



UNIVERSIDADE  
CATÓLICA  
PORTUGUESA

---

BRAGA

**Educar pela Arte Alunos com Necessidades Educativas Especiais  
Autismo – Um estudo de Caso em Artes Visuais**

Relatório de Atividade Profissional  
apresentado à Universidade Católica  
Portuguesa para obtenção do grau de mestre em  
**Ciências da Educação**, especialização em  
**Educação Especial**.

**Maria Jorge Mendes Morão do Vale**

**Faculdade de Filosofia e Ciências Sociais**

FEVEREIRO 2016



**CATÓLICA**  
**FACULDADE DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS SOCIAIS**

---

BRAGA

**Educar pela Arte Alunos com Necessidades Educativas Especiais  
Autismo – Um estudo de Caso em Artes Visuais**

Relatório de Atividade Profissional  
apresentado à Universidade Católica  
Portuguesa para obtenção do grau de mestre em  
**Ciências da Educação**, especialização em  
**Educação Especial**.

**Maria Jorge Mendes Morão do Vale**

Sob a Orientação da Prof.<sup>a</sup> Doutora **Filomena Ermida  
Figueiredo Branco da Ponte**

A todos os meus alunos com necessidades educativas especiais, com particular carinho aos portadores da Síndrome do Autismo, pelos momentos de partilha, pelas experiências de trabalho e, sobretudo, pela satisfação de podermos caminhar e crescer lado a lado.

O meu muito obrigada por me deixarem fazer parte das vossas vidas.

## **Agradecimentos**

Um trabalho de investigação envolve a participação de muitas pessoas, pelo que se torna extremamente difícil mencioná-las a todas:

Em primeiro lugar, quero manifestar o meu agradecimento à Doutora Filomena Ermida da Ponte na qualidade de orientadora, pelos seus sábios conselhos e críticas oportunas, fundamentais para a estruturação e desenvolvimento de um percurso investigativo, e pela sua permanente disponibilidade e incentivo.

Um agradecimento especial às minhas amigas Fernanda Santos e Ângela Leite pelos seus conselhos oportunos, reflexão crítica e todo o apoio dispensado.

Às minha amigas Lucinda Araújo e Amélia Gonçalves e à minha filha Diana, pelo encorajamento contínuo e pela disponibilidade manifestada.

Às professoras de Educação Especial do meu Agrupamento de Escolas e a todos que, direta ou indiretamente, contribuíram para a realização deste trabalho de investigação.

Uma palavra final de agradecimento à minha família, pelo apoio incondicional ao longo deste percurso.

## ÍNDICE GERAL

Índice de quadros.....	vi
Lista de Siglas.....	vii
Resumo.....	viii
Abstract.....	ix
Introdução.....	1

### CAPITULO I

#### - Currículo Detalhado

1. Percurso Académico.....	4
2. Formação Contínua Realizada.....	5
3. Experiência Profissional.....	7
4. Projetos e Atividades Desenvolvidas.....	8

### CAPITULO II

#### - Educar pela Arte Alunos com Necessidades Educativas Especiais

1. Educar pela Arte – Arte e Educação.....	11
2. Arte, Educação e Cultura.....	13
3. Os Caminhos das Expressões Artísticas.....	16
4. Algumas finalidades desejáveis em Educação pela Arte.....	17
5. Programa baseado em objetivos – Modelo por objetivos.....	18
5.1. Dificuldades da utilização em Arte do modelo tyleriano...	21
6. Programa baseado no Processo.....	22
7. As disciplinas de Expressão Plástica, Educação Visual e Educação Tecnológica no Ensino Básico.....	24
8. Modelo Concetual	
8.1. Autismo.....	27
8.2. Perturbação do Espetro do Autismo.....	27
8.3. Etiologia do autismo.....	29

8.4. Teorias Psicogenéticas.....	31
8.5. Teorias Biológicas.....	32
8.6. Teorias Cognitivas.....	34
8.7. Teorias Afetivas.....	34
8.8. Diagnóstico.....	35
8.9. Intervenção.....	43
9. Inclusão.....	46

### **CAPITULO III**

#### **- Metodologia de trabalho**

1. Características do Estudo.....	49
1.1. Objetivos.....	50
1.2. Limitações do Estudo.....	50
2. Plano de Investigação	
2.1. Algumas Considerações.....	51
2.2. Tipos de Abordagem.....	52
2.3. A Entrevista.....	53
2.4. O Inquérito por Entrevista.....	54
2.5. Análise Documental.....	55
2.6. Problema.....	55
3. Técnica de Recolha de Dados.....	56

### **CAPITULO IV**

#### **- Apresentação do Caso**

1. Participante – “Carlota”	
1.1. História/Caso Clínico.....	57
1.2. História Familiar.....	57
1.3. História Escolar.....	57

2. Percurso nas disciplinas: Educação Visual e Tecnológica do 2º ciclo e Educação Visual do 3º ciclo.....	58
3. Entrevista com as Professoras de Educação Especial.....	60
3.1. Análise e Reflexão Crítica das Respostas/ Dados.....	61
3.2. Análise do Resultado das Entrevistas.....	64
4. Programa Educativo Individual da aluna para a frequência no Ensino Secundário.....	65
4.1. Programa Educativo Individual da “Carlota”.....	65
4.2. Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde.....	67
4.3. Recomendações de Estratégias.....	77
<b>CONCLUSÃO.....</b>	<b>78</b>
<b>REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....</b>	<b>81</b>
<b>LEGISLAÇÃO CONSULTADA.....</b>	<b>87</b>

## ÍNDICE DE QUADROS

Quadro 1. Critérios de Diagnostico da PEA do DSM-IV .....	36
Quadro 2: Critérios de Diagnóstico da PEA do ICD- 10.....	38
Quadro 3. Critérios de Diagnostico da PEA do DSM-V .....	40
Quadro 4. Níveis de gravidade para a Perturbação do Espectro do Autismo.....	41

## LISTA DE SIGLAS

APA – American Psychiatric Association

CIF - Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde

DL – Decreto – Lei

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

DSM – IV – Manual de Diagnóstico e Estatística das Perturbações Mentais

DSM-V - Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais

EB – Ensino Básico

ES – Ensino Secundário

ET – Educação Tecnológica

EV- Educação Visual

EVT- Educação Visual e Tecnológica

ICD -10 - Classificação Internacional das Doenças

NEE - Necessidades Educativas Especiais

OMS - Organização Mundial de Saúde

PEA - Perturbação do Espectro do Autismo

PEI – Programa Educativo Individual

## Resumo

A temática escolhida para esta investigação tem como referência o contributo da Arte – Expressão Plástica no desenvolvimento cognitivo, comportamental, emocional e social e para a real inclusão de alunos com Autismo. A experiência profissional com estes alunos, fomentou o interesse em abordarmos e aprofundarmos esta temática tendo em vista um conhecimento mais abrangente desta problemática, de modo a podermos proporcionar uma aprendizagem mais positiva e uma inclusão mais efetiva.

Assim, com base no nosso *Curriculum Vitae*, descrevemos o nosso percurso profissional, enfatizando o período de lecionação à aluna portadora de *Perturbação do Espetro do Autismo* que originou o nosso estudo de caso, por se tratar de uma experiência significativa.

Realizamos uma abordagem teórica em torno da problemática do Autismo, as técnicas de diagnóstico, as implicações desta síndrome na vida dos indivíduos abrangidos, as estratégias e metodologias usadas para minimizar as suas causas e a promoção da inclusão destes alunos na escola, família e sociedade.

A metodologia utilizada é de natureza qualitativa. Para a obtenção de informações recorreremos à análise documental, registos de observação e à entrevista.

Concluimos que as Artes Visuais e a Expressão Plástica, são, de facto, um caminho alternativo, explorando a dimensão humana em toda a sua complexidade, permitindo formas de comunicação cuja difusão tem possibilitado consistentes perspetivas de intervenção nos indivíduos com diagnóstico de Perturbação do Espetro do Autismo.

**Palavras – Chave:** Autismo, Arte, Inclusão.

## **Abstract**

The theme chosen for this research has reference to the contribution of Art - Plastic Expression in cognitive, behavioral, emotional and social development and the real inclusion of students with Autism. The experience with these students, fostered interest in tackle and delve into this issue with a view to more comprehensive understanding of this issue, so that we can provide a more positive learning and a more effective inclusion.

Thus, based on our CV, we describe our career, emphasizing the teaching period the disturbance of carrier student of Autism Spectrum that originated our case study because it is a meaningful experience.

We conducted a theoretical approach around the Autism problematic, diagnostic techniques, the implications of this syndrome in the lives of individuals covered, the strategies and methodologies used to minimize its causes and promoting inclusion of students in the school, families and society.

The methodology used is qualitative in nature. To obtain information resorted to document analysis, observation records and interview.

We conclude that the Visual Arts and Artistic Expression are, in fact, an alternative path, exploring the human dimension in all its complexity, allowing forms of communication whose spread has enabled consistent intervention perspectives in individuals diagnosed with Disorder Spectrum Autism.

**Key - Words:** Autism, Arts, Inclusion.

## Introdução

No âmbito da investigação/relatório individual para a obtenção do grau de mestre em Educação Especial, o presente trabalho incide sobre a problemática do Espetro do Autismo como temática alvo em análise e no contributo da Arte, nomeadamente das artes visuais e expressão plástica, na promoção de competências no indivíduo com Autismo e, sobretudo, da sua inclusão na escola, na família e na sociedade.

Esta escolha justifica-se pelo facto de ao longo do nosso percurso profissional, como docente de Educação Visual, Educação Tecnológica e Expressão Plástica no ensino básico, termos lecionado a alunos com Necessidades Educativas Especiais (NEE), quer inseridos em turmas regulares, quer a nível individual ou ainda a grupos reduzidos de alunos com problemáticas mais profundas, inseridos em unidades específicas. Acresce-se ainda que o Agrupamento de Escolas ao qual pertencemos, na área das NEE, trabalha essencialmente com alunos com Perturbação do Espetro do Autismo (PEA), neste momento com três unidades de Autismo (nos: 1º, 2º e 3º ciclos) estando prevista a abertura de mais uma unidade no ensino secundário, provavelmente já no próximo ano letivo. Daí a necessidade de formação especializada nesta área para podermos responder de forma assertiva às necessidades destes alunos e, sobretudo, contribuirmos para o seu desenvolvimento integral e para a sua inclusão plena.

Ao longo das últimas décadas, o panorama educativo nacional e internacional tem vindo a ser confrontado com o paradigma da inclusão, desafiando os profissionais da área das NEE, assim como os docentes de outras áreas que trabalham com estes alunos, a enfatizarem as suas capacidades e a difundirem condições de aprendizagem que permitam aumentar o sucesso da preparação para a vida em sociedade.

Em Portugal, mais precisamente na década de setenta do século passado, começa a emergir uma gradual perceção das vantagens inerentes à inclusão, decorrentes de diferentes correntes ideológicas ligadas à educação especial. Destacam-se, também, os princípios da Declaração de Salamanca (1994), cujo primordial objetivo, claro e inequívoco, é a promoção de uma escola para todos. Tal conceção enquadra-se numa perspetiva de democratização, acessibilidade e integração de todas as crianças no mesmo tipo de ensino, proporcionando-lhe assim, igualdade de oportunidades educativas e sociais.

Ao subscrever esta declaração, o nosso país compromete-se a desenvolver:

“ (...) um modelo de escola aberta à diferença, se tenta onde que as minorias encontrem uma resposta às suas necessidades especiais” (Bautista, 1997, p.21)

Assim, nesta investigação, procura-se clarificar as dificuldades inerentes aos alunos com PEA e dar-lhes respostas específicas e adequadas no campo das Artes Visuais e Expressão Plástica de modo a poderem desenvolver competências fundamentais para o seu crescimento pessoal e integração na sociedade, nomeadamente: o desenvolvimento emocional, o desenvolvimento da sensibilidade (estética, imaginação e criatividade em alguns casos), o desenvolvimento da postura e da motricidade, o relacionamento com os outros, a compreensão do mundo e sobretudo a melhoria do seu bem-estar físico e psicológico (pois só a manipulação e contacto com os materiais e técnicas é fonte de prazer para a maioria destes alunos).

Dando seguimento a estes paradigmas, cabe-nos perguntar:

1. Podem as Artes Visuais e a Expressão Plástica serem consideradas um instrumento privilegiado de comunicação para os alunos com Perturbação do Espectro do Autismo?
2. As experiências artísticas poderão ser consideradas um meio de resposta às necessidades dos alunos com esta patologia?
3. De que forma estas experiências contribuem para o desenvolvimento e/ou bem-estar físico e psicológico destes alunos?
4. Qual o papel das Artes Visuais e Expressão Plástica no processo inclusivo destes alunos?

O presente relatório encontra-se estruturado em quatro capítulos.

O primeiro refere-se ao nosso currículo profissional; o segundo capítulo relata, em pormenor, a investigação empírica, com base no enquadramento teórico que sustenta o respetivo estudo. Este capítulo debruça-se sobre o enquadramento teórico, na apresentação da problemática e dos conceitos fundamentais do tema em estudo, nomeadamente na definição de Arte e Educação pela Arte, e o contributo da mesma para a promoção da

expressão e comunicação dos alunos autistas, visando o seu sucesso educativo e a sua integração plena. Serão também abordados alguns conceitos básicos, inerentes à Perturbação do Espectro do Autismo, de acordo com os alguns especialistas; no terceiro capítulo, são descritos os procedimentos metodológicos utilizados, tanto na pesquisa, como na construção do perfil do estudo de caso, nomeadamente o trabalho desenvolvido ao longo de quatro anos com a aluna autista - Observação Direta, a Entrevista e respetiva articulação com as docentes da Educação Especial e o Programa Educativo Individual e CIF (Classificação Internacional da Funcionalidade), onde se esboçam algumas estratégias de intervenção, baseadas nas potencialidades da expressão plástica.

Finalmente, no quarto capítulo, apresentam-se os resultados obtidos, relacionando-os com a revisão bibliográfica, que constituiu o enquadramento teórico inicial. Para concluir, apresentamos uma reflexão sobre o trabalho realizado e sobre as conclusões da investigação. Acrescentam-se ainda algumas conjeturas para uma futura investigação pois, há muito terreno para explorar em prol da Educação pela Arte com este tipo de alunos, sobretudo ao nível da valorização de práticas educativas que favoreçam a sua efetiva inclusão.

## **CAPITULO I – Currículo Detalhado**

### **1. Percurso Académico**

Iniciamos o percurso académico no ano letivo 1979/80 lecionando a disciplina de Educação Tecnológica, na Escola Secundária dos Arcos de Valdevez. Nesse período, as nossas habilitações académicas consistiam no Curso Geral de Formação Feminina e o Curso Complementar de Artes dos Tecidos (lecionados nas antigas Escolas Industriais). Esta formação conferia habilitação própria para a docência nesta disciplina, desde o Ensino Preparatório até ao Ensino Secundário.

Posteriormente passamos a lecionar a disciplina de Educação Visual e sentimos uma necessidade imperiosa de mais formação e de um maior conhecimento. A partir daqui, descobrimos que aprender era mais um prazer do que uma necessidade - trocamos experiências e partilhamos conhecimentos com a mesma satisfação de quem lê um bom livro, conta uma história, pinta um quadro ou cria algo novo.

Assim, o nosso percurso académico tem sido o seguinte:

2006: Obtenção do Grau de Mestre em Educação – Área de Especialização em Desenvolvimento Curricular, com a classificação final de Bom (Com Distinção), pela Universidade do Minho.

Tema da Dissertação de Mestrado: *“Arte Currículo e Avaliação – A Avaliação dos Alunos do 2º Ciclo do Ensino Básico na disciplina de Educação Visual e Tecnológica”*

2001: Conclusão do 1º ano (estrutura curricular) do Curso de Mestrado em Educação, Especialização em Desenvolvimento Curricular, pela Universidade do Minho.

1999: Conclusão do Curso de Pós-Graduação – Especialização em Administração Escolar, pela Universidade do Minho, com a classificação final de 16 (dezasseis) valores.

1995: Conclusão, pela Escola Superior de Educação de Viana do Castelo, do Curso de Professores do Ensino Básico na variante de Educação Visual e Tecnológica, com a classificação final de 15 (quinze) valores.

Obtenção da classificação de 19 valores como classificação de Estágio (Prática Pedagógica Integrada).

## **2. Formação Contínua Realizada**

Entendemos que a formação contínua é imprescindível ao longo do nosso percurso profissional, tendo em conta as constantes transformações que ocorrem quer nos currículos, quer na própria escola, exigem professores ativos e atualizados. Assim, o professor deve ser sempre um aprendiz, uma vez que a aprendizagem é um processo contínuo e em constante renovação.

Deste modo, ao longo do nosso percurso profissional procuramos sempre investir numa formação científica e pedagógica para estarmos atualizados e podermos responder convenientemente aos desafios que estão inerentes à nossa função de profissionais do ensino. O aprofundamento de conhecimentos permite-nos uma reflexão mais consistente sobre a nossa prática educativa e apetrecha-nos de saberes fundamentais para uma melhor orientação do processo ensino – aprendizagem.

Assim, seguidamente passamos a enunciar a formação que consideramos mais relevante realizada ao longo do nosso percurso profissional e que contribuiu de forma significativa para uma atualização e aperfeiçoamento da nossa prática docente:

2013: Participação na acção de formação “Desenvolvimento de Competências Básicas em Excel”, na Casa do Professor, em Braga - Créditos 02;

2012: Participação na acção de formação “ O Tratamento da Fotografia Digital como Ferramenta na Escola”, na Casa do Professor, em Braga - Créditos 02;

2010: Participação no curso de formação ”Construir Reciclando Materiais”, na Casa do Professor, em Braga - Créditos 04;

2009: Participação na acção de formação “Auto-Avaliação de Escola”, de 16 de Dezembro de 2008 a 15 de Abril de 2009, na Escola Alberto Sampaio- Universidade do Minho, em Braga – Créditos 02;

2009: Participação na acção de formação “A Função de Coordenação do Processo de Avaliação do Desempenho Docente”, no Centro de Formação Sá de Miranda, em Braga – Créditos 0,6;

2008: Participação no curso de formação “Transformações Através da Decoupage”, na Casa do Professor, em Braga - Créditos 03;

2007: Participação no curso de formação “Área Tecnológica Integrada no Curso Tecnológico de Multimédia – Design e Animação Multimédia”, na Casa do Professor, em Braga - Créditos 01,2;

2006: Participação no Seminário “Dançar na Escola”, no Instituto de Estudos da Criança da Universidade do Minho;

2006: Participação no Encontro da Educação “ A Profissionalidade Docente”, na Biblioteca Lúcio Craveiro da Silva, em Braga;

2005: Participação no Encontro “Investigação Educativa”, na Biblioteca Lúcio Craveiro da Silva, em Braga;

De janeiro a maio de 2005: “Projecto Curricular de Turma”- Ação de Formação/Oficina, desenvolvido pelo SPLIU, na Escola EB 2,3 de Gualtar – CRÉDITOS 4;

2002: “Certificado de Creditação de Acção – Parte Curricular do Mestrado em Educação – Área de Especialização em Desenvolvimento Curricular”, obtido na Universidade do Minho – Créditos 12;

2003: “Construir e Avaliar o Projecto Curricular de Escola”, organizado pela Porto Editora, na Universidade do Minho;

2002: “Quotidianos Educativos e Experiências de (In)Disciplina”, organizado no âmbito de uma iniciativa da disciplina de prática Pedagógica I – Licenciaturas em Ensino, na Universidade do Minho;

2002: “Reflectir para Mudar”, organizada pela Areal Editora, na Universidade do Minho;

2002: “Tendências das Artes Plásticas em Portugal na 2ª Metade do Séc. XX” – organizada pela Associação de Professores de História – Centro de Formação, dinamizada pela formadora Leonor Soares, na Escola Secundária Carlos Amarante - Créditos 01;

2002: “As Novas Áreas Curriculares Não Disciplinares” – “A Pedagogia das novas Áreas Curriculares Não Disciplinares”, dinamizada pelo Instituto de Estudos da Criança – Universidade do Minho, na Escola EB 2,3 de Gualtar.

2001/02: Participação na ação de formação do PRODEP III – 2ª “Tendências das Artes Plásticas em Portugal na 2ª metade do Século XX”, na Escola Secundária Carlos Amarante, em Braga;

2000: Participação no Seminário “Os Desenhos do Desenho – Nas Novas Perspectivas do Ensino Artístico”, na Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade do Porto;

1997: Participação na Ação de Formação "NECESSIDADES EDUCATIVAS ESPECIAIS – PROBLEMAS COMPORTAMENTAIS DENTRO E FORA DA SALA DE AULAS", orientada pelo Dr. Luís Melo Borges - Chefe do Serviço de Neurologia do Hospital Pediátrico de Coimbra, realizada na Escola E B 2,3 de Tadim – Braga;

De 1992 a 2014: Participação e frequência em diversas Ações de Formação/ Informação, Conferências, Seminários e Workshops realizadas em contexto profissional e académico.

### **3. Experiência Profissional**

Desde 1999 até 2014/2015: Professora de Educação Visual e Tecnológica (5º Grupo), do Quadro de Nomeação Definitiva, da Escola E. B. 2,3 de Gualtar - Braga, a par do desenvolvimento de outras atividades:

- Professora de Expressão e Educação Plástica, em articulação com os docentes do 1º Ciclo, aos alunos do 4º ano de escolaridade (onde também estão integrados alunos com Necessidades Educativas Especiais).
- Provedor(a) Educativo do Aluno;
- Diretora de Turma;
- Coordenador(a) da Sala do Aluno/ Ludoteca;
- Coordenadora das Áreas Curriculares não Disciplinares - Área de Projeto e de Estudo Acompanhado;
- Coordenadora dos Projetos e Atividades Multidisciplinares do Agrupamento;
- Membro do Conselho Pedagógico.

- Ao longo destes anos temos trabalhado sempre com Alunos com Necessidades Educativas Especiais em contexto de sala de aula, integrados em turmas reduzidas. Trabalhamos também com alunos que apresentam problemáticas mais profundas (nomeadamente com Síndrome do Espectro do Autismo que se encontram nas três Unidades da Educação Especial do Agrupamento) que vão especificamente às aulas das disciplinas (tendo em conta a especificidade das nossas disciplinas – Educação Visual e Educação Tecnológica) para a realização de trabalhos adaptados, para a integração e socialização na sala de aula com os colegas da turma do ensino regular.

### **2008- 2013- Professora de Expressão Plástica, Educação Visual e Tecnológica e Educação Visual à aluna Carlota do Estudo de Caso.**

1997/98: Professora de Educação Visual e Tecnológica (5º Grupo), do Quadro de Nomeação Definitiva, da Escola E.B. 2,3 de Tadam - Braga, desempenhando, cumulativamente, os cargos de Representante de Disciplina (EVT) e de Delegada da Área Disciplinar Artística e Tecnológica.

1996/97: Professora de Educação Visual e Tecnológica (5º Grupo), do Quadro de Nomeação Definitiva da Escola E. B. 2,3 Rui Galvão de Carvalho, Região Autónoma dos Açores.

No mesmo período, destacada na Escola E. B. 2,3 de Tadam, Braga, desempenhando o cargo de Delegada de Grupo/Disciplina.

1995/1996: Professora de Educação Visual e Tecnológica, na Escola E. B. 2,3 de Tadam – Braga, exercendo o cargo de Diretora de Turma.

Desde 1979: Professora em diversos Estabelecimentos de Ensino, tendo pertencido a Grupos de Docência distintos: Grupo 05, Grupo 08 e Grupo 12

#### **4. Projetos e Atividades Desenvolvidas**

Ao longo da nossa carreira profissional, participamos, organizamos, orientamos e desenvolvemos vários projetos dos quais salientamos:

2009 a 2014: **Elemento do Projeto Escola Promotora de Saúde – EPS**, do Agrupamento de Escolas de Gualtar e do Agrupamento de Escolas Carlos Amarante (a partir de 2013 até

ao presente ano letivo). Os alunos com NEE e respetiva equipa de professores da Educação Especial em articulação com os docentes da Expressão Plástica também integram e colaboram nas atividades realizadas neste projeto.

2009 a 2013: Elemento do Projecto de Avaliação em Rede - PAR , Auto Avaliação – Avaliação Interna do Agrupamento de Gualtar – Supervisionada pela equipa PAR da Universidade do Minho.

De 2002 a 2011: Responsável nas suas turmas PROJETOS COM ESCOLAS DA FUNDAÇÃO SERRALVES, com trabalhos alusivos às diferentes temáticas propostas pelos seus responsáveis, realizados pelos alunos, nomeadamente, algumas crianças com Necessidades Educativas Especiais (NEE), integradas nas várias turmas.

Responsável pela Área de Expressão Plástica PROJECTO INOVAR, EDUCANDO/EDUCAR INOVANDO, subordinado ao tema: *”Desenvolvimento da Área das Expressões e Iniciação Precoce à Língua Estrangeira dos alunos do 4º Ano de Escolaridade”*, no âmbito da Associação de Escolas da Nascente do Este, com sede na Escola E.B. 2,3 de Gualtar – Braga. Integrando a equipa de docência do Projeto, colaboração na realização integral do Projeto, desenvolvendo o Projeto no que corresponde à Área da Expressão Plástica para o 4º Ano de Escolaridade. As crianças com Necessidades Educativas Especiais também se encontravam incluídas neste projeto.

O Projeto foi aprovado e financiado pelo Instituto de Inovação Educacional, no âmbito da 11ª Edição do Concurso de Projectos de Inovação Educacional, *“Inovar, Educando/Educar, Inovando”*, do Sistema de Incentivos à Qualidade da Educação.

Responsável pelo Apoio ao Estudo/Investigação para a Dissertação de Mestrado “A INTEGRAÇÃO DA INTERNET NAS AULAS DE EDUCAÇÃO VISUAL E TECNOLÓGICA” no ano letivo 2006/2007, da mestranda Marta Pinto Carvalho, (atualmente Pós-doutorado a trabalhar na Faculdade de Ciências de Educação da Universidade do Porto) onde durante um período se desenvolveu o processo de investigação numa turma do 5º ano, leccionada pela professora Maria Jorge Vale, com a presença da investigadora/mestranda.

Faziam parte da turma dois alunos com Necessidades Educativas Especiais.

Projeto Atena promovido pela Cáritas Arquidiocesana de Braga

**Voluntária na Cáritas Arquidiocesana de Braga**, ao nível da realização, apoio e dinamização de Workshops e Atividades no âmbito das Artes Plásticas desenvolvidas junto do público-alvo da Instituição. Onde predominam pessoas com distúrbios psicológicos ou mentais resultantes da instabilidade no trabalho e das más condições de vida (desempregados de longa duração, sem abrigo e emigrantes) e também como consequência do consumo de álcool e/ou de estupefacientes. Estas atividades promovem a integração a socialização e o desenvolvimento da multiculturalidade entre os indivíduos envolvidos.

## CAPITULO II

### Educar pela Arte Alunos com Necessidades Educativas Especiais

#### 1. Educação pela Arte – Arte e Educação

Desde sempre a humanidade sentiu necessidade de criar e exprimir-se através da arte. Esta permite a possibilidade de comunicação com os outros seres humanos e o seu estudo assume-se muito pertinente, na medida que a arte é uma forma de expressão tipicamente humana, pautada por uma linguagem de sentimentos e emoções, podendo também ser entendida como uma forma de exteriorização do nosso inconsciente através da qual emanam os nossos desejos e impulsos quer de forma direta ou indireta.

Ao longo dos tempos, a arte tem vindo a assumir um papel cada vez mais relevante na educação, constatando-se que as suas potencialidades beneficiam consideravelmente a saúde mental dos seres humanos, nomeadamente dos alunos com Necessidades Educativas Especiais (NEE).

Uma das finalidades da arte é contribuir para o apuramento da sensibilidade e desenvolvimento da criatividade dos indivíduos. Na educação, esta finalidade é uma dimensão de reconhecida importância na formação de todos os alunos, ampliando as possibilidades cognitivas, afetivas e expressivas:

*“Desenvolver o poder de discriminação [...] tornar-se capaz de identificar o que está representado, requer trabalho e motivação do sujeito. A aquisição destas competências tem níveis de dificuldade semelhantes aos requeridos noutras áreas [...] as artes podem ser objeto de interesse ao longo da vida escolar, com implicações na vida adulta [...] sendo o modo como se aprende determinante para a formação do indivíduo. Eis o grande desafio para a Educação. Encorajar crianças e adultos a compreender as Artes Visuais constitui um objetivo global da Educação, com implicações noutras áreas”.*  
(Fróis, 2000, p.201)

Também é referido que o potencial educativo da arte não deve ser limitado, unicamente, ao sistema de educação formal e, ***uma das suas características mais importantes, talvez seja até o que se pode aprender com e através dela.*** Para Best (1996) a possibilidade de aprendizagem/educação a partir da arte é clara, ainda que de forma implícita:

*“a experiência artística envolve aprendizagem e compreensão como qualquer matéria do currículo, incluindo as denominadas matérias-base, matemática e ciências. [...] haver possibilidades tão poderosas e humanamente importantes de se continuar a aprender a partir da arte”* (Best, 1996, p.7)

É muito complexo definir o que é a “Arte”. De um modo geral, só podemos dizer que é sempre proveniente de um ato voluntário. Implica, geralmente, emoções e sentimentos e deve ser vista à luz da fruição estética.

Segundo Read (1944), citado por Barrett (1982. p. 17), a dificuldade da definição de Arte deve-se, essencialmente,

*“... ao facto de a arte ter sido sempre tratada como um conceito metafísico, quando afinal, e fundamentalmente, é um fenómeno orgânico mensurável. Tal como a respiração, tem elementos rítmicos, tal como a fala, tem elementos expressivos”*.

A Arte está presente em toda a história da humanidade, desde as origens até à atualidade, para Oliveira (1996, p.3) “não existe nenhuma sociedade que não possua a sua própria arte”. Esta corresponde a uma necessidade fundamental do homem, pois só ele produz arte, e apenas ele é capaz de a sentir e apreciar.

A arte não está separada da vida comunitária, pelo contrário, faz parte integrante dela. Para Porfírio (2004, p.19), “A Arte, como forma de apreender o Mundo permite desenvolver o pensamento crítico e criativo e a sensibilidade estética, explorar e transmitir novos valores, entender as diferenças culturais e constituir-se como a expressão de cada cultura”.

A arte tem uma influência social e educacional relevante, daí, a importância fundamental da mesma para o desenvolvimento humano. Todos os professores das expressões artísticas deverão entender a responsabilidade inevitável da sua tarefa como portadores dos seus conhecimentos.

Neste contexto, o seu estudo é da máxima pertinência, na medida em que, independentemente das várias teorias e estudos que se realizaram ao longo dos tempos, a arte é sem dúvida uma forma de expressão, pautada por uma linguagem simbólica onde predominam os sentimentos e as emoções humanas, sendo esta a dimensão sobre a qual

pretendemos debruçar-nos. Ou seja, entender o que de benéfico, inovador e terapêutico traz o contacto com as artes visuais/expressão plástica para o ser humano, em particular para os alunos com NEE, portadores do Síndrome do Autismo.

## **2. Arte, Educação e Cultura**

Read (1958) define a Arte como um meio para a educação e realça, constantemente a sua importância na educação e o modo como fica incompleta sem tal relação.

Deste modo, ao abordarmos a associação Arte, Educação e Cultura, estamos a incluir: “educação artística”, “educação estética”, “educação plástica”, “educação visual”, etc.

Podemos, deste modo, analisar as correntes que fundamentam os programas educativos neste campo: Assim, a corrente da “Educação através da Arte” esteve na grande inovação que representaram os programas do Ciclo Preparatório do Ensino Técnico, na década de 1940, onde pela primeira vez se considerou a importância da expressão livre do desenho infantil no ensino. Foi nas obras de Cizek (1986), Lowenfeld (1965) e Read (1958) que Luís Fernandes e Calvet de Magalhães se inspiram para propor esse programa.

Só nos anos de 1970, aparece o conceito de “Educação Visual” que propõe a análise dos elementos visuais do nosso envolvimento, dando-lhes força como meio de comunicação. A partir de 1974 os programas do Ciclo Preparatório e outros inspiram-se na noção de design, considerado como o estudo do nosso envolvimento e como processo de resolução de problemas.

Os programas (e respetivas metas curriculares) das disciplinas da área das artes (Expressão Plástica, Educação Visual e Educação Tecnológica), destinados aos alunos do *1º, 2º e 3º ciclos do ensino básico*, assentam em princípios que se fundamentam no grafismo e que está também patente nos programas destas disciplinas e de igual modo em algumas disciplinas do campo artístico do *ensino secundário*.

O que se pretende é que todo e qualquer indivíduo seja participante não apenas como interprete e criador de mensagens, mas sobretudo, como interveniente na qualidade de vida.

Apesar das contradições, a Arte, como Educação e Cultura, assume-se como uma componente integrante da Lei de Bases do Sistema Educativo. Nos vários ciclos da educação básica, os alunos têm a oportunidade de contactar, de forma sistemática, com a Educação

Artística como uma área curricular e a abordagem às Artes Visuais faz-se através das disciplinas de Expressão Plástica, Educação Visual e Educação Tecnológica. Esta área desempenha um papel fundamental na consecução dos objetivos da Lei de Bases.

A relevância das Artes no sistema educativo centra-se no desenvolvimento das diversas dimensões do sujeito através da fruição-contemplação, produção-criação e reflexão-interpretação.

A aprendizagem dos códigos visuais e a fruição do património artístico e cultural constituem-se como vertentes para o entendimento de valores culturais.

No dizer de Porfírio (2004), o entendimento da diversidade cultural ajuda à comparação e clarificação das circunstâncias históricas, dos modos de expressão visual, convenções e ideologias, valores e atitudes que promovem novas formas de olhar, ver e pensar.

A educação em Artes Visuais deverá ser entendida como um processo contínuo a realizar ao longo da vida, tal como refere Porfírio (2004, p. 19):

*“A escola, nas suas múltiplas experiências educativas, deve proporcionar o acesso ao património cultural e artístico, abrindo perspectivas para a intervenção crítica. Neste contexto, as Artes Visuais, através da experiência estética e artística, propiciam a criação e a expressão, pela vivência e fruição deste património, contribuindo para o apuramento da sensibilidade e constituindo, igualmente uma área de reconhecida importância na formação pessoal em diversas dimensões – cognitiva, afetiva e comunicativa”.*

Assim, o que atualmente se pretende como já foi referido, é que todo e qualquer indivíduo seja participante, não só como intérprete e criador de mensagens e/ou obras de arte, mas também como interveniente na qualidade de vida. Daí a importância fundamental da elaboração, implementação e lecionação dos programas de índole Artística a todos os alunos, nomeadamente aqueles que apresentam Necessidades Educativas Especiais (NEE) nos vários níveis de ensino de todas as escolas.

A educação e a arte estão diretamente relacionadas com o desenvolvimento dos sentidos como meio de “receber” o nosso mundo e ao processo que utilizamos para

simbolizar, exteriorizar, compreender, organizar, exprimir, comunicar e resolver os seus problemas.

Princípios presentes nos programas de ensino:

a) Impulsos, Sentimentos e Ideias todos eles dizem respeito às relações entre a nossa realidade interior e a nossa experiência sensorial do mundo. A arte está baseada na crença de que a experiência sensorial é a melhor maneira de saber, pensar e sentir. É também o melhor meio para receber, organizar, compreender e transmitir os nossos próprios impulsos, sentimentos e ideias.

Lowenfeld (1964, p. 258) define dois tipos de percepção da experiência:

*“O Tipo Háptico, que é subjetivo e está intimamente ligado à experiência do seu “eu” através de experiências visuais, tácteis e quinestésicas; o Tipo Visual, que utiliza os olhos como intermediários para a experiência do mundo exterior”.*

Estas definições estão nas extremidades de uma gama contínua de misturas de dois tipos. É extremamente improvável encontrar na prática um exemplo perfeito de qualquer destes tipos.

b) Meios, Materiais e Técnicas é através deles que são transmitidos e expressos os impulsos, sentimentos e ideias, e o seu papel não é passivo. Há uma inter-relação entre eles e a realidade interior através dos sentidos (ora são meio para a expressão; ora são a fonte dessa expressão). Dado que existe uma gama quase infinita de possibilidades, é necessário proceder à seleção de materiais e técnicas elementares que apresentam o máximo de oportunidades de exploração e manipulação, funcionando como suporte da linguagem básica para a expressão:

- Materiais - tintas, barro, madeira, papéis variados, cartão, marcadores, ceras, etc;
- Técnicas - pintura, desenho, modelagem, montagem e técnicas mistas.

Nenhuma técnica ou meio deve ser considerado totalmente impróprio, mas antes considerar-se o valor e a finalidade da sua utilização.

c) Percepção das Formas Visuais é a maneira como os meios, materiais e técnicas são organizados de forma a conduzir a ideia-impulso-sentimento. A linha, a forma, a cor, o espaço, a textura são elementos que contêm a experiência do mundo visual e táctil. Por vezes, é útil definir, isolar e manipular estes elementos para descobrir o seu potencial dinâmico. É,

no entanto, através da tomada consciência destes elementos que verificamos as potencialidades dos materiais e das formas para exprimir ideias.

### **3. Os Caminhos das Expressões Artísticas**

Quanto ao “Papel dos Meios”, no caso das Expressões Artísticas, o indivíduo utiliza os meios para adaptar a sua experiência, de maneira a compreendê-la, em primeiro lugar, e alargar essa compreensão, em seguida.

A experiência inicial dos sentidos cria um impulso para experimentar e explorar. Os meios são usados como via para responder a impulsos, ideias ou sentimentos.

Na aplicação destes meios é utilizada, essencialmente, a abordagem centrada na Solução de Problemas. Aplica-se no ensino como processo através do qual os conhecimentos são pesquisados, adquiridos, experimentados e aplicados.

À medida que o aluno se desenvolve, será capaz de seleccionar os seus próprios problemas através do reconhecimento dos impulsos que eles geram. O próprio aluno reconhecerá os problemas que o estimularão para futuros empreendimentos.

O caminho mais viável para o aluno formular os seus próprios problemas é através da consciencialização dos conflitos, inconsistências e incongruências que existem na sua própria percepção, bem como das “coisas ilógicas” que descobre quando consciencializa o seu próprio mundo. Este período da procura ou localização do problema é tão importante como o período da procura da solução.

Para Witkin (1974, p. 49), o progresso dos alunos é medido em termos de complexidade dos problemas “sentidos” que cada aluno consegue tratar e da habilidade do professor para avaliar a capacidade do aluno lidar com as “complexidades da experiência sentida”. A avaliação deste aspeto deveria ser um fator determinante na educação em arte. “A elaboração de um mundo de experiência “sentida” constitui para o aluno o seu desenvolvimento pessoal no sentido mais íntimo possível”.

A avaliação, de um programa em educação e expressão artística para ser bem-sucedido tem de ter base para uma avaliação feita tanto pelo professor como pelos alunos, de maneira a que as reorganizações ou mudanças que, eventualmente, venham a ser realizadas se efetuem de forma eficaz e adequada.

#### **4. Algumas finalidades desejáveis em Educação pela Arte**

O trabalho que se desenvolve nas disciplinas das Expressões Artísticas, num primeiro nível, situa-se no interior da própria disciplina e diz respeito às relações entre os seus vários temas. Um segundo nível, aponta para a relação entre saberes e competências de diferentes disciplinas. Um terceiro nível, refere-se à relação da escola com o meio e o mundo.

Deste modo são consideradas as seguintes finalidades centrais dos programas e metas curriculares de Expressão Plástica, Educação Visual e Educação Tecnológica:

- Desenvolver a capacidade de perceber o mundo em termos visuais, tácteis e espaciais;
- Desenvolver a sensibilidade às mudanças perceptivas;
- Ser capaz de reconhecer a natureza e a forma dos problemas inerentes a si próprio, à sociedade e ao meio, referenciados especialmente à sua experiência visual e táctil;
- Ser capaz de trabalhar com flexibilidade dentro de uma escala infinita de soluções possíveis;
- Ser capaz de discriminar várias soluções de um problema e de escolher a mais apropriada para si, para a sociedade e para o meio;
- Ser capaz de reconhecer a originalidade individual dentro da comunidade ou do “todo” da sociedade de forma a poder aprender com a sociedade e contribuir para ela;
- Desenvolver uma vasta gama de “skills” de expressão e comunicação, baseada em experiências visuais e tácteis;
- Ser capaz de compreender que todos os objetos feitos pelo homem são resultado da sua manipulação e organização do meio físico que o envolve;
- Desenvolver a auto confiança através da experiência em “soluções de problemas” e “tomada de decisão”;
- Ter consciência das qualidades e dos efeitos das ideias e decisões dos outros;
- Compreender a tal ponto a expressão de sentimentos e impulsos pessoais que faça sentido um mundo compartilhado com outros;

- Reconhecer a arte como forma de pensamento capaz de manter ideias criativas e servir de enquadramento aos juízos;
- Desenvolver a capacidade de demonstrar a sua reação pessoal ao modificar aquilo que vê;
- Desenvolver a capacidade de organizar marcas ou formas, de maneira a comunicar a nossa reação àquilo que foi observado;
- Reconhecer que o conteúdo de qualquer obra de arte é expresso através da organização pessoal das formas;
- Exteriorizar a nossa realidade pessoal através do tratamento das formas visuais;
- Compreender a dinâmica das formas visuais;
- Desenvolver a capacidade de anotar, o mais objetivamente possível a duas dimensões, aquilo que vê;
- Descobrir e compreender o meio através da sua manipulação direta;
- Explorar os “media” de forma a serem compreendidos e utilizados apropriadamente;
- Exteriorizar a nossa realidade pessoal através da manipulação dos materiais.

Os resultados apresentados não devem ser considerados como uma lista rígida; são apenas resultados de exemplos considerados desejáveis (sugeridos e discutidos por professores, estando presentes em grande parte dos manuais destas disciplinas). Parte-se do princípio de que, na sua maioria, os profissionais eventualmente identificarão outros resultados desejáveis, podendo então formulá-los de maneira diferente e identificá-los através de métodos alternativos.

### **5. Programa baseado em objetivos - Modelo por objetivos**

Para o estudo do currículo, Tyler (1974) sugeriu uma estrutura válida para a época. Aplicada às disciplinas das Artes Visuais, tem a vantagem de ser facilmente compreendida pelos professores das outras disciplinas. Isto pode constituir uma ajuda fundamental para uma maior compreensão da educação artística dentro do currículo.

*“A fundamentação aqui desenvolvida começa com a identificação de quatro questões básicas. Estas terão de ser respondidas quando se desenvolve qualquer curriculum ou plano de lição. Elas são: 1 – Qual o objetivo educacional que a escola quer atingir?; 2 – Quais as experiências educacionais que fornecidas ao aluno o levam a atingir esses objetivos?; 3 – Como poderão ser organizadas para que essas experiências sejam efetivas?; 4 – Como podemos determinar se os objetivos foram atingidos?”* (Tyler, 1974, p.1 citado por Barrett, 1979, p. 45).

Para clarificar o pensamento de Tyler, podemos denominar estas questões por: objetivos, conteúdos, métodos e avaliação, dentro do que tem sido designado pela “linearidade curricular tyleriana”, ou seja, a consideração de um modelo curricular baseado no *input* e no *output*.

Assim, os objetivos em educação devem ter em consideração três aspetos fundamentais: em primeiro lugar, devem especificar o que o professor pretende fazer; em segundo lugar, devem estabelecer listas de “temas”, conceitos, generalizações ou outros elementos do(s) conteúdo(s) a serem tratados; em terceiro lugar, devem centrar-se no comportamento do aluno. Para Tyler (1949, pp.46-47),

*“El modo más útil de establecer objetivos consiste en expresarlos en términos que identifiquen no sólo la clase de comportamiento a desarrollar en el estudiante, sino también el contenido o área de la vida en la que debe operar dicho comportamiento [...] Así pues, el objetivo consistente en “escribir informes claros y bien organizados sobre proyectos de estudios sociales” incluye una indicación acerca de la clase de comportamiento («escribir informes claros y bien organizados») y señala también las áreas de la vida que deben referirse los informes”.*

A questão dos objetivos é central no modelo tyleriano. Deste modo, os *objetivos* são diretivas formuladas de maneira a atingir o fim e, definem as modificações conseguidas no comportamento se o objetivo for atingido. Um *Fim* é a definição de resultados que se espera obter. Derivam de juízos de valor implícitos ou explícitos acerca de indivíduos, conhecimentos, sociedade, etc. Entre os professores das expressões plásticas existe uma desvalorização acerca dos fins em relação aos objetivos.

Os objetivos no campo das artes não estão sempre relacionados com as alterações previsíveis no comportamento, mas têm outros resultados não compartilhados por disciplinas mais “cognitivas” como a matemática, as ciências e as línguas. Eisner (1979)

avançou no sentido de ajudar os professores de arte no “design” de um programa dentro de um modelo que define três objetivos:

#### *Objetivos comportamentais ou de ensino*

Estes objetivos definem um comportamento específico que se espera de um aluno em relação a determinado conteúdo ou matéria.

Em arte e educação, estes objetivos comportamentais serão relevantes apenas nos processos utilizados para desenvolver determinados “skills” que ajudarão os alunos a conseguir soluções pessoais;

#### *Objetivos expressivos*

Estes objetivos diferem bastante dos objetivos comportamentais. Um objetivo expressivo não especifica o comportamento que o aluno deverá ter depois de determinadas atividades de aprendizagem, descreve um “encontro educacional”: identifica a situação na qual o aluno vai trabalhar, um problema que terá de resolver; mas não especifica o que irá aprender através dessa situação, problema ou tarefa. Um objetivo expressivo é, para o professor e para o aluno, um convite à exploração; parte de assuntos, ou põe-nos em foco, que são de interesse especial ou importantes para quem os vai explorar. Um objetivo expressivo é mais evocativo do que prescritivo.

#### *Objetivos de “design”*

Estes objetivos consistem em formular um problema e, dentro das condicionantes a que está sujeito, chegar a uma ou mais soluções, que fornecem uma resposta satisfatória. O resultado que se infere é a criação de vias para a solução de problemas (método da resolução de problemas) e a escolha da solução mais adequada.

A realização de um programa para a Artes Plásticas (Expressão Plástica, Educação Visual e Educação Tecnologia) poderá considerar exemplos destes três tipos de objetivos. No entanto, poder-se-á pôr em causa a viabilidade dos outros aspetos do modelo de Tyler e,

para esse fim, sugerir-se-á um método alternativo “mais apropriado” à natureza da área artística.

A questão dos conteúdos constitui o segundo pilar do modelo tyleriano. O *conteúdo* é geralmente definido como um conjunto de conhecimentos, informações, descrições e acontecimentos, processos e técnicas ou problemas associados a aspetos particulares do conhecimento humano, juntamente com os meios e materiais utilizados para os solucionar.

A questão do método é outro referente do modelo tyleriano. Aqui, o *método* é defendido como a gestão e organização das experiências de ensino/aprendizagem para que se tornem eficientes. Inclui todas as formas de interação entre aluno, o professor e ainda os recursos. Pode tratar-se da transmissão direta de conhecimentos ou dos processos a ela associados.

A transmissão de conhecimentos pode ser associada com qualquer dos aspetos das expressões artísticas, isto é com o aspeto social, cultural e técnico.

*“O desenvolvimento de “skills” e processos relacionados com a aprendizagem, através de um pensamento analítico, produtivo e expressivo, juntamente com “skills” e processos que tratam de emoções, motivações, valores e relações interpessoais” (Cole, 1972, p. 92).*

Por último, a *avaliação*, isto é, a medida da competência ou capacidade dos alunos para atingirem certos objetivos. A avaliação implica sempre o julgamento e a tomada de decisões, no campo do ensino-aprendizagem.

A avaliação do trabalho das disciplinas das expressões artísticas tem sempre uma vertente subjetiva, no entanto, estando definidos os conteúdos, e conhecendo as capacidades das técnicas, haverá parâmetros de avaliação.

### **5.1. Dificuldades da utilização em arte do modelo tyleriano**

Autores como Eisner (1969) e Stenhouse (1984) reconhecem que o modelo de Tyler coloca “problemas” em certas áreas do currículo. Os objetivos e a avaliação têm de ser alargados e redefinidos para acomodar as áreas artísticas. Os conteúdos e os métodos confundem-se e interpenetram-se.

O modelo por tyleriano, tem sido alvo de muitas discussões e contradições, para Stenhouse (1984, p. 110)

*“es una teoría ambiciosa y amplia en el sentido de que proporciona un medio para organizar y relacionar una extensa serie de variables, problemas y actividades. Tentativas de síntesis teórica tan ambiciosas son necesarias e importantes para el avance de la comprensión. Pero, en las ciencias normativas, es tal nuestra falta de conocimiento sólido sobre el funcionamiento de las instituciones que nos interesan, que las teorías y los modelos ambiciosos son inherentemente precarios. Van mucho más allá de los datos establecidos. Persiguen ávidamente la coherencia y sacrifican una fundamentación firme. En resumen: son altamente especulativas”.*

No entanto, alguns profissionais consideram que o modelo por objetivos poderá ser a estrutura mais adequada ao desenvolvimento do programa da respetiva disciplina.

## **6. Programa baseado no Processo**

É possível definir um programa para o ensino da educação artística com uma estrutura que não se baseie em objetivos.

Para Green (1974), a educação implica a transmissão daquilo que é considerado útil aos que nisso estão interessados. Por outras palavras, as atividades são úteis por elas próprias e não como meios para atingir objetivos.

As expressões artísticas, tal como outras formas de conhecimento, tem a sua estrutura de conceitos, modos de proceder e critérios próprios. É através do entendimento disto que ela poderá ser compreendida como um todo, não podendo existir uma compreensão finita de arte, pois os níveis de conceitos, procedimentos e critérios são focos de especulação. A soma de todos os nossos conhecimentos visuais não é apenas aquilo que sabemos, mas a maneira como sabemos e reagimos a esse saber. A aceitação desta ideia é aquilo que constitui o ponto mais importante da aprendizagem em arte. O modelo baseado no *processo* parece satisfazer os requisitos referidos.

Assim, para realizar um programa destinado às disciplinas de Educação Artística (como Expressão Plástica, Educação Visual e Educação Tecnológica), é necessário identificar atividades que tenham ter valor inerente e que sejam ao mesmo tempo acessíveis ao julgamento e compreensão dos outros.

Atualmente, são ainda poucos os meios ao alcance do professor que lhe permita trocar as suas ideias, teorias e práticas sobre o ensino da arte com os seus pares, pelo menos dentro da uma cultura escolar compartimentada e individualista. Segundo Lima (2003, p. 33)

*“ a escola tem sido vista como um loosely coupled systems (sistemas debilmente articulados), isto é, como uma organização em que muitos dos seus elementos são desligados, se encontram relativamente independentes, em termos de intenções de ações , processos e tecnologias adotados e resultados obtidos, administradores e professores, professores e professores, professores e alunos etc”.*

Admite-se assim, a existência de contradições dentro do sistema de ensino e entre os seus diversos agentes, no que se refere aos objetivos educacionais. Ivor Morrish (1981) citado por Lima (2003, p.26) refere que “não há dúvida de que os objetivos são confusos, e é frequente a inexistência de acordo quanto à sua natureza”.

Relativamente à educação pela arte, o que se pretende não é apenas conseguir um modelo curricular “adequado” ou uma estratégia determinada, mas, sobretudo, fornecer um quadro para discussão e negociação de diferentes abordagens e ideias.

Grande parte dos professores da área das Artes Plásticas considera a criatividade como um elemento importante na educação pela arte.

A criatividade é um elemento comum à maior parte do ensino mas é expressa e procurada por meio de uma grande variedade de caminhos. A este respeito, Lowenfeld (1964) afirma que existe uma forte linha de criatividade que liga todos os campos do esforço humano.

A educação, em geral, tende a salientar a socialização, nomeadamente a integração de todas as crianças. É de grande importância que a Arte ajude a conhecer esta influência e dê relevo à realidade pessoal de modo a que a dialética seja mais equilibrada. O equilíbrio do currículo requer que o professor de arte e/ou tecnologia compreenda a sua função essencial independentemente da sua situação em relação à dicotomia entre a realidade social e individual.

O currículo continua a prestigiar e apoiar àqueles que consideram que o fulcro da educação está na linguística, nos conhecimentos abstratos e cognitivos. Daí que os professores das ciências ditas exatas valorizem o lado cognitivo da educação, reconhecendo e valorizando a eficiência, a organização e o controlo. Por sua vez, os professores das artes

e/ou tecnologias sentem que ele desumaniza a natureza essencial do que eles consideram ser a sua responsabilidade. Segundo Porfírio (2000, p.4), as fontes (epistemológicas e socioeducativas) do currículo da Arte e da Educação Tecnologia e as condições necessárias para dar sentido ao desenvolvimento do programa e respectivas aprendizagens nestas áreas educativas, são as seguintes:

*“Defendemos o conceito de programa aberto entendido como forma de possibilitar a diferenciação pedagógica, isto é, a gestão do programa com aplicações diferenciadas dos contextos particulares da ação pedagógica, nomeadamente contextos locais e regionais, percursos e ritmos de aprendizagem e sequencialização de abordagens e experiências”.*

O conflito entre o cognitivo e o expressivo, entre ciências e artes, é algo que tende a perpetuar-se, determinando o que tem sido designado por violência simbólica.

## **7. As disciplinas de Expressão Plástica, Educação Visual e Educação Tecnológica no Ensino Básico**

As investigações realizadas na área da educação e psicologia, iniciadas no século XX, contribuíram para uma compreensão mais alargada do papel da Arte no desenvolvimento humano. Ao longo das últimas décadas, as orientações nesta área apontam para uma integração, cada vez mais aprofundada, dos saberes no âmbito das teorias da arte, da estética e da educação. Destas pesquisas resultaram dados importantes para a compreensão do sujeito como criador e fruidor. Estas conceções educacionais e artísticas introduziram novas linhas de orientação, operando mudanças ao nível teórico e prático, nas disciplinas ligadas às expressões artísticas.

*“As disciplinas de EV e ET orientam-se, isto é, na sua ação educativa, para a mobilização das capacidades de aprender a conhecer, aprender a viver com os outros e aprender a ser” (Porfírio, 2000, p. 5).*

Deste modo, consideramos pertinente clarificar as componentes da Educação Visual, da Educação Tecnológica e Expressão Plástica, no sentido de compreendermos melhor a articulação e a sua relação estrita com a Arte:

A relação entre o universo visual e os conteúdos e competências formuladas para a educação visual pressupõe uma dinâmica propiciadora da capacidade de descoberta, da dimensão crítica e participativa e da procura apropriada à interpretação estética e artística do mundo:

- Educação Tecnológica orienta-se para a promoção da cidadania (na educação básica), valorizando os múltiplos papéis do cidadão utilizador, através de competências transferíveis, válidas em diferentes situações e contextos. A educação tecnológica concretiza-se através do desenvolvimento e aquisição de competências, numa sequência progressiva de aprendizagens, tendo como referência o pensamento e a ação, perspetivando o acesso à cultura tecnológica. Desenvolve no indivíduo as capacidades de compreensão, participação, escolha e decisão (em relação às tecnologias do quotidiano, competências do utilizador profissional e social, interação entre tecnologia e mundo do trabalho, alfabetização tecnológica, escolha de projetos e tomada de decisões), permitindo-lhe agir socialmente, como cidadão participativo e crítico.

O desenvolvimento da perceção, compreensão e produção estética envolve o entendimento e intervenção de uma realidade cultural à qual a escola não deve ser alheia:

*“É reconhecido que as práticas educativas, influenciadas pela visão expressionista (...) têm vindo a ser abandonadas, dando lugar a ações educativas estruturadas, de acordo com modelos pedagógicos abertos e flexíveis, originando numa rutura epistemológica, centrada num novo entendimento sobre o papel das artes visuais no desenvolvimento humano (...) este conhecimento evolui com a capacidade que o sujeito tem de utilização de ferramentas, disponibilizadas pela educação, na realização plástica e na perceção estética” (Porfírio, 2004, p. 19).*

A educação pela arte visando a formação humana integral, onde as artes visuais desempenham um papel central tendo em conta todas as formas de expressão nelas implícitas, ajudam o indivíduo na sua autonomia levando-o a tomar as suas próprias decisões. O seu papel também é fundamental para o desenvolvimento, integração e socialização de todos os alunos, em particular para os alunos com NEE, podendo mesmo funcionar como uma forma de terapia.

Novos estudos, têm demonstrado o enorme papel que as artes têm quer no combate ao abandono e insucesso escolar, quer como forma de integração e desenvolvimento de competências para algumas crianças, nomeadamente para os indivíduos com perturbação do espectro do autismo.

Poderemos então considerar que cabe às disciplinas de Educação Visual e Educação Tecnológica (e Expressão Plástica no 1º Ciclo) promover a exploração e integração de problemas estéticos, científicos e técnicos, tendo em vista o desenvolvimento de competências que conduzam à fruição, criação e intervenção nos aspetos visuais e tecnológicos. Tudo isto se deverá desenvolver, a partir de ações onde a Arte, a Fantasia e Liberdade de Expressão deverão estar sempre presentes.

## **8. Modelo Conceitual**

### **8.1. Autismo**

A Perturbação do Espectro do Autismo (PEA), foi descrita pela primeira vez pelo psiquiatra americano Leo Kanner em 1943. Desde então, a investigação científica tem contribuído para um maior conhecimento e entendimento desta perturbação grave do comportamento, ajudando a desmistificar preconceitos e ideias do senso comum. Neste estudo/investigação, consideramos pertinente abordar questões relacionadas com o diagnóstico e a etiologia, porque é cada vez mais imprescindível estruturar e organizar ambientes educativos de forma a dar uma resposta diferenciada e adequada às necessidades de cada indivíduo/aluno. É também abordada a temática da inclusão. Ao fazê-lo, procuramos demonstrar que para vivermos numa sociedade inclusiva, precisamos de construir uma escola que eduque para o sucesso todos os seus alunos, incluindo aqueles que possuem patologias graves. Este é sem qualquer dúvida o melhor fundamento para a construção de uma sociedade verdadeiramente inclusiva.

### **8.2. Perturbações do Espectro do Autismo**

O termo Autismo, deriva da palavra grega “autos” cujo significado é “próprio/eu”, podendo ser definido como uma condição ou estado de um indivíduo que aparentemente se encontra invulgarmente absorvido em si mesmo.

A Perturbação do Espectro do Autismo (PEA) constitui uma *Síndrome*, ou seja, indica que os indivíduos afetados não apresentam todos os sintomas ou sinais a ela associados. Uma *Síndrome*, é algo que pode ter muitas causas diferentes, no entanto, apresentará sempre um conjunto de sintomas que a distinguem e que de algum modo a irão identificar.

A PEA abrange um conjunto de problemáticas que ocorrem antes do nascimento da criança afetando o cérebro aquando do desenvolvimento, levando ao surgimento de vários comportamentos. Algumas crianças apresentam um atraso no desenvolvimento global, noutras casos, até aos dois anos não se verifica qualquer sintoma. Estas crianças não respondem a sinais sociais, contudo, podem apresentar capacidades para aprender os

mesmos. Como o autismo se manifesta muito cedo, esta área da aprendizagem encontra-se bloqueada, assim as crianças necessitam de apreender estas competências de outra forma.

São três as áreas afetadas pela PEA, a área da interação social, a da comunicação e a dos interesses pouco comuns e repetitivos. Deste modo, é de extrema importância a intervenção precoce, para que se possa delinear um programa adequado às necessidades de cada criança.

*“O autismo é uma perturbação do desenvolvimento que afeta muitos aspetos de como a criança compreende o mundo que a rodeia e aprende com as suas experiências. As crianças com autismo não apresentam o desejo natural de contacto social”.* (Marques,2000, p.15).

A PEA é uma síndrome comportamental com etiologias múltiplas, que influenciam e comprometem todo o processo de desenvolvimento do indivíduo/aluno (Gillbert, 1990; Rutter, 1996).

A primeira descrição desta síndrome foi feita por Leo Kanner, psiquiatra americano, em 1943. Com base na observação e estudo de onze crianças que acompanhava em consulta, foi-lhe permitido isolar e descrever um conjunto de comportamentos aparentemente característicos: incapacidade de se relacionarem com os pares, graves problemas de linguagem, interesses restritos e repetitivos. A este conjunto de características, Kanner, chamou-lhe “Autismo Infantil Precoce”.

Apesar dos estudos de Kanner, o diagnóstico e subclassificações da PEA, permaneceram sob o amplo rótulo de “esquizofrenia infantil”, por mais algumas décadas. Segundo Rutter (1985), só a partir dos anos 70 é que os estudiosos salientam a necessidade de distinguir entre as desordens mentais, surgidas na infância, (de acordo com a DSM-IV a evidência dessas desordens deve ser aparente nos primeiros 36 meses de vida), das psicoses que aparecem mais tarde em idade mais avançada.

A PEA ou simplesmente Autismo é vulgarmente designado como uma “Perturbação Pervasiva do Desenvolvimento” onde se incluem, obrigatoriamente outras patologias do desenvolvimento infantil com algumas características comuns (Síndrome de Asperger, Autismo Infantil, Autismo Atípico, Síndrome de Rett, Perturbações Desintegrativas da Infância, (Schwartzman, et al, 1995).

Diferentes técnicas diagnósticas têm fundamentado os seus critérios em problemas apresentados nos três domínios inicialmente descritos por Kanner.

Dependendo dos critérios de diagnóstico adotados, as taxas de prevalência rondam aproximadamente 2 a 4 até 16 em cada 10.000 crianças quando nos referimos a Autismo típico (Lotter, 1966/67), aumentando a prevalência de 15 a 20 por cada 10.000, quando se consideram para além das primeiras, crianças com impedimentos sociais (Wing, 1987).

A prevalência é quatro vezes maior em meninos do que em meninas, e há alguma evidência de que as meninas tendem a ser mais afetadas (Rutter, 1985; Wing, 1981). A comprovar o que atrás foi referido, os estudos de Lord & Schopler (1985), elucidam que as meninas afetadas apresentam um QI mais baixo que os meninos.

Independentemente do sexo da criança, o “atraso mental” associado ao quadro clínico do Autismo, está hoje claramente comprovado.

Igualmente associada ao autismo está a epilepsia (Rutter, 1970; Deykin & MacMahon, 1979), o *deficit* preceptivo e expressivo, e as estereotipias comportamentais.

A investigação na área do Autismo, desde as primeiras considerações e estudos apresentados por Kanner (1943), até às mais recentes reformulações em termos de classificação e compreensão desta síndrome (Rutter, 1996), tem sido marcada por polémicas quanto à sua etiologia. Historicamente, reivindicações a respeito da natureza do *deficit* considerado primário (inato/ambiental) têm constituído os principais postulados das teorias psicológicas sobre o autismo. Algumas dessas teorias incidem sobre abordagens psicogenéticas, biológicas, cognitivas e afetivas.

### **8.3. Etiologia do autismo**

As descrições formuladas ao longo dos anos sobre o Autismo, foram imensas e diversificadas, assim como as teorias que procuram explicar as Perturbações do Espetro do Autismo.

Assim, a questão em torno da causalidade ou etiologia do Autismo, tem-se revelado complicada, polémica, e incompleta, porque se cruzam aspetos de natureza diversa.

Os primeiros escritos clínicos aceites, que delimitaram e enunciaram o estudo científico do autismo foram realizados e publicados na década de quarenta por Kanner, médico austríaco. O autismo infantil foi descrito como uma condição diferenciadora, comparada com as outras perturbações do desenvolvimento até então abordadas. As características identificadas foram: incapacidade de relacionamento com os outros, falha no uso da linguagem, desejo obsessivo de manter as coisas da mesma maneira, ansiedade, excitação fácil com determinados objetos ou tópicos.

Kanner (1943) refere: “devemos assumir que estas crianças nascem com uma incapacidade inata para proceder de forma biologicamente correta ao contacto afetivo com os outros, tal como outras crianças nascem com outro tipo de incapacidades físicas ou mentais” (Marques, 2000, p.54).

No mesmo período, Hans Asperger (1944), define uma síndrome mais ligeira “*Aspeger syndrome*”, com comportamentos ligeiramente diferentes. Caraterizada por um contacto social inapropriado com comunicação peculiar, com palavras diferentes e originais, com pobreza de expressões faciais e de gestos e com muitos movimentos estereotipados. Via a criança com esta perturbação como possuidora de determinadas características positivas e compensadoras, podendo possuir uma inteligência normal ou acima da média:

*“Uma originalidade particular de pensamentos e experiências que pode produzir efeitos excepcionais numa idade mais avançada”* (Marques, 2000, p.26).

Esta definição tem como base os estudos de Asperger, que abrangiam indivíduos com lesões de origem orgânica e indivíduos que se aproximavam da normalidade. Assim, a diferença em relação a Kanner era a existência de um nível mais elevado nas competências linguistas e cognitivas destes indivíduos.

Tanto Kanner como Asperger, apesar de se encontrarem espacialmente afastados, as suas teorias são surpreendentemente semelhantes e ambos optaram por designar esta perturbação por Autismo. Os dois concluíram que a característica da mesma deriva de um problema social, acreditando que o isolamento social era inato e que permanece ao longo da vida do indivíduo.

Alguns investigadores, através das suas observações clínicas, concluíram que a PEA, representava um processo de causa única, provavelmente relacionada com a psicopatologia dos progenitores.

Kanner referia que os pais das crianças com Autismo eram pessoas intelectualmente desenvolvidas, de nível socioeconómico elevado, de carácter obsessivo e pouco afetuosos:

*“ (...) não podemos esquecer que o gelo emocional que estas crianças recebem por parte dos pais pode funcionar como um elemento altamente patológico para o desenvolvimento ”* (Marques, 2000, p.54).

Na altura, o tratamento destas crianças consistia na implementação de jogos de terapia destinados a permitir à criança expressar-se livremente sobre os seus conflitos emocionais ou retirá-la da família e colocá-la numa instituição. Assim, a criança era normalmente excluída da escola pública e caía no foro exclusivo da doença mental.

Em 1979, Wing, confirma as teorias de Kanner e Asperger, afirmando que os indivíduos/crianças autísticas apresentam dificuldades em três áreas, linguagem e comunicação, competências sociais e flexibilidade do pensamento ou imaginação.

São inúmeras as teorias sobre o Autismo. As teorias comportamentais explicam os sintomas tendo como base as características psicológicas e cognitivas subjacentes. As teorias neurológicas e fisiológicas ao contrário das anteriores promovem informação com base nas características neurológicas. Embora sejam teorias opostas, tendem a complementar-se, assim como a explicação etiológica tende a ser cada vez mais esclarecedora, pertinente e operacional.

Apesar de não haver consensos, as diferentes teorias têm contribuído para um conhecimento mais abrangente dos inúmeros fatores que podem estar na origem desta perturbação, possibilitando uma identificação mais clara e operacional da explicação etiológica (Marques, 1998).

#### **8.4. Teorias Psicogenéticas**

Muitas especulações têm sido feitas a respeito da génese do Autismo, as primeiras surgiram com a tese inicial de Kanner (1943), de que os indivíduos com autismo sofriam de

uma falta de habilidade inata para se relacionarem emocionalmente com outras pessoas. Inicialmente Kanner considerou a importância da componente genética nos indivíduos portadores de Autismo, mais tarde, influenciado pelas teorias psicanalíticas que defendiam que estes eram normais no momento do nascimento, mas que, devido a fatores familiares (pais frios e pouco expressivos) se tornavam autistas, passou a considerar a possibilidade das características psicológicas dos pais contribuírem para o distúrbio dos filhos (Baso & Callias, 2000; Pereira, 1996; Zulueta, 1998; Marques, 1998).

*“Devemos assumir que estas crianças nascem com uma incapacidade inata para proceder de uma forma biologicamente correta ao contacto afetivo com os outros, tal como outras crianças nascem com outro tipo de incapacidades físicas ou mentais. Kanner considerava igualmente que o estado psicológico e as relações dos pais das crianças com autismo originavam a síndrome do autismo”.* (Marques, 2000, p.54).

Esta perspetiva excessivamente culpabilizante para os progenitores, predominou até aos anos 70, altura em que novos estudos realizados com crianças vítimas de maus-tratos e negligência, apresentaram que apesar de viverem em ambientes violentos e hostis, estas crianças não desenvolveram qualquer quadro autista (Duarte, Bordin e Jensen, 2001).

Borges (2000) e Pereira (1996), defendem que a maioria dos investigadores desta abordagem se limitavam a estudar e observar as relações entre os pais e as crianças e não consideravam a possibilidade da frieza e a rejeição apresentada pela criança estar relacionada com uma alteração cognitiva.

Autores como Alvarez (1992), e Tustin (1994), são de opinião que, embora as teorias psicogenéticas não devam ser totalmente ignoradas, a associação com fatores químicos deve ser considerada.

## **8.5. Teorias Biológicas**

Estudos posteriores relegaram para segundo plano os argumentos psicogenéticos defendidos até então, e preconizam uma perturbação neurológica de base como causa desta patologia.

Dos relatos existentes, verifica-se a associação do autismo a vários distúrbios biológicos como: paralisia cerebral, rubéola pré-natal, toxoplasmose, infeções por

citomegalovírus, encefalopatia, esclerose tuberosa, meningite, hemorragia cerebral, fenilcetonúria e vários tipos de epilepsia.

Partindo destas concepções autores como (Ama, 2005; Bosa & Calias, 2000; Borges, 2000; Marques, 1998; Marques, 2002; Messias, 1995; Barthélémy, 1987; Pereira, 1996, 1999; Golse, Haag & Bullinger, 2000), consideram que o autismo é resultado de uma perturbação de determinadas áreas do sistema nervoso central, que acabam por acabar por afetar o desenvolvimento cognitivo, a capacidade de estabelecer relações sociais e a linguagem.

Do conjunto de teorias biológicas destacam-se vários estudos que apontam para possíveis causas do Autismo.

No que se refere aos estudos genéticos, a síndrome do X-frágil, traduz-se no distúrbio genético que prevalece em maior número e está relacionado com uma anomalia nas moléculas do cromossoma sexual.

Os estudos neurológicos apontam para um elevado número de perturbações nas crianças com autismo, podendo ser atribuídas a malformações no neocórtex, gânglios basais e outras estruturas. Esta perturbação é provocada por um desenvolvimento cerebral anormal, manifestando-se ao longo da infância, nomeadamente no início do desenvolvimento da linguagem podendo causar efeitos imediatos e permanentes nas áreas sócio emocionais.

Apesar de inconclusivos, os estudos neuro químicos, destacam o papel dos neurotransmissores, uma vez que são os mediadores bioquímicos relacionados com a atividade nervosa. A serótina é uma das anomalias bioquímicas com maior impacto no Autismo. Uma vez que aproximadamente um terço de crianças com este síndrome apresentam hiper serótina. Também os peptídios, as crises epilépticas e as anomalias neuro químicas, estão presentes no historial de algumas destas crianças.

Por sua vez, os estudos imunológicos, apontam que o Autismo pode resultar de uma infeção viral intrauterina. Identifica-se a rubéola, a infeção pós-natal por herpes, a infeção congénita com citomegalovírus. Assim, de certa forma, os fatores pré, peri e pós-natais podem também associar-se ao Autismo.

Em 1983, Ortiz apresenta uma lista de 26 condições patológicas que têm sido associadas ao Autismo. Aceitando-se de certo modo que a causa do Autismo tem a sua

origem em múltiplas etiologias, desde anormalidades genéticas a processos metabólicos infecciosos, que poderão interferir no sistema nervoso da criança em diferentes períodos da sua vida.

Constatamos no entanto, que embora os estudos realizados coloquem em evidência a origem orgânica da síndrome, segundo Marques (1998, p.50), “Nenhum fator ou anomalia foi consistentemente identificado e as implicações etiológicas mantêm-se pouco claras.”

## **8.6. Teorias Cognitivas**

Ritvo (1976), citado por Pennington (1976), foi um dos primeiros autores a considerar o Autismo como uma desordem do desenvolvimento, provocada por uma alteração do Sistema Nervoso Central, destacando a importância do *deficit* cognitivo (Borges, 2000; Marques, 1998; Pereira, 1996; Valentim 1999).

Rutter, (1974), na mesma linha de pensamento, menciona algumas das funções cognitivas que se encontram comprometidas nas crianças com Autismo: dificuldade na compreensão da linguagem oral, na capacidade de elaborar sequências temporais, na interpretação de emoções entre outras. Em vez de identificar as áreas frágeis, o autor evidencia as limitações das crianças de modo a destacar a importância do seu comprometimento cognitivo.

A partir de então, o *deficit* cognitivo nas crianças com autismo ganhou particular importância nas investigações.

## **8.7. Teorias Afetivas**

Segundo Kanner, as crianças com Autismo sofriam de uma de uma inabilidade inata de se relacionarem emocionalmente com outras pessoas, Hobson (1996), retoma esta tese e apresenta as suas conclusões:

No parecer de Hobson, os *deficits* no reconhecimento das emoções e a inabilidade para utilizar a linguagem de acordo com o contexto social, característico das crianças com esta síndrome, são resultado de um deficit no processamento da informação afetiva.

Num estudo realizado com crianças normais e crianças com Autismo, testou-se a capacidade das mesmas para fazerem corresponder imagens e desenhos com diferentes expressões faciais. Confirmou-se que as crianças com Autismo demonstram grande dificuldade nessa tarefa, o que sugere um *deficit* na capacidade de reconhecimento de diferentes emoções.

Mundy & Sigman (1989), contrariamente a Hobson, não defendem a supremacia do sistema afetivo sobre o cognitivo, realçam sim, o papel de ambos no desenvolvimento social infantil.

Em suma, podemos afirmar que tem havido uma expansão considerável de pesquisas sobre a etiologia do Autismo. Contudo, uma interpretação única e final do conhecimento acumulado ao longo dos anos tem sido dificultada por várias razões.

Primeiro, os diferentes estudos não são abrangentes ao ponto de abarcarem as diferenças individuais, muito embora tenham contribuído para desmistificar ideias e preconceitos.

Segundo, são precisos mais estudos que investiguem não só as limitações mas também as competências sociais desta população.

Finalmente, esforços devem ser concertados para que os estudos efetuados até aqui se articulem, permitindo uma melhor compreensão das diferentes facetas do comportamento que forma o intrigante perfil que caracteriza o autismo.

## **8.8. Diagnóstico**

As dificuldades em encontrar um consenso relativamente aos sinais e sintomas que melhor permitem o diagnóstico do Autismo, têm sido referidas por inúmeros autores e investigadores (Hameury e tal., 1990; Marques, 2002; Pereira, 1996).

Se por um lado, a diversidade de opiniões contribui para o enriquecimento da investigação, por outro, dificultou a adoção de um sistema de diagnóstico claro e cientificamente credível, por algumas décadas.

Investigadores posteriores a Kanner levaram a cabo vários estudos com o intuito de encontrarem uma definição mais precisa e universal porém, todos optaram por um dos sistemas clínicos de diagnóstico formalmente aceite até então: DSM-III (1980) - (Manual de

Diagnóstico e Estatística das Perturbações Mentais) adotada pela Associação Americana de Psiquiatria (APA), e ICD-10 (Classificação Internacional das Doenças). Qualquer um destes sistemas considera essencial para o diagnóstico do Autismo, a presença de alterações em três áreas do desenvolvimento: **na interação social, na linguagem e comunicação e nos interesses e atividades.**

A continuidade das investigações sustentou algumas alterações do DSM-III, a DSM-IV criado em 1994, foi o sistema de diagnóstico mais usado. Porque isola um conjunto de características que diferenciam o Autismo de outras patologias. São cinco os diagnósticos específicos existentes para a PEA e neles estão incluídos o Síndrome do Autismo, o Síndrome de Asperger, o Síndrome de Rett, a Perturbação Desintegrativa da Infância e a Perturbação Global do Desenvolvimento (destacam-se: a Perturbação da Linguagem Expressiva, o Distúrbio Misto de Expressão e Recepção da Linguagem e o Atraso Mental), a DSM-IV permite um diagnóstico diferencial, mais exato e por essa mesma razão mais credível.

Tal como indica o Quadro 1, DSM-IV, os critérios para diagnosticar o Autismo são:

<b>Quadro 1. Critérios de Diagnóstico da PEA do DSM-IV</b>
Para ser diagnosticada uma perturbação autista, tem que se verificar pelo menos um item da parte A, B, e C, sendo que no total pelo menos seis itens têm que estar presentes
<p><b>A. Défices qualitativos na interação social:</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Acentuado défice no uso de múltiplos comportamentos não-verbais, tal como contacto ocular, expressão facial, postura corporal e gestos reguladores da interação social;</li> <li>2. Incapacidade para desenvolver relações com os companheiros, adequados ao nível de desenvolvimento;</li> <li>3. Ausência de tendência espontânea para partilhar os outros prazeres, interesses ou objetivos;</li> <li>4. Falta de reciprocidade social ou emocional.</li> </ol>
<p><b>B. Défices qualitativos na comunicação:</b></p>

1. Atraso, ou total ausência, de desenvolvimento na linguagem oral (não acompanhado de tentativas para compensar através de modos de comunicação alternativos, tal como gestos ou mimica);
2. Acentuada incapacidade na competência para iniciar ou manter uma conversação com os outros, apesar de os sujeitos terem um discurso adequado;
3. Uso estereotipado e repetitivo da linguagem ou linguagem idiossincrática;
4. Ausência de jogo realista espontâneo variado, ou de jogo social imitativo adequado ao nível de desenvolvimento.

**C. Padrões de comportamento, interesses ou atividades restritas, repetitivas ou estereotipadas:**

1. Preocupação absorvente com um ou mais padrões de interesses estereotipados e restritos, anómalos quer em interesse ou objetivo;
2. Adesão aparente compulsiva a rotinas ou rituais específicos não funcionais;
3. Maneirismos motores estereotipados e repetitivos (por exemplo, sacudir as mãos ou os dedos, rodar as mãos ou movimentos complexos em todo o corpo);
4. Preocupação persistente com partes de objetos.

Desenvolvimento anormal ou em pelo menos uma das seguintes áreas, com início antes dos três anos de idade (1) interação social, (2) linguagem usada na comunicação social, (3) jogo simbólico ou imaginativo.

O ICD -10, Classificação Internacional das Doenças, é também um manual de diagnóstico, certificado pela Organização Mundial de Saúde e foi (em 1994) considerado o manual de classificação internacional. Atualmente existem novos critérios de avaliação desta síndrome.

Existe uma forte relação entre os manuais DSM-IV e o ICD-10, isto é, os dois conjuntos de critérios de diagnóstico identificam os mesmos indivíduos, logo, uma criança à qual tenha sido diagnosticado Autismo tendo como base o DSM-IV, dificilmente o diagnosticado será diferente tendo como base o ICD-10. Assim, os critérios para diagnosticar o PEA, estão também patentes no Quadro 2:

**Quadro 2: Critérios de Diagnóstico da PEA do ICD- 10**

**A. Presença de desenvolvimento anormal ou défices em pelo menos uma das seguintes áreas, com início antes da idade dos três anos (normalmente não se verifica um período anterior de desenvolvimento inequivocamente normal, mas, quando tal acontece, o período de normalidade não se estende além dos três anos de idade).**

1. Linguagem recetiva ou expressiva, usada na comunicação;
2. Desenvolvimento de vinculação e/ou de interação social seletiva;
3. Jogo funcional e/ou simbólico.

**B. Défices qualitativos na interação social:**

1. Incapacidade de usar de forma adequada o contacto ocular, as expressões faciais, a postura corporal e os gestos reguladores da interação social;
2. Incapacidade para desenvolver (de uma forma adequada à idade mental, apesar das inúmeras oportunidades) relações com os pares que envolvam a partilha de interesses, de atividades e de emoções;
3. Raramente procura ou recorre a outras pessoas para receber conforto e afeto em momentos de tensão ou de angústia e/ou para oferecer conforto e afetos aos outros, mesmo quando se mostram tristes;
4. Ausência de partilha de prazer, em termos de satisfação pela felicidade dos outros e/ou procura espontânea de partilhar o seu próprio prazer através do envolvimento com outras pessoas;
5. Falta de reciprocidade social e emocional, revelada por uma deficiente resposta ou por resposta desviante às emoções de outras pessoas e/ou ausência de modelação do comportamento em resposta ao contexto social e/ou fraca integração de comportamentos sociais, emocionais e de comunicação.

**C. Défices qualitativos na comunicação:**

1. Atraso, ou total ausência, de linguagem oral, não acompanhando por tentativas para compensar através do recurso a gestos ou mimica, como formas alternativas de comunicação (frequentemente precedidos por ausência de balbucios com intensão de comunicar);
2. Incapacidade relativa para iniciar ou manter conversação (independentemente dos níveis de competência linguística do sujeito), não se verificando reciprocidade nem reação à comunicação das outras pessoas;
3. Uso estereotipado e repetitivo da linguagem e/ou uso idiossincrático de palavras ou expressões;
4. Volume de voz, entoação, velocidade, ritmo e acentuação anormais;

5. Ausência de jogo realista variado e espontâneo, ou (quando é criança) de jogo social imitativo.

**D. Padrões de comportamento, interesses e atividades restritas, repetitivas e estereotipadas:**

1. Preocupação absorvente por padrões estereotipados restritivos;
2. Ligações específicas a objetos inusitados;
3. Adesão aparente compulsiva, a rotinas ou a rituais específicos e não funcionais;
4. Maneirismos motores estereotipados e repetitivos que envolvem o sacudir ou o rodar das mãos e/ou dos dedos e/ou movimentos complexos com o corpo;
5. Preocupação com partes de objetos ou com elementos não funcionais de brinquedos (como: o cheiro, a textura, a vibração ou ruído que produzem);
6. Agitação provocada por pequenas mudanças triviais não funcionais do ambiente.

**E. O quadro clínico não é atribuível a outras perturbações globais do desenvolvimento**

(Síndrome de Asperger, Síndrome de Rett, Perturbação Desintegrativa da Segunda Infância, entre outras)

A Associação Americana de Psiquiatria, reformula e atualiza o manual e os critérios de diagnóstico de transtornos mentais, nomeadamente os critérios de diagnóstico do Autismo, substituindo o DSM – IV, pelo *DSM – V, onde estão patentes os níveis de gravidade da Perturbação do Espectro do Autismo:*

A proliferação de pesquisas, revisões bibliográficas e testes de campo permitiram que, em 1994, a APA lançasse o DSM-IV. A evolução do manual representava um aumento significativo de dados, com a inclusão de diversos diagnósticos, descritos com critérios mais claros e precisos. O DSM-V, oficialmente publicado em 18 de maio de 2013, é a mais recente edição do Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais da Associação Psiquiátrica Americana. A publicação é o resultado de um processo de doze anos de estudos, revisões e pesquisas de campo realizados por centenas de profissionais divididos em diferentes grupos de trabalho. O objetivo final foi o de garantir que a nova classificação, com a inclusão, reformulação e exclusão de diagnósticos, fornecesse uma fonte segura e cientificamente suportada para aplicação em pesquisa e na prática clínica:

- Os Transtornos de Comunicação agrupam antigos diagnósticos com discretas alterações quanto à divisão e nomenclatura;

- Os Transtornos Globais do Desenvolvimento, que incluíam o Autismo, o Transtorno Desintegrativo da Infância e as Síndromes de Asperger e Rett foram absorvidos por um.

**Quadro 3. Critérios de Diagnóstico da PEA do DSM-V**

Para ser diagnosticada uma perturbação do espectro do autismo, têm de estar presentes alguns sintomas constantes nos critérios/ itens A, B, C e D.

**A. Défices persistentes na comunicação e interação social** transversais a múltiplos contextos:

1. Défices na reciprocidade socio-emocional, variando, por exemplo, de uma aproximação social anormal e fracasso na conversação normal; uma partilha reduzida de interesses, emoções ou afeto; fracasso em iniciar ou responder a interações sociais;
2. Défices nos comportamentos comunicativos não-verbais usados para a interação social, variando por exemplo, de uma comunicação verbal e não-verbal pobremente integrada, a anomalias no contacto ocular e linguagem corporal ou défices na compreensão e uso de gestos, a uma total falta de expressões faciais e comunicação não-verbal.
3. Défices em desenvolver, manter e compreender relacionamentos, variando, por exemplo, de dificuldades em ajustar o comportamento de forma a adequar-se aos vários contextos sociais; dificuldade em partilhar jogos imaginativos ou fazer amigos; ausência de interesse nos pares.

*(Especificar gravidade atual)*

**B. Padrões restritos e repetitivos do comportamento, interesses ou atividades:**

1. Movimentos motores, uso de objetos ou fala estereotipados ou repetitivos (por exemplo, estereotípias motoras simples, alinhar brinquedos ou sacudir objetos, ecolalia, frases idiossincráticas);
2. Insistência na monotonia, aderência inflexível a rotinas ou padrões ritualizados de comportamento verbal ou não verbal (por exemplo, angústia extrema com pequenas mudanças, dificuldades com transições, padrões de pensamento rígidos, rituais de cumprimento de necessidade de fazer o mesmo percurso ou comer a mesma coisa todos os dias);
3. Interesses altamente restritivos e fixos, que são anormais na intensidade ou foco (por exemplo, ligação forte ou preocupação com objetos incomuns, interesses excessivamente circunscritos ou perseverantes);
4. Híper ou hiporreatividade a estímulos sensoriais ou interesse incomum por aspetos sensoriais do ambiente (por exemplo, indiferença aparente à dor/temperatura, respostas adversas a sons ou

texturas específicas, tocar ou cheirar objetos excessivamente, fascínio visual por luzes ou movimento). (*Especificar gravidade atual*)

**A e B - A gravidade é baseada nas deficiências na comunicação social e nos padrões de comportamento restritos e repetitivos** (ver quadro 4)

C. Os sintomas têm de estar presentes no início do período do desenvolvimento (mas podem não ser totalmente manifestados até as exigências sociais excederem as capacidades limitadas ou podem ser mascaradas mais tarde na vida por estratégias aprendidas);

D. Os sintomas causam prejuízo clinicamente significativo no funcionamento social, ocupacional e noutras áreas importantes do funcionamento atual;

E. Estas perturbações não são mais explicadas por incapacidade intelectual (perturbação do desenvolvimento intelectual) ou atraso global do desenvolvimento. A incapacidade intelectual e a perturbação do espectro do autismo convergem muitas vezes; para efetuar diagnósticos de perturbação do espectro do autismo e incapacidade intelectual, a comunicação social deve estar abaixo do esperado para o nível geral de desenvolvimento.

Ressalva que os indivíduos com diagnóstico de DSM-IV bem estabelecido de perturbação autista, perturbação de Aspeger ou perturbação global do desenvolvimento sem outra especificação, devem receber um diagnóstico de ***Perturbação do Espectro do Autismo***.

Os indivíduos que têm défices marcados na comunicação social, mas cujos sintomas não cumprem de outra forma os critérios definidos para a perturbação do espectro do autismo, devem ser avaliados para a perturbação da comunicação social, segundo o nível de gravidade que apresentam.

Os especificadores de gravidade (quadro 4) podem ser usados para descrever sucintamente a sintomatologia atual da PEA:

<b>Quadro 4. Níveis de gravidade para a Perturbação do Espectro do Autismo</b>		
<i>Nível de gravidade</i>	<i>Comunicação social</i>	<i>Comportamentos restritos e repetitivos</i>
<b>Nível 3</b> “ <i>Requerendo suporte muito substancial</i> ”	Défices graves nas habilidades verbais e não-verbais de comunicação social, causam graves défices de funcionamento, iniciação de interações sociais muito limitada e resposta mínima à abertura social por outros. Por exemplo, uma pessoa com poucas palavras	Imflexibilidade do comportamento, extrema dificuldade em lidar com a mudança ou outros comportamentos restritos/repetitivos que

	faladas inteligíveis que raramente inicia interação e, quando o faz, apresenta aproximações incomuns para apenas satisfazer necessidades e apenas responde a aproximações sociais muitas diretas.	interferem marcadamente com o funcionamento em todas as esferas. Grande angústia/dificuldade, em mudar o foco da ação.
<b>Nível 2</b> <i>“Requerendo suporte substancial”</i>	Défices marcados nas habilidades verbais e não-verbais de comunicação social; os défices sociais são aparentemente mesmo com suporte no local; iniciação limitada nas interações sociais e respostas reduzidas ou anormais à abertura social por outros. Por exemplo, uma pessoa que fala frases simples, cuja interação é limitada a interesses restritos especiais e que tem uma comunicação não-verbal marcadamente estranha.	Inflexibilidade do comportamento, extrema dificuldade em lidar com a mudança ou outros comportamentos restritos/repetitivos que aparecem com suficiente frequência para serem óbvios ao observador casual e interferirem com o funcionamento numa variedade de contextos. Angústia e/ou dificuldade em mudar de foco ou ação.
<b>Nível 1</b> <i>“Requerendo suporte”</i>	Sem suporte no local, os défices na comunicação social causam prejuízos visíveis. Dificuldade em iniciar interações sociais e exemplos claros de respostas atípicas ou mal sucedidas à abertura social por outros. Pode parecer que têm interesse reduzido nas interações sociais. Por exemplo, uma pessoa que é capaz de falar com frases completas e se envolve na comunicação mas cuja conversação bilateral com outros falha e as tentativas para fazer amigos são estranha e tipicamente mal sucedidas.	A inflexibilidade do comportamento causa interferência significativa com o funcionamento num ou mais contextos. Dificuldade em mudar entre atividades. Problemas de organização e planeamento dificultam a independência.

Independentemente do instrumento de diagnóstico adotado, o diagnóstico precoce é fundamental para ajudar as crianças com esta síndrome, como nos refere Marques (2002, p.102): “Um diagnóstico realizado por uma equipa transdisciplinar (competente e experiente) envolvendo todos os elementos que interagem com a criança (pais, técnicos de saúde, educação e outros julgados convenientes), a aplicação de instrumentos específicos de diagnóstico e a planificação conjunta de intervenção, são fundamentais para melhorar a inclusão destas crianças na sociedade em que vivem”.

## 8.9. Intervenção

Não existe cura para o Autismo, porém, uma boa intervenção terapêutica e pedagógica é fundamental pois responde às necessidades do indivíduo/criança com Espetro de Autismo, ou seja, pode ajudar a reduzir alguns comportamentos indesejados. Assim, a intervenção deve incidir nomeadamente em três níveis: intervenção assistencial, intervenção educacional e intervenção psicológica. Na primeira é tida em conta o bem-estar físico, a higiene e a saúde da criança. Na segunda o objetivo é alterar alguns comportamentos da criança no contexto escola, casa, família e sociedade. A terceira visa atingir fatores que não são visíveis. A intervenção melhora significativamente a compreensão social, habilidades sociais, a comunicação com os outros e oferece ao indivíduo mudanças qualitativas de vida (Howlin, Baron-Cohen & Hadwin, 2006).

Descobrir que uma criança, nomeadamente um filho é autista, constitui, com toda a certeza um momento angustiante na vida de qualquer família. Se para alguns o diagnóstico é a confirmação de uma suspeita antiga, para outros, a dor provocada pela verdade é, em muitos casos, indizível.

Apesar de sabermos que o autismo não tem cura, e desconhecermos até onde pode evoluir uma criança com Autismo, não podemos ignorar que o diagnóstico precoce da síndrome, a intervenção atempada e ajustada às reais necessidades da criança e da família, e a inclusão de crianças autistas em ambientes organizados e estruturados de forma a dar resposta às suas necessidades, pode atenuar e até suplantar algumas das limitações associadas a esta problemática.

Visto que é uma síndrome com etiologia multifatorial, que não deve ser diagnosticada tendo por base um único sintoma ou comportamento, não existe, seguramente, uma única terapia adequada e eficiente por si só. Há, desde logo, uma diversidade de fatores (biológicos, psicológicos, genéticos, ambientais) que interagem facilitando ou comprometendo a intervenção e que, desta forma, devem ser considerados de modo a anteceder a opção pela intervenção mais adequada.

Segundo Pereira (1996), a evolução de um autista está dependente de quatro diferentes vetores que se entrecruzam: identificação precoce da síndrome, severidade e tipo de problema, tipo de tratamento, coordenação e relação entre meios e suporte. No dizer do

mesmo autor, só uma organização equilibrada destes fatores, pode servir de base e sustentação aos diferentes níveis de intervenção: intervenção assistencial, intervenção educacional e intervenção psicológica.

A intervenção a nível assistencial é talvez, a mais primária de todas. A criança autista, antes de ser autista é criança. Como tal, devem ser resguardadas todas as condições para que seja tratada com o respeito e a dignidade que todo o ser humano merece. Ao garantirmos o respeito pela criança estamos, evidentemente, a respeitar a família e a dar os primeiros passos para construção de uma sociedade mais justa e igualitária.

A intervenção educacional define conteúdos e objetivos que podem contribuir para a modificação comportamental da criança autista nos diferentes contextos: casa, família, escola e comunidade. Ultrapassada a influência de algumas teorias do comportamento humano, que culpabilizavam os pais das crianças autistas pela sua problemática, cada vez mais, os pais, são vistos como coterapeutas nos processos e intervenção, e agentes fundamentais na educação e socialização das suas crianças (Marques, 2002; Pereira, 1996). Não queremos com isto afirmar que não existem pais com problemas, contudo, cabe aos profissionais definir prioridades. A intervenção para ser eficaz deve atender às reais necessidades da criança, contudo, não deve também esquecer as necessidades da própria família. Para conseguir o equilíbrio entre as necessidades de um e outros, é exigido aos técnicos, para além da preparação académica, a capacidade de coordenar e articular os diferentes serviços, garantindo, ao mesmo tempo, um ambiente de sinceridade e transparência, onde o papel de cada um deve ser respeitado. Os professores das disciplinas frequentadas por alguns destes alunos, nomeadamente os de Educação Visual e Educação Tecnológica, também deverão articular com os técnicos (e famílias quando for necessário) para que a intervenção na sala de aula ou Unidade de Autismo, seja efetiva e adequada. O ideal seria que todos os docentes que lecionam a estes alunos tivessem formação na área da PEA, para uma melhor compreensão desta síndrome de modo a poderem usar metodologias comportamentais e de ensino adequadas a esta problemática.

Por último, a intervenção psicológica, abrange mais especificamente as terapêuticas que visam o tratamento das crianças com autismo nos aspetos menos visíveis, mas nem por isso menos importantes para o normal desenvolvimento, crescimento e organização estrutural do ser humano.

Podemos assim concluir, que, o intervir no individuo com Autismo implica, para além do conhecimento dos múltiplos fatores que podem, direta ou indiretamente influenciar a intervenção, a partilha de saberes, a cooperação e respeito mútuo.

“Fica, contudo, a certeza, de que aquilo que se recebe é infinitamente maior do que aquilo que se dá” (Leite, Ângela & Silva, Sara. 2006, p.7).

## 9. Inclusão

No passado, os indivíduos com “deficiências” eram vistos como ineficazes e inúteis e como tal, eram mantidos isolados da sociedade. Para combater esta mentalidade, surge nos anos noventa o Projeto da Educação Especial, que realça a importância de novas abordagens de integração, nomeadamente a escola inclusiva (Costa & Martinez, 2007). Ao longo do século XX e início do século XXI, a educação especial passou por muitas reformulações. Uma das problemáticas e preocupação das reformas educativas que entretanto aconteceram, foi a de assegurar que os alunos com NEE pudessem frequentar escolas regulares em vez de instituições especiais ou de outro tipo, promovendo assim a inclusão:

“A educação inclusiva tem vindo progressivamente a afirmar-se como uma questão central no plano dos direitos humanos, consignada por inúmeras declarações e convenções internacionais” (Ministério da Educação, 2011, p.5).

Marcados por uma realidade profundamente desumana que, durante décadas, realçou o estigma da diferença e empurrou para espaços artificiais crianças *diferentes*, a inclusão é um sonho acalentado pelos pais das crianças com NEE.

Concordamos que o paradigma da inclusão se inscreve na realidade atual como um modelo ideal, desejado e possível. Em Portugal, o Decreto-Lei nº 319/91, de 23 de agosto, vem preencher uma lacuna no âmbito da legislação para a educação especial, isto é, vem introduzir no sistema educativo, princípios e conceitos inovadores resultantes das práticas educativas e do desenvolvimento de experiências de integração. O Decreto-Lei nº 3/2008, de 7 de janeiro, assegura a todos os alunos com NEE a frequência de escolas regulares, promovendo uma escolarização inclusiva e democrática. O mesmo decreto visa a criação de unidades de apoio especializado para alunos com PEA, garantido assim, adequações às necessidades apresentadas pelos mesmos. A Declaração de Salamanca (1994), apela à formação de professores de modo a darem resposta às necessidades das crianças com NEE, nas escolas regulares inclusivas:

*“ A colocação de crianças em escolas especiais, ou em aulas ou secções especiais dentro de uma escola, de forma permanente, deve considerar-se uma medida excepcional, indicada unicamente para aqueles casos em que fique claramente demonstrado que a*

*educação nas aulas regulares é incapaz de satisfazer as necessidades pedagógicas e sociais do aluno, ou para aqueles em que tal seja indispensável ao bem-estar da criança com NEE ou das restantes crianças” (Declaração de Salamanca, 1994,p.12).*

Apesar tudo, não podemos ignorar, que a inclusão não é alcançada apenas por leis ou por decretos e, tendo em conta as suas condicionantes, também não pode ser concluída rapidamente.

Inclusão é muito mais que “ colocar pessoas diferentes” em lugares onde não era costume estarem. Por detrás deste conceito abrangente e tantas vezes “confuso”, está implícita uma revolução de valores e atitudes, que exige mudanças na estrutura da sociedade e na própria educação.

Nesta linha de pensamento, escola inclusiva deverá ser sinónimo de uma escola aberta à diferença, onde cada criança deve encontrar uma resposta adequada às suas necessidades específicas, sempre que possível dentro da sala de aula, lado a lado, com os seus pares.

Ao aceitar este desafio a escola tem, obrigatoriamente, que alterar perspetivas e práticas. A rigidez da sua organização e dinâmica, deve dar lugar a espaços onde se valoriza a interação emocional e pedagógica.

A lecionação a crianças com NEE, nomeadamente Autistas, em turmas regulares, exige aos professores conhecimentos científicos e técnicos desta problemática, estes devem também ter a capacidade de reconhecer e aceitar que cada criança é única, com capacidades e limitações específicas que têm de ser respeitadas. É ainda fundamental que os docentes percebam que identificar e aceitar a diversidade é percorrer o caminho da igualdade de direitos e de oportunidades.

A inclusão exige uma reestruturação da escola, bem como a construção do ensino tendo como base as suas necessidades singulares. A integração considera assim, a heterogeneidade e a diversidade. É, portanto, um processo dinâmico que implica a mudança de práticas, a flexibilização do currículo, a cooperação entre todos os agentes educativos e a reestruturação da própria escola. Nesta mesma lógica inclusiva a escola não é mais que um palco onde *diferentes atores* podem e devem atuar lado a lado.

Embora a educação inclusiva seja vista como uma evolução da escola integrativa, na verdade não é mais que a ruptura com os valores da educação tradicional, assumindo um novo

paradigma de escola, organizada em conformidade com um conjunto de valores como, respeito, solidariedade e qualidade para todos os seus alunos. Assim, a escola deixa de ser unicamente um espaço de educação formal e passa a ser também um lugar onde o aluno aprende a viver, a participar com os outros em atividades, a conhecer melhor a comunidade onde se insere e a conhecer pessoas diferentes. Para Rodrigues (2001), esta forma de gestão de heterogeneidades e de promoção de igualdade e sucesso, só é possível se tratarmos todos os indivíduos/crianças em conformidade com a sua diversidade.

Sabemos que a perspectiva da mudança, por vezes, assusta e inibe mas, o grande desafio coloca-se à capacidade de dar respostas novas a novas situações. A educação representa o primeiro e mais importante passo para a autonomia e integração social dos cidadãos, nada justifica portanto, o isolamento das crianças com PEA, da família, da escola ou da sociedade em geral. Em causa está, acima de tudo, uma atitude construída e consciente que deve estar presente em todas as dimensões da vida humana.

Desta forma, a inclusão apresenta-se como um processo que se desenvolve ao longo da vida do indivíduo/criança, através de um envolvimento na escola, no trabalho, em atividades de recreio, na família e o mais próximo possível do meio onde está inserido, com o objetivo de melhorar a sua qualidade de vida

## **CAPITULO III – Metodologia**

### **1. Características do Estudo**

Em qualquer investigação a primeira etapa consiste em determinar o problema, fixar os objetivos...

(Ghiglione & Matalon, 1997)

E, digam o que disserem, na vida científica os problemas não se formulam de modo espontâneo. É justamente esse sentido do problema que caracteriza o verdadeiro espírito científico. Para o espírito científico, todo conhecimento é resposta a uma pergunta. Se não há pergunta, não pode haver conhecimento científico.

(Bachelard, 1989)

Apesar de ser possível identificar no discurso político e nalgumas decisões de política educativa a nível nacional um interesse crescente pela descentralização do sistema educativo, pelo reforço de autonomia curricular e organizacional da escola e pela necessidade de diferenciação curricular (organização de conteúdos de aprendizagem, processos e métodos de ensino), parece que nem todas as suas possibilidades estão a ser potenciadas pelas escolas.

Podemos até dizer que esta necessidade de evolução da mudança circula largamente no discurso do senso comum dos professores, mas só por si não tem produzido alterações nas práticas do ensino. Todavia estes pressupostos fazem-nos refletir na necessidade de evolução duma educação homogénea para uma educação com características de diferenciação e de diversidade.

Constituindo as disciplinas de artes visuais e expressão plástica uma alavanca de grande importância para o desenvolvimento integral do aluno, por nelas se desenvolverem

atividades que possibilitam a construção do conhecimento, de atitudes e valores e adquirir competências transversais, *impõe-se colocar os seguintes objetivos desta investigação:*

### **1.1. Objetivos**

- (i) Descrever conceitos de Arte – Artes Plásticas;
- (ii) Conhecer estratégias de Educação pela Arte;
- (iii) Descrever conceitos de Autismo;
- (iv) Caracterizar a importância do diagnóstico;
- (v) Conhecer modelos de intervenção;
- (vi) Promover o desenvolvimento de competências que conduzam à socialização e integração destes alunos;
- (vii) Reconhecer a importância da inclusão destes alunos nas turmas regulares, na escola e na sociedade.

### **1.2. Limitações do Estudo**

Este estudo foi realizado em condições difíceis. Vários fatores contribuíram para que sentíssemos, muitas vezes, o peso de um momento em que o nosso sistema educativo exige um enorme esforço de todos, com vista a uma melhoria da qualidade do ensino, nomeadamente na Educação Especial. As constantes transformações dificultam o *mergulhar* em pesquisas onde se sente a *ansiedade*, a *angústia*, a *incerteza* que são próprias da mudança.

Era, no entanto, nossa pretensão obter resultados fidedignos e válidos que descrevessem o que estava realmente a acontecer na escola em estudo, no que diz respeito à referida aluna em estudo.

Consciente de que este trabalho reflete as limitações próprias de um primeiro estudo nesta problemática, penso, contudo, poder contribuir para um maior conhecimento desta

temática, dando voz não só aos docentes da Educação Especial como também à aluna em questão, recolhendo os seus ecos e interpretando os seus silêncios, pois como diz Gomes (2000, p. 46).

*“(...) há uma semiótica do silêncio, como há da palavra. O silêncio educativo e didático, por exemplo, bem poderia (deveria) ser um momento decisivo de comunicação profunda, espaço de fruição educativa, dimensão de excelência na comunicação humana.”*

E, depois da escolha do *design* da investigação, do conhecimento da escassez de estudos neste tema e do primeiro contacto com o local da pesquisa, estava traçado o percurso que pretendíamos recriar. Não queríamos produzir apenas mais uma pesquisa isolada, mas com o seu desenrolar, apercebemo-nos que as condições disponíveis limitavam o nosso horizonte. Por todas essas limitações e por todas as falhas que, indubitavelmente, este trabalho apresenta, nós nos confessamos *aprendizes neste tema*.

## **2. Plano da Investigação**

### **2.1. Algumas considerações**

A investigação que se pretendeu desenvolver teve sempre presente uma predisposição para a reflexão sobre a prática profissional no campo investigativo. Não se pretendia apenas produzir informações qualitativas sobre a temática em causa, mas, de certo modo, tentar compreender, interpretar e refletir sobre os próprios resultados. Tal como afirmam Carr & Kemmis (1988), o fim último da investigação educativa não será produzir teorias, mas sim contribuir para a melhoria da prática educativa.

Assim, o compromisso entre investigador e campo de ação foi fundamental na partilha dos resultados para que estes pudessem concorrer para uma autêntica mudança educativa.

Ao longo deste capítulo, pretende-se descrever o trajecto percorrido e a metodologia utilizada, tentando garantir a sua objetivação. Tal como refere Lessard-Hebért (1994, pp. 77-78) “a validade interna de um trabalho é reforçada quando o investigador tem a preocupação de descrever a sua metodologia, a fundamentação das escolhas, a explicitação das suas fontes e dos métodos utilizados”.

## 2.2. Tipos de Abordagem

Na escolha da metodologia de investigação, deve ser dada importância, segundo Yin, (1988), à natureza das principais questões do estudo, à possibilidade de controlo sobre variáveis ou acontecimentos presentes e ao facto de se tratar ou não de um fenómeno que se desenvolve no momento do estudo.

Apesar de muitos investigadores se terem interrogado sobre se a comparação entre pesquisa quantitativa e qualitativa é realmente construtiva, uma vez que a investigação social se serve de ambas, Moreira (1994, p. 94) refere que “não obstante, de todas as distinções metodológicas elaboradas, o contraste qualitativo/quantitativo tem-se revelado o mais persistente e é, na verdade, o que reflete de forma mais precisa a divisão habitual da prática de investigação”. Apesar da crescente popularidade das metodologias qualitativas, ainda subsistem muitas dúvidas sobre o que realmente caracteriza a abordagem qualitativa e como se coloca a questão do rigor científico.

Sabemos que, se por um lado, há questões que são mais bem elucidadas através dos métodos quantitativos, por permitirem amostras mais amplas e representativas, por outro lado, temos uma realidade única que interessa ao investigador qualitativo (Bogdan & Biklen, 1992). Ainda para estes, a investigação qualitativa caracteriza-se pelo seu carácter descritivo, procurando a compreensão e não a avaliação, sendo o investigador participante na situação social que está a ser estudada. Enquanto a investigação quantitativa busca as generalizações, a investigação qualitativa interessa-se por particularizar, tal como o usámos neste estudo de caso.

Segundo Bell (1997, p.85) “nenhuma abordagem depende unicamente de um só método...Algumas abordagens dependem muito do tipo de recolha de dados”. Para fazer esta pesquisa, recorreu-se a técnicas qualitativas de recolha de dados. Aliás para Erickson (1986) o que determina a opção metodológica do investigador não será propriamente a adesão a um ou outro paradigma, mas o conteúdo e intenção do que vai ser objeto de estudo.

Neste capítulo são justificadas as opções metodológicas do trabalho a desenvolver. Além disso, são também explicitados os procedimentos concretos de recolha de dados para responder às questões envolvidas no estudo, tendo presente que da investigação em educação fazem parte a metodologia qualitativa.

### **2.3. A Entrevista**

O recurso à entrevista neste estudo serviu para enriquecer as informações recolhidas. Este processo refletiu uma espécie de diálogo entre investigador e o respetivo sujeito, assim como as suas representações. Postic e De Ketele (1985, p.196) lembram que é importante ter em conta as representações dos actores.

Segundo Ghiglione e Matalon (1993) há quem atribua ao termo entrevista uma técnica menos diretiva, mas para eles, na prática, não há consenso sobre os limites de cada um destes termos. Embora ambas sejam importantes numa investigação, muitas vezes, complementando-se, as vantagens do uso dos questionários é serem relativamente económicos (tempo e dinheiro), conterem questões padronizadas, manterem o anonimato, poderem ser construídos com fins específicos, bem como o investigador não influenciar no momento de recolha de dados. Toda a ação de investigação traduz-se no acto de saber questionar. Deste modo, todas as regras metodológicas têm como objetivo exclusivo o de esclarecer o modo de obtenção de respostas. Isto obrigou, em primeiro lugar, ao controlo da inteligibilidade da pergunta e em segundo lugar, exigiu a fixação de critérios para distinguir o que é resposta à pergunta formulada. A formulação das perguntas atendeu ao público - alvo, de acordo com a situação e os objetivos concretos. Em relação à linguagem, ela foi clara e objectiva, simples, neutra e temporal. Todos os cuidados foram tomados na aplicação das questões, de modo a haver clareza e precisão na linguagem.

A este respeito, De Ketele e Roegiers (1999, p.195) defendem que, antes do tratamento do dados, o investigador deve assegurar-se de que as informações recolhidas “são necessárias, suficientes e que refletem a realidade”, pois só assim podem validar todo o processo. Como referem Miles e Huberman (1994, p. 262), o investigador que trabalha sozinho corre o risco de cair constantemente em enviesamentos, sobretudo se não se dispõe de instrumentos standardizados e/ou validados. Trata-se, afinal, de validar o que se descobriu com a descrição de como o conseguiu. Ainda a este propósito, Bogdan e Biklen (1992, p.125) referem que aquilo que o investigador não consegue explicar é fruto da nossa curiosidade e inquietação, é o espaço da nossa criatividade.

## **2.4. O Inquérito por Entrevista**

O inquérito por entrevista é uma forma de inquirir, e contrariamente ao que pensava, não é fácil de conduzir, pois requer, para além do conhecimento de técnicas, uma certa experiência e um treino bastante intensivo. É evidente que, como investigadora consciente das dificuldades, tivemos o cuidado de nos fazer acompanhar por um guião, não propriamente com uma listagem de perguntas, mas com os pontos mais importantes sobre os quais se quer ouvir o entrevistado. A este propósito, Freitas (1997, p.31) esclarece que “entrevistar alguém não deve, no entanto, consistir num mero jogo de perguntas e respostas”. Por isso, tentei deixar cada entrevistado com liberdade para mais do que responder a meras perguntas, pudesse fornecer todas as informações desejadas sobre o assunto abordado.

Como sabemos a entrevista é largamente utilizada na investigação em educação. O interesse por aceder aos pensamentos, ao mundo do significados e das percepções dos sujeitos será uma das razões que impulsionaram a sua utilização.

Para Richardson (1985), a melhor situação para participar na mente doutro ser humano é a interacção face a face, pois tem o carácter inquestionável da proximidade entre as pessoas o que proporciona as melhores possibilidades de penetrar na mente, vida e definição dos indivíduos. Desta forma, a entrevista foi uma forma de interacção humana ao tomar a forma de uma conversa descontraída e também foi sistematizada por um conjunto de perguntas e respostas, dispostas num guião.

Considerando a linguagem utilizada pelo entrevistador uma peça fundamental para motivar o entrevistado e estar mais próximo do seu universo linguístico, houve cuidado na condução das respetivas perguntas.

Foi tarefa difícil começar, mas por fim, as conversas foram bastante interessantes e enriqueceram o nosso trabalho investigativo.

## **2.5. Análise Documental**

Os documentos escritos são geralmente usados para complementos dos outros métodos ou então para a sua preparação-

A este respeito Ozga (2000, p.188) refere “a leitura de textos políticos é quanto a mim, uma técnica de investigação ainda pouco desenvolvida, e uma técnica que deveria ser mais

usada”, pois podemos sempre lê-los e relê-los e retirar as palavras-chave. Além disso, também podemos ler os *silêncios* ou seja o que não está lá.

Para esta autora, na análise de textos políticos incluem-se os *documentários ou outros materiais que possam ser considerados significativos dentro dos parâmetros discursivos de uma investigação*, desde que se justifique a sua inclusão. Aliás e como esclarece Freitas (1997, p. 32) “as possibilidades de solicitar dados por escrito são muitas”. Os documentos escritos foram objecto de um tratamento através da análise de conteúdo, categorizados informalmente, de modo a permitirem a triangulação dos dados obtidos. Convém esclarecer que as categorias ainda que permitam formalmente a quantificação, neste caso os documentos foram analisados sem se levar em conta o número mas sim os temas que eles levantam, passando a técnica, como explica Freitas (1997, p.35), de “quantitativa a qualitativa”.

## **2.6. Problema**

Educar pela Arte alunos do Ensino Básico com Necessidades Educativas Especiais, nomeadamente portadores do Síndrome do Espectro do Autismo, é fundamental para uma prática educativa integrada. Nas várias finalidades e funções que desempenha (pedagógica, instrutiva e social), a educação pela arte possibilita a recolha de informação, a formulação de juízos e a tomada de decisões adequadas ao sucesso educativo, em geral, e às características (capacidades e necessidades) do aluno, em particular.

Ao considerar-se a educação pela arte como uma das componentes basilares da prática pedagógica, uma vez que se encontra intimamente relacionada com o *processo* de ensino/aprendizagem e desempenha um papel específico no conjunto de componentes que integram o *sistema* de ensino, entendemos que os programas e metas curriculares, definidos para o Ensino Básico (2º e 3º ciclos) nesta área, devem ser “conhecidas e reconhecidas” pelos professores que lecionam este grau de ensino.

As disciplinas de EVT e ET são, do ponto de vista conceptual, áreas educativas de natureza interdisciplinar, privilegiando a diferenciação pedagógica e tendo como finalidade principal contribuir conjuntamente com as outras disciplinas e áreas curriculares para o plano

de formação pessoal e social dos indivíduos, partindo da realidade prática para o conhecimento teórico, numa perspectiva de integração.

O desenvolvimento do pensamento criativo requer ambientes emocionais estruturantes de implicação e motivação dos sujeitos. Os processos operatórios cognitivos mobilizam distintos fatores como: a observação, a sensibilidade, a imaginação, a percepção, a memória, as capacidades de análise, de síntese e de expressão. Estas capacidades, sendo invariantes dos processos criativos, são necessárias em qualquer domínio do conhecimento da vida humana.

Parece-nos, no entanto, que apesar do potencial educativo das disciplinas de EV e ET, estas não estão a ser devidamente reconhecidas na escola, comparativamente com as chamadas “disciplinas sérias” como a matemática, as ciências ou as línguas. Nesta linha de pensamento, Educação Visual e Educação Tecnológica poderão ocupar no currículo um lugar nitidamente “marginal”. No entanto, para alunos com NEE são fundamentais no desenvolvimento de competências mais práticas.

Para a presente investigação, tendo em consideração os objetivos da mesma, optou-se pela análise documental, observação direta e entrevista às docentes da EE que acompanharam o caso em estudo.

### **3. Técnica de Recolha de Dados**

Análise documental – Dos vários documentos (PEI, CIF, relatórios médicos e psicológicos) que acompanham a aluna ao longo do seu percurso escolar e de vida;

Observação Direta – Dos quatro anos de lecionação das disciplinas de Educação Visual e Educação Tecnológica à aluna;

Inquérito por entrevista às docentes da Educação Especial que acompanham a aluna ao longo do seu percurso escolar.

## **CAPITULO IV – Apresentação do Caso**

### **1. Participante - “Carlota”**

#### **1.1. História/Caso Clínico**

A “Carlota” apresenta um conjunto de características compatíveis com a Perturbação do Espectro do Autismo. Esta situação foi diagnosticada em 2001 pela equipa da consulta de Autismo do Hospital Pediátrico de Coimbra quando tinha 3 anos. Atualmente, a Francisca continua a ser seguida pela equipa do Hospital Pediátrico de Coimbra, responsável por problemas de desenvolvimento e autismo.

#### **1.2. História Familiar**

O agregado familiar é constituído por quatro elementos: a “Carlota”, o pai, a mãe e um irmão mais novo.

Os pais são muito interessados e mostram-se sempre disponíveis a colaborar com a escola em tudo o que diga respeito à “Carlota”.

#### **1.3. História Escolar**

A “Carlota” teve um adiamento de matrícula, tendo permanecido mais de um ano no pré-escolar.

Durante o ano letivo 2006/2007, a aluna teve três professoras. A alteração de rotinas não favoreceu a sua estabilidade emocional, refetindo-se, conseqüentemente na sua aprendizagem.

No ano letivo 2007/2008, a “Carlota” teve só uma professora e demonstrou maior maturidade e equilíbrio emocional, evoluindo muito ao nível da aprendizagem e sistematização dos conteúdos.

Ao longo 2º e 3º ciclos, que concluiu com bom desempenho académico, a aluna esteve inserida numa turma, cujo grupo se manteve até ao final do nono ano.

## **2. Percurso nas disciplinas: Educação Visual e Tecnológica do 2º ciclo e Educação Visual do 3º ciclo**

A aluna iniciou no ano letivo 2008/2009, a sua integração na escola básica do 2º e 3º ciclos, juntamente com os outros colegas de turma, antecipando a sua entrada para o 5º ano escolaridade básica, tendo acesso (entre outras) a uma aula semanal de expressão plástica, lecionada pela docente que posteriormente seria sua professora de Educação Visual e Tecnológica e Educação Visual, ao longo de quatro anos, no 2º e 3º ciclos do ensino básico.

Nas referidas disciplinas (em particular em Educação Visual), a aluna demonstrou interesse e empenho que foi aumentado com o decorrer do tempo e o avançar dos anos:

A “Carlota” desde o início que mostrou aptidão e gosto por atividades de expressão plástica, gostava de manipular e experimentar os materiais, embora não demonstrasse grande rigor na aplicação das técnicas. Com conhecimento antecipado do que se iria fazer na aula, a aluna realizava sem grandes dificuldades as atividades propostas. Por vezes distanciava-se um pouco dos colegas “entrava no seu mundo e falava com o seu amigo imaginário”, mas após chamada de atenção por parte da professora ou dos colegas, “regressava” e continuava o trabalho prático e a interação social com a turma. Inicialmente lidava mal com alterações ou mudanças que pontualmente aconteciam (por exemplo, quando terminava um trabalho antes do toque de saída e lhe era proposta uma nova atividade alternativa sem explicação prévia detalhada, a aluna não aceitava de bom grado – uma vez que nem sempre era possível prever quando isso poderia acontecer). Aos poucos, com o esclarecimento da professora e dos colegas, e com a repetição da situação e estabelecimento de rotinas, foi interiorizando a mudança acabando por aceita-la, referindo: “professora, que quando se termina um trabalho tem de se fazer outro trabalho novo, não é!”. Com uma memória acima da média, nunca se esquecia das propostas de trabalho ou de pesquisa pedidas para realizar em casa e, mal chegava à aula, era a primeira apresenta-las. Demonstrava grande desenvoltura no uso do computador e um gosto especial na realização de pesquisas orientadas e finalmente na

realização e apresentação dos trabalhos. Fazia questão em apresentá-los, embora muitas vezes o tom de voz e a expressividade não acompanhassem o sentido do texto. Gostava também de intervir na apresentação dos trabalhos dos colegas (embora algumas vezes sem grande pertinência) e, sobretudo, elogia-los.

Bem integrada na escola e na turma, muito acarinhada por todos, apoiada pela família e professoras, a “Carlota” ao longo dos 5º e 6º anos do 2º ciclo do ensino básico, foi progredindo a vários níveis, notando-se uma evolução significativa a nível cognitivo, na realização dos trabalhos e no domínio de algumas técnicas de expressão artística e tecnológica, no desenho, na sua postura na sala de aula, no convívio com os outros/socialização, na integração na comunidade escolar e sobretudo uma grande evolução na sua auto estima. Não necessitou de adequações curriculares à disciplina de Educação Visual e Tecnológica pois dentro do seu ritmo acompanhou e realizou as atividades propostas para todos os alunos da turma

A “Carlota” dizia gostar da escola, dos colegas, dos professores e dos funcionários. Terminou o segundo ciclo com bom aproveitamento à maioria das disciplinas e com nível cinco a Educação Visual e Tecnológica (resultante do seu progressivo empenho nas atividades propostas e da sua evolução na execução dos trabalhos - quer ao longo do processo de realização, quer no produto final).

Ao longo do terceiro ciclo, a aluna continuou inserida na mesma turma, cujo grupo se manteve até ao final deste ciclo. Lecionamos à turma no oitavo e nono ano (o sétimo ano foi atribuído a um outro docente por questões de organização de horário).

No decorrer do 8º e 9º ano, constatamos que com o evoluir da idade cronológica, das rotinas escolares e da persistência e estímulo de todos os envolvidos, a autonomia e integração da “Carlota” também registou um desenvolvimento significativo.

Na disciplina de Educação Visual (EV) do terceiro ciclo, constatamos que embora a aluna ainda continuasse ligada a algumas rotinas, aceitava de modo mais tolerante a mudança, apresentando por vezes sugestões de trabalho relacionado temas propostos. Tinha desenvolvido um gosto natural pela pintura com tintas, usava a cor de forma harmoniosa e manuseava os pinceis com bastante desenvoltura. Embora trabalhássemos com a “Carlota”

todos os conteúdos programáticos previstos no programa da disciplina e aplicássemos todas as técnicas inerentes aos mesmos, privilegiamos aquele em que a aluna mostrava mais interesse e aptidão. Assim, a “Carlota” foi realizando experiências diversificadas através da pintura tais como: representações cromáticas abstratas; reproduções de objetos, elementos naturais, formas geométricas (entre outros) na perspectiva da aluna; interpretação e representação de obras de diferentes artistas plásticos e produções plásticas da autoria da aluna. Os seus trabalhos eram ingénuos, espontâneos, repletos de cor e movimento e esteticamente muito agradáveis. A aluna identificava-se com os mesmos, atribuía-lhes títulos ou dedicava-os a alguém. Dizia que era uma artista plástica e era corroborada por todos. Durante estes dois anos, a “Carlota” não necessitou também de adequações curriculares na disciplina de Educação Visual. No final do terceiro ciclo transitou com bom aproveitamento à maioria das disciplinas e com nível cinco a EV.

Nesta fase a aluna estava indecisa se deveria optar por Artes ou Informática, para o prosseguimento de estudos no décimo ano. Por influência da família, sobretudo do pai (formado em engenharia informática), acabou por escolher a área de prosseguimento de estudos ligada à Informática.

### **3. Entrevista com as Professoras de Educação Especial**

Considerando que o nosso estudo de caso se reveste de uma investigação de cariz qualitativo, a recolha de dados pressupõe o tratamento e análise das informações recolhidas, numa tentativa de compreender a realidade.

Através da clarificação, da síntese e da comparação, procuramos entender a realidade em estudo. Neste sentido, com a nossa investigação pretendemos analisar os testemunhos de duas profissionais que acompanharam a “Carlota” ao longo do seu percurso escolar, na tentativa de demonstrar o contributo das artes visuais no desenvolvimento integral da aluna, tendo em conta as potencialidades da Educação pela Arte e a lecionação das disciplinas de Educação Visual e Expressão Plástica a alunos com Perturbação do Espectro do Autismo.

Os testemunhos que se seguem são de duas profissionais que acompanham a aluna e resultam da monitorização do trabalho desenvolvido pela investigadora.

Assim, pretendemos analisar os dados obtidos, através do enunciado das questões, seguido das citações das professoras da educação especial, de forma a cruzar a informação apresentada com os resultados obtidos.

### **Questões colocadas:**

- 1 – As necessidades educativas da “Carlota” foram satisfeitas com as aulas de EVT e EV?
- 2 – Que tipo de alterações notou a nível cognitivo, motor, social e de integração nesta aluna?
- 3 – Os restantes alunos da turma acompanharam o desenvolvimento das atividades mesmo com a presença da “Carlota” na aula?
- 4 – A “Carlota” foi beneficiada pelo facto de estar integrada nesta turma?
- 5 – As estratégias utilizadas tiveram influência nos resultados apresentados pela aluna?
- 6 – De que modo os professores de EVT e EV contribuíram para a obtenção dos resultados apresentados pela aluna?

### **3.1. Análise e Reflexão Crítica das Respostas/Dados**

- Atendendo à primeira pergunta - *As necessidades educativas da “Carlota” foram satisfeitas com as aulas de EVT e EV?* - As professoras A e B responderam o seguinte:

**Professora A** - *Sim, porque foram respeitadas as características e o ritmo de trabalho da aluna e simultaneamente prestado um acompanhamento na realização das atividades, nomeadamente nas tarefas que exigiam manuseamento de diferentes materiais.*

**Professora B** – *Claro que sim. Quando no desenvolvimento das aulas é respeitado o ritmo de trabalho de todos os alunos, também a Carlota usufrui da diferenciação pedagógica, especificamente no uso dos instrumentos de trabalho.*

- Relativamente à segunda questão - *Que tipo de alterações notou a nível cognitivo, motor, social e de integração nesta aluna?* - As professoras A e B responderam:

**Professora A** - *A Carlota para além de ter demonstrado um desenvolvimento da motricidade fina, visível no manuseamento dos materiais e na qualidade da caligrafia, melhorou a interação com os pares, fruto da dinâmica, das atividades propostas e da estruturação e planeamento da aula, beneficiando, não só a Carlota, como todo o grupo/turma.*

**Professora B** – *As mudanças foram significativas, nomeadamente nos aspetos gráficos e visuais, tal como a relação da Carlota com a turma em geral.*

- No que se refere à terceira pergunta - *Os restantes alunos da turma acompanharam o desenvolvimento das atividades mesmo com a presença da “Carlota” na aula?* - As professoras A e B responderam:

**Professora A** - *Pelo relatado nas reuniões de conselho de turma, pode constatar que a presença da Carlota, não constituiu uma barreira nem para o cumprimento das metas estabelecidas para a disciplina, nem para a aprendizagem dos pares, apesar das interrupções que, por vezes, o seu comportamento exigia e da prestação de esclarecimentos/explicações complementares, que solicitava.*

**Professora B** – *Pelo que me foi dado a conhecer, a presença da Carlota na sala e as implicações exigidas pela sua diferença não alteraram minimamente o bom funcionamento das aulas e o ensino-aprendizagem.*

- Na quarta questão - A “Carlota” foi beneficiada pelo facto de estar integrada nesta turma?
- As professoras A e B, responderam:

**Professora A** - *A integração da aluna nesta turma foi muito benéfica, dado que se tratava do mesmo grupo de alunos que com ela frequentaram e concluíram o 1º ciclo. Assim, conheciam e sabiam reagir às diferentes reações da Carlota. Interagiam com ela na escola e fora dela, tendo um papel fundamental na regulação dos seus comportamentos nos intervalos e contribuindo para o seu desenvolvimento.*

**Professora B** – *Uma vez que a aluna já era conhecida e respeitada na turma, pode dizer-se que esta beneficiou deste clima favorável à aprendizagem significativa.*

- No que concerne à quinta pergunta - As estratégias utilizadas tiveram influência nos resultados apresentados pela aluna? - As professoras A e B responderam:

**Professora A** - *As estratégias foram fundamentais para o sucesso da aluna e consequentemente para a uma postura na sala de aula mais tranquila e harmoniosa com o grupo.*

*A planificação cuidada das aulas destas disciplinas e a preocupação de informar, no início da aula, as atividades que se esperavam realizar e o tempo previsto da respetiva conclusão foi fundamental para o desenvolvimento de metodologias de trabalho que contribuíram para o seu equilíbrio*

**Professora B**- *Podemos afirmar que uma boa planificação das aulas com metodologias adequadas é meio caminho andado para o sucesso destas e dos seus recetores.*

- Na sexta e última questão - *De que modo os professores de EVT e EV contribuíram para a obtenção dos resultados apresentados pela aluna?*- As professoras A e B responderam:

**Professora A** - *Pela metodologia de trabalho que implementaram que a aluna aplicava de forma transversal.*

**Professora B** – *Pelo trabalho colaborativo e pela planificação e avaliação das atividades letivas e de complemento curricular, com resultados muito positivos.*

### **3.2. Análise do Resultado das Entrevistas**

Segundo a opinião das inquiridas, foram respeitadas as características e o ritmo de trabalho da aluna e prestado um acompanhamento acrescido na realização das atividades, usufruindo de diferenciação pedagógica, especificamente no manuseamento de diferentes materiais e instrumentos de trabalho.

As mudanças no desenvolvimento educativo da aluna foram significativas, nomeadamente nos aspetos gráficos e visuais, tal como a relação da Carlota com a turma em geral.

Podemos concluir que uma boa planificação das aulas com metodologias adequadas foram cruciais para os excelentes resultados obtidos.

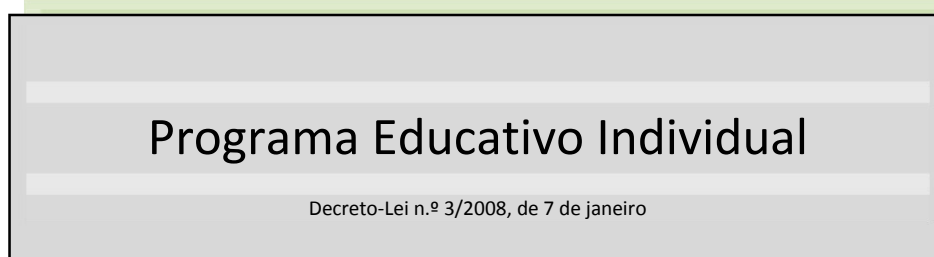
#### 4. Programa Educativo Individual para a frequência no Ensino Secundário

Findo o percurso escolar da “Carlota” no segundo e terceiro ciclos, apresentamos o Programa Educativo Individual da Aluna (PEI) e respetivo Perfil de Funcionalidade da Aluna (CIF), elaborados para a sua frequência no ensino secundário. Assim como as recomendações emanadas pela Psicóloga Escolar e pelos Técnicos que acompanharam esta aluna ao longo do ensino básico.

##### 4.1. Programa Educativo Individual da “Carlota”

### SECUNDÁRIA X - BRAGA

ANO LETIVO: 2014/2015



Nome do aluno: “Carlota”

<b>DIRETORA DE TURMA:</b> XXXXXXXXXXX
<b>DOCENTE DE EDUCAÇÃO ESPECIAL:</b> MAG

Identificação do aluno		
<b>Nome:</b> “Carlota”	<b>Nº Processo:</b> 27075	
<b>Data de Nascimento:</b> 25/05/98		
<b>Morada:</b> Gualtar		
<b>Código Postal:</b> 4710 - 000	<b>Localidade:</b> Braga	<b>Telefone:</b> XXXX

<b>Nível de Educação ou Ensino:</b>	Pré-Escolar		1º CEB		2º CEB		3º CEB		SEC.	X
-------------------------------------	-------------	--	--------	--	--------	--	--------	--	------	---

<b>Ano Escolaridade:</b> 10º	<b>Turma:</b> D	<b>Nº</b> 4
<b>Diagnóstico/Etiologia:</b> Perturbação do Espectro do Autismo		

<b>Pai:</b> JPPPC	
	Telefone:
<b>Mãe:</b> VLLPC	
	Telefone:
<b>Encarregado de Educação:</b> VLLPC	
<b>Morada:</b> Gualtar	

<b>1. HISTÓRIA ESCOLAR E PESSOAL</b>
<p><b><u>Resumo da história escolar</u></b></p> <p>A “Carlota” teve um adiamento de matrícula, tendo permanecido mais um ano na pré-escolar.</p> <p><b>2006/2007-</b> A aluna teve três professoras. A alteração de rotinas não favoreceu a sua estabilidade emocional, refletindo-se, conseqüentemente, na sua aprendizagem.</p> <p><b>2007/2008-</b> Demonstrou maior maturidade e equilíbrio emocional, evoluindo muito ao nível da aprendizagem e sistematização dos conteúdos.</p> <p><b>2009/2011-</b> Frequentou e concluiu o 2º ciclo com bom desempenho acadêmico.</p> <p><b>2011-2014-</b> Frequentou e concluiu o 3º ciclo.</p> <p>Ao longo do 2º e 3º ciclos a”Carlota” beneficiou de Apoio Pedagógico Personalizado nas disciplinas de Português e Matemática, visando o reforço das competências e aptidões envolvidas na aprendizagem e antecipação de conteúdos lecionados, na turma; beneficiou, também, do reforço e desenvolvimento de competências específicas feito pela professora de educação especial, dentro da sala de aula e rentabilizou todos os apoios que lhe foram proporcionados.</p> <p>A aluna realizou exames finais às disciplinas de Português e Matemática, (usufruindo de mais tempo e leitura do enunciado) tendo obtido nível 3 (três) e 4 (quatro), respetivamente.</p>

**2014-2015-** Frequenta o 10º D, curso científico -humanísticos (Ciências e Tecnologia), frequentando, em simultâneo a disciplina de Geometria Descritiva.

**Outros antecedentes relevantes**

A “Carlota” apresenta um conjunto de características compatíveis com a Perturbação do Espectro do Autismo. Esta situação foi diagnosticada em 2001 pela equipa da consulta de Autismo do Hospital Pediátrico de Coimbra quando tinha 3 anos. Atualmente, a “Carlota” continua a ser seguida pela equipa do Hospital Pediátrico de Coimbra, responsável por problemas de desenvolvimento e autismo.

O agregado familiar é constituído por quatro elementos: a “Carlota”, o pai, a mãe e um irmão mais novo.

Os pais são muito interessados e mostram-se sempre disponíveis a colaborar com a escola em tudo o que diga respeito à “Carlota”.

**4.2. CLASSIFICAÇÃO INTERNACIONAL DE FUNCIONALIDADE, INCAPACIDADE E SAÚDE (CIF)**

**2. PERFIL DE FUNCIONALIDADE DO ALUNO POR REFERÊNCIA À CIF-CJ**

**Funções e estruturas do corpo:**

No domínio das **Funções mentais globais**, a aluna apresenta dificuldade ligeira nas funções da orientação em relação ao tempo (**b1140.1**) - funções mentais que geram consciência do dia, data, mês e ano.

Demonstra dificuldade moderada: nas funções de orientação (**b114.2**) - funções mentais gerais relacionadas com o conhecimento e a determinação da relação da pessoa consigo própria, com outras pessoas, com o tempo e com o ambiente; nas funções do temperamento e da personalidade (**b126.2**) - funções mentais gerais de carácter constitucional que fazem o indivíduo reagir de um modo específico às situações.

A “Carlota” revela dificuldade grave nas funções psicossociais globais (**b122.3**) - funções necessárias para compreender e integrar construtivamente funções mentais gerais, que levam à formação das capacidades interpessoais necessárias para o estabelecimento de interações sociais recíprocas,

A “Carlota” tem vontade em socializar; procura com frequência os seus pares mas, por vezes, não adota as atitudes mais adequadas, por falta de habilidade social tem dificuldade no relacionamento com os pares, adequadas ao nível de desenvolvimento, apresentando um desajuste comportamental e um fraco desempenho na construção e manutenção das amizades; não consegue a cumplicidade necessária e inerente ao estabelecimento e manutenção das relações de amizade, próprias para a sua faixa etária.

No domínio das **funções mentais específicas**, a aluna apresenta:

- Dificuldade ligeira nas funções da memória (b144.1) - funções mentais específicas de registo e armazenamento de informações e sua recuperação quando necessário;
- Dificuldade moderada nas funções psicomotoras (b147.2), nas funções cognitivas de nível superior (b164.2), ao nível da organização e planeamento do trabalho, na gestão do tempo e na abstração e nas funções mentais da linguagem (b167.2)- funções mentais específicas de reconhecimento e utilização de sinais, símbolos e outros componentes de uma linguagem, nomeadamente ao nível da receção e decifração da linguagem oral, escrita ou outras formas de linguagem(e.g. linguagem de sinais).

A “Carlota” revela dificuldades graves nas funções da atenção (b140.3) - funções mentais específicas de concentração num estímulo externo ou numa experiência interna pelo período de tempo necessário e nas funções emocionais (b1521.3) - funções mentais que controlam a experiência e a demonstração de afeto; é também uma das áreas em que apresenta dificuldades, nomeadamente na adequação e gestão da emoção à situação e contexto.

Nas **Funções da voz e da fala**, revela dificuldade ligeira nas funções da articulação (b320.1)- funções relacionadas com a produção de sons da fala e dificuldade moderada nas funções da fluência e do ritmo da fala (b330.2) - funções relacionadas com a produção do fluxo e do tempo da fala.

No domínio das **Funções neuromusculoesqueléticas e relacionadas com o movimento** a aluna apresenta dificuldades ligeiras ao nível das funções dos movimentos involuntários (b765.1) funções de contrações involuntárias, não intencionais ou semi-intencionais de um músculo ou grupo de músculos.

**Atividade e Participação:**

Na **Aprendizagem e aplicação de conhecimentos**, a “Carlota” manifesta dificuldade ligeira:

No concentrar a atenção (d160.1) - concentrar, de forma intencional, em tarefas específicas, pelo período de tempo necessário, ausentando-se das tarefas por curtos períodos; No pensar (d163.1) - formular e ordenar ideias, especialmente em ponderar, debater e refletir. Por vezes a informação fornecida é descontextualizada e o discurso confuso e desorganizado.

A aluna apresenta dificuldade moderada na resolução de problemas (d175.2) - encontrar soluções para problemas ou situações identificando e analisando questões, desenvolvendo opções e soluções, avaliando os potenciais efeitos das soluções e na tomada de decisões (d177.2) - fazer uma escolha entre opções, implementar a opção escolhida e avaliar os efeitos.

No domínio da **Comunicação**, a aluna apresenta dificuldade ligeira:

Em comunicar e receber mensagens orais (d310.1) - compreender os significados literais e implícitos das mensagens em linguagem oral; Em comunicar e receber mensagens escritas (d325.1) - compreender os significados literais e implícitos das mensagens transmitidas através da linguagem escrita; Em Escrever mensagens (d345.1) - produzir mensagens com significado literal e implícito, transmitidas através da linguagem escrita.

Revela, ainda dificuldade moderada na Conversação (d350.2) - iniciar, manter e finalizar uma troca de pensamentos e ideias, realizada através da linguagem escrita, oral, gestual ou de outras formas de linguagem, com uma ou mais pessoas conhecidas ou estranhas, em ambientes formais ou informais, a dificuldade é moderada; na Discussão (d355.2) - iniciar, manter e terminar a análise de um assunto, com argumentos a favor ou contra, ou um debate através da linguagem oral, escrita, gestual ou de outras formas de linguagem; Em comunicar e receber mensagens não-verbais (d315.2) - compreender os significados literais e implícitos das mensagens transmitidas por gestos, símbolos e desenhos e no falar (d330.2), produzir mensagens verbais constituídas por palavras, frases e passagens mais longas com significado literal e implícito, como por exemplo, expressar um facto ou contar uma história.

O seu ritmo de trabalho tende a ser mais lento, quando comparado com o dos pares, necessitando, em geral, de mais tempo para a organização do seu pensamento e conseqüentemente, desenvolvimento e conclusão das tarefas.

A aluna apresenta dificuldades em perceber mensagens mais complexas, assim como em transmiti-las e na aquisição da linguagem científica importante para comunicar e expor, de forma clara, por escrito ou oralmente, os conhecimentos inerentes aos conteúdos lecionadas. Mostra bastante dificuldade em iniciar e manter uma conversa de forma adequada e estruturada, pois expressa-se de forma muito rápida e, por vezes, ininterruptamente, não fazendo as pausas necessárias a um diálogo; necessita, muitas vezes, de orientação para organizar e sequencializar o seu discurso. Esta desorganização do discurso oral reflete-se nos textos escritos, da sua autoria.

Nas interações e relacionamentos interpessoais, mais especificamente nas interações interpessoais básicas (d710.2) e complexas (d720.2), a “Carlota” evidencia dificuldades moderadas, dado que nem sempre controla as suas atitudes e nem sempre age de acordo com as regras e convenções sociais.

**Fatores ambientais:**

Os pais são um facilitador significativo (**e310+4**), apoiam a filha em todo o seu processo educativo e projeto de vida, encaminhando-a para técnicos de saúde e educação. Os colegas (**e325+2**) relacionam-se bem com a “Carlota”, apesar das diferenças nos gostos e preferências. O trabalho colaborativo e a disponibilidade existente, da parte dos professores/técnicos (**e330+3**), têm sido uma mais-valia, pois possibilitam um acompanhamento contínuo e adequado.

O apoio pedagógico personalizado ministrado por uma professora de educação especial, com o objetivo de desenvolver e reforçar as competências específicas, constitui um elemento facilitador no sucesso e desenvolvimento integral da aluna.

<b>3. ADEQUAÇÕES NO PROCESSO DE ENSINO E DE APRENDIZAGEM (Medidas educativas a implementar)</b>	
<b>a) Apoio pedagógico personalizado (art.º 17)</b>	<b>X</b>
<p>Apoio Pedagógico Personalizado nas disciplinas de Português, Matemática, e Educação Especial (em contexto de sala de aula), visando:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Reforço das estratégias utilizadas no grupo ou turma ao nível da organização/ espaço/atividades;</li> <li>-Estímulo e reforço das competências e aptidões envolvidas na aprendizagem;</li> <li>- Antecipação e reforço da aprendizagem de conteúdos lecionados no grupo/turma;</li> <li>- Reforço e desenvolvimento de competências específicas.</li> </ul>	
<b>b) Adequações curriculares individuais (art.º 18)</b>	<b>X</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Introdução de áreas curriculares específicas;</li> <li>- Introdução de objetivos e conteúdos intermédios, em função das competências terminais de ciclo ou de curso, das características de aprendizagem e dificuldades específicas da aluna.</li> </ul>	
<b>c) Adequações no processo de matrícula (art.º 19)</b>	
<b>d) Adequações no processo de avaliação (art.º 20)</b>	<b>X</b>
<p>Estas adequações podem consistir na alteração do tipo de prova ou instrumento de avaliação bem como das condições de avaliação, no que respeita, as formas e os meios de comunicação, periodicidade, duração e local de realização dos instrumentos de avaliação. O tipo de provas deve ser o adequado às características e especificidades da aluna, nomeadamente:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Fichas de avaliação em conformidade com as adequações curriculares elaboradas; leitura e explicitação individual do enunciado; uso de vocabulário do conhecimento da aluna ou indicação de sinónimos das palavras menos comuns; evitar o recurso a palavras/frases com 2º sentido e de difícil interpretação; testes mais curtos e/ou mais tempo para a sua conclusão; predominância de perguntas de escolha múltipla/ correspondência, completamento, verdadeiro/falso, legendagem...;possibilidade de realização das fichas de avaliação em dias e horas diferentes da turma.</li> </ul>	
<b>e) Currículo específico individual (art.º 21)</b>	

<b>f) Tecnologias de apoio (art.º 22)</b>	
<b>Outras Informações</b>	

<b>4. TIPO DE APOIO EXTERNO À ESCOLA</b>							
Terapia da fala		Psicologia	X	Psicomotricidade		Terapia Ocupacional	
<b>5. A ALUNA BENEFICIA DE REDUÇÃO DE TURMA</b>							<b>X</b>
<u>Justificação desta medida:</u>							
<p><b>A redução do número de alunos da turma</b> é fundamental para que a aluna possa beneficiar de uma pedagogia diferenciada, para uma organização adequada da sala de aula e para o desenvolvimento de estratégias e atividades que se adequem às suas características e ao seu grau de funcionalidade, nomeadamente:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Respeito pelo seu ritmo de registo e aprendizagem;</li> <li>- Prestação de esclarecimentos/explicações complementares, durante o decorrer da aula;</li> <li>- Tempo para a expressão das dúvidas;</li> <li>- Correção, de forma discreta, de atitudes e posturas evitando a exposição da aluna;</li> <li>- Vigiar o seu nível de atenção, pois pode alhear-se da tarefa, com frequência.</li> </ul>							

<b>6. PLANO INDIVIDUAL DE TRANSIÇÃO</b>	
(Anexar o PIT sempre que exista)	

<b>7. RESPONSÁVEIS PELAS RESPOSTAS EDUCATIVAS</b>	
<b>IDENTIFICAÇÃO DOS INTERVENIENTES</b>	<b>FUNÇÕES DESEMPENHADAS</b>
A	Diretora de Turma
B	Educação Especial
C	Psicologia
D	Professora de Port

E	Professora de Mat
F	Professora de Ing
G	Professor de Fil
H	Professora de FQA
I	Professor de BLG/GLG
J	Professora de GD
L	Professora de Ed Fís

<b>Horário da Turma:</b>										
HORAS	2. <sup>as</sup> Feiras	Sala	3. <sup>as</sup> Feiras	Sala	4. <sup>as</sup> Feiras	Sala	5. <sup>as</sup> Feiras	Sala	6. <sup>as</sup> Feiras	Sala
8h20- 9h05	FIL	B- 113	EDF	GN4	MATA.	B- 113	INGC	B- 113	FQA	B- 113
9h05- 9h50	FIL	B- 113	EDF	GN4	MATA	B- 113	INGC	B- 113	FQA	B- 113
10h05- 10h50	F.Q.A	B- 113	ING	B-113	PORT	B- 113.	FIL	B-11	MATA	B- 113
10h50- 11h35	FQA	B- 113	ING	B-113	PORT	B- 113.	FIL	B-11	MATA.	B- 113
11h45- 12h30	MAT	B- 113				B- 132	GD	B- 132	EDF	GN4
12h30- 13h15	MAT	B- 113				B- 132	GD	B- 132	EDF	GN4
13h30- 14h15			FQA	A107						

14h15- 15h00			FQA	A107						
15h10- 15h55			FQA	A107					PORT	B-11
15h55- 16h40			BLG/GLG	A108					PORT	B-11
16h55- 17h40			GD	B-132						
17h40- 18h25			GD	B-132	Psicologia  (17h30- 18h)					

### 7.1. DISTRIBUIÇÃO HORÁRIA

HORAS	2. <sup>as</sup> Feiras	Sala	3. <sup>as</sup> Feiras	Sala	4. <sup>as</sup> Feiras	Sala	5. <sup>as</sup> Feiras	Sala	6. <sup>as</sup> Feiras	Sala
8h20- 9h05	FIL	B- 113	EDF	GN4	MATA.	B- 113	INGC	B- 113	FQA	B- 113
9h05- 9h50	FIL	B- 113	EDF	GN4	MATA	B- 113	INGC	B- 113	FQA	B- 113
10h05- 10h50	F.Q.A	B- 113	ING	B-113	<b>PORT *</b>	B- 113.	FIL	B-11	MATA	B- 113
10h50- 11h35	FQA	B- 113	ING	B-113	<b>PORT*</b>	B- 113.	FIL	B-11	MATA.	B- 113

11h45- 12h30	MAT	B- 113			GD	B- 132	GD	B- 132	EDF	GN4
12h30- 13h15	MAT	B- 113			GD	B- 132	GD	B- 132	EDF	GN4
13h30- 14h15	.		FQA	A107						
14h15- 15h00	.		FQA	A107	<b>Psico logia</b>				<b>APPPORT</b>	
15h10- 15h55			FQA	A107	<b>APP MAT</b>				PORT	B-11
15h55- 16h40			BLG/GLG	A108	<b>APP MAT</b>				PORT	B-11
16h55- 17h40			GD	B-132						

Horário da aluna:

\*Apoio de educação especial, em contexto de sala de aula.

<b>8. IMPLEMENTAÇÃO E AVALIAÇÃO DO PEI</b>
<b>INÍCIO DA IMPLEMENTAÇÃO DO PEI:</b> Dezembro 2014
<b>VALIDADE DO PEI:</b> FINAL DO SECUNDÁRIO
<b>AVALIAÇÃO DO PEI:</b> O programa deverá ser avaliado, em Conselho de Turma, no final de cada período letivo, devendo nesse momento, serem ajustadas e devidamente fundamentadas as alterações, assegurando-se os recursos necessários ao seu desenvolvimento.

## 9. ELABORAÇÃO E HOMOLOGAÇÃO

PEI elaborado por:

Intervenientes:

Assinaturas:

(DT) \_\_\_\_\_

(Ed. Esp) \_\_\_\_\_

(Psicóloga) \_\_\_\_\_

Coordenação do PEI a cargo de:

Nome: DT

Data:

Concordo com as medidas educativas definidas,

O Encarregado de

Educação:

Data:

Assinatura:

\_\_\_\_\_

Aprovado pelo Conselho Pedagógico:

Data:

Assinatura:

\_\_\_\_\_

Homologado pela Diretora:

Data:

Assinatura: \_\_

### 4.3. Recomendações de Estratégias

Segundo os técnicos e a psicóloga, no contexto escolar considera-se que poderá ser importante:

- Fornecer pistas verbais frequentes para redirecionar a atenção da “Carlota”;
- Fornecer feedback frequente, uma vez que a “Carlota” reage muito bem ao reforço positivo, ficando mais motivada para a realização das tarefas;
- Promover a realização de tarefas ou atividades em pequeno grupo. A “Carlota” continua a apresentar dificuldades em interagir com os colegas em momentos menos estruturados, como é o exemplo dos intervalos. No entanto, em atividades formais e organizadas, a aluna já consegue adaptar-se às exigências sociais e constitui-se mais uma oportunidade de promover a sua socialização com o grupo de pares;
- Em momentos de grande ansiedade para a aluna, sempre que possível, fornecer uma pista verbal à “Carlota” para que realize as estratégias de redução de ansiedade treinadas nas sessões de psicologia;
- Tal como é característico da Perturbação do Espectro do Autismo (PEA), a “Carlota” apresenta alterações sensoriais que se manifestam essencialmente por uma hiperresponsividade aos sons na sua generalidade. Neste sentido, é importante sensibilizar a turma para esta questão no decorrer das aulas, procurando desta forma promover não apenas o aproveitamento e bem-estar da “Carlota”, como de todos os outros colegas.
- Incentivar os colegas da turma a convidar e promover a participação da “Carlota” em alguns momentos fora do contexto de sala de aula, como o intervalo do almoço, com o objetivo de reduzirmos o isolamento da aluna nestes momentos.

## CONCLUSÃO

*“Aqueles que passam por nós,  
não vão sós, nos deixam sós.  
Deixam um pouco de si,  
levam um pouco de nós”*  
(Saint- Exupéry)

O Autismo é uma forma peculiar de entender a realidade e o mundo envolvente “não sou só autista, sou também uma criança, um adolescente ou um adulto. Partilho as mesmas coisas que as crianças, adolescentes ou adultos a quem chamais normais (...) é mais aquilo que partilhamos do que o que nos separa” (Riviére, 2001, p.12).

Torna-se imprescindível alertar todos os intervenientes do processo educativo, para a consciencialização desta perturbação e para um conhecimento mais abrangente e especializado acerca da mesma. O papel do professor acompanhado das respetivas práticas educativas é fundamental para o desenvolvimento harmonioso destes alunos. Este, não deve descurar a sua formação nesta área de modo a por em prática uma intervenção atualizada e eficaz. O trabalho em equipa, a troca de experiencias e saberes é também muito importante, pois só com a articulação e colaboração de todos os intervenientes (e.g. professores, pais, direcção, técnicos,etc) se consegue definir metas desejáveis e atingíveis.

Relativamente ao papel das artes visuais/educação visual e expressão plástica no desenvolvimento de competências e inclusão destes alunos, de acordo com o relato da docente e da análise dos resultados obtidos, destaca-se que o campo artístico é considerado muito favorável. Estas disciplinas, por contemplarem nas suas metodologias aspetos lúdicos e criativos, assumem um carácter pertinente, contribuindo para a redução de comportamentos estereotipados e desajustados. A aprendizagem artística promove o conhecimento pessoal, permitindo a estes individuos encontrar os seus próprios sentimentos e o conhecimento dos sentimentos dos seus pares “ (...) estes alunos precisam de veículos que lhes permitam essa exploração” (Gardner, 1990, p.124). Segundo esta perspetiva, as experiencias pedagógicas

que privilegiem a comunicação, a confiança, a criatividade e o sentido crítico, como é o caso das artes visuais, contribuirão para o desenvolvimento de atores sociais mais despertos para o mundo envolvente e mais integrados na sociedade.

No entanto, apesar de todos os aspetos favoráveis que a educação pela arte pode proporcionar, muitos estudiosos defendem que esta componente não tem recebido a atenção e importância devidas, pois ainda existe bastante desconhecimento sobre o seu verdadeiro potencial educativo. Assim, entendemos que as artes visuais/educação visual e expressão plástica, no âmbito da educação especial precisam de ser encaradas de uma forma mais abrangente, como um contributo para a construção do conhecimento e sensibilidade dos alunos, ajudando-os através do desenvolvimento da sua coordenação motora e proporcionando a ampliação da compreensão, interpretação e representação do mundo sentido e vivido por eles.

Os alunos com NEE, nomeadamente os autistas, são seres humanos dotados de de inúmeras possibilidades, um com grande potencial a ser trabalhado que podem e devem ser preparados para integrar a sociedade. Deste modo, é necessário criar condições para que todos possam ter uma melhor qualidade de vida, para que se sintam felizes e sobretudo, para que possam evoluir. Temos consciência que a criança/adolescente com esta perturbação é uma pessoa diferente e especial, ajudá-la a encarar e aceitar essa disparidade é também fundamental pois, por muito que evolua será sempre “diferente”. Ser diferente não é sinónimo de ser menos.

Atualmente existem teorias que afirmam que ao longo dos tempos, algumas das mentes mais brilhantes e criativas em diversas áreas, eram pessoas que poderiam ser portadoras de uma forma subtil de autismo e, que talvez tenha sido essa forma diferente de pensar e de agir que as levou a alcançar os objetivos traçados. Ou seja, foi a diferença que lhes proporcionou a notoriedade.

Através deste trabalho, apresentamos uma visão global acerca da PEA, descrevemos a nossa experiência pessoal de trabalho com uma aluna autista, relatamos a opinião das professoras de educação especial acerca do trabalho realizado nas disciplinas de educação visual/expressão plástica e das potencialidades e benefícios que as mesmas proporcionaram à aluna e apresentamos as conclusões desta investigação, na eventualidade de poder ser útil a quem a consulte. É também importante considerar que um trabalho desta natureza, que

incide nas potencialidades das artes visuais na educação, poderá abrir outros caminhos, outras pistas ou novas ideias para a educação especial. Perante uma sociedade em permanente mudança, é necessário que todos os profissionais do ensino tenham presente a necessidade de acompanhar essa evolução, não só pela atualização do conhecimento mas também para poder dar um contributo pleno e ajustado às necessidades destes alunos tendo em vista a sua inclusão plena na sociedade.

Concluindo de uma forma muito clássica, o presente trabalho não esgota todas as possibilidades de pesquisa em função desta problemática. Outros serão possíveis aplicando, eventualmente, o mesmo modelo noutra contexto, ou aprofundando a análise através do recurso à triangulação de informação obtida por outras técnicas de recolha e análise de dados.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Ainscow, Mel (1997) *Educação Para Todos: Torná-la Uma Realidade*, in *Caminhos para as escolas inclusivas*, pp.11-31. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.

Asperger, H (1944). *Die "autistischen Psychopathen" im Kindesalter*. *Archiv fur Psychiatrie und Nervenkrankheiten*, 117, 76-136.

Bailey, A.; Phillips, W.; Rutter, M. (1996). "Autism: Towards an integration of clinical, genetic, neuropsychological, and neurobiological perspectives". *Journal of Child Psychology and Psychiatry*. 37:1:89-126

Bell, J. (1997). *Como realizar um projecto de investigação*. Lisboa: Gradiva.

Best, D. (1996). *A racionalidade do sentimento – O papel das artes na educação*. Porto: Edições AS

Carr, W. & Kemmis, S. (1988). *Teoria Crítica de la Enseñanza*. Barcelona: Martinez Roca.

Cizek, V. (1986). *Discret fourier transforms and their application*. Bristol: Adam Hilger 141 pág.

Cole, Henry (1972). *Process Education (Educational Technology Publications) Department of Education & Science (1971)*. *Art in Schools: Education Survey 11*. Londres: HMSO.

Correia, Luís M. (1994) – *A educação da Criança com Necessidades Educativas Especiais Hoje: Formação de Professores em Educação Especial*, «Revista Portuguesa de Educação», (7) 3: 45-53

Correia, Luís M. (1997) – *Alunos com Necessidades Educativas Especiais nas Classes Regulares*. Porto: Porto Editora.

Correia, Luís M. (2003) – *Educação Especial e Inclusão* Porto: Porto Editora.

Costa, Ana Maria Bernard (1996) -*A escola Inclusiva: Do Conceito à prática*, «Inovação»; 9: 151-163.

Costa, Ana Maria Bernard. Leitão, F. R. , Morgado, j., Pinto, J. V. (2006). *Promoção de educação inclusiva em Portugal*. In *Ciências da educação em Portugal*. Porto. Edições Asa.

Costa, R. X. (2000). *A socialização do portador de deficiência mental através da arte*. Revista Integração, 12.

Cortesão, L. (2000). *A escola ainda pode sobreviver*. In Jornal Público.

Cumming, R. (1995). *Comentar a Arte. A análise e o estudo dos quadros mais famosos do mundo*. Itália: Livraria Civilização Editora.

Cunha, P. (1989). “Relação pedagógica baseada na autonomia.” In *Reforma Curricular*. Lisboa: Texto Editora.

De Ketele & Roegiers, (1999). *Metodologia de recolha de dados: fundamentos dos métodos de observação, de questionários, de entrevistas, e de estudo de documentos*. Tradução de Carlos de Brito. Lisboa: Instituto Piaget.

DSM-IV (1996). *Manual de Diagnóstico e Estatística das Perturbações Mentais*. Lisboa: Climepsi Editores.

DSM-V (2013). *Manual de Diagnóstico e Estatística das Perturbações Mentais*. Lisboa: Climepsi Editores.

Eisener, E. (1972). *Educating Artistic Vision*. Londres: Macmillan.

Eisener, E. (1973). Do Behavioural Objectives and Accountability have a place in Art Education?. In *Art Education*, 26. no5.

Eisener, E. (1979). *The educational imagination. On the designs and evaluation of school programs*. New York: Macmillan Pub. Inc.

Erickson, C. (1986). *Fundamentals of teaching with audiovisual technology*. New York: The Macmillan Company.

Foddy, W. (1996). *Como perguntar. Teoria e prática da construção de perguntas em entrevistas e questionários*. Oeiras: Celta Editora.

Freitas, V. (1997). *Gestão e avaliação de projectos nas escolas*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.

Freitas, V. (2000).” Novos currículos para o sucesso educativo.” In *Gestão Flexível do Currículo*. Lisboa: Texto Editora

Fullan, M. & Hargreeves, A. (2001). *Por que vale a pena lutar?: o trabalho de equipa na escola*. Porto: Porto Editora.

Gillberg, et. al (1990). *Under age 3 years: A clinical study of 28 cases refeed for Autistic Symptoms in Infancy*. *Jornal of Child Psychology and Psychiatry*, 31.

Ghiglione, R. & Matalon, B.(1993). *O inquérito: Teoria e prática*. Oeiras: Celta Editora.

Gomes, A. (2000). *Do Som do Silêncio*. Lisboa: Didáctica Eitora.

Green, P. (1974). *Design education: prolem solving and visual experience*. Londres: Batsford.

Guralnick, Michael J. (1997). *The Effectiveness of Early Intervention*. Pennsylvania: The maple Press Co.

Happé, Francesca (1994). *Introduccion al Autismo*. Madrid: Alianza Editorial

Hauser, A. (1978). *Teorias da Arte*. Lisboa: Editorial Presença.

Hewitt, S. (2005). *Compreender o Autismo – estratégias com alunos nas escolas regulares*. Porto Editora.

Hmso Wing, L. (1988). “*The continuum of autistic characteristics*”. In Schopler and G. B. Mesibov (eds) “*Diagnoses and assessments in Autism*.” New York: Plenum Press

Hobson, R. (1989). *Beyond cognition: a theory of autismo*. In Dawson G. (Eds) *Autism: Natures, Diagnosis and treatment*. New York: Guilford Press.

Hobson, P. (1993). “*Understanding persons: The role of affect*”. In Baron-cohen, H.; Tager-Flusberg; Cohen, D. J. (eds). “*Understanding other Minds. Perspectives from Autism*.” Oxford/New York: Oxford University Press.

ICD – 10. (1994). *Classificação Internacional das Doenças*. Lisboa: Climepsi Editores.

Leite, A. & Silva, S (2006). Autismo, *A Especificidade da Diferença Revista Sonhar II – 2* APPACDM/Braga

Lima, L. (2003). *A escola como organização educativa*. São Paulo: Cortez Editora.

Lopes; João et. Al. (1998) – *Necessidades Educativas Especiais: Estudos e Investigação*. Braga: SHO – Sistemas Humanos e Organizacionais.

Lowenfed, V. (1965). *The Nature of Creative Activity*. Londres: Routledge & Kegan Paul.

Lowenfeld, V. & Britten, W. (1961). *Desarrollo de la capacidad creadora*. Buenos Aires: Ed. Kaplusz.

Marques, C.E. (2000). *Perturbações do Espectro do Autismo, Ensaio de uma Intervenção Construtivista Desenvolvimentalista com Mães*. Coimbra: Quarteto Editora.

Miles, M. & Huberman, A. (1994). *Quality Data Analysis*. London: Sage Publications.

Ministério da Educação – *Sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais*. (Declaração de Salamanca (1994) - Procedimentos-Padrões das Nações Unidas para a Igualização de Oportunidades para Pessoas Portadoras de Deficiências, A/RES/48/96, Resolução das Nações Unidas adotada em Assembléia Geral)

Moreira, J. C. (1994). *Planeamento e Estratégias da Investigação Social*. Lisboa.

Niza, Sérgio (1996) – Necessidades Especiais de Educação: Da Exclusão à inclusão na Escola Comum, «Inovação», 9: 139-149.

Ozga, J. (2000). *Investigação sobre Políticas Educacionais. Terreno de contestação*. Porto: Porto Editora.

Ozonoff, Sally; Rogers, J.; Hnendre, Robert L. (2003). *Perturbações do Espectro do Autismo-Perspectivas da Investigação Actual*. Climepsi Editores.

Pennington, B. F. Ozonoff, S. (1996). “Executive functions and developmental psychopathology”. *Journal of a Child Psychology and Psychiatry*. 37,1:51-87

Pennington, B. F. (1997). “*Diagnóstico de Distúrbios de Aprendizagem*”. São Paulo: Editora Pioneira

Pereira; Edegar. G. (1998). *Autismo: do conceito à pessoa*. Secretariado Nacional para a Reabilitação e Integração das Pessoas com deficiência.

Porfírio, M. (2000). *O Professor e o Currículo – O ensino e a aprendizagem da Educação Visual e Tecnológica*. Livro do Professor. Porto: Edições Asa.

Porfírio, M. (2004). *Educação Visual e Tecnológica*. Livro do Professor. Porto: Edições Asa.

Postic, M. & Deketele, J. (1985). *Observer les Situations Éducatives*. Paris: PUF.

Read, H. (1944). *Education Through Art*. Londres. Faber & Faber.

Read, H. (1958). *A Educação pela Arte*. Lisboa: Edições 70.

Reid, L. A. (1958). *Beauty and Significance* in S. Langer (ed.) *Reflections on Art*. Nova Iorque: Oxford University Press Inc.

Richardson, R. J. (1985). *Pesquisa Social: Métodos e Técnicas*. Editora Atlas.

Rodrigues, D. (2001) *Educação e Diferenciação – Valores e Práticas para uma Educação Inclusiva*. Coleção Ed Especial. Porto Editora.

- Rodrigues, D. (2002). *A infância da arte e a arte da infância*. Porto: Edições Asa
- Rodrigues, D. (2007). *Investigação em educação Inclusiva*. Cruz Quebrada: Edições: FMH.
- Rutter, M. (1985) “*Cognitive deficits in the pathogenesis of autism*”. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*. 24:513-531
- Rutter, M.; Schopler, E. (1978). “*Autism and Pervasive Developmental Disorders. Concepts and Diagnostic Issues.*” *Journal of Autism and Developmental Disorders*. Nº 17. Pp.159-186
- Rutter, M. (1997). *Autismo infantil*, em Gauderer, C (org), *Autismo e outros atrasos do desenvolvimento*. Rio de Janeiro: Revinter.
- Stenhouse, L. (1984). *Investigación y Desarrollo del Curriculum*. Madrid: Morata.
- Stenhouse, L. (1987). *La investigación como base de la enseñanza*. Madrid: Morata.
- Tyler, R. (1974). *Princípios Básicos de Currículo e Ensino*. Porto Alegre: Editora Globo.
- Witken, R. (1974). *The intelligence of feeling*. Londres: Heinemann Educational Books.
- Wing, L. (1996). “*The Autistic Spectrum: A Guide for Parents and Professionals*”. London: Constable and Company
- Wing, L. (1997). “*The history of ideas on autism: legends, myths and reality*”. *Autism* 1:13-23

**LEGISLAÇÃO CONSULTADA:**

**Lei nº 49/2005 de 30 de agosto**

*(Lei de Bases do Sistema Educativo)*

**Decreto-Lei nº 3/2008 de 7 de janeiro**

*(Legislação sobre Apoios Educativos Especializados a prestar no Pré-Escolar e nos Ensinos Básico e Secundário dos Setores Público e Cooperativo)*

**Decreto-Lei nº 319/91, de 23 de agosto**

*(Aprova o regime de apoio a alunos com Necessidade Educativas Especiais que frequentem estabelecimentos dos Ensinos Básico e Secundário)*