

**UNIVERSIDADE DE TRÁS-OS-MONTES E ALTO DOURO**

**A EXPRESSÃO DRAMÁTICA COMO FATOR DE  
DESENVOLVIMENTO EM CRIANÇAS COM  
NECESSIDADES EDUCATIVAS ESPECIAIS**

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO EM CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO – ÁREA DE  
ESPECIALIZAÇÃO EM EDUCAÇÃO ESPECIAL, DOMÍNIO COGNITIVO E MOTOR

**LÉLIA MARLENE RODRIGUES MACHADO**

Orientadores:

Professor Doutor Carlos José Vieira Mendes Cardoso

Professor Doutor Agostinho da Costa Diniz Gomes



Vila Real, 2012

**UNIVERSIDADE DE TRÁS-OS-MONTES E ALTO DOURO**

**EXPRESSÃO DRAMÁTICA COMO FATOR DE  
DESENVOLVIMENTO EM CRIANÇAS COM  
NECESSIDADES EDUCATIVAS ESPECIAIS**

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO EM CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO – ÁREA DE  
ESPECIALIZAÇÃO EM EDUCAÇÃO ESPECIAL, DOMÍNIO COGNITIVO E MOTOR

**LÉLIA MARLENE RODRIGUES MACHADO**

Orientadores:

Professor Doutor Carlos José Vieira Mendes Cardoso

Professor Doutor Agostinho da Costa Diniz Gomes



Vila Real, 2012

Dissertação para a obtenção do grau de Mestre em Ciências da Educação, Área de Especialização em Educação Especial, Domínio Cognitivo e Motor, ao abrigo do artigo 16.º do Decreto –Lei n.º 74/2006, de 24 de Março, com as alterações introduzidas pelos Decretos-Leis n.os 107/2008, de 25 de Junho, e 230/2009, de 14 de Setembro.

À minha família,  
meu marido, minha filha,  
e meus pais!

## **AGRADECIMENTOS**

Quero expressar a minha gratidão a todos aqueles que direta ou indiretamente estiveram associados à realização deste trabalho de investigação:

- À Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro na pessoa do Magnífico Reitor, pelos meios proporcionados.

- Aos meus orientadores Professor Doutor Carlos José Vieira Mendes Cardoso e Professor Doutor Agostinho da Costa Diniz Gomes, pela disponibilidade, apoio, orientação dedicada e competente, manifestada ao longo do nosso trabalho.

- A todos os colegas (professores) que participaram em vários momentos na realização deste estudo.

- A todos os colegas e amigos que de alguma forma manifestaram interesse e apoio nesta nossa atividade.

- A todos os que estiveram envolvidos neste processo.

A todos, o meu muito obrigado!

## RESUMO

O presente trabalho, efetuado no concelho de Chaves, com docentes de educação especial, apresenta, por um lado, a receptividade destes professores e, por outro, o contributo da expressão dramática no desenvolvimento global da criança com necessidades educativas especiais – NEE.

É composto por duas partes: a primeira, sobre o enquadramento teórico, onde é feita uma revisão bibliográfica e normativa sobre a educação, a educação especial e as necessidades educativas especiais, e textos normativos reguladores das práticas em NEE, no sistema educativo, e as áreas de expressão, sobretudo a expressão dramática e o seu contributo para o desenvolvimento da criança; a segunda, acerca da componente prática, onde se descreve o processo desenvolvido no campo, de onde se retiraram dados que originaram algumas reflexões sobre o tema a partir da recolha realizada junto dos docentes especializados a exercer nas escolas de Chaves.

A metodologia contemplou o inquérito por questionário com questões direcionadas para a auscultação dos docentes sobre a implementação da expressão dramática com crianças com NEE, sobre os recursos existentes para a consecução dos objetivos inerentes e acerca do grau de receptividade e adesão de alunos e docentes a este tipo de atividades.

Da componente prática, o colmatar do processo investigativo, em que foi feita a informatização e tratamento dos dados recolhidos através dos inquéritos, releva-se a interpretação e análise, de onde, dos resultados obtidos, retirámos algumas conclusões que nos permitem concluir que docentes e alunos desenvolvem com agrado atividades de expressão dramática e que esta prática expressiva contribui para o desenvolvimento global da criança com NEE.

**Palavras-chaves:** Criança; Educação; Educação Especial; Necessidades Educativas Especiais; Expressão; Expressão Dramática.

## ABSTRAT

The present study, done in the municipality of Chaves, with the special education teachers, shows the one hand, the receptivity of teachers and on the other, the contribution of the dramatic expression in global development of children with special educational needs – SEN.

It comprises two parts: the first, about the theoretical framework, in which a review is made a literature on education, special education and special educational needs, and of normative texts regulating the practice in SEN in the education system, and areas of expression, especially the dramatic expression and its contribution to the development of the child, the second concerning the practical component, where it describes the developed process in the field, where they collected data give rise some reflections about the theme from the gathering conducted with specialist teachers working in the schools of Chaves.

The methodology contemplated a inquiry for questionnaire with questions directed to the teachers about the implementation of dramatic expression with children with SEN on existing resources to achieve the objectives inherent and about the degree of receptivity and the adhesion by students and teachers at this type of activities.

The practical component, the corollary of the investigative process, it was made out computerization and treatment of data collected through the surveys, reveals itself the analysis and interpretation, whence of the results obtained, we took some registers which allow us to conclude that the activities of dramatic expression are developed with satisfaction by teachers and students and that this practice contributes significant to the overall development of the child with SEN.

**Key-words:** child; education; special education; special educational needs; expression; dramatic expression

## ÍNDICE GERAL

INTRODUÇÃO .....	1
CAPÍTULO I – Educação Especial: as Necessidades Educativas Especiais .....	3
1. A Educação – Noções/ Conceitos .....	4
1.1. Necessidades Educativas Especiais (NEE): Conceito .....	6
1.2. Classificação das Necessidades Educativas Especiais .....	10
1.3. Breve Perspectiva histórica da Educação Especial.....	15
1.4. A Educação Especial em Portugal: Processo Evolutivo .....	26
1.4.1. Do modelo médico ao modelo pedagógico – o Decreto-Lei 319/91 de 23 de Agosto de 1991.....	31
1.4.2. Decreto-Lei n.3/2008 de 7 de Janeiro .....	34
1.4.2.1. Apoio Pedagógico Personalizado .....	35
1.4.2.2. Adequações Curriculares Individuais.....	35
1.4.2.3. Adequações no Processo de Matricula.....	36
1.4.2.4. Adequações no Processo de Avaliação .....	36
1.4.2.5. Currículo Especifico Individual.....	37
1.4.2.6. Tecnologias de Apoio.....	37
CAPÍTULO II – A Expressão Dramática e as Necessidades educativas Especiais .....	38
2. As Áreas de Expressão .....	39
2.1. A Expressão.....	39
2.2. A Expressão como Comunicação .....	39
2.3. A Expressão Musical .....	40
2.4. A Expressão Plástica.....	41
2.5. A Expressão Físico-Motora.....	41
2.6. A Expressão Dramática.....	42
2.7. Jogo Dramático.....	44
2.8. A Expressão Dramática e o seu valor pedagógico .....	47
2.9. Modelos de Intervenção das práticas dramáticas na Educação.....	48
2.10. Quadro Metodológico das Atividades Dramáticas .....	51
2.11. A integração da Expressão Dramática no quotidiano escolar .....	53
2.12. Expressão Dramática numa Perspectiva Teatral .....	56
2.13. Expressão Dramática ao Serviço da Criança .....	58
2.14. O Contributo da Expressão Dramática no Desenvolvimento da Criança ...	59

2.14.1.	Desenvolvimento Sócio-Afectivo Através da Expressão Dramática..	60
2.14.2.	Desenvolvimento da Linguagem Através da Expressão Dramática ...	60
2.14.3.	Desenvolvimento Sensório-Motor Através da Expressão Dramática.	62
2.14.4.	Desenvolvimento Psico-Motor Através da Expressão Dramática.....	62
2.14.5.	Desenvolvimento Físico-Motor Através da Expressão Dramática.....	64
CAPÍTULO III – Metodologia .....		66
3.	O Problema .....	67
3.1.	Objetivo Geral.....	67
3.2.	Objetivos Especificos .....	68
3.3.	Formulação de Hipóteses.....	68
3.4.	Definição Operacional das Variáveis .....	69
3.5.	Grupo de Sujeitos e Modo de Investigação .....	69
3.6.	Métodos e Técnicas de Recolha de Dados.....	70
3.6.1.	O Questionário.....	70
3.6.2.	Classificação das Perguntas .....	72
3.6.3.	Conceptualização e Seleção da Amostra .....	73
3.7.	Análise dos resultados .....	73
3.8.	Análise dos Conteúdos .....	74
3.9.	Organização da Análise .....	75
3.10.	Tratamento dos resultados Obtidos e Interpretação .....	76
3.11.	Calendarização .....	76
CAPÍTULO IV – Trabalho de Campo .....		77
4.1.	Caraterização do Meio .....	78
4.2.	Recolha, Análise dos Dados e Interpretação dos Resultados .....	82
CONCLUSÃO.....		111
BIBLIOGRAFIA .....		116
ANEXOS.....		124
Anexo 1 – A Evolução da Educação Especial.....		125
Anexo 2 – A Evolução da Educação Especial em Portugal .....		127
Anexo 3 – Síntese Legislativa Após o 25 de Abril.....		129
APÊNDICES .....		131

## ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1 – Classificação das Necessidades Educativas Especiais de Carácter Permanente .....	13
Figura 2 – Classificação das Necessidades Educativas Especiais de Carácter Temporário .....	15
Figura 3 – Escala base de conceitos chaves de Expressão Dramática .....	49
Figura 4 – Modelos de Práticas Dramáticas .....	50
Figura 5 – Quadro Didático .....	52

## ÍNDICE DE QUADROS

Quadro 1 – Conceitos de Educação .....	5
Quadro 2 – Calendarização .....	76
Quadro 3 – Distribuição dos inquéritos quanto ao sexo .....	83
Quadro 4 – Distribuição dos inquiridos quanto à idade .....	83
Quadro 5 – Distribuição dos inquiridos quanto às habilitações .....	84
Quadro 6 – Distribuição dos Inquiridos quanto à Situação Profissional .....	85
Quadro 7 – Distribuição dos Inquiridos quanto aos anos de serviço .....	86
O mesmo ilustramos com o Grafico 3. ....	86
Quadro 8 – Avaliação de desempenho dos Professores no contexto actual.....	87
O Gráfico 4 permite-nos observar o registado no quadro noutra perspetiva mais visual, pela diferença da cor e da dimensão de cada parcela.....	87
Quadro 9 – Respostas à questão B.1.....	88
Quadro 10 – Realização de actividades de Expressão Dramática com alunos NEE .....	91
Quadro 11 – Frequência da prática da Expressão Dramática.....	93
Quadro 12 – Tipo de material que possui para a prática de Expressão Dramática .....	95
Quadro 13 – Actividades de Expressão Dramática mais utilizada .....	97
Quadro 14 – A importância deste tipo de actividades .....	101
Quadro 15 – Comparação da importância dos diversos objectivos da prática de Expressão Dramática por ordem crescente .....	103
Quadro 16 – Reacções das crianças após a prática de actividade de Expressão Dramática .....	104
Quadro 17 – Opinião dos Professores de Educação Especial face à importância das dramatizações nas escolas .....	106

## ÍNDICE DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Distribuição dos inquiridos quanto às habilitações .....	84
Gráfico 2 – Distribuição dos Inquiridos quanto à Situação Profissional .....	85
Gráfico 3 – Distribuição dos Inquiridos quanto aos anos de serviço.....	86
Gráfico 4 – Avaliação de desempenho dos Professores no contexto actual .....	87
Gráfico 4.1- Respostas tipo sobre a justificaçãoExplicações .....	89
Gráfico 5 – Realização de actividades de Expressão Dramática com alunos NEE.....	91
Gráfico 5.1.....	92
Gráfico 6 – Diferentes tipos de aplicações da Expressão Dramática .....	94
Gráfico 7 – Tipo de material que possui para a prática de Expressão Dramática .....	96
Gráfico 8 – Percentagem de utilização das diferentes actividades de Expressão Dramática .....	98
Gráfico 9 – Percentagem de inquiridos com espaços definidos para a prática de actividades de Expressão Dramática.....	99
Gráficos 10 – Tipos de espaços existentes .....	100
Gráficos 11 – Benefícios que considera mais importantes na prática da Expressão Dramática. ....	102
Gráfico 12 – Importância dos objectivos da prática de Expressão Dramática .....	103
Gráfico 13 – Tipos de reacções mais comuns nas crianças após a prática de actividade de Expressão Dramática.....	105
Gráfico 14 – Percentagem das opiniões face à importância da Expressão Dramática em alunos com NEE .....	109

## INTRODUÇÃO

O presente estudo situa-se no âmbito do Mestrado em Ciências da Educação, especialização na Educação Especial – Domínio Cognitivo e Motor, tendo por tema a expressão dramática como fator de desenvolvimento em crianças com necessidades educativas especiais (NEE), no concelho de Chaves.

Tendo em conta a evolução do conceito de educação, sobretudo a partir da expansão da escolaridade obrigatória, em que a escola passa a ter um papel capital no desenvolvimento e formação de todos, a escolarização passa a ser um direito também numa perspetiva de inclusão. A assunção deste dever, pelos sistemas educativos, permite-nos assistir, permanentemente, ao esforço dos estados, através das suas políticas educativas, em responder adequadamente às exigências da sociedade, de forma a possibilitar o acesso à educação por todos os alunos, inclusive pelos discentes com necessidades educativas especiais.

Nem sempre foi assim, mas nos últimos anos realizaram-se várias alterações no âmbito das respostas educativas para alunos com NEE que se consolidaram no gradual acesso destes às escolas, ditas de ensino regular, resultado do progresso realizado acerca da perspetiva sobre a deficiência em termos sociais e educativos. Nesta base, compete às escolas e aos intervenientes no processo educativo, nomeadamente aos professores do ensino regular e aos professores da educação especial, procurar implementar ações educativas ajustadas aos alunos com NEE, em articulação com a família e com as instituições sociais de apoio.

O presente trabalho visa obter respostas à questão da utilidade da expressão dramática com alunos com necessidades educativas especiais, tentando, também, compreender em que medida os professores de educação especial valorizam as atividades de expressão dramática com crianças com NEE e encontra-se dividido em capítulos.

A primeira parte do trabalho apresenta a revisão bibliográfica e normativa sobre o tema e está dividida em dois capítulos. Deste modo, no primeiro capítulo apresentamos uma breve abordagem histórica sobre o conceito de Educação e o conceito de Necessidades Educativas Especiais assim como a sua classificação e

fizemos uma breve perspectiva histórica da Educação Especial. Ainda neste capítulo, foi referida a passagem do modelo médico para o modelo pedagógico, o Decreto-Lei 319, assim como o actual decreto-lei 3/2008 de 7 de Janeiro e as suas medidas educativas.

No segundo capítulo, reflectimos sobre as áreas de Expressão e fazemos referência à Expressão Dramática na sua relação com o Jogo Dramático, ao seu valor pedagógico, assim como aos modelos de intervenção das suas práticas na educação. Também abordamos o quadro metodológico da atividade dramática, a integração da Expressão Dramática no quotidiano escolar e a Expressão Dramática numa perspectiva teatral. Ainda neste capítulo, dissertamos sobre o contributo da Expressão Dramática para o Desenvolvimento da Criança: Psicomotor, Físico-Motor, Cognitivo e Sócio Afectivo.

A segunda parte apresenta dois capítulos o terceiro e o quarto. No terceiro capítulo descrevemos a metodologia utilizada, tendo em atenção o problema, os objectivos, a formulação de hipóteses, a definição operacional das variáveis, o grupo de sujeitos e modo de investigação, os métodos e técnicas de recolha de dados, o questionário, a classificação de perguntas, a conceptualização e selecção da amostra, a análise de conteúdos, a organização da análise, a pré-análise, a exploração do material, o tratamento e interpretação dos dados recolhidos/resultados obtidos, a calendarização, a caracterização do meio, a caracterização da amostra, corroborando com opiniões de vários investigadores teorizam sobre esta componente da investigação.

No quarto capítulo descrevemos a apresentação, a análise e a interpretação dos dados recolhidos, tecendo os comentários achados pertinentes para a compreensão das representações que os docentes de educação especial questionados têm sobre a problemática investigada no presente trabalho, no contexto específico das escolas de Chaves.

Finalmente, na conclusão, apresentam-se algumas considerações finais a que foi possível chegar com o presente trabalho, referindo as limitações e a perspectiva face ao assunto aqui tratado, relativo à expressão dramática e à sua importância com alunos com NEE.

# CAPÍTULO I

## Educação Especial: as Necessidades Educativas Especiais

*A escola deve acolher no seu seio todas as crianças,  
independentemente das suas condições físicas, intelectuais,  
sociais, emocionais, linguísticas ou outras*

UNESCO, 1994

## 1. A EDUCAÇÃO – NOÇÕES/ CONCEITOS

A palavra Educação é tão ampla que muitas vezes o seu significado se alarga para diferentes campos e contextos, levando-nos a ter que definir bem os contornos do seu conceito, fixando-nos no que melhor serve o ser humano e a sua realidade social.

Assim, no que concerne à etimologia a palavra Educação tem a sua origem no latim: educare, que significa “alimentar”, tanto ao nível espiritual como matéria e que se torna tão necessária para a vida pessoal e social do ser humano, contraposta à dimensão de educere, que significa “tirar para fora de”, “sair de si”, “conduzir”, o que nos remete para a noção de desenvolvimento.

Aliada ao significado “alimentar”, surge-nos a definição durkheimiana que enuncia educação como sendo a “acção exercida pela geração adultas sobre as gerações que não se encontram ainda preparadas para a vida social” (Durkheim, 1938, citado por Babo, 2004: 6). Neste sentido a mesma autora refere que “a educação é a transformação do educando a partir de uma acção que lhe é exterior. Há quem veja nesta concepção as bases da teoria da “escola tradicional”, que atribui ao educando um papel predominantemente receptivo e passivo” (Babo, 2004: 6).

Relativamente ao outro sentido da palavra educere, que significa sair de si, caminhar, Babo (2004: 6) refere que,

o educando traz em si mesmo os meios de assegurar o seu próprio desenvolvimento intelectual e moral. Tal dimensão é considerada auto-estruturante, individualizadora, diferenciadora e personalista. A educação compreende a transformação do educando, mas como uma saída de si, um desabrochar. Há quem associe a esta origem a teoria da chamada “Escola Nova”, segundo a qual a acção educativa conduz o educando a partir daquilo que ele em si mesmo já é.

A junção dos dois sentidos do termo educação estamos de acordo com Planchard ao referir que educar é “modificar num sentido determinado, é conduzir de um estado para outro. O postulado implicado na educação é a educabilidade, isto é, aquela virtualidade do homem para perseverar no seu ser, para adquirir, experiência, para realizar a perfeição de que é capa” (Planchard, 1962:7).

Na perspectiva da ONU, segundo o seu artgo 20º “a educação deve visar à plena expansão da personalidade humana e ao reforço dos direitos do homem e das liberdades

fundamentais, favorecendo a compreensão, a tolerância e a amizade entre todos os homens” (ONU, art. 26º).

Para Gonçalves a finalidade da educação

está no conseguir que a criança se desenvolva de tal forma que ao chegar ao estado adulto se considere a si próprio como um ser livre, responsável e integrado nos grupos sociais a que pertence. A educação acaba sempre por pretender munir o educando com conhecimentos, destrezas e atitudes que lhe permitam viver o futuro (Gonçalves, 2010: 18).

No termo educação estão presentes as noções de forma a desenvolver, aprender e ensinar, tal como podemos ver no quadro 1, evidencia “a sua unicidade, a sua criatividade segundo a riqueza do meio ambiente expressiva e estimulante, e por isso mesmo é conduzido, «alimentado» e limitado por esse mesmo meio ambiente” (Veiga, 2001: 15-16).

Quadro 1 – Conceitos de Educação

Luzuriaga (1973: 1)	“A influência intencional e sistemática sobre o ser juvenil, com o propósito de formá-lo e desenvolvê-lo. Mas significa também a acção genérica, ampla de uma sociedade sobre as gerações jovens, com o fim de conservar e transmitir a existência colectiva”.
Mialaret (1976: 33)	“A educação é uma acção exercida sobre o sujeito ou um grupo de sujeitos, acção aceite e mesmo procurada pelo sujeito ou um grupo de sujeitos em vista de atingir uma modificação profunda, tal como novas forças vivas nascem nos sujeitos e estes se tornam eles mesmos elementos activos desta acção exercida sobre ele”
Piaget (1990: 54)	“Direito que tem o indivíduo de se desenvolver normalmente, em função das possibilidades de que dispõe, e a obrigação, para a sociedade, de transformar essas possibilidades em realizações efectivas e úteis”.
Delors (1996: 21)	“Uma experiência social, em contacto com a qual a criança aprende a descobrir-se a si mesma, desenvolve as relações com os outros, adquire bases no campo do conhecimento e do saber-fazer”.
Correia (cit. In Cardoso, 1997: 22)	“Um processo de aprendizagem e de mudança que se deve operar no aluno através do ensino e de todas as outras experiências a que ele foi ou é exposto nos vários ambientes onde interage”.
Bianchi (2001: 18)	“Actividade intencional de desenvolvimento humano, através da aprendizagem, visando a construção da identidade e ao aperfeiçoamento das capacidades individuais, à preservação e à inserção da pessoa (...) [educação é um] processo intencional de personalização, socialização e enculturação”.
Moura (2001: 137)	“É eduzir: não no sentido de “deitar para fora» o que originariamente já estivesse silenciosa (ou silenciosamente) contido no interior de cada um, mas na perspectiva de fazer desabrochar a construção própria de um itinerário no viver. É uma constitutiva tarefa de cultivo que, em relação e por relação, se vai sedimentando”.
Diciopédia (2003)	“Um processo que visa o desenvolvimento harmónico do homem nos seus aspectos intelectual, moral e físico e a sua inserção na sociedade”.

Fonte: Elaboração própria a partir de Babo (2004: 9-10)

Segundo Gonçalves,

se reportarmos a palavra Educação a um contexto escolar, Freitas refere que (...) é uma prática generalizada: a ideia de uma sociedade sem escolas” (2003: 1228). Este mesmo autor expõe ainda que ao longo do tempo e com o desenvolvimento da ciência e da técnica, a Educação ainda não acompanhou o ritmo dessa evolução. Os tradicionalistas observam a mudança com dificuldade e os progressistas anseiam por estimular a criatividade. No entanto, “a Educação escolar deve privilegiar mais os aspectos educativos (como o aprender a aprender), do que os aspectos de instrução (conteúdos científicos), neste sentido uma Educação que seja mais humanista (Freitas, citado por Gonçalves, 2010: 18).

A educação é imprescindível para que o homem se torne um ser livre e use essa liberdade de forma responsável e consciente, tendo “como objectivo fundamental a preparação do aluno para um dia poder participar e contribuir activamente para a sociedade” (Correia, 2001: 5). Carvalho refere que

o homem não se pode tornar homem a não ser pela educação. Ele não é senão o que a educação faz dele. (...) a educação serve, pois, a construção de um homem, definido pelo seu futuro: antecipa a humanidade futura – o que lhe confere sentido – porque o homem tem necessidade da educação para concretizar a sua liberdade e se instituir como ser moral (Carvalho, 1994: 55).

Alguns pensadores e psicólogos contemporâneos defendem a valorização da formação pessoal, baseando-se em valores que se querem eternizar, sem, no entanto, ignorar o valor essencial da liberdade. Isto é, onde “Cada criança tem o direito fundamental à educação e deve ter a oportunidade de conseguir e manter um nível aceitável de aprendizagem” (Declaração de Salamanca, 1994: VIII).

Resumindo, podemos pois referir que a educação consiste em proporcionar ao ser humano as ferramentas de aprendizagens no sentido do seu próprio desenvolvimento, seja quem for, sob pena de não lhe proporcionarmos níveis adequados de auto realização. Assim, no próximo ponto far-se-á uma aproximação das Necessidades Educativas à Educação para compreendermos autores que valorizam práticas que valoriza os educandos com Necessidades Educativas, as suas apetências, necessidades e realização.

### **1.1. NECESSIDADES EDUCATIVAS ESPECIAIS (NEE): CONCEITO**

Segundo Patrício, a época da educação especial ou especializada começou na necessidade de criar um contexto, que se considerasse e considerava óptimo, para o acolhimento das crianças. As grandes instituições portuguesas de deficientes, nascidas

nas décadas de 60 e 70, acentuavam, de forma inovadora, para a época, a necessidade de lugares especializados e multivalentes: educativos, terapêuticos e sociais. Falando em termos de contextos de vida, tratava-se de criar condições de vida social e de aprendizagem paralelas às das outras crianças, mas que lhe fossem tão similares quanto possível, onde a criança estivesse bem, cuidada e protegida da segregação social. Por isso é que será pouco adequado chamar segregadoras às instituições ou modelos dessa época, uma vez que tiveram um papel importante no combate à segregação; vieram mostrar que era possível e desejável que essas crianças vivessem, aprendessem, e recebessem educação. Evitavam que ficassem fechadas, escondidas e abandonadas. (Patrício, 2002)

Concluiu-se como sendo desejável, que a criança deficiente tivesse um tipo de vida tanto quanto possível normal e igual ao das outras crianças. Daqui, decorreram duas grandes implicações em termos de contextos: uma referente à escola e outra aos restantes espaços. Já não se estava a falar apenas das horas que a criança passava na escola (ou na instituição) mas da vida real e global: o tempo livre, o desporto, o acesso à cultura, as relações interpessoais com a família e os pares, etc. Para que o deficiente pudesse ter um tipo de vida tão normal quanto possível e igual ao das outras pessoas, deveriam ser introduzidas na sua vida diária normas e condições o mais parecidas possível às consideradas como habituais na sociedade. (Patrício, 2002)

Para o mesmo autor, o contexto agora em causa é o contexto comum à vida social. Trata-se de alterar as condições de vida do deficiente de forma a que se torne o mais similar possível às da vida social. Encontramos um primeiro exemplo na separação entre local de aprendizagem e residência. Esta nova perspectiva traz a necessidade dos locais, espaços e instituições serem adaptados, isto é, transformados de forma a receberem as crianças com deficiência. A integração é assim o movimento no sentido de colocar a criança com deficiência a viver junto das crianças ditas normais, das pessoas da sua família e da comunidade. As mudanças necessárias para essa integração visam sempre que o meio em que a criança se move não seja factor de restrição, constrangimento ou ameaça. (Patrício, 2002)

Do ponto de vista educativo, o princípio da integração aponta para a colocação da criança com deficiência, ou com necessidades educativas especiais, junto das outras, para fins académicos e sociais. Procura-se que, também, ela tenha o máximo de

progresso, considerando-se que a colocação conjunta propicia um melhor desenvolvimento social e acadêmico das crianças com NEE e reduz o estigma derivado do facto de se ser educado em ambientes segregados (Correia, 1997). Torna-se assim necessária a utilização de serviços educativos diferenciados e ambientes educacionais variados em que a criança possa ser inserida, um dos quais e o mais desejável será a classe regular.

O conceito de Necessidades Educativas Especiais passou a ser conhecido a partir da sua formulação no *Relatório Warnock* em 1978, apresentado ao parlamento do Reino Unido, pela Secretaria de Estado para a Educação e Ciência, Secretaria do Estado para a Escócia e a Secretaria do Estado para o País de Gales. Este relatório foi o resultado do 1º comitê britânico constituído para reavaliar o atendimento aos deficientes, presidido por Mary Warnock. As suas conclusões demonstraram que vinte por cento das crianças apresenta NEE em algum período da sua vida escolar. A partir destes dados, o relatório propôs o conceito de NEE.

Há uma necessidade educativa especial quando um 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 (Lima, 2008: 11).

Correia (1993) refere o conceito de NEE como sendo aplicável a crianças e adolescentes com problemas sensoriais, físicos, intelectuais e emocionais e, também, com dificuldades de aprendizagem derivadas de factores orgânicos ou ambientais. Para este autor, as NEE abrangem todos os alunos que apresentam aprendizagens diferentes dos seus pares e que, por isso, necessitam de outras medidas especializadas.

O conceito de NEE só foi adotado e redefinido a partir da Declaração de Salamanca, passando a abranger todas as crianças e jovens cujas necessidades envolvam deficiências ou dificuldades de aprendizagem. Desse modo, passou a abranger tanto as crianças em desvantagem, como as chamadas sobredotadas, bem como as crianças de rua ou em situação de risco, que trabalham, de populações remotas ou nómadas, e ainda a minorias étnicas ou culturais, e crianças desfavorecidas ou marginais, bem como as que apresentam problemas de conduta ou de ordem emocional. Esta Conferência concluiu que as crianças e jovens com NEE devem ter acesso às

escolas regulares e a elas se devem adequar, através de uma pedagogia centrada na criança, capaz de ir ao encontro destas necessidades. As escolas regulares, seguindo esta orientação inclusiva, constituem os meios mais capazes para combater as atitudes discriminatórias, criando comunidades abertas e solidárias, construindo uma sociedade inclusiva e atingindo a educação para todos. (UNESCO, 1994)

Também defende que as escolas se devem ajustar a todas as crianças, independentemente das suas condições físicas, sociais, linguísticas ou outras. Neste conceito, terão de incluir-se crianças com deficiência ou sobredotadas, crianças da rua ou que trabalham, crianças de populações remotas ou nómadas, crianças de minorias linguísticas, étnicas ou culturais e crianças de áreas ou grupos desfavorecidos ou marginais (...) As escolas devem encontrar formas de educar com sucesso estas crianças, incluindo aquelas que apresentam incapacidades graves. (UNESCO, 1994)

Correia (1997) afirma que a inclusão consiste na inserção do aluno na classe regular onde, sempre que possível, deve receber todos os serviços educativos adequados, contando-se, para esse fim, com um apoio apropriado às suas características e necessidades. O princípio da inclusão apela para uma escola que tenha em atenção a criança enquanto criança e aluno, e que respeite os níveis de desenvolvimento essenciais - académico, sócio-emocional e pessoal- por forma a proporcionar-lhe uma educação apropriada, orientada para a maximização do seu potencial, isto é, a Inclusão significa acolher o aluno com NEE, na classe regular, com apoio de serviços especializados, mesmo o que ele apresente dificuldades profundas.

#### A expressão educação inclusiva

reenvia à ideia segundo a qual, mais do que integrar no ensino regular crianças que dele estariam excluídas, trata-se de a escola incluir desde o início todas as crianças em idade escolar, quaisquer que sejam as suas características físicas, sociais, linguísticas ou outras e aí as manter, evitando excluí-las e procurando oportunidades de aprendizagem bem sucedida para todas graças à diferenciação de estratégias que impusessem (Lopes, 1997:37).

O princípio fundamental das escolas inclusivas é o de que, segundo a UNESCO, todos os alunos devem aprender juntos, sempre que possível, independentemente das dificuldades e diferenças que apresentam. Estas escolas devem reconhecer e satisfazer as necessidades diversas dos seus alunos, adaptando-os aos vários estilos e ritmos de aprendizagem, de modo a garantir um bom nível de educação para todos, através de

currículos adequados, de uma boa organização escolar, de estratégias pedagógicas, de utilização de recursos e de uma cooperação com as respectivas comunidades. (UNESCO, 1994)

Apesar de tudo, a prática de atendimento educativo das crianças e jovens com NEE não se tem realizado da mesma forma ao longo da história da humanidade.

Jiménez divide esta abordagem histórica em três épocas:

Uma primeira, que poderemos considerar como a pré-história da Educação Especial; uma segunda, aquele em que surge a educação especial entendida como o cuidado com a assistência, e por vezes também com a educação, prestada a um certo tipo de pessoas e caracterizada por decorrer em situações e ambientes separados da educação regular; uma última etapa, muito recente em que nos encontramos actualmente (Jiménez, 1997: 21).

Mais tarde, a ideia de escola inclusiva foi reforçada em Portugal, através do Despacho Conjunto nº 105/97, de 1 de Julho, que define um enquadramento legal, não revogado pelo Decreto-Lei 3/2008, de 7 de Janeiro, onde estão definidos os apoios educativos. Assim, em termos de direitos, todos os alunos devem usufruir de um ensino de qualidade. Estas medidas estão enquadradas na Lei de Bases do Sistema Educativo, na noção de se “centrar nas escolas as intervenções diversificadas necessárias para o sucesso educativo de todas as crianças e assegurar, de modo articulado e flexível, os apoios indispensáveis ao desenvolvimento de uma escola de qualidade para todos” (Despacho Conjunto nº 105/97: 7544).

Assim, o modelo de escola inclusiva advoga uma pedagogia de alta qualidade para todos os alunos, independentemente da tipologia ou fonte das suas dificuldades, não ignorando nenhum aluno com dificuldades de aprendizagem (Rodrigues, 2001).

## **1.2. CLASSIFICAÇÃO DAS NECESSIDADES EDUCATIVAS ESPECIAIS**

Segundo Rodrigues (2001), a designação de NEE, no contexto escolar, diz respeito a alunos com alguma deficiência ou com uma realização escolar inferior à média.

O conceito de alunos com NEE diz respeito a crianças ou jovens com problemas sensoriais, físicos, intelectuais, emocionais e com dificuldades de aprendizagem, que não conseguem acompanhar um currículo normal, distinguindo os de carácter permanente e os de carácter temporário. No grupo dos alunos com NEE de carácter permanente, integram-se os alunos (...) cujas alterações significativas no seu

desenvolvimento foram provocadas, na sua essência, por problemas orgânicos, funcionais e, ainda, por défices socioculturais e económicos graves. Abrange, portanto, problemas de foro sensorial, intelectual, processológico, físico, emocional e quaisquer outros problemas ligados à saúde do indivíduo (Correia, 1999: 49).

Os alunos com NEE de carácter temporário são os que necessitam de uma adaptação parcial do currículo escolar, de acordo com as características individuais da criança ou jovem, num determinado momento do seu percurso escolar. Assim, de acordo com Correia estes alunos “podem manifestar-se com problemas ligeiros de leitura, escrita ou cálculo ou como problemas ligeiros, atrasos ou perturbações menos graves ao nível do desenvolvimento motor, perceptivo, linguístico ou sócio emocional.” (Correia, 1999: 52).

Com o Decreto-lei nº 6/2001 de 18 de Janeiro, no artigo 10º, o qual foi revogado pelo Decreto-Lei nº 3/2008 de 7 de Janeiro, consideram-se que os alunos com necessidades educativas especiais de carácter permanente, os alunos que apresentem incapacidade ou incapacidades que se reflectam numa ou mais áreas de realização de aprendizagens, resultantes de deficiências de ordem sensorial, motora ou mental, de perturbações da fala e da linguagem, de perturbações graves de personalidade ou de comportamento ou problemas graves de saúde.

Contudo, esta definição foi alterada pelo Decreto-Lei nº 3/2008 que refere,

os apoios contemplados neste novo enquadramento legal têm por objectivo 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 (nº1, art.1º do Decreto-lei nº 3/2008).

O Decreto-lei nº 3/2008 tem em consideração a distinção que se pode realizar relativamente aos alunos com NEE, em termos de intensidade e frequência do princípio da diferenciação. Segundo este enquadramento legal, os alunos com NEE são aqueles que, devido ao grau das suas limitações, com alterações funcionais de carácter permanente, têm uma participação e actividade comprometida de forma séria. Os alunos com um grau de gravidade menor não beneficiam das medidas contempladas pelo referido Decreto-Lei.

Para Correia (1997), as NEE de carácter permanente são aquelas em que

normalmente o currículo necessita ser adaptado e avaliado sistemática, dinâmica e sequencialmente de acordo com o progresso do aluno em questão. Aqui encontram-se crianças e adolescentes cujas problemáticas foram originadas, no seu âmago, por problemas orgânicos, funcionais e ainda por défices socioculturais e económicos graves. Portanto inclui-se aqui problemas sensoriais, intelectuais, processo lógicos, físicos, emocionais e quaisquer outros problemas ligados á saúde do individuo.

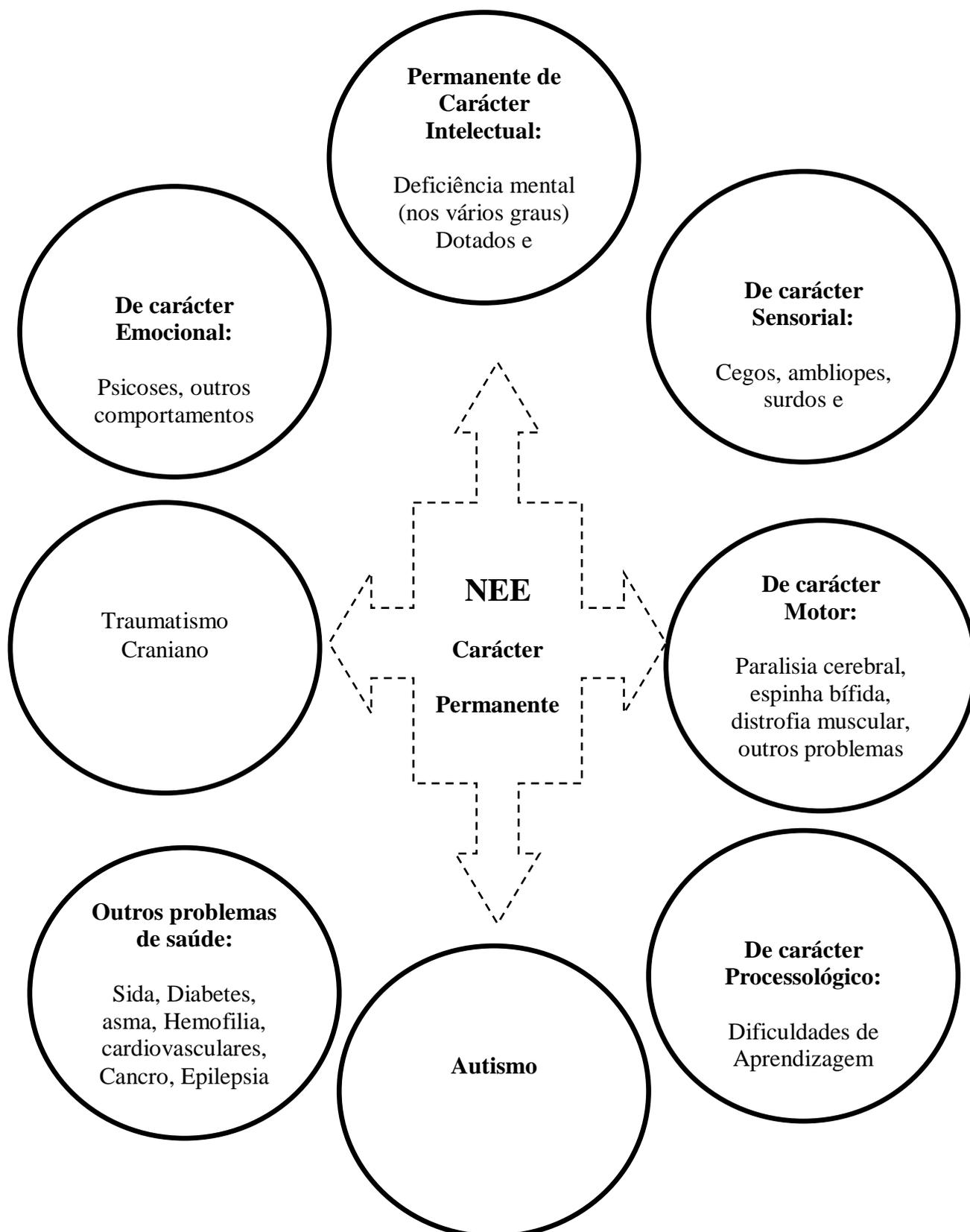
Segundo o mesmo autor, os tipos específicos de NEE de carácter permanente que podem ser referidos como passíveis de relacionamento com o insucesso escolar são: a deficiência mental; as dificuldades de aprendizagem; as perturbações emocionais; os problemas motores; os problemas de comunicação; a deficiência visual; a deficiência auditiva; a multideficiência; os cegos-surdos; outros problemas de saúde; os traumatismos cranianos e o autismo (Correia, 1997). O autismo e o traumatismo craniano foram posteriormente (em 1990) adicionados pelo departamento de Educação dos EUA.

As crianças com Necessidades Educativas Especiais (NEE) são aquelas que, por exibirem determinadas condições específicas, podem necessitar de apoio de serviços de educação especial durante todo ou parte de seu percurso escolar, de forma a facilitar o seu desenvolvimento académico, pessoal e sócio-emocional (Correia, L. 2003).

Correia divide as NEE em dois grandes grupos: NEE permanentes e NEE temporárias. As NEE permanentes exigem adaptações generalizadas dos currículos, adaptando-os às características do aluno. As adaptações mantêm-se durante grande parte ou todo o percurso escolar do aluno. As NEE temporárias exigem modificação parcial do currículo escolar, adaptando-o às características do aluno num determinado momento do seu desenvolvimento (1999).

Sobre as necessidades educativas de carácter permanente podemos ver a Figura 1, onde de uma forma esquemática apresentamos o que Correia enuncia.

Figura 1 – Classificação das Necessidades Educativas Especiais de Carácter Permanente



Fonte: Classificação das NEE Permanentes (Correia, 1999)

Segundo Correia (1997) as NEE de Carácter intelectual incluem os alunos com comprometimentos acentuados no funcionamento intelectual e comportamento adaptativo (deficiência mental) que lhes origina problemas na aprendizagem, académica ou social e os alunos do outro extremo estatístico. Isto é, temos as crianças ditas normais, que representam a maioria das pessoas, e através destas temos medidas, desempenhos, etc. que são então e por isso, considerados a norma padrão, logo, aqueles que se desviem dessa norma, quer por excesso quer por defeito, são aqueles que não são normais e enquadráveis nesta categoria: a deficiência mental (aqueles que apresentam resultados inferiores á média) e, os sobredotados ou dotados (que apresentam resultados acima da média).

Inserem-se nas NEE de Carácter Processológico os alunos com problemas do foro Processológico são por norma aqueles que apresentam comprometimentos na ordem da recepção, organização e expressão da informação, designados geralmente como alunos com dificuldades de aprendizagem. Esta categoria não é de definição consensual mas caracteriza-se de uma forma geral por uma diferença acentuada entre as capacidades potenciais do aluno (Q.I. normal ou acima da média) e aquilo que efectivamente faz, que será abaixo da média em algumas áreas, mas nunca em todas como na deficiência mental (Correia, 1997).

Na perspectiva de Correia (1997) nas NEE de Carácter Emocional insere-se os alunos com problemas de comportamento ou emocionais que se manifestam de tal forma que podem por em causa o seu sucesso escolar ou mesmo afectar o meio que o envolve, os outros ou a segurança.

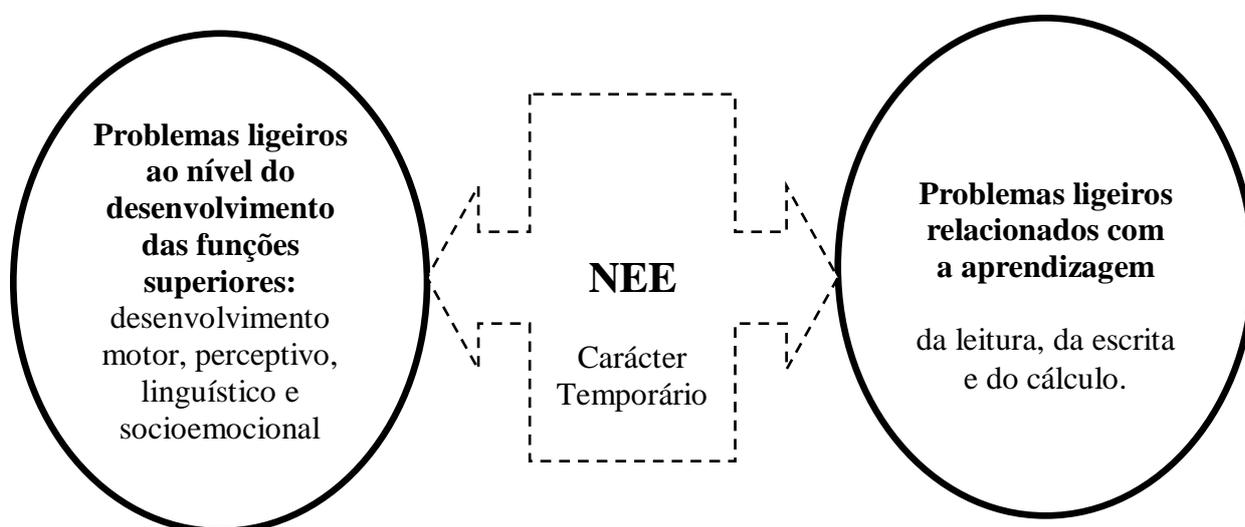
Englobam-se nas NEE de Carácter Motor os alunos que, ou por motivos biológicos ou ambientais, ficaram com as suas capacidades físicas comprometidas, originando incapacidades manuais ou de mobilidade (ex: paralisia cerebral, espinha bífida, distrofia muscular, problemas respiratórios graves, amputações, poliomielite e outros que afectem os movimentos do individuo) (Correia, 1997).

Segundo Correia (1997) encontram-se no grupo das NEE de Carácter Sensorial os alunos cujas capacidades visuais ou auditivas estão afectadas (ex: surdos e hipoacusticos, cegos e ambliopes).

Para além destes grupos foram sendo inseridos outros tais como: o autismo e o traumatismo craniano já referidos e outros problemas de saúde, tais como: diabetes, asma, cancro, sida, epilepsia, etc.

As NEE de Carácter Temporário dizem respeito a aqueles alunos que não necessitam de uma adaptação do currículo total, mas sim parcial e tendo em conta as características do aluno, num certo período de tempo do seu percurso escolar, decorrente de problemas ligeiros ao nível do desenvolvimento das funções superiores e/ou problemas com a aprendizagem. Para uma melhor compreensão, ilustramos o que nos diz Lima (2008), com a Figura 2.

Figura 2 – Classificação das Necessidades Educativas Especiais de Carácter Temporário



Fonte: Lima (2008: 16)

### 1.3. BREVE PERSPECTIVA HISTÓRICA DA EDUCAÇÃO ESPECIAL

Desde a Antiguidade que a forma como as ordens sociais lidam com a pessoa deficiente reproduz a sua estrutura económica, social e política, e por isso, diferentes concepções e práticas acompanharam a evolução histórica da Educação Especial.

Durante a maior parte da História da Humanidade, o deficiente foi vítima de segregação, pois a ênfase era colocada na sua incapacidade, na sua anormalidade (Fernandes, 2002).

Na fase denominada de exclusão, considerada a pré-história da educação especial (Jiménez, 1997), predominava um olhar sobrenatural sobre as pessoas com deficiência que eram geralmente ignoradas e perseguidas, vítimas de atitudes de sectarismos, como o abandono e o extermínio.

A época da pré-história da educação especial, é caracterizada pela ignorância e rejeição pessoal do indivíduo deficiente, “as pessoas atrasadas ou com alguma alteração manifesta foram excluídas, rechaçadas e marginadas por parte dos membros do seu próprio grupo social” (Sánchez, 2003: 21). A problemática da deficiência foi vista segundo uma ideia de separação, executada de diversas maneiras, desde a aniquilação e segregação, passando pela utilização lúdica e indo até ao reconhecimento, respeito e adoração.

No mundo grego e romano é muito possível que os indivíduos afectados física e psiquicamente fossem exterminados ou percessem com pouca idade, por não resistirem às circunstâncias desfavoráveis. Quando se observavam anormalidades nas crianças era usual o infanticídio, “eram mortos à nascença, ou apedrejados por serem considerados inferiores e inúteis” (Sousa, 1998: 64), o que era considerado um direito dos pais.

Em Esparta, como era um povo guerreiro, só os homens fortes e sadios podiam vingar, sendo sacrificados todos os aleijados; em Atenas, onde se valorizava o aspecto físico e a beleza, rejeitavam-se todos os seres imperfeitos; em Roma, era aceite pelos cidadãos quer a sua condenação à morte quer a sua utilização para divertimento, sendo atirados às feras (Babo, 2004: 52).

Assim, até à Idade Média, numa época mais separatista, os deficientes eram aniquilados por transportarem espíritos malignos, abandonados, exibidos como aberrações, venerados por se achar que os seus espíritos eram puros, ou até rentabilizados, como foi o caso do Egipto (onde surdos, eram aproveitados para guardas silenciosos do Faraó) (Borges, 2011).

Segundo Correia, 1999, na idade Média, o pensamento religioso que dominava as sociedades de então influenciou bastante as atitudes e práticas desta época, pelo que, as pessoas, física e mentalmente diferentes, foram alvo de perseguições, julgamentos e até execuções dado que eram consideradas, como possuídas pelo demónio, sendo submetidas a exorcismos e por vezes abandonados em matas e florestas. A aniquilação

ou exclusão da vida em sociedade era o destino das mesmas, sendo entregues aos cuidados de familiares que os escondiam de forma a não se sentirem discriminados.

Foi durante esta época que se criaram, através de ordens religiosas, hospícios para deficientes, em 1260 foi fundado o primeiro em França, sendo depois seguido por outros em Itália, Espanha, Suíça e Alemanha. A maioria destes hospícios tinha um carácter assistencial, onde os deficientes eram alimentados, vestidos e pouco mais. “Acreditava-se ainda que eles eram advogados todo-poderosos junto do céu, sendo por isso necessário tratá-los bem, para se obterem graças de Deus” (Serra, 2002: 36). Os deficientes mentais eram tratados como loucos e internados indiscriminadamente em orfanatos, manicómios e prisões conjuntamente com vadios, criminosos, velhos, pobres. “Esta reclusão, obedecia basicamente a intuits assistenciais, sem perspectivas ou intenção de melhorar a situação pessoal dos sujeitos acolhidos” (Serra, 2002: 36).

Com o aparecimento do movimento reformista da Igreja, volta a haver uma nova visão das pessoas portadoras de deficiência, sendo consideradas “possuídas pelo demónio ou como espíritos infernais, submetendo-as a exorcismos e nalguns casos à fogueira (...). Deixa-se de as considerar inocentes do Senhor para passar a serem vistos como produtos do demónio e do pecado” (Sánchez, 2003: 21).

Segundo Correia (1999), será graças à filosofia humanista de Locke e Rousseau, no séc. XVIII que emerge uma nova forma de encarar a criança com deficiência. O carácter inovador de diversos estudos e experiências levadas a efeito por alguns médicos, religiosos ou estudiosos de diferentes áreas do saber tiveram a sua influência no aparecimento e na defesa de instituições destinadas às crianças deficientes, retirando-as dos asilos e instituições onde se encontravam durante bastante tempo por serem consideradas não educáveis.

Durante séculos a deficiência andou associada a crenças sobrenaturais, demoníacas e supersticiosas, numa forma de segregação extrema (Simon, 1991).

Segundo Madureira e Leite (2003), as primeiras experiências de compreensão, estudo e educação incidiram sobre indivíduos com deficiências sensoriais, ou seja, uma problemática mais delimitada, logo, mais facilmente abordável em termos clínicos, técnicos e educacionais.

Um outro olhar sobre as pessoas deficientes emerge a partir da relevância dos trabalhos desenvolvidos por Ponce de Léon, em 1520, que criou, num mosteiro beneditino espanhol, uma classe de 12 jovens adultos surdos; por J. Pablo Ponet em 1629, que desenvolveu um processo de ensino baseado no alfabeto manual em associação à linguagem escrita, à qual posteriormente se associava o treino de fala e pelo abade L'Épée, em Franç, que em 1755, criou a primeira escola pública para alunos surdos, mais tarde denominada Instituto Nacional de Surdos Mudos de Paris. Também o de Valentim Hilly, em 1784, que criou em Paris um instituto para cegos. Louis Braille, aluno desta instituição, viria posteriormente a desenvolver o sistema Braille de leitura para cegos (Carvalho, 2009: 12).

No final do século XVIII e princípio do século XIX, começa o período de institucionalização especializada de pessoas com deficiências, e é a partir daqui que surge a Educação Especial, “já que começam a criar-se instituições dedicadas ao cuidado e ao ensino de pessoas cegas, surdomudas e com atraso mental” (Sánchez, 2003: 23).

No início do séc. XIX, surgem as instituições especializadas para deficientes, numa perspectiva de que a sociedade é responsável pela protecção e apoio à população deficiente. Estas instituições eram criadas pelo Estado, Igreja e Instituições de Beneficência Social e tinham a finalidade de dar atendimento à pessoa com deficiência, enquadrando-se numa perspectiva assistencial, ou educativas diferenciando na forma de funcionamento e intervenção.

O autor Correia (1999) realça que médicos e outros homens de ciência começam a estudar os “deficientes”, pelo que, neste período aparecem diversos trabalhos de índole científico, no sentido de diferenciar o tipo de deficiências, o grau e a forma da mesma. Entre eles, destaca os trabalhos de Pinel (1745-1826) que escreveu os primeiros tratados sobre o atraso mental e o de Esquirol (1722-1840) que estabeleceu a diferença entre idiotismo e demência. O médico Jean Marc Itard (1774: 1838), reconhecido como sendo o primeiro investigador a utilizar métodos sistematizados para o ensino de deficientes, apelidado de “pai da educação especial” (Carvalho, 2009), dado que sistematizou as necessidades educativas especiais das crianças portadoras de deficiência mental profunda. Estudou durante algum tempo a deficiência auditiva e a deficiência mental e acompanhou de perto o “menino Selvagem de Aveyron”, verifica a impossibilidade da cura desta criança com este tipo de necessidade, também deu um importante contributo, ao considerar que existiam inteligências educáveis. Foi o também médico Edward Seguin (1812-1880) que, influenciado por Itard, se debruçou sobre a deficiência mental e desenvolveu propostas de educação para esta população

com base no treino sensório – motor, isto é, criou o método fisiológico de treino, derivado das especulações pedagógicas de Jean Jacques Rousseau (1712-1798), que era aplicado através do estímulo do cérebro por meio de actividades físicas e sensoriais.

O trabalho destes estudiosos foi considerado um contributo importante para a evolução da educação especial, numa perspectiva mais pedagógica.

O final do século XIX e o início do século XX são caracterizados, principalmente, pela ideia de que é preciso criar uma escola obrigatória para todos, rapazes ou raparigas, ricos ou pobres, com família ou sem família, todos os alunos deveriam ser ensinados de forma igual. Cria-se, então, a ideia da escola popular e da turma homogénea.

Após a massificação do ensino verificou-se que muitos alunos, sobretudo os que apresentavam certas deficiências, tinham dificuldade em seguir o ritmo normal da classe começando-se a “atrasar”, abandonando a escola regular. Assim, segundo Sánchez (2003), para melhorar a educação destes alunos, aplicaram-se testes que permitiram a sua classificação de acordo com graus e tipos de deficiência e “foram-se criando centros de educação especial e colocando neles os alunos, agrupados em grupos o mais homogéneos possíveis.

Estes centros especiais e especializados, tinham programas próprios, técnicas e especialistas, constituindo um subsistema de Educação Especial diferenciado, dentro do sistema educativo geral, o que se torna numa situação profundamente paradoxal já que “a obrigatoriedade do ensino, que pretendia que todos os alunos fossem escolarizados dentro do sistema educativo regular (...) derivou na segregação para sistema especial paralelo ao regular para aqueles alunos que apresentavam alguma deficiência” (Sánchez, 2003: 30).

Conclui-se, que no início do século XX a educação especial se caracteriza por um ensino dado em escolas especiais para cada área de deficiência.

A Educação Especial surgiu, pois, para definir um tipo de educação diferente à que se pratica com indivíduos cujos níveis de desenvolvimento seguiam padrões “normais”. Aparece então a distinção entre a educação normal e a especial, configurando-se a Educação Especial como aquela que atendia os indivíduos com desenvolvimento anormal ou com carências, limitações ou atrasos no seu processo evolutivo (Arniz et al, cit. Sánchez, 2003: 33).

Na segunda metade do século XX, segundo Evans (1977), nos países mais desenvolvidos, verificou-se um gradual afastamento do conceito de deficiente, como correspondendo a um grupo de pessoas relativamente imutável e que exigia medidas específicas diferentes da maioria das outras pessoas, pelo que esta época se caracteriza por um grande desenvolvimento do Ensino Especial, quer ao nível dos recursos humanos e financeiros, quer à diversidade e complexidade dos serviços existentes.

A reconversão do quadro legal e a regulamentação que acompanham as leis de base da educação especial em países como os Estados Unidos, Inglaterra, França, Portugal e tantos outros países constituem um dos indicadores mais visíveis de uma nova corrente de opinião claramente orientada para uma ruptura com o passado ainda não muito distante e conseqüente abertura progressiva das estruturas normais de ensino à criança diferente (Vieira, 1995:17).

A partir dos finais dos anos 60, os governos sentem-se pressionados a implementar medidas diferentes no atendimento às crianças com “deficiências”, ultrapassando a separação “escola regular – escola especial”, uma vez que, a resposta clássica dada às crianças deficientes, ou seja, às classes especiais nas suas diversas formas, começam a ser colocadas em causa, em consequência, do descontentamento, sentido em diversos países, sobre as práticas seguidas e os resultados obtidos em Educação Especial (Carvalho, 2009: 14).

Após a Declaração dos Direitos Humanos e dos Direitos da Criança as opiniões de que a segregação é antinatural e indesejável foram aumentando. As associações de pais reivindicam um lugar na sociedade para a pessoa com deficiência e rejeitam este tipo de escolas, considerando que:

As escolas especiais proporcionam às crianças deficientes um ambiente demasiado restrito, que resulta empobrecedor e contraproducente do ponto de vista educativo, de altos custos em função da sua eficácia e ideologicamente inadequado para favorecer a segregação e a discriminação (Jiménez, 1997: 24).

Tal situação vai convergir no início dos anos setenta no aparecimento da denominada era da normalização.

Na década de 70 surgiu o movimento da Integração, com o conceito de normalização, expressando que ao deficiente devem ser dadas condições as mais semelhantes possível às oferecidas pela sociedade ao cidadão comum.

Com os fortes movimentos sociais, políticos, educacionais e legislativos

inspirados pelos ideais de justiça social que decorrem nos finais dos anos 70 surgem os princípios de “normalização” e de “integração”. Segundo Bairrão (1998), este movimento integracionista decorreu inicialmente nos países nórdicos, Suécia, Dinamarca, Noruega, onde foi progressivamente implantado desde os anos 60. Na Itália verificou-se a integração radical após os anos 70 e 80, na Holanda e Alemanha foram caminhando lentamente para a integração, mantendo estruturas segregadas de grande qualidade.

A “Normalização” é um movimento que impulsiona decisivamente a inserção de deficientes na sociedade, alegando que os mesmos deveriam ter uma vida o mais semelhante às pessoas ditas “normais”.

Normalizar não significa pretender converter em normal uma pessoa deficiente, mas aceitá-lo tal como é, com as suas deficiências reconhecendo-lhe os mesmos direitos que os outros e oferecendo-lhe os serviços pertinentes para que possa desenvolver ao máximo as suas possibilidades e viver tão normal quanto possível. (Jiménez, 1997: 29)

Apesar dos diversos sentidos que se lançaram sobre normalização é essencial realçar que “a defesa que se produz a partir de todas elas quanto ao direito que têm todos os cidadãos, sejam quais forem as suas características ou diferenças pessoais, de desfrutar dos circuitos normais de bem-estar social” (Serra, 2002: 54). Mas, não devemos confundir normalidade com homogeneidade, não podemos “pretender converter em normal uma pessoa deficiente, mas aceitá-la tal como é, com as suas deficiências, reconhecendo-lhe os mesmos direitos que aos outros” (Jiménez, 1997: 29) e é um direito de todo o homem ser diferente dos restantes “a normalização deveria ser entendida como a possibilidade de respeitar as pessoas que são, pensam e sentem de maneira diferente e que têm que viver o ciclo da sua vida junto a nós” (Sánchez, 2003: 54).

Com o surgimento deste conceito verifica-se, no meio educativo, a substituição das práticas segregadas por práticas e experiências integradoras, caminhando assim, para a inclusão dos deficientes no mesmo ambiente escolar e laboral dos indivíduos ditos normais “a normalização começa com a integração familiar, estende-se na idade escolar à integração escolar e continuará na idade adulta com a integração laboral” (Lopes, 1997: 42).

Segundo Pereira (1993), neste período surge uma grande quantidade de

legislação e de trabalhos sobre esta matéria, salientando-se o aparecimento da Public Law (PL94/142) – “The Education for All Handicaped Children Act” (P.L.94-142) aprovada pelo Congresso dos Estados Unidos da América, em 1975, assim como, o conhecido relatório inglês, publicado em 1978, o “Warnock Report –Special Education Needs”, como síntese dos movimentos e tendências de integração da criança com necessidades educativas especiais, orientando-se para caminhos mais inclusivos.

Segundo Correia (1999: 21-22), a Public Law (PL94/142: 1975), revela como principais componentes:

- A educação pública e gratuita para todas as crianças com necessidades educativas especiais;
- Garantia de um processo adequado em todas as fases (identificação, colocação e avaliação);
- Avaliação exaustiva de práticas de testagem adequadas à condição da criança e não discriminatória, quer racial quer culturalmente;
- Colocação da criança no meio menos restritivo possível que satisfaça as suas necessidades educativas;
- Elaboração de Planos Educativos Individualizados (PEI) revistos anualmente por professores, pais e órgãos da escola;
- Formação de professores e outros técnicos (programas destinados a professores do ensino regular, de educação especial e gestores escolares);
- Desenvolvimento de materiais adequados;
- Envolvimento parental no processo educativo da criança.

Esta lei teve repercussões no surgimento de uma nova filosofia para a Educação Especial, implicando: a responsabilização do estado em assegurar o ensino gratuito a todas as categorias da deficiência; introdução do conceito o menos restrito possível, sendo o processo de avaliação e intervenção realizado com base no Plano Educativo Individual (PEI) (Carvalho, 2009: 19).

Com a aprovação da PL 94/142 em 1975, segue-se em 1976, o aparecimento Classificação Internacional das Deficiências, Incapacidades e Desvantagens – um manual de classificação das consequências da doença, realizado pela Organização Mundial de Saúde (OMS).

A PL 94/142 vai obrigar a que os sistemas educativos de todos os Estados melhorem substancialmente os seus serviços de educação especial, criando estruturas sólidas que promovam a igualdade de oportunidades educacionais para todas as crianças com necessidades educativas especiais. (Correia, 1997: 21)

Relativamente ao relatório elaborado por Mary Warnock, a partir de um inquérito sobre a situação de crianças com deficiência no qual participou um “amplo

grupo de interesses de diferentes classes profissionais: médicos, psicólogos, directores de escolas especiais, pais de crianças deficientes” (Serra, 2002: 59), é nele que é introduzido o conceito de Necessidade Educativas Especiais (NEE). “Nesse conceito abolem-se as categorias de deficientes e sugere-se o alargamento da educação especial, sustentando que uma em cada cinco crianças necessita de alguma forma de educação especial durante a sua escolaridade” (Babo, 2004: 60).

Segundo Niza (1996), o relatório Warnock no qual se procedeu à transferência do modelo médico para o modelo educativo, na verdade, é considerado que os alunos durante o seu percurso escolar podem apresentar problemas na aprendizagem, necessitando, da intervenção da educação especial, sendo que os problemas sentidos pelos alunos poderão ser de carácter permanente ou temporário no seu percurso escolar.

Tendo em conta o referido relatório, qualquer aluno, ao longo do seu percurso escolar, pode apresentar dificuldades de aprendizagem que requerem recursos especiais. A educação especial é perspectivada num sentido mais abrangente, procurando respostas apropriadas para os alunos, nomeadamente os alunos com necessidades educativas especiais, originando um sentido mais amplo e flexível para o conceito de educação especial (Correia, 1999).

Atendendo às críticas surgidas em torno da integração e sobre práticas que validaram tal perspectiva, começa a emergir uma óptica mais inclusiva, instituindo uma abordagem mais ampla das dificuldades educativas dos alunos, cabendo à escola responder com eficácia aos seus alunos. Os defensores desta perspectiva pensam que deve existir um trabalho de cooperação entre os diferentes intervenientes do processo educativo dos alunos (docentes, órgãos de gestão, professores e técnicos especializados), cabendo à escola a responsabilidade da educação de todos os alunos e aos professores a tarefa de realizar processos de mudança em termos pessoais e profissionais.

Segundo Costa (1996) o ensino partilhado (a maior parte das vezes entre o professor do ensino regular e professor de educação especial ou terapeuta) substitui, em muitos países grande parte da acção até aí realizada em salas de apoio. Na língua inglesa este movimento foi denominado por “mainstream” (...), podendo ser traduzido de forma não literal por inserção nos espaços comuns.

Para Ainscow, 1998, este movimento salienta que compete à escola regular e não à educação especial a responsabilidade pela educação de todas as crianças e jovens quaisquer que sejam as suas dificuldades ou dotes especiais, pondo assim, em causa um sistema de educação especial distinto do sistema de educação geral. É nos começos dos anos noventa que a insatisfação com os progressos no percurso da integração conduz a políticas mais radicais.

Em Março de 1990, teve lugar em Jomtien, na Tailândia, a Conferência Mundial sobre Educação para Todos, onde foi realçada a “necessidade de se universalizar o acesso à educação, a importância da aprendizagem, da mobilização de recursos e do reforço da solidariedade internacional” (Serra, 2002: 100).

Na cidade espanhola de Salamanca, em Junho de 1994, realizou-se a Conferência Mundial da Unesco sobre “Necessidades Educativas Especiais: Acesso e Qualidade”, da qual resulta a Declaração de Salamanca onde aparece a filosofia de “Escola Inclusiva”, que tem em atenção a “criança – todo” e não só a “criança – aluno”.

Segundo Sousa (1998), esta declaração vem lançar o desafio da inclusão. Preconizando uma educação inclusiva ao nível dos princípios, das políticas e das práticas na área das necessidades educativas especiais, acentuando o papel determinante das escolas ditas regulares. No que diz respeito ao combate das atitudes discriminatórias e na criação de sociedades inclusivas, reafirma a “necessidade de actuar sobre o objectivo de conseguir uma escola para todos que inclua todas as pessoas, aceite as diferenças, apoie a aprendizagem e responda às necessidades individuais” (Correia, 1999:33).

No atrás citado documento, o conceito de “escola inclusiva” assenta nos princípios de que:

- Cada criança tem o direito fundamental à educação e deve ter a oportunidade de conseguir e manter um nível aceitável de aprendizagem;
- Cada criança tem características, interesses, capacidades e necessidades de aprendizagem que lhe são próprias;
- Os sistemas de educação devem ser planeados e os programas educativos devem ser implementados tendo em vista a vasta diversidade destas características e necessidades;
- As crianças e jovens com necessidades educativas especiais devem ter acesso às escolas regulares que a elas se devem adequar, através de uma pedagogia centrada na criança, capaz de ir ao encontro destas necessidades;
- As escolas regulares, seguindo esta orientação inclusiva, constituem os meios mais

capazes de combater as atitudes discriminatórias, criando comunidades abertas e solidárias, construindo uma sociedade inclusiva e atingindo a educação para todos, além disso, proporcionam uma educação adequada à maioria das crianças (Babo, 1994: 64).

Para Carvalho (2009), cada criança tem direito à educação e a uma aprendizagem “aceitável” pelo que os sistemas de educação devem ter em conta a individualidade e características de cada criança.

As crianças e jovens com necessidades educativas especiais devem ter acesso às escolas regulares que a elas se devem adequar, através de uma pedagogia centrada na criança, capaz de ir ao encontro destas necessidades. As escolas regulares, seguindo uma orientação inclusiva, constituem os meios capazes para combater as atitudes discriminatórias; criando comunidades abertas e solidárias, construindo uma sociedade inclusiva e atingindo a educação para todos (UNESCO, 1994:10).

O mesmo documento da UNESCO refere que as escolas especiais ou as “unidades” a funcionar nas escolas inclusivas, podem continuar a prestar uma educação mais adequada a um número reduzido de crianças com deficiência grave e/ou multideficiência, que não podem ser atendidas de forma eficaz nas classes ou escolas regulares (UNESCO, 1994).

Apela-se, portanto, a que seja dada uma atenção especial às necessidades das crianças e jovens com deficiência profunda e multideficiência, reafirmando que estes têm os mesmos direitos que qualquer outra criança ou jovem da sua comunidade e que, com o objectivo de se conseguir a sua máxima autonomia deverão ser educadas no sentido de um desenvolvimento das suas potencialidades. (Babo, 2004: 65)

Para que se possa construir uma escola para todas, a Declaração de Salamanca, na Secção II B, diz que:

O desenvolvimento de escolas inclusivas, tanto nas áreas rurais como nas áreas urbanas pressupõe: a articulação de uma política clara e decidida referente à inclusão, com uma dotação financeira adequada – uma campanha eficaz de informação do público destinada a combater os preconceitos e a promover atitudes informadas e positivas – um programa extensivo de orientação e formação de pessoal e a disponibilização dos serviços de apoio necessários. Para contribuir para o êxito das escolas inclusivas são precisas mudanças além de muitos outros nos seguintes sectores educativos: currículo, instalações, organização escolar, pedagogia, avaliação, pessoal, ética escolar e actividades extracurriculares (Declaração de Salamanca, 1994).

A Declaração de Salamanca é considerada como sendo o motor impulsionador, para um olhar diferente sobre a “diferença”, e um maior combate à “exclusão” levando ao aparecimento de políticas educativas com um perfil inclusivo, conducentes à criação de uma escola para Todos. Para Carvalho (2009: 23-24), “Madureira e Leite (2003)

salientam que o movimento inclusivo implicou necessariamente um reequacionar do papel da escola regular e do papel da educação especial”.

Segundo Borges (2011), no ano de 1993, as Nações Unidas proclamaram uma norma sobre a Igualdade de Oportunidades para Pessoas com Deficiência, onde exortavam os estados membros a assegurar que a educação das pessoas com deficiência fizesse parte integrante do sistema educativo. Definia normas sobre a igualdade de oportunidades para as pessoas com deficiência.

Foi ao se reconhecer os direitos dos alunos com necessidades educativas especiais por uma educação comum, de qualidade e equitativa para todos, que a Convenção das Nações Unidas dos Direitos das Pessoas com Deficiência (Nações Unidas, 2006) realçou a necessidade dos Estados membros se comprometerem a implementar um sistema de educação inclusivo.

#### **1.4. A EDUCAÇÃO ESPECIAL EM PORTUGAL: PROCESSO EVOLUTIVO**

A educação de crianças deficientes em Portugal (ver Anexo nº2) iniciou-se no século XIX, orientada em duas vertentes: uma assistencial (para a qual foram criados asilos) e uma educativa, a partir de 1822, com a criação do primeiro estabelecimento para atendimento de surdos e cegos, mais tarde agregado à Casa Pia de Lisboa. Nesta altura D. João VI aceitou que fossem educados os cegos e os surdos. Em 1823 a pedido de José António Freitas foi criado em Lisboa o Instituto de Surdos-mudos e Cegos, admitindo alunos apenas a partir de 1824, posteriormente integrado e tutelado pela Casa Pia de Lisboa (Costa, 1981, Rodrigues, 1989; Fernandes, 1989). Este foi extinto em 1860 e reactivado em 1877 denominando-se Instituto Municipal de Surdos-Mudos.

Seguiram-se a criação de respostas a nível da surdez e da cegueira. O provedor da Casa Pia, Jaime da Costa Pinto, desenvolveu uma acção pedagógica admirável no estabelecimento casapiano, enviando inclusive dois professores para Paris para aprenderem como actuar junto destas crianças e jovens. Em 1913, um outro pedagogo e provedor, António Aurélio da Costa Ferreira, deu um novo impulso à educação de surdos, organizando o primeiro curso de especialização de professores.

Na primeira metade do século XX, em 1916, surge algo verdadeiramente importante na Educação Especial em Portugal, aquando da fundação de um instituto

pelo clínico e pedagogo António Aurélio da Costa Ferreira que passaria a ter o seu nome – Instituto Aurélio da Costa Ferreira – e que tinha como objectivo a observação de alunos da Casa Pia que apresentavam também deficiência mental e problemas de linguagem.

Com o Dec. Lei n.º 33801/41, este instituto passou a chamar-se Instituto António Aurélio da Costa Ferreira (IAACF) e da sua orientação inicial, passou também, para a formação de docentes e técnicos para a Educação Especial, sendo o primeiro curso de “preparação de professores de crianças anormais” ministrado em 1941, sob a tutela do Ministério da Instrução. Esta função constituirá actividade fundamental desta instituição que será a única no país até à década de 80 (Vieira, 1995b: 91).

Em 1926, este instituto passa para a tutela da Secretaria-geral do Ministério da Instrução, sendo aprovado o regulamento que se define como:

- Centro orientador e coordenador de serviços, particularizando a selecção e distribuição das crianças física e mentalmente anormais pelas diferentes instituições apropriadas, orientando e fiscalizando a sua educação.
- Centro de estudos e preparação do pessoal docente e auxiliar dessas instituições (Vieira, 1995b: 91).

A partir de então “o modelo médico - pedagógico exercerá uma influência preponderante na organização das primeiras estruturas para a educação da população deficiente mental” (Vieira, 1995b: 91).

O Decreto-Lei n.º35/801, de 13 de Agosto de 1946, define a criação de classes especiais, junto das escolas primárias, cabendo ao Instituto Aurélio da Costa Ferreira, já na alçada do Ministério da Educação, a responsabilização e orientação pelo seu funcionamento. Tais classes

eram destinadas a alunos portadores de atraso mental recrutados nas classes regulares. Estes alunos tinham uma idade igual ou inferior a 14 anos, e o seu número não podia exceder 15 por classe. A primeira destas classes especiais teve início em 1947; em 1953 existiam 31, 23 em Lisboa e 8 no Porto e em 1962 já existiam 72, distribuídas por 5 cidades (Vieira, 1995b citado por Carvalho, 2009:30-31).

De acordo com Correia (1999:26) estas classes especiais constituíram “as primeiras experiências de educação integrada em Portugal” apesar de considerar que era apenas uma integração física.

A partir da década de 50 surgem novos centros de intervenção e associações na área da deficiência, muitos dinamizados por grupos de pais: em 1955, é criado o Centro Infantil Hellen Keller, pela Liga Portuguesa de Deficientes Motores; em 1960, é criada, em Lisboa, a Associação Portuguesa de Paralisia Cerebral; em 1962, é criada a Associação Portuguesa de Pais e Amigos das Crianças Mongolóides (APPACM), mais tarde denominada Associação Portuguesa de Pais e Amigos de Crianças Diminuídas Mentais (APPACDM); em 1964, o Instituto de Assistência a Menores cria os Serviços de Educação de Deficientes; em 1963, o Instituto Aurélio da Costa Ferreira passa para a tutela da Direcção Geral do Ensino Superior. Destaca-se em 1964, a criação do curso de Especialização de Professores de Crianças Inadaptadas. Em 1970, é criado em Coimbra, o Centro de Paralisia Cerebral; em 1971, é criada a Associação Portuguesa para Protecção de Crianças Autistas (Borges, 2011: 11).

Na década de 70, reflectindo acerca dos movimentos que internacionalmente iam defendendo as perspectivas igualitárias, surgiram algumas tentativas de promover a integração da Educação Especial no ensino regular. No ano de 1971, é publicada a Lei n.º 6/71, de 8 de Novembro – Lei de Bases da Reabilitação e Integração de Deficientes – que promulga as bases relativas à reabilitação e integração social de indivíduos deficientes.

O Ministério da Educação assume um papel preponderante, nomeadamente através da criação das Direcções Gerais do Ensino Básico e Secundário. Com a Reforma de Veiga Simão, em 1973, surgindo pela primeira vez a “Divisão do Ensino Especial (DEE) pelo Decreto – Lei nº 45/73, de 12 de Março e a “Divisão de Ensino Especial e Profissional” pelo Decreto-Lei nº 44/73, de 12 de Fevereiro, competindo-lhe a organização das estruturas educativas para pessoas com deficiência ou inadaptadas. Apresentavam como objectivos principais o rastreio de crianças com deficiência, assim como a sua orientação efectiva no âmbito das classes regulares e o apoio á formação de professores especializados.

A partir do ano de 1974, a Educação Especial passa para a tutela do Ministério da Educação, a quem vai caber a formação de professores do ensino especial.

Na escola regular começa-se então de maneira oficial a intervir, de forma mais notória a partir de 1975, primeiro com professores em itinerância e mais tarde com a criação de Equipas de Educação Especial (1976), que visam integrar os deficientes em classes regulares. Neste processo de democratização do ensino (Afonso e Afonso, 2005) são criadas as CERCI's e outras instituições de apoio à deficiência mental, tal como a Associação Portuguesa de Paralisia Cerebral, no Porto.

A partir de 1975, na escola regular começa então de maneira oficial a intervir, primeiro com professores em itinerância e mais tarde com a criação de Equipas de Educação Especial (1976), que visam integrar os deficientes em classes regulares. Segundo Afonso e Afonso, 2005, neste processo de democratização do ensino são criadas as CERCI'S - Cooperativas de Educação e Reabilitação de Crianças Inadaptadas e outras instituições de apoio à deficiência mental, tal como a Associação Portuguesa de Paralisia Cerebral, no Porto.

No ano de 1976, a primeira Constituição do regime democrático dá um evidente apoio à Educação Especial, quando garante o “direito de igualdade de oportunidade de acesso e êxito escolar” (Correia, 1999: 26) e quando remete para o Estado o importante papel de apoiar e desenvolver o ensino especial para deficientes. Neste ano são criadas as Equipas de Educação com o objectivo de “promover a integração familiar, social e escolar das crianças e jovens deficientes” (Correia, 1999: 26).

O ano de 1977, é marcado por um passo decisivo na implantação do ensino especial, com o Decreto-lei nº 174/77, de 2 de Maio, aplicado ao Ensino Preparatório e Secundário, que veio permitir condições especiais de matrícula e de avaliação a alunos com deficiência.

Em 1978 e 1979, segundo dados da DGIDC, 2006, o número de alunos nas 132 escolas especiais ultrapassava os 8000 e, no ensino integrado, existiam apenas 22 equipas de educação especial que atendiam cerca de 1100 alunos.

Em 1980, define-se a generalização do direito à escola regular por parte de todos os alunos, admitindo-se que a mesma escola possa acolher projectos para todos - Dec. Lei n.º 170/80.

Com o aparecimento da Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE) – Lei nº 46/86, de 14 de Outubro, vem redimir os objectivos da Educação Especial (art. 17º), colocando como parâmetros base “a recuperação e a integração socioeducativas dos indivíduos com necessidades educativas específicas devidas a deficiências físicas ou mentais”.

A LBSE estabelece nos seus princípios gerais o direito de todos à educação, assim como, no artº2, nº2 refere que “o direito a uma justa e efectiva igualdade de

oportunidades no acesso e sucesso escolares”, podendo constatar-se que há uma reafirmação dos princípios já defendidos pela Constituição da República Portuguesa de 1976.

Esta lei alarga este domínio quando remete para a Educação Especial a função de integrar actividades dirigidas aos educandos e acções dirigidas às famílias, aos educadores e às comunidades. Não se ficando por aqui, a lei em questão vai mesmo mais longe quando defende que "A escolaridade básica para crianças e jovens com deficientes deve ter currículos e programas devidamente adaptados às características de cada tipo e grau de deficiência, assim como formas de avaliação adequadas às dificuldades específicas” (LBSE art. 18º, ponto 4).

A LBSE foi fundamental para o futuro da Educação Especial, dado que, veio dar suporte legal às práticas já desenvolvidas e define o que se pretende da escola regular e da sociedade em geral quanto à integração do aluno com Necessidades Educativas Especiais (Costa, 1995).

Nos anos 90, surgem diplomas legais que clarificam quanto à responsabilização da escola na educação dos alunos com necessidades educativas especiais. A garantia e a gratuitidade da escolaridade obrigatória a nível do ensino básico para todas as crianças, incluindo as que apresentam deficiências. O Decreto-Lei Nº 35/90 de 25 de Janeiro – “Escolaridade para todos” no seu preâmbulo ressalta a preocupação acerca do baixo índice de escolaridade dos alunos com NEE e determina no artº 2, nº 2, que os mesmos alunos não se encontram isentos da frequência da escolaridade obrigatória, processando-se a mesma em estabelecimentos do ensino regular ou em instituições específicas de educação especial.

O Decreto - Lei nº 190/91 de 17 de Maio, cria no âmbito do Ministério da Educação, os Serviços de psicologia e Orientação (SPO). De acordo com o disposto no art.º 26º da Lei de Bases do Sistema Educativo constituem-se como “unidades especializadas de apoio educativo, integradas na rede escolar, que desenvolvem a sua acção nos estabelecimentos de educação pré-escolar e dos ensinos básicos e secundário” (Carvalho, 2009: 38).

O Ano Internacional das Pessoas com Deficiência (1981) e o Programa Mundial de Acção relativo às pessoas com deficiência constituíram um marco fundamental de consciencialização da sociedade para os direitos humanos das pessoas com deficiência, que viria a tornar-se mais efectivo em resultado da Década das Nações Unidas para as Pessoas com Deficiência (1983-1992) (Borges: 2011).

Conclui-se que a Educação Especial em Portugal se processou por diversas etapas, que podem ser analisadas no quadro em anexo (Anexo 2).

#### **1.4.1. DO MODELO MÉDICO AO MODELO PEDAGÓGICO – O DECRETO-LEI 319/91 DE 23 DE AGOSTO DE 1991**

Com a publicação do Decreto-lei nº 319/91, de 23 de Agosto, foi regulamentada a integração das crianças com deficiências no ensino regular. Com esta lei é enfatizado o modelo pedagógico, o conceito de necessidades educativas especiais e a crescente responsabilização da escola regular face à educação das crianças com necessidades educativas especiais.

A implementação deste decreto, surgiu no sentido de criar repostas ajustadas aos alunos com NEE, enquadrando-se no espírito emergente de uma escola cada vez mais inclusiva, aplicando-se aos alunos com NEE que frequentam estabelecimentos públicos de ensino básico e secundário, é considerado um marco evolutivo acerca “dos conceitos relacionados com a educação especial” (Preâmbulo do Decreto - Lei 319/91).

Este decreto estabelece os princípios a adoptar com os alunos com necessidades educativas especiais, no princípio da adaptabilidade da escola às necessidades do aluno, estipulando a possibilidade do uso de equipamentos especiais de compensação, adaptações materiais e curriculares, condições especiais de matrícula, de frequência e de avaliação, adequação na organização de turmas ou classes e no recurso ao apoio pedagógico acrescido.

Com o seu aparecimento, acontece a “passagem do paradigma médico ou médico -pedagógico para o paradigma (ou modelo) educativo “ (Niza, 1996: 143).

O Decreto-Lei 319/91 considerou a evolução dos conceitos resultantes do desenvolvimento das experiências de integração, salientando-se:

- A substituição da classificação em diferentes categorias, baseada em decisões de foro médico, pelo conceito de alunos com necessidades educativas especiais é, baseada em critérios pedagógicos;
- A crescente responsabilização da escola regular pelos problemas dos alunos com deficiência ou com dificuldades de aprendizagem;
- Responsabilizar a Escola pela procura de respostas educativas eficazes;
- A abertura da escola a alunos com necessidades educativas especiais, numa perspectiva de escolas para todos é: O 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 (Reis, 2007: 29).

Segundo os textos de apoio oriundos do Ministério da Educação, este Decreto-Lei não deve ser visto de forma isolada, mas sim num contexto global da reforma do sistema educativo, segundo dois pontos de vista:

- Segundo o ponto de vista da escola regular que, ao modificar-se, orienta essa modificação no sentido de tornar mais abrangente, mais individualizado, mais capaz de atender de forma personalizada um maior número de alunos;
- Segundo o ponto de vista dos alunos com NEE que se pretende encontrem na escola uma variedade de respostas educativas e de recursos específicos que correspondam à sua problemática específica (Ministério da Educação, 1992: 16).

O Decreto-lei n.º 319/91 refere no artigo 2.º, medidas de “regime educativo especial” que consistem na adaptação das condições em que se processa o ensino/aprendizagem dos alunos com NEE e que são as seguintes: a) Equipamentos especiais de compensação; b) Adaptações materiais; c) Adaptações Curriculares; d) Condições especiais de matrícula; e) Condições especiais de frequência; f) Condições especiais de avaliação; g) Adequação na organização de classes ou turmas; h) Apoio pedagógico acrescido; i) Ensino Especial.

Relativamente a alínea i) – Ensino Especial – no art. 11.º do referido decreto, este é considerado: Como o conjunto de procedimentos pedagógicos que permitam o reforço da autonomia individual do aluno com necessidades educativas especiais, devidas a deficiências físicas e mentais e o desenvolvimento pleno do seu projecto educativo próprio, podendo seguir os seguintes tipos de currículos: a) currículos escolares próprios e b) currículos alternativos.

Os alunos que apresentam NEE complexas devem ser objecto de um *Plano Educativo Individual (PEI)* (art.14.º) e aqueles a quem foi recomendada a medida

Ensino Especial (EE), devem ter um Programa Educativo (PE) (art.16.º). Quando a aplicação das medidas apresentadas se revele comprovadamente “insuficiente em função do tipo e grau de deficiência, pode ser apresentada uma proposta de encaminhamento para uma instituição de educação especial” (art.12.º).

Segundo Correia (1999), o Decreto-Lei 319/91 contém princípios inovadores:

- a) A introdução do termo, necessidades educativas especiais (NEE), enquanto na LBSE era referida, de forma imprecisa, como necessidades específicas baseada em critérios pedagógicos;
- b) O privilegiar ao máximo a integração de alunos com NEE na escola regular e responsabilizá-la pela procura das respostas mais apropriadas;
- c) O estabelecimento do regime educativo especial de acordo com o qual o aluno só deve ser encaminhado para as instituições especiais depois de esgotado, todo um conjunto de medidas previstas que visa o atendimento dos alunos na escola regular;
- d) A descentralização dos serviços educativos e a determinação da responsabilidade crescente da escola regular pelo encaminhamento apropriado dos alunos;
- e) A individualização do ensino através do Programa Educativo (PE) e do Plano Educativo (PEI); o reforço interventivo dos pais (Carvalho,2009:41).

Para Babo,

A escola terá que ser um espaço receptivo à diferença, impondo uma prática pedagógica que respeite as diferenças individuais e, portanto, o uso de métodos e estratégias de ensino – aprendizagem diversificada, de acordo com as características, interesses e capacidades de cada aluno. (Babo, 2004: 72)

O grande desafio que se coloca à escola desta altura, é o de transformar a escola de alguns na escola de todos e a nós “como educadores (...), cabe-nos um papel preponderante: o de defender os princípios consignados na Constituição Portuguesa, na Lei de Bases do Sistema Educativo e no Decreto-Lei 319/91, de 23 de Agosto, que, numa palavra, proclamam que toda a criança deve ser tratada em pé de igualdade e de imparcialidade em matéria de educação. É, portanto, da nossa responsabilidade fazer com que toda a criança com NEE, não obstante a severidade da sua problemática, receba uma educação apropriada, pública e gratuita, de acordo com as suas características e necessidades específicas (Correia, citado por Nielsen, 1999).

Para Correia (1997), este documento, apesar das suas virtualidades e avanços, apresenta algumas omissões e até ambiguidades, ao não incluir as categorias de educação especial e ao não operacionalizar conceitos como os de situações mais ou menos complexas, gerando incertezas interpretativas na identificação do problema do aluno e, conseqüentemente, na prestação dos serviços mais adequados. “A Lei de Bases

do sistema Educativo e todos os diplomas decorrentes que têm vindo a ser publicados, prescrevem, inequivocamente a integração” (Correia, 1999:32).

Na opinião de Bénard da Costa, (1996:159) o conceito de escola para todos tem tido suporte legislativo favorável à sua implementação, destacando-se devido à “autonomia escolar, a área escola, o apelo à iniciativa dos professores, aos trabalhos de projecto, à interdisciplinaridade e os incentivos à colaboração entre o meio.”

A legislação produzida entre 1991 e 1997, segundo Correia (2003: 14), não veio alterar o quadro legal e organizativo da educação especial, o autor afirma que

se pretendemos que toda a criança cresça em liberdade, com direito a uma educação de igual e de qualidade é preciso que inicialmente um conjunto de legislação pertinente (que não se furte à operacionalização de conceitos ligados a princípios fundamentais e às problemáticas que se inserem nas NEE e à proposta de um modelo de atendimento eficaz onde a diferenciação curricular e a individualização tenham lugar) seja elaborado, regulamentado e implementado em todas as escolas do país.

#### **1.4.2. DECRETO-LEI N.3/2008 DE 7 DE JANEIRO**

No dia 7 de Janeiro de 2008, foi publicado o Decreto-Lei nº 3/2008. O presente decreto de lei é constituído por 32 artigos, a criação deste Decreto teve e tem como principais objectivos:

1 — O presente decreto -lei define os apoios especializados a prestar na educação pré -escolar e nos ensinos básico e secundário dos sectores público, particular e cooperativo, visando a criação de condições para a adequação do processo educativo às necessidades educativas especiais dos alunos com limitações significativas ao nível da 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.

2 — A educação especial tem por objectivos a inclusão educativa e social, o acesso e o sucesso educativo, a autonomia, a estabilidade emocional, bem como a promoção da igualdade de oportunidades, a preparação para o 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 nas condições acima descritas (art. 1º Decreto-lei 3/2008).

Com este novo decreto-lei,

os pais ou encarregados de educação têm o direito e o dever de participar activamente, exercendo o poder paternal nos termos da lei, em tudo o que se relacione com a educação especial a prestar ao seu filho, acedendo, para tal, a toda a informação constante do processo educativo. Quando, comprovadamente, os pais ou encarregados

de educação não exerçam o seu direito de participação, cabe à escola desencadear as respostas educativas adequadas em função das necessidades educativas especiais diagnosticadas. Quando os pais ou encarregados de educação não concordem com as medidas educativas propostas pela escola, podem recorrer, mediante documento escrito, no qual fundamentam a sua posição, aos serviços competentes do ME (art. 3º Decreto-lei 3/2008).

A adequação do processo de ensino e de aprendizagem integra medidas educativa que visam promover a aprendizagem e a participação dos alunos com necessidades educativas especiais de carácter permanente. As medidas educativas deste decreto-lei (3/2008) são:

- 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.

As medidas referidas no número anterior podem ser aplicadas cumulativamente, com excepção das alíneas *b)* e *e)*, não cumuláveis entre si.

Estas medidas educativas pressupõe o planeamento de estratégias e de actividades que visam o apoio personalizado aos alunos com necessidades educativas especiais de carácter permanente que integram obrigatoriamente o plano de actividades da escola de acordo com o projecto educativo de escola. (art. 16º Decreto-lei 3/2008)

#### **1.4.2.1. APOIO PEDAGÓGICO PERSONALIZADO**

Para efeitos do Decreto-lei 3/2008 entende -se por apoio pedagógico personalizado:

- a) O reforço das estratégias utilizadas no grupo ou turma aos níveis da organização, do espaço e das actividades;
- b) O estímulo e reforço das competências e aptidões envolvidas na aprendizagem;
- c) A antecipação e reforço da aprendizagem de conteúdos leccionados no seio do grupo ou da turma;
- d) O reforço e desenvolvimento de competências específicas.

O apoio definido nas alíneas *a)*, *b)* e *c)* é prestado pelo educador de infância, pelo professor de turma ou de disciplina, conforme o nível de educação ou de ensino do aluno. O apoio definido na alínea *d)* é prestado, consoante a gravidade da situação dos alunos e a especificidade das competências a desenvolver, pelo educador de infância, professor da turma ou da disciplina, ou pelo docente de educação especial (art. 17º Decreto-lei 3/2008).

#### **1.4.2.2. ADEQUAÇÕES CURRICULARES INDIVIDUAIS**

Tem como padrão o currículo comum e não podem pôr em causa as orientações

curriculares/ competências terminais de ciclo ou de disciplinas (consoante o nível de ensino).

De acordo com o art. 18º Decreto-lei 3/2008, estas adequações consistem:

- Na introdução de áreas curriculares específicas que não façam parte da estrutura curricular comum, nomeadamente leitura e escrita em braille, orientação e mobilidade; treino de visão e a actividade motora adaptada, entre outras.
- Na adequação do currículo dos alunos surdos com ensino bilingue.
- Na introdução de objectivos e conteúdos intermédios em função das competências terminais do ciclo, de curso, das características de aprendizagem e dificuldades específicas dos alunos.
- Na dispensa das actividades que se revelem de difícil execução em função da incapacidade do aluno.

#### **1.4.2.3. ADEQUAÇÕES NO PROCESSO DE MATRICULA**

Segundo o art. 19º do Decreto-lei 3/2008, os alunos com NEE permanentes podem:

- Frequentar o jardim -de -infância ou a escola, independentemente da sua área de residência;
- Beneficiar, em situações excepcionais devidamente fundamentadas, do adiamento da matrícula no 1.º ano de escolaridade obrigatória, por um ano, não renovável;

sendo que:

- A matrícula por disciplinas pode efectuar -se no 2.º e 3.º ciclo do ensino básico e no ensino secundário, desde que assegurada a sequencialidade do regime educativo comum;
- As crianças e jovens surdos têm direito ao ensino bilingue, devendo ser dada prioridade à sua matrícula nas escolas de referência;
- As crianças e jovens cegos ou com baixa visão podem matricular -se e frequentar escolas da rede de escolas de referência;
- As crianças e jovens com perturbações do espectro do autismo podem matricular -se e frequentar escolas com unidades de ensino estruturado;
- As crianças e jovens com multideficiência e com surdo cegueira podem matricular -se e frequentar escolas com unidades especializadas.

#### **1.4.2.4. ADEQUAÇÕES NO PROCESSO DE AVALIAÇÃO**

Estas adequações (art. 20º Decreto-lei 3/2008), podem consistir na alteração:

- (...) do tipo de provas;
- Dos instrumentos de avaliação e certificação;
- Das condições de avaliação, no que respeita, entre outros aspectos, às formas e meios de comunicação e à periodicidade, duração e local da mesma.

Da mesma forma:

- Os alunos com currículos específicos individuais não estão sujeitos ao regime de transição de ano escolar nem ao processo de avaliação característico do regime educativo comum, ficando sujeitos aos critérios definidos no PEI- programa educativo individual.

#### **1.4.2.5. CURRÍCULO ESPECÍFICO INDIVIDUAL**

O currículo específico individual, mediante parecer do conselho de docentes ou conselho de turma, substitui as competências definidas para cada nível de educação e ensino. O currículo específico individual pressupõe alterações significativas relativamente ao currículo comum, podendo as mesmas traduzir-se:

- Na introdução, substituição e ou eliminação de objectivos e conteúdos, em função do nível de funcionalidade da criança ou do jovem;
- Em incluir conteúdos conducentes à autonomia pessoal e social do aluno e dá prioridade ao desenvolvimento de actividades de cariz funcional centradas nos contextos de vida, à comunicação e à organização do processo de transição para a vida pós escolar. (art. 21º Decreto-lei 3/2008).

O conselho executivo e o respectivo departamento de educação especial orienta e assegura o desenvolvimento dos referidos currículos. (art. 21º Decreto-lei 3/2008).

#### **1.4.2.6. TECNOLOGIAS DE APOIO**

Conforme o art. 22º do Decreto-lei 3/2008, as tecnologias de apoio são dispositivos facilitadores que se destinam a melhorar a funcionalidade e a reduzir a incapacidade do aluno, tendo como impacte permitir o desempenho de actividades e a participação nos domínios da aprendizagem e da vida profissional e social.

Citamos a título de exemplo os seguintes:

- Livros e manuais adaptados;
- Brinquedos educativos adaptados;
- Equipamentos informáticos e software específico;
- Equipamentos para mobilidade, comunicação e vida activa;
- Adaptações para mobiliário e espaço físico.

## **CAPÍTULO II**

### **A Expressão Dramática e as Necessidades Educativas Especiais**

## **2. AS ÁREAS DE EXPRESSÃO**

Tendo em consideração os elementos constituintes da Educação Especial, os seus objectivos e as suas abrangências, importa agora fazer uma incursão na área das expressões, com principal incidência nas Expressões Dramáticas, para uma avaliação das suas pertinências no estudo em apreço.

### **2.1. A EXPRESSÃO**

Segundo Faggianelli, (1986: 9) a palavra “expressão” deriva do latim *espremer*, que designa a acção de “fazer sair um líquido, premindo”. Expressar-se quer dizer soltar de si as sensações, as quais englobam as emoções, as ideias, os sentimentos, as instituições. O sentido do conceito expressão é a formulação de sensações registadas no organismo, que não têm outra linguagem para se manifestar.

### **2.2. A EXPRESSÃO COMO COMUNICAÇÃO**

É através da expressão que o indivíduo liberta sensações, emoções, exterioriza sentimentos – torna sensível por meio de qualquer sinal, um factor de consciência e em geral, toda a coisa existente, definindo-lhe o sentido. Enquanto toda a manifestação de um indivíduo (um gesto por exemplo), o que ele exterioriza, é considerado expressão. A comunicação na perspectiva de Pierrette (citado por Figueiredo, 2000) implica necessariamente uma troca de sentimentos, emoções, entre dois ou mais indivíduos.

O indivíduo está repleto de influxos, de tensões, de sensações, de sentimentos e de desejos, necessitando de os expandir livremente. Mas para isso é necessário proporcionar-lhe os meios para que o possa fazer. O mesmo acontece com a criança, onde se deve facilitar essa expressão no caminho para a comunicação, seja qual for o meio utilizado (movimento, música, drama, pintura, palavras ou escrita) (Pierrette, citado por Figueiredo, 2000).

A Expressão Dramática é uma maneira de actuar com o corpo, com a voz, com os outros, para melhor se conhecer a si próprio e aos outros. Parece que a Expressão Dramática se define por uma dupla necessidade: expressão e comunicação. Há pois, Expressão Dramática sempre que alguém se exprime pelo gesto e/ou palavras, para os outros, com prazer (Faure e Lascard, 1979).

### 2.3. A EXPRESSÃO MUSICAL

Na Educação Especial, a música é (e terá que ser) um todo reunido, não só através dos próprios elementos da música-ritmo, melodia, harmonia, como também com outras formas de expressão que lhe estão associadas (verbal, corporal, dramática, etc...). As actividades que se desenvolvem na área de música proporcionam às crianças oportunidades de experimentar e apreciar as capacidades rítmicas e musicais que são a base de posteriores expressões musicais e rítmicas mais complexas (Huhmann, 1979: 69).

Quanto mais baixa é a faixa etária, mais importante é o valor da música no desenvolvimento global e harmonioso da criança. A relação entre a música e a palavra é uma forma de expressar musicalmente. Cantar é uma actividade habitual na Educação Especial que pode ser enriquecida pela produção de diferentes formas de ritmo e de dança. Ao cantar e tocar, a criança sentirá prazer e alegria, podendo começar a aprender a trabalhar em grupo, expressando-se através do som.

Através da expressão sonora poder-se-á proporcionar à criança um melhor desenvolvimento rítmico e auditivo. Também através da expressão musical a criança poderá começar a interessar-se pela música, a formar o gosto e o sentido estético (Rosa, 1990: 36).

A musicoterapia é uma terapêutica expressiva, em que o musicoterapeuta usa a exploração e improvisação de sons de instrumentos musicais convencionais e não convencionais com vista a melhorar a qualidade de vida das pessoas que procuram ajuda para prevenir a sua doença. Através da criatividade, da expressividade e da espontaneidade, trabalham as emoções, os afetos, a cognição, a comunicação e as relações dos indivíduos. Esta terapia poderá contribuir também para a recuperação e reabilitação da saúde e prevenção de doenças (Caires, 2012: 27).

Segundo Caires (2012), podemos distinguir dois tipos de musicoterapia: a recetiva e a ativa:

- A musicoterapia recetiva é uma escolha efetuada pelos doentes e depende de vários fatores como a segurança, a disposição na ocasião, as necessidades e fantasias. Um exemplo são os doentes que precisam descarregar tensões e optam pela forma ativa. A utilização de auscultadores cria a sensação de proximidade física, fazendo com que os doentes se sintam intimamente ligados à música;

A musicoterapia ativa é baseada na improvisação e pode ser feita individualmente, em duo, terapeuta/doente, ou em grupo. O objetivo final é fazer com que o paciente saiba aceitar as suas ansiedades e aprenda a viver com elas. A improvisação com instrumentos musicais possibilita a expressão de sentimentos, tensões. Segundo alguns, os instrumentos de percussão são considerados masculinos pois são utilizados de forma agressiva. Por sua vez as cordas são os instrumentos femininos utilizados com carinho. (Caires, 2012)

Na perspectiva de Rodrigues (1998), a expressão musical tem uma mensagem definida, ela acolhe a nostalgia, saudade, alegria ou sentimentos. A música é tão firme e deixa espaço para desenhar fantasmas e sonhos, para imaginar heróis e dançar. Por isso, a música ampara e organiza o devaneio, dá voz ao que os indivíduos querem ser.

#### **2.4. A EXPRESSÃO PLÁSTICA**

A criança evade-se muitas vezes num mundo imaginário, no qual o desenho e a pintura são actividades libertadoras, manifestações dessa fuga. Para isso, a criança precisa de espaço que lhe permite exteriorizar o seu mundo, as suas sensações, os seus afectos. E na Educação Especial é lhe proporcionado esse espaço, pois são utilizadas várias técnicas como o desenho, digitinta, bem como as rasgagem, recorte e colagem (ME, 1997: 61).

Com as actividades de expressão plástica, a criança irá familiarizar-se com os diversos materiais, a fim de enriquecer a sua base de experiências através da pesquisa, experimentação e fabricação. Deste modo, a criança desenvolve a sua criatividade, exterioriza emoções e interioriza noções fundamentais para o seu desenvolvimento (Figueiredo, s/ data: 73).

#### **2.5. A EXPRESSÃO FÍSICO-MOTORA**

Esta forma de expressão é tão importante como todas as outras, mas com características muito especiais, pois para além de ser muito motivadora, a sua prática provoca nas crianças uma grande fonte de prazer. Fundamentalmente, por utilizar o movimento como meio educativo, com actividades ao ar livre, permitem o contacto frequente com os colegas/amigos através de novas e diversificadas actividades físicas.

A Expressão Físico-Motora ajuda a conhecer melhor o corpo, o seu movimento

e também as capacidades das crianças, permitindo um desenvolvimento global da criança, possibilitando o contacto com diferentes actividades físicas, tornando-se indispensável a um crescimento saudável e mais criativa e equilibrada (Orientações Curriculares, 1997: 58).

Segundo Sousa (1979: 52), na educação pelo movimento expressivo, embora se possam abordar os mesmos capítulos da psicomotricidade, a intenção não está, porém, voltada para a acção preceptiva, mas para a actuação expressiva. Interessa desbloquear o corpo dos condicionalismos psicológicos, facilitar a expressão através do movimento geral do corpo.

No movimento expressivo, não interessa, conseqüentemente, a perfeição da execução de determinado movimento, mas a facilidade de expressão, o valor criativo e o sentido estético que esse movimento representa para a criança que o executa.

É sobretudo na infância que o movimento é a própria vida. Desde o primeiro “mover” que nos faz surgir no mundo onde vamos permanecer num movimento de percurso, até ao final, que utilizamos a nossa energia através do tempo e do espaço.

Sentir essas energias do tempo no espaço é o mesmo que estar em movimento. O mundo da infância, sendo na sua essência sensorial, é conseqüentemente motor.

A criança existe, respira e vive em espaços de tempos e lugares que vai criando para ela própria e para aqueles com quem se vai relacionando (ME, s/ data: 21).

## **2.6. A EXPRESSÃO DRAMÁTICA**

A procura de uma definição para a Expressão Dramática pode levar ao encontro de pontos de vista diversos e referências conceptuais que apontam para vários trajetos. Segundo Sousa (2003), a palavra expressão, derivada do latim *expressione*, significa extrair o suco, fazer sair, brotar, está estreitamente ligada à manifestação das emoções: expressão de dor e de alegria. Uma saída, purga, catarse, das pulsões, instintos, emoções e sentimentos de uma pessoa, no sentido de fazer aliviar as sobrecargas destas formas de energia psíquica.

Tornando o seu sentido mais amplo, Sousa (2003) refere que expressão poderá mesmo traduzir a própria vida, visto que toda a acção humana pode ser considerada

como uma expressão. Continua, num sentido mais restrito, referindo Read (1958), que identifica dois tipos de expressão que passam pela satisfação de um instinto e pela exteriorização de emoções.

Segundo o Dicionário Enciclopédico Lello Universal (1979), “drama” deriva do grego *drama* e significa um “acontecimento impressionante, comovente, terrível. Narrativa que apresenta, com intensidade, acontecimentos comoventes”.

Na opinião de Sousa (2003), um acontecimento dramático, na vida real, será, um acontecimento impressionante, fortemente emocional, penoso, comovente, envolvendo sofrimento. Um desastre, uma calamidade, uma guerra, uma doença, uma morte, são acontecimentos dramáticos; acontecimentos que carregam dor física a quem os suporta e sofrimento empático em quem deles toma conhecimento.

A expressão dramática não pode ser encarada com a finalidade de produzir espectáculo, mas como uma forma natural de educar e ajudar a criança na relação consigo própria, com o seu corpo, com o outro e com o mundo, respeitando as suas características individuais, a sua liberdade e o seu poder criativo. (Barros, 2011: 23)

Nas Orientações Curriculares para Educação Pré-escolar (ME, 1997: 59) relativas ao domínio da expressão dramática “a expressão dramática é o meio de descoberta de si e do outro, de afirmação de si próprio na relação com o outro que corresponde a uma forma de se apropriar de situações sociais”. A expressão dramática define-se por uma dupla necessidade: expressão e comunicação. Há pois expressão dramática sempre que alguém se exprime pelo gesto e/ou pela palavra, para os outros, com prazer. (Faure e Lascar, 1982: 11). Expressão é apenas a formulação das sensações e dos sentimentos (...) não é apenas um rótulo de um sistema de educação do gesto ou do esquema corporal, mas sim uma expressão pelo movimento global do corpo, que é tudo, é a vida. (Sousa, 1979: 11).

Segundo Barros (2011), tanto a criança como o adulto tem necessidade de expressar livremente as suas emoções, as suas inquietações, os seus medos, as suas alegrias, enfim, os seus estados de alma. Por conseguinte, quantas mais oportunidades tiver de o fazer, mais facilmente conseguirá encontrar o ponto de equilíbrio que lhe permite estabelecer uma ligação afectiva harmoniosa entre si e o mundo que a rodeia.

Sousa (2003: 37), refere as seguintes características relativamente à expressão dramática:

1. A expressão dramática é uma técnica não directiva;
2. A expressão dramática é uma técnica “centrada no paciente”;
3. A expressão dramática processa-se através da ficção, do imaginário, não através da actual representação da realidade.
4. As raízes da expressão dramática estão no jogo de faz-de-conta da criança e não no teatro;
5. A expressão dramática pode ser efectuada individualmente pelas crianças (os “cantinhos” e “casinha das bonecas” dos jardins infantis) ou em sessões de grupo;
6. A expressão dramática é uma actividade educativa e não um espectáculo ou ensaios para tal;
7. A expressão dramática é uma parte natural do funcionamento psicológico;
8. A metodologia de expressão dramática é ditada pela situação desenvolvimental da personalidade das crianças e não por quaisquer pressupostos teóricos ou programáticos;
9. Expressão, imaginação e criação (não explicação não exemplificação), são os elementos fundamentais da expressão dramática;
10. Os papéis do professor de expressão dramática e do professor de ensino de teatro, são fundamentalmente distintos um do outro;
11. A expressão dramática é preventiva (pré-terapêutica) de problemas psicológicos;
12. As bases da expressão dramática são multidisciplinarmente electivas;
13. O professor da expressão dramática deve ter uma formação e um treino especializados;
14. A relação afectiva é essencial na expressão dramática;
15. Não há qualquer avaliação (e muito menos classificações) na expressão dramática;
16. Todos podem beneficiar com a expressão dramática, independentemente da idade, do escalão social ou do nível académico.

## **2.7. JOGO DRAMÁTICO**

Desde muito cedo, há um jogo que a criança gosta de jogar/brincar e que se desenrola dentro do mundo da sua imaginação, fingindo ser outra pessoa, um animal ou até mesmo, um objeto inanimado, a que dá vida e movimento. Este jogo é o jogo de faz-de-conta, no qual as crianças desempenham papéis imaginários, tendo a sua origem na actividade lúdica da criança.

Segundo Sousa (2003: 25), Leon Chancerel defina jogos dramáticos como “jogos que dão à criança o meio de exteriorizar, pelo movimento e pela voz, os seus sentimentos profundos e as suas observações pessoais. Têm por objectivo aumentar e guiar os seus desejos e as suas possibilidades de expressão”.

O jogo dramático é uma actividade lúdica que é própria e natural na criança, surgindo naturalmente e através do qual ela pode, livremente, revelar os seus mais íntimos sentimentos, dar ampla saída á sua imaginação criativa, desenvolver o seu

raciocínio prático, desempenhar no faz-de-conta os mais diversos papéis sociais e usar o seu corpo nas mais diferentes qualidades de movimento. Isto é, uma actividade educativa que, ao mesmo tempo proporciona o mais amplo estímulo no desenvolvimento dos factores afectivos, cognitivos, sociais e motores da personalidade da criança. “As técnicas de expressão dramática, e em particular a dramatização ou o jogo dramático, para além de serem um espaço lúdico, são propícias à promoção desse desenvolvimento de competências pessoais e sociais da criança” (Cunha, 2008:47).

Segundo Caires (2012), este tipo de jogo parece existir em todas as crianças, de todos os tempos e de todas as sociedades. O jogo de faz-de-conta ou de imaginação, desempenha mentalmente papéis fictícios e existirá desde que existam crianças. Surge na actividade lúdica da criança e não no teatro. O “jogo dramático” ou “Expressão Dramática” está no campo da actividade livre, espontânea, do ludismo infantil. A grande diferença entre o jogo dramático da criança e a representação teatral, reside sobretudo no facto que a criança não “representa”, nem se dirige a um público. Ela vivencia plenamente os papéis que desempenha, experienciando essas emoções e não apenas fingindo-as, como faz um ator.

Tal como refere Bartolomeis (1982: 22) “na escola existem maiores oportunidades de jogo e de trabalho, uma vida social mais activa”.

A criança possui uma vocação natural para o jogo. Aprender de forma lúdica será, seguramente, a melhor maneira de progredir significativamente na sua aprendizagem. “Concebendo-se uma educação que esteja voltada, não para o ensino de matérias escolares, mas para o desenvolvimento equilibrado da personalidade da pessoa, o jogo dramático será, sem dúvida alguma, um dos melhores, senão o melhor, método educacional” (Sousa, 2003: 32).

Através da realização de actividades de jogo dramático estamos a proporcionar à criança um meio não só de exteriorizar os seus sentimentos, mas também a possibilidade de comunicar e trabalhar com o outro, num processo interactivo de troca de ideias, saberes e sentimentos que a ajudará a ultrapassar as suas dificuldades, a conhecer-se, a afirmar-se e a descobrir o outro, adquirindo assim competências que consideramos essenciais para a sua formação pessoal e social. (Barros, 2011: 25)

Segundo Barros (2011), o jogo possui duas funções: a função lúdica e a função educativa, podendo considerar-se a função lúdica como aquela em que se encontra a diversão e o prazer pelo prazer e a função educativa como aquela em que o jogo

contribui para a autoformação e desenvolvimento global da criança. O jogo dramático é uma técnica que pretende responder a necessidades definidas. Apoiando-se na improvisação de situações sobre temas propostos à criança ou escolhidos de entre os que ela imaginou. (, 1974: 26). O jogo dramático consiste em acções espontâneas, sem qualquer texto ou guião escrito, sem qualquer preparação ou ensaio, respondendo a uma direcção mínima (geralmente apenas um pequeno tema) do professor. (Sousa, 2003: 66).

Cerezo *et al.* (1997: 1435) referem que “o jogo dramático utiliza como recursos expressivos os mesmos que a criança utiliza usualmente na sua vida quotidiana: a expressão linguística, a expressão rítmico - musical, a expressão plástica e a expressão corporal”.

Assim, quando o educador propõe actividades de jogo dramático, que pode ser realizado através de jogos de apresentação, jogos de sensações, jogos de pantomima, jogos narrativos, jogos de sons, jogos com máscaras, jogos com disfarces e muitos outros, deve ter em conta as vivências e experiências das crianças, uma vez que o jogo dramático é um exercício da criança e para a própria criança, que parte de uma acção e não de um texto ou guião que a pode limitar e embaraçar (Barros, 2011: 25).

Lequeux (1977: 159) sustenta que os jogos dramáticos têm duas funções: “a função individual e a função social”.

Relativamente à função individual diz-nos que estes

exercitam a imaginação; solicitam a observação, reflexão e espírito crítico; favorecem as faculdades de dedução e lógica; utilizam o vocabulário, a sintaxe, a pronúncia correcta; ajudam a aquisição do domínio do gesto; lutam contra a timidez; constituem uma motivação para exercícios manuais de preparação de acessórios; sugerem a manifestação do poder criativo das crianças, no domínio imaginativo, gestual e verbal; facilitam a expressão do «eu», sob a máscara da personagem interpretada, permitem a libertação de conflitos íntimos dos indivíduos, faculdades que, doutra forma, se perderiam; constituem um meio de desinibição (Lequeux, 1977: 159).

Relativamente à função social dos jogos dramáticos, refere que

asseguram a comunicação entre crianças; desenvolvem o espírito de equipa, através da elaboração em comum da história, da procura de acessórios e da encenação, através do jogo em que todos se sentem solidários, da relação que se estabelece entre espectadores e actores (Lequeux, 1977: 159).

Para Ryngaert,

o jogo dramático não visa uma reprodução fiel da realidade; é uma actividade colectiva;

não está subordinado ao texto; não tem em vista a representação oficial rodeada de um importante aparato; não reclama actores virtuosos, competentes em todas as técnicas de expressão; não necessita de cenários, trajes, ou adereços no sentido tradicional (Ryngaert, 1981: 34-35).

Sousa (2003) refere que concebendo-se uma educação que esteja voltada não para o ensino de «matérias» escolares mas para o desenvolvimento equilibrado da personalidade da pessoa, o jogo dramático será, sem dúvida alguma, um dos melhores, senão o melhor, método educacional.

O uso do jogo dramático pelo educador no jardim infantil (os «cantinhos» da casa das bonecas: cozinha, sala, quarto, cabeleireiro garagem, etc.) e pelo professor do Ensino Básico (na área de expressão dramática), é indiscutivelmente a melhor forma de proporcionar às crianças destas idades a mais eficaz ajuda para a sua auto-educação, ou seja, para se autodesenvolverem equilibradamente em todos os factores da sua personalidade (Sousa, 2003: 40).

Continuando, o mesmo autor refere:

De todas as formas de jogo, é o jogo de faz-de-conta – o jogo de expressão dramática – aquele que é mais utilizado pela criança, a ele se dedicando inteiramente e profundamente. Através dele ela conquista a sua autonomia e forma o seu carácter, formando, por vivências no mundo da ficção, os esquemas práticos de que terá necessidade para o seu desenvolvimento (Sousa, 2003: 40).

## **2.8. A EXPRESSÃO DRAMÁTICA E O SEU VALOR PEDAGÓGICO**

Na opinião de Sousa (2003) a expressão dramática é um dos meios mais valiosos e completos de educação. A amplitude da sua acção, abrangendo quase todos os aspectos importantes do desenvolvimento da criança e a grande diversificação de formas que pode tomar, podendo ser regulada conforme os objectivos, as idades e os meios de que se dispõe, tornam-na por excelência a principal forma de actividade educativa.

Em relação à criança, ajuda-a eficazmente no seu processo de desenvolvimento bio-psico-sócio-motor, pondo em jogo a sua expressividade, a sua criatividade e a sua consciência de valores ético-morais e estéticos, ao mesmo tempo que e ajuda na sua relação social, dado que as actividades de expressão dramática em grupo implicam a cooperação de todos os membros, unindo as suas acções para conseguirem o fim comum. O objectivo principal desta forma de educação é a *expressão*, ou seja, o estimular da criança para que expresse livremente todos os seus sentimentos, desejos e tensões interiores (Sousa, 2003: 33).

Segundo Melo (2005), defende-se o uso da Expressão Dramática como estratégia de criação e compreensão de temáticas de natureza social, que de modo explícito ou implícito mobilizam quadros de referências do passado necessários à

compreensão de problemas que a modernidade nos apresenta: as diversidades culturais e os seus confrontos ou convivialidade; as múltiplas leituras do passado usadas como argumentos justificativos do presente e de tomadas de decisão para o futuro; os problemas da crescente globalização / de práticas valorativas, culturais e artísticas; a tendência uniformizadora de processos de desenvolvimento económico, etc.

Para Melo (2006), a Expressão Dramática, definida como processo de criação que envolve uma multiplicidade de média expressivos (a palavra, o corpo, espaço, som e imagem) e que se traduz em obras de natureza teatral, promove algumas competências neste contexto específico de desenvolvimento de uma literacia histórica e social acima referida:

1º Cria condições para o desenvolvimento de competências relacionados com o domínio da produção historiográfica, como a capacidade de seleccionar fontes, compará-las, tornar o conhecimento operativo, traduzindo-o em actividades tão concretas como a escrita do texto dramático (falas), a escolha do vestuário, da movimentação corporal, de uma canção ou de uma dança.

2º Desenvolve a consciência histórica, na aceção de que a História é sempre um produto construído e disso ter consciência, sendo necessário que esteja presente a capacidade de detectar as diferenças entre aquilo que é a nossa leitura, trespassada pelas nossas vivências privadas, a nossa memória cultural, e aquilo que é do Outro que nos é estranho.

3º Promove a consciência de os artefactos artísticos de temática histórica (romances, filmes, etc.) são ficções, apresentando vários graus de plausibilidade científica, dependendo da postura deliberada do criador face à sua função social enquanto artista, e explicita-se na escolha dos temas abordados, nas opções face ao uso e tratamento expressivo dos dados históricos que elegeu como relevantes.

4º Contempla o desenvolvimento das relações interpessoais (Melo, 2006: 7).

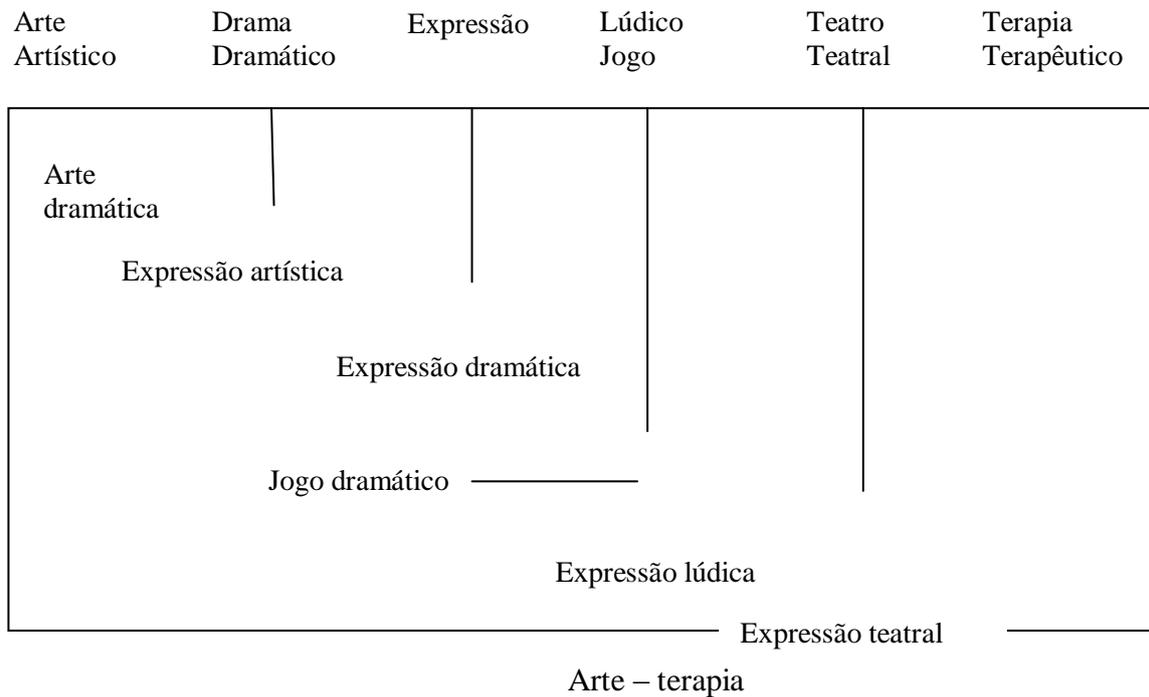
## **2.9. MODELOS DE INTERVENÇÃO DAS PRÁTICAS DRAMÁTICAS NA EDUCAÇÃO**

Neste ponto, faremos uma abordagem aos modelos de intervenção das práticas dramáticas na Educação. Segundo Cavadas,

Barret e Landier (1999) apontam para o conceito de actividades dramáticas como uma síntese onde se pode observar a inclusão de outras concepções como jogo dramático; arte dramática; expressão dramática e teatro. As actividades dramáticas incluem em si actividades que podem resultar em produtos estético-artísticos em paralelo com actividades onde só importa a experiência vivida. (Cavadas, 2011: 8)

Gisèle Barret, ao referir-se a este tema propõe, uma escala base (Figura 3) que ilustra o panorama de nomenclaturas que envolvem a questão dramática:

Figura 3 – Escala base de conceitos chaves de Expressão Dramática



Fonte: Escala base de conceitos chaves de Expressão Dramática (Barret, 1989: 24)

Sobre arte e terapia Gomes refere:

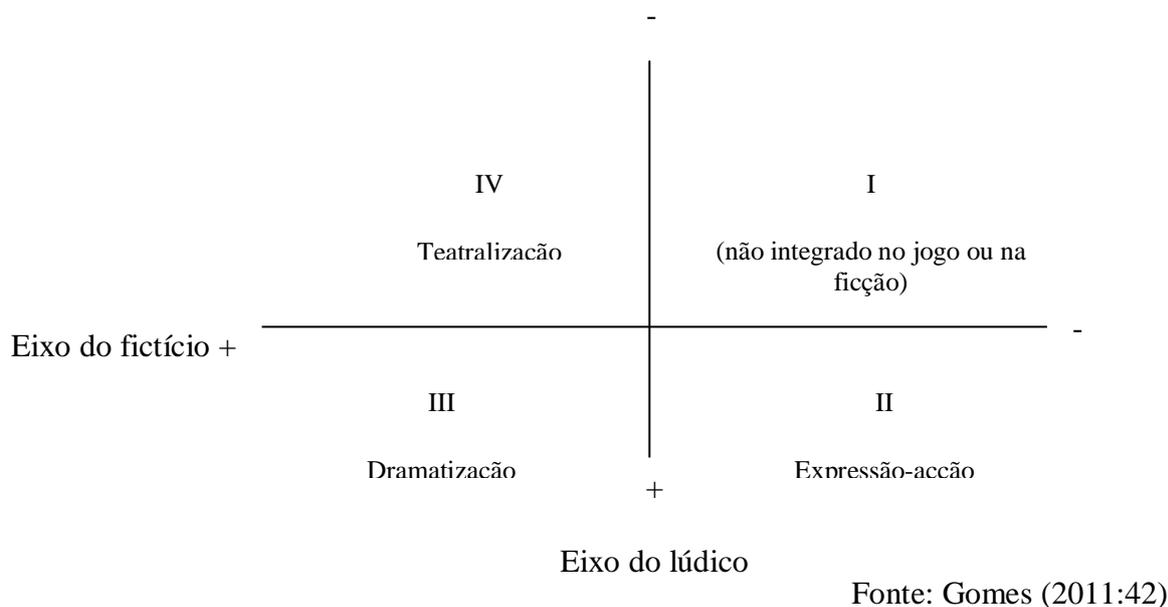
A arte e a terapia ocupam os extremos, oscilando a expressão dramática entre um e outro, conforme as acentuações quer para o termo dramático, relacionando com o teatral, quer para a expressão, relacionada com as formas, as técnicas e as práticas de expressão (Gomes, 2011: 42).

Barret (1989:17) explica, em termos globais, a Expressão Dramática como “uma pedagogia do processo”, acrescentando que, por processo, podemos entender “um conjunto de fenómenos” que tem a sua complexidade devido à forma como se organiza e o seu tempo de duração. Fazem parte deste processo elementos como activo, organização do tempo, alguma coisa e fazer.

Segundo Gomes,

Maréchal (1989) considera que “relativamente ao campo específico da formação de professores, deve-se promover o contacto com diferentes modelos de práticas dramáticas, tendo em consideração as especificidades de cada uma de acordo com os seus objectivos. Propões deste modo três grandes modelos de práticas: a “expressão-ação”, a “dramatização” e a “teatralização” (Gomes, 2011: 42).

Figura 4 – Modelos de Práticas Dramáticas



Como se pode ver na Figura 4 e de acordo com Gomes (2011: 42), “o eixo do fictício está relacionado com o exercício de aptidão criativa que se manifesta num produto de uma actividade dramática, onde predomina a relação entre fábula e personagem, enquanto o eixo do lúdico refere-se à atitude criativa da pessoa e da sua implicação na experiência, de acordo com Saint-Jacques (1986)”.

A expressão-ação é constituída por um grupo de práticas que acentuam a implicação do participante (individual e colectiva), desenvolve-se numa atmosfera lúdica/expressiva integrando o participante no jogo enquanto “sujeito” e coloca a “pessoa” em evidência neste tipo de formação. O objectivo central é o de favorecer a implicação da “pessoa” enquanto “sujeito”, do jogador como “ser presente” no mundo, acentuando-se nestas práticas a relação com a corporalidade (Marechal, 1989: 83).

A dramatização é um modelo que se refere às actividades dramáticas, nas quais “a intenção central baseia-se na utilização da palavra (...) nas práticas de improvisação baseadas na invenção de uma ficção ou ainda num discurso inscrito sobre o plano do social” (Maréchal, 1989: 84).

Para o mesmo autor:

A teatralização desenvolve-se na dinâmica ficção/concretização (realização) e apresentam-se em função de diferentes contextos de representação. O quadro de formação é aqui definido em função de condições materiais de produção, de escolhas de encenação e da relação dos mecanismos entre representação e difusão (...) A acentuação está colocada na constituição de um espectáculo, embora este possa ser

apresentado ou sob a forma de demonstração (exercício pedagógico) ou como acontecimento artístico autónomo (Maréchal, 1989: 85).

## **2.10. QUADRO METODOLÓGICO DAS ATIVIDADES DRAMÁTICAS**

De acordo com Gomes (2011: 54),

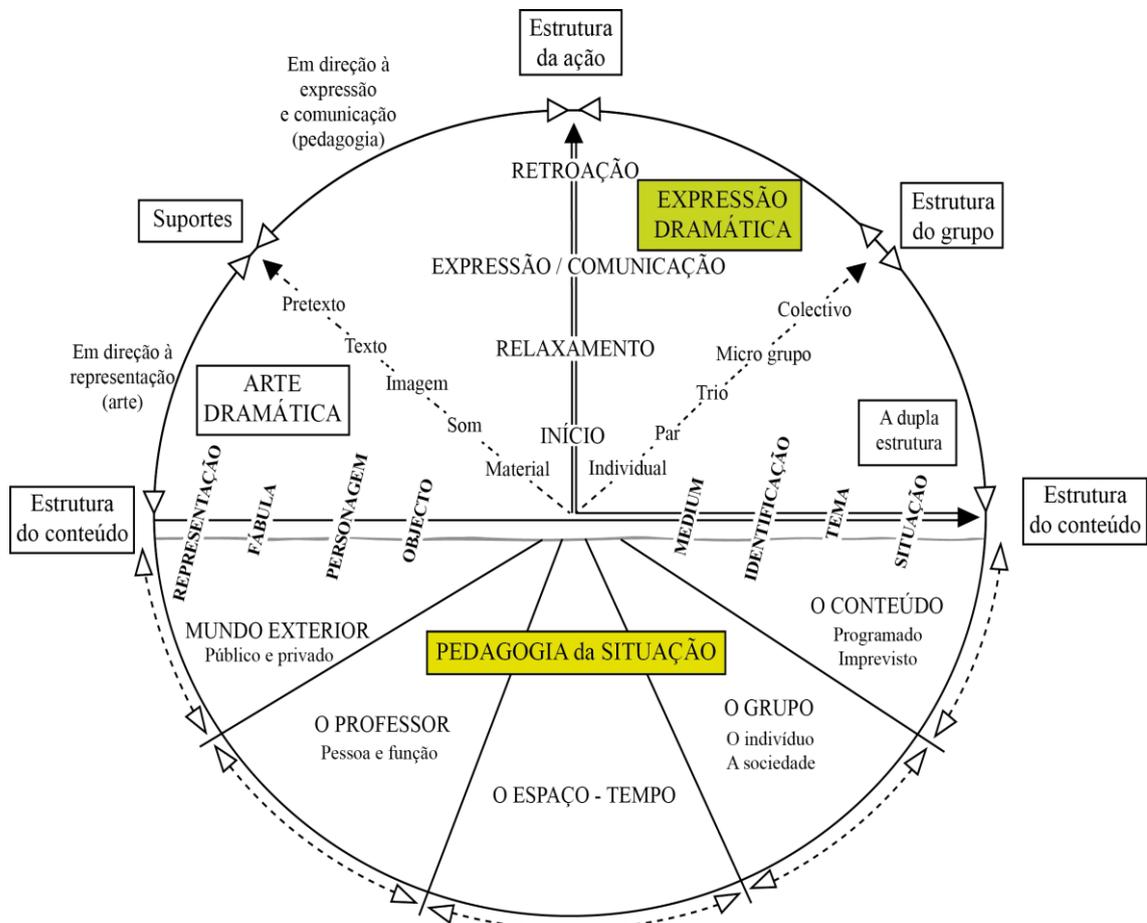
o ensino das atividades dramáticas, tendo em conta a pedagogia da situação e as orientações metodológicas do quadro didático proposto por Barret e Maréchal (1985), desempenharam um papel importante no movimento internacional de integração das atividades dramáticas na formação, nos vários níveis de ensino, associando o saber, o saber fazer e o saber ser nos programas de formação de professores, de acordo com uma concepção fundamentalmente humanista, considerando que nesta área em particular, o «sujeito» é também «objecto» de aprendizagem.

Segundo o mesmo autor,

o quadro didático (figura 5) proposto por Barret e Maréchal (1985), ou «bússola didáctica» de acordo com a interpretação por Rolla (2004), permite observar duas grandes orientações: uma prática orientada para a expressão dramática, para a expressão comunicação, para o sujeito, para uma «(...) arte/ciência do vivido» (Barret e Maréchal, 1985: 31) e outra dirigida para a arte dramática, para a componente artística, para a criação-interpretação, para a produção de um objecto artístico (Gomes, 2011: 54).

A prática de atividades dramáticas organiza-se de acordo com o quadro didático indicado (Figura 5), e tendo em conta o seu funcionamento de ateliê, com o seu progresso e o seu conteúdo, representando-se pelo funcionamento em dupla -estrutura.

Figura 5 – Quadro Didático



Fonte: Barret e Marechal, citados pr Gomes (2011: 55)

Segundo Cavadas (2011), numa primeira leitura podemos identificar dois níveis: um semicírculo superior que identifica a dupla estrutura da Expressão Dramática, como aqui é definido, e um leque inferior, ou avental, onde se situa a pedagogia da situação.

No que concerne à parte superior, é apresentada uma estrutura de conteúdos que suporta quer a Expressão Dramática, quer a arte dramática. Esta estrutura gira os dois tipos de pedagogia, no entanto, quando se está no domínio da Expressão Dramática os conteúdos alternam para o domínio da arte dramática. Ou seja, quando a ação se inclui do domínio da Expressão Dramática (onde o objetivo é a expressão e comunicação do sujeito) teremos como conteúdos o médium, a identificação, o tema e a situação, quando ação se direciona para a arte dramática (onde se procura o trabalho artístico pelo sujeito) terão os seus conteúdos correspondentes, ou seja, o médium passará a objeto; a identificação passará a personagem; o tema passará a fábula e a situação

passará a representação (Cavadas, 2011:20).

Para Barret e Maréchal (1991), a estrutura da ação funciona como o alicerce da dupla estrutura da Expressão Dramática. Isto é, elementos de progressão como o início, o desenvolvimento e o recuo serão processos semelhantes independentemente da pedagogia usada. Pode-se então, estabelecer que a Expressão Dramática assenta numa estrutura de ação e numa estrutura de conteúdos as quais estabelecem a base para o desenvolvimento da ação:

A partir daqui pode-se assumir que a dupla estrutura da Expressão Dramática possibilita duplas leituras e múltiplos encontros de combinações que podem ser encontradas pelo cruzamento dos constituintes das suas estruturas, onde o denominador comum será a estrutura da ação. Esta estrutura (início, relaxamento, expressão/comunicação e retroação) também denominada de ateliê, é exposta com o propósito de servir de referência à prática” (Cavadas, 2011: 21). Isto é, cabe ao professor gerir os tempos de cada momento consoante as necessidades do grupo. Esta estrutura apresenta-se como sendo ajustável às particularidades das situações, podendo ser sempre ajustável à progressão e desenvolvimento do grupo de trabalho. Esta abertura “ (...) oferece a oportunidade de promover motivações orientadas para a prática e intenções de presença de grupo (Barret e Maréchal, 1991: 39).

Segundo Barret e Maréchal (1991), esta natureza da ação em Expressão Dramática favorece, deste modo, a iniciativa por parte do professor em analisar constantemente a prática e (re) ajustar consoante os objetivos estabelecidos. Este factor não implica, porém, a omissão de momentos pertencentes à estrutura da ação, apesar de poder ser doseada, devem ser sempre mantidos o princípio da organização e o princípio da progressão implícita.

## **2.11. A INTEGRAÇÃO DA EXPRESSÃO DRAMÁTICA NO QUOTIDIANO ESCOLAR**

A educação artística é essencial para o crescimento intelectual, social, físico e emocional das crianças e jovens. Sendo a actividade dramática fortemente globalizadora, contemplando as dimensões plástica, sonora, da palavra e do movimento em acção, torna-se uma área privilegiada na educação artística.

De acordo com Currículo nacional do Ensino Básico – Competências Essenciais e no que se refere à Expressão Dramática/Teatro, encontramos a justificação da pertinência de projectos artísticos que dinamizam actividades através das quais as experiências de vida de cada um poderão ser valorizadas, permitindo a criação de argumentos que se tornarão instrumentos de integração da diversidade etnocultural.

A actividade dramática é uma prática de grupo que se desenvolve a partir dos conhecimentos, experiências e vivências individuais que os alunos detêm e que pode

propiciar a aquisição e compreensão de novas aprendizagens através da exploração de conteúdos dramáticos. Isto confere-lhe um estatuto privilegiado de elo de ligação entre a escola, a família e o meio, condição essencial para que a aprendizagem ganhe novos sentidos e se reflecta no prazer de aprender.

Nesta ligação ao exterior, as actividades dramáticas podem ainda funcionar como promotoras de uma presença mais activa da família na vida escolar, através de uma participação efectiva na produção de projectos, ou apenas estando, vendo e acompanhando as actividades desenvolvidas. Esta participação encoraja uma atitude mais positiva face ao teatro, à escola e à vida familiar

As actividades dramáticas proporcionam oportunidades para alargar a experiência de vida dos alunos e enriquecer as suas capacidades de decisão e escolha. Regendo-se por metodologias essencialmente cooperativas, que promovem a colaboração e a interdependência no seio do grupo, são susceptíveis de gerar a reflexão sobre valores e atitudes.

Proporcionam ainda formas e meios expressivos para explorar conteúdos e temas de aprendizagem que podem estar articulados com outras disciplinas do currículo escolar. Através de situações semelhantes à vida real, as práticas dramáticas fornecem processos catalisadores que podem motivar os alunos para o prosseguimento de investigação e aprendizagens na sala de aula e fora dela (ME, 2001 citado por Antunes, 2005: 22).

As experiências de aprendizagem vividas através da prática da Expressão, dentro da sala de aula, proporcionam aos alunos o desenvolvimento de componentes tão importantes como a autonomia, a auto-confiança, a linguagem, a leitura, a escrita e a relação com os outros (Antunes 2005).

Segundo Bolton (1984), as experiências que o Drama proporciona, em termos de leitura e escrita, incluem a pesquisa dos mais variados assuntos e, conseqüentemente, o registo escrito relativamente aos mesmos. O facto de haver necessidade de interacção e relações interpessoais conduz à necessidade de comunicação dentro do grupo, o que passa, naturalmente, pelo uso da linguagem.

Imaginar possibilidades é central para a compreensão de outras pessoas, de outros tempos e de outros lugares. A imaginação é uma força integradora no currículo à medida que os alunos perguntam a si próprios: e se fôssemos historiadores, reis ou servos? E se vivêssemos mais velhos, com mais experiência ou mais poderosos? E se fôssemos mais novos, menos experientes ou mais vulneráveis? Quando os alunos associam as suas experiências com as de outros, então as suas perspectivas dos outros e as deles próprios, mudarão (Wilhelm e Edmiston, 1998: 4).

Segundo Antunes (2005), esta é a perspectiva de que podemos contribuir para a integração de diferentes realidades, que por vezes parecem tão afastadas e contraditórias, que nos motiva no sentido de fundamentar a importância da inclusão da

Expressão Dramática no currículo escolar.

Na perspectiva de Coustney, “se o Drama permear o currículo, os alunos podem-se tornar entusiasmados e motivados para com a sua própria aprendizagem” (Courtney, 1982: 68).

As actividades de Expressão Dramática proporcionam, assim, o conhecimento do meio envolvente. A criança exercita as relações espaço-temporais através do domínio do espaço físico e social, tornando-se a Expressão Dramática um processo de integração e de “adaptação” do indivíduo. Se quisermos colocar a questão em termos piagetianos, a criança intervém sobre o mundo ao “assimilá-lo” e ao “acomodá-lo” (Piaget, 1975).

A prática das actividades de Expressão Dramática é uma linguagem que tem vários fins pedagógicos, uma vez que se fundamenta em duas possibilidades básicas de expressão: o corpo e a voz. Esta forma de Expressão é apoiada pela criatividade e espontaneidade. Com base nestes conceitos básicos, a Expressão Dramática surge como uma das formas educativas mais completas, baseada, em larga medida, num conceito essencial, que é o de jogo simbólico (Antunes, 2005).

Segundo Piaget (1975) a criança conhece a realidade, trazendo-a até si sob a forma de jogo e transpõe para a realidade o que viveu através do jogo. Processa-se, assim, por este movimento de assimilação, a sua adaptação harmoniosa ao mundo que a rodeia.

De acordo com Currículo Nacional do Ensino Básico - competências essenciais, a Expressão Dramática/Teatro contribui para o desenvolvimento das competências gerais, a serem gradualmente apreendidas ao longo da educação básica, na medida em que, em todas as actividades próprias desta área, se procura promover no aluno hábitos e oportunidades de:

- Questionar a realidade a partir de improvisações, tendo como suporte as vivências pessoais, a observação e interpretação do mundo e os conhecimentos do grupo;
- Utilizar a linguagem corporal e vocal para expressar sentimentos e ideias;
- Utilizar saberes tecnológicos ligados à luz, som, imagem e formas plásticas como produtores de sinais enriquecedores da linguagem teatral;
- Explorar a dimensão da palavra enquanto elemento fundamental da teatralidade na sua vertente escrita, lida, dita, falada e cantada;
- Enriquecer o uso da palavra pelo desenvolvimento dos aspectos ligados à dicção, sonoridade, ritmo, intenção e interpretação;
- Estimular a reflexão individual e colectiva, escrita e oral, como forma de desenvolvimento de um discurso próprio;

- Valorizar a compreensão de línguas estrangeiras como um veículo de acesso à informação, nomeadamente nos suportes informáticos e novas tecnologias multi-média, à comunicação entre pessoas de culturas e origens diferentes e, mesmo, como elemento enriquecedor da representação e do jogo dramático;
- Estimular a autonomia de pesquisa geradora de formas e exercícios teatrais;
- Adequar as metodologias e as técnicas à dinâmica do grupo de trabalho;
- Estimular a reflexão colectiva sobre o trabalho em curso;
- Estimular a diversificação das fontes de pesquisa;
- Estimular a adaptação a diferentes grupos de trabalho;
- Incentivar a pesquisa e a selecção do material adequado para a construção de personagens, cenas e projectos teatrais;
- Ser capaz de tomar decisões rápidas e adequadas ao contexto artístico em causa, em situação performativa;
- Analisar as situações dramáticas em jogo e ser capaz de antecipar os efeitos do seu desenvolvimento, com vista a uma resolução criativa do problema;
- Desenvolver a espontaneidade e a criatividade dramática individual;
- Incentivar a responsabilização individual no seio do grupo, e do grupo no grupo alargado;
- Dividir um projecto de trabalho em tarefas a desenvolver por pequenos grupos (cenários, figurinos, produção, som, luz e interpretação);
- Trabalhar a dinâmica de grupo a partir da acção simultânea, em grupo alargado, em pequeno grupo e a pares;
- Desenvolver a postura, flexibilidade e mobilidade corporal;
- Desenvolver a consciencialização e o domínio respiratório e vocal;
- Promover o respeito pelas regras estabelecidas e adequadas a cada actividade;
- Estimular o respeito pela diversidade cultural. (ME, 1997: 177-178)

## **2.12. EXPRESSÃO DRAMÁTICA NUMA PERSPECTIVA TEATRAL**

Na esteira de Pavis (1996), a Expressão Dramática, como toda a expressão artística, é concebida segundo a visão clássica, como uma exteriorização, um colocar em evidência do sentido profundo ou elementos escondidos. Como um movimento do interior para o exterior. Será então, uma exteriorização por parte do actor, da personagem que ele interpreta.

Desde o início dos tempos que o homem procurou exteriorizar os seus sentimentos e sensações. Desta necessidade, confundida com as próprias exigências da acção, nascem os actos lúdicos como a gesticulação. Desta forma, tomando consciência de que em si existe uma secreta força imaterial independente do corpo e sua dominadora, o homem primitivo admite uma alma semelhante à sua, vivendo em todos os animais ou plantas que o rodeiam. Deste modo, como a alma é independente do corpo pode ser captada fora dele. Da mesma forma como o corpo lhe obedece, pode a alma conduzi-lo (Enciclopédia Luso Brasileira de Cultura, 1994).

Nos primórdios da civilização, quer no Ocidente quer no Oriente, são inúmeras

as manifestações em que o homem através de verdadeiras representações dramáticas, comunicava com os deuses que adorava ou com os espíritos que temia. Por outro lado, os rituais de culto aos seus heróis, e aos seus mortos, bem como invocações e actos públicos, revestiam-se de cuidados cénicos em que o drama era acção e comunicação. Esta ambivalência torna-se mais pertinente, quando verificamos que ao longo dos tempos as representações dramáticas e teatrais têm sido meios de programação de cultura, de crítica social e política ao mesmo tempo que entretenimento e até terapia.

Por tudo isto, pode-se dizer que o homem tomou consciência do seu corpo e das suas potencialidades, onde através do mesmo pôde exteriorizar as mais diversas sensações e sentimentos.

O teatro vai evoluindo e ramificando-se através dos tempos nas suas diferentes vertentes de experimentação teatral. Por sua vez, a escola vai adoptar essa forma de “fazer de conta” para adoptar á criança, contribuindo assim para o seu desenvolvimento.

A expressão dramática permite manifestar criações do nosso mundo interno e exterior, privilegia a mudança e o desenvolvimento pessoal, facilita ao indivíduo sentir-se bem com o seu corpo e dar livre curso às suas ideias, emoções e afectos (Cunha, 2008: 35)

Segundo Cordeiro (2010) a criança realiza esta prática com o corpo, a voz e a imaginação, envolvendo-se completamente nela desde muito cedo. Neste envolvimento a criança é autêntica, real e verdadeira, ela não finge. Sente de facto as emoções e ao mesmo tempo que joga, imita e inventa para descobrir, ensaia a vida e experimenta-se a si e aos outros. Isso possibilita à criança expressar livremente as emoções do seu mundo interior, na forma de representação de um papel, pela fantasia, ou por uma determinada actividade corporal.

Ainda segundo o mesmo autor, a expressão dramática e o teatro embora diferentes, partilham do mesmo poder, a capacidade que ambos têm de permitir á criança desenvolver a sua espontaneidade, a imaginação, a comunicação, a acção e consequentemente a criatividade.

As relações entre jogo dramático e o teatro não devem apoiar-se num mal-entendido: o primeiro não tende para a imitação do segundo, o jogo dramático não é nem teatro profissional enfezado, nem uma coisa completamente diferente do teatro (Ryngaert, 1981: 53).

Segundo Beauchamp (1997), a fronteira que separa a expressão dramática e o teatro nem sempre é identificada e compreendida. A razão para a confusão pode ser explicada pelo uso dos mesmos elementos expressivos, da partilha de linguagem e pela semelhança de processos criativos. Neste sentido, diferencia a criança que pretende ser e o actor que pretende parecer, definindo o objectivo da expressão dramática como a oportunidade de dar à criança uma

oportunidade para exprimir uma sensibilidade pessoal, de levá-la a adquirir os meios dessa expressão através de uma disciplina do corpo, da voz, da emoção, por uma disciplina social também, enfim, de lhe dar acesso, por uma percepção vivida, à linguagem teatral (Leenhard, 1974: 26).

### **2.13. EXPRESSÃO DRAMÁTICA AO SERVIÇO DA CRIANÇA**

O teatro para a criança e o teatro utilizando crianças como actores é antigo, mas a intenção de uma actividade dramática educativa foi, pela primeira vez referida por Baden Powell, no seu “Little Wolf’s Book”, sendo logo a ideia adaptada, explorada e sistematizada, em França, por Léon Chancerel. Dos meios do escutismo rapidamente se passou para os meios escolares (Sousa, 1980).

A criança desde cedo patenteia a necessidade de se manifestar e se expressar, em desenvolver a capacidade de imitação (que ela possui naturalmente), em dramatizar, tendo a sua projecção no relacionamento social onde começa a aprendizagem. A Expressão Dramática é essencial na vida da criança, tal como tem necessidade de respirar e comer, a criança também tem necessidades lúdicas. No jogo de Expressão Dramática, a criança cria todo um seu mundo de ilusão, fundindo-se intimamente com o ambiente criado pela sua imaginação, identificando-se totalmente com a personagem que brinca.

Os jogos de Expressão Dramática opõem-se de certa forma ao teatro convencional (subjugado ao texto). Este, normalmente parte de um texto – representação em potência que traduz uma acção dramática, evolutiva, através de situações a serem vividas pelas personagens (Leenhard, 1974). Para as crianças e adolescentes, este texto é já de si uma barreira, uma tela que esconde a maior parte das vezes a situação dramática. O mesmo é dizer que a criança e até o adolescente, não tem a maturidade psicológica indispensável à representação teatral, e é isto que distingue o teatro (subjugado ao texto) da dramatização espontânea. É por isso que, quando se trata

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

Por um lado, o actor redescobre as leis da arte dramática pura: a sua expressão é o reflexo espontâneo das sensações, sem camuflagem, sem batota, num jogo franco, inerente ao ciclo de descobertas em que vive (Magalhães, 1964: 9).

Por outro lado, tudo na criança é jogo, naturalmente e instintivamente. A criança sonha. Sonha e logo dá vida ao sonho, mais pelo gesto do que pela palavra. Porque a criança nasce poeta e actor. Por um lado, como poeta, cria a partir do mundo real, mas torna-se como bitola de um mundo imaginário pleno de simbolismo, em que gravita ingenuamente. A tendência lúdica surge na criança como dominante. Quer cante, pinte ou mime, ela exprime-se pelo jogo, dramatizando na maior parte das vezes. “O jogo dramático tem por finalidade proporcionar à criança meios para um mais completo e harmonioso desenvolvimento, através da capacidade de expressão, da criatividade e da comunicação artística” (Sousa, 1980: 99).

As actividades expressivas na infância, isto é, a expressividade, pela expressão corporal, expressão vocal, expressão musical, expressão grafo-plástica, expressão dramática e outras integram e decorrem do seu desenvolvimento biopsicossocial (Santos, s/data: 43).

Por essa via, as expressões, numa feição “artística” espontânea, numa intencionalidade educacional, irão proporcionar um harmonioso evoluir quer da psicomotricidade, quer das esferas afectivas e cognitiva, sobretudo na fase etária do jogo simbólico, e assentes num princípio psicopedagógico de globalização. Isto mesmo é verificado com a Expressão Dramática, salientando-se os seus efeitos nas crianças com NEE.

#### **2.14. O CONTRIBUTO DA EXPRESSÃO DRAMÁTICA NO DESENVOLVIMENTO DA CRIANÇA**

Neste ponto vamos refletir sobre o que foi escrito acerca do desenvolvimento da criança numa perspetiva do contributo da Expressão Dramática para esse facto, nas dimensões, socio-afetiva, da linguagem e motora, nomeadamente, sensório-motora, físico-motora e psicomotora.

#### **2.14.1. DESENVOLVIMENTO SÓCIO-AFECTIVO ATRAVÉS DA EXPRESSÃO DRAMÁTICA**

No convívio de uns com os outros, as crianças começam a adquirir uma certa autonomia em relação aos adultos, mas isso não significa que deixem de necessitar da sua amizade e ajuda. Cada vez mais, sentem necessidade de conhecer o mundo à sua volta, de descobrir coisas novas, com grande ansiedade de aprender e ser útil. Há também o desejo de socialização, naturalmente, visto pela forma como a criança imita os adultos. É neste sentido que a expressão dramática proporciona à criança um grande número de experiências, de relação social.

Através de imitações, de mímicas, de jogos dramáticos e de outras dramatizações, a criança poderá obter modelos válidos e efectuar vivências das mais diversas formas de relacionamento social. Na sua prática, a expressão dramática poderá actuar no desenvolvimento social da criança através do senso social, da autonomia e do senso moral.

Por sua vez, as actividades em grupo proporcionam ainda o desenvolvimento da capacidade de gestão de relações interpessoais complexas, relações essas, alimentadas por antagonismos e reconciliações que, vão preparar a criança para a futura vida social (Sousa, 1980: 121).

Complementarmente,

(...) ao relevar a maneira como de uma forma espontânea, a criança soluciona os seus próprios conflitos e os ultrapassa, a expressão dramática permite, através de uma pedagogia activa e dinâmica auxiliar a orientar as aquisições e a maturação da criança, sem nada lhe impor de exterior a si própria (...). (Leenhard, 1974: 17)

É neste sentido que a expressão dramática ajuda a criança a conhecer-se, a conhecer os outros e a conhecer o seu meio.

#### **2.14.2. DESENVOLVIMENTO DA LINGUAGEM ATRAVÉS DA EXPRESSÃO DRAMÁTICA**

Segundo Piaget (1975), na idade infantil, a actividade principal da criança começa pela a assimilação, dos 0 aos 2 anos, passando, para a acomodação dos 2 aos 6 anos. Uma e outra são fundamentais para que a criança realize uma aprendizagem progressiva do conhecimento, devido ao tempo que esta dedica ao jogo. Assim, até aos 6 anos vai desenvolver a linguagem, utilizando o sentido das palavras de forma idêntica à dos adultos.

Esta aprendizagem baseia-se na exploração do carácter lúdico da linguagem, prazer em lidar com as palavras, inventar sons e descobrir as relações através de rimas, lengas-lengas, trava línguas, adivinhas, poesias, histórias, etc. Além disso, a linguagem não-verbal pode constituir um suporte da comunicação oral, e ser trabalhada independentemente, expressando e comunicando sentimentos através de gestos ou mímica, relacionando-se com expressão dramática.

As interpretações destas formas de comunicação produzidas pelas próprias crianças ou decorrentes da observação de gravuras constituem também outra forma de aprofundar a linguagem. Através do jogo dramático a criança estabelece uma relação dialéctica com os seus companheiros implicando a formação da personalidade dum e doutra. Na realidade, ela está em relação recíproca, tanto com os seus parceiros, como com aqueles diante dos quais representa.

No conhecimento do outro, a Expressão Dramática tem um papel relevante no estabelecimento da comunicação. Além de que, através dela, a criança estabelece uma relação dialéctica com os seus companheiros, implicando a formação da sua personalidade.

O desenvolvimento da comunicação interpessoal torna-se por demais evidente, pois quando a Expressão Dramática promove actividades em grupo, vai conseqüentemente promover a comunicação e a interacção entre os vários elementos desse mesmo grupo. (Janger, s/ data: 15)

A linguagem dramática permite à criança exprimir uma sensibilidade pessoal, treinar os seus meios de expressão e envolver-se numa dinâmica de grupo com regras internas que facilitarão uma descoberta activa em termos de relacionamento interpessoal. “A expressão dramática se define por uma dupla necessidade: expressão e comunicação. Há pois expressão dramática sempre que alguém se exprime pelo gesto e/ou pela palavra, para os outros, com prazer (Gutierrez, citado por Figueiredo, 2000: 71). É um jogo e isso implica o prazer de jogar: o jogo acaba quando cessa o prazer.

É a globalidade da Expressão Dramática que enriquece a função linguística. Entendemos por isso que há complementaridade entre o gesto e a palavra; gesto que não ilustra mais a palavra do que a palavra “conta” o gesto. A criança experimenta-se “representando” papéis fictícios, e brinca também a experimentar-se nesses diversos papéis. A linguagem oral espontânea revela a adaptabilidade da criança em passar dum

papel ao outro. Ela é enriquecida por cada nova experiência e estimulada pela troca renovada. A criança percebe e descobre a outra através das personagens representadas, do mesmo modo que se descobre a si própria e toma posse dum poder novo; “poder falar como (...)” (Janger, s/ data: 22).

### **2.14.3. DESENVOLVIMENTO SENSORIO-MOTOR ATRAVÉS DA EXPRESSÃO DRAMÁTICA**

A criança imita pelo prazer de imitar, pelo ímpeto do instinto dramático latente nela, pelo desejo de mimeticamente proceder e viver como os grandes, num crescente alargar de conhecimentos (Magalhães, 1964: 10). Através da sua imaginação, a criança “vive” na realidade, aquilo que através da dramatização julgamos que é a personagem que representa. Quando incarna um papel, a criança exprime aquilo que ela própria deseja (Sousa, 1980: 99).

Por um lado:

Os jogos dramáticos, como o seu próprio nome o denuncia, representam a mais genuína manifestação da criança, misto indefinível de jogo e de representação. Será a manifestação dramática mais pura e como tal, mais natural na criança. Eles são por excelência o meio de expressão que satisfaz a imaginação e o gosto pela ficção (Magalhães, 1964: 63).

Por outro lado,

observando o que se passa em si própria e à sua volta, a criança começa a recriar o quotidiano nas suas dramatizações. E estas vão despertá-las para o que se passa à sua volta e também em si própria. Desta dinâmica, resulta uma melhor formação do indivíduo que, assim descobre e desenvolve as suas capacidades sensoriais e criativas. (Aguilar, 1983: 6)

Qualquer forma expressiva, palavra, escrita, mímica, pintura, etc., consiste numa atitude de comunicar e transmitir aos outros uma informação. Nessa medida, a Expressão Dramática é sem dúvida uma área privilegiada de comunicação que beneficia os alunos, todos os alunos, sendo, sem sombra de dúvidas, uma atividade expressiva de eleição para, de uma forma inclusiva, promover o desenvolvimento de todas as crianças.

### **2.14.4. DESENVOLVIMENTO PSICO-MOTOR ATRAVÉS DA EXPRESSÃO DRAMÁTICA**

A Expressão Dramática estimula e explora as percepções, desenvolvidas e estimula a imaginação.

Segundo Fraiber (citado por MEC, s/ data: 59) “as actividades criadoras e intelectuais têm objectivos mais vastos do que o simples prazer: servem-lhe para ultrapassar os seus medos e problemas habituais da infância”. Por exemplo, uma criança ao criar uma história revela o seu esforço de imaginação, abrindo caminho à linguagem do inconsciente e liberta-se de alguns fantasmas ultrapassando o medo. Assim, o conto ou o jogo permitem à criança a exteriorização da sua realidade interior.

Na perspectiva de Neves (citado por Figueiredo, 2000: 72), “todo o repositório da actividade lúdico-dramática, desenvolvida pela animação de grupos, constitui a livre expressão de espontaneidade criativa, uso e afirmação de identidade pessoal e de auto conhecimento”.

Através do jogo, a criança apropria-se dos significados culturais e do sentido vivencial das coisas aprendidas, dos conhecimentos adquiridos e das emoções sentidas. A expressão dramática é um dos meios mais valiosos e complexos de educação e é sem dúvida um atitude de comunicação. A amplitude da sua acção abrange quase todos os aspectos importantes do desenvolvimento da criança e a grande diversificação de formas que pode tomar, pode ser regulada conforme os objectivos, as idades e os meios de que se dispõe, tornando-se por excelência a principal forma de actividade educativa.

A expressão dramática ajuda eficazmente a criança no seu processo de desenvolvimento bio-psico-social-motor, pondo em jogo a sua expressividade, a sua criatividade, a sua consciência de valores ao mesmo tempo que a ajuda no seu relacionamento social, dado que as actividades expressivas em grupo implicam a colaboração de todos os membros unindo as suas acções para conseguirem o objectivo comum. (Sousa, 1980: 9)

Um dos objectivos principais desta forma de educação é a expressão, isto é, a motivação pela qual a criança expressa livremente todos os desejos e tensões interiores. Outro dos objectivos é a criação. Esta é ao mesmo tempo, por si, também uma necessidade a satisfazer, um meio de satisfazer a necessidade de expressão e o elemento principal do jogo de Expressão Dramática.

Nas Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar emanadas pelo Ministério da Educação (1997: 59) concordam que “a expressão dramática é o meio de descoberta de si e do outro, de afirmação de si próprio na relação com o(s) outro(s) que corresponde a uma forma de se apropriar de situações sociais”. Assim, a criança quando interage com os outros em actividade de jogos simbólicos, toma consciência

das suas reacções do seu poder sobre a realidade e cria situações de comunicação verbal e não verbal.

A Enciclopédia de Educação Infantil (1997: 1435) diz-nos que “através da expressão dramática as crianças jogam principalmente representando determinadas atitudes e estados de alma (...). Trata-se de um campo aberto à imaginação, à criatividade e a espontaneidade de cada um”.

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

*Fazer de conta* com os outros implica o estabelecimento de comunicação. Através do jogo dramático, a criança estabelece uma relação didáctica com os seus companheiros (tanto os que “entram”, como os que “observam”) que implica a formação de personalidade de uns e de outros. (Janger, citado por Guimarães, s/ data: 20).

#### **2.14.5. DESENVOLVIMENTO FÍSICO-MOTOR ATRAVÉS DA EXPRESSÃO DRAMÁTICA**

A Expressão Dramática para se realizar necessita de movimento, na medida em que, sem acção não é possível a vida (Jacinto, citado por J. Figueiredo, 2000: 70).

A criança exprime-se pelo movimento global (ou por qualquer outra forma) porque tendo necessidade de se exprimir, fórmula por essa via o que não consegue ou não pode expressar através da expressão oral.

Ao expressar-se, a criança na sua linguagem pessoal, própria, que é característica da infância, tenta exprimir sensações corporais, sentimentos, desejos e toda uma série de factores emotivos, resultantes da sua vida psíquica, que ela não consegue traduzir por palavras, porque estão fora do seu alcance. (Sousa, 1979: 12)

Seguindo esta linha de pensamento, Boal (citado em J. Figueiredo, 2000: 70) realça a importância do movimento e dos exercícios físicos que dividem o corpo nas suas partes, nos seus músculos, como estímulo de vida: “A morte endurece todo o

corpo, começando pelas articulações. Chaplin, o maior mímico, o bailarino, já não pode dobrar os joelhos”. O jogo, como actividade motivadora, faculta a motricidade e integração do indivíduo na acção.

É fundamental o papel do movimento na Expressão Dramática. Os gestos das crianças são práticos e eficazes. A criança adopta o seu gesto à situação e à dramatização. Os gestos aparecem-nos como uma função que desenvolve com precisão, subtileza, organização no tempo e no espaço ao longo de toda a infância.

“O movimento na Expressão Dramática permite à criança sentir o seu corpo como objecto total no mecanismo da relação” (Janger, s/ data: 24).

A Expressão Dramática carece, em boa medida (não totalmente) de conteúdos próprios e, desempenha uma dupla função: coordenar os recursos expressivos e desenvolver a criatividade que os põe em acção, obtendo consequências educativas tanto do acto criador como da coordenação das diversas modalidades expressivas.

(...)A Expressão Dramática e a Expressão Corporal têm que ver com a utilização do corpo, com os seus gestos, atitudes e movimentos com intencionalidade comunicativa e representativa. Enquanto que através da Expressão Dramática as crianças jogam principalmente representando determinadas atitudes e estados de alma, através da sua acção e movimento, etc. Ambas mergulham as raízes na comunicação gestual e prolongam posteriormente em várias manifestações tivesse fazendo coisas que na realidade só está a fazer de conta que faz. Trata-se de um campo aberto à imaginação, à criatividade e à espontaneidade de cada um (Enciclopédia de Educação Infantil, 1997: 1435).

## **CAPÍTULO III**

### Metodología

### **3. O PROBLEMA**

A necessidade que a criança, desde cedo, manifesta em se expressar, em desenvolver a faculdade de imitação (que ela possui naturalmente), em dramatizar, tem a sua projecção no se relacionamento social - onde começa a aprendizagem. A Expressão Dramática, pela sua ação fundamental nos processos de socialização, como ficou demonstrado no capítulo anterior - capítulo II - é muito importante na vida da criança que, tal como tem necessidade de respirar e comer, também tem necessidades lúdicas.

Face ao igualmente enunciado no capítulo I, acerca das crianças com NEE, no que concerne ao reconhecimento e cobertura normativa e legislativa, relativamente à sua inclusão e integração nas escolas e turmas genéricas apoiadas por docentes especializados em Educação Especial e para analisarmos e compreendermos esta realidade na sua relação com as atividades expressivas com esses alunos, questionamos:

- De que forma, a Expressão Dramática, promove o desenvolvimento em crianças com NEE?

Com base nestas questões e sob a forma de um inquérito por questionário, foi passado um inquérito pelos professores de Educação Especial do concelho de Chaves, com a pretensão de dar resposta ao problema equacionado. Antes, porém, fez-se a revisão bibliográfica, baseada em textos das conferências e estudos realizados por investigadores sobre Educação Especial e Expressão Dramática que nos serviu de suporte teórico para o presente estudo.

#### **3.1. OBJETIVO GERAL**

Lakatos e Marconi (1992) consideram que o objectivo geral, está associado a uma visão global e abrangente do tema. Relaciona-se com o conteúdo intrínseco quer dos fenómenos e acontecimentos, quer das ideias estudadas.

É nosso objectivo geral é:

- verificar se a Expressão Dramática é um factor de desenvolvimento em crianças com Necessidades Educativas Especiais.

### **3.2. OBJETIVOS ESPECIFICOS**

Os objectivos específicos segundo Lakatos e Marconi (1992) têm um carácter mais concreto, funcionam como instrumento intermédio, permitindo, por um lado, atingir o objectivo geral e por outro, aplicar este a situações particulares.

Este trabalho de investigação tem como objectivos específicos:

- Analisar o contributo da Expressão Dramática no desenvolvimento global da criança;
- Constatar, qual a receptividade, por parte dos profissionais de Educação Especial, ao recurso à Expressão Dramática.

### **3.3. FORMULAÇÃO DE HIPÓTESES**

Segundo Tuckman (2000: 95): “Uma hipótese, ou seja uma sugestão de resposta para o problema, deve apresentar as seguintes características:

- 1– Estabelecer uma conjectura sobre a relação entre duas ou mais variáveis.
- 2– Ser formulada claramente e sem ambiguidade, em forma de frase declarativa.
- 3– Ser testável, ou seja, deve ser passível de reformulação, em forma operacional, de modo a poder ser então avaliada a partir dos dados”.

Assim, entendemos possíveis as hipóteses seguintes:

***Hipótese 1:*** O uso da Expressão Dramática no processo ensino-aprendizagem permite a existência de uma maior motivação, por parte das crianças com NEE;

***Hipótese 2:*** As atividades de Expressão Dramática promovem o processo de desenvolvimento das crianças com NEE;

***Hipótese 3:*** Os professores de Educação Especial, em geral, estão sensibilizados para a importância das dramatizações em alunos com NEE;

**Hipótese 4:** Os professores de Educação Especial utilizam a Expressão Dramática como recurso educativo, no processo de ensino-aprendizagem dos alunos com NEE;

**Hipótese 5:** Os professores estão suficientemente informados sobre as vantagens do uso da Expressão Dramática, no processo ensino-aprendizagem dos alunos que apresentam NEE.

### **3.4. DEFINIÇÃO OPERACIONAL DAS VARIÁVEIS**

Colocado o problema e as hipóteses, desde logo devem indicar-se as variáveis que vão orientar a distribuição dos dados. Todas as variáveis que podem interferir ou afectar o objecto de estudo devem ser controladas a fim de evitar o incumprimento da própria pesquisa.

Neste sentido, propusemos como variáveis para este trabalho:

- **Variável Dependente:** Grau de desenvolvimento de crianças com NEE.

- **Variáveis Independentes:** O uso da Expressão Dramática; A sensibilização dos professores de Educação Especial; Os recursos materiais

Procuramos, assim, as relações que podem afectar o problema e, como tal, são as variáveis fundamentadoras do mesmo, procurando através delas e dos seus indicadores tornar mais explícitas as relações das hipóteses com as diversas vertentes do objecto em estudo.

### **3.5. GRUPO DE SUJEITOS E MODO DE INVESTIGAÇÃO**

O grupo de sujeitos representa o conjunto de elementos em que vamos recolher os dados para o trabalho de campo. De um universo possível, elege-se uma parte, que passará a constituir uma amostra, isto é, um grupo de sujeitos desse universo.

O grupo de sujeitos que sustenta este trabalho é constituído pelo conjunto dos Professores de Educação Especial do concelho de Chaves, devido à facilidade que tivemos no seu contacto e na colecta de dados. No total, foram indagados vinte e cinco (25) participantes.

### **3.6. MÉTODOS E TÉCNICAS DE RECOLHA DE DADOS**

Para realizar a investigação a que nos propusemos, decidimos utilizar o inquérito por questionário com questões fechadas e abertas, porque nos pareceu ser o mais adequado. Isto porque não há métodos e técnicas de pesquisa superiores ou infalíveis. O importante é manter um diálogo de abertura e recorrer àquele método ou técnica que melhor se adequa à natureza da pesquisa.

#### **3.6.1. O QUESTIONÁRIO**

O inquérito por questionário pretende ser um dos instrumentos utilizados na recolha de dados empíricos. Este destina-se à obtenção de dados que permitam a realização de um trabalho de investigação sobre o tema: “A Expressão Dramática como factor de desenvolvimento em crianças com Necessidades Educativas Especiais”. O questionário é anónimo. Todas as informações recolhidas serão aplicadas para o tratamento estatístico, sendo estreitamente confidenciais, e utilizadas somente para este trabalho de investigação. Como referem Marconi e Lakatos (1988:74), “o questionário é um instrumento de colecta de dados, constituído por uma série ordenada de perguntas, que devem ser respondidos por escrito e sem a presença do entrevistador.” Para Almeida e Pinto (1995:112), inquérito por questionário “sugere que, basicamente, esta técnica se apoia numa série de perguntas dirigidas a um conjunto de indivíduos (...)”. Ainda para estes autores é uma “técnica de observação não participante, mas autonomizada em relação à entrevista (...)”; Gil (1981:24) afirma ser “a técnica de investigação composta por um número mais ou menos elevado de questões apresentadas por escrito às pessoas, tendo por objectivo o conhecimento das opiniões, crenças, sentimentos, interesses, expectativas, situações vivenciadas etc.”

Segundo este mesmo autor o questionário apresenta uma série de vantagens:

- Possibilita atingir grande número de pessoas;
- Implica menores gastos com o pessoal, posto que o questionário não exige o treinamento dos pesquisadores;
- Garante o anonimato das respostas;
- Permite que as pessoas o respondam no momento em que julgarem mais conveniente;
- Não expõe os pesquisados à influência das opiniões e do aspecto pessoal do entrevistado”.

Como também apresenta algumas desvantagens tais como:

- “ – Exclui as pessoas que não sabem ler e escrever;

- Impede o auxílio ao informante quando este não entende correctamente as instruções ou perguntas;
- Impede o conhecimento das circunstâncias em que foi respondido;
- Não oferece a garantia de que a maioria das pessoas o devolvam devidamente preenchido;
- Envolve, geralmente, um número relativamente pequeno de perguntas, porque é sabido que questionários muito extensos apresentam alta probabilidade de não serem respondidos;
- Proporciona resultados bastante críticos em relação à objectividade, pois os itens podem ter significado diferente para cada sujeito pesquisado (Gil, 1981: 125).

Na linha de pensamento de Ghiglione e Matalon (1993:105), “para construir um questionário é obviamente necessário saber com exactidão o que procuramos, garantir que as questões tenham o mesmo significado para todos (...)”, deste modo a construção de um questionário tem que ter em conta os objectivos que se pretendem atingir, que podem ser reduzidos a um pequeno número de propósitos: estimar certas grandezas «absolutas» (várias opiniões das pessoas, as suas despesas, preferências, gostos etc.); elaborar uma estimativa das grandezas «relativas»; descrever uma população ou subpopulação; verificar hipóteses sob a forma de relações entre duas ou mais variáveis.

É de se prever de igual modo que a elaboração de um questionário, para Almeida e Pinto (1995: 113),

leva o seu tempo [e] as principais fases de preparação e realização de um inquérito por questionário são: o planeamento do inquérito; a preparação do instrumento de recolha de dados ou seja a redacção; trabalho no terreno; análise dos resultados; apresentação dos resultados.

Após algumas leituras sobre a Educação Especial e Expressão Dramática, procedemos à elaboração dos questionários. A familiarização com este assunto permitiu-nos definir os objectivos dos questionários com maior clareza e pertinência, podendo dar início à sua construção. Numa primeira fase, fez-se a planificação para o questionário, determinou-se os pontos a abordar, como os dados pessoais, perguntas relacionadas com a Expressão Dramática e comentário pessoal sobre o assunto. O questionário foi composto por perguntas fechadas, para facilitar a mensuração dos dados, com apenas duas questões abertas para os questionados comentarem sobre o tema. Na formulação das questões seguiu-se o critério da clareza, objectividade, precisão e linguagem acessível, a fim de serem entendidas com facilidade por toda a população inquirida.

### 3.6.2. CLASSIFICAÇÃO DAS PERGUNTAS

As questões, como foi referido, também se podem distinguir pela sua forma. Assim podem-se colocar questões abertas e fechadas. Como Ghiglione e Matalon (1993:115) as definem:

as questões abertas às quais a pessoa responde como quer, utilizando o seu próprio vocabulário (...); as questões fechadas, onde se apresenta à pessoa, depois de se lhe ter colocada a questão, uma lista pré-estabelecida de respostas possíveis de entre as quais lhe pedimos para indicar a que melhor corresponde à resposta que deseja dar.

No caso de serem perguntas fechadas, segundo estes mesmos autores, o inquirido deve indicar “a resposta mais adequada”, apontar “várias respostas”, organizá-las da menos à mais apropriada e dispo-las por ordem. Do ponto de vista da análise dos resultados, as questões fechadas são, a priori, “as mais cómodas, permitindo uma aplicação e exploração rápidas” (Ghiglione e Matalon, 1993:115).

Foody (1996:142) salienta algumas críticas às perguntas fechadas feitas pelos defensores da utilização de perguntas abertas,

as perguntas fechadas os encerram num conjunto limitado e arbitrário de alternativas (...); surgem normalmente descontextualizadas e compreendem um conjunto incompleto e arbitrário de opções de resposta que, na maioria dos casos, distorce o pensamento dos inquiridos. Por outro lado, os defensores da utilização das perguntas fechadas sublinham que as abertas tendem a produzir material informativo extremamente diversificado, de baixa fiabilidade e difícil codificação.

O nosso inquérito por questionário foi constituído por vinte e uma questões. Na folha de rosto, havia informações para quem fosse preencher o questionário.

Posteriormente entregaram-se aos orientadores para que fizessem a sua apreciação crítica. Achou-se pertinente fazer algumas alterações em alguns dos grupos e, numa segunda leitura, mais uma vez se alteraram algumas palavras.

Redigido novamente, passou-se à fase seguinte, ou seja, à entrega dos questionários aos Professores de Educação Especial do concelho de Chaves. No total entregámos 25 questionários.

### **3.6.3. CONCEPTUALIZAÇÃO E SELEÇÃO DA AMOSTRA**

Quando não é possível extrair dados sobre determinado assunto por falta de tempo ou recurso a um grupo numeroso (universo), emerge a necessidade de investigar apenas uma parcela desse grupo.

Para uma melhor compreensão da amostragem é necessário saber o que é universo ou população e amostra. Universo ou população é um conjunto definido de elementos que possuem determinadas características. A amostra é “subconjunto do universo ou da população, por meio do qual se estabelecem ou se estimam as características desse universo ou população” (Gil, 1981: 91-92).

Ainda na opinião deste mesmo autor (Gil, 1981: 93),

na pesquisa social são utilizados 2 grandes grupos de tipos de amostragem: amostragem probabilística (utiliza tipos científicos) e não probabilística (dependem unicamente de critérios do pesquisador). Os tipos de amostragem probabilística mais usuais são: aleatória simples, sistemática, estratificada, por conglomerado e por etapas.

Segundo Ghiglione e Matalon (1993:29-30),

é muito raro podermos estudar exaustivamente uma população (...) seria de tal forma longo e dispendioso que se torna praticamente impossível. O problema maior reside em escolher um grupo de indivíduos, uma amostra, (...) é portanto necessário que a amostra apresente características idênticas às da população, isto é, que seja representativa. Uma amostra é representativa se as unidades que a constituem forem escolhidas por um processo tal que todos os membros da população tenham a mesma probabilidade de fazer parte da amostra.

### **3.7. ANÁLISE DOS RESULTADOS**

Foram entregues vinte e cinco questionários. Após a receção, efetuou-se a leitura integral de todos eles e passou-se à análise do conteúdo dos mesmos.

Segundo Bardin (1977:95) “a análise do conteúdo processa-se em três fases: pré-análise, exploração do material e tratamento dos resultados, a inferência e a interpretação”.

Para Lessard-Hébert (1996) a organização dos dados facilita a apresentação do resultado final, defendendo que a forma visual de como se apresentam os resultados é

muito importante e referindo três maneiras diferentes para apresentar esses mesmos resultados:

– Quadros (para dados qualitativos e quantitativos).

Os quadros permitem reagrupar em colunas e em linhas, num espaço visual (numa só folha sempre que possível) um grande número dados qualitativos ou quantitativos (pontuações, cotações) recolhidas, relativas a um ou vários sujeitos. (Lessard-Hébert, 1996: 122);

– Gráficos (para dados quantitativos).

Os gráficos têm por objectivo principal reagrupar os dados recolhidos durante uma observação contínua (...) podem permitir a visualização, sob a forma de uma curva, das modificações de pontuação, ou de frequências em função do tempo, para um ou mais sujeitos. (Lessard-Hébert, 1996:127);

Classificação por título ou temas (para dados qualitativos).

Enquanto os quadros e os gráficos permitem, sobretudo, classificar e apresentar dados de tipo quantitativo (...) parece útil recorrer a outro tipo de organização e de apresentação, quando é necessário tratar resultados qualitativos, que só podem ser exprimidos por palavras. (Lessard-Hébert, 1996:129)

Muitas vezes, os resultados obtidos são submetidos a testes de validação e podem servir de base para outra análise.

Neste trabalho fez-se uma análise simples dos dados obtidos através dos questionários. Como usamos, sobretudo, perguntas fechadas e menos abertas, foi utilizado essencialmente o método quantitativo. O método qualitativo ocorreu para as questões abertas, da quais fizemos análise de conteúdo com o objectivo de interpretarmos uma outra opinião que os inquiridos achassem por bem manifestar relativamente a um ou outro assunto relacionado com a presente investigação.

### **3.8. ANÁLISE DE CONTEÚDOS**

Bardin refere que

a análise de conteúdo um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter, por procedimentos sistemáticos e objectivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitem a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens. (Bardin, 1977: 42)

Na esteira de Vala (1986: 104) poderemos afirmar que “a finalidade da análise de conteúdo será pois efectuar inferências com base numa lógica explicitada, sobre mensagens cujas características foram inventariadas e sistematizadas”.

Bardin menciona ainda que os analistas principiantes, para que a análise seja válida, têm de cumprir certas regras, (embora estas regras sejam, de facto raramente aplicáveis). Estas regras são:

- A homogeneidade – não misturar;
- A exaustividade – esgotar o texto;
- A exclusividade – um elemento de texto, não pode ser classificada aleatoriamente em duas categorias diferentes;
- A objectividade – codificadores diferentes, devem chegar a resultados iguais;
- A adequabilidade ou pertinência – adaptadas ao conteúdo e ao objectivo (Bardin, 1977: 36).

De forma a podermos proceder a uma mais correcta análise dos inquéritos por questionário, decidimos dividir as questões em quatro temas diferentes, cada um deles devidamente identificado com uma letra:

- Primeiro tema, letra: A – Identificação Pessoal e Profissional;
- Segundo tema, letra: B – A Formação em Expressão Dramática;
- Terceiro tema, letra C – A Prática de Expressão Dramática na Educação Especial;
- Quarto tema, letra D – Sensibilização dos professores de Educação Especial face às dramatizações.

### **3.9. ORGANIZAÇÃO DA ANÁLISE**

A análise do conteúdo foi organizada em três fases como a divide Bardin (1977 : 95):

- A pré-análise;
- Exploração do material;
- Tratamento dos resultados, a inferência e a interpretação”.

### 3.10. TRATAMENTO DOS RESULTADOS OBTIDOS E INTERPRETAÇÃO

No que diz respeito ao tratamento dos resultados obtidos e interpretação “são tratados de maneira a serem significativos e válidos. Operações estatísticas simples (percentagens), ou mais complexas (análise factorial), permitem estabelecer quadros de resultados, diafragmas, figuras e modelos, os quais condensam e põe em relevo as informações fornecidas pela análise (...)” (Bardin, 1977).

### 3.11. CALENDARIZAÇÃO

A calendarização obedeceu ao estabelecido no Quadro 2, apresentado a seguir:

<i>Meses</i>	<i>Calendarização</i>
Outubro	- Definição do tema; - Pesquisa bibliográfica; - Registo nº 1 (registo de investigação).
Novembro	- Pesquisa bibliográfica (cont.); - Realização do índice provisório.
Janeiro	- Construção dos instrumentos de investigação (inquéritos); - Organização da estrutura teórica do trabalho.
Junho	- Distribuição dos instrumentos de investigação (inquéritos); - Elaboração do trabalho teórico; - Recolha de dados (inquéritos – continuação); - Análise e tratamento dos dados recolhidos.
Outubro/ Novembro	- Estrutura e organização final do trabalho.
Dezembro	- Entrega do Projecto Final.

Quadro 2 - Calendarização

## **CAPÍTULO IV**

### **Trabalho de Campo**

#### 4.1. CARATERIZAÇÃO DO MEIO<sup>1</sup>

A cidade de Chaves é constituída por três freguesias: Sta Maria Maior, Madalena e Santa Cruz/Trindade.

O rio Tâmega constitui a fronteira para a divisão administrativa entre a freguesia da Madalena (margem esquerda e as das duas freguesias da margem direita, a freguesia de Sta Maria Maior e a sul a de Santa Cruz/Trindade.

Em termos de concelho, a cidade, ocupa uma posição central face às demais freguesias que a compõem.

Partindo para uma localização mais ampla, podemos dizer que a cidade de Chaves, além de se localizar no concelho a que dá o nome, pertence ao distrito de Vila Real e dista poucos quilómetros da fronteira com Espanha a norte de Portugal.

Numa perspectiva geográfica, enquadrada nas áreas que lhe são mais próximas verificamos, que pertence à Região de Turismo do Alto Tâmega; possui uma proximidade física relativamente ao Vale do Douro Norte, particularmente ao seu eixo principal – Vila Real – Régua. Ocupa também, uma situação privilegiada em matéria de relacionamento transfronteiriço com a parte oriental da região da Galiza e face à previsível melhoria da conexão com a rede viária transeuropeia.

Este centro urbano foi elevado a cidade em 1929 e é sede de um concelho com 590 km<sup>2</sup>, situado na margem esquerda do Tâmega.

A cidade está implantada na veiga de Chaves, que é atravessado pela falha Verin-S.Pedro do Sul (intimamente ligado à questão do termalismo) e é dividida pelo rio Tâmega.

Em termos históricos, trata-se de um cidade extremamente rica; a sua origem remonta à pré-história, pois são os vestígios da época na área. Possui marcas indeléveis deixadas pelos romanos, quando por aqui se instalaram. Aliás, foram eles que fundaram a cidade a que deram o nome de *Aquæ Flaviæ* pelas suas águas termais e em honra de

---

1 – Fonte: [http://pt.wikipedia.org/wiki/Chaves\\_\(Portugal\)](http://pt.wikipedia.org/wiki/Chaves_(Portugal))

Tito Flávio, imperador de Roma. É, portanto, com eles que a cidade se torna num importante centro urbano, não só pela fertilidade da sua veiga, mas também pelas suas fontes de águas termais, muito apreciadas pelos romanos, bem como a via militar que ligava Braga, a Astorga e que a atravessava.

Foi, também ocupada pelos mouros aos quais foi conquistada em 1160.

Os reis portugueses também lhe reconheceram a sua devida importância e, em 1253, D. Afonso 111 casou, em Chaves, com D. Beatriz e cinco anos depois concedeu-lhe o primeiro foral. D. Dinis mandou erguer o castelo para defesa a cidade. Terra fronteiriça, Chaves foi palco de inúmeros combates.

Chaves localiza-se no vale denominado de Veiga de Chaves, a cidade estende-se como uma “aranha gigante”, ao longo das vias de comunicação, num ordenamento caótico, fruto da inexistência de qualquer plano administrativo de urbanização, aquando da explosão e desenvolvimento dos anos 80.

Chaves é o centro comercial e administrativo de uma vasta região que abrange todo o norte do Distrito de Vila Real. Na cidade instalaram-se muitos departamentos públicos, agências bancárias, Escola de Enfermagem, Pólo da Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro, Hospital Distrital, Quartel Militar, grandes lojas de negócios, Balneários Termais, etc.

Tudo isto, faz aqui acorrer muitos visitantes de concelhos vizinhos, assim como de todo o país e mesmo de Espanha, já que Chaves se pode considerar uma cidade transfronteiriça, o que a toma num polo urbano regional relativamente importante.

No que diz respeito às acessibilidades, é, hoje, uma encruzilhada de comunicações rodoviárias para Bragança, Braga, Espanha e quiçá para a Europa. Como aspecto negativo saliente-se o facto da linha estreita de caminho-de-ferro que a servia – Linha do Corgo – se encontrar inactiva, e o facto da projectada IP3, que ligará Chaves ao Porto, à IP4 e à IP5 se encontrar muito atrasada. Em nossa opinião, a conclusão desta obra irá trazer uma nova dinâmica, não só a Chaves, como ao Alto Tâmega e a toda a região interior-norte do país, reforçando o papel de porta para a Europa, onde Portugal se insere.

Além, das vias terrestres, existe um projecto para a construção de um aeródromo nesta área. Esta situação implicaria uma maior acessibilidade e conseqüentemente um maior fluxo de movimentos: pessoas, dinheiro, etc. seria, efectivamente, mais um favor de desenvolvimento desta área.

A atracção exercida pelas Termas a turistas nacionais e estrangeiros, acompanhada pela intensa actividade comercial são o dinamizador económico da cidade. Com efeito as águas termais das famosas Caldas de Chaves, quer por serem quentes quer pela sua composição químico-mineralógica são utilizadas na cura de diversas doenças. As Termas de “Aque Flavie” são o marco milenário desta região, umas termas em expansão e ampliação que esperamos, no futuro, se tornarão numas das mais importantes da Europa.

O rio Tâmega, afluente do Douro, desde sempre condicionou a economia flaviense, quer pelo vale onde corre quer pela fértil veiga que atravessa e onde se pratica uma policultura rica, onde sobressaem os produtos hortícolas, a fruta, o vinho e a batata.

Nos planaltos cultiva-se o centeio e a castanha e cria-se o gado suíno, base dos célebres presuntos de Chaves.

Para além da salsicharia, a actividade industrial e artesanal, produz cerâmica, cestaria, cobertores e mantas.

É, sem dúvida, um dos maiores centros económicos da área situação não acompanhada pelo resto do concelho, que cria desequilíbrios importantes no processo de urbanização. Mesmo assim, as populares aderem a padrões de consumo e de vida que acompanham, regra geral, o padrão urbano e optam por novos padrões de consumo, organizado social e oportunidades mais credíveis de emprego que se situam ou no litoral ou no estrangeiro.

No que respeita à população, convém lembrar que Chaves é composta pelas freguesias de Sta Maria Maior e Madalena. A sua evolução de 60 a 91 deu-se da seguinte forma: há uma relativa descida da população de 1960 a 1970, fruto essencialmente do surto migratório característico do nosso país nesta altura. Na década seguinte dá-se uma recuperação, sensivelmente para os níveis de 1960, isto devido a melhores condições sociais, económicas e políticas pós 25 de Abril, que são gerais em

quase todo o país. Também não é estranho o facto de, a partir desta altura, surgir um fenómeno muito característico do país, trata-se da fuga da população das zonas rurais para a sede do concelho que tem características mais urbanas. De 1981 a 1991 verificou-se uma ligeira subida devido ao acentuar dos fenómenos da década anterior, acima de tudo pelo fenómeno de concentração da população concelhia nos principais aglomerados urbanos e seus envolventes máximos – procura de melhores condições de vida.

Assim a cidade, em termos populacionais, não apresenta uma situação grave, mas se analisarmos o problema a nível do concelho, a situação muda radicalmente. A partir dos anos 60 quase todo o interior evidencia uma perda constante de população, em valores absolutos, sobretudo jovens que fogem para o litoral ou para o estrangeiro ou ainda para a cidade. Há, portanto uma distribuição concelhia desequilibrada que tem de ser ponderada.

Em traços muito ligeiros, após uma visão geral da cidade de Chaves e da sua área envolvente (concelho) temos que salientar a necessidade de criação de novos processos de desenvolvimento que visem o melhoramento das condições de vida da população em geral, quer urbana quer rural para minorar os desequilíbrios. Esta situação passa, certamente, pelo aproveitamento dos recursos endógenos, aqui incluímos o turismo e o termalismo que desde a época romana se mostrou quase como a imagem de marca da cidade e talvez seja a solução para o problema.

#### **4.2 RECOLHA , ANÁLISE DOS DADOS E INTERPRETAÇÃO DOS RESULTADOS**

Neste capítulo, apresentamos os dados recolhidos através dos questionários distribuídos pelos Professores de Educação Especial da cidade de Chaves, num total de vinte e cinco inquiridos. Fazemos a análise desses mesmos dados e interpretamo-los, retirando daí as conclusões plausíveis face a este estudo.

Assim, relativamente ao universo que estudámos, no que concerne à identificação pessoal e profissional, foram apurados o género, a idade, as habilitações, a situação profissional dos inquiridos e o tempo de serviço dos inquiridos.

## A. IDENTIFICAÇÃO PESSOAL E PROFISSIONAL

### SEXO DOS INQUIRIDOS

**A.1.** Pela observação do quadro nº3 relativo à variável sexo, podemos verificar que foram inquiridos vinte e cinco Professores de Educação Especial, dos quais dezanove (76%) são do sexo Feminino e apenas seis (24%) pertencem ao sexo masculino.

<b>Sexo</b>	<b>Nº de Professores</b>	<b>%</b>
<b>Masculino</b>	6	24
<b>Feminino</b>	19	76
<b>Total</b>	25	100

Quadro 3 – Distribuição dos inquiridos quanto ao sexo

### IDADE DOS INQUIRIDOS

**A.2.** Ao analisar a variável da idade dos inquiridos através do quadro 4, verificamos que 36% dos Professores de Educação Especial tem uma idade compreendida entre 46 a 50 anos de idade, 28% tem de 41 a 45 anos de idade, 20% tem mais de 50 anos de idade, 16% dos professores inquiridos tem de 36 a 40 anos de idade e não existem professores até aos 35 anos de idade.

<b>Idade</b>	<b>Nº de Professores</b>	<b>%</b>
<b>Menos de 25</b>	0	0
<b>26 a 30</b>	0	0
<b>31 a 35</b>	0	0
<b>36 a 40</b>	4	16
<b>41 a 45</b>	7	28
<b>46 a 50</b>	9	36
<b>Mais de 50</b>	5	20

Quadro 4 – Distribuição dos inquiridos quanto à idade

## HABILITAÇÕES

**A.3.** No que concerne à distribuição dos inquiridos quanto às habilitações, constatamos que 56% dos professores inquiridos possuem o grau de Licenciatura, 32% têm Mestrado, 8% possuem uma Pós-Graduação em Educação Especial, 4% o Doutoramento e finalmente nenhum dos inquiridos possui o grau de Bacharelato.

Habilitações	Nº de Professores	%
Bacharelato	0	0
Licenciatura	14	56
Mestrado	8	32
Doutoramento	1	4
Outros	2	8

Quadro 5 – Distribuição dos inquiridos quanto às habilitações

Para uma melhor visualização apresentamos o Gráfico 1.

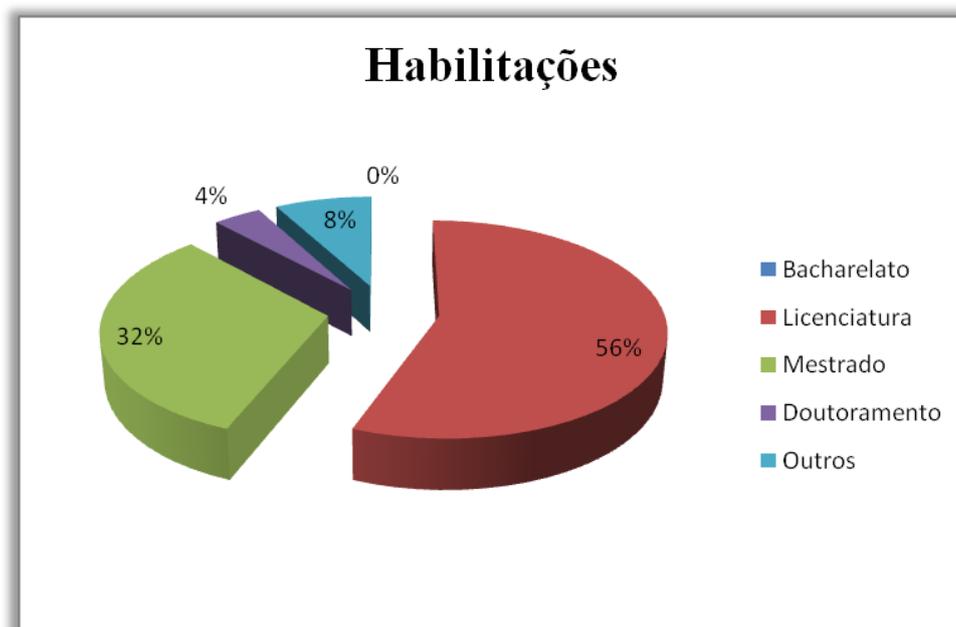


Gráfico 1 – Distribuição dos inquiridos quanto às habilitações

## SITUAÇÃO PROFISSIONAL

**A.4.** Pela observação do gráfico nº2 da variável Situação Profissional, podemos verificar que 88% dos professores inquiridos se encontram no Quadro de Escola, 8% pertencem ao Quadro de Zona Pedagógica, apenas 4% são contratados e ninguém pertence a outra situação profissional.

Situação Profissional	Nº de Professores	%
Quadro de Escola	22	88
Quadro de Zona Pedagógica	2	8
Contratado	1	4
Outro	0	0

Quadro 6 – Distribuição dos Inquiridos quanto à Situação Profissional

O Gráfico 2 mostra-nos de uma forma mais visual a realidade profissional dos docentes inquiridos no presente questionário.

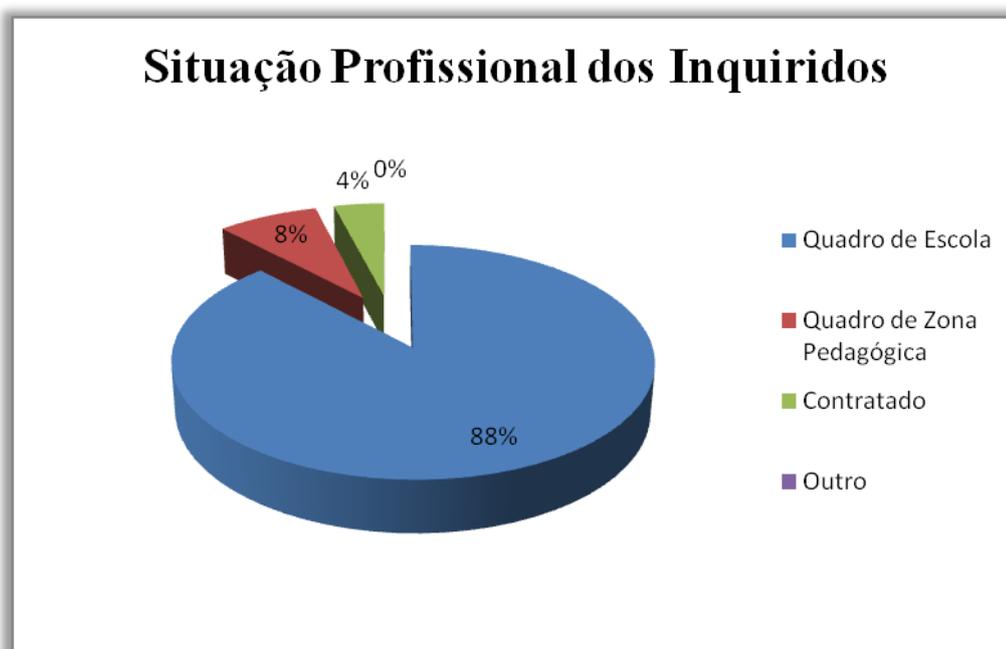


Gráfico 2 – Distribuição dos Inquiridos quanto à Situação Profissional

## TEMPO DE SERVIÇO

**A.5.** Relativamente ao tempo de serviço dos inquiridos, analisamos através do gráfico que, 40% dos professores tem entre 21 e 25 anos de serviço, 20% tem mais de 30, 16% tem entre 11 a 15 anos de serviço, outros 16% tem entre 26 a 30 e 8% tem de 16 a 20 anos de serviço.

Não existem neste estudo inquiridos com menos de 5 anos de serviço, nem entre 6 e 10 anos.

Anos de Serviço	Nº de Professores	%
<b>Menos de 5</b>	0	0
<b>6 a 10</b>	0	0
<b>11 a 15</b>	4	16
<b>16 a 20</b>	2	8
<b>21 a 25</b>	10	40
<b>26 a 30</b>	4	16
<b>Mais de 30</b>	5	20

Quadro 7 – Distribuição dos Inquiridos quanto aos anos de serviço

O mesmo ilustramos com o Gráfico 3.

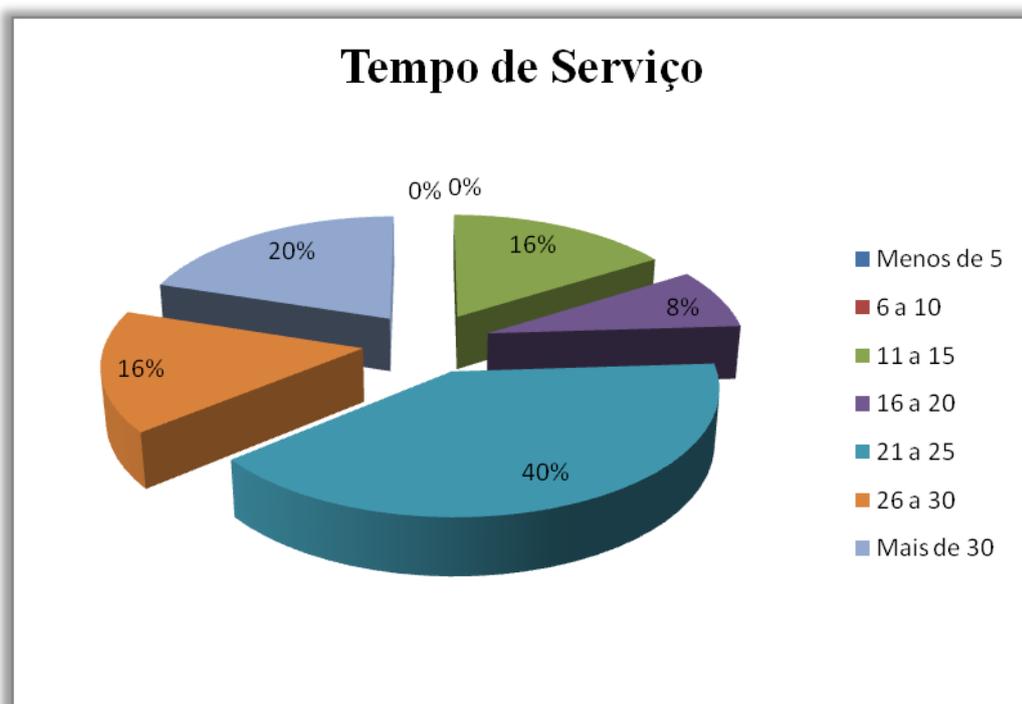


Gráfico 3 – Distribuição dos Inquiridos quanto aos anos de serviço

## AVALIAÇÃO DO DESEMPENHO DOS PROFESSORES NO CONTEXTO ACTUAL

**A.6.** Ao analisar o gráfico constatamos que 56% dos professores de Educação Especial avaliam o desempenho dos professores no contexto actual como sendo positivo, 40% avaliam como muito positivo e apenas 4% acham que o desempenho dos professores é pouco positivo.

Não existem, neste estudo, inquiridos, que façam a avaliação de desempenho dos professores no contexto actual como nada positiva.

<b>Avaliação do Desempenho</b>	<b>Nº de Professores</b>	<b>%</b>
<b>Nada Positivo</b>	0	0
<b>Pouco Positivo</b>	1	4
<b>Positivo</b>	14	56
<b>Muito Positivo</b>	10	40

Quadro 8 – Avaliação de desempenho dos Professores no contexto actual

O Gráfico 4 permite-nos observar o registado no quadro noutra perspetiva mais visual, pela diferença da cor e da dimensão de cada parcela.

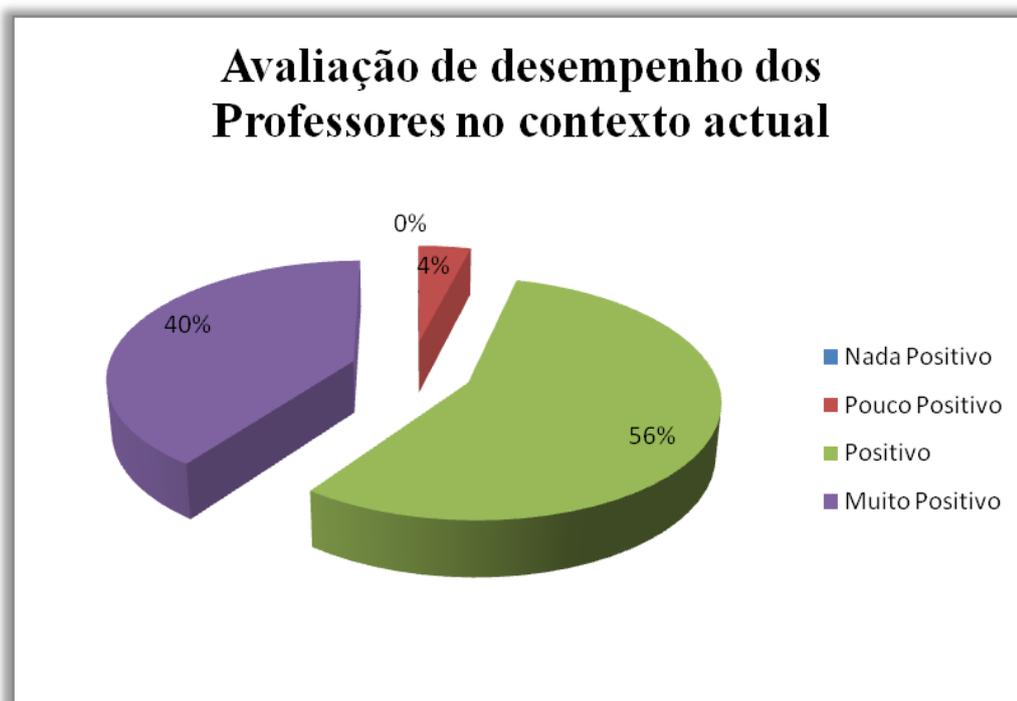


Gráfico 4 – Avaliação de desempenho dos Professores no contexto actual

## B. FORMAÇÃO EM EXPRESSÃO DRAMÁTICA

EM ALGUM MOMENTO DA SUA VIDA, ENQUANTO DISCENTE, MAS SOBRETUDO DOCENTE, A EXPRESSÃO DRAMÁTICA EM ALUNOS COM NEE, LHE DESPERTOU INTERESSE? JUSTIFIQUE.

**B.1.** Quanto à questão: “*Em algum momento da sua vida, como criança ou como estudante, a Expressão Dramática lhe despertou interesse?*”, verificamos que 88% dos inquiridos responderam afirmativamente e 12% responderam negativamente.

Resposta	Nº de Professores	%
<b>Sim</b>	22	88
<b>Não</b>	3	12
<b>Total</b>	25	100

Quadro 9 – Respostas à questão B.1.

Dos 22 inquiridos que responderam *sim*, apenas 12 justificaram em que momento na sua vida e de que forma se interessaram pela Expressão Dramática. Assim, obtivemos respostas, cuja análise vai ser efetuada agrupando as respostas do mesmo género e tecendo os comentários que entendemos pertinentes. Para etiquetarmos as questões utilizámos as letras maiúsculas a negrito (**A**) para o tipo de respostas e a letra Q (inquirido, questionado) em itálico acompanhada de algarismo, exemplo: *Q1* (primeiro inquirido).

**A** . “*Tive interesse em utilizar a Expressão Dramática sobretudo como um efeito terapêutico para atenuar ou resolver alguns problemas de comportamento e comunicação*”(Q1).

**B** . “*Porque pode servir de motivação para variadas aprendizagens e mostrar capacidades nestes alunos, que a maior parte das pessoas não consegue/imagina*”(Q2 e Q10).

**C** . “*É o ponto de partida para um grande número de aquisições*”(Q3).

**D** . “*Como forma de desenvolvimento da auto-estima e das relações interpessoais*”(Q4).

**E** . “*Ajuda o aluno no desenvolvimento da expressão corporal, socialização, linguagem, autonomia e utilização do jogo simbólico*”(Q5 e Q11).

**F** . “*Já assisti a vários espectáculos onde participaram alunos com NEE e já fui confrontado e confrontei outros colegas com o trabalho de alunos com NEE. Vi que eles são realmente capazes de fazer dramatizações, danças, etc... tal como as crianças «ditas normais»*”(Q\_6 e Q\_9).

G . “Por ser um meio de comunicação e expressão que os alunos com NEE gostam”(Q\_7 e Q12).

H . “Porque tenho formação base Educação de infância”(Q\_8).

I . Não responderam (Q14, Q15, Q16, Q17, Q18, Q19, Q20, Q21, Q24 e Q25).

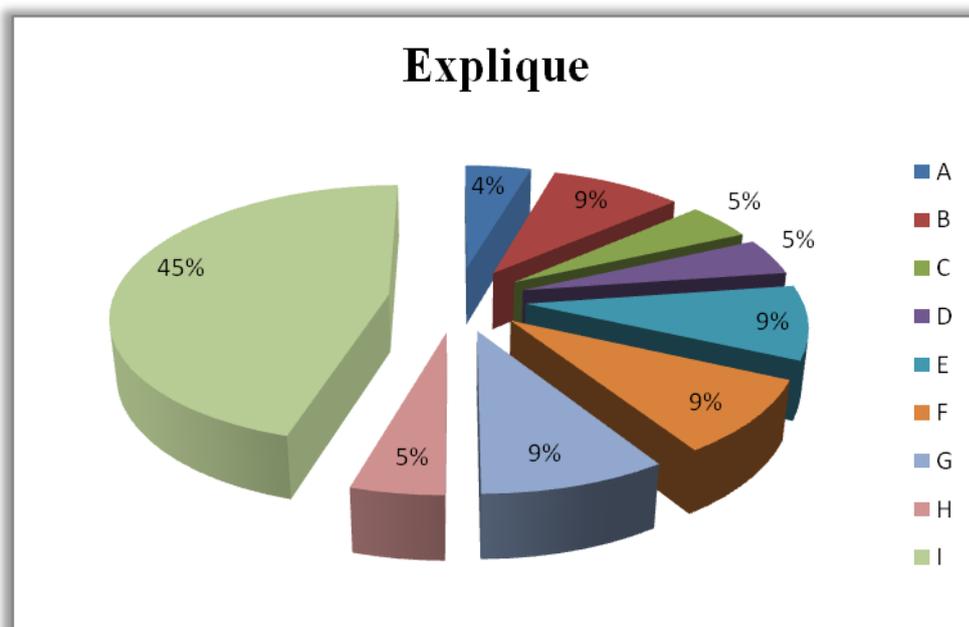


Gráfico 4.1- Respostas tipo sobre a justificação/ Explicações

De acordo com estes testemunhos dos professores de Educação Especial, apercebemo-nos da importância que todos atribuem à área de Expressão Dramática.

De todos os inquiridos, 45% não responderam à questão. Acreditamos que não se tenham sentido à vontade para fundamentar adequadamente a opção de resposta afirmativa à primeira parte da questão.

Dos inquiridos, 9%, acha que a Expressão Dramática pode servir de motivação para variadas aprendizagens e mostrar capacidades nestes alunos, que a maior parte das pessoas não consegue/imagina; pensam que ajuda o aluno no desenvolvimento da expressão corporal, socialização, linguagem, autonomia e utilização do jogo simbólico; atribui importância a esta área pois já assistiram a vários espectáculos onde participaram alunos com NEE e viram que eles são realmente capazes de fazer dramatizações, danças, etc... tal como as crianças «ditas normais». A Expressão Dramática pode ser um meio de comunicação e expressão que os alunos com NEE gostam e entendiamos nós, que os aproximamos da inclusão necessária ao seu desenvolvimento global e

harmonioso efeito terapêutico para atenuar ou resolver alguns problemas de comportamento e comunicação; é o ponto de partida para um grande número de aquisições; como forma de desenvolvimento da auto-estima e das relações interpessoais; e a Expressão Dramática lhe despertou interesse devido ao facto ter formação base Educação de infância, que no seu currículo contemplava bastante formação em expressão, proporcionando por esse fato uma grande motivação para as atividades de expressão dramática.

### C. A PRÁTICA DA EXPRESSÃO DRAMÁTICA EM ALUNOS COM NECESSIDADES EDUCATIVAS ESPECIAIS

COSTUMA UTILIZAR A EXPRESSÃO DRAMÁTICA NA SUA ACTIVIDADE PROFISSIONAL?

C.1. Relativamente à questão da utilização da Expressão Dramática na atividade profissional pela observação do gráfico nº5 podemos constatar que 92% dos professores de Educação Especial costumam utilizar a Expressão Dramática em alunos com NEE e que 8% não costumam utilizar a Expressão Dramática em alunos com Necessidades Educativas Especiais.

Resposta	Nº de Professores	%
Sim	23	92
Não	2	8

Quadro 10 – Realização de actividades de Expressão Dramática com alunos NEE

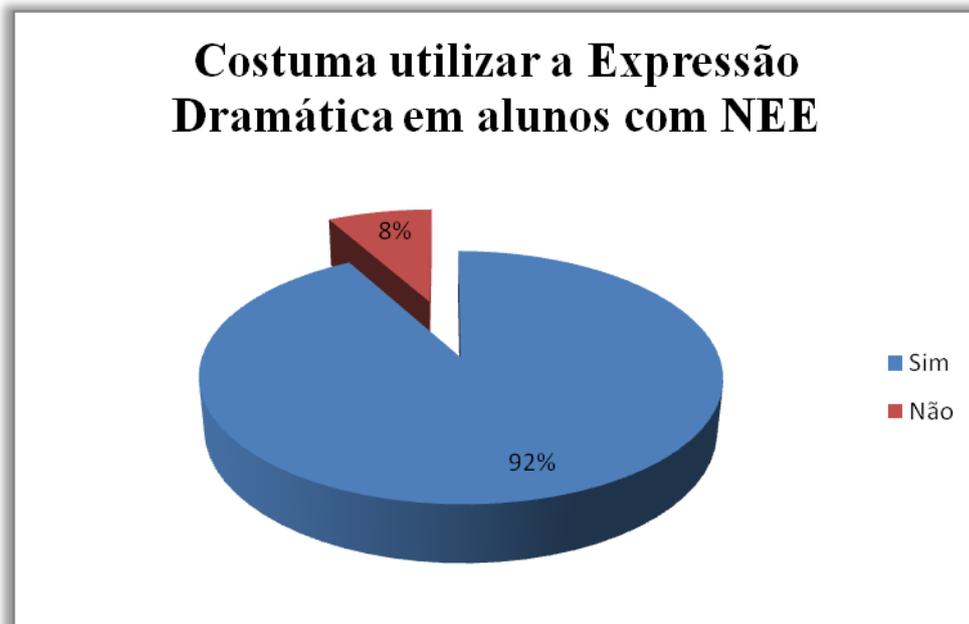


Gráfico 5 – Realização de actividades de Expressão Dramática com alunos NEE

Acerca da justificação sobre a utilização da Expressão Dramática, dos 23 inquiridos que anteriormente responderam – sim – apenas 14 professores de Educação Especial o fizeram. Assim, obtivemos muitas respostas, que etiquetamos com a mesma metodologia que utilizámos na questão....

- A. *“Mesmo não estando vocacionado procuro utilizar de forma regular” (Q6 e Q23).*
- B. *“De acordo com as colegas titulares de turma nas festas finais de ano lectivo” (Q22).*
- C. *“Para mim a Expressão Dramática ajuda as crianças a construir a sua personalidade, a maneira de estar na vida, desenvolver a auto-estima e relações interpessoais” (Q4 e Q8).*
- D. *“Porque os alunos gostam e é uma maneira de mostrarem algumas das suas capacidades, e suporte noutras áreas menos deficitárias” (Q3, Q9 e Q10).*
- E. *“Dramatizações de pequenos teatros, lengalengas e fantoches” (Q11 e Q12).*
- F. *“Porque aprecio” (Q7).*
- G. *“Para o desenvolvimento da expressão corporal, da linguagem, da autonomia, como actividade lúdica, imaginativo, criativo e social da criança com NEE” (Q1 e Q5).*
- H. *“Geralmente como motivação para novas actividades/ aprendizagens” (Q2).*
- I. *Não responderam (Q13, Q14, Q16, Q17, Q18, Q19, Q20, Q21 e Q25).*

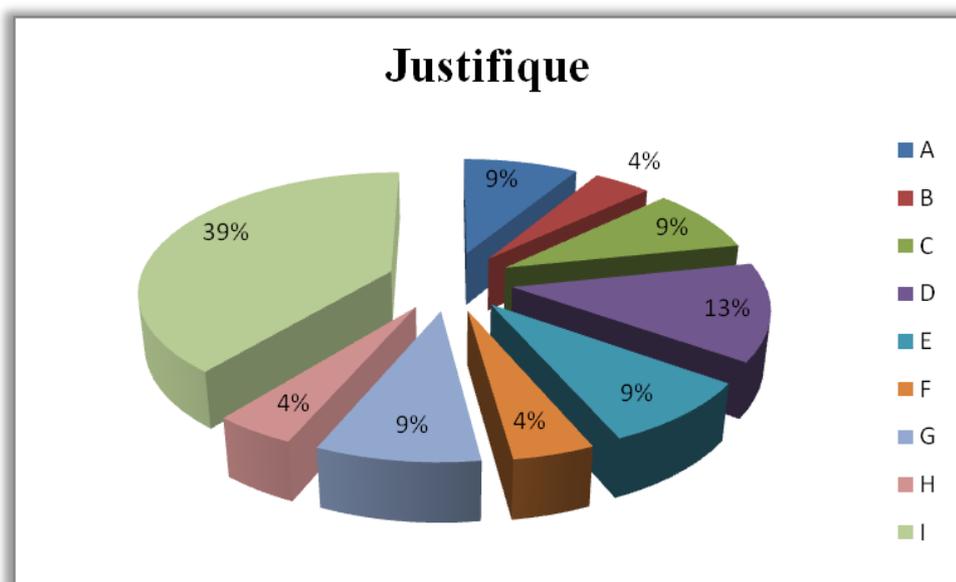


Gráfico 5.1

O gráfico 5.1 ilustra as percentagens dos tipos de respostas que os inquiridos deram no que concerne à justificação para a utilização da Expressão Dramática em NEE. Tendo em conta essas respostas dos docentes especializados em Educação

Especial, apercebemo-nos da força dos motivos que levam estes professores à utilização dessa área de expressão.

De todos os inquiridos, nove não responderam à questão; dos inquiridos três utilizam a Expressão Dramática porque os alunos gostam sendo uma maneira de mostrarem algumas das suas capacidades, e suporte noutras áreas menos deficitárias: três mesmo não estando vocacionados procuram utilizar a Expressão Dramática de forma regular, outros três pensam que a Expressão Dramática ajuda as crianças a construir a sua personalidade, a maneira de estar na vida, desenvolver a auto-estima e relações interpessoais, três utilizam a Expressão para dramatizações de pequenos teatros, lengalengas e fantoches; ainda três utilizam a Expressão Dramática para o desenvolvimento da expressão corporal, da linguagem, da autonomia, como actividade lúdica, imaginativo, criativo e social da criança com NEE; um professor utiliza a Expressão Dramática de acordo com as colegas titulares de turma nas festas finais de ano lectivo; outro utiliza porque aprecia e outro usa geralmente como motivação para novas actividades/ aprendizagens.

#### FREQUÊNCIA DA PRÁTICA DA EXPRESSÃO DRAMÁTICA

<b>Frequência</b>	<b>Nº de Professores</b>	<b>%</b>
<b>Uma vez por semana</b>	15	60
<b>Duas vezes por semana</b>	7	28
<b>Tês vezes por semana</b>	3	12
<b>Quatro vezes por semana</b>	0	0
<b>Cinco vezes por semana</b>	0	0
<b>Nenhuma</b>	0	0

Quadro 11 – Frequência da prática da Expressão Dramática

**C.2.** No que diz respeito à frequência da prática da Expressão Dramática, verificamos que 60% dos professores de Educação Especial realizam-na uma vez por semana, em dramatizações com crianças, 28% duas vezes por semana, 12% efetuam-na três vezes por semana e nenhum professor a realiza mais que três vezes por semana, bem como nenhum professor passa sem a realizar.

## APLICAÇÕES DA EXPRESSÃO DRAMÁTICA

**C.3.** Analisando as opiniões dos professores de Educação Especial sobre a utilização/aplicação da Expressão Dramática em momentos específicos, a que nós damos o nome de “aplicações da Expressão Dramática”, podemos verificar que os inquiridos escolheram mais do que uma das opções das que lhes eram propostas, daí podermos retirar que os professores inquiridos utilizam a Expressão Dramática em várias situações. Assim, podemos concluir que para 34% dos inquiridos, a Expressão Dramática é mais utilizada como suporte de outras áreas. 32% em ocasiões especiais, 18% em trabalhos de equipa, 8% por sugestão da criança, 5% como actividade de rotina, 3% por outro motivo, isto é, para dramatizar histórias e textos e finalmente ninguém utiliza a Expressão Dramática como ocupação de tempos livres.

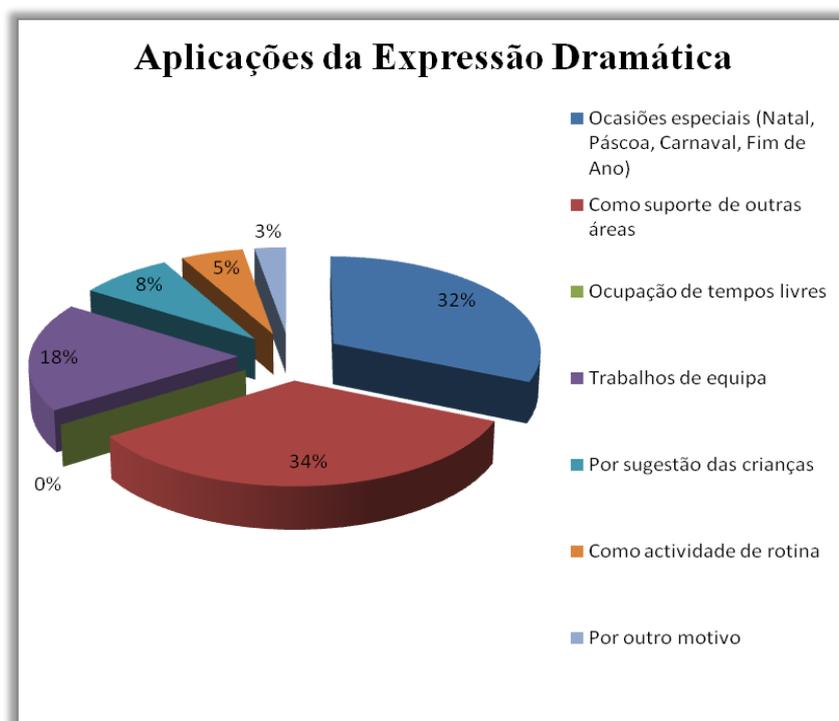


Gráfico 6 – Diferentes tipos de aplicações da Expressão Dramática

## QUE MATERIAL POSSUI PARA A PRÁTICA DA EXPRESSÃO DRAMÁTICA?

**C.4.** Verifica-se através do Quadro 12 que vinte dos inquiridos referiram beneficiar de recursos diversos, não possuindo todas as escolas exatamente os mesmos materiais que sugerimos na questão. Constata-se que não existe nenhuma escola que tenha todos os materiais que indicámos como possibilidade, mas em caso algum se regista uma a forte carência. Os docentes e as escolas estão apetrechadas de materiais/recursos para a consecução de determinados objetivos da Expressão Dramática.

Material (Recursos)	Inquiridos (Q)																				Total
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	
Fantoches/Marionetas	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	20
Biombo	X		X				X	X		X	X		X					X			8
Instrumentos de música	X	X	X	X	X	X	X		X	X	X	X		X	X	X	X	X	X	X	18
Roupas velhas			X	X				X	X	X	X		X	X	X			X			10
Bonecos	X	X	X	X	X	X	X						X	X	X	X	X	X	X	X	16
Máscaras	X	X	X					X	X	X	X	X	X	X					X	X	12
Pinturas	X	X	X		X	X	X	X			X			X	X	X	X	X	X	X	15
Tecidos		X		X					X	X	X	X	X	X				X	X		10
Cabeleiras			X			X	X	X												X	5
Outros					X																1

Quadro 12 – Tipo de material que possui para a prática de Expressão Dramática

Como já referimos, existem muitos materiais utilizados na prática da Expressão Dramática, mas os que existem mais são os fantoches/marionetas com 17%, seguindo-se os instrumentos música com 16%, bonecos com 14%, pinturas com 13%, máscaras com 10%, tecidos e roupas velhas com 9%, biombo com 7%, com 4% cabeleiras e finalmente com 1% possui outro tipo de material “fantocheiros”.

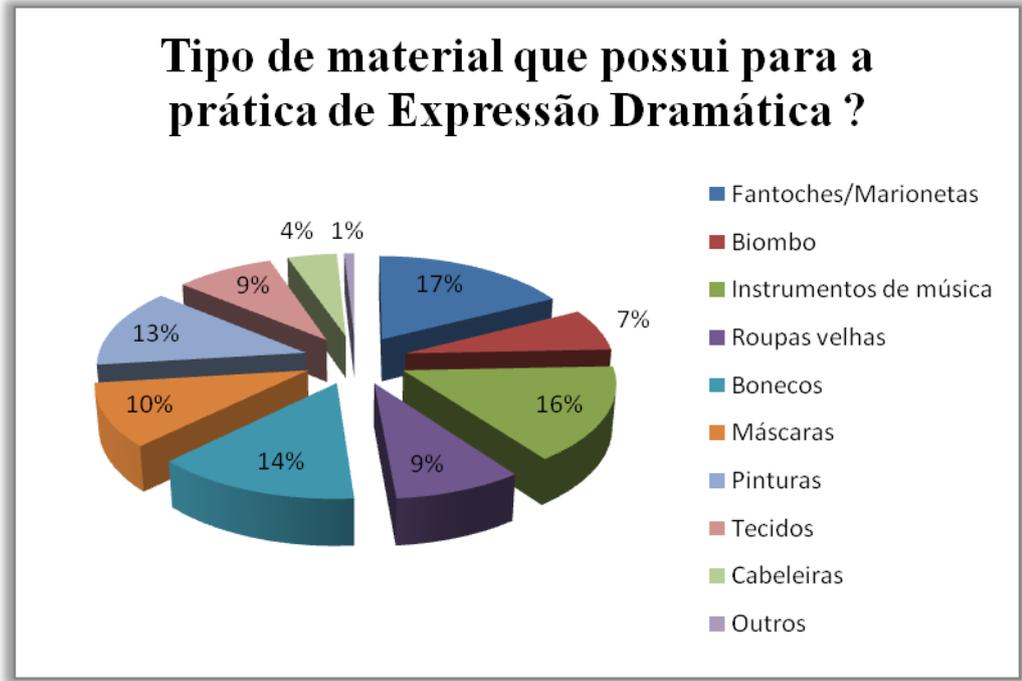


Gráfico 7 – Tipo de material que possui para a prática de Expressão Dramática

## TIPO DE ACTIVIDADES UTILIZADAS

**C.5.** Constata-se que vinte dos inquiridos utilizam uma variedade satisfatória de atividades relativas à Expressão Dramática que fundamentam estratégias adequadas à objetivação das competências a desenvolver através das expressões artística, verificando-se a comunhão da expressão oral através do contar histórias, a expressão corporal, a expressão musical, etc., numa perspetiva de expressões integradas. Vemos também que todos os docentes se utilizam dos vários recursos didáticos que indicámos, exceto do teatro de sombras.

Tipo de Atividades	Inquiridos (Q)																				Total
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	
Contar histórias com adereços	X		X	X	X		X	X		X	X	X	X	X	X		X	X	X	X	<b>16</b>
Teatro de fantoches e marionetas		X		X		X	X	X	X						X	X	X	X	X	X	<b>12</b>
Teatro de sombras																					<b>0</b>
Mímica			X		X	X	X	X	X	X	X										<b>8</b>
Dança	X	X	X	X							X	X	X	X	X	X	X	X	X		<b>12</b>
Exercícios de Imitação	X	X		X	X	X	X	X	X	X	X				X	X	X	X	X	X	<b>16</b>
Expressão corporal	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	<b>20</b>
Dramatização	X	X	X	X	X	X		X	X	X	X	X			X	X	X				<b>15</b>
Música		X	X	X	X	X	X			X			X	X	X	X	X	X	X	X	<b>15</b>
Outras																					<b>0</b>

Quadro 13 – Atividades de Expressão Dramática mais utilizada

Quando questionados os inquiridos sobre o tipo de actividades que mais frequentemente costumam realizar com os alunos com NEE, verificamos que as suas respostas não incidiram sobre uma actividade em particular, tem do sido escolhidas mais do que uma opção. Assim, a actividade de Expressão Dramática que é mais utilizada, refere-se ao conto de histórias com adereços com 18%, seguida da dança com 14%, com 13% a música e as dramatizações, 11% dança, 10% teatro de fantoches e marionetas, 7% a mímica e finalmente ninguém desenvolve teatro de sombras ou outras actividades.

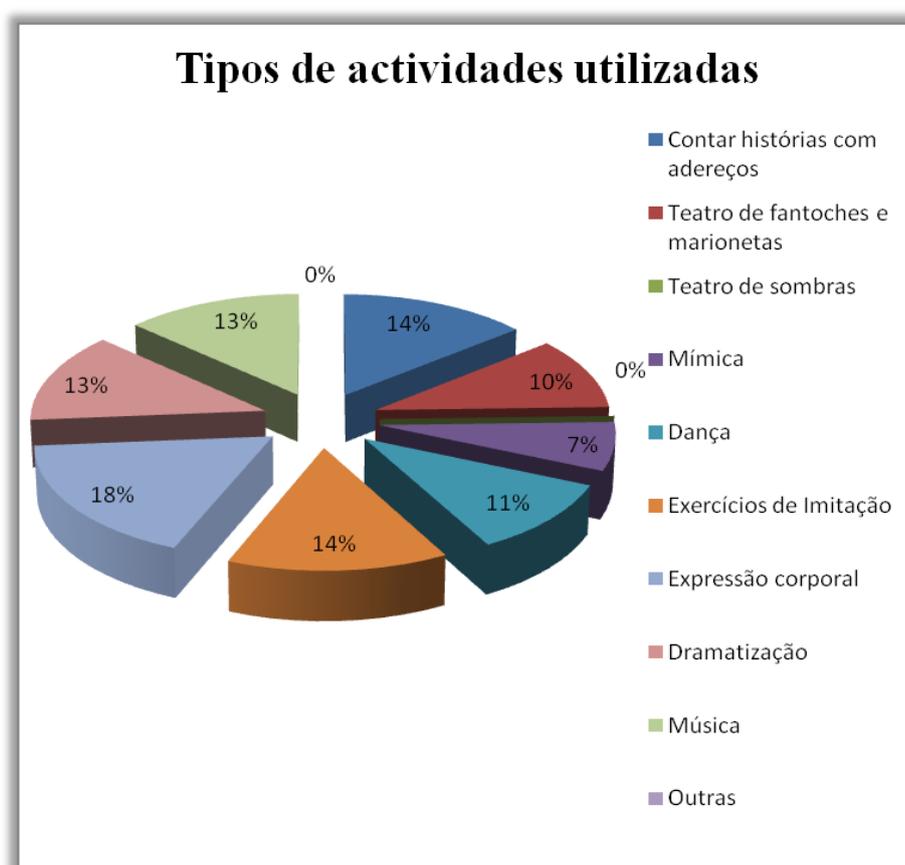


Gráfico 8 – Percentagem de utilização das diferentes actividades de Expressão Dramática

## TEM ESPAÇOS DEFINIDOS PARA ESSE TIPO DE ACTIVIDADES?

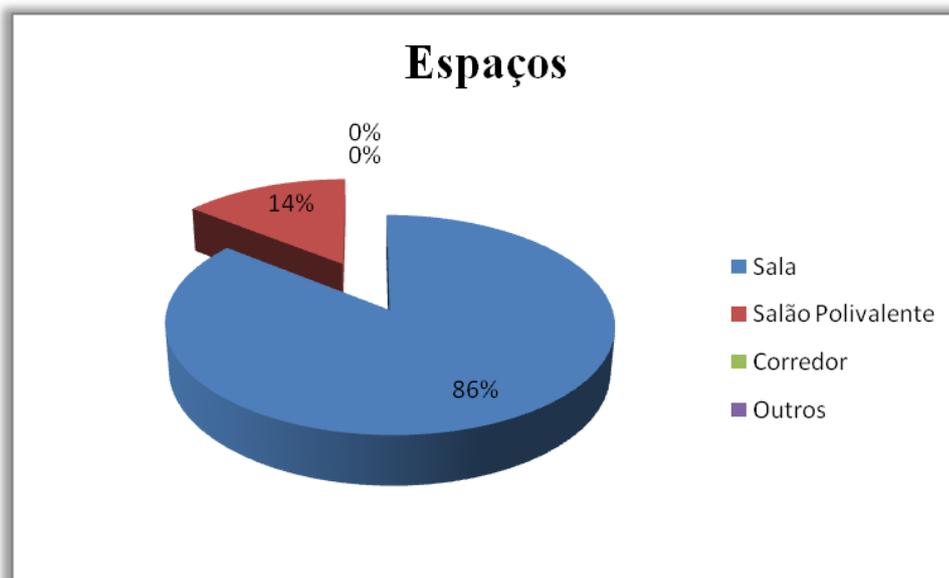
**C.6.** No que respeita ao espaço, para este tipo de actividade, 72% dos professores de Educação Especial dizem que não têm espaços definidos para este tipo de actividade e 28% dizem que têm espaços definidos.



Gráfico 9 – Percentagem de inquiridos com espaços definidos para a prática de actividades de Expressão Dramática

SE RESPONDEU AFIRMATIVAMENTE, DIGA QUAL?

**C.7.** Os inquiridos que têm espaços definidos para este tipo de actividades, 86% afirmam ser na sala, 14% no salão polivalente e 0% utiliza o corredor ou outros espaços para a prática da actividade de Expressão Dramática.



Gráficos 10 – Tipos de espaços existentes

## CONSIDERA IMPORTANTES ESTAS ACTIVIDADES? JUSTIFIQUE.

**C.8.** Quanto à pergunta: “considera importantes estas actividades?”, a totalidade dos inquiridos responderam afirmativamente, 92 % justificaram a sua resposta, ou seja, 23 Professores de Educação Especial. Assim obtivemos muitas respostas em que será feita a análise de conteúdo, da mesma forma que fizemos à questão aberta nº7 e 8 do inquérito.

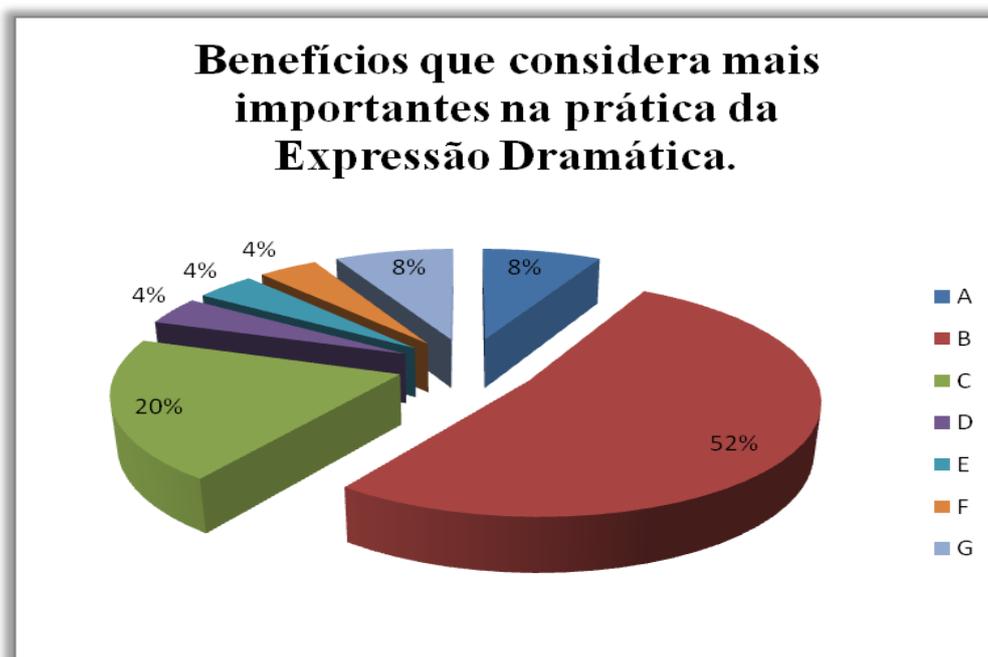
<b>Respostas</b>	<b>Nº de Professores</b>	<b>%</b>
<b>Sim</b>	25	100
<b>Não</b>	0	0

Quadro 14 – A importância deste tipo de actividades

Os inquiridos justificaram a sua opção refrindo várias opiniões que etiquetámos segundo a metodologia já indicada em questões anteriores.

- A. “Os alunos revelam uma característica que lhe é inata para a representação” (Q6 e Q20).
- B. “Auto-Estima, Criatividade, Expressão Corporal, desenvolvimento da motricidade, Expressão Linguística...” (Q1, Q4, Q5, Q7, Q9, Q10, Q12, Q13, Q14, Q16, Q17, Q18 e Q21).
- C. “Desinibir as crianças, integração dos alunos com NEE e aceitação por parte dos outros colegas” (Q2, Q3, Q11, Q23 e Q24).
- D. “Desenvolver a socialização, regras, vocabulário e identificação de sentimentos...” (Q25).
- E. “Beneficia a personalidade da criança e a sua maneira de enfrentar o mundo e a vida” (Q8).
- F. “A criança gosta do «faz de conta» ” (Q22).
- G. Não responderam (Q15 e Q19).

Tendo em conta as respostas dos inquiridos, apercebemo-nos do reconhecimento dos benefícios na prática da Expressão Dramática nas crianças com NEE.



Gráficos 11 – Benefícios que considera mais importantes na prática da Expressão Dramática.

Relativamente à opinião dos Professores de Educação Especial acerca dos benefícios que consideram mais importantes na prática da Expressão Dramática, registam-se: com 52% a Auto-Estima, Criatividade, Expressão Corporal, desenvolvimento da motricidade, Expressão Linguística, ajudando na desinibição das crianças, integração dos alunos com NEE e aceitação por parte dos outros colegas; com 20%; com 8% que beneficiam os alunos a revelar uma característica que lhe é inata para a representação; com 4% que desenvolve a socialização, regras, vocabulário e identificação de sentimentos por parte dos alunos; outros 4% que a prática de Expressão Dramática beneficia a personalidade da criança e a sua maneira de enfrentar o mundo e a vida; ainda 4% dizem que a criança gosta do «faz de conta»; 8% não responderam à questão.

## IMPORTÂNCIA DOS OBJECTIVOS DA EXPRESSÃO DRAMÁTICA

**C.9.** Relativamente à questão dos objectivos que considera mais relevantes na prática da Expressão Dramática, foi solicitado aos inquiridos para enumerarem, por ordem decrescente esses objectivos. Assim, após a análise dos inquéritos, podemos observar que, 58% dos inquiridos consideram que o objectivo mais importante é a socialização, seguida da criatividade e da autonomia com 15%, da actividade lúdica com 8% e da imitação com 4%. Por último, com 0%, a sensibilidade e linguagem que não tiveram qualquer referência.

Registos dos docentes sobre o grau de importância							
OBJECTIVOS	1	2	3	4	5	6	7
Imitação	1	3	6	4	1	3	7
Criatividade	4	9	4	1	1	5	1
Socialização	15	1	4	4	1	0	0
Sensibilidade	0	2	2	4	5	2	10
Linguagem	0	2	9	6	3	4	1
Actividade lúdica	2	5	1	2	5	7	3
Autonomia	4	3	0	4	7	4	3

Quadro 15 – Comparação da importância dos diversos objectivos da prática de Expressão Dramática por ordem crescente

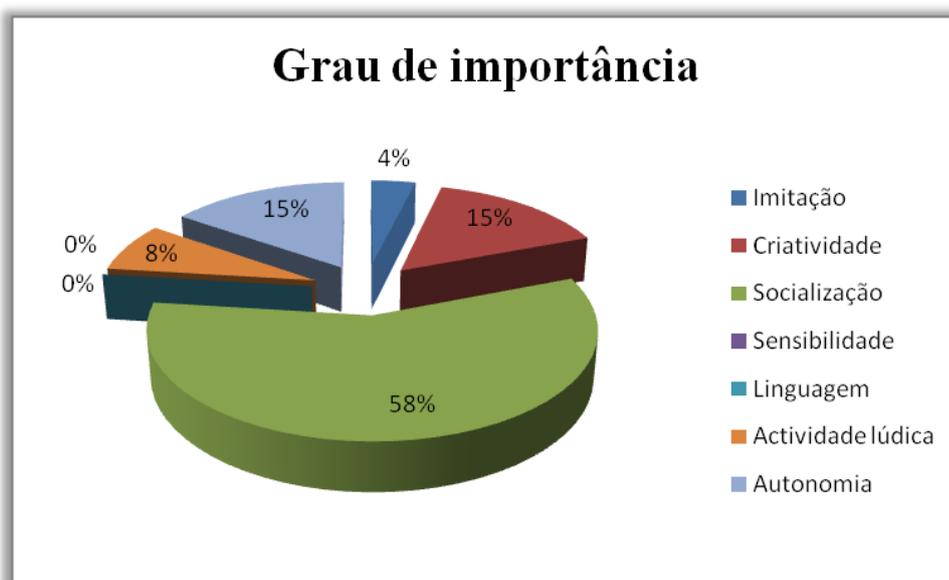


Gráfico 12 – Importância dos objectivos da prática de Expressão Dramática

REACÇÕES DAS CRIANÇAS (Relativamente às atividades de Expressão Dramática)

**C.10.** O Quadro 16 dá-nos a conhecer a forma como as crianças reagem às atividades dramáticas, na perspetiva da professora de Educação especial que trabalha com elas. Dos eus depoimentos, de alguma forma induzidos pelas nossas propostas de resposta, verificamos uma reação muito positiva, não se tendo revelado significativo o registo das reações mais negativas que propusemos. daqui se conclui da pertinência da Expressão Dramática para o processo de desenvolvimnto da crianças com NEE.

Reacções das crianças	Inquiridos (Q)																						Total
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	
Extrovertida	X	X		X	X	X			X	X	X	X	X	X	X	X	X				X		15
Calma		X	X	X		X	X	X	X		X	X						X	X	X		X	13
Sem medo	X				X								X	X	X	X	X	X			X	X	10
Simpática		X	X	X		X	X	X	X			X						X	X	X			11
Desinibida	X		X	X	X	X	X		X	X	X	X			X	X	X	X		X	X	X	17
Alegre	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	22
Solidária		X			X	X					X				X	X							6
Imaginativa			X	X	X	X				X	X	X	X		X			X	X			X	12
Motivada	X	X	X	X	X	X	X	X		X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	20
Agressiva				X															X				2
Com medo		X															X						2
Antipática																							0
Inibida								X												X			2
Triste																							0

Quadro 16 – Reacções das crianças após a prática de actividade de Expressão Dramática

Relativamente à opinião dos Professores de Educação Especial inquiridos sobre o tipo de reacções das crianças após a participação em actividades de Expressão Dramática, verificamos que 17% das crianças tem reacções alegre, 15% motivadas, 13% desinibidas, 11% extrovertidas, 10% calmas, 9% imaginativas, 8% simpáticas e sem medo, 5% solidárias, 2% inibidas, 1% com medo e antipática e 0% antipáticas e triste.

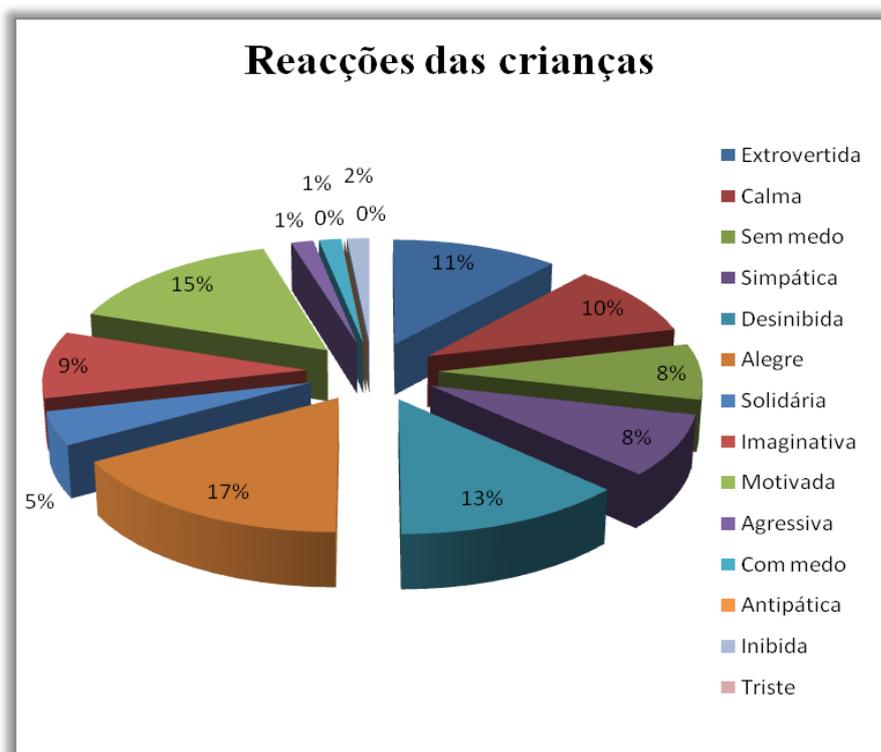


Gráfico 13 – Tipos de reacções mais comuns nas crianças após a prática de actividade de Expressão Dramática

## D. SENSIBILIZAÇÃO DOS PROFESSORES FACE ÀS DRAMATIZAÇÕES

ACHA QUE OS PROFESSORES DE EDUCAÇÃO ESPECIAL EM GERAL ESTÃO SENSIBILIZADOS PARA A IMPORTÂNCIA DAS DRAMATIZAÇÕES NAS ESCOLAS

**D.1.** Quanto à opinião dos inquiridos acerca da sensibilização para a importância das dramatizações nas escolas, 48% responderam um pouco, 36% afirmativamente e 16% negativamente. 76% Justificaram a sua resposta, ou seja, 19 Professores de Educação Especial.

Respostas	Nº de Professores	%
Sim	9	16
Não	4	36
Um pouco	12	48

Quadro 17 – Opinião dos Professores de Educação Especial face à importância das dramatizações nas escolas

Os inquiridos justificaram as suas opções de resposta com explicações que apresentamos a seguir:

- Os que respondera “um pouco” mencionaram:

- A. *“Nós utilizamos muito nesta área, porque é benéfico para o seu desenvolvimento” (Q22).*
- B. *“Dependo muito da formação de cada professor”(Q4 e Q23).*
- C. *“Podem estar sensibilizados mas têm falta de materiais e disponibilidade” (Q3).*
- D. *“Normalmente é uma actividade pouco usual por se ter medo que esta se manifeste numa actividade falhada, por se considerar que este tipo de alunos não é capaz de efectuar com sucesso” (Q4).*
- E. *“Um pouco pelo facto de ainda nos encontrarmos num período de sensibilização dos professores do regular, relativamente aos alunos com NEE” (Q2 e Q7).*
- F. *“Dificuldade em por em prática a Expressão Dramática em crianças com NEE e também pela alegada falta de preparação dos docentes para por em prática esta área em crianças com NEE”(Q9).*
- G. *“É uma área à qual dão pouca importância” (Q8).*

- Os que responderam “Não” referiram:

**H.** *“Quando se fala entre professores, os professores que fazem actividades com os alunos são o 1º ciclo, mas os alunos com NEE quase sempre são postos de lado, pois são considerados incapazes” (Q6).*

**I.** *“Dificuldade na definição de actividade; Adaptação actividades/características do aluno; medo de falhar”(Q21).*

- Os que referiram “Sim” justificaram:

**J.** *“Porque é mais um modo de manter os jovens em actividades ocupacionais e desenvolvimental, aumentando a sua autonomia e a sua personalidade”(Q10 e Q16).*

**K.** *“Através da dramatização os alunos exprimem mais facilmente as suas emoções”(Q1, Q11 e Q12).*

**L.** *“Proporciona o desenvolvimento de várias competências nos alunos com NEE e é uma óptima forma de motivação para os alunos” (Q5, Q14 e Q25).*

Verifica-se que os professores reconhecem ter pouca informação acerca da Expressão Dramática.

## A IMPORTÂNCIA DA EXPRESSÃO DRAMÁTICA EM ALUNOS COM NECESSIDADES EDUCATIVAS ESPECIAIS

Relativamente a esta questão responderam 96% dos inquiridos, ou seja, 24 professores de Educação Especial, tendo referido o que descrevemos abaixo.

- A. *“A Expressão Dramática para as crianças com NEE, é muito importante, pois para além de permitir desenvolver as suas capacidades a nível da percepção, ai nível sensório-motor e ao nível das representações simbólicas, também torna as crianças mais extrovertidas” (Q1, Q6, Q7, Q13, Q17, Q18 e Q22).*  
29%
- B. *“Porque facilita a integração, a motivação, a comunicação e pode também servir de facilitadora na aquisição de algumas actividades tendo em conta as características destes alunos, de forma que o aluno consiga participar sem ser colocado em situações «comprometedoras» ou «embaraçosas»”(Q2, Q3 e Q9).*
- C. *“Como forma de desenvolvimento da auto-estima e das relações interpessoais” (Q4, Q8, Q14 e Q25).*
- D. *“A Expressão Dramática em alunos com NEE proporciona o desenvolvimento da linguagem, da comunicação, da autonomia, da socialização, das capacidades cognitivas e sensoriais, das relações inter e intra-grupais permitindo o desenvolvimento da socialização” (Q5, Q10, Q11, Q16, Q19 e Q21).*
- E. *“A Expressão Dramática faz com que os alunos se desinibam e expandam as suas emoções e criatividade”(Q12, Q20, Q23 e Q24).*

Tendo em conta as respostas dos inquiridos, apercebemo-nos da importância da Expressão Dramática para os alunos com NEE.

Como pode ver-se no Gráfico 14, de todos os inquiridos, 29% considera importante a prática da Expressão Dramática em alunos com Necessidades Educativas Especiais na medida em que é muito importante, pois para além de permitir desenvolver as suas capacidades a nível da percepção, ai nível sensório-motor e ao nível das representações simbólicas, também torna as crianças mais extrovertidas, 25% considera importante pois proporciona o desenvolvimento da linguagem, da comunicação, da autonomia, da socialização, das capacidades cognitivas e sensoriais, das relações inter e intra-grupais permitindo o desenvolvimento da socialização, 17% pensa que as dramatizações funcionam como forma de desenvolvimento da auto-estima e das relações interpessoais e outros 17% considera que estas actividades fazem com que os alunos se desinibam e expandam as suas emoções e criatividade. Finalmente 12%

acham que a Expressão Dramática é facilitadora da integração, a motivação, a comunicação e pode também servir de facilitadora na aquisição de algumas actividades tendo em conta as características destes alunos, de forma que o aluno consiga participar sem ser colocado em situações «comprometedoras» ou «embaraçosas».

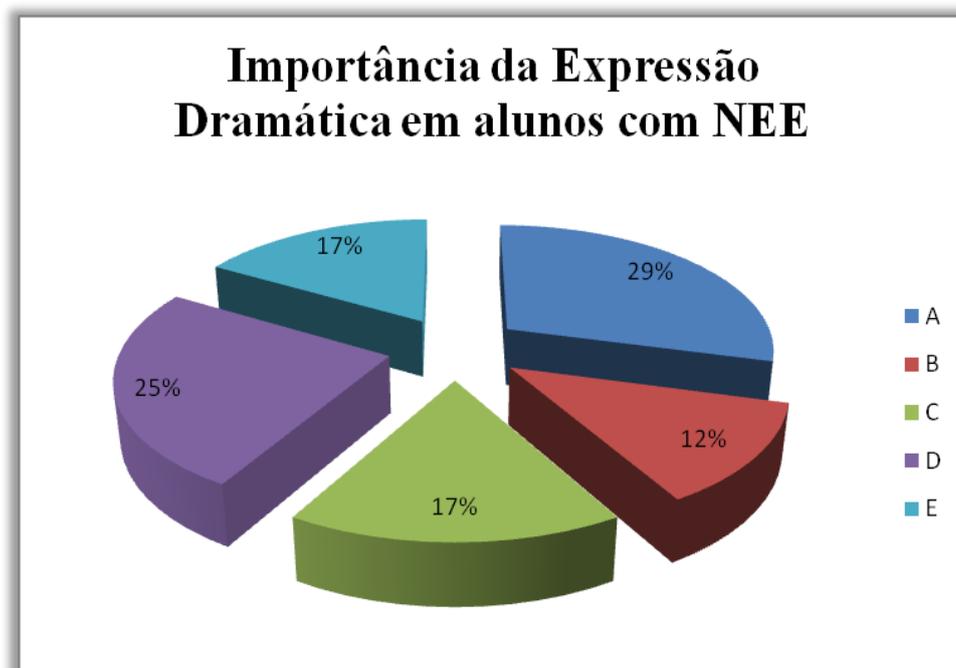


Gráfico 14 – Percentagem das opiniões face à importância da Expressão Dramática em alunos com NEE

SE ALGO MAIS QUISE REFERIR NO QUE CONCERNE A ESTE ASSUNTO, FAÇA-O NO ESPAÇO SEGUINTE

Para concluir o questionário colocámos uma questão totalmente aberta, dando possibilidade aos inquiridos de mencionar algo mais que sentissem necessidade de nos transmitir, numa perspectiva de completarem o que tivessem sentido como incompleto, ou de manifestar os seus anseios, ou expectativas. Contudo, relativamente a esta questão somente dois inquiridos referiram algo:

- “Parabéns pelo interesse e motivação pelo tema” (Q17).
- “Considero esta actividade tão importante como todas as outras quando falamos em currículos específicos” (Q22).

A pouca necessidade demonstrada em escrever algo mais, talvez se deva ao facto dos questionados sentirem ter dito tudo que havia a dizer acerca da problemática do valor atribuído à Expressão Dramática para o desenvolvimento das crianças com NEE.

## CONCLUSÃO

No momento final da investigação relativa ao tema “A expressão dramática como fator de desenvolvimento em crianças com necessidades educativas especiais” na presente dissertação que efetuámos, vamos apresentar as conclusões e relações mais importantes a que chegámos neste processo, procurando ser precisos, concisos e objetivos.

O Sistema Educativo Português contempla, para as crianças com necessidades educativas especiais, uma metodologia de integração e inclusão, obviamente, decorrente não só de normas e acordos internacionais, mas também de legislação e normas nacionais, que permite aos docentes portugueses, especializados em Educação Especial, desenvolver as suas atividades de uma forma aceitável e motivadora.

Dos documentos consultados, sem descurarmos outros, elegemos a Declaração de Salamanca (1994) e o Decreto-lei nº 3/2008 de 7 de Janeiro, como os mais relevantes para o enquadramento da problemática da Educação Especial e de trabalhos como “Para uma definição de Expressão Dramática”, de Gisèle Barret e “O papel das práticas dramáticas no Desenvolvimento Pessoal e Profissional”, de João Gomes, entre outros, para o enquadramento da Expressão Dramática.

A nossa situação de docente de Educação Especial, a par da nossa atividade neste âmbito de ensino, a Educação Especial, leva-nos a referir com satisfação que esta investigação foi, para nós, desde o início, um tema motivador e pertinente, que se pode revelar igualmente reconhecido na área de ensino, pela atualidade e dimensão profissional evidenciadas.

Por isso, a realização deste trabalho constituiu um grande desafio que, apesar da dificuldade inicial, com o passar do tempo começou a tornar-se mais claro, porque aos poucos as contrariedades foram sendo ultrapassadas. Uma das maiores dificuldades foi a pesquisa bibliográfica, na medida em que há bastantes estudos relacionados com as Necessidades Educativas Especiais, tal como com a Expressão Dramática, não existem, contudo, trabalhos que cruzem estas duas áreas entre si.

Tendo como referência estes factos, para fazermos o enquadramento teórico, recolhemos algumas definições sobre Educação e Educação Especial, cruzando ainda

informação normativa e legal acerca das necessidades educativas especiais no contexto do sistema educativo Português. Ainda na nossa pesquisa bibliográfica abordámos bastantes enunciados sobre o contributo das Expressões em crianças com Necessidades Educativas Especiais, nomeadamente da Musical, da Plástica, da Físico-Motora e da Dramática: esta a mais importante para o estudo, mas que funciona sempre numa perspetiva de *pivot* das expressões integradas. Desta forma, no enquadramento bibliográfico encontrámos um fio condutor que nos serviu de fundamentação para a componente empírica.

Para o nosso estudo achámos pertinente saber a opinião dos Professores de Educação Especial sobre a importância da Expressão Dramática, bem como as atitudes das crianças com NEE após as atividades de Expressão Dramática.

Do ponto de vista dos parâmetros do estudo e da metodologia, aprez-nos referir que tivemos em atenção sustentar o nosso trabalho de campo: primeiro, criando pontes, não só entre a problemática, os objetivos e as hipóteses e perscrutando as relações entre a variável dependente e as independentes, em que considerámos o desenvolvimento da criança com NEE a partir das atividades dramáticas como fator relevante da investigação; segundo, entre o método e a técnica de investigação que elegemos, o inquérito por questionário com questões que abordaram temas que objetivamente nos deram respostas ao problema levantado.

Neste sentido, elaborámos um conjunto de questões que nos levaram à recolha da informação necessária à construção de considerações conclusivas sobre este caso específico, efetuado em Chaves com professores de educação especial do ensino oficial. Para a elaboração dos questionários e posterior recolha de análise de dados, baseamo-nos na opinião de vários autores da recolha metodológica, nomeadamente Gil (1981), Marconi e Lakatos (1988) e Almeida e Pinto (1995). O questionário permitiu auscultar os inquiridos acerca da identificação pessoal e profissional, a formação em expressão dramática, a prática de expressão dramática na educação especial, os recursos disponíveis, a sensibilização dos docentes de educação especial face às dramatizações e o grau de aceitação e participação dos discentes com NEE.

Relativamente à caracterização da amostra, os inquiridos são maioritariamente do género feminino, com idades compreendidas entre os 46 e 50 anos, na sua grande

maioria possuindo o grau de Licenciatura, e cuja situação profissional é a de professor pertencente ao quadro de escola.

Para quase todos os inquiridos, docentes de Educação Especial houve um momento na sua vida profissional em que a Expressão Dramática lhe despertou interesse, na medida em que serviu de motivação para variados processos de ensino/aprendizagens e para desenvolver capacidades nos seus alunos. Também contribui para o desenvolvimento da expressão corporal, socialização, linguagem, autonomia e utilização do jogo simbólico, sendo que por isso mesmo, a Expressão Dramática pode ser um meio de comunicação e expressão que os alunos com NEE gostam.

Quanto à utilização da Expressão Dramática, como estratégia, nas suas atividades, constatou-se que todos os docentes o fazem, isto, porque consideram que os alunos gostam e são motivadores levando-os a mostrarem e desenvolverem algumas das suas capacidades e servindo como suporte noutras áreas mais deficitárias. Os docentes participantes neste questionário referiram, maioritariamente, utilizar a Expressão Dramática uma vez por semana.

Revelaram também que esta prática é realizada essencialmente como suporte de outras áreas e em ocasiões especiais (Natal, Páscoa, Carnaval, Fim de Ano), revelando-se momentos de grande envolvimento e motivação.

Em relação ao material que possuem para a prática de Expressão Dramática, os inquiridos referiram que nesses recursos estão incluídos os fantoches/marionetas, instrumentos musicais, bonecos e pinturas, não mencionando todos eles os mesmos apetrechos didático-pedagógicos.

No que respeita às atividades realizadas nas escolas com alunos com Necessidades Educativas Especiais, constatámos que são muito variadas, desde a expressão corporal, ao contar histórias com adereços e aos exercícios de imitação. Estas foram as estratégias/atividades mais utilizadas e reconhecidas pelos docentes.

Quanto aos espaços para a realização destas atividades, verifica-se que maior parte não tem espaços definidos para a sua realização. Os docentes que afirmam ter

espaços definidos disseram que era a própria sala de aulas, para além do polivalente da escola, o local disponível para o efeito.

Conscientes da importância destas atividades, os professores de Educação Especial consideram que os benefícios mais importantes na prática da Expressão Dramática são a promoção da auto-estima, da criatividade, da expressão corporal, do desenvolvimento da motricidade e da linguagem. Enumeraram também os diversos objetivos que consideram mais relevantes na prática da Expressão Dramática: a promoção da socialização, da criatividade e da autonomia.

Segundo os inquiridos, após a prática da Expressão Dramática, pode-se observar determinadas reações muito interessantes nas crianças, tais como: a alegria, a motivação, a desinibição, a extroversão, tornando os discentes mais calmos. Estas reações revelam-se muito úteis para a formação da personalidade da criança, correspondendo aos princípios emergentes do enunciado na componente teórica.

Os docentes questionados pensam que, em geral, os seus colegas estão um pouco sensibilizados para a importância das dramatizações, com alunos com NEE, nas escolas e que todos os professores de Educação Especial estão conscientes do contributo da Expressão Dramática no desenvolvimento dessas crianças, o que vai de encontro das ideias de alguns autores referidos na componente teórica, bem como do enunciado nas normas emergentes da UNESCO e da legislação reguladora das NEE, por nós abordadas na revisão bibliográfica e normativa do estudo.

Estamos conscientes das nossas limitações, constrangimento resultante da inexperiência e lacunas no âmbito da área de Expressão Dramática com crianças com NEE. Contudo, e resumindo, podemos referir que as questões e os objetivos que foram definidos na metodologia foram correspondidas, tendo em atenção os resultados emergentes da recolha e tratamento da informação, sendo que podemos considerar que as hipóteses: o uso da Expressão Dramática no processo ensino-aprendizagem permite a existência de uma maior motivação, por parte das crianças com NEE; os professores de Educação Especial, em geral, estão sensibilizados para a importância das dramatizações em alunos com NEE, os professores de Educação Especial utilizam a Expressão Dramática como recurso educativo, no processo de ensino-aprendizagem dos alunos com NEE.; os professores estão suficientemente informados sobre as vantagens do uso

da Expressão Dramática, no processo ensino-aprendizagem dos alunos que apresentam NEE; foram todas confirmadas.

Desta forma, por tudo o atrás mencionado encontramos-nos em condições de afirmar que a Expressão Dramática se revela um fator relevante de desenvolvimento em crianças com NEE, no presente caso, investigado nas escolas do ensino oficial de Chaves, com docentes de Educação Especial.

Cabe-nos dizer, ainda, que esta pesquisa se constituiu como uma experiência deveras laboriosa, gratificante e desafiadora que, estamos certos, contribuiu para que os Professores de Educação Especial, em questão, refletissem sobre a real importância da Expressão Dramática, bem como sobre o grau de satisfação por parte dos alunos com NEE.

Aqui fica o nosso pequeno contributo, embora não passe de uma “gota de água” num “oceano” tão extenso e profundo como é a Expressão Dramática em crianças com Necessidades Educativas Especiais, poderá deixar em aberto a possibilidade de futuras investigações sobre um tema muito motivador.

## BIBLIOGRAFIA

AFONSO, J. (2001). Antecedentes da Integração das Populações Deficientes: uma cronologia. In *O Professor*, nº74, Lisboa: Editorial Caminho, pp 3-13.

AFONSO, J. (2005). A Educação Especial em Portugal. Uma memória do movimento associativo dos pais de cidadão deficiente: As cooperativas de Educação e Reabilitação. In *Revista Educar*, nº25. Curitiba: Editora UFPR, pp 257-274.

AGUILAR L. (1983). *Movimento e Drama no Ensino Primário – Cenário pedagógico*. Faro: Teatro Laboratório de Faro

AINSCOW, M. (1998). *Necessidades Especiais na Sala de Aula – Um Guia para a Formação de Professores*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.

ALMEIDA, J.; PINTO, J.(1995). *A investigação nas ciências sociais*. Lisboa: Editorial Presença.

ANTUNES, C. (2005). *A criação Dramática: o fazer e o pensar – um estudo com professores do 1º ciclo do Ensino Básico*. Tese de Doutoramento. Braga: Universidade do Minho.

BABO, M. (2004). *Inclusão: Do preconceito à realidade*. Dissertação de Mestrado. Vila Real: Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro.

BAIRRÃO, J. et al. (1998), *Os alunos com Necessidades Educativas Especiais: Subsídios para o Sistema de Educação*, Lisboa: Conselho Nacional de Educação.

BARDIN, L. (1977). *Análise do conteúdo*. Lisboa: Edições 70 Limitada.

BARRET, G. e MARÉCHAL, A. (1985). Place et présence de la personne du professeur dans les programmes de formation des Maîtres en expression dramatique au québec. In *Expression 23*. Montreal.

BARRET, G. e MARÉCHAL, A. (1991). Place et présence de la personne dans les programmes de formation des maîtres en expression dramatique au Québec. In BARRET, G. (dir.). *Les activités dramatiques en éducation. Former les formateurs*. Montreal: Recherche en Expression et GRADUEL, (pp. 29-45).

BARRET, G. (1989). Para uma definição de expressão dramática. In FRAGATEIRO, C. (coord.). *Percursos Cadernos de Arte e Educação*. Nº.1 Setembro. Aveiro: APEDTE- Associação Portuguesa de Expressão Dramática e Teatro na Educação, (pp. 17-31).

BARROS, L. (2011). *Prática de Ensino Supervisionada em Educação Pré-Escolar*. Dissertação de Mestrado. Bragança: Instituto Politécnico de Bragança.

BARTOLOMEIS, F. (1982). *A Nova Escola Infantil, as crianças dos 3 aos 6 anos*. Lisboa: Livros Horizonte.

- BEAUCHAMP, H. (1997). *Apprivoiser le théâtre*. Montréal: Ed. Logiques.
- BÉNARD DA COSTA, A. (1996). A Escola Inclusiva: Do Conceito à Prática. In *Inovação*, vol.9, pp. 1 e 2.
- BIANCHI, J.(2001). *A Educação e o Tempo*. S. Paulo: Editora UNIMED.
- BOLTON, G. (1984). *Drama as Education*. London: Longman.
- BORGES, I. (2011). *A Educação Especial na Esfera Pública em Portugal. Dissertação de Mestrado*. Lisboa: Instituto Politécnico de Lisboa.
- CAIRES, M. (2012). *A importância da Expressão Dramática no Desenvolvimento da Comunicação e Interação da Criança com Síndrome de Asperger. Dissertação de Mestrado*. Lisboa: Escola Superior João de Deus.
- CARDOSO, P. (1997). *Transição para a Vida Activa de Crianças e Jovens com NEE*. Braga: IEC.
- CARVALHO, A. (1994). *Utopia e Educação*. Porto: Porto Editora.
- CARVALHO, M. (2009). *Professor de Apoio Educativo – Mediador? Como? Quando? Dissertação de Mestrado*. Lisboa: Universidade de Lisboa.
- CAVADAS, L. (2011). *Um olhar sobre o meu perfil na orientação de práticas em Expressão Dramática. Um estudo de Investigação-Ação na Escola Superior de Educação de Viseu. Dissertação de Mestrado*. Lisboa: Universidade Aberta.
- CEREZO, S., BRULL, J., FERNÁNDEZ, P., BOHÍGAS, M., CERVERA, A. e RODRIGUES, M. (1997). *Enciclopédia de Educação Infantil: Recursos para o desenvolvimento do currículo escolar, volume IV*. Rio de Mouro: Nova Presença, Lda.
- CORDEIRO, A. (2010). *O Livro Infantil e a Leitura Animada como Recursos Terapêuticos. Dissertação de Mestrado*. Vila Real: Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro.
- CORREIA, L. (1997). Colaboração: Um Pressuposto para o Êxito da Inclusão. In *Jornal O Docente*, Edição Especial, pp. 9-11.
- CORREIA, L. (1999). *Alunos com Necessidades Educativas Especiais nas Classes Regulares*. Porto: Porto Editora
- CORREIA, L. (2001). Educação Inclusiva ou Educação Apropriada? In RODRIGUES, D. (org.), *Educação e Diferença – Valores e Práticas para uma Educação Inclusiva*. Porto: Porto Editora,
- CORREIA, L. (2003). *Educação especial e Inclusão*. Porto: Porto Editora
- COSTA, A. (1995). 20 anos de Educação Especial. In *Revista Educação*, p.10.

COURTMEY, R. (1982). *Re-Play: Studies of Human Drama in Education*. Toronto: Oise Press.

CUNHA, M. (2008a). *Expressão dramática na Educação*. Braga: APPACDM.

DECLARAÇÃO DE SALAMANCA (1994). *Conferencia Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais*. Salamanca: UNESCO.

DELORS, J. et al. (1996). *Educação: um tesouro a descobrir – Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação*, Porto: Edições ASA.

DGEBS – Direcção Geral do Ensino Básico e Secundário (1992). *Educação Especial. Os Intervenientes na Aplicação do Decreto-Lei n.º 319/91*. Lisboa: Direcção Geral dos Ensinos Básico e Secundário.

DGIDC – (Direção Geral de Educação) (2006). *Reorientação das Escolas Especiais em Centros de Recursos*. Lisboa. Ministério da Educação.

DICIOPÉDIA, (2003). In *Infopédia [Em linha]*. Porto: Porto Editora.

ENCICLOPÉDIA DE EDUCAÇÃO INFANTIL (1997). Recursos para o Desenvolvimento do Currículo Escolar. In *Nova presença*: Rio Mouro, Vol. VI, pp 1434-143.

ENCICLOPÉDIA LUSO BRASILEIRA DE CULTURA (1994). Editorial Verbo: Lisboa, Vol. VI, VII, XVIII.

FAGGIONELLI, P. (1986). *Metodologias de Expressão*. Lisboa: Editorial Notícias.

FAURE, G. e SERGE L. (1979). *O Jogo Dramático na Escola Primária*. Lisboa: Editorial Estampa.

FERNANDES, H. (2002). *Educação Especial. Integração das Crianças e Adaptação das Estruturas de Educação. Estudo de uma Caso*. Braga. Edições APPACDM.

FIGUEIREDO, J. (2000). *O Fenómeno da Co-presença na Comunicação Teatral Contemporânea e a sua Repercussão no Marketing de Vendas Directas, Aplicado ao Sector Imobiliário. Dissertação de Mestrado*. Porto: Universidade Fernando Pessoa.

FIGUEIREDO, M. (s/data). *Bola de Neve – Projecto curricular no Jardim de Infância: Uma proposta*. Almada: Cadernos de Informação Pedagógica.

FONSECA, V. (2001). Tendências Futuras para a Educação Inclusiva. In *Inclusão*, 2. Braga: Edições Universidade do Minho.

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

FREITAS, C. (2003). Educação. In *Enciclopédia Luso-Brasileira*, 9. Lisboa/São Paulo: Edição Século XXI - Verbo.

GARCIA, G. (1989), Normalización e Integración. In MAYOR, J., *Manual de Educación Especial*, Madrid: Anaya.

GHIGLIONE et MATALON (1993). *O inquérito: Teoria e prática*. Oeiras: Celta Editora.

GIL, A. (1981). *Métodos e técnicas de pesquisa social*. S. Paulo: Ed. Atlas S. A.

GOMES, A. (2003). *A Aula*. Porto: Porto Editora.

GOMES, J. (2011). *O Papel Das Práticas Dramáticas no Desenvolvimento Pessoal e Profissional. Tese de Doutoramento*. Vila Real: Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro.

GONÇALVES, F. (2010). *Os efeitos da Animação Artística: A música como factor de inclusão dos alunos de Necessidades Educativas Especiais. Dissertação de Mestrado*. Bragança: Instituto Politécnico de Bragança.

GUIMARÃES, M. e COSTA I. (1986). *Eu era a Mãe – Perspectivas psicopedagógicas da Expressão Dramática no Jardim de Infância/Divisão da Educação Pré-escolar*. Lisboa: Ministério da Educação e Cultura.

HOHMANN, M., BANET, B., WEIKART, D. (1992). *A Criança em Acção*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

HUSÉN, T. (s/data). *Meio Social e Sucesso Escolar*. Lisboa: Livros Horizonte.

JABOUILLE, V. (2001). *Aprendizagem, Criatividade e Diferença. A Escola e os estudantes com deficiência, in Patrício, Manuel (org), Escola, Aprendizagem e Criatividade*. Porto: Porto Editora.

JANGER, I. (s/ data). *L'enfant, le Teatre, L'ecole. 1ª Parte: Jour à être*. Tradução de Isabel Alves Costa (texto policopiado).

JIMÉNEZ, R. (1997). Educação Especial e Reforma Educativa. In BAUTISTA, R. (Coord.), *Necessidades Educativas Especiais*. Lisboa: Coleção Saber Mais, Dinalivro.

LAKATOS, E. e MARCONI, M. (1992). *Metodologia do Trabalho Científico*. 4ª Edição. S. Paulo: Atlas.

LANDIER, J. e BARRET, G. (1999). *Expressão dramática e teatro. Coleção Práticas Pedagógicas*. Porto: ASA Editores II, S.A.

LEENHARD, P. (1974). *A Criança e a Expressão Dramática*. (s/local). Editorial Estampa, 1974.

LELLO UNIVERSAL, (1979). *Dicionário enciclopédico luso-brasileiro*. Porto : Lello & Irmão.

LEQUEUX, P. (1977). *A Criança Criadora de Espectáculos– Jogos de Sombras e Jogos Dramáticos*. Porto: Família 2000 Ed.

LESSARD-HÉBERT, M. (1996). *Pesquisa em Educação*. Lisboa: Instituto Piaget.

LIALARET, G. (1976). *As Ciências da Educação*. Lisboa: Moraes Editores.

LIMA, C. (2008). *(Des)Inclusão das crianças com Necessidades Educativas Especiais. Dissertação de Mestrado*. Coimbra: Universidade de Coimbra.

LOPES, M. (1997). *A Educação Especial em Portugal*. Braga: APPACDM.

LUZURIAGA, L. (1973). *História da Educação e da Pedagogia*. São Paulo: Companhia Editora Nacional.

MADUREIRA, I. e LEITE T. (2003). *Necessidades Educativas Especiais*. Lisboa: Universidade Aberta.

MAGALHÃES, M. (1964). *A Criança e o Teatro*. Lisboa: Ministério da Educação e da Cultura.

MARCONI, M. et LAKATOS E. (1998). *Técnicas de pesquisa*. São Paulo: Editora Atlas.

MARECHAL, A. (1989). *L'interaction entre formation et intervencion dans les pratiques d'animation et de création en art dramatique. Rapport présenté au colloque franco Québécois Art-Education*. Paris: Colloque Art-Education.

MELO, M. (2005). *A Expressão Dramática. À procura de percursos*. Lisboa: Livros Horizonte.

MELO, M. (2006). A Expressão Dramática e o conhecimento tácito: da criação artística à compreensão histórica de problemas sociais. In *Actas do VII Colóquio sobre Questões Curriculares. Globalização e (des)igualdades: os desafios curriculares*. Braga: Instituto de Educação e Psicologia (CIED), pp.1106-1118.

MIALARET, G. (1976). *As Ciências da Educação*. Lisboa: Moraes Editores.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (1997). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Ministério da Educação.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (2001). *Currículo Nacional do Ensino Básico. Copetências essenciais*. Lisboa: Ministério da Educação.

MOURA, J. (2001). Da criatividade como trabalho do possível. In *PATRÍCIO, M. (org.) Escola, Aprendizagem e Criatividade*. Porto: Porto Editora.

NIELSEN, L. (1999). *Necessidades Educativas Especiais na Sala de Aula*. Porto: Porto Editora.

NIZA, S. (1996). *Necessidades Especiais de Educação: da Exclusão à inclusão na escola comum*. Lisboa: Inovação.

ONU (1993). *Normas sobre Igualdade de Oportunidade para Pessoas com Deficiência*. Lisboa: Secretariado Nacional de Reabilitação (SNR).

PAVIS, P. (1996). *Dictionnaire du Théâtre*. Dunod: Paris.

PATRICIO, M. (2002). *Globalização e Diversidade – A Escola Cultural, uma resposta*. Porto: Porto Editora.

PEREIRA, L. (1993). *Evolução histórica da Educação especial*. Lisboa: Centro de documentação e Informação do Instituto Superior de Educação Física.

PIAGET, J. (1975). *A formação do símbolo na criança*. Rio de Janeiro: Zahar Editores.

PIAGET, J. (1990). *Para Onde vai a Educação?*, Lisboa: Livros Horizonte.

PACHECO, J. (org.) (2000). *Políticas de Integração Curricular*. Porto: Porto Editora.

PLANCHARD (1962). *Introdução à Pedagogia*, Coimbra: Coimbra Editora.

REIS, M. (2007). *A Integração das TIC na Aprendizagem das Crianças com Necessidades Educativas Especiais: Um Estudo de Caso. Dissertação de Mestrado*. Vila Real: Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro.

RODRIGUES, D. (1998b). *A Expressão no contexto da terapia: Textos de Musicoterapia*. Lisboa: APMT.

RODRIGUES, D. (2001). *A Educação e a Diferença – Valores e práticas para uma Educação Inclusiva. Coleção Educação Especial, 7*. Porto: Porto Editora.

ROLLA, J. (2004). *Giséle Barret: Expressão Dramática ou a Expressão do Sujeito. Tese de Doutoramento*. Vila Real: Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro.

ROSA, N. (1990). *Educação Musical para a Pré-Escola*. S. Paulo. Editora Ática.

RYNGAERT, J. (1981). *O Jogo Dramático no meio escolar*. Coimbra: Centelha.

SAINT-JACQUES, D. (1986). Vers une compréhension de l'expression creative en activités dramatiques. In: *Repères 7*. Montréal: Université de Montréal.

SANCHES, I. (2005). Compreender, agir, mudar, incluir. Da investigação-acção à educação inclusiva. In *Revista Lusófona de Educação*, 5, pp. 127-142.

SANCHEZ, P. (2003). Perspectives de formation. In BELMONT B. e VÉRILLON A., *Diversité et Handicap à l'École. Quelles Pratiques Éducatives pour Tous?* Paris: Institut National de Recherche Pédagogique (INRP), pp. 55 – 93.

SANTOS, A. (S/ data). Por Uma Perspectiva Psicopedagógica da Arte e Educação em Portugal. In *Ensino Artístico*, p.33.

SERRA, H. (2002). *Educação Especial: integração das crianças e adaptação das estruturas de educação: estudo de um caso*. Braga: APPACDM.

SIMON, J. (1991). *A Integração Escolar das Criança Deficientes*. Rio Tinto: Edições Asa/ Clube do Professor.

SOUSA, A. (1979). *A Educação pelo Movimento Expressivo*. Lisboa: Básica Editora.

SOUSA, A. (1980). *A Expressão Dramática*. Lisboa: Básica Editora.

SOUSA, A. (2003). *Educação pela Arte e Artes pela Educação, 2º Volume Drama e Arte*. Lisboa: Instituto Piaget, Horizontes Pedagógicos.

SOUSA, L. (1998). *Crianças (Con) Fundidas Entre a Escola e a Família. Uma Perspectiva Sistemática para Alunos com Necessidades Educativas Especiais*. Porto: Porto Editora.

TUCKMAN, B. (2000). *Manual de Investigação em educação*. Lisboa: Fundação Caloust Gulbenkian.

UNESCO (1994), *Declaração de Salamanca e enquadramento da acção na área das necessidades educativas especiais*. Paris: Ed. UNESCO.

VALA, J. (1986). A Análise de Conteúdo. In, SILVA, A. S. e PINTO, J.M. (org.). *Metodologia das Ciências Sociais*. 5ª Ed. Porto: Edições Afrontamento, pp. 101 – 127.

VEIGA, M. (2001). *Vida – Violência – Escola – Família*. Braga: APPACDM.

VIEIRA, M. (1995). A Integração Escolar. Uma Prática Educativa. In *Revista Educação*, 10, pp. 16-21.

WILHELM, J. e EDMISTON, B. (1998). *Imagining to Learn: Inquiry, Ethics and Integration Through Drama*. Portsmouth: Heinemann.

## REVISTAS

LOBATO, M. (1992) – *Revista Noesis*, nº 24. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.

MARTINHO; H. (s/data) – O Jogo Dramático. In *Cadernos de Educação de Infância: nº 1*, pp 24-25.

## LEGISLAÇÃO CONSULTADA

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

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

Decreto – Lei nº 6/2001- Aprova a Reorganização curricular do Ensino Básico.

Decreto – Lei nº 35/801 de 13 de Agosto de 1946. Diário do Governo – 1ª Série Nº 188.

Despacho Conjunto 105/97 de 30 de Maio.

Despacho Conjunto nº 105/97. Diário da República. Nº 149. Série II. de 1 de Julho.

Lei de Bases do Sistema Educativo. – Lei nº 46/86, de 14 de Outubro. Diário da República. Nº 237. Série I. de 9 de Outubro.

Portaria nº 611/93, de 25 de Julho. Diário da República. Série B. de 29 de Junho.

Lei n.º 46/86, de 14 de Outubro (Lei de Bases do Sistema Educativo).- Estabelece o quadro geral do sistema educativo no âmbito do Ministério da Educação.

# **ANEXOS**

## ANEXO 1 – A EVOLUÇÃO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL

<b>PRÉ-HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO ESPECIAL</b>	
<ul style="list-style-type: none"><li>• Seres anormais .....</li><li>• Seres demoníacos .....</li><li>• Seres inocentes .....</li><li>• Deficientes sensoriais .....</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>Supressão</li><li>Perseguição</li><li>Aceitação: séc. XV</li><li>Educação: séc. XVI – XVIII</li></ul>
– Surdos-mudos	
– Cegos	
<b>HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO ESPECIAL</b>	
<b>Colaboração Médico-psicopedagógica: séc. XIX</b>	
<ul style="list-style-type: none"><li>• Deficientes mentais .....</li><li>• Atrasados mentais .....</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>Institucionalização</li><li>Escolarização</li></ul>
<b>Pedagogia Terapêutica: séc. XX (1.ª metade)</b>	
<ul style="list-style-type: none"><li>• Deficientes mentais: idiota, imbecil, débil mental</li><li>• Deficientes físicos</li><li>• Surdos</li><li>• Cegos</li><li>• Autistas</li></ul>	
<b>Normalização/Integração Escolar: Séc. XX (2.ª metade)</b>	
a) Em sentido limitado	
<ul style="list-style-type: none"><li>• Crianças deficientes mentais</li><li>• Crianças deficientes motores</li><li>• Crianças deficientes visuais</li><li>• Crianças deficientes auditivas</li><li>• Crianças autistas</li><li>• Crianças sobredotadas</li></ul>	
b) Em sentido dilatado	
<ul style="list-style-type: none"><li>• Alunos com transtornos de aprendizagem</li><li>• Alunos com problemas de comportamento</li></ul>	
<b>Inclusão: Resposta à Diversidade (após 1990)</b>	
a) Definitivas	
<ul style="list-style-type: none"><li>• Dificuldades cognitivas, físicas, visuais, auditivas</li><li>• Autistas</li></ul>	

- **Sobredotados**
- b) Temporárias**
- **Alunos com dificuldades de aprendizagem**
  - **Problemas de comportamento**

**Fonte:** Babo (2004: 61)

## ANEXO 2 – A EVOLUÇÃO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL EM PORTUGAL

ETAPAS	ORGANIZAÇÃO DAS RESPOSTAS EDUCATIVAS	LEGISLAÇÃO	LINHAS GERAIS DE ORIENTAÇÃO DA POLÍTICA EDUCATIVA
<p style="text-align: center;"><b>I</b></p> <p style="text-align: center;"><b>(1800-1940)</b></p>	<p>Criação dos primeiros institutos e asilos para cegos, surdos e débeis mentais.</p>		<p>Iniciativa privada.</p> <p>Perspectiva de benemerência</p> <p>Separação total da educação especial relativamente ao sistema regular de ensino.</p>
<p style="text-align: center;"><b>II</b></p> <p style="text-align: center;"><b>(1940-1964)</b></p>	<p>Reestruturação do primeiro centro português de observação, diagnóstico e apoio médico-pedagógico para “crianças anormais” (I. A. A. C. F.)</p>	<p>Lei 31.801 – 1940</p> <p>Lei 35.801 de 31/08/46</p>	<p>Intervenção oficial por parte do Ministério da Educação.</p> <p>A separação total das escolas especiais face ao sistema regular de ensino mantém-se.</p> <p>Criação de serviços de educação especial num departamento central do Ministério da Saúde e Assistência.</p>
<p style="text-align: center;"><b>III</b></p> <p style="text-align: center;"><b>(1964-1975)</b></p>	<p>Abertura de numerosas escolas especiais para cegos, surdos e débeis mentais (internatos ou semi-internatos).</p> <p>Papel crescente da iniciativa privada (colégios particulares) no campo da deficiência mental. Primeiras experiências de integração de cegos em classes regulares.</p>	<p>Lei 48.483 – 1968</p> <p>Lei 5/73 de 25 de Julho.</p>	<p>Regionalização e expansão dos serviços de educação especial no Ministério da Saúde e Assuntos Sociais. Criação de Centros de Educação Especial (Ministério dos Assuntos Sociais) nalgumas capitais de distrito. Criação de departamentos de educação especial nos serviços centrais Ministério da Educação (DEE(s) do Ensino Básico e Secundário).</p>
<p style="text-align: center;"><b>IV</b></p> <p style="text-align: center;"><b>(1976-1985)</b></p>	<p>Criação de Equipas distritais para o apoio pedagógico a crianças deficientes integradas em escolas regulares (a nível de todos os graus de ensino).</p> <p>Criação de classes de apoio para crianças com dificuldades escolares.</p> <p>Criação de um Serviço de Orientação e Intervenção no campo das dificuldades escolares.</p>	<p>Constituição da República</p> <p>Lei 174/77</p> <p>Lei 4/78</p> <p>Despacho 53/78</p> <p>Lei 84/78</p> <p>Circular L/T/ES 33/79</p> <p>Despacho 59/79</p>	<p>Adopção clara de uma política de integração das crianças e adultos deficientes, na sociedade.</p> <p>Definição do regime de integração progressiva dos alunos deficientes nas classes regulares a nível de:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>a) Organização</li> <li>b) Curriculum</li> <li>c) Colaboração com o professor especializado.</li> </ul>

<p><b>V</b> <b>(1986-1988)</b></p>	<p>Criação das equipas a nível de Concelho.</p> <p>Regulamentação do seu Funcionamento.</p>	<p>Lei 46/86</p> <p>Lei de Bases do Sistema Educativo</p> <p>Despacho Conjunto n.º 36</p> <p>/SEAM/SERE/88</p>	<p>A Educação especial organiza-se preferencialmente segundo modelos diversificados de integração em estabelecimentos regulares de Ensino, tendo em conta as necessidades de atendimento específico e apoio de educadores especializados.</p>
<p><b>VI</b> <b>(1986-1993)</b></p>	<p>Continuação das respostas educativas através das equipas de educação especial.</p>	<p>Decreto – Lei n.º 319/91 de 23 de Agosto</p> <p>Desp. Conjunto n.º 173/ME/91</p> <p>Portaria 611/93 de 29 de Junho.</p>	<p>Institucionalização da integração plena das crianças com NEE; no contexto de “escola para todos” num meio menos restrito possível.</p> <p>Adaptações curriculares e possibilidades de se formularem currículos alternativos. Autonomia da escola para dar resposta a todos os alunos com NEE.</p> <p>Importância e relevância dadas à família com a possibilidade de intervir na avaliação e programação educacional.</p> <p>Regulamentação do 319/91 nas escolas do regular e jardins de Infância.</p>
<p><b>VII</b> <b>(1997-2001)</b></p>	<p>Criação dos apoios educativos centrados nas escolas do regular e jardins-de-infância.</p>	<p>Desp. Conjunto n.º 105/97 de 1 de Julho.</p>	<p>Introdução de uma mudança significativa na situação existente no âmbito dos apoios a crianças com NEE.</p> <p>Criação de condições que facilitem a diversificação de práticas pedagógicas e gestão dos recursos disponíveis.</p> <p>Clara prioridade à colocação de pessoal docente e de outros técnicos nas escolas.</p>
<p><b>VIII</b> <b>(2008)</b></p>	<p>Definir como finalidade da educação especial a inclusão educativa e social,</p>	<p>Dec-Lei 3/2008, publicado no dia 7 de Janeiro de 2008.</p>	<p>A presente Lei faz referências à inclusão e todos os alunos, à diversidade, à flexibilidade e adequabilidade das respostas educativas.</p>

**Fonte:** Adaptação própria, a partir de Babo (2004), baseada em Afonso (2001)

### ANEXO 3 – SÍNTESE LEGISLATIVA APÓS O 25 DE ABRIL

Diploma	Caracterização das Medidas
Constituição de 1976	Consagra o direito ao ensino e à igualdade de oportunidades.
Dec. Lei n.º 174/77	Aplica-se aos ensinos preparatório e secundário e define o regime escolar dos alunos portadores de deficiência física ou psíquica quando integrados no sistema educativo público, o regime especial de matrículas, dispensa e tipo de frequência e avaliação de conhecimentos.
Dec. Lei n.º 346/77	Cria o Secretariado Nacional de Reabilitação, como instrumento do governo para a implantação e articulação de uma política nacional de reabilitação de deficientes.
Dec. Lei n.º 84/78	Alarga o estabelecido pelo decreto anterior dos alunos do 1.º Ciclo.
Dec. Lei n.º 538/79	Determina que o ensino básico fosse universal, obrigatório e gratuito. O ensino básico era de 6 anos, sendo a idade escolar fixada entre os 6 anos completos e os 14 anos. Este diploma estabelecia que as crianças com incapacidade comprovada pudessem ser dispensadas da matrícula ou da frequência da escolaridade obrigatória.
Lei n.º 66/79	Define os princípios orientadores da educação especial, quer nos objectivos que devia prosseguir, quer na organização estrutural que lhe serviria de suporte.
Despacho n.º 59/79	Regulamenta a integração progressiva dos alunos portadores de deficiências físicas ou intelectuais no sistema regular de ensino, nomeadamente a organização de turmas. Regulariza ainda a integração dos alunos deficientes auditivos e estabelece a redução de uma hora semanal para os professores que leccionem turmas onde estejam integrados alunos deficientes visuais.
Lei 46/86 (LBSE)	
Dec. Lei n.º 243/87	Regulariza de novo a aplicação da escolaridade obrigatória aos alunos deficientes, contemplando em particular a dispensa da frequência escolar, em que os pais voltam a ter poder decisivo, os apoios e a certificação para efeitos de acesso ao mercado de trabalho e formação profissional para alunos que não tenham conseguido cumprir a escolaridade obrigatória com aproveitamento.
Despacho Conjunto n.º 36/SEAM/SERE/88	Reorganiza a estrutura e o funcionamento das Equipas de Educação Especial integrada.
Despacho Conjunto n.º 19/SERE/88	Determina a aplicação do modelo de apoio pedagógico acrescido a alunos portadores de deficiência física ou intelectual ou dificuldades de aprendizagem.
Dec. Lei n.º 35/88	Permite a criação de outros lugares docentes nos quadros das escolas do 1.º Ciclo, tendo em vista a promoção do sucesso educativo admitiu a possibilidade de algumas escolas serem consideradas de intervenção prioritária.
Lei n.º 9/89 – LBPRI das Pessoas com Deficiência	Define os princípios da reabilitação médico-funcional, da educação especial, da reabilitação psicossocial, do apoio sócio-familiar, da acessibilidade, das ajudas técnicas, cultura, desporto e recreação.
Dec. Lei n.º 18/89	Enuncia modalidades de apoio a pessoas com deficiências graves.
Dec. Lei n.º 43/89	Estabelece o regime jurídico da autonomia das escolas (2.º e 3.º Ciclo do Ensino básico e secundário), conferindo-lhes competências para a detecção de necessidades dos alunos e organização de medidas de compensação e apoio.
Dec. Lei n.º 286/89	Relativamente à reestruturação curricular, estabelece os princípios gerais e prevê o acompanhamento dos alunos pelos serviços de psicologia e orientação e permite a educação pré-escolar pelo menos no ano anterior à frequência do 1.º ano de escolaridade.
Dec. Lei n.º 35/90	Define o novo regime de gratuidade e de escolaridade obrigatória, renovando o preceito de que todas as crianças são “escolarizáveis”.
Dec. Lei n.º 172/91	Estabelece o regime de direcção, administração e gestão das escolas (educação pré-escolar, ensino básico e secundário) designando especificamente competências quanto à detecção das dificuldades dos alunos

	e ao seu acompanhamento no sentido da promoção do seu sucesso educativo.
Dec. Lei n.º 190/91	Cria os Serviços de Psicologia e Orientação (SPO), integrados na rede escolar, definindo-os como unidades especializadas de apoio educativo, a desenvolver a sua acção na educação pré-escolar e no ensino básico e secundário.
Dec. Lei n.º 319/91	Definiu especificamente a integração dos alunos com NEE nas escolas regulares.
Portarias n.º 611/93 e n.º 613/93	Surgiram como complemento, e prevêm medidas quanto à educação pré-escolar e ensino recorrentes, equivalentes às da educação básica.
Despacho n.º 98-A/92	Preconiza como finalidades da avaliação no ensino básico a detecção das necessidades e capacidades específicas dos alunos com vista à selecção de metodologias e recursos potenciadores de aprendizagem.
Despacho n.º 178 A/ME/93	Formula o conceito de apoio pedagógico e sublinha a necessidade das medidas previstas serem implementadas como respostas individualizadas.
Despacho n.º 105/97 – ME/SEEI-SEAE	Revoga o Despacho 36/SEAM/SERE/98. Estabelece o regime relativo à prestação de serviços de apoio educativo, abrangendo todo o sistema de ensino e educação não superior.
Portaria 1102/97	Garante as condições de educação para os alunos que frequentam as cooperativas de ensino especial.
Portaria 1103/97	Garante as condições de educação em colégios de ensino especial particular.
Despacho n.º 7520/98	Cria as Unidades de Apoio à Educação de Crianças e Jovens Surdos e define as competências, equipamentos e organização das respostas educativas.
Parecer n.º 3/99	Parecer do Conselho Nacional de Educação sobre a educação de crianças e alunos com necessidades educativas especiais.
Despacho Conjunto n.º 198/99	Aprova o conjunto referencial de perfis de formação especializada dos docentes.
Despacho n.º 16935/99	Condições especiais de frequência relativas à precocidade.
Dec. Lei n.º 6/2001	Aprova a reorganização curricular do ensino básico. Prevê a regulamentação das medidas especiais de educação, dirigidas a alunos com necessidades educativas especiais de carácter permanente (artigo 10º).
Despacho Normativo n.º 30/2001	Define a avaliação dos alunos abrangidos pelas medidas especiais de educação (ponto 54).
Dec. Lei n.º 3/2008	Definir como finalidade da educação especial a inclusão educativa e social.
Dec. Lei n.º 21/2008	Primeira alteração, ao Decreto -Lei n.º 3/2008 de 7 de Janeiro, aos artigos 1.º, 4.º, 6.º, 23.º, 28.º, 30.º e 32.º do Decreto-Lei.
Despacho Normativo n.º 14/2011	O Decreto -Lei n.º 94/2011, de 3 de Agosto, introduziu um ajustamento na organização curricular, e alargou a avaliação das aprendizagens ao 2.º ciclo do ensino básico através da implementação de provas finais.

Fonte: Adaptação própria, a partir de Babo (2004), baseada em Serra (2002) e Lopes (1997).

# **APÊNDICES**

Exmo(a). Senhor (a) Professor (a), caro (a) colega

Sou aluna da Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro (UTAD). Este trabalho de investigação, realiza-se no âmbito da Dissertação a obtenção do grau de Mestre em Ciências da Educação, Área de Especialização em Educação Especial, Domínio Cognitivo e Motor, com a seguinte temática: “A Expressão Dramática como factor de desenvolvimento em alunos com Necessidades Educativas Especiais”.

Agradeço a resposta ao questionário seguinte, que se insere nessa investigação, lembrando-lhe que não existem nem boas nem más respostas.

Apenas a sua opinião para mim é importante. Para que a possa levar a bom termo, careço da sua prestimosa colaboração. Para o efeito basta que preencha com uma cruz (X) o quadrado que melhor corresponde à sua opinião.

Obrigada pela sua colaboração!

-----

## A. IDENTIFICAÇÃO PESSOAL E PROFISSIONAL

### IDENTIFICAÇÃO

#### 1 – Sexo:

Masculino

Feminino

#### 2 – Idade:

< 25

31 / 35

41 / 45

26 / 30

36 / 40

46 / 50

> 50

#### 3 – Habilitações:

Bacharelato

Licenciatura

Mestrado

Doutoramento

Outros: \_\_\_\_\_

#### 4 – Situação Profissional:

Quadro de Escola

Quadro de Zona Pedagógica

Contratado

Outro  Qual? \_\_\_\_\_

#### 5 – Tempo de Serviço:

< 5

16 / 20

> 31

6 / 10

21 / 25

11 / 15

26 / 30

**6 – Como avalia o desempenho dos professores no contexto actual?**

Nada positivo  Positivo   
Pouco positivo  Muito positivo

**B. FORMAÇÃO EM EXPRESSÃO DRAMÁTICA**

**7 – Em algum momento da sua vida, enquanto discente, mas sobretudo docente, a Expressão Dramática em alunos com NEE, lhe despertou interesse?**

Sim  Não

Explique:

---

---

---

**C. A PRÁTICA DA EXPRESSÃO DRAMÁTICA EM ALUNOS COM NECESSIDADES EDUCATIVAS ESPECIAIS**

**8 – Costuma utilizar a Expressão Dramática na sua actividade Profissional?**

Justifique: Sim  Não

---

---

---

**9 – Durante o ano com que regularidade realiza dramatizações com os alunos?**

- Uma vez por semana
- Duas vezes por semana
- Três vezes por semana
- Quatro vezes por semana
- Cinco vezes por semana
- Nenhuma

**10 – Como costuma utilizar a Expressão Dramática?**

- Em ocasiões especiais (Natal, Páscoa, Carnaval)
- Como suporte de outras áreas
- Em ocupação de tempos livres
- Em trabalhos de equipa
- Por sugetão e das crianças
- Como actividade de rotina
  
- Por outro motivo

Qual?: \_\_\_\_\_

**11 – Qual o material que possui para a prática da Expressão Dramática?**

- Fantoches/ Marionetas
- Biombo
- Instrumentos de música
- Roupas velhas
- Bonecos
- Máscaras
- Pinturas
- Tecidos
- Cabeleiras
- Outros

Quais: \_\_\_\_\_

**12 – Que actividades desenvolve na Expressão Dramática?**

- Contar histórias com adereços
- Teatro de Fantoches e marionetas
- Teatro de sombras
- Mímica
- Dança
- Exercícios de Imitação
- Expressão Corporal
- Dramatização

Música

Outra(s)

Qua(l)is: \_\_\_\_\_

**13 – Tem um espaço definido para as actividades de Expressão Dramática?**

Sim

Não

**13.1 – Se respondeu afirmativamente, diga qual?**

Sala

Salão polivalente

Corredor

Outro

Qual:

\_\_\_\_\_

**14 – Considera importantes estas actividades?**

Sim

Não

**15 – Se respondeu sim quais os benefícios que considera mais importantes na prática da Expressão Dramática?**

\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

**16 – Enumere por ordem crescente os objectivos que considera mais relevantes na prática da Expressão Dramática?**

- Imitação
- Criatividade
- Socialização
- Sensibilidade
- Linguagem
- Actividade Lúdica
- Autonomia

**17 – Que observações se retiram após a participação, dos alunos com NEE, em actividades de Expressão Dramática (estado de espírito do participante com NEE)?**

- Extrovertido
- Calmo
- Sem medo
- Simpático
- Desinibido
- Alegre
- Solidário
- Imaginativo
- Motivado
- Agressivo

- Com medo
- Antipático
- Inibido
- Triste

**D. SENSIBILIZAÇÃO DOS PROFESSORES FACE ÀS DRAMATIZAÇÕES**

**18 – Acha que os Professores em geral estão sensibilizados para a importância das dramatizações com/em alunos com NEE?**

- Sim
- Não
- Um pouco

**19 – Justifique a sua opção, relativamente à questão anterior:**

---

---

---

**20 – Dê a sua opinião sobre a importância da Expressão Dramática em alunos com NEE.**

---

---

---

---

**21 – Se algo mais quiser referir no que concerne a este assunto, faça-o no espaço seguinte!**

---

---

---

---

**Bem haja!**