

Orientação

AGRADECIMENTOS

A concretização deste projeto representa um esforço contínuo de crescimento e de desenvolvimento pessoal e profissional e foi o resultado de muita dedicação. Quero desde já agradecer a todos aqueles que direta ou indiretamente pelas mais diversas formas me ajudaram. Dirijo o meu primeiro agradecimento pela conclusão da presente investigação à Professora Doutora Mónica Silveira Maia, pela excelente, orientação, disponibilidade e compreensão que sempre manifestou durante a realização do estudo, esclarecendo todas as dúvidas surgidas, o que me permitiu acreditar que era possível... o meu muitíssimo obrigado!

À Direção do Agrupamento no qual realizei este trabalho e particularmente às docentes de educação especial e professoras do ensino regular, terapeutas e assistentes operacionais, que estiveram envolvidas direta e indiretamente neste trabalho de investigação.

Aos alunos das turmas A e B um muito obrigada pela colaboração, empenho e satisfação, que me deram, ao longo de todos os momentos de encontro, pois sem eles este trabalho não era possível ser realizado.

Ao meu colega e amigo, António Gomes, que tanto me ajudou e apoiou ao longo destes dois anos, durante todo este processo.

À minha amiga, Branca, que foi a grande responsável, por esta minha caminhada...

Ao meu filho e aos meus pais, em especial à minha mãe, pilares fundamentais na minha vida, pela compreensão durante o tempo em que não foi possível partilhar a vida familiar na sua plenitude...

Ao Duarte, meu companheiro, pelo constante incentivo, compreensão e apoio fundamental para que superasse os obstáculos encontrados...e que não desistisse!

RESUMO

A aprendizagem cooperativa, através da qual os alunos se ajudam no processo de aprendizagem (Argyle, 1991; Balkcom, 1992; Johnson, Johnson, & Holubec, 1994) encontra nas artes plásticas um meio privilegiado de comunicação e estimulação sensorial. Este estudo visa examinar os efeitos da implementação de um programa de atividades cooperativas no âmbito das artes plásticas sobre o processo de inclusão de crianças com Perturbação do Espectro do Autismo (PEA) nas suas turmas de ensino regular, estando sobre análise: (i) o seu envolvimento e satisfação nas atividades dinamizadas; (ii) a interação estabelecida com os pares; (iii) e o apoio/ atitudes dos pares com desenvolvimento típico na relação com os colegas com PEA. Implementado em duas turmas do 1.º Ciclo do Ensino Básico, os efeitos do programa foram estudados, mediante a implementação de um estudo de caso único, tipo AB, com um desenho de múltiplas linhas de base. Para o efeito foram analisados registos de observação de seis crianças com autismo e de seis pares que compunham as díades de trabalho; e da entrevista aos professores das turmas. A socialização e desenvolvimento de atitudes positivas por parte dos alunos com desenvolvimento típico foi também aferida através de uma entrevista dirigida aos próprios. Os resultados são sugestivos de um global aumento da interação, do envolvimento e satisfação dos alunos com PEA – registando-se maior expressão destes indicadores aquando do uso de técnicas de teor mais sensorial (como monotipia, desenho, modelagem). O programa parece ter também promovido comportamentos mais apoiantes por parte dos pares na maximização da participação dos alunos com PEA - parecendo reforçar o reconhecimento das atividades artísticas cooperativas como promotoras de relações de interajuda e de mútuo conhecimento.

Palavras-chave: Inclusão; aprendizagem cooperativa; artes plásticas; perturbação do espectro do autismo

ABSTRACT

Cooperative learning, whereby students help each other in the learning process (Argyle, 1991; Balkcom, 1992; Johnson, Johnson, & Holubec, 1994) finds in art a privileged means of communication and sensory stimulation. This study aims to examine the implementation effects of a cooperative based activities program within the fine arts on the process of inclusion of children with disorder of the Autism Spectrum (AS) in their mainstream classes, standing over analysis: (i) their involvement and satisfaction in streamlined activities; (ii) the established interaction with peers; (iii) and support / attitudes of typically developing peers in relation to colleagues with AS. Implemented in two classes of the 1st cycle of basic education, the program's effects was studied by the implementation of a single case study, AB type, with a multiple baseline design. For this purpose observation records were reviewed of six children with autism and six pairs that made up the dyad work; and interview the teachers of the classes. Socialization and development of positive attitudes of students with typical development were also assessed through an interview addressed to themselves. The results suggest an overall increase in interaction, involvement and satisfaction of students with AS - recording a higher expression of these indicators during the use of the more sensory content of techniques (such as Monotype, drawing, modeling). The program seems to have also promoted more supporters behaviors by peers in maximizing the participation of students with AS - seeming to enhance the recognition of the artistic cooperative activities as promoting mutual aid relationships and mutual understanding.

Keywords: Inclusion; cooperative learning; visual arts; autism spectrum disorder

ÍNDICE

Agradecimentos	i
Resumo	ii
Abstract	iii
Índice	iv
Índice de Tabelas	vi
Índice de Figuras	vii
Lista de Siglas	viii
Introdução	1
Parte A – Enquadramento Teórico	4
1. Artes Plásticas no Autismo	4
2. Aprendizagem Cooperativa	8
Parte B – Estudo Empírico	14
3. Desenho da Investigação	15
3.1. Participantes	16
3.2. Instrumentos de Recolha de Dados	21
3.3. Análise de dados	24
3.4. Programa de atividades cooperativas	25
3.5. Procedimentos	27
3.6. Resultados e Discussão	28
3.6.1. Resultados da Observação	28

3.6.2. Resultados dos Inquéritos	37
3.6.3. Resultados das Entrevistas	39
4. Conclusão	47
Bibliografia	48
Anexos	51

ÍNDICE DE TABELAS

Tabela 1 - Aspetos da cooperação (Fontes e Freixo, 2004, p. 28).....	10
Tabela 2 - Benefícios da aprendizagem cooperativa.....	12
Tabela 3 – Caraterização geral das turmas.....	16
Tabela 4 - Caraterização dos alunos com PEA da turma A.....	18
Tabela 5 - Caraterização dos alunos com PEA da turma B.....	19
Tabela 6 - Padrões comportamentais estabelecidos na escala de observação	22
Tabela 7 - Exemplos de categorias identificadas no processo de categorização indutiva.....	25
Tabela 8 - Programa de artes plásticas implementado com estruturação de atividades cooperativas.....	26
Tabela 9 - Temas “Perfil do entrevistado” e “Programa de artes plásticas/atividades cooperativas”: Subtemas, categorias e frequência das unidades de significado	40

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1 - Interação dos alunos com PEA das turmas A e B antes e durante o programa de intervenção	30
Figura 2 - Envolvimento dos alunos com PEA das turmas A e B, antes e durante o programa de artes plásticas.....	32
Figura 3 - Satisfação dos alunos com PEA das turmas A e B, antes e depois do programa de artes plásticas.	34
Figura 4 - Comportamento dos pares de alunos com PEA das turmas A e B, antes e durante o programa de artes plásticas.....	36
Figura 5 - Avaliação de competências dos alunos com PEA da turma A antes e após o programa de artes plásticas com atividades cooperativas.....	38
Figura 6 - Avaliação de competências dos alunos com PEA da turma B antes e após o programa de artes plásticas com atividades cooperativas.....	39

LISTA DE SIGLAS

EI – Educação Inclusiva

AC – Aprendizagem Cooperativa

PEAP – Programa Educativo de Artes Plásticas

PEA – Perturbação do Espectro do Autismo

UEEA – Unidade de Ensino Estruturado para Alunos com Perturbação do Espectro do Autismo

CIF – Classificação Internacional da Funcionalidade, Incapacidade e Saúde

Prof TT – Professor titular de turma

Prof UEEA – Professor da Unidade de Ensino Estruturado para Alunos com Perturbação do Espectro do Autismo

Nome dos alunos com Perturbação do Espectro do Autismo da turma A

AG, DL, RB

Nome dos alunos com Perturbação do Espectro do Autismo da turma B

NS, RP,RS

Nome dos pares das díades dos alunos com Perturbação do Espectro do Autismo das turmas A e B

LO, MM, SC; IM, LC, RM

Nome dos alunos com desenvolvimento típico das turmas A e B

EL, MD, SL; BD, CL, MV

Nome das professoras titulares de turma das turmas A e B

SB e CR

Nome das professoras da Unidade de Ensino Estruturado para Alunos com Perturbação do Espectro do Autismo

CG e SD

INTRODUÇÃO

Nos últimos anos, perante o imperativo de se desenvolverem contextos propícios à inclusão – impondo-se à escola a necessidade de implementar ações de carácter pedagógico no sentido de atender à diversidade do seu público-alvo – têm proliferado iniciativas procuram alternativas metodológicas que apoiem a participação de todos os alunos nas atividades desenvolvidas, independentemente das suas características intrínsecas (Almeida et al., 2007). As interações sociais - sendo um dos indicadores centrais da participação e, por conseguinte, da inclusão -, têm sido tomadas como uma das variáveis centrais na análise do sucesso destas alternativas metodológicas. Esta tendência encontra-se evidente na abordagem à inclusão de crianças com necessidades adicionais de suporte em geral, mas em particular no caso das crianças com Perturbação do Espectro do Autismo (PEA).

Tendo por referência a sua inclusão social, entre os métodos enunciados na literatura destacam-se, na sua maioria, programas focados no desenvolvimento de competências focando aspetos como a capacidade para iniciar a interação com os pares (Martin, 2009; Silver, 1989; Telmo & Ajudautismo, 2006). Mais recentemente estes programas têm expandido o seu espectro de ação às crianças com desenvolvimento típico – incidindo, sobre esta perspetiva, no desenvolvimento de atitudes e interações positivas com pares em situação de incapacidade (Schleien, Mustonen, & Rynders, 1995). Assente no reconhecimento da necessidade de uma intervenção holística e bidirecional que contemple as competências quer da criança com incapacidade, quer dos pares com desenvolvimento típico e outras circunstâncias ambientais, vários autores (Schleien et al., 1995; Schleien, Rynders, & Mustonen, 1988) têm atribuído às abordagens de aprendizagem cooperativa valor preditivo na promoção da interação entre pares pelo facto de corporizarem situações de

trabalho em equipa, em que as crianças são treinadas a completar projetos em conjunto, apoiando-se e encorajando-se mutuamente. Tal como reflete a sua própria definição, a aprendizagem cooperativa refere-se a uma prática focada no desenvolvimento de trabalhos levados a cabo por pequenos grupos onde os alunos são naturalmente instigados a trocarem informações e a interagirem entre si (Fathman & Kessler, 1992; Johnson et al., 1994). A diversidade funcional implícita a qualquer grupo – onde se encontram diferentes níveis de capacidades – tem sido argumento fundamental para atribuir a esta abordagem a potencialidade de maximizar as aprendizagens de todos, atribuindo a cada membro do grupo a responsabilidade de aprender e de ajudar os colegas (Balkcom, 1992). A corroborar esta perspetiva, estão diversos estudos (Palmer, Peters, & Streetman, 2003; Panitz, 1996) que sublinham o impacto positivo desta abordagem quer em atividades académicas quer em contexto de recreação e lazer (e.g., atividades lúdicas no recreio, na sala de aula e na comunidade).

A intersectar este corpo de conhecimento e as necessidades específicas observadas em crianças com PEA, está a evidência do potencial das atividades artísticas no desenvolvimento das suas competências, bem como, como meio propício à inclusão facilitando dinâmicas promotoras do seu envolvimento e sentido de pertença ao grupo (Cardoso & Valsassina, 1988; Santos, 2012; Telmo & Ajudaautismo, 2006). Gair reitera esta visão, sugerindo que a educação artística pode ajudar a promover o desenvolvimento de competências comportamentais, académicas e estéticas enquanto Daike recomenda que os professores de artes e os professores de educação especial devem trabalhar em colaboração no sentido de serem desenvolvidos currículos artísticos, cujas metodologias e estratégias possam apoiar a participação de crianças em situação de incapacidade (as cited in Schleien et al., 1995). Sendo as artes um domínio de atividade que, por essência, é um exercício de comunicação e partilha com o outro, a perspetiva de se implementar uma abordagem de aprendizagem cooperativa neste contexto de atuação tem gerado expectativas positivas quer na promoção de competências dos alunos quer na sua inclusão

(Palmer et al., 2003; Panitz, 1996). São, contudo, ainda poucas as referências à implementação desta abordagem nas atividades artísticas e ainda menos aquelas que documentam o seu efeito na inclusão de crianças com PEA. Um dos poucos estudos dedicados ao tema é o desenvolvido por Schleien et al., (1995) - *“Participation of Children with Autism and Nondisabled Peers in a Cooperatively Structured Community Art Program”* – que aborda os efeitos de um programa de artes em grupos que incluem crianças com PEA, onde se documenta o seu processo de inclusão através de atividades cooperativas projectadas no contexto de um museu. Os dados deste estudo são sugestivos de um aumento nas interações estabelecidas entre os pares com e sem incapacidade, entre os registos pré e pós implementação do programa.

Com base neste entendimento do estado da arte do conhecimento e dos valores inscritos no âmbito da inclusão, o nosso estudo pretende ampliar o conhecimento sobre a implementação de programas de atividades cooperativas no domínio das artes, aferindo o seu impacte, não só, sobre as interações estabelecidas entre alunos com e sem incapacidade e seu envolvimento e satisfação, bem como, no desenvolvimento de atitudes positivas pelos pares com desenvolvimento típico relativamente aos alunos com PEA. Assim, este estudo pretende avaliar os efeitos de um programa educativo de artes plásticas – com estruturação de atividades cooperativas -, no processo de inclusão de seis crianças com PEA na sua turma de pares. São três as questões de investigação que traduzem este objetivo: *(i)* quais os efeitos do programa na interação entre alunos com PEA e seus pares com desenvolvimento típico; *(ii)* em que medida promove o envolvimento e satisfação dos alunos com PEA na execução das tarefas; e *(iii)* tem efeitos sobre o comportamento dos pares nas interações estabelecidas com os alunos com PEA?

PARTE A – ENQUADRAMENTO TEÓRICO

De acordo com Silva (2012) o processo subjacente ao conceito de escola inclusiva envolve direitos e atitudes, não só no que concerne à instituição escola, mas também relativamente aos seus atores. Tal implica o desenvolvimento de estratégias para acolher todas as crianças e jovens da comunidade, adaptando currículos, apostando na mudança de mentalidades e práticas e envolvendo todos os seus intervenientes. É, por isso, atribuído à escola inclusiva um carácter dinâmico, assente na ideia de que é um processo em contínua construção (Sanches, 2012). Assim, a escola inclusiva, em cada cenário específico de atuação, deve procurar reconhecer os diferentes níveis e estilos de aprendizagem dos seus alunos proporcionando uma educação de qualidade através da flexibilização de currículos e diversificação de estratégias.

1. ARTES PLÁSTICAS NO AUTISMO

A PEA abrange uma vasta gama de desordens caracterizadas por interferirem com a comunicação, interações sociais e, ainda, por padrões de interesses, comportamentos e atividades restritos (Epp, 2008, p. 27). As perturbações enquadradas neste espectro de desordens, incluem: Perturbação autística (autismo de Kanner, autismo infantil ou autismo clássico); Perturbação de Asperger (Síndrome de Asperger); Perturbação desintegrativa da segunda infância; Perturbação global do desenvolvimento sem outra especificação (autismo atípico) e Síndrome de Rett (Gonçalves et al., 2008).

Congruente com este entendimento, Simon Baron-Cohen (2004) revela existirem três tríades definidoras destes quadros, nomeadamente, uma tríade de domínios comportamentais (desenvolvimento social, comunicação e interesses/comportamentos obsessivos e repetitivos), uma tríade de

incapacidades (interação social, comunicação e imaginação) e uma tríade de potenciais (atenção ao detalhe, interesses limitados, mas profundos, habilidades únicas).

De acordo com Camargo e Bosa (2009, p. 67) a escola “possui um papel fundamental nos esforços para ultrapassar os deficits sociais” das crianças com PEA, ao “possibilitar o alargamento progressivo das experiências socializadoras, permitindo o desenvolvimento de novos conhecimentos e comportamentos”. Assim, no contexto educativo, procura-se a implementação de abordagens que possam corresponder às necessidades específicas destas crianças.

Em Portugal, as respostas educativas previstas para estes alunos incluem a criação das Unidades de Ensino Estruturado (UEE) cujo objetivo é o de constituírem um recurso pedagógico das escolas, procurando, através de um ensino estruturado, proporcionar ao aluno um ambiente mais “previsível e acessível” no qual encontre maior “disponibilidade para a comunicação, interação e aprendizagens” (Gonçalves et al., 2008, p. 5). As UEE visam “melhorar a qualidade de vida das crianças/jovens com PEA, aumentando o seu nível de autonomia e de participação na escola, junto dos seus pares, fomentando a sua inclusão na sociedade” (Gonçalves et al., 2008, p. 5). A organização destas unidades, baseia-se fundamentalmente no método *Treatment and Education of Autistic and Related Communication Handicapped Children* (TEACCH) um modelo de intervenção cujo objetivo é ajudar a preparar as crianças com PEA a viver ou trabalhar da forma mais autónoma possível. Este modelo caracteriza-se também pela ajuda não só às pessoas com autismo, mas às suas famílias, visando reduzir os comportamentos mais particulares desta perturbação (Morais, 2012).

Atividades artísticas no desenvolvimento de competências

Um conjunto de autores (e.g., Copeland, 1984; Dalke, 1984; Lowenfeld & Brittain, 1970; Schleien, Ray, Soderman-Olson, & McMahan, 1987; Sherrill, 1979) têm discutido os potenciais benefícios da educação artística em crianças

com e sem incapacidades. Alguns dos ganhos mais amplamente reportados são: o desenvolvimento de competências cognitivas e verbais, e de manipulação de materiais; a participação recorrente em atividades adaptadas e flexíveis a pessoas com vários níveis de competências; as oportunidades de participação social; a possibilidade de expressão através de atividades artísticas; a melhoria do conceito pessoal através de oportunidades de sucesso em atividades que não incluem padrões rigorosos de, certo e errado (Schleien et al., 1988).

As referências ao uso deste tipo de atividades em crianças com PEA têm vindo a atribuir-lhe um carácter terapêutico – encontrando-se amplamente o reportado o conceito de arte-terapia. De acordo com Cooper and Widdows (2004), citados em Epp (2008, p. 29) a arte terapia é particularmente apropriada para crianças com PEA pois estes são frequentemente pensadores “visuais” e concretos. Julian (2004), igualmente citado em Epp (2008), constata que a arte terapia é uma importante componente no treino das competências sociais e pode aumentar a participação destas crianças. Alguns dos argumentos enunciados a basear o potencial da expressão artística e sua relevância para crianças com PEA, sublinham o facto de valorizarem as suas potencialidades (aprendizagem visual, interesses sensoriais), bem como, propiciarem o desenvolvimento de competências em défice (como são, a imaginação, e o processamento sensorial).

Segundo Martin (2009), podem enumerar-se seis objetivos principais a atingir com a utilização das artes nas crianças com PEA: imaginação/pensamento abstrato; regulação e integração sensorial; emoções/autoexpressão; crescimento/desenvolvimento; competências visuais/espaciais; competências de recreação/entretenimento.

De acordo com Cardoso e Valsassina (1988), várias são as razões que fundamentam o valor desenvolvimental das artes plásticas.

1 – Valor expressivo

Uma das razões consiste no facto da criança utilizar a pintura para se exprimir espontaneamente, sendo o seu trabalho uma exteriorização de um

impulso. A criança não transmite recordações visuais, antes traduz plasticamente as sensações e os pensamentos.

2 – Valor sensorial

Ao realizar as mais variadas técnicas de expressão plástica a criança vai experienciando diferentes sensações, que por sua vez, ajuda-a a assimilar as formas, formando um verdadeiro simbolismo do qual se irá servir sempre que espontaneamente se exprime, ajudando-a a encontrar a sua linguagem plástica. Existem diversas técnicas de desenho, uma delas é a Monotipia. Nesta técnica, apesar de ser utilizada tinta, esta constitui um grafismo pois a criança ao executá-la, não pinta com um pincel, mas faz um desenho abrindo um traço com um utensílio ou com os próprios dedos, numa camada de tinta que foi estendida numa placa. Nesta atividade gráfica, sendo imprescindível a tiragem de uma cópia, esta constitui para a criança uma revelação, ou seja, a impressão é o complemento da fase criadora. Paralelamente ao desenho e pintura existem também as técnicas de modelação com materiais como o barro, a pasta de sal, a plasticina. Estas ajudam a exercitar os dedos da criança e desta forma a desenvolver o sentido do volume e do espaço. A perceção táctil dos materiais permite, descobrir através do uso da mão (apalpar, tocar, agarrar, modelar) a forma e a textura.

Algumas evidências empíricas

Vários estudos analisaram o impacte de intervenções baseadas em atividades artísticas sobre o desenvolvimento das crianças com PEA. Epp (2008, p. 1) apresentou um estudo que visava estudar a eficácia de um programa para crianças com PEA em idade escolar relativamente ao desenvolvimento de competências sociais. O programa recorreu a arte terapia e a técnicas cognitivas comportamentais para ajudar crianças a melhorar as suas interações sociais. Os resultados do estudo, embora sem significado estatístico, evidenciaram melhorias significativas nas competências sociais. Emery (2004) no seu trabalho *Art Therapy as an Intervention for Autism*, apresentou uma abordagem terapêutica concebida para uma criança de seis anos diagnosticada

com PEA. O estudo de caso explorou o valor de intervenções artísticas no desenvolvimento, crescimento e capacidade para se relacionar. O estudo permitiu concluir que a arte para crianças se apresenta como um processo evolucionário que permite passar à fase seguinte, encorajando e promovendo o seu crescimento.

Atividades artísticas na inclusão

As atividades artísticas não limitam o seu potencial ao desenvolvimento de competências, verificando-se uma tendência emergente na literatura que visa conhecer o seu impacto ao nível da inclusão. Exemplo disso mesmo é o estudo *Art and Integration: What Can We Create*, apresentado por Schleien et al., (1988). Este trabalho de investigação visou a inclusão de crianças com incapacidades no grupo de pares através de um programa comunitário museológico denominado *Kidspace*, uma galeria de arte infantil. Os resultados obtidos suportam que o programa atingiu o seu objetivo, revelando expansão das interações sociais estabelecidas entre crianças com e sem incapacidade.

2. APRENDIZAGEM COOPERATIVA

A aprendizagem cooperativa não é um termo recente. Segundo Marreiros et al (2001) o conceito de aprendizagem cooperativa provém dos trabalhos desenvolvidos por Vygotsky (1934), cujas observações revelaram que os alunos aprendem mais e melhor quando trabalham em cooperação com companheiros mais capazes, atuando-se na Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP) dos discentes, i.e., “a distância entre o nível de desenvolvimento real de uma criança (ZDR) – realização independente de problemas – e o nível mais elevado de desenvolvimento potencial determinado pela resolução de

problemas sob orientação de um adulto ou trabalhando com pares mais capazes (ZDP)” (Fontes & Freixo, 2004, p. 18).

De acordo com Lopes e Silva (2009, pp. 3–4), a aprendizagem cooperativa é uma metodologia com a qual “os alunos se ajudam no processo de aprendizagem, atuando como parceiros entre si e com o professor, visando adquirir conhecimentos sobre um dado objeto”. Os mesmos autores enunciam seis premissas centrais que subjazem uma abordagem de aprendizagem cooperativa:

1- *“A aprendizagem é um processo inerentemente individual, não coletivo, que é influenciado por uma variedade de fatores externos, incluindo as interações em grupo e interpessoais”.*

2 – *“As interações em grupo e interpessoais envolvem um processo social na reorganização e na modificação dos entendimentos e das estruturas de conhecimento individuais e, portanto, a aprendizagem é simultaneamente um fenómeno privado e social”.*

3 – *“Aprender cooperativamente implica na troca entre pares, na interação entre iguais e no intercâmbio de papéis, de forma que diferentes membros de um grupo ou comunidade podem assumir diferentes papéis (aprendiz, professor, pesquisador de informação, facilitador) em momentos diferentes, dependendo das necessidades”.*

4 – *“A cooperação envolve sinergia e assume que, de alguma maneira, “o todo é maior do que a soma das partes individuais”, de modo que aprender, desenvolvendo um trabalho cooperativamente, pode produzir ganhos superiores à aprendizagem solitária”.*

5 – *“Nem todas as tentativas de aprender cooperativamente serão bem-sucedidas, já que, sob certas circunstâncias, pode levar à perda do processo, falta de iniciativa, mal-entendidos, conflitos, e descrédito: os benefícios potenciais não são sempre alcançados.”*

6 – *“Aprendizagem cooperativa não significa necessariamente aprender em grupo, implicando na possibilidade de poder contar com outras pessoas para*

apoiar sua aprendizagem e dar retorno se e quando necessário, no contexto de um ambiente não competitivo.”

Fontes e Freixo (2004) realçam que o trabalho em pequenos grupos promove a aprendizagem cooperativa e apresentam resumidamente os aspetos da cooperação que são essenciais para a aprendizagem, como está patente na tabela 1.

Tabela 1 - Aspetos da cooperação (Fontes e Freixo, 2004, p. 28)

Objetivos	Os alunos da turma formam pequenos grupos preferencialmente heterogéneos, de forma que todos aprendam os conteúdos e as atitudes previamente estabelecidas.
Níveis de cooperação	A cooperação pode estender-se a toda a turma (permitindo que todos os alunos consigam aprender os conteúdos lecionados) e à escola (permitindo que todos os alunos da escola progridam).
Esquemas de interação	Os alunos estimulam e incentivam o êxito de todos e de cada um. Discutem os conteúdos entre si procurando soluções para a realização da atividade, escutam as explicações e opiniões dos colegas, esforçam-se para atingirem os objetivos comuns, ajudando-se mutuamente, quer a nível da aquisição de conhecimentos quer no desenvolvimento de competências e aptidões. Esta interação deve verificar-se tanto dentro do grupo como entre os diferentes grupos.
Avaliação dos resultados	A avaliação baseia-se em critérios previamente estabelecidos que devem ser tanto do domínio cognitivo como do domínio das competências. Esta avaliação processa-se tanto a nível individual como grupal.

Segundo (Johnson et al., 1994), a operacionalização de aula cooperativa implica várias condições entre as quais:

(i) uma interdependência positiva - os alunos aprendem entreajudando-se, trabalhando em conjunto, em pequenos grupos, partilhando recursos, apoiando-se, encorajando-se, elogiando os esforços que todos fazem e celebrando juntos o sucesso, ou seja, para se ser bem-sucedido, depende-se dos outros e vice-versa, o trabalho de um beneficia o trabalho de todos;

(ii) responsabilidade individual e de grupo - tem como objetivo, fortalecer cada elemento do grupo e para que isto aconteça considera, ser necessário que ao avaliar o desempenho de cada aluno, se determine, quem necessita de mais ajuda, de apoio e incentivo para realizar determinada tarefa;

(iii) interação estimuladora, face a face - para que seja eficaz, o grupo deve ser pequeno, de 2 a 4 elementos, pois só desta forma é que podem promover o sucesso uns dos outros estabelecendo relações pessoais que são essenciais ao desenvolvimento de cada um;

(iv) competências sociais - conhecer as competências sociais, por exemplo: elogiar os outros, pedir ajuda; encorajar os outros; comunicar de forma clara; aceitar as diferenças, partilhar ideias; ser paciente e esperar; ajudar os outros; etc... pois estas são imprescindíveis para uma interação eficaz entre os elementos;

(v) processo de grupo ou avaliação do grupo - os alunos analisam a forma como estão a trabalhar juntos e como podem aumentar a eficácia do grupo.

Panitz (1996) e Palmer et al., (2003) enumeram benefícios da aprendizagem cooperativa. Estes benefícios dividem-se em quatro grandes categorias: sociais, psicológicos, académicos e de avaliação (tabela 2).

Tabela 2 - Benefícios da aprendizagem cooperativa

Categorias	Dimensões
Benefícios sociais	<ul style="list-style-type: none">- Estimula e desenvolve as relações interpessoais;- Promove respostas sociais positivas em relação aos problemas e estimula um ambiente de apoio à gestão de resolução de conflitos;- Cria um sistema de apoio social;- Encoraja a responsabilidade pelos outros;- Desenvolve um maior número de relações heterogéneas positivas;- Encoraja a compreensão da diversidade;- Encoraja uma maior capacidade dos alunos para verem as situações, assumindo as perspectivas dos outros (desenvolvimento da empatia);
Benefícios psicológicos	<ul style="list-style-type: none">- Promove o aumento da auto-estima;- Melhora a satisfação do aluno com as experiências de aprendizagem;- Encoraja os alunos a procurar ajuda e a aceitar a tutoria dos outros colegas;- A ansiedade na sala de aula é significativamente reduzida com a aprendizagem cooperativa;- Estabelece elevadas expectativas para alunos e professores;- Entre outras.
Benefícios académicos	<ul style="list-style-type: none">- Desenvolve competências de pensamento de nível superior;- Estimula o pensamento crítico;- Desenvolve as competências de comunicação oral;- Fomenta as competências metacognitivas nos alunos;- Cria um ambiente de aprendizagem ativo, envolvente e investigativo;- Contribui para o desenvolvimento de uma atitude mais positiva em relação às matérias escolares;- Os alunos permanecem mais tempo na tarefa;- Permite atender às diferenças de estilos de aprendizagem;- Entre outras.
Benefícios na avaliação	<ul style="list-style-type: none">- Proporciona formas de avaliação alternativas, tais como, a observação de grupos, avaliação do espírito de grupo e avaliações individuais;- Proporciona feedback imediato aos alunos e ao professor sobre a eficácia e progresso dos alunos;- Os grupos são mais fáceis de supervisionar do que os alunos individualmente.

São ainda poucos os estudos que intersectam esta temática com o desenvolvimento de atividades artísticas. Ainda mais raros são aqueles que se referem ao uso de atividades artísticas, com uma abordagem cooperativa, no caso de alunos com PEA.

Dentre os experimentos neste domínio, destacamos o estudo de Schleien et al. (1995, p. 2) cujo trabalho incidiu sobre a participação de dois grupos de crianças com PEA num programa de atividades artísticas. O estudo visava investigar a viabilidade de uma aula de educação artística, estruturada cooperativamente, para crianças com PEA e pares com desenvolvimento típico,

procurando conhecer o seu efeito nas interações entre as crianças. Os resultados obtidos foram sugestivos de uma expansão na frequência de interações estabelecidas com os pares de desenvolvimento típico, embora as solicitações de interação social emanadas pelos pares de desenvolvimento típico tenham sido raramente recíprocas e quase nunca iniciadas pelos pares com autismo.

PARTE B – ESTUDO EMPÍRICO

3. DESENHO DA INVESTIGAÇÃO

Esta investigação pretende corporizar um estudo de caso único, com um desenho de múltiplas linhas de base com diferentes participantes, através do qual procuraremos analisar o impacto de um programa de artes plásticas no envolvimento de crianças com autismo nas atividades implementadas, na sua interação com pares com desenvolvimento típico, e as atitudes de apoio iniciadas por estes últimos na interação com as crianças com autismo. Foi desenvolvida uma linha de base para a caracterização das interações pré intervenção, constituída por três momentos de observação (três semanas), e de uma linha caracterizadora das interações ao longo da intervenção – composta por 7 sessões (i.e., 7 semanas). Em conformidade com a definição de um desenho de múltiplas linhas de base, procedeu-se a uma introdução faseada da intervenção em diferentes grupos de participantes, tendo o cuidado de assegurar a estabilidade dos dados antes do período interventivo (Gast & Ledford, 2014), que neste caso consistia no uso de uma abordagem cooperativa para o desenvolvimento de atividades artísticas. Assim, o início do programa de intervenção deu-se em momentos distintos em duas turmas (turma A e B) onde se encontravam incluídos os 6 alunos com PEA: uma sujeita a intervenção logo após os três momentos de observação (turma A) e outra (turma B) que foi sujeita a outros dois momentos de observação adicionais (i.e., perfazendo um total de 5 observações) – começando, portanto, a intervenção duas semanas após o início na primeira turma.

3.1. PARTICIPANTES

Os participantes deste estudo referem-se a duas turmas do 1º ciclo do Distrito de Aveiro, que passaremos a designar por turma A e turma B. Estas turmas incluem alunos com necessidades adicionais de suporte, cujo diagnóstico clínico indica PEA. A turma A – composta por 19 alunos – dentre os quais 3 têm um diagnóstico de PEA e a turma B, com 14 alunos, também com 3 alunos com PEA. Faremos de seguida uma breve caracterização de cada turma, e dentro de cada uma, a apresentação sumária do perfil de funcionalidade dos alunos com PEA (cujos perfis completos se encontram nos Anexos 1 e 2), bem como, uma caracterização geral dos alunos com desenvolvimento típico, com quem estabeleceram as díades de trabalho.

a) Caracterização das turmas A e B

A tabela 3 sintetiza a caracterização de ambas as turmas.

Tabela 3 – Caracterização geral das turmas

Turma	Média de idades	Anos de escolaridade	Composição	Aspetos relevantes da caracterização geral das turmas
A	7,1	1º e 3º ano (8 alunos do 1º ano e 11 alunos do 3º ano)	6 alunos do sexo feminino e 13 do sexo masculino	<ul style="list-style-type: none">- Ambas as turmas são heterogéneas (existem níveis e ritmos de aprendizagem muito diferentes);- Globalmente os alunos não perturbam o normal funcionamento das aulas;- O nível sociocultural é maioritariamente baixo/médio;- Os pais colaboram no processo da aprendizagem e estão presentes sempre que solicitados.
B	9,2	4º ano e 3º ano (13 alunos do 4º ano e 1 aluna do 3º ano)	3 alunos do sexo masculino e 11 do sexo feminino	

Caracterização dos alunos com PEA da turma A

Na sua globalidade, as crianças pertencentes à turma A estão juntas desde o ano letivo 2012-2013, há cerca de três anos – no que respeita aos alunos do 3.º ano – e juntos á cerca de dois meses no caso dos alunos do 1º ano. Nela estão incluídos três alunos com PEA – cuja participação nas atividades de sala de aula está restrito a um conjunto de disciplinas, nomeadamente Português, Matemática, Estudo do Meio e Expressão Plástica. Estes alunos têm apoio da docente de Educação Especial, tanto na UEEA como em sala de aula (diariamente), de Terapia Ocupacional, de Terapia da Fala e de Psicologia (uma vez por semana) (tabela 4).

Tabela 4 - Caracterização dos alunos com PEA da turma A

Casos	Principais restrições	Explicação ao nível das Funções do Corpo	Suportes a apoiar a funcionalidade
AG 9 anos; 3º ano de escolaridade. Diagnóstico: PEA de caráter moderado.	<ul style="list-style-type: none"> • Interações sociais (d750.3; d710.3); • Comunicar e receber mensagens orais (d310.3; d330.3); • Concentrar a atenção (d160.3) • Resolução de problemas e tomada de decisões (d175.3; d177.3) 	<ul style="list-style-type: none"> • F. psicossociais globais (b122.3); • F. mentais da linguagem (b167.3); • F. intelectuais (b117.3); • F. da atenção (b140.3); • F. do temperamento e da personalidade (b126.3) 	Produtos e Tecnologias (e1301+3) Apoio da família (e310+3); Apoio dos professores (e330+3).
DL 6 anos; 1º ano de escolaridade. Diagnóstico: PEA de caráter moderado.	<ul style="list-style-type: none"> • Interações sociais (d710.3; d750.3); • Comunicar e receber mensagens orais (d310.3; d330.3); • Concentrar a atenção (d160.3); • Resolução de problemas (d175.3); • tomada de decisões (d177.3); • Deslocar-se (455.3). 	<ul style="list-style-type: none"> • Funções psicossociais globais (b122.3); • Funções mentais da linguagem (b167.3); • Funções intelectuais (b117.3); • Funções da atenção (b140.3); • Funções do temperamento e da personalidade (b126.3); • Funções psicomotoras (b147.3). 	Produtos e Tecnologias (e1301; e130+3) Apoio da família (e310+3); Apoio dos professores (e330+3).
RB 7 anos; 1º ano de escolaridade. Diagnóstico: PEA de caráter severo	<ul style="list-style-type: none"> • interações sociais (d710.3; d750.3); • Adquirir linguagem (d133.4; d330.4); • Concentrar a atenção (d160.3); • Resolução de problemas (d175.3); • Tomada de decisões (d177.3); • Imitar (d130.4); • Gerir o próprio comportamento (d250.3). 	<ul style="list-style-type: none"> • Funções psicossociais globais (b122.3); • Funções intelectuais (b117.4); • Funções mentais da linguagem (b167.4); • Funções emocionais (b152.4); • Funções da atenção (b140.3); • Funções psicomotoras (b147.3). 	Produtos e Tecnologias (e1301; e130+3) Apoio da família (e310+3); Apoio dos professores (e330+3).

Caracterização dos alunos com PEA da turma B

As crianças pertencentes à turma B estão juntas desde o ano letivo 2011-2012, há cerca de quatro anos. Nela estão incluídos três alunos com PEA que acompanham o grupo turma a tempo inteiro em todas as disciplinas. Estes alunos têm apoio da docente de Educação Especial, tanto na UEEA como em

sala de aula (duas vezes por semana), e, semanalmente, de Terapia Ocupacional, de Terapia da Fala e de Psicologia (tabela 5).

Tabela 5 - Caracterização dos alunos com PEA da turma B

Casos	Principais restrições	Explicação ao nível das Funções do Corpo	Suportes a apoiar a funcionalidade
<p>NS 11 anos; 4º ano de escolaridade. Diagnóstico: PEA de caráter severo.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • interações sociais básicas (d710.3; d750.3); • Adquirir linguagem (d133.4; d330.4); • Concentrar a atenção (d160.3); • Resolução de problemas (d175.4); • Tomada de decisões (d177.3); • Imitar (d130.4); • Gerir o próprio comportamento (d250.3); • Executar a rotina diária (d230.3). 	<ul style="list-style-type: none"> • Funções psicossociais globais (b122.3); • Funções intelectuais (b117.3); • Funções mentais da linguagem (b167.4); • Funções da atenção (b140.3); • Funções emocionais (b152.3); • Funções do temperamento e da personalidade (b126.3). 	<p>Produtos e Tecnologias (e1301; e130+3) Apoio da família (e310+3); Apoio dos professores (e330+3).</p>
<p>RP 9 anos; 4º ano de escolaridade. Diagnóstico: PEA de caráter moderado.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • linterações sociais básicas (d710.3; d750.3); • Adquirir linguagem (d133.3; d330.2); • Concentrar a atenção (d160.3); • Resolução de problemas (d175.3); • Tomada de decisões (d177.3); • Imitar (d130.3); • Gerir o próprio comportamento (d250.4) 	<ul style="list-style-type: none"> • Funções psicossociais globais (b122.3); • Funções intelectuais (b117.3); • Funções mentais da linguagem (b167.4); • Funções da atenção (b140.39); • Funções emocionais (b152.3); • Funções do temperamento e da personalidade (b126.3); • Funções psicomotoras (b147.2). 	<p>Produtos e Tecnologias (e1301; e130+3) Apoio da família (e310+3); Apoio dos professores (e330+3).</p>
<p>RS 10 anos; 3º ano de escolaridade. Diagnóstico: PEA de caráter moderado.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Conversação (d350.3); Discussão (d355.3); • Concentrar a atenção (d160.2); • Resolução de problemas (d175.3); • Tomada de decisões (d177.3). 	<ul style="list-style-type: none"> • Funções intelectuais (b117.3); • Funções mentais da linguagem (b167.4); • Funções da atenção (b140.3); • Funções emocionais (b152.3); • Funções cognitivas de nível superior (b164.3); • Funções da memória (b144.3); • Funções do temperamento e da personalidade (b126.3); • Funções da energia e dos impulsos (b130.3); • Funções psicomotoras (b147.2). 	<p>Produtos e Tecnologias (e1301; e130+3) Apoio da família (e310+3); Apoio dos professores (e330+3).</p>

Para a participação dos alunos em sala de aula – em ambas as turmas - as estratégias de apoio (e330; e130) usadas pelos professores convergem de um modo geral para o uso de pistas visuais, utilização de uma linguagem clara e simples, instruções verbais simples, específicas e diretas, passo a passo, repetição das instruções verbais, esclarecer o significado de palavras, privilegiar trabalhos em grupos pequenos, trabalho de pares, manter o aluno ocupado diversificando as atividades, organizar rotinas de trabalho, elogios e reforço dos comportamentos corretos. Todos usam o computador e são organizadas pistas visuais para auxiliar a sequenciação das tarefas.

A família dos alunos descritos revela-se apoiante (e310) da sua participação quer em contexto familiar – promovendo a autonomia na alimentação, higiene e cuidar da segurança -, quer em contexto escolar, assegurando o transporte do aluno de casa para a escola e vice-versa, utilizando um caderno de comunicação entre a escola e a família, participando em reuniões periódicas com a escola.

A fim de aferir a eficácia do programa constituíram ainda a nossa amostra três pares que estabeleceram díades de trabalho com os alunos com PEA. A seleção desses pares – para a formação das díades de trabalho – baseou-se na apreciação da professora titular de turma, indicando aqueles que na sua perspetiva tinham boas competências em atividades artísticas e boas competências de interação. Foram ainda entrevistados três pares de cada turma, selecionados aleatoriamente. As professoras titulares de cada turma – cuja experiência se situa em 19 (turma A) e 34 anos (turma B) – foram também fontes de dados, participando na entrevista e no preenchimento de um questionário.

3.2. INSTRUMENTOS DE RECOLHA DE DADOS

A fim de proceder a uma recolha de dados que nos permitisse responder às questões de investigação, foram desenvolvidos os seguintes instrumentos de recolha de dados, respetivamente: (i) uma escala de observação (Anexo 3) de modo a obter indicadores relativos a parâmetros de interação, envolvimento, satisfação relativamente aos alunos com PEA e comportamento dos seus pares (apoio/atitudes); (ii) um questionário dirigido às professoras titulares de turma das turmas A e B (Anexo 4) com a finalidade de avaliar o grau de aquisição das competências dos alunos com PEA; e (iii) guiões de entrevista (Anexo 5) dirigidos: aos pares que constituíram as díades de trabalho com os alunos com PEA, e aos restantes pares da turma; e às professoras titulares de turma.

Escala de Observação

Para a construção da escala de observação baseamo-nos na realização de uma observação assistemática (em cada uma das turmas) e noutros instrumentos de avaliação igualmente debruçados sobre aspetos de participação dos alunos e que pragmatizassem uma análise molar do comportamento. Em contraposição com uma visão molecular – onde o comportamento é analisado por um rácio (frequencial ou de duração) de respostas do aluno - a análise molar toma o comportamento como sendo composto de atividades que ocorrem num período variável de tempo, tomando pois como ponto de partida o registo de determinados padrões de comportamento (Baum, 2002). Tendo em vista a determinação dos referidos padrões comportamentais, para as variáveis em análise – i.e., interação, envolvimento e satisfação das crianças com PEA e apoio prestado pelos pares com desenvolvimento típico – foi desenvolvido um gradativo de sete pontos (i.e., 7 padrões comportamentais) para os quais nos inspiramos em escalas como *The William and Mary Classroom Observation Scales* (VanTassel-Baska et al., 2003) e nas grelhas de avaliação desenvolvimental de Linder (2008) fazendo

pequenos ajustamentos na descrição de cada nível – para cada caso (vd., anexo 3) - em análise em função das observações assistemáticas realizadas (tabela 6).

Tabela 6 - Padrões comportamentais estabelecidos na escala de observação

Interação	1 Não estabelece contacto com os outros	2	3 Olha para os outros pares e reage às suas iniciativas	4	5 Faz troca de turnos mantendo a interação com os pares	6	7 Inicia a interação com os pares e mantém a interação durante alguns minutos
Envolvimento	1 Mantém-se fora da atividade sem focar a atenção em nenhum elemento da tarefa	2	3 Está na tarefa olhando (para materiais ou pessoas) e manipulando materiais relacionados com a tarefa	4	5 Faz escolhas, contribui para as decisões do grupo (materiais/cores e técnicas)	6	7 Assume a liderança do grupo, tomando responsabilidade sobre o trabalho e orientando os pares
Satisfação	1 Mostra desagrado, protestando ou recusando-se a participar	2	3 Não mostra agrado nem desagrado	4	5 Mostra agrado (sorrindo e olhando para os outros)	6	7 Expressa satisfação/prazer com o que faz, mostrando o seu produto aos outros/ou dizendo que foi ele que fez
Comportamentos dos pares	1 Não apoia o colega, preocupando-se apenas em fazer a sua tarefa/atividade	2	3 Auxilia o colega a iniciar a tarefa (demonstrando como fazer)	4	5 Mantém o auxílio durante a tarefa (ajuda a executar, encoraja o outro verbalmente ou usando gestos; dá feedback corretivo)	6	7 Incentiva e auxilia o colega a executar e concluir a tarefa/atividade elogiando o seu trabalho

Foi feito registo do comportamento predominante do aluno com PEA e dos seus pares (com quem estabeleciam díades de trabalho) a cada 5 minutos de observação, ao longo de 30 minutos.

A escala de observação foi alvo de pilotagem por outros três professores de modo a aferir a sua adequabilidade no registo dos comportamentos. Procurou-se ainda aferir a fiabilidade interobservador, solicitando a outro investigador que fizesse, independentemente, três observações a par do investigador

principal (autor do estudo), nas duas condições (linha de base e período de intervenção), em cada turma. Em termos de medidas de fiabilidade foi obtida 98% de concordância entre observadores. Este procedimento e dados obtidos, estão alinhados com os critérios de qualidade enunciados por (Kratochwill et al., 2010) para estudos de caso único, revelando a implementação de verificações do acordo interobservadores em, pelo menos, 20% dos dados, e bons níveis de acordo interobservadores (i.e., acima de 80%).

Questionário

Para a elaboração do questionário, elencamos dezoito itens referentes aos objetivos curriculares estabelecidos para o 1.º Ciclo relativo à Expressão Plástica – a partir dos quais selecionamos aqueles que consubstanciavam marcos mais importantes na aquisição de competências técnicas (Modelagem e escultura; Construções; Desenho e pintura; Recorte, colagem e dobragem; Impressão) e que eram invariavelmente destacados na literatura como sendo elementos importantes na promoção do desenvolvimento e participação de crianças com PEA (e.g., Martin, 2009). Para cada item foi solicitado ao professor titular de turma que situasse o nível de competências do aluno numa escala de um a cinco, onde um significa “nenhum”, dois significa “pouco”, três significa “algum”, quatro significa bastante e cinco significa “completo”. O questionário foi preenchido antes e após a intervenção do programa interventivo. A adequação do questionário foi analisado por três professores a exercer funções nos níveis de ensino alvo.

Entrevistas

Foram construídos guiões de entrevista cuja natureza era semiestruturada.

O questionário dirigido aos pares que estabeleciam a díade de trabalho com os alunos com PEA (Anexo 5), era composto por um conjunto de dezassete questões, organizadas em torno de duas temáticas: perfil do entrevistado e programa de artes plásticas/atividades cooperativas. As mesmas temáticas

serviram de base à entrevista dos pares da turma que foram selecionados aleatoriamente (Anexo 5).

Já o questionário dirigido às professoras titulares de turma (Anexo 5), era composto por um conjunto de dezassete questões, organizadas em torno de três temas; programa de artes plásticas/atividades cooperativas; barreiras e facilitadores na implementação do programa e inclusão.

Os guiões de entrevista foram alvo de análise crítica por um painel de três profissionais, a fim de aferir a adequação das questões colocadas em função do objeto de estudo definido.

3.3. ANÁLISE DE DADOS

Para examinar os dados decorrentes da observação e do questionário, usamos uma estratégia de análise quantitativa, comparando a frequência de registo dos diferentes níveis de padrão comportamental entre as linhas de base e o período de observação e entre o nível de competências artísticas pré e pós intervenção. A análise usada foi meramente descritiva, fazendo uso de frequências e médias.

Já as entrevistas foram sujeitas a uma análise de conteúdo, recorrendo a técnicas que foram sistematizadas por (Bardin, 1977) como *(i)* recorte – escolha das unidades; *(ii)* enumeração – escolha das regras de contagem; *(iii)* classificação e agregação – escolha das categorias.

Os temas e as categorias de discurso foram determinados por um sistema de categorização de natureza dedutiva (baseados nos tópicos do guião de entrevistas) e indutiva (decorrida das tendências padrão no discurso dos participantes), respetivamente (tabela 7).

Tabela 7 - Exemplos de categorias identificadas no processo de categorização indutiva

Temas/Subtemas	Exemplos de categorias	Exemplos de unidades de significado
Programa - Envolvimento dos alunos durante as atividades	Satisfação	<i>Gostam de trabalhar, porque não se sente um desfasamento tão grandes deles no que conseguem fazer, em relação à turma.</i>
Programa - Evolução no desempenho dos alunos com PEA ao longo do programa	Envolvimento	<i>(...) esteve sempre envolvido nas atividades, sem fazer birras de recusa.</i>
Perfil do entrevistado - Experiências antes do programa começar	Ajudar	<i>Na sala de aula fazia muitos trabalhos com ele (...) ler em conjunto (...). (...) estava com ele no recreio a dizer o alfabeto.</i>

3.4. PROGRAMA DE ATIVIDADES COOPERATIVAS

A intervenção consistiu na implementação do programa de artes plásticas com estruturação de atividades cooperativas. O programa envolveu o desenvolvimento de um conjunto de domínios, atividades, recursos, estratégias e calendarizações, tendo sempre por base os princípios enunciados nas abordagens de aprendizagem cooperativa. Na tabela 8 damos exemplo de algumas das sessões desenvolvidas. O programa completo encontra-se no Anexo 8.

Tabela 8 - Programa de artes plásticas implementado com estruturação de atividades cooperativas

Domínios	Objetivos	Exemplos de Atividades	Exemplo de Recursos/ estratégias usadas	Congruência da atividade com os princípios da aprendizagem cooperativa
Sessão 1 “Óculos de fantasia – Carnaval” Impressão	Imprimir a mão; fazer monotipias; imprimir com carimbos.	Molhar o copo na superfície pintada e imprimir numa folha em branco. Repetir a ação, com um copo mais pequeno. Imprimindo dentro do círculo anterior. Decorar o espaço entre os círculos.	Imagens de óculos de diferentes formatos e cores; papel Celofane, guaches; copos de plástico com diferentes diâmetros. Orientação para o trabalho cooperativo; emparelhamento e demonstração da complementariedade/ coordenação de ações Organização das mesas em forma de U.	O aluno em ação escolhe a cor e com ajuda do par, pinta o campo visual do suporte de trabalho. O par coloca a folha impressa com o primeiro círculo, junto do colega e orienta –o para a impressão do 2º círculo. O par ajuda a decorar o outro círculo de acordo com as escolhas do colega. O par auxilia e orienta o colega, na execução da tarefa. O par colabora na decoração.
Sessão 3 Recorte, colagem e dobragem	Formas impressas, composição através de colagem com os elementos recortados, dobragem da folha em duas partes iguais).	Contornar com lápis de cera o formato da mão, sobre a superfície do papel dobrado e colar as duas partes da folha. Recortar a forma da mão pela linha de contorno. Desenhar na palma da mão uns olhos, nariz e uma boca. Colagem de penas nos dedos(simbolizando um índio).	Folha de papel dobrado; cola; tesoura; penas e serpentinas. Dobrar a folha ao meio e contornar a mão; utilizar o formato da mão para “construir” a imagem de um Índio; utilizar papel enrolado para formar um canudo, como suporte para colocar o Índio.	O par escolhe a cor e coloca a mão sobre o papel e o outro contorna-lhe o formato da mão. O par ajuda na colagem das superfícies, no recorte e na decoração do “Índio.
Sessão 4 Desenho e pintura	Contornar formas; pintar imagens com lápis de cera; explorar as possibilidades técnicas da esponja e do guache	Pintar com lápis de cera, imagens de diferentes folhas naturais.	Utilizar o lápis de cera na pintura.	Os alunos partilham a mesma folha de papel e pintam as folhas que mais gostarem

Na turma A, a calendarização decorreu entre catorze e vinte e oito de janeiro e na turma B decorreu entre vinte e seis de janeiro a nove de fevereiro.

3.5. PROCEDIMENTOS

O procedimento inicial consistiu num pedido formal à Diretora do Agrupamento de Escolas de Ovar apresentando o projeto e solicitando autorização para a implementação e recolha de dados (Anexo 6). O passo seguinte compreendeu o estabelecimento de contactos com a UEEA, com as turmas, as professoras do ensino regular e de educação especial. Foram ainda solicitadas autorizações aos encarregados de educação dos alunos envolvidos, no sentido de analisar os respetivos projetos educativos individuais e envolver os alunos na investigação (Anexo 7). Foi garantida a confidencialidade e anonimato a todos os envolvidos.

Foram planificadas e implementadas, um conjunto de 7 sessões com base no programa de artes plásticas com estruturação de atividades cooperativas. A análise dos dados procurou comparar as diferentes condições (i.e., linhas de base e período de intervenção; e os momentos pré e pós intervenção no caso do questionário) e aferir a validade social da intervenção através da análise de conteúdo das respostas dos pares, alunos com PEA e professoras às questões colocadas em entrevista.

3.6. RESULTADOS E DISCUSSÃO

A fim de examinar a eficácia do programa de intervenção centrado em atividades artísticas cooperativas, apresentamos a informação proveniente dos diferentes métodos de recolha de dados utilizados, nomeadamente: (i) os registos de observação; (ii) o inquérito por questionário; e (iii) a entrevista semi-estruturada.

3.6.1. Resultados da Observação

Tentamos recolher informação através de uma escala de observação de modo a obter indicadores relativos à interação, ao envolvimento e à satisfação dos alunos com PEA incluídos nas turmas A e B, bem como, ao comportamento dos pares (i.e. apoio e atitudes, durante as atividades).

Em relação aos indicadores de interação, como mostra a figura 1, houve um aumento global no modo como foi classificada a interação dos alunos com PEA com os pares. Na turma A, em relação aos três alunos – AG, DL, RB – registaram-se indicadores de interação situados entre os valores 2 e 7 (que significam, “2- Olha para os outros pares, mas não reage às suas iniciativas” e “7- Inicia a interação com os pares e mantém a interação durante alguns minutos”) no período de intervenção, enquanto na linha de base os indicadores estavam compreendidos entre o 1 e o 3 (que significam “1- não estabelece contato com os outros (não realiza qualquer tarefa)” e “3- Olha para os outros pares e reage às suas iniciativas (pede apoio ao adulto”). No aluno AG o nível médio de interação situava-se no nível três, na linha de base e no nível 5 no período de intervenção. No aluno DL o nível médio de interação situava-se no nível um na linha de base e no nível três no período de intervenção. No aluno RB – cuja

incapacidade era mais severa – a variação nas médias de interação situou-se no nível três na linha de base e no nível cinco no período de intervenção.

É importante notar que os progressos foram notados essencialmente nas primeiras 5 sessões da intervenção (S8), registando-se depois um ligeiro decréscimo nas interações no caso do aluno AG e DL e uma estabilização dos resultados no caso do aluno RB.

Na turma B, em relação aos três alunos - RP, NS, RS -, registaram-se indicadores de interação situados respetivamente entre os valores 2 e 7 (que significam, “ 2 - Olha para os outros pares , mas não reage às suas iniciativas” e “7 - Inicia a interação com os pares e mantém a interação durante alguns minutos”.) no período de intervenção, enquanto na linha de base os indicadores estavam compreendidos entre o 1 e o 4 (que significam “1 - Não estabelece contacto com os outros(não realiza qualquer tarefa” e “4 - Inicia a tarefa com o apoio do adulto”). No aluno RP o nível médio de interação situava-se no nível dois, na linha de base e no nível 5 no período de intervenção. No aluno RS a variação nas médias de interação situava-se no nível três na linha de base e no nível cinco no período de intervenção. No aluno NS – cuja incapacidade era mais severa - não se registou mudança no nível médio de interação entre a linha de base e o período de intervenção.

Nota-se que os progressos na turma B foram observáveis sobretudo nas primeiras três sessões (S6 a S8), registando-se depois um decréscimo acentuado nos alunos RP e NS, tendo-se verificado um movimento inverso na tendência entre a sessão dez e doze. O aluno RS mostrou estabilidade nos resultados obtidos.

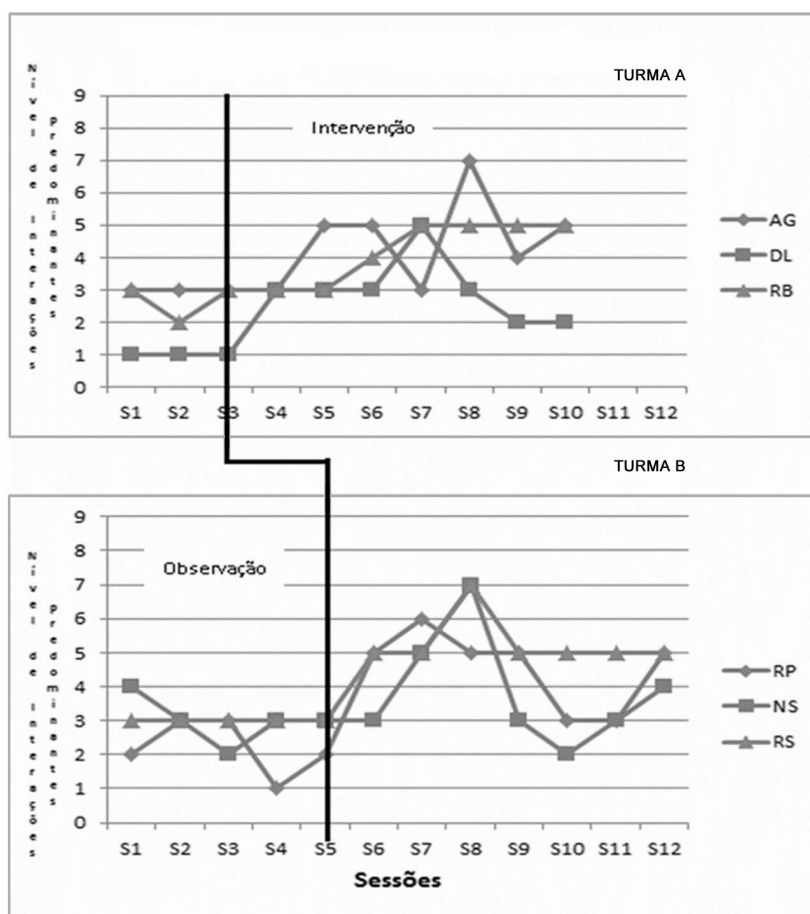


Figura 1 - Interação dos alunos com PEA das turmas A e B antes e durante o programa de intervenção

* 1. Não estabelece contacto com os outros (não realiza qualquer tarefa); 2 - Olha para os outros pares, mas não reage às suas iniciativas; 3 - Olha para os outros pares e reage às suas iniciativas (pede apoio ao adulto); 4 - Inicia a tarefa com o apoio do adulto; 5 - Faz troca de turnos mantendo a interação com os pares; 6 - Faz troca de turnos mantendo a interação com os pares e o adulto; 7 - Inicia a interação com os pares e mantém a interação durante alguns minutos

Em relação aos indicadores do envolvimento, como mostra a figura 2, houve um aumento global no modo como foi classificado o envolvimento dos alunos com PEA. Na turma A, em relação aos três alunos – AG, DL, RB – registaram-se indicadores situados entre os níveis 3 e 7 (significando “3 - Está na tarefa olhando (materiais ou pessoas) e manipulando materiais relacionados com a tarefa (tem ajuda do adulto)” e “7 - Assume a liderança do grupo, tomando a responsabilidade sobre o trabalho e orientando os pares”) no período de intervenção, enquanto na linha de base os indicadores estavam compreendidos entre o nível 1 e o nível 5 (significando “1 - Mantém-se fora da tarefa sem focar

a atenção em nenhuma tarefa/atividade (não realiza a tarefa sem ajuda do adulto)” e “ 5 - Faz escolhas, contribui para as decisões do grupo (materiais/cores e técnicas)”). No aluno AG o nível médio de envolvimento situava-se no nível três, na linha de base e no nível seis no período de intervenção. No aluno DL o nível médio de envolvimento situava-se no nível um na linha de base e no nível três no período de intervenção. No aluno RB – cuja incapacidade era mais severa – a variação nas médias de envolvimento situava-se no nível dois na linha de base e no nível cinco no período de intervenção.

À semelhança do sucedido em relação à interação, também em relação ao envolvimento os progressos foram notados essencialmente nas primeiras 5 sessões da intervenção (S8), continuando-se a registar uma subida no envolvimento do aluno AG e uma descida no aluno DL, seguido de uma estabilização. No aluno RB, o envolvimento subiu nas primeiras três sessões de intervenção e posteriormente estabilizou.

Na turma B, em relação aos três alunos – RP, NS, RS - registaram-se indicadores de envolvimento situados respetivamente entre os níveis 2 e 7 (significando “2 - Inicia a tarefa com a ajuda do adulto” e “7 - Assume a liderança do grupo, tomando a responsabilidade sobre o trabalho e orientando os pares”) no período de intervenção, enquanto na linha de base os indicadores estavam compreendidos entre os níveis 2 e 5 (significando “2 - Inicia a tarefa com a ajuda do adulto” e “5 - Faz escolhas, contribui para as decisões do grupo (materiais/cores e técnicas)”). No aluno RP o nível médio de envolvimento situava-se no nível três, na linha de base e no nível cinco no período de intervenção. No aluno NS - cuja incapacidade era mais severa - o nível médio de envolvimento situava-se no nível três na linha de base e no nível cinco no período de intervenção. No aluno RS a variação nas médias de envolvimento situava-se no nível três na linha de base e no nível cinco no período de intervenção. Os progressos foram observados sobretudo nas primeiras quatro sessões (S6 a S9), registando-se depois um decréscimo acentuado nos alunos NS e RS, tendo-se verificado um movimento inverso na tendência entre a

sessão onze e doze. O aluno RP mostrou uma acentuada subida nas duas últimas sessões (S11 e S12).

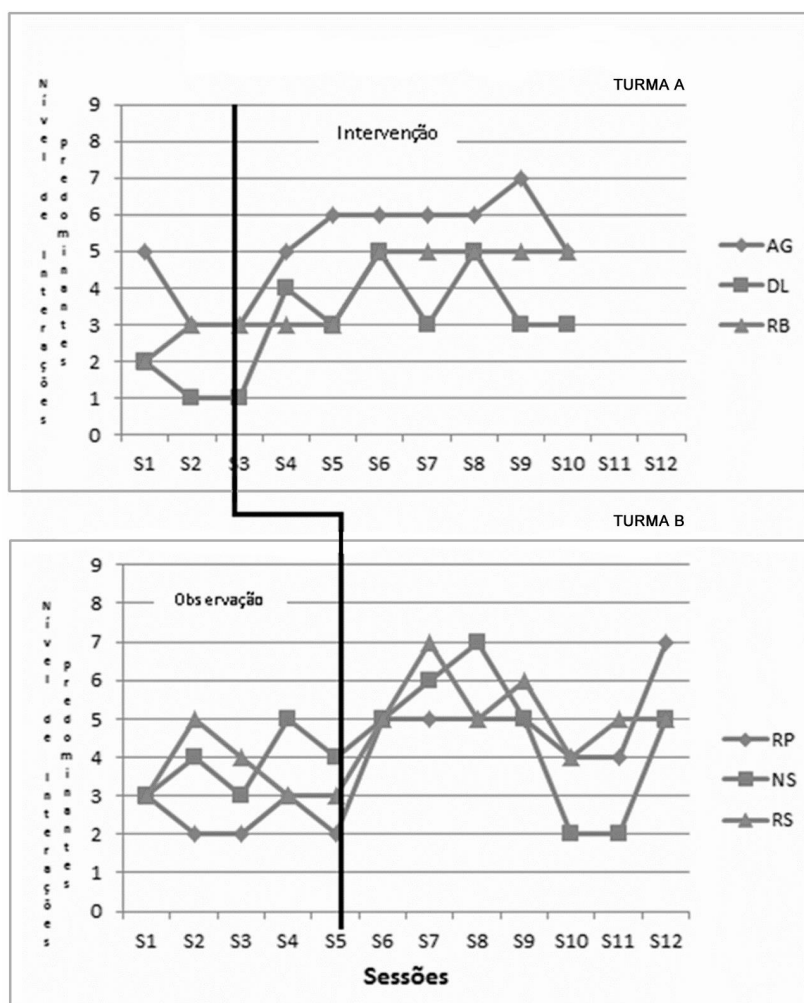


Figura 2 - Envolvimento dos alunos com PEA das turmas A e B, antes e durante o programa de artes plásticas.

*1 - Mantém-se fora da tarefa sem focar a atenção em nenhuma tarefa/atividade (não realiza a tarefa sem ajuda do adulto); 2 - Inicia a tarefa com a ajuda do adulto; 3 - Está na tarefa olhando (para materiais ou pessoas) e manipulando materiais relacionados com a tarefa (tem ajuda do adulto); 4 - Mantém-se na tarefa com ajuda do adulto; 5 - Faz escolhas, contribui para as decisões do grupo (materiais/cores e técnicas); 6 - Mantém-se na tarefa com ajuda do par 7 - Assume a liderança do grupo, tomando a responsabilidade sobre o trabalho e orientando os pares.

Em relação aos indicadores de satisfação, à semelhança dos dois anteriores, houve um aumento global nos indicadores de satisfação dos alunos com PEA (figura 3). Na turma A, em relação aos três alunos AG, DL, RB – registaram-se

padrões de satisfação situados entre os níveis 2 e 9 (significando “2 - Inicia a participação com a ajuda do adulto” e “9 - Expressa satisfação/prazer levantando-se do lugar e mostrando aos outros e ao adulto o que fez”) no período de intervenção, enquanto na linha de base os indicadores estavam compreendidos entre os níveis 1 e 5 (significando “1 - Mostra desagrado, protestando ou recusando-se a participar” e “5 - Mostra agrado enquanto está envolvido (sorri e faz gestos”). No aluno AG o nível médio de satisfação situava-se no nível cinco, na linha de base e no nível sete no período de intervenção. No aluno DL o nível médio de satisfação situava-se no nível um na linha de base e no nível três no período de intervenção. No aluno RB – cuja incapacidade era mais severa – a variação nas médias de satisfação não se alterou.

O aumento nos indicadores de satisfação foram notados essencialmente nas cinco sessões da intervenção (S4 a S8), registando-se depois um acentuado decréscimo na satisfação em relação aos alunos AG e DL e uma estabilização de resultados no caso do aluno RB.

Na turma B, em relação aos três alunos RP, NS, RS – a variação nos padrões de satisfação registados não se alterou, mantendo-se situada na linha de base e no período de intervenção entre os valores 1 e 7 (significando “1 - Mostra desagrado, protestando ou recusando-se a participar” e “7 - Expressa satisfação/prazer com o que faz, mostrando o seu produto aos outros/ ou dizendo que foi ele que fez”). Apesar disso, o nível médio de satisfação sofreu um aumento no caso dos três alunos em observação. No aluno RP o nível médio de satisfação situava-se no nível três, na linha de base e no nível cinco no período de intervenção. No aluno NS - cuja incapacidade era mais severa - o nível médio de satisfação situava-se no nível três na linha de base e no nível cinco no período de intervenção. No aluno RS a variação nas médias de satisfação situava-se no nível quatro na linha de base e no nível sete no período de intervenção.

Nota-se que os progressos foram observáveis sobretudo nas primeiras quatro sessões (S6 a S9), registando-se depois um decréscimo acentuado nos

alunos NS, RP e RS, tendo- se verificado um movimento inverso na tendência entre a sessão onze e doze.

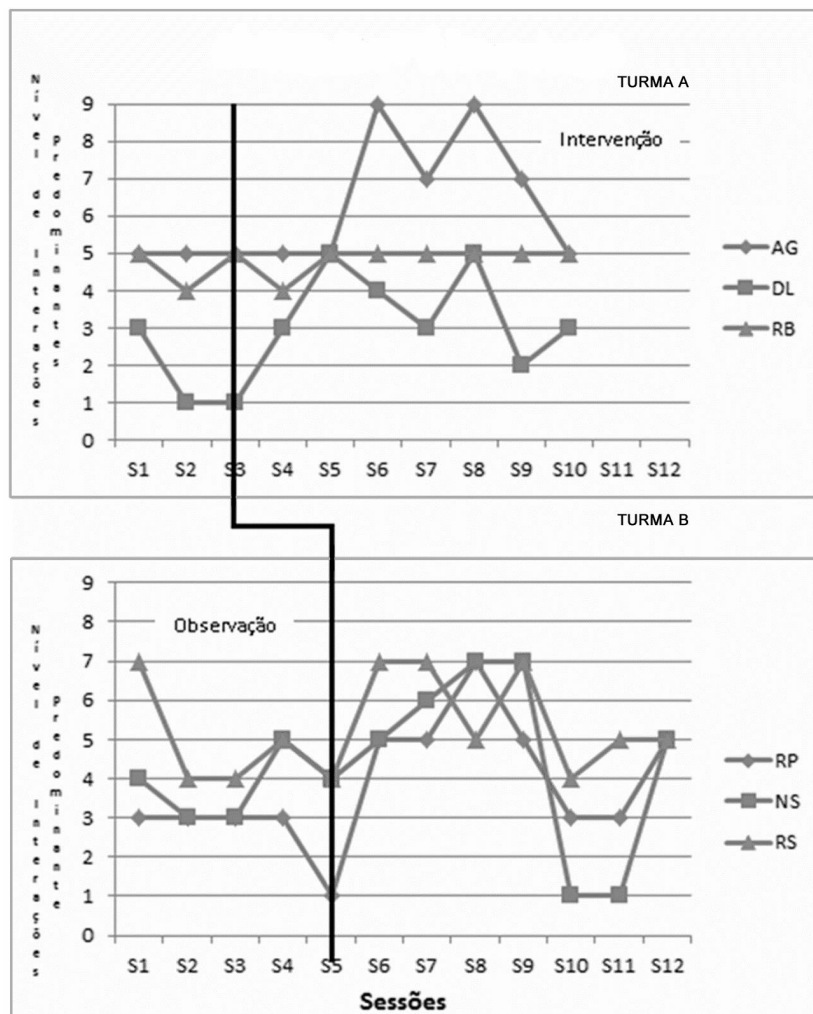


Figura 3 - Satisfação dos alunos com PEA das turmas A e B, antes e depois do programa de artes plásticas.

* 1 -Mostra desagrado, protestando ou recusando-se a participar; 2 - Inicia a participação com a ajuda do adulto; 3 - Não mostra agrado nem desagrado; 4 - Mostra agrado (sorri e faz gestos) ocasionalmente; 5 - Mostra agrado enquanto está envolvido (sorri e faz gestos); 6 - Mostra agrado, levantando-se e dando pulos de satisfação 7 - Expressa satisfação/prazer com o que faz, mostrando o seu produto aos outros/ ou dizendo que foi ele que fez; 8 - Expressa satisfação/prazer chamando atenção do adulto (por gestos ou verbalmente) para mostrar o que fez; 9 - Expressa satisfação/prazer levantando-se do lugar e mostrando aos outros e ao adulto o que fez.

Por fim, como mostra a figura 4, houve um aumento global no modo como foi classificado o comportamento dos pares que estabeleceram as díades de

trabalho com os alunos com PEA. Na turma A, em relação aos três alunos LO, SC, MM – registaram-se indicadores do comportamento dos pares situados entre os níveis 3 e 9 (significando “3 - Auxíia o colega a iniciar a tarefa (inicia a tarefa demonstrando como fazer)” e “9 - Incentiva o par a ajuda-lo a concluir a tarefa/atividade (encorajando o outro)” no período de intervenção, enquanto na linha de base os indicadores estão situados no nível 1 (que significa” 1 - Não apoia o colega, preocupando-se apenas em fazer a sua tarefa/atividade”). Na linha de base, os três alunos registaram valores médios de um, subindo depois (no período de intervenção) para uma média de três no caso do aluno LO, para cinco no caso do aluno SC e MM.

É importante referir que os progressos foram notados essencialmente nas primeiras 5 sessões da intervenção (S4 a S8), registando-se depois um ligeiro decréscimo no comportamento dos pares no caso dos alunos LO e SC e uma ligeira subida dos resultados no caso do aluno MM.

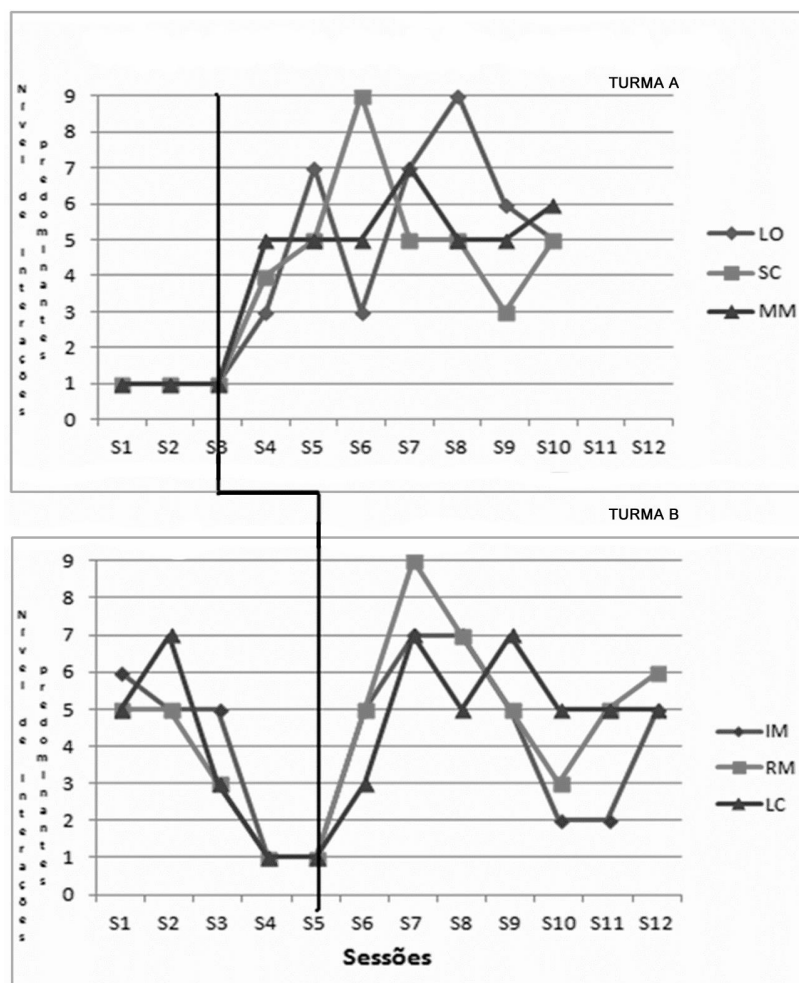


Figura 4 - Comportamento dos pares de alunos com PEA das turmas A e B, antes e durante o programa de artes plásticas

* 1 - Não apoia o colega, preocupando-se apenas em fazer a sua tarefa/atividade; 2 - Inicia o trabalho ao colega (com ajuda do adulto) 3 - Auxíla o colega a iniciar a tarefa (inicia a tarefa demonstrando como fazer); 4 - Encoraja o colega a manter-se na tarefa (elogia, dá feedback corretivo); 5 - Mantém o auxílio durante a tarefa (ajuda a executar a tarefa; encoraja o outro verbalmente ou usando gestos; dá feedback corretivo); 6 - Continua a manter o auxílio durante a tarefa; 7 - Incentiva o colega a concluir a tarefa/atividade, elogiando o seu trabalho; 8 - Incentiva o colega a auxiliá-lo na sua tarefa (elogiando-o); 9 - Incentiva o par a ajudá-lo a concluir a tarefa/atividade (encorajando o outro)

Na turma B, em relação aos três alunos - IM, RM e LC – registou-se uma variação nos indicadores de comportamento dos pares, que se situaram entre os níveis 2 e 9 (significando “2 - Inicia o trabalho ao colega (com ajuda do adulto)” e “9 - Incentiva o par a ajudá-lo a concluir a tarefa/atividade (encorajando o outro) no período de intervenção, e entre os níveis 1 e 7 (

significando “1 - Não apoia o colega, preocupando-se apenas em fazer a sua tarefa/atividade” e “7 - Incentiva o colega a concluir a tarefa/atividade elogiando o seu trabalho”) na linha de base. No aluno IM e RM o nível médio de comportamento não se alterou entre os dois períodos. No aluno LC as médias de comportamento variaram entre o nível um, na linha de base, e o nível cinco no período de intervenção.

3.6.2. Resultados dos Inquéritos

Através de um questionário dirigido às professoras Titulares das turmas A e B, tentamos obter informação sobre o grau de aquisição de competências (numa escala de 1 a 5, onde 1 significa nenhum e 5 completo), dos alunos com PEA, tendo por referência os principais domínios curriculares do 1º ciclo de escolaridade na área da Expressão e Educação Plástica.

Conforme mostra a figura 5, verificou-se um global aumento na proficiência dos três alunos da turma A na média atribuída a aquisição das competências visadas.

Os aumentos mais evidentes ocorreram no domínio da Modelagem e escultura. O caso mais evidente foi do aluno RB - cuja incapacidade era mais severa -, com a subida de um ponto. Nos restantes domínios verificou-se globalmente um aumento, ainda que com menor expressão. Exemplo disso mesmo, é a subida de um ponto no domínio do Desenho e pintura (no caso do aluno AG), da Modelagem e escultura/construções, no caso do aluno aluno RB), do Recorte, colagem e dobragem (caso dos alunos AG e DL) e da Impressão (no caso do aluno AG).

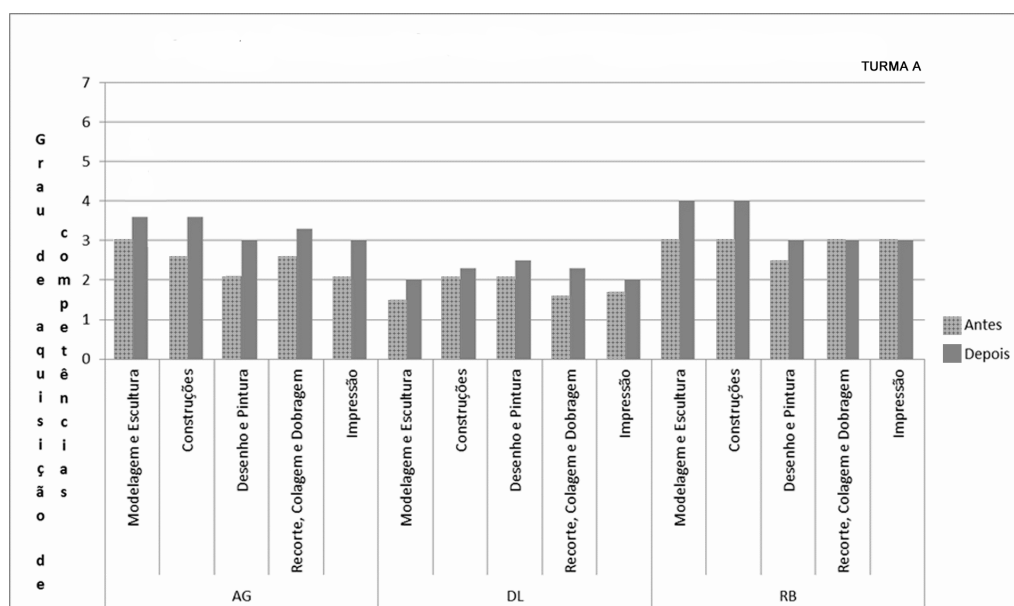


Figura 5 - Avaliação de competências dos alunos com PEA da turma A antes e após o programa de artes plásticas com atividades cooperativas

* 1 - Nenhum; 2 - pouco; 3 - algum; 4 - bastante; 5 - completo

À semelhança do registado na turma A, também na turma B verificou-se um global aumento da proficiência dos três alunos (Figura 6), ocorrendo a subida de um ponto. No domínio da impressão (nos alunos NS, RP, RS), e no domínio da Modelagem e escultura (no caso aluno RS). Nos restantes domínios o aumento foi menos perceptível como o caso do Recorte, colagem /dobragem e desenho/pintura, onde se verifica a subida de apenas, 0.3 no caso dos alunos NS e RP

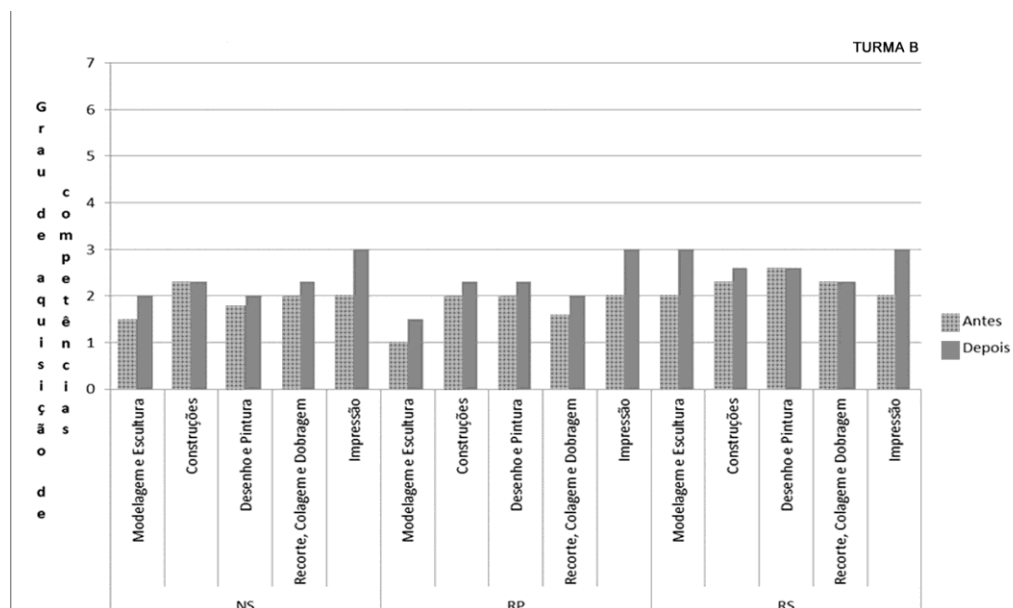


Figura 6 - Avaliação de competências dos alunos com PEA da turma B antes e após o programa de artes plásticas com atividades cooperativas

* 1 - Nenhum; 2 - pouco; 3 - algum; 4 - bastante; 5 - completo

3.6.3. Resultados das Entrevistas

Entrevista aos pares

Relativamente às entrevistas dirigidas aos pares que formaram as díades de trabalho com as crianças com PEA e os restantes alunos, conforme antes foi mencionado estiveram em análise dois temas: (i) Perfil do entrevistado, (ii) programa de artes plásticas/atividades cooperativas.

Relativamente ao primeiro tema “Perfil do entrevistado”, (tabela 9), no subtema, “Experiências no trabalho e no recreio antes do programa começar”, foram identificadas cinco categorias de discurso: “Ajudar” (“*Na sala de aula fazia muitos trabalhos com ele*”), “Amizade” (“*(...) Quando ele estava sentado*”).

quieto sem fazer nada eu ia ter com ele (...)), “Brincar” (“*Brincava com ele às escondidinhas, à apanhadinha (...)*”), “Comportamento” (“*(...) não queria fazer as coisas deitava-se no chão*”) e “Características do aluno” (“*(...) brinca sem estar chateado com ninguém*”). Quanto ao número de menções a estas categorias, a sua expressão é mais significativa no caso dos pares que formaram as díades.

Tabela 9 - Temas “Perfil do entrevistado” e “Programa de artes plásticas/atividades cooperativas”: Subtemas, categorias e frequência das unidades de significado

Tema	Subtema	Categorias	Frequência	
			Pares das díades	Turma
Perfil do entrevistado	Experiências no trabalho e no recreio antes do programa começar	Ajudar	5	3
		Amizade	4	2
		Brincar	6	3
		Comportamento	8	2
	Conhecimento das características positivas/negativas do colega	Características do aluno	5	1
Programa de artes plásticas/atividades cooperativas	Experiências ao longo das atividades cooperativas	Ajudar	3	3
		Amizade	1	1
		Satisfação	8	6
		Apelo à diferença	2	0
		Superou as expectativas	3	1
	Trabalho conjunto nas primeiras sessões	Preferências do aluno	4	2
		Permissividade	1	0
		Encorajamento/elogio verbal	5	2
		Gerir comportamento	3	1

Relativamente ao segundo tema “Programa de artes plásticas/atividades cooperativas”, no subtema, “Experiências ao longo das atividades cooperativas”, foram identificadas cinco categorias, respetivamente “Ajudar” (“*(...) Eu ajudava-o a recortar coisas que ele recortava tudo mal*”), “Amizade” (“*Gostei de ser o par do __, porque ele é meu amigo*”), “Satisfação” (“*Foi bom, (...) não estava habituada a que ele fizesse as coisas que nós dizíamos*”), “Apelo à diferença” (“*(...) mas, ele é uma criança um bocado diferente (...)*”) e “Superou as expectativas” (“*(...) mas foi ao bem, conseguimos!*”). Cumprindo a mesma tendência, os dados permitem constatar que a ocorrência das categorias é

maior nos pares com PEA do que nos restantes pares. Constata-se que, relativamente aos pares das díades dos alunos com PEA, a frequência mais elevada ocorre na categoria “Satisfação” (“Foi bom, (...) *não estava habituada a que ele fizesse as coisas que nós dizíamos*”), seguida de “Ajudar” (“(...) *Eu ajudava-o a recortar coisas que ele recortava tudo mal*”) e “Superou as expectativas” (“(...) *afinal, não tive nenhuma dificuldade*”).

No subtema “Trabalho conjunto nas primeiras sessões”, foram identificadas quatro categorias, “ Preferências do aluno” (“(...) *ele gostava de pintar com as tintas*”), “Permissividade” (“(...) *deixei-o brincar com as tintas*”), “Encorajamento/elogio verbal” (“(...) *faz, vai ficar giro,...anda...faz, como vamos apoiando ele vai gostando e continua a fazer*”) e “Gerir comportamentos” (“(...) *tive dificuldade quando ele saía do lugar*”). Cumprindo a mesma tendência, os dados permitem constatar que a ocorrência das categorias é maior nos pares com PEA do que nos restantes pares.

Constata-se que, relativamente aos pares das díades dos alunos com PEA, a frequência mais elevada ocorre na categoria “Encorajamento/elogio verbal” (“(...) *faz, vai ficar giro,...anda...faz, como vamos apoiando ele vai gostando e continua a fazer*), seguida de “Preferências do aluno” (“(...) *ele gostava de pintar com as tintas*”) e “Gerir comportamentos” (“(...) *tive dificuldade quando ele saía do lugar*”).

Entrevista às professoras titulares de turma

As entrevistas dirigidas às professoras titulares de turma, estiveram centradas em três temas temas: (i) programa de artes plásticas/atividades cooperativas, (ii) barreiras e facilitadores na implementação do programa e (iii) inclusão.

Relativamente ao tema “Programa de artes plásticas/atividades cooperativas”, no sub-tema “Envolvimento dos alunos durante as atividades”, foram identificadas as categorias “Satisfação” (“ *Gostam de trabalhar, porque não se sente um desfasamento tão grandes deles no que conseguem fazer, em relação à turma*”), “Participação”((...) *Mal ou bem, fazem alguma coisa,*

conseguem participar (...) “), “Autonomia”(“ (...) vão colocar no placard os seus trabalhos (...))” “Maior envolvimento/melhor prestação”(“ (...) *Envolvem-se mais e têm uma melhor prestação*”), “Concentração”(“ (...) *Têm muito pouco tempo de concentração*”) e “Aproximação entre pares”(“*Com este programa houve uma maior aproximação entre os alunos do 1º ano que são novos na turma e os do 3º ano e os alunos com PEA*”). Relativamente ao subtema “Evolução no desempenho dos alunos com PEA ao longo do programa”, foram identificadas as categorias, “Satisfação”(“ (...) *Sentiu-se muito contente e confiante durante as atividades*”), “Envolvimento”(“ (...) *esteve sempre envolvido nas atividades, sem fazer birras de recusa*”) e “Socialização”(“ (...) *a interação e a integração estava ainda a ser trabalhada (...), agora ter um programa de artes plásticas favoreceu imenso (...)*”). Relativamente ao “Contributo do programa para o desenvolvimento dos alunos com PEA”, foram identificadas as categorias “Estimulação”(“ (...) *O desenvolvimento sensorial verificou-se ao nível da manipulação de diferentes materiais (...)* diversas técnicas”) e “Interação entre pares”(“ (...) *O desenvolvimento comunicativo. O AG fez pequenos pedidos e curtas perguntas, tais como: “colar? colar?” Perguntava ao par, algo que não se verificava antes*”) (tabela 10).

Tabela 10 - Tema “Programa de artes plásticas/atividades cooperativas”: Subtemas, Categorias e frequências identificadas

Tema	Subtema	Categorias	Frequência	
Programa de artes plásticas/ atividades cooperativas	Envolvimento dos alunos durante as atividades	Satisfação	2	
		Participação	1	
		Autonomia	2	
		Maior envolvimento/melhor prestação	2	
		Concentração	2	
		Aproximação dos pares	2	
	Evolução no desempenho dos alunos com PEA ao longo do programa		Satisfação	2
			Envolvimento	1
			Socialização	2
	Contributo do programa para o desenvolvimento dos alunos com PEA		Estimulação	2
			Interação entre pares	1

Relativamente ao tema “Barreiras e facilitadores na implementação do programa”, no subtema “Barreiras”, foram identificadas as categorias “instruções no início da tarefa” (“(...) *A verbalização, a comunicação e explicação dadas no início da tarefa não era totalmente percebida pelos alunos com PEA*”) e “Comportamento” (“ (...) *não queria fazer, porque era uma coisa que não conhecendo reage negativamente*”).

No subtema “Estratégias e facilitadores” foram identificadas as categorias “Manter o mesmo par durante todas as sessões” (“ (...) *fomentando o trabalho cooperativo entre os pares e escolhendo sempre os mesmos pares (...) fez com que se ultrapassasse esta barreira*”), “Recursos humanos” (“(...) *Solicitar a presença de outros docentes/técnicos no acompanhamento permanente aos alunos com PEA*”), “Apoio/orientação pelos pares” (“ (...) *Necessitaram da orientação dos pares e da observação do decorrer das etapas da atividade para realizarem e finalizarem a tarefa*”) e “Apoio direto do professor” (“(...) *Dirigime a um aluno de cada vez, dando sempre prioridade aos alunos com PEA, de forma a acompanhar a evolução dos trabalhos, sem descuidar a restante turma*”) (tabela 11).

Tabela 11 - Tema “Barreiras e facilitadores na implementação do programa”: Subtemas, Categorias e frequências identificadas

Tema	Subtema	Categorias	Frequência
Barreiras e facilitadores na implementação do programa	Barreiras	Instruções no início da tarefa	1
		Comportamento	1
	Estratégias e facilitadores	Manter o mesmo par durante todas as sessões	1
		Recursos humanos	1
		Apoio/orientação pelos pares	2
		Apoio direto do professor	2

Relativamente ao tema “Inclusão”, no subtema “O programa promoveu a inclusão dos alunos com PEA” foram identificadas as categorias “Promoção da inclusão” (“*Todos participaram (...)*”) e “Interação” (“ (...) *A forma como a sala*

de aula estava estruturada, em “U” para os meninos estarem a trabalhar não só entre anos mas anos em relação aos seus pares”).

No subtema “o comportamento dos pares após a intervenção”, foram identificadas as categorias “Dinâmica no trabalho” (“*Estavam mais disponíveis para ajudar*”) e “Curiosidade” (“*(...) Os outros como, não tinham experimentado essa situação querem experimentar*”).

Por fim, no subtema “ Forma de dar continuidade ao programa” foram identificadas as categorias “ Profissional da área das expressões plásticas” (“*Era benéfico nestas aulas das expressões termos um profissional da área, para poder essencialmente diversificar as técnicas de ensino – Aprendizagem (...)*”) e “Programação” (“*(...) Assentar numa programação com objetivos e procedimentos definidos para possíveis sessões (...), promovendo atividades cooperativas, (...)*”) (tabela 12).

Tabela 12 - Tema “Inclusão”: Subtemas,Categorias e frequências identificadas

Tema	Subtema	Categorias	Frequência
Inclusão	O programa promoveu a inclusão dos alunos com PEA	Promoção da inclusão	2
		Interação	2
	O comportamento dos pares após a intervenção	Dinâmica no trabalho	1
		Curiosidade	1
	Forma de dar continuidade ao programa	Profissional da área das expressões plásticas	2
		Programação	2

3.6.4. Discussão

Com este estudo pretendíamos examinar os efeitos de um programa de atividades cooperativas no processo de inclusão de crianças com PEA na sua turma de pares. Para o efeito, fez-se uso de uma triangulação de métodos de recolha de dados, nomeadamente, a observação direta, o inquérito por questionário e a entrevista semiestruturada.

Os resultados deste estudo são, pois, sugestivos de um global aumento da interação, do envolvimento e satisfação dos alunos com PEA, corroborando a literatura que reconhece nas atividades cooperativas potencial para promover a inclusão social (e.g., (Marreiros, Fonseca, & Conboy, 2001). Apesar dos dados terem sido globalmente positivos, com tendência crescente nas primeiras sessões, ao longo da intervenção registaram-se flutuações nos níveis de interação, envolvimento e satisfação. Estes dados podem encontrar explicação num possível efeito de novidade das tarefas quando elas eram apresentadas, pois existiram sessões que pela sua complexidade compreenderam a continuação dos trabalhos anteriores – sendo sobretudo nessas alturas / sessões em que se registou uma descida dos indicadores de participação. Este aspeto direciona-nos para uma futura reestruturação do programa, cujas atividades sejam mais simplificadas e de duração mais curta de modo a manter ganhos mais sustentados em termos de envolvimento.

Registamos que o uso de técnicas de teor mais sensorial (como monotipia, desenho, modelagem) tiveram também associadas aos momentos/sessões em que se registaram aumentos mais expressivos ao nível da interação, envolvimento e satisfação. Este aspeto encontra reflexo na aquisição de competências cuja subida foi mais acentuada nos domínios da modelagem e escultura e impressão, que por natureza providenciam maior diversidade de estímulos sensoriais por oposição ao recorte, colagem e desenho (onde se registaram progressos menores). Estes dados vão de encontro à literatura que se socorre da riqueza sensorial das atividades artísticas para fundamentar o seu potencial na promoção do desenvolvimento de crianças com PEA (e.g., (Epp, 2008).

Em relação à atitude dos pares, com as grelhas de observação verificamos que houve um global aumento de comportamentos apoiantes. Tal encontra reflexo nas respostas à entrevista, onde a expressão do impacto do programa foi mais evidente no caso dos pares que formaram as díades com as crianças com PEA, parecendo demonstrar que este envolvimento em atividades cooperativas promove uma relação de interajuda e de mútuo conhecimento

entre pares. Estes resultados, a par daqueles que indicam o aumento da participação das crianças com PEA, parecem confirmar o papel das atividades artísticas cooperativas na promoção, não só, de competências, mas também, do processo de inclusão destas crianças (e.g., (Schleien et al., 1988). Assim, os resultados observados parecem ser consistentes com estudos semelhantes (Emery, 2004; Epp, 2008; Schleien et al., 1995, 1988), reforçando que a aplicação de programas de artes com atividades cooperativas promovem melhorias no domínio comportamental (desenvolvimento social, comunicação) e a melhoria da interação social e imaginação.

4. CONCLUSÃO

Os resultados deste estudo são sugestivos de um global aumento da interação, do envolvimento e satisfação dos alunos com PEA – registrando-se maior expressão destes indicadores aquando do uso de técnicas de teor mais sensorial (como monotipia, desenho, modelagem). O programa parece ter também promovido comportamentos mais apoiantes por parte dos pares na maximização da participação dos alunos com PEA - parecendo reforçar o reconhecimento das atividades artísticas cooperativas como promotoras de relações de interajuda e de mútuo conhecimento.

A expansão do número de observações para a determinação da linha de base bem como para a análise dos progressos ao nível da intervenção poderia providenciar dados mais robustos na sustentação das conclusões retiradas deste estudo. Conforme sugere Horner e colaboradores (2005) a medição da variável dependente durante a condição de linha de base deve ser prolongada até se observar um padrão de resposta consistente e estável (i.e., previsível), o que geralmente implica cinco ou mais pontos de dados. De modo similar a ampliação da amostra e do número de turmas envolvidas poderia também contribuir para uma análise mais sustentada dos efeitos do programa de intervenção. Apesar destas limitações, este trabalho parece contribuir para o estudo das atividades cooperativas e seu contributo nos processos de inclusão de crianças em situação de incapacidade, providenciado dados da sua validade social através do olhar dos pares e dos professores desses alunos.

BIBLIOGRAFIA

- Argyle, M. (1991). *Cooperation: The Basis of Sociability*. London: Routledge.
- Balkcom, S. (1992). Cooperative Learning. *Education Research Consumer Guide*.
- Bardin, L. (1977). *Análise de Conteúdo*. Lisboa: Edições 70.
- Baum, W. M. (2002). From molecular to molar: A paradigm shift in behavior analysis. *Journal of the Experimental Analysis of Behavior*, 78(1), 95–116.
- Camargo, S. P. H., & Bosa, C. A. (2009). Competência social, inclusão escolar e autismo: revisão crítica da literatura. *Psicologia & Sociedade*, 21(1), 65–74.
- Cardoso, C., & Valsassina, M. (1988). *Arte Infantil - Linguagem Plástica*. Lisboa: Editorial Presença, Lda.
- de Almeida, D. B., de Mendonça Rezende, A. M., da Silva, E. C., de Carvalho, N. M., Sobral, O. J., & Silva, R. C. M. (2007). Política educacional e formação docente na perspectiva da inclusão. *Educação (UFSM)*, 32(1).
- Emery, M. J. (2004). Art therapy as an intervention for autism. *Art Therapy*, 21(3), 143–147.
- Epp, K. M. (2008). Outcome-based evaluation of a social skills program using art therapy and group therapy for children on the autism spectrum. *Children & Schools*, 30(1), 27–36.
- Fathman, A. K., & Kessler, C. (1992). Cooperative language learning in school contexts. *Annual Review of Applied Linguistics*, 13, 127–140.
- Gast, D. L., & Ledford, J. R. (2014). Applied research in education and behavioral sciences. *Single Case Research Methodology: Applications in Special Education and Behavioral Sciences*, 1.
- Gonçalves, A., Carvalho, A., Mota, C., Lobo, C., Correia, M. C., Monteiro, P., & Soares, R. (2008). Unidades de Ensino Estruturado para alunos com perturbações do espectro do autismo: normas orientadoras. Ministério da Educação.

- Horner, R., Carr, E., Halle, J., McGee, G., Odom, S., & Wolery, M. (2005). The use of single-subject research to identify evidence-based practice in special education. *Exceptional Children, 71*, 165-179.
- Johnson, D. W., Johnson, R. T., & Holubec, E. J. (1994). Cooperative learning in the classroom cooperation in the classroom. *Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development, Minnesota.*
- Kratochwill, T. R., Hitchcock, J., Horner, R. H., Levin, J. R., Odom, S. L., Rindskopf, D. M., & Shadish, W. R. (2010). Single-case designs technical documentation. *What Works Clearinghouse.*
- Linder, T. (2008). *Transdisciplinary Play-Based System (TPBA2/TPBI2)*. Copyright © 2008 Paul H. Brookes Publishing Co., Inc. All rights reserved.
- Lopes, J., & Silva, H. S. (2009). *A Aprendizagem Cooperativa na Sala de Aula - Um Guia Prático para o Professor*. Lisboa: LIDEL - Edições Técnicas, Lda.
- Marreiros, A., Fonseca, J., & Conboy, J. (2001). O trabalho científico em ambiente de aprendizagem cooperativa. *Revista Da Educação, 10(2)*, 99–112.
- Martin, N. (2009). *Art as an Early Intervention Tool for Children with Autism*. London: Jessica Kinsley Publishers.
- Morais, T. L. de C. (2012). Modelo TEACCH: intervenção pedagógica em crianças com perturbações do espectro do autismo.
- Palmer, G., Peters, R., & Streetman, R. (2003). Cooperative learning. *Emerging Perspectives on Learning, Teaching, and Technology*. Available Website: [Http://www. Coe. Uga. Edu/epltt/col. Htm](http://www.Coe.Uga.Edu/epltt/col.Htm).
- Panitz, T. (1996). Getting students ready for cooperative learning. *Cooperative Learning and College Teaching, 6(2)*, 68.
- Sanches, I. (2012). *Do “aprender para fazer” ao “aprender fazendo”: as práticas de Educação inclusiva na escola. 2012 (Vol. 19)*. Retrieved from <http://revistas.ulsofona.pt/index.php/rleducacao/article/view/2846/2163>

- Santos, S. B. (2012). *Perturbações do Espetro do Autismo: Estratégias inclusivas na sala regular do 1º CEB*. Escola Superior de Educação Almeida Garret.
- Schleien, S. J., Mustonen, T., & Rynders, J. E. (1995). Participation of children with autism and nondisabled peers in a cooperatively structured community art program. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 25(4), 397–413.
- Schleien, S. J., Rynders, J., & Mustonen, T. (1988). Art and integration: What can we create. *Therapeutic Recreation Journal*, 22(4), 18–29.
- Silva, M. O. E. da. (2012). *Educação Inclusiva – um novo paradigma de Escola. 2012* (Vol. 19). Retrieved from <http://revistas.ulusofona.pt/index.php/rleducacao/article/view/2845/2162>
- Silver, R. A. (1989). *Developing Cognitive and Creative Skills through Art: Programs for Children with Communication Disorders or Learning Disabilities. Revised*. ERIC.
- Telmo, I. C., & Ajudautismo, E. D. (2006). *Formautismo-Manual de formação em autismo para professores e famílias*. APPDA-Lisboa.
- VanTassel-Baska, J., Avery, L., Struck, J., Feng, A., Bracken, B., Drummond, D., & Stambaugh, T. (2003). The William and Mary classroom observation scales revised. *Center for Gifted Education, The College of William and Mary, School of Education, Williamsburg, Virginia, US*.

ANEXOS

Anexo 1

Perfis de Funcionalidade dos alunos da turma A com PEA, de acordo com a CIF

Perfil de funcionalidade do aluno, AG, da turma A

Funcionalidades/ linha de base do desempenho	Principais Problemas	Explicação dos Problemas	Suportes necessários
<p>- Produz algumas palavras (d1330)</p> <p>- Faz associações semânticas (imagem-função, objeto-função, função-objeto), identifica partes do corpo, alguns verbos, alguns locativos, cores, compreende ordens/pedidos simples (d310.3)</p> <p>- Compreende mensagens faladas simples (d310.3)</p> <p>- Tem alguma capacidade em ouvir sons, ruídos estranhos e palavras dirigidas para si pelos adultos (d115.3)</p> <p>- Comunica por gestos ou associações (d330.3) emite alguns sons para demonstrar os seus sentimentos (alegria, revolta, satisfação,...)</p>	<p>- Interação com os pares (d750.3) dificuldade em iniciar relacionamentos</p> <p>- As interações sociais básicas (d710.3), dificuldade em reagir aos sentimentos dos outros</p> <p>-- Comunicar e receber mensagens orais (d310.3), compreende mensagens simples</p> <p>- Falar (d330.3) verbaliza apenas algumas palavras</p> <p>- Conversação e discussão (d350.3; d355.3) dificuldade em iniciar, manter ou finalizar</p> <p>- Concentrar a atenção (d160.3) e dirigir a atenção (d161.3) apenas numa única tarefa, por períodos escassos de tempo</p> <p>- Imitar (d130.3) capacidade de imitar o adulto, gestos, palavras e sons</p> <p>- Resolução de problemas (d175.3) e tomada de decisões (d177.3) dificuldade em fazer escolhas</p> <p>- Realizar uma única tarefa (d210.3) depende do adulto/pares</p> <p>- Motricidade fina da mão (d440.3), dificuldade em realizar a tríade funcional para suporte do lápis, controlar e dirigir a</p>	<p>- Funções psicossociais globais (b122.3) - dificuldades em estabelecer adequadamente interações recíprocas</p> <p>Funções mentais da linguagem (b167.3) dificuldade acentuada</p> <p>- Funções intelectuais (b117.3) dificuldades cognitivas e intelectuais na aquisição de competências na leitura, na escrita e no cálculo</p> <p>- Funções da atenção dificuldades em manter a atenção/concentração (b140.3) tempo de permanência na tarefa muito curto, recusa das atividades propostas</p> <p>- Funções do temperamento e da personalidade (b126.3)</p> <p>- Funções psicomotoras (b147.3) - dificuldade no controlo psicomotor (comportamentos de excitação/agitação, ecolália)</p> <p>-Funções da orientação (b114.2), dificuldade em se orientar no espaço escolar</p>	<p>- Produtos e Tecnologias (e130+3)</p> <p>- utilização do computador, materiais riscadores grossos e imagens (desenhos, pinturas, fotografias)</p> <p>(e1301) - redução dos estímulos; estruturação de atividades; pistas visuais para a realização das tarefas; demonstração da execução das tarefas.</p> <p>- Apoio da família (e310+3) – ir levar e buscar à escola, na alimentação, no vestir, na higiene e cuidar da segurança</p> <p>- Apoio dos pares (e325 + 3) – na ida à casa de banho, brincar, ensinar, ajudar na orientação do espaço.</p> <p>- Apoio de pessoas com autoridade (e330+3) – mediação do adulto na interação com os pares, proporcionando meios para aquisição de competências, elogiam e reforçam os comportamentos corretos (professora titular e de educação especial)</p> <p>- Serviços, Sistemas e Políticas relacionadas com a saúde (e580+3), profissionais de saúde que acompanham o AG (terapeutas, psicóloga, pediatra)</p>

	<p>caneta para realizar um traçado ou pintar corretamente dentro dos contornos</p> <p>- Realização da sua Rotina Diária (d230.3) depende do adulto/pares para ir à casa de banho, atividades na sala e no recreio</p>		<p>- Políticas de educação e de formação profissional (e5855+3) - usufrui de medidas educativas ao abrigo do Decreto-Lei n.º 3/2008, de 7 de Janeiro</p>
--	---	--	--

Perfil de funcionalidade do aluno, DL, da turma A

Funcionalidades/ linha de base do desempenho	Principais Problemas	Explicação dos Problemas	Suportes necessários
<p>- Produz algumas palavras (d133.2)</p> <p>- Comunica por gestos ou associações (d310.2) emite sons para demonstrar os seus sentimentos</p> <p>- Adquirir linguagem (d133.2) articula bem as palavras e adquire novas</p> <p>- Comunicação e receção de mensagens não verbais (d315.2) compreende alguns significados implícitos das mensagens transmitidas através de desenhos e símbolos dos quais se serve por vezes para comunicar, como são o exemplo das pistas visuais</p> <p>- Caminha em ponta dos pés e consegue correr, subir e descer degraus, contornar obstáculos com alguma autonomia (d450.1)</p> <p>- Quando estimulado para tal e por um curto período de tempo, consegue estabelecer contacto ocular com o interlocutor (d710.3)</p> <p>- É capaz de usar conceitos básicos</p>	<p>- Interação com os pares (d750.3) dificuldade em iniciar relacionamentos</p> <p>- As interações sociais básicas (d710.3), dificuldade em reagir aos sentimentos dos outros e só mantém o contato ocular com o interlocutor quando estimulado e por curtos períodos de tempo.</p> <p>- Comunicar e receber mensagens orais (d310.3), compreende mensagens simples e detém um leque de palavras no seu vocabulário, mas por vezes não as utiliza de forma intencional</p> <p>- Falar (d330.3) verbaliza apenas algumas palavras e forma pequenas frases (3 ou 4 palavras)</p> <p>- Concentrar a atenção (d160.3) e dirigir a atenção (d161.3) apenas numa única tarefa, por períodos escassos de tempo</p> <p>- Resolução de problemas (d175.3) e tomada de decisões (d177.3) não detém autonomia nem independência próprias</p> <p>- Motricidade fina da mão (d4408.3) dificuldade na pega correta do lápis, não</p>	<p>-- Funções psicossociais globais (b122.3) – Dificuldades em estabelecer adequadamente interações recíprocas</p> <p>- Funções mentais da linguagem (b167.2) reconhece objetos de uso comum associando-os à sua função (objeto-função), faz associações</p> <p>- Funções intelectuais (b117.3) dificuldades cognitivas e intelectuais na aquisição de competências na leitura, na escrita e no cálculo</p> <p>- Funções da atenção dificuldades em manter a atenção/ concentração (b140.3) tempo de permanência na tarefa muito curto, recusa das atividades propostas</p> <p>- Funções do temperamento e da personalidade (b126.3)</p> <p>- Funções psicomotoras (147.3), dificuldade no controlo psicomotor (comportamentos de excitação/agitação, recusa, choro, grama com intensidade)</p> <p>- Funções da orientação no espaço e</p>	<p>- Produtos e Tecnologias (e130+3) - utilização do computador, imagens (desenhos, pinturas, fotografias) (e1301)</p> <p>- redução dos estímulos; estruturação de atividades; pistas visuais para a realização das tarefas; demonstração da execução das tarefas.</p> <p>- Apoio da família (e310+3) – ir levar e buscar à escola, na alimentação, no vestir, na higiene e cuidar da segurança</p> <p>- Apoio dos pares (e325 + 3) – na ida à casa de banho, brincar, ensinar, ajudar na orientação do espaço.</p> <p>- Apoio de pessoas com autoridade (e330+3) – mediação do adulto na interação com os pares, proporcionando meios para aquisição de competências, elogiam e reforçam os comportamentos corretos (professora titular e de educação especial)</p> <p>- Serviços, Sistemas e Políticas</p>

<p>relacionados com as características dos objetos, tais como cor, forma, quantidade, tamanho, etc. (d1370.2)</p> <p>- Tem alguma capacidade em ouvir sons, ruídos estranhos e palavras dirigidas para si pelos adultos (d115.0)</p> <p>- Imita o adulto, quer em gestos, palavras ou sons que lhe são dirigidos (d130.2)</p> <p>-Na leitura (b16701.1) consegue ler palavras e frases (algumas com processos fonológicos) isoladas, consegue associar a palavra ou frase a objetos ou imagens, consegue selecionar e associar dentro de um grupo de palavras e frases a imagem correta, consegue completar frases com a palavra correta. Interessa-se mais e foca mais a atenção quando é utilizado o recurso tecnológico – o computador.</p> <p>- Observar o que o rodeia (d110.2), utiliza intencionalmente a visão para observar algo que lhe desperte a atenção</p>	<p>executa com correção o movimento de pinça para pegar ou colocar objetos num determinado local, ainda não faz a tríade dos dedos. Dificuldade nas técnicas simples de pintura, recorte, colagem e dobragem.</p> <p>- Deslocar-se (d455.3) dificuldade na coordenação motora e destreza corporal, caminha em ponta dos pés.</p> <p>- Executar a rotina diária (d230.3) necessita da ajuda de um adulto/pares</p> <p>-- Autocuidados como o lavar-se (d510.4), cuidar do seu corpo (d520.4), em toda a sua higiene pessoal (d530.4), no vestir (inicia o vestir e despir mas necessita de ajuda) (d540.3) e no comer, leva a colher à boca mas não a enche (d550.3), necessita da ajuda do adulto/pares</p>	<p>no tempo (b114. 3) - dificuldade em se orientar no espaço escolar</p>	<p>relacionadas com a saúde (e580+3), profissionais de saúde que acompanham o DL (terapeutas, psicóloga, pediatra)</p> <p>- Políticas de educação e de formação profissional (e5855+3) - usufrui de medidas educativas ao abrigo do Decreto-Lei n.º 3/2008, de 7 de Janeiro</p>
--	---	--	---

Perfil de funcionalidade do aluno, RB, da turma A

Funcionalidades/ linha de base do desempenho	Principais Problemas	Explicação dos Problemas	Suportes necessários
<p>- Comunica por gestos ou associações (d330.4) emite sons para demonstrar os seus sentimentos</p> <p>- Produz algumas palavras (d133.3)</p> <p>- Faz associações semânticas (imagem-função, objeto-função, função-imagem e função-objeto), identifica partes do corpo, alguns verbos, alguns locativos, cores, compreende ordens/pedidos simples (d310.3)</p> <p>- Compreende mensagens simples e executa ordens simples (d3101)</p> <p>- Apresenta facilidade em observar o que o rodeia (d110.1)</p> <p>- Mantém contato ocular prolongado, quando lhe é dirigida a palavra ou algo o desperta a atenção</p> <p>- Apresenta alguma autonomia para realizar ações como abrir e fechar a torneira, lavar e secar as mãos (d520.2), despir/vestir as calças e cueca, apertar botões e fechos (d540.2), fazer xixi (d530.2), puxar o autoclismo.</p>	<p>- Interação com os pares (d750.3) dificuldade em iniciar relacionamentos</p> <p>- As interações sociais básicas (d710.3), dificuldade em reagir aos sentimentos dos outros</p> <p>- Comunicar e receber mensagens orais (d310.4), dificuldade em compreender mensagens simples</p> <p>- Adquirir linguagem (d133.4) nomeadamente na articulação e aquisição de novas palavras</p> <p>- Falar (d330.4) verbaliza apenas algumas palavras</p> <p>- Concentrar a atenção (d160.3) e dirigir a atenção (d161.3) apenas numa única tarefa, por períodos escassos de tempo</p> <p>- Resolução de problemas simples (d175.3) e tomar decisões (177.3) dificuldade em fazer escolhas</p> <p>- Imitar (d130.4), sons, ações ou movimentos de forma consciente e espontânea</p>	<p>- Funções psicossociais globais (b122.3) - Dificuldades em estabelecer adequadamente interações recíprocas</p> <p>- Funções intelectuais (b117.4) dificuldades cognitivas e intelectuais na aquisição de competências na leitura, na escrita e no cálculo</p> <p>Funções mentais da linguagem (b167.4) - Défice significativo no domínio da linguagem</p> <p>- Funções da voz e da fala (b310.4), dificuldades na motricidade orofacial</p> <p>- Funções emocionais (b152.4) - Dificuldades na adequação e na regulação da emoção</p> <p>- Funções da atenção (b140.3) - dificuldade em permanecer na tarefa</p> <p>- Funções psicomotoras (147.3), dificuldade no controlo psicomotor (comportamentos de excitação/agitação, recusa, choro, grasna com intensidade)</p>	<p>Produtos e Tecnologias (e130+3)</p> <p>- Toma de medicação (Rispedal) ao deitar, para melhorar o descanso noturno (e110+2), utilização do computador, imagens (desenhos, pinturas, fotografias) (e1301) - redução dos estímulos; estruturação de atividades; pistas visuais para a realização das tarefas; demonstração da execução das tarefas.</p> <p>- Apoio da família (e310+3) – ir levar e buscar à escola, na alimentação, no vestir, na higiene e cuidar da segurança</p> <p>- Apoio dos pares (e325 + 3) – brincar, ensinar, ajudar.</p> <p>- Apoio de pessoas com autoridade (e330+3) – mediação do adulto na interação com os pares, proporcionando meios para aquisição de competências, elogiam e reforçam os comportamentos corretos (professora titular e de educação especial)</p> <p>-Serviços, Sistemas e Políticas relacionadas com a saúde (e580+3),</p>

<p>- É capaz de pegar no copo autonomamente (d560.0), para beber</p> <p>- Tem alguma capacidade em ouvir sons, ruídos estranhos e palavras dirigidas para si pelos adultos (d115.1)</p> <p>- Corre, desloca-se, transpõe obstáculos, mantendo o equilíbrio e postura corporal (d450.0)</p> <p>- Na motricidade fina, demonstra destreza, e realiza a pega do lápis corretamente, assim como, com uma tesoura recorta pelo contorno. Tem força para segurar e apertar objetos (d440.1). Gosta de pintar, desenhar e recortar.</p>	<p>- Gerir o próprio comportamento (d250.3), nomeadamente na alteração da rotina</p>		<p>profissionais de saúde que acompanham o RB (terapeutas, psicóloga, pediatra)</p> <p>- Políticas de educação e de formação profissional (e5855+3) - usufrui de medidas educativas ao abrigo do Decreto-Lei n.º 3/2008, de 7 de Janeiro</p>
--	--	--	--

Anexo 2

Perfis de Funcionalidade dos alunos da turma B com PEA, de acordo com a CIF

Perfil de Funcionalidade do aluno, NS, da turma B

Funcionalidades/ linha de base do desempenho	Principais Problemas	Explicação dos Problemas	Suportes necessários
<p>- Comunica por gestos ou associações (d330.4) emite sons para demonstrar os seus sentimentos</p> <p>- Produz algumas palavras (d133.3)</p> <p>- Faz associações semânticas (imagem-função, objeto-função, função-imagem e função-objeto), identifica partes do corpo, alguns verbos, alguns locativos, cores, compreende ordens/pedidos simples (d310.3)</p> <p>- Compreende mensagens simples e executa ordens simples (d310.3)</p> <p>- Comunica e recebe mensagens não verbais (d315.2), percebe e utiliza pistas visuais</p> <p>- Mantém contato ocular prolongado, quando lhe é dirigida a palavra ou algo o desperta a atenção</p> <p>- Tem alguma capacidade em ouvir sons, ruídos estranhos e palavras dirigidas para si pelos adultos, por curtos períodos (d115.1)</p> <p>- Apresenta alguma autonomia para realizar ações como</p>	<p>- Interação com os pares (d750.3) dificuldade em iniciar e manter relacionamentos</p> <p>- As interações sociais básicas (d710.3), dificuldade em reagir aos sentimentos dos outros</p> <p>- Comunicar e receber mensagens orais (d310.3), compreende mensagens simples</p> <p>- Adquirir linguagem (d133.4), nomeadamente na articulação e aquisição de novas palavras</p> <p>- Falar (d330.4), verbaliza apenas algumas palavras</p> <p>- Concentrar a atenção (d160.3) e dirigir a atenção (d161.3) apenas numa única tarefa, por períodos escassos de tempo</p> <p>- Resolução de problemas (d175.4) e tomar decisões (177.3) dificuldade em fazer escolhas</p> <p>- Imitar (d130.4), sons, ações ou movimentos de forma consciente e espontânea</p> <p>- Gerir o próprio comportamento (d250.3),</p>	<p>- Funções psicossociais globais (b122.3) - Dificuldades em estabelecer adequadamente interações recíprocas</p> <p>- Funções intelectuais (b117.3) dificuldades cognitivas e intelectuais na aquisição de competências na leitura, na escrita e no cálculo</p> <p>- Funções mentais da linguagem (b167.4) - o discurso oral é pouco perceptível e tem dificuldade em manter-se no tópico da conversa</p> <p>- Funções da atenção (b140.3), dificuldade nas atividades que exijam mais esforço</p> <p>Funções emocionais (b152.3) - Dificuldades na adequação e na regulação da emoção</p> <p>- Funções do temperamento e da personalidade (b126.3) dificuldade em cooperar, apresentando comportamentos opostos. Baixa tolerância à frustração, teimosia, insistência para que os seus pedidos sejam satisfeitos</p>	<p>- Produtos e Tecnologias (e1301) - redução dos estímulos; estruturação de atividades; pistas visuais para a realização das tarefas; demonstração da execução das tarefas.</p> <p>- Apoio da família (e310+3) – ir levar e buscar à escola, na alimentação, no vestir, na higiene e cuidar da segurança</p> <p>- Apoio dos pares (e325 + 3) – no brincar, no ensinar, no ajudar</p> <p>- Apoio de pessoas com autoridade (e330+3) – mediação do adulto na interação com os pares, proporcionando meios para aquisição de competências, elogiam e reforçam os comportamentos corretos (professora titular e de educação especial)</p> <p>- Serviços, Sistemas e Políticas relacionadas com a saúde (e580+3), profissionais de saúde que acompanham o NS (terapeutas, psicóloga, pediatra)</p> <p>- Políticas de educação e de</p>

<p>abrir e fechar a torneira, lavar e secar as mãos (d520.2), despir/vestir as calças e cueca, apertar botões e fechos (d540.2), fazer xixi (d530.2), puxar o autoclismo.</p> <p>- Observar o que o rodeia (d110.2), utiliza intensionalmente a visão para observa algo que lhe desperte a atenção</p>	<p>nomeadamente na alteração da rotina e no cumprimento de regras</p> <p>- Motricidade fina da mão (440.3) dificuldade na pega do lápis, numa tesoura e não é capaz de recortar uma imagem pelo contorno</p> <p>- Executar a rotina diária (d230.3), dificuldade em concluir uma tarefa em tempo oportuno.</p>	<p>- Funções psicomotoras (b147.2) dificuldade na interação com objetos, por vezes evidencia agitação motora com os dedos e as mãos</p>	<p>formação profissional (e5855+3) - usufrui de medidas educativas ao abrigo do Decreto-Lei n.º 3/2008, de 7 de Janeiro</p>
--	--	---	---

Perfil de Funcionalidade do aluno, RP, da turma B

Funcionalidades/ linha de base do desempenho	Principais Problemas	Explicação dos Problemas	Suportes necessários
<p>- Produz palavras e frases (d133.2)</p> <p>- Comunica e recebe mensagens não verbais (d315.2), percebe e utiliza pistas visuais</p> <p>- Na conversação (d350.2) consegue iniciar, manter e finalizar uma troca de pensamentos e ideias com uma ou mais pessoas conhecidas ou estranhas em ambientes formais ou informais, se o tema for do seu conhecimento e agrado.</p> <p>- Tem alguma capacidade em ouvir sons, ruídos estranhos e palavras dirigidas para si pelos adultos, por curtos períodos (d115.1)</p> <p>- Apresenta alguma autonomia para realizar ações como abrir e fechar a torneira, lavar e secar as mãos (d520.2), despir/vestir as calças e cueca, apertar botões e fechos (d540.2), fazer xixi (d530.2), puxar o autoclismo.</p> <p>- Observar o que o rodeia (d110.2), utiliza intencionalmente a visão para observar</p>	<p>- Interação com os pares (d750.3) dificuldade em iniciar e manter relacionamentos</p> <p>- As interações sociais básicas (d710.3), dificuldade em reagir aos sentimentos dos outros, assim como, aceitar de forma assertiva as críticas e recusas aos seus pedidos</p> <p>- Comunicar e receber mensagens orais (d310.3), compreende mensagens simples</p> <p>- Adquirir linguagem (d133.3), nomeadamente na articulação e aquisição de novas palavras</p> <p>- Falar (d330.2) tem dificuldade autonomamente em expressar um facto ou contar uma história. Verbaliza algumas palavras e frases</p> <p>- Concentrar a atenção (d160.3) e dirigir a atenção (d161.3) apenas numa única tarefa, por períodos escassos de tempo</p> <p>- Resolução de problemas (d175.3) e tomada de decisões (d177.3) reage com</p>	<p>- Funções psicossociais globais (b122.3) -Dificuldades em estabelecer adequadamente interações recíprocas</p> <p>-Funções intelectuais (b117.3) dificuldade cognitiva e intelectual devido a alterações de comportamento</p> <p>- Funções mentais da linguagem (b167.3) têm dificuldade em manter-se no tópico da conversa</p> <p>- Funções da atenção (b140.3), dificuldade nas atividades que exijam mais esforço e em atividades apresentadas pela primeira vez, está menos atento</p> <p>-- Funções emocionais (b152.3) dificuldade na adequação e na regulação das emoções, principalmente em novas situações e atividades que não goste</p> <p>- Funções do temperamento e da personalidade (b126.3) dificuldade em cooperar, apresentando comportamentos opostos. Baixa tolerância à frustração, teimosia, insistência para que</p>	<p>- Produtos e Tecnologias (e1301) - redução dos estímulos; estruturação de atividades; pistas visuais para a realização das tarefas; demonstração da execução das tarefas.</p> <p>- Apoio da família (e310+3) – ir levar e buscar à escola, na alimentação, no vestir, na higiene e cuidar da segurança</p> <p>- Apoio dos pares (e325 + 3) – no brincar, no ensinar, no ajudar</p> <p>- Apoio de pessoas com autoridade (e330+3) – mediação do adulto na interação com os pares, proporcionando meios para aquisição de competências, elogiam e reforçam os comportamentos corretos (professora titular e de educação especial)</p> <p>-Serviços, Sistemas e Políticas relacionadas com a saúde (e580+3), profissionais de saúde que acompanham o RP (terapeutas, psicóloga, pediatra)</p> <p>- Políticas de educação e de</p>

<p>algo que lhe desperte a atenção</p>	<p>frustração e agitação e tem dificuldade em fazer escolhas</p> <ul style="list-style-type: none"> - Imitar (d130.3), sons, ações ou movimentos de forma consciente e espontânea - Gerir o próprio comportamento (d250.4), dificuldade na alteração da rotina e numa atividade mais complexa, desencadeia comportamentos inapropriados, tais como agressão verbal ou cerrar os dentes - Motricidade fina da mão (d440.3) dificuldade na pega do lápis e em controlar e dirigir a caneta para realizar um traçado ou pintar 	<p>os seus pedidos sejam satisfeitos. (b126.4) aversão a novas experiências, demonstrando alteração emocional</p> <ul style="list-style-type: none"> - Funções psicomotoras (b147.2) dificuldade no controlo, manifestado sobre a forma de excitação e comportamentos atípicos, tais como, agressão verbal, cerrar os dentes e agitar a cabeça. 	<p>formação profissional (e5855+3) - usufrui de medidas educativas ao abrigo do Decreto-Lei n.º 3/2008, de 7 de Janeiro</p>
--	--	--	---

Perfil de Funcionalidade do aluno, RS, da turma B

Funcionalidades/ linha de base do desempenho	Principais Problemas	Explicação dos Problemas	Suportes necessários
<p>- Produz palavras e frases (d133.2)</p> <p>- Comunicar e receber mensagens não verbais (d315.2), revela maior capacidade de compreender os significados literais e implícitos das mensagens transmitidas através de gestos e símbolos.</p> <p>- Observar o que o rodeia (d110.2), utiliza intencionalmente a visão para observar algo que lhe desperte a atenção</p> <p>- Motricidade fina da mão (440.0), realiza a pega correta do lápis, segura corretamente numa tesoura e é capaz de recortar uma imagem pelos contornos</p> <p>- Apresenta alguma autonomia para realizar ações como abrir e fechar a torneira, lavar e secar as mãos (d520.2), despir/vestir as calças e cueca, apertar botões e fechos (d540.2), fazer xixi (d530.2), puxar o autoclismo.</p> <p>-</p>	<p>- Interação com os pares (d750.3) dificuldade em iniciar e manter relacionamentos</p> <p>- Interações e relacionamentos interpessoais básicos (d170.3) as dificuldades em aceitar de forma assertiva as críticas e as recusas aos seus pedidos</p> <p>- Comunicar e receber mensagens orais (d310.3), compreende mensagens simples</p> <p>- Falar (d330.2) tem dificuldade autonomamente em expressar um facto ou contar uma história. Verbaliza algumas palavras e frases</p> <p>- Conversação (d350.3) e discussão (d355.3) dificuldades em iniciar e manter o tópico de uma conversa</p> <p>- Concentrar a atenção (d160.3) e dirigir a atenção (d161.3) apenas numa única tarefa, por períodos escassos de tempo</p> <p>Resolução de problemas (d175.3) e tomar decisões</p>	<p>-- Funções psicossociais globais (b122.3) - Dificuldades em estabelecer adequadamente interações recíprocas</p> <p>- Funções intelectuais (b117.3) dificuldade cognitiva e intelectual para adquirir as competências da leitura, escrita e cálculo</p> <p>- Funções mentais da linguagem (b167.3) o seu discurso é confuso, construção sintática simples onde ocorrem processos fonológicos imaturos (b320.3), dificuldade em manter-se no mesmo tópico de conversa (b330.3)</p> <p>- Funções da atenção (b140.3), dificuldade ao nível da mudança de atividade e partilha, principalmente nas que exijam esforço mental</p> <p>- Funções emocionais (b152.3) dificuldade na adequação e na regulação das emoções, principalmente em novas situações e atividades que não goste</p> <p>- Funções cognitivas de nível superior (b164.3) dificuldades</p>	<p>- Produtos e Tecnologias (e1301) - redução dos estímulos; estruturação de atividades; pistas visuais para a realização das tarefas; demonstração da execução das tarefas.</p> <p>- Apoio da família (e310+3) – ir levar e buscar à escola, na alimentação, no vestir, na higiene e cuidar da segurança</p> <p>- Apoio dos pares (e325 + 3) – no brincar, no ensinar, no ajudar</p> <p>- Apoio de pessoas com autoridade (e330+3) – mediação do adulto na interação com os pares, proporcionando meios para aquisição de competências, elogiam e reforçam os comportamentos corretos (professora titular e de educação especial)</p> <p>- Serviços, Sistemas e Políticas relacionadas com a saúde (e580+3), profissionais de saúde que acompanham o RS (terapeutas, psicóloga, pediatra)</p> <p>- Políticas de educação e de</p>

	<p>(d177.3) dificuldades em fazer escolhas</p>	<p>ao nível da tomada de decisões</p> <p>-Funções da memória (b144.3) dificuldade em reter, recuperar, armazenar informação</p> <p>- Funções do temperamento e da personalidade (b126.3) dificuldade em cooperar, apresentando comportamentos opostos. Baixa tolerância à frustração, teimosia, insistência para que os seus pedidos sejam satisfeitos. (b126.3)</p> <p>- Funções da energia e dos impulsos (b130.3) dificuldade em controlar os impulsos, age muitas vezes sem pensar</p> <p>- Funções psicomotoras (b147.2) dificuldade no controlo, manifestado sobre a forma de excitação</p>	<p>formação profissional (e5855+3) - usufrui de medidas educativas ao abrigo do Decreto-Lei n.º 3/2008, de 7 de Janeiro</p>
--	--	---	---

Anexo 3

Escala de observação relativo aos parâmetros de interação, envolvimento, satisfação relativamente aos alunos com PEA e comportamento dos seus pares (apoio/attitudes) – “Grelha de observação para recolha de dados”

Grelha de observação para recolha de dados

Aluno: _____

Ano/Turma: _____ Data: __/__/__ Sessão nº ____

Interação

1	2	3	4	5	6	7
Não estabelece contato com os outros (não realiza qualquer tarefa)		Olha para os outros pares e reage às suas iniciativas (pede apoio ao adulto)		Faz troca de turnos mantendo interação com os pares		Inicia a interação com os pares e mantém a interação durante alguns minutos

Envolvimento

1	2	3	4	5	6	7
Mantém-se fora da tarefa sem focar a atenção em nenhuma tarefa/atividade e (não realiza a tarefa sem ajuda do adulto)		Está na tarefa olhando (para materiais ou pessoas) e manipulando os materiais relacionados com a tarefa (tem ajuda do adulto)		Faz escolhas, contribui para as decisões do grupo (materiais/coreias e técnicas)		Assume a liderança do grupo, tomando responsabilidade e sobre o trabalho e orientando os pares

Satisfação

1	2	3	4	5	6	7
Mostra desagrado, protestando ou recusando-se a participar		Não mostra agrado nem desagrado		Mostra agrado (sorri e faz gestos) enquanto está envolvido		Expressa satisfação/prazer com o que faz, mostrando o seu produto aos outros/ou

						dizendo que foi ele que fez
--	--	--	--	--	--	-----------------------------

Comportamento dos pares (apoio/attitudes)

1	2	3	4	5	6	7
Não apoia o colega, preocupando-se apenas em fazer a sua tarefa/atividade		Auxilia o colega a iniciar a tarefa (demonstrando como fazer)		Mantém o auxílio durante a tarefa (ajuda a executar, encoraja o outro verbalmente ou usando gestos,, dá feedback corretivo)		Incentiva o colega a concluir a tarefa/atividade elogiando o seu trabalho.

Observação do aluno:

	0-5 minutos	5-10 minutos	10-15 minutos	15-20 minutos	20-25 minutos	25-30 minutos
Interação						
Envolvimento						
Satisfação						
Comportamento dos pares						

Comentários:

Nota. Tempo de aula 90 minutos. Três alunos com PEA em observação e seus pares

O observador

Grelha de observação para recolha de dados

Aluno: AG; DL e RB

Ano/Turma: 1ªA Data: ___/___/___ Sessão nº

Interação

1	2	3	4	5	6	7
Não estabelece contato com os outros(não verbaliza, nem emite sons, nem gestos)		Olha para os outros pares e reage às suas iniciativas (imita por gestos o que vê os pares fazerem)		Faz troca de turnos mantendo interação com os pares		Inicia a interação com os pares e mantém a interação durante alguns minutos

Envolvimento

1	2	3	4	5	6	7
Mantém-se fora da tarefa sem focar a atenção em nenhuma tarefa/atividade(não toma iniciativa)		Está na tarefa olhando (para materiais ou pessoas) e manipulando materiais relacionados com a tarefa (imita por gestos o que vê fazer)		Faz escolhas, contribui para as decisões do grupo (escolhe materiais/cores e técnicas)		Assume a liderança do grupo, tomando responsabilidade sobre o trabalho e orientando os pares

Satisfação

1	2	3	4	5	6	7
Mostra desagrado, protestando ou recusando-se a participar		Não mostra agrado nem desagrado		Mostra agrado(procura o adulto para realizar a tarefa/atividade) enquanto está envolvido		Expressa satisfação/prazer com o que faz, mostrando o seu produto aos outros/ou dizendo que foi ele que fez

Comportamento dos pares (apoio/attitudes)

1	2	3	4	5	6	7
Não apoia o colega, preocupando-se apenas em fazer a sua tarefa/atividade		Auxilia o colega a iniciar a tarefa (inicia a tarefa demonstrando como fazer)		Mantém o auxílio durante a tarefa (ajuda a executar a tarefa; encoraja o outro verbalmente ou usando gestos; dá feedback corretivo)		Incentiva o colega a concluir a tarefa/atividade, elogiando o seu trabalho

Observação do aluno

	0-5 minutos	5-10 minutos	10-15 minutos	15-20 minutos	20-25 minutos	25-30 minutos
Interação						
Envolvimento						
Satisfação						
Comportamento dos pares						

Comentários:

Nota: Tempo de aula 90minutos. Três alunos com PEA em observação e seus pares.

O observador

Grelha de observação para recolha de dados

Aluno: NS

Ano/Turma: 4^ªA Data: ___/___/___ Sessão n^º

Interação

1	2	3	4	5	6	7
Não estabelece contato com os outros(não gosta da tarefa proposta)		Olha para os outros pares e reage às suas iniciativas		Faz troca de turnos mantendo interação com os pares		Inicia a interação com os pares e mantém a interação durante alguns minutos

Envolvimento

1	2	3	4	5	6	7
Mantém-se fora da tarefa sem focar a atenção em nenhuma tarefa/atividade		Está na tarefa olhando (para materiais ou pessoas) e manipulando materiais relacionados com a tarefa		Faz escolhas, contribui para as decisões do grupo (escolhe materiais/cores e técnicas)		Assume a liderança do grupo, tomando responsabilidade sobre o trabalho e orientando os pares

Satisfação

1	2	3	4	5	6	7
Mostra desagrado, protestando ou recusando-se a participar		Não mostra agrado nem desagrado		Mostra agrado(desenha , pinta e recorta) enquanto está envolvido		Expressa satisfação/prazer com o que faz, mostrando o seu produto aos outros/ou dizendo que foi ele que fez

Comportamento dos pares (apoio/atitudes)

1	2	3	4	5	6	7
Não apoia o colega, preocupando-se apenas em fazer a		Auxilia o colega a iniciar a tarefa (inicia a tarefa		Mantém o auxílio durante a tarefa (ajuda a executar a		Incentiva o colega a concluir a tarefa/atividade

sua tarefa/atividade		demonstrando como fazer)		tarefa; encoraja o outro verbalmente ou usando gestos; dá feedback corretivo)		, elogiando o seu trabalho
-------------------------	--	-----------------------------	--	--	--	-------------------------------

Observação do aluno

	0-5 minuto s	5-10 minuto s	10-15 minuto s	15-20 minuto s	20-25 minuto s	25-30 minutos
Interação						
Envolviment o						
Satisfação						
Comportam ento dos pares						

Comentários:

Nota. Tempo de aula 90minutos. Três alunos com PEA em observação e seus pares

O observador

Anexo 4

Questionário dirigido às professoras titulares de turma das turmas A e B

“Grelha de Avaliação das Competências”

Grelha de Avaliação das Competências

Turma: _____ Data: ___/___/___

Aluno: _____

(Legenda: grau de aquisição das competências: 1- nenhum; 2- pouco; 3- algum, 4- bastante; 5- completo)

Domínios	Objetivos	Grau de aquisição das competências				
		1	2	3	4	5
Modelagem e escultura	Explorar e tirar partido da resistência e plasticidade: terra, areia, barro, massa de cores, pasta de papel					
	Modelar usando apenas as mãos					
Construções	Fazer e desmanchar construções					
	Inventar novos objetos utilizando materiais ou objetos recuperados					
	Explorar as possibilidades técnicas de; dedos, paus, giz, lápis de cor, lápis de grafite, lápis de cera, feltros, tintas , pincéis...utilizando suportes de diferentes tamanhos, diferentes espessuras, diferentes texturas, diferentes cores.					
Desenho e Pintura	Ilustrar de forma pessoal					
	Criar frisos de cores preenchendo quadrículas					
	Contornar objetos, formas , pessoas					
	Desenhar sobre um suporte previamente preparado (com anilinas, tinta de escrever,...)					
	Pintar livremente em suportes neutros					
	Explorar as possibilidades técnicas de: mão, esponjas, trinchas, pincéis, rolos, com pigmentos naturais, guache, aguarela, anilinas, tinta de água,...					

Recorte, colagem e dobragem	Explorar as possibilidades de diferentes materiais: elementos naturais, lã, cortiça, tecidos, elementos recuperados, jornal, papel colorido, ilustrações,... rasgando, desfiando, recortando, amassando, dobrando,... procurando formas , cores, texturas, espessuras...					
	Fazer composições colando: diferentes materiais rasgados, desfiados , recortados.					
	Fazer dobragens					
Impressão	Estampar a mão,...					
	Estampar elementos naturais					
	Fazer monotipias					
	Imprimir com carimbos(feitos em vegetais, cortiça,...)					

Anexo 5

Guiões de entrevista dirigido aos pares das díades dos alunos com PEA, aos restantes pares, às professoras titulares de turma

Guião de entrevista aos pares das díades dos alunos com PEA e restantes pares

Tema: Conhecer os sentimentos, as atitudes e os apoios desenvolvidos pelos pares ao longo das sessões de intervenção do programa educativo de artes plásticas, com a implementação de atividades cooperativas.

Tipo: semiestruturada.

Entrevistados: Os pares das díades dos alunos com PEA e restantes pares das turmas A e B

Objetivos: - Conhecer a opinião dos pares sobre se as atividades desenvolvidas promoveram uma maior interação entre eles, tendo como estrutura a aprendizagem cooperativa;

- Conhecer se as atividades desenvolvidas proporcionaram um maior envolvimento e grau de satisfação;

- Identificar as dificuldades sentidas pelo par, na interação, envolvimento e satisfação do par com PEA e desenvolvimento típico durante a atividade.

Local da realização da entrevista: Escola do 1º ciclo.

Dia/Horário: A definir

Temas	Objetivos específicos	Questões
- Legitimação da entrevista e motivação do entrevistado	- Enquadrar a entrevista e motivar o entrevistado - Garantir confidencialidade	- Informar sobre o tema e os objetivos do trabalho a realizar - Solicitar a colaboração do aluno, assegurando o anonimato das informações / opiniões; - Pedir autorização para gravar a entrevista
- Perfil do entrevistado	- Recolher informação sobre a identificação do entrevistado	1- Como te chamas? 2- Que idade tens? 3- Que ano frequentas? 4- Frequentaste sempre esta escola? 5- Quem foi o teu par? 6- À quanto tempo o conheces?
- Programa de artes plásticas/ atividades cooperativas	- Conhecer de que forma as atividades planificadas, contribuíram, para o desenvolvimento das interações sociais dos pares com PEA	7- Como descreves a tua experiência ao longo destas atividades cooperativas? 8- Como foi trabalhar em conjunto com o __ nas primeiras sessões? 9- Que experiências de trabalho em conjunto tinhas tido com o teu colega antes do programa começar? Em que momentos interagias com o __? 10- Achas que estas atividades fizeram com que te aproximasses dele e percebesses melhor de que modo podes ajuda-lo? 11 - Pensas que houve uma mudança no modo como o __ é acolhido na turma? De que modo o programa de

		atividade contribuiu para isso?
- Dificuldades sentidas	- Detetar as dificuldades sentidas pelo par	12- O que pensaste antes de trabalhar com ele? Achaste que ia ser difícil? 13- Em que atividades sentiste mais dificuldades em envolver o ___?
- Inclusão	- Perceber se as atividades desenvolvidas e a aprendizagem cooperativa contribuíram para a inclusão das crianças com PEA	14- Para além destas aulas, atualmente, em que outros momentos interagires com o ___? 15- Sentes que agora conheces melhor o teu colega? 16- Como o descreves? 17- Depois deste programa, vais continuar a interagir com o ___, de forma a envolvê-lo nas atividades?
- Términus		18- Gostarias de dizer algo, que consideras importante e que não tenha sido dito? Agradecemos a tua colaboração e disponibilidade

Guião de Entrevista às Professoras titulares de turma

Tema: Implementação de um programa educativo de artes plásticas, com a estruturação de atividades cooperativas e o seu efeito na promoção da inclusão de alunos com PEA

Tipo: semiestruturada.

Entrevistados: Os professores titulares de turma das Turmas A e B

Objetivos: - Conhecer a opinião sobre se o programa de artes plásticas, com a estruturação de atividades cooperativas, promoveu uma maior interação, envolvimento e satisfação entre os alunos com PEA e os seus pares em contexto de sala de aula.

Local da realização da entrevista: Escola do 1º ciclo

Dia/Horário: A definir

Temas	Objetivos específicos	Questões
- Legitimação da entrevista e motivação do entrevistado	- Enquadrar a entrevista e motivar o entrevistado - Garantir confidencialidade	- Informar sobre o tema e os objetivos do trabalho a realizar - Solicitar a colaboração do aluno, assegurando o anonimato das informações / opiniões; - Pedir autorização para gravar a entrevista
- Perfil do entrevistado	- Recolher informação sobre a identificação do entrevistado	1- Qual o nível de ensino e turma que no presente ano letivo leciona? 2- Qual a sua habilitação profissional? 3- Tem alguma formação em Educação Especial? Qual? 4- Há quanto tempo leciona? 5- Qual a sua experiência com crianças com PEA?
- Programa de artes plásticas/ atividades cooperativas	- Conhecer de que forma as atividades planificadas, contribuíram, para o desenvolvimento das interações sociais dos pares com PEA	6 - de que modo descreve o envolvimento dos alunos durante as atividades? 7- considera que houve uma evolução no desempenho dos alunos com PEA ao longo do programa (ao nível da interação com os outros e ao nível das competências relacionadas com as artes plásticas)? 8- considera que o programa contribuiu de algum modo para o desenvolvimentos dos alunos com PEA? 9 – Houve evolução na relação cooperativa entre pares?
- Barreiras e facilitadores na implementação do programa	- Detetar as dificuldades sentidas - Detectar facilitadores	10- Que barreiras foram encontradas ao longo da aplicação deste programa? 11 – que estratégias foram usadas para superar essas barreiras? Que aspectos foram

		<p>facilitadores para o envolvimento dos alunos?</p> <p>12- O que acha que poderia ser melhorado no programa?</p>
- Inclusão	- Perceber se as atividades desenvolvidas e a aprendizagem cooperativa contribuíram para a inclusão das crianças com PEA	<p>13- Considera que o programa educativo de artes plásticas, aplicado promoveu a inclusão dos alunos com PEA? De que forma?</p> <p>14- Considera que houve alguma mudança ao nível das interações, envolvimento e satisfação dos alunos com PEA e dos outros após a aplicação do programa de artes plásticas estruturado e com atividades cooperativas? De que forma são observáveis essas mudanças?</p> <p>15- Posteriormente à aplicação do programa, verificou-se uma maior aproximação entre os alunos no sentido de se ajudarem? E em relação ao aluno com PEA?</p> <p>16- Qual o comportamento (apoio/attitudes) dos pares com crianças com PEA, antes da intervenção? E após?</p> <p>17- De que forma daria continuidade a este programa?</p>
- Términus		<p>18- Gostaria de dizer algo, que considere importante e que não tenha sido referido anteriormente?</p> <p>Agradecemos a sua colaboração e disponibilidade</p>

Pedido de autorização à Diretora do Agrupamento de Escolas

Maria da Conceição Oliveira Duarte
Professora do 2.º Ciclo do Ensino Básico, Departamento de Expressões, Grupo 240
Agrupamento de Escolas X

Ovar, 22 de outubro
de 2014

Exmª Senhora
Diretora do Agrupamento de Escolas X

Sou professora do 2.º ciclo do ensino básico, na Escola X e atualmente frequento o 2.º ano do Curso de Mestrado em Educação Especial: Multideficiência e Problemas de Cognição, na Escola Superior de Educação do Porto. Neste momento, estou a realizar um trabalho de investigação aplicada, inserido no projeto da dissertação de mestrado em Educação Especial: Multideficiência e Problemas de Cognição, Escola Superior de Educação do Porto, tal como comprova fotocópia que junto anexo.

Esta investigação pretende avaliar os efeitos de um programa educativo de artes plásticas – com estruturação de atividades cooperativas -, no processo de inclusão de alunos com autismo a frequentar a Unidade de Ensino Estruturado na sua turma de pares.

Para o efeito, durante a implementação deste programa – com duração de 2 meses – é pretendido recolher, a cada aula, dados de observação em que se irão registar indicadores de interação entre pares, na área da expressão plástica. Adicionalmente, e tendo em vista, a caracterização do estudo será necessário consultar e recolher dados relativos aos PEIs dos alunos em questão.

Neste sentido, solicito a Vossa Excelência se digne autorizar a realização do referido estudo e recolha de informação. Mais informo que solicitei a colaboração dos docentes das turmas e da responsável da unidade estruturada desta Instituição, com quem tenho cooperado, os quais, depois de tomarem conhecimento das condições da realização do estudo, aceitaram colaborar voluntariamente no mesmo.

Agradecendo desde já a atenção dispensada por V.ª Ex.ª,

Pede deferimento,

Maria da Conceição Oliveira Duarte
22 de outubro de 2014

Anexo 7

Pedido de autorização aos encarregados de educação dos alunos envolvidos

Maria da Conceição Oliveira Duarte
Professora do 2.º Ciclo do Ensino Básico, Departamento de Expressões, Grupo 240
Agrupamento de Escolas

Ovar, 12 de novembro de 2014

Exmo. Sr.(a) Encarregado de Educação

Sou professora do 2.º ciclo do ensino básico, na Escola X e atualmente frequento o 2.º ano do Curso de Mestrado em Educação Especial: Multideficiência e Problemas de Cognição, na Escola Superior de Educação do Porto. Neste momento, estou a realizar um trabalho de investigação aplicada, inserido no projeto da dissertação de mestrado em Educação Especial: Multideficiência e Problemas de Cognição, Escola Superior de Educação do Porto.

Esta investigação pretende avaliar os efeitos de um programa educativo de artes plásticas – com estruturação de atividades cooperativas -, na interação entre crianças com autismo e pares com desenvolvimento típico em contexto de sala de aula.

Para o efeito gostaríamos de convidar o seu educando e restantes pares a estarem envolvidos no programa de artes plásticas – que estará enquadrado sobre as atividades curriculares na área da expressão plástica. Assim, a presente carta serve como **pedido da sua colaboração no projeto de investigação, solicitando a sua autorização para a participação do seu educando no estudo**. Para a caracterização do processo, vimos ainda pedir a V/ autorização para acedermos e analisarmos o Programa Educativo Individual (PEI) do seu educando, sendo que os dados deles recolhidos serão apenas usados para efeitos deste estudo, estando assegurado absoluto anonimato e confidencialidade da identidade do seu educando.

No caso de algum esclarecimento ou informação adicional sobre este projeto de investigação e sua colaboração, não hesite em contactar-nos para o telefone ou *email* acima indicados.

Agradecendo desde já a colaboração dispensada por V.ª Ex.ª,

Maria da Conceição Oliveira Duarte

Anexo 8

Planificação da atividade relativa ao tema “Carnaval” Planificação e ao tema
“A Árvore da Primavera” nas turmas A e B

Escola do Agrupamento do distrito de Aveiro – 2014/15

Planificação das atividades de Expressão Plástica – 1º/3º ano

Tema do projeto: Óculos de fantasia – Carnaval	Início 14/01/2015 Termo 28/01/2015 Nº de aulas: 3 de 90 minutos	Turma A
--	---	---------

Objetivos: Domínio: Impressão - estampar a mão; fazer monotipias; imprimir com carimbos.

Domínio: Recorte, colagem e dobragem - Explorar as possibilidades do papel reciclado, recortando as formas impressas e fazer uma composição, colando os diferentes elementos recortados. Fazer a dobragem da folha em duas partes iguais

Domínio: Desenho e Pintura – Contornar formas; desenhar sobre um suporte com guache, misturando as cores e explorar as possibilidades técnicas da mão e do guache

Domínios	Atividades	Recursos	Congruência da atividade com os princípios enunciados nas tarefas cooperativas	Estratégias usadas	Calendarização
Impressão	<u>1ª Sessão</u> - Colocar uma paleta com três cores de tinta (amarelo, azul e magenta), na	- Imagens de óculos de diferentes formatos e cores; - Imagens de Índios; - Papel cavalinho A3; - Papel reciclado A4; - Papel Celofane; -Estrutura dos óculos e hastes em, diversas cores (cartolina); - Guaches (cor azul ciano,	- O par coloca uma folha de	- Mostragem e exposição de imagens de óculos, nomeadamente de fantasia. - Sensibilização para o trabalho cooperativo e a necessidade da ajuda do outro para a concretização do trabalho. - Exemplificação no quadro das etapas do trabalho. - Distribuição do material por mesas. - No meio de cada mesa está colada uma folha de papel cavalinho A3; - Organização das mesas em forma de U	14 de janeiro

<p>Recorte, colagem e dobragem</p>	<p>mesa de trabalho</p> <ul style="list-style-type: none"> - Sobrepor a folha A4 sobre a folha A3. Contorno da folha com o dedo, molhado em tinta, à escolha do aluno. - Repetir a ação noutra folha A4. - Escolher uma cor, e pintar com uma trincha, o campo visual da folha, limitado pela linha de contorno - Molhar a beira do copo na superfície da folha, com tinta e imprimir numa folha em branco - Repetir a ação - Repetir a ação, com um copo mais pequeno imprimir dentro do círculo anterior, um menor, de forma, a identificar duas circunferências excêntricas interiores - Decorar o espaço interior do círculo maior, com a 	<p>magenta e amarelo);</p> <ul style="list-style-type: none"> - Lápis de cera; - Copos de plástico com diferentes diâmetros; - Materiais diversos para fazer carimbagem (tampas de marcadores; estrelas, lápis de cor, ...) - Cotonetes, - Trinchas; - Suporte para colocar as tintas (paleta) - Tesoura; - Cola rápida, cola branca e fita-cola crepe - Purpurinas de diversas cores; - Serpentinhas; - Estendal, - Molas da roupa. 	<p>papel reciclado em formato A4, sobre o papel A3 e segura na folha, enquanto o outro, molha o dedo na tinta à sua escolha e contorna a folha de papel</p> <ul style="list-style-type: none"> - O aluno em ação escolhe a cor e com ajuda do par, pinta o campo visual do suporte de trabalho - O aluno pressiona a beira do copo sobre a superfície da folha, com ajuda do par -O par coloca a folha impressa com o primeiro círculo, junto do colega e orienta-o para a impressão do 2º círculo - O par ajuda a decorar o outro círculo de acordo com as escolhas do colega - O par ajuda a pintar a superfície da folha - O par segura o copo, para o 	<ul style="list-style-type: none"> - Trabalho de pares - Um aluno do 1º ano/ um do 3º ano - Limitar o campo visual da folha A4, com o contorno - Utilização de um copo de plástico para imprimir dois círculos (um ao lado do outro) - Utilização de um copo de plástico de menor diâmetro para imprimir um círculo dentro de cada um dos círculos executados anteriormente - Utilização de diversos materiais com formatos e texturas diferentes - Entreadjuada na pintura da superfície - Traçar um círculo, no suporte de trabalho, 	
------------------------------------	---	--	---	--	--

<p>Desenho e Pintura</p>	<p>impressão de objetos (tampas de marcadores, fundos de lápis de cores,...) com diferentes formas e texturas</p> <p>- Pintar novamente a superfície da folha A3, o campo visual, com a mesma ou outra cor</p>		<p>colega circundar o mesmo com o dedo, sobre a superfície pintada</p> <p>- O par auxilia e orienta o colega, na execução da tarefa</p>	<p>utilizando o dedo da mão no contorno do copo, contra a superfície pintada</p> <p>- Inserir um copo de menor diâmetro, dentro do círculo traçado anteriormente e contornar o objeto com o dedo da mão sobre a superfície pintada, descrevendo um círculo menor</p>	<p>21 de janeiro</p>
<p>Recorte, colagem e dobragem</p>	<p>- Colocar o copo, com a parte mais larga, sobre a superfície da folha e contornar a forma, com o dedo da mão gerando um círculo</p> <p>- Repetir a ação com o copo de menor diâmetro e descrever com o auxílio do dedo da mão, um círculo, dentro do traçado anteriormente</p> <p>- Decorar o espaço entre os dois círculos com pontos e ou linhas, produzidas com o dedo da mão ou um cotonete, sobre a superfície pintada</p> <p>- Colocar uma folha A4 sobre a superfície pintada e pressionar com as mãos. Levantar a folha (técnica da monotipia)</p>		<p>- O par colabora na decoração</p> <p>- O par auxilia a colocar a folha sobre o desenho e ambos pressionam com as mãos as superfícies. Levantam a folha e o par vai colocar a secar o trabalho</p> <p>- O par auxilia na impressão das mãos do colega e na técnica da monotipia</p> <p>- O par auxilia a recortar</p> <p>- O par auxilia a colar. Fazendo coincidir o espaço vazado dos círculos com o da superfície da cartolina e a colagem das "lentes" e das hastes.</p> <p>- o par auxilia na colocação de</p>	<p>- Utilização do dedo da mão e ou de um cotonete, para produzir os pontos e ou as linhas</p> <p>- Pressionar uma folha de papel sobre a superfície pintada e todos os desenhos ficarem impressos na folha</p> <p>- Realizar este trabalho no suporte contornado anteriormente</p> <p>- O par auxilia a recortar as circunferências. No círculo interior a professora corta um x, para o aluno colocar o bico da tesoura e fazer o recorte</p> <p>- Moldes em cartolina de várias cores, já recortados, com o formato dos óculos, lentes" e hastes de diferentes cores. Cada aluno tem oportunidade de escolher de acordo com a sua preferência, as cores da estrutura</p>	<p>28 de janeiro</p>

	<p>- Imprimir as duas mãos na folha de papel contornada e colocar uma folha de papel sobre a superfície, pressionar e retirar a folha.</p> <p style="text-align: center;"><u>2ª Sessão</u></p> <p>- Escolher o trabalho impresso e recortar um dos pares dos círculos de maior diâmetro e o círculo interior</p> <p>- Colagem dos círculos recortados sobre uma superfície em cartolina, com o formato dos óculos. Recorte de papel celofane e colagem sobre o espaço vazado. Colagem das hastes.</p> <p>- Colocar cola rápida em algumas partes da superfície dos óculos e colar purpurina</p> <p>- Colocar tinta sobre metade de uma superfície de papel A4. O aluno com o dedo descreve</p>		<p>cola e das purpurinas</p> <p>- O par auxilia a pressionar o papel</p> <p>- O aluno escolhe a cor e coloca a mão sobre o papel e o par contorna-lhe o formato da mão</p> <p>- O par auxilia na colagem das superfícies</p> <p>- O par auxilia no recorte</p> <p>- O par auxilia na decoração do "Índio"</p> <p>- O par auxilia na colagem de serpentinas e do cabo</p> <p>- O par auxilia na tarefa</p>	<p>dos óculos, das "lentes" e das hastes</p> <p>- Passar cola rápida na linha de contorno do formato dos óculos e pontualmente noutras linhas. "polvilhar" com purpurina.</p> <p>- Pintura da folha A4 de forma abstrata, com mistura de cores.</p> <p>- Dobrar a folha ao meio e contornar a mão</p> <p>- Colagem de uma folha à outra</p> <p>- Aparece em ambas os lados a mão pintada</p> <p>- Utilizar o formato da mão para "construir" a imagem de um Índio</p> <p>- Utilização de papel enrolado para formar um canudo, como suporte para colocar o Índio.</p> <p>- O Índio, serve como suporte para exposição dos óculos</p>	
--	---	--	---	--	--

	<p>círculos misturando as tintas, dobra o papel ao meio e pressiona.</p> <p>- Secagem dos trabalhos</p> <p><u>3ª Sessão</u></p> <p>- Dobrar a folha de papel ao meio e colocar a mão sobre a superfície e contornar com lápis de cera o formato da mão.</p> <p>- Colar as superfícies</p> <p>- Recortar a mão pela linha de contorno</p> <p>- Na palma da mão desenhar olhos , nariz e boca e nos dedos colar penas, (simbolizando um Índio)</p> <p>- Colocar um suporte à mão e na união entre a mão e o cabo, colar serpentinas de carnaval</p> <p>- Colocar os óculos sobre a cara do Índio</p>				
--	---	--	--	--	--

Obs: durante todas as sessões os pares trocam de turnos, na execução dos trabalhos.

No final das sessões será organizado um pequeno dossiê, com as técnicas de impressão produzidas por cada aluno.

Escola do Agrupamento do distrito de Aveiro – 2014/15

Planificação das atividades de Expressão Plástica – 1º/3º ano

Tema do projeto: Árvore da Primavera	Início 04/02/2015 Termo 04/03/2015	Turma A
	Nº de aulas: 4 de 90 minutos	

Objetivos: Domínio: Impressão - estampar elementos naturais (folhas de árvore)

Domínio: Recorte, colagem e dobragem - Explorar as possibilidades do papel de cenário e da cartolina recortando as formas impressas, colando os diferentes elementos recortados. Fazer a dobragem da folha em duas partes iguais.

Domínio: Desenho e Pintura – Contornar formas; pintar imagens com lápis de cera; explorar as possibilidades técnicas da esponja e do guache

Domínio: Modelagem e Escultura – Explorar e tirar partido da resistência e plasticidade da pasta de sal; modelar usando apenas as mãos.

Domínios	Atividades	Recursos	Congruência da atividade com os princípios enunciados nas tarefas cooperativas	Estratégias usadas	Calendarização
Impressão	1ª Sessão	<ul style="list-style-type: none"> - Fotocópias com imagens de árvores; - Árvore tridimensional em cartão prensado, com 150 cm de altura; - Papel de cenário; - Folhas naturais, - Ligadura de gesso; - Cartolina, - Guaches (amarelo, azul) 		<ul style="list-style-type: none"> - Visionamento de imagens de árvores em relação às várias estações do ano. Mostragem de uma árvore tridimensional em cartão prensado, onde os alunos irão intervir desenvolvendo o projeto “ A árvore da Primavera”. - Sensibilização para o trabalho cooperativo e a necessidade da ajuda do outro para a concretização do trabalho. 	4 de fevereiro

<p>Recorte, colagem e dobragem</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Estampar de folhas de árvore numa folha de papel e cenário. - Preenchimento do campo visual - Secagem do trabalho. - Dobrar uma folha de cartolina de tamanho A4, em duas partes iguais, no sentido longitudinal - Sobrepor o molde na cartolina, e decalcar a forma 	<p>ciano, magenta, verde)</p> <ul style="list-style-type: none"> - Esponjas; - Cola líquida; - Farinha, sal fino, água, óleo alimentar; - Fotocópias com imagens de folhas naturais, laranjas e pássaros; - Lápis de cera; - Papel de alumínio; - Recipientes; - Tabuleiros; - Tesoura; - Bola de acrílico - Rolinhos de papel verde; - Suporte para colocar as tintas; - Materiais texturados (tampas de marcadores, lápis de cor, pente,...) 	<ul style="list-style-type: none"> - O par coloca tinta na folha natural e o outro imprime na folha de papel. Realiza uma fila e muda de turnos. - O par auxilia o colega na dobragem da cartolina, aplicando as técnicas de dobragem e vinco. - Mudança de turno - O par segura no molde de cartão e o outro com um lápis de cera contorna as formas. - Mudança de turnos - Os alunos auxiliam-se entre si. - Os alunos partilham a mesma folha de papel e pintam as folhas que mais gostarem 	<ul style="list-style-type: none"> - Exemplificação no quadro das etapas do trabalho. - Organização das mesas em forma de U - Distribuição de uma folha de papel de cenário tamanho A2 e uma folha natural por cada par - Trabalho de pares - Um aluno do 1º ano/ um do 3º ano - Utilização de esponjas para a estampagem - Organização do suporte por filas de folhas estampadas - Distribuição de uma cartolina de tamanho A4, por aluno, o mesmo escolhe o tom da cartolina (diferentes tons de castanho). Exemplificação da tarefa a realizar - Distribuição de um molde em tamanho reduzido, com o formato igual ao da árvore coletiva 	<p>11 de fevereiro</p>
<p>Modelagem e Escultura</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Recortar as árvores. - Pintar com lápis de cera, imagens de 		<ul style="list-style-type: none"> - O par contorna algumas folhas 	<ul style="list-style-type: none"> - Distribuição por par de uma folha 	

<p>Recorte, colagem e dobragem</p>	<p>diferentes folhas naturais.</p> <p><u>2ª Sessão</u></p> <p>- Recortar algumas folhas naturais estampadas e as folhas pintadas a lápis de cera</p> <p>- Colar as folhas naturais estampadas nos ramos da árvore tridimensional</p> <p>- Colar as folhas naturais pintadas a lápis de cera nas árvores mais pequenas</p> <p>- Revestir metade de</p>		<p>estampadas e o outro recorta</p> <p>- Mudança de turno</p> <p>- O par contorna algumas imagens de folhas e o outro recorta</p> <p>- Mudança de turno</p> <p>- O par coloca cola na folha e o outro cola na árvore</p> <p>- Mudança de turno</p> <p>- O par segura na bola e o outro reveste a mesma com papel de alumínio</p> <p>- O par segura na bola e o outro mergulha em água uma pequena porção de ligadura de gesso e reveste a superfície da bola, fazendo pequenos movimentos circulares na ligadura de modo a que esta adira à superfície da bola e vá adquirindo o formato da mesma.</p>	<p>A4 com imagens de diferentes formas de folhas naturais.</p> <p>- Realização da linha de contorno com lápis de cera.</p> <p>- Enquanto um par está a colar as folhas na árvore tridimensional, os outros pares estão a colar as folhas nas árvores de tamanho menor .</p> <p>- Os pares vão rodando a atividade.</p> <p>- Exemplificação da atividade.</p> <p>- Metade de uma bola por par.</p> <p>- Utilização de metade de uma bola de acrílico, que serve de molde e ligadura de gesso para modelar o formato do objeto</p>	<p>25 de fevereiro</p>
------------------------------------	--	--	--	--	------------------------

<p>Pintura</p>	<p>uma bola de acrílico com papel de alumínio</p> <p>- Cobrir a metade da bola com pequenos quadrados de ligadura de gesso sobrepostos entre si</p> <p>- Abrir o papel de alumínio e retirar a meia bola, deixando a secar o objeto produzido</p> <p><u>3ª Sessão</u></p> <p>- Realizar pasta de sal: num tabuleiro misturar 2 copos de farinha, 1 copo de sal fino, ¾ de água e uma</p>		<p>No final os pares molham as mãos e passam sobre a superfície do objeto, uniformizando a textura e modelando a forma.</p> <p>- O par segura no objeto e o outro abre o papel de alumínio e retira o molde (meia bola)</p> <p>- O par verte para o tabuleiro a farinha e o sal e o outro mistura com as mãos.</p> <p>- Mudança de turnos</p> <p>- O par verte a água e o óleo em cima da farinha e do sal e o outro mistura os ingredientes com as mãos.</p> <p>- Ambos os alunos amassam a pasta até esta se desprender das mãos.</p> <p>- O par em conjunto seleciona a imagem do pássaro que mais lhe agrada e em conjunto</p>	<p>- Receita de pasta de sal para modelar.</p> <p>- Distribuição e seleção, por par, de imagens de espécies diferentes de pássaros. Cada par preenche com pasta a imagem do pássaro escolhido, obtendo assim, um determinado tamanho e forma. Posteriormente, moldam as asas, o bico, os olhos, as patas,... e decoram a superfície com texturas, fazendo</p>	<p>4 de março</p>
----------------	---	--	--	---	-------------------

	<p>colher de óleo. Misturar os ingredientes com as mãos até a pasta ficar desprendida das mãos</p> <p>- Modelar pássaros com a pasta a partir da observação de imagens</p> <p>- Colocar os pássaros num tabuleiro para ir ao forno doméstico à temperatura de 150º durante cerca de 50 minutos aproximadamente.</p> <p>- Contornar e recortar</p>		<p>moldam o pássaro</p> <p>- O par segura a bola sobre a superfície da cartolina e o outro com lápis de cera descreve a linha de contorno.</p> <p>- O par auxilia no recorte do círculo, assim como na colagem do pedúnculo, da folha e do gesso ao círculo.</p> <p>- O par pinta em conjunto a meia laranja e o pássaro</p>	<p>incisões com tampas de marcadores, bicos de lápis de cores, um pente,....</p> <p>- Utilização de esponja para pintar as laranjas e os pássaros.</p> <p>- Aplicação de diversas cores na pintura dos pássaros</p> <p>-Folha de papel com imagens de laranjas e de pássaros</p>	
--	---	--	--	--	--

	<p>o círculo produzido pela bola de acrílico, numa cartolina</p> <p>- No centro do círculo colar, um pequeno rolo de papel, simulando o pedúnculo de uma laranja</p> <p>- Retirar o papel de alumínio da ligadura de gesso. Recortar as beiras da ligadura de gesso e colar no círculo. No pedúnculo colar uma das folhas naturais estampadas</p> <p><u>4ª Sessão</u></p> <p>- Pintar com guache as meias laranjas e</p>		<p>- O par pinta em conjunto algumas imagens de laranjas e pássaros</p> <p>- O par auxilia no recorte.</p> <p>- O par coloca a cola nos objetos recortados e o “proprietário” da árvore cola.</p> <p>- O par coloca cola e o outro cola num dos ramos da árvore, a meia laranja e depois muda de turno e cola o pássaro</p>	<p>- Recorte das imagens pintadas</p>	
--	---	--	---	---------------------------------------	--

	<p>os pássaros.</p> <p>- Pintar a lápis de cera, imagens de laranjas e pássaros.</p> <p>- Recortar e colar na árvore pequena</p> <p>- Colar na árvore tridimensional a laranja pintada e o pássaro</p>				
--	--	--	--	--	--

Anexo 9

Análise de conteúdos e número de unidades de significado, provenientes das entrevistas aos pares das díades dos alunos com PEA e restantes pares das turmas A e B

Tema	Subtemas	Categorias	Frequência		Exemplos de Discurso
			Pares	Turma	
Perfil do entrevistado	Experiências no trabalho e no recreio antes do programa começar	Ajudar	5	3	Na sala de aula fazia muitos trabalhos com ele (...) ler em conjunto (...). (...) Estava com ele no recreio a dizer o alfabeto
		Amizade	4	2	(...) Quando ele estava sentado quieto sem fazer nada eu ia ter com ele (...). Eu sou muito amiga (...)
		Brincar	6	3	Brincávamos a fugir um do outro no recreio (...). Brincava com ele às escondidinhas, à apanhadinha (...)
		Comportamento	8	2	(...) Não queria fazer as coisas deitava-se no chão. (...) Quando se agitava muito, começava aos berros na sala (...)
	Conhecimento das características positivas /negativas do colega	Características do aluno	5	1	(...) Que ele gostava muito de jogar computador. (...) Brinca sem estar chateado com ninguém.
Programa de artes plásticas/atividades cooperativas	Experiências ao longo das atividades cooperativas	Ajudar	3	3	(...) Eu ajudava-o a recortar coisas que ele recortava tudo mal(...)outras vezes ele ensinava-me coisas que eu não sabia (...) Tive algumas dificuldades, em ajudar
		Amizade	1	1	Gostei de ser o par do R, porque ele é meu amigo
		Satisfação	8	6	(...) Quando foi as laranjas, que eu gostei muito. Gostei de trabalhar com ele. Gostei de fazer os óculos (...) pôr aquele papel verde a fazer de lentes. Foi bom, (...) não estava habituada a que ele fizesse as coisas que nós dizíamos
		Apelo à diferença	2	0	(...) Mas, ele é uma criança um bocado diferente (...).(...) la ficar com um menino com autismo
		Superou as expectativas	3	1	(...) Mas foi ao bem, conseguimos! (...)afinal, não tive nenhuma dificuldade.

	Trabalho conjunto nas primeiras sessões	Preferências do aluno	4	2	(...) Ele gostava de pintar com as tintas (...)
		Permissividade	1	0	(...) Deixei-o brincar com as tintas
		Encorajamento /elogio verbal	5	2	(...) faz, vai ficar giro,...anda,...faz, como vamos apoiando ele vai gostando e continua a fazer,(...)
		Gerir comportamentos	3	1	(...) Tive dificuldade quando ele saía do lugar. Nas primeiras sessões foi um pouco mais difícil de geri-la

Anexo 10

Análise de conteúdos e número de unidades de significado, provenientes das entrevistas às professoras titulares de turma das turmas A e B

Tema	Subtemas	Categorias	Frequência	Exemplos de Discurso
			Prof TT	
Programa de artes plásticas/atividades cooperativas	Envolvimento dos alunos durante as atividades	Satisfação	2	Gostam de trabalhar, porque não se sente um desfasamento tão grandes deles no que conseguem fazer, em relação à turma.
		Participação	1	(...) Mal ou bem, fazem alguma coisa, conseguem participar (...)
		Autonomia	2	(...) Sentem que são bem acolhidos pelos colegas (...) vão colocar no placard os seus trabalhos (...)
		Maior envolvimento/melhor prestação	2	(...) Envolvem-se mais e têm uma melhor prestação
		Concentração	2	(...) Têm muito pouco tempo de concentração
		Aproximação entre pares	2	Com este programa houve uma maior aproximação entre os alunos do 1º ano que são novos na turma e os do 3º ano e os alunos com PEA.
	Evolução no desempenho dos alunos com PEA ao longo do programa	Satisfação	2	(...) Sentiu-se muito contente e confiante durante as atividades
			(...) As artes plásticas também tem esse benefício, para além de ser cativante e atrativa permite que haja uma satisfação imediata, por exemplo a escolha da cor (...)	
		Envolvimento	1	(...) esteve sempre envolvido nas atividades, sem fazer birras de recusa.
		Socialização	2	(...) A interação e a integração estava ainda a ser trabalhada (...), agora ter um programa de artes plásticas favoreceu imenso (...)
	Contributo do programa para o desenvolvimento	Estimulação	2	(...) O desenvolvimento sensorial verificou-se ao nível da manipulação de diferentes materiais (...) diversas técnicas

	o dos alunos com PEA	Interação entre pares	1	(...) O desenvolvimento comunicativo. O AG fez pequenos pedidos e curtas perguntas, tais como: "colar? colar?" Perguntava ao par, algo que não se verificava antes (...) Dá oportunidade a estes alunos e aos seus pares de revelarem e promoverem as suas capacidades artísticas e de interação.
Barreiras e facilitadores na implementação do programa	Barreiras	Instruções no início da tarefa	1	(...) A verbalização, a comunicação e explicação dadas no início da tarefa não era totalmente percebida pelos alunos com PEA
		Comportamento	1	(...) Não queria fazer, porque era uma coisa que não conhecendo reage negativamente.
	Estratégias e facilitadores	Manter o mesmo par durante todas as sessões	2	(...) Fomentando o trabalho cooperativo entre os pares e escolhendo sempre os mesmos pares, (...) fez com que se ultrapassasse esta barreira
		Recursos humanos	1	(...) Solicitar a presença de outros docentes/técnicos no acompanhamento permanente dos alunos com PEA
		Apoio/orientação pelos pares	2	(...) Necessitaram da orientação dos pares e da observação do decorrer das etapas da atividade para realizarem e finalizarem a tarefa.
		Apoio direto do professor	1	(...) Dirigi-me a um aluno de cada vez, dando sempre prioridade aos alunos com PEA, de forma a acompanhar a evolução dos trabalhos, sem descuidar a restante turma
Inclusão	O programa promoveu a inclusão dos alunos com PEA	Promoção da inclusão	2	Todos participaram (...)
		Interação	2	(...) Promoveu competências sociais (...) que de certo modo traz benefícios aos alunos (...)

				(...) A forma como a sala de aula estava estruturada, em "U" para os meninos estarem a trabalhar não só entre anos mas anos em relação aos seus pares
O comportamento dos pares após a intervenção	Dinâmica de trabalho		1	Estavam mais disponíveis para ajudar.
	Curiosidade		1	(...) Os outros como, não tinham experimentado essa situação querem experimentar
Forma de dar continuidade ao programa	Profissional da área das expressões plásticas		2	Era benéfico nestas aulas das expressões termos um profissional da área, para poder essencialmente diversificar as técnicas de ensino – Aprendizagem (...)
	Programação		2	(...) Assentar numa programação com objetivos e procedimentos definidos para possíveis sessões (...), promovendo atividades cooperativas, (...)