



Escola Superior de Educação João de Deus

Mestrado em Ciências da Educação na Especialidade em
Educação Especial: Domínio Cognitivo-Motor

**A IMPORTÂNCIA DO DESENHO
EM ALUNOS COM NECESSIDADES EDUCATIVAS ESPECIAIS**

VERA LÚCIA TEIXEIRA MELO NOGUEIRA

Lisboa, novembro de 2015

Escola Superior de Educação João de Deus

Mestrado em Ciências da Educação na Especialidade em
Educação Especial: Domínio Cognitivo-Motor

A IMPORTÂNCIA DO DESENHO
EM ALUNOS COM NECESSIDADES EDUCATIVAS ESPECIAIS

VERA LÚCIA TEIXEIRA MELO NOGUEIRA

[Dissertação apresentada à Escola Superior Educação João de Deus com vista à obtenção do grau de Mestre em Educação Especial – Domínio Cognitivo e Motor sob a orientação científica do Professor Doutor Jorge Manuel de Almeida Castro.]

Lisboa, novembro de 2015

Resumo:

O desenho dilata o universo do individuo em inúmeros domínios, muitas vezes adormecidos, através da produção e expressão artística.

Através do desenho infantil, a criança representa objetos significativos, sejam eles reais ou imaginados, processando experiências vividas e pensadas.

Este estudo pretende elucidar sobre a importância no diagnóstico, refletir e dar respostas ao desafio e problemática de aplicar o desenho, proporcionando o fazer artístico expressivo, perceptivo, motor e terapêutico em alunos com Necessidades Educativas Especiais, assim como aferir qual a atitude e a importância que nos dias de hoje lhe é atribuída pelos educadores de infância e professores do 1º ciclo das nossas escolas.

Um aluno com Necessidades Educativas Especiais é aquele que difere de criança formatada como normal, e que carece de respostas educativas especializadas.

Torna-se pois, imperativo, que todos os educadores e professores, assumam o desenho como um recurso educativo viável, importante como qualquer outro, no processo educativo de alunos.

Palavras-chave: desenho infantil, necessidades educativas especiais, diagnóstico, expressão, percepção, motricidade, terapêutico.

Abstract:

The design expands the universe of the individual in numerous areas, often asleep, through the production and artistic expression.

Through the children's drawing, the child represents significant objects, be they real or imagined, processing experiences and thought.

This study aims to shed some light on the importance in diagnosis, reflect and respond to the challenge and problems of applying the design, provide the artistic expressive, perception, motor and therapeutic in students with special educational needs, as well as assess the attitude and the importance these days is accounted by kindergartners and teachers of the 1st series of our schools.

A student with special educational needs is one that differs from child formatted as normal, and it lacks specialized educational responses. Yes, becomes imperative, that all educators and teachers, take the design as a viable educational resource, important as any other, in the educational process of students.

Keywords: children's drawing, special needs education, diagnosis, expression, lack, motor, therapeutic.



Dedicatória

Dedico este trabalho à minha filha pelo tempo que me concedeu e pelo seu especial contributo, que faço questão de partilhar!

Agradecimentos

A concretização deste estudo não teria sido possível sem o precioso apoio e contributo de algumas pessoas, às quais expresso o meu profundo agradecimento.

Aos meus familiares e amigos, por todo o apoio, compreensão e paciência que tiveram ao longo deste trabalho.

Ao meu orientador, Professor Doutor Jorge Manuel de Almeida Castro, pela disponibilidade e empenho e, sobretudo, pela partilha de conhecimentos.

Ao grupo de Professores e Educadores que colaboraram no preenchimento dos questionários.

A todos, um muito obrigado!

Abreviaturas

CEI – Currículo Específico Individual

CIF - Classificação Internacional da Funcionalidade e Incapacidade estabelecida pela Organização Mundial de Saúde

CNEB – Currículo Nacional do Ensino Básico

LBSE – Lei de Bases do Sistema Educativo

NEE – Necessidades Educativas Especiais

PEI - Programa Educativo Individual

Índice

INTRODUÇÃO	1
CAPÍTULO 1 – DESENHO	
1.1. O desenho como forma de expressão artística	5
1.2. A Criança como objeto de estudo	8
1.3. O desenho no desenvolvimento da criança	12
1.4. Teorias do desenho no desenvolvimento da criança segundo:	14
1.4.1. Teoria de Luquet	14
1.4.2. Teoria de Piaget	17
1.4.3. Teoria de Vygotsky	19
1.4.4. Teoria de Lowenfeld	21
1.4.5. Teoria de Stern	22
1.4.6. Teoria de Widlocher	23
1.5. O desenho na educação	24
1.6. O papel do professor face ao desenho	28
1.7. As artes no sistema de Ensino Português	30
CAPÍTULO 2 – NECESSIDADES EDUCATIVAS ESPECIAIS	
2.1. Normalidade versus Deficiência	37
2.2. Do Ensino Especial às Necessidades Educativas Especiais	39
2.3. Tipos de Necessidades Educativas Especiais	41
2.4. Direitos da criança com Necessidades Educativas Educacionais	46
2.5. Percurso histórico da Educação Especial:	
2.5.1. Exclusão	47
2.5.2. Segregação	48
2.5.3. Integração	49
2.5.4. Inclusão	53
2.6. Documentação e Legislação que contribuiu para a regulação da Educação Especial:	61
2.6.1. Relatório de Warnock	61
2.6.2. Decreto-Lei 319/91	63
2.6.3. Declaração de Salamanca	64
2.6.4. Decreto-Lei 6/2001	65
2.6.5. Decreto-Lei 3/2008	66
2.6.6. Decreto-Lei 319/91 versus 3/2008	67

2.6.7.	Classificação Internacional de Funcionalidade da Deficiência e da Saúde – CIF	70
2.7.	O papel do Professor face aos alunos com Necessidades Educativas Especiais	71
CAPÍTULO 3 – DESENHO NAS NECESSIDADES EDUCATIVAS ESPECIAIS		
3.1.	O desenho enquanto forma de arte na Educação Especial	75
3.2.	Diagnóstico através do desenho	80
3.3.	Arte como terapia e os seus efeitos terapêuticos	83
3.4.	O desenho como comunicação alternativa	87
3.5.	O desenho no desenvolvimento da perceção visual	91
3.6.	O desenho no desenvolvimento da motricidade	93
3.7.	A utilização do Tablet em atividades de desenho	95
3.8.	O desenho nas Necessidades Educativas Especiais: atitude do professor	99
CAPÍTULO 4 – FUNDAMENTAÇÃO METODOLÓGICA		
4.1.	Objetivos do estudo:	102
4.1.1.	Objetivo geral	102
4.1.2.	Objetivos específicos	102
4.2.	Metodologia de trabalho	102
4.3.	Definição da amostra	104
CAPÍTULO 5 – ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS RECOLHIDOS		
5.1.	Caraterização socioprofissional da amostra	107
5.2.	Classificação da formação informal para ensinar alunos com Necessidades Educativas Especiais	117
5.3.	Grau de competência	123
5.4.	Perceção dos professores face ao desenvolvimento do desenho em alunos com Necessidades Educativas especiais	131
5.5.	Atitude dos Professores face ao desenvolvimento do desenho em alunos com Necessidades Educativas Especiais	156
5.6.	Discussão das Hipóteses:	164
5.6.1.	Hipótese 1	164
5.6.2.	Hipótese 2	167
5.6.3.	Hipótese 3	169
5.6.4.	Hipótese 4	171
5.6.5.	Hipótese 5	175
5.6.6.	Hipótese 6	178
5.7.	Discussão dos resultados	180
CONCLUSÃO		185

LINHAS FUTURAS DE INVESTIGAÇÃO	189
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	191
REFERÊNCIAS LEGISLATIVAS	198

Índice de figuras

Figura 1 – Pinturas rupestres das cavernas de Lascaux	5
Figura 2 – Pinturas egípcias	6
Figura 3 – Desenhos de Leonardo Da Vinci (sobre os estudos do corpo humano, máquina voadora e possível autorretrato).	7
Figura 4 – Garatujas infantis (desordenada, ordenada e de movimentos estereotipados)	13
Figura 5 – Sistemas de pictóricos de comunicação alternativa.	90
Figura 6 – Software de computador e APP de comunicação alternativa.	90
Figura 7 – Kids paint	96
Figura 8 – Drawing	97
Figura 9 – Draw a stick man	97
Figura 10 – TeddyMix	97
Figura 11 – Draw and daub	97
Figura 12 – Desenha e pinta	98
Figura 13 – PicsArt for kids	98
Figura 14 – Draw a house for kids	98
Figura 15 – ABC preschool	98

Índice de tabelas

Tabela 1 – Objetivos definidos para a Educação Artística, nos diferentes níveis de ensino. (Lei de Bases do Sistema Educativo, 1944)	33
Tabela 2 – Vertentes em que os exercícios de desenho deverão ser utilizados. (Currículo Nacional do Ensino Básico, 2001:162-163)	34
Tabela 3 – Análise comparativa entre os termos “Ensino Especial” e “Necessidades Educativas Especiais” adaptada de Bautista (1997)	40
Tabela 4 – Definição de NEE por categorias segundo Correia (1997)	44
Tabela 5 – Comparativo entre o Decreto-Lei n.º 319/91 e o Decreto-Lei n.º 3/2008 (adaptado do esclarecimento disponibilizado pelo Ministério da Educação na Internet)	67
Tabela 6 – Aplicações móveis que envolvem atividades de desenho (Google Play e iTunes App Store)	96
Tabela 7 – Estratificação dos dados oficiais da população, por comparação dos dados de resposta dos inquiridos	105
Tabela 8 – Sexo	107
Tabela 9 – Idade	108
Tabela 10 – Localização geográfica	109
Tabela 11 – Habilitação académica	111
Tabela 12 – Situação profissional	112
Tabela 13 – Tempo de serviço	113
Tabela 14 – Grau de ensino	114
Tabela 15 – Formação no âmbito das NEE	115
Tabela 16 – Tipo de formação realizada no âmbito das NEE	116
Tabela 17 – Classificação da formação informal face a alunos com deficiência mental	117
Tabela 18 – Classificação da formação informal face a alunos com deficiência motora	118
Tabela 19 – Classificação da formação informal face a alunos com multideficiência	119
Tabela 20 – Classificação da formação informal face a alunos com distúrbios de comportamento	120
Tabela 21 – Classificação da formação informal face a alunos com dificuldades de aprendizagem	121
Tabela 22 – Comparativo de classificação da formação informal face aos vários tipos de NEE	122
Tabela 23 – Identificação de alunos com NEE	123

Tabela 24 – Avaliação de alunos com NEE	124
Tabela 25 – Intervenção junto de alunos com NEE	125
Tabela 26 – Comparativo da competência nas diferentes fases das NEE	126
Tabela 27 – Grau de conhecimento da legislação que regula a Educação Especial	127
Tabela 28 – Conhecimento de técnicas que fazem uso do desenho, na avaliação do desenvolvimento cognitivo dos alunos com NEE	128
Tabela 29 – Menção de técnicas que fazem uso do desenho, na avaliação do desenvolvimento cognitivo	129
Tabela 30 – Como teve conhecimento dessas técnicas?	130
Tabela 31 – A escola está preparada para receber alunos com NEE	131
Tabela 32 – Os alunos com NEE em turmas regulares são mais estimulados	132
Tabela 33 – Só se devem desenvolver atividades que usem o desenho como recurso com alunos com NEE ligeiras	133
Tabela 34 – O recurso ao desenho é fundamental para o desenvolvimento da motricidade dos alunos com NEE, nomeadamente aqueles que apresentam problemas motores	134
Tabela 35 – O desenho deve fazer parte do currículo específico individual destes alunos	135
Tabela 36 – Existem recursos materiais e artísticos de qualidade, necessários para o desenvolvimento de uma educação com recurso ao desenho	136
Tabela 37 – As novas tecnologias (nomeadamente tablet e/ou ecrãs táteis) devem ser aplicadas no desenvolvimento do desenho de modo a maximizar as aprendizagens dos alunos com NEE	137
Tabela 38 – O desenho é um recurso precursor do desenvolvimento da linguagem verbal	138
Tabela 39 – O desenho é um recurso precursor do desenvolvimento da linguagem escrita	139
Tabela 40 – O desenho deve ser valorizado no dia-a-dia da sala de aula, e não apenas como uma forma de expressão artística	140
Tabela 41 – O desenho é uma forma de entender o desenvolvimento da criança com NEE	141
Tabela 42 – Considero o desenho um meio privilegiado para o desenvolvimento da perceção visual	142
Tabela 43 – O Desenho acompanha o desenvolvimento da escrita	143
Tabela 44 – Os movimentos e traços reproduzidos no papel através do desenho, proporcionam o desenvolvimento de habilidades motoras	144
Tabela 45 – Considero importante a estimulação do desenho, não como técnica, mas como processo de aprendizagem	145
Tabela 46 – O desenho auxilia o educador/professor a compreender o estágio de desenvolvimento da criança com NEE	146
Tabela 47 – O desenho não é um bom recurso como meio de Comunicação	147
Tabela 48 – O desenho é um veículo para exposição de ideias, pensamentos e emoções	148

Tabela 49 – O desenho tem efeitos terapêuticos em problemas de comunicação e de comportamento em crianças com NEE	149
Tabela 50 – O desenho ajuda na reabilitação da criança com problemas ao nível cognitivo, comportamental e motor	150
Tabela 51 – Considero importante o desenho, enquanto ferramenta de transmissão de conhecimentos	151
Tabela 52 – Através do desenho a criança revela as suas angústias, ansiedades, raivas, medos sem temer repreensão	152
Tabela 53 – O desenho serve como projeção das emoções da criança	153
Tabela 54 – O desenho favorece a socialização	154
Tabela 55 – Considero o desenho um meio privilegiado para o desenvolvimento da motricidade fina	155
Tabela 56 – Ao realizar atividades com recurso ao desenho, consigo identificar formas de expressão da criança ao nível dos sentimentos	156
Tabela 57 – Recorro ao uso do desenho para transmitir conteúdos teóricos	157
Tabela 58 – Recorro a atividades que envolvem o desenho no desenvolvimento da motricidade	158
Tabela 59 – Recorro a atividades que envolvem o desenho no desenvolvimento da perceção visual	159
Tabela 60 – Consigo, através do desenho, avaliar capacidades, dificuldades e progressos dos alunos com NEE	160
Tabela 61 – Utilizo o desenho como atividade promotora da socialização	161
Tabela 62 – Valorizo o desenho como expressão escrita	162
Tabela 63 – Recorro ao desenho para avaliação do desenvolvimento cognitivo das crianças com NEE	163
Tabela 64 – Resumo do teste da Hipótese 1	165
Tabela 65 – Classificações da Hipótese 1	166
Tabela 66 – Estatísticas do teste da Hipótese 1	166
Tabela 67 – Resumo do teste da Hipótese 2	168
Tabela 68 – Classificações da Hipótese 2	168
Tabela 69 – Estatísticas do teste da Hipótese 2	168
Tabela 70 – Resumo do teste da Hipótese 3	170
Tabela 71 – Classificações da Hipótese 3	170
Tabela 72 – Estatísticas do teste da Hipótese 3	170
Tabela 73 – Resumo do teste da Hipótese 4	172
Tabela 74 – Classificações da Hipótese 4	173
Tabela 75 – Estatísticas do teste da Hipótese 4	173

Tabela 76 – Comparativo do conhecimento de técnicas que fazem uso do desenho na avaliação do desenvolvimento cognitivo	174
Tabela 77 – Resumo do teste da Hipótese 5	176
Tabela 78 – Classificações da Hipótese 5	177
Tabela 79 – Estatísticas do teste da Hipótese 5	177
Tabela 80 – Resumo de teste da Hipótese 6	179
Tabela 81 – Classificações da Hipótese 6	179
Tabela 82 – Estatísticas do teste da Hipótese 6	180
Tabela 83 – Comparativo do nível de utilização de atividades com recurso ao desenho	181

Índice de gráficos

Gráfico 1 – Sexo	107
Gráfico 2 – Idade	108
Gráfico 3 – Localização geográfica	110
Gráfico 4 – Habilitação acadêmica	111
Gráfico 5 – Situação profissional	112
Gráfico 6 – Tempo de serviço	113
Gráfico 7 – Grau de ensino	114
Gráfico 8 – Formação no âmbito das NEE	115
Gráfico 9 – Tipo de formação realizada no âmbito das NEE	116
Gráfico 10 – Classificação da formação informal face a alunos com deficiência mental	117
Gráfico 11 – Classificação da formação informal face a alunos com deficiência motora	118
Gráfico 12 – Classificação da formação informal face a alunos com multideficiência	119
Gráfico 13 – Classificação da formação informal face a alunos com distúrbios de comportamento	120
Gráfico 14 – Classificação da formação informal face a alunos com dificuldades de aprendizagem	121
Gráfico 15 – Comparativo de classificação da formação informal face aos vários tipos de NEE	122
Gráfico 16 – Identificação de alunos com NEE	123
Gráfico 17 – Avaliação de alunos com NEE	124
Gráfico 18 – Intervenção junto de alunos com NEE	125
Gráfico 19 – Comparativo da competência nas diferentes fases das NEE	126
Gráfico 20 – Grau de conhecimento da legislação que regula a Educação Especial	127
Gráfico 21 – Conhecimento de técnicas que fazem uso do pesenho, na avaliação do desenvolvimento cognitivo dos alunos com NEE	128
Gráfico 22 – Mencão de técnicas que fazem uso do pesenho, na avaliação do desenvolvimento cognitivo	129
Gráfico 23 – Como teve conhecimento dessas técnicas?	130
Gráfico 24 – A escola está preparada para receber alunos com NEE	131

Gráfico 25 – Os Alunos com NEE em turmas regulares são mais estimulados	132
Gráfico 26 – Só se devem desenvolver atividades que usem o desenho como recurso com alunos com NEE ligeiras	133
Gráfico 27 – O recurso ao desenho é fundamental para o desenvolvimento da motricidade dos alunos com NEE, nomeadamente aqueles que apresentam problemas motores	134
Gráfico 28 – O desenho deve fazer parte do currículo específico individual destes alunos	135
Gráfico 29 – Existem recursos materiais e artísticos de qualidade, necessários para o desenvolvimento de uma educação com recurso ao desenho	136
Gráfico 30 – As novas tecnologias (nomeadamente tablet e/ou ecrãs táteis) devem ser aplicadas no desenvolvimento do desenho de modo a maximizar as aprendizagens dos alunos com NEE	137
Gráfico 31 – O desenho é um recurso precursor do desenvolvimento da linguagem verbal	138
Gráfico 32 – O desenho é um recurso precursor do desenvolvimento da linguagem escrita	139
Gráfico 33 – O desenho deve ser valorizado no dia-a-dia da sala de aula, e não apenas como uma forma de expressão artística	140
Gráfico 34 – O desenho é uma forma de entender o desenvolvimento da criança com NEE	141
Gráfico 35 – Considero o desenho um meio privilegiado para o desenvolvimento da perceção visual	142
Gráfico 36 – O desenho acompanha o desenvolvimento da escrita	143
Gráfico 37 – Os movimentos e traços reproduzidos no papel através do desenho, proporcionam o desenvolvimento de habilidades motoras	144
Gráfico 38 – Considero importante a estimulação do desenho, não como técnica, mas como processo de aprendizagem	145
Gráfico 39 – O desenho auxilia o educador/professor a compreender o estágio de desenvolvimento da criança com NEE	146
Gráfico 40 – O desenho não é um bom recurso como meio de comunicação	147
Gráfico 41 – O desenho é um veículo para exposição de ideias, pensamentos e emoções	148
Gráfico 42 – O desenho tem efeitos terapêuticos em problemas de comunicação e de comportamento em crianças com NEE	149
Gráfico 43 – O desenho ajuda na reabilitação da criança com problemas ao nível cognitivo, comportamental e motor	150
Gráfico 44 – Considero importante o desenho, enquanto ferramenta de transmissão de conhecimentos	151
Gráfico 45 – Através do desenho a criança revela as suas angústias, ansiedades, raivas, medos sem temer repreensão	152
Gráfico 46 – O desenho serve como projeção das emoções da criança	153
Gráfico 47 – O desenho favorece a socialização	154
Gráfico 48 – Considero o desenho um meio privilegiado para o desenvolvimento da motricidade fina	155
Gráfico 49 – Ao realizar atividades com recurso ao desenho, consigo identificar formas de expressão da criança ao nível dos sentimentos	156

Gráfico 50 – Recorro ao uso do desenho para transmitir conteúdos teóricos	157
Gráfico 51 – Recorro a atividades que envolvem o desenho no desenvolvimento da motricidade	158
Gráfico 52 – Recorro a atividades que envolvem o desenho no desenvolvimento da percepção visual	159
Gráfico 53 – Consigo, através do desenho, avaliar capacidades, dificuldades e progressos dos alunos com NEE	160
Gráfico 54 – Utilizo o desenho como atividade promotora da socialização	161
Gráfico 55 – Valorizo o desenho como expressão escrita	162
Gráfico 56 – Recorro ao desenho para avaliação do desenvolvimento cognitivo das crianças com NEE	163
Gráfico 57 – Comparativo do conhecimento de técnicas que fazem uso do desenho na avaliação do desenvolvimento cognitivo	174

INTRODUÇÃO

DESENHO

O trabalho que aqui apresentamos, inscreve-se no âmbito da Dissertação apresentada à Escola Superior Educação João de Deus com vista à obtenção do grau de Mestre em Educação Especial – Domínio Cognitivo e Motor. Este pretende ser um tributo, ainda que humilde, para a ampliação da análise de questões que se prendem com a relevância do desenho em alunos com Necessidades Educativas Especiais.

Segundo Dworecki, (1992: 70) “Desenhar é fato tão inerente à nossa espécie que este fazer se manifesta na infância como herança, configura a explicitação de pertinência à espécie e afirmação de cada individualidade quando produz, reproduz, realiza, cria...”, pelo que não podemos deixar de aproveitar esta herança, para enriquecermos o processo educativo dos nossos alunos.

Com a realização deste trabalho ambicionamos refletir sobre de alguns aspetos relacionados com a aprendizagem dos alunos com Necessidades Educativas Especiais, nomeadamente refletir e dar respostas ao desafio e problemática da aplicação do desenho, proporcionando o fazer artístico expressivo, perceptivo, motor e terapêutico.

Instrumentalizar o professor implica, muni-lo de métodos, técnicas e estratégias que o auxiliem a trabalhar para além das respetivas matérias disciplinares que tem de lecionar mas trabalhar, igualmente, numa perspetiva pedagógico-didática que recaia no ensinar, defrontando as postulações do sistema educativo, da escola e comunidade envolvente, de forma lúdica e inclusiva.

Os normativos legais que orientam a Educação Especial em Portugal visam “a equidade educativa, sendo que por esta se entende a garantia de igualdade, quer no acesso quer nos resultados”, no entanto a veia legisladora, nem sempre é acompanhada pela prática, e ainda temos nas nossas escolas verdadeiros “velhos de restelo”, que se deixam arrastar pelo rendilhado da legislação.

Apesar de reconhecermos alguma importância das artes em geral, e do desenho em particular, na educação do individuo quer como ser individual quer como pertencente a uma sociedade, podemos questionar-nos, se estas serão igualmente relevantes para este tipo de alunos em particular e em que medida.

Considerando que, vivemos numa era inclusiva em que os alunos com Necessidades Educativas Especiais se encontram em turmas regulares, que está devidamente certificada no nosso sistema educativo, os professores deveriam ser detentores das numerosas particularidades que estas crianças e jovens podem patentear bem como, dos meios possíveis para trabalhar com estas, asseverando o seu bem-estar e o sucesso educativo.

Partindo destas premissas, o nosso estudo teve como objetivos entender qual a Perceção e Atitude dos educadores de infância e professores 1º ciclo face ao de

envolvimento do desenho em alunos com Necessidades Educativas Especiais (NEE).

Com base nos objetivos delineados, organizámos o nosso trabalho em duas partes, sendo a primeira constituída por três capítulos, que consistem numa revisão de literatura e a segunda parte relativa à componente experimental, e que incorpora dois capítulos, onde explanamos o nosso estudo.

No primeiro capítulo, da primeira parte, intitulado de Desenho, procurámos contextualizar e rever as teorias firmadas sobre o desenho. Uma vez que “o desenho infantil, enquanto manifestação da atividade da criança permite penetrar na sua psicologia (...) Luquet (1979: 213) analisamos as perspetivas de vários autores sobre o mesmo, e sobre o seu enquadramento e importância na Educação.

Já no segundo capítulo designado de Necessidades Educativas Especiais, fazemos uma análise das noções implícitas e percurso histórico destas, bem como um enquadramento legal.

Por fim, no terceiro capítulo, partindo do pressuposto explicitado por Carneiro (1997: 33) no qual “a escola não deva tentar consertar o defeito do aluno, mas trabalhar suas potencialidades, com vistas ao seu desenvolvimento.”, referenciámos alguns estudos do desenho no âmbito das Necessidades Educativas Especiais, aclarando a sua utilidade como instrumento singular de diagnóstico, bem como os seus benefícios e potencialidades no desenvolvimento da expressão e comunicação, da perceção visual e motricidade, assumindo o desenho como um recurso educativo viável, importante como qualquer outro, no processo educativo de alunos.

A segunda parte deste estudo, como referimos foi subdividido em dois capítulos, sendo que no primeiro vamos indicar os objetivos pretendidos, metodologia e amostra e no segundo, vamos proceder à caracterização da amostra, apresentação dos dados num seguimento lógico e coerente, através de gráficos adequados à natureza destes mesmos dados, exibiremos a discussão dos resultados dando relevância à informação pertinente e tendo em vista as finalidades do estudo.

Concluimos este trabalho com algumas considerações que achamos ser extremamente importantes, no sentido de lançarmos bases reflexão e discussão que procurem introduzir práticas educativas mais enriquecedoras e estimulantes, para estas crianças especiais.

CAPÍTULO 1

DESENHO

1.1. O desenho como forma de expressão artística

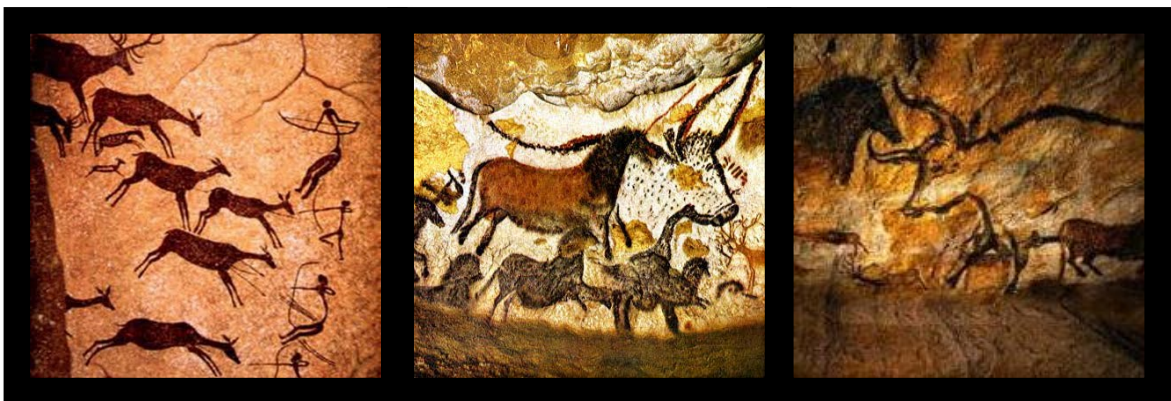
O homem sempre desenhou. Sempre deixou registros gráficos, índices de sua existência, comunicados íntimos destinados à posteridade. O desenho, linguagem tão antiga e tão permanente, sempre esteve presente, desde que o homem inventou o homem. Atravessou as fronteiras espaciais e temporais, e, por ser tão simples, teimosamente acompanha nossa aventura na Terra.

(Derdyk, 1990:10)

O desenho surge com a necessidade do homem primitivo, não saber escrever, registrar o que via, ou seja, como forma de comunicar.

As mais antigas obras que se perpetuaram no tempo, datam da época do Paleolítico final, e situam-se em Altamira (norte de Espanha) e Lascaux (na região de Dordogne na França). Estas tratam-se de representações rupestres naturalistas que teriam uma função de ritual sagrado, ligadas ao oculto e à fertilidade. Posteriormente o homem começou a conceber símbolos, sendo os mais comuns pequenos sinais ou figuras, com os quais procurou expor ideias, emoções, para assim poder representar o seu cotidiano e os acontecimentos que considerava importantes. Para tal, o homem pré-histórico gravou na pedra de forma esquemática a figura humana, animais e plantas.

Figura 1 – Pinturas rupestres das cavernas Lascaux

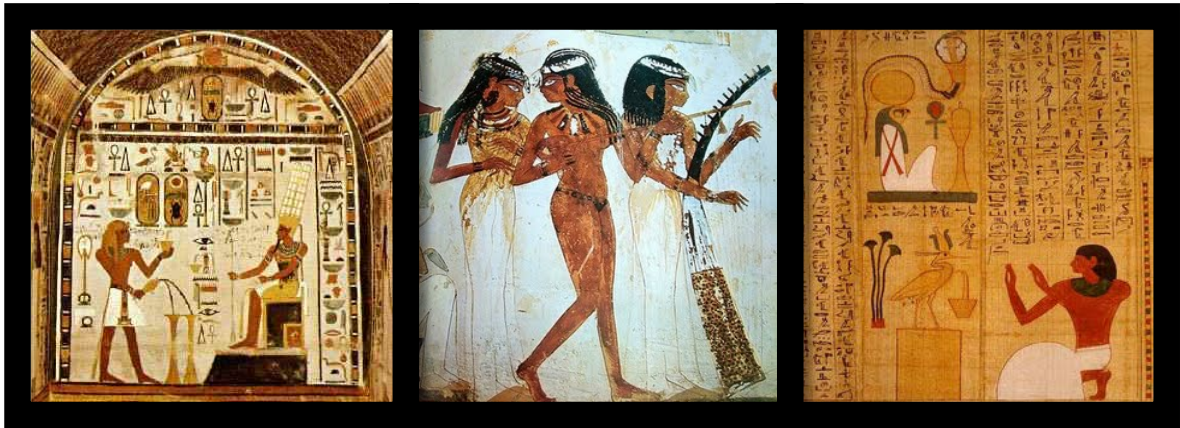


Mais tarde, com a civilização Egípcia e Grega, inicia-se um legado incomensurável ao nível da escrita através de representações cuneiformes e hieroglíficas, permitindo um registo dos acontecimentos históricos e sapiência.

Porém, cada civilização utilizou conhecimentos, signos e valores característicos e

muito particulares, o que condicionou os sistemas de comunicação uma vez que, o desenho correspondente a uma etapa histórica era limitado por aquilo que naquele momento era estimado de real e merecedor de relevância, e que muitas vezes não encontrava ecos nas civilizações vindouras.

Figura 2 – Pinturas egípcias

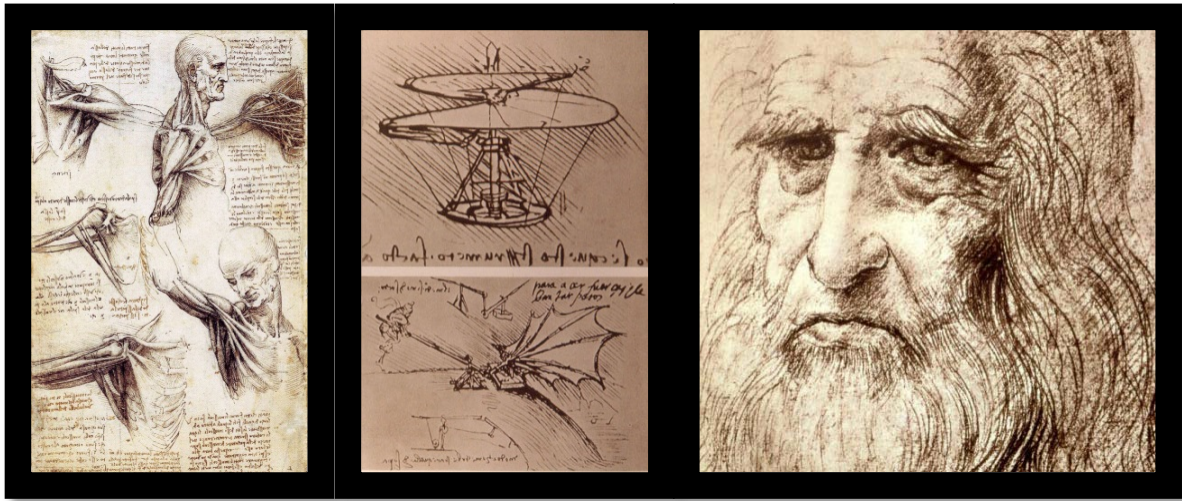


Um dos acontecimentos, efetivamente importante para a difusão do desenho, foi a invenção do papel pela cultura chinesa, pois até aí os materiais utilizados nas reproduções eram blocos de barro ou argila, couro, tecidos, folhas de palmeira, pedras, ossos de baleia, papiro e bambu, entre outros.

A invenção do papel permitiu assim uma maior plasticidade no entanto, foi o período do renascimento, que conferiu um desenvolvimento mais premente ao desenho enquanto retrato fiel da realidade, em contraponto com o sucedido em ilustrações da idade Média, onde a ausência de perspectiva concebia quadros completamente impossíveis. Foi, também, nesta época que se assumiu um entendimento mais aprofundado da anatomia humana.

Os mestres da pintura como Leonardo da Vinci, Albrecht Dürer, Michelângelo, eram notáveis desenhistas que tiravam partido dos seus conhecimentos da anatomia para dar mais realidade às suas representações, recorrendo de forma magistral ao uso de sombras, proporções, luz e cores.

Figura 3 – Desenhos de Leonardo Da Vinci (corpo humano, máquina voadora e autorretrato)



Aquando da Revolução Industrial emerge o desenho industrial, como uma nova modalidade de desenho, com o intuito de auxiliar o homem na projeção de máquinas e equipamentos.

Mas foi o período pós-guerra, tanto da Primeira como da Segunda Guerra Mundial, que materializou um novo fôlego criativo, vulgarizando-se as caricaturas em periódicos de grande circulação, assim como as animações, que passam a ser empregues para fazer publicidade ou críticas ao sistema.

A partir da década de 90, devido às evoluções ao nível da impressão gráfica e à apuração do desenho como arte final, este é implementado de uma forma generalizada, quer em cartoons, publicidade, desenhos técnicos, desenhos artísticos e de animação, entre outros, criando assim uma vasta variedade de estilos e de públicos-alvo.

Torna-se assim claro que o desenho serviu, desde sempre, ao homem como meio de compreensão da realidade e expressão do que considerava digno de interesse, e foi a partir dessa herança que o conceito de desenho se formou enquanto representação de configurações num suporte, traduzido através de linhas, pontos e manchas, com um intuito marcadamente lúdico, artístico, científico ou técnico.

Sumariamente, o desenho é o meio de comunicação mais espontâneo e uma das primeiras manifestações desenvolvidas pelo homem. Antes de começar a aprender a escrever a criança começa por desenhar.

Ao longo dos tempos e nos dias de hoje o desenho é utilizado para contar histórias, na construção de mapas, como forma de comunicação através de símbolos (ex.: código da estrada), entre outros, servindo também, para explorarmos e darmos vida à nossa

imaginação, suplantar novos mundos, expor sentimentos, emoções, exorcizar os nossos medos, termos prazer...enfim, tirarmos um sem número de partidos.

Em suma, o desenho funciona como um sistema linguístico universal, uma vez que todas as pessoas sabem desenhar. Para tal apenas têm de experienciar gradualmente a satisfação livre do movimento criado pelo lápis em contacto com a folha de papel, levando a prática do mesmo a um crescimento gradual.

1.2. A criança como objeto de estudo

O entendimento da criança enquanto ser humano, com necessidades e em formação começou a ser valorizado a partir do século XVIII, com as pesquisas realizadas por Jean Jacques Rousseau (1712-1778), cujos pressupostos se baseavam no desenvolvimento das potencialidades naturais da criança sem condicionantes sociais, ou seja, o mestre deveria educar o aluno a ser homem, usando as motivações, potencialidades inatas no seu desenvolvimento, para que este desenvolvesse plenamente o seu eu natural.

O método de Rousseau, foi uma inspiração para os sistemas universais pedagógicos, tendo sido a partir deste que a criança passou a ser estudada por diversos autores, nomeadamente Charles Darwin, William Preyer, Maureen Cox, e Florence Goodenough, entre outros, no entanto foi o legado deixado principalmente por Wallon e Piaget que marcou a psicologia infantil, quer ao nível da cognição e seu desenvolvimento quer ao nível da expressão infantil.

Henri Wallon (1879-1962), distinguiu-se como clínico, e como um dos criadores da Psicologia, publicando estudos sobre a psicologia da criança que visavam o estudo do desenvolvimento desta através das condições materiais, orgânicas e sociais e como estas estruturavam o seu psíquico e a sua realidade.

Wallon, propôs-se então a estudar a criança e o seu comportamento, tendo em consideração aspetos relacionados com o seu contexto social, familiar e cultural. Segundo ele, a relação entre cada fase de desenvolvimento da criança e as condições de que esta dispunha determinavam o seu desenvolvimento.

(...) Pelo contrário, para quem não separa arbitrariamente comportamento e as condições de existência próprias a cada época do desenvolvimento, cada fase constitui, entre as possibilidades da criança e o meio, um sistema de relações que os faz especificarem-se reciprocamente. O meio não pode ser o mesmo em todas as idades. É composto por tudo aquilo que possibilita os procedimentos de que dispõe a criança para obter a satisfação das suas necessidades. Mas por isso mesmo é o

conjunto dos estímulos sobre os quais exerce e se regula a sua atividade. Cada etapa é ao mesmo tempo um momento da evolução mental e um tipo de comportamento.
(Wallon, 2007: 29)

O desenvolvimento humano de Wallon funciona assim como um estudo integrado entre os campos da atividade infantil (como a afetividade, motricidade e a inteligência) e a evolução dos estágios do desenvolvimento. O autor realçou o desenvolvimento motor, afetivo e cognitivo equitativo, procurando evidenciar em cada fase as relações existentes com esses domínios.

Segundo Wallon (2007), o desenvolvimento psíquico da criança não é linear, é conflituoso, antinómico, feito de ruturas e retrocessos, devido às condições ambientais e maturidade orgânica, dado que entre cada fase podem existir aspetos do desenvolvimento que não tenham sido suplantados em vez de outros, mas podem surgir numa outra fase, com um sentido diferente devido a novas condições a que a criança/individuo esteja sujeita.

Outro aspeto a ter em consideração prendia-se com o facto de o contexto em que a criança vivia não ser estático e homogéneo, pois o ambiente social e experiência cultural, também, se transformavam com a interação e disponibilidade que a criança tem com esses contextos à medida que vai crescendo.

As etapas de desenvolvimento tinham assim, dinâmicas e ritmos próprios, cujo tempo de duração podia ser influenciada pela interferência das circunstâncias sociais do ambiente e cultura da criança. A estas interferências/conflitos envolvidos neste processo, a autor chamou de dinamogénicos, pois concedem toda a dinâmica necessária. Por sua vez, esses conflitos podiam ter origem em discrepâncias entre o comportamento da criança e o ambiente exterior, a que chamava de fatores exógenos, pois tinham que ver com algo externo, ou com fatores orgânicos originados pela maturidade que a criança alcançava, denominados de endógenos cuja origem era interna.

Tendo em conta estes fatores, Wallon (2007), definiu cinco estágios de desenvolvimento.

Do nascimento até sensivelmente a 1 ano de idade, a criança passa pela fase **Impulsivo-emocional**. Esta fase marcadamente ligada à parte afetiva, ou seja, as emoções seriam o principal canal de interação com o meio, pois a criança não possui destreza motora, mas a constante influência recíproca do ambiente com o movimento infantil, ainda que descoordenado, permite à criança desenvolver sentimentos e emoções diversificadas.

No estágio **Sensório-motor e Projetivo**, dos 3 meses aos 3 anos, a criança inicia uma dialética interativa entre os objetos e o seu corpo, sustentada pela imitação, permitindo a apropriação da linguagem e a projeção dessas capacidades em atos motores.

Seguidamente, entre 3 e os 6 anos sensivelmente, surgiria o estágio do **Personalismo**, que é fundamental no que concerne à formação da personalidade e consciência de si.

Já no estágio **Categorial**, mais ou menos entre o 6 e os 11 anos inicia-se a formação dos conceitos abstratos e capacidades como a memorização e a atenção, bem como a amplificação do conhecimento ao nível cognitivo.

Por ultimo, a partir dos 11, 12 anos, é alcançado o estágio da **Adolescência**, caracterizado por transformações quer ao nível físico quer psicológico, que são geradores de conflitos existenciais, que podem ser de carácter interno ou externo, e que se materializam numa procura pela afirmação enquanto individuo.

Wallon, defendeu este modelo categorial, não de forma estanque ou seccionada, mas antes numa perspectiva evolutiva na qual os estágios de desenvolvimento não acabariam com a adolescência, pois o processo de aprendizagem ocasionava sempre um novo estágio.

Por sua vez, Sir Jean William Fritz Piaget (1896-1980), epistemólogo suíço, arraigou a Epistemologia Genética, teoria da erudição com base no estudo da gênese psicológica da cognição humana.

Este, realizou estudos sobre a evolução mental construída através da dialética constante do individuo com o meio, partindo de estruturas que possui, passa por estádios sequenciais evolutivos, ou seja, a obtenção de conhecimentos está subordinada tanto às nascimentos aos 2 anos), a criança procura alcançar coordenação motora e conhecer os objetos que estruturas cognitivas do sujeito como à sua ligação com os objetos. O próprio universo sensitivo em que o individuo se encontra é consequência das relações que preserva com esse meio e da atividade perceptiva para com ele, e não como um canal que subsiste autonomamente.

Segundo Piaget (1975), a capacidade de desempenho cognitivo da criança desenvolve-se por processos de acomodação e assimilação sendo a aprendizagem uma consolidação das estruturas de pensamento, isto é, a criança evolui através de estádios sequenciais e apenas passa para o estágio de desenvolvimento subsequente, após consolidação e superação do anterior.

O epistemólogo reitera assim, que o desenvolvimento das aquisições de um período sejam inevitavelmente integradas nos períodos posteriores.

Na materialização deste modelo este define quatro estádios de desenvolvimento na criança: **Sensório-motor**, **Pré-operatório**, **Operatório Concreto** e **Operatório Formal ou Abstrato**.

No primeiro estádio, **Sensório-motor** (do estágio à sua volta, através das sensações.

Seguidamente, no estádio **Pré-operatório** (dos 2 a 7 anos), caracterizado pelo egoísmo, dá-se a aquisição de competências verbais e representativas, através da designação dos objetos e do pensamento empírico, não conseguindo no entanto realizar, de forma precisa, operações lógicas.

Subsequentemente, no estádio **Operatório Concreto** (dos 7 a 10 anos), iniciava-se a formulação de conceitos como os números e classes, que advinha da solidez lógica e aptidão para solucionar problemas concretos e específicos, característicos desta fase.

Por fim, no estádio **Operatório Formal** (dos 11 anos em diante), a criança passa a adolescente, abrindo trilhos para um entendimento congruente em enunciados exclusivamente verbais, pensamento hipotético-dedutivo e ilações lógicas sem necessitar de propósitos concretos. É nesta etapa que se enceta a reflexão sobre o próprio pensamento.

Para que se possa abordar aspetos relativos à produção artística na infância, especificamente o desenho, é premente conceber esta ponte entre como a criança e o adulto se relacionaram no passado para compreendermos o presente.

A descoberta de lei próprias da psique infantil, a demonstração da originalidade e seu desenvolvimento, levaram a admitir a especificação desse universo. Nesse sentido, é inegável que os psicólogos contribuíram amplamente para a colocação de conceitos básicos que permitissem a abordagem da mentalidade infantil. A maneira de encarar o desenho evolui paralelamente: antes considerados unicamente em relação com a arte adulta, os desenhos infantis apareciam como malogros ou fracassos, quando muito como exercícios destinados a preparar o futuro artista (...). Durante muito tempo, só se reteve do grafismo infantil as particularidades que dizem respeito à inabilidade motora, atribuindo os sucessos ao acaso.

(Mérédiu, 2006:3)

Só quando a criança deixou de ser vista como um adulto em miniatura e passou a ser vista como um ser que necessita de cuidados e que se desenvolve, tornando-se num adulto merecedor de um futuro, é que despontaram registos e estudos acerca da produção gráfica infantil.

Esta nova abordagem abriu caminho a muitos estudos dos quais se destacam Corrado Ricci (1887) com a sua publicação de "L' Arte dei Bambini" no qual materializou o seu interesse pelo que havia de tão especial na produção gráfica infantil face à arte

convencional dos adultos, marcando uma nova toada conducente ao interesse crescente pelos estudos da arte infantil.

Destacam-se igualmente, Ebenezer Cooke, James Sully, Herbert Spencer, William Preyer e Arno Stern que também estudaram o desenho infantil e o desenvolvimento mental.

1.3. O desenho no desenvolvimento da criança

Os estudos sobre o desenho infantil, surgem documentados apenas no final do século XIX. Segundo Wildlocher (1971) o desenho era o resultado da evolução industrial, pois o seu aparecimento estaria intimamente ligado à popularização do lápis e do papel, pois até aí os grafismos produzidos pela criança, a existirem, seriam realizados em materiais perecíveis e como tal não seriam originadores de interesse para estudo.

Os métodos de produção mais artesanais tornavam o papel um produto caro, sendo por isso utilizado para funções mais rentáveis, logo a criança não tinha acesso a este suporte, situação invertida somente aquando da fabricação deste produto, que o tornou mais económico e permitiu uma evolução ao nível das técnicas gráficas e plásticas.

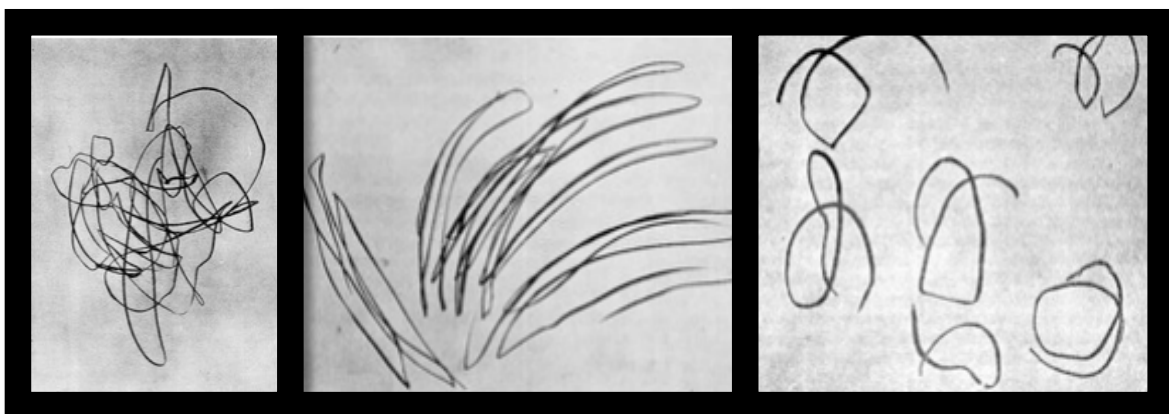
Dos primeiros estudos sobre os desenhos Infantis, levados a cabo principalmente por psicólogos, psiquiatras e educadores deixaram-nos um legado incomensurável no que diz respeito ao desenho infantil sob a perspetiva do desenvolvimento, ou seja tendo em conta as características do desenho face à etapa/estágio de desenvolvimento da criança em idade, bem como sob a perspetiva projetiva, em que o desenho assume-se como elemento estruturante e ativo da personalidade.

No atinente à perspetiva do desenvolvimento, desde 1885, foram realizados um manancial de trabalhos, análises e classificações do desenho infantil, de acordo com os interesses particulares dos investigadores desde cultura, sexo, idade, entre outros, no entanto, foi o estudo do desenho, tendo em conta a idade que se tornou mais profícuo para o conhecimento do desenvolvimento da criança.

Seguindo esta linha de pensamento, destacam-se nomes como Kerschensteiner (1905) que debruçou os seus estudos em desenhos elaborados por crianças alemãs, classificando-os em três níveis etários: desenho esquemático, desenho próximo do real e desenhos que incluem as três dimensões; Rouma (1913), na Bélgica que destacou dez estádios de desenvolvimento da figura humana; Prudhommeau (1947), que centrou os seus estudos na motricidade e na evolução do desenho infantil de acordo com a evolução psicomotor; Luquet (1969) em França, que classificou os desenhos em quatro fases de

desenvolvimento: Realismo Fortuito, Realismo Gorado/Fracassado, Realismo Intelectual e Realismo Visual; Piaget (1975) que estudou o desenho espontâneo da criança; Gardner (1995), que centrou o seu estudo para além da parte cognitiva, uma vez que segundo este a parte afetiva também tem um papel importante quando analisado do ponto de vista dos sistemas de simbolização; Goodnow (1979), que definiu os desenhos como um canal de informação quer do ponto de vista gráfico, quer da natureza do pensamento; Lowenfeld (1977) que salientou a importância do desenho como forma de autoexpressão e desenvolvimento da capacidade construtiva e figurativa no desenvolvimento da criança. Vygotsky (1999), que teorizou o desenho da criança como mais simbólico que realista, baseado na memória; Wallon (2007), que centrou as suas pesquisas no desenho progressivo da ação motora, partindo do pressuposto de que o processo mental evolui a partir dessa ação.

Figura 4 – Garatujas infantis (desordenada, ordenada e de movimentos estereotipados)



Foi notório que todos os autores/pesquisadores, ainda que focalizando diferentes aspetos do desenho, compartilharam do interesse no desenho infantil e na sua importância no desenvolvimento da criança.

A criança não nasce a saber desenhar, ela inicia a sua compreensão sobre o desenho através das oportunidades que lhe são dadas e/ou proporcionadas. A sua erudição é cimentada na significação e reprodução que os seus alicerces mentais lhe permitem, ou seja, a criança aprende a desenhar, desenhando e interpretando as suas produções, bem como as realizadas pelos outros.

Pioneiros nestes pressupostos teóricos encontram-se os autores que se seguem e que considerámos pertinente destacar.

1.4. Teorias do desenho no desenvolvimento da criança segundo:

1.4.1. Teoria de Luquet

Georges – Henri Luquet (1876-1965), foi professor de filosofia, pioneiro no estudo do desenho infantil, tendo realizado a sua tese de doutoramento sobre os desenhos da criança (*Les Dessins d'un enfant*), estudando para tal os desenhos da sua filha Simonne, acompanhando-os de registos de todas as ações, antes, durante e após a realização do desenho.

Segundo este, o principal motivo para que a criança desenhe prende-se com o divertimento. No entanto, este considerava que os desenhos estavam condicionados pelo meio em que a criança vivia, pelo que a intenção com que eram realizados poderia derivar da perceção, recordação ou associação de ideias a que Luquet chama de analogia morfológica, que poderia ser objetiva (quando a criança se lembra do objeto) ou gráfica (quando se lembra da representação do objeto).

Luquet (1969) afirmava ainda, que a vontade de desenhar podia também surgir por automatismo gráfico, ou seja, quando o desenho dá origem a uma sucessão de desenhos sobre o mesmo motivo, podendo no entanto ter um carácter contínuo caso a criança continuasse nos dias seguintes a fazer as mesmas representações.

No que diz respeito à interpretação, Luquet dizia que a intenção deriva da ideia inicial e que se ia formando enquanto executa o desenho. Logo, o desenho poderia ser interpretado tendo por base a intenção ou o desenho em si, podendo existir interpretação diferente da intenção original. O autor asseverava ainda que esta interpretação dependia da qualidade gráfica da criança uma vez que, caso o desenho não tivesse semelhanças com a intenção com que tinha sido realizado, a criança não hesitava em alterar a sua interpretação. Porém, quanto mais a criança praticasse o ato de desenhar, experimentando e aumentando o seu conhecimento gráfico, mais facilmente conseguiria chegar à intenção inicial, sem necessitar assim, de mudar/alterar a sua interpretação.

Para Luquet (1969), à medida que a criança desenha vai descobrindo e marcando objetos de forma particular, e a essa representação característica de desenhar os objetos, ele denominava de “tipo”. Contudo, ao realizar várias representações gráficas a criança ia evoluindo, o que poderia originar modificações no tipo, ou seja, podia ser modificada a forma de representação por causa de novos objetos reais ou tendo em conta modelos

diferentes de representação, bem como a forma como outras pessoas desenhavam esses objetos, o que levava o desenho a constituir-se como um modelo interno, ou seja, uma fórmula que permitia à criança, quando solicitada, representar rapidamente esse objeto.

A criança à medida que vai crescendo tem tendência a acrescentar mais informação, ou seja mais detalhes, às suas representações gráficas, modificando assim o tipo e por conseguinte o seu modelo interno.

Luquet (1969), define, quanto ao desenvolvimento do desenho da criança, quatro etapas: Realismo Fortuito, Realismo Gorado/Fracassado, Realismo Intelectual e Realismo Visual, sendo cada uma dessas fases caracterizada por um determinado realismo.

Na primeira etapa, Realismo Fortuito, que começa por volta dos 2 anos, o desenho divide-se em involuntário e voluntário, sendo que o desenho involuntário corresponde a um traçado de linhas que é visto pela criança como um gesto motor, produto da sua atividade criativa, não atribuindo qualquer significado para o seu grafismo.

A criança começa por fazer traços sem qualquer objetivo. Sabendo muito bem que os traços desenhados por outrem podem querer representar um objeto determinado e representá-lo efetivamente, não atribui a mesma virtude aos traçados desenhados por si própria.

(Luquet, 1969: 144)

O desenho voluntário começa quando a criança reconhece que algumas das suas representações têm semelhanças com objetos reais, ou quando imita os adultos para mostrar aos outros que também é capaz, não existindo uma intenção de representar algo, no entanto ao concluir o trabalho reconhece semelhanças com referências reais.

Seguidamente começa a existir a intenção e vontade consciente de desenhar, porém, a criança pode dar uma interpretação diferente da intenção inicial, uma vez que tenta reproduzir tudo o que deseja, mas ainda não consegue.

Na segunda etapa, Realismo Fracassado/Gorado, que começa entre os 3 a 4 anos, a criança já manifesta intenção de desenhar de forma realista, todavia encontra obstáculos em dirigir e limitar os seus movimentos gráficos para que o seu desenho tenha a representação que pretende. Existe também, a preocupação em representar todos os elementos em que pensa conforme o grau de importância que têm para si, contudo, a nível psíquico, a criança ainda não consegue controlar a sua atenção e a sua incapacidade sintética, o que faz com que negligencie relações espaciais entre elementos do desenho, a orientação de determinados pormenores, as dimensões entre os elementos e a interrupção de traçados entre outros.

A terceira etapa, Realismo Intelectual, situada entre os 4 e os 10 a 12 anos, caracteriza-se pela superação das dificuldades das fases anteriores uma vez que, o desenho já apresenta deliberadamente todos os pormenores relativos ao objeto, mesmo os que não são visíveis do ângulo de onde é visualizado. Esses pormenores são representados através do uso de transparências, da planificação (quando representa o objeto visto de cima ou seja em planta), do rebatimento (rebatendo um objeto como se estivesse unido por um só eixo) e mudando o ponto de vista (alternando o ângulo de visão no mesmo desenho).

Luquet afirma:

O realismo intelectual traz ao desenho contradições flagrantes com a experiência e, se se pode dizer absurdos empíricos. Eles escapam à criança porque ela tem a sua atenção totalmente monopolizada pela execução do desenho, durante e depois da execução.

(Luquet, 1969: 188)

Por fim, na última etapa, Realismo Visual, por volta dos 12 anos ou por vezes a partir dos 8 anos, a criança começa a considerar o objeto no seu conjunto, deixando gradualmente de utilizar os processos do realismo intelectual, substituindo-os pelo real, isto é, troca a transparência pela opacidade, o rebatimento e os pontos de vista pela perspectiva, tentando desenhar o objeto observado o mais fiel que consegue, aproximando-se das representações realizadas pelo adulto.

Luquet (1969), na sua obra "O Desenho Infantil", refere também que é nesta última etapa que começa a surgir desinteresse fruto da idade, insatisfação e espírito crítico face à não concretização ou incapacidade de realizar produções gráficas como desejaria.

O desenho voluntário começa quando a criança reconhece que algumas das suas representações têm semelhanças com objetos reais, ou quando imita os adultos para mostrar aos outros que também é capaz, não existindo uma intenção de representar algo, no entanto ao concluir o trabalho reconhece semelhanças com referências reais.

Seguidamente começa a existir a intenção e vontade consciente de desenhar, porém, a criança pode dar uma interpretação diferente da intenção inicial, uma vez que tenta reproduzir tudo o que deseja, mas ainda não consegue.

Na segunda etapa, **Realismo Fracassado/Gorado**, que começa entre os 3 a 4 anos, a criança já manifesta intenção de desenhar de forma realista, todavia encontra obstáculos em dirigir e limitar os seus movimentos gráficos para que o seu desenho tenha a representação que pretende. Existe também, a preocupação em representar todos os elementos em que pensa conforme o grau de importância que têm para si, contudo, a nível psíquico, a criança ainda não consegue controlar a sua atenção e a sua incapacidade

sintética, o que faz com que negligencie relações espaciais entre elementos do desenho, a orientação de determinados pormenores, as dimensões entre os elementos e a interrupção de traçados entre outros.

A terceira etapa, **Realismo Intelectual**, situada entre os 4 e os 10 a 12 anos, caracteriza-se pela superação das dificuldades das fases anteriores uma vez que, o desenho já apresenta deliberadamente todos os pormenores relativos ao objeto, mesmo os que não são visíveis do ângulo de onde é visualizado. Esses pormenores são representados através do uso de transparências, da planificação (quando representa o objeto visto de cima ou seja em planta), do rebatimento (rebatendo um objeto como se estivesse unido por um só eixo) e mudando o ponto de vista (alternando o ângulo de visão no mesmo desenho).

Luquet afirma:

O realismo intelectual traz ao desenho contradições flagrantes com a experiência e, se se pode dizer absurdos empíricos. Eles escapam à criança porque ela tem a sua atenção totalmente monopolizada pela execução do desenho, durante e depois da execução.

(Luquet, 1969: 188)

Por fim, na última etapa, **Realismo Visual**, por volta dos 12 anos ou por vezes a partir dos 8 anos, a criança começa a considerar o objeto no seu conjunto, deixando gradualmente de utilizar os processos do realismo intelectual, substituindo-os pelo real, isto é, troca a transparência pela opacidade, o rebatimento e os pontos de vista pela perspectiva, tentando desenhar o objeto observado o mais fiel que consegue, aproximando-se das representações realizadas pelo adulto.

Luquet (1969), na sua obra "O Desenho Infantil", refere também que é nesta última etapa que começa a surgir desinteresse fruto da idade, insatisfação e espírito crítico face à não concretização ou incapacidade de realizar produções gráficas como desejaria.

1.4.2. Teoria de Piaget

Sir Jean William Fritz Piaget (1896 - 1980) epistemólogo suíço, aludido como um dos principais filósofos do século XX, aventou uma abordagem interdisciplinar para a investigação epistemológica e enraizou a Epistemologia Genética, como teoria da erudição com base no estudo da gênese psicológica da cognição humana.

Piaget (1975) afirma que a imagem enquanto representação do pensamento não advém exclusivamente da percepção.

A partir da segunda década do século vinte, Piaget efetivou análises sobre a representação do espaço e origem da geometria voluntária nas crianças, procurando saber como era cimentada a realidade através das relações que a criança tem com os objetos e o espaço, bem como eram desenvolvidas as organizações perceptivas e a respetiva representação mental, enfatizando o desenvolvimento cognitivo. Segundo ele, a evolução mental é construída através da adequação consecutiva do individuo ao meio, evoluindo através de estádios sequenciais.

O autor objetou, que a capacidade de desempenho cognitivo da criança reflete-se nos seus desenhos, logo estes ajudam a compreender o mundo através da imitação do real.

Os seus estudos no campo da educação prenderam-se com processos de acomodação e assimilação, ou seja, usando os padrões existentes em novas situações (assimilação) e modificando as ideias para se adaptar a novas exigências (acomodação).

O epistemólogo categorizou, quatro períodos na evolução do desenho:

Período sensório-motor (do nascimento aos 2 anos), do qual fazem parte a garatuja, e em que a criança desenvolve a sua noção de espaço e tempo, através da convivência com o meio que a rodeia. A sua inteligência é essencialmente prática uma vez que, a sua relação com o meio é espontânea e direta sem reflexão.

Período pré-operatório (dos 2 a 7 anos), conceção da relação entre desenho, pensamento e realidade.

Nesta fase a criança revela imenso prazer em fazer os seus grafismos no entanto, os elementos que os compõem estão espalhados e sem qualquer tipo de ligação entre si, bem como a cor aplicada não tem um papel de destaque, sendo usada sem qualquer tipo de intencionalidade.

Piaget subdivide esta fase em duas:

Desordenada, na qual o desenho ainda é visto como uma prática de movimentos amplos e desorganizados, cujos riscos são ocultados com novos rabiscos.

Ordenada, na qual a criança já começa a perscrutar os seus traços através de movimentos longitudinais e circulares, dando importância às formas e também já consegue iniciar a coordenação viso-motora. Nesta fase, a criança já reproduz a configuração humana ainda que seja de uma forma imaginária.

Ainda nesta fase verifica-se o relato, por parte da criança, do que vai desenhar, contudo não existe conformidade entre o objeto real e a sua reprodução, ou seja, a criança

desenha um rabisco e dá-lhe um significado que não corresponde à representação real de determinado objeto.

Período das operações concretas (dos 7 a 10 anos), no qual a criança já tem alguma noção quanto à representação da figura humana, todavia ainda são perceptíveis exageros, descuidos e esquecimentos, apesar de já fazer a distinção entre o sexo através da roupa, abandonando as linhas base para definir a figura. É igualmente frequente o recurso à transparência, rebatimento e sobreposição e surgem as formas geométricas bem como uma maior rigidez e formalismo nos grafismos.

Nesta fase, a criança já consegue abstrair-se, prescindindo da presença efetiva do objeto, não se limitando apenas a uma representação direta, embora ainda necessite do mundo concreto para chegar ao abstrato, bem como possui uma evidente preocupação com o reconhecimento, categorização e distinção, quer ao nível da criatividade quer ao nível das ideias.

Por último, o **período das operações abstratas** (dos 11 anos em diante), caracterizado pela extinção da arte como movimento natural dando lugar ao realismo, objetividade, profundidade e conceitos subjetivos.

A representação da figura humana já apresenta preocupação com as proporções assim como já evidencia consciência visual quanto à utilização da cor, apesar de esta poder ser intencional ou não.

Nesta etapa, a criança consegue abstrair-se por completo, apresentando diferenças, aplicando escalas e noções de espaço e tempo, relacionando claramente a parte com o todo.

1.4.3. Teoria de Vygotsky

Lev Semenovich Vygotsky (1896-1934), psicólogo experimental, foi um dos principais defensores da representação gráfica como precursora da escrita, “uma pré- história, em que devem ser considerados como precursores o gesto infantil, as primeiras expressões gráficas e o jogo simbólico” (Vygotsky, 1999:183).

Segundo Vygotsky (1999), uma premissa importante para o desenvolvimento cognitivo era a interação social, ou seja, o indivíduo é o resultado da interatividade do seu referencial histórico e cultural com a troca de conhecimentos com outros indivíduos. A criança a seu ver é então, produto de uma história e cultura que advém dos seus

antepassados mas também dos indivíduos, instituições (como a escola) com os quais ela se relaciona.

A arte é tida como uma atividade social e humana que contextualiza social e culturalmente a criança, que por sua vez, recria a sua realidade através dos seus sistemas simbólicos. A criança desenha o que sabe a respeito do objeto e não o que vê, logo, representa os seus pensamentos e conhecimentos sobre a situação que vive ou imagina.

Para Vygotsky, a importância da educação artística deveria ser feita através da estimulação do desenvolvimento da imaginação e criatividade, uma vez que ajudam a criança a compreender a realidade e a desenvolver o seu conhecimento para mais tarde aplicar às suas experiências humanas.

O psicólogo estudou os problemas inerentes à construção da teoria semiótica do desenho, referindo como deveria ser feita a cooperação de conhecimentos relativos ao desenho infantil, do ponto de vista histórico e cultural, realçando características comuns nos desenhos realizados pelas crianças, que subdividem o processo de desenvolvimento do grafismo.

O autor estudou fundamentalmente a conceção inventiva como um agente de desenvolvimento cultural psíquico do indivíduo, logo para ele, o período de rabiscos, ou garatujas, investigado pelos autores referenciados anteriormente, não é importante, destacando apenas, quatro etapas:

A primeira etapa, denominada de **simbólica** em que, segundo ele, a criança é mais simbolista do que naturalista uma vez que, as crianças desenhavam os objetos segundo a recordação que tem deles sem se preocuparem com aspetos/ pormenores análogos ao autêntico.

Na segunda etapa, definida como **simbólico-formalista**, já começa a verificar-se uma predominância de traçados e formas no desenho infantil. A criança sente necessidade de detalhar aspetos dos objetos que representa, relacionando-o como um todo. Nesta etapa dá-se início à mistura das formas com o simbólico, sendo clara a identificação de pequenas reproduções naturalistas.

“Nesse sentido, os esquemas que caracterizam os primeiros desenhos infantis lembram conceitos verbais que comunicam somente os aspectos essenciais dos objetos.” (Vygotski, 1999: 127)

Ainda que não se consiga distinguir de forma clara a transição da fase subsequente para esta, é evidente, o esforço da criança na reprodução de formas/figuras mais verosímeis, apesar de não conseguirem abandonar por completo o desenho do tipo “raio-x”.

No que diz respeito à terceira etapa, designada de **Formalista Veraz**, as reproduções representativas das fases subsequentes são suplantadas, dando lugar a desenhos fiéis dos objetos observados, no entanto a criança ainda não faz uso de técnicas projetivas. Neste período, os desenhos, ainda enfatizam imperfeições na proporcionalidade e tamanho dos objetos.

Na última etapa, identificada como **Estética ou Formalista Plástica**, a criança inicia o uso de técnicas projetivas, enriquecendo os desenhos quer ao nível plástico quer ao nível das técnicas de reprodução, passando estes a ter uma atividade criativa e não um trabalho com um fim em si mesmo.

1.4.4. Teoria de Lowenfeld

Viktor Lowenfeld (1903-1960), professor de Educação Artística, estudou arte e psicologia, e as suas teorias sobre a arte da criança, foram construídas a partir de desenhos tendo por base o psicanalítico, que leva em conta a estética, o crescimento social, o físico, o intelectual e o emocional, bem como o conceito de estágios de crescimento na arte.

Para Lowenfeld (1977), a arte é vista como forma de compreensão do desenvolvimento individual em fases diferentes e como um fator determinante do crescimento da consciência estética e criadora do indivíduo.

A partir dos estudos que efetuou, Lowenfeld (1977), destacou as seguintes fases no desenvolvimento do desenho na criança:

A primeira fase (dos 2 aos 4 anos), chamada de **Rabiscos ou Garatujas**, é tida como aquela em que se começam os primeiros rabiscos, não existindo ainda qualquer influência externa. Rabiscos que se realizavam por puro prazer, como um registo dos movimentos que vão sendo controlados à medida que a criança desenvolve o controlo visual e começa a relacionar os seus rabiscos com elementos que conhece.

Na segunda fase (dos 4 aos 7 Anos), designada de **Pré-esquemática**, iniciam-se as primeiras tentativas de representação, isto é, ainda que continuem a ser desenhos à base de rabiscos, há uma associação dos elementos representados. Esta fase, ajuda a criança a organizar as suas experiências, transformando o pensamento em concreto, valorizando-se o processo que precede a criação em detrimento do aspeto do desenho.

Numa terceira fase (dos 7 aos 9 anos), denominada **Esquemática**, os desenhos começam a ser mais estruturados e esquematizados, uma vez que a criança já consegue

estruturar os processos mentais, relacionando-os com o ambiente, ou seja, a criança representa o espaço e tempo através da inclusão de diferentes sequências de tempo ou vistas espaciais diferentes, utilizando uma espécie de visão de “raio-x”.

Na fase seguinte (dos 9 aos 11 anos), **Realismo Nascente**, os desenhos apresentam-se mais detalhados e minuciosos, procurando aplicar noções de proporção e profundidade, uma vez que a criança revela autocrítica e consciência do ambiente natural. É também nesta fase que a criança pode sentir ansiedade, pressão e vergonha, podendo coibir a sua vontade de se expressar através do desenho, pois tem receio que estes não estejam de acordo com os padrões do adulto.

O estágio **Pseudo-naturalista**, (dos 11 aos 13 anos), preconiza o produto final como naturalista, passando a existir uma preocupação com a tridimensionalidade, com o tamanho dos objetos face aos que estão mais distantes e com a distinção sexual da figura humana, entre outros.

Lowenfeld defende que, é nesta fase que o desenvolvimento artístico tende a findar, pois o adolescente torna-se mais consciente do desenho no seu todo, o que faz com que perca confiança na sua apetência para desenhar, sendo importante, nesta fase o apoio do Professor no processo de execução dos desenhos, nomeadamente na motivação e envolvimento no processo de criação, sugerindo quais os materiais artísticos mais apropriados em cada fase.

A arte desempenha um papel potencialmente vital na educação das crianças. Desenhar, pintar ou construir constituem um processo complexo em que a criança reúne diversos elementos de sua experiência, para formar um novo e significativo todo. No processo de selecionar, interpretar e reformar esses elementos, a criança proporciona mais do que um quadro ou uma escultura; proporciona parte de si própria: como pensa, como sente e como vê. Para ela, a arte é atividade dinâmica e unificadora.
(Lowenfeld e Brittain, 1977: 13)

1.4.5. Teoria de Stern

Arno Stern (1924) é um dos primordiais patronos da expressão livre da criança, e desde o início dos anos 50, desempenhou com grande notoriedade o papel de pedagogo. Para o pedagogo, o desenho é estimulado por uma carência essencial, concretizada em concordância com regras singulares. Sendo de opinião de que nunca se deve educar principiando pela teoria mas sim pela prática, pois é com os erros que a criança aprende.

A prática de pintura preconizada por Stern apoia assim o fortalecimento, a constância, a criatividade, a autoconfiança e a capacidade de iniciativa, permitindo um bom desenvolvimento do carácter e a concertação das relações com o outro.

Para, Stern (1963) as crianças têm diferentes ritmos de aprendizagem/desenvolvimento que são influenciados pelo meio em que vivem, sendo assim, para ele o desenho divide-se em duas fases.

A primeira que designou de **Pré-figurativa** (18 meses aos 3 anos e meio) seguida da **Figurativa** (dos 4 aos 12 anos).

A primeira fase, a **Pré-Figurativa**, subdivide-se em três etapas, sendo que na primeira a criança desenha sem qualquer intenção de se exprimir.

Seguidamente, começa a verificar-se o controlo gradual do material riscador o que permite o uso da linha de forma linear e de diferentes densidades.

Por último, a etapa onde o material é dominado por completo, a percepção visual e física está desenvolvida, existindo uma necessidade de verbalizar o que fazem ainda que não seja verídico.

Na segunda fase, **Figurativa**, são quatro as etapas verificadas. A primeira (dos 4 aos 5 anos), onde se inicia o desenho da figura humana e a cor é associada à afetividade.

Na segunda etapa (dos 6 aos 7 anos), a criança humaniza seres inanimados, a figura humana é construída no afeto que a criança nutre pela figura que representa (quanto mais gosta maior é), em contraponto apresenta alguma noção espacial nomeadamente na representação do céu e da terra.

Na terceira etapa (dos 7 aos 8 anos), utiliza toda a folha, detalhando mais as figuras representadas.

Por fim, na quarta etapa (dos 9 aos 12 anos), já se verifica uma preocupação em fazer desenhos realistas, aplicando as superfícies, vistas de cima e o desenho da linha do horizonte.

1.4.6. Teoria de Widlocher

Daniel Widlocher (1929), psiquiatra, formado em psicologia e psicanálise, defende a psicanálise com uma prática civilizacional terapêutica.

Segundo Widlocher (1971), o início da expressividade gráfica, dá-se antes de um ano de idade, através de manchas e traços por via do contato com materiais pastosos como a areia, iogurte, etc...

Do primeiro ano aos quatro anos, iniciava-se a fase da **Garatuja**, na qual a criança ainda não tem uma intencionalidade ao representar, mas é nesta fase que adquire controlo progressivo da atividade motora.

Para o autor existem dois momentos a destacar, o primeiro momento (sensivelmente de 1 aos 2 anos), em que a criança não controla o ponto de partida e de chegada, ou seja deixa que o movimento se prolongue e o retorno do movimento só surge quando a posição do braço se torna incomoda ou quando chega ao limite do papel e o segundo momento (dos 2 ou 3 até aos 4 anos) em que se iniciam novas aquisições, isto é, já controla o ponto de partida e o ponto de chegada e esta consegue limitar a amplitude e velocidade do gesto. Na segunda fase, denominada de **Intenção Representativa** (entre os 3 e os 4 anos), a criança transita do desenho figurativo para o representativo, intitula os seus desenhos e tenta corrigir o desenho para que este se aproxime do objeto real, existindo intencionalidade figurativa.

Na terceira fase, **Realismo Infantil ou Intelectual** (dos 4 aos 7, 8 anos), a criança desenha de acordo com a imagem que tem na sua cabeça (modelo interno) e não tendo em conta aquilo que observa. Nesta fase existe uma preocupação em dar significado à realidade externa, utilizando técnicas que contrariam o realismo perceptivo visual como a transparência, rebatimento, planificação, mudança de vista, revelando uma atenção limitada e descontínua.

Por fim a etapa do **Realismo Visual** (dos 7, 9 anos aos 12), na qual a criança inicia gradualmente a correção dos erros que cometia na fase subsequente, começando a revelar evolução ao nível da atenção, estando patente uma necessidade em ser realista e preciso.

1.5. O desenho na educação

Paralelamente à fala, ao jogo e à escrita, o desenho, enquanto forma de comunicação e um dos primeiros registos gravados, expressa sentimentos, conhecimentos e experiências, mostrando uma maneira muito particular de ver o mundo.

O grafismo infantil fascina e aguça o interesse dos adultos enquanto pura manifestação de criatividade e expressão e apesar de ser muito vulgar associar-se o desenho à arte, o desenho mais não é do que o produto de uma prática de observação e expressividade que proporciona satisfação, concretização pessoal e tal como noutras áreas é passível de aprimoramento.

A ação de desenhar depende primitivamente da análise que a criança faz, para a construção de referências que lhe permitam o ato de criação. Logo a criatividade, tem início e ecoa no desenho, sendo a partir dele que a criança amplifica a sua percepção.

Inicialmente o desenho desempenha um papel lúdico, onde a criança aplica as suas competências criativas e figurativas.

Assim, com os seus primeiros rabiscos, esta explora uma panóplia de possibilidades quer ao nível motor quer no desenvolvimento da sua reprodução das coisas. “O signo gráfico é resultante de uma ação carregada de uma intencionalidade, ainda não totalmente expressa. O olho, espectador dessa conversa entre a mão, o gesto e o instrumento, percebe formas. (Derdyk, 1990:101)

Como afirma Piaget (1998) o desenho evolui à medida que o pensamento da criança evolui, e a criança transmite a forma como pensa, vê o mundo, as suas emoções e como funciona a sua estrutura interna através dos seus traços, tipos de desenho e os temas que explora.

Assim sendo, não se pode dizer que o desenho não incita a expressão, criatividade e a evolução cognitiva da criança, pois como foi mencionado pelos estudiosos do grafismo infantil, coopera na edificação de novas formas de comunicação. Ao desenhar, a criança comunica as suas reflexões, ideias e emoções, através dos registos que deixa no papel, numa dialética entre o lápis (material riscador), e a sua mão, que como por magia deixa uma marca no papel, e aí cresce uma nova forma de brincar que lhe traz prazer e novidade a cada novo traço produzido.

A criança rabisca pelo prazer de rabiscar, de gesticular, de se aprimorar. O grafismo que daí surge é essencialmente motor, orgânico, biológico, rítmico. Quando a mão para, as linhas não acontecem. Aparecem, desaparecem. A permanência da linha no papel se investe de magia e esta estimula sensorialmente a vontade de prolongar este prazer.

(Derdyk, 2004:56)

O desenho opera como uma ponte entre o entretenimento e a expressividade, através da qual, se abrem portas para a concretização dos sonhos, o incitamento do pensamento, o aguçar da curiosidade e o desenvolvimento de capacidades engenhosas e criativas.

Este, enquanto meio de comunicação, serve como utensílio de conhecimento pois, ao utilizar o desenho a criança instaura relações do seu universo interno com o externo, fazendo progressos e retrocessos na aquisição de conceitos e capacidades, através de processos afetivos e mentais.

Em suma, o desenho subsiste na criança como um canal importante de comunicação, espelhando a sua expressão verdadeira e inata.

O ato de criar, por si só, emprega o pensamento e a criatividade, e através dele a criança procura conhecimento de si próprio, do outro e do universo que a rodeia.

Podemos afirmar, tendo por base as conjeturas e diferentes interpretações formuladas sobre a produção do desenho infantil, de acordo com estágios de desenvolvimento etário, que a maturidade da reprodução encontra-se intimamente relacionada com a sua evolução da percepção motora e maturação mental, que a criança vai alcançando bem como, com a edificação que vai fazendo ao nível da visão que tem sobre aquilo que a rodeia e com a significação que faz da mesma.

Percebemos assim, que a aprendizagem é progressiva, e que por esse fator o desenho não deve ser interpretado como resultado de um ato automático pois cada movimento ou trejeito são reveladores de funcionalidades representativas que implicam desenvolvimento humano.

A criança, a grande autora dos eventos mantém uma relação de prazer que impulsiona e estimula este seu fazer. O Corpo inteiro da criança desenha concentrado na pontinha do lápis, que lhe abre a possibilidade da experiência da conquista das formas. O desenho estabelece um elo de participação entre a criança e o mundo, evocando e despertando formas, imagens, significativos, através de seus recursos materiais.

(Derdyk, 1990:106)

Desta forma, somos impelidos a conceber as reproduções gráficas realizadas pela criança, como indícios da sua evolução afetiva (através da representação dos sentimentos); mental (pela aprendizagem que decorre do ato de desenhar e o despontar da criatividade); corporal (nas habilidades que a sua coordenação motora e visual lhe permite concretizar) e social (das relações que a criança estabelece entre o meio e as suas vivências).

Podemos então inferir que, o desenho tem vital relevância na evolução integral da criança, quer como ente social quer como um indivíduo com uma história, sendo usado como ferramenta para expor a sua vida.

Como já vimos anteriormente, o desenho é lúdico, e permite um sem número de possibilidades, o que pode aos olhos da criança, misturar-se com a sua realidade, transformando o seu conhecimento e o do outro como ligações exequíveis e reais.

Conseguir que a criança se liberte de correntes ideológicas, no que diz respeito à composição e reconstrução de ideias e conhecimento que o nosso sistema preconiza, torna-se uma tarefa espinhosa quando o próprio professor não consegue subverter os

modelos que lhe são estabelecidos. Consentir que as ideias e concepções germinem livremente, longe de normas e balizamentos tornam-se um desafio.

O desenho, com já foi referido, é igualmente usado pela criança como meio de comunicação, canal de transferência da sua vivência imaginária e do que lhe vai no pensamento, mencionando o que considera importante. Através do grafismo, qualquer indivíduo, manifesta de forma diferente os seus antagonismos e as suas perturbações entre outras emoções.

Esta comunicação alternativa pode ser descortinada através de uma análise dos desenhos infantis, que devem ser realizadas tendo por base normas profissionais, que viabilizam o entendimento dos vínculos existentes no contexto infantil, uma vez que, as reproduções gráficas corporizam factos verídicos bem como ilusivos.

Neste contexto, a educação deve ser vista como um espaço facilitador de acomodações linguísticas e expressivas sejam elas visuais, auditivas ou físicas.

O educador/professor que vê a criança como um indivíduo em constante evolução e mutação, pode e deve colaborar nesse processo, respeitando todas as formas como esta se expressa.

Lowenfeld (1977) estudou a pertinência de pais e educadores compreenderem as etapas e metamorfoses do grafismo infantil a fim de cooperarem nos sistemas de criação da criança, concluindo que “o conhecimento das mudanças, nos trabalhos que aparecem em vários níveis de desenvolvimento e das relações subjetivas entre a criança e seu meio, é necessário ao entendimento da evolução das atividades criadoras” (Lowenfeld, 1977:53). Assim como, “[...] através da compreensão da forma, como o jovem desenha, e dos métodos que usa para retratar seu meio, podemos penetrar em seu comportamento e desenvolver a apreciação dos vários complexos modos como ele cresce e se desenvolve” (Lowenfeld, 1977:51). Considera igualmente, difícil definir quando acaba e se inicia uma fase da evolução do seu grafismo, já que o processo é ininterrupto, devendo-se por esse facto ter em consideração as diferenças individuais das crianças.

Já Wallon (2007) defende, que uma competência/capacidade só se desenvolve se existirem ou forem promovidas situações e finalidades que fomentem e deem resposta a essa mesma competência, sendo essencial na educação o acesso à cultura, pois esta promove a revelação da prosperidade das criações e das capacidades do homem em geral quer sejam elas manuais, físicas, estéticas, mentais ou morais.

A escola tem assim, um papel interventivo no processo de desenvolvimento e constituição do indivíduo, através da promoção e incremento do maior número possível das referidas competências.

Segundo este, a educação deve ser centrada numa formação geradora de independência e cidadania, criando diretrizes profissionais, alicerçadas na equidade, paridade e respeito à multiplicidade, priorizando aspetos e carências características de cada idade e respeitando o crescimento afetivo e mental ao nível social e amadurecimento biológico de cada um.

A escola deve pois, ser concebida com igualdade de oportunidades para todos, promotora de contextos que permitissem a prática e a descoberta de vocações de acordo com a fase de desenvolvimento da criança e as suas aptidões.

1.6. O papel do professor face ao desenho

A criança desenha com frequência; o adolescente o faz raramente; e o adulto, quando é artista. Para que se desenhe menos ou nada, entra em ação uma estratégia de inibição da atividade expressiva que tem como personagens a escola, a família e as comunicações massificadas. Nosso campo de ação, porém, é a Escola.

(Dworecki, 1992:70)

Quando a criança ingressa na escola, traz consigo modelos do mundo que a cerca e que devem ser observados e direcionados pelo professor, enquanto responsável pelo incremento cognitivo, psicomotor, emocional e cultural d mesma. É premente que o Professor saiba quais os contextos vivenciados pelo aluno, de forma a adaptar estratégias e práticas conducentes ao desenvolvimento de valores essenciais ao aluno, competindo à escola o papel de socorrer a criança de ferramentas que lhe permitam pertencer à sociedade enquanto proliferadora de princípios e modelos.

A arte possibilita a qualquer individuo novas práticas, vivências e reflexões, mas para que tal aconteça, o professor deve ser detentor de um entendimento e competência de pensar novas formas de trabalhar com a arte, tirando partido da expressividade, produção e conhecimento que ela encerra. Neste contexto, segundo Derdyk (1990), é fundamental a instrumentalização do educador para que se possa alcançar uma educação em artes de qualidade.

Por outro lado Meridieu (2006) asseverava claramente que a compreensão das fases da evolução do desenho deve ser um instrumento primordial na compreensão do estágio do realismo em que a criança se encontra, permitindo avaliar o seu desenvolvimento.

As etapas do desenvolvimento do desenho infantil ulteriormente referidas, são igualmente, uma mais-valia no entendimento das crianças, enquanto documento de

orientação, pois, a partir do seu entendimento a análise dos trabalhos produzidos, e tendo em conta o desenho como um ato de representação de ideias e sentimentos, torna-se mais fácil para o educador/professor adotar procedimentos pedagógicos orientados para as atividades artísticas que assim o exijam.

Essas atividades auto propostas pelo professor, podem passar pela elaboração de um desenho de uma história que lhe é contada, um passeio, de um acontecimento sucedido na sala de aula ou no exterior, uma brincadeira, da imaginação, um jogo, mo entanto o facto de ser escolhida pelo educador não permite ser considerada uma ação expressiva, uma vez que a criança não faz uso total do seu potencial criativo e imaginativo.

A coordenação inusitada, exigida pelo desenho, entre o olho, cérebro, mão, instrumento, gesto/traço, suplanta esse mesmo ato tornando-o num jogo evolutivo de novas regras. O desenho é então, um jogo que conjuga a operacionalização de todos esses fatores e o imaginário, operacionalizado numa mescla de ações corporais, temporais, espaciais, com ações projetivas, reflexivas e imaginativas.

É importante patrocinar a aplicação real da formação artística com a criança todavia, é necessário que primeiro o educador adquira formação para que se possam ultrapassar referenciais pedagógicos que se encontram salinados no concernente à aplicação do desenho, ou seja, para que se deixem de usar os obsoletos desenhos alusivos a datas comemorativas, não limitando o potencial da criança, deixando brotar de forma inata uma linguagem gráfico plástica.

É pois primordial que o professor, procure separar os seus modelos internos no intuito de aplicar práticas didáticas que guiem a criança, não permitindo que os seus modelos visuais influenciem as produções criadas pela mesma.

O educador enquanto modelo deverá desafiar, incentivar e procurar ampliar as experiências pois tem um papel preponderante no autoconceito que a criança faz analogamente à arte. Logo, não se deve restringir a trabalhos autopropostos mas sim, a atividades que permitam despertar a curiosidade, e que paralelamente sejam estimuladoras e exploratórias de novas ideias. As atividades desenvolvidas devem focar a construção do conhecimento, canalizando as ideias da criança, no propósito de potenciar o progresso da expressão e comunicação cultural.

Sendo o desenho um meio de expressão mais comum para a criança, na divulgação da sua interlocução com o mundo e das suas emoções, este é um excelente recurso para a exposição de ideias, pensamentos, emoções, e até mesmo como apontamentos de aprendizagens.

Sendo a escola o lugar onde a criança passa a maior parte da sua vida é fundamental que o aluno preserve a sua criatividade, para tal cabe ao professor valorar e espicaçar o ato criativo. Daí, a importância de um professor mediador, inovador, criativo que estimule e cativa lúdica e expressivamente, aguçando a curiosidade quando transmite os seus conteúdos, criando espaço para que o aluno adquira um conhecimento abrangente e diversificado das formas de arte existentes e medite sobre o que produz.

Vivemos num mundo em constante mutação em que a mudança é palavra de ordem, sobretudo no meio escolar, diligenciando guiar os alunos para uma consciência cultural. É de todo fundamental, a valorização de um ensino apto a conceber e apreciar arte, e para tal é necessário um ensino apelativo, atrativo e atualizado nos dinamismos criados para o desenvolvimento do pensamento dos nossos educandos.

1.7. As artes no sistema de Ensino Português

O ensino das artes, em Portugal, nas escolas básicas e secundárias como a conhecemos nos dias de hoje, têm um longo historial, e sofreu ao longo dos tempos influências de vários contextos culturais, sociais e políticos.

Até ao século XVIII este era baseado, essencialmente, numa profunda pedagogia de carácter religioso, fruto de uma massificação dos colégios dos jesuítas. A partir daí, numa disputa de poderes entre o estado e a igreja, este começa a controlar a educação oficial, orientando, custeando, inspecionando e lançando as bases de um novo sistema educativo.

O ensino das artes começa por ser, basicamente, a aprendizagem do desenho geométrico, como define Ribeiro Sanches nas "Cartas sobre a Educação da Mocidade", mas apesar de ser desvalorizada a vertente artística, este era visto como importante na formação global dos alunos.

A aritmética, álgebra, geometria, trigonometria plana são necessárias para medirmos as alturas, os comprimentos, as distâncias e as profundidades. Além desta utilidade, têm estas ciências outro bem necessário à mocidade: elas acostumam a ser atentos e exactos no que fazem, a não crer de leve, a ficar convencido pela sua razão; instigam a seguir e indagar que é evidente, ou pelo menos certo, e a descansar quando se achou a verdade.

(Sanches, n.d.:167)

E assim durante mais de um século, o desenho foi lecionado e confundido com a disciplina de geometria, fruto de uma visão redutora. Já Betâmio (1967), via o desenho

segundo uma componente mais prática e utilitária, associada ao aperfeiçoamento da indústria em detrimento da vertente artística.

Todavia, no século XIX, Portugal comparativamente com a Europa, era detentor de uma das maiores taxas de analfabetismo uma vez que, as escolas primárias e secundárias ou liceus eram escassas, agravado pela existência de poucas indústrias e por uma economia que dependia em grande parte do artesanato, pelo que os modelos adotados noutros países não se adequavam à nossa realidade.

Na escola primária, particularizava-se o ensino da leitura e da escrita, sendo relegado para segundo plano o ensino do desenho que na prática era lecionado escassamente ou em muitos casos inexistente.

A lecionação do desenho, como disciplina no currículo do ensino público secundário Português, tem início com a reforma de 1860, com o governo de Fontes Pereira de Melo, impulsionada por várias vozes críticas que reclamavam mudanças nesta área.

No final do séc. XIX, Joaquim Vasconcelos historiador e crítico de arte português, no seu relatório “A reforma de Bellas-Artes” (1877), defendia o ensino das artes através do treino vocacional, caracterizando o ensino das artes no país de medíocre e menosprezador do nosso passado artístico.

O Relatório aponta, primeiro, o triste estado da questão artística entre nós; a indiferença da maioria e da minoria culta que, longe de argumentar a herança do passado com novos monumentos artísticos, nem conserva o herdado e assiste, indiferente, à ruína que mãos nacionais põem em obra, [...]

Pelo outro lado, em tudo o que essa maioria cria se nota o cunho do mau gosto, para não dizer da barbárie, e a falta dos primeiros elementos do senso artístico.

(Vasconcelos, 1877: 4)

O autor asseverava, ainda, que em Portugal o ensino da geometria descritiva era muito ampliado em prejuízo do ensino do desenho decorativo ou do desenho de observação, considerando que isso seria um requisito contraproducente à modernização da nação. A formação artística deveria pois ser mais abrangente, assente numa verdadeira dialética baseada em variadas componentes da arte.

Na educação do futuro artista elevo atender-so principalmente ao desenvolvimento harmonico de todas as suas faculdades; isto pertence ao a-b-c da pedagogia esthetica; quando o ensino tom uma perna torta, quebrada ou paralyzada, está destruída a harmonia indispensavel; a acção reciproca dos elementos, que compõem o ensino, é impossivel.

(Vasconcelos, 1877: 17)

A sua visão era compartilhada por diversos republicanos e liberais contemporâneos, contudo, a situação económica do país, na transição desse século e até à primeira

monarquia, era débil o que não permitia que fosse edificado um sistema educativo amplificado sem colocar em causa a educação vigente.

Ramalho Ortigão, (citado por Henriques, 2001) escrevia:

O desenho é a base de todo o ensino escolar e de toda a educação do homem. A fonte de todos os conhecimentos humanos é a observação. Toda a noção que não se baseie na observação dos fenómenos tem o carácter anedótico, não tem o carácter científico. Por isso todos os pedagogos, desde Froebel, exigem que a educação da criança principie pela adestração dos sentidos no exame directo de todas as propriedades dos corpos, a cor, a forma, o volume, o peso, etc..., é pelo estudo do desenho que logicamente deve começar qualquer instrução. O exame da forma convencional das letras, que serve de base à leitura, deve vir depois do exame da forma das coisas que serve de base ao desenho.

(Henriques, 2001: 47)

Face a todos estes fatores e carências prementes da sociedade e com o advento da revolução industrial, urge reconsiderar-se a educação do desenho.

Competiu a António Augusto Aguiar e o seu epígono Emídio Navarro, em 1884, incitarem à conceção de escolas industriais e desenho industrial, no intrincado sistema educativo português que encetava a premência de um ensino do desenho metodizado e exigente, tal como já sucedia noutros países europeus.

Por sua vez, em 1895, com a reforma de Jaime Moniz, o desenho é considerado como uma mais-valia para a educação, não só como auxílio no desenvolvimento da motricidade mas como promotor de competências como a análise e síntese da mente.

Estes conceitos conceberam estruturas que subsistiram durante muito tempo no ensino secundário, todavia ainda não se poderia considerar como sendo uma educação artística efetiva, pois, continuava-se a dar primazia ao desenho geométrico de traçado rigoroso, sustentado no método de Pestalozzi.

Bêtamio (1967) afirma que imbuído no espírito criado pelo movimento iniciado por Pestalozzi, bem como pelas indústrias nacionais despertavam no início do século XIX, também Portugal seguiu a linha europeia, tendo-se assistido a uma nova forma de encarar o desenho.

O início do século XX, marcou uma nova viragem, com introdução de conceitos como a uniformização da educação e a importância desta como alicerce de uma economia de eleição, enaltecendo o avanço tecnológico como solução das questões sociais.

No entanto muitos destes conceitos não encontraram eco no regime político vigente na altura, que era qualificado pela censura, isolamento e repressão, traços fortes de uma ditadura nacionalista, materializada por um desinteresse educacional, que visava formar cidadãos submissos, sem capacidade de por em causa o sistema instituído.

O ensino técnico era lecionado nas Escolas Industriais e Comerciais para as classes mais baixas enquanto que, os Liceus eram considerados escolas para a educação das classes mais elevadas, havendo desde a escola primária até ao secundário apenas um manual escolar que espelhava os ideais aventados, não sendo valorado o pensamento crítico, a perceção estética ou a criatividade, pois, o que se objetivava era a formação de pessoas sem opiniões.

Somente na década de setenta, com a Lei nº5/73 de 25 de julho, é operacionalizada a Reforma Educativa encabeçada por Veiga Simão, despontando a vontade premente de modificar a metodologia do desenho, passando este a ser designado de Educação Visual.

Com o surgimento da Lei nº46/86 de 14 de Outubro de 1986, mais conhecida por Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE), passa a estar consagrado “o direito à educação, que se exprime pela permanente ação formativa orientada para favorecer o desenvolvimento global (...).” (Lei de Bases do Sistema Educativo, 1966: art.º1º - 2)

Este documento consubstanciava um conjunto organizado de estruturas definindo claramente as ações educativas, da responsabilidade de diferentes instituições e entidades públicas, particulares e cooperativas, e à luz das orientações nele vertidas, o ensino das artes passou a estar consagrado em todos os níveis de ensino.

Tabela 1 – Objetivos definidos para a Educação Artística, nos diferentes níveis de ensino. (Lei de base do Sistema Educativo, 1984)

Objetivos definidos para a Educação Artística

Ensino Pré-escolar

Art.º 5º - 1. f) Desenvolver as capacidades de expressão e comunicação da criança, assim como a imaginação criativa, e estimular a atividade lúdica.

Ensino Básico

Art.º 7º - c) Proporcionar o desenvolvimento físico e motor, valorizar as atividades manuais e promover a educação artística, de modo a sensibilizar para as diversas formas de expressão estética, detetando e estimulando aptidões nesses domínios.

Ensino Secundário

Art.º 9º - b) Facultar aos jovens conhecimentos necessários à compreensão das manifestações estéticas e culturais e possibilitar o aperfeiçoamento da sua expressão artística.

Atividades de ocupação de tempos livres

Art.º 48 – 2 – Estas atividades de complemento curricular visam, nomeadamente, o enriquecimento cultural e cívico, a educação física e desportiva, a educação artística (...).

O ensino das artes conheceu assim um novo rumo, e durante décadas foram desenvolvidas experiências e práticas educativas neste domínio, permitindo a formação

mais completa e abrangente indispensáveis no desenvolvimento da expressão pessoal, social e cultural de todos os alunos.

Em 2001, o Ministério da Educação, liderado por Júlio Pedrosa, na sequência da publicação do Decreto-lei 6/2001, de 18 de Janeiro, aprova um novo documento orientador, o Currículo Nacional do Ensino Básico (CNEB) que sintetizava um, conjunto de “competências de carácter geral, a desenvolver ao longo de todo o ensino básico, assim como as competências específicas que dizem respeito a cada uma das áreas disciplinares e disciplinas, no conjunto dos três ciclos e em cada um deles”. (CNEB, 2001: 9).

Este documento apresentava também as experiências de aprendizagem que deveriam ser proporcionadas aos alunos para eles construírem essas competências, e analogamente à Lei de Bases do Sistema Educativo, também no Currículo Nacional do Ensino Básico estava prevista a Educação Artística em todos os níveis de ensino, passando no entanto a estar previsto que no 1.º ciclo o professor da turma, possa ser coadjuvado por professores especialistas, no 2.º ciclo se verifique um aprofundamento nas áreas da Educação Musical e da Educação Visual e Tecnológica, mantendo no 3.º ciclo a Educação Visual como disciplina obrigatória, sendo introduzidas outras área artísticas como opção (Educação Musical, Oficina de Teatro, Dança ou outra.)

O documento defendia ainda a Literacia em artes:

Literacia em artes pressupõe a capacidade de comunicar e interpretar significados usando as linguagens das disciplinas artísticas. Implica a aquisição de competências e o uso de sinais e símbolos particulares, distintos em cada arte, para perceber e converter mensagens e significados. Requer ainda o entendimento de uma obra de arte no contexto social e cultural que a envolve e o reconhecimento das suas funções nele. Desenvolver a literacia artística é um processo sempre inacabado de aprendizagem e participação que contribui para o desenvolvimento das nossas comunidades e culturas, num mundo onde o domínio de literacias múltiplas é cada vez mais importante.

(CNEB, 2001: 151)

O documento previa também atividades específicas de desenho, “explorando a capacidade expressiva e a adequada manipulação dos suportes e instrumentos, tendo em conta a aplicação e a prática (...)”. (CNEB, 2001: 162)

Tabela 2 – Vertentes em que os exercícios de desenho deverão ser utilizados. (Currículo Nacional do Ensino Básico, 2001:162-163)

Vertentes da utilização dos exercícios de desenho

- O desenho como uma metodologia para a invenção de formas provenientes de pensamentos, ideias e utopias.
Devem ser utilizados, sobre diferentes suportes, materiais riscadores tais como o lápis, a esferográfica e a caneta, na realização de esboços, de registos rápidos, de guiões visuais e de

outras experimentações. Podem ser referidos como exemplos desta atitude os primeiros desenhos, aqueles que correspondem ainda a especulações formais, utilizados pelos criadores (arquitetos, designers, artistas plásticos) na procura de soluções para o que se deseje construir;

- O desenho como registo de observações.

A apresentação de desenhos científicos e de registos de viagem orientarão pesquisas e descrições gráficas, cromáticas e texturais, de lugares, formas ou temas em estudo;

- O desenho como instrumento para a construção rigorosa de formas.

A apresentação de projetos de arquitetura, de design e de engenharia, permitirá aos alunos a aprendizagem da leitura de mapas, plantas, cortes, alçados e noções de ergonomia e antropometria.

Permitirá a utilização de instrumentos de rigor e a aplicação de algumas convenções como o desenho cotado e as escalas;

- O desenho como sintetização de informação.

A observação de organogramas, esquemas, gráficos, diagramas contribui para a estruturação espaço-temporal de ideias

Em 2011 com o Despacho n.º 17169/2011, foi revogado o Currículo Nacional do Ensino Básico, uma vez que para o Ministério vigente na altura este documento “não reúne condições de ser orientador da política educativa preconizada para o Ensino Básico, pelo que se dá por finda a sua aplicação.” (Despacho n.º 17169/2011)

Foram então definidos Programas e Metas Curriculares para o Ensino Básico, nos quais a Educação Artística e o Desenho continuam previstas.

O desenho infantil é uma actividade espontânea. O prazer proporcionado pelo desenrolar do traço é um jogo pessoal que suscita a representação de sensações, experiências e vivências.

Sendo uma das actividades fundamentais de expressão deve ocorrer, ao longo dos quatro anos, com bastante frequência e de uma forma livre, permitindo que a criança desenvolva a sua singularidade expressiva.

(Organização Curricular e Programas Ensino Básico – 1ºCiclo, 2004: 92)

Torna-se assim óbvio a relevância dada à Educação Artística e em especial ao Desenho, que se encontra espelhada nos documentos que orientam a educação em Portugal há varias décadas, todavia, as escolas ainda apresentam lacunas que inferem no desenvolvimento de uma educação pela arte de excelência, umas vezes pela falta de tempo ou de preparação dos professores, com maior premência no 1º Ciclo, outras vezes por fundamentar o processo avaliativo numa avaliação individualizada e produtiva, virada predominantemente para o produto e para o processo, agravada por dificuldades em avaliar numa escala e em tempo útil a criatividade, a imaginação, a interpretação pessoal e análise crítica.

CAPÍTULO 2

NECESSIDADES EDUCATIVAS ESPECIAIS

2.1. Normalidade versus Deficiência

A normalidade é um conceito relativo sujeito a critérios de tipo estatístico. O que hoje é normal pode não ser ou ter sido ontem e não sabemos como será amanhã; o que aqui é normal pode ser anormal noutra lugar ou vice-versa. De tal maneira que o normal e o anormal não se encontra dentro da pessoa mas fora dela; é aquilo que os outros percebem nessa pessoa.

Bautista (1997: 27)

O conceito de normalidade, no sentido amplo da palavra prende-se com uma situação padrão que é assumida como normal, isto é, estimada como correta.

Em oposição à anormalidade, a normalidade é conotada como algo comum à maioria, ocorrendo anormalidade quando essa maioria é contrariada.

A normalidade pode ser também entendida como um produto modelo quando utilizada como uma intervenção passível de ser repetível.

Segundo Fonseca (1997), a noção de “normal” não é mais do que “ (...) um problema doutrinal que contém em si valores éticos que são inerentes a padrões culturais diversificados” (Fonseca, 1997:13) em contraponto com a noção de “normalidade “ que (...) não pode resumir-se a um conceito biológico; ele tem de incluir o conceito de realização no sentido social” (Fonseca, 1997:13),

Foi nos anos sessenta, que surgiu uma nova concepção da pessoa com deficiência, entendimento este, que face aos resultados de insucesso, no padrão até ai adotado para estes indivíduos, e que até aí passava pela institucionalização, que passou a ver a possibilidade de integração dos mesmos, quer a nível social, laboral e educacional, passando a palavra de ordem a ser sustentada pela integração, ou normalização, no intuito de integrar a pessoa com deficiência na sociedade.

A normalização, delineava assim, o empenho em retirar estes indivíduos das instituições, permitindo integra-los num regime, que fosse primordialmente próximo do estilo de vida normal numa comunidade.

A teoria de normalização edificava-se como premência de integrar o sujeito com deficiência na sociedade, auxiliando-o na obtenção dos requisitos e modelos de vida diária semelhantes, o mais possível, às consideradas normais, através da profusão de projetos comunitários planejados para ofertar serviços indispensáveis ao atendimento das suas necessidades.

Surgem, como resultado destes ideais, novas estruturas ou instituições de transição que fomentavam o comprometimento e enfatizavam consideravelmente o nível de independência/autonomia do indivíduo com deficiência, através da obtenção de trabalho e/ou preparação para este, promovendo o adestramento e ensino especial.

Renegando a teoria da segregação, concebe-se o ideal da integração que remete para a inevitabilidade dos indivíduos portadores de deficiência necessitarem de cuidados especiais, no intuito de se aproximarem da norma, seja esta normalidade vista do prisma estatístico, quer prático.

Em suma, a integração, nasce então, no sentido de afiançar práticas e meios que pudessem mudar estes indivíduos afiançando a sua normalidade.

Por sua vez, deficiência no sentido mais lato é a qualidade do que é imperfeito, isto é, qualquer pessoa que se veja impossibilitada ou condicionada, devido à alteração das suas funções intelectuais ou físicas, em ações diárias consideradas normais.

A Lei n.º 38/2004, de 18 de Agosto, que estabelece alicerces estruturais do regulamento jurídico da providência, competência, reeducação e participação do indivíduo com deficiência, define claramente esse conceito.

Considera-se pessoa com deficiência aquela que, por motivo de perda ou anomalia, congénita ou adquirida, de funções ou de estruturas do corpo, incluindo as funções psicológicas, apresente dificuldades específicas susceptíveis de, em conjugação com os factores do meio, lhe limitar ou dificultar a actividade e a participação em condições de igualdade com as demais pessoas.

(Lei n.º. 38/2004: art.º 2)

Este documento, objeta também, uma política universal, inclusiva e articulada da prevenção, habilitação, reabilitação e participação da pessoa com deficiência, baseada na:

- a) Promoção da igualdade de oportunidades, no sentido de que a pessoa com deficiência disponha de condições que permitam a plena participação na sociedade;
- b) Promoção de oportunidades de educação, formação e trabalho ao longo da vida;
- c) Promoção do acesso a serviços de apoio;
- d) Promoção de uma sociedade para todos através da eliminação de barreiras e da adopção de medidas que visem a plena participação da pessoa com deficiência.

(Lei n.º. 38/2004: artº3º)

O termo deficiência, é vulgarmente utilizado para explicar a inexistência ou disfunção de uma estrutura psicológica, física ou adaptada no indivíduo.

Este conceito, foi definido pela da Organização Mundial de Saúde (OMS) como:

Uma anomalia de estrutura ou de aparência do corpo humano e do funcionamento de um órgão ou sistema, independentemente de sua causa, tratando-se em princípio de uma perturbação de tipo orgânico. (...)

Reflete as consequências de uma deficiência no âmbito funcional e da atividade do indivíduo, representando desse modo uma perturbação no plano pessoal.

(OMS, 2003)

Ao longo dos tempos, a deficiência, foi vista pela sociedade de diversos prismas. No século passado era, aliada a um contexto ou funcionalidade atentada como danificada, e comumente associada a concepções no âmbito da deficiência corporal, sensorial, cognitiva, doenças mentais, bem como distintas espécies de doença crónica.

Nos últimos anos, contudo, a deficiência passou a ser vista pelos direitos humanos, como uma necessidade de atendimento específico, quer em termos terapêuticos através de fisioterapia ou instigação motora, quer em termos psicológicos para que possa entender e conviver com a sua diferença e ampliar as capacidades.

Neste contexto, a Educação Especial, tem um papel fulcral, na elaboração de estudos que possam servir e dar respostas melhores a estes indivíduos.

Inicialmente, ao nível da educação, a criança com deficiência era tida como especial, todavia com a Declaração de Salamanca surge a noção Necessidades Educativas Especiais (NEE) que, não vê a deficiência como algo restrito à pessoa, mas antes, a toda e qualquer carência considerada anómala e que requirite uma qualquer intervenção específica, seja esta intervenção de carácter comportamental, social, corporal, afetiva ou familiar.

Atualmente, a acessibilidade é palavra de ordem, com o intuito de ajudar a superar obstáculos que se vão colocando às pessoas portadoras de deficiência. Esta, acessibilidade, deverá suprir as dificuldades no cumprimento das tarefas facilmente concretizadas pelas pessoas sem qualquer tipo de deficiência.

2.2. Do Ensino Especial às Necessidades Educativas Especiais

A terminologia “Ensino Especial” ganha novos contornos com a integração nas escolas de alunos “especiais” e o conseqüente aparecimento da concepção de Necessidades Educativas Especiais, que embocou numa notória mutação que a escola sofreu quer ao nível dos conceitos, quer das experiências que ocasionaram os conceitos de Ensino Especial e Necessidades Educativas Especiais.

Tabela 3 – Análise comparativa entre os termos “Ensino Especial” e “Necessidades Educativas Especiais” adaptada de (Bautista 1997)

Ensino Especial	Necessidades Educativas Especiais
Termo limitativo repleto de numerosas compreensões depreciativas.	Termo lato, universal e favorável à integração escolar.
Normalmente empregue como rótulo de diagnose.	Prevê Necessidades Educativas permanentes ou temporárias dos alunos.
Aparta-se dos alunos ditos “normais”.	Aludem as necessidades educativas do aluno e conseqüentemente abrangem o EE.
Predetermina subjetividade e autoritarismo, levando ao erro.	Termo cujo apanágio basilar é a contingência categorial.
Conjetura uma etiologia centrada nos obstáculos de aprendizagem e/ou crescimento individual.	Acolhe a gênese das dificuldades de aprendizagem e/ou desenvolvimento, em fatores individuais, escolares ou sociais.
Supõe pedagogias de índole marginal e segregador.	Subentendem-se metodologias de índole marcadamente afirmativa.
Referencia currículos especiais e naturalmente Escolas Especiais.	Assevera um currículo normal e análogo a uma doutrina pedagógica para todos os alunos.
Menciona Planos Educativos Individuais (PEI), com origem numa estrutura Curricular Especial.	Estimula ajustes curriculares e as adequações curriculares especificadas assentes no currículo normal.

Analogamente a esta diferenciação entre estes dois conceitos, apurámos que o peso depreciativo que precedentemente era conotado a estes alunos com dificuldades de aprendizagem, conduziu, em muitos casos à sua segregação.

(...) o termo Educação Especial tem sido tradicionalmente utilizado para designar um tipo de educação diferente da praticada no ensino regular e que desenrolaria paralelamente a esta, sendo a criança a quem era diagnosticada uma deficiência, incapacidade ou diminuição segregada para uma unidade ou centro específico.

(Bautista, 1997: 9)

O conceito de Necessidades Educativas Especiais é pois difuso, sem um entendimento específico e em muitos casos pouco consensual.

Para Bautista (1997), uma criança carece de educação especial quando apresenta dificuldades de aprendizagem, são verificadas mais dificuldades comparativamente à generalidade das crianças da sua faixa etária ou padece de uma inabilidade que a impossibilita ou impeça a utilização das instalações e equipamentos educativos.

Outros autores, como Brennan (1985) e Fonseca (1997), defendem que os alunos com Necessidades Educativas Especiais, são os que se distanciam da norma, ao nível das competências mentais, sensitivas, corporais, comportamentais ou de comunicação, comparativamente aos restantes alunos, sendo necessário reformular a educação, para que possam ser potenciadas as suas capacidades, ou seja, devem ser elaborados currículos especiais ou adaptados, para que o aluno possa ter acesso a uma educação adequada.

Por sua vez, como referido em estudos realizados por peritos da Organização de Cooperação e de Desenvolvimento Económico (OCDE) - The Centre for Educational Research and Innovation (1984), as Necessidades Educativas Especiais emergem da conjugação de um vasto número de condições que se subdividem nas particularidades da criança, no meio onde a esta se insere e nas soluções oferecidas pela escola.

A partir destas conceções categoriais, Pestana (1999), outorga o entendimento de uma educação especial como uma junção de recursos ao serviço do Sistema Educativo que deverá dar resposta a todos os seus alunos.

Em suma, a Educação Especial é uma educação estruturada para resolver de forma especializa as carências de alunos detentores de necessidades especiais todavia, este tem sido alvo de censuras, por não difundir a convivência entre as crianças especiais e as que não o são. Porém, é fundamental, que a escola se adapte, se equipe de materiais, equipamentos e recursos humanos pedagogicamente especializados que deem resposta a um sistema inclusivo.

2.3. Tipos de Necessidade Educativas Especiais

Para melhor compreensão de quais os tipos de Necessidades Educativas Especiais existentes é fundamental, primeiramente, perceber quais são as crianças que devem usufruir dessas necessidades.

Esta destrição tem sido alvo de muita celeuma e variadas conceções, sustentadas em variados estudos. Sendo, assim, considerou-se por criança com NEE, aquela que, por patentear características específicas, carece de auxílio de serviços de educação especial durante todo ou algum tempo do seu trajeto escolar, para que possa progredir favoravelmente quer pedagógica, social, emocionalmente e conseqüentemente a nível pessoal.

Esta concepção suscitou inúmeras definições ao longo dos tempos. Em paralelo com a do Relatório Warnock (1978), também Brennan (1998, citado por Correia, 1997: 48) acentua a sua definição de NEE no grau de dificuldades.

(...) há uma necessidade educativa especial, quando o problema (físico, sensorial, intelectual, emocional, social ou qualquer combinação destas problemáticas), afecta a aprendizagem ao ponto de serem necessários acessos especiais ao currículo, ao currículo especial ou modificado, ou a condições de aprendizagem especialmente adaptadas para que o aluno possa receber uma educação apropriada. Tal necessidade educativa pode classificar-se de ligeira a severa e pode ser permanente ou manifestar-se durante uma fase do desenvolvimento do aluno.

Já a Declaração de Salamanca (1994), defende que NEE são, as deficiências, obstáculos escolares e sobredotação, abarcando igualmente crianças de rua, crianças pertencentes a povos nómadas, a minorias étnicas ou culturais e os grupos desprotegidos ou marginalizados.

Partindo deste pressuposto a criança com NEE, necessitaria de plena entrega, auxílio e cuidado por parte dos profissionais que com ela trabalhariam nomeadamente professores, auxiliares, terapeutas, profissionais de saúde entre outros, assim como, estabelecimentos e respetiva comunidade em que esta se encontraria inserida.

Segundo Aiscow (1995), um ensino inclusivo, implica uma evolução gradual no melhoramento da escola, na promoção, participação e pedagogia, particularmente através de recursos humanos. Tendo por base este contexto, o ensino inclusivo objeta a reorganização de estabelecimentos em que estas crianças se encontram inseridas, colmatando as suas dificuldades. Aiscow (1995), admite que esta alteração firma-se em mutações processuais e estruturais com o intento de favorecer os alunos com NEE, mas que de certa forma auxilia igualmente os restantes alunos.

Nesta linha de pensamento, Correia (2001) define como filosofia inclusiva:

(...) o conjunto de diferenças individuais, por exemplo, estilos cognitivos e de aprendizagem, interesses, experiências adquiridas, capacidades e condições orgânicas e ambientais que, em muitos casos, devem ser objeto de intervenções individualizadas e apoios educativos apropriados.

(Correia, 2001: 132)

Sendo assim, cabe à escola, ofertar todos os mecanismos quer a estes alunos quer aos professores que com eles trabalham.

Podemos verificar historicamente, várias teorias e terminologias de como agrupar ou definir tipos de Necessidades Educativas Especiais.

Correia (1997), à luz Decreto-Lei n.º 319/91, de 23 de Agosto, subdivide as Necessidades Educativas Especiais em: Permanentes e Temporárias, sendo que as Permanentes “são aquelas em que a adaptação do currículo é generalizada e objecto de avaliação sistemática, dinâmica e sequencial de acordo com os progressos do aluno no seu percurso escolar” (Correia 1997: 50), sendo que as adaptações poderão ser de carácter sensorial, mental, metodológico, corporal, afetivo ou outras questões de foro médico.

As Temporárias, que derivam de situações particulares que pressupõem uma melhoria, apenas impõem transformações fragmentadas do currículo, uma vez que “a adaptação do currículo escolar é parcial e se realiza de acordo com as características do aluno, num certo momento do percurso escolar”. (Correia 1997: 52).

Mais relevante do que catalogar o aluno, é fulcral que este usufrua de soluções pedagógicas e padrões de apoio que se adaptem às suas limitações e ou capacidades, sejam estas numa fase ou em todo o seu trajeto de crescimento.

É portanto perceptível que, subsistem nestas crianças, ritmos e estilos de discência díspares dos tipos como “normais” o que implica atentar ajustes curriculares de certa forma universalizados. Daí, a importância de definir qual o nível de reestruturação curricular face as dificuldades sentidas, para que se possa qualificar as NEE.

O autor, anteriormente citado, Correia (1997), elaborou uma Sinopse dos Tipos de NEE significativas segundo grupos de demonstrações. Assim sendo, ele alude para as de índole intelectual (que se prendem com deficiência mental seja esta ligeira, moderada, severa e/ou profunda assim como, dotados e sobredotados); de natureza sensorial (como cegos e amblíopes, surdos e hipoacústicos); do tipo motor (como paralisia cerebral, espinha bífida, distrofia muscular ou outros) e os de carácter metodológico (como dificuldades de aprendizagem, traumatismo craniano ou outros problemas de saúde decorrentes de sida, diabetes, asma, hemofilia, problemas cardiovasculares, cancro, epilepsia, etc).

No seguimento, desta linha de pensamento, Correia (1997) define como crianças com NEE de carácter mental, como sendo aquelas que padecem de sublinhadas dificuldades na atividade mental e cuja conduta adaptativa lhes origina problemas genéricos na aprendizagem, quer no domínio académico quer social. Neste grupo, incluem-se, em oposição aos anteriores, os que denotam faculdade mental e capacidade de aprendizagem superior à média e que, cujo sucesso também depende de programas em concordância com as suas especificidades.

No concernente às NEE de índole metodológica, este, diz aplicar-se a alunos com dificuldades de aprendizagem, isto é, quando se verifica disparidade efetiva entre o quociente de inteligência médio ou acima deste e o seu desempenho escolar, independentemente dos âmbitos académicos.

No atinente às NEE de carácter emocional, encaixavam-se as crianças cujas dificuldades são de cariz afetivo e que denotavam comportamentos desajustados, conducente a perturbações profundas que colocam em causa o seu sucesso escolar e ou segurança daqueles que as cercam, inscrevendo-se neste conjunto as psicoses e outros dilemas graves de conduta.

Já nas NEE de carácter motor e ou de saúde enquadram-se os alunos cujas habilidades corporais sofreram um transtorno inerente ao organismo ou ao ambiente, exaltando inabilidades do tipo manual e/ou motricidade.

Por último, NEE do tipo sensorial, temos as crianças que detêm negligências de foro visual ou auditivo.

O mesmo, apresenta uma breve resenha elucidativa, das categorias de classificação das Necessidades Educativas Especiais.

Tabela 4 – Definição de NEE por categorias segundo Correia (1997)

Definição sucinta das NEE por categoria

Definição mental

Alunos com problemas cognitivos que se traduzem geralmente em problemas na aprendizagem, comportamento adaptativo e aptidões sociais.

Dificuldades de aprendizagem

Alunos cujas capacidades intelectuais (na média ou acima média) não se coadunam com a sua realização escolar (abaixo da média numa ou mais áreas académicas).

Perturbações emocionais

Alunos cujos comportamentos desapropriados causam disrupção dos ambientes onde interagem.

Problemas de comunicação

Alunos com problemas de produção, emissão, recepção e compreensão de mensagens.

Problemas motores

Alunos cuja capacidade motora é deficiente, mas cujas aptidões sensoriais, cognitivas e processológicas se mantêm intatas

Deficiência auditiva

Alunos cuja sensibilidade auditiva é muito baixa ou inexistente, quando determinada pelo nível médio de percepção de um estímulo sonoro.

Deficiência visual

Alunos cuja sensibilidade visual é muito baixa ou inexistente, quando determinada pelo nível médio de percepção de um estímulo visual.

Outros problemas de saúde

Alunos com problemas de saúde (diabetes, hemofilia, epilepsia, asma, etc.) que podem afetar a sua realização escolar.

Traumatismo craniano

Alunos que sofreram um dano cerebral provocado por uma força exterior que pode afetar a sua realização escolar e o seu ajustamento social

Autismo

Alunos cuja problemática neurológica interfere com as suas capacidades de linguagem, imaginação e ajustamento social.

Cegos-surdos

Alunos cuja problemática, visual e auditiva, provoca problemas educacionais graves.

Multideficiência

Alunos com problemas concomitantes causadores de problemas educacionais severos.

Dotados e sobredotados

Alunos com capacidades intelectuais e de aprendizagem acima da média.

Em forma de epítome, será pertinente referir que a divisão das Necessidades Educativas Especiais em Permanentes e Temporárias, deixaram de ser abrangidas pelo Decreto-Lei n.º 319/91, de 23 de Agosto, aquando da promulgação do Decreto-Lei n.º 3/2008, de 7 de Janeiro, explorado mais em diante e que determina que:

Os apoios especializados visam responder às necessidades educativas especiais dos alunos com limitações significativas ao nível da actividade e da participação, num ou vários domínios de vida, decorrentes de alterações funcionais e estruturais, de carácter permanente, resultando em dificuldades continuadas ao nível da comunicação, da aprendizagem, da mobilidade, da autonomia, do relacionamento interpessoal e da participação social e dando lugar à mobilização de serviços especializados para promover o potencial de funcionamento biopsicosocial.

(Decreto-Lei n.º 3/2008)

O novo decreto define uma rutura com o passado, uma vez que deixa de contemplar as dificuldades de aprendizagem de carácter temporário, sendo estas legisladas sobre outras medidas de apoio atualmente consagradas no Despacho Normativo nº 13/2014, de 15 de Setembro, que estabelece medidas de promoção do sucesso escolar, definindo-se, sempre que necessário, planos de atividades de acompanhamento pedagógico orientados para a turma ou individualizados, com medidas adequadas à resolução das dificuldades dos alunos.

2.4. Direitos da criança com necessidades educativas educacionais

Como aclamado na Declaração Universal dos Direitos Humanos, “Todos os seres humanos nascem livres e iguais em dignidade e em direitos. Dotados de razão e de consciência, devem agir uns para com os outros em espírito de fraternidade.” (Art.º 1º, Declaração Universal dos Direitos Humanos, 1948)

A Declaração dos Direitos das Crianças de 1959 veio reforçar e reconhecer a proteção dos direitos da criança:

Proclama esta Declaração dos Direitos da Criança com vista a uma infância feliz e ao gozo, para bem da criança e da sociedade, dos direitos e liberdades aqui estabelecidos e com vista a chamar a atenção dos pais, enquanto homens e mulheres, das organizações voluntárias, autoridades locais e Governos nacionais, para o reconhecimento dos direitos e para a necessidade de se empenharem na respectiva aplicação através de medidas legislativas ou outras progressivamente tomadas (...).
(Preâmbulo da Declaração dos Direitos das Crianças, 1959)

O documento celebra, em suma, os direitos da criança a vários níveis, tais como o da vida, saúde, educação, identidade, bem-estar, ser escutado, autonomia de expressividade, opinião e corporação, direito a um estilo de vida adaptado à sua evolução corporal, intelectual, espiritual, social e ética.

Posteriormente, em conformidade com a Convenção dos Direitos da Criança, da UNICEF, ratificada em Portugal em 1990, objecta-se o bem-estar da criança como premissa fundamental, competindo ao estado garantir “o funcionamento de instituições, serviços e estabelecimentos que têm crianças a seu cargo e asseguram que a sua protecção seja conforme às normas fixadas pelas autoridades competentes (...)” (Art.3); e “reconhecer o direito da criança usufruir do mais elevado nível de atendimento em saúde e dos recursos para o tratamento de doença e reabilitação de saúde. O Estado deve esforçar-se por garantir que nenhuma criança seja privada do seu direito ao acesso a tais serviços de cuidados de saúde.” (Art.24).

Todavia, ainda após a sua ratificação, foi notória a complexidade da aplicação e supervisão da evolução dos contextos pedagógicos das crianças por parte de alguns regimes políticos.

Esta supervisão, no intuito de recolha de indícios sobre o estado da educação, é extremamente importante no sentido de avaliar o panorama educacional, pois para que se

possam esboçar estratégias de aperfeiçoamento das situações educacionais das crianças, é essencial que esta recolha seja elaborada no mesmo país e durante um período de tempo.

Torna-se evidente, e como será referido mais adiante, que ao longo dos tempos as crianças com NEE não foram exceção na consecução destes direitos. Estas, têm equidade de direitos nas premissas estruturais vigentes nos direitos da criança, quer ao nível do ensino, saúde, acessibilidade e ócio quer ao nível da paridade, pluralidade, da destrição positiva e da inclusão cultural e social das crianças.

No que diz respeito à educação, a inclusão destas crianças, permitiu que as mesmas recuperassem e fruissem de uma dignidade que lhes assistia e era sua por direito, simplesmente através de uma implementação que permitisse filar uma paridade de oportunidades.

Contudo, estes direitos nem sempre foram nem continuam a ser plenos.

Estas crianças com NEE, não podem ser vistas como um individuo portador de um problema, mas antes como crianças com os mesmos direitos que as que não têm NEE, pois estas têm sentimentos, ainda que por vezes estejam camuflados pelo medo de se exprimirem, de serem equivocadamente marginalizados ou criticados.

É premente que estas não fiquem compelidas, face ao tratamento que lhes é dado, de espalhar os sentimentos genuínos e sinceros que nutrem pelas pessoas que com elas trabalham, familiares e professores.

2.5. Percurso histórico da Educação Especial:

2.5.1. Exclusão

A exclusão imergiu na história da humanidade, imbuída da ideia de que os indivíduos que fossem detentores de determinadas características físicas ou mentais, não eram dignos de contacto com os que eram, supostamente, mais perfeitos.

Durante muito tempo, as ajudas concedidas às crianças consideradas “especiais” eram dadas em suas casas ou instituições como asilos, hospitais baseando-se no isolamento destas.

Esta atitude, derivava da crença de que estas crianças eram seres especiais, inaptos de coabitar com os seus pares e de acompanhar a escola de acordo com a norma que era suposto, todos atingirem.

Existia assim, a convicção de que o deficiente, era um indivíduo estranho, casualmente inconveniente, que deveria ser isolado da sociedade, sendo previsto apenas ajuda-lo ao nível da assistência e/ou nível clínico.

Nas civilizações antigas, era procedimento corrente, a condenação à morte. Como referido por Correia (1997), na Grécia antiga, eram colocados nas montanhas, em Roma atirados ao rio e na Idade Média, as deficiências físicas e mentais eram coligadas, vulgarmente a ideias de sortilégio, sendo alvos de perseguições, sentenças e execuções. Porém, no século XIX, quando se inicia a difusão do acesso à educação, inicia-se a edificação de organizações de ensino especial estabelecidas por tipos de deficiência, para que estes fossem institucionalizados, continuando ocultados da sociedade, mas ocupados. Este sistema andava assim, em paralelo com o sistema regular, decorrendo

em sedes segregacionistas que denominavam estas classes especiais.

No alargamento dos conhecimentos sobre estas crianças e origem destas instituições especializadas, Jean Itard, foi sem dúvida, um dos médicos que mais contribuiu para a Educação Especial, através dos estudos que efetuou com o célebre caso do menino selvagem de Aveyron (Victor) e na metodização específica que desenvolveu para crianças com este tipo de problemáticas.

Ainda neste campo destacamos as teorias de Freud, os métodos estatísticos e testes de capacidade intelectual, desenvolvidos por Francis Galton e os testes de inteligência para crianças com atraso mental de Alfred Binet e Theodore Simon.

Esta conceção de exclusão, em que a criança devia ser isolada da sociedade, prevaleceu até ao início do século XX, acabando por ser despistada a partir dos anos 50 e 60.

2.5.2. Segregação

A segregação, surgiu a partir do momento que as escolas públicas, anuíram responsabilidade na educação de algumas crianças detentoras de deficiência, adotando procedimentos segregacionistas.

Nesta época, subsistia a marginalização destas crianças em turmas regulares, sendo criadas turmas especiais, para que estas ficassem desvinculadas das outras crianças da escola.

Estas turmas eram caracterizadas pela falta de docentes especializados, zonas ou equipamentos adaptados, bem como uma oferta escassa no âmbito de estruturas institucionais, originando estigmatização destas crianças e jovens, privando-as da insubstituível socialização.

A evolução deste sistema como conceção de soluções educacionais às crianças com deficiência, solidifica-se e subdivide-se dando origem à proliferação de instituições específicas para o efeito.

Subsistia então, a noção de que estes indivíduos deveriam ser basicamente amparados e albergados em organizações vocacionadas, prioritariamente, para que lhes fossem concedidos os ditos cuidados de assistência.

Na sequência de novas maneiras de repensar a educação, formulada por pensadores como Froebel, Mendel, Freinet, nas primeiras décadas do século XX, desponta o crescimento de um novo sistema educativo para crianças com deficiência, onde os estabelecimentos reservados ao apoio destas crianças, ainda que de índole evidentemente segregador, encetaram preocupações ao nível educativo.

No desfecho deste período, estas estruturas/estabelecimentos iniciaram a oferta, no âmbito curricular, de aprendizagens de carácter académico simples, embora que suplementadas por atividades manuais.

2.5.3. Integração

A investigação do percurso evolutivo da Educação Especial revela que, no decorrer do século XX, verificou-se uma nova forma de ver e agir face à educação de crianças possuidoras de deficiência, assemelhando-se à educação, quer no espaço quer no tempo, proporcionada a todas as outras crianças.

Este percurso levou à substituição dos ideais segregacionistas por integracionistas, destacando-se um conjunto de moções sócio-culturais que “estão na génese das recentes disposições de igualdade de oportunidades educativas para crianças com NEE na escola regular” (Correia, 1999: 14), que incitaram gradualmente transformações na atitude e aplicações implícitas a uma solução educacional destas crianças.

Neste contexto, aparece uma Educação Especial oficializada, alicerçada na diferenciação nas competências mentais e suportada, essencialmente pelas atuações de mensuração do quociente mental concebidas por Binet.

Esta mensuração do quociente mental, auxiliava a identificação dos alunos, que frequentavam a escola regular e que não apresentavam capacidade mental para acompanhar o ritmo das crianças ditas normais.

No início dos anos 70, com uma maior intervenção por parte do Ministério da Educação, através do balizamento do Ensino Básico e Secundário, e proliferação de estabelecimentos de Educação Especial, acompanhado pela criação de organizações de pais que serviram de base à criação de instituições sociais e mecanismos de apoio a instituições particulares sem fins lucrativos, assim como, a criação de subsídios pelo Ministério da Segurança Social, a educação destes alunos foi operacionalizada e integrou-se no sistema educativo vigente, no âmbito da formação de cidadãos cientes e ativos.

O processo educacional passou então a projetar-se como integral e participativo, ao nível das relações, permitindo assim uma interação com os diferentes grupos sociais.

A integração promoveu, o início de uma oferta de serviços educativos que previam um ensino adequado e adaptado às dificuldades de cada aluno, permitindo que este fosse integrado quer ao nível do ensino, quer socialmente, com os seus pares.

Neste período, caíram por terra muitas das teorias aliadas a sistemas de educação em paralelo, suplantadas por ensaios efetivos que aprovaram a escola segundo uma nova organização de conceitos.

Esta nova conceptualização teve lugar, inicialmente, em países como a Suécia, Noruega e Dinamarca, atingindo outros países de forma gradual, com o intuito de que os sistemas educativos em vigor fossem estruturados de forma a proteger todos os alunos, ainda que com cadências distintas, e em conformidade com modelos diferenciados.

É notório, que este processo foi afetado do ponto de vista económico, social e cultural, manifestando-se como sendo uma iniciativa complicada, com obstáculos e paradoxos.

O mesmo sucedeu em Portugal, com o Ministério da Educação, uma vez que este publicou no início da década de 70, diplomas legalmente relevantes que apregoavam a integração no sistema educativo de alunos deficientes todavia, o investimento do estado a nível financeiro, no respeitante à educação destes, era endossado a organizações segregacionistas sem nenhuma perspetiva de integração na educação.

Competia, contudo, ao Ministério da Educação, segundo a Lei de Bases do Sistema Educativo, a obrigação de direcionar a estratégia de Educação Especial, excluindo as Cooperativas para a Educação e Reabilitação de Cidadãos Inadaptados (CERCIS), apesar de uma forma contraproducente, durante um longo período de tempo, estas tenham continuado a beneficiar do apoio financeiro por parte Segurança Social, e de muitos alunos terem sido orientados para essas estruturas.

Estes fatores repercutiram-se negativamente nas soluções pedagógicas da Educação Especial até aos anos 90, período no qual se começou a verificar-se empenho nas estruturas políticas no sentido de implementar providências no planeamento dos pelouros da Educação e Segurança Social.

Com a criação dos Serviços de Apoio às Dificuldades de Aprendizagem, produto da Direção Geral do Ensino Básico e Secundário, no final da década de 70, inauguraram-se os primeiros esforços na estruturação de apoios educativos com uma intervenção direta dos professores da escola, numa perspetiva interdisciplinar, e com a integração de psicólogos nas mesmas, no entanto estas medidas foram extintas em 1988, uma vez que colidiam com as Equipas de Educação Especial.

As Equipas de Educação Especial, incitadas nesta época complementavam, assim, um novo procedimento, que auxiliava os alunos primitivamente com deficiências motoras e sensoriais e posteriormente, com défice mental, que se encontravam integrados nas escolas regulares, e incluíam professores de distintos graus de educação, cujo objetivo era implementar medidas como salas de apoio permanente; centros de auxílio à deficiência auditiva; salas de apoio; apoio dentro da sala de aula e ao professor da turma. Estas equipas, com o intuito de apoiar de forma itinerante alunos funcionaram até 1997, tendo sido substituídas por estruturas de apoios educativos conjeturadas no Despacho Conjunto 105/97, que definia a operacionalização e tipologia das medidas de apoio educativo, de acordo com os princípios consagrados na Lei de Bases do Sistema Educativo.

Será importante realçar que, nesta época, existia uma preocupação concentrada na criação de rótulos por parte dos professores, fundamentando que a classificação/categorização do aluno era fulcral para a tomada de decisões, sendo o aluno visto do prisma problemático e não pelo prisma das suas reais necessidades.

No entanto, segundo Correia (2003) outros defendiam a preocupação com as particularidades implícitas às crianças com NEE, as quais seriam corretamente recompensadas ao nível da educação se estas fossem alvo de uma avaliação

compreensiva como um todo, feita por uma equipa multidisciplinar de vários técnicos e professores/educadores.

Um dos documentos que mais impacto teve na reforma das concepções paradigmáticas existenciais em matérias educativas aplicadas a crianças com NEE, revolucionando e democratizando as estruturas que vigoravam na época quer estruturalmente quer ao nível dos conceitos relativos à Educação Especial, foi o relatório de Warnock (1978), exposto no parlamento do Reino Unido, originado pelo “Committee of

Enquiry into the Education of Handicapped Children and Young People”, que foi liderado por Mary Warnock, e pretendeu repensar o atendimento a pessoas portadoras de deficiência.

Este relatório, propôs uma alteração drástica no entendimento da génese das NEE salientando questões educacionais e curriculares em detrimento das de carácter clínico, priorizando estas como imprescindível para que a criança adquira sucesso escolar. Previasse assim a implementação, com carácter unificador, de medidas educativas especiais para crianças diferentes e de acordo com as especificidades das mesmas, reconhecendo a noção de deficiência como uma necessidade educativa especial.

O Relatório Warnock, delineou o conceito de Educação Especial e esclareceu os procedimentos a serem diligenciados, baseados na paridade, direito, carência, participação e inclusão. Este, definiu como aluno com NEE todos aqueles que carecem de apoio educativo em determinada circunstância do seu trajeto escolar, pelo tempo que for necessário e seja qual for a sua gravidade, tendo a educação como objetivo a igualdade, independentemente do aluno ter deficiências ou não. O propósito da educação é então, o de providenciar gradualmente um conhecimento da sua zona circundante com base na independência, emancipação e uma sucessão de competências, que lhe servirão de ferramentas para a sua vida enquanto adulto.

Destacou igualmente, que cada aluno tem diferentes ritmos de aprendizagem e consequentemente capacidades distintas incumbindo à educação, auxiliá-lo na superação das suas dificuldades, inclusive nos que são detentores de deficiências mais graves.

O documento vê a educação como meio de colmatar as dificuldades apresentadas por crianças com NEE, sejam estas de índole temporária ou permanente, o que permitiu que, a noção de Educação Especial e de aluno com deficiência fossem vistos segundo uma nova perspetiva já que, em cada cinco crianças, uma poderia apresentar dificuldades educativas ao longo do seu trajeto escolar e que se fosse dado o auxílio ajustado a essas necessidades transitórias, as mesmas não progrediriam para permanentes.

Referia também, algumas medidas de apoio para superação de dificuldades como: aplicação de procedimentos de ensino especializado, para que o aluno possa aceder ao currículo normal; alteração do currículo e adaptação às suas necessidades; apoio educativo específico consoante a deficiência; modificações arquitetónicas; diminuição do número de alunos por turma; constituição de unidades de apoio e possibilidade de aluno frequentar a tempo parcial uma instituição de Ensino Especial.

A elaboração do relatório Warnock marcou, com certeza, uma mudança significativa na área da Educação Especial com inferência no rompimento com velhas tradições.

Porém, as escolas especializadas continuavam a ter um papel de relevo no apoio educacional dos alunos deficientes, o que obstava, de certa maneira, a um progresso radioso das práticas de integração.

Existindo uma procura, por parte dos protetores da integração, de motivos que evidenciassem benefícios científicos e fiáveis, vantagens e desvantagens de uma escola integracionista em contraponto com a escola especial, chegaram à conclusão de que, a Educação Especial enquanto estrutura física e curricular independente, não ocasionava resultados pedagógicos tão eficazes como os obtidos em escolas em que o aluno estava integrado. Baseado neste pressuposto a integração da criança nas estruturas de ensino regular, não deveria ser meramente física, mas deveria prever uma qualidade de atendimento que, verdadeiramente, ocasionasse uma solução qualitativa às suas dificuldades, coexistindo preocupação na organização e desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem., sob pena de “quando a prática da integração se concretiza, apenas, na sua colocação na escola, isto é se a integração física não estiver articulada com a necessária integração social e académica, tal prática resulta falaciosa e irresponsável”. (Correia, 1997: 20).

2.5.4. Inclusão

Uma escola para todos não será uma escola padronizada, hermética, monodimensionada a uma “multidão” indiscriminada de alunos. Não será uma escola de classes, restritiva, marginalizante. Será, sem dúvida, uma escola aberta, acessível a todos, pluridimensionada, dinâmica, de horizontes amplos onde todos possam dar azo à criatividade e nela perspectivar as aspirações, realizar as capacidades e o sonho. (Ávila, 1999, citado por Oliveira, 2009: 23)

A conceção de inclusão veio amplificar o conceito de integração, na medida em que destaca como obrigação da escola regular o atendimento de todos os alunos incluindo os

alunos que apresentam NEE abrindo, assim, novas oportunidades a determinada população cujo ingresso no ensino regular e em escolas de ensino público se encontrava interdito.

Este conceito, enfatiza a conjectura educativa no intuito de aperfeiçoar os contextos de ensino-aprendizagem, para que todos os alunos tivessem direito a uma educação de qualidade.

A partir da década de 80 surgiu em Portugal o princípio da “escola para todos” estando previsto na Lei n.º 46/86 de 14 de outubro, Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE), modalidades especiais de ensino escolar, nas quais se integram a Educação Especial, sendo que “cada uma destas modalidades é parte integrante da educação escolar, mas rege-se por disposições especiais.” (LBSE, 1986: art.º 17º)

Este documento definia como objetivo geral da Educação Especial a recuperação e integração de indivíduos com NEE decorrentes deficiências físicas e mentais, organizada “segundo modelos diversificados de integração em estabelecimentos regulares de ensino, tendo em conta as necessidades de atendimento específico, e com apoios de educadores especializados” (LBSE, 1986: art.º 18º)

Com ascendência do, já referido, relatório Warnock, treze anos depois da sua publicação, iniciou-se em Portugal uma nova perspectiva face à resposta que a escola deve dar aos alunos com Necessidades Educativas Especiais, com a publicação legal do Decreto-Lei n.º 319/91, de 23 de Agosto.

Este decreto, propôs uma sucessão de medidas diferenciadas que procuraram, globalmente, afiançar principalmente o ingresso dos alunos em programas de ensino regular, rompendo com muitas perspectivas retrogradadas.

A substituição da classificação em diferentes categorias, baseada em decisões de foro médico, pelo conceito de «alunos com necessidades educativas especiais», baseado em critérios pedagógicos;

A crescente responsabilização da escola regular pelos problemas dos alunos com deficiência ou com dificuldades de aprendizagem;

A abertura da escola a alunos com necessidades educativas especiais, numa perspectiva de «escolas para todos»;

Um mais explícito reconhecimento do papel dos pais na orientação educativa dos seus filhos;

A consagração, por fim, de um conjunto de medidas cuja aplicação deve ser ponderada de acordo com o princípio de que a educação dos alunos com necessidades educativas especiais deve processar-se no meio menos restritivo possível, pelo que cada uma das medidas só deve ser adoptada quando se revele indispensável para atingir os objectivos educacionais definidos.

(Preâmbulo do Decreto-Lei n.º 319/91)

O mesmo documento, previa a exequibilidade universalizada e progressiva, de adaptações e o abrandamento do rigor ou da severidade curricular no panorama educativo nacional, com o intuito de criar uma escola para todos, mas particularizada às necessidades de cada um, nomeadamente, no que se refere às crianças e jovens com NEE, bem como, a existência urgente de um papel mais preciso, comprometido e atuante por parte das famílias na orientação educativa dos discentes.

Torna-se regular e espontâneo o atendimento, aos alunos portadores de deficiência, em escolas e em turmas de ensino regular, devido às medidas de apoio na introdução de um currículo comum colocado à disposição, ainda que limitado a adequações nos conteúdos programáticos. Estas adequações, encontram-se previstas como medida extraordinária, sob a forma de elaboração de programas individuais, baseados no reconhecimento de metas de discência distintos do grupo/turma, que o decreto denomina como, currículos escolares próprios e currículos alternativos. Esta forma de atuação, é circunscrita como recurso extremo, devendo a sua aplicação ser bem alicerçada, pois implica indubitável situação de desagregação curricular.

Como consubstanciava o referido documento, a educação dos alunos com NEE deve decorrer num ambiente com o menor número de restrições viáveis, pelo que só professando estas medidas, os objetivos educacionais definidos eram passíveis de serem alcançados.

Para tal era premente, a avaliação dos contextos individuais destes alunos com NEE, para que a solução adequada fosse especializada quer a nível de programa quer ao nível do currículo.

Este conceito é claramente, protegido por Correia quando corrobora que “o aluno com NEE deve manter-se na classe regular, embora sempre que a situação o exija, poder-se-á considerar um conjunto de opções que levem a um apoio fora da classe regular” (Correia, 2003: 23).

Na introdução, deste decreto, confirmava-se a análise do desenvolvimento das teorias e aplicação de processos pedagógicos das crianças com deficiência, referenciando origens e recursos que salientavam a conceção didática relativa a alunos com NEE, abandonando a velha tradição da categorização médica destes.

A promulgação deste decreto, veio sem dúvida alterar, afirmativamente, a visão e modos de atuar face a alunos com NEE, estando assim concebidos os requisitos essenciais para o nascimento da designada escola inclusiva.

Em 1990, na Tailândia, com a participação de cerca de sessenta países, é levada a cabo uma Conferência Mundial sobre a Educação para Todos, no intuito de mediar a pressuposição de uma educação básica universal, com base num entendimento internacional fundamentado na paridade de ensejos pedagógicos para todas as crianças. Esta conferência, arquitetou uma modernização nas expectativas, dos países que nela participaram, que os conduziu a delimitar padrões de lição à pobreza, à insipiência e à discriminação, alentando uma nova forma de olhar a criança.

Deste encontro emergiu, em sumula, a Declaração Mundial sobre Educação para Todos, que subsidiaria os trilhos para a edificação de uma escola inclusiva, através de oportunidades escolares saciando carências capitais de aprendizagem e naturalmente o desfrutar de melhoradas condições de vida para todas as pessoas.

Quatro anos mais tarde, ocorre o congresso da UNESCO (1994), em Salamanca, onde noção plena de NEE assume novos contornos, emergindo uma nova decisão política e prática, que ficou conhecida como Declaração de Salamanca, tendo sido rubricada por noventa e dois países, dos quais fazia parte Portugal, com delineações gerais para a Igualização de Oportunidades para Pessoas Portadoras de Deficiências.

Este documento, concomitantemente, com a Convenção sobre os Direitos da Criança (1990) e da Declaração Mundial sobre Educação para Todos (1990), foi aclamado como essencial para cimentar uma educação que se pretendia como inclusiva, declarando que todas (...) as crianças e jovens com necessidades educativas especiais devem ter acesso às escolas regulares, que a elas se devem adequar através duma pedagogia centrada na criança, capaz de ir ao encontro destas necessidades. (UNESCO, 1994: viii).

Este documento previa assim, a compreensão não somente de alunos de portadores de deficiências físicas, motoras e mentais ou dificuldades de aprendizagem, mas igualmente, crianças ditas sobredotadas, crianças desfavorecidas ou marginais, bem como todas as que apresentam problemas de ordem emocional ou pertencem a minorias étnicas ou culturais, e conjeturava a importância de uma parceria colaborativa e ativa entre a família e a escola.

Subsistia, porém, o entendimento de que as escolas não estariam adaptadas para dar a resposta apropriada a estas crianças, urgindo assim necessidade em modificar a estrutura e funcionamento das mesmas.

Com o decorrer dos anos, e tendo em conta esta realidade, em 1986, os defensores dos direitos dos alunos com NEE, os pais dos alunos com NEE severas e o reconhecimento público de que a escola não estava a desempenhar o seu papel ao

não providenciar respostas educativas para todos os alunos forçaram a reestruturação do sistema educativo, apelando para a criação de condições que permitissem responder às necessidades educativas dos alunos com NEE nas escolas regulares das suas residências.

(Correia, 2003: 19)

Estas transformações têm lugar, após a segunda metade da década de 80, e foram-se afirmando ao longo dos anos 90, tendo subsistido até á atualidade, ainda que com parca relevância.

Podemos inferir, pelo que explanámos, que foi durante os anos 90 que se encontraram maiores cuidados na concretização de um ideal de Escola para todos, essencialmente através da prestação de um atendimento educativo diferenciado assim como, no fortalecimento e difusão de políticas educativas que fomentaram a identificação da diversidade, o direito à especificidade e consideração por diferentes ritmos de aprendizagem com o objetivo mor de proteger os direitos destas crianças, revelando uma preocupação intrínseca no concernente à situação que se vivia.

As repercussões da Conferência de Salamanca, também tiveram eco em Portugal, e viabilizaram uma reestruturação de acordo com as medidas por esta outorgada, designadamente com a implementação de medidas consistentes, sobretudo ao nível legislativo, consubstanciado no Despacho Conjunto n.º 105/97, de 1 de Julho que refletia, não de forma linear, as diretrizes inclusivas providas da referida conferência.

O documento define que:

A construção de uma escola democrática e de qualidade constitui objectivo central da política do Governo. Nessa perspectiva, o enquadramento normativo dos apoios educativos deve materializar-se num conjunto de medidas que constituam uma resposta articulada e integrada aos problemas e necessidades sentidas nas e pelas escolas (...)

(Despacho Conjunto n.º 105/97)

O despacho, responsabilizava as escolas, na implementação de medidas e apoios de forma estruturada, flexível e diferenciada, imprescindíveis ao crescimento de uma qualidade de ensino global, para que a todos os alunos obtivessem sucesso educativo. Para tal:

(...) o presente despacho visa introduzir uma mudança significativa na situação actualmente existente no âmbito dos apoios a crianças com necessidades educativas especiais. Avaliando os aspectos mais positivos da experiência já adquirida neste domínio, procura-se criar as condições que facilitem a diversificação das práticas pedagógicas e uma mais eficaz gestão dos recursos especializados disponíveis, visando a melhoria da intervenção educativa.

(Despacho Conjunto n.º 105/97)

Este documento, não priorizava a regulamentação do acolhimento dos alunos protegidos pela Educação Especial mas constituía-se, como subterfúgio à resolução de incertezas que existiam nas escolas, apesar de denotar clara apreensão relativa a essa mancha de alunos.

Não se pode no entanto, deixar de mencionar que o mesmo, destaca em diversos pontos, uma conduta inclusiva assente em políticas educativas abrangentes com que visam “Promover a existência de condições nas escolas para a integração sócio- educativa das crianças e jovens com necessidades educativas especiais;” (Despacho Conjunto n.º 105/97)

Podemos, contemporaneamente, atestar que a escola inclusiva, foi de sobremaneira crescendo proporcionalmente à defesa de oportunidades equitativas de educação, independentemente das capacidades e/ou limitações da criança. Decorrendo da aplicação de valores e princípios como refutação à multiplicidade, perante uma educação cujo predicado destina-se a todo e qualquer aluno, fortificando, conjuntamente, a pretensão de inclusão, sendo esta pretensão, estimulada a troco de uma evolução, segura mas lenta, de um processo cujo objetivo assenta no acolhimento das crianças com NEE no sistema de ensino regular.

Vivemos numa era global ao nível social e cultural, onde a inclusão, após a realização da supracitada Conferência de Salamanca tornou-se, na maioria dos países, fator decisivo nas políticas de governação nomeadamente, nos sistemas educativos, premeditando contextos de socialização pacífica, fundamentados no entendimento, anuência e respeito pelas diferenças, nas gerações vindouras.

Para que tal aconteça é impreterível que as crianças de hoje se submetam a preceitos interativos e de inclusão, para que no amanhã seja possível conviver cabalmente com a diferença, através de premissas como a solidariedade e interajuda, sustentando deliberada e basicamente a subsistência da humanidade.

Neste contexto, tendo em conta os fatores anteriormente mencionados e os recentes e intrincados reptos que emergem genericamente nos sistemas educativos, é inconjurável instruir para e na diferença, existindo necessidade premente de instrumentalizar as escolas para que estas tenham como essência a inclusão. Isto é, as escolas deverão munir-se de “armas” para conseguir trabalhar e dar uma resposta competente à diferença, seja qual for a sua génese.

Essencialmente, esta paridade de oportunidades é contraditória uma vez que, a mesma é versada como um esforço em prover a cada criança o que esta carece consoante as suas especificidades, o que pressupõe uma abordagem desigual.

Na realidade, o que se pretende ao nível da estrutura escolar é, a edificação de meios de discência exequíveis nas distintas carências da maioria dos “alunos sem necessidades especiais e alunos com necessidades especiais, sendo que por necessidades especiais se entende o conjunto de alunos em risco educacional, dotados e sobredotados (talentosos) e com necessidades educativas especiais.” (Correia, 2003: 13).

Devemos então, cogitar a educação inclusiva, tendo em conta as crianças com NEE, mas igualmente os remanescentes alunos que coabitam na mesma realidade escolar.

A escola inclusiva, reflete assim “uma escola onde toda a criança é respeitada e encorajada a aprender até ao limite das suas capacidades” (Correia, 2003: 12), cabendo a estas infraestruturas procurar uma matriz que feneça em qualquer aluno a sensação de exclusão.

Vivemos em pleno século XXI, e o mundo vive a um ritmo alucinante em constante mutação, com inferências sintomáticas de risco e de descontentamento notórios no cenário da educação. Consequentemente, a educação sofre inúmeras reformas que intentam a adaptação às novas reivindicações uma vez que, apesar de todas as medidas até então formuladas caminharem na equidade de direitos e oportunidades, subsiste a noção de que existe ainda um longo caminho a percorrer.

Neste caminho, perdem ainda alguns socos entre os sujeitos, o que gera de certa forma um antagonismo, semiencoberto, mas reativo entre os que não são detentores de deficiência e os que coabitam com esta diariamente. Esta disparidade, assim como as causas que lhe estão subjacentes, devem ser consideradas como um dilema que se coloca e deve ser solucionado delicada e definitivamente por todos e para todos, na consecução de uma solução conjunta.

Nesta prossecução, em 18 de Janeiro de 2001 é editado o Decreto-Lei n.º 6/2001, cujo conteúdo encerra e conjetura linhas gerais de uma reorganização curricular que, instiga a emergência de práticas estruturais e didáticas das escolas, para que estas se abeirem de soluções decorrentes das imposições sociais, técnicas e culturais atuais que são coagidos às novas gerações.

Posteriormente, e até aos dias de hoje, surge o Decreto-Lei 3/2008, de 7 de Janeiro cujo objetivo é:

(...) promover a igualdade de oportunidades, valorizar a educação e promover a melhoria da qualidade do ensino. Um aspecto determinante dessa qualidade é a promoção de uma escola democrática e inclusiva, orientada para o sucesso educativo de todas as crianças e jovens. Nessa medida importa planear um sistema de educação flexível, pautado por uma política global integrada, que permita responder à diversidade de características e necessidades de todos os alunos que implicam a inclusão das crianças e jovens com necessidades educativas especiais no quadro de uma política de qualidade orientada para o sucesso educativo de todos os alunos.

(Decreto-Lei 3/ 2008)

Na sua essência, define os apoios especificados para alunos com NEE de índole permanente. No seu prólogo, vem expresso que o mesmo se encaixa no ideal de escola inclusiva e que:

(...) os apoios especializados visam responder às necessidades educativas especiais dos alunos com limitações significativas ao nível da atividade e da participação, num ou vários domínios de vida, decorrentes de alterações funcionais e estruturais, de carácter permanente, resultando em dificuldades continuadas (...) dando lugar à mobilização de serviços especializados para promover o potencial biopsicossocial.

(Decreto-Lei 3/ 2008)

Este documento legislativo, distancia-se do posterior decreto (Decreto-Lei n.º 319/91, de 23 de Agosto) na medida em que, dá ênfase à eventual edificação unidades de educação organizadas para a educação de alunos com desordens do espectro autista e unidades para ensino de alunos com multideficiência e surdo cegueira congénita (Artigo 4.º, pontos 2 e 3), bem como ao nível da avaliação, na medida em que proclama que o aluno com NEE deve ser classificado com uma menção qualitativa.

Objeta, igualmente, uma referenciação e construção do respetivo Programa Educativo Individual (PEI) destes alunos, baseado na Classificação Internacional da Funcionalidade e Incapacidade estabelecida pela Organização Mundial de Saúde (CIF).

A CIF, funciona então como método de classificação reportando distintas comensurações que se prendem com as estruturas e funções do corpo, atividades e participação. Este documento, foi elaborado com o intuito de uniformizar um sistema de funcionalidades e incapacidades do ser humano, descrevendo qual o estágio de funcionalidade do sujeito estimando as suas capacidades perante situações ambientais e determinando barreiras e facilitadores na sua afinidade social.

~

2.6. Documentação e Legislação que contribuiu para a regulação da Educação Especial:

2.6.1. Relatório de Warnock

Em 1974, foi criada uma Comissão de Investigação, em Inglaterra, no intuito de se aprofundarem processos educativos de crianças e jovens com défice físico e/ou mental, baseando-se nas contribuições educativas para auxiliar crianças com deficiência desde o nascimento ao período adulto, enunciando medidas facilitadoras na alteração de atitudes e procedimentos em relação às crianças deficientes.

Esta comissão, foi presidida por Helen Mary Warnock, filósofa britânica e escritora defensora do existencialismo, que estudou a Educação Especial inglesa, através da observância de alunos deficientes e não deficientes, concluindo que a deficiência não compromete, necessariamente, a discência, uma vez que observou alunos que não eram portadores de deficiência, também patenteavam dificuldades e perturbações na aprendizagem, aferindo que, indivíduos com ou sem deficiência podem igualmente demonstrar necessidades educativas especiais, que devem ser colmatadas.

As suas deduções acabariam por ser documentadas e expostas ao parlamento Inglês em 1978, passando a ser públicas através daquele que ficou conhecido como Relatório Warnock.

Este documento foi, extremamente, estimulante para a renovação atitude e procedimentos educativos implementados até à data da sua promulgação, transformando-se num marco histórico da Educação Especial Inglesa, com consequências diretas a nível mundial e consequentemente em Portugal.

Com a publicação do relatório Warnock, surge um novo conceito de aluno com NEE, não perspetivando a escola como um espaço dedicado a minorias prestigiadas, constituída pelos considerados superiores, recusando todos aqueles que não se ajustam aos padrões pré-concebidos de normalidade mas sim, como um espaço acessível e de resposta a todos as crianças, seja qual for o seu problema, viabilizando a melhoria da autonomia e independência exequíveis, de forma a permitir a edificação de alicerces que sirvam de ferramentas para uma vida futura, quer a nível pessoal quer de trabalho.

Com base nestes pressupostos, a Educação Especial passa a ser vista como um trilha para a integração das crianças com NEE nas escolas normais já que, não haveria espaço nas escolas ditas especiais para um tão grande número de crianças. Contudo, não implicaria a extinção das escolas especiais pois estas, deveriam servir crianças com deficiências graves a profundas bem como, adotar funções de centro de recurso, proporcionando formação especializada, apoio para pais e profissionais e de apoio aos procedimentos educativos nas escolas regulares.

O Relatório intitula de aluno com NEE todos aqueles que carecem de ajuda educativa em determinada altura do seu trajeto escolar, autonomamente da sua durabilidade ou seriedade, objetando igualdade na educação para todas as crianças, sejam estas portadoras ou não de deficiência.

Destaca, identicamente, ritmos diferenciais de aprendizagem referindo que cada, criança aprende conforme as suas competências o que exige, uma educação que auxilie todas as crianças a suprir as dificuldades apresentadas, mesmo nas que possuem deficiências mais graves.

O documento frisa igualmente a relevância dos pais, destacando que, também, estes requerem apoio e tempo para absorver toda a informação que lhes é, logo a intervenção deveria ter inicio o quanto antes (intervenção precoce) e durante a escolaridade, viabilizando o sucesso educacional.

Neste documento, fica exposta a necessidade de um trabalho conjunto de docentes do Educação Especial com docentes do ensino regular, priorizando-se a formação dos docentes para que, estes possam integrar nas suas turmas alunos com NEE de carácter temporário ou permanente e saberem como agir, empregando medidas e estratégias ajustadas, de forma a originar uma intervenção eficiente, aventando, ainda, diversos modelos de apoio para suplantar as dificuldades das crianças com NEE.

No que diz respeito à avaliação, o documento refere que, esta deverá ser contínua e refletir as necessidades educativas do aluno, exaltando as áreas em que o aluno se destaca e as que o aluno tem dificuldade, competindo ao docente do ensino regular prestar atenção às manifestações indicadas pelos alunos para que se possam implementar medidas de intervenção.

Em suma, o relatório de Warnock, pretende que todas as crianças sejam educadas nas escolas ditas normais para assegurar uma integração escolar, mencionando que só se deveriam frequentar os estabelecimentos de ensino especial a titulo excepcional, ou seja, quando a criança fosse portadora de deficiência grave ou complexa e após escrutinados

todos os recursos possíveis do ensino regular, facultando a melhor opção pedagógica. O referido relatório, não objeta exclusivamente questões de Educação Especial, mas também, questões pormenorizadas e conselhos meticulosos que deveriam ser implementados pelos professores nas suas práticas, no intuito de ajudar os alunos em geral.

Special education is a challenging and intellectually demanding field for those engaged in it. More research is needed, more experiments in teaching techniques, in curriculum development and in cooperation between different professions. Those who work with children with special educational needs should regard themselves as having a crucial and developing role in a society which is now committed, not merely to tending and caring for its handicapped members, as a matter of charity, but to educating them, as a matter of right and to developing their potential to the full.

(Warnock Report, 1978:7)

2.6.2. Decreto-Lei 319/91

O Decreto-Lei 319/91, de 23 de Agosto, surgiu no intuito de dar resposta a direitos fulcrais das crianças que se baseiam: na paridade de possibilidades e direito de intervenção na sociedade; alargamento do meio em que se organiza a educação das crianças com Necessidades Educativas Especiais, ou seja, frequência de estabelecimentos de ensino regular públicos, assegurando a sua integração escolar. Integração, esta, que se deve reger por princípios como: adaptação das medidas a aplicar às necessidades educativas individuais o que, pressupõe uma compreensão o mais plena quanto possível do contexto de cada aluno, ao nível escolar e sociofamiliar; envolvimento dos pais no progresso em todo o percurso pedagógico, desde a avaliação à realização dos planos e programas educativos; responsabilização da escola regular pela direção geral da intervenção efetivada nestes alunos; variação de medidas a implementar com vista a facilitar um planeamento pedagógico especializado, exequível e adaptado a diferentes situações e recurso a professores de educação especial.

O presente documento definia, igualmente, uma série de medidas a implementar em alunos com NEE, que vaticinam a integração dos mesmos, que se constatavam nas acomodações materiais e curriculares, no ajuste das turmas, na conceção de equipamentos especiais de compensação, nos contextos especiais de matrícula e de frequência, nas situações de avaliação e na implementação de apoio pedagógico acrescido.

Com efeito, foi considerado no presente diploma a evolução dos conceitos resultantes do desenvolvimento das experiências de integração, havendo a salientar:

- A substituição da classificação em diferentes categorias, baseada em decisões de foro médico, pelo conceito de «alunos com necessidades educativas especiais», baseado em critérios pedagógicos;
- A crescente responsabilização da escola regular pelos problemas dos alunos com deficiência ou com dificuldades de aprendizagem;
- A abertura da escola a alunos com necessidades educativas especiais, numa perspectiva de «escolas para todos»;
- Um mais explícito reconhecimento do papel dos pais na orientação educativa dos seus filhos;
- A consagração, por fim, de um conjunto de medidas cuja aplicação deve ser ponderada de acordo com o princípio de que a educação dos alunos com necessidades educativas especiais deve processar-se no meio menos restritivo possível, pelo que cada uma das medidas só deve ser adoptada quando se revele indispensável para atingir os objectivos educacionais definidos.

(Preâmbulo, Decreto-Lei 319/91)

2.6.3. Declaração de Salamanca

Como já referimos anteriormente, a Declaração de Salamanca é observada como um documento mundialmente crucial, que visa a inclusão social, paralelamente à Convenção de Direitos da Criança (1988) e à Declaração sobre Educação para Todos (1990). Esta declaração saiu da Conferência Mundial sobre Necessidades Educacionais Especiais, levada a cabo de 7 a 10 de junho de 1994, em Salamanca, que visou verter princípios, estratégias e procedimentos no campo das NEE, com a permissão fulcral da inclusão no sistema regular de ensino, destas crianças, jovens e adultos e cuja génese estava outorgada aos movimentos de direitos humanos e de desinstitucionalização que despontaram a partir das décadas de 60 e 70.

Sumariamente, o seu preâmbulo, versa os Direitos Humanos e a Declaração Mundial sobre a Educação para Todos e menciona o início de uma Educação Especial e de uma didactologia focada na criança, tornando-se um documento inovador na medida que coloca Educação Especial dentro da estrutura da ‘escola para todos’

A educação de alunos com necessidades educativas especiais incorpora os princípios já comprovados de uma pedagogia saudável da qual todas as crianças podem beneficiar, assumindo que as diferenças humanas são normais e que a aprendizagem deve ser adaptada às necessidades da criança, em vez de ser esta a ter de se adaptar a concepções predeterminadas, relativamente ao ritmo e à natureza do processo educativo.

(Declaração de Salamanca, 1994: 7)

A Declaração de Salamanca, orienta assim, as suas advertências e pareceres segundo os princípios que se prendem com: uma educação para todos, abstraindo-se das diferenças específicas de cada individuo; o facto de qualquer criança que apresente dificuldade de discência poder ser avaliada como necessidades educativas especiais; a necessidade de a escola implementar ajustes em função das dificuldades dos alunos, e não o contrário; a implementação de uma educação diferenciada e efetuada num espaço semelhante a todas as crianças.

Também a conceptualização do conceito de NEE saiu ampliado, na medida em que, inclui todas as crianças que não consigam tirar partido da escola o que implica, a abrangência das NEE, não só para crianças portadoras de deficiências, mas igualmente, as que revelem dificuldades temporárias ou permanentes na escola; que se encontrem a repetir constantemente anos escolares; que estejam subjugadas ao trabalho; que vivem nas ruas; que habitam afastadas das escolas; que residem em situações de sublima pobreza ou subnutridas; mártires de guerra; que são alvo de abusos corporais, emocionais e/ou sexuais.

Este documento foi marcante na consciencialização de que o “desenvolvimento das escolas inclusivas, enquanto meio mais eficaz de atingir a educação para todos, deve ser reconhecido como uma política-chave dos governos(...) (Declaração de Salamanca, 1994: 41)

2.6.4. Decreto-lei 6/2001

A 18 de janeiro de 2001 é publicado o Decreto-Lei 6/2001, que vertia a integração e pressupostos orientadores gerais de reorganização curricular que visavam introduzir práticas estruturais e pedagógicas nas escolas, com o intuito de haver uma aproximação às necessidades impostas por questões sociais, tecnológicas e culturais num rumo a novas eras e coagidas pelas novas gerações. Esta peça legislativa, demonstra, igualmente, inquietações ao nível da inclusão, como se pode verificar no seu preâmbulo quando refere que:

(...) assume como objectivo estratégico a garantia de uma educação de base para todos, entendendo-a como início de um processo de educação e formação ao longo da vida, objectivo que implica conceder uma particular atenção às situações de exclusão e desenvolver um trabalho de clarificação de exigências quanto às aprendizagens cruciais e aos modos como as mesmas se processam.

(Preâmbulo, Decreto-Lei 6/2001)

2.6.5. Decreto-lei 3/2008

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

(Decreto-lei n.º 3/2008, artigo 1º)

Este documento, como supracitado, surge com o propósito de diligenciar a paridade de possibilidades, prezando e reforçando as competências do ensino. Para tal, elege-se uma escola assente em ideais democráticos e inclusivos, através de um método pedagógico flexível, marcado por uma estratégia integradora e global, que consinta dar resposta a todas as crianças consoante as suas especificidades e carências, tendo em vista o sucesso educativo de todos os alunos.

Este decreto surge assente na conceção de uma escola inclusiva à qual compete incluir no seu meio crianças e jovens, normalmente, excluídos como preconizava a Declaração de Salamanca (1994).

Esta educação pressupõe assim, uma garantia de procedimentos, estratégias e métodos pedagógicos que asseverem solução às necessidades educativas dos alunos.

Concisamente, uma educação inclusiva, à luz deste documento, requer especificação e personalização de medidas educativas, enquanto procedimento sequencial do desenvolvimento de aptidões gerais que possibilitem a independência e o ingresso integral de um conjunto de direitos e obrigações por parte de todos. O presente documento, elucida que todos os alunos têm necessidades educativas todavia, existem alguns para os quais, é necessário implementar apoios especializados.

O decreto define, então, quais as medidas a aplicar desde o pré-escolar ao ensino básico e secundário em escolas públicas, privadas e cooperativas, no intuito de gerar requisitos para a adaptação do processo educativo às carências educativas especiais de alunos com limitações significativas estejam estas relacionadas com a participação ou comunicação num ou vários domínios escolares.

2.6.6. Decreto-Lei 319/91 versus Decreto-lei3/2008

Tabela 5 – Comparativo entre o Decreto-Lei n.º 319/91 e o Decreto-Lei n.º 3/2008
(adaptado do esclarecimento disponibilizado pelo Ministério da Educação na Internet)

Diferenças entre os dois Decretos	
Decreto-lei n.º 319/91, de 23 de Agosto	Decreto-lei n.º 3/2008, de 7 de Janeiro
Aplicação	
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Destina-se aos alunos com necessidades educativas especiais que estudam em instituições públicas dos níveis básico e secundário; ▪ Apesar de mencionar que as medidas se destinam a alunos com necessidades educativas especiais, esta conceção não surge determinada para efeitos do mesmo, pois apenas referencia na sua introdução, alunos com deficiências ou dificuldades de aprendizagem. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Amplifica a sua aplicação ao pré-escolar e ao ensino particular e cooperativo; ▪ Define quais os alunos da educação especial abrangendo apenas crianças e jovens que mostram necessidades educativas especiais resultantes de alterações funcionais e estruturais de carácter permanentes que indiciam dificuldades continuadas em diversos domínios e consequentemente exijam um conjunto de serviços especializados para o desenvolvimento de funcionamento biopsicossocial.
Papel dos pais/encarregados de educação	
<p>Exige:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Consentimento declarado dos pais/encarregados de educação para que se possa proceder à avaliação do aluno. ▪ Participação na produção e retificação do plano educativo individual e programa educativo. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Esclarece os direitos e deveres dos pais/encarregados de educação no desempenho do poder paternal, no que diz respeito à aplicação da educação especial. ▪ Apresenta como proceder quando estes não exerçam a sua parte.
Organização das escolas	
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Não alude. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Referencia a premência das escolas envolverem nos seus projetos educativos as adaptações, referentes ao método de ensino e de aprendizagem, de índole organizativa e de funcionamento, imprescindíveis à solução pedagógica dos alunos que usufruem de educação especial; ▪ Institui a conceção de uma rede de escolas modelo de educação bilingue para alunos surdos alunos cegos e portadores de baixa visão;
Organização das escolas	
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Não alude. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Cria a eventualidade de os agrupamentos de escolas aumentarem respostas características distintas com a edificação de unidades de ensino organizado para o ensino de alunos com desordens do espectro do autista e de unidades de apoio especializado para instrução de alunos com multideficiência e surdocegueira congénita.

Processo de referenciação	
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Não explicita nenhum período de referenciação. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Institui um método de referenciação organizado que deverá ser levado a cabo o mais prematuramente quanto possível, podendo a mesma ser diligenciada pelos pais/encarregados de educação, do conselho diretivo, docentes ou especialistas que intervenham com a criança ou jovem bastando apresenta-la aos órgãos de administração ou gestão escolar;
Processo de avaliação	
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Confere aos serviços de psicologia e orientação, em coadjuvação com os serviços de saúde escolar o dever de avaliar situações mais complexas; ▪ Não determina um modelo que sirva de base à avaliação dos alunos. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Outorga à seção de educação especial das escolas e aos serviços de psicologia e orientação a produção de um relatório técnico-pedagógico atinente às situações referenciadas. ▪ Expõe que os resultados subseqüentes da avaliação indicados no relatório técnico-pedagógico devem fazer referência à CIF; ▪ Determina as regras respeitantes ao serviço docente durante o processo de referenciação e avaliação.
Planificação e programação educativa	
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Determina como documentos oficiais o Plano Educativo Individual para alunos que sejam portadoras de necessidades educativas especiais de carácter permanente completado por um Programa Educativo para os alunos que se encontrem abrangidos pela medida “ensino especial”; ▪ Não refere tipos de planos ou de programas educativos; ▪ Aclara os itens do Plano Educativo Individual e Programa Educativo; ▪ Institui os serviços de psicologia e orientação com o papel da produção do Plano Educativo Individual e os professores de educação especial pela preparação do Programa Educativo com cooperação de técnicos conscientes da elaboração do programa, bem como dirigir o seu cumprimento. ▪ Menciona a vigência do programa educativo para um ano letivo; ▪ Não alude a planos de transferência para a vida ativa. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Determina apenas um documento oficial Programa Educativo Individual (PEI) o qual firma e alicerça as soluções pedagógicas e formas de avaliação empregues a cada aluno; ▪ Insere no PEI os indiciadores de funcionalidade, bem como os fatores ambientais que operam como facilitadores ou barreiras à participação e à aprendizagem, com base na CIF; ▪ Identifica a elaboração do PEI junta e obrigatoriamente, pelos: professor do grupo ou turma ou titular de turma, o docente de educação especial e pelos serviços envolvidos na elaboração do relatório acima referido; ▪ Atesta o coordenador do PEI, como o diretor de turma, professor do 1º ciclo ou educador; ▪ Institui, depois da referenciação, um prazo de 60 dias, para construção do PEI; ▪ Afirma a necessidade de o PEI ser retificado no final de cada ciclo de escolaridade;

Planificação e programação educativa	
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Não alude. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Identifica a obrigação efetiva de elaboração de um relatório circunstanciado, no término de cada ano letivo, com os resultados alcançados por cada aluno no campo do emprego das medidas instituídas no PEI; ▪ Embute um Plano Individual de Transição (PIT) que deve complementar o PEI no caso dos jovens em que as necessidades educativas os barrem de obter as discências e capacidades aclaradas no currículo dito normal.
Medidas educativas	
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Circunscreve as medidas do regime educativo especial a adaptações curriculares, currículo escolar próprio e currículo alternativo. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Determina medidas educativas de educação especial que apontam o desenvolvimento da aprendizagem e a participação dos alunos na medida da adequação do seu processo de ensino e de aprendizagem em: <ul style="list-style-type: none"> a) Apoio pedagógico personalizado; b) Adequações curriculares individuais; c) Adequações no processo de matrícula; d) Adequações no processo de avaliação; e) Currículo específico individual; f) Tecnologias de apoio
Serviço docente e não docente	
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Não cita. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Fixa, em dois artigos diferenciados, o que se julga por serviço docente e não docente no campo da educação especial.
Certificação	
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Cria um certificado para os alunos submetidos a um currículo alternativo. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Refere a adaptação de instrumentos de autenticação da escola consoante necessidades específicas dos alunos que usufruam de PEI, reconhecendo que estes devem ser padronizados e incluírem a reconhecimento das medidas que foram adotadas.
Direcionamento de alunos para estabelecimentos de ensino especial	
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Conjetura o encaminhamento dos alunos para estabelecimentos de educação especial. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Assume a inclusão destes alunos no ensino regular não escusando o estudo da particular dos casos com vista à adoção das respostas pedagógicas que concebam requisitos de especialização ▪ Prevê a eventualidade da fundação de consórcios entre os agrupamentos de escolas com instituições públicas, particulares, de solidariedade social e centros de recursos especializados.

2.6.7. Classificação Internacional de Funcionalidade da Deficiência e da Saúde – CIF

A Classificação Internacional de Funcionalidade da Deficiência e da Saúde (CIF), foi editada pela Organização Mundial da Saúde em 2004, e marcou alterações profundas nos meios de diagnóstico e avaliação, proporcionando uma “uma linguagem unificada e padronizada assim como uma estrutura de trabalho para a descrição da saúde e de estados relacionados com a saúde.” (CIF, 2004: 7)

Este documento centra-se, na sua essência, na maneira como os indivíduos observam as suas questões de saúde e o que podem fazer para prosperar as suas condições de subsistência, de forma a obter um estilo de vida melhor, privilegiando a funcionalidade em detrimento da incapacidade.

A Funcionalidade é um termo que engloba todas as funções do corpo, actividades e participação; de maneira similar, incapacidade é um termo que inclui deficiências, limitação da actividade ou restrição na participação. (...) Neste sentido, a classificação permite ao utilizador registar perfis úteis da funcionalidade, incapacidade e saúde dos indivíduos em vários domínios.

(CIF, 2004:7)

No contexto educativo, este documento, tornou-se uma mais-valia pois, através da sua classificação e de uma equipa pluridisciplinar, auxilia a avaliação das NEE na medida em que, permite um método de avaliação em diversos domínios.

“Deste modo a CIF assume uma posição neutra em relação à etiologia de modo que os investigadores podem desenvolver inferências causais utilizando métodos científicos adequados.”

(CIF, 2004:8)

Este processo, apenas pode ser aplicado através de pessoas com formação especializada para o fazer como: médicos, terapeutas, psicólogos e docentes especializados em diferentes áreas de Educação Especial e caracteriza pedagogicamente os alunos nas áreas das funções do corpo, actividades e participação e na identificação dos fatores ambientais que atuam em conjunto com as demais áreas, ficando a cargo, de cada uma das equipas responsáveis pela avaliação das NEE, a quantificação dos problemas inerentes a cada um dos elementos classificados pela CIF.

2.7. O papel do professor face aos alunos com NEE

O novo paradigma da escola inclusiva colocou no sistema educativo, desafios constantes que obrigam o professor/educador a libertar-se de alguns “antolhos” instituídos, indo para além dos padrões pedagógicos que foram sendo tomados como adquiridos.

Como já expusemos previamente, foi na segunda metade da década de 90, que se encentou um novo padrão de escola e conseqüentemente de educação, traduzido numa escola inclusiva e ensino inclusivo, assente numa escola para todos. Tal como Vigotsky (1999) já referia, deseja-se presentemente, que a aprendizagem seja realizada, equitativamente, com auxílio do professor, nas relações com o grupo dos pares, valorando conhecimentos e práticas de todos.

Neste contexto pedagógico, não nos podemos esquecer que as primeiras pessoas a terem um papel educativo preponderante são os pais e/ou figuras que fazem parte do seio familiar da criança, legitimando o apoio e a orientação numa intervenção mais precoce que ajudará a promover o desenvolvimento e o crescimento da criança, nomeadamente, ao nível da motricidade, perceção, articulação, expressão, socialização e afetividade.

Assim estes alunos, necessitam desde o pré-escolar, de medidas pedagógicas enraizadas para promover uma aprendizagem estruturada assente em incentivos e objetivos de aprendizagem e relações interpessoais, sustentado num ensino encaminhado para o incitamento e desenvolvimento da motricidade, adestramento da independência e rotinas de higiene de forma a tornarem-se autónomos, desenvolvendo a sua relação social e verbal, de forma a fazer com que se sintam parte integrante da escola.

Ao nível do 1º Ciclo, devem-se ampliar as potencialidades dos alunos NEE, com vista à evolução e preparação dos mesmos numa autonomia crescente.

Referenciando Bach citado por Bautista (1997), podemos enumerar diferentes áreas nas quais o aluno com NEE pode fazer progressos como por exemplo: socialização, autonomia, agilidade, capacidade sensorial e interpretação mental, domínio motor, expressão e sensibilidade.

Para que todos estes fatores, se tornem viáveis, cabe ao professor definir objetivos e escolher conteúdos programáticos que vão de encontro ao contexto pessoal de cada aluno, garantindo o desenvolvimento das suas capacidades e carências, não esquecendo o grau de deficiência deste, bem como as suas capacidades e/ou limitações.

Estas opções, devem estipular princípios, defendidos por Piaget (1975), que se prendem a um ensino objetivo e o mais distante quanto possível da teoria; a organização, ou seja, a divisão da aprendizagem em diversas fases; um ensino por transferência, isto é, que se repete e interage; a conexão da linguagem à ação, estabelecendo ligação entre um sistema de símbolos verbais e a experiência vivida associando a palavras; estímulo de discências coletivas que fomentem contextos promotores de ensinamentos sociais e afetivos.

Atualmente são raras as turmas, que não integram alunos com Necessidades Educativas Especiais, mas apesar desta realidade continuamos a ter docentes, que pelo facto de não terem tido uma formação especializada, consideram-se professores só de uns, em detrimento dos outros, os ditos especiais. Nas nossas escolas ainda singra a ideia de que cabe aos professores de Educação Especial conhecer as metodologias adequadas ao trabalho com os alunos, conhecer as especificidades de cada problemática, e aos outros a transmissão dos conteúdos programáticos apenas da sua área de formação e a preparação dos alunos para os testes e provas finais.

Correia, defende de forma incisiva e real que no modelo inclusivo, "o papel do professor titular de turma deve conciliar-se com o papel do professor de educação especial, com o dos pais, para que todos eles, em colaboração, possam desenhar estratégias que promovam sucesso escolar." (Correia, 2003: 13)

Em suma, verifica-se ser fundamental a cooperação dos diversos docentes para que, se consubstancie uma intervenção adaptada à escola enquanto organismo percursor da inclusão, sustentada por uma comunidade escolar que funcione em coadjuvação, promotora de climas facilitadores, entre professores e alunos e de um auxílio de reciprocidade enquanto pilar da confiança e estima mútua.

A escola inclusiva acarreta, assim, o desenvolvimento de turmas que diligenciem teias inatas de auxílio mútuo entre os alunos, recorrendo a estratagemas de intercâmbio, particularmente em atividades que fortaleçam a parceria entre alunos, docentes e os demais profissionais de cada escola assim como, estes com as famílias e respetiva comunidade local.

É igualmente, fundamental, que os professores se instrumentalizem, através de formações específicas para que se tornem mais competentes e munidos de habilitações indispensáveis ao seu desempenho.

Correia defende mesmo que "(...) os cursos de formação inicial das escolas superiores de educação do país, deverão, incluir uma vertente em educação especial,

constituída por um mínimo de três módulos (...) e, até, um estágio de, pelo menos, um semestre” (Correia, 1997: 161), uma vez que esta seria a maneira ideal do professor do ensino regular, adquirir competências essenciais para trabalhar com alunos NEE.

Encontramo-nos em pleno século XXI, e a função do docente reveste-se de atributos díspares, das que até há pouco tempo eram levadas a cabo, sendo solicitado frequentemente aos docentes uma multiplicidade de tarefas e imposições administrativas, que envolvem um incremento de responsabilidades e solicitação incessante de renovação.

Hargreaves (1998) desaprova esta situação enquanto incremento de profissionalismo pois, considera não serem essenciais para progresso da aprendizagem dos alunos, considerando que esta massificação de trabalho, coloca em causa o tempo para os docentes refletirem em termos de possibilidades pedagógicas, o uso da criatividade essencial à profissão e para cooperação entre colegas, entre outros fatores.

Oliveira (2004:1132) assevera que “o professor, diante das variadas funções que a escola pública assume, tem de desempenhar papéis que estão para além da sua formação”, sendo obrigados, frequentemente a desempenhar funções de assistente social, enfermeiro, psicólogo, entre outros, e todas estas demandas agravam a sensação de perda de identidade profissional, permitindo que o papel de ensinar muitas das vezes fique renegado para segundo plano.

A Constituição de 1976 estabeleceu a universalidade do ensino básico, obrigatório e gratuito, “universalidade” essa que foi crescendo sustentada em vários normativos legais que gingam no sentido da inclusão e de práticas promotoras de uma igualdade de oportunidades, no entanto, há resistências que persistem e que impedem a plena concretização de uma escola que vá ao encontro das necessidades e interesses de todos.

Os normativos legais que orientam a Educação Especial em Portugal visam a equidade educativa, no entanto a veia legisladora, nem sempre é acompanhada pela prática, e ainda temos nas nossas escolas verdadeiros “velhos de restelo”, que se deixam arrastar pelo rendilhado da legislação.

Nestas circunstâncias, apesar da política pública de Educação Especial, nas suas grandes linhas de orientação, ser coerente com os princípios da inclusão educativa, as condições em que se realiza a educação de alunos com Necessidades Educativas Especiais ainda carece de melhorias.

CAPÍTULO 3

O DESENHO NAS NECESSIDADES EDUCATIVAS ESPECIAIS

3.1. O desenho enquanto forma de arte na Educação Especial

Penso com os olhos e com os ouvidos
E com as mãos e os pés E com o nariz e a boca
Pensar uma flor é vê-la e cheirá-la E comer um fruto é saber-lhe o sentido
Fernando Pessoa (poema IX do Guardador de Rebanhos)

Ao longo da história da humanidade, sempre foram encontrados registos artísticos, quer sejam desenhos, pintura, dança, canto, escrita, escultura, uma vez que é algo que é inato ao ser humano e uma mais-valia que sempre proporcionou diversos desígnios.

Huyghe (1986: 285-286), acredita inclusivamente que a arte assume um papel preponderante na subsistência do ser humano ao afirmar que assim como “o nosso organismo não seria capaz de se manter sem trocas com o mundo exterior, como por exemplo, a respiração, a arte é igualmente necessária à vida mental de que é, de facto, uma espécie de respiração.”

A arte apresenta-se assim, como uma noção com grande subjetividade assumindo diversas formas em termos culturais ou até mesmo no entendimento que cada indivíduo faz dela. Não se trata, portanto, de uma noção singela tendo por isso mesmo sido desenvolvidas várias doutrinas, o que implica, uma visão em constante mutação que depende da cultura e do tempo histórico em que nos deparamos, e que deixa de ser falível quando novos tempos se avizinham ou se alteram as mentalidades.

Genericamente, a arte, define-se de contornos regulados pela história, mas que se prevê como um conceito crucial.

Não iremos aprofundar as teorias, pois não é o objetivo do nosso trabalho, no entanto, importa transmitir a importância da arte ao longo dos tempos, a sensibilidade que pode proporcionar, a intenção comunicativa que através dela se pode perceber, a emoção que pode dar e tantas outras funções de que se pode revestir, veiculando interesses que ligam o ser humano ao seu mundo ou vice-versa.

Rodrigues (2002:76) afirma que a Arte capacita-nos a “intervir criativamente no meio social, alterando normas e modelos, sempre que necessário, contribuindo para a evolução do gosto e a melhoria da qualidade estética dos objectos e do meio ambiente.”

Como observámos anteriormente, a arte de forma geral, relata e lava trilhos para uma educação mais rica pois, auxilia a reflexão de modo lógico e profundo e no contexto

da Educação Especial a arte apresenta múltiplas facetas, podendo assumir inúmeras expressões, auxiliando na reabilitação assim como, permite uma educação pela arte em si. A arte em si, premeia o progresso e superação de barreiras individuais, procurando a aquisição de um compêndio de competências, que ajudem a aperfeiçoar e organizar a personalidade, a dilatação de futuros interesses, a delineação de novos fins e a capacidade de laborar os seus próprios dilemas.

A arte na sua globalidade, tem vindo ao longo dos tempos, a demonstrar em diversos exemplos, o quanto beneficia quer enquanto criação quer como fruição, e neste contexto, ajuda a mente a desenvolver-se, a conceber novas formas, soluções, situações e recursos que diligenciam capacidades sociais e sensitivas, no desígnio de valorizar a personalidade e vivências pessoais.

Nesta linha de pensamento, a arte na Educação Especial deve ser observada, tendo em conta que os alunos com NEE apreendem as suas experiências de vida naturalmente, e tendo em consideração as capacidades de cada individuo, todos somos portadores de uma personalidade com inerente simbolismo, que se verifica na ligação e percepção dos nossos membros e movimentos corporais, com aquilo que contemplamos, observamos, escutamos, cheiramos, provamos ou tateamos. Estes alunos, enquanto indivíduos com NEE, encontram-se ainda mais dependentes destes predomínios, modificando a leitura que produzem desses momentos, a partir do instante em que a arte conquista o seu Universo.

Ao contrário do que se possa pensar, a deficiência por si só, não impede a criança, de se poder afirmar como parte integrante do processo de criação, no entanto esse processo, deve estar adequado às capacidades e limitações da criança, respeitando a sua diferença como uma parte do todo.

Numa era de inclusão social, bastantes estabelecimentos de ensino recorrem à arte, como um canal pedagógico, pois a arte conseguiu obter resultados consideráveis onde outras metodologias fracassaram.

De acordo com Ferraz e Fusari (1993), o ensino fornecido pelas escolas deve revestir-se de uma educação e discência baseada na sapiência adquirida pela humanidade, sendo da obrigação da escola, conceder ao educando ferramentas para que este exercite uma cidadania ciente, crítica e interventiva.

Com a integração das diferentes áreas disciplinares nos projetos educativos, é exequível com auxílio de um docente ligado às artes, desenvolver expressivamente aprendizagens e reconquistar a autoestima e autoimagem, basta que para tal, se criem atividades acessíveis como o desenho, que transformem a arte em algo interativo.

Este processo pode, por vezes, mostrar-se trabalhoso e moroso, com resultados abaixo dos expectáveis o que, fomenta frustrações que se tornam nocivas para a execução de uma intervenção pedagógica eficaz, comprometendo assim, o progresso da intervenção desejada.

Como reitera Martins (1998), a escola necessita, abrir portas para a diferença dos alunos, anuindo-os e respeitando-os assim como, apetrechando-se de meios quer humanos, materiais ou metodológicos indispensáveis a uma solução ajustada a essas diferenças. Contudo, às vezes, isso implica efetivar alterações ao nível da preparação, organização e metodologias, tornando-se premente traçar novos rumos, esboçar e restringir conteúdos, oferecendo à criança práticas que saciem as suas aspirações e carências.

Cabe, portanto, a todos os intervenientes envolvidos na Educação Especial e reabilitação, bem como a todos os educadores/professores em geral, proporcionar diversas áreas de intervenção artística que não se circunscrevam à habilidade individual dos alunos, nem ao que devem ou não deter das mesmas, pois segundo Heller (2007), a prática em si produz respostas condutoras da avaliação da personalidade, assim como de detenção e conceção abstrata.

Sucintamente, a arte revela-se fulcral na medida em que, explica o que de outra maneira não seria exequível perceber e/ou identificar, no entanto, para que tal seja viável, é necessário todos os profissionais que trabalham com alunos NEE acompanhem esta teoria encetando estes conceitos, e que fundamentalmente, facultem aos alunos o alargamento e enriquecimento das suas experiências através da sensibilidade e transmissão da informação.

Pretende-se, portanto, que o educador /professor trabalhe criativamente na surpresa, no gosto pela descoberta, sendo a arte em geral e o desenho em particular uma prática que permite à criança libertar e aliviar os seus sentimentos, para além de ser um caminho de manifestação e comunicação extraordinário, proporcionando-lhe confiança, solidez, direcionando a sua energia de forma criativa.

Instruir a criança com NEE, usando da Arte, não tributa apenas a sua harmonia emotiva, como juntamente, amplia a sua lotação de aprender.

Segundo Strecht (2001), a criança ao conviver e manusear diversos materiais revela satisfação o que lhe possibilita fortalecer os sentidos e recuperar o equilíbrio pois, ao colocar as suas forças nesses materiais, a sua hostilidade, medos e perturbações, esta tranquiliza-se, alcançado um equilíbrio interno.

Muitos alunos com NEE apresentam comprometimentos ao nível da expressão/comunicação, logo o desenho, com a sua componente de comunicação não-verbal, auxilia a criança na reprodução do seu mundo interior, dando-lhe uma oportunidade de expressar ideias, sentimentos, construindo pontes com o mundo exterior.

A criança, através da arte, exprime-se recorrendo a materiais e técnicas plásticas que lhe facultam o fortalecimento de competências, que lhes permitem entender os seus sentidos, assim como, exercitar a subjetividade, como a sua sensibilidade e comoções, através de contextos culturalmente externos, procurando interagir e experimentar aprendizagens por meio de exploração dos sentidos. A aprendizagem da criança através da estima da arte, prevê-se assim, como um canal de comunicação que emprega a visão, o tato, a audição, o olfato e o paladar, possibilitando uma conceção e avaliação própria de como os mesmos operam entre si.

A partir deste processo, a criança consegue perspetivar e interpretar o mundo que a rodeia, simplificando a aprendizagem e permitindo uma aquisição e aplicação de conhecimentos mais criativa.

Já, do ponto de vista, da autoexpressão, possibilita o entendimento do indivíduo como parte integrante da experimentação. Segundo Lowenfeld & Brittain, (1977) a falta de autoconfiança é visível em quase todos os distúrbios emocionais ou mentais sendo possível protegê-la, bastando que para tal, se estimule de forma ajustada a habilidade criadora da criança.

Numa perspetiva de desenvolvimento do autoconhecimento e do outro, podem-se conceber bases a partir da abertura a uma livre criação e expressão e conseqüente evolução da imaginação. O instigar desta expressão e estímulo à criatividade num ambiente flexível, tem como objetivo fazer com que esta experiência seja relevante e significativa, consentindo à criança a aplicação das suas ideias, quer conjunta quer individualmente, sem que a mesma sinta que o seu trabalho é rejeitado.

A área artística, seja ela de que índole for, consiste num método intrincado que exige diferentes componentes na prática de um indivíduo. Contudo, não se pode negar, que este enquanto recurso educativo, é promotor de progresso e aprendizagem, possibilitando multiplicidade de possibilidades, capacidades e posturas, estimulando o avanço cultural da criança para lá da parte mental e motora. Esta assiste, igualmente, os alunos na alfabetização visual, escrita, auditiva e oral.

Autenticando o crescimento geral humano de pessoas rejeitadas devido às limitações apresentadas, apercebemo-nos da relevância do incentivo à convivência com o meio em que se encontram incluídos, encontrando formas exequíveis de interação.

É a interação dos símbolos, do eu e do ambiente que fornece os elementos necessários aos processos intelectuais abstratos. Portanto, o crescimento mental depende das relações ricas e variadas entre a criança e seu meio: tal relação é o ingrediente básico de qualquer experiência de criação artística

(Lowenfeld & Brittain 1977:17).

Segundo estes autores, a arte aprova um conhecimento edificado com base na imaginação e criatividade, sem fazer distinções dos diferenciais individuais, culturais e sociais, espicaçando os alicerces de uma personalidade sensível dos indivíduos já que, cada pessoa tem uma forma própria de se exprimir e interpretar, mediante a cultura e conhecimentos de arte na percepção e análise dos fenómenos, detendo estes meios como imprescindíveis a um entendimento da evolução do homem ou correspondência interdisciplinar.

A componente artística torna, assim, viável a remição quer emocional quer racional a partir de símbolos exclusivos de cada criança, que ajudam a progressão e intercâmbio entre o processamento mental e o afetivo.

Num trilhar de um caminho benéfico à inclusão, que assuma um entendimento das diferenças, é fundamental o respeito pelas limitações das crianças salientando as capacidades características de cada um.

Os portadores de deficiência precisam ser considerados, a partir de suas potencialidades de aprendizagem. Sob esse aspecto entende-se que a escola não deva tentar consertar o defeito do aluno, mas trabalhar suas potencialidades, com vistas ao seu desenvolvimento.

(Carneiro, 1997:33).

Em súpula, podemos aferir que a educação e a expressão artística, exteriorizada desde a meninice, deve ser equitativamente fortalecida o mais cedo possível.

Embora o docente não seja, nem pretenda ser, um artista ou um clínico, deve ser conhecedor das vantagens que o desenho, enquanto arte, transfere à criança amparando-a ao nível da comunicação, numa recuperação da autoestima, iniciativa, percepção da realidade, desamarrando-a das suas pressões e opressões, que são comuns e frequentes em alunos com NEE.

3.2. Diagnóstico através do Desenho

A produção gráfica levada a cabo pela criança tem alimentado muitas pesquisas dos teóricos da psicologia, da arte e da educação, e sem serem tributadas conclusões consensuais continua a apaixonar muitos estudiosos.

Se o ensino pela arte, com especial incidência no recurso ao desenho, pode ser preponderante na educação de alunos com NEE, também no plano clínico assume papel de destaque, principalmente para a psicologia, na medida em que permite a realização de diagnósticos, a avaliação de estágios de desenvolvimento, a mensuração do quociente de inteligência, o desenvolvimento da motricidade enquanto ligação ente o risco e a mão, favorecendo o incremento das percepções espaciais e visuais, entre muitos outros.

Na primeira fase deste trabalho, abordámos o desenho infantil numa perspetiva baseada nas genéticas, que de certa forma, levaram à consecução de instrumentos de avaliação do desenvolvimento assente nas capacidades normais para determinada faixa etária.

Neste vínculo, do desenho à avaliação psicológica, surgiram diversos teóricos que defenderam e criaram testes com base na sua aplicação como: Goodenough (1926), Bender (1938), Prudhommeau (1947), Buck, (1948), Machover (1949), Koch, (1968) e mais contemporaneamente Simões e Freitas (2010).

Luquet, (1979), defensor de que a criança cria internamente modelos mentais que lhe servem de reprodução fotográfica do objeto real externo, outorga que “o desenho infantil, enquanto manifestação da atividade da criança permite penetrar na sua psicologia e, portanto, determinar em que ponto ela se parece ou não com a do adulto”. (Luquet, 1979: 213-214)

Neste fio condutor, e apesar de continuar a ter uma preocupação focada na avaliação da inteligência, Goodenough (1926), assevera que a reflexão dos grafismos infantis podia analogamente auxiliar a avaliação do estágio emocional da criança.

Goodenough, em oposição a Luquet analisou, tal como outros autores, as particularidades projetivas do desenho para examinar as características psicológicas e cognitivas.

Podemos assim destacar alguns destes testes, desenvolvidos por diversos autores. O teste do desenho Figura Humana, criado por Goodenough, estuda a idade

mental através do desenho, sendo usado para avaliação cognitiva e de desenvolvimento infantil.

Baseado nos estádios evolutivos do desenho infantil, Goodenough (1926) construiu uma escala de avaliação que atribui pontos aos pormenores do desenho, tais como partes do corpo, detalhes de roupas, proporção, perspectiva e aspetos semelhantes. A escala possui 73 itens para o Desenho do Homem e 71 para o Desenho da Mulher.

O teste Gestáltico de Bender, permite avaliar o processo de desenvolvimento viso motor, sendo da responsabilidade de Bender.

O teste é composto por nove cartões com diferentes figuras desenhadas a preto, que são apresentadas individualmente, para serem copiadas para uma folha, em branco.

O teste da Folha criado por Prudhommeau, estuda o dinamismo das figuras, sendo utilizado para identificar o nível mental, permitindo ainda interpretar elementos da personalidade e seus transtornos.

A Folha de Prudhommeau tem a dimensão de 17 cm por 22 cm estando dividida em duas partes: o cabeçalho, que serve como teste de escrita e os desenhos constituídos por 18 modelos (formas geométricas, figuras humanas, animais, árvores, etc.), sendo comparada a evolução de todas essas formas gráficas e geométricas e determinados índices para reconhecer, pelo desenho, o nível mental.

O teste da casa-árvore-pessoa, usualmente designado por HTP (House, Tree, Person), desenvolvido por Buck é uma técnica projetiva baseada no desenho livre, monocromático de uma casa, de uma árvore e de uma pessoa, e permite aferir informações sobre como a criança experiencia a sua individualidade e a sua relação com os outros e com o ambiente do seu lar.

O teste do desenho da Figura Humana (The Drawing Of The Human Figure) desenvolvido por Machover, cujo enfoque é o corpo humano é um dos mais ricos instrumentos para a investigação da personalidade e das características psicológicas. O teste consiste no desenho da Figura Humana, que reflete no papel a imagem interna de si próprio e dos outros, materializando a projeção de sua imagem corporal.

O teste de Baum, também conhecido como o "Teste da Árvore", que se baseia numa prática projetiva e foi desenvolvido por Koch, assume-se como uma ferramenta fiável no diagnóstico da personalidade.

O teste pode ser aplicado individualmente ou em grupo, sendo solicitado o desenho de uma árvore, numa folha branca, que posteriormente é analisado tendo por base o estudo científico das formas de expressão e especialmente da grafologia.

O teste do Desenho do Relógio que serve como Teste de Rastreio Cognitivo Breve foi revisto por Simões e Freitas (2010). O teste foi inicialmente usado para comprovar a existência de défices de atenção, mas progressivamente, passou a ser utilizado como Teste de Rastreio Cognitivo Breve.

Ao avaliado é solicitado o desenho do Relógio, através do qual é possível avaliar as funções cognitivas e perceptivas, uma vez que se trata de uma atividade que envolve “processos cognitivos a operarem em paralelo. Por exemplo, o examinando tem de escrever os números e, ao mesmo tempo, manter um correcto plano espacial, considerando todos os números e a relação dos números com o contorno do relógio.” (Simões e Freitas, 2010: 321)

Este teste apesar de ser bastante utilizado ainda carece de uniformização consensual, quer ao nível da aplicação quer ao nível da cotação.

Assim o desenho, enquanto técnica projetiva, teve o seu reconhecimento nos anos 30, tendo sido explorado ao longo dos tempos por diversos autores.

Em contrapartida o desenho livre, a par do crescimento de produções gráficas estereotipadas, exclusivas à diagnose da personalidade já mencionados, eram usados sem um tema, daí a sua designação de desenho livre, tendo sido inicialmente utilizado, como uma mera prática de entretenimento, ou atividade sem grande expressão.

Contudo, gradativamente foi-se assistindo a uma alteração do seu valor representativo, assente no diagnóstico psicológico e na psicoterapia, uma vez que permite a quem o observa e analisa, o aferir o funcionamento dos sistemas psicológicos.

Em suma, o desenho livre, assenta assim, numa visão ativa da psicologia, sobretudo ao nível das noções psicanalíticas e singularmente na sua ideia de símbolo e nas teorias por detrás das estruturas de defesa individual.

Importa, assim, salvaguardar que para se proceder a uma análise e interpretação dos desenhos existem normas e aspetos importantes que devem ser examinados e dissecados de forma detalhada, tendo por base todas as possibilidades de variação que o mesmo pode apresentar.

Torna-se assim indubitável que o desenho pode facultar elementos de diagnóstico do aluno com NEE, no entanto, torna-se importante salientar que, por si só, não pode fazer um diagnóstico completo. Todavia, não se pode negar que o desenho esgalhe um olhar sobre o mundo interior, possibilitando ao docente, familiares, e os outros técnicos compreender o ponto de vista da pessoa detentora de NEE.

Para tal, e na perspetiva do nosso estudo, o docente pode e deve ter em conta alguns fatores importantes como: a posição do desenho face ao papel ao nível dos eixos, cantos, lados e margens da folha; tensão e características dos traços desenhados; simetrias; pormenores; movimentos; tamanho das figuras representadas; o uso da borracha, entre outros, uma vez que muitos desses sinais poderão conter mensagens de alerta implícitas.

3.3. Arte como terapia e os seus efeitos terapêuticos

Pelo surpreendente grau de expressão e de invenção, a Arte psicopatológica é observada e colecionada por médicos e estudiosos, que não só vêm nela sintomas de recuperação e cura como até admitem ser a criatividade a maior manifestação de saúde mental.

(Rodrigues, 2002: 174)

A Arte Terapia, no sentido mais lato da palavra, surge como um método terapêutico que tem o seu fim expressivo na ligação que o individuo estabelece entre os seus mundos interno e externo por meios simbólicos, ou seja, apresenta-se como uma prática psicológica que emprega, experiências expressivas verbais e não-verbais e os meios artísticos com aplicação clínica, abarcando o desenho, a pintura, a dança, a modelagem, a escultura, entre outras áreas ligadas à expressão.

Uma prática criativa, coligada a exercícios que permitam o entendimento intelectual e emocional, simplificam o crescimento da personalidade como um todo.

A produção artística em si mesma, permite ao ser humano, harmonizar-se através da transmissão que este faz de conceitos interiorizados por si para o mundo que o rodeia, sendo assim, a arte serve como canal conciliador de dilemas do foro emocional, como simplificador do auto conhecimento e crescimento pessoal assim como, dinamizador de exposições complexas por meio de sistemas de comunicação simbólicos.

A Sociedade Portuguesa de Arte-Terapia define-a como “método de tratamento para o desenvolvimento pessoal, integrando no contexto psicoterapêutico mediadores artísticos.”

Apesar das várias tentativas em estabelecer definições, todas elas se baseiam na autoexpressão, mas o fato de esta ser uma arte livre, quando encarada como um método terapêutico, faz com que esta prática se revista de um caráter peculiar.

Para que este processo se torne viável, é elementar, a espontaneidade de expressão sem interferências reprobatórias uma vez que, a arte é o melhor meio que o homem encontra para expor as suas vivências, exprimir emoção e estados alma, justapondo a criatividade e a imaginação em proveito do seu conforto, serenidade e tranquilidade, sendo um agente de catarse humana, onde a censura compromete todo o processo.

O recurso à produção artística com fins terapêuticos foi encetado no começo do século XIX, por Johann Reil (1759-1813), médico, fisiologista, anatomista e psiquiatra alemão, que na sua procura incessante de uma possível cura de doenças e perturbações mentais, instituiu um protocolo terapêutico sustentado em desenhos, sons e textos, com o intuito que os pacientes pudessem estabelecer correspondência com os seus conceitos internos.

Neste contexto, surgem diversas as abordagens consideradas principais e que foram as primeiras a marcar presença no desenvolvimento da arte terapia, nomeadamente, psicanálise e psicologia analítica, entre outras.

Segundo Reis (2014), as teorias de Freud e Jung trouxeram as bases para o desenvolvimento inicial da arte terapia.

Freud descreve que, comumente associa-mos os sonhos a imagens o que não significa que essa união seja estanque, pois, também podem estar coligados a sensações e ideias. Porém, tendo por base a teoria freudiana, torna-se mais fácil estimar e explaná-los, através de imagens do que em palavras, sendo a partir desta premissa que se assoma a comunicação simbólica enquanto possibilidade de autoconhecimento no procedimento terapêutico.

A ideia freudiana de que o inconsciente se expressa por imagens, tais como as originadas no sonho, levou à compreensão das imagens criadas na arte como uma via de acesso privilegiada ao inconsciente, pois elas escapariam mais facilmente da censura do que as palavras.

(Reis, 2014: 144-145)

No âmbito da psicologia analítica, destaca-se Carl Jung (1875–1961), psicólogo suíço, foi quem propriamente começou a usar a linguagem artística associada à psicoterapia, defendendo a produção artística como uma prática criativa e constituinte da personalidade. Segundo, a conceção junguiana, também os sonhos devem ser analisados, pois estes são produções inconscientes que o indivíduo conscientemente não consegue, muitas vezes, alcançar e que em conjunto com o terapeuta pode ser traduzido em algo válido.

Segundo Reis (2014) o conceito de Arte Terapia, com esta terminologia foi fundado pela educadora norte-americana Margareth Naumburg (1890-1983), tendo por base a teoria psicanalista, sustentada no pressuposto de que “as técnicas de arteterapia visam a facilitar a projeção de conflitos inconscientes em representações pictóricas, sendo esse material submetido interpretação seguindo o modelo teórico proposto por Freud.” (Reis, 2014: 145)

A arte, assume assim uma expressão intencional quando associada a uma mensagem de conteúdo disfarçada, deformada ou atormentada, o que á luz de teorias mais recentes, consentem, avaliar a expressão, a simbolização e a percepção da criança, sendo da responsabilidade do terapeuta orientar este processo de forma a simplificar o entendimento e a realização das propostas expostas sendo que, as intervenções que faz não pretendem interferir na criação dos alunos, mas sim auxiliar compreensão a respeito destes, da arte e do seu papel na comunidade.

Numa perspetiva de orientação psicanalítica, a arte terapia, recebeu relevantes tributos ideológicos de Donald Winnicott (1896 – 1971), psicanalista e psiquiatra inglês, que se interessou especialmente pela infância, colocando a tónica da sua teoria, na relevância que o meio ambiente tem nas questões relacionais. Winnicott (2005), afirma a primazia de uma relação terapeuta paciente e vice-versa, para além da verbalização, tendo recorrido ao grafismo nas suas consultas, técnica esta que designou de jogo do Rabisco.

A arte enquanto terapia descende, como já vimos, de diferentes práticas e correntes, e encontra diferentes aplicações: na avaliação, prevenção, tratamento e reabilitação voltados para a saúde, como instrumento pedagógico na educação e como meio para o desenvolvimento interpessoal através da criatividade em atividades de grupo.

A produção artística assume, portanto, um papel de fortalecimento humano e ao mesmo tempo de estímulo, consciencialização sensitiva e sensibilidade estética, pois “constitui um instrumento do conhecimento e leva a criança a percorrer novos caminhos e apropriar-se do mundo.” (Hanauer, 2013: 75)

Assim, a arte, como terapia, pode assumir diferentes práticas e correntes, podendo igualmente encerrar diferentes formas na área da intervenção. Logo, esta pode ser de carácter integrativa, ou seja, centrada no momento, como intervenção direta, de autoconhecimento, crescimento pessoal e relacional quando realizada em grupo e de carácter de psicoterapia analítica, individual ou em grupo, que enceta análise e uso eficaz das doutrinas psicanalíticas e com exploração basicamente elaborativa.

As sessões terapêuticas, maioritariamente, subdividem-se em duas etapas, sendo que a primeira, prevê um tempo para a produção criativa, que pode ter ou não, um tema prévio dependendo do objetivo terapêutico e que, deverá auxiliar na resolução de conflitos quer pessoais, problemáticos e/ou superficiais. Já na segunda etapa, pressupõe-se uma reflexão, análise e debate sobre os sentimentos implícitos, centrado na produção efetuada que permite, perceber sensações e experiências, potenciando uma reflexão no seu todo, desde o processo de criação à situação atual da criança. O terapeuta tem como função observar, participar, sugerir e explorar significados, seja este trabalho realizado de forma coletiva ou individualmente, apoiando a criança a dar sentido à sua produção, não deixando que as suas próprias interpretações interfiram neste processo.

Terapia através da arte é claramente um método criativo, plausível para qualquer faixa etária, especialmente para os indivíduos que são portadoras ou se deparam com profundas alterações nas suas vidas, independentemente da sua índole, assente na certeza de que a produção criativa pressuposta na prática artística é terapêutica e enriquecedora da qualidade de vida. Criar e pensar em arte, espelha o fomento do entendimento de si e dos outros, amplifica a autoestima, melhora sintomas advindos de stress ou vivências traumáticas e incrementa recursos motores, cognitivos e emotivos.

Como já referimos, a arte, enquanto terapia equilibra a criança em diferentes domínios. Podemos, então, identificar benefícios de arte enquanto terapia a nível emocional na medida em que, ao longo dos tempos durante a vivência da criança, esta sempre usou a arte e o jogo como um canal facilitador à convivência de circunstâncias e perturbações alheias à sua vontade.

Quando aplicamos a arte no contexto das NEE, estamos a fomentar um autodomínio sobre uma vivência que, realizada de outra forma seria penoso anuir, pois a arte permite um crescimento da sensação de controlo proporcionando uma visão de escolha o que capacita a autoestima e autoconfiança da criança com NEE.

Quanto aos benefícios no domínio físico, as pesquisas documentadas nesta temática, referem que as dificuldades motoras vão-se atenuando, os movimentos vão-se tornando gradativamente mais coordenados, demonstrando melhorias na coordenação motora e visual.

Já ao nível cognitivo, o desenvolvimento intelectual ocorre pela ação de desenhar e desperta a criatividade, pois através da arte a criança “estabelece relações do seu mundo interior e exterior, adquire e reformula seus conceitos e aprimora suas capacidades.” (Hanauer, 2013: 81)

Existem, com a chegada das novas tecnologias, processos que auxiliam o entendimento mais aprofundado do sistema cerebral e que permite afiançar que arte incorre benefícios cognitivos. Nesta perspectiva, a arte, pode garantir a comunicação entre os dois hemisférios do cérebro, de modo a que, a pessoa portadora ou que padeça de deficiência ou incapacitada de articular verbalmente as suas vivências não o deixe de o fazer.

Por sua vez a nível social, muitas das representações artísticas refletem as relações da criança com o meio onde representa situações vividas. Paralelamente quando a terapia é executada em grupo, pode auxiliar ensejos a indivíduos com NEE de socialização, garantir um ponto de partida seguro para autoexpressão, assim como socorrer a criança na identificação e reconhecimento de que os sentimentos e dilemas não são exclusivos, eliminando uma sentença de isolamento.

Em forma de epítome, a Arte Terapia liberta a capacidade criativa da criança, procurando incessantemente uma estimulação, independência e mutação saudável e livre da mente, através de uma estrutura e ordem lógica e temporal de indivíduos que por algum motivo, não o conseguem ou preferem não o fazer, por via da comunicação verbal, utilizando em substituição sistemas de expressão simbólica, não sendo importante que esta detenha talento ao nível artístico, pois o que interessa é a aplicação criativa de materiais onde a liberdade é a palavra-chave do ato criador.

3.4. O desenho como comunicação alternativa

Como já explanámos no primeiro capítulo, o desenho assume um papel fulcral no desenvolvimento da criança desde a infância.

Numa fase inicial, a criança desenha com base nos seus retratos mentais, sem qualquer preocupação com o aspeto do desenho, mas sim em apresentar, indicar ou edificar as suas ideias, mesmo que este não seja fiel à realidade. Ela, na verdade, desenvolve uma linguagem simbólica especial que lhe permite exprimir-se, satisfazendo-se com simples indícios de elementos que aludem o real.

O desenho tem o seu início antes da aquisição da linguagem verbal e faz sobrevir a linguagem escrita, fornecendo precocemente componentes para a aceção do seu crescimento.

Na criança, não existe uma explicação clara para o desenvolvimento do desenho assim como, não se pode considerar como um dado adquirido ou um ato somente mecânico, uma vez que por vezes somente a criança encontra um significado para as reproduções gráficas que elabora.

Desde tenra idade o ser humano, alentou uma preocupação em criar um conjunto de sinais organizados para descrever o seu mundo. Já nos primórdios, o homem adotou representações rupestres que denunciavam as suas crenças, revestidas de grande carga simbólica que, ainda hoje, se encontram patenteadas e algumas cavernas. Idêntico, sistema simbólico, encontra-se na arte abstrata, onde formas e cores surgem personificadas mas ao mesmo tempo como uma linguagem universal.

Podemos assim, avaliar que a arte consiste num amplo espaço representativo, cuja premissa prende-se com fatores mentais, na medida em que a livre expressão proporciona a conceção do mundo interno e externo do indivíduo, através de registos simbólicos.

Por meio do desenho, a criança denuncia, através de uma codificação própria, o que sente e conhece do mundo, uma vez que “a expressão plástica da criança revela uma linguagem gráfica e cromática com características próprias da sua expressão pessoal.” (Rodrigues, 2002: 75).

Como vimos anteriormente, com o desenho a criança usa o seu pensamento, as suas mãos, atua consoante o que vê, escuta, sente ou palpa, fortalece ambições e ensejos de comunicação com o outro, sendo fundamental entender a criança e a sua sensibilidade, para que se possam definir exigências à medida que elas despontam.

Assim, fomentar uma expressão artística liberta de amarras, significa oferecer à criança uma infância desprendida e feliz, pois, o que importa é a experiência implícita a esta produção.

Neste seguimento, é necessário que a criança tenha o maior número possível de práticas que acarretem incentivo a uma ligação sensorial, pois assim, ela sentir-se-á impelida a exercitar os seus sentidos.

Porém, quando falamos do desenho em alunos com NEE não podemos agir, de igual forma, uma vez que em muitos casos o desenho assume-se como meio essencial de comunicação.

Segundo Lowenfeld (1977), é erróneo isolá-las com os seus desenhos porque se eventualmente, estas têm falta de expressão verbal, a sua comunicação deverá ser encetada numa comunicação pictográfica, o que impõe uma sensibilidade e criatividade por parte do adulto na interlocução e estratégias no estabelecimento da comunicação com

a criança que no decorrer do seu crescimento, mostrará à sua maneira, como vê o seu próprio mundo e aquele que o rodeia.

O desenho nas NEE, transfere tributos inestimáveis na medida em que, emerge representações, fantasias, concepções, representa o real aos olhos das vivências experienciadas pela criança, enquanto ser social, dilatando as possibilidades da criança atuar em conjunto com o meio. Logo, não se deve equacionar o desenho como uma simples atividade escolar ou propensão pessoal para a arte, pois, este efetiva-se numa conversa constante entre a criança e o mundo, numa procura persistente de sociabilidade e compreensibilidade.

Muitos alunos com NEE apresentam comprometimentos ao nível da expressão e comunicação, que em muitos casos são agravados por dificuldades motoras, no entanto têm a mesma necessidade de verbalizar o que sentem. Estas dificuldades, para além de serem decepcionantes para as crianças, inquietantes para os pais, assumem-se como um desafio para os docentes.

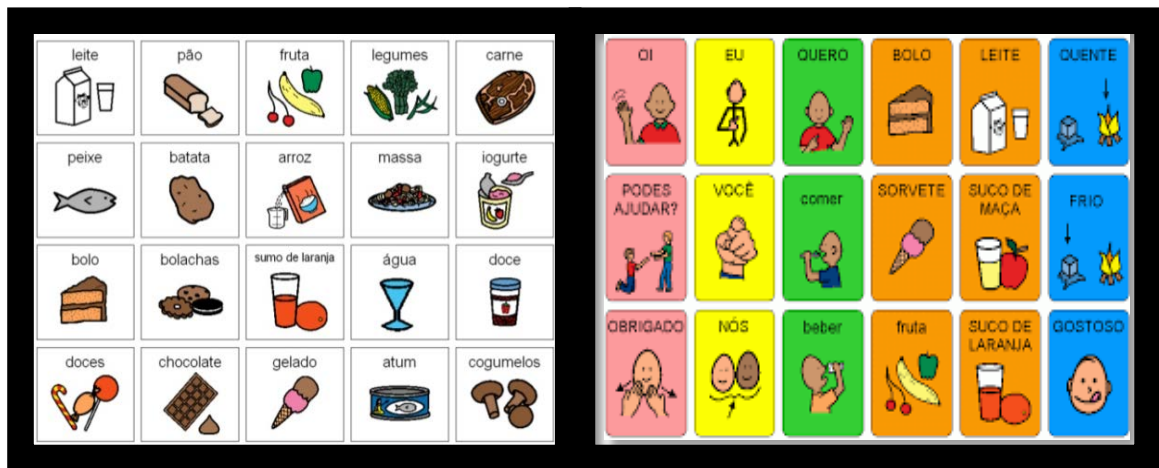
Assim o desenho poderá assumir o papel de Comunicação Alternativa, que na assunção da palavra não é mais que uma ampla variedade de métodos e técnicas que complementam ou substituem a comunicação oral, quando esta está comprometida ou é inexistente.

Os Sistemas de Comunicação Alternativa podem ser divididos em recursos de baixa tecnologia (cartões, pranchas, cadernos de comunicação) e de alta tecnologia (comunicadores, sintetizadores de voz, e aplicações para computador ou tablet), mas todos estes sistemas recorrem a símbolos pictográficos baseados em desenhos simples.

Os sistemas de comunicação alternativa disponíveis para trabalhar com alunos NEE, e que são amplamente utilizados quando estes apresentam dificuldades ao nível da comunicação, baseiam-se em conjuntos de símbolos gráficos que permitem a comunicação interpessoal dos quais destacamos o Sistema de Símbolos Bliss, o PIC - Pictogram Ideogram Communication e o SPC - Símbolos Para a Comunicação, que se encontram, disponibilizados sob a forma de cartões, pranchas ou cadernos.

Estes sistemas são amplamente utilizados e já contêm bibliotecas de símbolos bastante completas e abrangentes, no entanto são sistemas dinâmicos ao qual o desenho pode conferir uma capacidade adaptativa, sendo possível ao aluno, conjuntamente com o professor, criar os seus próprios símbolos, adaptados à sua realidade comunicativa.

Figura 5 – Sistemas de pictóricos de comunicação alternativa



Atualmente vivemos numa sociedade de informação onde os avanços na área das Tecnologias da Informação e Comunicação, causaram e continuam a causar importantes transformações na forma como desenvolvemos muitas atividades.

As tecnologias disponíveis acarretam desafios constantes mas também abrem novas possibilidades de interação, tendo modificado o comportamento e as formas de relacionamento.

Os sistemas de comunicação alternativa de alta tecnologia, têm influenciado de forma muito marcante o trabalho com alunos NEE, abrindo novas possibilidades de interação e agilidade na comunicação.

Existem vários softwares de comunicação e aplicações disponíveis para o computador e mais contemporaneamente para os dispositivos móveis como Tablets e Smartphones, dos quais destacamos o GoTalk Now, Board Maker, Grid, Vox4all, Livox, Alexicom AAC, TapToTalk, BIA entre outros.

Figura 6 – Software de computador e APP de comunicação alternativa



As novas tecnologias alentam a superação das dificuldades comunicativas, mas apesar de serem mais dinâmicas também elas têm por base o desenho, e na sua grande maioria permitem a inclusão de novos símbolos desenhados pelo aluno, adaptados às suas próprias necessidades comunicativas.

Afortunadamente, a arte, mostra-se como um instrumento saudável ao crescimento cognitivo e motor, reforçando a resolução de problemas e aptidões que se prendem com a meditação crítica, aumentando o critério de aceção de metas e sustenta as competências sociais críticas dentro e fora da sala de aula.

No ensino da arte, numa vertente inclusiva de crianças com NEE, é fundamental, compreender que o desenho proporciona formas de interação sociocultural, ou seja, ao desenhar a criança comunica o que deteve da realidade, facilitando a sua compreensão, e o conhecimento do outro, do meio e da sociedade que a rodeia, sendo necessário a aceitação incondicional dos desenhos de todas as crianças.

3.5. O Desenho no desenvolvimento da percepção visual

Se analisarmos, com atenção, as aprendizagens escolares constatamos, que a maior parte destas, apoiam-se na percepção visual. Smith & Strick (2001: 15) identificam como áreas mais suscetíveis de causar dificuldades escolares “aquelas que afetam a percepção visual, o processamento da linguagem, as habilidades motoras finas e a capacidade de focalizar a atenção.”,

O sucesso das discências escolares implica uma vivência ao nível da percepção que é precedente ao contexto escolar, podendo-se, afirmar que a inexistência desta vivência pode comprometer o sucesso escolar, advindo por isso uma necessidade premente de uma aquisição da mesma ao nível do pré-escolar.

Neste contexto, importa salientar que, o crescimento da percepção visual está intimamente ligada a um idêntico crescimento ao nível das sensações e estímulos motores nos órgãos dos sentidos que, sem uma estimulação adequada pode implicar graves consequências na psique e conseqüentemente em futuras aprendizagens.

Os alunos com deficiências na percepção visual têm problemas em entender o que veem, fruto de um deficiente processamento mental das informações visuais, e não propriamente da visão.

Uma percepção visual anómala, pode suscitar problemas diversos que, podem culminar em desordens mentais, défice de atenção, inconstância, percepções deformadas, que se refletem em dificuldades em “reconhecer, organizar, interpretar e/ou recordar imagens visuais. Como resultado, elas têm problemas para entender todo o espectro de símbolos escritos e pictóricos – não apenas letras e palavras, mas também números, diagramas, mapas, gráficos e tabelas.” (Smith & Strick, 2001: 42).

Neste domínio o desenho assume um papel primordial, uma vez que inconscientemente trabalha múltiplos conceitos envolvidos no ato de riscar sobre um suporte liso.

Os desenhos ou produções infantis, segundo Goodnow (1979), constituem-se por uma uniformidade concertada de diferentes formas podendo os mesmo, sofrer mudanças que se prendem com o tipo, isto é na escolha das linhas (retas, curvas, quebradas entre outras); o número, ou seja, a quantidade de elementos repetidos e quanto à forma como estas se encontram combinadas entre si.

Já segundo Arnheim (1980), existe uma estrutura e limites no vocabulário pictórico que estão na base das representações gráficas, ou seja, existe uma conexão entre as ideias e léxico visual, e quanto menores são as ideias e a capacidade cognitiva de se formular, mais pobre é o léxico visual.

Esta conceção defendida por este psicólogo, é muito comum nos alunos com NEE, pois o seu léxico visual é diminuto, verificando-se uma repetição constante das mesmas formas, ou linhas, contrapondo com os alunos do ensino regular em que se verifica um vocabulário mais desenvolvido.

Segundo Frostig (1972), é indispensável alcançar determinado amadurecimento ao nível da percepção visual para que possam ser saciadas carências que as aprendizagens escolares podem promover pois, a escola não consegue colmatar lacunas sociais que se apresentam nos diferentes enfejos do incremento percetivo-visual.

Marianne Frostig, deixou-nos um importante legado que se apresenta no teste de desenvolvimento da percepção visual por si criado, que mede a coordenação viso-motora e a percepção visual, estando subdividido em diferentes testes; Coordenação Viso-motora, a Discriminação Figura-Fundo, a Constância da Forma, as Posições no Espaço e as Relações Espaciais.

A plasticidade envolvida nas atividades de desenho, o tipo de traço, a cor, as formas, a organização espacial, coabitam de forma harmoniosa, compondo representações plásticas que intrinsecamente contribuem de forma perentória para o desenvolvimento da

percepção visual, desbravando patamares necessários para o sucesso da aprendizagem dos alunos em geral, mas principalmente dos que padecem de NEE.

3.6. O Desenho no desenvolvimento da motricidade

Quando nascemos todos nós necessitamos de apoio e cuidados sem os quais não conseguimos sobreviver, no entanto progressivamente vamos dominando o nosso corpo e as nossas funções motoras cujas potencialidades vamos tomando consciência, e percebendo que este é um instrumento de relação com o mundo e o fundamento de todo o processo de desenvolvimento e aprendizagem.

A Motricidade assume-se como um canal essencial de comunicação, expressividade e criação para a criança, assistindo o seu comportamento social.

A grande maioria dos problemas de motricidade, em alunos NEE, são neurológicos e “quando as regiões frontais do cérebro não estão funcionando de maneira eficiente, as crianças têm problemas de coordenação muscular, articulação, controle dos impulsos, planejamento, organização e manutenção da atenção.” (Smith & Strick, 2001: 25).

Para alunos com grandes limitações motoras, onde a atividade física na maioria é diminuta, as atividades plásticas, e em particular o desenho assumem primordial importância no seu desenvolvimento motor

Nas crianças com NEE, a instigação e educação da motricidade carece especial atenção, devendo essa mesma ser, particularizada e assente numa repetência ajustada ao seu exercício. Independentemente do grau de NEE, a criança necessita fundamentalmente do desenvolvimento da motricidade para que se possam estabelecer relações entre as modificações motrizes e mentais, já que, a motricidade influencia a psique nomeadamente no processo intelectual e amadurecimento do sistema nervoso.

Desde nascimento, a criança, responde a estímulos do ambiente que a rodeia através do movimento, detendo em si uma série de possibilidades que pais e professores devem estimular para que se possa obter uma eficiente orientação no tempo e no meio assim como, um adestramento das suas capacidades que lhe possibilite ajustar e coordenar os seus movimentos e o dos outros.

Tendo em conta o desenvolvimento motor de cada criança, a educação pré-escolar deve proporcionar ocasiões de exercício da motricidade global e também da motricidade fina, de modo a permitir que todas e cada uma aprendam a utilizar e a dominar melhor o seu próprio corpo.

(Vasconcelos, 1997: 60)

Como já aludimos, desde tenra idade, a criança revela prazer em riscar, traçar, o que faz com que o desenho, para além de ser uma prática importante, se revista igualmente de ludicidade que para além de divertir, jogar e ocupar também possibilite à criança ser fértil em ideias e lhe faculte mais um meio de expressão.

Colocar o lápis e papel nas mãos da criança, para que produza os rabiscos livremente é proporcionar-lhe um sem número de possibilidades, assim como o desenvolver de destrezas ao nível da motricidade.

Fazer um traçado é executar movimentos da mão que, estando munida de acessórios variados, deixa num suporte, tal como uma folha de papel, traços visíveis que não existiam antes. A criança pode chegar por si própria à ideia do traçado e à intenção de o fazer. Os movimentos da mão explicam como uma criança os executa sem que correspondam a uma utilidade. São, antes de mais nada, o simples efeito do consumo espontâneo de uma superabundância de energia neuromuscular, e o exercício dessa atividade é acompanhado de um prazer que incita a criança a recommençar.

(Luquet, 1969: 136)

Vasconcelos (1997: 61) afirma que a expressão plástica e o desenho em especial “implica um controlo da motricidade fina que a relaciona com a expressão motora, mas recorre a materiais e instrumentos específicos e a códigos próprios (...), no entanto alerta para a utilização deturpada deste recurso educativo, uma vez que “o desenho é uma forma de expressão plástica que não pode ser banalizada, servindo apenas para ocupar o tempo.”

Cuenca e Rodão (1984) afirmam que cada aluno tem uma gama de possibilidades latentes, sendo da responsabilidade dos professores e também dos pais, procurar desenvolvê-las de forma adequada, potenciando um domínio de si que lhe permita adaptar e coordenar as suas ações, bem com captar as dos outros.

Para tal, é importante, que a criança crie e interprete os seus desenhos, como entender, sendo aceite qualquer resposta sem medo da censura, apropriando-se de como se pega no lápis para que gradualmente consiga utilizá-lo o mais corretamente possível e que, aos poucos, vá aumentando a sua linguagem visual (aprendendo a fazer linhas retas com uma régua e posteriormente sem régua, círculos, linhas verticais, horizontais e inclinadas), explorando novos materiais plásticos e diferentes técnicas representativas, que fomentam uma relação mental com a coordenação motora.

3.7. A utilização do Tablet em atividades de desenho com alunos NEE

Vivemos numa sociedade global onde tudo está à distância de um dedo e a informação é caracterizada pela efemeridade, dada a velocidade com que novas tecnologias e aplicações vão suplantando as já existentes.

O paradigma da escola universal, sempre trouxe desafios, e neste sentido a escola já percebeu que tem de aproveitar as potencialidades que as Novas Tecnologias da Informação asseveram no processo educativo, sendo notória a evolução feita desde o pau de giz e a ardósia, até aos recursos tecnológicos que atualmente são utilizados nas escolas, e nomeadamente no trabalho com alunos NEE.

A tecnologia tem vindo a ser integrada nas nossas escolas, no sentido de facilitar a aprendizagem de todos os alunos em todos os níveis de ensino, e entre eles os alunos com NEE. Estes estão cada vez mais capazes de interagir com as tecnologias na sala de aula e os professores são cada vez mais capazes de adequar os conteúdos para diferentes necessidades ou especificidades dos alunos.

A evolução tecnológica é avassaladora e na maioria dos casos excessivamente rápida, fruto de uma competição acirrada entre fabricantes de hardware e criadores de software, permitindo a produção de produtos verdadeiramente diferenciados e de destaque no mercado.

Atualmente a tecnologia móvel encontra-se totalmente enraizada, mediada pelos Smartphones e principalmente os dispositivos Tablet.

A maioria dos alunos, veem os dispositivos Tablet como parte essencial de suas vidas, proporcionando-lhes o acesso ao entretenimento, à informação e à educação moderna, sendo cada vez mais utilizados em casa e nas escolas para apoiar a aprendizagem.

Atualmente existe uma imensidão de dispositivos e aplicações, nas mais variadas áreas, que permitem desenvolver capacidades e aptidões de uma forma mais estimulante e enriquecedora, sendo que muitas delas estão adaptadas e foram feitas para alunos com NEE.

Moreover, new educational applications appear in the App Store each week, many of which offer benefits to students with disabilities. Some are carefully designed for people with specific disabilities, and others offer more universal benefits. This explosion of

innovative applications and practices provides teachers with new tools and techniques to meet the needs of their diverse students and offers researchers rich new ground for further study.

(O'Connell, Freed & Rothberg 2010: 21)

Na prossecução da temática abordada, também o desenho conheceu uma nova abordagem, com a utilização deste tipo de tecnologia. Embora a tecnologia potenciada nos Tablets já exista há algum tempo, somente com a nova geração destes dispositivos é que foi melhorada a interatividade e a sensibilidade ao toque, permitindo a destrição entre a força empregue no suporte e a ligeireza do traço, aproximando estes dispositivos às características do desenho à mão livre.

Dentro de toda esta dinâmica, é indiscutível que o desenho no Tablet assume-se como um instrumento eficaz para o desenvolvimento de várias capacidades, contribuindo para a formação integral dos alunos.

Atualmente nas “lojas” das duas plataformas que sustentam os dispositivos Tablet (Apple iOS e Android) temos disponíveis diversas aplicações de desenho que podem ser utilizadas com alunos NEE. Destacamos aqui uma preocupação crescente dos fabricantes de aplicações móveis em criar recursos específicos para estes alunos, no entanto a temática em que o nosso estudo se situa é parca em aplicações específicas, apesar de existirem várias que por apresentarem um interface simplificado se encontram ajustadas a alunos NEE, podendo ser utilizadas por estes.

Seguidamente apresentamos alguns exemplos de aplicações para o trabalho com alunos com NEE, dentro da imensidão de aplicações disponíveis no mercado.

Tabela 6 – Aplicações móveis que envolvem atividades de desenho (Google play e iTunes App store).



Figura 7 – Kids paint

Aplicação de desenho para crianças. Este é um aplicativo de desenho simples, com uma interface minimalista sem grandes elementos distratores.

Plataforma: Android



Figura 8 – Drawing

Aplicação simples de desenho para crianças de qualquer idade. Design colorido e uma interface simples e intuitiva.

Plataforma: Android



Figura 9 – Draw a stick man

Aplicação interativa de desenho e estratégia interativa.

Estimula a criatividade através do desenho do seu próprio Stickman e dos objetos necessários para superar os inúmeros obstáculos desta aventura.

Plataforma: Android e Apple iOS



Figura 10 – TeddyMix – Construir e decorar

Aplicação educativa desenhada de acordo com a pedagogia pré-escolar que estimula a imaginação e permite à criança criar as suas próprias imagens.

Plataforma: Apple iOS

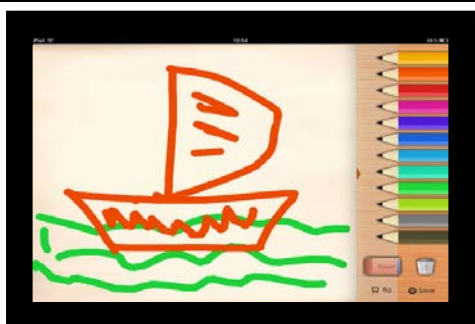


Figura 11 – Draw and daub

Aplicação de desenho, muito fácil de usar sem necessidade de instruções especiais.

Tem cerca de 10 tipos de fundos de desenho (quadro branco, quadro negro, papel branco, etc.) e 36 tipos de canetas de cores.

Plataforma: Apple iOS



Figura 12 – Desenha e pinta

Desenha e Pinta é uma aplicação de desenho muito divertida. Permite ainda aprender a desenhar sozinho, fortalecendo a autoestima da criança. Inclui 32 imagens para desenhar e 32 para pintar, encontrando-se disponível em vários temas (fazenda, selva, natal).

Plataforma: Apple iOS

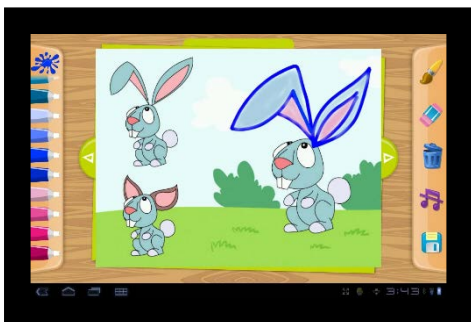


Figura 13 – PicsArt for kids

Aplicação de desenho e pintura que combina três aplicações numa só:

- Desenho - sobre tela vazia ou cenas;
- Pintura – imagens de vários temas;
- Learning – engloba práticas simples para aprender a desenhar.

Plataforma: Android

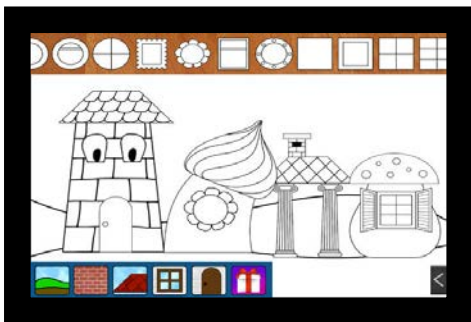


Figura 14 – Draw a House+ for kids

Aplicação de desenho simples e interativa. Aplicativo que permite desenhar diferentes tipos de casas, combinando mais de 300 blocos de construção (edifícios, telhados, janelas, portas e diferentes origens).

Plataforma: Apple iOS

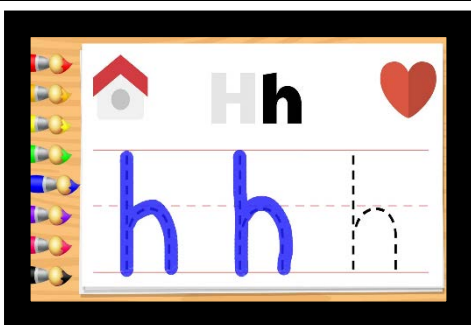


Figura 15 – ABC preschool

Aplicação de desenho simples e interativa. Aplicativo que permite desenhar sobre tela branca, aprender o desenho das letras e pintura de imagens.

Plataforma: Android

3.8. O desenho nas Necessidades educativas especiais: atitude do professor

O produto que advém da produção artística, não subsiste em determinadas áreas sem um público, contudo num contexto escolar, esta intervenção assume-se como crucial para o crescimento pessoal, ou seja, para a progressão interior do indivíduo, por via de um exercício planificado e sistemático, onde a observação assoma-se como instrumento relevante por quem monitoriza os trabalhos.

Como já explanámos ao longo deste trabalho o desenho assevera uma capacidade de diagnóstico, mas apesar de reconhecermos que o mesmo se situa no raio de ação dos profissionais de saúde, o docente deve possuir um olhar vigilante, perceptível às falhas ocultas, compreendidas nos signos, cores e formas de desenhar. Estas, normalmente, apontam o estado do aluno, divulgando o seu nível de crescimento, já que a manifestação através do desenho é a mais complexa de evitar. Logo, o desenho torna-se o ato mais verdadeiro, ainda que não sendo a cura, manifesta prazeres, dilemas e perturbações, entre outros.

Dworecki (1992: 70) declara que “a criança desenha com frequência; o adolescente o faz raramente; e o adulto, quando é artista” e é este paradigma, ainda mais premente nos alunos com NEE, que devemos combater, estimulando atividades plásticas enriquecedoras, que acarretam ganhos imensuráveis no desenvolvimento integral dos alunos.

Contrariamente ao que afirma Dworecki (1992:70) não podemos deixar que entre “em ação uma estratégia de inibição da atividade expressiva que tem como personagens a Escola, a família”, assumindo sem preconceitos que o desenho pode e deve ser utilizado como recurso educativo, de igual para igual, como qualquer outro recurso.

Na maioria dos casos a inclusão de alunos com NEE nas escolas não passa de uma utopia, situação claramente identificada no último parecer do Conselho Nacional de Educação (CNE, 2014), sobre esta temática, onde afirma que apesar de Portugal ter normativos legais que contemplam o modelo inclusivo, a realidade escolar na prática é dissonante do legislado, principalmente no que concerne à disponibilização de recursos, quer em quantidade quer em qualidade.

Todos os alunos com NEE tem o direito de serem educados num ambiente regular, de qualidade, que respeite as suas necessidades e características, e nesse sentido “o programa da criança deve oferecer tanto um ensino adequado ao nível de habilidades

básicas do estudante quanto oportunidades adequadas para a prática de novas habilidades enquanto se desenvolvem”. (Smith & Strick, 2001:134)

A educação, dentro do enquadramento legal e praticada nas nossas escolas, tende a subestimar as competências do desenho, frisando apenas os conteúdos e habilidades programáticas expostas nos currículos nacionais.

Torna-se pois, imperativo, que todos os educadores e professores, assumam o desenho, não como uma forma simples e eficaz de ocupar os alunos, sem necessidade de grande supervisão ou interação, mas sim como um recurso educativo viável, importante como qualquer outro, no processo educativo.

Ao longo deste trabalho tornou-se claro que o recurso ao desenho, é uma mais-valia, não só porque o aluno “sente que domina e detém enfim o poder de imobilizar e conservar, não só o que viu à sua volta, mas também o que viveu dentro de si (Huyghe, 1986:13), mas também por que através deste, advém claras melhorias ao nível da comunicação, percepção visual e motricidade, contribuindo ativamente para a formação de integral de todos os alunos com NEE.

O desenho ganha outros contornos quando associado à Educação Especial, num contexto multidisciplinar de intervenção. A arte em geral e o desenho em particular, facultam a presença do lúdico indispensável ao envolvimento de determinadas domínios, de forma menos mecanizada, mais relaxada e natural, onde as práticas são semelhantes, só que por meios completamente diferentes.

Todos têm esta capacidade de expressar-se através das linguagens artísticas e, particularmente, através do desenho; alguns, porém, pela persistência aliada à vocação alcançarão a qualidade. Mas a arte que busco estimular em meus alunos não é a dos milhões, galerias, museus e leilões. Falo do homem, exercendo o que lhe é inerente: a possibilidade artística, e particularmente a de figurar.

(Dworecki, 1992: 71)

CAPÍTULO 4

FUNDAMENTAÇÃO METODOLÓGICA

4.1. Objetivos do estudo:

4.1.1. Objetivo geral

Conhecer qual a importância do Desenho em alunos com Necessidades Educativas Especiais.

4.1.2. Objetivos específicos

Saber qual a opinião dos educadores do pré-escolar e dos professores do 1ºCiclo, sobre a importância do desenho, em alunos com Necessidades Educativas Especiais no âmbito:

- ↻ do desenvolvimento global;
- ↻ do desenvolvimento da comunicação;
- ↻ do desenvolvimento da motricidade, percepção visual e criatividade;
- ↻ efeitos terapêuticos;
- ↻ diagnóstico do estágio de desenvolvimento, emoções, sentimentos.

4.2. Metodologia de trabalho

Este estudo, tal como foi referido anteriormente, tem como finalidade estudar a problemática do Desenho em alunos com Necessidades Educativas Especiais.

Vivemos numa era de um sistema educativo globalizante e a tempo inteiro, de escolas que pressupõem a inclusão de todos os alunos, a convivência aberta e indiscriminada com as diferenças, o auxílio às discências e obtenção de resposta às necessidades dos alunos todavia, para que tal seja possível, é necessário que a disposição dos professores seja a de uma mente aberta face a estas crianças, olhando para as questões que se lhe apresentam, com a aspiração de transpor os problemas com e na aplicação das potencialidades que o desenho possibilita.

Para tal começámos, primeiramente por proceder a uma recolha bibliográfica relacionada com o tema, investigando livros, alguns trabalhos, revistas, sítios da internet, que nos possibilitaram uma recolha de informação sobre conteúdos e resultados já alcançados.

Continuamente, efetivámos uma eleição da bibliografia recolhida e um estudo aprofundado da mesma, no intuito de elucidar o problema à luz de referências teóricas. Pretendeu-se assim reunir informação que assomasse, abarcasse e se articulasse entre si de uma forma coesa. Para efetivar este processo, procedemos à leitura dos textos; resumos (que compreendeu o destaque das ideias essenciais e na sua articulação, flutuando a coerência da noção do escritor); confrontação de textos (comparação de textos depois de prévio resumo para proceder à recolha das ideias mais atinentes ao estudo em questão).

Este procedimento, manifestou-se como extremamente relevante, não só, porque serviu de base a todo o nosso emolduramento teórico, bem como à contestação de resultados e ilações finais.

Posteriormente, e tendo em consideração a opinião de Erickson (1986), o investigador deve valer-se de técnicas que lhe permitam a planificação e reestruturação das estratégias mais adequadas ao estudo em questão. Assim sendo, optámos pela utilização do método quantitativo, empregando como instrumento para recolha de dados o inquérito por questionário, uma vez que, este preconiza uma análise detalhada de respostas fechadas o que facilita a decomposição de resultados.

As vantagens, de utilização deste instrumento, concretizaram-se através de uma recolha célere de informação; anonimato, condição indispensável para a veracidade das respostas; obtenção de vários dados ao mesmo tempo a inquiridos que se encontram em diferentes locais; padronização da informação recolhida, bem como, proporciona ao inquirido a seleção da altura ou hora mais conveniente ao seu preenchimento.

Na composição do questionário, procurámos honrar um complexo número de processamentos, desde a definição e produção das questões, instruções de utilização, testagem das questões e redação definitiva. Para procedermos à testagem do questionário, face à sua adequabilidade, solicitámos a colaboração de alguns professores que trabalham diretamente com a área do desenho, bem como a opinião do professor orientador, tendo-se verificado que não existiam alterações a realizar, uma vez que, este se apresentava aceitável.

Ressaltamos, que na realização do questionário, refletimos a compreensão de perguntas pertinentes e adequadas aos objetivos anteriormente delineados, bem como o

cuidado que estas fossem claras e precisas, para que não suscitassem dúvidas aos inquiridos.

Tendo por base o que foi exposto e os interesses do nosso estudo elaborámos um questionário composto por três grupos de questões:

1.º Grupo – dados biográficos dos inqueridos (sexo, idade, localização geográfica, habilitações académicas, situação profissional, tempo de serviço, grau de ensino, formação e de que tipo no âmbito das NEE, nível de competência face às NEE e grau de conhecimento da legislação em vigor e das técnicas de desenho para avaliação).

2.º Grupo – composto por vinte e oito questões de estrutura fechada e de resposta com opções de escolha da sua opinião, classificada através de uma escala de Likert (Concordo Totalmente, Concordo, Não concordo nem discordo, Discordo e Discordo totalmente) onde pretendemos saber qual a perceção dos professores face ao desenvolvimento do desenho com alunos com NEE;

3.º Grupo – constituído por oito questões de estrutura fechada e de resposta com opções de escolha da sua opinião, classificada através de uma escala de Likert (Frequentemente, Algumas vezes, Raramente e Nunca) procurando saber qual a atitude dos professores face ao desenvolvimento do desenho com alunos com NEE.

4.3. Definição da amostra

O nosso trabalho foi desenvolvido empiricamente com a utilização de um inquérito por questionário dirigido aos educadores e professores do Pré-escolar e 1º Ciclo, qualificados profissionalmente para estes grupos de docência.

O critério de seleção da amostra foi os Educadores e Professores do 1º ciclo a exercer funções em estabelecimentos de ensino público, sem limitações substanciadas pela experiência ou não, no trabalho com alunos com Necessidades Educativas Especiais, assumindo assim a fiabilidade dos dados, sustentados pela perceção global e abrangente de todos os sujeitos face à utilização do Desenho com estes alunos.

Assim, segundo os dados Direção-Geral de Estatísticas da Educação e Ciência (DGEEC) a população do nosso estudo é composta por 30903 indivíduos, sendo 8023 educadores de infância e 22880 professores do 1º ciclo.

Da aplicação do inquérito, que foi enviado para todos os agrupamento de Portugal Continental, recolhemos de 555 respostas validadas, que compõem a nossa amostra, ultrapassando o valor mínimo aceitável, o que possibilitou baixar o erro amostral para

4.16% (o que nos permite apresentar um erro máximo admissível de 4,16%), para um estudo com um nível de confiança de 95%.

Uma amostra para ser representativa deve possuir as características da população, mas na impossibilidade de ter uma amostra em tudo idêntica à população, no que se refere a todas as suas características, procedemos à estratificação dos dados oficiais da população por grupo disciplinar, sexo e localização geográfica, por oposição dos dados dos inquiridos, o que permite definir a amostra do nosso estudo como uma amostra representativa aleatória estratificada.

Tabela 7 – Estratificação dos dados oficiais da população, por comparação dos dados de resposta dos inquiridos

População: 30903			Amostra: 555		
	Educadores	Professores		Educadores	Professores
	8023 – 26%	22880 – 74%		123 – 22.2%	432 – 77.8%
Sexo			Sexo		
Feminino	99.3%	86.1%	Feminino	96.8%	86.1%
Masculino	1.1%	13.9%	Masculino	3.2%	13.9%
Localização Geográfica			Localização Geográfica		
Norte	40.8%	37.6%	Norte	35.8%	31.5%
Centro	27.4%	24.2%	Centro	21.1%	28.1%
Lisboa	18.3%	25.3%	Lisboa	32.5%	27.4%
Alentejo	9.5%	8.2%	Alentejo	8.1%	7.4%
Algarve	4%	4.7%	Algarve	2.5%	6.2%

A abordagem quantitativa foi operacionalizada na fase de tratamento de dados através da aplicação do questionário numa base de dados, no programa informático IBM SPSS Statistics. O procedimento e estudo destes dados, como já mencionamos, é de índole quantitativo e de domínio descritivo, uma vez que reside na recolha, exposição, estudo e tradução dos dados numéricos alcançados de forma direta, sendo válidos em conformidade com a amostra analisada, e representativa da população.

Os referidos dados, foram simulados em gráficos e tabelas para simplificar a leitura, interpretação e entendimento dos mesmos.

A falta de prática, na área das metodologias da investigação, mostrou-se uma condição restritiva ao desenrolamento de um trabalho mais proficiente contudo, para colmatar esta dificuldade, recorreremos à leitura de bibliografia especializada sobre esta temática.

CAPÍTULO 5

ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS RECOLHIDOS

5.1. Caracterização socioprofissional da amostra

Segundo Erickson (1986) só podemos, reportar-nos aos dados da investigação a partir do momento em que a nossa mente inicia o processamento do material recolhido. Como tal, procedemos à simplificação da informação, exposição e, finalmente, à sua interpretação.

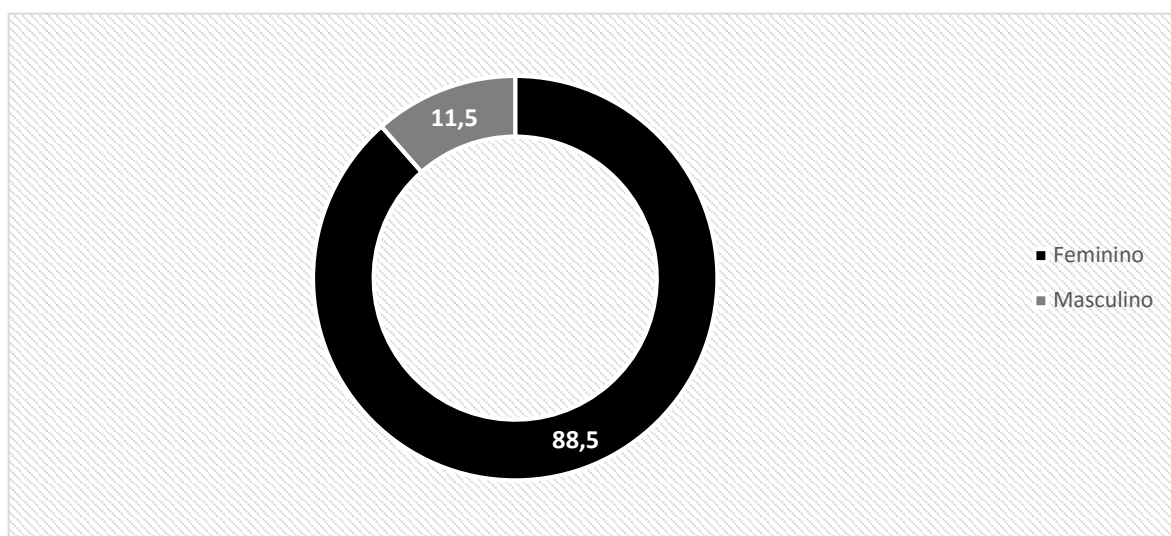
Deseja-se, assim, nesta etapa do nosso estudo, executar a extração do sentido dos dados recolhidos em relação à Perceção e Atitude dos Professores face à utilização do Desenho em alunos com Necessidades Educativas Especiais, a fim de se alcançar um conjunto de informações que possibilite elaborar conclusões credíveis sobre as hipóteses em estudo e, conseqüentemente tomar decisões.

Os dados recolhidos e devidamente tratados que seguidamente apresenta-mos, têm por base o universo da nossa amostra.

Tabela 8 – Sexo

	Frequência	Porcentagem	Porcentagem válida	Porcentagem acumulada
Feminino	491	88,5	88,5	88,5
Válido Masculino	64	11,5	11,5	100,0
Total	555	100,0	100,0	

Gráfico 1 – Sexo

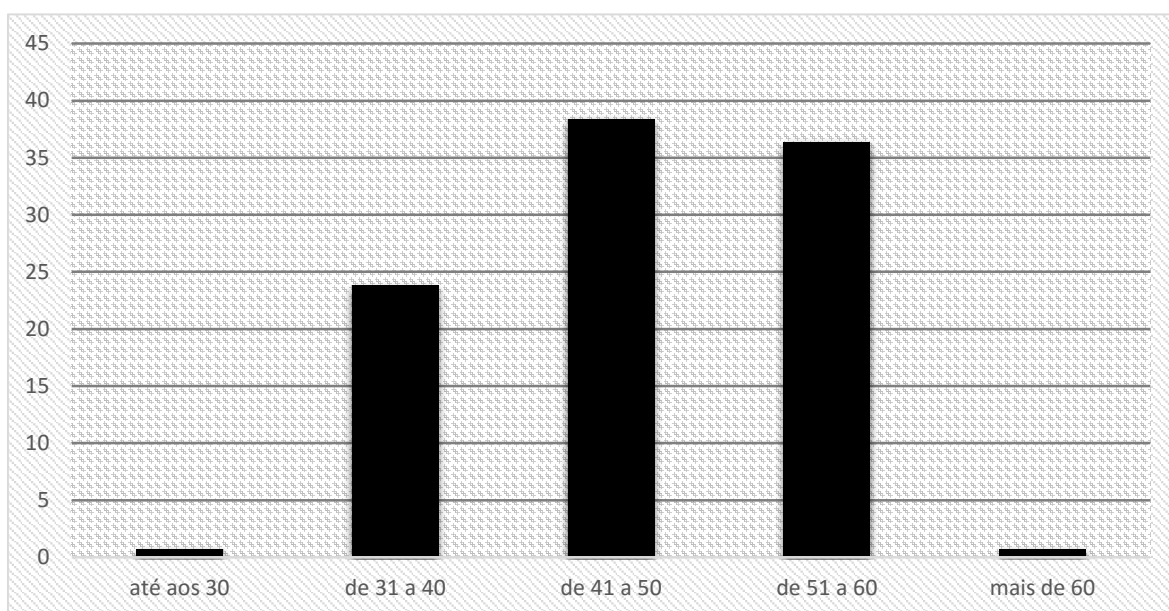


De acordo com dados da tabela 8, podemos concluir que a maior parte dos inquiridos são do sexo feminino, visto que 491 indivíduos, que equivalem a 88,5%, são do sexo feminino e 64 indivíduos, que equivalem a 11,5%, são do sexo masculino.

Tabela 9 – Idade

	Frequência	Porcentagem	Porcentagem válida	Porcentagem acumulada
até aos 30	4	0,7	0,7	0,7
de 31 a 40	132	23,8	23,8	24,5
de 41 a 50	213	38,4	38,4	62,9
de 51 a 60	202	36,4	36,4	99,3
mais de 60	4	0,7	0,7	100,0
Total	555	100,0	100,0	

Gráfico 2 – Idade



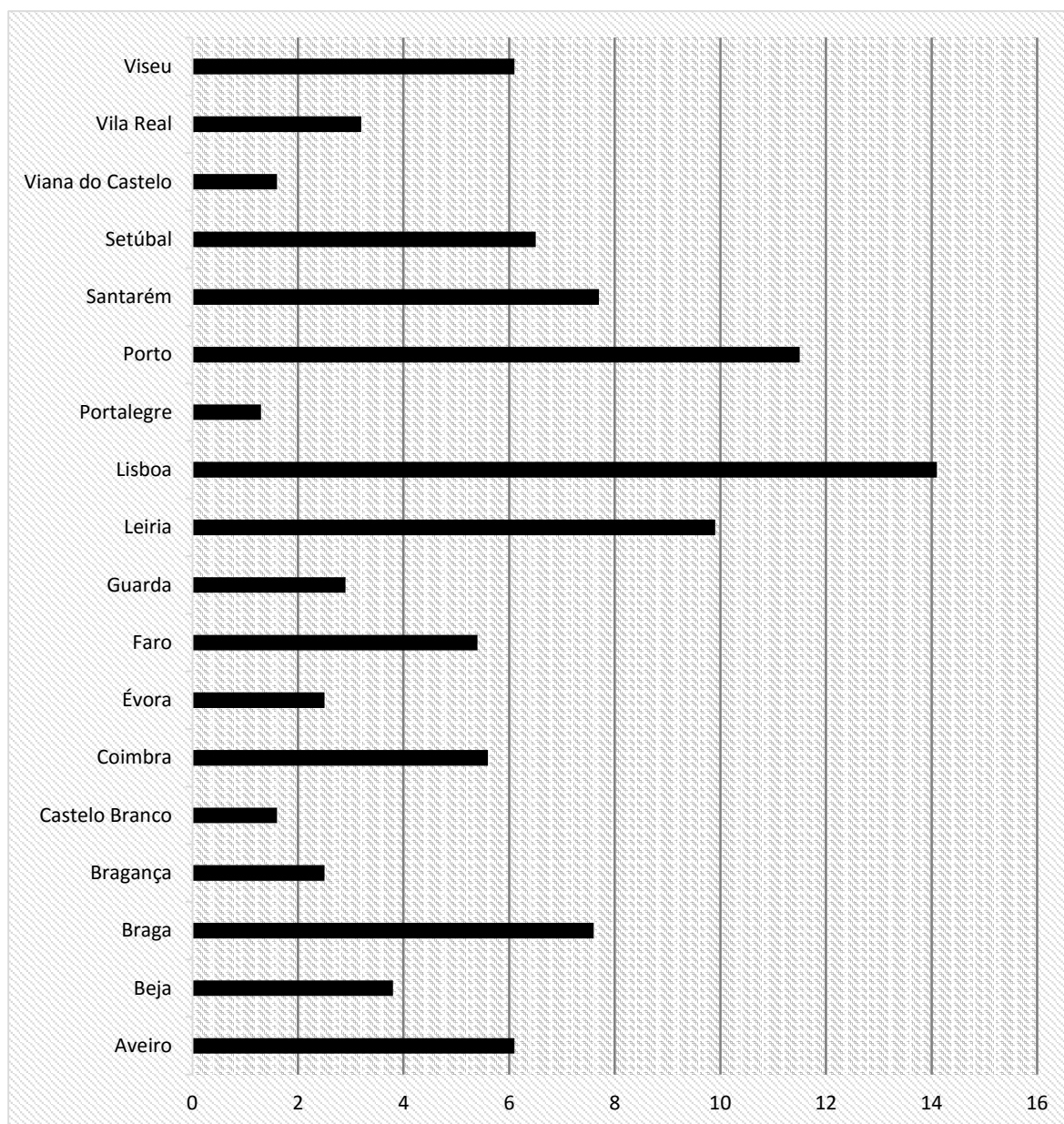
Podemos verificar, pela tabela 9, quanto à distribuição da idade dos elementos da amostra que: 4 indivíduos (0,7%) têm menos 30 anos; 132 (23,8%) estão entre os 31 e os 40; 213 (38,4%) entre os 41 e os 50; 202 (36,4%) entre os 51 e os 60 e 4 (0,7%) mais de 60 anos.

Verificamos assim maior predominância no número de investigados nas faixas etárias entre os 41 e os 50, bem como entre os 51 e os 60 anos. Os grupos etários mais novos e mais velhos apresentam uma frequência igual (N=4).

Tabela 10 – Localização geográfica

	Frequência	Porcentagem	Porcentagem válida	Porcentagem acumulada
	Aveiro	34	6,1	6,1
	Beja	21	3,8	9,9
	Braga	42	7,6	17,5
	Bragança	14	2,5	20,0
	Castelo Branco	9	1,6	21,6
	Coimbra	31	5,6	27,2
	Évora	14	2,5	29,7
	Faro	30	5,4	35,1
	Guarda	16	2,9	38,0
Válido	Leiria	55	9,9	47,9
	Lisboa	78	14,1	62,0
	Portalegre	7	1,3	63,2
	Porto	64	11,5	74,8
	Santarém	43	7,7	82,5
	Setúbal	36	6,5	89,0
	Viana do Castelo	9	1,6	90,6
	Vila Real	18	3,2	93,9
	Viseu	34	6,1	100,0
	Total	555	100,0	100,0

Gráfico 3 – Localização geográfica

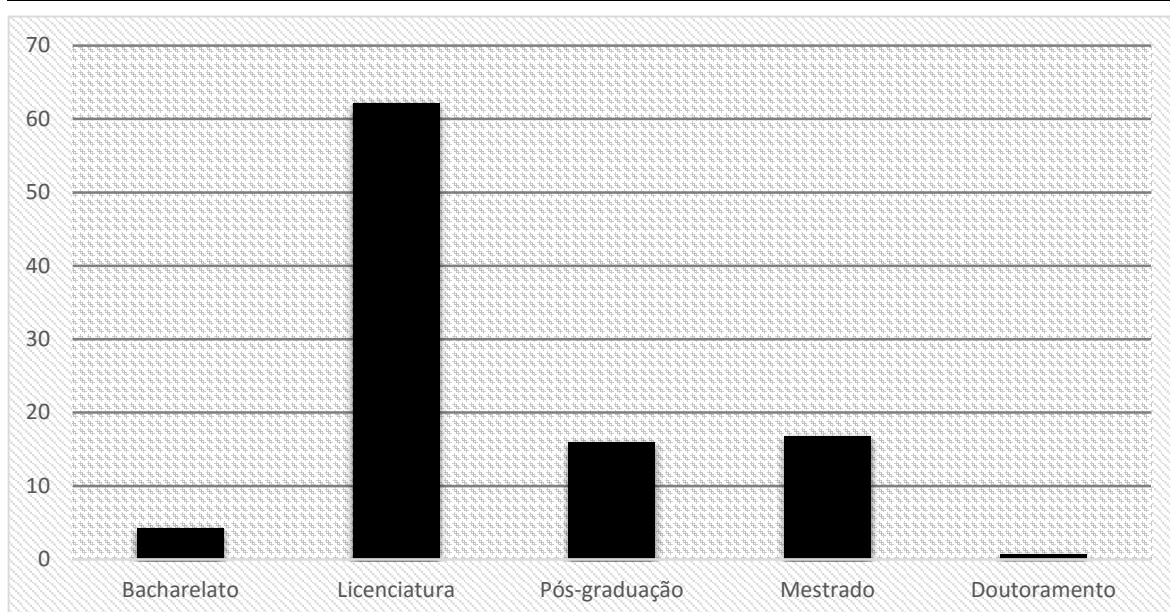


Analisando os dados da tabela 10, podemos concluir que temos uma distribuição nacional de todos os inquiridos, destacando-se com maior frequência Lisboa com 78 (14,1%), Porto com 64 (11,5%) e Leiria com 55 (9,9%).

A incidência mais premente nestes distritos prende-se com a maior concentração de escolas nos locais em questão.

Tabela 11 – Habilitação acadêmica

	Frequência	Porcentagem	Porcentagem válida	Porcentagem acumulada
Bacharelato	24	4,3	4,3	4,3
Licenciatura	345	62,2	62,2	66,5
Pós-graduação	89	16,0	16,0	82,5
Mestrado	93	16,8	16,8	99,3
Doutoramento	4	0,7	0,7	100,0
Total	555	100,0	100,0	

Gráfico 4 – Habilitação acadêmica

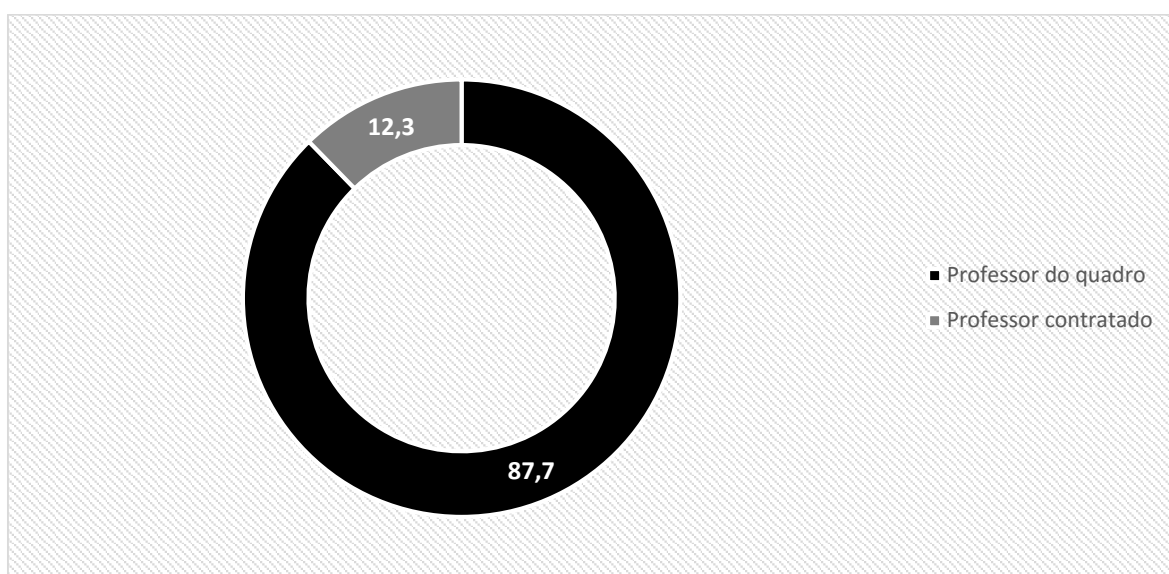
Quanto às habilitações acadêmicas a maioria dos inquiridos (62,2%) é licenciado, existindo já um número significativo de professores que realizaram formação complementar (33,5%). Destes inquiridos, 16% possuem uma Pós-graduação, 16,8% Mestrado e 0,7% Doutoramento.

Assinala-se, ainda, uma pequena percentagem de professores (4,3%) que não são licenciados.

Tabela 12 – Situação profissional

	Frequência	Porcentagem	Porcentagem válida	Porcentagem acumulada
Professor do quadro	487	87,7	87,7	87,7
Válido Professor contratado	68	12,3	12,3	100,0
Total	555	100,0	100,0	

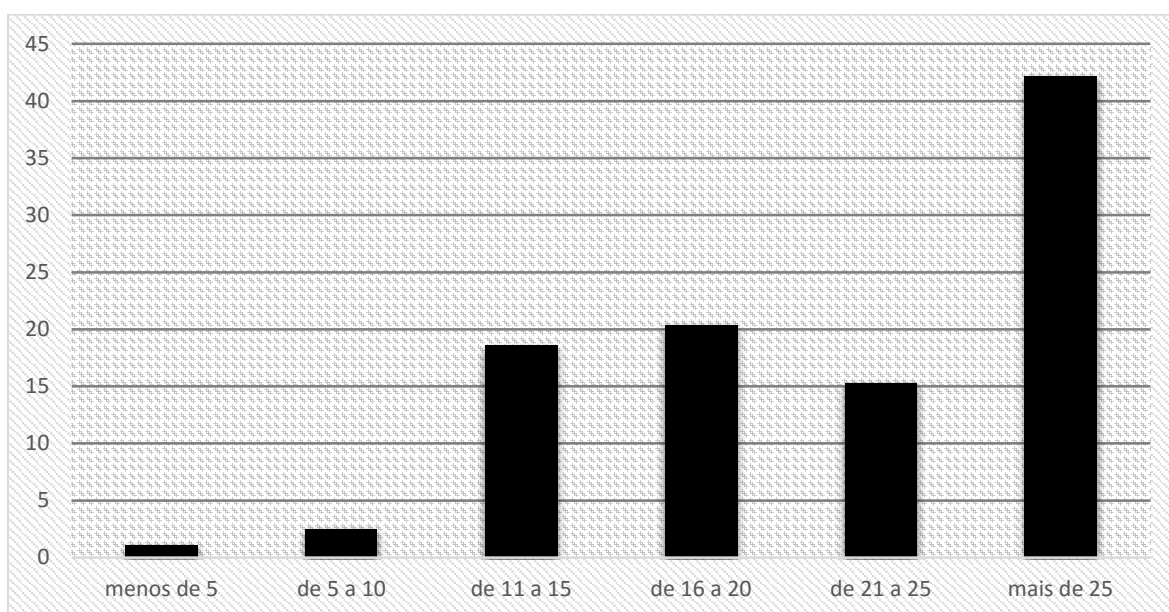
Gráfico 5 – Situação profissional



No que se refere à situação profissional, tabela 12, constata-se uma muito maior porcentagem de professores do quadro (87,7%), em contraponto com uma minoria de professores contratados (12,3%) o que significa uma estabilidade, ao nível de prosseguimento de metodologias adotadas uma vez que, os professores deverão ser os mesmos durante o percurso escolar e em determinado ciclo, inferindo continuidade pedagógica.

Tabela 13 – Tempo de serviço

	Frequência	Percentagem	Percentagem válida	Percentagem acumulada
menos de 5	6	1,1	1,1	1,1
de 5 a 10	14	2,5	2,5	3,6
de 11 a 15	103	18,6	18,6	22,2
Válido de 16 a 20	113	20,4	20,4	42,5
de 21 a 25	85	15,3	15,3	57,8
mais de 25	234	42,2	42,2	100,0
Total	555	100,0	100,0	

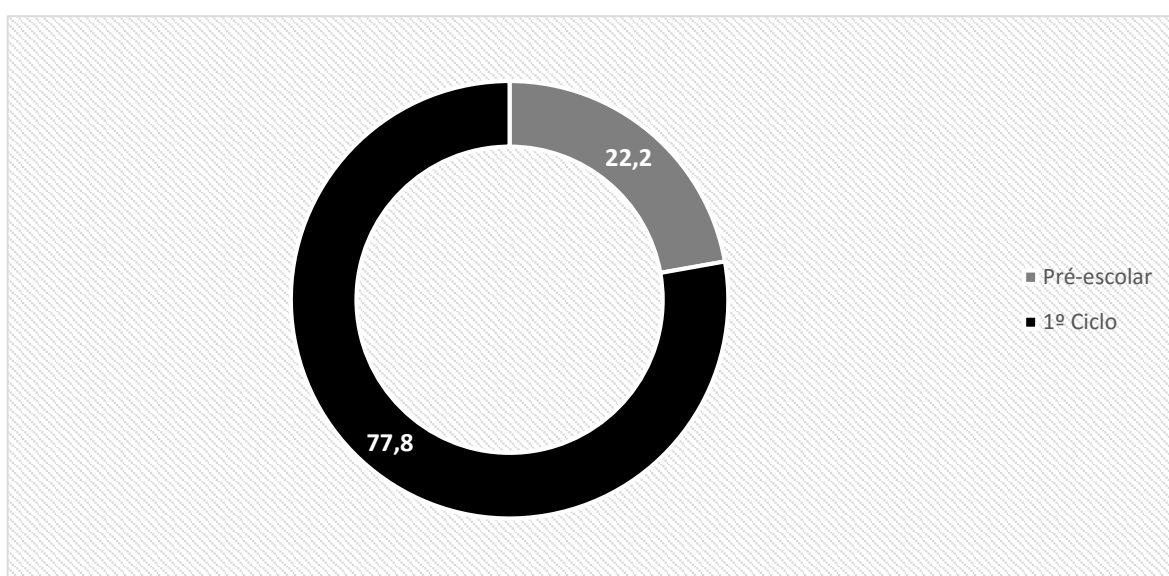
Gráfico 6 – Tempo de serviço

Analisando o tempo de serviço da nossa amostra, tabela 13, verificamos uma prevalência assinalável de educadores/professores com mais de 25 anos de serviço (42,2%). Verifica-se uma distribuição mais ou menos equitativa entre os outros grupos, excetuando os grupos de indivíduos com menos tempo serviço, ou seja, (1,1%) com menos de 5 anos e (2,5%) entre 5 e 10 anos de serviço.

Tabela 14 – Grau de ensino

	Frequência	Percentagem	Percentagem válida	Percentagem acumulada
Pré-escolar	123	22,2	22,2	22,2
Válido 1º Ciclo	432	77,8	77,8	100,0
Total	555	100,0	100,0	

Gráfico 7 – Grau de ensino



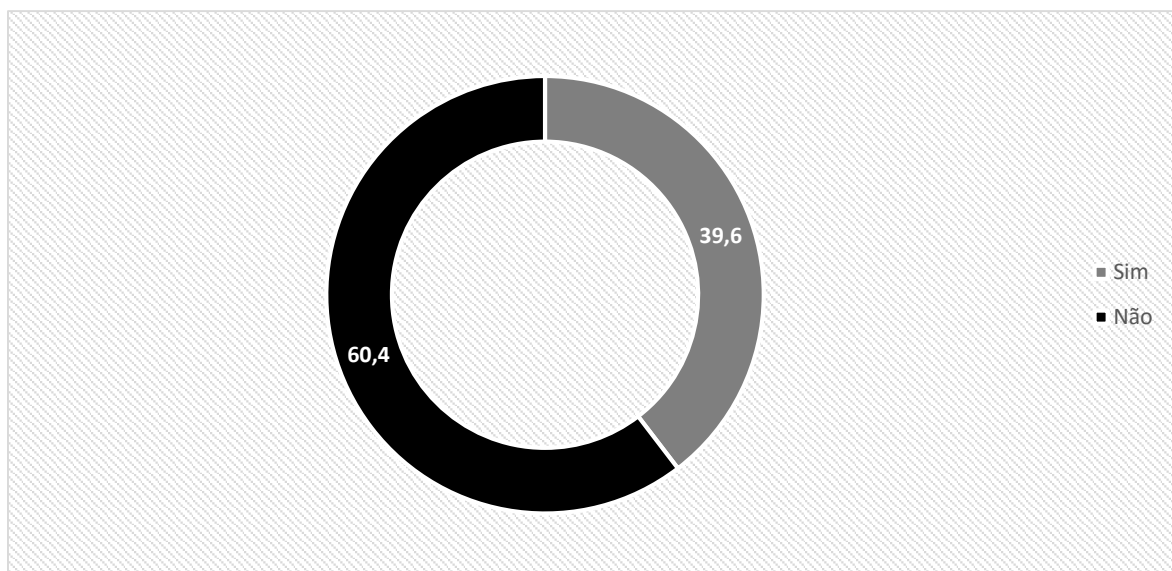
No atinente ao grau de docência dos professores, tabela 14, a amostra revela maior número de professores do 1º ciclo (77,8%) face ao pré-escolar (22,2%).

Esta distribuição da nossa amostra encontra-se em consonância com a distribuição da população (professores do 1º ciclo, 74% e educadores de infância, 26%).

Tabela 15 – Formação no âmbito das NEE

		Frequência	Percentagem	Percentagem válida	Percentagem acumulada
Válido	Sim	220	39,6	39,6	39,6
	Não	335	60,4	60,4	100,0
	Total	555	100,0	100,0	

Gráfico 8 – Formação no âmbito das NEE

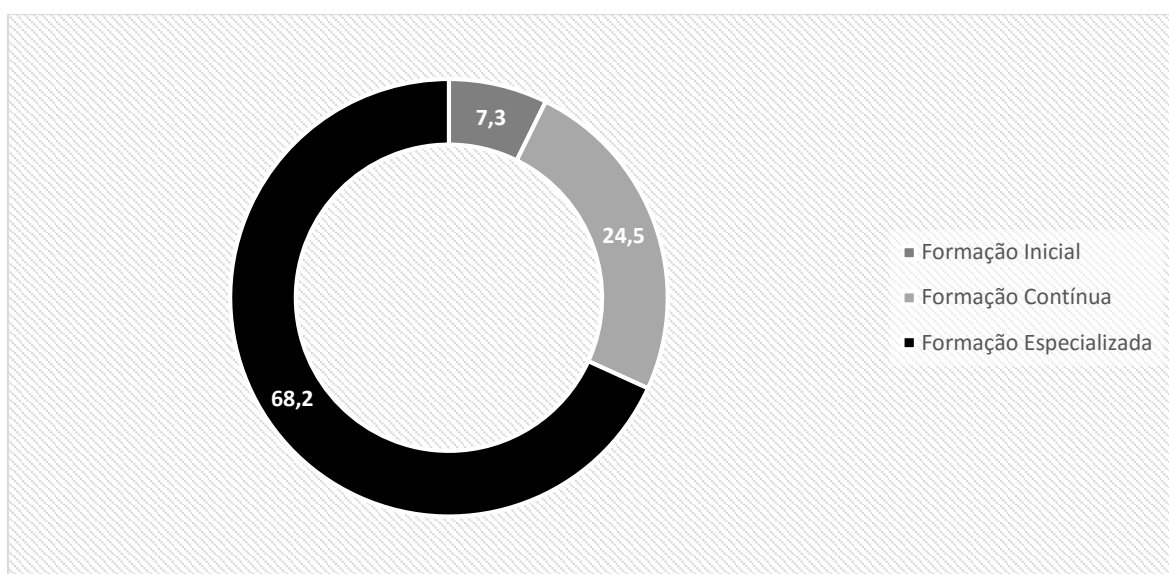


Quanto à formação no âmbito das Necessidades Educativas Especiais, tabela 15, nota-se que existe uma percentagem significativa de professores que não têm formação em Necessidades Educativas Especiais (60,4%), o que pode levar a objetar falta real de alguns conhecimentos face aos procedimentos e conhecimento efetivo destes alunos.

Tabela 16 – Tipo de formação realizada no âmbito das NEE

	Frequência	Percentagem	Percentagem válida	Percentagem acumulada
Válido	Formação Inicial	16	7,3	7,3
	Formação Contínua	54	24,5	31,8
	Formação Especializada	150	68,2	100,0
	Total	220	100,0	100,0

Gráfico 9 – Tipo de formação realizada no âmbito das NEE



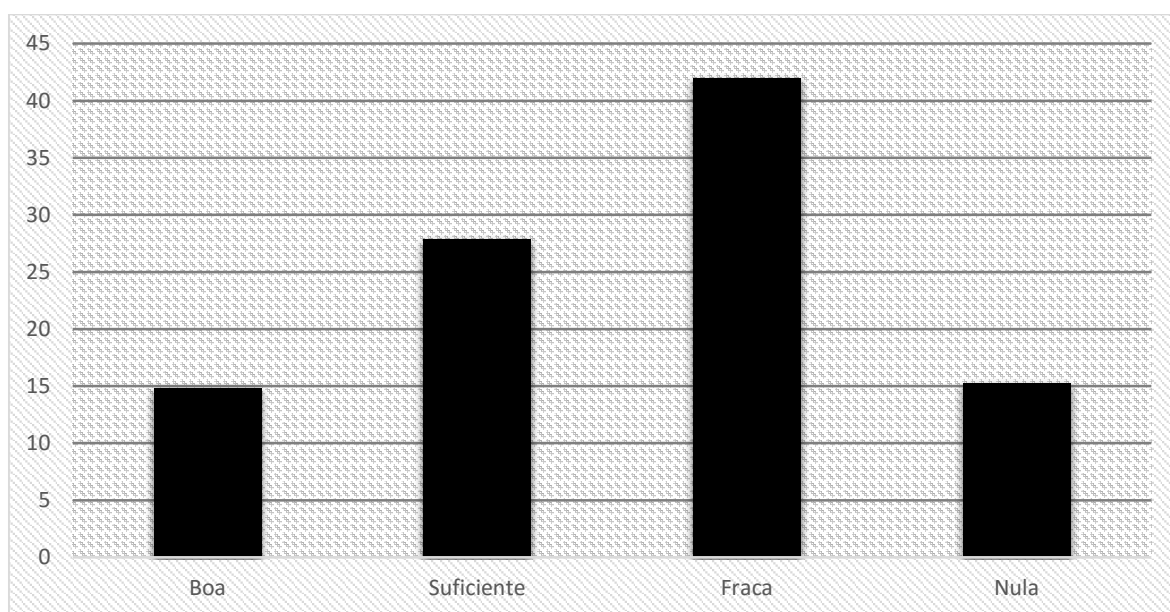
Quanto ao tipo de formação realizada ao nível das Necessidades Educativas Especiais, tabela 16, dos 220 indivíduos que referiram ter formação, esta é maioritariamente Formação Especializada, com 68,2%, seguida pela Formação Contínua (seja esta creditada ou não) com 24,5%, e ainda uma minoria de indivíduos (7,3%) que afirma ter obtido essa formação no contexto da Licenciatura ou Bacharelato.

5.2. Classificação da formação informal para ensinar alunos com NEE

Tabela 17 – Classificação da formação informal face a alunos com deficiência mental

	Frequência	Percentagem	Percentagem válida	Percentagem acumulada
Válido	Boa	82	14,8	14,8
	Suficiente	155	27,9	42,7
	Fraca	233	42,0	84,7
	Nula	85	15,3	100,0
	Total	555	100,0	100,0

Gráfico 10 – Classificação da formação informal face a alunos com deficiência mental



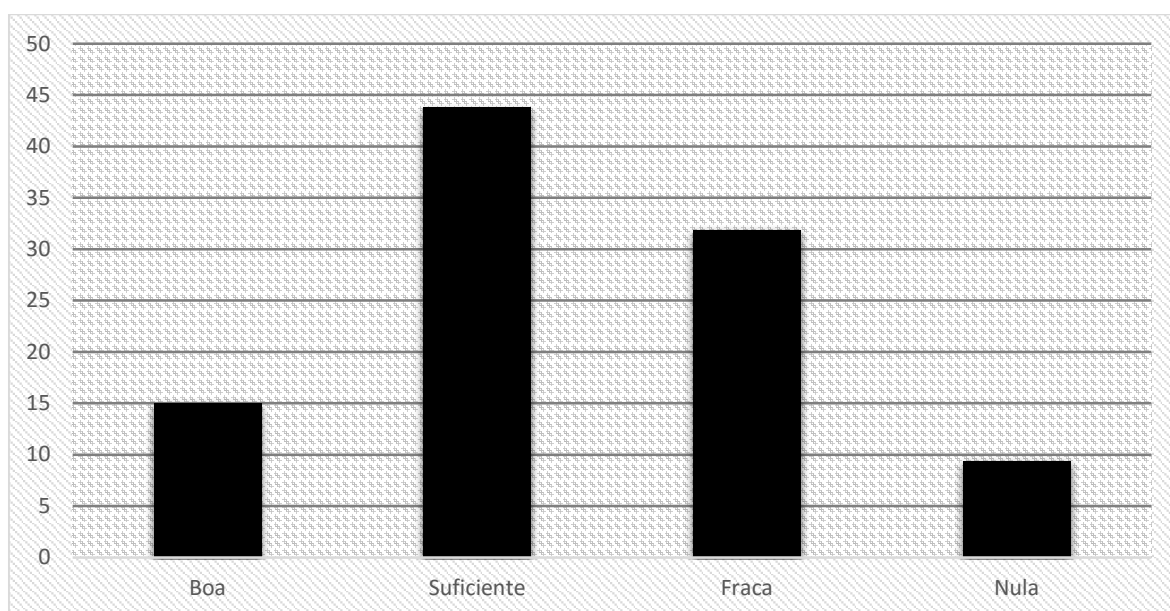
Analisando a formação informal face a alunos detentores de Deficiência Mental 42% dos indivíduos considera-a fraca e 15,3% classifica-a de nula, cujo total é 57,3%, o que revela que a maioria dos professores não se encontra preparada para trabalhar com este tipo de alunos.

Por sua vez 82 dos inquiridos (14,8%) assumem ter boa formação para trabalhar com estes alunos e 155 (27,9%) assumem com suficiente a já mencionada formação.

Tabela 18 – Classificação da formação informal face a alunos com deficiência motora

	Frequência	Percentagem	Percentagem válida	Percentagem acumulada
Boa	83	15,0	15,0	15,0
Suficiente	243	43,8	43,8	58,7
Válido Fraca	177	31,9	31,9	90,6
Nula	52	9,4	9,4	100,0
Total	555	100,0	100,0	

Gráfico 11 – Classificação da formação informal face a alunos com deficiência motora

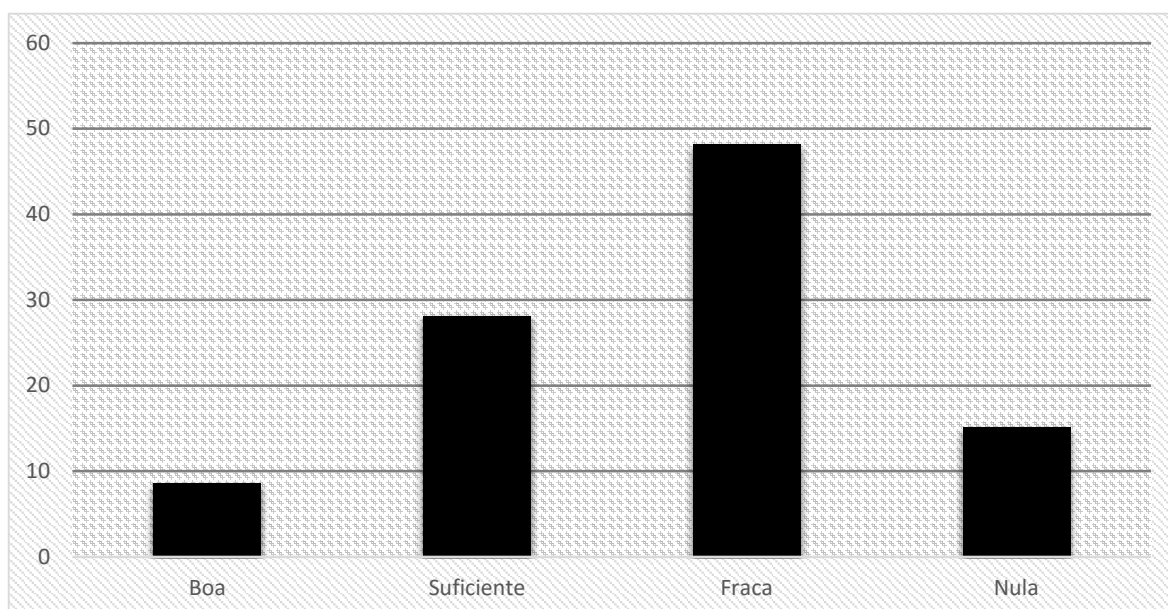


Já examinando a formação informal face a alunos detentores de deficiência motora, 43,8% dos indivíduos considera-a suficiente e 15% classifica-a de boa, o que revela que a maioria dos professores (58,7%), se sente preparado para trabalhar com estes alunos.

Tabela 19 – Classificação da formação informal face a alunos com multideficiência

	Frequência	Percentagem	Percentagem válida	Percentagem acumulada
Válido	Boa	48	8,6	8,6
	Suficiente	156	28,1	36,8
	Fraca	267	48,1	84,9
	Nula	84	15,1	100,0
	Total	555	100,0	100,0

Gráfico 12 – Classificação da formação informal face a alunos com multideficiência



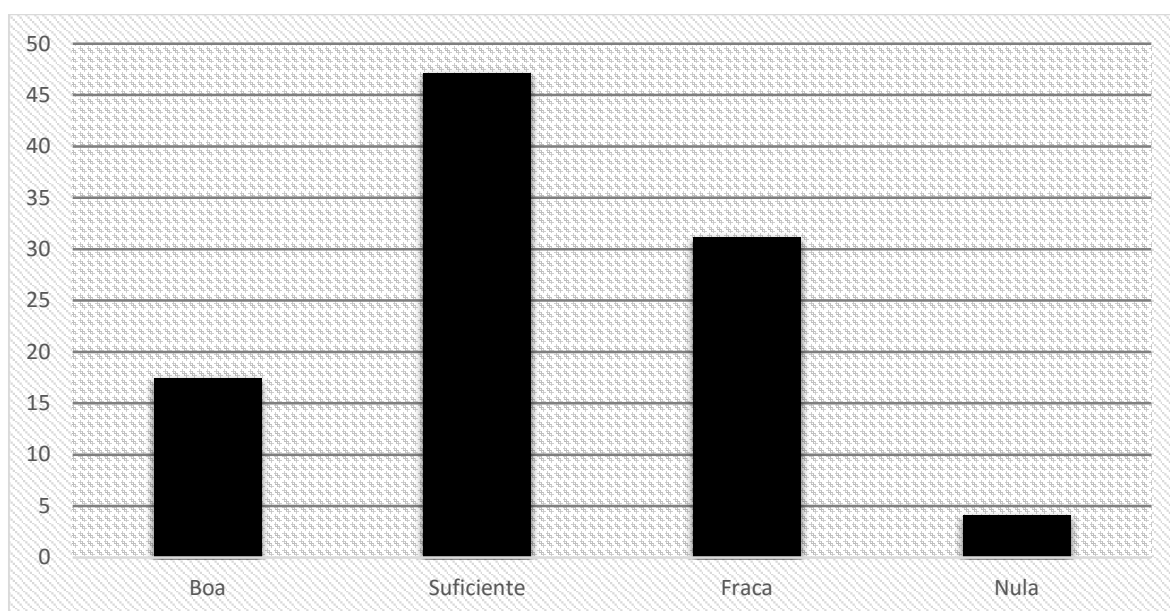
No concernente à multideficiência 48,1% dos inquiridos classificam a sua formação informal de fraca e 15,1% de nula, o que significa que no seu conjunto, 63,2% dos docentes sente-se pouco informado sobre estes alunos.

Destacamos uma percentagem mínima de inquiridos com boa formação neste domínio (8,6%).

Tabela 20 – Classificação da formação informal face a alunos com distúrbios de comportamento

	Frequência	Percentagem	Percentagem válida	Percentagem acumulada
Boa	97	17,5	17,5	17,5
Suficiente	262	47,2	47,2	64,7
Fraca	173	31,2	31,2	95,9
Nula	23	4,1	4,1	100,0
Total	555	100,0	100,0	

Gráfico 13 – Classificação da formação informal face a alunos com distúrbios de comportamento



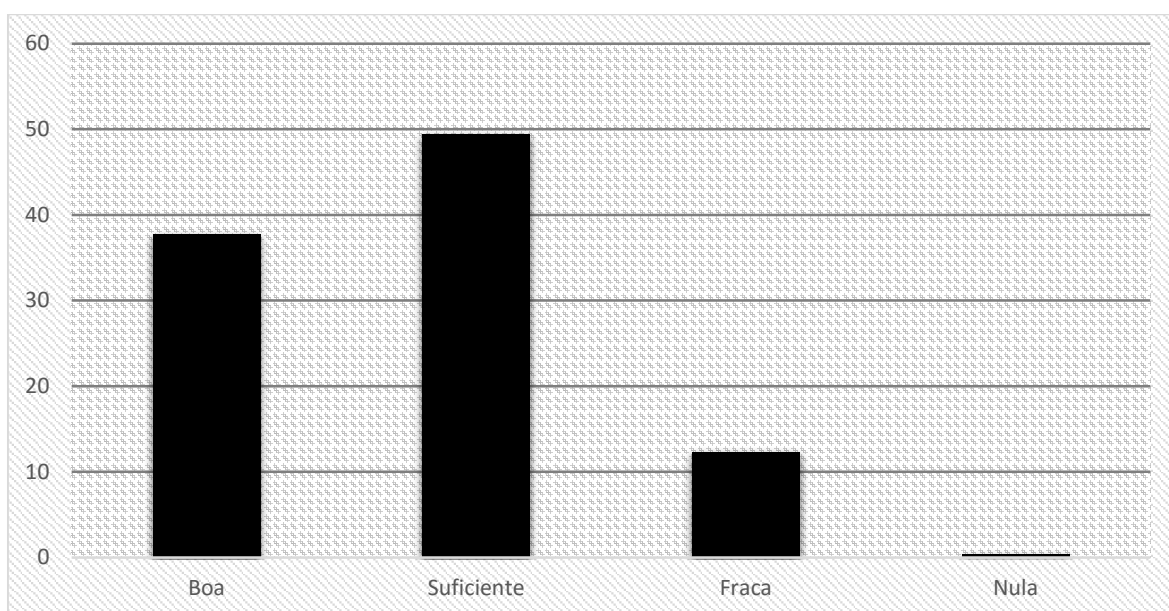
No referente aos distúrbios de comportamento, 47,2% classificam a sua formação informal de suficiente e 17,5% de boa, cuja soma, (64,7%) exprime que os docentes se sentem informados sobre estes alunos.

Dado a especificidade atual dos alunos, com uma incidência crescente de casos de problemas comportamentais, não podemos deixar de assinalar 23 indivíduos (4,1%) que assumem não ter qualquer tipo de formação informal para abordar estes alunos.

Tabela 21 – Classificação da formação informal face a alunos com dificuldades de aprendizagem

	Frequência	Percentagem	Percentagem válida	Percentagem acumulada
Boa	210	37,8	37,8	37,8
Suficiente	275	49,5	49,5	87,3
Fraca	68	12,3	12,3	99,6
Nula	2	0,4	0,4	100,0
Total	555	100,0	100,0	

Gráfico 14 – Classificação da formação informal face a alunos com dificuldades de aprendizagem



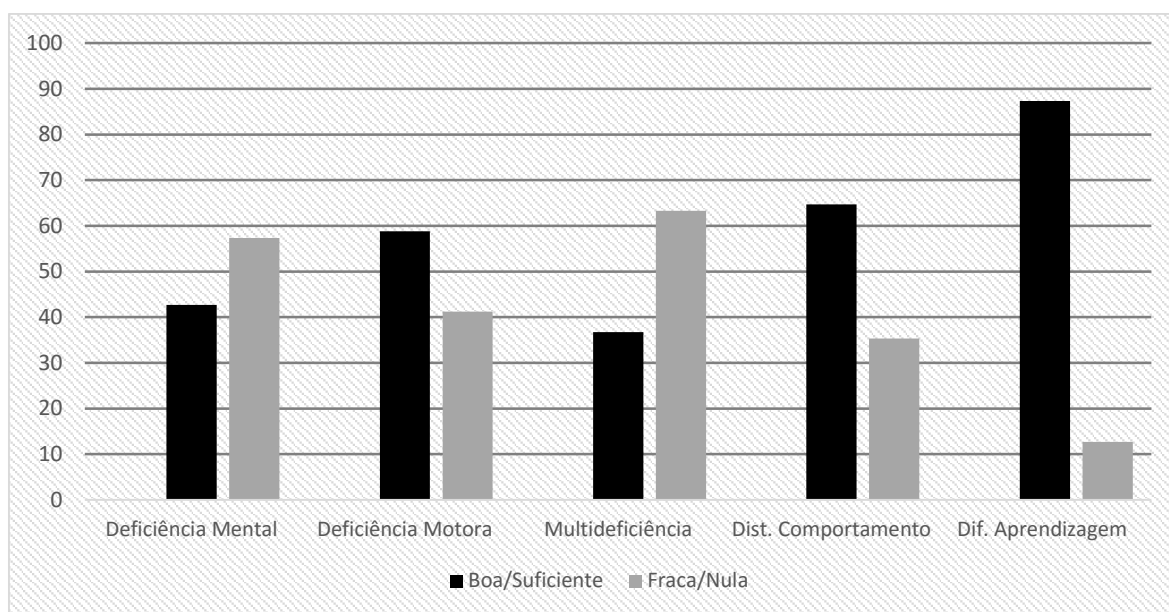
Por último, 49,5% dos docentes manifestaram-se suficientemente formados informalmente para as dificuldades de aprendizagem e 37,8% assumiram ter boa formação, ou seja na totalidade 87,3% (N=485) demonstra que se sente preparado para atuar nesta problemática.

Sendo estas, dificuldades, as mais recorrentes e frequentemente assinaladas em alunos que integram as NEE, parece-nos natural que, também, sejam as que os docentes se sentem mais preparados para trabalhar face às dificuldades anteriormente estudadas.

Tabela 22 – Comparativo de classificação da formação informal face aos vários tipos de NEE

	Boa/Suficiente		Fraca/Nula		Total	
	Frequência	Percentagem	Frequência	Percentagem	Frequência	Percentagem
Deficiência Mental	237	42,7	318	57,3	555	100
Deficiência Motora	326	58,8	229	41,2	555	100
Válido Multideficiência	204	36,7	351	63,3	555	100
Dist. Comportamento	359	64,7	196	35,3	555	100
Dif. Aprendizagem	485	87,3	70	12,7	555	100

Gráfico 15 – Comparativo de classificação da formação informal face aos vários tipos de NEE



Comparando, globalmente, as classificações da formação informal para ensinar alunos com NEE nas diversas deficiências, podemos inferir, que os docentes sentem-se mais à vontade com os alunos com dificuldades de aprendizagem uma vez que, a percentagem de professores que responderam Boa e Suficiente, ascende aos 87,3%, seguido dos distúrbios comportamentais, com 64,7% e da deficiência motora, com 58,8%.

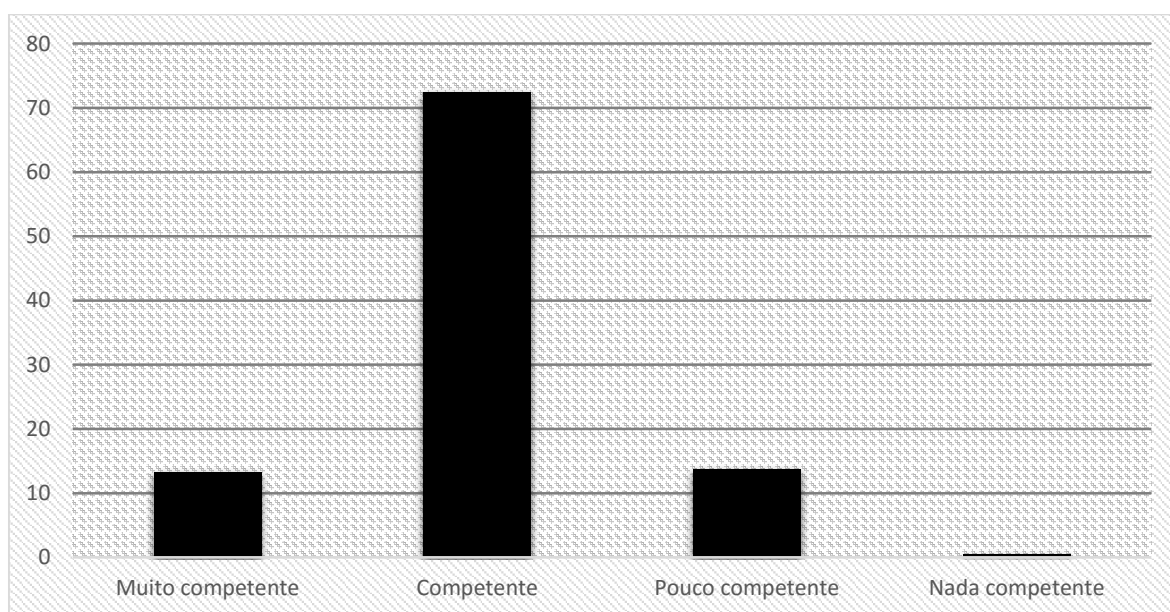
Em sentido contrário temos as problemáticas da multideficiência e deficiência mental onde os somatórios das percentagens de formação informal fraca e nula atingem respetivamente, os 63,2% e 57,3%.

5.3. Grau de competência

Tabela 23 – Identificação de alunos com NEE

	Frequência	Porcentagem	Porcentagem válida	Porcentagem acumulada
Muito competente	74	13,3	13,3	13,3
Competente	402	72,5	72,5	85,8
Válido Pouco competente	76	13,7	13,7	99,5
Nada competente	3	0,5	0,5	100,0
Total	555	100,0	100,0	

Gráfico 16 – Identificação de alunos com NEE

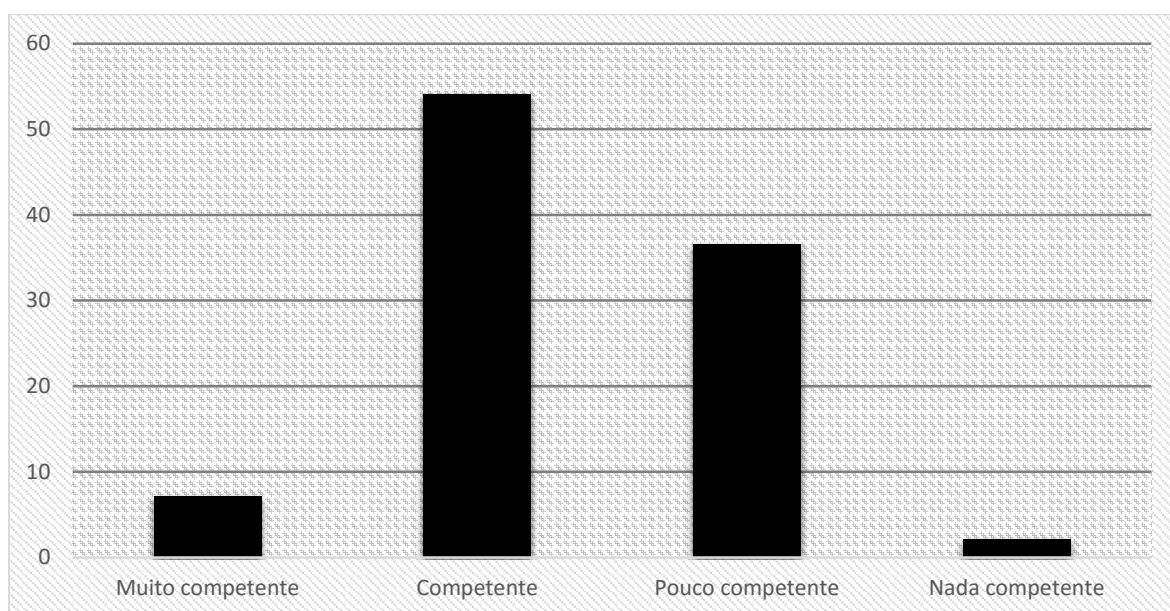


Examinando os dados referentes à identificação de alunos com NEE, tabela 23, a maioria, isto é, 85,8% dos inquiridos qualifica-se como muito competente (13,3%) e competente (72,5%), contra 14,2 % que se considera pouco ou nada competente.

Tabela 24 – Avaliação de alunos com NEE

	Frequência	Porcentagem	Porcentagem válida	Porcentagem acumulada
Muito competente	40	7,2	7,2	7,2
Competente	300	54,1	54,1	61,3
Válido Pouco competente	203	36,6	36,6	97,8
Nada competente	12	2,2	2,2	100,0
Total	555	100,0	100,0	

Gráfico 17 – Avaliação de alunos com NEE

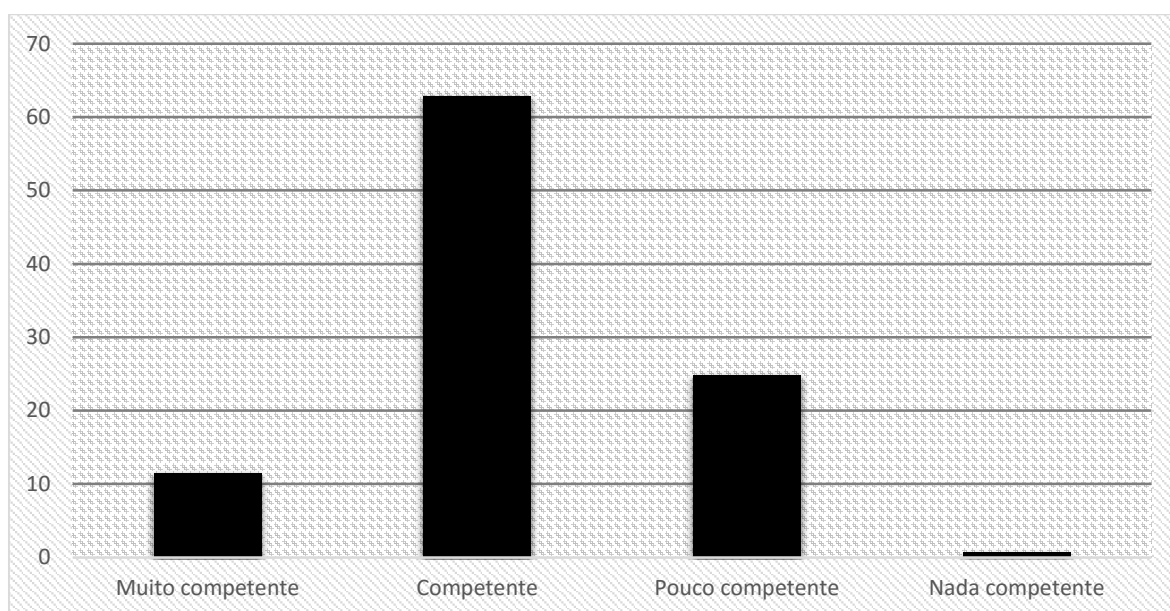


No concernente à avaliação de alunos com NEE, a generalidade, 61,3%, dos indivíduos nomeia-a como muito competente e competente, contrariamente a 38,8 % que se julga pouco ou nada competente.

Tabela 25 – Intervenção junto de alunos com NEE

	Frequência	Percentagem	Percentagem válida	Percentagem acumulada
Muito competente	64	11,5	11,5	11,5
Competente	349	62,9	62,9	74,4
Válido Pouco competente	138	24,9	24,9	99,3
Nada competente	4	0,7	0,7	100,0
Total	555	100,0	100,0	

Gráfico 18 – Intervenção junto de alunos com NEE

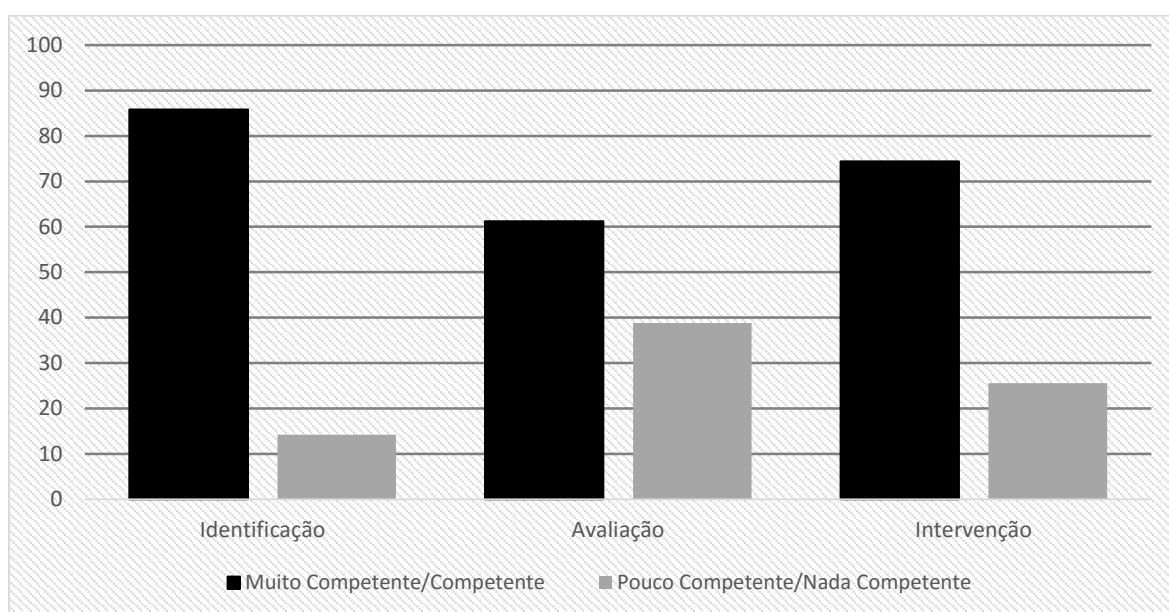


Já no que se refere à intervenção junto de alunos com NEE, a globalidade, 74,4%, dos docentes apelida-a como muito competente e competente enquanto, 25,6 % avalia-a como pouco ou nada competente.

Tabela 26 – Comparativo da competência nas diferentes fases das NEE

	Muito comp. /Competente		Pouco/Nada Competente		Total	
	Frequência	Porcentagem	Frequência	Porcentagem	Frequência	Porcentagem
Válido Identificação	475	85,8	79	14,2	555	100
Avaliação	340	61,2	215	38,8	555	100
Intervenção	413	74,4	142	25,6	555	100

Gráfico 19 – Comparativo da competência nas diferentes fases das NEE



Comparando os diferenciais de competência face aos itens anteriormente analisados das NEE podemos aferir que, na sua generalidade os docentes se consideram competentes, pois em todos os itens, o grau de competência é substancialmente superior a 50%.

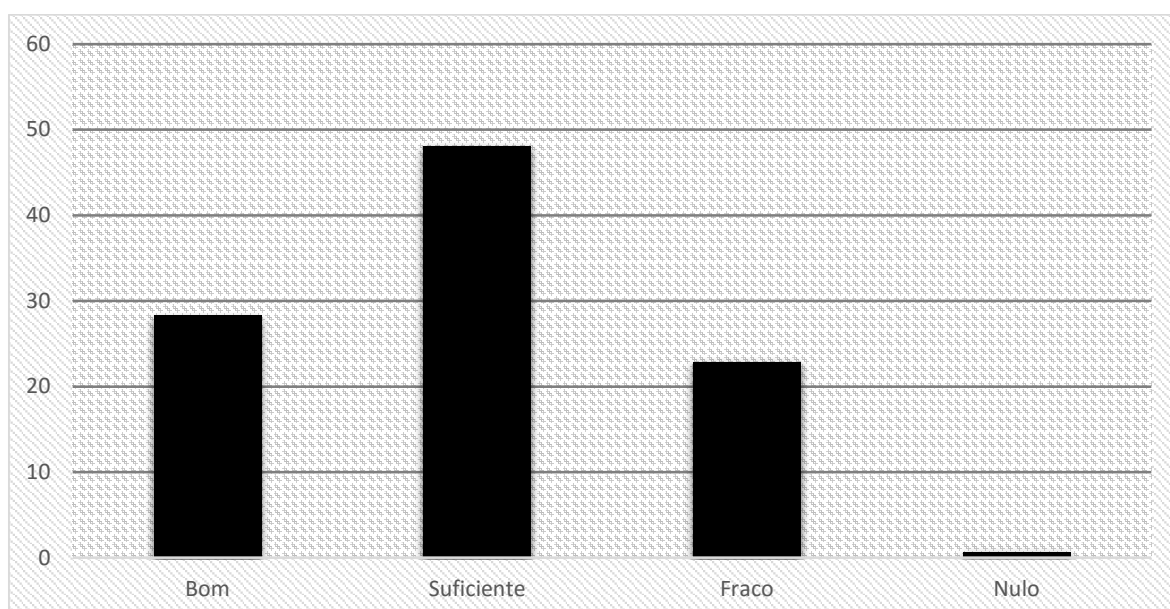
Será, contudo, importante mencionar que os professores sentem-se mais capacitados para identificar alunos com NEE e demonstram mais dificuldades na avaliação dos mesmos.

Podemos ainda concluir que, existe uma discrepância entre os dados verificados na tabela 15 que resume o nível de formação no domínio da Educação Especial e o grau de competência aqui assumido, uma vez que apenas 39,6% dos inquiridos dizem ter formação no âmbito das NEE, valor que se encontra claramente inferior à média do grau de competência observado.

Tabela 27 – Grau de conhecimento da legislação que regula a Educação Especial

	Frequência	Percentagem	Percentagem válida	Percentagem acumulada
Bom	157	28,3	28,3	28,3
Suficiente	267	48,1	48,1	76,4
Válido Fraco	127	22,9	22,9	99,3
Nulo	4	0,7	0,7	100,0
Total	555	100,0	100,0	

Gráfico 20 – Grau de conhecimento da legislação que regula a Educação Especial



Quanto ao conhecimento da legislação que regula a Educação Especial, 48,1% dos docentes classifica-a de suficiente e 28,3% considera-a de boa o que nos leva a aferir que a maioria dos docentes (76,4%) tem conhecimento da legislação em vigor.

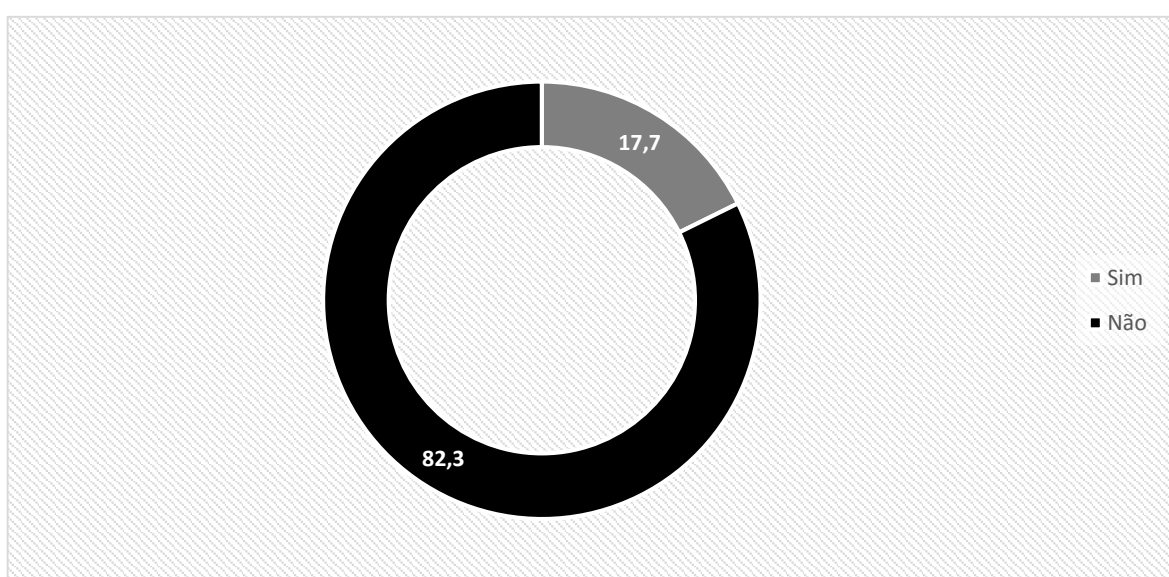
Contudo não podemos deixar de assinalar que um número um pouco elevado de indivíduos (N=131) refere ter fraco (22,9%) ou nulo (0,7) conhecimento da legislação em vigor nesta matéria.

A luz dos dias de hoje, onde se defende a necessidade de atualização e formação constante dos docentes, e tendo em conta que as estruturas dos grupos disciplinares em análise realizam as suas reuniões de grupo, sejam estas de carácter disciplinar, pedagógico ou avaliativo, conjuntamente com os seus pares a nível de agrupamento, torna-se um pouco absurdo tal grau de desconhecimento.

Tabela 28 – Conhecimento de técnicas que fazem uso do desenho, na avaliação do desenvolvimento cognitivo dos alunos com NEE

		Frequência	Porcentagem	Porcentagem válida	Porcentagem acumulada
Válido	Sim	98	17,7	17,7	17,7
	Não	457	82,3	82,3	100,0
	Total	555	100,0	100,0	

Gráfico 21 – Conhecimento de técnicas que fazem uso do desenho, na avaliação do desenvolvimento cognitivo dos alunos com NEE



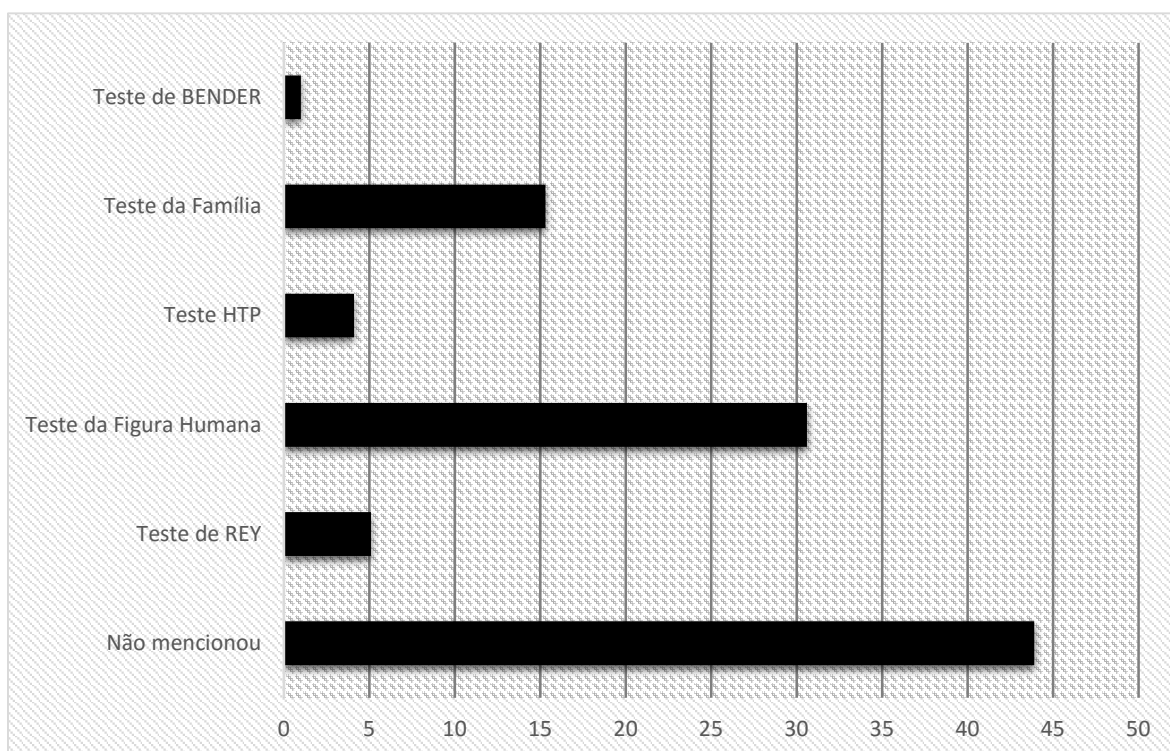
Analisando os dados da tabela 28, concluímos que a grande maioria dos inquiridos, 82,3% (N=457) não tem conhecimento de técnicas que recorrem ao desenho para a avaliação do desenvolvimento cognitivo dos alunos com NEE.

Somente 17,7% dos docentes (N=98) têm conhecimento dessas técnicas, o que evidencia um desconhecimento muito acentuado destes recursos.

Tabela 29 – Mencão de técnicas que fazem uso do desenho, na avaliação do desenvolvimento cognitivo

	Frequência	Porcentagem	Porcentagem válida	Porcentagem acumulativa
Não mencionou	43	43,9	43,9	43,9
Teste de REY	5	5,1	5,1	49,0
Teste da Figura Humana	30	30,6	30,6	79,6
Válido Teste HTP	4	4,1	4,1	83,7
Teste da Família	15	15,3	15,3	99,0
Teste de BENDER	1	1,0	1,0	100,0
Total	98	100,0	100,0	

Gráfico 22 – Mencão de técnicas que fazem uso do desenho, na avaliação do desenvolvimento cognitivo

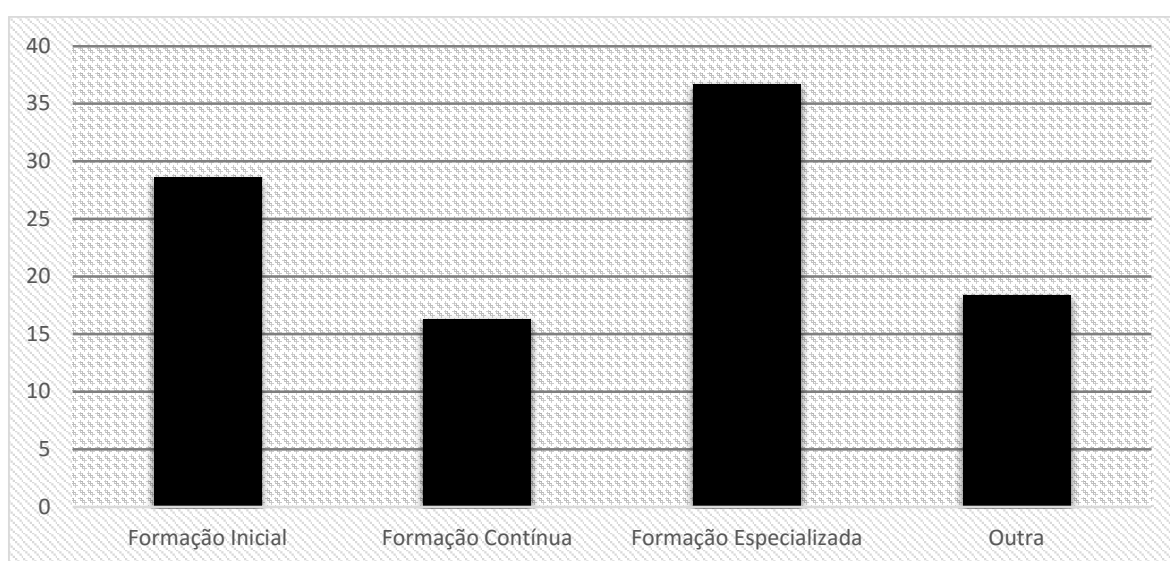


Analisando os dados recolhidos podemos inferir desde já uma discrepância dos dados, uma vez que, apesar de 98 inquiridos terem assumido que detêm conhecimento das técnicas que recorrem ao desenho para a avaliação do desenvolvimento cognitivo dos alunos com NEE, 43,9% (N=43) não mencionou qualquer técnica.

Os Testes mais destacados pelos restantes inquiridos foram o Teste da Figura Humana, Teste da Família e Teste HTP (Casa – Árvore – Pessoa).

Tabela 30 – Como teve conhecimento dessas técnicas?

	Frequência	Porcentagem	Porcentagem válida	Porcentagem acumulada
Formação Inicial	28	28,6	28,6	28,6
Formação Contínua	16	16,3	16,3	44,9
Válido Formação Especializada	36	36,7	36,7	81,6
Outra	18	18,4	18,4	100,0
Total	98	100,0	100,0	

Gráfico 23 – Como teve conhecimento dessas técnicas?

Analisando os dados da tabela 30, podemos concluir que dos 98 inquiridos que afirmaram conhecer técnicas que recorrem ao desenho para a avaliação do desenvolvimento cognitivo dos alunos com NEE, 36,7% dos professores e educadores (N=36) afirmam que foi através da formação especializada no âmbito das NEE, seguido de 28,6%, (N=28) na formação inicial e 18,4%, (N=18) através de outros meios, dos quais destacamos: o conhecimento através de colegas (com maior expressividade nos colegas de educação Especial), a autoformação dos docentes, ou de Equipas de Intervenção Precoce.

Os dados menos expressivos, são observados na formação contínua com 16,3% (N=16) o que expõe a falta de formação contínua nesta área com especial incidência nesta temática expressiva.

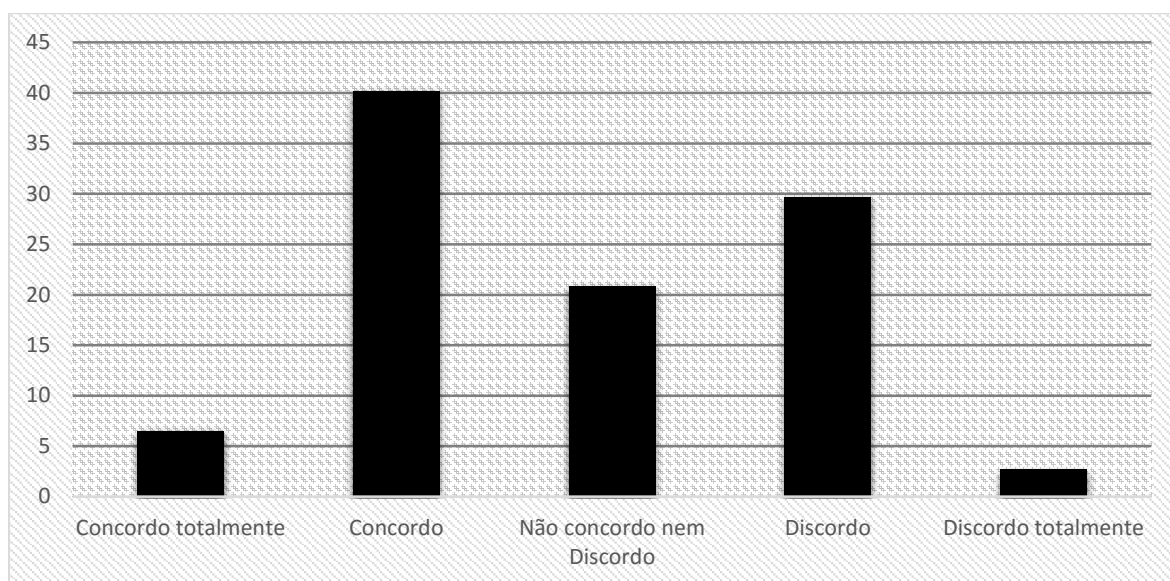
Torna-se claro a necessidade de ser aumentada a oferta formativa no domínio do nosso estudo.

5.4. Perceção dos educadores e professores do 1º ciclo face ao desenvolvimento do desenho em alunos com Necessidades Educativas Especiais

Tabela 31 – A escola está preparada para receber alunos com NEE

	Frequência	Percentagem	Percentagem válida	Percentagem acumulativa
Concordo totalmente	36	6,5	6,5	6,5
Concordo	223	40,2	40,2	46,7
Não concordo nem Discordo	116	20,9	20,9	67,6
Discordo	165	29,7	29,7	97,3
Discordo totalmente	15	2,7	2,7	100,0
Total	555	100,0	100,0	

Gráfico 24 – A escola está preparada para receber alunos com NEE



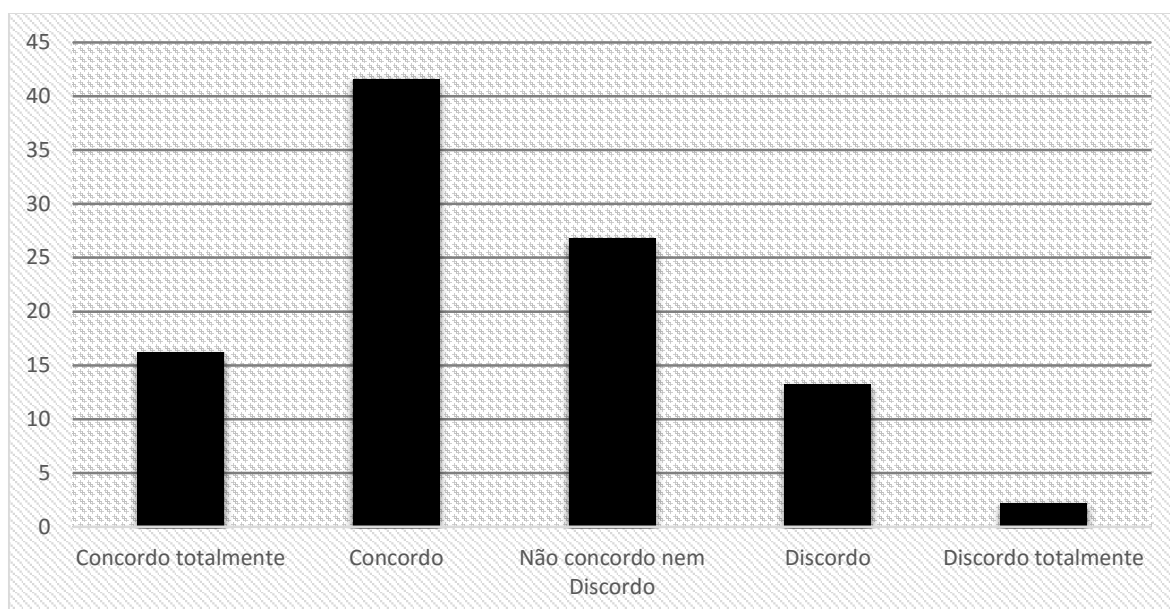
Analisando a tabela 31, ainda que não seja muito expressiva, a conceção que os docentes fazem da disposição da escola para receber estes alunos, é de que mesma está preparada, segundo 46,7% dos inquiridos. Verifica-se, no entanto, que 20,9% não tem opinião formada e 32,4% expressa uma opinião contrária.

Podemos assim, concluir que a ideia de que a escola deve ser inclusiva não está totalmente adquirida.

Tabela 32 – Os Alunos com NEE em turmas regulares são mais estimulados

	Frequência	Porcentagem	Porcentagem válida	Porcentagem acumulativa
Concordo totalmente	90	16,2	16,2	16,2
Concordo	231	41,6	41,6	57,8
Não concordo nem Discordo	149	26,8	26,8	84,7
Discordo	73	13,2	13,2	97,8
Discordo totalmente	12	2,2	2,2	100,0
Total	555	100,0	100,0	

Gráfico 25 – Os Alunos com NEE em turmas regulares são mais estimulados



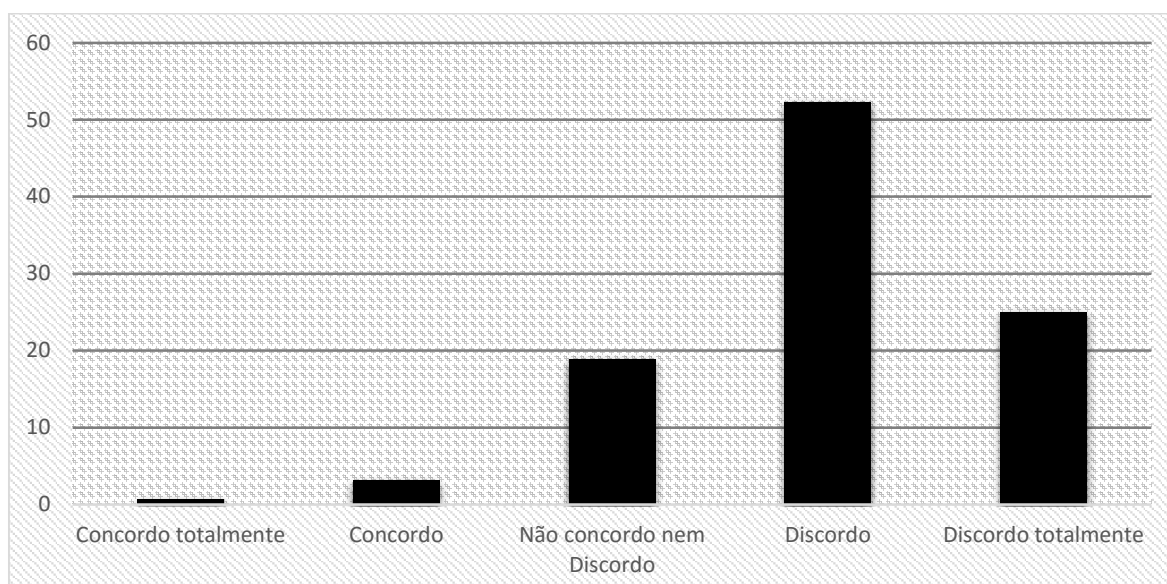
Examinando a tabela 32, concluímos que a maioria dos inquiridos concorda que os alunos com NEE em turmas regulares são mais estimulados.

16,2% (N=90) concordam totalmente, 41,6% (N=231) concordam, contrapondo com 26,8% (N=149) que não concorda nem discorda, com 13,2% (N=73) que discorda e 2,2% (N=12) que discorda totalmente.

Tabela 33 – Só se devem desenvolver atividades que usem o desenho como recurso com alunos com NEE ligeiras

	Frequência	Percentagem	Percentagem válida	Percentagem acumulativa
Concordo totalmente	4	0,7	0,7	0,7
Concordo	17	3,1	3,1	3,8
Não concordo nem Discordo	105	18,9	18,9	22,7
Discordo	290	52,3	52,3	75,0
Discordo totalmente	139	25,0	25,0	100,0
Total	555	100,0	100,0	

Gráfico 26 – Só se devem desenvolver atividades que usem o desenho como recurso com alunos com NEE ligeiras



Refletindo sobre o desenvolvimento de atividades que usem o desenho como recurso em alunos com NEE ligeiras, os docentes de uma forma geral opuseram-se a esta ideia (77,3%).

De todos os inquiridos 25% (N=139) discorda totalmente, 52,3% (N=290) discorda, enquanto 18,9% (N=105) não concorda nem discorda, 3,1% (N=17) concorda e somente 0,7% (N=4) concorda totalmente.

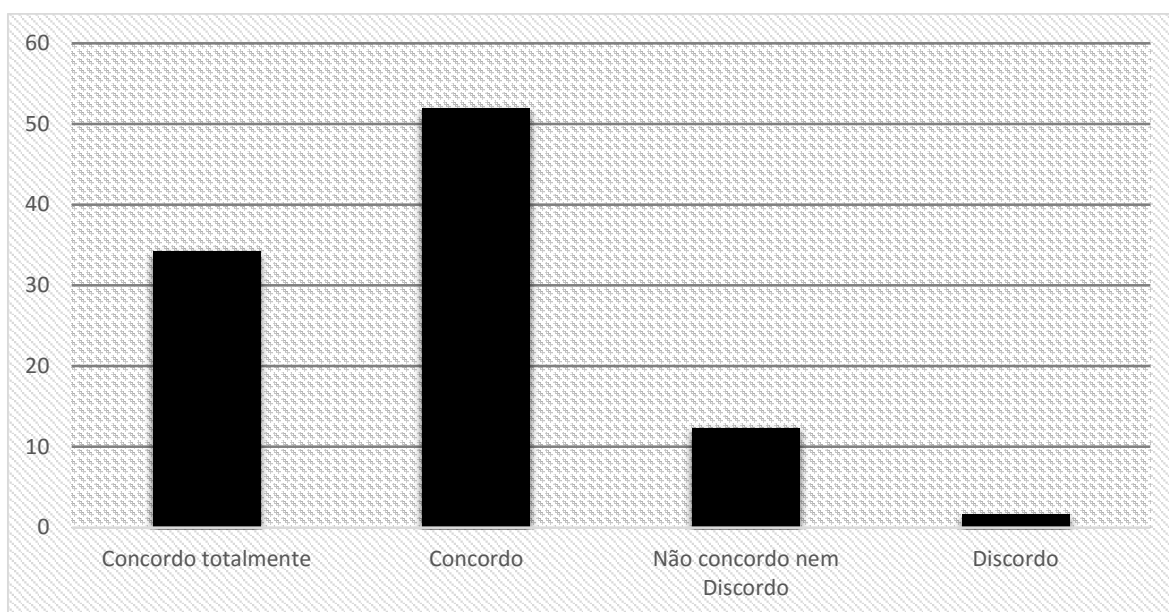
Este resultado leva-nos a admitir que os docentes julgam não ser só os alunos com NEE ligeiras os únicos a beneficiar com a utilização do desenho como recurso no

desenvolvimento de atividades, sendo este recurso importante para todos os alunos com NEE.

Tabela 34 – O recurso ao desenho é fundamental para o desenvolvimento da motricidade dos alunos com NEE, nomeadamente aqueles que apresentam problemas motores

	Frequência	Percentagem	Percentagem válida	Percentagem acumulativa
Concordo totalmente	190	34,2	34,2	34,2
Concordo	288	51,9	51,9	86,1
Válido Não concordo nem Discordo	68	12,3	12,3	98,4
Discordo	9	1,6	1,6	100,0
Total	555	100,0	100,0	

Gráfico 27 – O recurso ao desenho é fundamental para o desenvolvimento da motricidade dos alunos com NEE, nomeadamente aqueles que apresentam problemas motores



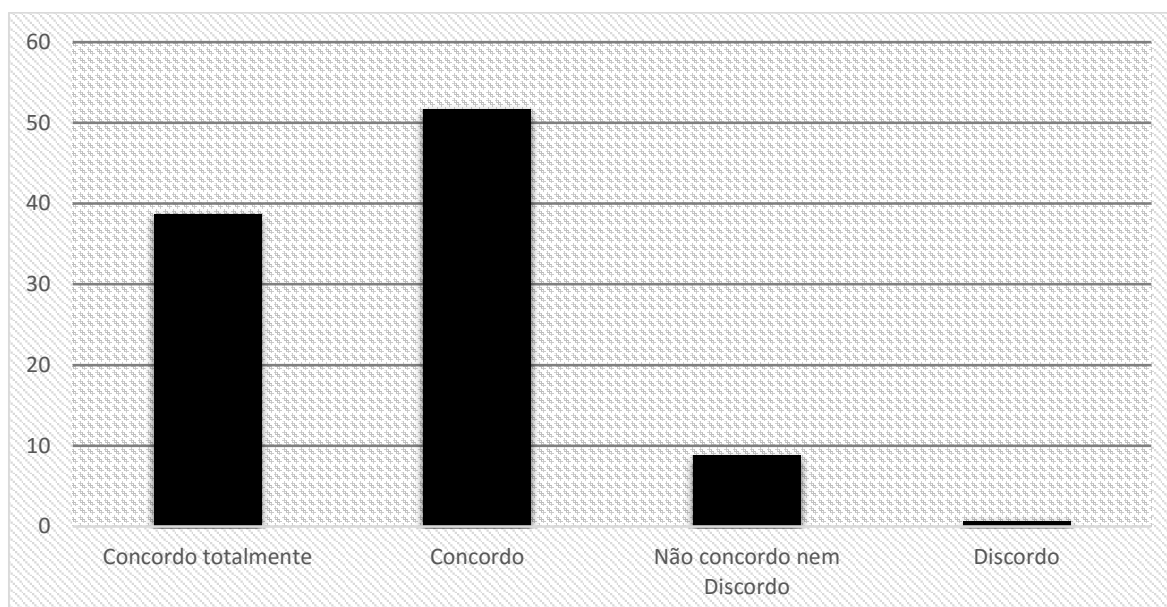
Quanto ao facto do desenho ser fundamental para o desenvolvimento da motricidade dos alunos com NEE, particularmente para aqueles que apresentam problemas motores, apurámos que na sua generalidade os inquiridos julgam esta afirmação verídica, visto que o somatório de respostas de concordância total e concordância ascende aos 86,1% (N=478).

Assinalamos ainda 12,3% (N=68) que não concordam nem discordam e uma minoria de 1,6% (N=9) que discorda.

Tabela 35 – O desenho deve fazer parte do currículo específico individual destes alunos

	Frequência	Porcentagem	Porcentagem válida	Porcentagem acumulativa
Concordo totalmente	215	38,7	38,7	38,7
Concordo	287	51,7	51,7	90,5
Válido Não concordo nem Discordo	49	8,8	8,8	99,3
Discordo	4	0,7	0,7	100,0
Total	555	100,0	100,0	

Gráfico 28 – O desenho deve fazer parte do currículo específico individual destes alunos

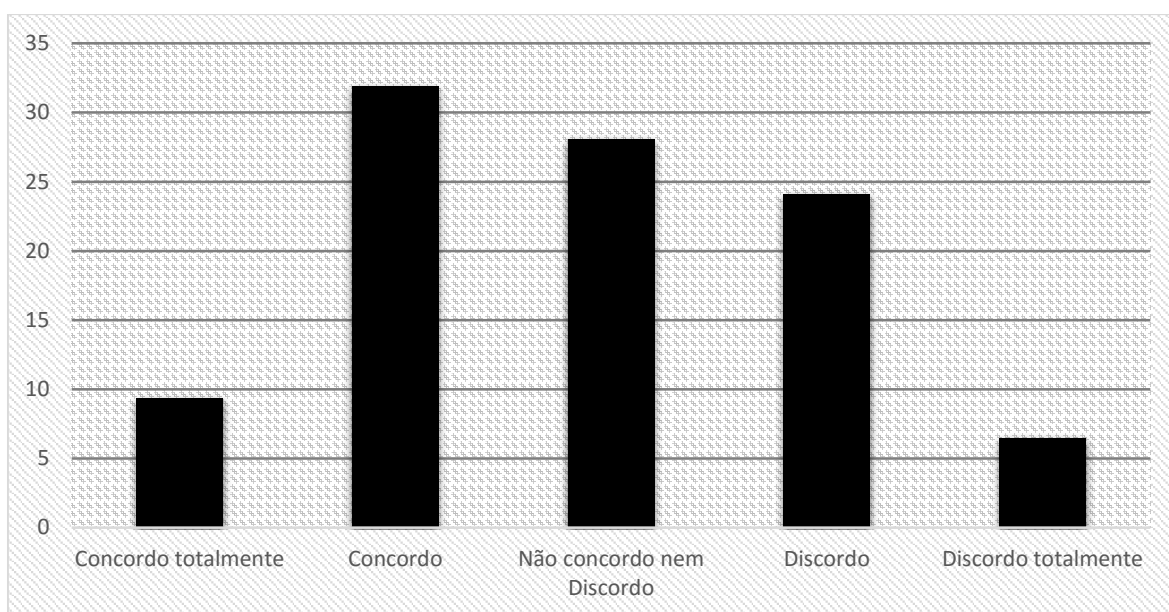


Analisando a tabela 35, concluímos que relativamente à importância do desenho como parte integrante do plano de estudos dos currículos específicos individuais, os docentes mostraram consentimento com este parecer, já que 38,7% (N=215) concordaram totalmente e 51,7% (N=287) concordaram com esta medida, sobrando apenas 8,8% de indivíduos (N=49) que não têm opinião e 0,7% (N=4) discordam.

Tabela 36 – Existem recursos materiais e artísticos de qualidade, necessários para o desenvolvimento de uma educação com recurso ao desenho

	Frequência	Percentagem	Percentagem válida	Percentagem acumulativa
Concordo totalmente	52	9,4	9,4	9,4
Concordo	177	31,9	31,9	41,3
Não concordo nem Discordo	156	28,1	28,1	69,4
Discordo	134	24,1	24,1	93,5
Discordo totalmente	36	6,5	6,5	100,0
Total	555	100,0	100,0	

Gráfico 29 – Existem recursos materiais e artísticos de qualidade, necessários para o desenvolvimento de uma educação com recurso ao desenho

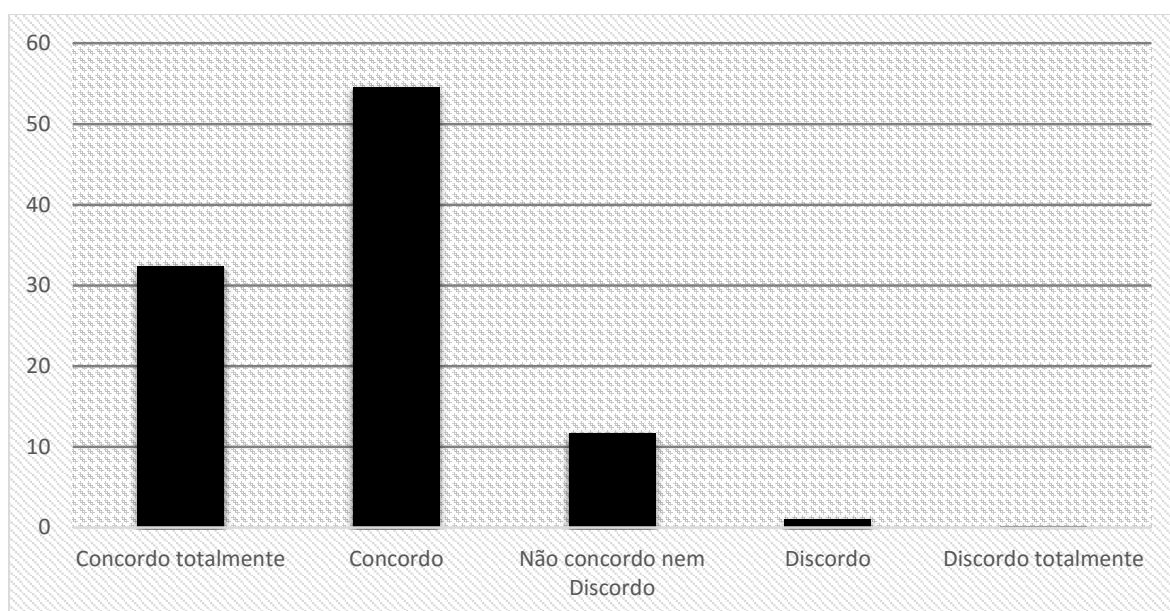


No tocante à existência de recursos materiais e artísticos de qualidade necessários para o desenvolvimento de uma educação com recurso ao desenho, os resultados dividem-se de uma forma mais ou menos homogénea entre os que não concordam nem discordam (28,1%) e os que discordam ou discordam totalmente (30,6%) verificando-se no entanto, um número significativo de inquiridos (41,3%) que consideram existir recursos materiais e artísticos de qualidade, uma vez que 31,9%, concordam e 9,4%, concordam totalmente.

Tabela 37 – As novas tecnologias (nomeadamente tablet e/ou ecrãs táteis) devem ser aplicadas no desenvolvimento do desenho de modo a maximizar as aprendizagens dos alunos com NEE

	Frequência	Percentagem	Percentagem válida	Percentagem acumulativa
Concordo totalmente	180	32,4	32,4	32,4
Concordo	303	54,6	54,6	87,0
Não concordo nem Discordo	65	11,7	11,7	98,7
Discordo	6	1,1	1,1	99,8
Discordo totalmente	1	,2	,2	100,0
Total	555	100,0	100,0	

Gráfico 30 – As novas tecnologias (nomeadamente tablet e/ou ecrãs táteis) devem ser aplicadas no desenvolvimento do desenho de modo a maximizar as aprendizagens dos alunos com NEE



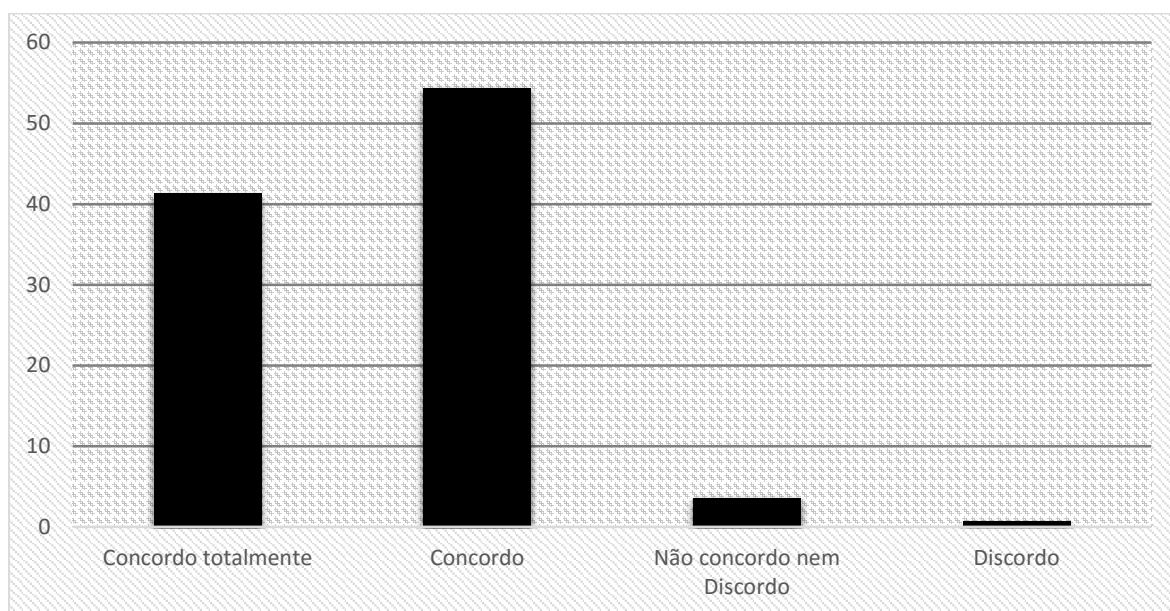
Relativamente à inclusão das novas tecnologias, nomeadamente a utilização do tablet e computadores com ecrã tátil, 54,6% (N=303) concordam totalmente com esta ideia, seguido de 32,4% (N=180) que concordam totalmente.

Não concordam nem discordam desta ideia 11,7% (N=65) dos inquiridos sendo as opiniões contrárias sem expressão, com 1,1% (N=6) dos inquiridos a discordarem e 0,2% (N=1) a discordar totalmente.

Tabela 38 – O desenho é um recurso precursor do desenvolvimento da linguagem verbal

	Frequência	Porcentagem	Porcentagem válida	Porcentagem acumulativa
Concordo totalmente	229	41,3	41,3	41,3
Concordo	302	54,4	54,4	95,7
Válido Não concordo nem Discordo	20	3,6	3,6	99,3
Discordo	4	0,7	0,7	100,0
Total	555	100,0	100,0	

Gráfico 31 – O desenho é um recurso precursor do desenvolvimento da linguagem verbal

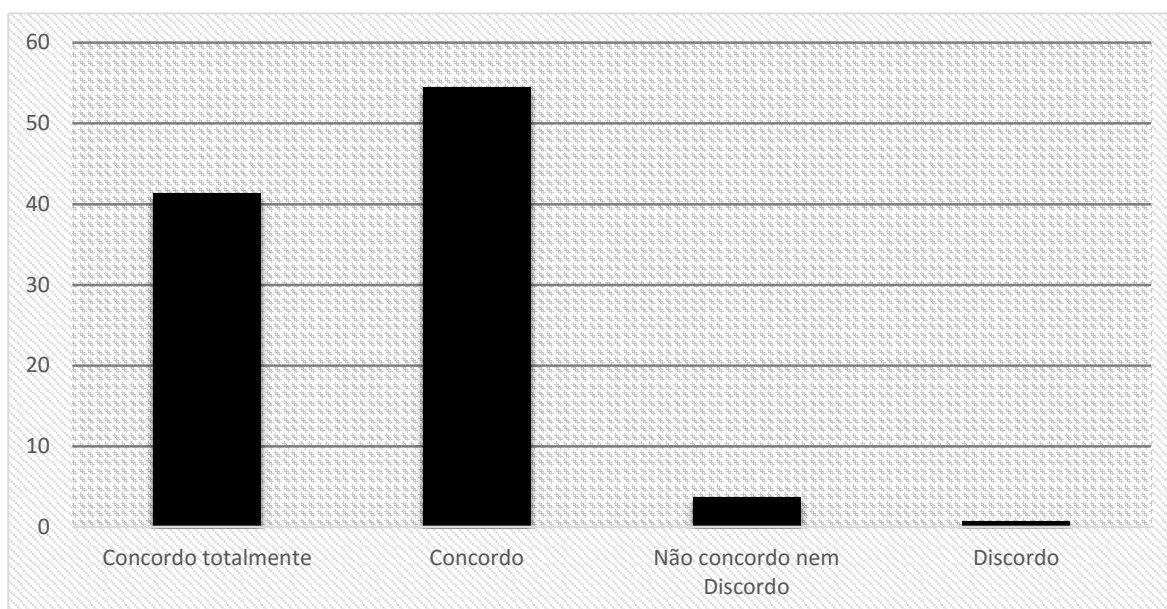


Na concepção de que o desenho é um recurso precursor do desenvolvimento da linguagem verbal, segundo o nosso estudo revelou que a globalidade da nossa amostra (conjunto de respostas concordo totalmente e concordo, que perfaz um total de 95,7%) reconhece-a como verdadeira.

Tabela 39 – O desenho é um recurso precursor do desenvolvimento da linguagem escrita

	Frequência	Porcentagem	Porcentagem válida	Porcentagem acumulativa
Concordo totalmente	229	41,3	41,3	41,3
Concordo	302	54,4	54,4	95,7
Válido Não concordo nem Discordo	20	3,6	3,6	99,3
Discordo	4	0,7	0,7	100,0
Total	555	100,0	100,0	

Gráfico 32 – O desenho é um recurso precursor do desenvolvimento da linguagem escrita



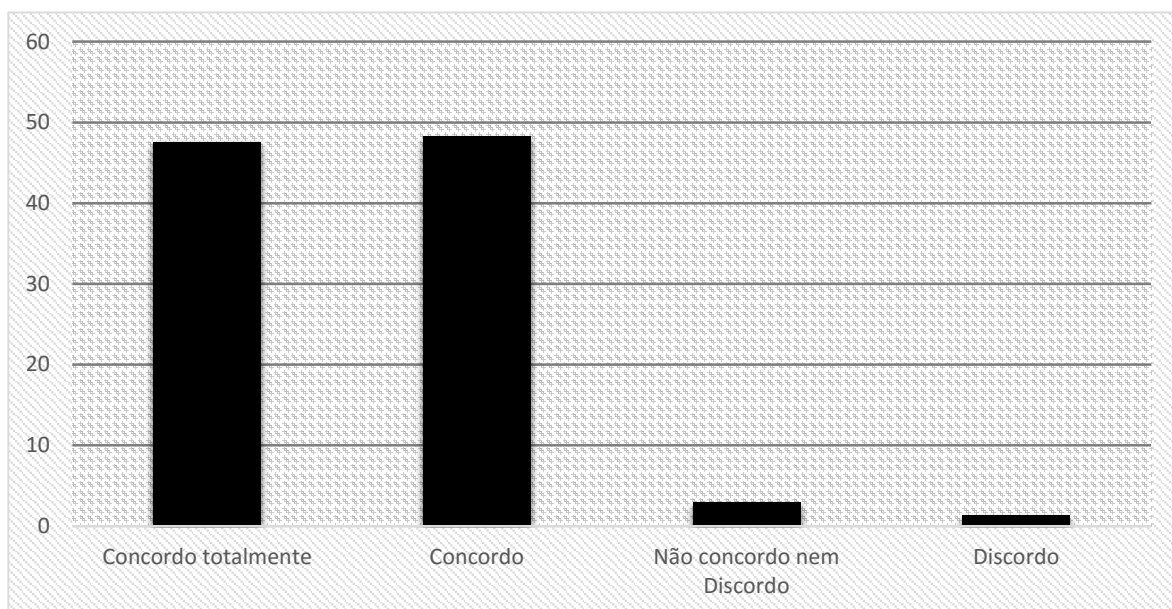
Em consonância com os dados da tabela 39, a esmagadora maioria dos inquiridos, 95,7% (N=531) também considera o desenho como um recurso precursor do desenvolvimento da linguagem escrita.

Esta análise é equivalente à realizada na tabela 38, o que nos permite afirmar que os docentes inquiridos concebem o desenho como uma ferramenta precursora do desenvolvimento da linguagem em geral.

Tabela 40 – O desenho deve ser valorizado no dia-a-dia da sala de aula, e não apenas como uma forma de expressão artística

	Frequência	Percentagem	Percentagem válida	Percentagem acumulativa
Concordo totalmente	264	47,6	47,6	47,6
Concordo	268	48,3	48,3	95,9
Não concordo nem Discordo	16	2,9	2,9	98,7
Discordo	7	1,3	1,3	100,0
Total	555	100,0	100,0	

Gráfico 33 – O desenho deve ser valorizado no dia-a-dia da sala de aula, e não apenas como uma forma de expressão artística

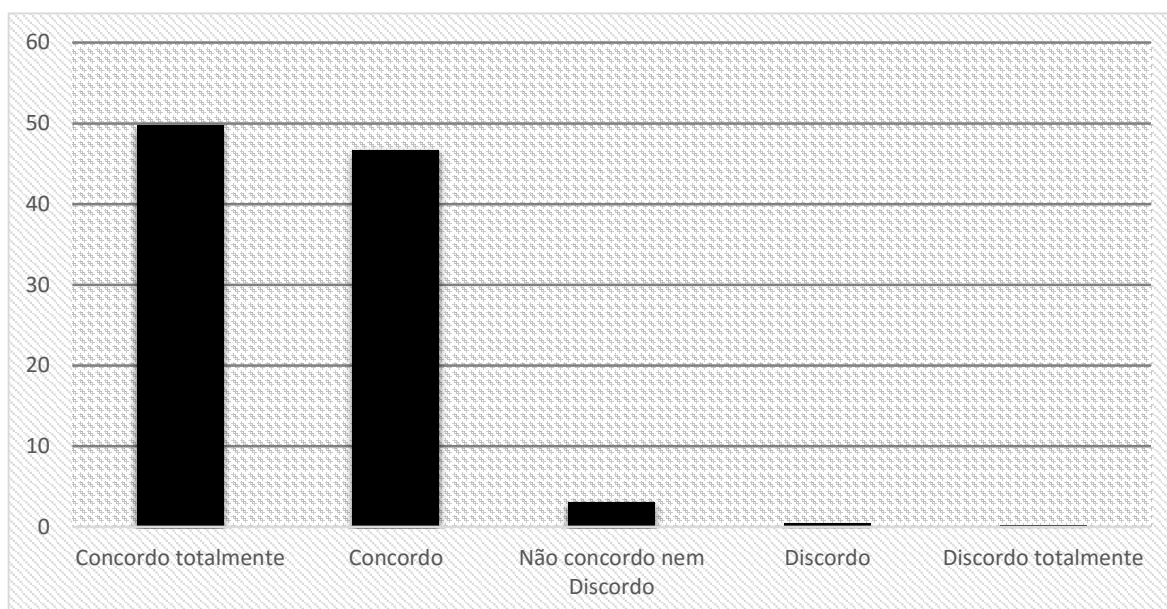


O mesmo se verifica quanto à valorização do desenho não apenas como uma forma de expressão artística mas no dia-a-dia da sala de aula, já que na soma das respostas de total concordância e concordância atinge os 95,9% (N=532).

Tabela 41 – O desenho é uma forma de entender o desenvolvimento da criança com NEE

	Frequência	Percentagem	Percentagem válida	Percentagem acumulativa
Concordo totalmente	276	49,7	49,7	49,7
Concordo	259	46,7	46,7	96,4
Não concordo nem Discordo	17	3,1	3,1	99,5
Discordo	2	0,4	0,4	99,8
Discordo totalmente	1	0,2	0,2	100,0
Total	555	100,0	100,0	

Gráfico 34 – O desenho é uma forma de entender o desenvolvimento da criança com NEE

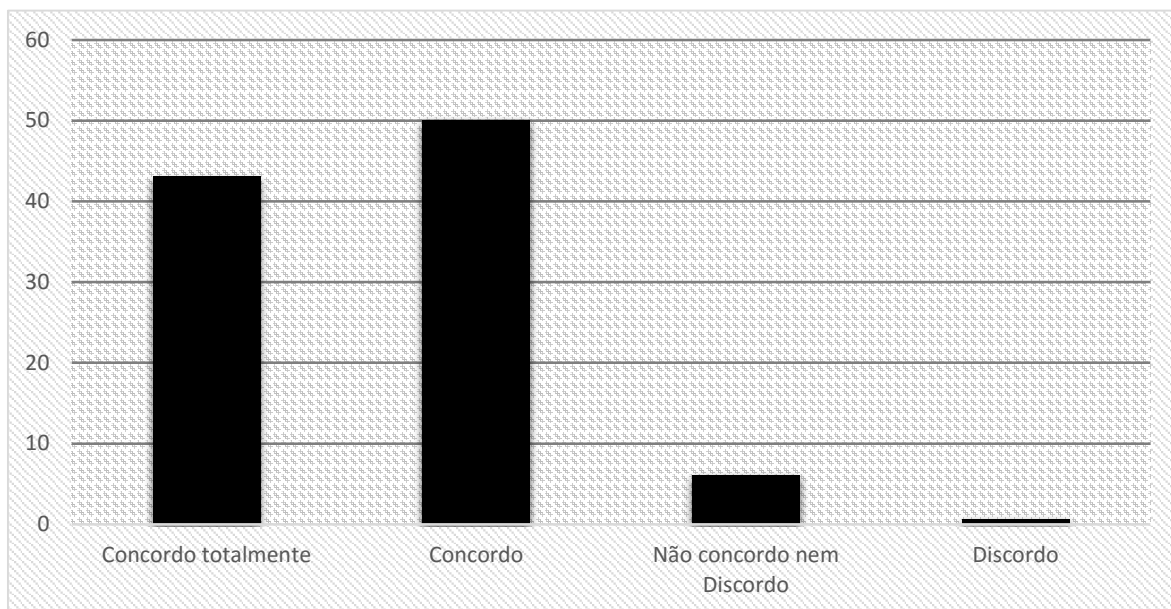


Examinando os resultados obtidos face ao entendimento do desenho enquanto evidência do desenvolvimento da criança com NEE, os docentes confirmam este parecer pois 49,9% (N=276) concordam totalmente e 46,7 % (N=259) concordam, existindo apenas uma pequena percentagem de indivíduos, 3,1%, (N=17) que não têm opinião formada. O Número de opiniões discordantes é residual, 0,6% (N=3).

Tabela 42 – Considero o desenho um meio privilegiado para o desenvolvimento da percepção visual

	Frequência	Porcentagem	Porcentagem válida	Porcentagem acumulativa
Concordo totalmente	239	43,1	43,1	43,1
Concordo	278	50,1	50,1	93,2
Válido Não concordo nem Discordo	34	6,1	6,1	99,3
Discordo	4	0,7	0,7	100,0
Total	555	100,0	100,0	

Gráfico 35 – Considero o desenho um meio privilegiado para o desenvolvimento da percepção visual

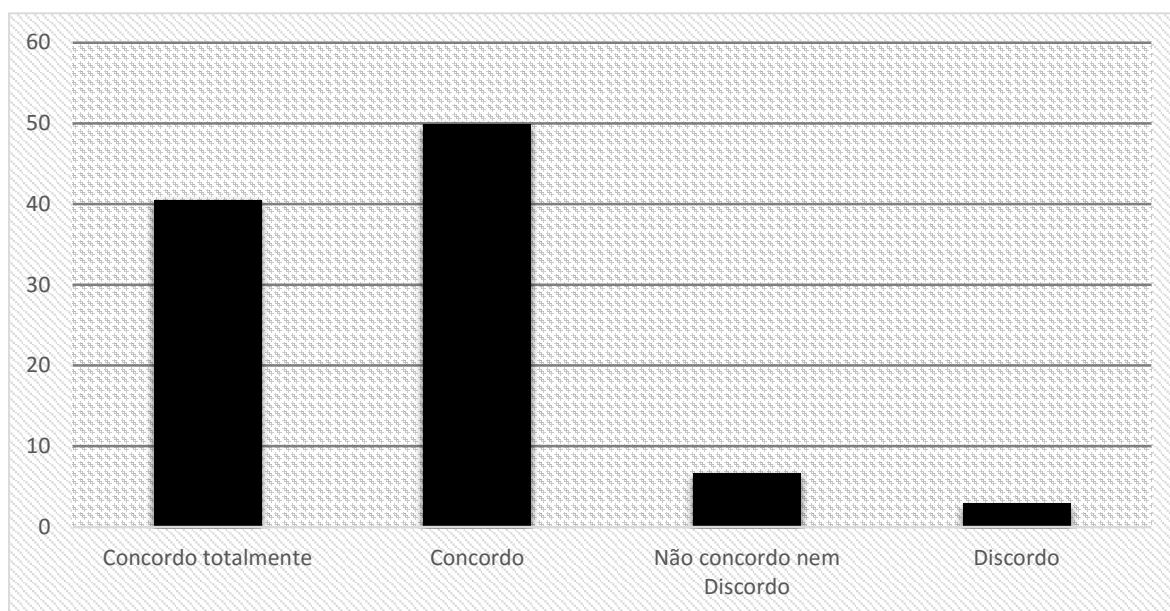


Perlustrando o desenho como um meio privilegiado para o desenvolvimento da percepção visual, pode-se constatar que 50,1% da nossa amostra concorda (N=278) e 43,1% concorda totalmente (N=239), o que nos permite arbitrar que o desenho auxilia, sem dúvida, o desenvolvimento da percepção visual.

Tabela 43– O desenho acompanha o desenvolvimento da escrita

	Frequência	Porcentagem	Porcentagem válida	Porcentagem acumulativa
Concordo totalmente	225	40,5	40,5	40,5
Concordo	277	49,9	49,9	90,5
Válido Não concordo nem Discordo	37	6,7	6,7	97,1
Discordo	16	2,9	2,9	100,0
Total	555	100,0	100,0	

Gráfico 36 – O desenho acompanha o desenvolvimento da escrita

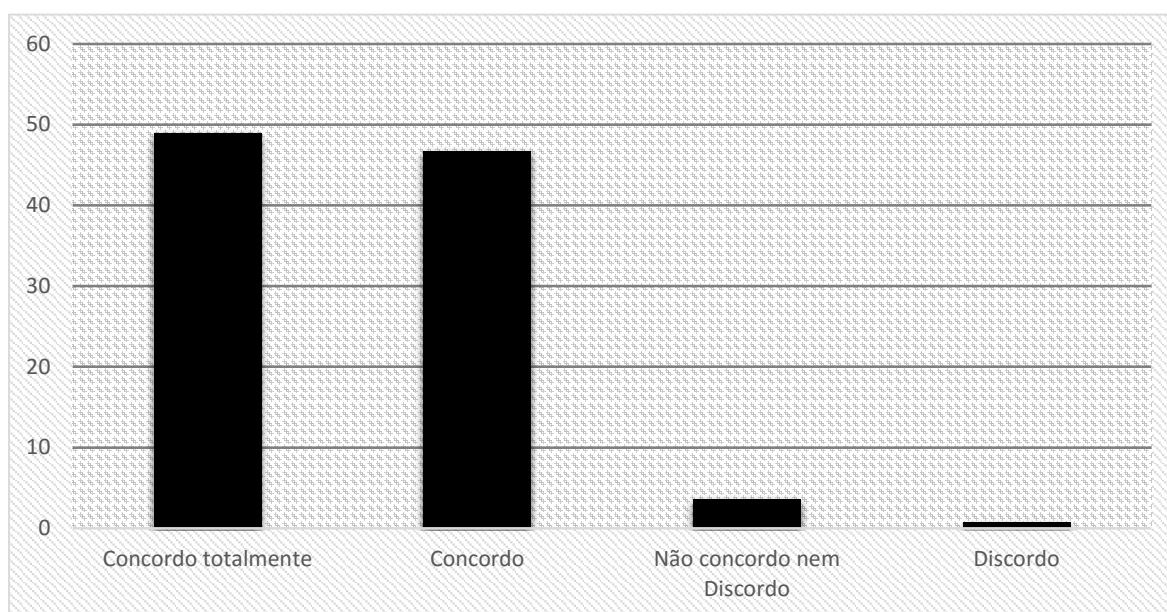


O mesmo sucede com a noção de que o desenho acompanha o desenvolvimento da escrita, já que 49,9% (N=277) dos inquiridos concorda e 46,95% (N=225) concorda totalmente.

Tabela 44 – Os movimentos e traços reproduzidos no papel através do desenho, proporcionam o desenvolvimento de habilidades motoras

	Frequência	Porcentagem	Porcentagem válida	Porcentagem acumulativa
Concordo totalmente	272	49,0	49,0	49,0
Concordo	259	46,7	46,7	95,7
Válido Não concordo nem Discordo	20	3,6	3,6	99,3
Discordo	4	0,7	0,7	100,0
Total	555	100,0	100,0	

Gráfico 37 – Os movimentos e traços reproduzidos no papel através do desenho, proporcionam o desenvolvimento de habilidades motoras



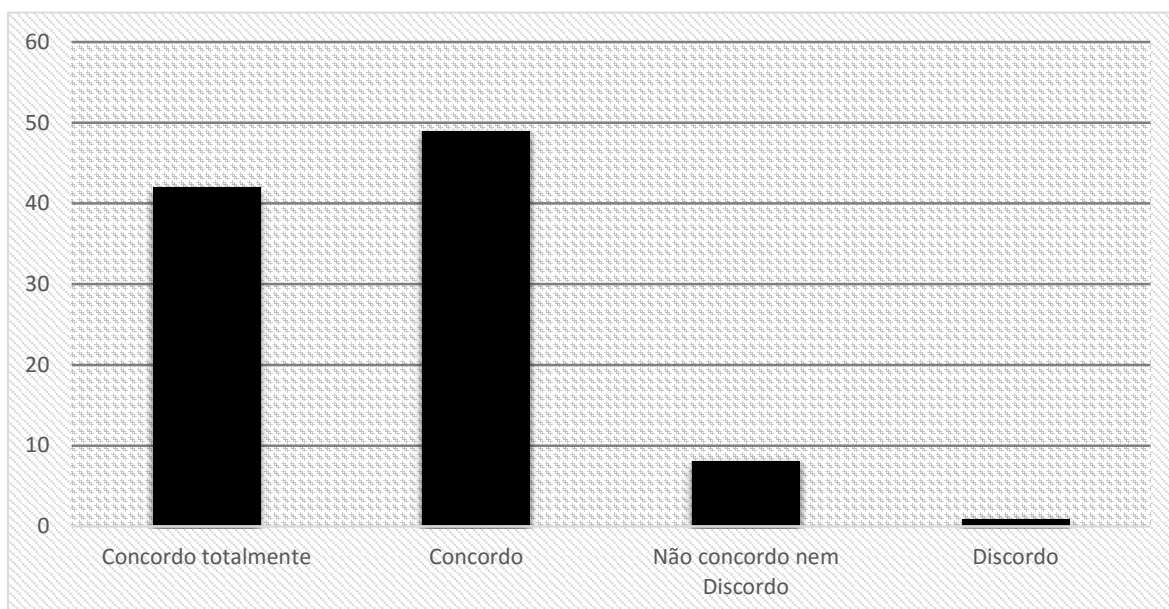
Igualmente expressivos são os resultados referentes à ideia de que os movimentos e traços reproduzidos no papel através do desenho, proporcionam o desenvolvimento de habilidades motoras já que, como se pode ver na tabela 44, 49% (N=272) concorda totalmente e 46,7% (N=259) concorda com a mesma.

As respostas contrárias são residuais, 0,7% (N=4), não havendo a registrar respostas de total discordância.

Tabela 45 – Considero importante a estimulação do Desenho, não como técnica, mas como processo de aprendizagem

	Frequência	Porcentagem	Porcentagem válida	Porcentagem acumulativa
Concordo totalmente	233	42,0	42,0	42,0
Concordo	272	49,0	49,0	91,0
Válido Não concordo nem Discordo	45	8,1	8,1	99,1
Discordo	5	,9	,9	100,0
Total	555	100,0	100,0	

Gráfico 38 – Considero importante a estimulação do Desenho, não como técnica, mas como processo de aprendizagem

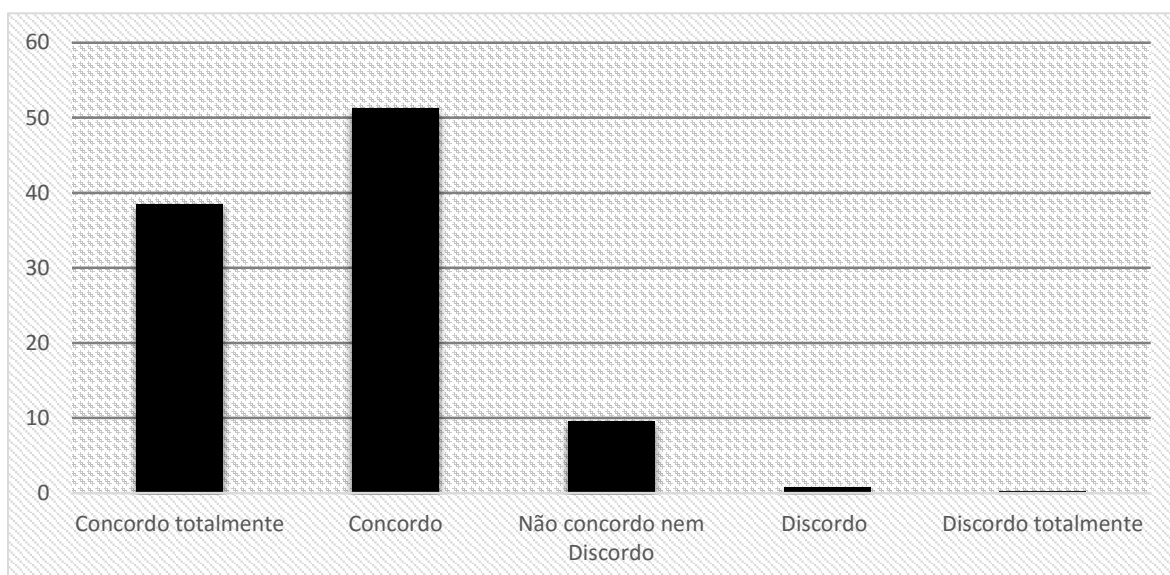


No atinente à estimulação do desenho como processo de aprendizagem e não só como uma mera técnica, também se mostrou uma afirmação da concordância dos inquiridos já que, 49% concordaram (N=272) e 42% concordaram totalmente (N=233).

Tabela 46 – O desenho auxilia o educador/professor, a compreender o estágio de desenvolvimento da criança com NEE

	Frequência	Percentagem	Percentagem válida	Percentagem acumulativa
Concordo totalmente	213	38,4	38,4	38,4
Concordo	284	51,2	51,2	89,5
Não concordo nem Discordo	53	9,5	9,5	99,1
Discordo	4	0,7	0,7	99,8
Discordo totalmente	1	0,2	0,2	100,0
Total	555	100,0	100,0	

Gráfico 39 – O desenho auxilia o educador/professor, a compreender o estágio de desenvolvimento da criança com NEE



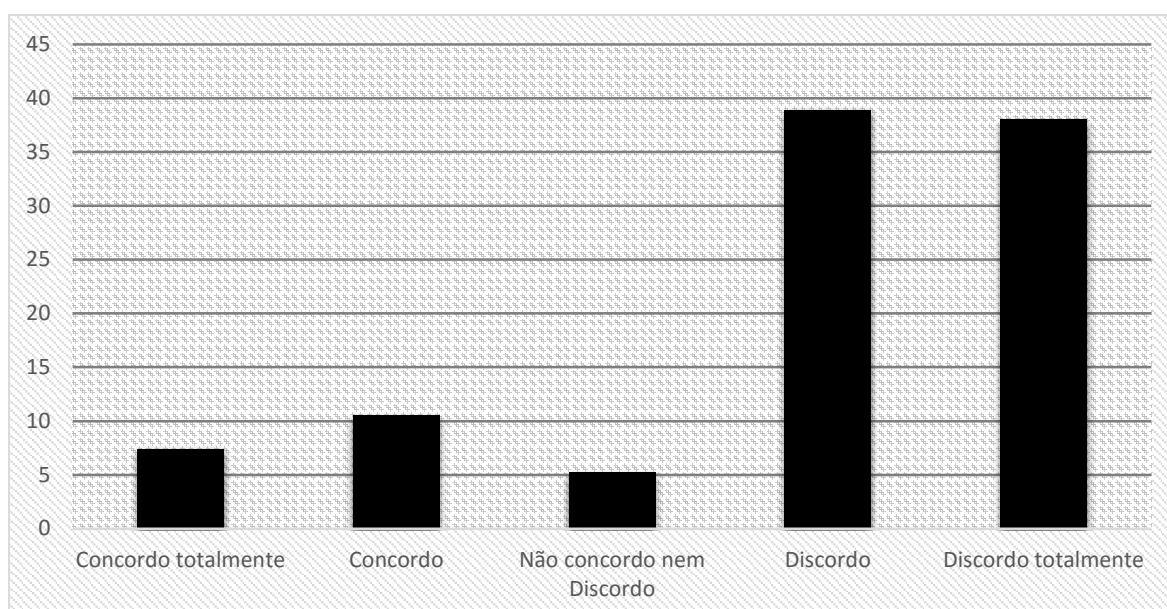
Já no que se refere ao auxílio que o desenho proporciona ao educador/professor para compreender o estágio de desenvolvimento da criança com NEE, apurou-se que aproximadamente, um décimo dos docentes, ou seja, 9,5% não tem opinião sobre esta afirmação todavia, o mesmo não se pode dizer da grande maioria dos restantes inquiridos pois em suma revelaram-se de acordo com a mesma (89,6%).

A frequência de respostas contrárias é residual com 0,9% (N=5).

Tabela 47 – O desenho não é um bom recurso como meio de comunicação

	Frequência	Porcentagem	Porcentagem válida	Porcentagem acumulativa
Concordo totalmente	41	7,4	7,4	7,4
Concordo	58	10,5	10,5	17,8
Não concordo nem Discordo	29	5,2	5,2	23,1
Discordo	216	38,9	38,9	62,0
Discordo totalmente	211	38,0	38,0	100,0
Total	555	100,0	100,0	

Gráfico 40 – O desenho não é um bom recurso como meio de comunicação



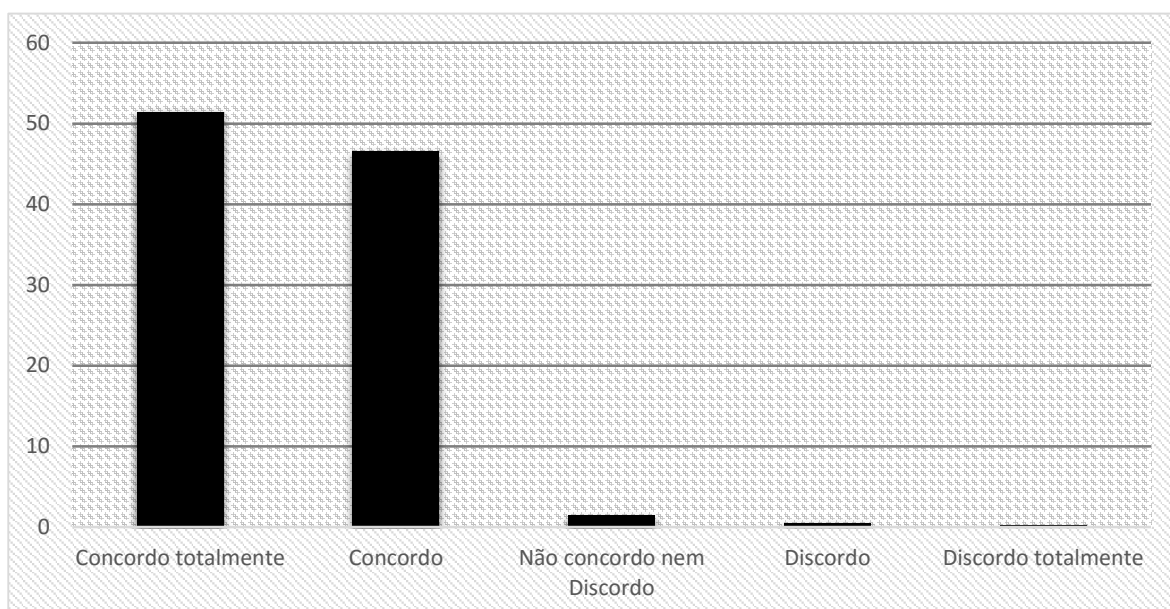
Quando se afirma que o desenho não é um bom recurso como meio de comunicação, como seria espectável a maioria tem uma opinião contrária. 38% (N=211), discorda totalmente e 38,9% (N=216) discorda, sobrando uma pequena percentagem de 17,4% que sustentam uma concordância e 5,2% (N=29) que não exprimem opinião formada.

Contudo, estes resultados ficam um pouco à queimada quando comparada com a análise feita na tabela 38 e 39 relativamente ao desenho enquanto recurso precursor do desenvolvimento da linguagem quer verbal quer escrita.

Tabela 48 – O desenho é um veículo para exposição de ideias, pensamentos e emoções

	Frequência	Percentagem	Percentagem válida	Percentagem acumulativa
Concordo totalmente	285	51,4	51,4	51,4
Concordo	258	46,5	46,5	97,8
Não concordo nem Discordo	8	1,4	1,4	99,3
Discordo	3	0,5	0,5	99,8
Discordo totalmente	1	0,2	0,2	100,0
Total	555	100,0	100,0	

Gráfico 41 – O desenho é um veículo para exposição de ideias, pensamentos e emoções

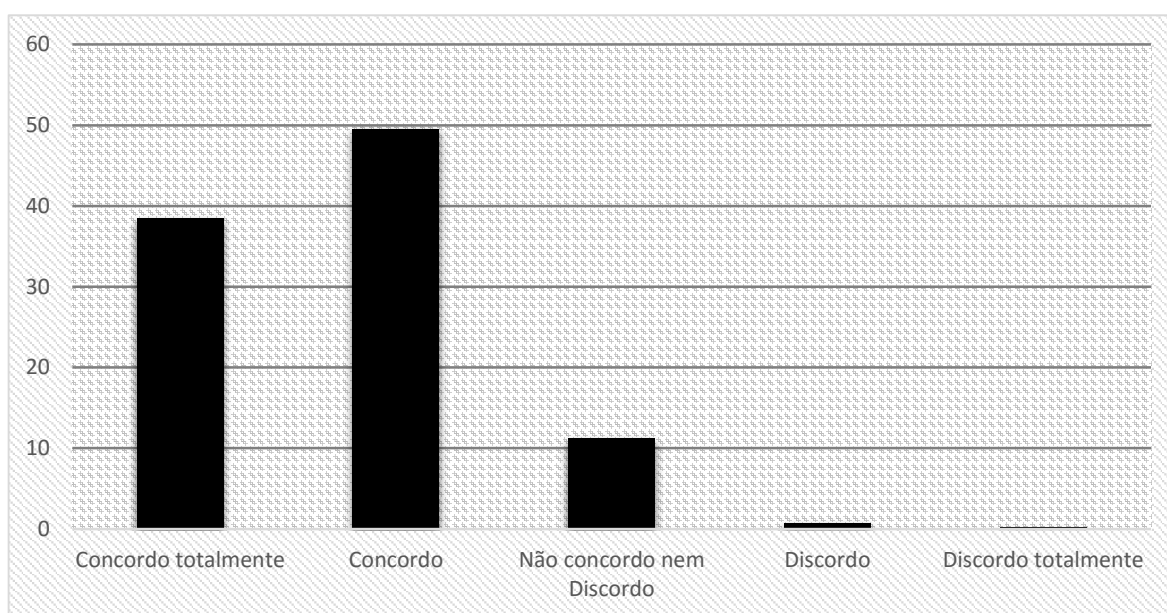


Na opinião dos nossos inquiridos sobre o desenho enquanto forma de expor ideias, pensamentos e emoções, os mesmos referiram concordar totalmente (51,4%) ou concordar (46,5%) restando uma minoria muito pouco expressiva de indivíduos que afirmam não concordar nem discordar (1,4%), que discordam (0,5%) e que discordam totalmente (0,2%).

Tabela 49 – O desenho tem efeitos terapêuticos em problemas de comunicação e de comportamento em crianças com NEE

	Frequência	Porcentagem	Porcentagem válida	Porcentagem acumulativa
Concordo totalmente	213	38,4	38,4	38,4
Concordo	275	49,5	49,5	87,9
Não concordo nem Discordo	62	11,2	11,2	99,1
Discordo	4	0,7	0,7	99,8
Discordo totalmente	1	0,2	0,2	100,0
Total	555	100,0	100,0	

Gráfico 42 – O desenho tem efeitos terapêuticos em problemas de comunicação e de comportamento com crianças com NEE



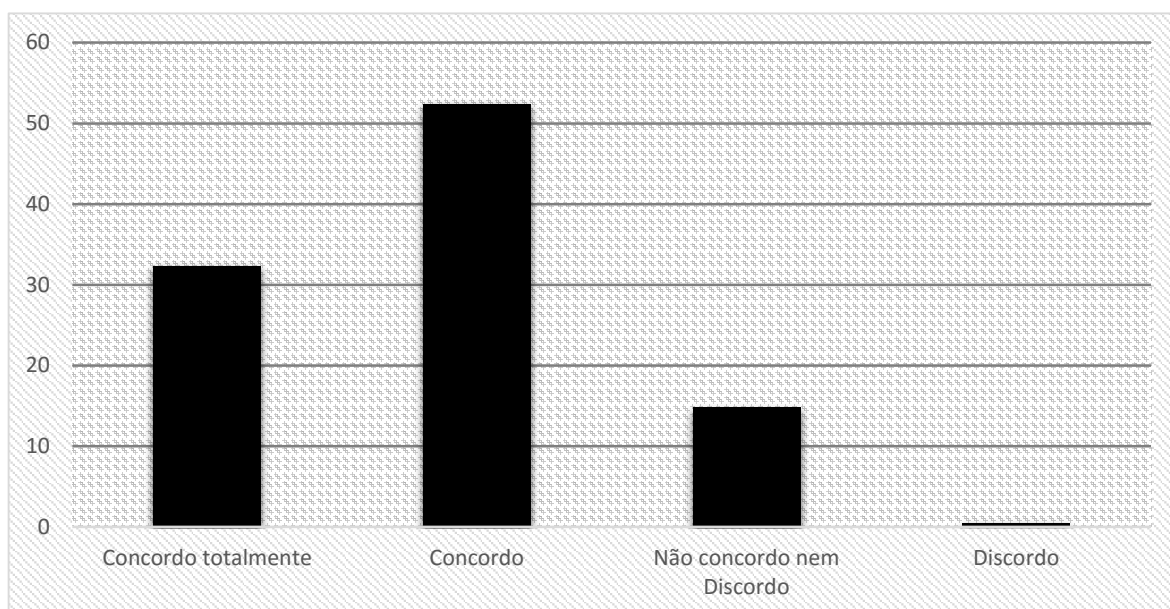
Na perspetiva do desenho com efeito terapêutico em problemas de comunicação e de comportamento com crianças com NEE, a sùmula dos resultados positivos a esta declaração demonstra que 87,9% (N=498) dos inquiridos são concordantes, existindo 11,2% (N=62) de indivíduos que não tem opinião formada.

As opiniões contrárias são residuais, sendo que 0,7% (N=4) discordam e 0,2% (N=1) discorda totalmente.

Tabela 50 – O desenho ajuda na reabilitação da criança com problemas ao nível cognitivo, comportamental e motor

	Frequência	Percentagem	Percentagem válida	Percentagem acumulativa
Concordo totalmente	179	32,3	32,3	32,3
Concordo	291	52,4	52,4	84,7
Válido Não concordo nem Discordo	82	14,8	14,8	99,5
Discordo	3	0,5	0,5	100,0
Total	555	100,0	100,0	

Gráfico 43 – O desenho ajuda na reabilitação da criança com problemas ao nível cognitivo, comportamental e motor

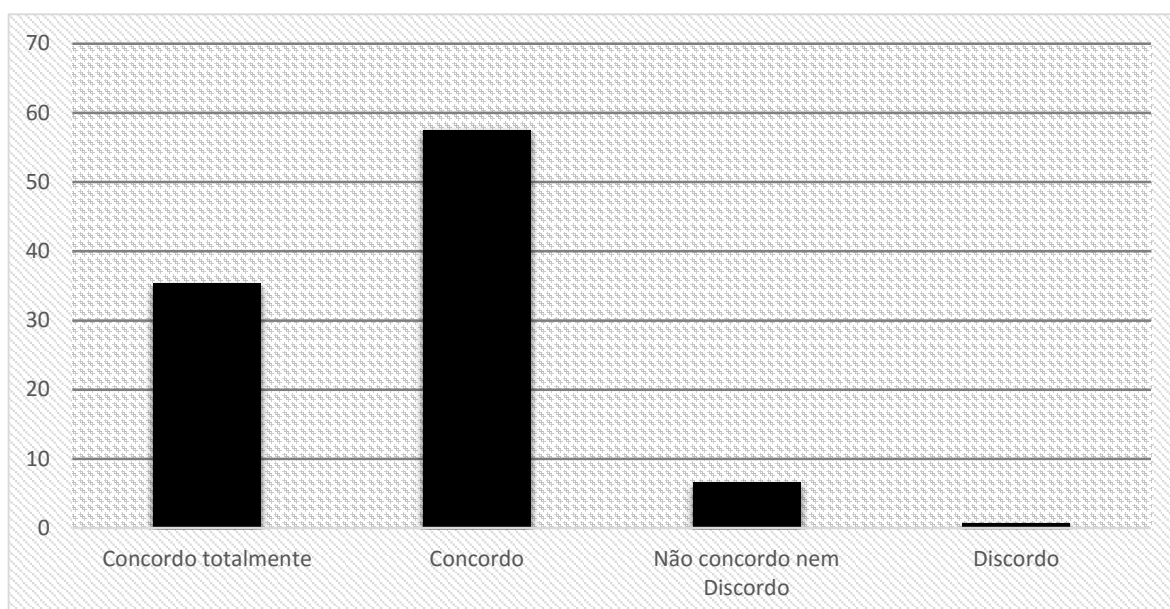


O desenho como auxílio na reabilitação da criança com problemas ao nível cognitivo, comportamental e motor, revelou-se igualmente uma declaração assertiva, pois obteve na totalidade de respostas positivas 84,7%, ficando os restantes 14,8% e 0,5% respetivamente nas respostas de não concordo nem discordo e de discordo.

Tabela 51 – Considero importante o desenho, enquanto ferramenta de transmissão de conhecimentos

	Frequência	Porcentagem	Porcentagem válida	Porcentagem acumulativa
Concordo totalmente	196	35,3	35,3	35,3
Concordo	319	57,5	57,5	92,8
Válido Não concordo nem Discordo	36	6,5	6,5	99,3
Discordo	4	0,7	0,7	100,0
Total	555	100,0	100,0	

Gráfico 44 – Considero importante o desenho, enquanto ferramenta de transmissão de conhecimentos

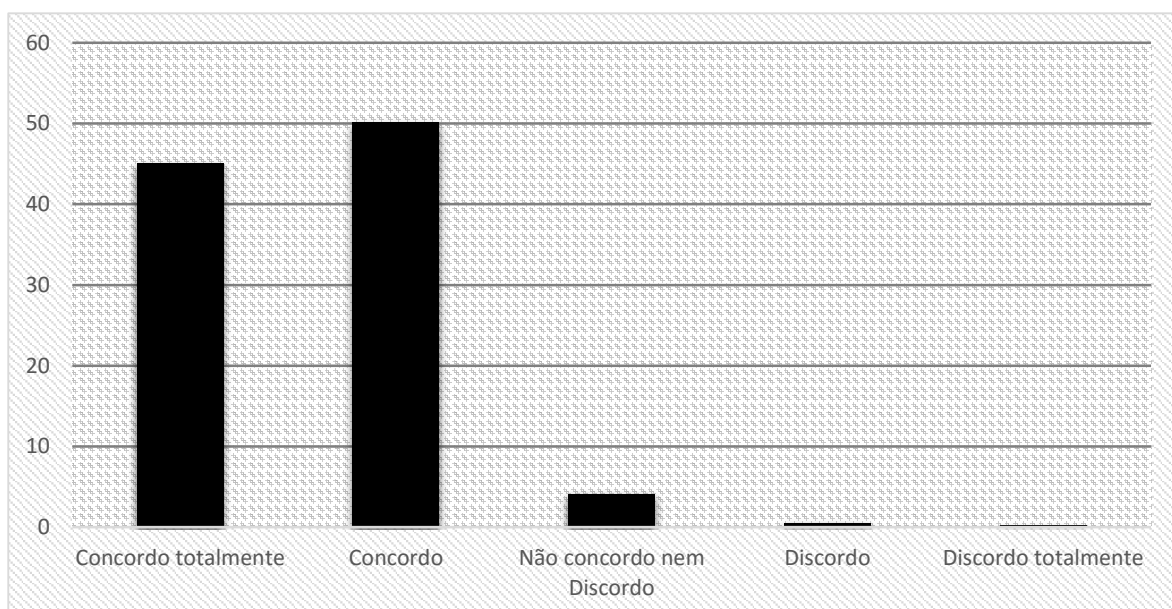


Analisando a tabela 51 verificamos que 92,8% dos inquiridos aferem a ideia formulada, uma vez que 57,5% (N=319) concordam e 35,3% (N=196) concordam totalmente. Não concordam nem discordam 6,5% (N=36) e somente 0,7% (N=4) discordam.

Tabela 52 – Através do desenho a criança revela as suas angústias, ansiedades, raivas, medos sem temer repreensão

	Frequência	Percentagem	Percentagem válida	Percentagem acumulativa
Concordo totalmente	250	45,0	45,0	45,0
Concordo	278	50,1	50,1	95,1
Válido Não concordo nem Discordo	23	4,1	4,1	99,3
Discordo	3	0,5	0,5	99,8
Discordo totalmente	1	0,2	0,2	100,0
Total	555	100,0	100,0	

Gráfico 45 – Através do desenho a criança revela as suas angústias, ansiedades, raivas, medos sem temer repreensão



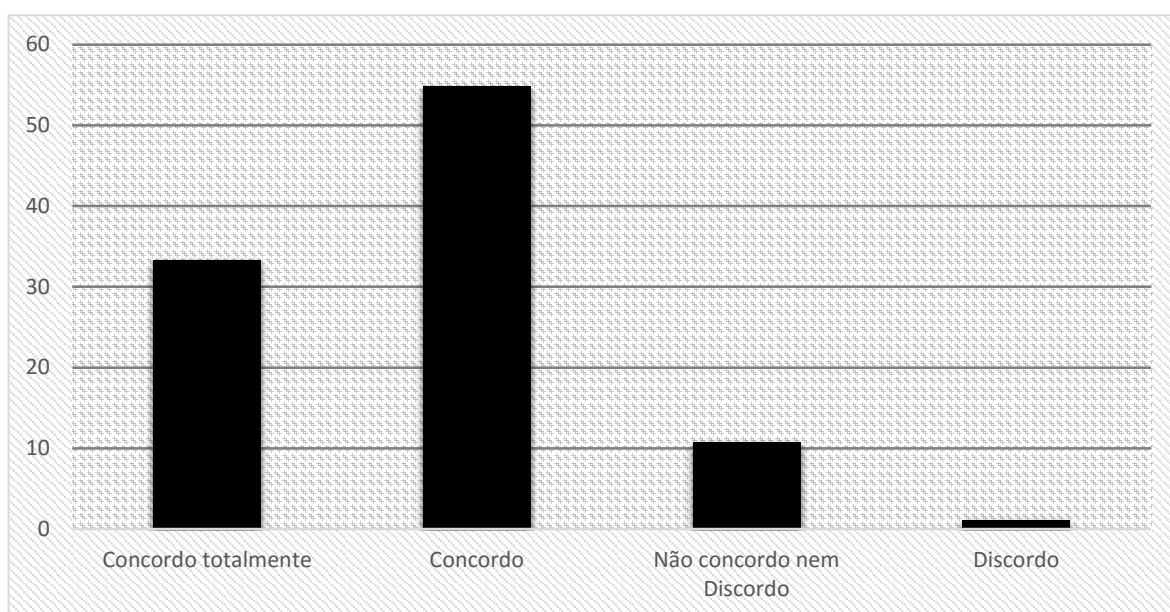
A ideia de que desenho pode ajudar a criança a revelar as suas angústias, ansiedades, raivas, medos sem temer repreensão, foi atestada, uma vez que 45% (N=250) concordaram totalmente, 50,1% (N=278) objetaram concordarem em contraponto com 0,5% (N=3) que discordam e 0,3% (N=1) que discorda totalmente.

Assinalamos ainda 4,1% (N=23) que não tem uma opinião formada sobre a temática.

Tabela 53 – O desenho serve como projeção das emoções da criança

	Frequência	Porcentagem	Porcentagem válida	Porcentagem acumulativa
Concordo totalmente	252	45,4	45,4	45,4
Concordo	281	50,6	50,6	96,0
Não concordo nem Discordo	19	3,4	3,4	99,5
Discordo	2	0,4	0,4	99,8
Discordo totalmente	1	0,2	0,2	100,0
Total	555	100,0	100,0	

Gráfico 46 – O desenho serve como projeção das emoções da criança

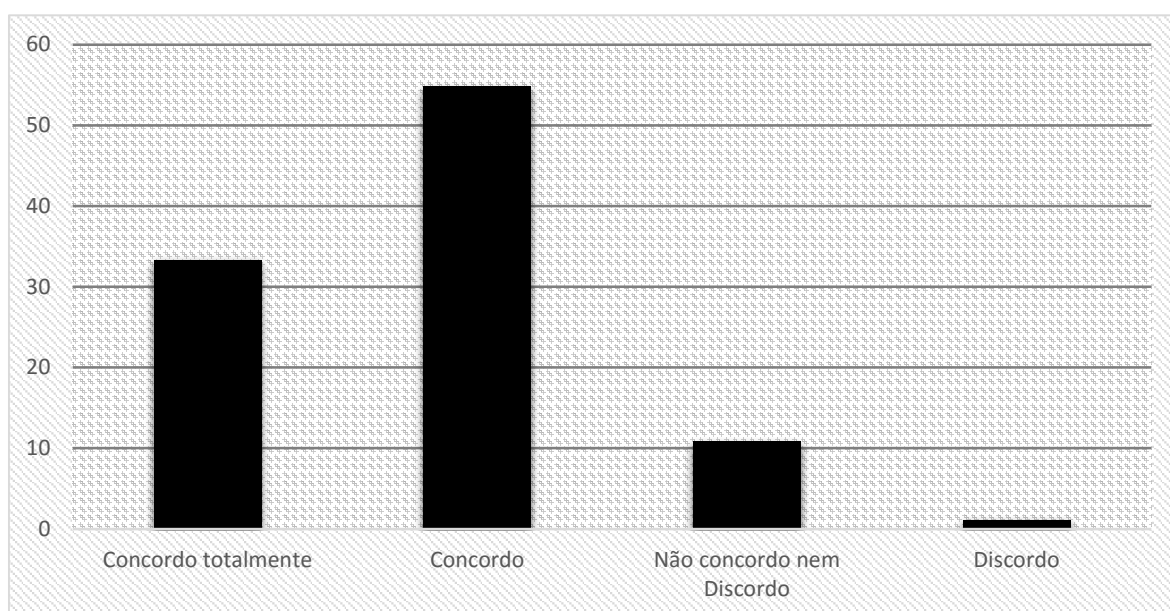


O desenho como projeção das emoções da criança, surge como possibilidade fiável no sentido em que uma ampla maioria (96%) aceita a afirmação. 50,6% (N=281) dos docentes concorda e 45,4% (N=252) concorda totalmente.

Tabela 54 – O desenho favorece a socialização

	Frequência	Porcentagem	Porcentagem válida	Porcentagem acumulativa
Concordo totalmente	185	33,3	33,3	33,3
Concordo	304	54,8	54,8	88,1
Válido Não concordo nem Discordo	60	10,8	10,8	98,9
Discordo	6	1,1	1,1	100,0
Total	555	100,0	100,0	

Gráfico 47 – O desenho favorece a socialização

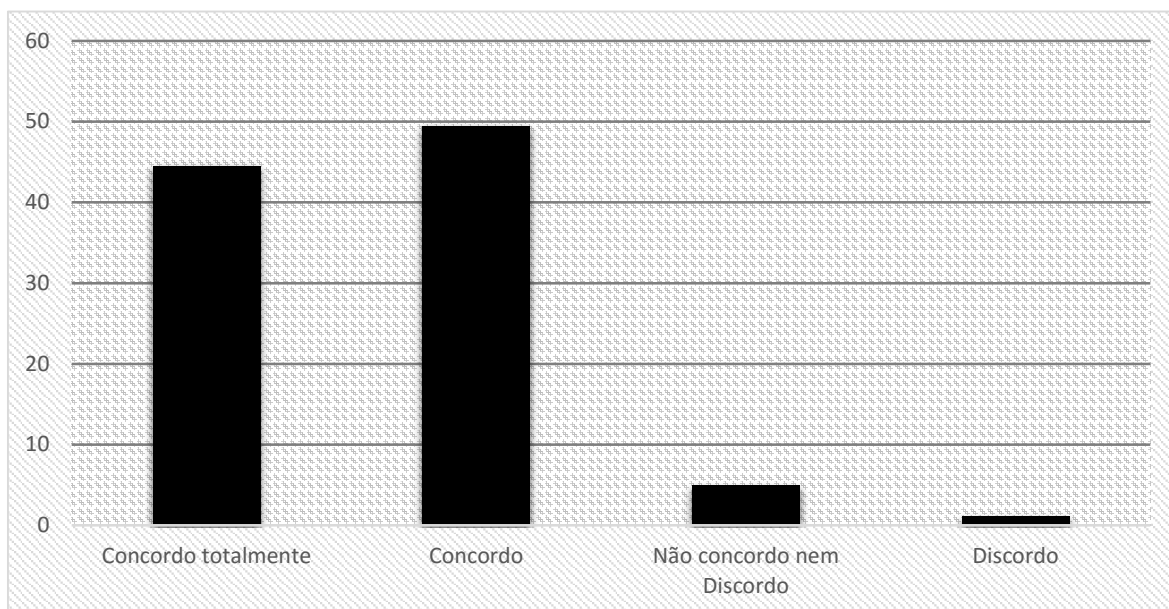


Na percepção dos professores sobre o favorecimento que o desenho pode ter na socialização verifica-se que 33,3% (N=185) concorda totalmente e 54,8% (N=304) concorda apesar de existir aproximadamente uma décima parte dos docentes, 10,8% (N=60), que não concorda nem discorda. Somente 1,1% (N=6) dos inquiridos não concorda com a afirmação.

Tabela 55 – Considero o desenho um meio privilegiado para o desenvolvimento da motricidade fina

		Frequência	Percentagem	Percentagem válida	Percentagem acumulativa
Válido	Concordo totalmente	247	44,5	44,5	44,5
	Concordo	275	49,5	49,5	94,1
	Não concordo nem Discordo	27	4,9	4,9	98,9
	Discordo	6	1,1	1,1	100,0
	Total	555	100,0	100,0	

Gráfico 48 – Considero o desenho um meio privilegiado para o desenvolvimento da motricidade fina



Por último, a quase totalidade dos inquiridos vai de encontro à afirmação colocada.

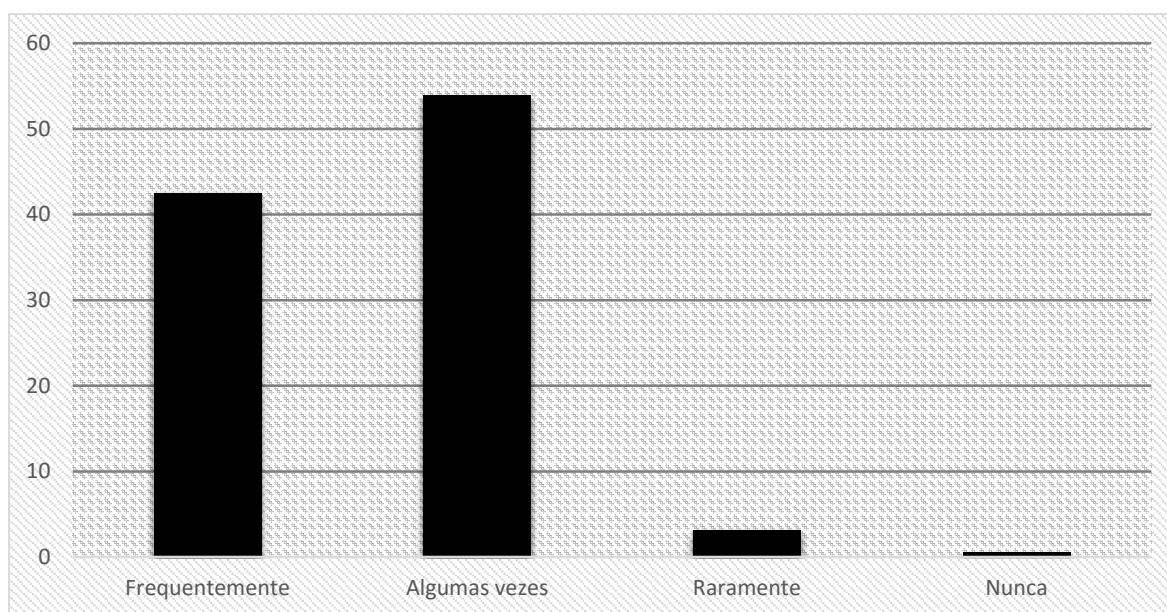
Do total dos inquiridos 49,5% (N=275) concorda, seguido de 44,5 % (N=247) que concorda totalmente e de 4,9% (N=27) que não concorda nem discorda. Apenas 1,1% (N=6) do total dos inquiridos afirma não concordar.

5.5. Atitude dos educadores e professores do 1º ciclo face ao desenvolvimento do desenho em alunos com Necessidades Educativas Especiais

Tabela 56 – Ao realizar atividades com recurso ao desenho, consigo identificar formas de expressão da criança ao nível dos sentimentos

	Frequência	Percentagem	Percentagem válida	Percentagem acumulativa
Frequentemente	236	42,5	42,5	42,5
Algumas vezes	299	53,9	53,9	96,4
Válido Raramente	17	3,1	3,1	99,5
Nunca	3	0,5	0,5	100,0
Total	555	100,0	100,0	

Gráfico 49 – Ao realizar atividades com recurso ao desenho, consigo identificar formas de expressão da criança ao nível dos sentimentos

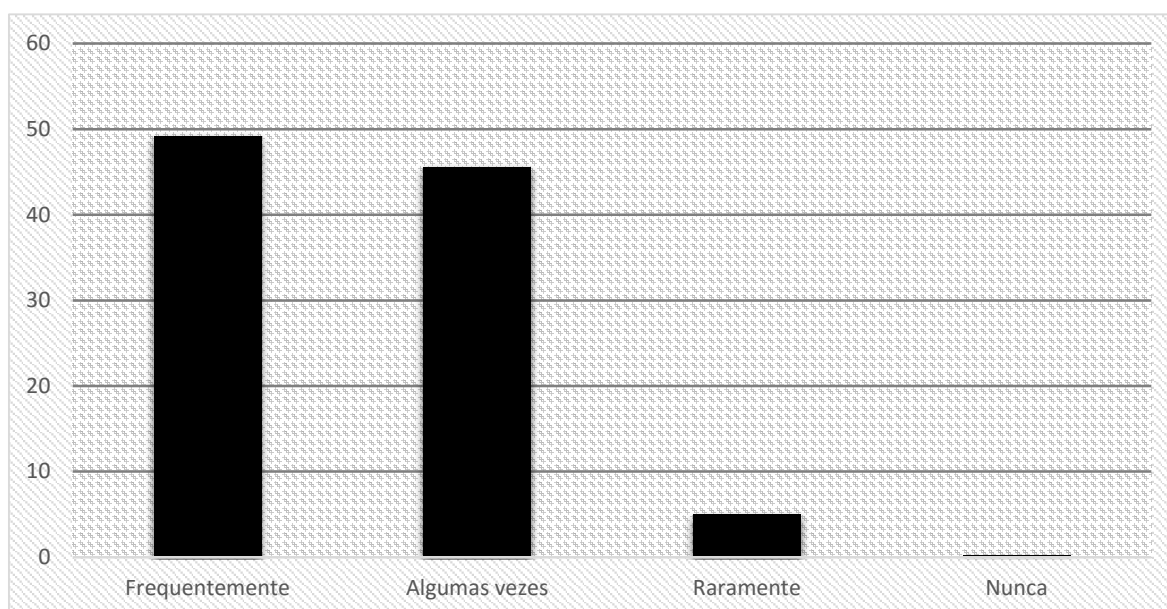


Tendo em conta a atitude dos educadores/professores quanto à identificação de formas de expressão da criança ao nível dos sentimentos, aquando da realização de atividades com recurso ao desenho verifica-se que, maioritariamente, esta situação só acontece algumas vezes (53,9%), no entanto 42,5% (N=236) dos docentes assegura identificar frequentemente enquanto somente 3,1% (N=17) e 0,5% (N=3) refere raramente ou nunca.

Tabela 57 – Recorro ao uso do desenho para transmitir conteúdos teóricos

	Frequência	Porcentagem	Porcentagem válida	Porcentagem acumulativa
Frequentemente	273	49,2	49,2	49,2
Algumas vezes	253	45,6	45,6	94,8
Raramente	28	5,0	5,0	99,8
Nunca	1	0,2	0,2	100,0
Total	555	100,0	100,0	

Gráfico 50 – Recorro ao uso do desenho para transmitir conteúdos teóricos



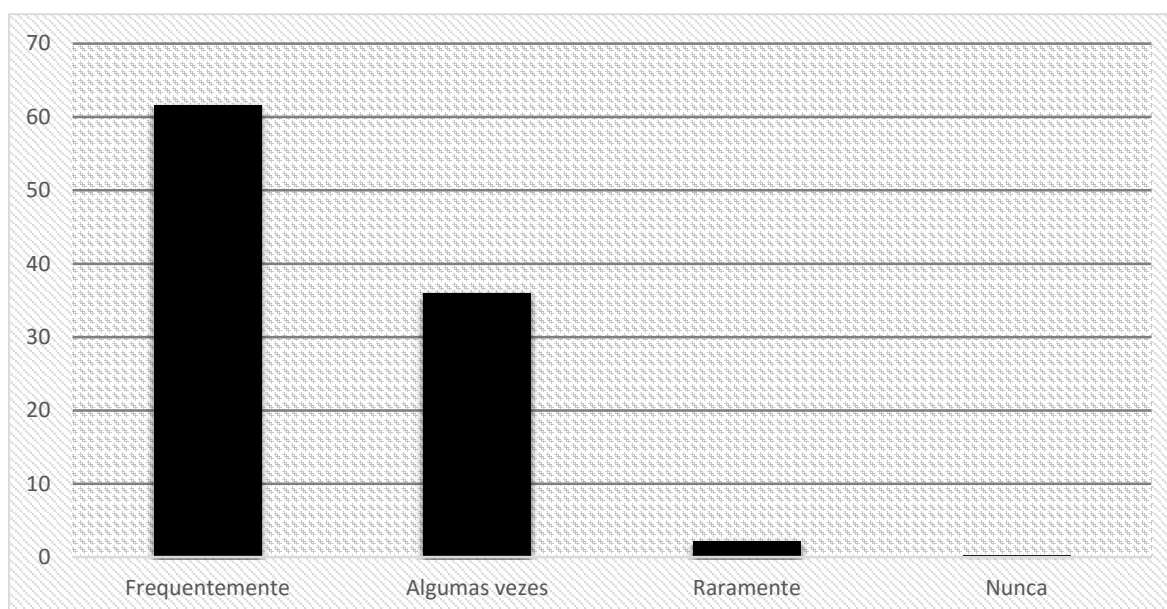
No atinente ao recurso ao desenho como meio de transmissão de conteúdos programáticos, 49,2% (N=273) dos docentes revelaram recorrer ao mesmo frequentemente e 45,6% (N=253) afirma utilizar somente algumas vezes, em oposição aos 5% (N=28) que declaram raramente e 0,2% (N=1) nunca.

Da análise dos dados da tabela 57 verificamos uma discrepância entre a percepção e a atitude, uma vez que nos dados da tabela 51, 92,8% dos inquiridos têm respostas concordantes com a importância da utilização do desenho na transmissão de conhecimentos, no entanto somente 49,2% o utiliza com frequência.

Tabela 58 – Recorro a atividades que envolvem o desenho no desenvolvimento da motricidade

	Frequência	Percentagem	Percentagem válida	Percentagem acumulativa
Frequentemente	342	61,6	61,6	61,6
Algumas vezes	200	36,0	36,0	97,7
Raramente	12	2,2	2,2	99,8
Nunca	1	0,2	0,2	100,0
Total	555	100,0	100,0	

Gráfico 51 – Recorro a atividades que envolvem o desenho no desenvolvimento da motricidade



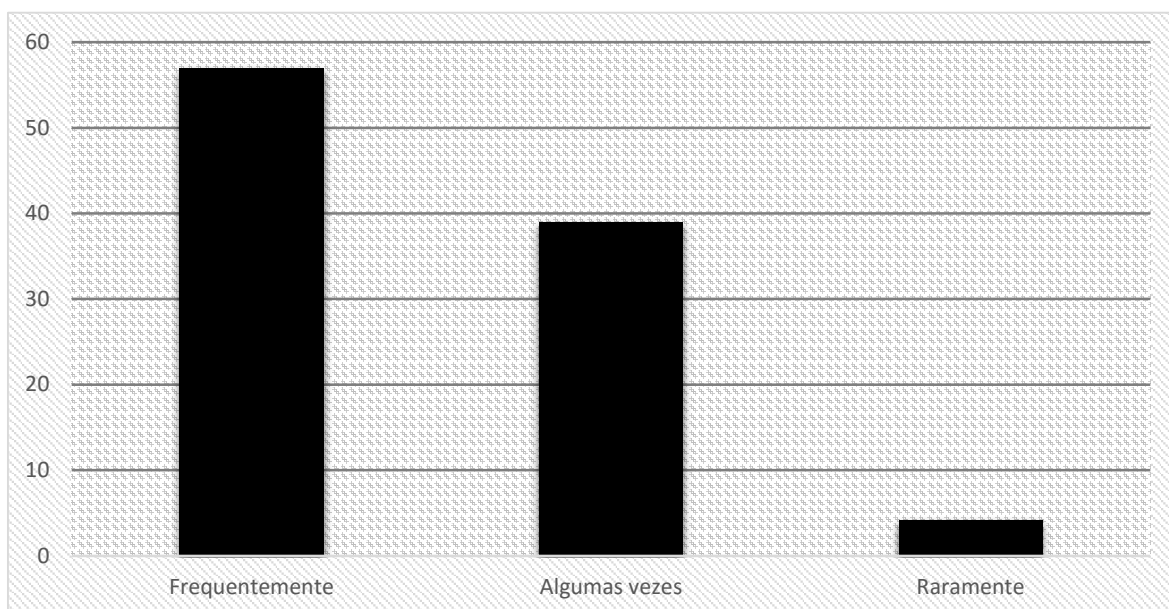
Analisando os dados da tabela 58, concluímos que a maioria dos docentes, 61,6% (N=342) utiliza com frequência atividades de desenho para o desenvolvimento da motricidade de alunos com NEE.

Temos ainda 36% (N=200) dos inquiridos que afirma utilizar estas atividades algumas vezes, 2,2% (N=12) raramente e somente um inquirido, que equivale a 0,2%, nunca utilizou atividades que envolvam o desenho para promover o desenvolvimento da motricidade.

Tabela 59 – Recorro a atividades que envolvem o desenho no desenvolvimento da percepção visual

	Frequência	Porcentagem	Porcentagem válida	Porcentagem acumulativa
Válido				
Frequentemente	316	56,9	56,9	56,9
Algumas vezes	216	38,9	38,9	95,9
Raramente	23	4,1	4,1	100,0
Total	555	100,0	100,0	

Gráfico 52 – Recorro a atividades que envolvem o desenho no desenvolvimento da percepção visual



Em paralelo com as conclusões referentes à utilização de atividades de desenho para desenvolvimento da motricidade, também no desenvolvimento da percepção visual, os resultados foram similares.

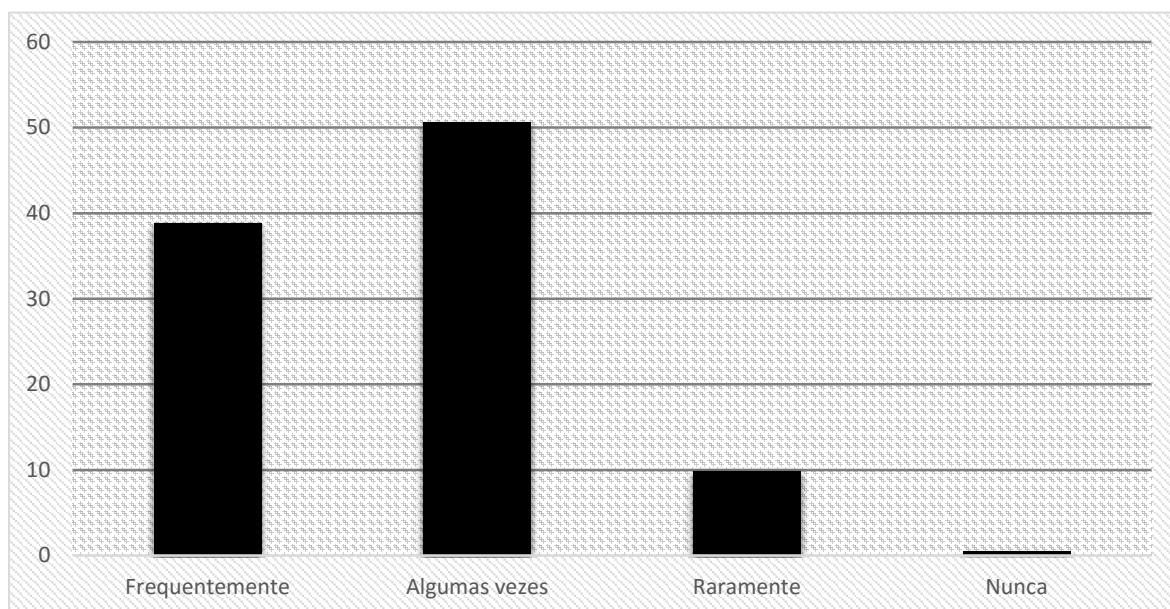
Afirmam utilizar estas atividades frequentemente 56,9% (N=316) dos inquiridos, algumas vezes 38,9% (N=216) e raramente 4,1% (N=23).

Registamos ainda o facto de nenhum inquirido ter assumido que nunca utilizou atividades de desenho para desenvolver a percepção visual de alunos com NEE.

Tabela 60 – Consigo, através do desenho, avaliar capacidades, dificuldades e progressos dos alunos

	Frequência	Percentagem	Percentagem válida	Percentagem acumulativa
Frequentemente	216	38,9	38,9	38,9
Algumas vezes	281	50,6	50,6	89,5
Raramente	55	9,9	9,9	99,5
Nunca	3	0,5	0,5	100,0
Total	555	100,0	100,0	

Gráfico 53 – Consigo, através do desenho, avaliar capacidades, dificuldades e progressos dos alunos com NEE

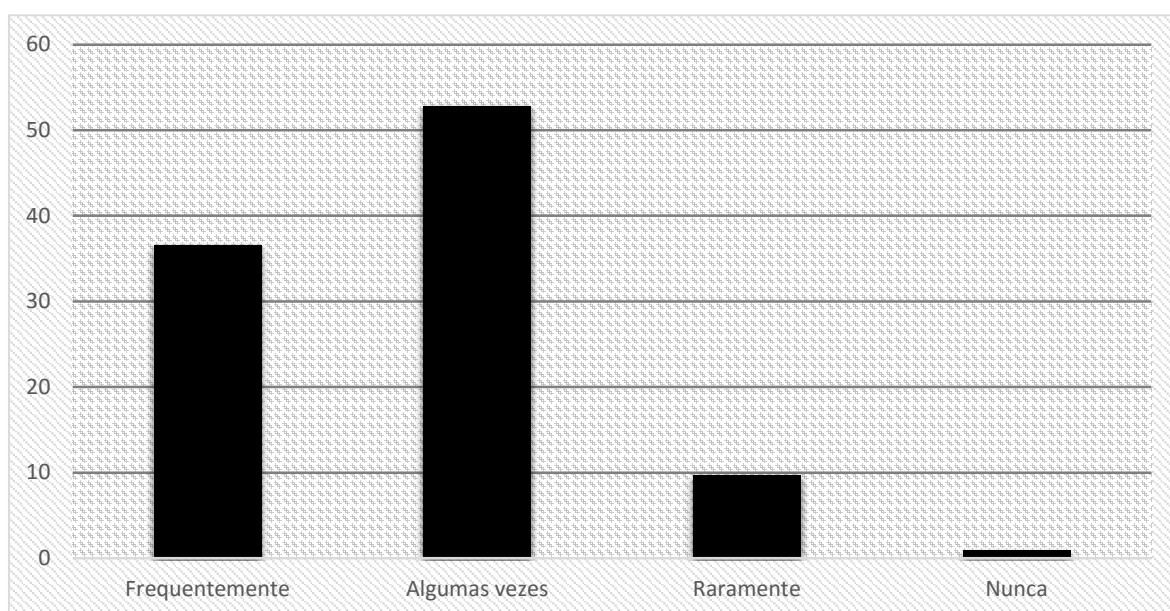


No que concerne à avaliação de capacidades, dificuldades e progressos dos alunos com NEE, através do desenho, a maioria dos inquiridos, 50,6% (N=281) evidenciam que só o conseguem algumas vezes, no entanto temos uma percentagem muito significativa, 38,9% (N=216) asseveram conseguir frequentemente, enquanto a restante minoria 11,4% (N=58) referem alcançar raramente ou nunca.

Tabela 61 – Utilizo o desenho atividade promotora da socialização

	Frequência	Percentagem	Percentagem válida	Percentagem acumulativa
Frequentemente	203	36,6	36,6	36,6
Algumas vezes	293	52,8	52,8	89,4
Válido Raramente	54	9,7	9,7	99,1
Nunca	5	,9	,9	100,0
Total	555	100,0	100,0	

Gráfico 54 – Utilizo o desenho como atividade promotora da socialização



No respeitante a aplicação do desenho enquanto atividade promotora da socialização 36,6% (N=203) dos inquiridos garantem usá-lo com frequência em contraponto com a maioria, 52,8% (N=293) que referem empregá-lo somente algumas vezes.

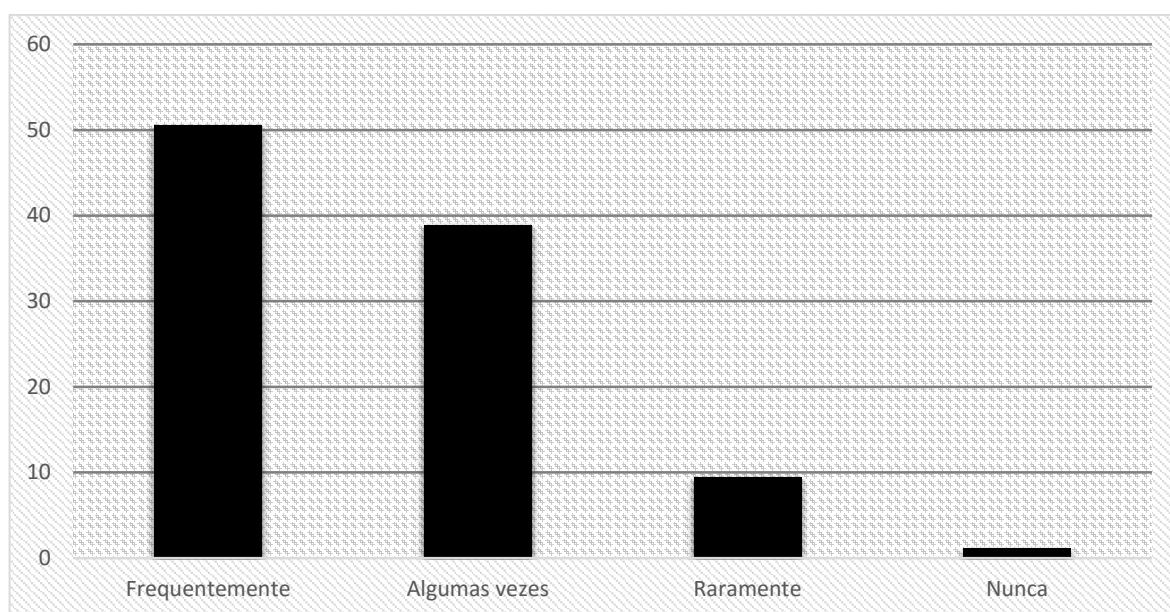
Do total dos inquiridos 9,7% (N=54) afirmam utilizar raramente o desenho para promover a socialização e 0,9% (N=5) nunca utilizam.

Mais uma vez podemos observar dados dissonantes entre a percepção e atitude, sendo os dados da percepção da utilização do desenho como promotor da socialização muito mais positivos uma vez que temos que 33,3% (N=185) que concordam totalmente e 54,8% (N=304) que concordam, em contraponto com os 36,6% (N=203) que utilizam frequentemente o desenho com essa finalidade.

Tabela 62 – Valorizo o desenho como expressão escrita

	Frequência	Percentagem	Percentagem válida	Percentagem acumulativa
Frequentemente	280	50,5	50,5	50,5
Algumas vezes	216	38,9	38,9	89,4
Válido Raramente	53	9,5	9,5	98,9
Nunca	6	1,1	1,1	100,0
Total	555	100,0	100,0	

Gráfico 55 – Valorizo o desenho como expressão escrita

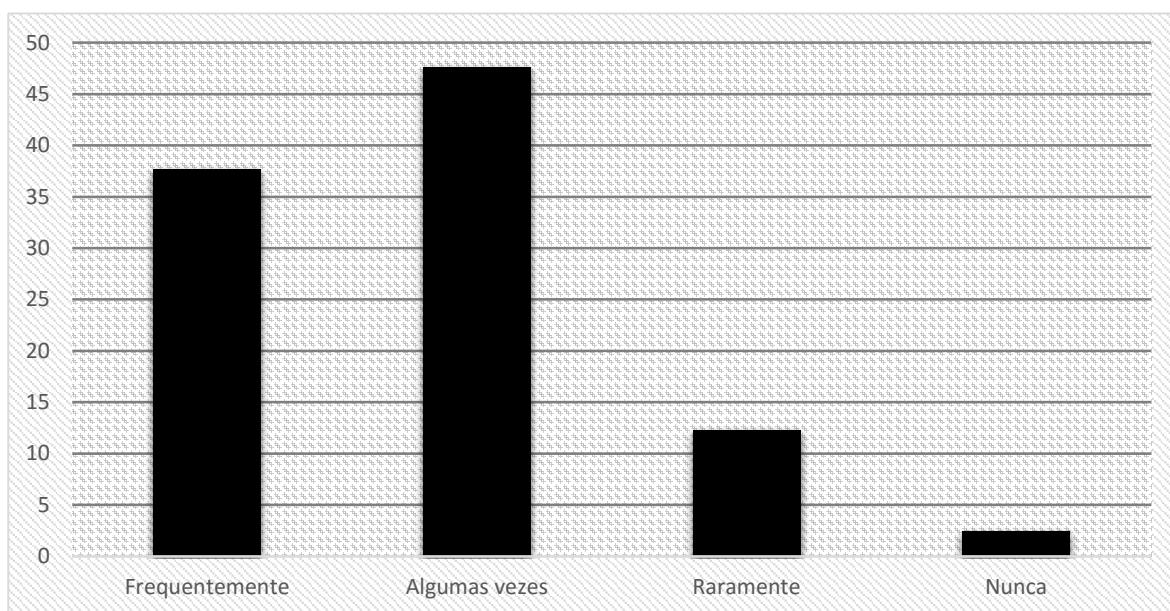


Analisando os dados da tabela 62, podemos afirmar que a maioria dos inquiridos (50,5%) valoriza frequentemente o desenho como forma de expressão escrita, 38,9% afirma que somente valoriza às vezes, em clara oposição com uma minoria que afirma raramente (9,5%) ou nunca (1,1%) valorizar este recurso.

Tabela 63 – Recorro ao desenho para avaliação do desenvolvimento cognitivo das crianças com NEE

	Frequência	Percentagem	Percentagem válida	Percentagem acumulativa
Frequentemente	209	37,7	37,7	37,7
Algumas vezes	264	47,6	47,6	85,2
Raramente	68	12,3	12,3	97,5
Nunca	14	2,5	2,5	100,0
Total	555	100,0	100,0	

Gráfico 56 – Recorro ao desenho para avaliação do desenvolvimento cognitivo das crianças com NEE



Relativamente ao recurso ao desenho para avaliar o desenvolvimento cognitivo de alunos NEE, observamos um ligeiro ascendente de inquiridos que responderam recorrer algumas vezes, 47,6% (N=264), sobre os que responderam frequentemente, 37,7% (N=209).

Opiniões contrárias manifestaram 12,3% (N=68) dos inquiridos que responderam raramente e 2,5% (N=14) que responderam nunca.

5.6. Discussão das hipóteses

No intuito de afiançar um método organizado e rigoroso na orientação do projeto de investigação teve-se em conta o que Judith Bell (1997) recomenda, para a consecução do mesmo. Ou seja, segundo a autora, é necessário escolher um tema, reconhecer os objetivos do trabalho, estruturar e demarcar a metodologia apropriada, selecionar os instrumentos de pesquisa e subseqüentemente colher, examinar e expor a informação e, por fim, conceber um relato ou dissertação convenientemente lavrado.

Propusemo-nos, assim, a constituir e executar um estudo em plena conformidade com estas linhas de orientação, no intuito de asseverar deste modo, a essência metódica, organizada e ordenada do mesmo de forma a não comprometer a sua cientificidade.

Tendo já sido apresentada a informação recolhida, priorizando a sua sistematização e analisando-a individualmente (questão a questão), importa agora efetivar a análise da que se considera mais relevante, em função das hipóteses em estudo no nosso trabalho. Logo, com suporte na análise da informação apresentada e recolhida por via documental, iremos seguidamente fazer um balanço dos aspetos mais significativos (de hipótese em hipótese), nomeadamente quanto ao nível da perceção e atitude dos professores face ao desenho em alunos com necessidades educativas especiais.

Nesta linha de pensamento e como já referimos anteriormente, é fundamental reconhecer e estipular objetivos de trabalho (hipóteses) que conduzam a um trabalho de investigação sustentado e organizado

A importância do Desenho em alunos com Necessidades Educativas Especiais, foi o nosso ponto de partida e como podemos constatar ao longo deste estudo existe uma panóplia de potencialidades que o desenho pode desenvolver, contudo e para que não nos dispersássemos nesta imensidão de informação cingimo-nos às hipóteses, que agora iremos confrontar.

5.6.1. Hipótese 1

H1 - Os professores do 1º ciclo consideram mais importante a utilização do desenho no processo de ensino e aprendizagem de alunos NEE, do que os educadores de infância.

↗ **Justificação para aplicar o teste:**

Uma vez que a opinião sobre a importância da utilização do desenho como processo de aprendizagem é uma variável qualitativa (escala tipo Likert) e o grau de ensino é uma variável qualitativa ordinal que define dois grupos independentes, aplicou-se o teste U de Mann-Whitney, de modo a comparar a distribuição da importância da utilização do desenho como processo de aprendizagem no grupo dos docentes do 1º ciclo com a distribuição da importância da utilização do desenho como processo de aprendizagem no grupo dos educadores de infância.

Verificamos ainda a condição implícita de que os docentes do 1º ciclo e os educadores de infância não estão relacionados, pelo que a condição de independência das amostras está verificada.

↗ **Hipótese do teste (teste bilateral):**

H0: A média das ordenações da importância da utilização do desenho como processo de aprendizagem dos docentes do 1º ciclo é igual à média das ordenações da importância da utilização do desenho como processo de aprendizagem dos educadores de infância.

H1: A média das ordenações da importância da utilização do desenho como processo de aprendizagem dos docentes do 1º ciclo é diferente da média das ordenações da utilização do desenho como processo de aprendizagem dos educadores de infância.

Tabela 64 – Resumo do Teste da Hipótese 1

	Hipótese nula	Teste	Significância	Decisão
1	A distribuição de Considera importante a estimulação do desenho, não como técnica, mas como processo de aprendizagem, é a mesma entre as categorias de Grau de Ensino.	Teste U de Mann-Whitney de amostras independentes	0,000	Rejeitar a hipótese nula.

São exibidas significâncias assintóticas. O nível de significância é 0,05

Tabela 65 – Classificações da Hipótese 1

	Grau de Ensino	Nº	Postos de média	Soma de Classificações
Considera importante a estimulação do desenho, não como técnica, mas como processo de aprendizagem.	Pré-escolar	123	237,11	29165,00
	1º Ciclo	432	289,64	125125,00
	Total	555		

Tabela 66– Estatísticas do teste^a da Hipótese 1

	Considera importante a estimulação do desenho, não como técnica, mas como processo de aprendizagem.
U de Mann-Whitney	21539,000
Wilcoxon W	29165,000
Z	-3,566
Significância Sig. (2 extremidades)	0,000

a. Variável de Agrupamento: Grau de Ensino

Como $\text{Sig} = 0,000 < \alpha = 0,05$ então rejeita-se H_0 e aceita-se H_1

↻ Interpretação:

Existem evidências estatísticas para se poder afirmar que a pertença a um determinado nível de ensino se encontra relacionado com a importância da utilização do desenho como processo de aprendizagem, verificando-se que é dada uma maior importância por parte dos docentes do 1º ciclo (289,64) do que nos educadores de infância (237,11), validando a hipótese formulada.

Conclui-se assim que o nível de ensino influencia a opinião sobre a utilização do desenho enquanto estímulo no processo de aprendizagem, sendo que os professores do 1º ciclo a consideram mais importante do que os educadores de infância.

Atualmente, assente numa direção inclusiva é fundamental que as aprendizagens sejam auxiliadas por um professor que valorize conhecimentos e práticas pedagógicas, funcionais e interativas, aberta a técnicas e processos inovadores que promovam o crescimento e sucesso educativo.

Destacamos assim os professores do 1º ciclo com respostas mais favoráveis à importância da utilização do desenho no desenvolvimento dos alunos com NEE, posição concernente com a assumida por Lowenfeld e Brittain.

A arte desempenha um papel potencialmente vital na educação das crianças. Desenhar, pintar ou construir constituem um processo complexo em que a criança reúne diversos elementos de sua experiência, para formar um novo e significativo todo. No processo de selecionar, interpretar e reformar esses elementos, a criança proporciona mais do que um quadro ou uma escultura; proporciona parte de si própria: como pensa, como sente e como vê. Para ela, a arte é atividade dinâmica e unificadora. (Lowenfeld e Brittain, 1977:13)

5.6.2. Hipótese 2

H2 - Os professores do 1º ciclo recorrem com maior frequência ao uso do desenho para transmitir conteúdos aos alunos com NEE, do que os educadores de infância.

↻ **Justificação para aplicar o teste:**

Uma vez que a frequência da utilização do desenho para a transmissão de conteúdos aos alunos com NEE é uma variável qualitativa (escala tipo Likert) e o grau de ensino é uma variável qualitativa ordinal que define dois grupos independentes, aplicou-se o teste U de Mann-Whitney, de modo a comparar a frequência da utilização do desenho para a transmissão de conteúdos aos alunos com NEE no grupo dos docentes do 1º ciclo com a frequência da utilização do desenho para a transmissão de conteúdos aos alunos NEE no grupo dos educadores de infância.

Verificamos ainda a condição implícita de que docentes do 1º ciclo e os educadores de infância não estão relacionados, pelo que a condição de independência das amostras está verificada.

↻ **Hipótese do teste (teste bilateral):**

H0: A média da frequência da utilização do desenho para a transmissão de conteúdos aos alunos com NEE, dos professores do 1º ciclo, é igual à média da frequência da utilização do desenho para a transmissão de conteúdos aos alunos com NEE, dos educadores de infância.

H2: A média da frequência da utilização do desenho para a transmissão de conteúdos aos alunos com NEE, dos professores do 1º ciclo, é diferente da média da frequência da utilização do desenho para a transmissão de conteúdos aos alunos com NEE, dos educadores de infância.

Tabela 67– Resumo do Teste da Hipótese 2

	Hipótese nula	Teste	Significância	Decisão
1	A distribuição de Recorro ao uso do desenho para transmitir conteúdos aos alunos com NEE, é a mesma entre as categorias de Grau de Ensino.	Teste U de Mann-Whitney de amostras independentes	0,012	Rejeitar a hipótese nula.

São exibidas significâncias assintóticas. O nível de significância é 0,05

Tabela 68 – Classificações da Hipótese 2

	Grau de Ensino	Nº	Postos de média	Soma de Classificações
Recorro ao uso do desenho para transmitir conteúdos aos alunos com NEE.	Pré-escolar	123	249,48	30685,50
	1º Ciclo	432	286,12	123604,50
	Total	555		

Tabela 69 – Estatísticas do teste^a da Hipótese 2

	Recorro ao uso do desenho para transmitir conteúdos aos alunos com NEE.
U de Mann-Whitney	23059,500
Wilcoxon W	30685,500
Z	-2,522
Significância Sig. (2 extremidades)	0,012

a. Variável de Agrupamento: Grau de Ensino

Como Sig = 0,012 < α = 0,05, então rejeita-se H0 e aceita-se H2

↗ Interpretação:

Existem evidências estatísticas para se poder afirmar que a pertença a um determinado nível de ensino se encontra relacionado com a frequência da utilização do desenho para a transmissão de conteúdos aos alunos com NEE, verificando-se uma maior frequência de utilização do desenho por parte dos docentes do 1º ciclo (286,12) do que nos educadores de infância (249,48), valores que validam a hipótese formulada.

Conclui-se assim que o nível de ensino influencia a frequência da utilização do desenho para a transmissão de conteúdos aos alunos com NEE, sendo os professores do

1º ciclo os que recorrem com maior frequência a este recurso, em detrimento dos educadores de infância.

Assinalamos ainda a congruência, que nem sempre é observada, entre a percepção e a atitude, sendo que a percepção que os professores do 1º ciclo têm de que a utilização do desenho no processo de ensino e aprendizagem de alunos NEE é importante, é consubstanciada com o recurso a estas atividades com maior frequência, isto quando comparado com os educadores de infância.

5.6.3. Hipótese 3

H3 - Os professores e educadores mais novos atribuem mais importância à utilização das novas tecnologias no desenvolvimento do desenho de modo a maximizar as aprendizagens dos alunos com NEE, do que os mais velhos.

↻ Justificação para aplicar o teste:

Uma vez que a opinião sobre a importância da utilização das novas tecnologias no desenvolvimento do desenho de modo a maximizar as aprendizagens dos alunos com NEE é uma variável qualitativa (escala tipo Likert) e idade é uma variável qualitativa ordinal que define cinco grupos independentes, aplicou-se o teste Kruskal Wallis, de modo a comparar a distribuição da importância da utilização das novas tecnologias no desenvolvimento do desenho de modo a maximizar as aprendizagens dos alunos com NEE no grupo dos professores e educadores mais novos com a frequência distribuição da importância da utilização das novas tecnologias no desenvolvimento do desenho de modo a maximizar as aprendizagens dos alunos com NEE no grupo dos professores e educadores mais velhos.

Verificamos ainda a condição implícita de que os intervalos de idade por nós definidos não estão relacionados, pelo que a condição de independência das amostras está verificada.

↻ Hipótese do teste (teste bilateral):

H0: A média das ordenações da importância da utilização das novas tecnologias no desenvolvimento do desenho de modo a maximizar as aprendizagens dos alunos com NEE, no grupo dos professores e educadores mais novos, é igual à média das ordenações da importância da utilização das novas tecnologias no desenvolvimento do desenho de

modo a maximizar as aprendizagens dos alunos com NEE, no grupo dos professores e educadores mais velhos.

H3: A média das ordenações da importância da utilização das novas tecnologias no desenvolvimento do desenho de modo a maximizar as aprendizagens dos alunos com NEE, no grupo dos professores e educadores mais novos é diferente da média das ordenações da importância da utilização das novas tecnologias no desenvolvimento do desenho de modo a maximizar as aprendizagens dos alunos com NEE, no grupo dos professores e educadores mais velhos.

Tabela 70 – Resumo do Teste da Hipótese 3

	Hipótese nula	Teste	Significância	Decisão
1	A distribuição de As novas tecnologias (nomeadamente Tablet e/ou ecrãs táteis) devem ser aplicadas no desenvolvimento do desenho de modo a maximizar as aprendizagens dos alunos com NEE, é a mesma entre as categorias de Idade do Indivíduo.	Teste U de Krukai-Wallis de amostras independentes	0,749	Reter a hipótese nula.

Tabela 71 – Classificações da Hipótese 3

	Idade do Indivíduo	Nº	Postos de média
As novas tecnologias (nomeadamente Tablet e/ou ecrãs táteis) devem ser aplicadas no desenvolvimento do desenho de modo a maximizar as aprendizagens dos alunos com NEE.	até aos 30	4	271,63
	de 31 a 40	132	286,20
	de 41 a 50	213	278,88
	de 51 a 60	202	273,45
	mais de 60	4	196,88
	Total	555	

Tabela 72 – Estatísticas do teste^{a,b} da Hipótese 3

	As novas tecnologias (nomeadamente Tablet e/ou ecrãs táteis) devem ser aplicadas no desenvolvimento do desenho de modo a maximizar as aprendizagens dos alunos com NEE.
Qui-quadrado	1,926
df	4
Significância Sig.	0,749

a. Teste Kruskal Wallis

b. Variável de Agrupamento: Idade do Indivíduo

Como $Sig = 0,749 < \alpha = 0,05$, então aceita-se H_0 e rejeita-se H_3

↗ **Interpretação:**

Não existem evidências estatísticas para se poder afirmar que a idade se encontra relacionada com a importância da utilização das novas tecnologias no desenvolvimento do desenho de modo a maximizar as aprendizagens dos alunos com NEE, verificando-se que todos os grupos etários atribuem importância (com valores entre os 271,63 e os 286,20), exceção feita ao grupo etário dos professores e educadores de infância com mais de 60 anos (196,88), valores que não permitem a validação da hipótese formulada.

Conclui-se assim que a idade não influencia a opinião sobre a importância da utilização das novas tecnologias no desenvolvimento do desenho de modo a maximizar as aprendizagens dos alunos com NEE.

Os resultados obtidos neste estudo comprovam uma grande adesão dos professores e educadores às novas tecnologias e o reconhecimento destes recursos como facilitadores do processo de ensino aprendizagem, nos mais diversos domínios.

A possível resistência às novas tecnologias pelos mais velhos não se verifica, condição explicada pela aposta na formação nesta área, uma vez que foi considerada como prioritária no domínio da formação contínua de professores, bem como pela excelente aceitação da tecnologia móvel, mediada pelos smartphones e principalmente pelos dispositivos Tablet.

A maioria dos alunos, veem os dispositivos Tablet como parte essencial de suas vidas, proporcionando-lhes o acesso ao entretenimento, à informação e à educação moderna, sendo cada vez mais utilizados em casa e nas escolas para apoiar a aprendizagem.

5.6.4. Hipótese 4

H4 - O professores e educadores que possuem formação no âmbito das NEE, utilizam com maior frequência o desenho para avaliação do desenvolvimento cognitivo dos alunos com NEE, do que os que não possuem formação.

↗ **Justificação para aplicar o teste:**

Uma vez que a frequência da utilização do desenho para avaliação do desenvolvimento cognitivo dos alunos com NEE é uma variável qualitativa (escala tipo

Likert) e o tipo de formação no âmbito das NEE é uma variável qualitativa ordinal que define dois grupos independentes, aplicou-se o teste U de Mann-Whitney, de modo a comparar a frequência da utilização do desenho para avaliação do desenvolvimento cognitivo dos alunos com NEE, no grupo dos docentes que possuem formação no âmbito das NEE, com a frequência da utilização do desenho para avaliação do desenvolvimento cognitivo dos alunos com NEE, no grupo dos que não possuem formação no âmbito das NEE.

Verificamos ainda a condição implícita de que docentes que possuem formação no âmbito das NEE e os que não possuem não estão relacionados, pelo que a condição de independência das amostras está verificada.

↻ Hipótese do teste (teste bilateral):

H0: A média frequência da utilização do desenho para avaliação do desenvolvimento cognitivo dos alunos com NEE, dos docentes que possuem formação no âmbito das NEE, é igual à média da frequência da utilização do desenho para avaliação do desenvolvimento cognitivo dos alunos com NEE, dos docentes que não possuem formação no âmbito das NEE.

H4: A média frequência da utilização do desenho para avaliação do desenvolvimento cognitivo dos alunos com NEE, dos docentes que possuem formação no âmbito das NEE, é diferente da média da frequência da utilização do desenho para avaliação do desenvolvimento cognitivo dos alunos com NEE, dos docentes que não possuem formação no âmbito das NEE.

Tabela 73 – Resumo do Teste da Hipótese 4

	Hipótese nula	Teste	Significância	Decisão
1	A distribuição de Recorro ao desenho para avaliação do desenvolvimento cognitivo dos alunos com NEE, é a mesma entre as categorias de Possui formação no âmbito das NEE.	Teste U de Mann-Whitney de amostras independentes	0,000	Rejeitar a hipótese nula.

São exibidas significâncias assintóticas. O nível de significância é 0,05

Tabela 74 – Classificações da Hipótese 4

	Possui formação no âmbito das NEE	Nº	Postos de média	Soma de Classificações
Recorro ao desenho para avaliação do desenvolvimento cognitivo dos alunos com NEE.	Sim	220	298,04	65568,50
	Não	335	247,48	82905,50
	Total	555		

Tabela 75 – Estatísticas do teste^a da Hipótese 4

	Recorro ao desenho para avaliação do desenvolvimento cognitivo dos alunos com NEE
U de Mann-Whitney	30135,500
Wilcoxon W	54445,500
Z	-3,971
Significância Sig. (2 extremidades)	0,000

a. Variável de Agrupamento: Possui formação no âmbito das NEE

Como Sig = 0,000 < $\alpha = 0,05$, então rejeita-se H0 e aceita-se H4

↪ Interpretação:

Existem evidências estatísticas para se poder afirmar que a posse de formação no âmbito das NEE se encontra relacionado com a frequência da utilização do desenho para avaliação do desenvolvimento cognitivo dos alunos com NEE, verificando-se uma maior frequência de utilização do desenho por parte dos professores e educadores de infância que possuem formação no âmbito das NEE (298,04) do que nos professores e educadores de infância que não possuem formação no âmbito das NEE (247.48), valores que validam a hipótese formulada.

Conclui-se assim que a formação no âmbito das NEE influencia a frequência da utilização do desenho para avaliação do desenvolvimento cognitivo dos alunos com NEE, sendo os professores e educadores com formação no âmbito das NEE os que recorrem com maior frequência a este recurso.

Este tipo de atividades, que muitas vezes se reveste de uma ludicidade própria, permite abstrair uma intencionalidade formal, abrindo um canal privilegiado de avaliação cognitiva mais informal, uma vez que “[...] através da compreensão da forma, como o jovem desenha, e dos métodos que usa para retratar seu meio, podemos penetrar em seu

comportamento e desenvolver a apreciação dos vários complexos modos como ele cresce e se desenvolve” (Lowenfeld, 1977:51).

Embora tenhamos validado a hipótese formulada não podemos deixar de registrar que apesar de os professores e educadores com formação no âmbito das NEE recorrerem com maior frequência à utilização do desenho para avaliação do desenvolvimento cognitivo dos alunos com NEE, o conhecimento destas técnicas ainda é diminuto na generalidade dos professores e educadores, independentemente de terem ou não formação no âmbito das NEE.

Tabela 76 – Comparativo do conhecimento de técnicas que fazem uso do desenho na avaliação do Desenvolvimento Cognitivo

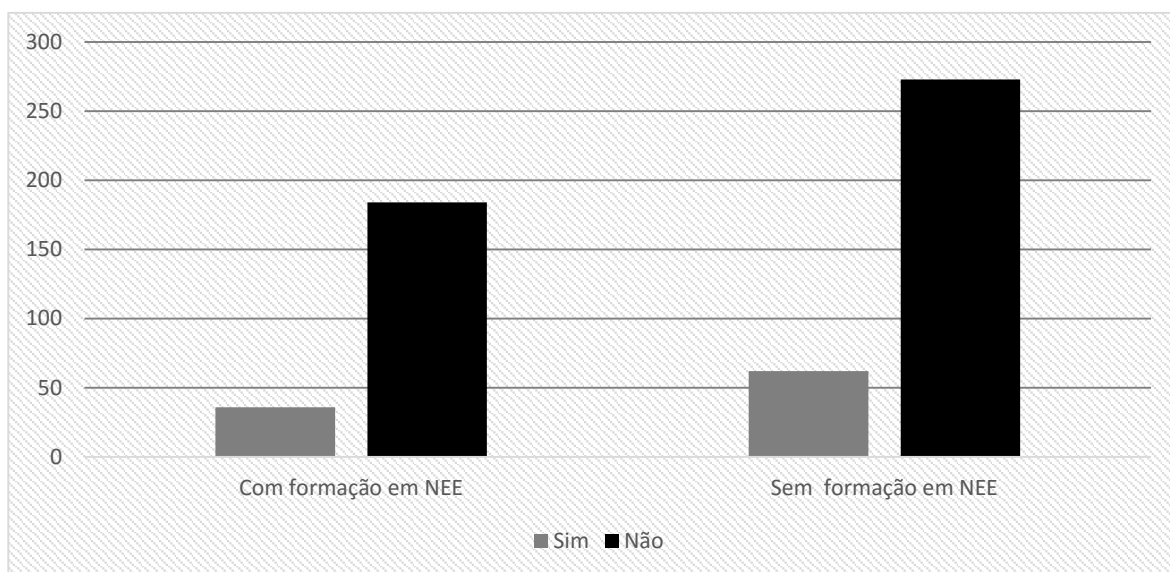
Professores e educadores de Infância com formação no âmbito das NEE

	Frequência	Porcentagem	Porcentagem válida	Porcentagem acumulada
Válido Sim	36	16,4	16,4	16,4
Válido Não	184	83,6	83,6	100,0
Total	220	100,0	100,0	

Professores e educadores de Infância sem formação no âmbito das NEE

	Frequência	Porcentagem	Porcentagem válida	Porcentagem acumulada
Válido Sim	62	18,5	18,5	18,5
Válido Não	273	81,5	81,5	100,0
Total	335	100,0	100,0	

Gráfico 57 – Comparativo do conhecimento de técnicas que fazem uso do desenho na avaliação do Desenvolvimento Cognitivo



5.6.5. Hipótese 5

H5 - Os professores com menos experiência consideram mais importante e recorrem com maior frequência a atividades que envolvem o desenho no desenvolvimento da percepção visual dos alunos com NEE, do que os com mais experiência.

↻ **Justificação para aplicar o teste:**

Uma vez que a opinião sobre a importância e frequência da utilização de atividades que envolvem o desenho no desenvolvimento da percepção visual de alunos com NEE são variáveis qualitativas (escala tipo Likert) e experiência profissional é uma variável qualitativa ordinal que define seis grupos independentes, aplicou-se o teste Kruskal Wallis, de modo a comparar a distribuição da importância e a frequência da utilização de atividades que envolvem o desenho no desenvolvimento da percepção visual de alunos com NEE no grupo dos professores e educadores com menos experiência profissional, com a distribuição da importância e a frequência da utilização de atividades que envolvem o desenho no desenvolvimento da percepção visual de alunos com NEE no grupo dos professores e educadores com mais experiência profissional

Verificamos ainda a condição implícita de que os intervalos da experiência profissional por nós definidos não estão relacionados, pelo que a condição de independência das amostras está verificada.

↻ **Hipótese do teste (teste bilateral):**

H0¹: A média das ordenações da importância da utilização de atividades que envolvem o desenho no desenvolvimento da percepção visual de alunos com NEE, no grupo dos professores e educadores com menos experiência profissional, é igual à média das ordenações da importância da utilização de atividades que envolvem o desenho no desenvolvimento da percepção visual de alunos com NEE, no grupo dos professores e educadores com mais experiência profissional.

H5¹: A média das ordenações da importância da utilização de atividades que envolvem o desenho no desenvolvimento da percepção visual de alunos com NEE, no grupo dos professores e educadores com menos experiência profissional, é diferente da média das ordenações da importância da utilização de atividades que envolvem o desenho no

desenvolvimento da percepção visual de alunos com NEE, no grupo dos professores e educadores com mais experiência profissional.

H0²: A média da frequência da utilização de atividades que envolvem o desenho no desenvolvimento da percepção visual de alunos com NEE, no grupo dos professores e educadores com menos experiência profissional, é igual à média da frequência da utilização de atividades que envolvem o desenho no desenvolvimento da percepção visual de alunos com NEE, no grupo dos professores e educadores com mais experiência profissional.

H5²: A média da frequência da utilização de atividades que envolvem o desenho no desenvolvimento da percepção visual de alunos com NEE, no grupo dos professores e educadores com menos experiência profissional, é diferente da média da frequência da utilização de atividades que envolvem o desenho no desenvolvimento da percepção visual de alunos com NEE, no grupo dos professores e educadores com mais experiência profissional.

Tabela 77 – Resumo do Teste da Hipótese 5

	Hipótese nula	Teste	Significância	Decisão
1	A distribuição de Considera o desenho um meio privilegiado para o desenvolvimento da percepção visual, é a mesma entre as categorias de Tempo de serviço.	Teste U de Krukal-Wallis de amostras independentes	0,044	Rejeitar a hipótese nula.
2	A distribuição de Recorro a atividades que envolvem o desenho no desenvolvimento da percepção visual, é a mesma entre as categorias de Tempo de serviço.	Teste U de Krukal-Wallis de amostras independentes	0,005	Rejeitar a hipótese nula.

São exibidas significâncias assintóticas. O nível de significância é 0,05

Tabela 78 – Classificações da Hipótese 5

	Tempo de Serviço	Nº	Postos de média
Considera o desenho um meio privilegiado para o desenvolvimento da percepção visual.	Menos de 5	6	404,50
	de 5 a 10	14	302,52
	de 11 a 15	103	286,18
	de 16 a 20	113	273,14
	de 21 a 25	85	250,82
	mais de 25	234	274,44
	Total	555	
Recorro a atividades que envolvem o desenho no desenvolvimento da percepção visual. privilegiado para o desenvolvimento da percepção visual.	Menos de 5	6	400,08
	de 5 a 10	14	315,88
	de 11 a 15	103	280,43
	de 16 a 20	113	253,50
	de 21 a 25	85	253,79
	mais de 25	234	267,28
	Total	555	

Tabela 79 – Estatísticas do teste^{a,b} da Hipótese 5

	Considera o desenho um meio privilegiado para o desenvolvimento da percepção visual.	Recorro a atividades que envolvem o desenho no desenvolvimento da percepção visual.
Qui-quadrado	11,411	16,607
df	5	5
Significância Sig.	0,044	0,005

a. Teste Kruskal Wallis

b. Variável de Agrupamento: Tempo de serviço

Como Sig = 0,044 < α = 0,05, então rejeita-se H0¹ e aceita-se H5¹

Como Sig = 0,005 < α = 0,05, então rejeita-se H0² e aceita-se H5²

↻ Interpretação:

Existem evidências estatísticas para se poder afirmar que a experiência profissional se encontra relacionada com a importância da utilização de atividades que envolvem o desenho no desenvolvimento da percepção visual de alunos com NEE, verificando-se que é dada uma maior importância por parte dos grupos com menos experiência profissional

(com valores entre os 404,50 e os 286,18), do que nos grupos com mais experiência profissional (com valores entre 273,14 e os 250,82).

Existem igualmente evidências estatísticas para se poder afirmar que a experiência profissional se encontra relacionada com a frequência da utilização de atividades que envolvem o desenho no desenvolvimento da percepção visual de alunos com NEE, verificando-se igualmente uma maior frequência de utilização por parte dos grupos com menos experiência profissional (com valores entre os 400,08 e os 280,43), do que nos grupos com mais experiência profissional (com valores entre 267,28 e os 253,50).

Os valores apurados permitem-nos validar a hipótese formulada, tanto no domínio da percepção como da atitude.

Conclui-se assim que a experiência profissional influencia a opinião sobre a importância bem como a frequência da utilização de atividades que envolvem o desenho no desenvolvimento da percepção visual de alunos com NEE.

Como reitera Martins (1998), a escola necessita, abrir portas para a diferença dos alunos, anuindo-os e respeitando-os assim como, apetrechando-se de meios quer humanos, materiais ou metodológicos indispensáveis a uma solução ajustada a essas diferenças.

Smith & Strick (2001: 15) identificam como áreas mais suscetíveis de causar dificuldades escolares “aquelas que afetam a percepção visual, o processamento da linguagem, as habilidades motoras finas e a capacidade de focalizar a atenção.” e no que se refere à percepção visual, tendo por base Marianne Frostig e os estudos por esta efetuados, podemos aferir que o crescimento desta, através do desenho é uma mais-valia na aquisição das aprendizagens uma vez que inconscientemente trabalha múltiplos conceitos envolvidos no ato de riscar sobre um suporte liso.

5.6.6. Hipótese 6

H6 - Os professores e educadores do sexo masculino utilizam como maior frequência o desenho como recurso à socialização, do que os professores e educadores de infância do sexo feminino.

↗ Justificação para aplicar o teste:

Uma vez que a frequência da utilização do desenho como recurso à socialização é uma variável qualitativa (escala tipo Likert) e o sexo dos inquiridos é uma variável

qualitativa ordinal que define dois grupos independentes, aplicou-se o teste U de Mann-Whitney, de modo a comparar a frequência da utilização do desenho como recurso à socialização no grupo dos docentes e educadores do sexo masculino com a frequência da utilização do desenho como recurso à socialização no grupo dos docentes e educadores do sexo feminino.

Verificamos ainda a condição implícita de que docentes e educadores de infância do sexo masculino não estão relacionados com os do sexo feminino, pelo que a condição de independência das amostras está verificada.

↻ Hipótese do teste (teste bilateral):

H0: A média da frequência da utilização do desenho como recurso à socialização, dos professores e educadores do sexo masculino, é igual à média da frequência da utilização do desenho como recurso à socialização, dos professores e educadores do sexo feminino.

H6: A média da frequência da utilização do desenho como recurso à socialização dos professores e educadores do sexo masculino, é diferente da média da frequência da utilização do desenho como recurso à socialização, dos professores e educadores do sexo feminino.

Tabela 80 – Resumo de Teste da Hipótese 6

	Hipótese nula	Teste	Significância	Decisão
1	A distribuição de Utilizo o desenho como recurso à socialização, é a mesma entre as categorias de Sexo do Indivíduo.	Teste U de Mann-Whitney de amostras independentes	0,000	Rejeitar a hipótese nula.

São exibidas significâncias assintóticas. O nível de significância é 0,05

Tabela 81 – Classificações da Hipótese 6

	Sexo do Indivíduo	Nº	Postos de média	Soma de Classificações
Utilizo o desenho como recurso à socialização.	Feminino	491	269,57	132357,50
	Masculino	64	342,70	21932,50
	Total	555		

Tabela 82 – Estatísticas de teste^a da Hipótese 6

	Utilizo o desenho como recurso à socialização
U de Mann-Whitney	11571,500
Wilcoxon W	132357,500
Z	-3,829
Significância Sig. (2 extremidades)	0,000

a. Variável de Agrupamento: Sexo do Indivíduo

Como Sig = 0,000 < α = 0,05, então rejeita-se H0 e aceita-se H6

↻ Interpretação:

Existem evidências estatísticas para se poder afirmar que a pertença a um determinado género se encontra relacionado com a frequência da utilização do desenho como recurso à socialização, verificando-se uma maior frequência de utilização do desenho por parte dos professores e educadores do sexo masculino (342,70) do que nos professores e educadores do sexo feminino (269,57), valores que validam a hipótese formulada.

Conclui-se assim que o género influencia a frequência da utilização do desenho como recurso à socialização, sendo os professores e educadores do sexo masculino os que recorrem com maior frequência a este recurso, em detrimento dos professores e educadores do sexo feminino.

Podemos afirma que o desenho permite “intervir criativamente no meio social, alterando normas e modelos, sempre que necessário, contribuindo para a evolução do gosto e a melhoria da qualidade estética dos objectos e do meio ambiente.” Rodrigues (2002: 76) e ajuda a mente a desenvolver-se, a conceber novas formas, soluções, situações e recursos que diligenciam capacidades sociais e sensitivas, no desígnio de valorizar a personalidade e vivências pessoais.

5.7. Discussão dos resultados

Tendo em conta a informação já apresentada, na qual foi priorizada a sua sistematização, análise e correlação, importa agora efetivar uma explanação da discussão

dos resultados apresentados anteriormente, com o objetivo aclarar uma melhor interpretação e compreensão do seu significado de um ponto de vista mais global e abrangente.

A temática central do nosso estudo focou a importância do desenho em alunos com NEE, e desse ponto de vista podemos comprovar a atitude positiva tanto dos professores como dos educadores de infância.

Os dados que analisámos individualmente demonstraram em muito indicadores essa percepção, materializados nos dados recolhidos nas respostas a questões muito diretas como:

↻ O desenho deve fazer parte do Currículo Específico Individual destes alunos, com níveis de concordância de 90,5%.

↻ O desenho é uma forma de entender o desenvolvimento da criança com NEE, com níveis de concordância de 96,4%.

↻ Considera importante a estimulação do desenho, não como técnica, mas como processo de aprendizagem, com níveis de concordância de 91%.

↻ O desenho tem efeitos terapêuticos em problemas de comunicação e de comportamento em crianças com NEE, com níveis de concordância 87,9%.

Também a atitude dos professores e educadores de infância revelou-se extremamente positiva com médias de utilização de atividades que envolvem o desenho na ordem dos 92,6%, conforme os dados da tabela 83.

Tabela 83 – Comparativo do nível de utilização de atividades com recurso ao desenho

		Recorro ao desenho para avaliação do desenvolvimento cognitivo das crianças com NEE	Recorro ao uso do desenho para transmitir conteúdos teóricos.	Recorro a atividades que envolvem o desenho no desenvolvimento da motricidade.	Recorro a atividades que envolvem o desenho no desenvolvimento da percepção visual.	Utilizo o desenho como recurso à socialização.
Válido	Frequentemente ¹	37,7%	49,2%	61,6%	56,9%	36,6%
	Algumas vezes ²	47,6%	45,6%	36,0%	38,9%	52,8%
	Raramente	12,3%	5,0%	2,2%	4,1%	9,7%
	Nunca	2,5%	0,2%	0,2%	--	0,9%
Nível de utilização (1 e 2)		85,3%	94,8%	97,6%	95,8%	89,4
Média total de utilização		92,6%				

Esta observância foi igualmente validada com a hipótese 1 e 2 do nosso estudo, que apesar de terem revelado que o nível de ensino influencia a opinião e a frequência da utilização do desenho para a transmissão de conteúdos aos alunos com NEE, os valores observados são muito significativos nos dois grupos, assim como na hipótese 6 que mais uma vez apresenta níveis de utilização bastante expressivos, apesar da diferença entre os professores e educadores de infância do sexo masculino e do sexo feminino.

Destacamos ainda as conclusões inferidas da não validação da hipótese 3, que comprovam a não existência de evidências estatísticas para se poder afirmar que a idade se encontra relacionada com a importância da utilização das novas tecnologias no desenvolvimento do desenho de modo a maximizar as aprendizagens dos alunos com NEE.

Conclui-se assim que a idade não influencia a opinião sobre a importância da utilização das novas tecnologias no desenvolvimento do desenho de modo a maximizar as aprendizagens dos alunos com NEE.

Torna-se notório com este estudo o reconhecimento generalizado dos professores e educadores de infância da importância da utilização desta ferramenta educativa, consubstanciada na imensidão de dispositivos e aplicações, que permitem desenvolver capacidades e aptidões de uma forma mais estimulante e enriquecedora, sendo que muitas delas estão adaptadas e foram desenvolvidas especificamente para alunos com NEE.

Do nosso estudo recolhemos ainda, dados bastante esclarecedores sobre a formação, não só no âmbito das NEE, mas principalmente ao nível específico da área de nosso estudo.

Pelos dados da nossa amostra, e não podemos deixar de assinalar que a mesma é representativa da população, observamos que somente 39,6% dos professores e educadores de infância têm formação no âmbito das NEE, valor que achamos ser manifestamente escasso face ao número de turmas com estes alunos.

Passado para o plano da formação no âmbito do desenho os dados são ainda mais preocupantes uma vez que somente 17,7% dos professores e educadores (N=98) têm conhecimento de técnicas que envolvem o desenho, no trabalho com alunos NEE, sendo que a grande maioria desses afirmou ter tido conhecimento das mesmas principalmente através da autoformação ou através de outro colega.

Estas conclusões, em consonância com o teste da hipótese 4 onde concluímos que a formação no âmbito das NEE influencia a frequência da utilização do desenho, desnuda algumas fragilidades da formação, não só da formação contínua de professores bem como da formação especializada.

As lacunas ao nível da formação coloca-nos outra conclusão que passa pela forma como o desenho está atualmente a ser utilizado, tornando-se assim premente a necessidade de se apostar na oferta formativa no domínio do nosso estudo, direcionada ao trabalho com alunos NEE.

Para finalizar esta análise e neste contexto, ainda que não seja o objetivo central deste estudo, pois partimos de princípios inclusivos uma vez que este é o rumo que o nosso enquadramento legislativo verte, consideramos estrategicamente pertinente tecermos alguns apontamentos sobre a escola inclusiva, que a nosso ver ainda carece de desenvolvimento e maturidade, pois apesar de ser uma realidade que todos os dias nos entra pela sala a dentro, e que consome muito esforço e dedicação, continuamos a ter um número assinalável de professores que não acreditam no modelo inclusivo.

Em pleno ano de 2015, volvidos mais de vinte anos após a Declaração de Salamanca ainda temos na nossa escola 32,4% dos professores com uma opinião desfavorável ao facto da escola estar preparada para receber alunos com NEE e ainda 20,9% que não exprimem a sua opinião sobre um assunto tão importante e pertinente.

CONCLUSÃO

DESENHO

O novo paradigma da escola inclusiva colocou no sistema educativo, desafios constantes que obrigam o professor/educador a libertar-se de alguns “antolhos” instituídos, indo para além dos padrões pedagógicos que foram sendo tomados como adquiridos.

Atualmente são raras as turmas, que não integram alunos com NEE, mas apesar desta realidade continuamos a ter docentes, que pelo facto de não terem tido uma formação especializada, consideram-se professores só de uns, em detrimento dos outros, os ditos especiais. Nas nossas escolas ainda singra a ideia de que cabe aos professores de Educação Especial conhecer as metodologias adequadas ao trabalho com os alunos, conhecer as especificidades de cada problemática, e aos outros a transmissão dos conteúdos programáticos apenas da sua área de formação e a preparação dos alunos para os testes e provas finais.

Vivemos numa era em constante mutação, sobretudo, no contexto escolar deparando-nos cada vez mais com um mar de burocracias e pressupostos administrativos, que levam o professor e o educador a renegar para segundo plano o seu papel principal, o de educar.

Numa sociedade em que emergem um sem número de possibilidades tecnológicas e educativas é premente olharmos para a escola numa perspetiva mais inclusiva na sua prática, onde o crescimento global do aluno é o mais relevante. Como Lowenfeld & Brittain (1997: 16), arremetem “o crescimento mental depende das relações ricas entre a criança e o seu meio; tal relação é o ingrediente básico de qualquer experiência de criação artística”.

Cabe ao professor e ao educador, livrar-se das amarras que os prendem a uma transmissão de conteúdos programáticos expostos nos currículos nacionais de forma despojada e em conjunto com todos os agentes educativos, como reitera Martins (1998), abrir portas para uma visão centrada na diferença dos alunos aceitando-os e respeitando-os assim como, apetrechando-se de meios quer humanos, materiais ou metodológicos, indispensáveis a uma solução ajustada dessas diferenças.

Os resultados obtidos neste estudo comprovam uma grande adesão dos professores e educadores às novas tecnologias e o reconhecimento destes recursos como facilitadores do processo de ensino aprendizagem, nos mais diversos domínios, bem como preponderante na superação de barreiras individuais, procurando a aquisição de um compêndio de competências, que ajudem a aperfeiçoar e organizar a personalidade, numa dialética entre o eu e o grupo.

Torna-se assim premente, rumar à diferença, quebrar velhas barreiras no intuito de presentear aos nossos alunos, muito em especial os que têm NEE, práticas que saciem as suas aspirações e carências.

Ao longo deste estudo podemos observar uma constância da importância atribuída ao desenho bem como da sua aplicabilidade no dia-a-dia, mesmo que se perceba que a mesma é ainda despojada de rigor sendo por isso pouco assertiva, pois os dados recolhidos junto dos inquiridos revelam-nos alguma insipiência nas técnicas existentes. Torna-se assim fundamental não deixar de aproveitar esse “estado de espírito” para capacitar o educador/professor para o desenvolvimento de vivências e aprendizagens interativas e expressivas para que, a criança não se sinta lesada no seu crescimento por não ter sido exposta a esta panóplia de oportunidades, como assevera Armstrong (2001).

Em última análise, com este estudo verificamos que a arte em geral e o desenho em particular ganha outros contornos quando associada à Educação Especial num contexto multidisciplinar de avaliação e intervenção. Podemos então, afirmar que a arte, independentemente das dificuldades/necessidades do aluno, apresenta-se como algo preponderante ao desenvolvimento global dos nossos alunos.

A vivência artística influencia o modo como se aprende, como se comunica e como se interpretam os significados do quotidiano. Desta forma, contribui para o desenvolvimento de diferentes competências e reflete-se no modo como se pensa, no que se pensa e no que se produz com o pensamento.

(CNEB, 2001: 149)

Porém, averiguámos que subsistem ainda lacunas ao nível da formação o que nos suscita alguma curiosidade na forma como o desenho está atualmente a ser utilizado uma vez que essa utilização está claramente desenquadrada de rigor e enquadramento científico, o que coloca em causa muito das potencialidades que este recurso poderia acrescer na aprendizagem dos nossos alunos.

Torna-se assim premente a necessidade de ser aumentada a oferta formativa no domínio do nosso estudo, direcionada ao trabalho com alunos NEE.

Emerge que se reflita, avalie e gize novos rumos, maximizando o maior número de recursos, se repensem as respostas educativas preconizadas no decreto-lei 3/2008, não pelo legislador distante, mas por todos os intervenientes no processo educativo, no qual acreditamos que o desenho se poderá afirmar dado a sua aceitação do lado dos educadores/professores mas principalmente pela pré-disposição natural dos nossos alunos, pois a “expressão plástica da criança revela uma linguagem gráfica e cromática com características próprias da sua expressão pessoal. Desde muito cedo a criança

manifesta o prazer lúdico de brincar, cantar, pintar, construir, modelar.” (Rodrigues, 2002: 75)

Reconhecemos, que apesar da política pública de Educação Especial, nas suas grandes linhas de orientação, ser coerente com os princípios da inclusão educativa, as condições em que se realiza a educação de alunos com Necessidades Educativas Especiais ainda carece de melhorias.

Pretendemos que este estudo sobre o desenho tenha sido, ainda que pequeno, um contributo legítimo para uma visão mais formal do desenho enquanto recurso de grandes multiplicidades e benefícios no sistema português que comparado com outros países se encontra ainda “limitado” e aonde ainda surgem dúvidas se o trilho que seguimos e que concretizamos nos conduz ao caminho certo ou não.

Essa mais valia afirma-se também agora com a proliferação de uma nova corrente editorial no nosso mercado literário de inúmeras edições que preconizam o desenho e a coloração de desenhos como uma terapia para desenvolver novas formas de controlo e sabedoria de capacidades sejam estas dedicadas a atenção, consciência, conhecimento ou outras.

Em suma é fundamental que nos afirmemos com uma mente e espírito aberto convictos de que os tempos passados vivenciaram mais incertezas do que presentemente.

Está nas nossas mãos a procura de respostas assente na convicção de que a educação discorre, muito para além daquilo que fazemos.

Eles não sabem, nem sonham,
que o sonho comanda a vida.
Que sempre que o homem sonha
o mundo pula e avança
como bola colorida
entre as mãos de uma criança.
(António Gedeão, In Movimento Perpétuo, 1956)

LINHAS FUTURAS DE INVESTIGAÇÃO

DESENHO

Partindo das conclusões resultantes deste trabalho, julgamos que na consecução de projetos similares seria interessante privilegiar uma investigação participada baseada estudos de caso, de forma a ter uma maior percepção dos benefícios do desenho no processo de ensino aprendizagem de alunos com NEE.

Ainda no âmbito desta temática seria extremamente pertinente conhecer a visão que os médicos e dos psicólogos e outros técnicos que trabalham com estes alunos, têm dos benefícios que esta prática poderá trazer.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

DESENHO

- Ainscow, M. (1995). *Educação para Todos: Torná-la uma Realidade. In. Caminhos para as escolas inclusivas*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Ainscow, M. (1995). *Necesidades educativas especiales*. Madrid: Narcea.
- Alemdar, M., Kangal, S., Dagliogu, H., & Çalisandemir, F. (2010), *Examination of Human Figure Drawing by Gifted na Normally Developed Children at Preschool Period. Elementary Education Online*, 9(1), 31-43. Retirado de <http://ilkogretim-online.org.tr/vol9say1/v9s1m4.pdf>
- Andrade, L. (2000). *Terapias expressivas*. São Paulo: Vetor.
- Armstrong, T. (2001). *Inteligências Múltiplas na Sala de Aula*. Porto Alegre: Artmed Editora, 2ª Edição.
- Arnheim, R. (1980). *The Puzzle of Nadia 1s Drawings. The Arts in Psychotherapy*/7.
- Bauermann, M. (2012). *Indicadores de agressividade através do desenho da figura humana*. Monografia de especialização não publicada. Instituto de psicologia, Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto alegre, rs.
- Bautista, R. (1997). *Necessidades Educativas Especiais*. Lisboa: Dinalivro.
- Bell, J. (1997). *Como realizar um projecto de investigação*. Lisboa: Gradiva
- Betâmio, A. (1967). *Ensaio para uma didáctica do desenho*. Lisboa: Livraria Escolar Editora.
- Brennan, W. (1985). *El currículo para niños con necesidades especiales*. Barcelona: Paidós.
- Buck, J. (1948). "The HTP test". *Journal of Clinical Psychology*, 4,151-9.
- Campos, D. M. (1999). *O teste do desenho como instrumento de diagnóstico da personalidade: validade, técnica de aplicação e normas de interpretação*. Petrópolis-RJ: Vozes
- Carneiro, R. (1997). *Sobre a Integração de Alunos Portadores de Deficiência no Ensino Regular*. Revista Integração. Secretaria de Educação Especial do MEC.
- Correia, L. (1997). *Alunos com Necessidades Educativas Especiais nas Classes Regulares*. Porto: Porto Editora.
- Correia, L. (2003). *Inclusão e Necessidades Educativas Especiais*. Porto: Porto Editora.

- Correia, L. (2001). *Educação inclusiva ou educação apropriada?* In D. Rodrigues (org.), *Educação e diferença. Valores e práticas para uma educação inclusiva*. Porto: Porto Editora.
- Correia, L.M. (2000). *Uma Escola para Todos: Atitudes dos professores Educação Especial e Inclusão Perante a Inclusão*. Revista Inclusão: 15-28, vol.1.
- Cox, M. V.; Howarth, C. *The human figure drawings of normal children and those with severe learning difficulties*. British Journal of Developmental Psychology, v. 7.
- Cox, M. (1995). *Desenho da criança*. São Paulo: Martins Fontes.
- Cuenca, F, e Rodao, F. (1984) *Como desenvolver a Psicomotricidade na Criança*. Porto: Porto Editora
- Darwin, C.(1877). *A biographical sketch of an infant*. Mind, v. 2,
- Derdyk, E. (1990). *O desenho da figura humana*. São Paulo: Scipione.
- Derdyk, E. (2004). *Formas de pensar o desenho: desenvolvimento do grafismo infantil*. São Paulo: Scipione.
- Dworecki S.(1992). *Criança: evitando a perda de sua capacidade de figurar*. Série Idéias n. 10, São Paulo: FDE
- Ehreke, L., Luppa, M., König, H., e Riedel-Heller, S. G. (2010). *Is the Clock Drawing Test a screening tool for the diagnosis of mild cognitive impairment? A systematic review*. International Psychogeriatrics, 22, 56-63.
- Estrela, M. T. (2001). *Questões de profissionalidade e profissionalismo docente*. In M. Teixeira (Org.). *Ser professor no limiar do século XXI*. Porto: ISET.
- Ferraz, M. H. C. T. & Fusari, M. F. R. (1993). *Metodologia do ensino da arte*. São Paulo: Cortez.
- Fonseca, V. (1997). *Educação Especial: Procura de Estimulação Precoce*. Lisboa: Editorial Notícias.
- Fontes, V. (1950). *11 Interpretation Psychologique du Dessein Anthropomorphique Infantile, Spécialement Observé chez les Oligophrenes"*. formação de professores. Lisboa: IIE, Edições Unesco.
- Freitas, M. (1996). *Vygotsky e Bakhtin, psicologia e educação: um intertexto*. 3. ed. São Paulo: Ática.

- Freitas, S. & Simões, M. (2010). *Teste do Desenho do Relógio: utilidade e validade como instrumento de rastreio cognitivo*. Psicologia Educação e Cultura. vol. XIV, nº 2, pp.319-338
- Freud A. (2002). *The psychoanalytic study of the child*. New Haven (Connecticut): Yale University Press. Genishi C, Stires SE, Yung-Chan D. Writing.
- Frostig, M. (1972) - *Frostig Movement Skills Test Battery*. Palo Alto, Califórnia: Ed. Consulting Psychologist Press, Inc..
- Gallardo, J. & Gallego, J. (1993). *Manual de logopedia escolar: Un enfoque practico*. Aljibe: Archidona, Málaga.
- Gardner, H. (1995). *Inteligências Múltiplas - a teoria na prática*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Gedeão. A. (1956). *Pedra Filosofal*. Publicado em Movimento Perpétuo
- Goodenough, F. (1931). *A Handbook of Child Psychology*. Oxford, England: Clark Univ. Press
- Goodenough, F. (1926). *Measurement of intelligence by drawings*. New York: World Book Co.
- Goodnow, J. (1979). *Desenho de crianças*. Lisboa: Moraes.
- Hammer, E.F. (1958). *The clinical application of projective drawings*. Springfield, Charles C Thomas.
- Hanauer, F. (2013). *Riscos e rabiscos – o desenho na educação infantil*. PERSPECTIVA, Erechim. v.37, n.140, p. 73-82. Acedido em 22 março, 2015, em http://www.uricer.edu.br/site/pdfs/perspectiva/140_374.pdf
- Hargreaves, A. (1998). *The emotional practice of teaching*, Teaching and Teacher Education, v14 n8 p835-54
- Harris,D.B.(1963). *Childrens Drawings as Measures of Intellectual Maturity*. New York, Harcourt,Brace & World.
- Heller, E. (2007). *Psicologia das Cores*. Barcelona: Editorial Gustavo Gili, SL.
- Henriques, C. (2001). "Contributos para a história do ensino do desenho em Portugal no Sé. XIX e princípios do Sé. XX", in *Os Desenhos do Desenho, na Novas Perspectivas sobre Ensino Artístico*, Edição da Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação – Universidade do Porto,História e Significado", Novas Tendências na Psicanálise, M.Klein e outros. Rio de Janeiro,Zahar.
- Hogan, L. (1898). *A study of a child*. New York: Harper & Brothers.

- Huyghe, R. (1986) *O Poder da Imagem*. Lisboa: Edições 70.
- Janson, H. W. (1977). *História da arte*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Junior, J. (2012). *Do computador ao tablet: Vantagens Pedagógicas na Utilização de Dispositivos Móveis na Educação*. Revista EducaOnline., 1: 125-149. Acedido em 18 fevereiro, 2015, em <http://www.latec.ufrj.br/revistas/index.php?journal=educaonline&page=article&op=view&path%5B%5D=291>
- Koch, K. (1968). *O teste da árvore* (O. Mantovani, Trad.). São Paulo: Mestre Jou.
- Kellogg, R. (1969). *Analysing children's art*. Califórnia: Mayfield Publishing.
- Kerschensteiner, G. (1905). *Die entwicklung der zeichnerischen begabung*. Munique: Carl Gerber.
- Lowenfeld, V. (1977). *A criança e sua arte*. São Paulo: Mestre Jou
- Lowenfeld, V.; Brittain, W. L. (1977). *Desenvolvimento da capacidade criadora*: São Paulo: Mestre Jou.
- Luquet, H. (1969). *O desenho infantil*. Porto: Companhia Editora do Minho.
- Machover, K. (1949): *Personality Projection in the Drawing of Human Figure*. Springfield, C.C. Thomas. Madrid: España Editores.
- Madureira, I; Leite, T (2003). *Necessidades Especiais de Educação*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Martins, M. (1998). "Caminhos para a Inclusão" in *Cadernos de Educação de Infância*, n.º 47
- Mèredieu, F. (2006). *O desenho infantil*. 11ª ed. São Paulo: Cultrix.
- Moffett, C. & Amend, K. (2011). *Assistive Technology For Fine Motor Development. EDUC 6330 Teaching Methodology for the Professional*. Acedido em 29 janeiro, 2015, em http://stuweb.hbu.edu/summer2009/educ530629/amendk/portfolio/Fine_Motor_Asst_Tech.pdf
- O'Connell, T. Freed, G. & Rothberg. (2010). *Apple Technology to Support Learning for Students with Sensory and Learning Disabilities*. WGBH Educational Foundation. Acedido em 22 abril, 2015, em https://www.apple.com/education/docs/L419373A-US_L419373A_AppleTechDisabilities.pdf

- Oliveira, D. A. (2003). *As reformas educacionais e suas repercussões sobre o trabalho docente*. In: OLIVEIRA, D.A. (Org.) *Reformas educacionais na América Latina e os trabalhadores docentes*. Belo Horizonte: Autêntica
- Oliveira, R. F. (2014). *O papel do desenho no desenvolvimento infantil*. Trabalho de conclusão de curso (graduação em pedagogia) - Universidade Estadual da Paraíba, Guarabira.
- OMS (2001). *Classificação Internacional da Funcionalidade, Incapacidade e Saúde (CIF)*. Lisboa: Direcção Geral de Saúde.
- [OMS] Organização Mundial da Saúde, *CIF: Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde [Centro Colaborador da Organização Mundial da Saúde para a Família de Classificações Internacionais, org.; coordenação da tradução Cassia Maria Buchalla]*. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo - EDUSP; 2003.
- Pais, A.(1996). *Compreender Fernando Pessoa*. Porto: Areal Editores
- Paulo, A., Reis, M. (2013). *Do cérebro para a mão: dialogar pelo desenho no processo criativo*. Revista *Matéria-Prima, Práticas Artísticas no Ensino Básico e Secundário*. ISSN 2182-9756, e-ISSN 2182-9829. Vol. 1 (2): 142-160.
- Pereira, L.T. *O desenho infantil e a construção da significação: um estudo de caso in portal.unesco.org/culture/en/files/29712/.../lais-krucken-pereira.pdf* consultado em 30/09/14
- Pestana, R. (1999). *A Inclusão e a Perspectiva dos Professores – Dissertação*. Funchal: não publicado.
- Piaget, J. (1975). *A formação dos símbolos na infância*. Rio de Janeiro: Zahar.
- Preyer, W. (2010). *The mind of the child: the development*. Bibliobazaar, LLC.
- Prudhommeau, M. (1947). *Le dessin de l'enfant: the child's drawing*. Paris: Presser Universitaires de France.
- Queirós, E. (1945). *Prosas bárbaras*. Porto: Lello e Irmãos.
- Read, H. (2007). *Educação pela Arte*. Lisboa: Edições 70
- Reis, A. (2014), *Arteterapia: a Arte como Instrumento no Trabalho do Psicólogo*. *Psicologia: ciência e profissão*, 2014, 34 (1), 142-157. Acedido em 22 abril, 2015, em <http://www.scielo.br/pdf/pcp/v34n1/v34n1a11.pdf>
- Ricci, C. (1887). *L'Arte dei bambini*. Bologna: Nicola Zanichelli. Acedido em 22 abril, 2015. em <https://ia600400.us.archive.org/17/items/lartedeibambini00riccuoft/lartedeibambini00riccuoft.pdf>

- Rioux, G. (1951). *Dessin et structure mentale*. [S.l.]: PUF.
- Rodrigues, D. (2002). *A infância da arte*. Porto: Edições ASA.
- Rouma, G. (1913). *Le langage graphique de l'enfant*. Brussels: Mish and Thron.
- Sanches, A. (1760). *Cartas sobre a educação da mocidade*. Coimbra: Imprensa Universitária
- Segabinazi, J. & Bandeira, D. R. (2012). *Desenho da figura humana para avaliação emocional de crianças: evidências de validade de escalas globais*. Em S. M. Wechsler & t. C. Nakano. *O desenho infantil: formas de expressão cognitiva, criativa e emocional*. São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Stern, A. (1963). *Le Langage Plastique*. Delachaux-Niestlé.
- Stern, A. (1966). *Une Grammaire de l'Art Enfantin*. DelachauxNiestlé.
- Strecht, Pedro (2001), "A Exploração dos Sentidos" in revista Pais e Filhos, n.º 122.
- Tomas, G.; Silk, A. (1990): *An Introduction to the Psychology of Children's Drawings*. London, Harvester Wheatsheaf.
- UNESCO. (1994). *Declaração de Salamanca e enquadramento da acção na área das necessidades educativas especiais*. Salamanca, Spain: UNESCO. Acedido em 13 março, 2015, em <http://www.madeira-edu.pt/LinkClick.aspx?fileticket=7fr0EPRPiY4%3D&tabid=304&mid=1656>
- Vasconcelos, J. (1877). *A Reforma de Bellas-Artes*. Porto: Imprensa Litterario-Commercial
- Vasconcelos, T. (1999) *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Ministério da Educação
- Vygotsky, L. (1999) *A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos superiores*. São Paulo: Martins Fontes.
- Wallon, H. (2007). *A evolução psicológica a criança*. São Paulo: Martins Fontes.
- Warnock, H. M. (1978) *Special education needs: Report of the committee of enquiry into the education of handicapped children and young people*. London: Her majesty's stationer office.
- Widlocher, D. (1971). *Interpretação dos desenhos infantis*. Rio de Janeiro: Vozes.
- Winnicott, D.S. (2005). *O gesto espontâneo*. 2ªed. São Paulo: Martins Fontes.

REFERÊNCIAS LEGISLATIVAS

DESENHO

Constituição Da Republica (1976) -

<http://www.parlamento.pt/Parlamento/Documents/CRP1976.pdf>

Convenção sobre os Direitos da criança (1989) -

https://www.unicef.pt/docs/pdf_publicacoes/convencao_direitos_crianca2004.pdf

Declaração de Salamanca (1994) -

<http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001393/139394por.pdf>

Declaração Universal dos Direitos da Criança (1959) - <http://www.cm->

[oeiras.pt/amunicipal/Juventude/RedJuv/Documents/eu%20e%20os%20meus%20direitos%20-%20frases%20jovens.pdf](http://www.cm-oeiras.pt/amunicipal/Juventude/RedJuv/Documents/eu%20e%20os%20meus%20direitos%20-%20frases%20jovens.pdf)

Decreto-Lei nº 45 810 de 9 de Julho de 1964 - <https://dre.pt/application/file/578801>

Decreto-lei 43/89 - <https://dre.pt/application/file/610507>

Decreto-Lei nº35/90 - <https://dre.pt/application/file/335341>

Decreto-Lei n.º 319/91 - <https://dre.pt/application/file/403249>

Decreto-Lei n.º 6/2001 - <https://dre.pt/application/file/338962>

Decreto-lei 3/2008 - <https://dre.pt/application/file/386935>

Decreto-Lei nº 281/2009 - <https://dre.pt/application/file/491335>

Despacho 232/ME/96 - <https://dre.pt/application/file/730262>

Despacho Conjunto n.º 105/97 - <https://dre.pt/application/file/706285>

Despacho n.º 16126/2000 (2.ª série) - <https://dre.pt/application/file/713866>

Despacho n.º 16407/2003 (2.ª série) - <https://dre.pt/application/file/1083150>

Despacho normativo nº13/2014 de 15 de Setembro -

<https://dre.pt/application/file/56751919>

Lei nº46/86 Lei Base Sistema Educativo (1986) - <https://dre.pt/application/file/222361ei>

nº21/2008 - <https://dre.pt/application/file/249150>