?

C1: Faz-me sentir bem, não tenho medo das aulas.

AT: Costumas ter medo das aulas porquê?

C1: Porque não gosto muito de ler e falar alto e depois sinto-me nervoso.

AT: Então não é medo que tu tens, são nervos?!

C1: Pois.

AT: E em casa ou noutro sítio, sentes que a EP contribui para te sentires melhor com vida? Porquê?

C1: Em casa também gosto de desenhar e pintar muitas coisas e a minha mãe às vezes põe no frigorífico, eu gosto disso, depois faço outros e ela vai mudando e gosto de trabalhar EP no ATL com as monitoras é sempre divertido.

C2: Professora, pode repetir a pergunta?

AT: Sim, é para já. A pergunta é a seguinte: Digam qual ou quais os contributos e benefícios que a EP tem na vossa vida escolar, familiar e social?

C2: A mim a EP faz-me sentir bem, fico mais à vontade nessa aula e não tenho medo de nenhuma aula. Também gosto de trabalhar coisas de EVT em casa com as minhas irmãs e amigas, até já fizemos umas bolsas para o telemóvel. Em todo o lado gosto desse tipo de atividades.

C3: Eu, também me faz sentir bem na vida da escola e com os meus colegas, pois eu partilho cartolinas e eles a mim, eu ajudo-os e eu gosto muito disso. É cristão ajudar os outros. Em casa, também pinto coisas, pinto postais para os meus irmãos que estão Guiné, faço colares, pulseiras, recorto revistas e desenho vestidos e eu adoro fazer isso e muitas outras coisas.

AT: Em que medida é que vocês acham que a EP poderá ajudar-vos numa profissão futura?

C1: Pode ajudar a ser um pintor de automóveis e ganhar muito dinheiro.

C2: A professora no outro dia disse que EVT podia ajudar em todas as profissões, a ser fotografa, costureira, ah… pintora de unhas, sapateiro, dentista, médico…

AT: Então e porquê é que ajuda?

C2: Então porque…, porque EVT ensina-nos a fazer coisas que as outras disciplinas não. Ensina a desenhar, pintar, medir, coser, porque os médicos têm de saber coser as pessoas nas operações, as costureiras têm de coser as roupas, assim… os sapateiros têm de desenhar sapatos altos e giros e também têm, eu já vi, tipo cortar aquilo para pôr por baixo quando o sapato tá roto… os dentistas acho que é para fazer as placas, e os dentes postiços, a professora disse que têm que encaixar na boca se não dói e isso tem que ser muito bem feitinho, até há pessoas que só fazem isso. E eu gostava de fazer isso, fazer dentes muito perfeitinhos, por várias coisas, para ganhar muito dinheiro para ajudar a minha família, porque gosto de mexer em massas, barro, gesso e essas coisas assim e porque se fizesse o trabalho bem feito os dentes já não doíam às pessoas.

C3: Ah, eu quero ser… gosto muito de desenhar roupa e ver revistas com roupas giras e vestidos giros. E gostei muito quando desenhamos a cara dos colegas e corpo em muitas posições, foi engraçado. Quero ser uma estilista famosa ou então atriz também gostava.

AT: Em que medida vocês sentem que são tratados como os outros colegas, pelos professores. Quais as diferenças que notam de uns para outros professores?

C1: Somos todos diferentes e alguns especiais, eu sinto-me igual. Gosto dos professores todos.

C2: Os professores ralham mais com uns do que com outros, mas eu sinto-me bem. Os professores é que são todos diferentes.

C3: Os professores não podem tratar todos da mesma maneira, pois somos todos diferentes, mas quando um faz uma coisa mal, ouvimos todos. Há meninos que fazem coisas por trás e os professores a esses parece que nunca vêm nada. São essas as diferenças que eu noto.

AT: Costumam pedir ajuda aos professores sempre que sentem dúvidas? Se não, porque não fazem? Se sim os professores ajudam? Ficam esclarecidos?

C1: Sim, às vezes. Os professores ajudam, mas às vezes eu não percebo muito bem e digo que sim.

C2: Sim, claro. Os professores ajudam, às vezes fico esclarecida outras vezes não e às vezes não digo nada.

C3: Sim, sempre. Os professores ajudam e às vezes outros colegas é que me ajudam e fico a perceber melhor.

AT: Com certeza que já fizeram trabalho de grupo: Todos os professores o fazem? Sentem-se bem nesse tipo de trabalho? Quem escolhe os elementos do grupo?

C1: Não fazemos sempre trabalho de grupo, mas eu gosto muito. Quem escolhe os grupos são os professores e às vezes a gente.

C2: Nem todos os professores mandam trabalhar em grupo, mas eu gosto muito, podemos falar uns com os outros é mais giro São os professores que escolhem e às vezes somos nós.

C3: Não, mas eu também gosto muito de trabalhar em grupo, é mais divertido e dá para termos ideias mais giras entre todos e depois apresentamos um bocadinho cada um, é

muito bom Quem escolhe os grupos são os professores e outras vezes nós, mas depois eles mudam sempre alguém.

AT: O que vocês mais apreciam nos professores? E o que menos gostam?

C1: Alguns professores ensinam bem Não gosto quando ralham e quando não percebo as coisas.

C2: Ensinam bem e são simpáticos e meiguinhos Não gosto quando ralham e gritam com a gente.

C3: Eu gosto que a professora cheira bem, é simpática e veste-se sempre bem, traz sempre uns coisinhos giros nas camisolas e às vezes nos casacos. Alguns professores também são simpáticos Também não gosto quando ralham e quando dão castigos e muito trabalho para fazer

AT: Como é que vocês gostariam que todos os professores fossem?

C1: Eu gostava que os professores fossem todos bons.

C2: Eu gostava que os professores não ralhassem e fossem todos mais meiguinhos como a professora.

C3: Eu gostava que todos os professores fossem bonzinhos e que não mandassem muitos trabalhos de casa e não dessem castigos.

AT: O que mais gostariam de acrescentar sobre o modo como a EP contribui para a forma como vocês se sentem na escola?

C1: Não sei, faz-me sentir-me bem, acho que é isso.

C2: Eu adoro EVT, todas as aulas deviam ser assim, eu sentia-me mais feliz na escola.

C3: Eu também adoro as coisas de EP, sinto-me bem quando faço os trabalhos de EVT e nas outras também, deviam ser todas assim, eu ia adorar mais a escola.

AT: Muito obrigado pela vossa colaboração nesta conversa!

C1: De nada professora, já acabou?!

C2: Oh professora isto é para qualquer coisa de psicologia?

AT: Não é para psicologia, é para um trabalho de pesquisa da professora como eu já tinha dito, mas porquê?

C2: É que eu já fiz umas coisas destas para psicologia.

AT: E foi parecido com este? O que achaste?

C2: Não, foi diferente.

AT: O que achaste?

C2: Gostei de estarmos aqui, até podia fazer isto mais vezes.

C3: Agora, podemos ir?!

AT: Sim, podem. Até amanhã meninos e mais uma vez obrigada!

C1 e C3: Até amanhã professora!

C2: Até amanhã e eu gostei muito!

c) Análise de conteúdo

Categorias	Subcategorias	Entrevistados e Unidades de Sentido		
		C1	**C2**	**C3**
I **Perfil dos Entrevistados**	Idade	12 Anos	13 Anos	11 Anos
	Género	Masculino	Feminino	Feminino
	Ano de escolaridade	*"5º Ano e chumbei uma vez no 2º ano"*	*"5º Ano, porque entrei mais tarde para a escola, tinha 7/8 anos e chumbei uma vez no 4º ano"*	*"5º Ano e nunca chumbei"*
II **Caraterização de alunos com DC**	A nível académico	*"As minhas melhores notas foram 3 e 4 às disciplinas de EVT, EM e EF"* *"Tive essas notas porque trabalhei e porque gosto muito delas"* *"As piores notas foram a Português, eu não gosto muito"* *"Eu não gosto, porque não gosto de ler e também não percebo bem"*	*"As notas mais altas foram 3, foi em EVT e Inglês"* *"A razão das notas foi… é porque eu esforço-me nas aulas"* *"A minha pior nota foi a de Matemática, não gosto nada"* *"Eu não gosto, porque nunca gostei de matemática desde pequena"*	*"As minhas melhores notas foram a EVT e a EF"* *"Porque me esforço, trago sempre o material e nunca falto"* *"As minhas piores notas foram a Português e HGP, porque eu não gosto dessas disciplinas"* *"Porque as aulas são uma seca e não percebo nada"*
	A nível social e relacional	*"calminho"* *"sou amigo"* *"muito calado"*	*"digo piadas"* *"as pessoas riem-se"* *"muito tímida"* *"estou a falar assim porque estamos aqui*	*"conseguir sorrir"* *"um pouco envergonhada"*

			sozinhos"	
III **Impacto educativo do uso da EP em alunos com DC**	Disciplinas que desenvolvem atividades de EP	*"EVT"* *"CN"* *"Inglês"*	*"EVT"* *"CN"* *"Inglês"* *"LP"* *"HGP"*	*"EVT"* *"CN"* *"Inglês"*
	Necessidade de haver mais atividades de EP	*"gosto muito de EVT"* *"gostava de fazer de ter mais atividades de EP nas outras disciplinas"* *"porque gosto muito de desenhar e pintar"*	*"adoro EVT"* *"Gostava que todas fossem assim"* *"só a fazer coisas"*	*"adoro EVT"* *"gostava de ter mais atividades, assim manuais"* *"fazer trabalhos"* *"Algumas disciplinas […], é só passar coisas do quadro"* *"fazer fichas"* *"se tivéssemos essas atividades era mais divertido"*
	Importância da disciplina de EVT	*"Eu gosto muito de EVT"* *"faço trabalhos que eu gosto"* *"trabalho muito"* *"a professora diz que tenho bons trabalhos"* *"gosto de jogar futebol em Educação Física"* *"tocar flauta em Música"*	*"EVT é a que eu escolho em primeiro"* *"sinto-me muito bem"* *"a professora explica o trabalho todo no início da aula"* *"eu a seguir já sei o que fazer na aula"* *"gosto"* *"sinto bem"*	*"Gosto de EVT"* *"EF"* *"sinto-me bem nas duas"* *"porque não tenho que estudar muito"* *"sinto-me bem quando vou para essas disciplinas"*
	Efeitos do recurso à EP	*"porque gosto de desenhar as coisas das aulas"*	*"porque quando fazemos atividades dessas eu gosto mais das aulas"* *"o tempo passa mais depressa"*	*"porque eu tenho mais interesse por essas atividades"* *"do que estar só a fazer coisas do livro e das fichas".*
		"Às vezes	*"Eu não me*	*"porto-me*

	Comportamento em atividades de EP	*fazemos barulho"* *"os professores ralham e depois falamos menos"* *"porto-me bem"* *"gosto muito"*	*porto mal"* *"eu gosto muito dessas aulas"* *"porque me sinto mais à vontade"* *"gosto mesmo muito"*	*sempre bem"* *"gosto muito dessas aulas"* *" faço sempre tudo porque gosto"* *"tenho vontade de fazer é muito bom"*
IV **Contributos da EP para a inclusão**	Perceção de como se sentem na escola	*"sinto-me bem"* *"medo"* *"nervoso"*	*"sinto bem"* *"Gosto de andar nesta escola"* *"mas gostava de ter mais amigos"*	*"sinto bem"* *"gosto desta escola"* *"é grande"* *"temos muitos professores"* *"eu gosto"*
	Relação com os pares	*"Sinto-me bem, gosto de fazer atividades de EP"* *"ajudamos uns aos outros"* *"a pintar"* *"a segurar as folhas"* *"a colar"* *"eu ajudo alguns colegas com as minhas ideias"* *"é bom"*	*"Em EVT ajudamo-nos muito"* *"a professora manda ajudar uns aos outros"* *"partilhamos as tintas, o copo da água, os jornais"* *"ajudamos a recortar"* *"ajudamos nos trabalhos dos outros"* *"Sinto-me bem"* *"gosto de ser eu ajudar quando os outros precisam"*	*"gosto de ajudar os outros"* *"sinto-me bem"* *"partilhamos ideias para EVT"* *"conversamos para trabalhos de outras disciplinas"* *"A professora às vezes trabalha ao pé de nós"* *"eu gosto muito"*
	Contributo da EP na vida escolar, familiar e social	*"Faz-me sentir bem"* *"não tenho medo das aulas"* *"Em casa também gosto de desenhar"* *"pintar muitas*	*"a EP faz-me sentir bem"* *"fico mais à vontade nessa aula"* *"gosto de trabalhar coisas de EVT - EP em casa"*	*"faz sentir bem na vida da escola"* *"com os meus colegas"* *"partilho cartolinas e eles a mim"* *"ajudo-os e eu*

IV **Contributos da EP para a inclusão (cont.)**	Contributo da EP na vida escolar, familiar e social (cont.)	*coisas"* *"a minha mãe às vezes põe no frigorífico"* *"eu gosto disso"* *"gosto de trabalhar EP no ATL com as monitoras"* *"é sempre divertido"*	*"com as minhas irmãs e amigas"* *"já fizemos umas bolsas para o telemóvel"* *"Em todo o lado gosto desse tipo de atividades"*	*gosto muito disso"* *"É cristão ajudar os outros"* *"Em casa, também pinto coisas"* *"pinto postais para os meus irmãos que estão Guiné"* *"faço colares"* *"pulseiras"* *"recorto revistas"* *"desenho vestidos"* *"adoro fazer isso"*
	Contributo da EP para uma profissão	*"Pode ajudar a ser um pintor de automóveis"* *"ganhar muito dinheiro"*	*"podia ajudar em todas as profissões"* *"fotografa"* *"costureira"* *"pintora de unhas"* *"sapateiro"* *"dentista"* *"médico"* *"EVT ensina-nos a fazer coisas que as outras disciplinas não"* *"desenhar"* *"pintar"* *"medir"* *"coser"* *"dentes postiços"* *"eu gostava de fazer isso, fazer dentes muito perfeitinhos"* *"para ganhar muito dinheiro"*	*"gosto muito de desenhar roupa"* *"gostei muito quando desenhamos a cara dos colegas"* *"o corpo em muitas posições, foi engraçado"* *"Quero ser uma estilista"* *"atriz"*

	Contributo da EP para uma profissão (cont.)		*"ajudar a minha família"* *"gosto de mexer em massas, barro, gesso"* *"se fizesse o trabalho bem feito os dentes já não doíam às pessoas"*	
V **Estratégias docentes**	Tratamento relacional	*"Somos todos diferentes"* *"alguns especiais"* *"eu sinto-me igual"* *"Gosto dos professores todos"*	*"Os professores ralham mais com uns do que com outros"* *"eu sinto-me bem"* *"Os professores é que são todos diferentes"*	*"Os professores não podem tratar todos da mesma maneira"* *"somos todos diferentes"* *"quando um faz uma coisa mal, ouvimos todos"*
	Ações de ajuda	*"Os professores ajudam"* *"às vezes eu não percebo muito bem e digo que sim"*	*"Os professores ajudam"* *"às vezes fico esclarecida"* *"outras vezes não"* *"às vezes não digo nada"*	*"sempre"* *"Os professores ajudam"* *"às vezes outros colegas é que me ajudam"* *"fico a perceber melhor"*
	Trabalho em grupo	*"Não fazemos sempre trabalho de grupo"* *"eu gosto muito"* *"Quem escolhe os grupos são os professores"* *"às vezes a gente"*	*"Nem todos os professores mandam trabalhar em grupo"* *"eu gosto muito"* *"podemos falar uns com os outros"* *"é mais giro"* *"São os professores que escolhem"* *"às vezes somos nós"*	*"gosto muito de trabalhar em grupo"* *"é mais divertido"* *"dá para termos ideias mais giras"* *"apresentamos um bocadinho cada um"* *"é muito bom"* *"Quem escolhe os grupos são os professores"* *"outras vezes nós"* *"mas depois*

				eles mudam sempre alguém"
V **Estratégias docentes (cont.)**	Aspetos positivos e negativos	*"Alguns professores ensinam bem"* *"Não gosto quando ralham"* *"quando não percebo as coisas"*	*"Ensinam bem"* *"simpáticos"* *"meiguinhos"* *"Não gosto quando ralham"* *"gritam com a gente"*	*"cheira bem"* *"veste-se sempre bem"* *"simpáticos"* *"não gosto quando ralham"* *"quando dão castigos"* *"muito trabalho para fazer"*
	Sugestões de melhoria	*"gostava que os professores fossem todos bons"*	*"gostava que os professores não ralhassem"* *"fossem todos mais meiguinhos"*	*"gostava que todos os professores fossem bonzinhos"* *"que não mandassem muitos trabalhos de casa"* *"não dessem castigos"*
VI Informação adicional e agradecimentos	Contributo da EP na forma como se sentem na escola	*"faz-me sentir-me bem"*	*"Eu adoro EVT"* *"todas as aulas deviam ser assim"* *"sentia-me mais feliz na escola"*	*"adoro as coisas de EP"* *"sinto-me bem quando faço os trabalhos de EVT e nas outras também"* *"deviam ser todas assim"* *"ia adorar mais a escola"*

Apêndice V

Notas de campo

a) Registos

b) Análise de conteúdo

a) Registos

Nota 1

No dia 11 de janeiro de 2012, na unidade curricular - Gestão das Necessidades Educativas Especiais, ministrada pelo professor Doutor Jorge Serrano do Curso de Mestrado em Ciências da Educação - Educação Especial e Domínio Cognitivo e Motor, da Escola Superior de Educação Almeida Garrett. Foi explicado o seguinte "O Homem quando nasce vem «equipado» com três capacidades que lhe permite aprender, ou seja, processar e adquirir a informação e conseguir aplicá-la. Essas três capacidades são: **Sensoriais**, **Cognitivas** e **Motoras.**

O primeiro processo é a entrada de informação vinda do exterior que é feita através das capacidades sensoriais.

As capacidades cognitivas asseguram a organização, o tratamento interno da informação.

As capacidades motoras asseguram a aplicação da informação.

Se por algum motivo existir uma falha numa ou mais que uma das três capacidades básicas o indivíduo terá NEE, pois poderá ter dificuldades na entrada da informação, no tratamento ou na aplicação da informação."

Nota 2

No dia 24 de maio de 2012, tivemos que voltar à Escola de 1º Ciclo onde fizemos a entrevista. Quando lá chegamos, encontramos logo um dos professores que tinha estado na entrevista e disse logo: "Olha, ontem saí daqui mais contente do que de certas formações que já fiz. Gostei mesmo de estarmos todos juntos a conversar. Naquele dia alterei logo a planificação para interligar a Expressão Plástica aos conteúdos, foram apenas uns cartazes em grupo, mas já estão a cortar, a desenhar, a pintar os alunos adoraram a atividade e eu também me senti muito bem, amanhã vão continuar. Acredita que hoje observei-os com outros olhos quando estavam a trabalhar em Expressão Plástica e realmente estão muito mais descontraídos, sente-se que estão mais incluídos… eles interagem muito mais uns com os outros. Estou fã!

Nota 3

No 26 de maio de 2012 - 1º encontro sobre Dislexia e Dificuldade de Aprendizagem, promovido pela Associação Ester Janz, o Professor Doutor Jorge Serrano na sua

abordagem sobre Inclusão de alunos com dificuldades de aprendizagem, citou que "educação inclusiva é igualizar oportunidade de participação no processo de ensino-aprendizagem, ou seja, incluir é criar oportunidades de participação".

Nota 4

No dia 30 de maio de 2012, na sala de professores falava-se das entrevistas realizadas no dia anterior e alguns professores de Educação Física [EF] comentaram sobre o tema da nossa dissertação: "Isso parece interessante para vocês das artes, mas na nossa disciplina não vemos como isso possa resultar?"

No dia seguinte, 31 de maio de 2012, uma das professoras de EF disse: "Fui para casa a pensar no assunto e até tive uma ideia. Que tal pintarmos jogos tradicionais no chão, tipo jogo da «macaca»? Era giro e já se encaixa com o teu trabalho. Afinal, fui pensar e sempre consegui arranjar algo para incluir os alunos com Défice Cognitivo e outras NEE, que às ficam tão «acanhados», assim à parte. Vês, arranjei um trabalho em interdisciplinaridade com EVT e trabalhamos todos para incluir."

Nota 5

No dia 22 de junho de 2012, na escola, enquanto preparamos a reunião de Encarregado de Educação, uma colega perguntou: "Então como vai o trabalho de mestrado?! Estou a lembrar-me quando estive a dar aulas em São Tomé havia um senhor, ele é um cozinheiro e apresentador desses programas de cozinha, é… «Cozinha na roça» ou qualquer coisa parecida. Ele tem dinheiro e também bastante vontade de ajudar o país. Ele chama-se… espera…Ah, já sei, João Carlos da Silva, é o fundador do Centro Internacional de Arte e Cultura de São Tomé e Príncipe. Ele paga os estudos de jovens, para se formarem em Artes, pois ele tinha um lema: «A Arte pelo desenvolvimento». Ele era como um padrinho para esses jovens, e acho que isso vai de encontro ao teu tema, ele através da arte promove o desenvolvimento educativo desses jovens, pois «patrocina» os estudos e depois isso irá inclui-los na sociedade e crescimento do país. Uns estudam lá e outros estudam fora, mas regressam para dar os seus frutos no seu país. Ninguém dava nada por eles, mas através deste projeto e deste grande senhor, têm novas oportunidade e desenvolvem-se a todos os níveis, têm uma profissão que os sustenta e através da Arte enaltecem o valor pessoal e das suas raízes. Adorei esta filosofia, vi bastantes obras deles. Gostei imenso de lá estar. Continua a trabalhar, acho que o teu trabalho faz todo o sentido".

Nota 6

No dia 29 de agosto de 2012, pelas 13:27, no Primeiro Jornal transmitido pela Sociedade Independente de Comunicação [SIC] e apresentado pela jornalista, Maria João Ruela. Foi noticiado que "os alunos com mais dificuldades vão ser orientados para novos cursos de ensino profissional. O Ministério da Educação está a preparar o ensino de três profissões até ao nono ano - O Ministro da Educação já tinha avisado, quer mais estudantes no ensino profissional.

No básico e até ao nono ano, os alunos deverão aprender 3 profissões, como por exemplo: cozinheiro ou eletricista. A par do ensino prático, mantêm o Português, a Matemática e o Inglês, as restantes áreas serão simplificadas. […] O projeto piloto está já em preparação e o ensino vocacional deverá tornar-se obrigatório no 3º ciclo para alunos que tenham chumbado duas vezes no mesmo ano ou três vezes entre o 1º e o 6º ano, para os outros é opcional. O Ministério confirma que estão a ser criados novas ofertas, cursos que permitem a inclusão de todos no percurso escolar, seguindo alternativas mais adequadas ao mercado de trabalho. Terão já sido contactadas doze escolas do país em cinco áreas, correspondentes às direções regionais. O projeto deverá avançar no ano letivo de 2013/2014".

b) Análise de conteúdo

Categorias	Subcategorias	Comunicadores e Unidades de Sentido		
		N1		
II **Caraterização de alunos com DC e NEE**	A nível académico	*"O Homem quando nasce vem «equipado» com três capacidades que lhe permite aprender, ou seja, processar e adquirir a informação e conseguir aplicá-la."* *"Essas três capacidades são:* ***Sensoriais****,* ***Cognitivas*** *e* ***Motoras."*** *"O primeiro processo é a entrada de informação vinda do exterior que é feita através das capacidades sensoriais."* *"As capacidades cognitivas asseguram a organização, o tratamento interno da informação."* *"As capacidades motoras asseguram a aplicação da informação."* *"Se por algum motivo existir uma falha numa ou mais que uma das três capacidades básicas o indivíduo terá NEE"* *" poderá ter dificuldades na entrada da informação, no tratamento ou na aplicação da informação."*		
	A nível social e relacional	**N4**		
		"acanhados" *"parece que se sentem à parte"*		
Categorias	**Subcategorias**	**N2**	**N4**	**N5**
III **Impacto educativo do uso da EP em alunos com DC**	Atividades de EP para melhorar o desenvolvimento educativo	*"alterei logo a planificação para interligar a EP aos conteúdos"* *"foram apenas uns cartazes em grupo"* *"Estão a cortar, a desenhar, a pintar"*	*"pintarmos jogos tradicionais no chão"* *"arranjei um trabalho em interdisciplinaridade com EVT"*	*"para se formarem em Artes,* *"ele tinha um lema: A Arte pelo desenvolvimento"* *"através da arte promove o desenvolvimento educativo"* *"desenvolvem-se a todos os níveis"*

Categorias	Subcategorias	N3	N4
IV **Contributos da EP para a inclusão**	Conceito de escola e educação inclusiva	*"educação inclusiva é igualizar oportunidade de participação no processo de ensino-aprendizagem"* *"incluir é criar oportunidades de participação"*	*"trabalhamos todos para incluir"*
	Contributo da EP para a inclusão	**N2**	**N4**
		" realmente estão muito mais descontraídos" *"sente-se que estão mais incluídos"* *"eles interagem muito mais uns com os outros"*	*"consegui arranjar algo para incluir os alunos com Défice Cognitivo e outras NEE"*
	EP Contributo da para uma profissão e inclusão na sociedade	**N5**	**N6**
		" isso irá inclui-los na sociedade" *"têm novas oportunidade"* *"têm uma profissão que os sustenta"* *"Arte enaltecem o valor pessoal e das suas raízes"*	*"os alunos com mais dificuldades vão ser orientados para novos cursos de ensino profissional"* *"cursos que permitem a inclusão de todos no percurso escolar, seguindo alternativas mais adequadas ao mercado de trabalho"* *"O projeto deverá avançar no ano letivo de 2013/2014"*

ANEXOS

Anexo I - Ata do Conselho Pedagógico (aprovação do estudo)

GOVERNO DE PORTUGAL | MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CIÊNCIA | AE Agrupamento de Escolas de | DRELVT Direção Regional de Educação de Lisboa e Vale do Tejo

Ata número dez

Aos dez dias do mês de Maio de dois mil e doze, pelas dezasseis horas, reuniu o Conselho Pedagógico do Agrupamento de Escolas de , sob a presidência da senhora Diretora, Professora , na biblioteca. Estiveram presentes todos os seus membros. A ordem de trabalhos foi a seguinte:

Ponto um - Leitura e aprovação da ata da reunião anterior.

Ponto dois - Informações.

Ponto três - Provas de Aferição e Exames (aprovação das informações - Exame de 6º e 9º Anos)

Ponto quatro - Avaliação Sumativa de 6º e 9º Ano de final de 3º Período.

Ponto cinco - Reuniões de Avaliação de final de 3º Período dos restantes anos e ciclos.

Ponto seis - Festa de final de ano letivo - previsão das atividades-

Ponto sete - Outros Assuntos

estiveram presentes em substituição das professoras , respetivamente.

Deu-se início à reunião com a leitura da ata da reunião anterior que foi aprovada

Passou-se, de imediato, ao ponto dois da ordem de trabalhos tendo a senhora Diretora dado as seguintes informações:

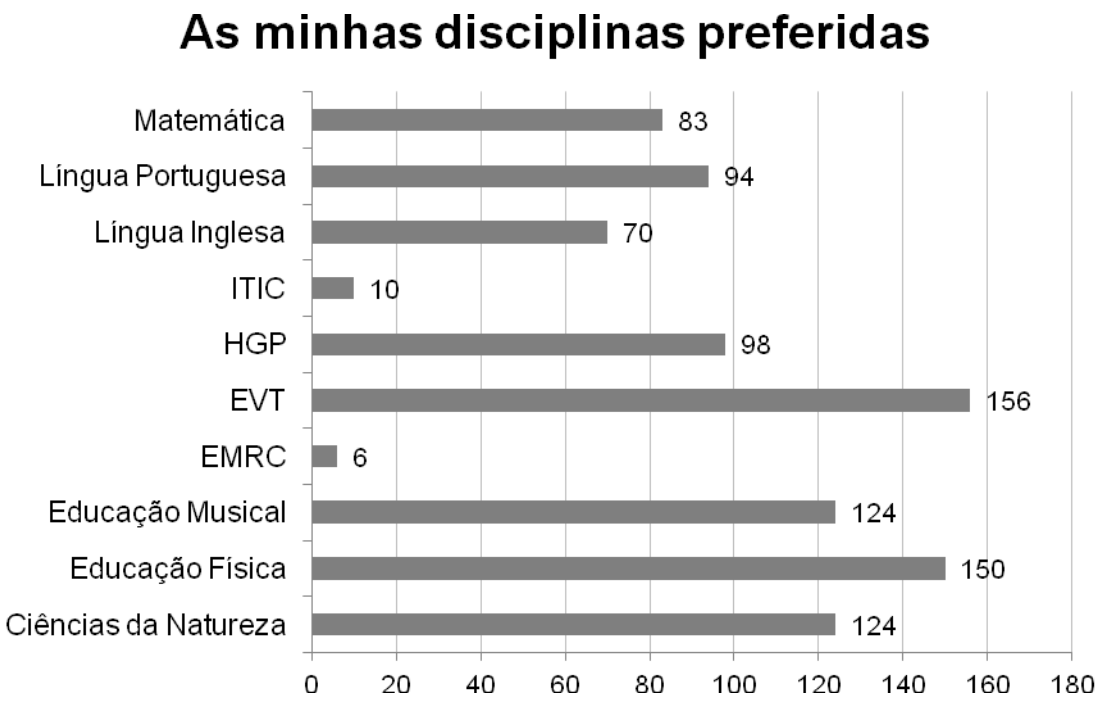
dispensada pela

- A professora Sara Gaspar apresentou um pedido de autorização para a realização de um estudo que tem com o objetivo verificar quais os contributos da expressão plástica no desenvolvimento educativo de alunos com défice cognitivo em contexto inclusivo, no âmbito do curso de mestrado em Ciências da Educação, na especialidade de Educação Especial. A professora pretende trabalhar com dois grupos de professores, professores do 1º e professores do 2º Ciclo, deste agrupamento. Esta proposta foi aprovada por unanimidade.

- O Instituto profissional de transportes - IPTRANS contatou-nos para que pudesse vir à escola falar com os nossos alunos sobre as ofertas formativas. Ficou combinado que falariam com os alunos do 9º Ano, em Formação Cívica nos dias vinte e oito e vinte e nove de Maio e depois, com eles e com os seus Encarregados de Educação no dia seis de Junho, pelas dezoito horas e trinta minutos, no Refeitório. Esta informação está a ser passada aos respetivos Diretores de Turma, para que a façam chegar aos Encarregados de Educação.

- No dia vinte de Abril de dois mil de doze saiu a Declaração de Retificação nº 20/2012 ao Decreto Regulamentar nº 26/2012 de vinte e um de fevereiro retificando a alínea e) do nº 2 do artigo 12º onde se lê: «*e*) Aprovar a classificação final harmonizando as propostas dos avaliadores e garantindo a aplicação das percentagens de diferenciação dos desempenhos;» deve ler -se: «*e*) Aprovar a classificação final harmonizando as propostas dos avaliadores e garantindo a aplicação

Ata nº 10 de 10/05/2012, página 1

Anexo II - Gráfico - *As minha disciplinas preferidas*

O presente gráfico representa a análise das respostas referentes a uma das questões da autoavaliação final do ano letivo de 2011/2012 - «As minhas disciplinas preferidas». As respostas correspondem a 262 alunos que integraram as turmas do 2.º ciclo, no agrupamento de escolas onde se efetuou o estudo.