



**Politécnico  
de Viseu**

Escola Superior  
de Educação  
de Viseu

**EDUCAÇÃO VISUAL E EDUCAÇÃO TECNOLÓGICA: A UTILIZAÇÃO  
DE TÉCNICAS DE ARTETERAPIA NA INCLUSÃO DE CRIANÇAS  
COM PROBLEMAS DE DESENVOLVIMENTO E APRENDIZAGEM**

Guilhermina Maria Lima Tebús dos Ramos

**Relatório Final de Estágio**

Mestrado em Ensino de Educação Visual e Tecnológica no Ensino Básico

**Trabalho efetuado sob a orientação de:**

Professora Doutora Sara Alexandre Felizardo

abril 2023

## Declaração de Integridade Científica

Guilhermina Maria Lima Tebús dos Ramos, n.º 21530, do curso de Ensino de Educação Visual e Tecnológica no Ensino Básico, declara sob compromisso de honra que o relatório final de estágio é original e foi especialmente escrito para este efeito.

Viseu, 3 de abril de 2023

A mestranda, \_\_\_\_\_

## **Agradecimentos**

Desejo exprimir os meus agradecimentos a todos aqueles que, de alguma forma, permitiram que este trabalho de investigação se concretizasse.

Em primeiro lugar, agradecer ao ser mais importante da minha vida, Jeová, sem ele não teria capacidade para nada e foi através da sua força que me ajudou a não desistir, ao dar-me “poder além do normal” - através da força que veio dele, o Deus Todo-Poderoso.

À minha família, a começar pela minha mãe, Maria José, que foi o meu pilar e a minha força e igualmente uma aguerrida estudante, que sofreu comigo todas as minhas lutas e derrotas e que se alegrou com todas as minhas conquistas, pelo seu carinho neste percurso longo, moroso, difícil e atribulado caminho.

Aos meus irmãos mais velhos, por todo o seu apoio, palavras motivadoras e incentivo constante que sempre manifestaram durante a realização deste percurso, graças à sua experiência profissional e amor de irmãos.

Agradeço à minha prima Aydee Pimentel Lima pelo amor demonstrado, a sua inteira disponibilidade e ainda por ser uma amiga inseparável.

Gostaria de agradecer a uma pessoa especial, a Luzia Tavares, Técnica de Ensino Especial, uma pessoa muito franca e empática e que disponibilizou muito do seu tempo para estar comigo, quando era necessário, dando-me muita força para não desistir.

Às minhas sobrinhas, seres muito especiais, sem as quais tudo teria sido ainda mais difícil, pois foram como uma luz ao fundo do túnel, nos momentos mais difíceis, contribuindo para a minha alegria e boa disposição.

Não posso deixar de agradecer à minha professora e orientadora a Doutora Sara Felizardo, por toda a ajuda prestada, que foi indispensável em todo o processo, sendo também uma companheira, amiga, preocupada e exigente, contribuindo para o aumento do meu conhecimento e desenvolvimento pessoal.

Gostaria de agradecer, ainda, a todos os meus amigos, por todo o apoio incondicional que me deram e por toda a sua preciosa ajuda e incentivo, que não esmoreceram durante a minha luta: André, Carlos, Cristina, Eunice, Fabrícia, Francisco, Joel, Jorge, Lurdes, Manuel, Marco, Olinda, Rute e Rui Valente.

Gostaria de agradecer a uma senhora muito especial, a dona Elisa Miguel, uma pessoa de uma bondade extrema, que me deu uma ajuda indispensável, sem esperar nada em troca, querendo apenas o meu sucesso na finalização deste mestrado.

Este projeto não poderia ser bem conseguido sem a ajuda das terapeutas que abdicaram do seu tempo precioso, as Técnicas de Arteterapia Doutoradas Lucília Valente e Isabel Monteiro, que disponibilizaram informações preciosas ao partilharem conhecimentos/técnicas/experiências e impressões depois de lerem o meu trabalho de investigação. Agradeço ainda o trato simples, correto e científico com que sempre abordaram as nossas reuniões, com uma postura amiga e generosa, mostrando que aprovavam a linha de pensamento que eu estava a seguir, mostrando que acreditavam em mim e nas minhas capacidades e apaziguando qualquer receio, passando-me assim a segurança, firmeza e convicção de que precisava, pelo estímulo sentido após cada conversa, dando-me sempre motivação para continuar, mesmo perante certas adversidades.

Aos meus médicos, através do seu acompanhamento profissional, ético e deontológico, mas que ao mesmo tempo não deixaram de ser humanos e empáticos ao transmitir todo o seu apoio para além do profissional, ao perceberem sempre o meu esforço e incentivando-me a não desistir.

Ao conceituado, Professor Luís Sinate, sempre presente, ao qual agradeço as longas conversas ao telefone e a preocupação, transmitindo-me sempre uma grande leveza e paz nos momentos de maior pressão devido à sua boa disposição e espírito de ajuda.

E por último, não posso deixar de também agradecer à Doutora Secretária de Estado Ana Sofia Antunes a primeira deputada cega, pela sua conduta profissional e apoio moral que me concedeu.

## RESUMO

---

É indiscutível a importância do estágio na formação docente, pois, além dos aspetos sociais, pelo potenciar do desenvolvimento pessoal, também permite um primeiro contacto com a realidade da profissão. O estágio é o culminar da formação académica. O relatório final de estágio tem como objetivo descrever o percurso académico da estagiária durante o período de observação, bem como do seu percurso nas Práticas de Ensino Supervisionadas (PES) I, II, III, numa Escola Básica de Lisboa. O contacto com a prática de ensino permitiu à estagiária adquirir, trabalhar, desenvolver e aperfeiçoar as suas competências pedagógicas, as suas capacidades de interação e desenvolvimento pessoal, para exercer futuramente a função de docente. Nesse sentido, facilitou momentos de interação com toda a comunidade escolar, inclusive com os colegas de profissão e principalmente com os alunos, o público-alvo. O estágio permitiu uma abordagem profissional mais eficaz e realista do processo de ensino-aprendizagem. O presente relatório apresenta uma reflexão crítica sobre as práticas em contexto escolar, tendo em conta as várias etapas vivenciadas pela estagiária durante os três semestres do curso de Mestrado em Educação Visual e Tecnológica do Ensino Básico. O documento está organizado em duas partes fundamentais, a saber: reflexão sobre as PES I, PES II, PES III; a segunda é destinada ao trabalho de investigação desenvolvido ao longo dos dois anos de mestrado. Todos os componentes desta reflexão estão relacionados com as práticas implementadas no contexto do EB. A reflexão contempla o enquadramento das PES, o local de estágio, os alunos/turma e os projetos finais relativos às práticas nas PES II e PES III, em contexto de sala de aula, nas disciplinas de Educação Visual e Tecnológica (EV-ET). Este relatório apresenta em perspetiva as principais competências que permitem capacitar os professores de EV e de ET e, ao mesmo tempo, pretende demonstrar a forma como estes contribuem para o desenvolvimento da motricidade fina, visual e plástica dos alunos e ainda para potenciar a sensibilidade estética e artística pelas diferentes circunstâncias culturais, segundo as aprendizagens essenciais definidas pelo Ministério da Educação (MEC). No que concerne à componente referente ao projeto de investigação, foram formulados os seguintes objetivos: i) analisar o envolvimento dos alunos com problemas de desenvolvimento e aprendizagem em atividades de expressão da criatividade através de técnicas de Arteterapia, na prática pedagógica de EV; ii) aferir o nível de participação e inclusão escolar de alunos com problemas de desenvolvimento e aprendizagem, no âmbito de atividades de Arteterapia, na disciplina de EV. A metodologia utilizada foi de caráter qualitativa, e exploratória, que incidiu sobre uma amostra de seis alunos da disciplina de Educação Visual do 6.º ano, três alunos com problemas de desenvolvimento e aprendizagem/ Necessidades de Saúde Especiais (NSE) e três alunos sem problemas específicos. Os instrumentos utilizados foram a Observação Naturalista e a Escala de Envolvimento de Leuven (Laevers, 1994). Os principais resultados obtidos permitem concluir que a Arteterapia potenciou o envolvimento e a participação nas atividades, bem como um aumento nas interações entre pares e promotora de inclusão. Neste sentido, a Arteterapia apresenta-se como uma oferta pedagógica, uma ferramenta educativa, com terreno privilegiado nas aulas de EV, que apela para a aceitação das diversidades. Estas são algo natural e benéfico e não um motivo de exclusão, o que contribuí para suprimir as suas carências, necessidades físicas e de saúde, bem como para desenvolver capacidades e competências.

Palavras-chave: Inclusão, Prática Pedagógica, Educação Visual (Ev) e Tecnológica (Et), Arteterapia, Desenvolvimento, Aprendizagem.

## ABSTRACT

---

The importance of the internship in teacher training is indisputable, as, in addition to the social aspects, by enhancing personal development, it also allows a first contact with the reality of the profession. The internship is the culmination of academic training. The final internship report aims to describe the intern's academic path during the observation period, as well as her path in Supervised Teaching Practices (PES) I, II, III, in a Basic School in Lisbon. The contact with teaching practice allowed the intern to acquire, work, develop and perfect her pedagogical skills, her interaction skills and personal development, so that she could work as a teacher in the future. In this sense, it facilitated moments of interaction with the entire school community, including professional colleagues and especially with students, the target audience. The internship allowed for a more effective and realistic professional approach to the teaching-learning process. This report presents a critical reflection on practices in the school context, taking into account the various stages experienced by the intern during the three semesters of the Master's course in Visual and Technological Education in Basic Education. The document is organized into two fundamental parts, namely: reflection on PES I, PES II, PES III; the second is intended for the research work carried out over the two years of the master's degree. All components of this reflection are related to the practices implemented in the context of EB. The reflection contemplates the framework of the PES, the internship location, the students/class and the final projects related to the practices in the PES II and PES III, in the context of the classroom, in the disciplines of Visual and Technological Education (EV-ET). This report presents in perspective the main competences that enable VE and ET teachers to be trained and, at the same time, intends to demonstrate how they contribute to the development of fine, visual and plastic motor skills in students and also to enhance aesthetic sensitivity and artistic by different cultural circumstances, according to the essential learning defined by the Ministry of Education (MEC). With regard to the component referring to the investigation project, the following objectives were formulated: i) to analyze the involvement of students with development and learning problems in activities of expression of creativity through Art Therapy techniques, in the pedagogical practice of VE; ii) assess the level of participation and school inclusion of students with development and learning problems, within the scope of Artherapy activities, in the VE discipline. The methodology used was of a qualitative and exploratory nature, which focused on a sample of six students of the 6th grade Visual Education subject, three students with developmental and learning problems/Special Health Needs (SNS) and three students without specific problems. The instruments used were the Naturalistic Observation and the Leuven Involvement Scale (Laevers, 1994). The main results obtained allow us to conclude that Art Therapy enhanced the involvement and participation in activities, as well as an increase in interactions between peers and promoting inclusion. In this sense, Art Therapy presents itself as a pedagogical offer, an educational tool, with privileged terrain in VE classes, which calls for the acceptance of diversities. These are something natural and beneficial and not a reason for exclusion, which contributes to eliminating their shortcomings, physical and health needs, as well as to developing skills and competences.

**Keywords:** Inclusion, Pedagogical Practice, Visual (VS) and Technological Education (TE), Art Therapy, Development, Learning.

## ÍNDICE

---

Agradecimentos .....	iv
Resumo/Abstract .....	vi
Índice de Anexos .....	ix
Índice de Tabelas .....	x
Lista de Abreviaturas.....	xi
Introdução geral .....	1
PARTE I – REFLEXÃO CRÍTICA SOBRE AS PRÁTICAS DE ENSINO SUPERVISIO- NADAS .....	2
Capítulo 1. Contextualização do estágio .....	3
1.1. Caracterização dos contextos do Agrupamento de Escolas do estágio .....	3
1.2. Estágio de observação .....	5
1.3. Estágio prático: Prática de Ensino Supervisionada II.....	7
1.4. Estágio prático: Prática de Ensino Supervisionada III .....	11
Conclusão.....	15
PARTE II – PROJETO DE INVESTIGAÇÃO .....	16
Introdução .....	17
Capítulo 1. Revisão da Literatura .....	20
1.1 Contextualização histórica da aplicação da Arteterapia à pedagogia .....	20
1.2 Arteterapia aplicada à pedagogia .....	23
1.3 Criatividade e processo criativo .....	26
1.4 O processo criativo .....	26
1.5 Educação inclusiva e o papel do professor.....	28
1.6 Educação Visual e Arteterapia.....	38
Capítulo 2. Estudo empírico .....	44
2.1 Contextualização e justificação da temática .....	44
2.2 Problema e objetivos de investigação .....	44
2.3 Metodologia.....	45

2.3.1 Tipo de estudo.....	45
2.3.2. Participantes.....	46
2.3.3 Instrumentos de recolha de dados.....	48
2.3.4 Procedimentos e técnicas de recolha de dados.....	50
Capítulo 3. Apresentação e discussão de resultados .....	55
3.1. Dados sobre o envolvimento dos alunos .....	55
3.2. Dados sobre a observação naturalista .....	60
3.3 Discussão dos resultados.....	60
Conclusão .....	65
Referências Bibliográficas .....	67
Anexos.....	75

## ÍNDICE DE ANEXOS

---

Anexo A – Exemplo de grelha de observação naturalista.....	76
Anexo B – Grelha de observação segundo a Escala de Leuven (Levers, 2008) .....	77
Anexo C – Grelha de Medidas Universais, Adicionais e Seletivas.....	78
Anexo D – Participantes no estudo .....	79
Anexo E – Justificação das atividades   Mediante a Arteterapia .....	79
Anexo F – Justificação da atividade <i>Autorretrato</i> .....	82
Anexo G – Justificação da atividade <i>Inclusão</i> .....	83
Anexo H – Justificação da atividade <i>Árvore</i> .....	85
Anexo I – Atividade <i>Autorretrato</i> .....	86
Anexo J – Atividade <i>Inclusão</i> .....	87
Anexo K – Planificação anual 2021-22 .....	89
Anexo L – Guião de entrevista a arteterapeutas.....	90
Anexo M - Sistematização da recolha de dados por observação & Sinalização do nível de envolvimento dos alunos na Grelha de Leuven .....	91

## ÍNDICE DE TABELAS

---

Tabela 1 – Caracterização sociodemográfica dos alunos observados.....	48
Tabela 2 – Síntese do tipo das atividades desenvolvidas na disciplina de EV c/ e s/ Arterapia .....	55
Tabela 3 – Nível de envolvimento dos alunos com problemas DA nas atividades de- senvolvidas na disciplina de EV c/ e s/ Arterapia .....	56
Tabela 4 – Sistematização .....	57
Tabela 5 – Tabela de frequências .....	60

LISTA DE ABREVIATURAS

---

CIF – Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde

MEC – Ministério da Educação

NSE – Necessidades de Saúde Especiais

OMS – Organização Mundial de Saúde

PEE – Pais e Encarregados de Educação

PES – Práticas de Ensino Supervisionadas

EB – Ensino Básico

ES – Ensino Secundário

ET – Educação Tecnológica

EV-ET – Educação Visual e Educação Tecnológica

EV – Educação Visual

ESEV – Escola Superior de Educação de Viseu

## Introdução geral

---

O presente trabalho tem como objetivo geral refletir sobre o desempenho da prática da estagiária nas diferentes Unidades Curriculares de Prática de Ensino Supervisionada (PES), relativas às disciplinas de Educação Visual (EV) e Educação Tecnológica (ET), assim como analisar os conhecimentos profissionais por ela adquiridos e desenvolvidos. Trata-se de uma investigação que, claramente, se vai orientar para uma autorreflexão em relação ao seu desempenho sobre a lecionação/unidades de trabalho e comportamento profissional. No âmbito desta formação, foi imprescindível para a estagiária a experiência profissional em contexto escolar, que foi proporcionada através das aulas de observação numa turma do 5.º ano do EB, do professor cooperante de EV-ET, referência nesta área profissional, pela sua experiência de docência. A estagiária teve a oportunidade de acompanhar essa turma, nesse ano letivo, e lecionar os mesmos alunos, no ano seguinte, o 6.º ano, no estágio prático, com o apoio e orientação do professor cooperante e das suas professoras supervisoras, da Escola Superior de Educação de Viseu.

A descrição de estágio que integra este trabalho culmina com algumas considerações finais em que se destacam aspetos relevantes sobre o potencial da disciplina de EV-ET, para o conhecimento, formação e desenvolvimento do indivíduo no seu todo. É de realçar a importância do professor e das unidades temáticas apresentadas no currículo da disciplina de EV-ET, por se revelarem imprescindíveis para a construção do Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória (PASEO), homologado pelo Despacho n.º 6478/2017, 26 de julho.

Este documento apresenta-se organizado em duas partes referentes ao estágio numa escola da região de Lisboa. A Parte I é uma reflexão crítica sobre as Práticas de Ensino Supervisionadas (PES), com estágios de observação e de implementação de práticas. A Parte II refere-se ao projeto de investigação desenvolvido ao longo dos dois anos do mestrado.

Este trabalho parte do princípio pedagógico preconizado por Neto (2020), segundo o qual a escola deve implementar modelos pedagógicos sólidos e inovadores que envolvam ativamente os alunos nas aprendizagens, de forma a criar uma maior resiliência e sentido de cidadania participativa e sã. Para isso, a estratégia terá de passar pela valorização da relação com o próprio corpo e com os outros, com atividades capazes de estimular o cérebro e de desenvolver competências emocionais capazes de lidar com os medos, inseguranças e incompreensões por parte dos adultos.

## **PARTE I**

# **Reflexão Crítica Sobre as Práticas de Ensino Supervisionadas**

## Capítulo 1. Contextualização do estágio

---

O estágio permitiu desenvolver competências pessoais, sociais e profissionais, através da observação, cooperação, regência de aulas e participação no contexto educativo. Consistiu numa sucessão de experiências de ensino/aprendizagem que promoveram uma aprendizagem ativa e significativa, permitindo uma aplicação da atitude correta do ponto de vista profissional e ético.

Numa fase inicial, devido à situação pandémica em que se encontrava o País, o estágio foi realizado *online*, através da plataforma *Zoom*, em sessões assíncronas de 45 minutos, às segundas e sextas-feiras. Posteriormente, quando foi possível o regresso às aulas presenciais, o estágio decorreu semanalmente, às segundas e às sextas-feiras, com um horário compreendido entre as 8:00 e as 9:00 e 11:05 h, completando assim 90 minutos em cada aula de observação.

O estágio de Prática de Ensino Supervisionado (PES) visou complementar a formação académica, através da implementação de práticas letivas, tendo como objetivo dar a conhecer, de forma refletida e fundamentada, a prática realizada pela mestranda, no âmbito da sua intervenção educativa em contexto de PES. Este percurso formativo, apesar de ser uma base da identidade profissional docente, procurou não ser estático, alinhando-se pela necessidade de o professor estar em constante mudança e evolução, ao procurar formações contínuas, ao longo da vida.

### 1.1 Caracterização dos contextos do Agrupamento de Escolas do estágio

O Agrupamento de Escolas (AE) onde decorreu o estágio situa-se em Lisboa, abrangendo freguesias do concelho de Lisboa. Tem a sede na Escola Secundária VF, em Lisboa. A Escola Básica X, Escola Básica Y e Escola Secundária de VF localizam-se numa zona residencial com algum comércio local, com pequenas empresas e lojas de bairro.

Em termos de localização, a escola é de fácil acesso, com boas estradas e passeios largos. Beneficia de um vasto serviço de transportes públicos como, autocarro/metro, transporte particular, carros dos funcionários da escola e carrinhas para os alunos com necessidades educativas especiais. A escola possui ainda um parque de estacionamento para os funcionários, tendo ao seu redor boas áreas de estacionamento. Em síntese, a escola está localizada numa freguesia tranquila e agradável, de classe média-alta, com bastante variedade de possibilidades, interesses e de aspirações.

A escola compreende a Educação Pré-Escolar e o Ensino Básico (EB; 5.º ao 9.º ano de escolaridade), com alunos na faixa etária dos 5 aos 14 anos de idade. Está equipada com uma biblioteca, uma cantina/bar, uma sala de recursos audiovisuais modernos, uma sala de recursos para Informática, um Laboratório de Ciências, uma Sala de Recursos para alunos Necessidades de Saúde Especiais (NSE). O horário da escola é das 8:00h às 19:00h. Relativamente à comunidade escolar, é composta por um total de 60 professores, três pedagogos, três bibliotecários, oito assistentes técnicos de educação e 21 assistentes operacionais, recursos indispensáveis para acompanhar todos os alunos e as suas especificidades.

O AE do estágio é uma unidade organizacional dotada de órgãos próprios de administração e gestão, integrando estabelecimentos públicos de Educação Pré-Escolar, dos três ciclos do EB e do Ensino Secundário (ES). O AE dispõe, ainda, de cinco bibliotecas.

As escolas do AE funcionam em regime diurno e integram a EPE e os 1.º, 2.º e 3.º Ciclos do EB e o ES, com Cursos Científico-Humanísticos e Cursos Profissionais, nos termos e com os objetivos definidos pela Lei.

As atividades educativas/letivas do Jardins-de-Infância, do EB e do ES funcionam com o mesmo horário de funcionamento em todo o AE. Neste agrupamento, existem dois Centros de Apoio à Aprendizagem (CAA), localizados nas escolas do 1.º CEB de X e Escola Básica Y, e um Centro de Apoio à Aprendizagem (CAA), para alunos com Perturbação do Espectro do Autismo, do 1.º CEB, na Escola Básica Z, e do 2.º CEB, na Escola Básica de W. Existe, ainda, uma Escola de Referência para o Ensino Bilingue de Alunos Surdos (EREBAS), sita na Escola Secundária VF. Deste modo, este AE dispõe de recursos e de soluções educativas e organizativas tendentes a dar resposta às necessidades educativas de um largo espetro de alunos com NSE.

## 1.2 Estágio de observação

O estágio de observação realizou-se no 2.º semestre do 1.º ano do mestrado, correspondente à Prática Supervisionada I. Numa primeira fase, o estágio decorreu em formato *online* (via Zoom), de acordo com as indicações decorrentes da situação pandémica e, só mais tarde, presencialmente, em contato direto na sala de aula. Contrariamente aos restantes colegas de mestrado que efetuaram estágio com os seus pares, a estagiária fê-lo sozinha. Não obstante, apesar das limitações de um processo mais individualizado, o facto de estar sozinha revelou-se-lhe favorável, uma vez que lhe proporcionou maior concentração na observação das aulas lecionadas pelo professor cooperante.

O 1.º ano do estágio teve como objetivo a observação participante. Assim, foi possível à estagiária participar ativamente nas atividades da turma, visto que o professor cooperante consentiu e lhe comunicou que poderia intervir e ajudar os alunos sempre que necessário ou quando estes solicitassem.

A disciplina de EV e ET, pela sua componente prática, exige uma sala ampla, distinta das demais, sendo que a maneira de ocupar e de estar na sala é igualmente diferente, existindo uma maior liberdade de movimentos, tanto do docente como dos alunos. A disciplina implica trabalhos manuais, que, por vezes, são realizados em grupo, com a utilização de diversos materiais que os alunos devem carregar ou que se encontram reservados nos armários, havendo necessidade de se levantarem, transportarem, procurarem, pesquisarem, mexerem, lavarem e guardarem materiais e de colocarem desperdícios no lixo, entre outros afazeres. Em contrapartida, nas aulas, exige-se igualmente respeito, ordem, disciplina, organização, e que os alunos se mantenham sentados e concentrados.

O facto de poder *aprender in loco*, com a experiência do professor cooperante, permitiu à estagiária compreender a postura, os métodos de trabalho, a forma de abordar as disciplinas e o seu relacionamento com os alunos. Possibilitou ainda estagiária o conhecimento dos alunos, uma visão geral dos seus comportamentos, interesses, desempenhos e percursos de aprendizagem, no seio da disciplina de EV e ET. Facilitou, ainda, o estabelecimento de uma relação de proximidade e confiança, cumprindo-se objetivo essencial do estágio de observação de ter contacto com o espaço e toda a comunidade escolares, o que inclui sobretudo os alunos. A prática proporcionada pelo estágio permitiu uma habituação à realidade envolvente, isto é, ao funcionamento organizacional de uma escola, às suas

hierarquias, funções, tarefas de professores, funcionários, alunos e a descoberta da relação aluno-professor. A observação possibilitou, de uma forma desprendida e imparcial, a compreensão dos comportamentos e atitudes dos alunos, na relação com os seus pares e com o professor titular. Por outro lado, permitiu observar e aprender diretamente com o professor-cooperante, um profissional experiente, acerca da profissão, das metodologias, estratégias, atitudes e posturas para a resolução de conflitos. Esta aprendizagem é tanto mais importante quanto as deliberações que o professor tem de tomar neste âmbito são, a maioria das vezes, instantâneas, solitárias e exigentes, implicando o uso do bom senso e da ponderação, de forma a proporcionar a integração e o sucesso escolar de todos os alunos.

O desenvolvimento de competências de observação é fundamental para o processo de ensino-aprendizagem, seja direta, com recolha e registo objetivos das informações, ao momento, ou indireta (Quivy & Campenhoudt, 1992).

Este estudo parte do pressuposto de que o trabalho de um professor de EV-ET deveria ser feito em equipa, isto é, em colaboração e (co)construção de conhecimentos e de gestão da disciplina ocorrida em contexto de sala de aula.

No estágio, durante a observação direta, foi utilizada uma grelha elaborada previamente nas aulas de Didática Específica I, de modo a facilitar a observação e a recolha de dados de acordo com critérios que garantam a isenção e imparcialidade e a atestem como fiável (Afonso, 2005).

No que se refere à dimensão espacial, por norma, as salas de EV-ET são espaços de maiores dimensões. Contudo, devido à pandemia, as atividades não foram realizadas nas salas de oficinas, mas sim nas salas regulares, o que restringiu a escolha das atividades, das técnicas e dos materiais artísticos, por parte do professor cooperante. Assim, na fase inicial das aulas, a disposição da sala era organizada de uma forma e, no fim, colocada na sua forma original, o que implicava o dispêndio de tempo para esse ajustamento.

Revelou-se ainda ser essencial estar com uma atenção especial à turma, de 28 alunos, alguns com comportamentos indisciplinados e outros com NSE. As questões de disciplina eram especialmente relevantes, sobretudo porque muitos dos alunos continuavam a usar a sala de aulas como espaço de recreio. Esta situação era particularmente desgastante para apenas um professor, numa turma pouco sensibilizada para as questões da disciplina e da relevância das disciplinas de EV-ET para o currículo académico. Neste contexto, há muito trabalho a fazer

para sensibilizar pais e alunos sobre a importância das aulas de EV-ET, numa perspectiva de educação integrada, de forma a criar condições que tornem aliciante um futuro profissional na área.

A este propósito, importa questionar a relevância da reversão da reforma política de 2010 que impôs a extinção do modelo de docência em par pedagógico, na disciplina de EV-ET.

### **1.3 Estágio prático: Prática de Ensino Supervisionada II**

No início do 2.º semestre, o estágio passou a ser de implementação de práticas, da PES II com a lecionação em duas turmas do 6.º ano, quatro vezes por semana, divididas entre o período da manhã e da tarde, em duas aulas de 90 minutos e duas aulas de 45 minutos. Foram lecionadas as unidades temáticas propostas, de acordo com o plano determinado pelas aprendizagens essenciais, de acordo com o Despacho n.º 6944-A/2018, de 19 de julho, tentando-se abordar os diferentes assuntos pedagógicos, de uma forma criativa e original, dentro do espaço e das condições permitidas. Neste contexto, com a permissão do professor cooperante foi possível à estagiária decidir, entre diferentes temas propostos, aqueles a trabalhar, tendo-se optado por projetos originais e estimulantes para os alunos, neste caso, “Arte Urbana» e “Património“.

Tendo a concordância do supervisor da ES-EV e do cooperante para o projeto, a estagiária avançou pró-ativamente com um plano. No entanto, por motivos decorrentes das restrições impostas pela pandemia por Covid-19 e das regras da direção escolar, alguns itens idealizados não foram autorizados, não tendo sido possível realizar o plano como o pré-estabelecido.

Apesar de ter demonstrado confiança no plano da estagiária e incentivado para que prosseguisse com o seu projeto, o professor cooperante decidiu abster-se nas escolhas e resoluções da estagiária, em relação às Unidades/Temas, por um motivo válido: dar espaço para perceber e analisar como a estagiária iria reagir, funcionar e demonstrar toda a sua *performance* e responsabilidade num trabalho de docência, desde o início até ao fim de um projeto, de forma autónoma, independentemente de este ser ou não aprovado. Com esta estratégia, o professor cooperante procurou fomentar o crescimento profissional e individual da estagiária.

A este propósito, a estagiária percebeu a importância da comunicação, do trabalho em equipa – com os professores do mesmo grupo –, da colaboração, do

diálogo, da discussão, da partilha de ideias, que em conjunto acabam por definir estratégias e propostas para situações imprevistas. Para garantir ao aluno as aprendizagens essenciais, de acordo com o Despacho n.º 6944-A/2018, de 19 de julho, e com O Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória, homologado pelo Despacho n.º 6478/2017, 26 de julho, o projeto “Arte Urbana” foi desenvolvido pela estagiária na íntegra e de forma autónoma, com a supervisão do professor orientador, o que se revelou fundamental no percurso do estágio prático, permitindo consolidação, evolução e amadurecimento profissionais. Este foi um processo em que foi possível aprender com os próprios erros e a tomada de consciência da importância do não desvio de um caminho ambicioso e/ou complicado, para se enveredar por algo de fácil concretização.

Este processo demonstrou à professora estagiária a importância das planificações, através do registo de todos os pormenores pensados, assim como o do número de aulas previstas, fases e prazos de entrega dos trabalhos e ainda os momentos de avaliação dos alunos. Foi também possível perceber na prática o carácter essencial de um exercício de previsão dos possíveis imprevistos e problemas de planeamento e das respetivas soluções e da importância de, na planificação, constarem temas alternativos, tantos quantos forem necessários, sempre com as devidas resoluções, dentro das normas e da calendarização escolar. É ainda fundamental que as planificações sejam esclarecedoras e de fácil perceção, de forma a não criarem interpretações dúbias que comprometam o sucesso de um projeto. Uma planificação bem elaborada, ou não, pode determinar o sucesso ou insucesso de um projeto. Trata-se de, segundo a perspetiva construtivista de Villas-Boas (2001), procurar criar um ambiente favorável ao acolhimento das diferentes situações e aluno, de forma a que o processo de ensino-aprendizagem seja estimulante, desafiador e significativo para todos e, assim, funcional e produtivo.

Nesta fase do estágio, a professora-estagiária apercebeu-se que houvera um desenvolvimento das suas competências de comunicação e discurso em público, com uma notável melhoria das suas apresentações, menos ansiosa e com uma melhor colocação de voz. Sentiu, ainda, um crescimento na sua postura profissional, o que teve como efeito que se tornasse mais confiante e mais assertiva na imposição da disciplina com os alunos mais problemáticos. Tornou-se também possível fomentar uma relação de maior cumplicidade com os alunos.

O estágio permitiu uma perceção do mundo real da profissão de docente, diferente da que se adquire no contexto de formação teórica. No entanto, várias

dificuldades tiveram de ser ultrapassadas, nomeadamente perante a situação de pandemia, que impediu que estagiários e professores expandissem e investissem em projetos mais apelativos, estimulantes e ambiciosos para o processo de ensino-aprendizagem. Esta dificuldade foi agravada pelo facto de as turmas integrarem alunos com NSE sem que haja uma preparação específica dos docentes para tal e sem que estejam reunidas as condições necessárias para que estes alunos possam beneficiar da devida atenção.

Num exercício de autoavaliação, reconhece-se que a prestação no estágio poderia ter sido superior. A razão de não estar a trabalhar numa sala-oficina própria da disciplina de EV-ET dificultou em parte os projetos em mente e obrigou a uma adaptação à realidade e condições apresentadas. Por outro lado, os alunos nem sempre traziam o material solicitado e a papelaria da escola nem sempre dispunha de material artístico. A estagiária teve iniciativa perante as adversidades e, para evitar a falta de material constante, tomou a decisão de adquirir o material para os alunos. Fê-lo consciente de que não é função de um professor, mas também de que seria uma ação necessária para que a Unidade Temática fosse realizada e a estagiária avaliada, nas suas capacidades pedagógicas e pelo projeto proposto, pelos professores cooperante e supervisor do estágio. Esta iniciativa teve também em conta o interesse dos alunos e pretendeu garantir que estariam reunidas todas as condições necessárias para que fosse possível a aquisição das aprendizagens essenciais, para todos.

A estagiária partilha que se sentiu muitas vezes só, por não ter um parceiro/colega do mestrado com quem dividir e repartir os receios e algumas conquistas, mas admite que foi uma experiência positiva, porém, exigente e esgotante. Permitiu à estagiária fazer uma introspeção e analisar as suas fragilidades e a sua própria conduta profissional em sala de aula e o ganho de uma maior responsabilidade, autodomínio e capacidade de trabalho, muito dele realizado em casa, para prevenir e adiantar algumas fases do/s projeto/s que tinham de ser concluídos. Esta estratégia veio a revelar-se muito produtiva já que, posteriormente, permitiu o desenvolvimento de maior autonomia e uma boa gestão do tempo e contra as exigências e os imprevistos de saúde, para o cumprimento dos prazos, no âmbito do mestrado. Esta organização do tempo passou igualmente pela orientação e instrução dos alunos através do *Classroom* em matéria do trabalho de casa que teriam de realizar para adiantar algumas fases do trabalho e poderem assim concluir o projeto dentro do prazo estabelecido. O produto final conseguido com o esforço de todos, incluindo os pais e Encarregados de Educação (EE), foi altamente recompensador.

A estagiária considera ser uma pessoa resiliente que nunca desistiu dos projetos pelos quais enveredou, sentindo-se grata por todos os conselhos dados e com os quais aprendeu a traçar o seu caminho. Talvez a sua condição de professora-estagiária lhe tenha permitido arriscar, não ter medo de explorar outras estratégias, de errar, de continuar e não desistir. Uma condição facilitada por ainda estar em formação e ter os seus professores de estágio (supervisor e cooperante) a amparar e a orientar. No entanto, a estagiária percebeu que aquilo que pretende como futura professora é enveredar, exatamente, por outras alternativas e dinâmicas pedagógicas, de forma a envolver e captar os alunos, contrariando qualquer tendência para a estagnação, falta de reação, vontade própria ou criatividade, ao que se junta um crescente individualismo, de acordo com a sociedade em que vivemos. Competirá, pois, ao professor, de acordo com Neto (2020), proporcionar aos alunos uma educação que seja desafiante e que lhes permita aprenderem a lidar com a frustração e com as dificuldades, para, a partir daí, poderem desenvolver capacidades de adaptação motora, emocional e cognitiva necessárias ao seu desenvolvimento e resiliência.

A estagiária esforçou-se por desenvolver um trabalho positivo com os seus alunos, reconhecendo que os objetivos e conhecimentos, em relação às temáticas propostas, foram atingidos e adquiridos, através não só da exposição teórica, mas também pela demonstração/execução prática.

Com o objetivo de que os alunos pudessem ganhar uma maior consciência ecológica e um sentido de comunidade, compreendendo a importância do grupo e do trabalho partilhado enquanto fatores determinantes para o alcance do sucesso (Neto, 2020), a estagiária explicou, expôs e apresentou vários exemplos retirados do meio ambiente dos alunos, de forma a que estes pudessem observar e decodificar a realidade à sua volta com outra perspetiva, através de um sentido estético mais esclarecido. Neste sentido, nos temas propostos, a estratégia pedagógica passou sempre pelo incentivo de trabalhos de grupo e de neles incluir os alunos NSE. Desta forma, tentou-se sempre explicar e inculcar aos alunos mais resistentes e intolerantes os objetivos do trabalho de grupo: a responsabilidade em equipa, a aceitação, a inclusão, saber escutar e respeitar a opinião do outro. Na vida adulta e em sociedade, nem sempre será possível trabalhar com quem se gosta, pelo que é importante saber interagir socialmente. Na prossecução deste objetivo, a estagiária realizou ainda uma atividade de Natal, um projeto solidário, de forma a inculcar o espírito de solidariedade e do trabalho em grupo e o entendimento por parte dos alunos de que existem outras realidades para as quais devemos estar atentos e, em conjunto, colaborar.

Neste sentido, as aprendizagens essenciais (Despacho n.º 6944-A/2018, de 19 de julho) foram alcançadas, tendo havido, inclusive, a percepção de que os alunos terão assimilado substancialmente mais do que o essencial, conseguindo estabelecer uma ligação com o que aprenderam na escola, as suas vivências e o espaço circundante, para além da escola e da família.

#### **1.4. Estágio prático: Prática de Ensino Supervisionada III**

No último semestre, a estagiária idealizou o trabalho “Pasta de Papel”, de forma a proporcionar aos alunos a oportunidade de conhecerem, explorarem e usufruírem do contacto com todo o processo de reciclagem do papel. A pasta de papel, por norma, é preparada a partir de papel (manteiga, higiénico, de jornal, ou outro), cola de madeira e/ou farinha previamente diluída em água e um pouco de vinagre (para que a pasta não apodreça posteriormente) e deve ficar homogénea e maleável e ser de fácil manuseio. A estagiária não hesitou na escolha desta atividade, dado que reconhece em absoluto a sua importância para o desenvolvimento da motricidade fina e da coordenação motora, assim como da atenção, da linguagem, da memória, da criatividade e do raciocínio lógico, o que potencia o desenvolvimento cognitivo e pessoal (Ministério da Educação, 1997).

Foi necessário contornar as circunstâncias e equacionar tudo ao mínimo pormenor, uma vez que o espaço escolar não era o mais ajustado às necessidades da disciplina de EV-ET. Por norma, este deve ter alocada uma sala ampla e iluminada com espaço suficiente para dispor as mesas de trabalho da forma adequada, para conter armários para guardar os trabalhos e as ferramentas, prateleiras para a secagem, um lavatório com água corrente e uma pia para despejos. Para poder garantir as condições mínimas, a estagiária teve o cuidado de levar consigo todo o material indispensável para assegurar a manutenção da sala de aula: balde, bacia, água, panos e ainda material para a higiene e limpeza. Os alunos mostraram-se participativos, responsáveis e colaboradores também nessa tarefa da limpeza.

Reconhecendo e valorizando a importância das novas tecnologias na motivação dos alunos e seu potencial contributo, mediante uma utilização orientada, para a autonomia e incremento da iniciativa própria e desenvolvimento global das crianças (Neto, 2020), os alunos foram autorizados e orientados na utilização das novas tecnologias e dos telemóveis, em sala de aula, como uma ferramenta didática, para pesquisar, consultar e visualizar a execução do processo

da pasta de papel, em complemento e reforço da explicação da professora-estagiária.

Esta atividade foi bem acolhida por parte dos alunos, que, curiosos, participaram entusiasticamente em todas as fases do trabalho. Mostraram-se preocupados e autónomos com a realização dos trabalhos que iam desenvolvendo. Mesmo aqueles que, por hábito, não se envolvem e pouco participam, desta vez tiveram uma atitude contrária e inclusive ajudaram na limpeza da sala. A atividade foi desafiante, na medida em que colocou a professora-estagiária perante uma adversidade, a gestão do tempo, que não tinha sido prevista. Perante esta situação pontual, foi necessário ultrapassar etapas e, por esse motivo, equacionar outro plano, que passou por fabricar a pasta de papel em casa e ainda por solicitar o apoio de todos os intervenientes, desde os alunos aos seus PEE, para que fizessem uma parte do trabalho (moldagem) em casa, sob a supervisão dos PEE. As instruções para este trabalho, com todos os passos a seguir, incluindo as referentes ao processo de secagem no forno, por ser mais rápido, foram deixadas na sala de aula virtual *Classroom*. Ficou demonstrado que, perante um caminho mais difícil, é importante sair da zona de conforto pedagógico e trabalhar de forma cooperativa com todos os intervenientes do processo de ensino-aprendizagem, nomeadamente as famílias, que deverão ser estimuladas no sentido de aprenderem a identificar e a implementar com os seus educandos projetos inovadores, criativos e ajustados às características e necessidades das crianças (Neto, 2020).

O objetivo foi providenciar aos alunos a oportunidade de conhecer uma nova técnica, a Modelação, assim como o material adequado a esta atividade, só possível com materiais cuja constituição seja de característica plástica, como a pasta de papel, o barro ou a plasticina, entre outros. Esta atividade permitiu o manuseamento do material e movimentações expressivas de amassar, esticar, enrolar, bater e, ao mesmo tempo, obter sensações táteis, cuja liberdade irá permitir ao aluno experimentar, usar e explorar a sua criatividade (Vygotsky, 1998), ao máximo e livremente (Gonçalves, 1991, citado por Sousa, 2003a).

Este tipo de atividade permitiu ainda que os alunos experimentassem diferentes utensílios, com os quais puderam dar forma e efeitos, lixar, impermeabilizar, pintar e envernizar. Esta técnica da modelação ajuda a criança a superar-se cada dia dentro do possível (Venâncio, 2020), o que foi constatado em sala de aula. Uma vez que, inicialmente, os alunos revelaram algum receio em experimentar uma técnica nova e de errar, a estagiária procurou transmitir aos

alunos que um dos maiores privilégios de ser criança é permitir-se errar, no processo de descoberta de novos elementos na sua educação e formação como pessoa, sendo esta a única maneira de a criança potenciar a sua criatividade e capacidades. A aplicação de estratégias para a libertação dos medos, em sala de aula, é fundamental para que, cada vez mais soltos, os alunos que assumam atitudes e decisões que os fazem reconhecer e aplicar todo o poder que têm dentro si, soltando toda a imaginação, criatividade e ingénua capacidade de acreditar que tudo é possível (Venâncio, 2020).

Com este objetivo, procurou-se, em sala de aula, encarar os percalços como fator importante de aprendizagem enquanto ensaio no processo experimental de preparação para um exercício profissional. Neste sentido, foi possível compreender a importância da planificação das aulas e de saber controlar todas as situações adversas, como o tempo, os imprevistos, doenças, a apatia das crianças ou a falta de colaboração dos restantes intervenientes na educação das crianças. A responsabilidade da gestão da aula, do tempo, dos materiais cabe unicamente ao professor, atendendo a que a educação deve ter como principal objetivo a capacitação das crianças para a inovação, pela criatividade e iniciativa e sentido crítico, não replicando cegamente os mais velhos (Piaget, 1957).

Estas foram as linhas que nortearam o estágio, num desafio que foi superado: a turma foi orientada de forma autónoma, os alunos reconheceram o papel da estagiária enquanto professora e começaram a encará-la como um modelo de aprendizagem ao qual recorriam para serem instruídos, discutirem ideias, colocarem propostas e ouvirem sugestões. Esta situação teve como efeito um aumento da autoconfiança, autoestima e das competências da estagiária, como futura profissional e, nos alunos, foi possível perceber felicidade, a sensação de mais uma etapa realizada, e orgulho com o resultado de trabalhos originais, criativos e gratificantes resultantes da superação de vários problemas através da apresentação de soluções alternativas, criativas e conscientes, de forma autónoma.

Na parte final do semestre, ainda dentro da unidade, a proposta de trabalho foi abordar o tema dos azulejos. Sendo este um tema muito dispendioso, tendo em conta a logística financeira, espacial e de tempo, optou-se por trabalhar com outro material, o *K-Line*. Desta forma, surgiu o projeto “Azulejos – Novas Interpretações”, uma vez que este material, apesar de sensível, permite trabalhar e elaborar os mesmos passos do trabalho em cerâmica. A atividade permitiu aos alunos tomarem consciência dos azulejos como um património nacional e

internacional de grande importância, bem como a aprendizagem prática para o fabrico de um “azulejo”. Esta atividade proporcionou aos alunos explorarem os seus conhecimentos de geometria, entre outros. Esta foi uma atividade que permite desenvolver a destreza física, a motricidade e ainda o rigor técnico. No entanto, não deixou de ter os seus imprevistos, sobretudo a nível da saúde, uma vez que a pandemia ainda não terminara; porém, a restrição do uso obrigatório de máscara terminou e, nessa fase, ambos, professor-cooperante e estagiária ficaram contaminados com Covid-19, assim como, muitos alunos, tendo-se ficado quase duas semanas sem trabalhar. Além disso, as paragens obrigatórias colocaram em risco o sucesso do projeto, impedindo que o trabalho corresse normalmente. Esta situação e outras foram um desafio que colocou a estagiária em confronto com uma situação real de trabalho no ensino, com as suas adversidades e com as estratégias que é possível utilizar para a sua superação.

De facto, os dois anos de estágio não tendo sido um processo fácil, deram oportunidade para “sair da concha», mostrar iniciativa, vencer inseguranças e a inexperiência e organizar e planificar para levar o projeto até ao fim.

A implementação das atividades de estágio contou com o apoio do professor-cooperante, sempre muito colaborativo, e obteve sucesso, conseguindo que todos os alunos concluíssem o seu trabalho e atingissem os objetivos inicialmente definidos.

## Conclusão

---

Este estágio foi marcado por muito trabalho e dedicação, destacando-se que nunca teria sido possível chegar até ao final sem o apoio e disponibilidade dos professores supervisores de estágio da ESEV, fundamentais no decorrer das PES, bem como para a elaboração deste relatório. Salienta-se, igualmente, o suporte do professor-cooperante, que mostrou abertura e disponibilidade para integrar este estágio na sua sala de aula, junto com os seus alunos, revelando-se uma figura importante neste percurso, num ambiente de alguma instabilidade, dada a pandemia por Covid-19. Desde o início, estimulou a existência de uma relação cordial e propícia ao diálogo e à troca de ideias, não descurando o seu trabalho em contexto de sala de aula, num ambiente descontraído e de responsabilidade e mútuo empenho. O núcleo de estágio trabalhou sempre de uma forma cooperante e harmoniosa, pautada pelo respeito e franqueza.

Deste modo, decorrente de um exercício de reflexão, concluiu-se que, no âmbito da formação académica, a prática pedagógica reveste-se de grande pertinência, pois permite pôr em prática o que se abordou numa dimensão teórica, colocando em confronto os diversos imprevistos e múltiplas situações que exigem enfrentar e superar obstáculos e, ao mesmo tempo, aprender com os próprios erros, lidar com situações inesperadas e viver experiências únicas.

A realização deste estágio teve uma importância acrescida, uma vez que ao longo da nossa formação inicial, no 1.º Ciclo de Estudos, realizado numa outra escola de Ensino Superior, não foi possível ter contacto com um contexto real de estágio que permitisse ter uma visão mais ampla da experiência profissional. Este estágio permitiu um substancial crescimento profissional e pessoal da estagiária, através da superação de receios/inseguranças e da conquista de uma maior confiança e preparação para o futuro.

## **PARTE II**

### **Projeto de investigação**

## Introdução

---

Na atualidade, a diversidade humana é um dos grandes temas em destaque na área educacional, ademais as distintas situações que provocam dificuldades de aprendizagem e as soluções desta problemática. A Arteterapia surge neste contexto como um recurso fulcral para o processo de ensino-aprendizagem dos alunos com NSE, auxiliando-os a enfrentar medos e frustrações e a estabelecer relações seguras com docentes e colegas (Eça, 2004; Eisner, 1972).

Pablo Picasso (1881-1973) afirmou que “cada criança é um artista”e, nesse sentido, todos nós temos a capacidade de desenvolver o nosso lado criativo. Na mesma linha de pensamento, Eisner (1972) refere que a aprendizagem pelas Artes é a mais sofisticada forma de expressão dos atos e sentimentos humanos. Sabemos que, antes de ler ou de escrever, desenhamos, cantamos e dançamos, e assim exprimimos a forma como sentimos o mundo que nos rodeia (Kress, 1997).

A Arte na educação é transformadora, ao permitir que o aluno realize um trabalho que envolve todos os seus sentidos, o seu lado racional e emotivo, numa experiência única e abrindo espaço para a criatividade, para o pensamento crítico e para novas formas de aprendizagem (Bosi, 2001). Os seus benefícios são inúmeros e incluem: desenvolvimento físico; interação social; desenvolvimento cognitivo; habilidade de comunicar conceitos e ideias; imaginação e criatividade; resolução de problemas (Lowenfeld & Brittain, 1970). Estes benefícios tornam-se ainda mais importantes se nos referirmos a uma criança com NSE, promovendo a motivação, a criatividade, a expressão de sentimentos e a construção de uma maior sensibilidade, de uma forma única, que está sempre certa porque é completamente subjetiva (Costa, 2000).

Assim, a Arte e a Arteterapia constituem-se como ferramentas educativas essenciais, permitindo uma aprendizagem dinâmica e contínua, para uma educação inclusiva dos alunos com necessidades educativas (Coholic & Eyes, 2015; Lowenfeld & Brittain, 1970).

Após a verificação da escassez de bibliografia sobre o tema e sobre a população mais jovem, no panorama nacional, considerou-se necessário analisar criteriosamente a sua importância na prática pedagógica, em que o docente tem um papel preponderante. O propósito será refletir sobre a relevância da Arte na educação e compreendê-la meio para uma aprendizagem mais completa, num

processo inclusivo e de integração que permita aos alunos com necessidades educativas um desenvolvimento integrado, pela potenciação dos seus canais criativos (Coholic & Eyes, 2015; Lowenfeld & Brittain, 1970).

O objetivo final deste trabalho de investigação é obter um conhecimento aprofundado sobre o assunto em foco, através de uma intervenção pedagógica em sala de aula que procure explorar e analisar a importância da expressão da criatividade, através da Arteterapia, tendo como base referências área da temática.

Deste modo, pretende-se compreender quais são os principais conceitos e abordagens em trabalhos de investigação que acrescentaram suporte académico ao estudo do desenvolvimento da expressão, da criatividade e do pensamento visual na ótica das carências educativas indispensáveis. Com os conceitos enquadrados pelo referencial teórico selecionado, pretende-se que sejam acrescentadas perspetivas pertinentes sobre o desenvolvimento da expressão, da criatividade e do pensamento visual, no âmbito da inclusão de alunos com NSE em contextos regulares de ensino. Trata-se de analisar criteriosamente a importância da Arteterapia na prática pedagógica, para a inclusão escolar de alunos com NSE, com o objetivo de responder à seguinte questão de investigação:

*Em que medida a incorporação de técnicas de Arteterapia, no âmbito da disciplina de Educação Visual, influencia a inclusão escolar de alunos com problemas de desenvolvimento e aprendizagem e o seu envolvimento em tarefas artísticas de expressão de criatividade?*

Desta forma, este projeto visa analisar a importância de atividades de Arteterapia na prática pedagógica, especialmente na inclusão educativa de alunos com NSE em contexto regular de ensino. Irá procurar discutir a relevância da Arte na educação, pelo estímulo da expressão da criatividade; compreender a Arte numa abordagem ampla, como meio de aprendizagem completa, potenciando o processo de inclusão e o desenvolvimento integrado do conhecimento em alunos com NSE.

Neste contexto, foram formulados os seguintes objetivos:

- Analisar o envolvimento de alunos com problemas de desenvolvimento e aprendizagem em atividades de expressão da criatividade através de técnicas de Arteterapia, na prática pedagógica de EV.

- Aferir o nível de participação e inclusão escolar de alunos com problemas de desenvolvimento e aprendizagem, no âmbito de atividades de Arteterapia, na disciplina de EV.

Este projeto pretende enquadrar a Arteterapia como ferramenta da disciplina de EV e a sua influência na aprendizagem de alunos com NSE. Segundo Fischer et al. (2007), as Artes visuais têm o poder de trabalhar a percepção do aluno, a sua criatividade e cultura e os elementos fundamentais para o seu processo de aprendizagem, possibilitando a igualdade e a sua integração e, conseqüentemente, o seu desenvolvimento pessoal, independentemente das suas limitações.

Será posta em prática uma pesquisa qualitativa, através de intervenção pedagógica em sala de aula, em EV, tendo como amostra uma turma do 6.º ano. Será utilizada a observação participante e como instrumentos de recolha de dados, especificamente, a observação naturalista (Estrela, 1994) e a Escala de Envolvimento (*Leuven Involvement Scale for Young Children – LIS-YC*) (Laevens, 1994). A análise de dados será feita através da aplicação da análise de conteúdo (Bardin, 2011). Os resultados serão analisados tendo como referência os objetivos formulados e a revisão bibliográfica desenvolvida no âmbito da temática em estudo.

Esta parte do relatório está organizada em duas partes essenciais: na primeira, de revisão da literatura, com o propósito é fazer a contextualização histórica da Arteterapia e a sua conceptualização, bem como uma reflexão sobre o seu papel na educação inclusiva através da disciplina da EV, partindo do pressuposto de que o professor tem um papel essencial na sua implementação e sucesso; na segunda parte, será incluído o estudo empírico, com a apresentação da metodologia e análise de dados e a respetiva discussão de resultados e conclusões. Estas componentes são complementares entre si, de forma a alcançar a resposta à questão empírica e os objetivos formulados para o efeito.

Assim, este é um trabalho de investigação qualitativa num processo reflexivo e complexo em que a recolha de informação no terreno é orientada por pressupostos e metodologias científicos aplicados à realidade social em estudo, para tornar possível a sua captação e compreensão (Colás, 1998; Denzin & Lincoln, 1994; Miles & Huberman, 1994).

## Capítulo 1. Revisão da literatura

---

A revisão da literatura faz um levantamento teórico de análises, estudos e teorias referentes ao tema e fundamenta e define linhas orientadoras para o estudo empírico.

### 1.1. Contextualização histórica da aplicação da Arteterapia à pedagogia

O Decreto-Lei da Educação Artística n.º 344/90, de 2 de novembro, no que se refere à importância da implementação da educação artística nas escolas, considera ser pedagogicamente fundamental a existência de uma Educação Artística genérica, sobretudo ao nível da Educação Pré-Escolar e do 1.º Ciclo do EB, o que implicaria, segundo Santos (1989) que, a nível nacional, se atribuísse uma prioridade à Educação pelas Artes, capaz de despertar o potencial artístico que existe em todas as crianças e canalizá-lo a favor das aprendizagens e do desenvolvimento de competências, o que ainda está longe de se verificar.

Para isso, é essencial que os educadores usem as técnicas apoiadas nas expressões artísticas como uma ferramenta alternativa aos métodos tradicionais usados nas escolas, entre as quais a Arteterapia. Desta forma, é fundamental que os professores e educadores concedam aos alunos liberdade para trabalhar nos desenhos ou pinturas, sem censura, sem a discriminação do certo ou do errado, do belo e do feio, porque tudo é aceitável, pois vem do íntimo de cada um dos alunos, do seu imaginário, fruto das suas experiências, sonhos, pensamentos, emoções e sentimentos (Andrade, 2000). Carvalho e Martins (2012) referem, ainda, que a Arte permite o desenvolvimento criativo e leva o indivíduo a romper resistências e a reconhecer as suas próprias capacidades, o que se traduz em sentimentos de maior autoestima e bem-estar. Ao seguir a linha de raciocínio do objetivo deste estudo, a Arteterapia torna-se assim, uma ferramenta pedagógica e facilitadora no processo de inclusão, isenta de competitividade e de juízos de valor e, por isso, uma ferramenta privilegiada na educação para a integração, cooperação e valorização e respeito pela individualidade (Coutinho, 2013).

Apesar da controvérsia de ambas as teorias, a Arteterapia foi ganhando o seu espaço. A educadora norte-americana Margareth Naumburg (citada por Andrade, 1995) pode ser considerada a fundadora da Arteterapia, em 1941, pois foi a primeira a sistematizar esta estratégia no domínio da expressão artística.

A Arteterapia, no contexto escolar e pedagógico, assume um papel relevante como uma ferramenta de pedagogia para o sucesso escolar e para o desenvolvimento dos alunos. Permite, ainda, que os alunos se sintam confortáveis e totalmente envolvidos ao desenvolverem o seu potencial, assimilando conhecimento sem constrangimentos e/ou receios paralisantes por estarem a ser avaliados, o que funciona como um estímulo à criatividade e ao incremento da autoestima, facilitando a inclusão e a valorização pessoal (Reis, 2014).

Subscrevendo este objetivo, Trancoso e Cerro (2004) propuseram um método de leitura e escrita, como oferta educativa neste domínio. Este método tem como base as características de cada criança, as suas carências, necessidades físicas e de saúde, bem como as suas capacidades e competências, permitindo um ajustamento às capacidades específicas de cada criança: promove e facilita o desenvolvimento cognitivo; estimula o exercício da memória a curto e longo-prazos; desenvolve a autonomia pessoal na aquisição e correlação de conceitos; fomenta a linguagem expressiva.

Importa ainda analisar a relevância da Arteterapia noutros aspetos, nomeadamente porque a Arte como meio de expressão do ser humano foi sempre um objeto de estudo de bastante interesse, ao longo da história da Humanidade. Porém, este tema não deixa de ser controverso, dada a sua ambiguidade, o que leva a que seja escassamente abordado na trajetória da Arteterapia (Trancoso & Cerro, 2004).

O primeiro mestrado em terapia da Arte, na área da psicologia e psiquiatria nos EUA foi realizado no Hahnemann Hospital and Medical College (agora Drexel University) em Filadélfia, em 1967 (Westwood et al., 2010). Até então, a terapia pela Arte era ensinada em New York, por Margaret Naumburg (1966), e em Washington, D. C., na Washington School of Psychiatry. Deste modo, a terapia artística foi considerada pela primeira vez como uma disciplina legítima que incorporava elementos da Arte e da terapia, em 1970, quando a Associação Americana de Terapia de Arte realizou a sua primeira conferência anual (The First AATA Conference Program, 1994).

Neste âmbito, Naumburg (1966) considera que a Arte tem uma importante função terapêutica, na medida em que é a expressão de vivências difíceis de verbalizar e de racionalizar quando se encontram ao nível do inconsciente. Compete ao terapeuta a tarefa de estabelecer conexões entre imagens que emergem do inconsciente e a situação emocional vivida pelo indivíduo. Para

Naumburg (1966), o importante é a relação entre paciente e terapeuta e o encorajar da associação livre, sendo a Arte um meio de o indivíduo projetar visualmente os seus conflitos (Nguyen, 2015), num papel ativo, em vez de dependente, analisando a sua própria imagética (Matana & Carlesso, 2022).

Ao contrário de Naumburg (1966), cujo modelo teórico se foca na Arte como terapia, Kramer (1966) desenvolveu o termo “Arte como terapia”, baseando-se na premissa de que o processo artístico permite ao indivíduo recrear experiências primárias e sentimentos, oferecendo a oportunidade de experienciar de novo, transformar e integrar o conflito (Rubin, 1987).

Apesar de ter utilizado a teoria psicanalítica na sua abordagem da Arteterapia, Kramer (1977) separou o papel do terapeuta de Arte do psicoterapeuta, considerando que o terapeuta de Arte não deve ter como função interpretar conteúdo profundo, mas sim tornar disponível o prazer e a satisfação que o trabalho criativo pode dar (Kramer, 1958), usando o seu conhecimento para ajudar a criança a produzir o trabalho artístico e a expressar emoções (Kramer, 1977).

Rhyne (1973) recorreu a recursos e materiais artísticos diversos para pesquisar os sentimentos dos seus doentes e as suas descobertas e estudos referem o grande potencial da Arte para a melhoria ou cura. Neste contexto, a Arteterapia é um meio pedagógico que permite ao ser humano entrar em contacto com as suas emoções.

Da mesma forma, através deste tipo de estratégia, o aluno pode entrar em contacto com seu interior, porque consegue sentir-se seguro num espaço sem críticas nem regras inibidoras da sua individualidade e subjetividade. Este instrumento poderá ser fundamental para o desenvolvimento do potencial tanto dos alunos com necessidades educativas como dos alunos sem necessidades educativas, que terão oportunidade de interagir como um só grupo, unido e imparcial (Rhyne, 1973).

Rhyne (1973) aplicou uma metodologia de investigação assente na realização de trabalhos individuais e de grupo numa população-alvo constituída por crianças de diferentes faixas etárias e diferentes culturas. A partir destes materiais foi possível a cada indivíduo descobrir potencialidades e qualidades pessoais e promover o seu próprio desenvolvimento indivíduo, a partir dos seus *insights*, reconhecendo seu passado, transportando-o para o seu presente e projetando ambos no seu futuro.

Este reconhecimento implica que cada vez mais pedagogos reconheçam a importância da pedagogia ativa e promovam a expressão criativa em crianças (Pain & Jarreau, 1996). A Arte tornou-se um dos principais meios promotores de crescimento e de desenvolvimento emocional da criança. Brincar passa a ser observado por pedagogos, psicólogos, educadores, médicos, deixando de ser apenas recreação, distração e divertimento (Oliveira, 2000).

Para Freud (1908), as brincadeiras das crianças são 'atos sintomáticos', através dos quais elas elaboram a sua realidade e manifestam as suas fantasias. A Arte teria um papel terapêutico importante, uma vez que entendia que, na sua maior parte, era uma forma de mexer com o inconsciente, acessível a todos, mediante a utilização de um papel e caneta, para registar e representar uma reação emocional do momento ou mais profunda. É através dessas emoções mais primitivas e reais que os pedagogos podem e devem estimular os alunos a expressarem, a envolverem-se, a fazer uma pintura e/ou um desenho artístico, sem medo de errar, capacitando-os assim para a sua autonomia, confiança e ingresso no grupo do seu meio ambiente. Por reconhecer que a Arte é uma produção que provém do emocional, Freud utilizava a Arte no campo da psicanálise. Desta forma, também reconhecia que a Arte era eficaz para todas as idades, desde as crianças aos idosos.

Sabemos que por vezes é difícil expressar-se ou compreender o outro. Todavia através das Artes é possível compreender os nossos sentimentos mais profundos, quando as palavras escasseiam. Por essa razão, a Arte tem um papel muito importante no desenvolvimento emocional da criança, de forma a que se torne um adulto completo, ativo socialmente e de sucesso. A Arte permite ativar o potencial do indivíduo e toda a sua criatividade transformadora (Freud, 1908).

## **1.2. A Arteterapia aplicada à pedagogia**

Ao longo dos tempos, a educação foi evoluindo e derrubando e/ou acrescentando novos pressupostos, sempre na ótica do desenvolvimento e das aprendizagens do aluno, duas premissas inseparáveis e complementares para que o conhecimento seja construído (Torres, 2001). A Arte surge no contexto educacional não apenas com carácter lúdico, mas também enquanto promotora da educação e da formação da personalidade, através da como expressividade pessoal, da espontaneidade gestual e da liberdade criativa. Hoje, reconhecem-se sobejamente os consideráveis benefícios que pode aportar à vida da criança, permitindo-lhe que se expresse emocional e livremente e constituindo-

-se como uma base sólida para o seu desenvolvimento cognitivo (Sousa, 2003a). Para a criança, trata-se de um jogo em que existe uma relação direta entre o “Eu” e o que está a criar – um desenho, uma pintura, uma modelagem, uma dança, entre tantas outras técnicas de expressão – pleno de sensibilidade e de imaginação criativa. Como tal, são produções subjetivas, isentas de classificação, positiva ou negativa (Sousa, 2003b).

A Sociedade Portuguesa de Arteterapia define Arteterapia como sendo um método de tratamento terapêutico para o desenvolvimento pessoal, que faz uso e integra diferentes mediadores artísticos. A relação terapêutica é estabelecida através da interação entre o paciente (considerado o ‘criador’), o objeto de Arte (a ‘criação’), e a Arte terapeuta, utilizando recursos como a imaginação, o simbolismo e as metáforas. Este contexto facilita a comunicação, a reorganização dos conteúdos internos, a expressão emocional significativa e o aprofundar do conhecimento interno, libertando a capacidade de pensar e a criatividade (Carvalho, 2005).

Neste contexto, várias formas de comunicação verbal e não-verbal são postas em prática (Malchiodi, 2005), através de pensamentos e sentimentos, permitindo aos indivíduos encontrarem sentido nas suas experiências, sentimentos e percepções. A utilização exclusiva da Arteterapia não-verbal é feita, por exemplo, aquando do tratamento de crianças com uma linguagem limitada, por uma pessoa idosa que perdeu a capacidade de falar por acidente vascular cerebral ou demência, e ainda por vítimas de traumas, que podem ser incapazes de colocar as suas ideias verbalmente. Através das Artes – da música, do movimento corporal ou do jogo lúdico –, sentimentos profundos podem ser transmitidos, sem palavras, sendo nesse momento a principal forma de comunicação, em terapia (Malchiodi, 2005).

Segundo a Associação Americana de Arteterapia (AATA, citada por Carvalho, 2001), este método de tratamento destina-se a promover a saúde mental através do processo criativo, ajudando as pessoas a tornarem-se física mental e emocionalmente mais saudáveis e funcionais, a resolverem conflitos e problemas, a desenvolverem habilidades interpessoais, a gerir o comportamento, a reduzir o *stress* e a lidar com a mudança.

Este conceito é transdisciplinar (Philippini, 2005), em áreas tão diversas como a Psicologia, Psiquiatria, Ciências Sociais e Educação. A sua abrangência gera várias possíveis definições, mas selecionaremos a mais utilizada, de Malchiodi

(2005), que a vê com uma dupla funcionalidade: um processo criativo e um processo terapêutico. É uma forma de tratamento eficaz, que possibilita a expressão de sentimentos e criatividade de uma forma livre de julgamentos, que permitirá a médio e longo-prazos a estabilidade e a reparação emocionais (Malchiodi, 2005).

O seu impacto é visível ao longo dos últimos anos em situações tão diversas como são o trauma, o *stress* pós-traumático e a depressão, assim como em problemas neurológicos e/ou cognitivos. Acima de tudo, demonstra a sua eficácia na qualidade de vida e na percepção dos indivíduos (Malchiodi, 2013), contribuindo para o processo de desenvolvimento das crianças e para a sua autonomia, assumindo a responsabilidade não só pelo processo como pelo resultado final. Além disso, possibilita a análise da composição psicológica e a progressão normativa da criança (Malchiodi, 2013). Na mesma linha, Ulman (1986) afirma ainda que, através da Arte, uma criança pode sentir uma sensação de maior consciência e vivacidade, “uma amostra momentânea de viver no seu melhor”.

Na Arte, através do processo de experimentação e do produto final, a criança pode vivenciar sentimentos e ideias que podem a ser realizados não só no papel, mas também na vida real, tornando-se-lhe assim possível manipular os meios de comunicação que ela não consegue dominar e usufruir de um sentimento de poder e de domínio, sem ter medo. Ao conseguir dominar estas novas ferramentas e processo de comunicação, a criança sente-se capaz e competente e desenvolve um processo de aprendizagem (Dias, 2001).

Demy (1972) assume uma posição mais abrangente no uso da Arteterapia, enfatizando sempre as necessidades do cliente. Este autor é da opinião de que a Arte pode ser bastante eficaz no processamento de vários comportamentos, tais como a catarse, a comunicação, mais ou menos eficaz ou as alterações de comportamento.

A terapia pela Arte é um processo de desenvolvimento que permite às crianças poderem libertar-se não só de tensões momentâneas, mas também de energias negativas e antagónicas. Desta forma, a Arte contribui para um uso construtivo, amenizando sentimentos catastróficos, para a resolução de conflitos, uma vez que estes foram exorcizados. Esta linha de pensamento vai ao encontro de Seidel (2020), quando esta reforça a importância da Arte na sociedade, para estabelecer uma ponte entre o meio em que o indivíduo vive e o seu próprio eu,

possibilitando o autoconhecimento e, desta forma, conferindo capacidade para agir no sentido da mudança e para interagir funcionalmente com os outros.

### **1.3 Criatividade e processo criativo**

Ao longo do tempo, o conceito de criatividade tem conhecido variações. Fonseca (1990) refere que é essencial perceber a evolução do conceito de criatividade, bem como as definições que lhe foram sendo associadas, que deram origem a muitos e diversos estudos e investigações (Rouquette, 1973). Na mesma linha, Sternberg (1985) ressaltou a dificuldade e a complexidade da definição do termo *criatividade*.

A dificuldade na obtenção de uma definição absoluta de criatividade está relacionada com o facto de, por norma, esta parecer estar estreitamente ligada a uma aptidão que alguns indivíduos detêm e que é vista pela forma original e inovadora como essas pessoas resolvem os inúmeros obstáculos com que se deparam, seja a nível de estratégias, de procedimentos ou de atitudes (Sternberg, 1985).

### **1.4 O processo criativo**

A definição de *processo criativo* é complexa, estando dependente da pessoa e da área a que se aplica. Os profissionais legitimam a inovação/criatividade na sua área, mas de forma informal e teórica (Paolantonio et al., 2000). Num trabalho de investigação relacionado com a criatividade, o pesquisador Prado (2004) refere que a criatividade não se ensina nem se aprende através dos livros, nem escutando passivamente. Aprende-se com a prática diária, refletindo sobre as múltiplas formas de expressão e de linguagem, e através da imaginação transformadora.

Rogado (2014), no âmbito da criatividade, define o homem como um ser criador e inventor de coisas. Neste caso, a criatividade não é somente algo que nasce com o indivíduo, que ou se tem ou não se tem, mas sim algo que pode ser desenvolvido e aprimorado, não através de teorias, mas antes através da prática constante.

Vigotsky (1998) escreve sobre a dificuldade de saber em que consiste a emoção que nos liga à Arte, referindo que a essência da Arte reside no facto de os processos de criação e o seu uso serem inconscientes e por isso inexplicáveis racionalmente, pelos artistas que a produzem. É o que explica a incapacidade que

os artistas muitas vezes demonstram para esclarecer sobre a forma como ocorre o processo de criação, apesar de sentirem e transmitirem intensamente as suas emoções, nas obras que criam, como uma meta-realidade.

Ostrower (1983) faz uma interpretação de Arte que compreende uma teoria sobre a compreensão da criação e que defende que esta não implica “um relaxamento ou um esvaziamento pessoal”, admitindo que a criatividade irá concretizar-se entre a mente e o corpo descansado e que o sentimento interior se torna necessário para podermos construir uma força criadora.

Torres (2001), no âmbito didático ou educacional, afirma que toda a criação decorre de um processo que integra e faz interagir dinamicamente diferentes fases e momentos, nomeadamente a fase de comunicação, a de expressão e valorização da ideia, a de realização ou produto. Cada uma destas fases resulta da síntese e da reformulação das anteriores, conjugando em espiral novas inspirações, que vão evoluindo e culminar na obra acabada. O processo criativo está, assim, relacionado com o desenvolvimento do pensamento e da imaginação aplicado a algo novo ou a algo que já existe, mas que transformamos profundamente.

Neste sentido, Gonçalves (1991) defende que a pura imitação de algo não traduz criatividade. Esta só poderá estar presente no pensamento divergente, que procura sempre novas formas de resolver uma determinada situação, ao invés de se acomodar a uma solução única. Esse pensamento divergente precisa de ser estimulado, individualmente ou em grupo, para que seja possível o ser humano desenvolver a sua criatividade e crescer como pessoa, por essa via.

No caso das crianças, é importante que estas sejam estimuladas desde cedo a usar a sua imaginação e que não lhes forem colocados entraves, através do confronto com a realidade. Um professor ou adulto podem considerar que estão a ajudar o aluno/criança a raciocinar de forma correta, mas, no entanto, estão a privar as crianças do pensar livremente, castrando a sua imaginação, induzindo que se tornem adultos padronizados, comodistas, amedrontados e cheios de ideias preconcebidas, incapazes de pensarem fora do dito normal (Gonçalves, 1991). Não podemos esquecer que a criança começa a formar-se desde cedo e que é nessa fase que se deve permitir que se desenvolva livremente, sem condicionalismos, dando-lhe todas as condições para que se possa desenvolver cognitivamente e artisticamente e ter uma perceção do mundo o mais abrangente possível. O papel da escola moderna é precisamente estimular a criatividade no

aluno, o prazer da descoberta, o espírito crítico e a capacidade de intervir pelos seus próprios meios, consoante as situações que se lhe forem deparando (Gonçalves, 1991). Maluf (2009) corrobora, reforçando a importância e o caráter decisivo dos primeiros anos de vida na formação da criança, uma vez que este é um período de construção da sua identidade e de grande parte da sua estrutura física, afetiva e intelectual. As crianças necessitam de participar com a sua criatividade na resolução dos diversos assuntos com os quais se vão confrontando, é essencial que tenham liberdade para pensar e para agir, deixando-se inspirar pela sua imaginação. Trata-se de reconhecer que o processo criativo pode ser extraordinariamente gratificante uma vez que permite ao indivíduo expressar-se através da Arte. Para Trevisan (2019), o gozo estético e o gozo artístico fazem parte dos meios pelos quais uma pessoa obtém relativa plenitude existencial. Eles têm, em última análise, a ver com a felicidade e com o envolvimento e subjetividade aplicados na atividade.

### **1.5 Educação inclusiva e o papel do professor**

No presente estudo, o objetivo centra-se na análise criteriosa da importância da Arteterapia na prática pedagógica e o papel do professor contemporâneo neste enquadramento, na disciplina de EV. Mas antes mesmo do enfoque no professor, é necessário considerar a escola no seu todo, devendo ser analisada na forma como interage com a diferença. A perspetiva atual pode e deve ser cada vez mais direcionada para uma perspetiva de escola inclusiva (Carvalho, 2005; Mantoan, 2013; Pereira, 2007), que procura responder de forma adequada a todas as formas de diferença, com o desenvolvimento de uma educação apropriada e de alta qualidade, para alunos com necessidades especiais, na escola regular (Hegarty, 1994).

O processo de inclusão escolar é um movimento histórico que tem sua origem na luta das pessoas com deficiência e incapacidade ao direito à educação. Desta forma, este processo, no quadro da educação especial, ao longo do tempo, passou de exclusivo e segregacionista a inclusivo (Anjos et al., 2009). Nos anos 60, na Europa, iniciou-se um movimento para a inclusão da criança e do adolescente com 'deficiência' ou necessidades educativas na escola regular. Neste sentido, o modelo de referência da pessoa com deficiência e incapacidade, antes focado em critérios exclusivamente médicos, começou a mudar para um modelo social e educacional centrado no que a criança ou adolescente em inclusão precisam para aprender de maneira específica e diferenciada, de acordo com suas especificidades, necessidades e potencial (Sanchez & Teodoro, 2006).

Na Conferência Mundial sobre Educação para Todos (UNICEF, 1990), reforçada pela Conferência Mundial Sobre Necessidades Educativas Especiais, em Salamanca, que originou a Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994), assinada por 92 países, foram valorizados os direitos da criança e do adolescente e as questões sobre a igualdade de oportunidades às pessoas com deficiência. Neste sentido, podem-se visualizar três fatores que contribuem para o pensamento inclusivo: i) lugar da pessoa com 'deficiência' da sociedade; ii) a visão e preparação do campo científico; iii) as práticas para o processo inclusivo (Anjos et al., 2009). Estes três aspetos devem ser discutidos em conjunto, visando as reflexões e ações que promovam iniciativas inovadoras, para que de facto a inclusão ocorra e permaneça em todos os âmbitos educacionais e sociais (Anjos et al., 2009).

A inclusão tem sido apontada como uma solução para o problema da exclusão educacional enquanto forma de flexibilizar a resposta educativa, para proporcionar uma educação básica de qualidade a todos os alunos (Freire, 2008). É acolher todos independentemente das suas diferenças, aceitando de forma construtiva e positiva a diversidade, pois só a diversidade e a diferença substituem a homogeneidade e a uniformidade (Rodrigues, 2001).

Segundo a UNESCO (2019), a inclusão define-se como sendo um princípio geral orientador, suscetível de reforçar o desenvolvimento da educação e a aprendizagem para todos ao longo da vida e um acesso igualitário às oportunidades de aprendizagem. Esta definição realça quatro ideias-chave: i) a inclusão é um processo; ii) diz respeito à participação de todos os alunos na aprendizagem, na vida escolar e na comunidade; iii) implica a identificação e a remoção de barreiras à participação e aprendizagem; iv) baseia-se no princípio de que as escolas são responsáveis por garantir a educação de todos os alunos. Neste contexto reporta-se à participação dos alunos em todas as situações de aprendizagem, nas interações com os pares e adultos e à participação nas atividades académicas.

Em Portugal, o Despacho n.º 6944-A/2018, de 19 de julho, e o *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória*, homologado pelo Despacho n.º 6478/2017, de 26 de julho e o Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho, consagram as aprendizagens essenciais e os princípios da inclusão, substituindo o modelo médico de avaliação e de intervenção por um modelo inclusivo, o que constitui um passo decisivo da Educação Inclusiva, no contexto nacional, permitindo conceptualizar o processo de apoio ao aluno em bases muito diversas.

Na Conferência Mundial de Jomtien sobre Educação para Todos (1990) no âmbito da linha de ação da UNESCO, foram estabelecidas as metas da Educação para Todos. A este propósito Lindqvist (1994, citado pela UNESCO, 2005, p. 10) afirma:

Todas as crianças e jovens do Mundo, com os seus pontos fortes e fracos, com as suas esperanças e expectativas, têm direito à educação. Não é o nosso sistema de educação que tem direito a certos tipos de crianças. Por isso, é o sistema escolar de cada país que deve adaptar-se para ir ao encontro das necessidades de todas as crianças.

De acordo com Freitas (2009), a inclusão pressupõe mais do que a substituição de uma escola tradicional por uma escola inclusiva; implica alterações profundas e significativas ao nível dos valores e das práticas. A investigação tem mostrado que o sucesso de um processo de inclusão provém essencialmente do desempenho do professor da turma, sendo assim necessária a formação de futuros profissionais com competências passíveis de enfrentar, lidar e responder eficazmente a alunos com necessidades educativas.

No âmbito do Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho, os alunos com Necessidades de Saúde Especiais (NSE), apresentam necessidades que resultam de problemas de saúde física e intelectual que tenham impacto na sua funcionalidade, produzam limitações acentuadas, impliquem irregularidade na frequência escolar e possam comprometer o processo de ensino-aprendizagem (artigo 2.º, alínea h).

De forma similar, Ainscow (2009), após um estudo aprofundado sobre o assunto, defende que não existe uma definição única e consensual do conceito de inclusão. Afirma que a inclusão abrange todas as crianças e jovens nas escolas, foca-se na presença, na participação e na realização dos mesmos. A inclusão é um processo sem fim que combate constantemente a exclusão, sendo um processo de mudança de valores em ação que resultam em práticas e serviços educacionais que estão incorporados em sistemas que adotem esses mesmos valores. Assim, a inclusão tem como objetivo final a preparação de crianças e de jovens para o futuro.

Para Correia (2003), a inclusão é a inserção de crianças e jovens com necessidades educativas em classes regulares, onde devem receber todos os

serviços educativos adequados, tendo sempre que possível, apoio especializado adequado às suas características e necessidades. Pretende-se desta forma incluir todos os alunos, encontrando formas de aumentar a sua participação nas interações sociais, nas atividades acadêmicas e todos os processos de aprendizagem.

De acordo com González (2013), a inclusão é um modo de vida em que todas as pessoas são bem acolhidas. É uma forma de melhorar a qualidade de vida, em que a educação pode ter um papel essencial, oferecendo as mesmas oportunidades e qualidade de recursos a todas as crianças. Incluir é dar opções, recursos, lugar, melhorar a oferta educativa, de acordo com as características e necessidades de cada um, valorizando o mesmo.

Ainscow (2009) sugere uma lista de valores inclusivos, entre os quais encontramos valores como a igualdade, a compaixão, o respeito pela diferença, a participação, o sentido de comunidade e a sustentabilidade. Esta lista deve estar em contante movimento, pois deve estar sempre adaptada à realidade atual ou às circunstâncias de cada indivíduo. Assim, cada professor deve refletir acerca destes valores e ir ao encontro destas perspectivas, propiciando não só a reflexão, mas também a ação, com experimentação da diversidade e busca de alternativas para superá-las.

Além disso, o professor deve ter um olhar abrangente acerca de si e acerca do outro, permitindo-se quebrar barreiras mentais. Tal depende somente do uso de um recurso muito simples, a empatia, uma vez que a melhor forma de compreender o diferente é tentar imaginar como seria viver essa realidade (Ainscow, 2009).

No entanto, a implementação de escolas inclusivas não pode depender somente do esforço do professor ou de um conjunto de várias opiniões e boas intenções dentro da comunidade escolar. Deve constituir-se como uma confluência de um conjunto de condições, em que se torne possível a participação da maioria dos alunos com problemas da aprendizagem, para que, desta forma, lhes seja oferecida uma resposta educativa satisfatória nas escolas regulares (Ainscow, 2009).

Realça-se, ainda, a pertinência de serem reunidos três fatores para o funcionamento da escola inclusiva: o contexto político e social, o contexto do centro pedagógicos e o contexto da sala de aula, sendo que cada um destes

contextos possui características próprias, ainda que a nível mais geral tenham uma grande influência no processo de mudança (Stoer & Magalhães, 2002).

De acordo com Correia (2003), o conceito de inclusão não pode ser inflexível, pois deve ter em conta as complexidades contextuais, para atingir o objetivo primordial, ou seja, a inclusão de todos os alunos. Neste sentido, a inclusão deve ser concretizada sempre que possível. No entanto, importa garantir os direitos, as características individuais e as capacidades de cada aluno. Assim, o papel de um professor não consiste apenas em entrar na sala de aula e expor os conteúdos programáticos. O professor contemporâneo deve conhecer os seus alunos, ser um modelo inspirador, uma força motora que interage individualmente ou em grupo, em conformidade com as necessidades do indivíduo ou do grupo. Desta forma, o professor não deve tentar determinar quais são as ferramentas que funcionam com cada aluno ou no grupo, mas sim deixar que estes se apercebam do seu potencial e descubram a forma através da qual irão contribuir para o grupo, bem como a importância e força do trabalho em grupo Correia (2003).

Não existem fórmulas mágicas ou estáticas para motivar e fortalecer o potencial dos alunos e trabalhar com pares muito diferentes. Deste modo, é ideal que o professor, em conformidade com o grupo disponível, transmita a mensagem de que cada ser humano tem um dom e qualidades, independentemente de certas limitações ou diferenças culturais, entre outras. Se os alunos estiverem dispostos a ultrapassar ideias muitas vezes impostas pelos seus pais e pela sociedade, conseguir-se-ão libertar do medo, sair da sua zona de conforto e trabalhar com diferentes pares (Correia, 2003).

Assim, o grupo tem tendência para divergir facilmente para questões menores e caminhos inconsequentes, cabendo ao professor despertar e motivar os impulsos criadores, fazendo-os convergir, incentivando-os e encaminhando-os de modo não diretivo, sem se fazer notar, para caminhos produtivos (Ulrich, 1971).

Certamente, será mais benéfico para todos, não só em termos de um trabalho escolar mais rico, mas também nas vantagens sobre as aptidões sociais do aluno, que este entenda a diferença não como algo negativo, mas sim como uma mais-valia. Esta situação irá contribuir para os alunos terem uma visão mais ampla e diferenciada do Mundo (Ulrich, 1971). A Arteterapia poderá ser a ferramenta artística a utilizar em benefício do ser humano, permitindo que o indivíduo se estruture e se recentre, a partir da Arte (Seidel, 2020).

No entanto, é importante realçar que, para haja inclusão no contexto pedagógico, o professor não precisa de ter obrigatoriamente uma formação em Arteterapia, mas sim de ser um professor com sensibilidade suficiente e importado com os seus alunos o suficiente (Silva, 2011). Também não é necessário que o docente tenha domínio ou formação artística, ou, no caso do aprendiz, ter um dom para a Arte. É, sim, necessário compreender que as técnicas de Arteterapia podem ser trabalhadas em conjunto com outras técnicas, ou seja, reconhecer a importância da multidisciplinaridade. Não sendo fácil utilizar técnicas diferenciadas com crianças com condições específicas relacionadas com dificuldades de desenvolvimento e de aprendizagem, é preciso haver por parte do professor de arte ou do arteterapeuta, tolerância e paciência, além de amor, ânimo e compaixão pelo que faz, pois muitas vezes este trabalho pode ser bastante frustrante (Silva, 2011).

A inclusão faz-se mediante o respeito e a observação da diversidade e através de uma gestão das estratégias pedagógicas que valorize os talentos dos alunos, por forma a envolvê-los com sucesso no processo de ensino-aprendizagem (Silva, 2011).

Além disso, a inclusão é um processo em constante desenvolvimento que deve estar focado nas aprendizagens em conjunto e que vem revolucionar as estruturas das escolas, no sentido de adaptarem o currículo de acordo com as características de cada criança. Desta forma, a inclusão valoriza o processo, as estratégias diferentes utilizadas pelos professores e o currículo em construção (Sanchez & Teodoro, 2006).

As limitações são meramente capas superficiais, perante o sistema em que existe um ser humano que precisa de partilhar, de comunicar, de sentir e de interagir com outros seres humanos, para a sua completa integração como ser humano e social (Ferreira, 2017). As crianças, a base estrutural do ser, precisa, no seu crescimento como indivíduo, de pertencer a um grupo e de desenvolver as suas aptidões sociais e emocionais, para se tornarem adultos equilibrados, saudáveis e sociáveis (Ferreira *et al.*, 2017). Tratando-se especificamente de alunos com NSE, esta interação social e sentido de pertença a um grupo contribuem para que desenvolvam e aumentem a sua autoestima, amor-próprio e aceitação e se transformem em adultos autónomos e ativos na sociedade (Ferreira, 2017).

Pretende-se o despertar para o reconhecimento da diversidade e da obrigatoriedade da inclusão e da erradicação dos estigmas que recaem sobre as crianças com NSE. Não são reflexões estáticas, mas sim conceitos e abordagens que devem ser construídos e reconstruídos a partir da experiência dos profissionais e do reconhecimento das diferenças e da diversidade humana (Ferreira, 2017).

Neste quadro, a utilização de técnicas de Arteterapia surge como complemento metodológico para o professor como oportunidade de exploração de problemas e de potencialidades pessoais, por meio de expressões verbais e não-verbais e do desenvolvimento de recursos físicos, cognitivos e emocionais, bem como um meio de aprendizagem, através de experiências terapêuticas com linguagens artísticas variadas (Fabiatti, 2004).

Segundo Malchiodi (2005), importa envolver os indivíduos no trabalho artístico, facilitando-lhe por esta via a partilha da experiência criativa com o terapeuta.

Na sua função pedagógica, o educador deve contemplar uma pedagogia atenta às potenciais virtudes da criança, proporcionando-lhe situações que lhe favoreçam um desenvolvimento integral (Sousa, 2003a). Este apoio permite que a criança descubra o seu trajeto sem medos de julgamentos de valor (Sousa, 2003b).

A Arteterapia está intrinsecamente ligada à disciplina de EV-ET, que visa contribuir para a formação de crianças e jovens criativos, autónomos e participativos. É desenvolvida em atividades que irão contribuir para a concretização de projetos, através de soluções que vão dar resposta a problemas encontrados em contexto de sala de aula e tendo em conta o meio envolvente, não descurando os processos artísticos, tecnológicos e estéticos (Martins, 2012).

No processo de inclusão escolar, que em grande medida ocorre a par com o processo de inclusão social, o objetivo é promover mudanças no coletivo que garantam acesso a todos os indivíduos, abrindo novas possibilidades de currículos, flexibilizando grades de disciplinas e séries. Neste processo, a educação especial seria expandida para o atendimento educacional especializado e este procuraria assegurar o suporte às necessidades individuais do aluno, no contexto escolar (Silva, 2011). Desta forma, a escola sofrerá alterações, bem como a sociedade e as pessoas, passando a poder viver na sua diversidade. No

campo da ciência, ganha destaque o debate sobre a construção social da deficiência e do que é aceitável para a sociedade (Bosi, 2011).

Atualmente, pertencemos a uma sociedade cada vez mais heterogênea, o que implica que não se possa falar de inclusão sem falar de participação e valorização de todos os membros pertencentes à sociedade (Kluwin *et al.*, 2002). Se a definição de inclusão não é definitiva, o conceito de participação é ainda muito pouco usado, mas poderá ser considerada como sendo a frequência observada do contacto entre uma pessoa e os outros e a percepção que essa pessoa tem da natureza desse contacto (Kluwin, 2002).

Power e Hyde (2002) atribuíram à criança um certo nível de participação social, com base no seu envolvimento nas dinâmicas/interações do grupo social, na sua influência no grupo e na sua própria determinação de envolvimento nas atividades sociais. Sintetizando as definições de participação social, é possível identificar duas tendências diferentes. Kluwin (2002) e Punch e Hyde (2005) centraram-se nas autopercepções dos alunos com NSE para avaliar a participação social. Kluwin (2002) debruçaram-se sobre a autopercepção em relação às interações com os pares, ao passo que Punch e Hyde (2005) incidiram sobre a autopercepção da aceitação pelos pares. A segunda tendência teve em conta diferentes conceitos, que podem estar relacionados com ideias como interações sociais, ser aceite e ter amigos, para ser capaz de exercer influência sobre as dinâmicas sociais do grupo (Power & Hyde, 2002).

Koster *et al.* (2009) optaram por usar a expressão “participação social” para descrever a dimensão social da inclusão. Foram invocados dois motivos: primeiro, as expressões abrangentes “integração social” e “inclusão social” apresentam ambas desvantagens; “integração social” referir-se-á demasiado a “integração”, que é uma expressão datada e que atualmente tem uma conotação negativa, ao passo que a expressão “inclusão social” foi considerada um pleonismo, uma vez que “inclusão” comporta já a dimensão social. Depois, a expressão “participação” é amplamente usada na Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde, desenvolvida pela Organização Mundial da Saúde (OMS, 2001). Contudo, apesar de se sublinhar a importância da utilização de uma expressão abrangente para descrever a dimensão social da inclusão de forma transversal a todos os grupos, com base na revisão da literatura, a expressão abrangente “participação social” foi a menos usada de entre todas as expressões abrangentes nos estudos focados no Ensino Secundário (Koster *et al.*, 2009).

O conceito de participação no contexto de escola inclusiva emerge da necessidade de mudança de perspectiva sobre as pessoas com deficiência e incapacidade. O problema deste paradigma é que mesmo que o aluno com necessidades educativas esteja inserido na escola regular, esta não se modifica para acolhê-la; apenas a engloba, não se ajustando às suas necessidades (Anjos et al., 2009; Silveira et al., 2012).

A Organização Mundial de Saúde (OMS), designadamente através da Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde (CIF) (OMS, 2004), contribuiu para a generalização do uso do conceito de participação e para uma melhor compreensão do impacto da incapacidade na vida de uma pessoa. Neste instrumento, a participação é definida como “envolvimento numa situação” ou como “experiência vivida numa situação”. Vários autores discordam e criticam esta definição da participação, por ser demasiado generalizada e subjetiva. Portanto, surge a pergunta: “Será possível falar-se sobre a participação de uma criança na escola sem incluir o sentido subjetivo da experiência vivida?” (Piskur et al., 2014, p. 215). Neste sentido, o conceito de participação, ainda sem uma definição universalmente aceite, englobaria o de participação social, mais específica e essencialmente delimitada à interação com os outros (interação social). Assim, participação refere-se ao envolvimento em atividades em geral e a participação social mais especificamente a atividades que envolvem um relacionamento com outros. Aplicando este sentido de participação social à inclusão na escola, estaríamos a olhar para a parte mais social da inclusão ou para uma noção de inclusão próxima da definição proposta por Farrell (2000, p. 154): “(...) Tomar inteira e ativamente parte na vida escolar, ser um membro valorizado da comunidade e ser visto como um membro de parte inteira”.

Pensando na valorização da diversidade, que procura nas potencialidades ferramentas para a inserção social, a OMS (2015) classificou a funcionalidade humana, procurando verificar a pessoa com deficiência no ambiente social, familiar, nas suas atividades de vida diária e laborais. Essa classificação internacional da funcionalidade, saúde e deficiência (CIF) distingue os conceitos de deficiência, de incapacidade e de desvantagem e coloca estes fatores como dependentes de outros conceitos (Carvalho et al., 2010).

A escola, lugar onde um indivíduo passa uma grande parte da sua vida, em paralelo com a educação pedagógica é também responsável pela formação pessoal dos alunos (Aerts et al., 2004). Neste sentido, a escola é um lugar

inclusivo e questionador que fomenta a construção da consciência e a formação de pessoas com senso de justiça e valorização à diversidade (Aerts et al., 2004).

Ainscow et al. (1997) sugere que um dos fatores-chave para a construção de salas de aula mais inclusivas é a utilização eficaz de recursos naturais, ou seja, os próprios alunos, valorizando as diferentes experiências, vivências e conhecimentos de cada um, reconhecendo cada aluno como tendo capacidade para contribuir na sua própria aprendizagem e ainda valorizando o trabalho a pares/cooperativo, compreendendo a aprendizagem como um processo social e de participação ativa.

Ainscow (2009) afirma que estar e colaborar com os outros significa participar. A participação pressupõe uma interação ativa e um envolvimento na tomada de decisões. Exige reconhecimento e valorização de identidades diferentes, para que as pessoas sejam efetivamente aceites como são. Para Ainscow (2009), é necessário compreender os valores para a inclusão de forma a colocá-los em prática. Por isso mesmo, a inclusão envolve, sem dúvida, processos para aumentar a participação dos alunos, reduzindo a exclusão de currículos, de escolas e de comunidades.

A inclusão implica não só a presença, mas a participação de todos os alunos, com ou sem necessidades educativas, e é essencial o envolvimento dos PEE e de toda a comunidade escolar, em todo este processo (Ainscow, 2009). Referindo Rodrigues (2003), todos os alunos estão na escola para aprender e isso só pode acontecer se participarem ativamente. Esta participação não significa uma presença física, mas sim uma pertença à escola e ao grupo em que está inserido.

Também Jiménez (1993, citado por Matos & Morgado, 2016), afirma que a educação inclusiva implica de facto uma participação ativa por parte das crianças com NSE, num modelo educacional da escola que inclua todos os alunos, que se ajuste às suas necessidades e que lhes dê resposta (Paulo, 2019). Aqui não se encerram as possibilidades de inclusão. Apenas são relatadas vivências sobre a valorização do diferente e percebido que muito ainda há que evoluir, para realmente incluir o diferente e aceitar todos como iguais (Sanchez, 2011).

Tendo em conta o que foi referido anteriormente, este caminho longo e em constante desenvolvimento que é a inclusão precisa que os agentes educativos se envolvam, que queiram aprender e que se queiram adaptar, começando por refletir e mudar as suas práticas, adotando novas estratégias e métodos inclusivos, de forma a alcançar uma escola para todos (Freire, 2008). Além desta

reflexão por parte de cada um, é necessário que o sistema educativo seja formulado de acordo com os princípios inclusivos, explicando-os de forma clara e articulada, para que os restantes níveis do sistema educativo, tal como as escolas, consigam agir e mudar em conformidade (Freire, 2008).

Esta inclusão implica o envolvimento da criança em atividades/situações, partindo do pressuposto de que as crianças, quando estão a aprender a um nível mais profundo, exibem comportamentos que caracterizam o conceito de envolvimento. Desta forma, centrados na criança, ganham importância não só os resultados da aprendizagem, mas também os processos de aprendizagem (Pascal & Bertram, 2000). Trata-se de potenciar o impulso exploratório das crianças a partir do que se torna possível analisar qual são os seus níveis de concentração e de motivação face a uma determinada atividade apresentada. O nível de envolvimento revelado pela criança é um indicador fundamental da qualidade da experiência de aprendizagem (Leavers, 1994).

Os níveis de envolvimento são percebidos a partir de sinais de envolvimento, como são a concentração, a energia, a complexidade e criatividade, a expressão facial e a postura, a persistência, a precisão, o tempo de reação, a linguagem e a satisfação (Lemos et al., 2009).

## **1.6 Educação Visual e Arteterapia**

Muitos se questionam afinal o que é Arte, uma vez que, ao longo da história da Arte, o conceito foi mudando consoante a mentalidade das épocas, a sociedade ou a ousadia de um artista qualquer que quebrou paradigmas e desafiou as convenções, na definição do conceito. Outros, porém, tiveram de morrer para o seu trabalho ser valorizado e reconhecida como Arte (Sousa, 2003c).

A disciplina de EV não tem como principal objetivo dizer o que é Arte ou formar futuros artistas. A sua finalidade é que os alunos tenham um conhecimento essencial e abrangente da Arte e dos artistas, da sua história e origens e que possam ter a oportunidade de aprender, experimentar, criar, sentir e apreciar e ao mesmo tempo serem criteriosos e críticos do que se passa à sua volta (Sousa, 2003b). Existindo um currículo com as matérias pedagógicas essenciais elaborado pelo MEC sobre o que se deve priorizar e ensinar na disciplina de EV-ET. Contudo, cabe ao professor gerir a sua turma conforme a realidade da mesma. Por isso, o professor deve dar as matérias estipuladas, mas acima de tudo deve ter autonomia, na sua aula, para contornar conteúdos pedagógicos que não se adequam à sua turma e fazer adaptações curriculares (Sousa, 2003a).

A Arte é mais do que passar conhecimento em termos de técnicas, criar formas geométricas com medidas exatas ou falar de autores, na sua grande maioria falecidos, com os quais as crianças não se relacionam. A disciplina de EV e ET não deve ser usada como um instrumento de objetos feitos em série, todos os anos, para os alunos darem os pais, consoante as épocas festivas durante um ano letivo. A Arte não deve ser rígida, sem emoção, sem vida, mas sobretudo sem sentido para os alunos. As crianças precisam de ter noção do que estão a realizar, qual a finalidade, e não apenas para obter boas notas. Portanto, cabe ao professor o papel de estimular e motivar as crianças quanto à importância da Arte, a simbologia da Arte, a sua importância para sociedade e como esta quebrou tabus e preconceitos ao longo da sua história, seja através de artistas, de mudanças sociais ou de grupos (Pareyson, 1989).

De acordo com Tavares (2009), o ensino das Artes Visuais percorre uma longa trajetória que remonta há séculos, em que o desenho tinha um papel preponderante, como disciplina racional, um processo estruturante de pensamento e um exercício de destreza manual. Em Portugal, esta referência surgiu com Joaquim Machado de Castro, escultor, que discursou na corte em Coimbra, em 1787, valorizando o desenho como disciplina essencial de aprendizagem, salientando a sua aplicação nas diversas áreas do saber, como a Medicina, através da anatomia, ou a Geografia e História Natural, realçando que, para o desenvolvimento do Estado, eram necessárias instrução e a proteção da atividade.

A instabilidade política e sucessivas reformas educativas ao longo do tempo e uma ditadura no século XX, em que o desenvolvimento da educação não era a tônica primordial, contribuíram para um processo evolutivo moroso da disciplina, que, só a partir dos anos 80 e 90, demonstrou uma maior preponderância (Ferreira, 2017). Internacionalmente, assiste-se a uma evolução da disciplina após a II Guerra Mundial. Read (2010) integrou um grupo de trabalho que visava criar um movimento pacífico através da educação artística, promovendo a compreensão internacional utilizando a Arte como ferramenta. Este movimento deu origem à *International Society for Education Through Art* (Ferreira, 2017).

Martins (2012) refere que, atualmente, a disciplina de EV intervém numa dupla abordagem estética e tecnológica, em diversas áreas do conhecimento, desenvolvendo nos alunos com NSE, em conjunto com alunos sem NSE, atitudes e valores como a autoconfiança, a autonomia, os hábitos de trabalho, a sociabilização, o espírito de equipa, em suma uma correta aquisição de

competências e formação sólida. É um espaço de descoberta e de criatividade, onde os alunos podem explorar, observar e conhecer.

Para isso, contribui o papel do professor, que favorece o autodescobrimento e estimula a profundidade da expressão (Lowenfeld, 1987). Nesse seguimento, Waller (1984) sugere a inserção da técnica de Arteterapia nos cursos de formação de professores de Arte, como componente complementar do ensino e como forma de extinguir mitos da terapia no contexto educacional.

A importância pedagógica das Artes visuais no segundo ciclo foi demonstrada através de um estudo de Vargas (2012) que confirmou que os alunos se mostraram recetivos a este tipo de experiências e aprendizagens. Este autor refere que o diálogo com a obra de Arte, associado à transmissão de conhecimentos de História de Arte e à realização de trabalhos de Expressão Plástica, contribui para o aumento do entusiasmo e motivação nos alunos, para o desenvolvimento das suas capacidades de perceção e interpretação de significados, para a superação de dificuldades nas suas produções plásticas e para o aumento da confiança e da autoestima face às suas capacidades de expressão, o que torna fundamental a introdução deste tipo de atividades nas nossas atuais práticas letivas.

Neste contexto, a Arteterapia surgiu como ferramenta fundamental para a educação infantil, como referem no seu trabalho de investigação os autores Carvalho & Martins (2012). Normalmente, um arteterapeuta argumenta com o paciente de maneira a estimular a experiência artística, utilizando frases como: “Crie o que vier à cabeça, de maneira livre, sem muito pensar...”; “Não ligue a se o que fizer é bonito ou feio...”. Com efeito, em Arteterapia, a estética não importa; o que importa é fazer, de forma a desinibir o sujeito contra os preconceitos e censuras em relação à sua obra (Carvalho & Martins, 2012). A educação pela Arte torna-se assim muito significativa para o desenvolvimento equilibrado da pessoa e contribui para as crianças serem futuros adultos preparados para os desafios da vida, ao permitir a expressão e vivência simbólicas dos sentimentos e das emoções, o desta forma ativar defesas e estruturar psicologicamente e emocionalmente para as adversidades (Sousa, 2003a).

A Arteterapia é uma aliada da aprendizagem de crianças com problemas emocionais, pois a técnica proporciona um manejo adequado dos níveis de ansiedade dos indivíduos. A Arte permite a evolução do indivíduo e a promoção do desenvolvimento. A educação pela Arte tem por objetivo o desenvolvimento da

personalidade, sendo efetuada por educadores e professores ou docentes artistas com formação psicopedagógica (Calixto, 2020).

Quando abordamos as questões relacionadas com a Arteterapia, torna-se relevante refletir sobre a importância das Artes na educação e da educação pela Arte.

Com a Lei de Bases do Sistema Educativo, a Lei n.º 46/86, de 14 de outubro, e o Decreto-Lei n.º 344/80, de 2 de novembro, sobre a educação artística, houve pela primeira vez a implementação das Artes nos currículos escolares, omitindo, no entanto, no Ensino Básico e no Secundário, as Artes como a Dança, a Música, o Teatro e o Cinema/ Audiovisuais. Denota-se que ainda existe muito a fazer em relação às mentalidades quando se fala das Artes, da sua importância e papel na educação e na sociedade.

Segundo Sousa (2003a), educar através da Arte permite abrir um caminho para a sensibilização e o aumento da autoestima na criança, favorecendo que muitos alunos mudem a sua forma de estar e de agir nas aulas de Artes. Passam a sentir-se mais confiantes, à medida que se vêm capazes de criar e dominar uma técnica de desenho ou de pintura, possibilitando também uma nova perspetiva de vida, alimentando a sua cultura geral e estimulando interesses e valores e personalidade.

Freud (1908), psiquiatra, e Piaget (1957), pedagogo, referem que a criança só aprende através das suas experiências e do brincar, através do que desafiam os seus limites iniciais. O adulto sabe que a criança está a aprender e que precisa de incentivo e estímulo positivo, não havendo lugares para críticas ou medo de errar. Desta forma, a criança continua a desafiar-se e continua a tentar alcançar o que pretende. Está a aprender. Desta forma, contribui-se para o desenvolvimento da personalidade e de uma resiliência forte na criança, que adquire autoestima e uma boa estrutura emocional.

Rabello (2013) subscreve Winnicott (1954) no que se refere à importância do brincar, do lúdico e da livre expressão para o desenvolvimento infantil. Reforça que estas experiências têm uma mesma função: a de integrar a realidade externa com a interna, razão e afeto, produzindo uma forte sensação de existência e de pertença.

Santos (1989, citado por Sousa, 2003a), questionando-se sobre a importância das Artes nos currículos escolares, ressalva as suas áreas de benefício: i)

desenvolvimento humano; i) melhoria da sensibilidade e afetividade; iii) instrumentalização nas outras matérias escolares; iv) recurso para a vivência artística; v) promoção expressiva na formação artística.

Read (1943, citado por Sousa, 2003b) referiu, há mais de 50 anos, os sinais que descreveriam e identificariam as consequências de uma sociedade desenvolvida apartada de uma educação com valores artísticos. Indicou que esta mudança levaria a uma decadência moral em grande escala e ao colapso dos valores sociais (Sousa, 2003b).

Esta desarmonia na educação, que privilegia as áreas das matemáticas e letras e colocando a Arte na educação num papel redutor, está a contribuir para o desequilíbrio psicológico dos alunos, fazendo com que o papel das Artes passe a ser um papel de cura ou tratamento (Sousa, 2003a). A musicoterapia, a dançaterapia, a dramaterapia e a Arteterapia são algumas das técnicas artísticas que podem ser usadas preventivamente, na Educação pelas Artes – expressão musical, expressão dançada, expressão dramática, etc., pois permitem uma catarse das tensões emocionais, evitando situações de descompensação da personalidade (Sousa, 2003a).

Gardner (1995, citado por Sousa, 2003b) defende a teoria das inteligências múltiplas, ou seja, a inteligência é composta por um conjunto de uma enorme magnitude de competências, que inclui as dimensões corporais e também lógico-matemática e linguística, musicalidade, interpessoal e cinética, ou seja, a inteligência deve estar situada juntamente com outras qualificações, numa perspetiva bio-psico-sociomotora.

Estas investigações contribuíram também para esta globalização da inteligência e das suas variantes. A inteligência não pode ter uma só entidade isolada, ou seja, estar direcionada para um só caminho, mas antes ser vista como algo global e que pode ser seguir várias direções, permitindo, assim, que o indivíduo explore e gira as suas várias competências, ao longo do percurso escolar e da sua vida (Sousa, 2003c).

Alinhada por esta perspetiva, a Constituição da República Portuguesa, na Educação, teve como objetivo “o desenvolvimento da personalidade” (art.º 73.º), sendo também claro este objetivo na Lei de Bases do Sistema Educativo (Lei n.º 46/86, de 14 de outubro).

A globalização poderá, por isso, ser considerada, nesta perspetiva, como a inclusão em cada atividade expressivo-criativa de todas as outras atividades expressivo-criativas (Sousa, 2003a).

Na educação pedagógica, um professor deve ter como base esta visão de heterogeneidade numa sala de aula e acompanhar cada aluno, de forma a atender às necessidades da sua personalidade. Assim, o papel do professor, seguindo esta linha de pensamento centrada na criança passa por assumir uma nova estratégia na sua rotina escolar e pedagógica, libertando-se de velhos e maus hábitos (Sousa, 2002). Os objetivos são os seguintes (Sousa, 2003a):

- o desenvolvimento da personalidade e não a “matéria”;
- a transformação da criança num adulto autónomo e comandante das suas próprias escolhas, quer profissionais quer sociais, não seguindo uma linha imposta pela sociedade *versus* escola, *versus* estado;
- manter o foco não sobre as “disciplinas”, mas sim sobre as capacidades a desenvolver.

Segundo (Sousa, 2003b), alinhando por Piaget (1957) a “matéria” deixou de ser um objetivo para passar a ser um método. O próprio conhecimento outrora considerado como estático, perene e imutável passou a ser constantemente atualizado e progressista (no sentido de que o conhecimento está em constante mutação e progresso). Por isso, é importante um ensino-aprendizagem centrado numa metodologia educacional em que o professor deixou de ser o depositário, o dono e o único veículo de transmissão do Saber, para ser um incentivador da descoberta de novos conhecimentos, pelos alunos (Sousa, 2003b).

Esta reflexão alerta-nos para a relevância no papel do professor, que sendo um bom observador e perspicaz, consegue aperceber-se das verdadeiras necessidades do aluno, enquanto individuo, ou da sua turma, de uma forma generalizada. Só esta perceção irá permitir que o educador conheça gradualmente o aluno. Como professor refletivo, mesmo perante certas limitações, quer governamentais, quer da direção escola, quer face à escassez de materiais para trabalhar, ainda assim, o professor terá a possibilidade e o dever de agir pedagogicamente, de modo a que possa extrair desse aluno o seu máximo potencial, a fim de proporcionar que este aluno venha a desenvolver-se como individuo único e habilitado, com ferramentas para o seu sucesso socio-pessoal (Sousa, 2003a).

## Capítulo 2. Estudo empírico

---

### 2.1 Contextualização e justificação da temática

Numa escola pública ou privada, se a forma de ensino e condições não estão adaptadas às particularidades de cada aluno, poderá ser negativo para o processo de aprendizagem dos que possuem dificuldades evidentes e, conseqüentemente, para a sua inclusão escolar. A falta de materiais pedagógicos, bem como a falta de preparação dos professores e ausência de técnicos especializados são alguns dos fatores que podem contribuir para uma sensação de incapacidade do aluno, sentindo-se diferente dos demais (Sousa, 2003a).

A inclusão através da Arteterapia visa proporcionar a interação consciente, atuando através de imagens, de símbolos, num estímulo da criatividade. O seu exercício desperta o lado criativo do indivíduo, proporcionando a perceção de que pode executar tarefas, compreender conteúdos, aprender significados e muito mais (Sousa, 2003a).

Assim, este projeto visa analisar a importância da Arteterapia na prática pedagógica, numa vertente de inclusão educativa, focando-se na Arteterapia na disciplina de Educação Visual (EV) e a sua influência nos alunos NSE.

### 2.2 Problema e objetivos de investigação

Tendo em consideração a temática em análise, foi formulado o seguinte problema de investigação:

*Em que medida a incorporação de técnicas de Arteterapia, no âmbito da disciplina de Educação Visual, influencia a inclusão escolar de alunos com problemas de desenvolvimento e aprendizagem/NSE e o seu envolvimento em tarefas artísticas de expressão de criatividade?*

Foram formulados os seguintes objetivos orientadores do estudo:

i) analisar o envolvimento dos alunos com problemas de desenvolvimento e aprendizagem/NSE em atividades de expressão da criatividade através de técnicas de Arteterapia, na prática pedagógica de EV;

ii) aferir o nível de participação e de inclusão escolar de alunos com problemas de desenvolvimento e aprendizagem/NSE, no âmbito de atividades de Arterapia, na disciplina de EV.

## **2.3 Metodologia**

A metodologia deste trabalho pautou-se nos pressupostos da pesquisa qualitativa, caracterizando-se por se desenvolver num ambiente natural, uma escola. Nos projetos de pesquisa em educação, a coerência e a influência entre o modelo teórico de referência e as estratégias metodológicas são elementos essenciais e os estudos das organizações, como as escolas, têm na observação participante a melhor técnica de recolha de dados (Bogdan & Biklen, 1994).

A investigação qualitativa no contexto da presente investigação justifica-se como alternativa ao paradigma positivista e à investigação quantitativa, que se mostraram ineficazes para a análise e estudo da subjetividade inerente ao comportamento e à atividade das pessoas e das organizações (Denzin & Lincoln, 1994).

O método qualitativo aplicado e este estudo, em contexto natural, adapta-se ao que se pretende que seja um processo interativo, recorrendo à narrativa, aos métodos e técnicas etnográficas, à entrevista, a estudos culturais e à observação participante, entre outros (Ariès, 1981).

### **2.3.1 Tipo de estudo**

Assim, o presente estudo é de carácter qualitativo, exploratório, indutivo e descritivo, adequando-se ao objetivo de estudo e ao reconhecimento de um fenómeno que ainda é pouco conhecido (Afonso, 2005), procurando o entendimento científico a partir de padrões encontrados nos dados e não pela demonstração de teorias ou verificação de hipóteses (Sousa, 2003b).

A investigação centrou-se na compreensão dos problemas, analisando comportamentos, atitudes e valores. Não existiu uma preocupação com a dimensão da amostra nem com a generalização de resultados e não se coloca o problema da validade e da fiabilidade dos instrumentos, como aconteceria numa investigação quantitativa (Sousa, 2003c).

A recolha dos dados através do contacto direto com os sujeitos no seu contexto natural foi complementada com pesquisa documental, questionários, entrevistas e observação. Esta diversidade de fontes, numa investigação qualitativa e empírica revelou-se adequada para a recolha de informação fiável e sistemática sobre aspetos de um fenómeno social, como o desta pesquisa (Afonso, 2005).

### 2.3.2. Participantes

A amostra do estudo recai sobre um grupo de seis alunos com e sem NSE, de uma turma do 6.º ano de escolaridade, com 11 anos de idade.

No respeito pelo Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho, definiu-se uma intervenção que permita ao aluno uma progressão no currículo através de percursos diferenciados e estratégias e processos de avaliação diversificados, numa abordagem integrada que potencia o sucesso escolar e que passa pela Arteterapia.

As estratégias definidas para este estudo definem três níveis de intervenção, de acordo com o art.º 7.º da presente Lei: medidas universais, medidas seletivas e medidas adicionais.

De acordo com o art.º 8.º do Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho, as Medidas Universais são respostas educativas de carácter geral “que a escola tem disponíveis para todos os alunos com objetivo de promover a participação e a melhoria das aprendizagens.” Compreendem:

- a) a diferenciação pedagógica;
- b) as acomodações curriculares;
- c) o enriquecimento curricular;
- d) a promoção do comportamento pró-social;
- e) a intervenção com foco académico ou comportamental em pequenos grupos.

As medidas universais são mobilizadas para todos os alunos, incluindo os que necessitam de medidas seletivas ou adicionais, tendo em vista, designadamente, a promoção do desenvolvimento pessoal, interpessoal e de intervenção social.” (art.º 8.º do Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho)

De acordo com o art. 9.º, as Medidas Seletivas “(...) visam colmatar as necessidades de suporte à aprendizagem não supridas pela aplicação de medidas universais.

2 - Consideram-se medidas seletivas:

- a) os percursos curriculares diferenciados;
- b) as adaptações curriculares não significativas;
- c) o apoio psicopedagógico;
- d) a antecipação e o reforço das aprendizagens;
- e) o apoio tutorial.

As Medidas Adicionais “(...) visam colmatar dificuldades acentuadas e persistentes ao nível da comunicação, interação, cognição ou aprendizagem que exigem recursos especializados de apoio à aprendizagem e à inclusão.

2 - A mobilização das medidas adicionais depende da demonstração da insuficiência das medidas universais e seletivas previstas nos níveis de intervenção a que se referem os art.º 8.º e 9.º

3 - A fundamentação da insuficiência, referida no número anterior, deve ser baseada em evidências e constar do relatório técnico-pedagógico.

4 - Consideram-se medidas adicionais:

- a) a frequência do ano de escolaridade por disciplinas;
- b) as adaptações curriculares significativas;
- c) o plano individual de transição;
- d) o desenvolvimento de metodologias e estratégias de ensino estruturado;
- e) o desenvolvimento de competências de autonomia pessoal e social.” (Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho)

Seguindo a classificação do DSM-5 (APA, 2014), os alunos com NSE apresentam as seguintes condições:

Tabela 1  
*Caracterização sociodemográfica dos alunos observados*

Caracterização dos alunos envolvidos no estudo	
Aluno A (NSE)	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Sexo: masculino</li> <li>• Idade: 11 anos</li> <li>• Condição específica: Perturbação de Hiperatividade com Défice de Atenção (PHDA).</li> <li>• Observações: Dificuldades moderadas. Sem querer, causa inconveniências para os seus colegas de classe. Não conclui ou não executa tarefas da forma indicada.</li> </ul>
Aluno B (NSE)	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Sexo: masculino</li> <li>• Idade: 11 anos</li> <li>• Condição específica: Perturbação de Hiperatividade com Défice de Atenção.</li> <li>• Observações: Dificuldades moderadas. Sem querer, causa inconveniências para os seus colegas de classe. Não conclui ou não executa tarefas da forma indicada. Em trabalhos de grupo, consegue ser mais produtivo. Revela impulsividade no lidar com os colegas e professores e ataques de raiva.</li> </ul>
Aluno C (NSE)	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Sexo: Masculino</li> <li>• Idade: 11 anos</li> <li>• Condição específica: Perturbação de Aprendizagem Específica/ Dislexia, hiperatividade e problemas de oposição.</li> </ul>

	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Observações: O aluno apresenta dificuldades graves na aprendizagem da leitura e da escrita, que se verificaram logo que integrou o primeiro ano de escolaridade. Essas dificuldades situam-se na compreensão leitora e na descodificação do material de escrita. Na expressão escrita, também se verificam dificuldades na correspondência entre alguns sons-letras, escrevendo palavras com letras trocadas e com falta de letras. Tem apoio farmacológico para regular a atenção e a concentração. Durante o ano transato, o aluno iniciou apoio externo em terapia da fala e teve apoio psicológico.</li> </ul>
Aluno D	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Sexo: Masculino</li> <li>• Idade: 11 anos</li> <li>• Observações: Não NSE</li> </ul>
Aluno E	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Sexo: Masculino</li> <li>• Idade: 11 anos</li> <li>• Observações: Não NSE</li> </ul>
Aluno F	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Sexo: Feminino</li> <li>• Idade: 11 anos</li> <li>• Observações: Não NSE</li> </ul>

### 2.3.3 Instrumentos de recolha de dados

No presente estudo, foram utilizados os seguintes instrumentos e formatos de recolha de dados:

a) Observação Naturalista – Pode ser definida como uma forma de observação sistematizada, realizada em meio natural e utilizada na descrição e qualificação de comportamentos. Tem como objetivo explicar o porque e o para quê, através do como, sendo que o descritivo remete para questões sobre o que está a ocorrer e o como as situações se processam. Assim, pretende-se descrever os atores/indivíduos locais, os alunos que constituem a amostra, bem como os acontecimentos (Estrela, 1994).

A observação naturalista está focada na descrição da situação na qual ocorre o comportamento. Neste quadro, as inferências desempenham um papel importante porque permite estabelecer associações entre a situação e o comportamento dos sujeitos em análise (Aires, 2015).

b) Escala de Envolvimento, a *Leuven Involvement Scale for Young Children* (Laevers, 1994). Esta Escala de Envolvimento mede o nível de envolvimento da criança em atividades/situações, baseando-se na ideia de que crianças, quando estão a aprender a um nível mais profundo, exibem comportamentos que caracterizam o conceito de envolvimento. “É particularmente interessante porque se centra na criança e mede os processos de aprendizagem e não só os

resultados da aprendizagem” (Pascal & Bertram, 2000, p. 57). Esta ideia está ainda ligada diretamente ao impulso exploratório das crianças e permite analisar qual é o nível de concentração e motivação da criança perante a atividade apresentada. O nível de envolvimento revelado pela criança é um indicador fundamental da qualidade da experiência de aprendizagem (Leavers, 1994).

O envolvimento expressa também o interesse que a atividade/tarefa tem para a criança. Os níveis de envolvimento são aferidos a partir de sinais de envolvimento, a saber: concentração; energia; complexidade e criatividade; expressão facial e postura; persistência; precisão; tempo de reação; linguagem; satisfação (Lemos et al., 2009). Assim, o nível de envolvimento da criança pode ser avaliado numa escala de 1 a 5 (nível 1 – nulo; nível 5 – envolvimento intenso).

De acordo com Csikszentmihalyi (1999), os momentos de completa concentração e atenção são descritos como experiências ou estados de fluxo. A este propósito, devem ser percebidos os sinais de envolvimento, as expressões faciais, os sinais não-verbais, bem como outros indicadores do interesse da criança pela atividade.

Tendo em consideração que um dos propósitos desta investigação é analisar até que ponto as atividades de Arteterapia podem contribuir para potenciar as aprendizagens, interações e melhorar a inclusão de alunos com NSE, recorreu-se à utilização desta ferramenta que relaciona o conceito de envolvimento com a avaliação do progresso das aprendizagens destas crianças.

Sabendo que o princípio fundamental das escolas inclusivas é que todos os alunos aprendam juntos, independentemente das dificuldades de cada um, sendo que as escolas devem reconhecer e satisfazer as necessidades dos seus alunos, adaptando-se aos diferentes ritmos de aprendizagem (UNESCO, 1994). Neste sentido, é importante desenvolver métodos e estratégias específicos adequados a todos os alunos (Morgado, 2003). A criança deve adaptar-se a um método de ensino padronizado, mas é necessário potenciar as características de cada criança com as ferramentas pedagógicas mais adequadas a cada aluno. Nesta sequência, percebe-se que, quanto maior for o número de experiências de aprendizagem de qualidade, maior é a probabilidade de se potenciar o desenvolvimento da criança (Piva, 2009).

Nesta pesquisa, descreveram-se detalhadamente as situações e os comportamentos do grupo de sujeitos observados, sendo que os resultados foram aferidos tendo como referência a questão de pesquisa e os objetivos formulados,

bem como o quadro teórico sobre a temática em estudo (Estrela, 1994), de acordo com os métodos e critérios de validade mais consensuais.

#### **2.3.4 Procedimentos e técnicas de recolha de dados**

A fase preparatória da investigação passou por uma reunião prévia com três profissionais de Arteterapia muito experientes, a partir do que foi possível a consciencialização da investigadora para a técnica e para a sua importância para o progresso do aluno NSE, ao nível mental, emocional, cognitivo, criativo, na aceitação de si próprio e na sua autoestima.

A investigação inicial permitiu compreender que há ainda muito a fazer neste campo, no enquadramento teórico e prático, mas, simultaneamente, constatou que os casos existentes traduzem o impacto positivo da Arteterapia no sucesso escolar do aluno.

Uma das dificuldades sentidas foi encontrar uma lógica de investigação que permitisse atingir os melhores resultados e definir um caminho a seguir, bem como os conceitos mais importantes. Outro desafio foi selecionar autores, conceitos, teorias e estudos de casos pertinentes. Inicialmente, esta tarefa concentrou-se apenas no conceito de Arteterapia, no papel do professor e no contexto da EV. Porém compreendeu que há uma panóplia de conceitos envolvidos, nomeadamente de criatividade, envolvimento e a inclusão.

O apoio das professoras especialistas nesta área, alguns exemplos nacionais e internacionais, da pesquisa pessoal e investigação permitiram chegar aos conceitos-chave que se pretende trabalhar: Arteterapia; desenvolvimento, autonomia, autoestima, envolvimento, inclusão; criatividade, processo criativo; papel do professor de EV.

Quanto às atividades a realizar em Arteterapia com os alunos, há que mencionar que houve vários contratemplos, pois, no final do ano letivo, a investigadora ficou com Covid-19 e, logo a seguir, o professor cooperante. Esta situação comprometeu a realização da atividade em tempo útil, levando a investigadora a questionar-se acerca do sucesso desta investigação: Haveria tempo suficiente para realizar todas as tarefas e todos os exercícios? Teriam os alunos consciência do tempo necessário para realizar os exercícios? A sua distração, indisciplina e/ou falta de concentração, como é normal nestas idades, poderia afetar o processo normal da observação? Os alunos, ao saberem que

estavam a ser gravados, poderiam encenar um comportamento pouco natural e isso poderia comprometer a realidade do estudo?

Felizmente, por serem crianças, ainda despreocupadas, e tipicamente alheias à preocupação dos adultos, os alunos rapidamente esqueceram da câmara e agiram naturalmente.

Neste contexto, foram propostos três exercícios diversificados: i) de carácter individual (desenhar uma árvore); ii) a pares (autorretrato); iii) em grupo (desenhar em papel de cenário). Para a realização dos diferentes exercícios, foi solicitado que os alunos usassem as técnicas e conhecimentos adquiridos com a investigadora nesse ano letivo, durante o período de estágio.

O projeto foi desenvolvido de uma forma estruturada, tentando seguir um guião condutor, que, por vezes, se perdeu, no meio de alguma ansiedade e frustração, inerentes a este género de processo de criação e de investigação e tentando seguir todas as indicações das professoras.

O processo foi iniciado com o enquadramento teórico, para constituir uma base sustentável de pesquisa que permitisse fundamentar cientificamente o exercício de observação empírica. Mas, na última etapa, a parte prática e teórica foram realizadas praticamente em simultâneo, devido a certas alterações de última hora e/ou revisões e redireccionamento das perspetivas.

As opções tomadas devem-se a várias razões: uma componente emocional, de gosto pessoal pelo trabalho, pela experiência adquirida na prática de lecionação, bem como pelos conhecimentos adquiridos no curso e na construção do enquadramento teórico e, essencialmente, à pesquisa bibliográfica e às entrevistas com as técnicas de Arteterapia. Um ponto importante a ter em conta e que mudou a visão da investigadora quanto ao perfil do aluno NSE foi a conversa e entrevista com a professora de metodologia e arte-terapêutica, a Dr.<sup>a</sup> Lucília Valente, que se focou não tanto na deficiência e dificuldades do aluno NSE, mas na preocupação de como estas devem ser tratadas, com respeito, garantindo os mesmos direitos e deveres que os demais.

Poderia esta investigação ter tido uma direção diferente? Uma pergunta retórica que fiz muitas vezes. A resposta é obviamente sim. Uma vez que este género de investigação pode ser vista de diferentes perspetivas e seguir diferentes caminhos. Depende de muitos fatores, mas este é o resultado da construção da experiência e do contexto desta investigadora como pessoa e como futura

professora. Alterações existirão sempre e irão continuar até ao produto final desta investigação.

Para realizar este trabalho, seguiram-se os seguintes procedimentos:

1. Escolha da turma: analisou-se qual a turma que teria mais alunos com NSE e ao mesmo tempo mais heterogénea. A presente investigação utilizou a amostragem por conveniência (Patton, 2012), uma técnica de amostragem probabilística não aleatória que cria amostras de acordo com a facilidade de acesso e com a disponibilidade das pessoas para fazerem parte da amostra em determinado momento (Anexo C). Procurou-se assim facilitar a observação de hábitos, de opiniões e de pontos de vista.

2. Contacto exploratório e negociação de acesso aos dados: ao longo da frequência da disciplina de Prática de Ensino Supervisionada II e III, foram-se fazendo trabalhos de grupo, para perceber a forma como a turma funcionava entre pares e fazer a análise da interação em grupo dos alunos sem NSE com os alunos com NSE. Sendo um estudo exploratório, porque ainda não existe muito conhecimento sobre a temática, poderemos considerar que é um método ilustrativo de como a implementação da Arteterapia, num contexto de pedagogia artística, pode contribuir para a inclusão dos alunos com NSE e ser um recurso importante para um melhor desempenho de todos os alunos, recorrendo o docente à sua utilização como um complemento do seu trabalho pedagógico.

3. Pesquisa documental: analisaram-se os documentos dos alunos com NSE e as medidas acionadas pela escola para eles, a fim de os compreender e tornar possível a sua caracterização, em termos de funcionalidade, participação nas atividades escolares e contextos familiar e escolar. Foram consultados os seus PEI (Programa Educativo Individual) e feita a identificação no estudo com nomes fictícios, de acordo com as normas da confidencialidade e da atual legislação de proteção de dados e identidade e individualidade do aluno, conforme o Art.º 24.º do Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho:

1 - O programa educativo individual, a que se refere o n.º 6 do artigo 22.º, contém a identificação e a operacionalização das adaptações curriculares significativas e integra as competências e as aprendizagens a desenvolver pelos alunos, a identificação das estratégias de ensino e das adaptações a efetuar no processo de avaliação.

2- O programa educativo individual integra ainda outras medidas de suporte à inclusão, a definir pela equipa multidisciplinar.

A pesquisa documental passou ainda pelo recurso aos relatórios médicos e técnicos e ao Atestado Médico de Incapacidade Multiuso.

Foi realizada a seleção de informação e a estruturação e fundamentação dos exercícios, para que as atividades pudessem ir ao encontro dos objetivos do trabalho de investigação.

4. Escolha dos instrumentos de recolha de dados e de observação. Em relação aos instrumentos de recolha de dados, foram utilizados:

a) a observação naturalista, sendo feita a recolha de informação em períodos temporais de 15 em 15 m, num total de 40 minutos;

c) entrevistas, mediante o estabelecimento de contactos e reuniões com especialistas e profissionais de Arteterapia (Anexo L).

5. Realização de atividades com os participantes, utilizando uma planificação prévia (Anexo J).

Foram observados e analisados os comportamentos de uma amostra constituída pelos alunos com e sem NSE de uma turma do 6.º ano, em situações de aprendizagem regulares e outras em que houve a aplicação de atividades de Arteterapia propostas pela investigadora. A observação foi feita em contexto escolar, na sala de aula da turma. O campo de observação foi a disciplina de EV. A recolha foi levada a cabo por um observador treinado, que observou e gravou o comportamento diário dos participantes em vídeo, no seu ambiente natural, e que fez a descrição dos comportamentos seguindo um protocolo de observação.

A investigação decorreu a partir de fevereiro de 2022, em três sessões com atividades individuais, a pares, e em grupo, utilizando as Artes Visuais.

Na análise dos conteúdos, procurou-se uma descrição analítica a partir da definição de categorias que classificam a informação recolhida. Pretendeu-se fazer uma análise de significados partindo de uma descrição objetiva, sistemática e quantitativa do conteúdo extraído das comunicações, que são os dados em bruto, e da sua interpretação (Bardin, 2011). Os métodos desta análise de conteúdos passaram pela organização, codificação, categorização e inferenciação das análises. As técnicas de análise aplicadas foram a análise categorial, de avaliação,

de enunciação, proposicional do tratamento das mensagens para confirmar os indicadores usados no estudo, por forma a retirar inferências interpretativas que esclareçam para além do explícito na mensagem (Bardin, 2011).

A partir da observação naturalista, foi possível organizar a informação recolhida em categorias (Tabela 5) e descrever os dados obtidos identificando as diferenças ocorridas através do processo de recolha de dados e da análise de conteúdo (Bardin, 2011). As atitudes, os comportamentos, as reações, as interações entre alunos e entre alunos e professores são assim organizados de forma objetiva e sistemática, permitindo uma progressão sistemática, verificável que permitiu uma compreensão da realidade mais completa, abrangente e profunda, por via da atribuição de sentidos plenos inferidos através da interpretação (Amado, 2014).

Esta técnica de tratamento de dados também possibilita uma rigorosa e objetiva representação do conteúdo ou dos elementos das mensagens através da sua codificação e classificação categorial. A nossa análise de conteúdo inspirou-se num modelo de categorização emergente. A categorização observou os princípios da exclusão mútua, da homogeneidade, da pertinência, da objetividade e fidelidade e da produtividade (Bardin, 2011). A Tabela 5 apresenta as categorias e subcategorias emergentes a partir da análise de conteúdo efetuada às observações naturalistas dos alunos.

A técnica de análise de dados passou, de acordo com a problematização e objetivos definidos para o trabalho, pela aplicação de testes de estatística descritiva, para a obtenção das distribuições de frequências absolutas (n) e frequências relativas (%), através do programa *Statistical Package for the Social Sciences (SPSS)*, versão 24.

Ao longo de todo o processo investigativo, foram atendidos todos os princípios éticos presentes neste tipo de investigação. Assim, foram respeitados o sigilo e a privacidade de cada aluno participante.

Antes de iniciar as atividades, a investigadora começou por dialogar e informar o grupo, dando uma breve explicação acerca dos objetivos da pesquisa, da definição da temática da pesquisa (Arteterapia) e do que era de esperar do grupo

## Capítulo 3. Apresentação e Discussão de Resultados

### 3.1. Dados sobre o envolvimento dos alunos

A análise de dados sobre o envolvimento, utilizando a Escala de Leuven, pretende fazer associações e cruzar informações, para uma interpretação inovadora, flexível, realista e isenta, no estudo de um fenómeno tão subjetivo como é o abordado nesta investigação, a informação foi sintetizada nas tabelas abaixo.

As atividades sem Arteterapia foram desenvolvidas em grupo e individualmente e pretenderem trabalhar temas relacionados com a educação para a cidadania, para uma participação com sentido de responsabilidade e inclusiva, numa abordagem transversal e integrada que permitisse aprendizagens e um desenvolvimento pessoal global. No entanto, não procuravam explicitamente a tomada de consciência do seu próprio “Eu”, por parte dos alunos, nomeadamente dos com problemas de desenvolvimento e aprendizagem/ NSE (Tabela 2).

Tabela 2

*Síntese do tipo das atividades desenvolvidas na disciplina de ev c/ e s/ arteterapia*

Atividades	Atividades artísticas s/ técnicas de Arteterapia	
	Estratégias	Justificação
Atividade 1 - Arte Urbana	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Trabalho de Grupo</li> <li>– Exemplos do meio ambiente em que os alunos se inserem</li> </ul>	Permite uma participação com sentido e incute maior responsabilidade em equipa, a aceitação, a inclusão, saber escutar e respeitar a opinião do outro.
Atividade 2 – Património	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Trabalho de Grupo</li> <li>– Atividade solidária</li> </ul>	
Atividade 3 - Atividade de Natal	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Trabalho de Grupo</li> <li>– Atividade solidária</li> </ul>	Inculir o espírito de solidariedade e do trabalho em grupo e o entendimento por parte dos alunos de que existem outras realidades para as quais devemos estar atentos e, em conjunto, colaborar.
Atividade 4 - Pasta de Papel	Utilização das novas tecnologias e dos telemóveis, em sala de aula, como uma ferramenta didática, para pesquisar, consultar e visualizar a execução do processo da pasta de papel, em complemento e reforço da explicação da professora-estagiária.	Desenvolvimento da motricidade fina e da coordenação motora, da atenção, da linguagem, da memória, da criatividade e do raciocínio lógico, para o desenvolvimento cognitivo e pessoal.
Atividade 5 - Azulejos – Novas Interpretações	Trabalho de grupo. Apresentação de novos materiais ( <i>k-line</i> ) e formas inovadoras para simular os painéis de azulejos típicos de Portugal.	Tomada de consciência dos azulejos como um património nacional e internacional de grande relevo. <ul style="list-style-type: none"> <li>– Exploração dos conhecimentos de geometria</li> <li>– Desenvolvimento da destreza física, motricidade e rigor técnico.</li> </ul>
<b>Atividades c/ técnicas de Arteterapia</b>		
Atividade 1 – A Árvore	Proposta de trabalho individual	Potenciar a expressão do aluno e do seu universo emocional. A árvore representa a estrutura do “Eu” interior da criança e o exercício permite a exteriorização do subjetivo e, desta forma, a

		estruturação a regulação emocional e a capacidade de expressão de emoções e sentimentos. Também pode promover a consciência de si e a autoestima, contribuindo para o aluno aprofundar capacidades e ampliar os recursos seus recursos pessoais e interações com os outros.
Atividade 2 – Autorretrato	Trabalho a pares	Esta atividade permite melhorar a consciencialização de si, a expressão de emoções (s/ medo de serem julgados e não aceites) e a promover a consciência de que todos somos diferentes, mas com direitos iguais.
Atividade 3 – A inclusão	Trabalho de grupo	Esta atividade permite trabalhar a inclusão no grupo, a tolerância, a aceitação do outro e de si próprio. Também contribui para combater estigmas, que o aluno se sinta incluído, importante e o seu bem-estar.

As atividades com Arteterapia foram desenvolvidas em grupo e individualmente e pretendiam potenciar a expressão do aluno e do seu universo emocional, melhorar a consciencialização de si próprio e das emoções, de forma desinibida e isenta de avaliações, procurando a inclusão e a aceitação da diferença, da própria e da dos outros, favorecendo o bem-estar e as aprendizagens e o desenvolvimento (Tabela 3).

Tabela 3

*Nível de envolvimento dos alunos com problemas de desenvolvimento e aprendizagem/NSE nas atividades desenvolvidas na disciplina de EV c/ e s/ Arteterapia*

Atividades artísticas s/ técnicas de Arteterapia e nível de envolvimento dos alunos com NSE						
Atividades/ alunos NSE	Aluno A	Aluno B	Aluno C	Aluno D	Aluno E	Aluno F
Atividade 1 - Arte Urbana	1	1	2	4	4	4
Atividade 2 – Património	1	1	2	4	4	4
Atividade 3 – Atividade de Natal	1	1	2	4	4	4
Atividade 4 – Pasta de Papel	1	1	2	4	4	4
Atividade 5 – Azulejos	1	1	3	3	3	5
Atividades c/ técnicas de Arteterapia e nível de envolvimento dos alunos com NSE						
Atividade A1 – A Árvore	1	3	5	5	5	5
Atividade A2 – Autorretrato	1	3	5	5	5	5
Atividade A3 - A Inclusão	2	3	5	5	5	5

Nota. 1 – Extremamente Baixo; 2 – Baixo; 3 – Moderado; 4 - Elevado; 5 – Extremamente Elevado (Ver Anexo 2)

Observa-se que o aluno A (NSE), que sempre tivera participação 1 nas atividades não adaptadas, conseguiu evoluir na atividade de grupo de arteterapia para 2. O aluno B (NSE), que sempre tivera participação 1 nas atividades não adaptadas, evoluiu em duas das atividades de arteterapia, para 3. Contudo, no trabalho de grupo

com arteterapia, a participação deste aluno manteve-se 1. O aluno C (NSE) evoluiu em todas as atividades de arteterapia de 2 para 5. Todos os alunos sem NSE registaram também uma evolução nas atividades de arteterapia de 4 para 5 (Tabela 4).

Tabela 4  
Sistematização

	Aluno A		Aluno B		Aluno C		Aluno D		Aluno E		Aluno F	
	Ativ. Reg.*	Ativ.** Artet.	Ativ. Reg.	Ativ. Artet.	Ativ. Reg.	Ativ. Artet.	Ativ. Reg.	Ativ. Artet.	Ativ. Reg.	Ativ. Artet.	Ativ. Reg.	Ativ. Artet.
1ª	1	1	1	3	2	5	4	5	4	5	4	5
2ª	1	1	1	3	2	5	4	5	4	5	4	5
3ª	1	2	1	1	2	5	4	5	4	5	4	5
4ª	1	3	2	3	2	5	4	4	3	5	4	5

Nota. 1– Extremamente Baixo; 2– Baixo; 3 – Moderado; 4 - Elevado; 5 – Extremamente Elevado (Ver Anexo 2)

\*Atividade regular (fora do âmbito da Arteterapia).

\*\*Atividade no âmbito da Arteterapia.

Observa-se assim que as atividades adaptadas no âmbito da Arteterapia para alunos com NSE, ao nível do déficit de atenção e hiperatividade, contêm um enorme potencial didático e pedagógico capaz de despertar interesse, concentração e foco em todos os alunos e na esmagadora maioria das atividades.

Conclui-se também que o trabalho de grupo, em Arteterapia, é o que não se mostra unanimemente mais motivador, contrariamente ao individual e a pares, já que o aluno A registou, para a atividade de grupo de arteterapia, níveis de envolvimento inferiores aos registados na atividade individual e a pares.

Reconhece-se, na amostra em estudo, o potencial da atividade *Árvore* aplicável a 100% da amostra, NSE e não NSE, para aferir sobre a personalidade e universo emocional dos alunos, eficaz no trabalho para a exteriorização do subjetivo e do inconsciente e, a partir daí, para a estruturação e fortalecimento emocionais, refletidos numa consciência mais ampla de si e numa maior autoestima e autoconfiança.

Reconhece-se, na amostra em estudo, o potencial da atividade *Autorretrato* para um aumento do envolvimento aplicável a 100% da amostra, NSE e não NSE, o que indicia a sua eficácia, para uma maior consciencialização de si próprio e uma conexão mais profunda com os medos, barreiras e limitações. Permite estabelecer a ponte com as suas emoções sem medo de serem julgados e não aceites e ajudar a tolerar o medo, através da perceção de que todos somos diferentes e com direitos iguais. Contribui para o aumento da autoestima e da autoconfiança e do sentimento

de aceitação, bem como a melhoria das competências sociais e a diminuição da ansiedade.

Reconhece-se na amostra em estudo, o potencial e eficácia da atividade *Inclusão* aplicável a 83% da amostra, para trabalhar a inclusão; a integração, tolerância, a aceitação do outro e de si próprio e a autoestima, podendo contribuir para combater o estigma, melhorar a qualidade de vida dos alunos, fazer sentir-se integrado, importante e útil.

Analisando os comportamentos, gestos, expressões e atitudes dos constituintes da amostra, observa-se que, de uma forma geral, todos os alunos estiveram entusiasmados a fazer os seus exercícios. O comportamento do aluno B habitualmente barulhento e ofensivo para com os colegas, durante a realização das atividades de Arteterapia, foi claramente menos agressivo. Apesar de nunca ter participado, o aluno B parecia atento ao que a investigadora dizia, manteve-se sempre muito calmo, sentado no seu lugar, quieto, a observar os seus colegas, em silêncio.

O aluno A revelou um comportamento mais concentrado, o aluno C manifestou vontade de colaborar e o aluno D participou ativamente e sempre com elevados níveis de concentração, com considerações analíticas sobre o seu trabalho bem fundamentadas, que quis partilhar com o coletivo, o que não era habitual. A aluna F é uma aluna exigente para consigo mesma, dedicada e que aprecia bastante a disciplina de EV e na segunda atividade, a pares, revelou algum descontentamento por o seu par ser um aluno NSE. Também o aluno E mostrou pouco interesse no trabalho a pares, mas acabaram, no decorrer da atividade, por aderirem e no final todos se manifestaram como estando muito orgulhosos do seu trabalho.

Observou-se que todos os alunos conseguiram soltar-se mais, através destas atividades de Arteterapia, sem colocar tanta pressão em si e conseguindo divertir-se, nomeadamente a aluna F, sempre muito exigente e ansiosa com o seu desempenho, o que revela alguma insegurança e indecisão. Esteve sempre muito participativa e envolvida em todas as atividades, inclusive nesta atividade de grupo. Nesta atividade livre, empenhou-se igualmente, rigorosa e exigente consigo mesma, encarando e a Arte como um processo de reflexão, de criatividade e de liberdade de expressão que lhe permite divertir-se. Aplicou-se na técnica, a partir das várias manifestações de expressão artística e da experimentação, sem medo de errar, mostrando autoestima, segurança e criatividade. Os desenhos mais básicos depois de finda a atividade demonstraram que estava simplesmente a fazer a atividade por diversão, a criar por

emoção, e não pela razão. Apenas pelo prazer de se expressar livremente e de se divertir com os seus pares.

Observou-se que nestas aulas e nas atividades em contexto de Arteterapia, os alunos estavam mais descontraídos e realmente a divertir-se. Apesar de algumas manifestações irónicas que dirigiam uns aos outros, estavam mais unidos do que era hábito e interagem de forma positiva, uns com os outros, como uma turma.

Na terceira atividade, apesar de os alunos apresentarem um certo cansaço, ainda mantinham altos níveis de entusiasmo, curiosidade e orgulho no seu trabalho. O aluno A revelava claramente esse cansaço. O aluno C, por norma revelando dificuldades em lidar com a frustração, nas atividades de Arteterapia revelou uma nova faceta, trabalhando descontraído, menos tenso e mais feliz.

A investigadora observou que foi neste trabalho de grupo que houve um maior envolvimento de toda a turma e em que se verificou uma maior aceitação do outro, por parte de todos os participantes, com exceção do aluno B. Verificou ainda que, inconscientemente, se fomentou na turma um lugar de partilha e de respeito entre todos os alunos.

Observou-se uma atitude diferente e mais positiva por parte do aluno C, dado que, normalmente, costuma ser mais indisciplinado e provocador nas aulas, em relação aos colegas. No entanto, ao praticar estas atividades de Arteterapia, por estar focado no trabalho, não se observou o seu típico comportamento barulhento, ofensivo e agressivo contra os outros.

De acordo com uma metodologia qualitativa, que procura uma análise compreensiva de observações naturalistas aos alunos constituintes da amostra de estudo, aplicaram-se técnicas de natureza descritiva que implicam a observação e medição do comportamento dos indivíduos em meio natural. Desta forma, os alunos em estudo foram observados em liberdade de movimentos, sem qualquer controlo experimental (Fraisse, 1979) observação do comportamento dos indivíduos na sua rotina, sem controlo experimental. Esta observação naturalista deu lugar a uma coleta de dados sobre os comportamentos em meio natural e do conhecimento dos alunos em estudo, em contexto de sala de aula. Todas as observações estiveram isentas da intervenção ou influência de comportamentos por parte do observador.

As dimensões/categorias observadas e considerados pertinentes para o estudo foram a participação nas atividades escolares e as interações sociais e comunicação,

subdivididas em várias subcategorias (Tabela 4). Estas observações deram lugar a registos a partir dos quais se fez a análise de conteúdo (Tabela 5).

Tal como se pode constatar a partir das observações efetuadas, na Tabela 5, emergiram duas categorias, 1. *Participação nas atividades escolares* e 2. *Interações sociais/comunicação*, constituindo-se critérios relevantes para se aferir o nível de inclusão dos alunos.

Assim, na categoria 1. *Participação nas atividades escolares*, os resultados foram mais expressivos na subcategoria 1.2. Participação muito ativa nas atividades com arteterapia (40.6%), o que reforça a importância deste tipo de tarefas no envolvimento dos alunos (Tabela 5).

Na categoria 2. *Interações sociais/comunicação*, constatamos que a subcategoria mais expressiva é a 2.1. *Interação c/ colegas/ por iniciativa dos pares* (29.7%), seguindo-se a 2.7. *Expressões faciais (emoções positivas) c/ tarefas aprendizagem* (20.2%). Estes resultados evidenciam a relevância de técnicas de arteterapia para a promoção da interação dos alunos com NSE e os seus pares, bem como na emissão e expressividade dos alunos, em especial na expressão de emoções positivas ao longo da realização das atividades (Tabela 5).

Tabela 5

Tabela de frequências – observação naturalista

Análise de Conteúdo		Total				
Observação naturalista das propostas de atividades c/ Arteterapia						
Categorias	Subcategorias	1. <sup>a</sup>	2. <sup>a</sup>	3. <sup>a</sup>	Freq.	%
		(AA1)	(AA2)	(AA3)		
1. Participação nas atividades escolares	1.1. Participação na atividade proposta/ solicitação da professora	2	2	4	8	25.0
	1.2. Participação muito ativa na atividade proposta/solicitação da professora	5	3	5	13	40.6
	1.3. Observação do trabalho dos colegas	2	2	2	6	18.8
	1.4. Não participação	1	2	2	5	15.6
	<b>Total</b>	<b>10</b>	<b>9</b>	<b>13</b>	<b>32</b>	<b>100.0</b>
<b>Total da categoria</b>						
2. Interações sociais e comunicação	2.1. Interação c/ colegas/ iniciativa de alunos	8	6	8	22	29.7
	2.2. Interação c/ colegas/ iniciativa do professor	2	6	2	10	13.6
	2.3. Interação c/ professor/ iniciativa do professor	2	1	2	5	6.8
	2.4. Interação c/ professor/ iniciativa do aluno	3	4	1	8	10.8
	2.5. Expressões faciais (emoções positivas) interação colegas	2	3	3	8	10.8
	2.6. Expressões faciais (emoções positivas) interação professor	2	2	2	6	8.1
	2.7. Expressões faciais (emoções positivas) c/ tarefas aprendizagem	5	3	7	15	20.2
	<b>Total da categoria</b>	<b>24</b>	<b>25</b>	<b>25</b>	<b>74</b>	<b>100.0</b>
<b>Total</b>	<b>34</b>	<b>34</b>	<b>38</b>	<b>106</b>	<b>100.0</b>	

### 3.3 Discussão dos resultados

De acordo com os objetivos definidos para a presente investigação, procurou-se:

- i) analisar o envolvimento dos alunos com problemas de desenvolvimento e aprendizagem/ NSE em atividades de expressão da criatividade através de técnicas de Arteterapia, na prática pedagógica de EV;
- ii) aferir o nível de participação e inclusão escolar de alunos com problemas de desenvolvimento e aprendizagem/ NSE, no âmbito de atividades de Arteterapia, na disciplina de EV.

A aplicação da *Escala de Envolvimento de Leuven* (Anexo 2) permitiu aferir o nível de envolvimento dos alunos em atividades, partindo do pressuposto de que as crianças, quando estão a aprender a um nível mais profundo, têm comportamentos que caracterizam o conceito de envolvimento. Foi possível assim centrar o estudo nos alunos e medir não só os resultados da aprendizagem, mas também os processos de aprendizagem (Pascal & Bertram, 2009). O objetivo foi analisar qual é o nível de envolvimento, concentração e motivação da criança perante as atividades apresentadas, e, uma vez que o nível de envolvimento revelado pela criança é um indicador fundamental da qualidade da experiência de aprendizagem, avaliar a pertinência da Arteterapia no processo de Ensino-Aprendizagem de alunos NSE (Leavers, 1994).

Dado que o envolvimento expressa também o interesse que a atividade/tarefa tem para a criança e foi aferido a partir de sinais como a concentração; a energia; a complexidade e criatividade; a expressão facial e atitude; a persistência; a precisão; o tempo de reação; a linguagem; a satisfação (Lemos et al., 2009), o nível de envolvimento da criança foi avaliado numa escala de 5 níveis (1 – Extremamente Baixo; 2 – Baixo; 3 – Moderado; 4 – Extremamente Elevado; 5 – Elevado) (Anexo 2).

Confirmando Csikszentmihalyi (1999), os dados obtidos a partir da observação naturalista permitiram observar que os momentos de completa concentração e atenção se traduzem em experiências ou estados de fluxo. Por isso, as expressões faciais, os sinais não-verbais, bem como outros indicadores do interesse e participação das crianças nas atividades foram entendidos como sendo sinais de maior envolvimento e inclusão.

Tendo em consideração que um dos propósitos desta investigação é analisar até que ponto as atividades de Arteterapia podem contribuir para potenciar as

aprendizagens e apoiar a adaptação dos alunos com NSE, através do aumento dos seus níveis de envolvimento, recorreu-se à utilização desta ferramenta que relaciona o conceito de envolvimento com a avaliação do progresso das aprendizagens destas crianças. Sabendo que o princípio fundamental das escolas inclusivas é que todos os alunos aprendam juntos, independentemente das dificuldades de cada um, sendo que as escolas devem reconhecer e satisfazer as necessidades dos seus alunos, adaptando-se aos diferentes ritmos de aprendizagem (UNESCO, 1994). Neste sentido, confirmou-se a importância de desenvolver métodos e estratégias específicos adequados a todos os alunos (Morgado, 2003). A criança deve adaptar-se a um método de ensino padronizado, mas é necessário potenciar as características de cada criança com as ferramentas pedagógicas mais adequadas a cada aluno. Nesta sequência, percebe-se que, quanto maior for o número de experiências de aprendizagem de qualidade, maior é a probabilidade de se potenciar o desenvolvimento da criança (Piva, 2009). As atividades de Arteterapia realizadas com os alunos revelaram-se serem experiências de aprendizagem de qualidade, pois potenciaram o envolvimento, bem como a participação nas atividades e interações com os pares.

Nesta pesquisa, descreveram-se detalhadamente as situações e os comportamentos do grupo de sujeitos observados, sendo que os resultados foram aferidos tendo como referência a questão de pesquisa e os objetivos formulados, bem como o quadro teórico sobre a temática em estudo (Estrela, 1994), de acordo com os Métodos e Critérios de Validade definidos por Colás (1992), que são os mais consensuais (Tabela 2).

Ao participar de maneira prática, foi possível entrar em contacto com a realidade de alunos NSE, percebendo suas mudanças bruscas ou suaves ao longo de toda essa experiência, investigando e aprendendo cada vez mais com as vivências propostas. Por acreditar que a escola é um espaço essencial para essa fase do desenvolvimento desses alunos, proporcionou-se um ambiente que possibilitasse a livre expressão para que os alunos pudessem dirigir o olhar para si mesmos e para o grupo em que estavam inseridos.

Confirmando a tendência marcante da literatura revista, as atividades propostas revelaram a eficácia da Arteterapia nas crianças com NSE:

– cada recurso técnico revelou potencial para facilitar a experiência que estimula determinados processos mentais e tornar propícia a ativação de determinados afetos, sentimentos e emoções, bem como a participação nas atividades e o

desenvolvimento da criatividade. Cada criança foi observada na sua singularidade: ímpar nas suas necessidades, na sua particularidade na forma de comunicar através das suas emoções, dos seus sentimentos e da Arte, de forma a potenciar a Arteterapia enquanto forma de cuidar inovadora e construtiva;

– todas as estratégias para trabalhar com os alunos, no âmbito da Arteterapia, permitiram que, de forma lúdica, livre e criativa, a sua expressão, comunicação e aprendizagem, através da autodescoberta. Em concordância os autores referenciados neste trabalho, a Arte revelou-se como sendo uma importante ferramenta com um grande potencial na formação humana e na ação educativa, nomeadamente e com resultados sempre positivos nos alunos NSE. Em todos estes alunos foi verificado um aumento da expressão de emoções, envolvimento, criatividade, concentração, sensibilidade, espontaneidade, dentre outras habilidades e competências que promovem a estimulação, a experimentação, a improvisação e a criação, o que nestes alunos assumiu uma função terapêutica decisiva;

– através da arte, os alunos com NSE obtiveram progressos importantes no sentido da inclusão, pois esta proporcionou-lhes espaços para maior autoconhecimento e participação, ajudando ao seu desenvolvimento global, à interação com seus pares e demais grupos sociais que frequentam, contribuindo de forma significativa para elevar a autoestima através de suas diversas linguagens em atividades que lhes permitiram expressarem-se de forma única e pessoal, rompendo barreiras e ultrapassando limites, favorecendo o desenvolvimento global. A educação por meio da Arte permitiu que os alunos com NSE expressassem os seus sentimentos, as suas emoções, interagindo com o meio e tornando mais fácil a sua socialização e comunicação;

– a busca da identidade, e até mesmo, tentativas de afirmação da sua identidade foi constante em todas as produções;

– as aulas de EV promoveram vivências e atividades expressivas, propiciando aos alunos a ampliação de recursos que lhe permitam lidar com questões da sua vida e de seu momento de desenvolvimento de uma maneira mais integrada, expandindo seus potenciais, tanto individualmente como em grupo;

– as intervenções propiciaram aos alunos redescobrir, através do lúdico, novas possibilidades de reconhecimento e apreciação do outro e de si mesmo, promovendo progressivamente a adesão espontânea e fortalecimento do grupo. As aplicações de atividades lúdicas nas aulas estimularam a cooperação e o companheirismo entre os

participantes, criando-se um bom vínculo entre o grupo e uma forte inspiração para continuar o trabalho;

– observou-se que as atividades artísticas e expressivas permitiram melhorar a concentração e o desempenho escolar. Com base na amostra do estudo, os recursos didáticos e as estratégias pedagógicas utilizados foram capazes de colmatar algumas dificuldades apresentadas pelos alunos NSE, sendo que, todos eles acabaram por ser capazes de terminar as tarefas propostas com êxito e todos se revelaram satisfeitos com a utilização dos recursos didáticos que lhes foram proporcionados – inferindo-se assim, que estes recursos serviram o propósito para o qual foram criados;

– observou-se em todos os alunos que o facto de as atividades que estavam a executar não estarem sujeitas a avaliação gerou vontade para se expressarem e para experimentarem novas possibilidades, manifestando desta forma a sua individualidade e permitindo o aprimorar e reconhecimento das suas competências, fortalecendo a autoestima e favorecendo a inclusão;

– observou-se que todos os alunos NSE aceitaram as linguagens artísticas propostas como possibilidades educativas que romperam barreiras e se concretizaram num fazer artístico lúdico e prazeroso que incluíram através da expressão não-verbal, possibilidades de uma aprendizagem significativa;

– a implementação de recursos didáticos adaptados às necessidades de cada utente, e de acordo com as necessidades apresentadas revelou-se eficaz e capaz de suprir necessidades e de aumentar a taxa de sucesso na execução das tarefas artísticas propostas;

– ficou demonstrado que o processo de aprendizagem de cada aluno é único o que determina a necessidade de aplicação de um currículo flexível capaz de se adaptar a diferentes formas e ritmos de aprendizagem e que admita diferenciação do acesso à informação com o uso de variados recursos didáticos que possibilitem múltiplas formas de aquisição do conhecimento.

O recurso *Arte* no âmbito das aulas de EV revelou-se como tendo um enorme potencial para o alcance destes objetivos, uma vez que foram as limitações destes alunos que definiram os objetivos estabelecidos, o que propiciou a criação de recursos didáticos específicos para suprir as necessidades identificadas.

## CONCLUSÃO

---

A descrição de estágio e o trabalho empírico que integram este trabalho permitem algumas considerações finais em que se destacam aspetos relevantes sobre o potencial da disciplina de EV para o conhecimento, formação e desenvolvimento do indivíduo no seu todo, nomeadamente dos alunos NSE. É de realçar a importância do professor e das unidades temáticas apresentadas no currículo da disciplina de EV, por se revelarem imprescindíveis para um completo desenvolvimento psicomotor do ser humano.

Investigando a forma como a Arte pode ser usada no processo de inclusão de crianças com NSE na escola, este estudo enquadra-se na relevância social que a inclusão adquiriu internacionalmente, configurando uma política pública no contexto social português que procura garantir direitos educacionais iguais para todos na escola, trazendo novas discussões que geraram novas conceções e práticas didático-pedagógicas.

Este trabalho confirma a importância da disciplina de EV nesse processo, na medida em que, através da Arte, permite a implementação de uma Arteterapia capaz de favorecer o desenvolvimento global do aluno NSE, aprimorando as suas habilidades e o seu processo de inclusão não só nas escolas, mas também na sociedade. As estratégias pedagógicas que envolvem a arte como meio de aprendizagem fundamental para alunos NSE revelam-se fundamentais para o seu crescimento pessoal, possibilitando, aceitando e valorizando todas as linguagens e formas de expressão e potenciando-as enquanto forma de comunicação, de interação e de socialização, numa educação que se revela ser inclusiva.

Pretendeu-se com este estudo alimentar a reflexão acerca do ensino da Arte e do seu efeito terapêutico sobre alunos NSE, no âmbito de EV, reafirmando que este é um campo de estudos e pesquisas que não pode ser desconsiderado, de acordo com os objetivos e pressupostos da educação inclusiva.

A visão integradora deste trabalho sublinha a necessidade de implementação de estratégias e de recursos didáticos adaptados às necessidades de cada aluno, de acordo com as suas necessidades específicas, procurando suprir as dificuldades individuais e desta forma aumentar a taxa de sucesso em termos de aprendizagens, de consolidação da autoestima e do seu desenvolvimento geral.

Para tal, é fundamental a formação de professores de EV com conhecimento e sensibilizados para a aplicação não especializadas da Arteterapia, alinhada com a uma das discussões dominantes na área da educação, em que, face às dificuldades de aprendizagem e às soluções desta problemática, a Arteterapia surge neste como um recurso fulcral para o processo de ensino-aprendizagem dos alunos com NSE, auxiliando-os a enfrentar medos e frustrações e a estabelecer relações seguras com docentes e colegas, na escola, com reflexos diretos numa melhoria da sua socialização e afirmação da sua individualidade fora, da escola.

Este é um projeto em aberto, que reflete o muito trabalho que ainda há a fazer em relação à Arteterapia, nas escolas nacionais, nomeadamente no que se refere à colocação de técnicos nas escolas, tais como os intérpretes de linguagem gestual portuguesa, nas salas de aulas, para os surdos, ou de professores qualificados para a aplicação das ferramentas de Arteterapia, enquanto estratégia para o sucesso dos alunos, em geral, e dos alunos NSE, em particular, promovendo um maior envolvimento, aceitação e respeito pela diferença e inclusão.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

---

- Aerts, D., Alves, G. G., Salvia, M. W. L., & Abegg C. (2004). Promoção de saúde: A convergência ante as propostas da vigilância da saúde e da escola cidadã. *Cadernos de Saúde Pública*. Fundação Oswaldo Cruz. Escola Nacional de Saúde Pública Sergio Arouca. Brasil.
- Afonso, N. (2005). *Investigação naturalista em educação: Um Guia Prático e Crítico*. Asa.
- Ainscow, M., Porter, G., & Wang, M. (1997). *Caminhos para as escolas inclusivas*. Instituto de Inovação Educacional.
- Ainscow, M. (2009). Tornar a educação inclusiva: como esta tarefa deve ser conceituada. In O. Fávero, W. Ferreira, T. Ireland & D. Barreiros (Eds.), *Tornar a Educação inclusiva* (pp. 11-21). Unesco.
- Ainscow, M., & Sandill, A. (2010). Developing inclusive education systems: The role of organizational cultures and leadership. *International Journal of Inclusive Education*, 14 (4), 401- 416.
- Amado, J. (2014). *Manual de investigação qualitativa em educação*. Imprensa da Universidade de Coimbra.
- American Psychiatric Association (APA) (2014). *Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais*. APA.
- American Psychological Association (2020). *Publication manual of the American Psychological Association: The Official Guide to APA Style* (7th ed.). APA.
- Andrade, L. Q. (1995). Linhas teóricas em arte-terapia. In M. M. M. J. de Carvalho (Org.), *A Arte Cura? Recursos artísticos em psicoterapia* (pp. 39-54). Editorial Psy II.
- Andrade, L. Q. (2000). *Terapias Expressivas*. Editora Vetor.
- Anjos, H., P., Andrade, E. P. & Pereira M. R. (2009). A Educação física perante a educação inclusiva: Reflexões conceituais e metodológicas. *Boletim da Sociedade Portuguesa de Educação Física*, 24/25.
- Aires, L. (2015). *Paradigma qualitativo e práticas de investigação educacional*. Universidade Aberta.
- Bardin (2011). *Análise de conteúdo*. Edições 70.
- Barreto, J. R., Lemo, N. D., & Aprile, M. R. (2011). Arteterapia e humanização em saúde: Uma prática no tratamento de idosos com vestibulopatias. *Revista Equilíbrio Corporal e Saúde* (3) 45-53. <https://seer.pgsskroton.com/reces/article/download/141/130>
- Bertram, T., & Pascal, C. (2009). *Desenvolvendo a qualidade em parceiras: Nove estudos de caso* (Coleção Infância, 6). Porto Editora.
- Bogdan, R. C., & Biklen, S. K. (1994). *Investigação qualitativa em educação: Uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto Editora.

- Bosi (2001). *Um boémio entre duas cidades*. In J., Antônio (Ed), *Abraçado ao Meu Rancor*. Cosac Naify Edições.
- Calixto, A. (2020). *Arteterapia aplicada à educação infantil* [Trabalho de Licenciatura em Pedagogia, Universidade do Sul de Santa Catarina].
- Carvalho, R. (2001). *O que é Arteterapia?* Sociedade Portuguesa de Arteterapia. <https://Arteterapia.com/o-que-e-Arteterapia/>
- Carvalho, R. (2005). *Educação inclusiva: Com os pingos nos is* (3.<sup>a</sup> ed). Mediação.
- Carvalho, R. (2012). O enigma da esfinge: Características da comunicação em Arte-Psicoterapia. 13.<sup>o</sup> Congresso Nacional de Arteterapia. Sociedade Portuguesa de Arteterapia. Fundação Calouste Gulbenkian.
- Carvalho, R. (2015). *Arteterapia – aplicações pedagógicas e institucionais da Arteterapia*. Sociedade Portuguesa de Arteterapia.
- Carvalho, D., & Martins, S. (2012). *Arteterapia e as potencialidades simbólicas e criativas dos mediadores artísticos* [Tese de Mestrado em Educação Artística].
- Carvalho, N., & Martins, S. (2013). *Arteterapia e inclusão da pessoa com deficiência intelectual: Tecendo relações – educação e inclusão*. *Educação e Contemporaneidade*. VII Colóquio Internacional São Cristóvão/SE/. Brasil.
- Coholic, D. A., & Eys, M. (2015). Benefits of an arts-based mindfulness group intervention for vulnerable children. *Child and Adolescent Social Work Journal* 33(1),1-13.
- Colás, P. (1998). El análisis cualitativo de datos. In L. Buendia, P. Colás, F. Hernández (Eds.), *Métodos de investigación en psicopedagogia* (pp. 225-249). Mc-Graw-Hill.
- Costa, E. (2015). *A competência motora e a sua auto percepção: Um estudo com crianças do 1.º CEB* [Tese de Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico]. Instituto Politécnico de Viana do Castelo.
- Costa, J. (2000). Lideranças nas organizações: Revisitando teorias organizacionais num olhar cruzado sobre as escolas [Comunicação Oral]. *Simpósio sobre Organização e Gestão Escolar*. Portugal.
- Cordeiro, L. (2014). *Arteterapia no contexto escolar* [Tese de Pós-Graduação “Lato Sensu”]. Universidade Cândido Mendes.
- Correia, L. M. (2003). *Educação especial e inclusão: Quem disser que uma vive sem a outra não está no seu perfeito juízo*. Porto Editora.
- Coutinho, C. (2005). *Percursos da investigação em tecnologia educativa em Portugal*. Universidade do Minho.
- Coutinho, C. (2008). A qualidade da pesquisa educativa de natureza qualitativa: Questões relativas à fidelidade e validade. *Revista Educação Unisinos*, 5 (15).
- Coutinho, V. (2013). *Arteterapia com crianças* (4<sup>a</sup> ed.). Wak Editora.

- Csikszentmihalyi, M. (1999). Implications of a systems perspective for the study of creativity. In R. J. Sternberg (Ed.), *Handbook of creativity* (pp. 313–335). Cambridge University Press.
- Decreto-Lei da Educação Artística n.º 344/90, de 2 de novembro, Diário da República n.º 253/1990, Série I de 1990-11-02.
- Decreto-lei 3/2008, de 7 de janeiro. Diário da República I Série, n-º 4, do Diário da República.
- Decreto-Lei n.º 54/2018 de 6 de julho – *Educação Inclusiva*. [http://legislacao.minedu.pt/np4/np3content/?newsId=1530&fileName=decreto\\_lei\\_3\\_2008.pdf](http://legislacao.minedu.pt/np4/np3content/?newsId=1530&fileName=decreto_lei_3_2008.pdf)
- Denzin, N. K., & Lincoln, Y. S. (Eds.) (1994). *Handbook of qualitative research*. Sage Publications, Inc.
- Despacho n.º 6478/2017, de 26 de julho - *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória*.
- Despacho n.º 6944/2018, de 19 de julho – *Aprendizagens Essenciais*.
- Dias, P. (2001). *Comunidades de conhecimento e aprendizagem colaborativa. Seminário redes de aprendizagem, redes de conhecimento*. Conselho Nacional de Educação.
- Eça, T. (2004). Arte, educação, diferença, pluralidade e pensamento independente. *Imaginar*, 43, 13-14.
- Eisner, E. (1972). *Educating artistic vision*. Macmillan.
- Elliot, J. (1991). *Action Research for Educational Change* [Estudo de Avaliação do Ensino Artístico]. Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Lisboa.
- Estrela, A. (1994). *Teoria e prática de observação de classes – Uma estratégia de formação de professores*. Instituto Nacional de Investigação Científica.
- Fabietti, D. M.C. F. (2004). *Arteterapia e envelhecimento*. Casa do Psicólogo.
- Farrell, P. (2000) The impact of research on developments in inclusive education. *International Journal of Inclusive Education*, 4(2), 153-162.
- Ferreira, M (2017). *Vivendo em sociedade: A inclusão e a valorização do diferente* [Pós-Graduação em Educação Física – Saúde e Funcionalidade Humana: Avaliação e Intervenção]. Universidade Federal do Paraná.
- Fischer, K.W., Bernstein, J. H., & Immordino-Yang, M.H., (2007). *Mind, brain and education in reading disorders*. Cambridge University Press.
- Fonseca, A. (1990). *Psicologia da criatividade: À luz biográfica de 4 génios*. Publicações Escher.
- Freire, S. (2008). A educação física perante a educação inclusiva: Reflexões conceituais e metodológicas. *Boletim da Sociedade Portuguesa de Educação Física*, 24/25, 73-81.

- Freitas, Luiz C. (2009). *Avaliação educacional: Caminhando pela contramão*. Petrópolis. Vozes.
- Freud, S. (1908). 'Civilized' sexual morality and modern nervous illness. The Standard Edition of the Complete Psychological Works of Sigmund Freud.
- Gonçalves, E. (1976). *A pintura das crianças e nós*. Porto Editora.
- Gonçalves, E. (1991). *A arte descobre a criança*. Raiz Editora.
- González, A. G. (2013). *Arteterapia como acompañamiento para la construcción y empoderamiento de la subjetividad femenina*. Facultad de Ciencias de la Educación y Bellas Artes de la Universidad de Granada. [https://doi.org/10.5209/rev\\_INFE.2013.v4.43888](https://doi.org/10.5209/rev_INFE.2013.v4.43888)
- Hegarty (1994). Integration and the teacher. In C.J.W, Meyer, S.J.Pijl & S. Hegarty (Eds.), *New Perspectives in Special Education: a Six Country Study of Integration*. Routledge.
- Kluwin, (2002). Social processes and outcomes of in-school contact between deaf and hearing peers. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education* 7(3), 200-13. DOI:10.1093/deafed/7.3.200
- Koster, M., Timmerman, M. E., Nakken, H., Pijl, S. J., & van Houten, E. J. (2009). Evaluating social participation of pupils with special needs in regular primary schools: Examination of a Teacher Questionnaire. *European Journal of Psychological Assessment*, 25(4), 213-222.
- Kramer, E. (1977). *L'arte come terapia nell'infanzia*. La Nuova Italia.
- Kramer, E. (1958). *Art Therapy in a children's community: A study of the function of Art Therapy in the treatment program of Wiltwyck school for boys*. Editora Charles C Thomas.
- Kress, G. (1997). *Before writing: Rethinking the paths to literacy*. Routledge.
- Laevers, F. (1994). *The Leuven Involvement Scale for Young Children LIS-YC*. Manual and video tape, Experiential Education Series. Centre for Experiential Education.
- Lei de Bases do Sistema Educativo (Lei n.º 46/86, de 14 de outubro). *Diário da República* n.º 237/1986, Série I de 1986-10-14
- Lei n.º 5/73, de 25 de julho. Reforma Veiga Simão. *Diário da República* n.º 173/1973, Série I de 1973-07-25
- Lima, E. A. (2009). *Arte, clínica e loucura: Território em mutação*. Summus: FAPESP.
- Lowenfeld, V., & Brittain, W. L. (1970). *Creative and mental growth*. Macmillan. Turabian.
- Lowenfeld, V. (1987). Therapeutic aspects of art education. *American Journal of Art Therapy*, 25(4), 112-146.
- Malchiodi, C. A. (2005). *Expressive therapies*. Guilford Press.

- Malchiodi, C. A. (2013). *Art Therapy and health care*. Guilford Press.
- Maluf, A. C. M. (2009). *Brincar: prazer e aprendizado*. (7.<sup>a</sup> ed.). Vozes.
- Mantoan, M. T. E. (2013). Ensinando a turma toda: As diferenças na escola. In *O Desafio Das diferenças nas Escolas*. (5.<sup>a</sup> ed.). Vozes.
- Martins, L. M. (2012). O ensino e o desenvolvimento da criança de zero a três anos. In A. Arce, & L. M. Martins (Orgs), *Ensinando aos Pequenos de Zero a Três Anos* (pp. 93-121). Alínea Editora.
- Matana, C., & Carlesso, J., P., P. (2022). A Arteterapia em Jung e o seu potencial terapêutico como estratégia de intervenção humanizada no contexto escolar de jovens no ensino médio. *Research, Society and Development*, 11 (1). [https://doi: http://dx.doi.org/10.33448/rsd-v11i1.24916](https://doi.org/10.33448/rsd-v11i1.24916)
- Matos, I. T., & Morgado, J. (2016). School participation of students with Autism Spectrum Disorders. *Journal of Research in Special Education Needs*, 16(1), 972-977.
- Miles, M. B., & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook* (2nd ed.). Sage Publications, Inc.
- Ministério da Educação (2020). *Planificação 2020/202. Educação Visual 6.º Ano*. <https://www.dge.mec.pt/educacao-visual>
- Morgado, J. (2003). *Qualidade, inclusão e diferenciação*. Instituto Superior de Psicologia Aplicada.
- Naumburg, M. (1966). *Dynamically oriented Art Therapy: Its principles and practices*. Grune & Stratton.
- Neto. (2020). *Libertem as crianças – A urgência de brincar e ser ativo*. Contraponto.
- Nguyen, T. (2015). The effectiveness of online learning: Beyond no significant difference and future horizons. *MERLOT Journal of Online Learning and Teaching*, 11 (2).
- Oliveira, V. (org.) (2000). *O brincar e a criança do nascimento aos seis anos*. Voss.
- Oliveira, T. (2014). *Atividades práticas em ciências na Educação de Infância: A Escala de Envolvimento da Criança como reguladora do processo*. [Tese de Mestrado em Educação Pré-Escolar Escola Superior de Educação de Portalegre].
- Ostrower (1983). *Universos da arte*. Campus.
- Paolantonio, M. C. & Prado, D. (2000). *Técnicas y claves para el entrenamiento, la competición y la práctica deportiva*. Inde.
- Pain, S., & Jarreau, G. (1996). *Teoria e técnica da Arteterapia: A Compreensão do Sujeito*. Artes Médicas.
- Pareyson, L. (1989). *Os problemas da estética*. Martins.
- Patton, M. Q. (2012). *Essentials of utilization – Focused evaluation*. SAGE.

- Paulo, M. (2019). *A participação como critério para a inclusão: observação de uma criança com NEE* [Tese de Mestrado Em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico]. Instituto Universitário das Ciências Psicológicas, Sociais e da Vida – ISPA.
- Pereira, A. (2007). *Cybis. Ambientes virtuais de aprendizagem em diferentes contextos*. Ciência Moderna L<sup>da</sup>.
- Philippini, A. (2005). *Para entender a Arteterapia: Cartografias da Coragem*.
- Piaget, J. (1957). *Aprendizagem e conhecimento*. Livraria Freitas Bastos.
- Piskur, B., Daniels, R., Jongmans, M. J., Ketelar, M., Smeets, R., Norton, M., & Beurskens, A. (2014). Participation and social participation: Are they distinct concepts? *Clinical Rehabilitation*, 28(3), 211-230
- Piva, V. (2009). *Um estudo utilizando a escala Lis – YC (Escala Leuven de Envolvimento para Crianças Pequenas)* [Pós-Graduação Stricto Sensu Decreto-Lei n.º 54/2018 de 6 de julho lei n.º 116/2019, de 13 de setembro. Agrupamento de Escolas Vieira de Araújo (2020-2021).
- Power, D., & Hyde, M. (2002). The characteristics and extent of participation of deaf and hard-of-hearing students in regular classes in Australian schools. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 7(4), 302-311.
- Prado, D. (2004). *Manual de activación creativa*. Lacat.
- Punch, R., & Hyde, M. (2005). The social participation and career decision-making of hard-of-hearing adolescents in regular classes. *Deafness & Education International*, 7(3), 122-138.
- Quivy, R., & Campenhoudt, L. (1992). *Manual de investigação em Ciências Sociais*. Gradiva.
- Reis, A. C. (2014). A Arterapia: A arte como instrumento de trabalho do psicólogo. *SciELO Brasil*, 34(1), 142-157. <https://www.scielo.br/j/pcp/a/5vdgTHLvfkzynKFHnR84jqP/?format=html>
- Rhyne, J. (1973). The gestalt approach to experience, art, and Art Therapy. *American Journal of Art Therapy*, 12 (4).
- Rodrigues, D. (2001). *Educação e diferença: Valores e práticas para uma educação inclusiva*. Porto Editora.
- Rodrigues, D. (Ed.) (2003). *Perspectivas sobre a inclusão: Da educação à sociedade*. Porto Editora.
- Rogado, G. (2014). *O processo criativo em arte: Um percurso vivido e uma síntese criadora* [Tese de Mestrado em Criatividade e Inovação. Universidade Fernando Pessoa].
- Rouquette, M. L. (1973). A Theory of color perception from the 18th century. *Bulletin de Psychologie*, 27(1-4), 45-47.
- Rubin, J. A (Org.) (1987). *Approaches to Art Therapy: theory and technique*. Brunner/Mazel.

- Sabater, V. (2015). *Psicologia: Teste da árvore de Karl Koch. A Mente é Maravilhosa*. <https://amenteemaravilhosa.com.br/teste-da-arvore-de-karl-koch/>
- Sanches, I. (2011). Do 'aprender para fazer' ao 'aprender fazendo': as práticas de Educação inclusiva na escola. *Revista Lusófona de Educação*, 19, 135-156.
- Sanches, I., & Teodoro, A. (2006). Da integração à inclusão escolar: cruzando perspectivas e conceitos. *Revista Lusófona de Educação*, 8, 63-83.
- Santos, S. (2015). Arteterapia e inclusão social com adolescente em liberdade assistida. *Revista de Arteterapia da AATESP*, 6 (1), 2178-9789. Associação de Arteterapia do Estado de São Paulo
- Santos, A. (1989). *Mediações artístico-pedagógicas*. Livros Horizonte.
- Seidel, M. F. (2020). Arte contemporânea aliada a arteterapia. *Revista Científica Multidisciplinar Núcleo do Conhecimento*, 8(12), 31-42.
- Seidel, M. F. (2005). Arte contemporânea aliada a Arteterapia. *Revista Científica Multidisciplinar Núcleo do Conhecimento*. 05 (8.ª ed.), 12. 2020. <https://www.nucleodoconhecimento.com.br/Arte/Arteterapia>
- Silveira, K. A., Enumo, S. R. R. F., & Rosa, E. M. (2012). Concepções de professores sobre inclusão escolar e interações em ambiente inclusivo: Uma revisão da literatura. *Revista Brasileira de Educação Especial*, 18 (4). <https://doi.org/10.1590/S1413-65382012000400011>
- Sousa, A. (2003a). *A Educação pela Arte e Arte na Educação, Bases Psicopedagógicas* (2.ª ed.). Instituto Piaget.
- Sousa, A. (2003b). *A Educação pela Arte e Arte na Educação – Drama e Dança* (2.ª ed.). Instituto Piaget.
- Sousa, A. (2003c). *A Educação pela Arte e Arte na Educação – Música e Artes Plásticas* (3ª ed.). Instituto Piaget.
- Stoer, S. R. & Magalhães, A. M. (2002). *The reconfiguration of the modern social contract: New forms of citizenship and education*, 1 (4). <https://doi.org/10.2304/eej.2002.1.4>
- Sternberg, R. J. (1985). Implicit Theories of intelligence, creativity, and wisdom. *Journal of Personality and Social Psychology*, 49(3), 607–627. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.49.3.607>
- Tavares, P. (2009). O desenho como ferramenta universal. O contributo do processo do desenho da metodologia processual. *Revista de Estudos Politécnicos*, 7 (12), 7-24.
- The First AATA Conference (1994). *Program Art Therapy*, 11:1, 24. <https://doi:10.1080/07421656.1994.10759036>
- Torres, M. Z. T. (2001). *Processos de desenvolvimento e aprendizagem de adolescentes em oficinas de jogos* [Tese Doutorado em Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano]. Universidade de São Paulo.

- Trancoso, M., & Cerro, M. (2004). *Síndrome de Down: Leitura e escrita. Um guia para pais, educadores e professores*. Porto Editora.
- Trevisan, A. R. (2019). Imagem, sociedade e conhecimento: Da História Cultural à Sociologia da Arte. *Leitura: Teoria & Prática*, 37 (77),113-128.
- Ulman, E. (1986). Variations on a Freudian theme: Three Art Therapy theorists. *American Journal of Art Therapy*, 24.
- UNESCO (1990). *Conferência mundial de Educação para Todos*. <https://www.unicef.org/brazil/declaracao-mundial-sobre-educacao-para-todos-conferencia-de-jomtien-1990>
- UNESCO (1994). *Declaração de Salamanca sobre princípios, política e práticas na área das Necessidades Educativas Especiais*.
- UNESCO (2005). *Orientações para a Inclusão: Assegurar o acesso à Educação para Todos*. [https://apcrsi.pt/dossiers\\_old/inclusao/orientacoes\\_para\\_a\\_inclusao\\_unesco.pdf](https://apcrsi.pt/dossiers_old/inclusao/orientacoes_para_a_inclusao_unesco.pdf)
- UNESCO (2019). *Manual para garantir inclusão e equidade na educação*. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000370508>
- Vargas, A. (2012). *A importância pedagógica das Artes Visuais no 2.º ciclo do Ensino Básico* [Tese de Mestrado em Ensino de Educação Visual e Tecnológico].
- Venâncio, A. (2020,07,08). *Eu amo interpretar princesas da Disney porque eu sempre aprendo uma coisa importante com cada uma delas*. Academia Líder de Artes. <http://www.academialiderdeArtes.com.br/?fbclid=IwAR2dOtQWxOP2guaxpv8iWR1vKf8DRXNZvLDbtQZtDtqV36inzcQ0tl859gg>
- Villas-Boas, M. A. (2001). *Uma visão prospetiva da relação escola/família/comunidade: 186 criando parcerias para uma aprendizagem de sucesso*. DAPP-ME.
- Vygotski, L. S. (1998). *Psicologia da Arte*. Martins Fontes.
- Watch Tower Bible and Tract Society of Pennsylvania (2022). *Será que a Bíblia predisse o modo como as pessoas iriam pensar e agir nos nossos dias?* JW.ORG. (2022). <https://www.jw.org/pt-pt/ensinos-biblicos/perguntas/2-timoteo-3-tempos-perigosos/#link0>
- Winnicott, D. W. (1954). *Aspetos clínicos metapsicológicos da regressão dentro do setting psicanalítico. Da Pediatria à Psicanálise*.
- Westwood, J., Keyzer, C., & Evans, J. (2010). Art Therapy, Children 0-6 years and their families: A Research project surveying the Sydney Region of New South Wales, Australia. *Australian and New Zealand Journal of Art Therapy*, 5 (1), 17-28.

## Anexos

