



ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO

Mestrado em Educação Especial no domínio Cognitivo e Motor

Unidade Curricular: Projeto

Benefícios da Expressão Dramática na educação de Crianças/Jovens com Dificuldade Intelectual e Desenvolvemental: estudo de caso

Trabalho realizado por:

Ana Cristina Catarino Pires

Beja, 2012



ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO

**Mestrado em Educação Especial no domínio Cognitivo e
Motor**

Unidade Curricular: Projeto

**Benefícios da Expressão Dramática na educação de
Crianças/Jovens com Dificuldade Intelectual e
Desenvolvimental: estudo de caso**

Orientação:

Professora Especialista Adelaide Espírito Santo

Trabalho realizado por:

Ana Cristina Catarino Pires

Beja, 2012

Dedico este trabalho à minha mãe e à minha avó

que embora não estando presentes

sempre acreditaram em mim

dando-me força para conseguir realizar os meus sonhos.

Agradecimentos

Agradeço à minha família, a qual amo muito, pelo carinho, incentivo e orgulho que demonstram por mim.

À minha orientadora Professora Especialista Adelaide Espírito Santo por contribuir para o meu crescimento profissional, pelo incentivo, disponibilidade e apoio que me prestou.

Aos amigos que sempre me encorajaram, dando-me força interior para superar as dificuldades, em especial às minhas queridas amigas: Elsa Pereira, Maria Fernanda, à Isabel Moreno, Elisa Félix, Marisa Beja, e à minha colega de curso e amiga Manuela Raminhos.

À Direção do Agrupamento de Escolas nº2 de Évora pela disponibilidade com que me recebeu e à Docente de Educação Especial pelas informações e documentos que me forneceu.

À Instituição CERCIDIANA em Évora, em especial à Psicóloga e Diretora Técnica das Atividades Ocupacionais, pelas informações que me forneceu.

Agradeço a todos os Professores que fizeram parte deste Mestrado, pela sua dedicação na forma como nos transmitiram os conteúdos destinados a este campo do saber.

A todos os que me ajudaram e que comigo conviveram e que não tiveram os seus nomes nesta página, o meu sincero agradecimento.

A todos um muito obrigado!

Resumo

A educação pela arte é considerada por muitos como o pilar de uma educação de qualidade.

As expressões artísticas podem constituir uma importante fonte de socialização e de aprendizagem para as pessoas com e sem deficiência. Nas crianças/jovens com mais dificuldades em aprender, atividades com base nas expressões artísticas favorecem o vivenciar de experiências com os seus pares.

O presente estudo pretende conhecer o contributo de práticas educativas de Expressão Dramática no desenvolvimento das crianças/ jovens com Dificuldade Intelectual e Desenvolvidamental –DID.

A investigação realizada enquadra-se tendencialmente no modelo de Estudo de Caso, do tipo não experimental e exploratório, uma vez que se pretende recolher informação sobre os benefícios da Expressão Dramática para crianças/ jovens com DID, numa escola em que se sabia que tal prática era corrente – a Escola Básica 2,3 André de Resende em Évora.

Para complementarmos este estudo recolhemos também informação na Instituição CERCIDIANA, uma vez que esta área é também utilizada.

O processo de recolha de dados envolveu diferentes procedimentos: análise documental; observação naturalista; conversas informais e entrevista.

Os dados recolhidos após submetidos à análise de conteúdo permitiram-nos constatar que a utilização da expressão dramática como prática educativa com alunos com DID permite-lhes adquirir competências de cariz sensório-motor, cognitivo (comunicação; criatividade; memorização; noção do tempo; mobilização da atenção) e relacionais

intrapessoais (autoestima, autoconfiança) e interpessoais (principalmente no que respeita à autonomia social). Comprovámos também que alunos de turmas com alunos com DID incluídos, envolvidos em projetos que utilizavam a expressão dramática como metodologia interdisciplinar desenvolveram competências de cidadania tais como: solidariedade; respeito pela diferença; colaboração e comunicação entre todos, que gera o reconhecimento das qualidades de cada um.

Por fim apresenta-se uma proposta de intervenção na área da Expressão Dramática que apela à interdisciplinaridade entre várias áreas disciplinares, entre elas o Português e as Expressões, o que envolve vários professores de turmas com alunos DID incluídos.

Palavras-chave: Educação, Expressão Dramática, Crianças/ Jovens, Dificuldade Intelectual e Desenvolvimental, Inclusão.

Abstract

The education through arts is considered by many as the cornerstone of a quality education.

Artistic expressions may constitute an important source of socialization and learning for people with and without disabilities. In children/ youth with more difficulties in learning activities based on the experience promote artistic expression of experiences with their peers.

This study seeks to examine the contribution of educational practices of Drama in the development of children/ youth with Intellectual and Developmental Difficulty – DID.

The research fits into the model tends Case Study of the non-experimental and exploratory, since it wants to collect information about the benefits of Drama for children/young people with DID, a school 2,3 André de Resende in Évora.

For this study we also collected information on the CERCIDIANA Institution, since this area is also explored. The process of data collection involved different procedures: document analysis, naturalistic observation, informal conversations and interviews. Data collected after subjected to content analysis allowed us to conclude that the use of drama as an educational practice with students with DID allows them to acquire skills-oriented sensorimotor, cognitive (communication, creativity, memory, sense of time; mobilization attention) and relational intrapersonal (self-esteem, self-confidence) and interpersonal (especially with regard to social autonomy). We have confirmed also that students of classes with DID included, involved in projects that used drama as interdisciplinary methodology developed citizenship skills such as solidarity, respect for

differences, collaboration and communication between everyone, which generates recognition of the qualities of each.

Finally we present a proposal for intervention in the area of Drama which calls for interdisciplinarity between various disciplines, including the Portuguese and the Expressions, which involves several classes of teachers with students DID included.

Keywords: Education, Drama, Children's Intellectual and Developmental Difficulties, Including

Índice

Introdução _____ 13

Parte 1- Fundamentação Teórica

1- Conceito e evolução da Educação _____ 16

1.1-A Expressão Dramática enquanto área de Educação _____ 22

1.2-A Escola que se quer para todos _____ 27

1.3-O Papel do Professor nas turmas inclusivas _____ 35

2- Expressão Dramática no Desenvolvimento Infantil e Juvenil _____ 38

2.1- Educação e Expressão Dramática em crianças/ jovens com DID _____ 43

2.1.1- Conceito de Dificuldade Intelectual e Desenvolvimental-DID-

Perspetivas Evolutivas _____ 43

2.1.2- Características da Criança / Jovem com DID _____ 48

2.1.3- Benefícios da Expressão Dramática na Educação de Crianças/Jovens com

DID _____ 54

II- Estudo Empírico

1-Justificação do estudo e definição da problemática_____	59
2- Opção Metodológica_____	61
3- Objetivos da Pesquisa_____	64
3.1- Objetivo Geral_____	64
3.2- Objetivos Específicos_____	65
4- Constituição da amostra/seleção do “caso”_____	66
4.1- Descrição do contexto em que o “caso” se insere_____	68
4.2- Caraterização da Escola_____	70
5- Método e Técnicas de recolha de dados_____	71
5.1- Análise documental_____	71
5.2- Observação Naturalista_____	72
5.3- Entrevista_____	74
6- Tratamento de dados_____	76
7- Apresentação e análise interpretativa dos resultados_____	79
8 - Proposta de Intervenção_____	99
9- Considerações finais-_____	106
10- Referências Bibliográficas_____	109

Apêndices

Apêndice I- Grelha de análise aos documentos “Projeto AmbiArte” _____	119
Apêndice II- Guião da Entrevista _____	122
Apêndice III- Entrevista efetuada à Docente de Educação Especial _____	125
Apêndice IV- Entrevista efetuada à Diretora _____	130
Apêndice V- Grelha de análise às entrevistas _____	136
Apêndice VI- Grelha de Observação da peça de teatro “Romeu e Julieta” _____	146
Apêndice VII- Análise da grelha de observação do teatro “Romeu e Julieta” _____	149
Apêndice VIII- Grelha de observação naturalista a uma aula “Jogos de mímica” _____	152
Apêndice IX- Análise da grelha de observação da aula “Jogos de Mímica” _____	156
Apêndice X- Grelha de observação da aula “Dramatização de uma fábula _____	159
Apêndice XI- Análise da grelha de observação naturalista da aula “Dramatização de uma fábula _____	161
Apêndice XII- Registo das conversas informais _____	163

Anexos

Anexo I- Projeto AmbiArte _____	168
Anexo II- Horários- Apresentações da Peça de Teatro _____	173
Anexo III- Avaliação da visita de estudo- Projeto AmbiArte _____	176
Anexo IV- Avaliação do Projeto AmbiArte _____	177

Índice de Quadros

Quadro I- Categoria- Práticas de Expressão Dramática_____	82
Quadro II- Categoria- Materiais utilizados_____	84
Quadro III- Categoria- Relação entre os pares_____	85
Quadro IV- Categoria- Competências trabalhadas_____	87
Quadro V- Categoria- Dificuldades sentidas pelas crianças/jovens com DID_____	90
Quadro VI- Estratégias utilizadas pelos Professores e Técnicos_____	93
Quadro VII- Categoria- Benefícios sociais_____	96

Índice de Figuras

Figura 1- Dramatização com fantoches_____	83
Figura 2- Dramatização de uma história_____	84
Figura 3- Personagens de uma história_____	84
Figura 4- Interação na turma_____	86

Índice de Diagramas

Diagrama de relação da Expressão Dramática e a inclusão_____	78
--	----

Abreviaturas

DID- Dificuldade Intelectual e Desenvolvimental

NEE- Necessidades Educativas Especiais

ONU- Organização das Nações Unidas

QI- Quociente de inteligência

UNESCO- Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

Introdução

Procurando dar resposta às rápidas mudanças, a Escola vê-se na necessidade de continuamente procurar soluções que se ajustem às necessidades e características de uma população diversificada.

Consideramos que a Educação Artística, como a Expressão Dramática poderá ser uma resposta como nos indicam vários autores, para o desenvolvimento de crianças com Dificuldade Intelectual e Desenvolvimental-DID

Propomo-nos assim, com este trabalho, contribuir para o conhecimento dos benefícios da Expressão Dramática para crianças/ jovens com DID.

O nosso estudo incide na Escola Básica 2,3 André de Resende em Évora onde esta prática é corrente, sendo também complementada com informações e observações da Instituição CERCIDIANA onde esta metodologia é também utilizada.

As razões e motivações que presidiram à escolha deste tema prendem-se também com o facto da autora do estudo gostar muito desta área, de a ter marcado positivamente ao longo do seu percurso escolar. Era uma criança tímida e com autoestima um pouco baixa, e os elogios que recebia no final da representação teatral fortaleciam a sua autoestima sentindo muita alegria.

Na procura de dar resposta à questão orientadora deste estudo recorreremos na primeira parte do trabalho a várias teorias acerca do conceito e evolução da Educação segundo alguns autores, partindo depois para a importância da arte na Educação e da expressão Dramática enquanto área de educação.

Ao considerarmos os alunos como o primado da Educação fazemos também uma perspectiva da integração das crianças/ jovens com Necessidades Educativas Especiais até à inclusão, evidenciando o papel do professor nas turmas inclusivas e o contributo da Expressão Dramática no desenvolvimento infantil e juvenil segundo vários autores.

Retratamos também o contributo da expressão Dramática para as crianças/ jovens com Dificuldade Intelectual e Desenvolvimental – DID, tendo o cuidado de fazer primeiramente uma perspectiva evolutiva do conceito de dificuldade intelectual e desenvolvimental-DID segundo alguns autores, averiguando as características que estas crianças/ jovens apresentam.

Posteriormente e tendo já um conhecimento sobre estas crianças/ jovens realçamos a importância da Intervenção Educativa na criança com Dificuldade Intelectual e Desenvolvimental e apresentou-se referências de diferentes autores sobre os benefícios da Expressão Dramática.

Depois de realizada a revisão da literatura procedemos à descrição da investigação empírica, que dá corpo à segunda parte deste trabalho.

Para concretizar a nossa investigação e tendo como propósito recolher informação que nos permitisse ficar a conhecer os benefícios da Expressão Dramática para crianças/ jovens com DID e tratando-se de um estudo de caso, recorreremos a vários instrumentos de trabalho como: entrevistas, análise documental e observações.

Assim, na segunda parte deste trabalho é apresentada a problemática do estudo, a metodologia utilizada, os objetivos da investigação, a nossa amostra, e o método e técnicas de recolha de dados. No seguimento será feito o tratamento de dados e feita uma apresentação e análise interpretativa dos resultados, bem como a sua discussão.

Importante será também dizer que realizámos este estudo porque acreditamos que a escola pode tornar-se um espaço agradável e acolhedor para as crianças/ jovens consideradas diferentes e onde a Expressão Dramática pode representar o caminho para uma inclusão de sucesso.

Devemos portanto respeitar as diferenças de cada um para podermos viver num mundo mais solidário, compreensivo e com menos frustrações, pois:

“ A vida é uma peça de teatro que não permite ensaios, por isso cante, rie, chore e viva intensamente antes que a cortina se feche sem aplausos. ” (cit. de memória)

I- FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

1- Conceito e evolução da Educação

“A educação deve visar a plena expansão da personalidade humana e o reforço dos direitos do Homem e das liberdades fundamentais, favorecendo a compreensão, a tolerância e a amizade entre todos os homens” Declaração Universal dos Direitos do Homem (ONU), art. 26º

A palavra Educação é tão vasta que muitas vezes o seu significado se alarga para diferentes campos e contextos.

Educação tanto pode significar o ato de Educar como o resultado desse ato.

A palavra Educação tem a sua raiz no latim – *educare*- que significa “alimentar”. Alude a uma alimentação, ao mesmo tempo espiritual e material, que todo o ser necessita para se afirmar na vida pessoal e social, que o espera. A finalidade da educação está no conseguir que neste caso a criança se desenvolva de tal forma que, ao chegar ao estado adulto, se considere a si próprio como um ser livre, responsável e integrado nos grupos sociais a que pertence. A educação acaba sempre por pretender munir o educando com conhecimentos, destrezas e atitudes que lhe permitam viver o futuro. Esse tem sido o objetivo imputado à escola.

Antes do século (séc.) XVIII, a Educação era considerada demasiado livresca, enfadonha e intelectualizada, fora dos interesses das crianças. Neste período, pretendia-se dar a conhecer a vida adulta e preparar a criança para uma determinada vida profissional, sem atender aos aspetos afetivos e psicológicos nas várias etapas de desenvolvimento humano.

Segundo NÓVOA (1992), com a viragem do séc. XVIII, assiste-se a um desencadear de situações políticas e sociais originando uma autêntica revolução no ensino. Após várias reflexões principalmente de filósofos, iniciaram-se estudos dando novas orientações para a educação das crianças, fazendo desta temática uma luta universal.

O autor refere que a elite de pensadores começou a exigir que as matérias fossem atraentes, despertando a curiosidade, dando incentivo à descoberta e à criatividade dos alunos.

Dois grandes nomes que acentuaram a difusão dessas ideias na Educação foram J.J. Rousseau (1712-1778), em França, que influenciou J.H. Pestalozzi (1746-1778), na Suíça, através da leitura de “EMÍLIO” (1762).

Uns anos mais tarde, na Alemanha, outro sucessor desta linha de pensamento, Freiderich Froebel, escreveu “*A educação do homem*” (1826) revelando que a educação deve ser o processo pelo qual o indivíduo desenvolve a condição humana.

Todos eles defendem uma Educação baseada no respeito pela natureza humana, pelas suas necessidades e interesses, enfatizando a importância da sensibilidade no desenvolvimento da razão. Foram dos primeiros pedagogos a dar importância ao jogo na educação. A experiência é vista, por eles, como um pré-requisito para a aprendizagem. Por isso, defendiam um ensino baseado em métodos intuitivos, que colocando os alunos em contacto com a realidade, desenvolvesse o senso de observação, a análise de objetos e de fenómenos da natureza e a capacidade de expressão.

No século XIX e XX continuou-se a refletir sobre Educação dando origem a outras correntes pedagógicas como o método de Maria Montessori (1870-1952), baseado na liberdade e iniciativa da criança.

Este serviria de base a vários estudos sobre o desenvolvimento psíquico, pretendendo conhecer as fases desse desenvolvimento, aproveitando o tempo de cada etapa e em tempo devido, explorando todas as potencialidades a fim de obter melhores resultados, ensinando o aluno a ser livre e inserir-se na sociedade.

Em Portugal nos finais do século XIX e inícios do século XX, o panorama educativo era desolador, com baixas taxas de alfabetização, e sem preocupação em formar mão-de-obra qualificada.

De acordo com CARVALHO (1986) e OLIVEIRA (1991) termos como literacia e alfabetização não passavam de interessantes conceitos progressistas, num país em que a forte influência católica e a sua localização periférica se afastava, na área educacional, dos países europeus mais desenvolvidos.

Com a implantação da I República em 1910, assistir-se-ia a uma primeira tentativa de alteração do panorama vigente, com a implementação de uma série de medidas que visavam a instrução da população, numa atitude de grande abertura e flexibilidade no que diz respeito à organização do sistema educativo e dos programas escolares. NÓVOA (1992)

De acordo com STOER (1982), foi durante este período que se começaram a dar grandes passos em direção à escola democrática. Segundo o autor as reformas de 1911 privilegiavam a instrução primária (estendendo-a aos meios rurais), o estatuto dos professores (considerados como a força que poderia realizar a mudança social) assim como o desenvolvimento geral de todos os sectores da educação.

Para CARVALHO (1986) o investimento republicano na educação, deveu-se a personalidades como João de Barros, Leonardo Coimbra, César Porto ou Adolfo Lima, que estando a par da pedagogia mais progressiva da sua época, compreenderam a importância das artes na educação e contribuíram para a sua promoção e implementação na escola portuguesa da Iª República. Através de medidas que percorriam os diversos tipos e graus de ensino e que visavam acima de tudo “reformatar a mentalidade portuguesa” revertendo o modelo de *escola tradicional* num modelo que respeitasse a identidade da criança, construíram uma reforma educativa que colocaria Portugal ao nível dos países mais avançados no domínio da instrução.

Infelizmente, apesar do pioneirismo das políticas e medidas que procuraram colocar-se em prática, as incessantes trocas de governos republicanos e um país atrasado, com uma estrutura reveladora de uma enorme resistência à mudança, impediram a implementação efetiva, eficaz e generalizada das alterações pensadas e decretadas.

O ciclo de autoritarismo seguinte, entre 1926-1974, encarregar-se-ia de refrear os ânimos e de retroceder relativamente à implementação de novas práticas pedagógicas, tanto ao nível da escola primária, como na formação dos professores, contrariando os espíritos democratizantes do início do séc. XX.

No Estado Novo é reduzida em número de anos a escolaridade obrigatória, e reforçada a importância de uma educação baseada na religião e moral, desvalorizando-se a carreira docente e encerrando-se escolas, medidas que cumprem o objetivo preconizado pelo governo, ou seja, dotar os portugueses de uma cultura geral útil para a vida – pouca instrução e muita virtude. CARVALHO (1986)

Tendo como referência ALVES (2011) no Estado Novo o sistema educativo fundamentava também a chamada educação de classes, ou seja, a qualidade e o tipo de instrução era determinada em função dos grupos sociais a que se dirigia. Aos filhos das classes sociais mais favorecidas no Ensino Secundário, estava-lhes destinado o Ensino Liceal, que “preparava” a continuação dos estudos para o Ensino Superior; por outro lado, os pertencentes às classes sociais mais desfavorecidas, se chegassem ao ensino secundário eram direcionados para um ensino de segunda, o chamado Ensino Técnico.

Com a revolução de Abril de 1974 a escola passa decididamente a ser uma instituição criada com o objetivo de levar o saber a toda a população, sejam novos ou velhos, ricos ou pobres, vivam na cidade ou no campo, no litoral ou no interior. Abriam-se horizontes, libertaram-se pensamentos e mentalidades, começaram a observar-se mudanças e posturas diferentes que davam azos à inovação, à elaboração e à concretização de novos projetos e ideias. Em Portugal, a educação segue pensadores e psicólogos contemporâneos que defendem a valorização da formação pessoal, com base em valores que se querem eternizar, sem, no entanto, ignorar o valor essencial da liberdade.

Contudo nas últimas décadas do séc. XX e na primeira do séc. XXI as orientações para a educação nem sempre foram iguais, modificando-se e ajustando-se consoante os períodos vividos e as ideologias governativas.

De acordo com BARROSO (2003), na evolução da educação em Portugal desde a Revolução, pode-se encontrar quatro ciclos:

- De 1974 a 1976, período revolucionário por excelência, a educação pretendia romper com todos os símbolos do anterior regime dando lugar a uma sociedade democrática e socialista;

-De 1976 a 1986, pode ser considerado como o ciclo de *normalização*, situa-se entre aprovação da nova Constituição da República (1976) até à promulgação da Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE) (1986). Assiste-se ao fim das ideias revolucionárias mais instáveis e ao retorno do planeamento educativo centrado no Estado;

- De 1986 até 1999, segundo BARROSO (op.cit.) constitui-se como o ciclo de reforma, caracterizado pela preocupação na modernização da educação muito devido à integração na Comunidade Europeia;

- Início do século XXI, marca o último ciclo, que o autor designa como fase de descontentamento em que se assiste à *passagem de um sentimento de uma «crise de problemas» para o de uma «crise de soluções».*” BARROSO (2003:72)

As mudanças na educação em Portugal, quer no que concerne a currículos quer a práticas, no século XX e início do século XXI, foram sem sombra de dúvida muito positivas. Contudo podemos questionar quais as medida que esta escola democrática, promove(u) para a equidade no acesso à educação e à cultura, de forma a colmatar desigualdades e a formar cidadãos capazes de participarem na construção de uma sociedade democrática, em que a justiça, o respeito pelo outro e a equidade sejam os grandes princípios de ser e de estar consigo e com os outros.

1.1. A Expressão Dramática enquanto área de Educação

Como referimos atrás, durante os anos da 1ª República desejava-se que a escola desenvolvesse práticas pedagógicas que incidissem na importância do desenvolvimento harmonioso de todos os fatores que intervêm na construção da personalidade – fisiológicos, sensoriomotores, afetivos, estéticos e intelectuais.

Tendo como referência NÓVOA (s/ data), nesta altura e sob o auspício do movimento internacional designado por *Educação Nova*, foi introduzida, na escola portuguesa, a educação artística e, por conseguinte, o teatro com três finalidades bem definidas:

- Primeiro, estimular a auto confiança e autonomia da criança através de montagens de peças de teatro por si preparadas e representadas. Aqui a ênfase é dada ao processo de trabalho e não ao produto final;
- Segundo, visava uma sensibilização estética, através da visualização e análise de espetáculos de teatro.
- Por fim, a educação artística era encarada como metodologia, ou seja, pretendia criar situações de aprendizagem através de atividades lúdicas.

Gorada a tentativa republicana de regeneração democratizante do sistema, como referimos na abordagem à história da educação, e após encerradas as escolas superiores normais, “*verdadeiros centros de produção de um pensamento pedagógico inovador, que praticavam um ensino ativo, baseado nas atividades sensoriais, artísticas e sociais*” NÓVOA (op.ct:7), a reforma do sistema educativo implementada em 1936 deixou o teatro fora das práticas letivas ou transformou-o em “*(...) récitas de muito mau gosto e pior memória, muito mais próximos de pedagogia jesuítica do que uma qualquer corrente lúdico - expressiva e/ou artística.*” NÓVOA (op.cit: 7).

Foi já na década de 50 e seguinte que se assinalou um regresso à temática da Educação Artística, muito por responsabilidade da Associação Internacional de Educação Pela Arte que fomentaria uma série de iniciativas de reflexão, nomeadamente conferências, que conduziram a uma tomada de consciência da problemática da Educação Pela Arte. Apoios oficiais ténues, e diversas iniciativas particulares permitiram-no, assistindo-se igualmente à fundação da Associação Portuguesa de Educação Pela Arte.

SOUSA (2003) refere que, no início dos anos 70, sob a chancela da Fundação Gulbenkian, Madalena Perdigão seria a responsável por uma nova etapa na efetivação do assunto, com a promoção do *Colóquio Sobre o Projeto de Reforma do Ensino Artístico*, importante plataforma de debate cujas conclusões levariam Veiga Simão, então Ministro da Educação, a nomeá-la para liderar uma Comissão que se debruçaria sobre a Reforma do Conservatório Nacional.

Da reforma empreendida, é implementada uma Secção Pedagógica, que suportaria a formação complementar para os artistas que viessem a optar pela docência, surgiram então dois cursos de bacharelato, numa primeira fase o de Formação de Professores de Ensino Artístico e numa segunda fase o de Professores de Educação Pela Arte.

O ciclo da democracia, iniciado pelo 25 de Abril de 1974 e institucionalizado em 1976, trouxe ventos de mudança. STOER (1986)

Reconhecida a imperativa necessidade de alteração de todo o sistema educativo, assistiu-se a uma sucessão de políticas e reformas que ora são implementadas e avançam, ora são abandonadas, como foi o caso do curso de Professores de Educação pela Arte suspenso pelo ministro da educação Vítor Crespo e definitivamente encerrado pelo Decreto – Lei nº 310/83.

É neste contexto de mudança que se insere o Decreto – Lei nº 344/90, de 2 de Novembro, onde se definem as estruturas e linhas gerais da organização das expressões artísticas na educação.

O diploma tem como principais objetivos estimular e desenvolver o sentido crítico, fomentar a prática da criação artística, individual e em grupo, e proporcionar a formação artística especializada.

As áreas da educação artística são categorizadas por: Música; Dança; Teatro; Cinema e audiovisual e Artes plásticas.

O mesmo Decreto-Lei distingue quatro vias de Educação Artística (art.º 4º):

- **Educação Artística Genérica** – as áreas artísticas integram o currículo geral e destinam-se a todos, “independentemente das suas aptidões ou talentos específicos nalguma área, sendo considerada parte integrante indispensável da educação geral.” (art.7º.);

- **Educação Artística Vocacional** – “(...) consiste numa formação especializada, destinada a indivíduos com comprovadas aptidões ou talentos em alguma área artística.” (art. 11º);

- **Educação Artística em Modalidades Especiais** – contempla a educação especial, o ensino profissional, o ensino recorrente de adultos e o ensino à distância. (art.19º.);

- **Educação Artística Extraescolar** – tem como objetivo “ (...) o aperfeiçoamento, complemento, atualização ou reconversão da formação já recebida neste campo.” (art.º 31º).

No 1º ciclo do ensino básico, a lecionação das expressões artísticas é parte integrante do currículo e deve ser assegurada pelo docente da turma, podendo este ser coadjuvado por um especialista. Nos 2º e 3º ciclos, a educação artística genérica é assegurada por professores especializados em cada uma das áreas, sendo que no 2º ciclo, a educação artística faz parte do currículo do ensino regular.

No 3º ciclo, a educação artística genérica é da responsabilidade da própria escola relativamente à oferta de disciplinas ou de atividades organizadas em regime de frequência optativa, sob a aprovação do Ministério da Educação.

Perante um quadro legislativo concreto e sustentável, como o que enquadra a educação artística, poderia supor-se que a experiência de atividades artísticas seria uma realidade comum a todos os alunos da escolaridade básica. No entanto, parecem existir algumas lacunas entre o que está preconizado na lei e o que é efetivado.

Segundo SILVA (2000), o pré-escolar é o período escolar onde orientações curriculares e práticas pedagógicas se articulam melhor, no que concerne às expressões artísticas.

Relativamente ao 1º ciclo do ensino básico, as deficiências no cumprimento do estabelecido pelo Ministério da Educação está relacionado com a formação dos docentes e com a subvalorização das expressões artísticas, em detrimento das outras áreas, o que, conseqüentemente, provoca a redução do número de horas dedicadas às práticas artísticas.

A presença das expressões artísticas nos 2º e 3º ciclos do ensino básico caracteriza-se por um desequilíbrio, no que diz respeito à oferta das diferentes áreas artísticas, com efeito, apenas a Educação Visual e a Educação Musical constam como disciplinas obrigatórias no 2º ciclo.

No 3º ciclo, a oferta das opções das expressões artísticas deve ter em conta os interesses e a procura dos alunos por diferentes áreas, de forma a satisfazer as suas necessidades educativas. Neste sentido, tem como objetivo primordial a iniciação e o aprofundamento numa ou mais expressões, sendo que a capacidade de oferta não deveria ter relação direta com o maior número de professores em determinada área, como acontece com Educação Visual ou Musical.

No entanto, a gestão de cargas horárias, as diferentes conceções de arte e educação e a própria formação dos professores, contribuem para algum do desfasamento existente entre as atividades artísticas e a escola.

1.2. A Escola que se quer para todos

Da integração escolar...

Como temos vindo a demonstrar a escola é, por excelência, um espaço importante na vida de qualquer criança. Como tal, é um espaço que se deseja para todas as crianças sem exceção. Contudo nem sempre assim foi. As mudanças que ao longo dos tempos se foram processando na escola contribuíram para que esta se “abrisse” a todas as crianças, reconhecendo a riqueza existente na diversidade. Mas, a diversidade existente num grupo de alunos, obriga a pensar na forma como podemos chegar a todos e a questionarmo-nos sobre o que fazer para tornar o contexto educativo num processo facilitador da aprendizagem e desenvolvimento de cada aluno.

Nesta perspetiva, nos anos 70 do séc. XX, sob a influência da publicação da Lei-Pública 94-142 nos Estados Unidos da América, em 1975, que obriga à educação de todas as crianças no meio menos restrito possível, e do relatório WARNOCK (1978), no Reino Unido que centra no currículo e não na colocação especializada a educação de alunos com deficiências, divulgou-se o conceito de “necessidades educativas especiais” e estabeleceram-se as bases da integração de educação especial no sistema geral de ensino.

Defendia-se uma escola que atendesse à diversidade e valorizasse as diferenças dos alunos, abrindo caminho da integração. Assim sendo, a integração era considerada como um elemento fundamental para melhorar a qualidade do ensino e da educação.

Embora nos finais da década de 60, em Portugal, tivessem surgido experiências esporádicas de integração de alunos cegos em escolas regulares, e tivessem sido criadas nas escolas públicas as classes especiais para as crianças com dificuldades de

aprendizagem, até essa altura os alunos portadores de deficiências não tinham direito a frequentar uma escola pública, ficando mesmo excluídos do sistema educativo, estando a sua educação a cargo de instituições.

A partir dos anos 70, principalmente por influência estrangeira, no nosso país *começou a surgir legislação, que foi definindo, a pouco e pouco, o regime de integração progressiva de alunos cegos, surdos e deficientes motores, primeiro nos ensinamentos preparatório (atual 2º Ciclo) e secundário.* SILVA (2009:141)

De 1976 até 1986, período que podemos considerar como enquadrado na normalização do ensino, apontada por BARROSO (2003) e referenciado no ponto anterior, “a integração tinha essencialmente como destinatários os “portadores” de deficiências sensoriais ou motoras, mas com capacidade para acompanhar os currículos escolares normais. O apoio educativo centrava-se no próprio aluno e a sua presença na classe regular não pressupunha modificações, quer na organização quer no desenvolvimento do processo Ensino-Aprendizagem”. CORREIA (1999:17)

Com a publicação da Lei nº 46/86, de 14 de Outubro – *Lei de Bases do Sistema Educativo*, assiste-se a uma modificação no que respeita a esta conceção de “Escola Integrada”. Assim, um dos principais objetivos consagrados é assegurar às crianças com necessidades educativas específicas devidas, designadamente, a deficiências físicas e mentais, condições adequadas ao seu desenvolvimento e pleno aproveitamento das suas capacidades.

A escola deixou de ser vista como uma instituição voltada apenas para os alunos mais capacitados intelectualmente, passando a valorizar as diferenças de cada aluno e entendendo-os como uma fonte de riqueza para um ensino aberto.

Na sequência da publicação desta Lei emergem vários documentos legais que se estabelecem medidas orientadoras do trabalho que envolve crianças com necessidades educativas especiais. Em 1988 com o Despacho Conjunto 36/SEAM/SERE, de 17/08 é regulamentado o apoio aos alunos com necessidades educativas especiais prestado pelas Equipas de Educação Especial, caracterizadas como “serviços de educação especial a nível local”, cujas funções consistiam no “despiste, observação e encaminhamento, desenvolvendo atendimento direto, em moldes adequados, de crianças e jovens com necessidades educativas decorrentes de problemas físicos e psíquicos” (Despacho Conjunto 36/SEAM/SERE, de 17/08).

É também durante esta década, em 1989, que a Assembleia Geral das Nações Unidas adota a “Convenção sobre os direitos da Criança”, aceite por mais de cento e cinquenta países e que se tornou num importante marco dos direitos da criança. Na esteira dos direitos da criança, em 1990, tem lugar em Jomtien a Conferência Mundial sobre Educação para Todos dando-se a rutura formal com a Educação especial em regime segregado.

Portugal, membro da Comunidade Europeia, segue as orientações progressistas e em 1991 o Ministério da Educação publica o Decreto-Lei 319/91 de 23 de Agosto, considerado como marco histórico, no que diz respeito à integração dos alunos com necessidades educativas especiais nas turmas/ escolas do ensino regular.

O Decreto-lei 319/91 veio consagrar a lógica da “normalização”, isto é, a ideia de que as pessoas com deficiência devem frequentar as valências sociais e comunitárias menos restritivas e o mais próximo possível do normal, para as pessoas da sua idade e meio envolvente.

Com a publicação deste decreto, pretendeu-se assegurar às crianças portadoras de problemas físicos ou intelectuais, a frequência em escolas de ensino regular, perspetivando a integração pelos seguintes princípios: adequação das medidas a aplicar às necessidades educativas individuais; participação dos encarregados de educação; responsabilização da escola do ensino regular; diversificação das medidas a tomar para cada caso.

Neste sentido, o Decreto-Lei 319/91 passou a ser utilizado como instrumento de suporte da escola regular, no esforço que esta desenvolvia em direção ao atendimento adequado de todos os alunos, mesmo daqueles que eram portadores de uma qualquer deficiência.

Desejava-se que, mais do que aceitar a presença da diversidade na escola, construir uma real alternativa à escola tradicional, uma escola que não tentasse ensinar a vários como se fossem só um, com um “olhar daltónico” sobre todos os alunos.

A evolução do que se considerava ser os direitos da criança e do homem leva em 1993 ao traçado das Normas das Nações Unidas sobre a Igualdade de Oportunidades para as Pessoas com Deficiência, e à Conferência Mundial sobre necessidades educativas especiais que deu origem em 1994, à Declaração de Salamanca.

De forma genérica pode dizer-se que a Declaração de Salamanca considera que todos os alunos devem estar incluídos na dinâmica escolar, ou seja todas as “escolas devem-se ajustar a todas as crianças, independentemente das suas condições físicas, sociais, linguísticas ou outras.” UNESCO (1994)

...à inclusão

Assim, em 1994, a educação especial sofre outro impulso, orientado por um novo conceito de “Escola Inclusiva”. Nesta perspetiva, o termo integração começa a dar lugar à inclusão. A grande diferença entre a integração e a inclusão reside no facto de que, enquanto na integração se procura investir na preparação do sujeito para a vida em comunidade, na inclusão, além de se investir no processo de desenvolvimento do indivíduo, busca-se a criação imediata de condições que garantam o acesso e a participação da pessoa na vida comunitária, por meio de suportes físicos, psicológicos, sociais e instrumentais.

Comungamos o parecer de ALMEIDA e RODRIGUES (2006) ao considerarem que a definição de inclusão é abrangente e complexa, mas assenta sempre sobre um outro modo de perspetivar a educação e sobre as diferenças entre o que existe e o que poderá vir a tornar-se realidade. A inclusão pode ser vista como o empenhamento em reestruturar o programa da escola adaptando-o à diversidade dos alunos, centrando numa nova perspetiva de necessidades educativas especiais, contrapondo integração e inclusão precisamente no facto de se deslocar o objeto de intervenção, até aqui centrada no aluno, para a intervenção centrada no currículo e para os fatores organizacionais da escola.

Inserido nesta perspetiva CORTESÃO (2001) refere que a Escola inclusiva deve também procurar reconhecer os diversos estilos de aprendizagem garantindo um nível de educação de qualidade, através da flexibilização curricular e de uma adequada apropriação de estratégias pedagógicas e recursos.

Também por considerar que inclusão dizia respeito a todo o sistema de ensino, que reconhecia indivíduos e grupos concretos, e baseava-se na diferenciação curricular e num currículo em construção, RODRIGUES (2000), adota o conceito de Educação Inclusiva, e não, Escola Inclusiva.

Fala-se então, não apenas de uma Escola Inclusiva mas de uma Educação que seja ela em si mesma Inclusiva.

De acordo com PORTER (1997), para a concretização de uma Educação Inclusiva é essencial ter em atenção os seguintes dispositivos:

- Formação e atualização: a formação dos professores de apoio e dos professores do ensino regular deverá ser permanente para que exista atualização de conhecimentos e competências;
- Equipas de resolução de problemas: estas equipas são um instrumento valioso que contribuirá para resolver problemas centrados na Escola, permitindo a todos os professores o acesso ao acompanhamento direto, prático e positivo;
- Currículo inclusivo: deverá existir um currículo comum que garanta um ensino com níveis diversificados e dê aos alunos oportunidades de se envolverem, de forma positiva, nas atividades da turma. O currículo deverá basear-se em atividades que permitam que os alunos “aprendam fazendo”, facilitando a colaboração entre alunos e professores de forma a conseguir-se uma aprendizagem significativa para cada aluno e;
- Ensino com níveis diversificados: possibilitando ao professor a preparação de unidades de ensino com base na diversificação, com a finalidade de responder às necessidades de todos os alunos.

RODRIGUES (2006) por sua vez refere que a Educação Inclusiva assenta em “três pilares”: rejeição da exclusão, educação conjunta de todos os alunos e eliminação de barreiras à aprendizagem.

Pelo acima exposto, acreditamos que a Educação Inclusiva não pretende que a educação baixe o seu nível e passe a ser um conjunto de banalidades que não exigem um verdadeiro e determinado empenhamento do aluno na aprendizagem. Tal como refere RODRIGUES (2007) a educação inclusiva não é eliminar barreiras à aprendizagem, é o processo de acompanhar o estudante quando for preciso para ele poder ultrapassar as barreiras que a aprendizagem lhe coloca.

Ao considerar os alunos como o primado da educação, torna-se necessário reestruturar as escolas para que correspondam às necessidades de todos eles e torna-se urgente a construção de uma Escola que reconheça a diferença e que encare a diversidade como um fator de enriquecimento e de desenvolvimento.

Esta afirmação é reforçada por PERRENOUD (2000) que considera a Educação Inclusiva como um desafio que envolve a Escola, numa inevitável transformação organizacional e pedagógica no sentido de uma maior abertura à comunidade, apelando à mudança de atitudes de toda a comunidade educativa.

Nos finais da primeira década do séc. XXI em Portugal, os avanços da escola inclusiva levaram à necessidade de reformulação da regulamentação jurídica da educação especial.

Assim em Janeiro de 2008 surge o Decreto-lei 3/2008 publicado a 7 de Janeiro, que anula o Decreto-lei 319/91, e orienta, atualmente, o sistema de educação especial. Segundo este decreto a “educação inclusiva visa a equidade educativa, sendo que por

esta se entende a garantia de igualdade, quer no acesso quer nos resultados”. (Decreto-lei 3/2008, de 7 de Janeiro).

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

Em suma o diploma, atualmente em vigor, afirma, no plano discursivo, a intenção de concretizar o princípio da inclusão educativa, reconhecendo que as necessidades educativas especiais de carácter permanente se constituem como um continuum a que a escola se deve ir ajustando progressivamente através de um conjunto de medidas de carácter organizativo, de funcionamento, de avaliação e de apoio, de forma a assegurar a participação desses alunos nas atividades de cada grupo-turma e da comunidade escolar em geral.

Na verdade, tal como afirmam STAINBACK e MOVAREC (1999) a inclusão de todos os alunos ensina, a cada um, e aos seus companheiros, que todas as pessoas são membros igualmente valiosos da sociedade e vale a pena incluir todos.

A implementação de uma resposta educativa eficaz é um contributo fundamental para que as crianças e jovens portadoras de deficiência e, conseqüentemente, com necessidades educativas especiais se sintam valorizadas. Neste sentido, o professor surge como um agente relevante em todo este processo.

1.3 - O papel do Professor nas turmas inclusivas

Sendo a escola inclusiva uma escola atenta à diversidade, está iminente uma mudança de atitude ao nível de toda a comunidade educativa e de uma maneira especial nos professores, atendendo a que estes são os agentes diretamente implicados na intervenção educativa.

Na perspetiva de RUELA (2000), cabe aos professores definir estratégias adequadas e flexíveis de modo a respeitar o ritmo de cada um.

AINSCOW (1997) aponta algumas dessas estratégias que poderão funcionar como fatores de mudança das escolas:

- Envolvimento da equipa de profissionais, alunos e comunidade nas orientações e decisões da escola;
- Um compromisso relativo a uma planificação realizada colaborativamente;
- Estratégias de coordenação;
- Focalização da atenção nos benefícios potenciais da investigação e da reflexão;
- Uma política de valorização profissional de toda a equipa educativa.

Utilizando esta tipologia como um guia, é possível delinear algumas mensagens importantes acerca da reestruturação que pode ser necessária no âmbito de uma escola, se se pretende preparar os professores para considerarem novas perspetivas na resposta às dificuldades educativas.

Os docentes têm de ajustar os seus métodos de trabalho à heterogeneidade de alunos existentes nas turmas do ensino regular, não descurando as características e necessidades específicas de cada um.

Neste sentido, MORGADO (2003) refere que o papel do professor de Educação Especial deve enfatizar a colaboração com o professor de ensino regular e promover respostas educativas de qualidade à diversidade presente nas turmas do ensino regular.

Para que a escola adapte a sua atuação por uma verdadeira inclusão, é fundamental que os professores

“disponham de conhecimentos que lhes permitam ensinar, na mesma classe, crianças diferentes, com capacidades diferentes de aprendizagem e com níveis diferentes de conhecimentos prévios; os gestores escolares saibam como modificar a organização do estabelecimento educativo e saibam fomentar a auto formação dos professores; (...)” COSTA (1996: 154).

Pretende-se evidenciar que para promover a igualdade de oportunidades para todos os alunos é necessário estar recetivo a novas estratégias e é imprescindível que os professores sejam flexíveis e demonstrem abertura a novas metodologias.

MORGADO (2003) defende também que as boas práticas educativas ocorrem quando os professores operacionalizam formas de diferenciação no seu trabalho, gerindo o currículo para todos os alunos do grupo, com a convicção de que todos podem realizar progressos nos seus percursos educativos.

CORREIA (2001), por sua vez defende que a docência deve ser assistida, ou seja, o professor de educação especial, e até, o psicólogo escolar devem trabalhar muito diretamente com o professor da turma, na classe ou fora dela, devendo cada um dos profissionais e pais ter uma participação muito mais ativa no processo ensino/aprendizagem.

Sobre o papel do professor de Educação Especial, GONZÁLEZ (2003) defende que entre o professor e o professor de educação especial há uma diferenciação de papéis, no entanto deve existir entre ambos uma relação e comunicação permanente, que abranja tarefas importantes como:

a) cooperação na elaboração das adaptações curriculares e/ ou programas de desenvolvimento individual das crianças integradas;

b) o acompanhamento dos programas das crianças com necessidades educativas especiais.

O acima exposto leva-nos a concluir que na escola que se deseja inclusiva, os professores devem cooperar na organização de respostas educativas adequadas às diferentes necessidades de cada aluno.

VIEIRA e PEREIRA (1996) consideram que, frequentemente, a pessoa deficiente encontra obstáculos, quer ao nível do seu desenvolvimento pessoal e social, quer na sua inserção no mundo que o rodeia.

A escola tem um papel de destaque na forma como atua perante os alunos com dificuldades de desenvolvimento e aprendizagem. A intervenção pedagógica terá que ter uma dimensão que não abranja unicamente a dimensão ensino/ aprendizagem, mas também a dimensão social do aluno. Os alunos com dificuldades intelectuais e desenvolvimentais necessitam de aprender coisas diferentes das do currículo “normal”, de modo a desenvolverem competências em áreas tais como, a socialização e a independência pessoal, propícias a um bem-estar físico e psicológico.

2- Expressão Dramática no desenvolvimento infantil e juvenil

É consensual que o jogo propicia momentos de aprendizagem onde o conhecimento se efetiva não só através da experimentação e da espontaneidade, mas também do cumprimento de regras e da aquisição de práticas sociais, pelo que se pode considerar o meio através do qual são desenvolvidas grande parte das atividades de expressão artística. Segundo OLIVEIRA (2003:164), *“é o jogo que no processo educativo responde aos impulsos lúdico, social ou cognitivo”*.

A necessidade que a criança desde cedo manifesta em se expressar, em desenvolver a faculdade de imitação (que ela possui naturalmente), em dramatizar, tem a sua projeção no relacionamento social, gênese de toda a aprendizagem. Através de imagens, sons e jogos de faz-de-conta, as crianças desenvolvem o conceito de si mesma na relação com os outros e com o mundo em que se inserem.

De acordo com MAGALHÃES (1964) os jogos dramáticos, como o seu próprio nome o denuncia, representam a mais genuína manifestação da criança, misto indefinível de jogo e de representação. Serão a manifestação dramática mais pura e como tal, mais natural na criança. Eles são, por excelência, o meio de expressão que satisfaz a imaginação e o gosto pela ficção.

Segundo AGUILAR (1983), observando o que se passa em si própria e à sua volta, a criança começa a recriar o quotidiano nas suas dramatizações. E estas vão despertá-la não só para o que se passa à sua volta, mas também para o que se passa em si própria. Desta dinâmica, resulta uma melhor formação do indivíduo que, assim descobre e desenvolve as suas capacidades sensoriais e criativas.

A tendência lúdica surge na criança como dominante. Quer cante, pinte ou mime, ela exprime-se pelo jogo. Tudo na criança é jogo, naturalmente e instintivamente.

Para MARTINHO (s/data) a linguagem dramática permite à criança exprimir uma sensibilidade pessoal, treinar os seus meios de expressão e envolver-se numa dinâmica de grupo com regras internas que facilitarão uma descoberta ativa em termos de relacionamento interpessoal.

É a globalidade de Expressão Dramática que enriquece a função linguística. Entende-se, por isso, que há complementaridade entre o gesto e a palavra; gesto que não ilustra mais a palavra do que a palavra “conta” o gesto. A criança experimenta-se “representando” papéis fictícios, e brinca também a experimentar-se nesses diversos papéis. A linguagem oral espontânea revela a adaptabilidade da criança em passar dum papel ao outro. Ela é enriquecida por cada nova experiência e estimulada pela troca renovada.

A criança percebe e descobre o outro através das personagens representadas, do mesmo modo que se descobre a si própria e toma posse dum poder novo; “poder falar como...”

JANGER (s/ data).

Julgamos que as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar emanadas pelo MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (1997: 59) se situam neste paradigma ao mencionarem que *“a expressão dramática é o meio de descoberta de si e do outro, de afirmação de si próprio na relação com o(s) outro(s) que corresponde a uma forma de se apropriar de situações sociais”*.

A criança quando interage com os outros em atividade de jogos simbólicos toma consciência das suas reações, do seu poder sobre a realidade e cria situações de comunicação verbal e não-verbal.

No jogo de Expressão Dramática, a criança cria todo um seu mundo de ilusão, fundindo-se intimamente com o ambiente criado pela sua imaginação, identificando-se totalmente com a personagem que brinca.

Como refere MAGALHÃES (1964: 9)

“a criança nasce poeta e ator, por um lado, como poeta, cria a partir do mundo real, mas torna-se como bitola de um mundo imaginário pleno de simbolismo, em que gravita ingenuamente; por outro lado, o ator redescobre as leis da arte dramática pura: a sua expressão é o reflexo espontâneo das sensações, sem camuflagem, sem batota, num jogo franco, inerente ao ciclo de descobertas em que vive.”

A criança sonha e logo dá vida ao sonho, e como a linguagem não-verbal se constitui como um suporte da comunicação oral, ela possibilita a expressão e comunicação de sentimentos através de gestos ou mímica.

Segundo SOUSA (1980) através da sua imaginação, a criança “vive” na realidade, aquilo que através da dramatização julga que é a personagem que representa. Quando encarna um papel, a criança exprime aquilo que ela própria deseja.

LEENHARDT (1974) considera que os jogos de Expressão Dramática opõem-se de certa forma ao teatro convencional (subjugado ao texto). Este, normalmente parte de um texto – representação em potência que traduz uma ação dramática, evolutiva, através de situações a serem vividas pelas personagens.

Para as crianças e adolescentes, este texto é já de si uma barreira, uma tela que esconde a maior parte das vezes a situação dramática.

O mesmo é dizer que a criança e até o adolescente, não tem a maturidade psicológica indispensável à representação teatral, e é isto que distingue o teatro (subjugado ao texto) da dramatização espontânea.

Segundo LEENHARDT (1974), quando se trata de crianças, deve-se evitar falar de representação teatral, preferindo-se a designação de jogos dramáticos ou mais geralmente de expressão dramática.

Pelo que acabámos de mencionar, podemos considerar que na sua prática, a Expressão Dramática poderá atuar no desenvolvimento social da criança através do senso social, da autonomia e do senso moral. Os estudos de JANGER fundamentam o nosso considerando, uma vez que o autor acha que *se se atender ao facto da Expressão Dramática promover atividades em grupo, podemos afirmar que vai conseqüentemente promover a comunicação e a interação entre os vários elementos desse mesmo grupo.*

JANGER (s/ data, 15)

Os estudos de SOUSA (1980) também reforçam a afirmação de que a Expressão Dramática favorece o desenvolvimento da capacidade de gestão de relações interpessoais complexas, relações essas, alimentadas por antagonismos e reconciliações que vão preparar a criança para a futura vida social.

Por fim LEENHARDT (1974: 17), vem reconcentrar o acima exposto na educação ao afirmar que

“ (...) ao revelar a maneira como de uma forma espontânea, a criança soluciona os seus próprios conflitos e os ultrapassa, a expressão dramática permite, através de uma pedagogia ativa e

*dinâmica auxiliar a orientar as aquisições e a maturação da criança,
sem nada lhe impor de exterior a si própria (...)*”

A expressão dramática é um dos meios mais valiosos e complexos de educação e é sem dúvida uma atitude de comunicação.

A amplitude da sua ação abrange quase todos os aspetos importantes do desenvolvimento da criança e a grande diversidade de formas que pode tomar, pode ser regulada conforme os objetivos, as idades e os meios de que se dispõe, tornando-se por excelência a principal forma de atividade educativa.

Na perspetiva de OLIVEIRA (2003), todo o repositório da atividade lúdico-dramática, desenvolvida pela animação de grupos, constitui a livre expressão de espontaneidade criativa, uso e afirmação de identidade pessoal e de auto conhecimento.

Desta forma, a Expressão Dramática engloba várias técnicas que implicam a execução de movimentos por parte das crianças, as quais estabelecem uma comunicação com os outros, comunicação essa que poderá ser verbal e não-verbal. Ambas são meios de expressão, instrumentos de conhecimento e de relação.

Por tudo o que acabámos de mencionar, acreditamos na importância da Expressão Dramática para o desenvolvimento de todas as crianças em geral, e das crianças e jovens com DID em particular, pois a Expressão Dramática ajuda a criança a conhecer-se, a conhecer os outros e a conhecer o seu meio.

2.1 - Educação e Expressão Dramática em crianças/ jovens com DID

2.1.1 - Conceito de dificuldade intelectual e desenvolvimental (DID) –

Perspetivas evolutivas

Têm sido muitos os termos, denominações ou rótulos usados ao longo dos séculos para designar as crianças com fracas capacidades intelectuais: demente, idiota, oligofrénico, subnormal, incapacitado, diminuído, deficiente psíquico, diferente, aluno com Necessidades Educativas Especiais; todos eles com uma conotação pejorativa.

Paralelamente, foram muitas as tentativas no sentido de se definir a deficiência mental por diferentes áreas, entre as quais a medicina, a psicologia, o serviço social e a educação, cada uma delas enfatizando a condição a partir da sua própria perspetiva. Estas áreas ajudaram à compreensão e tratamento destes indivíduos, contribuindo também para o aperfeiçoamento da definição do conceito e para uma mudança paradigmática, a análise detalhada das dificuldades e das possibilidades do que conseguem ou não fazer, bem como a forma como se relacionam com o mundo e as pessoas que os rodeiam.

MORATO e SANTOS (2007) consideram que o termo dificuldade é o mais indicado por ser menos estigmatizante e também porque é conduzido por uma expectativa mais positiva quando comparado com o termo deficiência que apresenta uma conotação negativa.

Quando se diz que um indivíduo apresenta dificuldades devemos ter em conta o contexto, os fatores pessoais, assim como as necessidades de apoios apresentadas pela pessoa. Daí que atualmente a definição para crianças com fracas capacidades intelectuais seja Dificuldades Intelectuais e Desenvolvimentais – DID.

Segundo CARRILHO (2009) a DID é traduzida por um baixo quociente de inteligência (QI) associado à dificuldade em aprender. De acordo com SCHALOCK e BRADLEY (2010) a DID é definida, pela American Association on Intellectual and Developmental Disabilities, como uma dificuldade que se caracteriza por limitações significativas ao nível do funcionamento intelectual e do comportamento adaptativo, que se expressam nas capacidades conceptuais, sociais e práticas e que se manifestam antes dos dezoito anos de idade.

De acordo com o mesmo autor a capacidade intelectual pode ser medida através de testes de inteligência considerando limitações significativas quando o QI se encontra dois desvios – padrão abaixo da média ($QI < 70/75$).

Em relação ao comportamento adaptativo, SCHALOCK (2007) considera a existência de três grandes áreas: as capacidades conceptuais (onde se incluem, entre outras, as capacidades numéricas, verbais e espaciais...), as capacidades sociais (relações interpessoais, resolução de problemas, responsabilização social e capacidade de seguir regras...) e, finalmente, as capacidades práticas (onde estão inseridas as atividades do dia-a-dia no que diz respeito à higiene, deslocação, saúde, lazer, etc.), sendo que se considera a existência de limitações significativas ao nível do comportamento adaptativo quando a avaliação deste revela, também, resultados dois desvio-padrão abaixo da média.

Por último, e como foi referido anteriormente é ainda considerado um terceiro critério de diagnóstico que se concretiza na idade em que se manifestam as limitações, sendo que só se considera a existência de DID quando as limitações ao nível do QI e do comportamento adaptativo surgem antes dos dezoito anos de idade.

Segundo SCHALOCK (2007) e MORATO e SANTOS (2007) a definição de DID apresenta um conjunto de premissas que deverão ser consideradas ao longo de todo o processo de diagnóstico, classificação e estabelecimento de um perfil de funcionalidade e consequente plano de intervenção:

- Todas as limitações observadas em cada indivíduo devem ser consideradas de acordo com o contexto onde este se insere e com as expectativas culturais existentes;
- Toda a avaliação deve ser feita tendo em consideração as diferenças linguísticas e culturais;
- A ideia de que cada pessoa se afirma não só pelas suas limitações mas, principalmente, pelas suas capacidades, sendo necessário reconhecer que todas as pessoas têm áreas fortes, e áreas em que precisam de apoio;
- A noção de que a descrição das limitações tem como principal objetivo o desenvolvimento de um perfil de apoios;
- Por último, a determinação do perfil e da intensidade dos apoios necessários visando a melhoria da qualidade do indivíduo.

Segundo BELO (2008) é também importante referir a existência de quatro grandes abordagens que estão na base da atual definição de DID:

- A **abordagem** enquanto déficit **intelectual**, que considera que a problemática em questão se encontra diretamente relacionada com a inteligência, e o QI é a expressão numérica desse déficit;
- A **abordagem** enquanto déficit **cognitivo** que se caracteriza por dois modelos teóricos: o modelo desenvolvimentalista (que considera a dificuldade intelectual como um simples atraso no desenvolvimento) e o modelo deficitário ou da diferença (em que a

dificuldade intelectual é considerada como a expressão de défices qualitativos específicos);

- A **abordagem social** que vê a DID como um estatuto ou papel desempenhados por um indivíduo num ou vários sistemas sociais específicos;

- Por último, a **abordagem** da DID enquanto **défice intelectual e adaptativo** que considera que, o funcionamento intelectual inferior à média deve ser acompanhado por défices ao nível do comportamento adaptativo.

LEITÃO e FERREIRA (2008) e SANTOS e SANTOS (2007) consideram que, além das mudanças ao conceito de DID verificou-se também uma alteração de padrão, deixando de se ver a DID como uma característica única da pessoa e passando a ser vista como a manifestação da interação entre essa pessoa e o contexto onde está inserida.

SCHALOCK (2010) junta-se aos autores supra mencionados acrescentando que esta mudança de paradigma reflete-se em três elementos chave: as capacidades, o envolvimento e a funcionalidade. Sendo a funcionalidade a que mais se destaca verificando-se uma mudança de atitude ao nível dos objetivos da intervenção/reabilitação, que passam a centrar-se na participação plena das pessoas com DID.

A Dificuldade Intelectual e Desenvolvimental deixa de ser vista em termos de défices, passando a ser considerada em termos de apoios necessários à inclusão do indivíduo e o objeto de estudo passa a ser a relação indivíduo/ meio com todas as suas exigências.

De acordo com MORATO e SANTOS (2007) a terminologia “dificuldade intelectual e desenvolvimental” corresponde a três conceitos chave:

- 1- o conceito de dificuldade que reflete as limitações que colocam os indivíduos com DID em desvantagem quando estão inseridos na sociedade;
- 2- o conceito de inteligência, que se refere à capacidade de pensar, planejar, resolver problemas, compreender e aprender, sendo expressa numericamente pelos resultados dos testes de QI;
- 3- por último, o comportamento adaptativo que se refere às dificuldades e/ ou limitações que as pessoas com DID apresentam ao nível das capacidades conceptuais, sociais e práticas, ou seja, dificuldades e/ou limitações em várias áreas da vida do sujeito que se revelam importantes para a sua inclusão e normal funcionamento em sociedade, como a linguagem, capacidades académicas, capacidades físicas para cuidar de si e para realizar as suas atividades de vida diária e as capacidades para estabelecer relações interpessoais e sociais.

BELO (2008) diz-nos também que devemos ter em conta os apoios necessários, uma vez que eles são responsáveis pelo comportamento do indivíduo e pela sua autodeterminação, assim como pelo seu bem-estar e qualidade de vida.

Segundo BELO (2008), o termo comportamento adaptativo caracteriza as competências concetuais, práticas e sociais apreendidas pelos sujeitos. Se houver limitações significativas no comportamento adaptativo, estas irão influenciar a vida das pessoas ao nível da sua resposta perante uma situação concreta do seu contexto.

No presente estudo iremos adotar a terminologia de dificuldade intelectual e desenvolvimental tendo sempre em consideração o contexto em que o indivíduo se movimenta, os fatores pessoais assim como as necessidades de apoio para a inclusão da pessoa na sociedade.

2.1.2 - Características da criança/ jovem com DID

Apesar das causas da dificuldade intelectual moderada e grave serem geralmente atribuídas a diversas lesões neurológicas e metabólicas, estudos revelam que a dificuldade intelectual leve pode ser parcialmente causada por condições ambientais medíocres, pelo que muitos psicólogos e educadores creem que a mudança e a melhoria no ambiente social possam evitar a dificuldade intelectual ou, pelo menos, os seus efeitos mais graves. A intervenção precoce poderá igualmente contribuir para a sua prevenção.

As pessoas com Dificuldade Intelectual e Desenvolvimental apresentam, geralmente, problemas a nível da linguagem, a nível motor, a nível afetivo e social.

Relativamente à linguagem, estas pessoas podem apresentar alguma dificuldade na articulação de algumas palavras, tornando-se difícil manter um diálogo, podendo mesmo observar-se uma total ausência de linguagem.

De acordo com SILVA (1991) a nível motor, podem apresentar alterações morfológicas, tais como: pés rasos e desvios na coluna, lesões neurológicas associadas, alteração do tónus muscular e um atraso no desenvolvimento psico-motor.

Segundo FONSECA (1995), a pessoa com Dificuldade Intelectual e Desenvolvimental, apresenta menos interesse pelas coisas que a rodeiam. Não se inclina tanto para o conhecimento das coisas, mas sim para si própria. Essa falta de motivação em relação ao mundo exterior traz consigo uma influência negativa para o desenvolvimento motor, uma vez que é pela motricidade que a criança descobre o mundo dos objetos, o mundo dos outros e o seu próprio mundo.

As alterações da percepção e do uso do próprio corpo são fatores que dificultam o desempenho adequado da pessoa com deficiência. As limitações expressivas prejudicam ou impedem mesmo a sua comunicação com o meio ambiente que o cerca.

Neste contexto, FONSECA (1995) afirma que todos estes obstáculos fazem com que o “estar no mundo” das pessoas com deficiências seja bastante alterado em relação aos padrões habituais da família e da sociedade em geral, causando problemas de ordem relacional e emocional que podem prejudicar ainda mais o desenvolvimento das capacidades existentes.

A nível afetivo e social, podem surgir alterações comportamentais, tais como a instabilidade emocional, o comportamento de grupo perturbado, a falta de atenção, apatia e medo da novidade, a falta de imaginação e iniciativa, e ainda as dificuldades de integração e imaturidade do ponto de vista dos gostos e interesses.

Algumas crianças com DID são passivas, calmas e dependentes; outras podem ser agressivas e impulsivas. A falta de comunicação pode predispor a condutas disruptivas e agressivas que substituem a comunicação verbal.

Podem ainda ser vulneráveis à exploração pelos outros (abusos sexuais e físicos) ou à negação dos seus direitos e oportunidades.

De um modo geral, a dificuldade intelectual e desenvolvimental caracteriza-se por: inadaptação emocional e social; vocabulário reduzido; reação lenta; atenção reduzida; incapacidade de generalizar e abstrair; iniciativa limitada; ausência de originalidade; incapacidade de autocrítica; hábitos de estudo insuficientes; dificuldades a nível da linguagem, requerendo assuntos simples, detalhados e concretos; atraso e precariedade das aquisições cognitivas; articulação de forma atípica entre os conteúdos dos seus

conhecimentos normais relacionais e as atividades de um processo desestruturador; construção de uma função cognitiva insuficiente, desorganizada e desadequada, segundo a perspectiva construtivista.

A educação de uma criança com dificuldade intelectual, tal como o processo educativo de qualquer criança, deve ser encarada de forma individualizada, pois cada uma tem o seu ritmo próprio de aprendizagem.

No entanto, sabe-se que existem algumas características comuns a estas crianças e que a partir do conhecimento de algumas dessas características, poderão ser elaborados e postos em prática programas educativos mais adequados a cada criança ou jovem com DID.

VIEIRA e PEREIRA (2003) referem que a dificuldade intelectual poderia, definir-se como a dificuldade em aprender. Partindo desta afirmação e citando BROWN (1989), os autores consideram ser seis as grandes dificuldades dos alunos com dificuldade intelectual, encontrando-se as mesmas mais ou menos acentuadas consoante o seu Q.I.:

- **Aprendem um menor número de competências** – devemos ser rigorosos na seleção dos objetivos escolhidos para que sejam seleccionados os mais importantes para o aluno. É necessário optar por aprendizagens que lhe sejam realmente úteis e significativas ao longo da vida.

- **Precisam de uma maior quantidade de tentativas e de mais tempo para realizar uma aprendizagem** – As aprendizagens programadas vão exigir um tempo significativo para o seu ensino e, depois, para a sua consolidação no repertório de comportamentos naturais.

- **Esquecem mais depressa e têm maiores dificuldades no processo de recuperação**

– A possibilidade de resolução desta dificuldade passa por um ensino funcional, em que o aluno aprenda o que efetivamente necessita de utilizar no seu dia-a-dia, evitando-se assim o risco de esquecimento, uma vez que a repetição acontece, naturalmente nas situações reais da vida.

- **Têm maiores dificuldades em generalizar e transferir conhecimentos** - Generalizar é uma das grandes dificuldades destes alunos. Ultrapassá-la implica que o ensino seja realizado não só na escola mas nos diferentes contextos de vida do aluno, com a adoção de estratégias de generalização dos conhecimentos. A escolha de um modelo de ensino ecológico, como o defendido por BROWN (1989), pode ajudar a essa generalização já que este especialista considera que todo o trabalho com estas pessoas deve ser feito no contexto das suas atividades diárias: vida em casa, vida na comunidade, ocupação e recreação. O currículo é organizado utilizando os grandes ambientes de vida em que o indivíduo vai viver, como as suas áreas estruturantes.

No modelo ecológico é atribuída uma importância fundamental à criança/ jovem, à sua individualidade, ao seu poder e capacidade para desempenhar um papel ativo e estruturante nas interações que estabelece com o envolvimento.

- **Têm maiores dificuldades em atividades complexas** – Um menor potencial intelectual tem como consequência imediata uma maior dificuldade para compreender e aprender tarefas complexas. A implicação pedagógica desta dificuldade é a necessidade de fazer uma análise cuidada das tarefas ou conhecimentos a propor-lhes, no sentido de conseguir o seu desdobramento em unidades suficientemente pequenas para serem acessíveis às suas capacidades.

- **Têm maiores dificuldades de síntese** – Uma capacidade de síntese fortemente reduzida gera a dificuldade em fundir num conhecimento global diferentes aspectos aprendidos de forma parcelar, no tempo ou no espaço.

Derivados a estas características, segundo LACERDA (2000), na elaboração de um programa educativo é importante ter-se presente que:

- As aprendizagens devem ser pensadas sob uma perspectiva positiva e significativa, preferencialmente a partir de interesses/ vivências da criança, nos seus ambientes naturais, de uma forma o mais concreta possível, para que esta se sinta motivada e com predisposição para aprender.
- As tarefas a ensinar devem ser escolhidas para cada criança, segundo as suas necessidades educativas prioritárias, e devem ter uma aplicação prática na sua vida presente e futura, numa perspectiva funcional, baseada em comportamentos adaptativos, visando sempre a sua progressiva autonomia e a sua inclusão e participação ativa e válida na vida em sociedade.
- Tendo em conta as dificuldades destas crianças em efetuar a aquisição de conceitos abstratos, bem como generalizar e transferir os comportamentos e aprendizagens adquiridos para novas situações, é necessário que estas aquisições se processem nos contextos e situações os mais variados e naturais possíveis.
- Tarefas mais complicadas podem ser decompostas em pequenas tarefas e trabalhadas passo a passo, de forma a graduar a dificuldade das aquisições, tornando-as mais acessíveis e positivas, tendo sempre em mente que o sucesso gera sucesso e o insucesso sucessivo gera desmotivação, recusa de novas aprendizagens, fomentando uma baixa

autoestima, logo uma pessoa infeliz para quem a escola pode passar a ser penosa e desagradável.

Com base nestes conhecimentos, o educador/ professor, em colaboração com os vários técnicos e com a família, poderá traçar um programa e desenvolver uma ação pedagógica que possua um fio condutor no desenrolar das aprendizagens, baseada numa programação clara e adaptada, que vise objetivos precisos mas que não estabeleça limites. Ninguém pode fazer previsões do que será conseguido por cada um. Vai-se ensinando e ajudando. Há sempre mais qualquer coisa a aprender.

É de salientar também a importância da escola na formação do indivíduo preparando-o para a vida em sociedade. Mais do que um espaço destinado à alfabetização e à aprendizagem de conteúdos, a escola influencia de forma significativa a formação moral e é um espaço importante de socialização.

2.1.3- Benefícios da Expressão Dramática na Educação de crianças/

jovens com DID

As constantes transformações da sociedade moderna requerem a capacidade de adaptação e dinamismo como resposta aos novos e exigentes desafios que surgem quotidianamente. Cabe à escola ajudar o aluno a adaptar-se a essa mudança.

Segundo AGUIRRE (2005) o desenvolvimento do pensamento criativo surge como peça fundamental num mundo em mudança, onde é preciso estar constantemente disponível perante novas situações que exigem respostas divergentes.

Tendo em conta que a criatividade não é uma faculdade especial de algumas crianças, ROBINSON (1982) considera que o potencial criativo de cada um deve ser estimulado e desenvolvido, de forma a proporcionar atitudes de participação ativa e inovadora, face às necessidades do mundo em que vivem. A criatividade é definida por Robinson como *“uma forma de inteligência que, como tal, pode ser desenvolvida e treinada como qualquer outra forma de pensamento”* (1982: 29).

BARRETT e LANDRIER (1999) defendem que através das atividades artísticas se proporciona a comunicação e a expressão, assumindo o corpo um papel preponderante como principal instrumento dessa expressão.

Contudo, e tendo em conta NETO (1997:22), *“o esforço em manter a criança intelectualmente ativa e corporalmente passiva implica uma atenção especial (...) por parte da escola, fá-la esquecer, muitas vezes, que a necessidade de atividade física e jogo espontâneo na infância é crucial, se não mesmo decisiva na delimitação de hábitos saudáveis para uma vida ativa.*

Segundo este autor, a educação artística exige não só a cabeça, mas o corpo no seu todo, contribuindo desta forma para o desenvolvimento integral do indivíduo.

Dentro da expressão artística a expressão dramática reúne em si as componentes mencionadas: emocionais, porque permite vivenciar emoções de forma organizada e previsível, aprendendo a geri-las; cognitivas, porque ao pôr em ação cenas organizadas permite pensar sobre elas; criativas, porque todas as cenas postas em prática e os seus contextos fazem apelo à criatividade; por fim, o físico porque o corpo é o veículo por excelência da expressão dramática.

Inserem-se nesta linha os estudos de LOPES (2001) que referem que as experiências de aprendizagem na sala de aula da Expressão Dramática proporcionam aos alunos o desenvolvimento de componentes tão importantes como a autonomia, a linguagem, a autoconfiança, a leitura, a escrita e a relação com os outros.

Este autor defende também que os alunos ao colocarem-se no papel de uma personagem, atravessam vários mundos, várias realidades. Uma vez que a Expressão Dramática exige atividades em grupo e podemos dizer que promove a comunicação e a interação entre os vários elementos desse mesmo grupo. Tal como fizemos referência quando apontámos o estudo de JANGER (s/d). (ponto 2: 41)

Nesta viagem o aluno é confrontado com a perspectiva de outros, vai compreendendo as diferenças e refletindo sobre elas. Vai encontrando semelhanças e diferenças entre pessoas, entre locais, entre culturas.

A Expressão Dramática pode assim ajudar a compreender o mundo e descobrir instrumentos para o criticar.

BARRETT e LANDRIER (1999) defendem também que a Expressão Dramática é uma atividade natural que exercita e desenvolve todos os aspetos da personalidade do indivíduo. Ajuda a criança/ jovem a conhecer-se, a conhecer o meio circundante e a conhecer os outros.

Podemos considerar que o conhecimento que a criança/ jovem adquire acerca de si próprio se liga a três aspetos importantes do seu desenvolvimento: o plano intelectual, o plano afetivo – social e o plano eminentemente físico.

No plano intelectual ela provoca e explora as perceções estimulando a imaginação; no plano afetivo-social, a expressão dramática proporciona a utilização de energia liberta pelas emoções, ao mesmo tempo que liberta e controla as reações emotivas. No plano físico são utilizadas e coordenadas as atividades motoras pela integração de elementos de natureza sensorial e motora.

BARRETT e LANDRIER (1999) defendem também que a Expressão Dramática pode favorecer o processo de aprendizagem através duma atividade de carácter lúdico na qual o jogo/ meio facilita as aquisições e transformar o ato de aprender numa experiência viva e integrada.

Estes autores referem também que as práticas de Expressão Dramática podem igualmente ser utilizadas em atividades que despertem para as realidades humanas e sociais; para a aprendizagem de saberes científicos e matemáticos e para as atividades de expressão e comunicação que incidam no movimento e expressão corporal e verbal.

Consideram também que esta metodologia ajudará a criança/ jovem:

- **A expressar-se**, uma vez que a criança está continuamente registando impressões e factos acerca dela própria e do mundo que a rodeia.

- **A desenvolver a imaginação** porque o trabalho da imaginação envolve a transferência do “eu” para uma situação diferente ou para uma identificação com o “outro”.

Esta modalidade mental ajuda a uma compreensão mais clara de como as outras pessoas vivem e sentem.

- **A desenvolver a oralidade**, porque a comunicação oral é resultado de um envolvimento autêntico em situações em que existe um verdadeiro contacto humano, expressando ideias e sentimentos.

- **A sensibilizar os valores estéticos** – a atividade dramática ajuda a tomar conhecimento de uma maneira natural com as outras artes e prepara a criança/ jovem para uma melhor compreensão futura.

Podemos então dizer que a Expressão Dramática tem múltiplos fins pedagógicos e através dela:

“A criança conhece a realidade, trazendo-a até si sob a forma de jogo e transpõe para a realidade o que viveu através do jogo.

Processa-se, assim, por este meio de assimilação, a sua adaptação harmoniosa ao mundo que a rodeia.” PIAGET (1975:23)

Todavia, para que isto se verifique, e de acordo com REVERBEL (1989), é necessário que o professor ofereça ao aluno, qualquer que seja a sua condição, oportunidades de atuação espontânea, dando-lhe oportunidades de libertar a sua espontaneidade e personalidade, assimilando a cultura.

Tal como MARQUES (1999), também pensamos que é necessário que a sociedade reconheça que a diferença entre as pessoas por mais acentuada que seja, representa apenas um dado a mais no universo plural em que se vive.

A percepção preconceituosa da deficiência e a forma como lidar com os seus portadores, segundo FERREIRA (1998), é produto da desinformação, e a Educação enquanto processo de transformação do homem pode, e deve, envolver-se com esta questão.

E uma vez que, como diz VIEGAS (1995: 35) “ *...a arte é um ponto de contacto de uma pessoa com outra, tornando possível a cada portador de deficiência substituir emoções imaginárias, encontrar e explorar o seu potencial de ser único.* ” torna-se premente dar essa oportunidade aos alunos com dificuldades intelectuais e desenvolvimentais.

Em síntese, consideramos que o Professor além de transmitir conhecimentos, deve também ser alguém aberto, que entenda o ser humano na sua totalidade e que compreenda a importância de trabalhar a ludicidade, o jogo, a expressão, os exercícios corporais para desenvolver o todo do nosso aluno, como forma de enriquecer a educação e de contribuir para a estruturação de uma sociedade autêntica, autónoma e crítica.

Há também que trabalhar por uma educação inclusiva que resulte na formação de uma sociedade para todos, consideramos portanto, e com base no que tem sido dito ao longo do trabalho, que a Expressão Dramática poderá permitir o desenvolvimento global do indivíduo permitindo também a sua inclusão.

II- ESTUDO EMPÍRICO

1- Justificação do estudo e definição da Problemática

É certamente consensual que as atividades de socialização são vitais para a qualidade de vida de qualquer indivíduo. A socialização é um processo de progressiva adaptação das crianças ao mundo que as rodeia. Todas as crianças e jovens precisam de oportunidades para desenvolver as suas competências interativas, comunicativas e sociais.

Na primeira parte deste trabalho demonstrámos que para vários autores a Expressão Dramática é fundamental na vida da criança, e que tal como tem necessidade de respirar e comer, a criança também tem necessidades lúdicas. Também se mostrou que quando a pessoa com dificuldade intelectual encontra oportunidades para desenvolver as suas competências sociais, as utiliza de forma sistemática e constrói relações de amizade fortes, por certo, torna-se uma pessoa sócio -emocionalmente mais integrada.

Os estudos de BROUGÈRE (1998) dizem-nos que o professor ao utilizar práticas de expressão dramática estará a contribuir para o pleno desenvolvimento de seus alunos em diversas áreas como: criatividade, raciocínio, cognição, criticidade, bem como a ajudar a consolidar a identidade destes alunos, oferecendo-lhes oportunidades de atuar efetivamente no mundo, opinando, criticando e sugerindo. Desta forma a educação tem um papel fundamental em propiciar para a criança/ jovem um espaço pedagógico que estimule a expressão dramática.

Consideramos que a Escola deverá proporcionar uma aprendizagem onde o respeito pela diferença seja o caminho para uma eficaz e saudável partilha de saberes informais e vivências.

Com base no que apresentámos nos pontos anteriores, podemos constatar que a Expressão Dramática promove uma comunicação com os outros, comunicação essa que poderá ser verbal e não-verbal. Ambas são meios de comunicação e de relação. Consideramos que esta metodologia é um recurso que a escola deverá utilizar para facilitar a inclusão de todos os alunos e promover novos saberes.

Partindo destes pressupostos, o nosso problema foi equacionado da seguinte maneira:

- Quais os benefícios que os alunos com Dificuldade Intelectual e Desenvolvimental – (DID) podem obter com a Expressão Dramática?

Assim sendo, com este estudo pretendemos recolher dados que nos permitam conhecer os benefícios da Expressão dramática para crianças/ jovens com DID.

2 – Opção Metodológica

Para responder à questão de partida do estudo pretendemos levar a cabo uma investigação através da recolha de informação de forma exaustiva numa Escola em que sabemos que tal prática é corrente. Pensamos que analisando as práticas correntes na Escola Básica 2, 3 André de Resende podemos encontrar resposta sobre os benefícios da Expressão Dramática nas crianças/ jovens com Dificuldade Intelectual e Desenvolvimental.

Como se pretende abarcar essa realidade de forma sistémica, ampla e integrada iremos socorrer-nos de uma metodologia do tipo não experimental e qualitativo, organizando os dados de acordo com a metodologia Estudo de Caso, pois *a investigação qualitativa tem como objetivo a compreensão do significado ou da interpretação dada pelos próprios sujeitos inquiridos, com frequência e de modo implícito, aos acontecimentos que lhes dizem respeito e aos comportamentos que manifestam.* LESSAR-HÉBERT, GOYETTE e BOUTIN (2005:32).

No estudo de caso procura-se preservar o seu todo e a sua unicidade recorrendo para tal a múltiplas fontes de dados e a métodos de recolha diversos. De acordo com COUTINHO e CHAVES (2002), a opção pelo estudo de caso enquadra-se no paradigma interpretativo e emerge da necessidade de explicar uma realidade social e educativa particular.

A investigação em educação requer o rigor científico de qualquer outra área. Tal como afirmam HADJI e BAILLÉ, (2001:23) *a investigação em educação não escapa às exigências gerais da cientificidade. É preciso que o investigador se adapte, tendo em consideração a especificidade dos fenómenos humanos estudados.*

É de realçar também que estes autores consideram que para um melhor conhecimento das instituições educativas, o estudo de caso revela-se importante, na medida em que se apresenta como verosímil, credível e ilustra como podem avançar certas inovações e aspetos da realidade quotidiana.

Segundo YIN (1984) os estudos de caso podem ter diversos propósitos. Como trabalhos de investigação, podem ser essencialmente *exploratórios* quando pretendem obter informação preliminar acerca do respetivo objeto de interesse; fundamentalmente *descritivos*, quando têm como propósito essencial descrever, isto é, dizer simplesmente “como é” o caso em apreço; e finalmente, podem ser *analíticos*, procurando problematizar o seu objeto, construir ou desenvolver nova teoria ou confrontá-la com teoria já existente.

Como o estudo que pretendemos levar a cabo decorre em meio escolar e tem como propósito recolher informação sobre uma realidade concreta, consideramos que se enquadra nos estudos de carácter essencialmente exploratório. Tendo como referência os estudos de LÉSSARD-HÉBERT (2005), YIN (1994), BOGDAN (1994), e PUNCH (1998) enquadramo-lo na tipologia de caso único porque pretende-se recolher dados relativos a um caso visto como um todo – a prática, ou práticas, da Expressão Dramática na escola E.B 2, 3 André de Resende.

Tivemos a preocupação de planear este trabalho respeitando os aspetos de natureza ética e as características chave da abordagem segundo o Estudo de Caso, pois este:

- 1º. É “um sistema limitado” com limitações “em termos de tempo, eventos ou processos” que no início do estudo se devem de definir de forma clara e precisa;
CRESWELL (1994)

- 2°. É um caso sobre “algo”, que há que identificar para focalizar a investigação;
- 3°. Mantem-se a preocupação de preservar o carácter “único, específico, diferente, complexo do caso” MERTENS (1998);
- 4°. A investigação decorre em ambiente natural;
- 5°. O investigador recorre a fontes múltiplas de dados e a métodos de recolha muito diversificados: observações diretas e indiretas, entrevistas, narrativas, registos audio e vídeo, documentos... COUTINHO e CHAVES (2002)

3 – Objetivos de pesquisa

3.1- Objetivo Geral

Como toda a investigação, também este estudo se situou num espaço temporal limitado – três meses – que abrangeram o primeiro período do ano letivo 2011/ 2012.

Este espaço temporal condicionou os objetivos de pesquisa pois o “como” e “quando” presentes no estudo de caso, focalizaram-se nos acontecimentos ocorridos nesses meses, comparando-os com documentação existentes sobre as mesmas práticas ocorridas anteriormente.

De acordo com OLIVEIRA (1999: 36) *o objetivo geral precisa dar conta da totalidade do problema da pesquisa, devendo ser elaborado com um verbo de precisão, evitando ao máximo uma possível distorção na interpretação do que se pretende pesquisar.*

Por sua vez LAKATOS e MARCONI (1992) consideram que o objetivo geral está associado a uma visão global e abrangente do tema. Para os autores o objetivo relaciona-se com o conteúdo intrínseco dos fenómenos em estudo.

Tendo como referência os enunciados destes autores, o estudo que ora nos propomos, tem como objetivo geral – *conhecer o contributo de práticas educativas de Expressão Dramática no desenvolvimento das crianças/ jovens com Dificuldade Intelectual e Desenvolvemental- DID.*

3.2- Objetivos Específicos

Para melhor realizar qualquer trabalho torna-se essencial que este seja conduzido por uma série de objetivos. Objetivos estes que se tornam específicos porque ajudam a estruturar o trabalho e a encontrar a resposta à investigação.

Segundo OLIVEIRA (1999: 37) *os objetivos específicos fazem o detalhamento do objetivo geral e devem ser iniciados com o verbo no infinitivo.*

Os objetivos específicos para LAKATOS e MARCONI (1992) têm um carácter mais concreto, funcionam como instrumentos intermédios, permitindo, por um lado, atingir o objetivo geral e por outro, aplicar este a situações particulares.

Tendo em conta o que acabámos de referir, este trabalho de investigação tem como objetivos específicos:

- Conhecer quais as práticas de Expressão Dramática desenvolvidas com sucesso na educação de crianças e jovens.
- Identificar práticas de organização escolar promotoras da Educação pela Expressão Dramática.
- Identificar competências adquiridas com práticas de Expressão Dramática por alunos com DID.
- Identificar fatores de inclusão relacionados com a Educação pela Expressão Dramática.

4- Constituição da amostra/ seleção do “caso”

Em qualquer investigação a seleção da amostra é fundamental, pois constitui o cerne da investigação. De acordo com BRAVO (1998) num estudo de caso a escolha da amostra adquire um sentido muito particular pois de acordo com Stake *o estudo de caso não é uma investigação baseada em amostragem. Não se estuda um caso para compreender outros casos, mas para compreender o caso.* STAKE (2007:4)

Segundo CRESWELL (1994) o investigador ao escolher o “caso” estabelece um fio condutor lógico e racional que guiará todo o processo de recolha de dados. Daí se considerar que a escolha do “caso” se torna a amostra, e é sempre intencional.

BRAVO (1998) identifica seis modalidades de amostragem intencional passíveis de integrarem um estudo de caso:

1. *amostras extremas (casos únicos que proporcionem dados muito interessantes);*
2. *amostras de casos típicos ou especiais;*
3. *amostras de variação máxima, adaptadas a diferentes condições;*
4. *amostras de casos críticos;*
5. *amostras de casos sensíveis ou politicamente importantes;*
6. *amostras de conveniência.*

BRAVO (1998:254)

Nesta perspetiva, considera-se que ao selecionarmos a Escola Básica 2,3 André de Resende como – o nosso “caso” – estamos a seleccionar uma amostra de conveniência pois sabíamos *a priori* ser uma escola onde a Expressão Dramática é uma prática utilizada para a inclusão social de alunos com necessidades educativas especiais.

Para se estudar o caso, o planeamento preciso do procedimento é fundamental, pelo que se fizeram vários contactos diretos com a Instituição ao longo de três meses que nos permitiram recolher: testemunhos documentais de práticas de Expressão Dramática no Agrupamento, fotografias e registos de conversas informais, mantidas com a docente de Educação Especial da Escola Básica 2,3 André de Resende e a Diretora Técnica do Centro de Atividades Ocupacionais e Psicóloga da Instituição CERCIDIANA, Instituição essa com a qual o agrupamento tem um protocolo de articulação no respeitante à Expressão Dramática.

Numa breve caracterização das participantes podemos referir que a professora e coordenadora de Educação Especial – (E1)_iniciou a sua atividade há trinta anos. É licenciada no primeiro ciclo e especializada na área da Educação Especial. Trabalhou na Cercidiana catorze anos, onde utilizou a Expressão Dramática como recurso educativo no processo ensino-aprendizagem, continuando a utilizar esta metodologia no agrupamento. (Apêndice V: 141)

Relativamente à diretora técnica do Centro de Atividades Ocupacionais e Psicóloga da Instituição CERCIDIANA - (E2)_foi-nos referido que iniciou a sua atividade em fevereiro de 1998, tendo começado a utilizar a Expressão Dramática como recurso educativo desde 2005. (Apêndice V: 141)

4.1– Descrição do contexto em que o “caso” se insere

O Teatro como expressão artística na cidade onde se situa a escola

Como foi referido anteriormente o nosso estudo de caso centra-se na cidade de Évora, mais concretamente na Escola Básica 2, 3 André de Resende. Assim sendo, vamos começar por verificar a relação entre a cidade de Évora e a Expressão Dramática passando posteriormente para a Escola onde se efetua o nosso estudo de caso.

Primeiramente consideramos relevante tecermos algumas informações sobre o meio, neste caso a cidade de Évora, cidade onde há uma tradição cultural, nomeadamente no que respeita ao teatro. Não podemos esquecer que esta é uma cidade considerada Património Mundial da Unesco e recentemente foi premiada pela Sociedade Portuguesa de Autores com o Prémio de Melhor Programação Cultural Autárquica.

O espaço nobre da Expressão Dramática em Évora é o Teatro Municipal Garcia de Resende onde está instalado o Centro Dramático- CENDREV.

Esta companhia de teatro tem dignificado a vida cultural da cidade, do concelho da região do país e tem privilegiado Évora no plano internacional nomeadamente através dos bonecos de Santo Aleixo, nos mais variados festivais e na realização de uma bienal de marionetas que traz à cidade bonecos de todo o mundo.

Como este trabalho diz respeito aos Benefícios da Expressão Dramática para crianças/ jovens com DID, há a realçar o Festival de Expressões – “Arte de Escolher” que em outubro de 2011 realizou, no Teatro Municipal Garcia de Resende, a sexta edição na qual participou o grupo de teatro da Instituição CERCIDIANA e da CRINABEL constituído por pessoas com DID.

Este Festival tem como objetivo promover a inserção social da pessoa com deficiência e demonstrar as suas potencialidades através da expressão artística.

Quem assistiu pôde constatar que todos, independentemente das diferenças, têm potencialidades que devem ser realçadas. É de salientar que esta iniciativa já conquistou um espaço próprio na dinâmica cultural da cidade de Évora.

A tradição cultural ligada ao teatro em Évora também está patente no facto de a Universidade de Évora ter sido pioneira na oferta de uma licenciatura completa em Estudos Teatrais.

4.2- Caraterização da Escola

Como dissemos a Escola em estudo pertence ao Agrupamento nº 2 de Évora e está situada na zona extra muros da cidade com uma população escolar de cerca de 950 alunos, oriundos, na sua maioria, de alguns bairros periféricos.

Segundo dados obtidos numa visita à Escola Básica. 2,3 André de Resende, esta Escola dispõe de: uma Biblioteca Escolar, Laboratório de CFC, Laboratório de CN, laboratório de Informática, Salas de EVT/ EV/ ET, Salas de Educação Musical, Refeitório/ cantina, Bufete/ bar, Papelaria, reprografia Pavilhão desportivo, Campo de jogos, espaço Exterior (recreio), posto de Socorros, Sala de Associação de Pais/ EE, Sala Polivalente, Gabinete de Psicologia, Gabinete de atendimento aos pais, Sala do Pessoal Docente e Sala de Pessoal Não Docente.

Relativamente à Educação Especial integra quatro docentes de Educação Especial, uma Terapeuta da fala, uma Fisioterapeuta e uma Psicóloga Educacional que prestam apoio educativo especializado numa Unidade de Apoio à Multideficiência que conta com cinco alunos.

Com vista à inclusão dos alunos com dificuldades de aprendizagem e /ou com Necessidades Educativas Especiais na vida ativa, foram criados ateliês /atividades funcionais e de formação pré-profissional na Escola.

5- Método e técnicas de recolha de dados

Segundo BRU (2001:51) nem toda a informação é importante para ajudar a responder à pergunta de partida, à problemática que nos propomos estudar, pelo que cabe ao investigador recolher e selecionar a informação pertinente para alcançar o objetivo que pretende pois, a utilização dos instrumentos adequados podem conduzir-nos a resultados de maior validade.

Tendo em conta a natureza de um estudo de caso, e de acordo com o que foi apresentado anteriormente, na recolha de dados para a realização deste estudo tivemos necessidade de recorrer a análise documental, observação naturalista e entrevista.

5.1-Análise documental

Parafraseando BARDIN (2004: 23), a análise documental pode ser definida como *uma operação ou um conjunto de operações visando representar o conteúdo de um documento sob uma forma diferente da original, a fim de facilitar num estado ulterior, a sua consulta e referência*. Podemos então dizer que este tipo de análise permite a passagem de um documento em bruto para um documento secundário.

Segundo LÜDKE e ANDRÉ (2003), enquadra-se nesta técnica a análise documental que busca identificar informações de factos nos documentos a partir de questões ou hipóteses de interesse, nomeadamente os registos de conversas informais.

Para estes autores os documentos e os registos de conversas informais constituem uma fonte poderosa de onde podem ser retiradas evidências que fundamentem afirmações e declarações do pesquisador,

De acordo com BELL (1993) a análise documental, na maioria das investigações educacionais, pode ser usada segundo duas perspectivas:

-Servir para complementar a informação obtida por outros métodos, esperando encontrar-se nos documentos informações úteis para o objeto em estudo;

-Ser o método de pesquisa central, ou mesmo exclusivo, de um projeto e, neste caso, os documentos são o alvo de estudo por si próprio.

Na mesma linha, STAKE (2007) considera que os documentos oferecem a possibilidade de servir como substitutos de registos de atividade, que de outro modo não se teria acesso.

No estudo em curso utiliza-se a análise documental de acordo com a primeira perspectiva de BELL (1993) e também com a de STAKE (2007) porque nos permite a recolha de dados sobre as práticas da Expressão Dramática ocorridas na Escola Básica 2, 3 André de Resende.

5.2-Observação Naturalista

Segundo AFONSO (2005) a observação naturalista é uma técnica de recolha de dados especialmente útil e verdadeira, na medida em que a informação obtida não se encontra condicionada pelas opiniões e pontos de vista dos sujeitos. O resultado da observação toma vulgarmente a forma de registos escritos pelo investigador, ou registos em vídeo.

De acordo com ESTRELA (1994) esta técnica serve para auxiliar o investigador a reconhecer e identificar realidades e realizar a síntese entre a teoria e a prática.

O autor atrás mencionado refere também que, os procedimentos de observação e os métodos de registo podem variar em função das questões que se pretende responder. Salientando também, que o observador pode assumir uma atitude de não-participante, com a intenção de “passar despercebido”, para que a presença de um elemento externo não provoque uma influência direta sobre os fenómenos em estudo e venha a alterar o contexto; ou pode assumir uma atitude participante, inserindo-se na vida do observado sem, contudo, perder a integridade do seu papel.

Levámos a cabo este tipo de técnica em dois momentos:

- Observação à sala dos alunos com multideficiência e conseqüente registo, cujos dados se apresentam nos (Apêndices VIII: 152 e X: 159)

- Observação da peça teatral “Romeu e Julieta” cujo elenco integra alunos DID, no Festival de Expressões que decorreu no auditório Garcia de Resende, cujos dados se apresentam no (Apêndice VI: 146)

Estas observações tiveram como objetivo verificar algumas práticas de Expressão Dramática desenvolvidas com alunos com Dificuldade intelectual e desenvolvimental – DID e quais os seus benefícios.

5.3- Entrevista

Para aprofundar mais o conhecimento sobre o “caso” recorreu-se à técnica da entrevista

De acordo com STAKE (2007) num estudo, a entrevista é a via principal para captar as perspetivas múltiplas sobre o caso, considerando-a um fator nuclear numa investigação de tipo qualitativo, em que o objetivo central é obter descrições e interpretações de diferentes fontes sobre um contexto, acontecimento ou circunstância, partindo do pressuposto de que à partida não serão perspetivadas por todos os intervenientes do mesmo modo. É por isso importante que o investigador construa um plano de ação conciso, definindo um conjunto de perguntas chave rentabilizando a entrevista de forma a obter respostas que reflitam com veracidade as experiências particulares e as histórias que cada entrevistado tem para contar fazendo uso de perguntas exploratórias e de recapitulação para assegurar que —*o que foi dito foi mesmo dito, ou para saber se queriam dizer o que claramente não foi dito* STAKE (2007: 82).

A Técnica de Entrevista tem como finalidade a *recolha de dados de opinião, que permitam não só fornecer pistas para a caracterização do processo em estudo, como também conhecer, sob alguns aspetos, os intervenientes do processo*. ESTRELA (1994: 342)

Segundo LUDKE e ANDRÉ (2003), a entrevista é um dos instrumentos básicos de recolha de dados. Esta é uma das técnicas fundamentais de trabalho em quase todo o tipo de pesquisa utilizada nas ciências sociais. A grande vantagem da entrevista sobre outras técnicas é que esta permite a captação imediata e corrente da informação desejada.

Obedecem a um guião que deve ser construído a partir das questões de pesquisa e eixos de análise do projeto de investigação. A sua estrutura típica tem um carácter matricial, em que a entrevista é organizada por objetivos, questões e itens ou tópicos. A cada objetivo corresponde uma ou mais questões. A cada questão correspondem diversos itens ou tópicos que serão utilizados na gestão do discurso do entrevistado em relação à pergunta. AFONSO (2005)

Coerentes com o exposto pelos autores supra citados, as entrevistas realizadas obedeceram a um guião prévio (Apêndice II: 122) elaborado por blocos de conteúdos concordantes com o encontrado após a revisão bibliográfica apresentada na primeira parte do trabalho. Assim sendo entrevistámos a Coordenadora e Professora de Educação Especial e a Diretora Técnica do Centro de Atividades Ocupacionais e Psicóloga da Instituição CERCIDIANA onde também é utilizada a metodologia da Expressão Dramática, segundo a técnica de entrevista semi diretiva.

6- Tratamento dos dados

Após os dados recolhidos urge o tratamento dos mesmos para numa análise posterior poder-se retirar conclusões plausíveis sobre o estudo em questão.

Técnica utilizada no tratamento de dados

Todos os dados recolhidos (registo documental, registos das observações e as transcrições das entrevistas) foram tratados de acordo com a técnica de análise de conteúdo recomendada por BARDIN (2004).

Atualmente, designa-se sob o termo de análise de conteúdo:

“um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens” BARDIN (2004: 23).

Segundo o autor a análise de conteúdo têm três momentos cronologicamente definidos, sendo a primeira a fase de pré-análise, que corresponde a um processo intuitivo em que, pouco a pouco, se vai precisando a leitura.

A segunda fase implica a exploração do material a analisar e envolve a tarefa de codificação, central nesta técnica, que resulta na seleção das unidades de análise e escolha de categorias que se pretendem aplicar, tendo em consideração os pressupostos estabelecidos na primeira fase.

A terceira fase corresponde ao tratamento dos resultados, à inferência e interpretação, procurando validar os dados e atribuir-lhes significado.

BARDIN (2004) considera também que as categorias, serão tanto melhor definidas quanto mais apresentarem determinadas qualidades, tais como:

- homogeneidade, revelando um princípio único de classificação;
- pertinência, do que se analisa;
- objetividade e fidelidade, isto é, a possibilidade de aplicar o mesmo quadro categorial a diferentes partes do mesmo material, em análises sucessivas;
- produtividade, quando se considera que um conjunto de categorias produz resultados profícuos.

De acordo com o exposto por BARDIN (2004) o processo de análise de conteúdo exigiu-nos uma leitura primária de todos os documentos recolhidos, incluindo a transcrição integral das entrevistas gravadas em registo áudio.

Para se passar para o *documento secundário* referido por BARDIN (op.cit.) e tendo como referência os pressupostos da análise de conteúdo do mesmo autor utilizou-se um primeiro quadro de categorias estabelecido em função dos conteúdos temáticos constantes no guião da entrevista.

Voltaram-se a realizar sucessivas leituras a cada um dos documentos agrupando e reagrupando os indicadores, processo pelo qual os dados brutos foram sendo transformados e agregados em unidades com idêntico significado.

Com base nas unidades de registo formaram-se novas categorias para chegar a uma categorização, organizada segundo um sistema hierárquico, que se desdobrou noutras

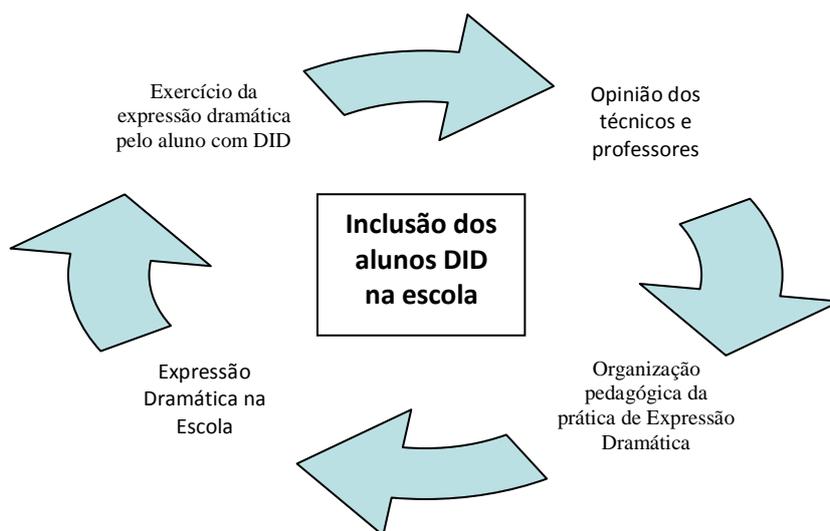
componentes menos abrangentes, compreendidas como subcategorias e respetivas unidades de registo.

Da análise às entrevistas, às observações da peça de teatro “Romeu e Julieta” e ainda aos registos das duas observações naturalistas à prática de Expressão Dramática em sala de aula emergiram **três grandes domínios** que englobam sete grandes categorias, que por sua vez se subdividem em mais subcategorias.

A análise ao documento Projeto “AmbiArte” mostra-nos um outro domínio que parece revestir-se de grande importância para a inclusão de alunos DID e a prática de Expressão Dramática na Escola: Organização pedagógica da Prática de Expressão Dramática.

Assim sendo podemos dizer que encontramos quatro Domínios fundamentais que se interligam.

1- Diagrama da relação da Expressão Dramática e a inclusão



No ponto seguinte será apresentado em pormenor a análise aos dados obtidos.

7. Apresentação e análise interpretativa dos resultados

A partir da análise aos documentos a que tivemos acesso, assim como pelas entrevistas e conversas informais obtidas, foi possível compreender como se processa a relação entre a Expressão Dramática e a educação.

Esta relação inicia-se pelo planejamento do projeto educativo das turmas que incluem alunos DID, como testemunha o trecho da conversa informal com a Coordenadora da Sala de Multideficiência: *Importante será dizer que estes alunos estão incluídos num grupo/ turma participam nas atividades que lhes são propostas embora sejam diferenciadas pedagogicamente e adaptadas ao seu ritmo.* (Apêndice XII: 163)

Sabemos assim que a escola dá importância ao Planejamento da articulação multidisciplinar na inclusão dos alunos.

Organização pedagógica da Prática de Expressão Dramática

A análise ao Projeto AmbiArte (Anexo I: 168) permitiu-nos encontrar dados que nos mostram as estratégias necessárias para a prática de Expressão Dramática e que se englobou num domínio a que demos o nome de Organização pedagógica da prática de Expressão Dramática. Este projeto foi concebido no âmbito da educação especial e teve a duração de um ano letivo. Envolveu clientes da CERCIDIANA, professores, alunos da Unidade de Apoio à Multideficiência, alunos das turmas 5ºH e 6ºE e auxiliares de ação educativa da escola em estudo.

Inicialmente e como estratégia de sensibilização houve uma reunião no início do ano letivo com os recursos humanos das entidades parceiras, envolvidas no projeto, para planificação das atividades/ ações.

Pela análise ao (AnexoI:169) podemos constatar que os docentes envolvidos estabeleceram objetivos gerais e específicos com a finalidade de desenvolver práticas inclusivas como comprova o seguinte excerto:

Fomentar a prática artística como vector de promoção da inclusão dos alunos com necessidades educativas especiais; Consciencializar a comunidade para a inclusão de pessoas com deficiência e/ou incapacidade. Envolver as famílias no projecto de vida das crianças e jovens com necessidades educativas especiais.

Continuando a análise ao documento damos-nos conta que posteriormente definiram os temas a abordar e planearam as ações a desenvolver em cada período do ano letivo para a concretização da prática de Expressão Dramática. Verifica-se também que os mentores do projeto pretenderam um desenvolvimento de competências nas diferentes áreas (Língua Portuguesa, Ciências Naturais, E.V.T e Área de Projeto) através da articulação interdisciplinar.

No documento em análise podemos ler que um objetivo específico que tem a ver com a promoção da língua materna foi: *adquirir laços afectivos com o texto e o acto de ler, como vista ao desenvolvimento da capacidade de expressão e de relacionamento com os outros;* (Anexo I: 169)

No que diz respeito à área de Ciências Naturais o objetivo foi o *de promover a consciencialização dos valores inerentes ao Desenvolvimento sustentável e preservar o meio ambiente através da reciclagem e reutilização de diferentes materiais promovendo também o envolvimento com o meio envolvente.* (Anexo I: 169)

Como podemos ver pela análise dos objetivos, este projeto visa sobretudo:

- *Desenvolver práticas inclusivas* (Anexo I: 169), principalmente através de:
- *Fomentar a prática artística como vector de promoção da inclusão dos alunos com necessidades educativas especiais;* (Anexo I: 169)

Pela leitura do documento podemos também verificar que na preparação deste projeto houve também a preocupação de envolver as famílias no projeto de vida das crianças e jovens com necessidades educativas especiais, e consciencializar a comunidade para a inclusão de pessoas com deficiência e/ ou incapacidade como elucida o seguinte objetivo específico: *Envolver as famílias no projecto de vida das crianças e jovens com necessidades educativas especiais,* (Anexo I: 169)

O que acabámos de apresentar vai ao encontro do exposto no ponto 1.3: 36 da primeira parte deste trabalho, onde se mostra que de acordo com COSTA (1996) para que exista na escola uma verdadeira inclusão é necessário que *os professores disponham de conhecimentos que lhes permitam ensinar, na mesma classe, crianças diferentes, com capacidades diferentes de aprendizagem e com níveis diferentes de conhecimentos prévios... e saibam fomentar a auto formação dos professores.* Costa (1996: 154).

O projeto AmbiArte apresenta-se como uma prática que vai ao encontro do defendido por MORGADO (2003) (ponto 1.3: 36) que considera que as boas práticas educativas ocorrem quando os professores operacionalizam formas de diferenciação no seu trabalho, gerindo o currículo para todos os alunos do grupo, com a convicção de que todos podem realizar progressos nos seus percursos educativos.

Este projeto enquadra-se também no exposto por BARRETT (1999) como referimos na primeira parte deste trabalho, no ponto 2.1.3:56 que defende que a Expressão Dramática pode favorecer o processo de aprendizagem através duma atividade de carácter lúdico que facilita as aquisições e transforma o ato de aprender numa experiência viva e integrada.

Expressão Dramática na escola

Após o planeamento, as práticas de Expressão Dramática são desenvolvidas de forma multidisciplinar.

Tendo em conta os dados recolhidos principalmente através da análise das entrevistas e das conversas informais podemos verificar que o domínio - Expressão Dramática na Escola - engloba três grandes categorias diretamente relacionados com a forma como a Expressão Dramática é dinamizada na escola ou seja: Práticas de Expressão Dramática; Materiais utilizados e Relação entre pares.

Como se pode ver pela leitura do Quadro I, abaixo indicado, a prática mais vezes utilizada é a expressão com objetos.

Quadro I- Categoria: Práticas de Expressão Dramática

Elementos Subcategorias	Entrevistas		Observações	Total
	E1	E2	Observação Naturalista a duas aulas	
Expressão com o Corpo	2	1	2	5
Expressão com Objetos	4	2	1	7
Mistura de Práticas	1	1	1	3
Total de todas as Frequências-				15

Pensamos que a maior utilização desta prática se deve ao facto desta possibilitar a articulação de diferentes disciplinas (Ciências pela reutilização de materiais, EVT/ EV/ ET pela construção do material, a área de projeto pelo seu planeamento...) e à exigência de trabalho conjunto entre colegas como encontramos em diferentes registos fotográficos e que a figura 1 é o exemplo.



Figura 1 – Dramatização com Fantoches

Não podemos, no entanto, deixar de sinalizar que os profissionais envolvidos, com quem falámos, referiram utilizar várias práticas de Expressão Dramática como: *teatro de fantoches, teatro dito normal, as sombras chinesas e histórias com adereços*. (Apêndice V: 136)

Quanto às aulas observadas, verificou-se também práticas de Expressão Dramática diferenciadas como a *dramatização da fábula “Quatro bons Amigos” com recurso a fantoches utilizando diferentes entoações de voz* (Apêndice XI: 162) e *jogos de mímica*. (Apêndice VIII: 152)

No que concerne aos materiais utilizados, pela leitura do quadro II, abaixo indicado, podemos constatar que tanto a professora da escola como a psicóloga da CERCIDIANA utilizam objetos de uso corrente, adereços frequentes nas representações e algum material improvisado.

Quadro II- Categoria: Materiais Utilizados

Elementos Subcategorias	Entrevistas		Observações	Total
	E1	E2	Observação naturalista a duas aulas	
Objetos de Uso Corrente	2	5		7
Adereços frequentes nas representações	4	1	1	6
Improvisado	1	1		2
Total das Frequências-				15

A análise às entrevistas mostra-nos que E1 utiliza, nas práticas de Expressão Dramática, objetos de uso corrente como: *roupas velhas e bonecos*, e como representantes da subcategoria, adereços frequentes nas representações, *fantoches/marionetas, instrumentos musicais, pinturas e materiais improvisados*. (Apêndice V: 171)

Quanto à E2, podemos verificar que utiliza mais objetos de uso corrente como: *chapéus, malas, lenços, vassouras e bolas* e como adereços, *arcos, além de outros improvisados*. (Apêndice V: 136)

Também numa das observações efetuadas em sala de aula (Apêndice XI: 161) se verificou o uso de fantoches para dramatizar uma fábula e algum improvisado para algumas personagens da história, como podemos verificar através das fotografias.



Figura 2 – Dramatização de uma História



Figura 3 – Personagens de uma História

Importante é também analisar a terceira categoria deste domínio - Relação entre os pares na prática da Expressão Dramática na escola.

Quadro III- Categoria: Relação entre os pares

Elementos Subcategorias	Entrevistas		Observações	Total
	E1	E2	Observação Naturalista a duas aulas	
Entreajuda	2	2	5	9
Reconhecimento das capacidades	1		1	2
Socialização	1		1	2
Total das Frequências-				13

Como podemos constatar pela leitura do quadro, a subcategoria que mais se salienta é a entreajuda entre os alunos ditos normais e os com necessidades educativas especiais.

Estes resultados são consonantes com o expresso por E1 na entrevista em que refere que *as crianças/ jovens ditas normais tentam ajudar e encorajar aqueles que dela necessitem, é uma relação de entreajuda.* (Apêndice V: 137)

No que concerne a E2, esta refere também, que na Instituição Cercidiana a relação entre os pares é *de entreajuda, eles percebem que para tudo funcionar bem o grupo deve estar unido.* (Apêndice V: 137)

E1 ainda acrescenta que *as crianças /jovens podem constatar que as crianças com Necessidades Educativas Especiais podem fazer maravilhas*, referindo também que a Expressão Dramática *as torna mais extrovertidas*, favorecendo assim a socialização. (Apêndice V: 172), o que de resto a figura 4 ilustra.



Figura 4 – Interação na Turma

O acima exposto é exemplificativo de quanto a Expressão Dramática pode contribuir para o bom desenvolvimento social dos alunos pois esta metodologia ao *promover atividades em grupo, vai conseqüentemente promover a comunicação e a interação entre os vários elementos desse mesmo grupo*. JANGER (s/ data:15)

Como referimos na primeira parte do trabalho (página 41), e com base nos estudos de SOUSA (1980), a Expressão Dramática favorece o desenvolvimento da capacidade de gestão de relações interpessoais complexas, que vão preparar a criança para a futura vida social.

Exercício da Expressão Dramática pelo aluno DID

Os dados referentes à relação da Expressão Dramática e o aluno DID encontram-se no domínio mais marcante deste trabalho como é natural, dado ser o cerne da nossa investigação. Esses dados resultaram da análise de entrevistas cujos dados temos vindo a apresentar, dos registos da observação do Teatro, da análise das observações em sala de aula e ainda da análise aos registos de conversas informais.

Como se pode verificar pelo exposto no quadro IV, abaixo indicado, uma das grandes categorias deste domínio diz respeito às competências trabalhadas, o que evidencia bem

a importância que a Expressão Dramática reveste na Intervenção Educativa com alunos DID.

Os dados expostos no quadro IV revelam a subcategoria Relacional como sendo a de maior número de frequências, o que está em consonância com os dados inseridos no domínio apresentado anteriormente.

Quadro IV- Categoria: Competências Trabalhadas

Elementos		Entrevistas		Observações		Total	
		E1	E2	Observação da peça de teatro “Romeu e Julieta”	Observação naturalista a duas aulas		
Subcategorias							
Sensoriomotoras		1	1	1	2	5	
Cognitivas	Memorização	2	1	1	1	5	
	Noção do Tempo	1	1	1		3	
	Noção da Atenção	2	3	2	3	10	
	Comunicação	4	1	3	4	12	
	Criatividade	2	3	1	3	9	
	Relacionais	Intra	6	4	6	8	24
		Inter	2	3	4	9	18
Total de todas as Frequências						86	

Pela análise a esta subcategoria concluímos que as competências relacionais mais trabalhadas são do nível intra relacional, o que está consonante com o referido pelos técnicos, nas entrevistas efetuadas. A E1 considera que a Expressão Dramática *ajuda-os a construir a sua personalidade, promove a autoestima, a confiança, promovendo também a socialização e a autonomia pessoal e social.* (Apêndice V: 139)

Comungando da mesma opinião E2 refere que *ao irem ao palco e apresentarem o trabalho ganham autoconfiança e percebem que para tudo funcionar bem o grupo deve estar unido.* (Apêndice V: 139)

Também no que concerne ao registo das observações, na peça de teatro “Romeu e Julieta”, constatamos que *a satisfação face aos aplausos mostrou que os jovens se certificaram das suas capacidades,... ganharam confiança em si,* e viu-se também que *houve interação e comunicação entre os vários elementos do grupo pela forma como contracenaram.* Verificou-se também *atitudes de respeito uns pelos outros, ajudando-se mutuamente.* (Apêndice VII: 150)

Continuando a análise ao quadro IV, a segunda subcategoria com maior número de frequências é a referente à comunicação.

Pela análise da entrevista à E1, sabe-se que esta competência é trabalhada através de:

“...expressão corporal...”; “...utilização do jogo simbólico...”; “...expressão linguística...” ou seja *“...através da Expressão Dramática a criança/ jovem aprende também a expressar os seus sentimentos.”* (Apêndice V: 138)

Na observação efetuada à representação teatral verificámos que *o corpo foi muito bem explorado para exprimir ideias, sentimentos e desejos servindo como um meio de comunicação.* Na expressão verbal *percebeu-se um certo esforço por parte de alguns jovens para falar de forma clara e perceptível.* (Apêndice VII: 149)

Também nas observações às aulas, nos *Jogos de mímica* (Apêndice IX: 156) se verificou que *os alunos utilizaram o corpo para comunicar, a expressão corporal e facial deles foi um ato de comunicação, utilizaram a linguagem verbal e não-verbal e*

na Dramatização de uma fábula “Quatro bons Amigos” *todos participaram no diálogo com a professora.* (Apêndice XI: 161)

Diretamente relacionadas com a comunicação são trabalhadas as subcategorias: criatividade, atenção e memória como se pode constatar pelo exposto nos seguintes trechos:

E1 - *aos que conseguem ler, damos-lhe o texto, eles estudam e reproduzem-no com a nossa ajuda, quando não leem, é-lhes dada uma ajuda, uma ideia e eles aplicam-na.*

Através da repetição eles acabam por memorizar o que vão dizer ou fazer.

E2 – *é-lhes dada uma ideia, eles entram nessa ideia, transformam essa ideia no seu próprio texto para depois improvisarem, eles acabam por decorar o texto pela repetição dessa improvisação que eles próprios construíram a partir de uma ideia.*

(Apêndice V: 138)

Também na representação teatral se verificou *criatividade nos movimentos, ações e gestos.* (Apêndice VII: 149) bem como na aula de *Jogos de mímica em que cada aluno, com a ajuda da professora, apresentou uma ação praticada num dos espaços da casa, para que os colegas adivinhassem.* (Apêndice IX: 157)

Uma outra competência trabalhada e considerada como muito importante é a noção do tempo, como nos dão conta os excertos seguintes:

...temos de ter em conta o ritmo e capacidade de cada criança para estipular o tempo de representação de cada um. (E1)

... quando acaba a cena dos outros eles sabem que é a vez deles. (E2) (Apêndice V: 138)

Também na representação teatral *o encadeamento das cenas mostrava que estavam conscientes do seu tempo de atuação.* (Apêndice VII: 149)

Vimos no quadro IV que a Expressão Dramática promove o desenvolvimento de várias competências, todavia é importante também ficarmos a conhecer as dificuldades sentidas pelas crianças/ jovens no exercício da Expressão Dramática, a outra grande categoria deste domínio.

Como se pode verificar pelos dados do quadro seguinte, aquando da representação da peça de teatro, o elenco apesar de ser constituído por jovens com DID, não evidenciou nenhuma dificuldade. Contudo os técnicos que trabalham com esses jovens sabem quantas dificuldades eles têm de ultrapassar para chegar ao desempenho final.

Quadro V- Categoria: Dificuldades Sentidas pelas Crianças ou Jovens

Elementos Subcategorias		Entrevistas		Observações		Total
		E1	E2	Observação da peça de teatro “Romeu e Julieta”	Observação naturalista de duas aulas	
Cognitivas	Mobilização da Atenção	1	3			4
	Compreensão da Sequência Lógica		2			2
	Memorização	1	2			3
Psicológicas	Fadiga	1	3			4
	Exposição Face ao Outro	1	2		1	4
	Motivação		1			1
Total das Frequências						18

Pelo que acabámos de referir torna-se compreensível que as maiores dificuldades sejam apontadas pelos técnicos que com eles trabalham.

No que respeita às dificuldades sentidas pelas crianças/ jovens com DID podemos constatar que estas são sentidas ao nível cognitivo como: na mobilização da atenção, na compreensão da sequência lógica da narrativa, bem como ao nível psicológico como: a fadiga, a exposição face ao outro e por vezes a motivação.

Na mobilização da atenção E2 refere que *para alguns estar em cena cinco minutos requer um esforço muito grande. Têm de estar muito atentos a tudo o que se está a passar.* (Apêndice V: 138)

Também no registo das conversas informais verificámos que quatro alunos revelam algumas dificuldades em manter a atenção embora *através da Expressão Dramática se tenham verificado algumas melhorias dada a sua motivação por estas práticas.* (Apêndice XII: 162)

Em relação à compreensão da sequência lógica da narrativa, a E2 refere que *para alguns é difícil perceber a sequência da narrativa, perceber que aquilo tem uma lógica.* (Apêndice V: 140)

Quanto à memorização, tanto a E1 como a E2 referiram esta limitação, a E2 relata a *memorização, mesmo que não seja o texto em si, eles têm de saber quando entram, quando saem.* (Apêndice V: 140)

A fadiga é outra das limitações apresentadas, tanto a E1 como a E2 referem que nos *ensaios os alunos têm de repetir muito as cenas e isso cansa-os.* A E2 acrescenta *também que eles se aborrecem muito de repetir, cansam-se.* (Apêndice V: 140)

Relativamente à exposição face ao outro, a E1 refere que *há crianças que inicialmente revelam algum receio dada a sua baixa autoestima*, tendo também sido referenciado pela E2, *alguns não são muito confiantes*. (Apêndice V: 140)

Também na observação da aula de Jogos de Mímica, uma aluna no início da atividade mostrou-se inibida na sua apresentação. (Apêndice IX: 158)

Esta inibição recorda-nos as referências de FONSECA (1995) (ponto 2.1.2: 49) sobre as dificuldades de desempenho sentidas por pessoas com DID, que devido às alterações da perceção e das capacidades instrumentais lhes limitam a sua expressividade e prejudicam a sua comunicação com o meio ambiente que os cerca.

A análise aos documentos permitiu-nos verificar que as práticas de Expressão Dramática vão contrariar alterações de comportamento muitas vezes presentes nas pessoas com DID tais como a instabilidade emocional, o comportamento de grupo perturbado, a falta de atenção, apatia e medo da novidade, a falta de imaginação e iniciativa, e ainda as dificuldades de integração e imaturidade do ponto de vista dos gostos e interesses.

Importante será dizer que nas observações efetuadas apenas sobressaiu a inibição referida anteriormente, levando-nos a refletir e dizer que se estas limitações forem trabalhadas conseguem ser ultrapassadas, resultando num trabalho de sucesso.

Através da leitura do quadro V demo-nos conta das limitações sentidas no exercício da Expressão Dramática pelo aluno com DID, torna-se relevante agora conhecermos as estratégias utilizadas pelos professores e técnicos perante as limitações dos alunos, através do domínio: **Os Técnicos e o exercício da Expressão Dramática pelo aluno com DID**

No exame à grelha de análise de conteúdo das entrevistas à professora de Educação Especial e à psicóloga que utilizam a Expressão Dramática como metodologia de intervenção pedagógica (Apêndice V: 141), encontramos menção a limitações cognitivas semelhantes às que acabámos de descrever, as quais constituem a primeira categoria - Constrangimentos encontrados- do domínio que agora apresentamos.

Segundo E1 os constrangimentos que encontra no trabalho com alunos DID dizem respeito a limitações cognitivas como “... a atenção...”; “...a concentração...”: “...a memorização.”. Também E2 menciona *dificuldades na “...atenção...” “... concentração.” e ...” 1 ou 2 conseguem memorizar os textos por si próprios.*” (Apêndice V: 141)

Para tornar essas limitações as técnicas utilizam estratégias específicas como se pode verificar pela leitura do quadro VI que se apresenta em seguida.

Quadro VI- Categoria: Estratégias Utilizadas Pelos professores e técnicos

Elementos		Entrevistas		Observações		Total
		E1	E2	Observação à peça de teatro: “Romeu e Julieta”	Observação naturalista de duas aulas	
Subcategorias						
Estratégias utilizadas	Técnicas de Motivação	1	3	2	5	11
	Técnica de Texto Criativo	2	2	2	3	9
	Recurso à Expressão Corporal		1	3	1	4
	Encadeamento Cénico	2	2	2		6
	Tempo de Ensaio	2	2	1		5
Total das Frequências						35

Pelo que podemos observar no quadro VI os professores e técnicos utilizam principalmente técnicas de motivação o que está concordante com VIEIRA E PEREIRA (2003) que consideram que as pessoas com DID manifestam grandes dificuldades em aprenderem novas competências, pelo que precisam fazer repetidas tentativas ao longo do tempo para realizarem a aprendizagem, sendo necessário motivá-las constantemente para resistirem à fadiga.

Uma outra estratégia diz respeito ao texto criativo que colmata a dificuldade dos alunos em ler um texto e memorizá-lo.

Fazendo fé em E2, o enredo parte de *histórias do interesse dos jovens* e a técnica continua, *...dentro da improvisação vamos escolhendo o que fica, dizemos-lhe isso está bom, da próxima vez repete isso que fizeste.* (Apêndice V: 142)

Relativamente às observações efetuadas vimos na peça de teatro que houve uma preocupação em motivar os jovens adequando o texto aos nossos dias, com a utilização de *uma linguagem corrente recorrendo também à gíria juvenil.* (Apêndice VII: 151)

Vimos também através das observações efetuadas em sala de aula que a docente partiu de *um dos interesses dos alunos, os animais, para que se sentissem motivados, atentos e predispostos para aprender, fazendo também perguntas simples aos alunos.* (Apêndice XI: 162). A docente teve também o cuidado de levar os alunos a refletir e participar com criatividade, como se constatou nos jogos de mímica. (Apêndice IX: 158)

Além das estratégias referidas anteriormente, também o recurso à expressão corporal é como a E2 refere, *muitas vezes utilizado como alternativo a um teatro que tinham de decorar textos.* (Apêndice V: 143)

Quanto ao encadeamento cénico, tanto a E1 como a E2 *referiram que se deve ter em conta as competências, ritmo e esforço de cada um sabendo respeitar e adequá-las, fazendo com que, tal como nos diz a E1, se torne visível aquilo que cada criança/ jovem com Necessidades Educativas Especiais consegue fazer, e não o contrário.*

E2 refere *também que lhes ensina truques, por exemplo se ele se distrair puxa-lhe o braço, ou olhas para ele.* (Apêndice V: 143)

Vimos também através da peça de teatro “Romeu e Julieta” que *a roupa estava adequada ao contexto da peça, usando bonés e roupa juvenil. Foi tudo muito bem estruturado e pensado para que se destacassem as competências e potencialidades de cada jovem.* (Apêndice VII: 151)

Relativamente ao tempo dos ensaios E1 referiu que *os ensaios duram aproximadamente noventa minutos, devendo ter-se em conta o ritmo e capacidades de cada criança/ jovem para estipular o tempo de representação de cada um.* (Apêndice V: 144)

E2 declarou que *ensaia uma vez por semana cerca de hora e meia a duas horas. Todavia na altura da representação trabalham todos os dias duas semanas para reforçar, memorizarem não só os textos mas toda a dinâmica da peça.* (Apêndice V: 144)

O que acabámos de expor enquadra-se nas estratégias apontadas por VIEIRA e PEREIRA para facilitar a aprendizagem de alunos com DID, e apresentadas no ponto 2.1.2: 50 da primeira parte do trabalho. Estas estratégias dizem respeito a: dividir as aprendizagens em pequenos elementos a apresentar por ordem crescente de complexidade; dar oportunidade para o aluno tentar executar várias vezes cada tarefa

num determinado contexto; ter em atenção que esquecem com facilidade pelo que é necessário ensinar o que o aluno utiliza no seu dia-a-dia.

Consideramos importante também verificar, de acordo com os técnicos, quais os benefícios sociais alcançados pelo aluno com DID no exercício da Expressão Dramática e que constituem outra categoria do domínio - Os Técnicos e o exercício da Expressão Dramática pelo aluno com DID – cujos resultados se apresentam no quadro seguinte.

Quadro VII- Categoria: Benefícios sociais

Elementos Subcategorias	Entrevistas		Observações		Total
	E1	E2	Observação da peça de teatro “Romeu e Julieta”	Observação naturalista de duas aulas	
Envolvimento	2	3	4	3	12
Inclusão	2	2	1	1	6
Total das Frequências					18

Pela observação do quadro VII verificamos que os benefícios nas práticas de Expressão Dramática dizem respeito ao envolvimento do aluno e à sua inclusão social.

Como mencionámos na parte teórica deste trabalho (ponto 2.1.2: 48) segundo FONSECA (1995), a pessoa com Dificuldade Intelectual e Desenvolvidamental, apresenta menos interesse pelas coisas que a rodeiam. Não se inclina tanto para o conhecimento das coisas, mas sim para si própria. O facto do aluno com DID conseguir-se envolver nas atividades prova a descentração de si, e o interesse pelo social, o que favorece a inclusão.

Se se analisar as entrevistas vemos que E1 refere que *os alunos se envolvem demonstrando alegria, motivação, desinibição e espírito de ajuda, ajuda-as a fortalecer a autoestima, a confiança.* (Apêndice V: 144)

Por sua vez E2 menciona que eles *aprendem a relacionar-se uns com os outros, a ajudarem-se uns aos outros, apercebem-se que para que as coisas funcionem todo o grupo deve estar unido, ...embora revelem algum receio dada a sua baixa autoestima, no entanto no decorrer dessas atividades demonstram sentimentos de satisfação.* (Apêndice V: 144)

No registo das conversas informais, *a docente referiu que as atividades de expressão dramática são trabalhadas em articulação com as áreas de Língua Portuguesa e EVT,* Refere também que *o envolvimento é positivo verificando-se melhorias na área da socialização e na autoestima salientando também a articulação dos professores titulares de turma e professores de Educação Especial nestas atividades.* (Apêndice XII: 163)

No que concerne à inclusão segundo E1 as práticas de Expressão Dramática favorecem *a inclusão porque as crianças/ jovens ditas normais conseguem fazer coisas tal como os outros meninos e isso pode ser visto por todos.* (Apêndice V: 144)

Por sua vez E2 refere que *se se conseguir fazer um trabalho artístico de qualidade pode certamente favorecer a inclusão.* (Apêndice V: 145)

Em síntese:

O acima exposto mostra-nos que a utilização pedagógica da Expressão Dramática deve ser uma metodologia de escola e não só de um grupo de professores, pois tendo em conta o documento sobre a avaliação do projeto AmbiArte constatamos que um dos

pontos críticos do projeto foi o facto de o projeto nascer do grupo de Educação Especial e os responsáveis não se terem envolvido.

Vimos também que esta metodologia permite a articulação coordenada entre várias disciplinas permitindo a aquisição de competências pessoais e pedagógicas, devendo os responsáveis assumirem a dinamização e divulgação do projeto na comunidade.

Esta é uma prática que responde a um dos objetivos específicos a que pretendíamos responder: Identificar práticas de organização escolar promotoras da Educação pela Expressão Dramática.

O domínio Expressão Dramática na Escola mostra-nos que as práticas mais utilizadas na escola dizem respeito a diferentes formas de expressão: através do corpo; dos objetos e mistas, o que responde a outro objetivo que nos proponhamos atingir - Conhecer quais as práticas de Expressão Dramática desenvolvidas com sucesso na educação de crianças e jovens.

Também no que respeita ao objetivo - Identificar competências adquiridas com práticas de Expressão Dramática por alunos com DID - como salientámos, estas são de cariz sensorio-motor, cognitivo (comunicação; criatividade; memorização; noção do tempo; mobilização da atenção) e relacionais [intra pessoais (auto estima; auto confiança) e inter pessoais (principalmente no que respeita à autonomia social)].

No que respeita ao último objetivo específico - Identificar fatores de inclusão relacionados com a Educação pela Expressão Dramática- vimos que estes dizem respeito ao desenvolvimento de competências de cidadania tais como, solidariedade; respeito pela diferença; colaboração e comunicação entre todos, que gera o reconhecimento das qualidades de cada um.

8- Proposta de Intervenção

Os dados recolhidos ao longo deste estudo permitem-nos construir uma proposta de intervenção:

Devido ao constrangimento verificado no projeto AmbiArte que só contou com a presença de um aluno da Unidade de Apoio à Multideficiência consideramos que seria importante sensibilizarmos os professores de alunos com DID e a direção da escola apresentando as boas práticas referentes à Expressão Dramática.

Como tal, a nossa proposta tem como ponto de partida a organização de uma Sessão de Sensibilização, de forma a sensibilizar os professores, bem como a Direção da escola, para as diferentes práticas de Expressão Dramática, uma vez que esta metodologia pode contribuir para a estimulação de diversas potencialidades da criança/ jovem contribuindo para o fortalecimento da autoestima, promovendo a interação e as relações sociais e facilitando o desenvolvimento harmonioso e feliz da criança/ jovem.

A partir desta ação, propunha-se aos professores com alunos DID registados na sua sala, e aos professores de educação especial a construção de um projeto teatral envolvendo todos os alunos, com e sem Necessidades Educativas Especiais.

Importante será também referir que este projeto apelaria à interdisciplinaridade entre várias áreas disciplinares, entre elas o Português e as Expressões, o que envolveria vários professores.

Proposta exemplificativa

Projeto Teatral

A leitura, seja por situações de necessidade, prazer, obrigação, divertimento ou somente para passar o tempo, é essencial para a construção da personalidade e para o desenvolvimento intelectual, ético e estético da criança/ jovem como ser humano.

Se considerarmos que a escola tem como um de seus papéis fundamentais a formação da personalidade da criança, a literatura é de extrema importância para auxiliar nessa construção, pois nela a criança/ jovem ocupa o espaço privilegiado de acesso à leitura. É imprescindível que ela crie possibilidades para o desenvolvimento do gosto pela literatura.

Reconhecendo-se o teatro como uma arte com potencial para o processo de ensino-aprendizagem, uma vez que estimula a criatividade, a interdisciplinaridade, o trabalho coletivo e a pesquisa, colaborando para a formação integral do educando desenvolvendo aspectos sociais, afetivos, estéticos e cognitivos, resolvemos interligar as lendas e o teatro uma vez que ambas contribuem para a formação de cidadãos conscientes, aptos para decidirem e atuarem diante da realidade que os circunda.

Objetivo Geral: Montar uma peça teatral cujo guião literário é um texto teatral criado a partir de uma lenda local, e em que o elenco seja constituído por alunos ditos normais e alunos com DID.

Objetivos Específicos:

- Envolver alunos com DID nas atividades pedagógicas e artísticas;
- Promover a interação do grupo;
- Desenvolver o gosto pela leitura;
- Conhecer as lendas e mitos da região;
- Conhecer a importância das lendas para a nossa cultura;
- Estimular o gosto pela pesquisa;
- Desenvolver a criatividade;
- Desenvolver a capacidade de improvisação;
- Explorar o movimento corporal;
- Treinar as competências sensoriomotoras;
- Aplicar os conceitos adquiridos em exercícios de representação;
- Representar uma Peça de Teatro
- Divulgar o projeto noutras escolas.

Tema- Dramatização de uma lenda.

Acções do projeto

- Pesquisa na internet sobre as lendas do distrito de Évora;
- Leitura e análise das lendas pesquisadas;
- Seleção da lenda tendo em conta as disciplinas mobilizadas para o projeto e a preferência dos alunos;
- Adaptação do texto;
- Ligar a lenda ao Canto Alentejano- os alunos aprendem e cantam músicas alentejanas para apresentar na representação teatral. Construção do cenário, adereços e/ ou fantoches para o espetáculo;
- Seleção das personagens;
- Construção do cenário, adereços e/ou fantoches para o espetáculo; (em que conhecimentos de matemática, ciências, história, podem ser postos em prática)
- Ensaios da peça de teatro;
- Construção de panfletos para divulgação pela comunidade;
- Apresentação da peça de teatro.

Possíveis estratégias para a inclusão de alunos com DID

- Alunos com dificuldade em memorizar textos mas com boa verbalização dão-se-lhe pistas e eles improvisam as falas;
- Alunos com dificuldade em memorizar e/ ou falar podem apresentar os fantoches enquanto colegas ditos normais se responsabilizam pelas falas, havendo assim a colaboração entre ambos;
- Alunos com severos compromissos motores e cognitivos podem ficar responsáveis por carregar num digitalizador de fala no momento da sua fala.

Materiais- computadores, material reciclável para a construção de fantoches, máscaras, cenários e material de expressão plástica.

Duração do Projeto- um ano letivo.

Duração da peça de teatro: trinta minutos.

Apresentação da peça de teatro- a toda a comunidade escolar e a várias escolas do distrito.

Intervenientes:

- Alunos do 5º ano de escolaridade;
- Professor de Língua Portuguesa;
- Professor de Expressão Plástica;
- Professor de História;
- Professor de Educação Especial;
- Professor de Informática;
- Professor de Música;
- Professor de Matemática;
- Todos os professores que queiram colaborar.

Resultados Esperados

- Envolvimento de mais alunos com DID nas atividades pedagógicas e artísticas;
- Consciencialização da comunidade para a inclusão de pessoas com Dificuldade Intelectual e Desenvolvimental;
- Conhecimento das lendas e tradições do distrito de Évora.
- Criatividade no texto e na representação teatral.

9- Considerações Finais

Iremos agora proceder a um balanço final procurando ter em consideração os objetivos e as questões orientadoras deste trabalho.

Pela revisão da literatura, respeitante ao objetivo geral do nosso trabalho- Conhecer o contributo de práticas educativas de Expressão Dramática no desenvolvimento das crianças/ jovens com dificuldade Intelectual e Desenvolvidamental –DID, constatámos que a expressão dramática permite desenvolver a expressão corporal e linguística, possibilita o desenvolvimento de competências cognitivas como a memorização, a noção de tempo e de atenção, estimula a criatividade, favorece a comunicação e promove competências de autonomia pessoal e social, favorecendo a autoestima e a socialização, dando lugar à inclusão. Dando-lhes por isso, a possibilidade de interpretar o mundo, de desenvolver o seu equilíbrio emocional, de formar o seu carácter e de afirmar a sua própria identidade.

Pensamos que o trabalho que acabámos de apresentar testemunhou o quanto a educação com recurso à Expressão Dramática contribui de forma decisiva para que crianças e jovens com dificuldade intelectual possam usufruir, ao longo de todo o seu percurso, de uma vida de qualidade.

A autonomia pessoal e social conseguida garante-lhes a defesa dos seus direitos no que respeita à autonomia, à privacidade, ao poder de decisão, à participação nos diferentes serviços e recursos da comunidade, às atividades de trabalho e lazer e, acima de tudo, ao relacionamento humano diversificado, à amizade, à comunicação pessoal, ao amor.

Para atingir estes objetivos, é importante que os educadores/ professores acreditem que, embora as crianças e jovens com dificuldade intelectual tenham muita dificuldade em

compreender a realidade que os rodeia, essas mesmas limitações intelectuais não são, de modo algum, impeditivas de adquirirem um grau de autonomia pessoal e social que lhes permita uma participação ativa na vida familiar, escolar, comunitária e laboral.

Através de uma educação que vise desenvolver um comportamento adaptado ao contexto ecológico em que estão inseridos, e que responda às exigências impostas pelo envolvimento em relação aos padrões esperados para o seu escalão etário e para o seu grupo sociocultural, estas pessoas poderão atingir um equilíbrio entre sociabilidade e individualidade e, conseqüentemente, uma plena integração social.

Cabe-nos, por isso, a nós, educadores/ professores, em colaboração com as famílias e outros serviços de apoio, conceber estratégias, arranjar materiais, proporcionar-lhes experiências concretas, enfim, estruturar todos os fatores que influenciem o processo educativo, para que eles ganhem autoconfiança e desenvolvam o mais possível a referida autonomia pessoal e social.

Apesar de todas as dificuldades que possam surgir (inerentes às nossas limitações, aos próprios indivíduos, aos estabelecimentos de ensino, aos serviços...), precisamos acreditar que tudo isto é possível, o que requer que, de forma persistente e coerente, adaptemos o nosso trabalho às reais necessidades de cada criança ou jovem com quem lidamos.

Tomando como exemplo a escola estudada podemos declarar que as escolas têm que se afirmar como um espaço atrativo e com sentido para os alunos, não devem ter medo da inovação, de experimentar coisas novas e ter uma identidade própria, construindo uma escola ativa, diferente!

A educação deve pensar-se para além da sala de aula, como parte da sociedade. A Expressão Dramática é considerada, por inúmeros autores, como um instrumento pedagógico valioso, capaz de cimentar as relações entre os vários intervenientes da educação, principalmente as relações professor e aluno.

Comungamos também da opinião do senso comum, que o teatro, uma das práticas de Expressão Dramática pode ser visto também como algo terapêutico, pois podemos abstrair dos problemas do dia-a-dia e se o quisermos, experimentar sentimentos de fúria, tristeza, frustração, amor, etc. e de um momento para o outro podemos libertar sem ter medo de sermos julgados pelos outros.

É de salientar também a importância da inclusão nas atividades educativas, que quanto a nós é benéfico, quer para as crianças/ jovens com necessidades educativas especiais quer para as que não têm deficiências. Consideramos que, os alunos com deficiência encontram modelos positivos nos colegas e contam com a sua assistência. No que concerne os alunos/ jovens sem deficiência a inclusão é também benéfica porque aprendem a lidar com as diferenças individuais, partilham aprendizagens; diminuindo a ansiedade face aos fracassos ou insucessos; para todos os alunos.

Há também uma melhor compreensão e aceitação dos outros na medida que reconhecem as necessidades e competências dos colegas. Os alunos aprendem a respeitar o outro. Podemos assim construir uma sociedade mais solidária, mais justa, consciente e mais responsável.

Estamos plenamente de acordo, que a Expressão Dramática é uma área bastante valiosa e que não deve ser esquecida. É uma das áreas artísticas que abrange quase todos os aspetos importantes do desenvolvimento da criança. A grande diversidade de formas que pode tomar, tornam-na por excelência num importante instrumento de trabalho.

Devemos olhar cada criança como um ser único e especial, com a sua forma de pensar, de agir e de evoluir, responder de forma diversificada às necessidades e interesses de cada criança, conscientes que através da nossa ação poderemos marcar positivamente as suas vidas.

São estes alguns dos princípios que norteiam a nossa prática como professoras e é nesta base que tentamos desenvolver o nosso trabalho.

É de salientar também a importância da articulação entre os docentes, pois num processo educativo em que atuam vários docentes é impossível haver sucesso se não houver articulação entre todos.

Parece-nos importante o que NIZA (1992:23) refere a este propósito:

”Eu tinha experimentado o valor da cooperação e já sabia que um professor não pode empreender isoladamente um percurso profissional e pedagógico – tem de contar com a ajuda dos outros para multiplicar as suas energias, aprender mais, realizar aquilo que sozinho, jamais conseguirá realizar (...)”.

10- Referências Bibliográficas

-AINSCOW, Mel (1997)- *Caminhos Para as Escolas Inclusivas*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional, Ministério da Educação.

-AGUILAR, L. (1983)- *Movimento e Drama no ensino primário - cenário pedagógico*. Faro: teatro laboratório de Faro.

-AGUIRRE, I. (2005) *Teorías y Prácticas en Educación Artística*. Barcelona: OCTAEDRO/EUB Universidad Pública de Navarra.

-AFONSO, N. (2005)- *Investigação Naturalista em Educação: Um guia prático e crítico*, Porto, Edições Asa.

-ALMEIDA, A. e RODRIGUES, D. (2006). A percepção dos professores do 1º C.E.B. e educadores de infância sobre valores inclusivos e as suas práticas. In D. Rodrigues (org.), *Investigação em Educação Inclusiva* (pp.17-43). Cruz Quebrada: FMH. Vol.1.

-ALVES, E.P (2011)- *Financiamento público da educação: eficiência e condicionantes: o caso português*. Tese de Mestrado apresentada Instituto Superior de Economia e Gestão, Universidade Técnica de Lisboa.

-BARDIN, L. (2004)- *Análise de Conteúdo* (3ª ed.). Lisboa: Edições 70.

-BARRETT, Gisèle & LANDRIER; Jean- Claude (1999)- *Expressão dramática e teatro*. Porto : Edições ASA.

-BARROSO, J. (2003). Organização e regulação dos ensinos básico e secundário, em Portugal: sentidos de uma evolução [Versão electrónica]. *Educação & Sociedade*, vol.24, nº 82, 63-92.

- BELO, C., Caridade, H., Cabral, L. e Sousa, R. (2008). Deficiência intelectual: terminologia e conceptualização. In *Revista Diversidades*, nº 22 (Out.-Dez.), pp. 4-9.
- BELL, J. (1993). *Como realizar um projecto de investigação*. Lisboa: Gradiva.
- BODGAN, Robert (1994) *Investigação Qualitativa em Educação*, Coleção Ciências da Educação, Porto: Porto Editora
- BRAVO, M^a Pilar Colás (1998)- *Investigación Educativa*, 3^a Ed. Sevilha: Ediciones Alfar
- BROUGÈRE, Giles (1998)- *Jogo e Educação*. Ed. Artes Médicas: Porto Alegre.
- BROWN, Lou (1989). *The Home School: Why Students with Severe Intellectual Disabilities Must Attend the Schools of Their Brothers, Sisters, Friends and Neighbors*. *The Journal of the Association for Persons with Severe Handicaps*, 14(1), 1 - 7.
- BRU, M (2001)- *O que há a provar em educação? A validação científica dos propósitos e discursos sobre as práticas de ensino: depois das ilusões perdidas*. In: C. Hadji et al (org) *Investigação e Educação para uma “nova aliança”*. Porto: Porto Editora
- CARRILHO, I. (2009). *Qualidade de vida da pessoa com deficiência: perspectivas actuais e futuras*. Dissertação de mestrado não publicada. Faculdade de Motricidade Humana. Universidade Técnica de Lisboa. Cruz-Quebrada, Lisboa, Portugal.
- CARVALHO, R. (1986)- *História do Ensino em Portugal*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- CORREIA, L. M. (1999)- *Alunos com Necessidades Educativas Especiais nas classes regulares*. Porto Editora.

- CORREIA, L. M. (2001)- Educação Inclusiva ou educação apropriada? In D. Rodrigues (org.), *Educação e Diferença. Valores e Práticas para uma Educação Inclusiva*. Porto Editora.
- CORTESÃO, Luísa (2001)- Acerca da ambiguidade das práticas multiculturais. Necessidade de vigilância crítica hoje e amanhã. In D. Rodrigues (org.), *A Educação e a Diferença: Valores e práticas para uma educação inclusiva*. Porto Editora.
- COSTA, A. M. B. (1996)- *Escola Inclusiva: do conceito à prática*. In Educação e Diversidade Inovação, Vol. 9, nº 1 e 2, 151-163.
- COUTINHO, Clara P & CHAVES, José H. (2002)- “O estudo de caso na investigação em Tecnologia Educativa em Portugal” in *Revista Portuguesa de Educação*. (p 221-243).
- CRESWELL, Jonh (1994)- *Research Design: Qualitative and Quantitative Approaches*, Thousand Oaks: SAGE Publications
- ESTRELA, A (1994). *Teoria e Prática de Observação de Classes. Uma Estratégia de Formação de professores*. Porto: Porto Editora
- FERREIRA, S. L.; PEREZ, L. R. J.; SILVA, A.P. (1998)- O teatro na educação especial. In: MARQUEZINE, MC. (org.) *Perspetivas multidisciplinares em educação especial*. Londrina, Ed. UEL.
- FIGUEIRA, A. P. C. (2002)- O Palco da Vida: A expressão dramática enquanto instrumento operatório do desenvolvimento das competências sociais. *Psychologica*,
- FONSECA, V. (1995)- *O Papel da Motricidade na Aquisição da Linguagem*. Temas de Psicomotricidade. Lisboa: Edições FMH.

- GONZÁLEZ, M. (2003). Educação Inclusiva: Uma Escola para Todos. In. M. Correia (Org.), *Educação Especial e Inclusão – Quem Disser Que Uma Sobrevive Sem a Outra Não Está no Seu Perfeito Juiz*, (pp. 57-72). Porto: Porto Editora.
- HADJI, Charles e BAILLÉ, Jacques (2001)- *Investigação e Educação. Para uma “nova aliança”*. 10 Questões Acerca da Prova. Porto: Porto Editora.
- JANGER (s/data)- *L’enfant, le Theatre, L’ecole. 1ª Parte: Jour à être*. Tradução de Isabel Alves Costa.
- LACERDA, Nuno (2000)- *Cadernos de Desenvolvimento Infantil – Volume 3*, Lisboa, S.E., 2000
- LAKATOS, Eva Maria & MARCONI, Marina de Andrade (1992)- *Metodologia do Trabalho Científico*. 4ª Edição. S. Paulo: Atlas.
- LEENHARDT, P. (1974). *A Criança e a Expressão Dramática*. Lisboa: Editorial Estampa.
- LESSARD-HÉBERT, M.; GOYETTE, G. e BOUTIN, G. (2005). *Investigação Qualitativa: Fundamentos e Práticas*. Lisboa: Instituto Piaget.
- LEITÃO, A. I., LOMBO, C. e FERREIRA, C. (2008). O contributo da psicomotricidade nas dificuldades intelectuais e desenvolvimentais. In *Revista Diversidades*. nº22 (Out.-Dez.), pp. 21-24.
- LOPES, João (2001)- *Problemas de comportamento, Problemas de aprendizagem, Problemas de “ensinagem”*. Coimbra: Quarteto Editora
- LÜDKE, M., e ANDRÉ, M. E. D. A. (2003). *Pesquisa em Educação: Abordagens Qualitativas*. São Paulo: Editora Pedagógica e Universitária.

- MAGALHÃES, M. (1964), *A Criança e o Teatro*. Ministério da Educação e da Cultura: (s/local).
- MARQUES, R. e ROLDÃO, M. C. (1999)- *Reorganização e Gestão Curricular no Ensino Básico: Reflexão Participada*. Col. Cidine. Porto: Porto Editora.
- MARTINHO, H. (s/data)- “O Jogo Dramático”. *Cadernos de Educação de Infância*: nº 1, (s/data), pp 24-25.
- MERTENS, Donna (1998). *Research Methods in Education and Psychology: Integrating Diversity with Quantitative & Qualitative Approaches*, London: Sage Publications
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (1997). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Ministério da Educação.
- MORATO, P e SANTOS, S. (2007)- Dificuldades intelectuais e desenvolvimentais. A mudança de paradigma na concepção da deficiência mental. In *Revista de Educação Especial e Reabilitação*. vol. 14. pp. 51-55.
- MORGADO, J. (2003)- Os Desafios da educação inclusiva- Fazer as coisas certas ou fazer certas as coisas. In M. Correia (Org.), *Educação Especial e Inclusão- Quem Disser Que Uma Sobrevive Sem a Outra Não Está no Seu Perfeito Juízo*. Porto: Porto Editora
- NETO, C. (1997) - *Jogo e desenvolvimento infantil*. Lisboa: Faculdade de Motricidade Humana.

- NIZA, Sérgio (1992) -Lembrar 25 anos de Movimento da Escola Moderna Portuguesa.
In: VILHENA, Graça, Júlia Soares & Manuel Henrique (Orgs), *Nos 25 anos do Movimento da Escola Moderna Portuguesa*. Lisboa: MEM: 31-37.
- NÓVOA (s/data)- Para a história da Expressão Dramática em Portugal (1900 – 1985).
In Fragateiro. *Uma aprendizagem da descoberta: expressão dramática na educação*
(documento policopiado)
- NÓVOA, A. (1992)- A «Educação Nacional». In F. Rosas (coord.), *Nova História de Portugal –Portugal e o Estado Novo (1930-1960)*, vol. XII (pp.456-515). Lisboa: Presença.
- OLIVEIRA, A.H. de (coord.) (1991) Escolas e Ensino. In J. Serrão e A. H. de Oliveira Marques, *Nova História de Portugal – Portugal da Monarquia para a República*, vol. XI, (pp. 519-575). Lisboa: Presença.
- OLIVEIRA, S. L (1999)- Tratado de metodologia científica: projetos de pesquisa, monografias, dissertações e teses. 2º ed. São Paulo, Pioneira.
- OLIVEIRA, Fernando (2003)- *Teatralidades: 12 percursos pelo território do espectáculo*. Coimbra: Angelus Novus.
- PEREIRA, Filomena (1996)- *As Representações dos Professores de Educação Especial e as Necessidades das Famílias*, Lisboa, Secretariado Nacional para a Reabilitação das Pessoas com Deficiência, 1996
- PIAGET, J (1997)- *A psicologia da criança*. 3ª edição, Porto: ASA.
- PERRENOUD, Philippe (2000)- *Dez Novas Competências para Ensinar*. Porto Alegre (Brasil): Artmed Editora.

- PORTER, Gordon (1997)- in *Organização das Escolas : conseguir o acesso e a qualidade através da inclusão*. Lisboa: I.I.E.
- PUNCH, Keith (1998). *Introduction to Social Research: Quantitative & Qualitative Approaches*, London: SAGE Publications
- REVERBEL, Olga (1989)- *Jogos Teatrais na Escola: Atividades Globais de Expressão*. Série: Pensamento e Ação no Magistério. Editora Scipione.
- ROBINSON, Ken (1982)- *The Arts In Schools*. London: Calouste Gulbenkian Foundation.
- RODRIGUES, David (2000)- *Paradigma da Educação Inclusiva – Reflexão sobre uma agenda possível*, Revista inclusão, n.º 1.
- RODRIGUES, David (2006)- Dez ideias (mal) feitas sobre educação inclusiva. In D. Rodrigues (ed.), *Educação Inclusiva. Estamos a fazer progressos?* Lisboa: FMH Edições.
- RODRIGUES, David (2007)- *Paradigma da Educação Inclusiva: Reflexão sobre uma Agenda Possível*. Inclusão, 1.
- RUELA, Angélica (2000)- *O Aluno Surdo na Escola Regular- a importância do contexto Familiar e Escolar*. Lisboa: Instituto Inovação Educacional. Ministério da Educação.
- SANTOS, S. & SANTOS, S. (2007)- Comportamento adaptativo e qualidade de vida nas crianças com dificuldade intelectual e desenvolvimental. *Revista de Educação Especial e Reabilitação*. vol. 14. pp. 57-67.

- SCHALOCK, R., et al. (2007)- The Renaming of Mental Retardation: understanding the change to the term of Intellectual Disability. *Intellectual and Developmental Disabilities Review*. Vol. 45. nº2. Pp. 16-124.
- SCHALOCK, R. L., GARDNER, J. F. e BRADLEY, V. J. (2010). *Quality of Life for People With Intellectual and Other Developmental Disabilities – Applications Across Individuals, Organizations, Communities, and Systems*. AAIDD. Washington, D. C..
- SILVA, M. (1991)- Corolário e uma Evolução Conceptual. Dissertação apresentada às provas de aptidão pedagógica e capacidade Científica. Porto, faculdade de Ciências do Desporto e de educação Física- Universidade do porto
- SILVA, Augusto Santos (2000)- *A educação artística e a promoção das artes, na perspectiva das políticas públicas: relatório do grupo de contacto entre os ministérios da Educação e da Cultura*, Lisboa: Ministério da Educação.
- SILVA M.O.E (2009) -“*Da Exclusão à Inclusão: Concepções e Prática*”. Revista Lusófona de Educação nº17, 135-153
- SOUSA, Alberto (1980)- *A Expressão Dramática*. Lisboa: Básica Editora.
- SOUSA, Alberto (2003)- *Educação pela Arte e Artes na Educação*. (vol. I), Lisboa: Instituto Piaget.
- STAINBACK, STAINBACK e MOVAREC (1999)- *Aulas Inclusivas*. Madrid: Narcea, S. A. de Ediciones.
- STAKE, Robert (2007)- *A arte da investigação com estudos e caso*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian

- STOER, Stephen (1982)- *Educação, Estado e Desenvolvimento em Portugal*. Lisboa: Liv. Horizonte.
- STOER, Stephen (1986)- *Educação e mudança social em Portugal. 1970-1980, uma década de transição*. Porto: Afrontamento.
- UNESCO (1994)- *Declaração de Salamanca sobre Princípios, Política e Prática na Área de Necessidades Educativas Especiais*. Instituto de Inovação Educacional. (pp. 6-34). Lisboa.
- VIEIRA, F.D.; PEREIRA, M.C. (1996)- *Se houvera quem me ensinara...*Lisboa: Fundação Calouste Gulbeikien.
- VIEIRA, F.D.; PEREIRA, M.C. (2003)- “*Se houvera quem me ensinara...*”. A educação de pessoas com deficiência mental. 2. ed., Fundação Calouste Gulbenkian. Serviço de Educação.
- VIEGAS C. M. C. (1995)- A arte como fator de desenvolvimento e integração sócio-cultural da pessoa portadora de deficiência. *Integração*, ano VI, n.15, p.52-53, 1995.
- WARNOCK REPORT, (1978) *Report of the Warnock Committee of enquiry into the education of Handicapped children and young people*.
- YIN, Robert. (1984). *Case study research: Design and methods*. Newbury Park, CA: Sage.

Legislação Consultada

- Decreto-Lei nº 319/91, de 23 de Agosto. Diário da República. Nº 193. Série A. de 23 de Agosto.

-Decreto de Lei nº 3/2008 de 7 de Janeiro. Diário da República nº 4/7- 1.ª Série. Ministério da Educação. Lisboa

-Decreto- lei nº 310/83- Reestrutura o ensino da música, dança, teatro e cinema.

-Decreto-lei nº 344/90 de 2 de Novembro- Estabelece as bases gerais da organização da educação artística pré-escolar, escolar e extraescolar.

- Lei Nº. 46/86, de 14 de Outubro- Lei de Bases do Sistema Educativo

-Despacho conjunto 36/SEAM/SERE, de 17/08- Regulamento das Equipas de Educação Especial

.

Apêndice I- Grelha de análise aos documentos respeitantes- **Projeto “AmbiArte”**

Grelha de análise aos documentos respeitantes- **Projeto “AmbiArte”**

Domínio: Preparação para a prática de Expressão Dramática

Categoria		Indicadores	Freq.
Inclusão	Estratégia	<ul style="list-style-type: none">-Reunião no início do ano letivo com os recursos humanos das entidades parceiras, envolvidas no projeto, para planificação das atividades/ações.-Envolvimento de clientes da CERCIDIANA, professores, 1 aluno da UAM, alunos das turmas 5ºH, 6º F,e auxiliares acção educativa.-Desenvolvimento de práticas inclusivas nos objetivos.-Consciencialização da comunidade para a inclusão de pessoas com deficiência e/ou incapacidade como objetivo- Divulgação do trabalho desenvolvido com alunos com NEE;	5
Competências Trabalhadas	Pedagógicas	Promoção da Língua Materna <ul style="list-style-type: none">-Laços afetivos com o texto e o ato de ler.-Desenvolvimento da capacidade de expressão.-Texto Dramático-Elaboração do texto-Conceção de folheto sobre a temática do projeto-Apresentação de uma história;	6

		Ciências Naturais	<ul style="list-style-type: none"> -Promoção da consciencialização dos valores inerentes ao Desenvolvimento Sustentável; -Preservação do meio ambiente através da reciclagem e reutilização de diferentes materiais; -Pesquisa teórico-científica sobre a temática; -Recolha de materiais reutilizáveis para execução de cenário e adereços; -Interação com o meio envolvente; (quinta do feijoeiro) 	5
		Expressão Plástica	<ul style="list-style-type: none"> -Criação de logotipo. -Conceção de cenário e adereços para peça de teatro. 	2
		Área de projeto	<ul style="list-style-type: none"> -Execução de cenário e adereços; -Ensaaios da peça de teatro. -Jogos tradicionais; 	3
	Pessoais	<ul style="list-style-type: none"> - Desenvolvimento da criatividade, expressão livre dos alunos; -Desenvolvimento do sentido de cidadania 	2	
Relação com a comunidade	Família	-Envolver as famílias no projeto de vida das crianças e jovens com necessidades educativas especiais	1	
	Sociedade civil	<ul style="list-style-type: none"> - Consciencializar a comunidade para a inclusão de pessoas com deficiência e/ou incapacidade -Apresentação pública da peça de teatro no Estabelecimento de Ensino, na Instituição Cercidiana, Teatro Garcia de Resende, Auditório da DREA e na Feira do Livro/Praça do Giraldo. 	2	

Avaliação do projeto	Limitações	O Projeto foi concebido no âmbito da educação especial. Pretendia envolver um grupo significativo de alunos com NEE, acabou por só contar com a participação de um aluno da UAM.	1
	Sugestões	-Envolvimento de mais alunos com NEE; -Necessidade de maior articulação entre os responsáveis pelo desenvolvimento do projecto.	2

Guião da Entrevista

Tema: Os Benefícios da Expressão Dramática para as crianças/ jovens com Dificuldade Intelectual e Desenvolvimental- DID

Objetivo Geral: - Conhecer o contributo de práticas educativas de Expressão Dramática no desenvolvimento das crianças/jovens com Dificuldade Intelectual e Desenvolvimental- DID .

Blocos	Objetivos Específicos	Perguntas	Observações
Bloco A Justificação da entrevista e Motivação do Entrevistado	-Justificar a entrevista - Motivar o entrevistado - Assegurar a confidencialidade	1- Informar, nas suas linhas gerais, sobre o trabalho a ser realizado. 2- Mostrar a importância da experiência do entrevistado para o estudo em curso. 3- Certificar o carácter confidencial das informações concedidas.	
Bloco B Apresentação	Identificação	1- Quantos anos tem? 2- Que função exerce nesta instituição? 3- Qual a sua formação? 4- Quando iniciou a sua atividade? 5-Há quantos anos utiliza a Expressão dramática como recurso educativo, no processo de ensino/ aprendizagem das crianças/ jovens com N.E.E?	

<p>Bloco C Obter dados sobre as práticas de expressão dramática e organização do espaço</p>	<p>- Recolher dados de informação sobre as práticas de expressão dramática</p>	<p>1- Quais as atividades de expressão dramática que utiliza com maior frequência?</p> <p>2- Quais os condicionantes que a levam a escolher uma em prol de outras?</p> <p>3- Qual o envolvimento dos alunos com NEE na concepção do projeto de expressão dramática?</p> <p>4- Em que parte do projeto é que eles entram?</p> <p>5- Qual a forma que utiliza para que as crianças/ jovens memorizem os textos?</p> <p>6- Qual a forma que utiliza para que as crianças/ jovens memorizem os textos?</p> <p>7- Aproximadamente, quanto tempo duram os ensaios?</p> <p>8- Quantas peças de teatro realiza por ano?</p> <p>9- Em que áreas se nota mais o contributo da expressão dramática?</p>	
	<p>- Obter dados de informação sobre a organização do espaço</p>	<p>1- Têm espaços definidos para a prática de atividades de expressão dramática?</p> <p>2- Que materiais costumam utilizar nas práticas de expressão dramática?</p>	
<p>Bloco D Caracterização das capacidades de autonomia pessoal e social que a expressão dramática promove</p>	<p>- Recolher dados de informação sobre as capacidades de autonomia pessoal e social</p>	<p>1- Considera necessária a existência de pré-requisitos por parte de alunos com Necessidades Educativas Especiais para se trabalhar a Expressão dramática. Justifique.</p> <p>2- Na sua opinião quais os benefícios da expressão dramática para as crianças/ jovens com défice intelectual e de aprendizagem?</p> <p>3- Na expressão dramática quais as dificuldades mais sentidas pelas crianças/jovens com défice intelectual e de aprendizagem?</p> <p>4- Que competências de autonomia pessoal e social a expressão dramática promove?</p> <p>5- A expressão dramática pode favorecer a autoestima?</p>	

<p>Bloco E Informação sobre as relações interpessoais entre os pares</p>	<p>-Recolher dados de informação da relação entre colegas</p>	<p>1-Como descreve a relação existente entre as crianças/jovens que participam na expressão dramática?</p> <p>2- Considera que a expressão dramática pode favorecer a inclusão de crianças/ jovens com défice intelectual e de aprendizagem?</p> <p>3- Como se envolvem crianças/jovens à prática de atividades de expressão dramática?</p> <p>4- Agradecer a colaboração e a ajuda prestada.</p>	
---	--	---	--

Apêndice III- Entrevista efetuada à Docente de Educação especial da Escola Básica 2,3
André de Resende

Entrevista à Docente de Educação Especial

Bloco B- Apresentação

1-Quantos anos tem?

52 anos

2- Que funções exerce nesta instituição?

Sou Coordenadora e professora de Educação Especial.

3- Qual a sua formação?

Licenciatura no 1º ciclo.

4- Quando iniciou a sua atividade?

Iniciei a minha atividade há 30 anos.

5- Há quantos anos utiliza a Expressão Dramática como recurso educativo, no processo de ensino / aprendizagem das crianças/ jovens com N.E.E?

Trabalhei 14 anos na Cercidiana onde utilizei muito a expressão Dramática como recurso educativo no processo de ensino/ aprendizagem depois vim para este agrupamento, onde também tenho utilizado esta metodologia uma vez que gosto e considero importante. Considero que a Expressão Dramática proporciona o desenvolvimento de várias competências nos alunos com Necessidades Educativas Especiais.

Bloco C- Obter dados sobre as práticas de expressão dramática e organização do espaço

1-Quais as atividades de expressão dramática que utiliza com maior frequência?

As atividades que utilizamos mais são: expressão corporal, contar histórias com adereços, exercícios de imitação, representação teatral, teatro de fantoches, sombras chinesas e uma mistura de práticas de expressão dramática.

2- Quais os condicionantes que a levam a escolher uma em prol de outras?

O que me leva a escolher uma em prol de outras é a finalidade da atividade, se for na efeméride do Natal é melhor a representação teatral, a mais utilizada é o conto de histórias com adereços.

3- Qual o envolvimento dos alunos com NEE na concepção do projeto de expressão dramática?

Eles envolvem-se favoravelmente, em geral gostam de participar em toda a concepção do projeto, uma vez que esta é uma área do seu interesse.

4- Em que parte do projeto é que eles entram?

Eles entram logo no início do projeto.

5- Qual a forma que utiliza para que as crianças/jovens memorizem os textos?

Aí temos também em conta as capacidades de cada criança, na representação teatral, por exemplo, aos que conseguem ler, damos-lhe o texto, eles estudam e reproduzem-no. Os que não conseguem damos-lhe uma ajuda, uma ideia e eles aplicam-na. Através da repetição eles acabam por memorizar o que vão dizer ou fazer. Obviamente temos de ter em conta o ritmo e capacidade de cada criança para estipular o tempo de representação de cada um.

6- Aproximadamente, quanto tempo duram os ensaios?

Os ensaios duram aproximadamente noventa minutos.

7- Quantas peças de teatro realiza por ano?

Em ocasiões especiais como o Natal, Páscoa e Final de Ano letivo.

8- Em que áreas se nota mais o contributo da expressão dramática?

A Expressão Dramática serve de motivação para variadas atividades/ aprendizagens e para mostrar capacidades das crianças com Necessidades educativas especiais. Contribui também para o desenvolvimento das capacidades cognitivas e sensoriais, expressão corporal, socialização, linguagem, autonomia e utilização do jogo simbólico.

9- Têm espaços definidos para a prática de atividades de expressão dramática?

Os espaços que utilizamos para a prática de atividades de expressão dramática são: as salas de aula e o polivalente.

10- Que materiais costumam utilizar nas práticas de expressão dramática?

Os materiais que costumamos utilizar nas práticas de expressão dramática são: fantoches/marionetas, instrumentos musicais, bonecos, pinturas, roupas velhas, cadeiras e também improvisamos materiais.

Bloco D- Caracterização das capacidades de autonomia pessoal e social que a expressão dramática promove.

1- Considera necessária a existência de pré-requisitos por parte dos alunos com Necessidades Educativas Especiais para se trabalhar a Expressão Dramática?

Para se trabalhar a expressão Dramática é importante que os alunos demonstrem interesse pelas atividades propostas, devemos motivá-los, mas geralmente é um meio de comunicação e expressão que os alunos com Necessidades Educativas gostam.

2- Na sua opinião quais os benefícios da expressão dramática para as crianças/jovens com défice intelectual e de aprendizagem?

Os benefícios mais importantes na prática da Expressão Dramática são: a autoestima, desenvolve a criatividade, Expressão Corporal, desenvolvimento da motricidade, expressão linguística, socialização, confiança e autonomia. Outro dos benefícios da expressão dramática é o favorecimento da inclusão porque os alunos com Necessidades Educativas Especiais através da Expressão Dramática conseguem fazer coisas tal como os outros meninos e isso pode ser visto por todos. As outras crianças conseguem ver as maravilhas que as crianças consideradas diferentes conseguem fazer. E isso é muito bom. Através da Expressão Dramática a criança/jovem aprende também a expressar os seus sentimentos.

3- Na expressão dramática quais as dificuldades mais sentidas pelas crianças/ jovens com défice intelectual e de aprendizagem?

As dificuldades mais sentidas pelas crianças/ jovens com défice intelectual e de aprendizagem são sobretudo a atenção, a concentração e a memorização. Nas representações teatrais é sem dúvida os ensaios porque têm de repetir muitas vezes as cenas e isso cansa-os. Temos de nos adaptar ao ritmo e capacidades de cada um.

4- Que competências de autonomia pessoal e social a expressão dramática promove?

A expressão dramática promove competências de autonomia pessoal e social porque ajuda-os a construir a sua personalidade, a sua maneira de enfrentar o mundo e a vida e a relacionarem-se com os outros.

5- A expressão dramática pode favorecer a autoestima?

Sim, claro que sim.

Bloco E- Informação sobre as relações interpessoais entre os pares

1- Como descreve a relação existente entre as crianças/ jovens que participam na expressão dramática?

A relação existente entre as crianças/jovens que participam na expressão dramática é de entreajuda, geralmente as crianças ditas normais tentam ajudar e encorajar aqueles que dela necessitem. demonstrando também alegria e surpresa quando eles conseguem fazer coisas que eles julgavam impossíveis.

2- Considera que a expressão dramática pode favorecer a inclusão de crianças/ jovens com défice intelectual e de aprendizagem?

Considero que sim, a expressão dramática pode favorecer a inclusão de crianças/ jovens com défice intelectual e de aprendizagem, no entanto devemos ter o cuidado de seleccionar as tarefas de cada um, tendo em conta as competências de cada criança/ jovem para que se torne visível aquilo que cada criança com NEE consegue fazer e não o contrário.

3- Como se envolvem as crianças/ jovens à prática de atividades de expressão dramática?

Nas atividades de Expressão Dramática na sua grande maioria os alunos envolvem-se favoravelmente demonstrando alegria, motivação, desinibição e espírito de entreatajuda. Há no entanto crianças mais tímidas e inseguras que inicialmente revelam algum receio dada a sua baixa autoestima mas no decorrer das atividades e ao apresentarem o trabalho realizado acabam por ganhar alguma autoconfiança.

As atividades de Expressão dramáticas acabam também por ajudar estas crianças, uma vez que as ajuda a fortalecer a sua autoestima, tornando-as mais extrovertidas.

Apêndice IV- Entrevista à Diretora do Centro de Atividades Ocupacionais e Psicóloga da Instituição Cercidiana

Bloco B- Apresentação

1-Quantos anos tem?

37 anos

2- Que funções exerce nesta instituição?

Sou Diretora Técnica Do Centro de Atividades Ocupacionais e Psicóloga

3- Qual a sua formação?

Licenciatura em Psicologia.

4- Quando iniciou a sua atividade?

Iniciei a minha atividade em fevereiro de 1998.

5- Há quantos anos utiliza a Expressão Dramática como recurso educativo, no processo de ensino / aprendizagem das crianças/ jovens com N.E.E?

Em 2005, portanto há 6 anos.

Bloco C- Obter dados sobre as práticas de expressão dramática e organização do espaço

1-Quais as atividades de expressão dramática que utiliza com maior frequência?

As atividades que utilizo com maior frequência são: teatro dito normal, utilizamos muito a expressão corporal, muitas vezes como alternativa a um teatro que tinham de decorar textos, também temos utilizado sombras e às vezes utilizamos uma mistura de várias práticas.

2- Quais os condicionantes que a levam a escolher uma em prol de outras?

Sobretudo as capacidades do grupo com quem estamos a trabalhar, isso é que nos dirige a escolher as técnicas que vamos utilizar.

3- Qual o envolvimento dos alunos com NEE na conceção do projeto de expressão dramática?

Normalmente em termos da conceção são os técnicos que trabalham a esse nível, eles depois à medida que nós vamos trabalhando a ideia, nunca podemos trabalhar uma ideia já muito pré-definida, temos uma ideia base, essa ideia é lhes apresentada nós também já sabemos que tipo de trabalho os motiva mais e o que não lhes interessa depois à medida que as coisas que vão surgindo, das ideias que eles têm, do que eles vão fazendo, sai muito das improvisações que eles fazem, partindo duma ideia base que normalmente somos nós que propomos ao grupo.

4- Em que parte do projeto é que eles entram?

Eles entram na execução da peça, na própria representação.

5- Qual a forma que utiliza para que as crianças/ jovens memorizem os textos?

Eles têm muita dificuldade, alguns, nós conseguimos trabalhar com eles de uma forma mais tradicional, neste momento temos apenas 1 ou 2 pessoas que conseguem memorizar os textos por si próprios, estudam o texto, os outros não lhes damos o texto para memorizarem damos-lhe uma ideia e eles dentro dessa ideia, transformam essa ideia no seu próprio texto para depois improvisarem e aquilo encaixa-se na peça, porque a maioria não sabe ler. Apresentamos a ideia, faz-se uma improvisação, e dentro dessa improvisação vamos escolhendo o que fica, dizemos-lhe isso está bom, da próxima vez repete isso que fizeste, e eles acabam por decorar o texto pela repetição dessa improvisação que eles próprios construíram a partir de uma ideia.

6- Aproximadamente, quanto tempo duram os ensaios?

Nós trabalhamos uma vez por semana cerca de hora e meia a duas horas. Na altura da representação trabalhamos todos os dias durante 2 semanas para reforçar, memorizarem não só os textos mas toda a dinâmica da peça.

7- Quantas peças de teatro realiza por ano?

Por ano realizamos uma peça de teatro

8- Em que áreas se nota mais o contributo da expressão dramática?

Nota-se mais o contributo da Expressão Dramática no comportamento.

9- Têm espaços definidos para a prática de atividades de expressão dramática?

Tínhamos espaços, era uma sala mais ampla . Neste momento tivemos que pedir um espaço e concederam-nos um espaço amplo para que eles se possam movimentar à vontade.

10- Que materiais costumam utilizar nas práticas de expressão dramática?

Isso é muito diversificado, alguns de Educação física como arcos, bolas, objetos do dia a dia, como: chapéus, malas, lenços, vassouras. Improvisamos materiais e utilizamos os de uso recorrente que eles depois transformam noutras coisas, depende muito do exercício que queiramos fazer e do objetivo de cada exercício.

Bloco D- Caracterização das capacidades de autonomia pessoal e social que a expressão dramática promove

1- Considera necessária a existência de pré-requisitos por parte dos alunos com Necessidades Educativas Especiais para se trabalhar a Expressão Dramática?

Nós já tivemos dois grupos um deles que trabalhava a expressão dramática sem objetivos de apresentar ao público e o outro que pertence ao grupo de teatro que já sabem que todo o trabalho vai culminar na representação de uma peça.

Conseguimos trabalhar com todos os clientes excetuando aqueles que têm uma deficiência intelectual profunda. O pré-requisito é mesmo o interesse deles, eles têm de gostar de fazer a apresentação porque se isso lhes causar ansiedade ou se não for o objetivo deles não vale a pena. A exposição ao público já requer alguma motivação.

Porém há alguns que não são muito confiantes mas ao irem para o palco ganham essa autoconfiança, o que é ótimo.

2- Na sua opinião quais os benefícios da expressão dramática para as crianças/jovens com déficit intelectual e de aprendizagem?

A expressão dramática traz muitos benefícios, trabalha-se muito a atenção, concentração, as competências cognitivas como a memorização mesmo que não seja o texto em si, pois têm de estar muito atentos a tudo o que se está a passar mesmo que eles não memorizem o texto eles têm de saber quando entram, quando saem, a elementos da peça que muitas vezes são uma deixa para eles, quando acaba a cena dos outros eles sabem que é a vez deles, tudo isso requer portanto muita atenção à volta deles. A nível de relacionamento interpessoal é também muito bom porque eles aprendem um pouco a relacionar-se com os outros sobretudo que têm de contracenar juntos, a ajudarem-se uns aos outros, se um se esquece de alguma coisa o outro dá uma ajudinha, que devem respeitar o ritmo do outro porque eles apercebem-se que para que as coisas funcionem todo o grupo deve estar unido e isso ajuda-os também no seu dia a dia. Contudo às vezes chateiam-se quando se apercebem que algum não fez bem o seu papel mas aí nós intervimos e mostramos-lhes que isso é normal e que nesses casos o outro tem de ajudar e ensinamos-lhe truques como por exemplo: se ele se distrair puxa-lhe o braço, ou olhas para ele e eles acabam por se ajudar. Outros benefícios que a expressão dramática promove são: a autoestima, a confiança e o desenvolvimento das suas capacidades ao nível sensório-motor.

3- Na expressão dramática quais as dificuldades mais sentidas pelas crianças/ jovens com défice intelectual e de aprendizagem?

As dificuldades mais sentidas pelas crianças/ jovens com défice intelectual e de aprendizagem são sobretudo a atenção e a concentração depende das dificuldades deles para alguns estar em cena cinco minutos já lhe requer um esforço muito grande porque nesse espaço de tempo têm de se autocontrolar. Os ensaios é outra das dificuldades porque requer muita repetição e eles aborrecem-se muito de repetir cansam-se, temos de nos adaptar ao ritmo das capacidades deles.

A memorização da peça é outra das dificuldades pois para alguns é difícil perceber a sequência da narrativa e perceberem que aquilo tem uma lógica, trabalhamos por isso histórias que eles gostam sem utilizar elementos simbólicos.

4- Que competências de autonomia pessoal e social a expressão dramática promove?

A expressão dramática promove competências de autonomia pessoal e social porque saímos várias vezes para fazer representações teatrais dando-lhes a conhecer o mundo do teatro e de outros ambientes.

5- A expressão dramática pode favorecer a autoestima?

Sim sem dúvida, muito mesmo.

Bloco E- Informação sobre as relações interpessoais entre os pares

1- Como descreve a relação existente entre as crianças/ jovens que participam na expressão dramática?

A relação existente entre as crianças/jovens que participam na expressão dramática é de entrelaçada, eles percebem que para tudo funcionar bem o grupo deve estar unido.

2- Considera que a expressão dramática pode favorecer a inclusão de crianças/ jovens com défice intelectual e de aprendizagem?

Considero que sim, a expressão dramática pode favorecer a inclusão de crianças/ jovens com défice intelectual e de aprendizagem, no entanto devemos ter o cuidado de mostrar nas peças as competências de cada um e não ao contrário, que não esteja visível aquilo que eles não conseguem e se se conseguir fazer um trabalho artístico com qualidade pode certamente favorecer a inclusão.

3- Como se envolvem as crianças/ jovens à prática de atividades de expressão dramática?

O grupo é aberto, nós não obrigamos ninguém a praticar atividades de expressão dramática, todos podem experimentar, às vezes participam com um pequeno papel e eles próprios fazem uma análise. Considero importante que eles tenham conhecimento de espetáculos teatrais e outras práticas de expressão dramática para que se sintam mais motivados.

Apêndice V- Grelha de análise das entrevistas

Grelha da Análise de conteúdo das Entrevistas

DOMINIO: Expressão Dramática na escola					
	Subcategoria	Ent.	Unidades de Registo	Freq	
Práticas de Expressão Dramática	Expressão com o corpo	E1	“...expressão corporal.. “...exercícios de imitação”	2	
		E2	“...utilizamos muito a expressão corporal ...”	1	
	Expressão com objetos	E1	“...representação teatral” “...teatro de fantoches...” “...sombras chinesas...” “...contam histórias com adereços...”	4	
		E2	“...com maior frequência o teatro dito normal. “...também temos utilizado sombras...”	2	
	Mistura de práticas	E1	“...às vezes utilizamos uma mistura se práticas...”	1	
		E2	“...às vezes uma mistura de várias práticas.”	1	
	Materiais utilizados	Objetos de uso corrente	E1	“...roupas velhas...” “...bonecos...”	2
			E2	“...chapéus...” “...malas...” “...lenços...” “...vassouras ...” “...bolas...”	5
Objetos frequentes nas representações		E1	“...fantoches, marionetas...” “...instrumentos musicais...” “...pinturas...” “...cabeleiras.”	4	
		E2	“...arcos, “...	1	
Improvisado		E1	“...também improvisamos materiais.”	1	
		E2	“...Improvisamos materiais e utilizamos os de uso recorrente que eles depois transformam noutras coisas.”	1	

Domínio: Expressão Dramática na escola				
Categoria	Subcategoria	Part	Unidades de registo	Fre
Relações entre os pares	Entreajuda	E1	“...é uma relação de entreajuda...” “...as crianças/jovens ditas normais tentam ajudar e encorajar aqueles que dela necessitem.”	2
		E2	“...a relação é de entreajuda...” ...eles percebem que para tudo funcionar bem o grupo deve estar unido.”	2
	Reconhecimento das capacidades	E1	“...As crianças/jovens podem constatar que as crianças com NEE podem fazer maravilhas.”	1
	Socialização	E1	“...torna-os (todos) mais extrovertidas.”	1

DOMINIO: Exercício da Expressão dramática pelo aluno com DID					
Categoria	Subcategoria	Part.	Unidades de Registo	Freq.	
Competências trabalhadas	Sensório- motoras	E1	“...Contribui também para o desenvolvimento das capacidades cognitivas e sensoriais.”	1	
		E2	“...Desenvolve as suas capacidades ao nível sensório-motor.”	1	
	Cognitivas	Memorização	E1	“...aos que conseguem ler, damos-lhe o texto eles estudam e reproduzem-no com a nossa ajuda.” “...através da repetição eles acabam por memorizar o que vão dizer ou fazer.”	2
			E2	“...eles acabam por decorar o texto pela repetição dessa improvisação que eles próprios construíram a partir de uma ideia.”	1
		Noção do tempo	E1	“...temos de ter em conta o ritmo e capacidade de cada criança para estipular o tempo de representação de cada um...”	1
			E2	“...quando acaba a cena dos outros eles sabem que é a vez deles.”	1
		Mobilização da atenção	E1	“...trabalha-se muito a atenção” ... a concentração.	2
			E2	“...trabalha-se muito a atenção” ...concentração...” ...tudo isso requer portanto muita atenção à volta deles.”	3
		Comunicação	E1	“...expressão corporal...” “...utilização do jogo simbólico...” “...expressão linguística...” “...através da Expressão Dramática a criança/jovem aprende também a expressar os seus sentimentos.”	4
			E2	“...expressão corporal...”	1

		Criatividade	E1	“...desenvolve a criatividade...” “...damos-lhe uma ajuda, uma ideia, e eles aplicam-na.”	2
			E2	“...damos-lhe uma ideia e eles entram nessa ideia...” “... transformam essa ideia no seu próprio texto...” “...para depois improvisarem...”	3
	Relacionais	Intra	E1	“...A Expressão Dramática promove competências de autonomia pessoal “...ajuda-os a construir a sua personalidade...” “...ajuda-os na sua maneira de enfrentar o mundo e a vida. “...a Expressão Dramática promove a autoestima, “...a confiança.” (promove) a socialização e a autonomia	6
			E2	“...a Expressão Dramática promove competências de autonomia pessoal.. “...a Expressão Dramática favorece a autoestima. “...ao irem ao palco ganham essa autoconfiança, o que é ótimo. “...ao apresentarem o trabalho realizado acabam por ganhar alguma auto confiança.”	4
		Inter	E1	...(promove a autonomia) ... social...” “...aprendem a relacionar-se uns com os outros.”	2
			E2	...(promove a autonomia)social...” “...saímos várias vezes para fazer representações teatrais dando-lhes a conhecer o mundo do teatro e de outros ambientes...” “...eles percebem que para tudo funcionar bem o grupo deve estar unido...”	3

DOMINIO: Exercício da Expressão dramática pelo aluno com DID					
Categoria	Subcategoria		Part.	Unidades de Registo	Freq.
Dificuldades sentidas pelas crianças/jovens	Cognitivas	Mobilização da atenção	E1	sobretudo a atenção, a concentração.	1
			E2	“... são sobretudo a atenção e a concentração...” “... para alguns estar em cena cinco minutos requer um esforço muito grande ...” “...têm de estar muito atentos a tudo o que se está a passar.”	3
		Compreensão da sequência lógica	E2	”...para alguns é difícil perceber a sequência da narrativa...” “...perceberem que aquilo tem uma lógica.”	2
		Memorização	E1	“...e a memorização”	1
	E2		“...memorização mesmo que não seja o texto em si,” “...eles têm de saber quando entram, quando saem, (têm de memorizar) elementos da peça que muitas vezes são uma deixa para eles.”	2	
	Psicológicas	Fadiga	E1	Nas representações teatrais é sem dúvida os ensaios porque têm de repetir muitas vezes as cenas e isso cansa-os	1
			E2	“... Os ensaios é outra das dificuldades porque requer muita repetição...” “...aborrecem-se muito de repetir.” “...cansam-se.”	3
		Exposição face ao outro	E1	“... Há crianças que inicialmente revelam algum receio dada a sua baixa autoestima.”	1
			E2	“...a exposição ao publico...” “...alguns não são muito confiantes”	2
		Motivação	E2	... requer alguma motivação...”	1

DOMINIO: Os técnicos e o exercício da Expressão dramática pelo aluno com DID					
Categoria	Subcategoria	Part	Unidades de Registo	Freq	
Dados profissionais	Profissão	E1	Sou Coordenadora e professora de Educação Especial.		
		E2	-Sou Diretora Técnica Do Centro de Atividades Ocupacionais - e Psicóloga		
	Tempo de serviço	E1	-Iniciei a minha atividade há 30 anos.		
		E2	-Iniciei a minha atividade em fevereiro de 1998		
	Prática em expressão	E1	-14 anos na Cercidiana utilizei muito a expressão Dramática como recurso educativo no processo de ensino/ aprendizagem -No agrupamento, também tenho utilizado esta metodologia.		
		E2	Em 2005, portanto há 6 anos.		
	Habilitações	E1	Licenciatura no 1º ciclo.		
		E2	Licenciatura em Psicologia		
	Constrangimentos Encontrados	Limitações Cognitivas dos alunos	E1	“... a atenção...” “...a concentração...” “...a memorização.” “...nas representações teatrais é sem dúvida os ensaios.”	4
			E2	“...a atenção...” “...a concentração.” “...Eles têm muita dificuldade, ... 1	6

			<p>ou 2 conseguem memorizar os textos por si próprios.”</p> <p>“...temos de nos adaptar ao ritmo das capacidades deles.”</p> <p>“...Eles têm muita dificuldade...”</p> <p>“...nunca podemos trabalhar uma ideia já muito pré-definida...”</p>	
Estratégias utilizadas	Técnicas de motivação	E1	“...damos-lhe uma ajuda, uma ideia e eles aplicam-na.”	1
		E2	<p>“...já sabemos que tipo de trabalho os motiva mais e o que não lhes interessa...”</p> <p>“...trabalhamos histórias que eles gostam sem utilizar elementos simbólicos.”</p> <p>“...Considero importante que eles tenham conhecimento de espetáculos teatrais e outras práticas de expressão dramática para que se sintam mais motivados.”</p>	3
	Técnica de Texto criativo	E1	<p>“...é importante que os alunos demonstrem interesse pelas atividades propostas.”</p> <p>“...os que não conseguem memorizar os textos damos-lhe uma ideia, uma ajuda e eles aplicam-na.”</p>	2

		E2	<p>“...outros não lhes damos o texto para memorizarem...damos uma ideia...”</p> <p>“...dentro da improvisação vamos escolhendo o que fica, dizemos-lhe isso está bom, da próxima vez repete isso que fizeste...”</p>	2
	Recurso à expressão Corporal	E2	<p>,(a expressão corporal é) muitas vezes como alternativa a um teatro que tinham de decorar textos</p>	1
	Encadeamento cénico	E1	<p>“...temos de ter em atenção as competências, ritmo e esforço de cada um e saber adequar e respeitar.”</p> <p>“...selecionar as tarefas de cada um, tendo em conta as competências de cada criança/jovem para que se torne visível aquilo que cada criança/jovem com NEE consegue fazer e não o contrário.”</p>	2
		E2	<p>“...ensinamos-lhe truques, por exemplo se ele se distrair puxa-lhe o braço, ou olhas para ele.”</p> <p>“...as capacidades do grupo com quem estamos a trabalhar, isso é que nos dirige a escolher as técnicas que vamos utilizar.”</p>	2

Estratégias utilizadas	Tempo de ensaio	E1	<p>“...Os ensaios duram aproximadamente noventa minutos.”</p> <p>“...temos de ter em conta o ritmo e capacidade de cada criança para estipular o tempo de representação de cada um.”</p>	2
		E2	<p>-uma vez por semana cerca de hora e meia a duas horas.</p> <p>-Na altura da representação trabalhamos todos os dias durante duas semanas para reforçar, memorizarem não só os textos mas toda a dinâmica da peça.</p>	2
Ganhos verificados	Envolvimento	E1	<p>“...os alunos envolvem-se favoravelmente demonstrando alegria, motivação, desinibição e espírito de entreajuda.”</p> <p>“...ajuda-as a fortalecer a autoestima.”</p> <p>“...a confiança...”</p>	2
		E2	<p>“...eles aprendem a relacionar-se com os outros.”</p> <p>“...a ajudarem-se uns aos outros”</p> <p>“...apercebem-se que para que as coisas funcionem todo o grupo deve estar unido”</p>	3
	Inclusão	E1	<p>“...o favorecimento da inclusão porque conseguem fazer coisas tal como os outros meninos e isso pode ser visto por todos.”</p> <p>“...as outras crianças conseguem</p>	2

			ver as maravilhas que as crianças consideradas diferentes conseguem fazer.”	
		E2	<p>“...a Expressão Dramática pode favorecer a inclusão de crianças/jovens com dificuldade intelectual”</p> <p>“...se se conseguir fazer um trabalho artístico com qualidade pode certamente favorecer a inclusão.”</p>	2
Participantes		E2	<p>“... O grupo é aberto, nós não obrigamos ninguém a praticar atividades de expressão dramática,</p> <p>- ...todos podem experimentar.”</p>	2

Apêndice VI- Grelha de observação da peça de teatro “Romeu e Julieta”

VI -Festival das Expressões- Garcia de Resende- Évora

Peça de Teatro “Romeu e Julieta”- 12 de Outubro pelas 21h30m

<u>Comportamentos esperados</u>	<u>Comportamentos observados</u>
<p>OLIVEIRA (2003) considera que a Expressão dramática propicia estímulos de linguagem, capacidade de adaptação a situações, observação, concentração, socialização, ritmo, equilíbrio, coordenação, definição de movimentos, orientação espacial, capacidade de lidar com a fantasia e o real.</p>	<p>Verificou-se tal como nos diz OLIVEIRA (2003) que a Expressão Dramática é importante no desenvolvimento da linguagem oral, uma vez que se verificou um certo esforço por parte de alguns jovens para falar de forma clara e perceptível.</p> <p>Comunicaram através da linguagem corporal e verbal, construindo diversas situações.</p> <p>Houve um certo controlo e esforço de algumas posturas corporais, por parte de alguns jovens, todavia foram realizadas com sucesso.</p> <p>No que concerne a orientação espacial, todos conseguiram aproveitar o espaço que lhes era destinado, da melhor forma, havendo também uma certa criatividade na expressão pelos movimentos.</p> <p>Importante será também dizer que todos estiveram atentos e concentrados verificando-se espírito de equipa.</p> <p>O texto foi adaptado aos nossos dias, utilizando-se uma linguagem corrente e da gíria juvenil, usavam roupa adequada ao contexto da peça: bonés e roupa juvenil.</p> <p>Relativamente à socialização, a interação com os outros, a possibilidade de exprimirem os seus sentimentos, proporcionou-lhes a possibilidade de afirmação e aceitação da cultura onde foram</p>

	socializados, evidenciando as suas competências.
Figueira (2002) defende como prioridade educativa o desenvolvimento das capacidades relacionadas com a autoexpressão, autocontrolo, comunicação, domínio das frustrações e motivações, capacidade em tomar decisões e resolver problemas.	<p>Verificou-se que o tempo de contracenar não foi igual para todos, teve-se em conta as capacidades e autocontrolo de cada um.</p> <p>Houve um certo controlo de posturas corporais por parte de alguns jovens.</p> <p>No entanto, é de salientar que foi tudo muito bem estruturado e pensado para que destacassem as competências e potencialidades de cada personagem.</p> <p>Houve uma adaptação do texto aos nossos dias.</p>
Segundo JANGER (s/data), o facto da Expressão Dramática promover atividades em grupo vai conseqüentemente promover a comunicação. e a interação entre os vários elementos desse mesmo grupo.	Houve sem dúvida comunicação e interação entre os vários elementos do grupo pela forma como contracenaram, resultando numa boa representação.
BARRETT (1981) defende que a expressão Dramática é uma atividade natural que exercita e desenvolve todos os aspetos da personalidade do indivíduo. Ajuda a criança/jovem a conhecer-se, a conhecer o meio circundante e a conhecer os outros.	<p>Os jovens puderam constatar as suas capacidades, mostraram ter aprendido a exprimir sentimentos, verificaram-se também atitudes de respeito por si e pelos outros, ajudando-se mutuamente.</p> <p>Um jovem participou na representação deslocando-se de cadeira de rodas, sendo ajudado pelos colegas.</p> <p>O tempo de atuação não foi igual para todos.</p>

<p>BROUGÈRE (1998) refere que as práticas de Expressão Dramática contribuem para o desenvolvimento dos alunos em diversas áreas como: a criatividade, raciocínio, cognição, identidade dos alunos que estarão sendo trabalhadas e que se revelam importantes para a formação de futuros cidadãos da sociedade.</p> <p>Segundo Neto (1997), a educação artística exige não só a cabeça, mas o corpo no seu todo, contribuindo desta forma para o desenvolvimento integral do indivíduo.</p>	<p>Verificou-se criatividade nos movimentos e ações, percebeu-se o potencial criativo de cada um, proporcionando uma boa atuação.</p> <p>Constatou-se a alegria em representar, confiança em si, a certeza que estavam a fazer um bom espetáculo.</p> <p>O corpo no seu todo, foi muito bem explorado para exprimir ideias, sentimentos e desejos, servindo muitas vezes também, como um meio de comunicação.</p>
<p>A percepção preconceituosa da deficiência e a forma como lidar com os seus portadores, segundo Ferreira (1998) é produto da desinformação.</p>	<p>Constatou-se que o auditório não estava preenchido, o que é de lamentar porque seria importante que todos tomássemos Consciência que ser diferente não implica inaptidão. Assim, estou também de acordo com o autor quando refere que isso é “produto da desinformação”.</p>

Apêndice VII- Análise da Grelha de Observação da peça de teatro: “Romeu e Julieta”

Categoria	Subcategoria		Unidades de Registo	Freq.
Competências trabalhadas	Cognitivas	Comunicação	<p>-O corpo no seu todo, foi muito bem explorado para exprimir ideias, sentimentos e desejos, servindo como um meio de comunicação</p> <p>-Exprimiram-se ideias, sentimentos e desejos através do corpo.</p> <p>-Comunicaram através da linguagem corporal.</p>	3
		Mobilização da atenção	<p>-Todos estiveram atentos e concentrados verificando-se espírito de equipa.</p> <p>-Todos conseguiram controlar o seu desempenho no espaço que lhes era destinado.</p>	2
		Noção do tempo	<p>- O encadeamento das cenas mostrava que estavam conscientes do seu tempo de atuação.</p> <p>- O tempo de atuação não foi igual para todos.</p>	2
		Criatividade	<p>-Verificou-se criatividade nos movimentos, ações e gestos;</p>	1

		Expressão verbal	<p>- (comunicação) verbal (construindo diversas situações</p> <p>- Percebeu-se um certo esforço por parte de alguns jovens para falar de forma clara e perceptível.</p>	2
	Relacionais	Intra	<p>-A satisfação dos jovens face aos aplausos mostrou que se certificaram das suas capacidades,</p> <p>-mostraram ter aprendido a exprimir sentimentos,</p> <p>-verificaram-se também atitudes de respeito por si.</p> <p>-Constatou-se a alegria em representar,</p> <p>-confiança em si.</p> <p>-proporcionou-lhes a possibilidade de afirmação e aceitação.</p>	6
	relacionais	Inter	<p>-A interação com os outros permitiu-lhes expressarem os seus sentimentos</p> <p>-Houve sem dúvida comunicação e interação entre os vários elementos do grupo pela forma como contracenaram.</p> <p>-Verificou-se também, atitudes de respeito uns pelos outros, ajudando-se mutuamente.</p> <p>-Um jovem participou na representação deslocando-se de cadeira de rodas, sendo ajudado pelos colegas.</p>	4

Categoria	Subcategoria	Unidades de Registo	Freq.
Estratégias utilizadas pelos técnicos da instituição Cercidiana	Técnicas de motivação	-O texto foi adaptado aos nossos dias. -Recurso à expressão verbal de uso corrente e da gíria juvenil.	2
	Adequação do tempo	-O tempo de atuação não foi igual para todos, teve-se em conta as capacidades e autocontrolo de cada um.	1
	Técnica de Texto criativo	-Verificou-se criatividade na adaptação do texto, nos movimentos e nas ações. -Adequação da linguagem ao grupo juvenil.	2
	Encadeamento cénico	-Foi tudo muito bem estruturado e pensado para que se destacassem as competências e potencialidades de cada jovem. -Usaram roupa adequada ao contexto da peça: bonés e roupa juvenil	2
	Inclusão na sociedade	- O aplauso geral com todo o público de pé mostrou a possibilidade da sua inclusão social. -Resultou uma boa representação.	2
Participantes	-Clientes e Técnicos da Instituição Cercidiana		

Apêndice VIII – Grelha de observação naturalista a uma aula “Jogos de mímica”

<p><u>Grelha de dados de Observação Naturalista tendo por base as referências teóricas</u></p> <p>Observação efetuada na sala de Unidade de Apoio à Multideficiência da Escola E.B 2,3 André de Resende</p> <p>Dia: 30 de Setembro de 2011 Duração: 45m</p> <p>Sumário: Partes constituintes da casa.</p>	<p>Na sala estavam cinco alunos com DID e a docente de Educação Especial.</p> <p>A Docente começou por fazer um exercício de respiração abdominal e diafragmática para os ajudar a sentir mais confortáveis a nível físico e vocal.</p> <p>Posteriormente, a Docente estabeleceu um diálogo com os alunos sobre os espaços interiores da casa (quarto, cozinha, casa de banho e sala) passando para ações em cada uma delas. Todos os alunos participaram.</p> <p>De seguida, a Docente pediu que cada um pensasse e escolhesse um espaço da casa e mimasse uma ação efetuada nesse local.</p> <p>Cada aluno, com a ajuda da Professora, apresentou uma ação, através da mímica para que os restantes colegas adivinhassem a ação e o espaço da casa.</p> <p>Os alunos demonstraram interesse na atividade, no entanto uma aluna mostrou-se inibida na sua apresentação.</p> <p>A atividade culminou com a confeção de um bolo de iogurte, (ação que foi falada por alguns alunos quando se referiram à cozinha) confeccionado pela Docente e alunos.</p>
--	---

Perspetiva de alguns autores	Observações
<p>Vieira e Pereira (2003) referem que é necessário optar por aprendizagens que lhes sejam realmente úteis e significativas ao longo da vida.</p>	<p>A Docente falou sobre as partes interiores da casa (cozinha, quarto, sala e casa de banho) terminando a atividade pretendida com a confeção de um bolo de iogurte. Foi assim, de encontro com o referido pelos autores.</p>
<p>Segundo Lacerda (2002) as aprendizagens académicas devem ser pensadas numa perspetiva positiva e significativa a partir de interesses/vivências da criança/ jovem, para que esta se sinta motivada para aprender.</p>	<p>Durante a atividade os alunos revelaram interesse, alegria, uma aluna mostrou -se inibida no desenrolar da atividade, no entanto após terminar a sua apresentação mostrou alguma satisfação por ter conseguido.</p>
<p>Vieira e Pereira (2003) consideram também que o aluno deve aprender o que efetivamente necessita de utilizar no seu dia-a-dia.</p>	<p>Todos os alunos pensaram e disseram o que faziam dentro de cada espaço da casa antes de passarem à ação.</p>
<p>Robinson (1982) considera que o potencial de criativo de cada um deve ser estimulado e desenvolvido de forma a proporcionar atitudes de participação ativa e inovadora face às necessidades de cada um.</p>	<p>A Professora estabeleceu um diálogo com os alunos levando-os a refletir e dizer o que se pode fazer dentro de cada espaço interior da casa, levando os alunos a participar.</p>
<p>Barrett e Landrier (1991) defendem que através das atividades artísticas se proporciona a comunicação e a expressão, assumindo o corpo um papel preponderante.</p>	<p>Durante a atividade constatei que os jogos de mímica permitem desenvolver a expressão corporal, a imaginação e a criatividade. Para além de tudo é extremamente lúdico. Nos jogos de mímica apesar de estarem em silêncio, a expressão corporal e facial deles foi um ato de comunicação.</p>

<p>Segundo Lopes (2001) as práticas de Expressão Dramática proporcionam aos alunos o desenvolvimento de componentes tão importantes como: a autonomia, linguagem, autoconfiança, leitura e relação com os outros.</p>	<p>Esta prática de expressão Dramática- Jogos de mímica permitiu que cada aluno expressasse à sua maneira uma ação efetuada num espaço interior da casa. Utilizaram a linguagem verbal no diálogo com a professora e a linguagem não-verbal nos jogos de mímica.</p> <p>Houve uma relação positiva e saudável entre todos os alunos e professora.</p>
<p>De acordo com Lacerda (2000) as tarefas mais complicadas devem ser decompostas em pequenas tarefas e trabalhadas passo a passo, tornando-as mais positivas e acessíveis.</p>	<p>A Professora começou por um exercício de respiração para se sentirem mais confortáveis a nível físico e vocal.</p> <p>Posteriormente, estabeleceu com os alunos um diálogo sobre as partes interiores da casa e o que podiam fazer em cada espaço.</p> <p>De seguida, cada aluno pôde com a ajuda da professora mimar uma ação praticada num dos espaços da casa enquanto os restantes alunos tentavam adivinhar.</p> <p>Quando todos terminaram o exercício fizeram um bolo de iogurte, ação que foi falada por alguns alunos, quando falavam das ações praticadas na cozinha.</p>

<p>Pereira (1996) diz-nos devem ser dadas oportunidades à criança/ jovem com Dificuldade Intelectual para fazer as coisas sozinho, estimulando-a a desenvolver as suas capacidades e aumentar a sua autoconfiança e autoestima.</p>	<p>Cada aluno demonstrou uma ação praticada num dos espaços da casa, promovendo assim o desenvolvimento da criatividade. Esta atividade entusiasmou-os bastante.</p> <p>Todos conseguiram à sua maneira desenvolver a atividade podendo deste modo aumentar-lhes a autoestima e confiança.</p>
---	--

Observação: No decorrer da atividade houve cooperação, comunicação e respeito pelo exercício de ouvir e respeitar o outro.

Apêndice IX - Análise da Grelha de Observação da aula “Jogos de mímica”

Jogos de Mímica

Categoria	Subcategoria	Unidades de Registo	Freq.
Prática de Expressão Dramática utilizada	Jogos de Mímica	- A Docente pediu que cada aluno pensasse e escolhesse um espaço interior de casa e mimasse uma ação. -Cada aluno à sua maneira expressou através da mímica uma ação	2
Competências trabalhadas	Cognitivas	Comunicação - Os alunos utilizaram o corpo para se exprimir. -A expressão corporal e facial deles foi um ato de comunicação. -Utilizaram a linguagem verbal e não verbal nos jogos de mímica.	3
		Mobilização da atenção -Todos estiveram atentos.	1
		Envolvimento dos alunos nesta atividade -Os alunos revelaram interesse e alegria na atividade. -Esta atividade entusiasmou-os bastante. -Todos os alunos participaram.	3

		Criatividade	<p>-Cada aluno, com a ajuda da Professora, apresentou uma ação praticada num dos espaços da casa.</p> <p>-Todos os alunos conseguiram à sua maneira desenvolver a atividade.</p> <p>-Cada aluno apresentou uma ação para que os colegas adivinhassem.</p>	3
	Relacionais	Intra	-Os alunos demonstraram satisfação pelo seu desempenho.	1
	Relacionais	Inter	<p>-Houve uma relação positiva e saudável entre todos os alunos e Professora.</p> <p>-Todos os alunos participaram.</p> <p>-Todos os alunos pensaram e disseram o que faziam dentro de cada espaço da casa.</p> <p>-No decorrer da atividade houve cooperação, comunicação e respeito pelo exercício de ouvir e respeitar o outro.</p>	4

Categoria	Subcategoria	Unidades de Registo	Freq.
Constrangimentos Encontrados	Limitações Por parte de alguns alunos	- Uma aluna mostrou-se inibida na sua apresentação.	1
Estratégias utilizadas	Técnicas de motivação	- A Docente começou por fazer um exercício de respiração abdominal e diafragmática para os ajudar a sentir mais confortáveis, a nível vocal e físico. -A Professora estabeleceu um diálogo com os alunos levando-os a refletir e a dizer o que faziam dentro de cada espaço da casa. -No final da atividade confeccionaram um bolo de iogurte.	3
	Técnica de Texto criativo	-Verificou-se criatividade nos movimentos e nas ações. -A Professora estabeleceu um diálogo com os alunos levando-os a refletir e a participar.	2
Ganhos verificados	Comportamento mais adequado	-Estabeleceu-se uma relação positiva e saudável entre todos os Alunos e a Professora.	1
Participantes		- Cinco Alunos da Unidade de apoio à Multideficiência e a Professora de Educação especial.	

Apêndice X- Grelha de observação naturalista da aula “Dramatização de uma fábula”

<p><u>Grelha de dados de Observação Naturalista tendo por base as referências teóricas</u></p> <p>Observação efetuada na sala de Unidade de Apoio à Multideficiência da Escola E.B 2,3 André de Resende</p> <p>Dia: 15 de Outubro de 2011 Duração: 30m</p> <p>Sumário: Dramatização da Fábula “Quatro Bons Amigos” A Amizade</p>	<p>A Docente contou a fábula “Quatro Bons Amigos” utilizando fantoches.</p> <p>Os alunos mostraram-se atentos e motivados.</p> <p>De seguida a Docente fez perguntas simples aos alunos sobre a história dando especial relevo às personagens.</p> <p>Falou-se sobre os valores da amizade, sobre o respeito pelas ideias e opiniões dos outros e das qualidades apreciadas nos amigos.</p> <p>Esta atividade terminou com um desenho das personagens da história.</p>
---	--

<u>Perspetiva de alguns autores</u>	<u>Observações</u>
<p>BARRETT (1981) defende que a Expressão Dramática pode favorecer a aprendizagem.</p>	<p>Na observação efetuada pôde-se constatar que a Expressão Dramática pode favorecer a aprendizagem uma vez que nesta atividade os alunos mostraram atenção e gosto pela história “Quatro bons amigos”.</p> <p>Nesta atividade trabalhou-se a área de Língua Portuguesa, EVT e Formação Cívica.</p>
<p>BARRETT (1981) refere também que a Expressão dramática pode ser igualmente utilizada para despertar as realidades humanas e sociais.</p>	<p>Nesta atividade a Docente fez perguntas simples e diretas aos alunos sobre a história, sobre as personagens, falaram sobre a amizade, sobre as qualidades apreciadas nos amigos e sobre o respeito pelas ideias e opiniões dos outros, tentando tal como nos diz Barret (1981) despertá-los para as realidades humanas e sociais.</p>
<p>BARRETT (1981) a Expressão Dramática ajuda a criança/jovem a conhecer-se, a conhecer o mundo circundante e a conhecer os outros.</p>	<p>A dramatização desta história ajudou-os a conhecer um pouco o mundo circundante e a conhecer os outros.</p>
<p>Segundo LACERDA (2000) as aprendizagens académicas devem partir de interesses e vivências da criança/jovem para que esta se sinta motivada e com predisposição para aprender.</p>	<p>A Professora partiu de um dos interesses dos alunos, os animais, para que se sentissem motivados e atentos à história e a partir daí predispostos para aprender.</p>

Apêndice XI - Análise da Grelha de Observação a uma aula na Unidade de Apoio à Multideficiência

Dramatização de uma Fábula “ Quatro bons Amigos”

Categoria	Subcategoria		Unidades de Registo	Freq.
Prática de Expressão Dramática utilizada	Dramatização de uma fábula com fantoches		- A Docente dramatizou a fábula “Quatro bons Amigos” com recurso a fantoches utilizando diferentes entoações de voz.	1
Competências trabalhadas	Cognitivas	Mobilização da	-Os alunos mostraram-se atentos e motivados.	1
	Pedagógicas	Interdisciplinaridade	- A Dramatização da história ajudou-os a conhecer um pouco o mundo circundante e a conhecer os outros. (Formação Cívica). -A Professora fez perguntas simples e diretas sobre a história, sobre as personagens- Língua Portuguesa Esta atividade terminou com um desenho sobre a história- E.V.T	
	Pessoais	Intra	-Os alunos falaram sobre a amizade, sobre as qualidades apreciadas nos amigos.	1
		Inter	-Todos os alunos participaram, respeitando as ideias e opiniões dos outros.	1

Estratégias utilizadas pela Docente de Educação Especial

Categoria	Subcategoria	Unidades de Registo	Freq.
Estratégias utilizadas	Técnicas de motivação	<p>- A Docente partiu de um dos interesses dos alunos, os animais, para que se sentissem motivados, atentos e predispostos para aprender.-</p> <p>-A Professora fez perguntas simples aos alunos sobre a história dando especial relevo às personagens.</p>	2
	Técnica de Texto criativo	-A Professora utilizou fantoches para contar a história.	1
Participantes		- Cinco Alunos da Unidade de apoio à Multideficiência e a Professora de Educação especial.	

Apêndice XII

Registo das conversas informais

Foi referido pela Coordenadora de Educação Especial que foram desenvolvidos vários projetos em parceria com a Cercidiana com o objetivo de consciencializar e fomentar a prática artística para a inclusão de pessoas com deficiência e/ou incapacidade.

Alguns desses projetos e fotografias foram-me facultados, estando anexados a este trabalho. Há também a realçar que algumas peças de teatro foram apresentadas no auditório da Direção Regional de Educação

A Coordenadora de Educação Especial referiu que na Unidade de Apoio à Multideficiência, todas as semanas, são trabalhadas atividades de expressão dramática em articulação com as áreas de Língua Portuguesa e EVT com o objetivo de desenvolver competências físicas, cognitivas, estéticas, pessoais e relacionais para que as crianças/jovens possam sozinhas ou em grupo inventar ou transformar aquilo que as rodeia, com sentido crítico e positivo. Tendo também a finalidade de trabalhar a atenção e a concentração.

Os espaços definidos para a realização destas práticas são as próprias salas de aula, a biblioteca e o polivalente

Importante será dizer que estes alunos estão incluídos num grupo/ turma participam nas atividades que lhes são propostas embora sejam diferenciadas pedagogicamente e adaptadas ao seu ritmo.

Frequentam a Unidade de Apoio à Multideficiência dadas as suas problemáticas, beneficiando de um ensino mais individualizado visando um reforço das aprendizagens.

É também na Unidade que estes alunos têm o Apoio dos Técnicos Especializados.

É de salientar também que existe articulação entre os professores titulares de turma, os Professores de Educação Especial bem como a Unidade de Apoio à Multideficiência.

Retirámos também informações pertinentes para o estudo em causa, acerca do percurso escolar de cinco alunos que frequentam a Unidade de Apoio à Multideficiência e que estão incluídos nas turmas regulares pelo que passamos a apresenta-las.

O Aluno A com Trissomia 21 tem apresentado ao longo do seu percurso escolar grandes dificuldades na aquisição de conteúdos, em concentrar a sua atenção e levar a cabo uma única tarefa.

Apresenta também dificuldades na articulação das palavras, sendo por isso acompanhado pela Terapeuta da fala.

Benefícios através da Expressão Dramática para um aluno com Trissomia 21

Em relação a este aluno a docente de Educação Especial referiu que este aluno mostra muito entusiasmo nas atividades de Expressão Dramática, interage bem com os colegas e professores.

Nas representações teatrais tem necessidade de repetir muito as cenas em que vai atuar e algumas dificuldades em mudar de cena.

Quando gosta de determinada tarefa, centra-se nela e fá-la com sucesso.

Relativamente à Aluna B com DID, foi-nos dito que a aluna revela dificuldades na compreensão e aquisição das aprendizagens, necessitando de um apoio constante na realização das suas atividades curriculares.

Ao longo do seu percurso escolar verificou-se sempre distúrbios emocionais, teve sempre tendência a criar alguns conflitos com os colegas manifestando dificuldades em estabelecer relação com os pares, mostrando-se sempre defensiva. Ao nível da linguagem, expressa-se de forma pouco confiante. Quando se expressa e não o faz corretamente, reage de forma agressiva aos comentários dos colegas.

Benefícios através da Expressão Dramática para aluna com DID, bem como distúrbios emocionais/perturbações do comportamento

A Docente de Educação Especial relatou que através das práticas de Expressão Dramática a aluna tem tido progressos nas relações com os colegas e comunidade escolar. Era uma aluna conflituosa quer com os colegas, quer com os professores mas já se conseguem verificar algumas melhorias, aprendeu que para que as práticas funcionem o grupo deve estar unido. O principal benefício da Expressão Dramática verificado nesta aluna foi na área da socialização pois está a aprender a lidar e respeitar os colegas e toda a comunidade escolar.

Quanto à Aluna C com Síndrome Cardio Facio Cutâneo foi-nos declarado que a aluna, apresenta limitações que interferem no seu processo de desenvolvimento e aprendizagem, bem como a nível pessoal, social e na autonomia.

Os seus períodos de atenção são curtos, dispersando-se com muita facilidade. É necessário repetir e variar a atividade muitas vezes.

Benefícios através da Expressão Dramática para a aluna com Síndrome Cardio

Facio Cutâneo

A Docente de Educação Especial proferiu que a aluna em questão tem feito alguns progressos na área da Socialização uma vez que participa em atividades de pequeno e grande grupo, imita ações dos adultos, adquiriu algumas regras sociais e estabeleceu relações de amizade entre os seus pares procurando-os e chamando alguns dos seus pares.

No que concerne o **Aluno D** foi-nos referido que o aluno revela dificuldades de aprendizagem muito acentuadas em todas as áreas, especialmente naquelas que exigem mais processamento cognitivo. Sabe ler com alguma dificuldade e comunica de forma inibida mas a sua comunicação é perceptível.

Benefícios do Aluno D através da Expressão Dramática

A Docente de Educação Especial referiu que o aluno tem verificado melhorias na sua autoestima uma vez que é um aluno introvertido, dadas as suas dificuldades de aprendizagem. Através da prática de Expressão Dramática os seus colegas de turma tem constatado que o Aluno, que eles consideram diferente, também consegue dentro das suas competências fazer o mesmo que eles. Isso favorece a autoestima do aluno e a relação com os colegas.

Quanto ao Aluno E com DID foi-nos declarado que este revela dificuldades graves na aquisição de conceitos, na aprendizagem da leitura e escrita, no reconhecimento de números, sinais aritméticos e símbolos e em concentrar a atenção.

Foi-nos também dito que ao longo do seu percurso escolar o aluno apresentou sempre alterações comportamentais, sendo por vezes muito agressivo com os pares e adultos.

Benefícios através da Expressão Dramática para o Aluno com DID

No que concerne o Aluno E, a Docente referiu que o aluno evidenciou algumas melhorias na área da socialização, está mais calmo e consegue exprimir melhor os seus sentimentos. Verificou-se também algumas melhorias na atenção/ concentração tentando-se que o aluno termine a tarefa que lhe é solicitada. As práticas de Expressão Dramática servem-lhe também como motivação e suporte das outras áreas curriculares.



A DESCRIÇÃO DO PROJECTO

1. Fundamentação

A construção de uma Escola Democrática Inclusiva é um objectivo que se quer subjacente a toda a intervenção educativa.

“No quadro da equidade educativa, o sistema e as práticas educativas devem assegurar a gestão da diversidade da qual decorre diferentes tipos de estratégias que permitam responder às necessidades educativas dos alunos. Deste modo, a escola inclusiva pressupõe individualização e personalização das estratégias educativas, enquanto método de prossecução do objectivo de promover competências universais que permitam a autonomia e o acesso à condução plena da cidadania por parte de todos.” (Decreto-Lei nº3/2008, de 7 de Janeiro).

Como educadores, devemos passar a mensagem da importância de um mundo no qual **todos tenham a oportunidade de aceder à educação** e adquirir valores que fomentem práticas sociais, económicas e políticas contribuindo para um futuro que compatibilize as necessidades humanas com o uso sustentável dos recursos.

O respeito pelo Ambiente é um dever de cidadania.

2. OBJECTIVOS DO PROJECTO

2.1. Objectivos Gerais

- Promover a formação de cidadãos conscientes, intervenientes numa sociedade democrática e com preocupações sócio-económicas e ambientais.
- Promover a consciencialização dos valores inerentes ao Desenvolvimento Sustentável através de estratégias diversificadas de aprendizagem, com vista a fomentar as transformações necessárias para construir uma sociedade mais sustentável e justa para todos.
- Valorizar a função fundamental que a educação e a aprendizagem desempenham na procura comum do Desenvolvimento Sustentável.
- Participar na melhoria da qualidade do ensino e da aprendizagem no domínio da Educação para o Desenvolvimento Sustentável.
- Desenvolver práticas inclusivas.
- Consciencializar a comunidade para a inclusão de pessoas com deficiência e/ou incapacidade.
- Envolver as famílias no projecto de vida das crianças e jovens com necessidades educativas especiais.

2.2. Objectivos Específicos

Fomentar a prática artística como vector de promoção da inclusão dos alunos com necessidades educativas especiais;

Adquirir laços afectivos com o texto e o acto de ler, como vista ao desenvolvimento da capacidade de expressão e de relacionamento com os outros;

Contribuir para a consciencialização progressiva da necessidade de contribuir para a conservação dos recursos naturais, através de um consumo sustentável dos mesmos;

Motivar e promover atitudes para a preservação do meio ambiente através da reciclagem e reutilização de diferentes materiais;

3.Temas

Os temas a bordar incidem sobre:

- Ar
- Água
- Terra

4. Metodologias

Linhas de Acção:

- Pesquisa, elaboração de textos;
- Texto Dramático/ Personagens/ Adereços/ Cenários
- Apresentação

Como

Onde

5. Acções do Projecto

Datas	Acções
1º Período lectivo (1 Outubro - 18 Dezembro)	Reunião no início do ano lectivo com os recursos humanos das entidades parceiras, envolvidos no projecto, para planificação das actividades/acções.
	Pesquisa teórico-científica sobre a temática do projecto (alunos da Escola e clientes da Cercidiana).
	Elaboração do texto e criação de logotipo.
	Concepção de cenário e adereços para peça de teatro.
	Recolha de materiais reutilizáveis para execução de cenário e adereços.
2º Período lectivo (4 Janeiro – 26 Março)	Reunião de avaliação.
	Recolha de materiais reutilizáveis para execução de cenário e adereços.
	Execução de cenário e adereços.
	Ensaios da peça de teatro.
	Concepção de folheto sobre a temática do projecto.
3º Período lectivo (12 Abril – 18 Junho)	Reunião de avaliação.
	Ensaios da peça de teatro.
	Apresentação pública da peça de teatro:
	- Estabelecimento de Ensino parceiro;
	- Cercidiana;
- Teatro Garcia de Resende;	
- Auditório da DREA;	
- Feira do livro/ Praça do Giraldo.	

6. RECURSOS NECESSÁRIOS

6.1. Recursos Humanos

Entidade	
Cercidiana	Coordenador do Projecto
	Monitores de Centro de Actividades Ocupacionais
	Motorista
	Dinamizador do grupo de teatro
	Formador de Formação Geral
E.B.I André de Resende	Professor de Educação Especial
	Professor(es) de Ciências Naturais de 5º/6º anos
	Professor de Expressão Plástica
	Professor(es) de Língua Portuguesa
	Professor(es) de Área-Projecto
	Professor de Cidadania e Mundo Actual
	Professores de Homem e o Ambiente
Serviços externos	Artista plástica
	Encenador
	Técnico Multimédia

6.2. Recursos Materiais

Consumíveis	Tintas, papéis, madeiras, consumíveis de carpintaria, cola, tecidos, consumíveis de costura, tinteiros para impressora, papel para impressora, barro, gesso.
Materiais de desgaste rápido	Materiais de carpintaria, materiais de expressão plástica.

7. RESULTADOS ESPERADOS

- Consciencialização progressiva da necessidade de contribuir para a conservação dos recursos naturais, através de um consumo sustentável dos mesmos;
- Consciência crítica face à utilização dos recursos energéticos convencionais e valorização de recursos alternativos;
- Impacto no dia-a-dia das famílias que se traduz, por exemplo, na separação selectiva dos resíduos para reutilização e/ou reciclagem.

8. ORÇAMENTO DO PROJECTO

Natureza da despesa		Valor
Despesas elegíveis		
Aquisição de serviços	Encenação	1.500,00 €
	Concepção artística de cenário e adereços	1.272,00 €
Deslocações	Aluguer de viatura	480,00 €
	Combustível	204,80 €
Consumíveis	Tintas	200,00 €
	Vários tipos de papel	100,00 €
	Madeiras	300,00 €
	Consumíveis de carpintaria	100,00 €
	Cola	100,00 €
	Tecidos	200,00 €
	Consumíveis de costura	50,00 €
	Tinteiros para impressora	130,00 €
	Papel para impressora	50,00 €
	Barro e gesso	74,00 €
Divulgação	Concepção gráfica de folheto e cartaz	350,00 €
	Cartazes e folhetos	
Total despesas elegíveis		
Despesas não elegíveis		
Salários e complementos	10% do vencimento do coordenador	959,00 €
Outras	Telecomunicações	383,00 €
	Alimentação	270,00 €
	Materiais de desgaste rápido de carpintaria	100,00 €
	Materiais de desgaste rápido de expressão plástica	300,00 €
Total despesas não elegíveis		
TOTAL		

9. FINANCIAMENTO DO PROJECTO

Entidade	Valor
Cercidiana	
E.B.I André de Resende	50 + 300 + 270 + 65 + 50
Solicitado à Fundação	

Anexo II- Horários- Apresentações



FUNDAÇÃO
CALOUSTE
GULBENKIAN Programa
Gulbenkian
Ambiente

Projecto “AmbiArte”

HORÁRIOS – APRESENTAÇÕES

Apresentação dia 31 de Maio

Local: CERCIDIANA (Quinta do Feijão / Ao Espinheiro)

Horário dos actores:

- 10 horas na Escola para irem para a quinta (transporte assegurado com as viaturas da CERCIDIANA);
- Almoçam na CERCIDIANA (almoço garantido pela instituição – frango assado).

Horário para os restantes alunos das turmas:

Às 14h30min as viaturas da CERCIDIANA vão buscar os restantes alunos à escola para assistirem à peça às 15 horas.

Regresso:

O regresso será realizado por volta das 16 horas numa viatura da Rodoviária alugada, com 50 lugares (só pode fazer uma viagem).

Apresentação dia 2 de Junho

Local: Praça 1º de Maio (Feira do Livro)

Horário dos actores:

- Os actores terão que estar 1:30 – 2:00 antes do espectáculo começar, no local da apresentação.
- O espectáculo é às 18 horas e não pode haver atrasos.

Transportes:

Neste dia a CERCIDIANA apenas garante o transporte dos clientes da CERCIDIANA.

Apresentação dia 16 de Junho

Local: auditório da Direcção Regional de Educação

Horário dos actores:

- Os actores terão que estar 1:30 – 2:00 antes do espectáculo começar, no local da apresentação.
- O espectáculo é às 15 horas.

Transportes:

Neste dia a CERCIDIANA apenas garante o transporte dos clientes da CERCIDIANA.

Apresentação dia 17 de Junho

Local: E.B.I André de Resende

Horário dos actores:

- Os actores terão que estar 1:30 – 2:00 antes do espectáculo começar, no local da apresentação.
- O espectáculo é às 15 horas.

Transportes:

Neste dia a CERCIDIANA apenas garante o transporte dos clientes da CERCIDIANA.

Apresentação dia 25 de Junho

Local: Feira de São João (junto à EPRAL)

Horário dos actores:

- Os actores terão que estar 1:30 – 2:00 antes do espectáculo começar, no local da apresentação.
- O espectáculo é às 21 horas.

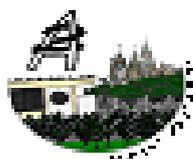
Transportes:

Neste dia a CERCIDIANA apenas garante o transporte dos clientes da CERCIDIANA.

Notas

- Em todas as apresentações os alunos das duas turmas deverão ser acompanhados por um ou dois professores, à excepção do dia 25 de Junho, uma vez que as aulas já terão terminado.
- É necessário avisar os pais e saber junto dos mesmos se os seus filhos (os actores) poderão estar presentes em todos estes dias.
- Os alunos que não puderem comparecer nas apresentações terão que avisar a coordenadora do projecto atempadamente no entanto, reforça-se a importância da sua presença.

Anexo III




Edição
Agrupamento n.º 2 de Évora
 Escola-sede: EBI de André de Resende
 Avenida Gago Coutinho
 7005-125 ÉVORA

AVALIAÇÃO DE ACTIVIDADE

Título: Visita à Quinta do feijão/AMBIARTE

Escola: EBI de André de Resende **Departamento:** Expressões

Tipologia: Visita de estudo **Início:** 24-3-2010 **Conclusão:** 24-3-2010

Público-alvo: Alunos da UAM / alunos do 5º H e do 6º F, em articulação com a CERCIDIANA

Intervenientes: Alunos da UAM, alunos das turmas, professores, técnicos CERCIDIANA e clientes da CERCIDIANA.

Recursos

Materiais: Sem custo Com custo Valor:
Serviços: Sem custo Com custo Valor:

Fontes de financiamento

Escola Alunos Outros

Avaliação

Foi feita recolha de opinião dos participantes através de:

Questionários Relatórios Comentários Outros:

Não foi feita recolha de opinião dos participantes

Aspectos positivos / Principais sucessos	- Desenvolvimento de competências curriculares nas diferentes áreas; - Apresentação de uma história, jogos tradicionais e interação com o meio envolvente; - Conhecimento dos seres vivos existentes na quinta do feijão; - Contributo para a inclusão dos alunos com NEE;
---	---

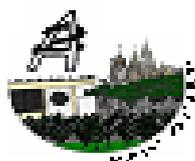
Aspectos negativos / Principais dificuldades	Factores climatéricos (chuva)
---	-------------------------------

Sugestões para o futuro	Realizar outras visitas com maior regularidade a este espaço.
--------------------------------	---

Por favor, assinale, na seguinte escala crescente, a avaliação que faz do contributo da actividade para a consecução das finalidades do Projecto Educativo.

1 2 3 4

O responsável: Grupo de educação especial	Data: 6-7-2010 <input checked="" type="checkbox"/>
--	---



AVALIAÇÃO DE ACTIVIDADE

Título: Projecto AMBIARTE	
Escola: EBI de André de Resende	Departamento: Expressões
Tipologia: Projecto Local	Início: 1-10-2009 <input checked="" type="checkbox"/> Conclusão: 20-6-2010 <input checked="" type="checkbox"/>
Público-alvo: UAM e escolas do AGRUPAMENTO, Clientes CERCIDIANA	
Intervenientes: Clientes da CERCIDIANA, professores, 1 aluno da UAM, alunos das turmas 5ªH, 6ª F, e auxiliares acção educativa.	
Recursos	
Materiais: Sem custo <input checked="" type="checkbox"/> Com custo <input type="checkbox"/> Valor: <input type="text"/> Serviços: Sem custo <input checked="" type="checkbox"/> Com custo <input type="checkbox"/> Valor: <input type="text"/>	
Fontes de financiamento	
Escola <input type="checkbox"/> Alunos <input type="checkbox"/> Outros <input checked="" type="checkbox"/> CERC	
Avaliação	
Foi feita recolha de opinião dos participantes através de:	
<input type="checkbox"/> Questionários <input type="checkbox"/> Relatórios <input checked="" type="checkbox"/> Comentários <input checked="" type="checkbox"/> Outros: Blogs	
<input type="checkbox"/> Não foi feita recolha de opinião dos participantes	
Aspectos positivos / Principais sucessos	- Envolvimento da comunidade educativa e divulgação do trabalho desenvolvido com alunos com NEE; - Desenvolvimento da criatividade, expressão livre dos alunos; - Desenvolvimento do sentido de cidadania.
Aspectos negativos / Principais dificuldades	- O projecto foi concebido no âmbito da educação especial. Pretendia envolver um grupo significativo de alunos com NEE, acabou por só contar com a participação de um aluno da UAM.
Sugestões para o futuro	- Envolvimento de mais alunos com NEE; - Necessidade de maior articulação entre os responsáveis pelo desenvolvimento do projecto.
Por favor, assinale, na seguinte escala crescente, a avaliação que faz do contributo da actividade para a consecução das finalidades do Projecto Educativo.	
1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input checked="" type="checkbox"/> 4 <input type="checkbox"/>	
O responsável: Grupo de educação especial	Data: 6-7-2010 <input checked="" type="checkbox"/>