

VISIBILIDADES DA AUTOETNOGRAFIA NA EDUCAÇÃO ARTÍSTICA INCLUSIVA: UM OLHAR SOBRE A MULTIDEFICIÊNCIA

Relatório de projeto

Mónica Pina dos Santos

Trabalho realizado sob a orientação de

Professora Doutora Ana Paula Proença

Professora Doutora Filipa Rodrigues

Mestrado em Intervenção e Animação Artísticas

ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS SOCIAIS

INSTITUTO POLITÉCNICO DE LEIRIA

Leiria, abril, 2026

AGRADECIMENTOS

A todos os que me deram a mão neste caminho...
vos guardo comigo e vos dedico este trabalho.

RESUMO

Este estudo emerge da minha experiência enquanto docente numa Unidade de Ensino Especializado para Alunos com Multideficiência, no ano letivo de 2022/23, marcada por um sentimento inicial de impreparação face aos desafios do contexto. Perante a escassez de formação específica e de recursos adequados, desenvolvi um percurso de educação artística inclusiva assente na experimentação e na procura de respostas ajustadas a cada aluno, transformando a prática em espaço de investigação. A falta de preparação pedagógica para intervir junto de alunos com limitações significativas constituiu o eixo central do estudo. No enquadramento teórico-conceitual, recorri à Arte Processual, privilegiando o processo criativo e a experimentação, e à Arte Adaptativa, ajustando materiais, técnicas e interações, de modo a promover acessibilidade e participação, numa intervenção progressivamente mais inclusiva e equitativa. No enquadramento metodológico adotei a Autoetnografia como metodologia de investigação qualitativa, integrando o Memorial Seletivo, a Fotografia e as reflexões, o que me permitiu analisar criticamente a prática. Este percurso pessoal de estudo e reflexão sobre a prática docente revelou-se promotor do desenvolvimento expressivo e criativo dos alunos e, simultaneamente um processo de autotransformação, marcado pela construção de conhecimento a partir da experiência. Os resultados evidenciam que uma intervenção através da educação artística consistente, informada, sensível e adaptada favorece aprendizagens significativas em alunos com multideficiência, paralelamente à evidência de necessidades emergentes e lacunas na formação docente. Como resposta prática e concreta, foi concebido um curso de formação em Educação Artística Inclusiva. Este estudo reforça a autoetnografia como via legítima de produção de conhecimento, contribuindo para uma compreensão situada e humanizada dos desafios da Educação Artística Inclusiva, num olhar sobre a multideficiência.

Palavras-chave: Arte Adaptativa, Arte Processual, Autoetnografia, Educação Artística Inclusiva, Formação Docente, Multideficiência

ABSTRACT

This study emerges from my experience as a teacher in a Special Education Unit for Students with Multiple Disabilities during the 2022/23 school year, which was marked by an initial sense of unpreparedness for the classroom challenges. Due to the lack of specific training and adequate resources, I developed an Art Education approach based on experimentation and on finding solutions adapted to each student, turning my practice into a space for inquiry. The lack of preparation for working with students with significant disabilities became the main focus of this study. Within the theoretical framework, I draw on Process Art, focusing on the creative process and experimentation, and Adaptive Art, adjusting materials, techniques, and interactions to make activities accessible and encourage participation. This approach gradually became into a more inclusive and equitable practice. I adopted Autoethnography as my qualitative research methodology, using selective memoir, photography, and reflective writing, which allowed me to critically analyze my own teaching practice. This personal journey of study and reflection on teaching practice supported students' creative and expressive development and also became a process of personal growth, enabling me to learn from my own experience. The results indicate that a consistent, informed, sensitive and adapted artistic intervention promotes meaningful learning in students with multiple disabilities while also highlighting emerging needs and gaps in teacher training. As a practical and concrete response, a training course in Inclusive Art Education was designed. This study demonstrates that autoethnography is a valid approach to knowledge production, offering a grounded and human-centered understanding of the challenges of Inclusive Art Education, particularly in relation to students with multiple disabilities.

Keywords: *Adaptive Art, Autoethnography, Inclusive Art Education, Multiple Disabilities, Process Art, Teacher Education*

ÍNDICE GERAL

VISIBILIDADES DA AUTOETNOGRAFIA NA EDUCAÇÃO ARTÍSTICA INCLUSIVA: UM OLHAR SOBRE A MULTIDEFICIÊNCIA

Agradecimentos	ii
Resumo.....	iii
Abstract	iv
Índice Geral	v
Índice de Figuras	viii
Introdução	1
Eu, a Autoetnógrafa	5
I Enquadramento Teórico.....	7
1.1 Educação Artística Inclusiva.....	7
1.2 Process Art, o Movimento Artístico	10
1.2.1 Arte Processual na Educação Artística Inclusiva	11
1.3 Arte Adaptativa: ao encontro da Inclusão	13
1.3.1 Materiais Adaptados / Adaptação de Materiais	14
1.3.2 Técnicas Mão sobre Mão / Mão debaixo de Mão.....	16
1.4 O Desconhecimento leva ao “Reinventar da Roda”	17
1.5 Falta de Acessibilidade gera Interrogações	20
1.6 Necessidade de Formação	22
II Enquadramento do Projeto.....	24
2.1 Contexto da Investigação.....	24
2.2 Problemática e Orientação da Investigação	26
III Metodologia	28
3.1 Do Paradigma à Prática: Escolhas Metodológicas	28
3.1.1 Autoetnografia como Metodologia Crítica e Reflexiva	29
3.1.2 Complexificar a Leitura Empírica da Escola.....	30
3.1.3 Desconstrução de Mitos e Reconfiguração da Intervenção	31
3.1.4 Criatividade e Olhar Reflexivo	32
3.2 Procedimentos de Recolha e Análise de Dados.....	33
3.2.1 Memorial Seletivo	33
3.2.2 A Fotografia	34
3.3 Rigor, Validade, Legitimidade da opção Autoetnográfica	36
3.4 Posicionamento da Investigação	36

IV Autoetnografia: Entre Memórias e Reflexão	38
4.1 Desafios dos Professores	38
4.1.1 O Primeiro Impacto	38
4.1.2 O Sentimento de Impreparação dos Professores	40
4.1.3 Professores “Super Capacitados”	40
4.1.4 O que fazer, quando não se sabe o que fazer?	41
4.2 Relação com os Alunos.....	43
4.2.1 Só a Experiência nos Faz Sentir na Pele	43
4.2.2 O Valor do Toque	46
4.2.3 O Estar Atento	47
4.2.4 Dar Voz ao Silêncio	48
4.2.5 Dias Díficeis	49
4.2.6 Passo a Passo.....	50
4.2.7 Organização Espacial e Individual	51
4.3 Trabalhar as Artes	53
4.3.1 À Procura da Expressão Plástica para “Eles”	53
4.3.2 Arte Processual. O Caminho	55
4.3.3 Trust the Process.....	56
4.3.4 O Apoio da Arte Adaptativa	58
4.3.5 Material Adaptado e Adaptação de Material	59
4.3.6 Mão sobre Mão / Mão debaixo de Mão	62
4.4 Linguagens Artísticas.....	65
4.4.1 Professor-artista.....	65
4.4.2 Fusão da Artes.....	66
4.4.3 Expressão Plástica	67
4.4.4 Luz e Cor	70
4.4.5 Expressão Corporal / Dança	73
4.4.6 Expressão Dramática / Teatro	75
4.4.7 Música	78
4.4.8 A Natureza na Exploração dos Sentidos.....	80
4.4.9 Exposição Artística	82
4.5 Ação Pedagógica	84
4.5.1 Curiosidade antes da Criatividade.....	84
4.5.2 O que dantes me parecia ser, hoje já não é.....	86
4.5.3 O Tempo Certo para Intervir	88
4.5.4 Tentativa e Erro	90
4.5.5 Parar Para Observer	93

4.5.6 Tem de Fazer Sentido	96
4.5.7 O Foco do Olhar.....	102
4.5.8 Escolhe Tu!	105
4.6 Comunidade Educativa	108
4.6.1 O Envolvimento da Comunidade Educativa	108
4.6.2 Trabalho em Parceria	110
4.6.3 “Eles” também têm Turma.....	112
4.6.4 As Vozes das Famílias	113
V Formação Profissional	114
5.1 Capacitar Professores	114
5.2 Projetar uma Formação	116
Considerações Finais	118
Referências Bibliográficas	124
Anexos	132
Anexo I – Consentimento Informado.....	132

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1-Pintura realizada por aluno 1.....	57
Figura 2- Pintura realizada por aluno 2.....	57
Figura 3 - Pintura com pincel padrão	60
Figura 4 - Pintura com pincel adaptado	60
Figura 5- Utilização de material adaptado	61
Figura 6 - Mão sobre Mão na pintura	63
Figura 7- Mão sobre Mão no recorte	64
Figura 8- Trabalho de expressão livre	68
Figura 9- José rasga papel	68
Figura 10- Beatriz a fazer colagens sobre tela	69
Figura 11- Trabalho realizado por aluno	70
Figura 12- Trabalho de luz/cor com retroprojektor	71
Figura 13 - O Miguel na exploração sensorial de luz e cor.....	72
Figura 14- O José na exploração sensorial de leds coloridos	73
Figura 15- Atividade de exploração corporal 1	75
Figura 16 -Atividade de exploração corporal 2	75
Figura 17- Rogério vive experiência sensorial.....	77
Figura 18- José toca instrumento.....	79
Figura 19- Exploração sensorial de alimentos.....	81
Figura 20- Impressão de folha com tinta	81
Figura 21- Pintura com decalque	82
Figura 22- Exposição de trabalho	83
Figura 23- Painel em exposição.....	84
Figura 24- José explora material didático	86
Figura 25- José com material adaptado	91
Figura 26- Prato com bolinhas de tinta	92
Figura 27- Pintura a canetas de feltro.....	94
Figura 28- Joana tritura papel	97
Figura 29- José observa papel a ser triturado	97
Figura 30- Miguel numa experiência sensorial	98
Figura 31- Rogério manipula papel	99
Figura 32- Rogério explora papel	100

Figura 33- Rogério manuseia instrumento musical	101
Figura 34- Rogério explora tinta.....	101
Figura 35- José foca o olhar na pintura	103
Figura 36- Pintura auditiva do Rogério	104
Figura 37- Joana pinta um painel	107
Figura 38- Painel final de técnicas mistas	107
Figura 39- Joana pinta um painel	108
Figura 40- Exercícios de aquecimento dos braços	111
Figura 41- Exercícios de aquecimento das mãos	111

“It is very important to investigate how art teachers are prepared, what challenges they face in arts education when teaching students with diverse needs and abilities, and what opportunities arts education opens up for the development of inclusive education” (Strakšienė & Musneckienė, 2024, p. 77).

INTRODUÇÃO

Quando, no ano letivo de 2022/23, fui colocada a lecionar numa Unidade de Ensino Especializado para a Educação de Alunos com Multideficiência (UAEM), não antecipava o percurso de aprendizagem e de crescimento pessoal e profissional que se seguiria.

Inicialmente marcada por um sentimento de impreparação para trabalhar com alunos com multideficiência, procurei desenvolver estratégias que respondessem às suas necessidades específicas. Nesse contexto, optei por privilegiar as artes, partindo do pressuposto de que a expressão artística constitui um meio privilegiado de desenvolvimento de aptidões, nomeadamente ao nível da expressão e comunicação.

À procura de materiais e técnicas adequadas a esta nova realidade, percebi que não se tratava de um percurso linear nem isento de dificuldades. Após um período inicial de exploração, contactei com a abordagem da Arte Processual (*Process Art*), que viria a constituir a base do processo artístico que desenvolvi, assente numa lógica de valorização do processo artístico e da descoberta por tentativa e erro.

Neste contexto, procurei orientar a minha prática com sensibilidade e bom senso, consciente de que cada atividade teria de fazer sentido para cada aluno, de modo a ser experienciada como significativa e enriquecedora. À medida que me desafiava na procura de materiais adaptados e na adaptação de materiais, bem como na seleção de técnicas adequadas à realidade do meu contexto educativo, tendo em conta as limitações físicas dos alunos e a necessidade de um apoio físico o menos invasivo possível, fui observando respostas muito positivas às diferentes propostas.

Tudo se reinventa e adapta.

Do simples, se conseguem resultados positivos para alunos e professores. Os alunos aprendem com os professores, tal como os professores aprendem com os alunos.

Perante esta evolução, senti a necessidade de registar estes momentos. Solicitei consentimentos informados aos encarregados de educação (em anexo no relatório) e iniciei o registo das atividades artísticas através de fotografia e vídeo. Este processo surgiu da convicção de que este trabalho poderia, no futuro, ser divulgado, não só pelo

seu valor experiencial, mas também pela percepção de que este tipo de práticas pedagógicas inclusivas permanece ainda pouco explorado e reconhecido no âmbito da Educação Artística Inclusiva, evidenciando a importância da sua valorização e partilha.

Paralelamente, no aprofundamento da investigação, encontrei a abordagem de Arte Adaptativa (*Adaptive Art*), que veio validar e dar enquadramento conceptual ao trabalho que vinha desenvolvendo de forma intuitiva e construída a partir da prática. Este encontro permitiu consolidar a pertinência das estratégias adotadas, reforçando a sua intencionalidade pedagógica e inclusiva.

Concluí que este trabalho iria muito além do que os alunos poderiam retirar diretamente das atividades desenvolvidas. Enquanto professora da área disciplinar artística, com formação e experiência em Educação Especial, reconheço a importância da transmissão de conhecimento, mas também a responsabilidade de não silenciar tudo aquilo que fui aprendendo ao longo deste percurso. Mais do que apresentar experiências dos alunos, resultados ou reforçar a relevância da Educação Artística na Educação Inclusiva (tema já amplamente abordado), tornou-se evidente a necessidade de ir mais além.

Importa, neste contexto, dar visibilidade a dimensões frequentemente menos discutidas: o sentimento de incapacidade, a insegurança e a falta de formação sentida por muitos professores que trabalham com este público. Falar na primeira pessoa assume-se, assim, como a forma mais humana de chegar àqueles que procuram fazer a diferença no trabalho com alunos com limitações significativas, mas que nem sempre dispõem das ferramentas pedagógicas necessárias.

Ao centrar este trabalho na intervenção em Educação Artística Inclusiva, desenvolvida no ano letivo de 2022/2023, optei por assumir a escrita numa perspetiva pessoal e por adotar a Autoetnografia como metodologia de investigação, por considerar ser a que melhor responde à natureza da experiência vivida.

Para dar a conhecer o meu “Eu”, enquanto pessoa construída pelas minhas experiências, crenças e formas de estar na sociedade, apresento na secção seguinte, uma narrativa sobre a minha trajetória pessoal, que considero essencial para compreender o posicionamento a partir do qual este estudo nasce, reconhecendo que, se fosse escrito por outra pessoa, este percurso não teria sido vivido nem narrado da mesma forma.

Numa era em que a inteligência artificial prospera, frequentemente assente numa lógica de razão, certezas e verdades absolutas, torna-se fundamental dar espaço à razão da experiência, ao que emerge do pessoal, ao que “inquieta as almas”. Porque há, de facto, “razões que a própria razão desconhece”.

Valorizar o autêntico, o que habita no pessoal, no eu, torna-se imperativo. Quantas receitas de avós não se perderam por não terem sido registadas? Quantos poemas e histórias tradicionais desapareceram por nunca terem passado da oralidade ao papel? É urgente “escrever as vozes”, é urgente “escrever os pensamentos” de quem viveu, vive e se atreve.

O que somos e o que sabemos tem mais valor do que possamos imaginar.

E é nesse sentido que escrevo. É por isso que conto as histórias que contribuíram para aquilo que sou, porque foi através da reflexão sobre elas que construí o meu entendimento. Com base na experiência acumulada ao longo dos anos, reconheço nos meus colegas professores, sentimentos e desafios que também foram meus. Esse conhecimento de causa sustenta o olhar crítico e analítico que procuro trazer para este trabalho.

Há que ter a audácia de desafiar metodologias investigativas consolidadas, abrindo espaço a outras formas de conhecimento. O “Eu” pode assumir um valor tão ou mais significativo do que o inquérito ou a estatística, porque a experiência permite compreender o que é sentido na prática quotidiana dos professores.

Assumir-me como autoetnógrafa neste relatório revela-se coerente com aquilo que procuro transmitir, nesta etapa do meu percurso académico e profissional. Considero que o contributo aqui apresentado acrescenta uma nova perspetiva ao conhecimento existente sobre educação artística inclusiva e multideficiência, numa dimensão pessoal, humanizada e ligada à prática.

Trago, para “esta mesa”, o livro aberto das minhas histórias de vida, das memórias que me moldaram e que orientaram o meu percurso. A seleção de algumas dessas memórias, aqui partilhadas sob a forma de Memorial Seletivo e fotografias, sustentaram o início do trabalho com os alunos e permitiu chegar às conclusões da

intervenção desenvolvida. Sou, em essência, o resultado das memórias narrativas e fotográficas, e das reflexões que delas fui tecendo.

O relatório inicia-se com o Enquadramento Teórico que sustenta cientificamente todo o trabalho desenvolvido. Segue-se o Enquadramento do Projeto, onde descrevo o contexto de investigação, expondo a problemática e a orientação do estudo. No capítulo da Metodologia, procuro justificar conceptualmente a escolha metodológica, detalhar a recolha e análise de dados e explicitar o meu posicionamento enquanto investigadora.

No Capítulo IV, Autoetnografia: Entre Memória e Reflexão, organizei seis subcapítulos para categorizar diferentes temas que considerei pertinentes. Escrevi sobre os desafios de trabalhar com alunos com limitações significativas e sobre o sentimento de impreparação que muitos professores, incluindo eu própria, experienciam ao iniciar este tipo de trabalho. relatei a intervenção artística com os alunos, evidenciando tanto as dificuldades como as descobertas. Partilhei as abordagens que sustentaram o meu trabalho e descrevi como ia chegando a conclusões, experimentando novas técnicas e adaptando materiais.

Abordei ainda a importância de ser professora-artista no desenvolvimento das diferentes linguagens artísticas e na ação pedagógica que fui construindo, sempre apoiada na experiência adquirida. Dei relevância ao envolvimento da comunidade educativa e à integração dos alunos com multideficiência na vida escolar, reconhecendo que estes fatores influenciam diretamente a qualidade da intervenção educativa.

No Capítulo V, Formação Profissional, apresento as conclusões que emergiram de todo o percurso autoetnográfico. Refletir sobre a falta de preparação inicial dos professores, sobre a escassez de recursos pedagógicos acessíveis e sobre a necessidade de formação profissional revelou-se essencial, especialmente no contexto da Educação Artística Inclusiva e na prática com alunos com limitações significativas.

Não pretendo produzir mais um relatório que se limita a concluir sobre a falta de formação dos professores. Terminei o relatório com a apresentação de um curso de formação na área da Educação Artística Inclusiva, que construí e preparei para ser aplicado, oferecendo assim uma proposta concreta de intervenção na formação docente.

Este relatório procura pôr a descoberto um processo de autotransformação, ao ter percorrido com alunos e segundo a minha experiência de vida, caminhos de

intervenção e de descoberta, esperando que quem leia possa posicionar-se no meu lugar e viver comigo o que vivi.

Eu, a Autoetnógrafa

Eu, Monica Pina dos Santos, venho desta forma apresentar-me neste ano de 2026. Nasci no Canadá, em 1978, filha de pais imigrantes. Com nove anos rumei com a família até Portugal. A ideia de mudar para um país onde iria viver numa casa de aldeia, rodeada de natureza, família e liberdade, agradava-me e isso tornou o processo fácil, sob a perspetiva da descoberta.

Quando falo da minha infância, digo que vivi, até aos nove anos, num dos países mais ricos do mundo, numa cidade cosmopolita e com uma educação marcada por abordagens modernistas e que, vim para Portugal a tempo de aprender e vivenciar o verde dos campos e o sentido de comunidade de uma aldeia unida, entre as festividades da terra, as crenças religiosas e o testemunho de humildade.

Tenho fortes memórias de infância desde os meus três anos. Antes dos nove, já tinha desenvolvido em mim um forte gosto pelas expressões artísticas. Desenho, pintura, música, dança, teatro e escrita. Os meus tempos livres eram “envolvidos na criatividade de estar sempre a criar”. Curiosamente, foi numa cidade grande que me tornei próxima da natureza, do ambiente e do sentido de voluntariado, experiências que pude depois transportar para Portugal e nelas florescer.

O voluntariado sempre fez parte do meu projeto pessoal de vida, numa missão consciente do que quero representar neste mundo e isso tem uma influência muito grande na minha prática como professora e na forma como procuro fazer a diferença.

Professora desde 2001, passei por fortes anos de instabilidade na docência. Com uma licenciatura em Professores do Ensino Básico, variante Educação Visual e Tecnológica, e duas pós-graduações na área da Educação Especial, fui contratada durante 16 anos, e lecionei até hoje em 25 escolas e 5 grupos disciplinares. A instabilidade da profissão deu-me experiência de vida e “traquejo” no trabalho de transdisciplinaridade, experiência que vivi com todos os ciclos de ensino básico e secundário.

Projetos... a minha vida foi sempre de projetos, tanto como autodidata, como junto da comunidade ou na escola. Isso faz parte de mim, é aquele “bicho carpinteiro”. Nas artes, no voluntariado, no voluntariado com as artes e nas artes com o voluntariado.

Aprendi desde nova, que quando se propõem projetos inovadores, é preciso ir com calma. Entrar num espaço que sempre funcionou de determinada forma com algo inovador é, na maioria das vezes, recebido com alguma estranheza. Não se pode querer mudar tudo de uma vez só. Muda-se aos poucos, mantendo por um tempo algumas práticas instituídas, até que os outros confiem para uma mudança maior. E como isto, sempre me habitei a ter de me provar, porque sempre entrei em espaços já ocupados por outros. Tive de me provar por ser mais nova em idade. Tive de me provar por ser uma mulher entre homens. Tive de me provar por chegar, pela primeira vez, a uma escola ou a uma associação da comunidade.

Se há conselho que dou é que se entre devagar e com a noção de que, muitas vezes é preciso provar que se é capaz. Ser o primeiro a arriscar algo de novo é trabalhoso, mas quando se consegue, o sentido é de recompensa. São as pequenas conquistas que fazem valer a pena...

Porquê?

Mas porquê?

O questionamento é-me inato. Sempre questionei. Não sei se começa pelo facto de observar o mundo e isso me provocar curiosidade, ou pelo facto da curiosidade me fazer questionar o mundo.

O querer ver, o querer conhecer, o querer entender, fez de mim uma alma que viaja, não só em pensamentos, mas por esse mundo fora. Viajo no sentido de querer viver e compreender para além das fronteiras do espaço que habito. Quando regresso de uma viagem a qualquer país, volto sempre uma Mónica diferente, porque vivi intensamente. Transporte ideias e emoções de forma transversal a tudo a que me dedico e assim, ousa desafiar os limites da criatividade.

Uma coisa é certa, sempre me considerei uma pessoa analítica e crítica do meu trabalho e das minhas decisões. Tenho isto em mim, “desde que me lembro de ser gente”. Em criança, sempre fui muito observadora. Lembro-me de como, em silêncio, observava o mundo à minha volta, tecia críticas e encontrava soluções dentro das minhas capacidades. O outro, a natureza e as artes foram os meus maiores interesses

desde então. As minhas escolhas de vida, o voluntariado, o gosto por viajar e a constante procura de cultura e formação em diferentes áreas artísticas, moldaram a pessoa que sou hoje.

Numa versão um tanto ativista e revolucionária, nunca me deixei assentar em teorias e conceitos de diferentes pedagogias, que vão mudando de vez em vez. Sou analítica o suficiente para aproveitar de cada abordagem aquilo que considero importante para cada caso. E é sempre pela experiência que tiro ilações, numa dinâmica constante de aprendizagem por tentativa e erro. E se o objetivo for fazer um bom trabalho, não há outra forma de o fazer.

Não há livros com soluções finais quando se trata de cada pessoa com características únicas e singulares, quanto mais quando falamos de alunos com limitações físicas, cognitivas e/ou psicológicas. Há sim, linhas orientadoras de diferentes estratégias estudadas, que aplicamos mediante uma análise de proximidade com os alunos, quer seja a nível individual, quer seja em grupo, inserido sempre num contexto social e temporal.

Considero que cada pessoa, cada professor, é dentro de si, aquilo que é geneticamente, aquilo que a vida lhe proporciona, a sua formação profissional e o seu percurso de aprendizagem, e aquilo que vai construindo como missão e projeto pessoal de vida.

I ENQUADRAMENTO TEÓRICO

1.1 Educação Artística Inclusiva

A arte pode “oportunizar o aumento da capacidade de ação e de experiência da criança e desempenhar significativo papel no seu processo de desenvolvimento pessoal, pois possui uma natureza acolhedora que permite a existência simultânea de pensamentos e de diferentes formas de compreender o mundo” (Chaves & Silva, 2024, p. 857).

No âmbito escolar, a arte pode estar presente por meio da dança, teatro, música, jogos, desenho, entre outras formas de expressão, capazes de contribuir na relação

entre o indivíduo e o coletivo, no processo de formação de conhecimento (Chaves & Silva, 2024).

Neste contexto, a Educação Artística Inclusiva, através da experimentação de materiais e técnicas, permite à criança desenvolver a sua percepção, emoções e interação com o meio, valorizando a aprendizagem sensorial e promovendo criatividade e autonomia (Mendonça, 2013).

No contexto da inclusão escolar, Mendonça (2013) relata que a arte é frequentemente vista como menos importante, o que leva à subvalorização das capacidades dos alunos que beneficiam de medidas de apoio à aprendizagem e à inclusão. São-lhes muitas vezes propostas tarefas repetitivas que pouco desenvolvem a criatividade e a dimensão estética (Moraes, 2017). Em concordância Reily (2001) refere que, nas atividades de pintura, a criatividade dos alunos é frequentemente subestimada, sendo que os estudantes que beneficiam de medidas de apoio são, muitas vezes, orientados a colorir contornos já definidos em trabalhos manuais dirigidos. afirmam que,

“do ponto de vista da educação artística, ao desenvolver a política de educação inclusiva, o maior desafio é do docente, que deve ser capaz não apenas de ensinar artes, mas também de reconhecer, aceitar e atuar na diversidade dos alunos, sendo igualmente autónomo, criativo, crítico e capaz de refletir sobre as suas atividades enquanto indivíduo” (p.78, tradução livre).

De acordo com Lavelberg (2003), “é necessário que o professor seja um estudante fascinado por arte, pois, só assim terá entusiasmo para ensinar e transmitir aos seus alunos a vontade de aprender” (p. 12).

Ser professor e artista implica unir a prática educativa à expressão criativa. Para Freire (1996), o educador deve ser também um criador, transformando o espaço de aprendizagem em experiências significativas. O professor-artista utiliza a arte como ferramenta pedagógica, estimulando criatividade e pensamento crítico e, na educação inclusiva, adapta as suas práticas para que alunos que beneficiam de medidas de apoio e suporte à aprendizagem participem plenamente (Silva, 2018; Eisner, 2002). Esta forma

de atuação valoriza o processo sobre o produto final, enfatizando experimentação e reflexão contínua. Como destaca Dewey (1934), a aprendizagem é um processo de interação entre ação e percepção.

Estudos recentes mostram que práticas artísticas adaptadas favorecem a inclusão de alunos que beneficiam de medidas de apoio à aprendizagem e à inclusão, promovendo autonomia, autoestima e motivação (Barbosa, Gonçalo & Ferreira, 2022).

Note-se que, “ao longo dos anos, a inclusão tem ganhado espaço na sociedade, fruto de ações e reflexões inéditas sobre os conceitos que permeiam a educação especial em nosso meio social” (Chaves & Silva, 2024, p. 859). Acresce que, os estudos apontam a necessidade de formação contínua para os profissionais envolvidos no processo de ensino-aprendizagem dos alunos abrangidos pelo apoio da Educação Especial na escola (Oliveira et al., 2023).

Lopes (2024) sublinha que, especialmente, “os alunos com multideficiência enfrentam vários desafios no que se refere à inclusão e às oportunidades educativas de forma a obter sucesso no ambiente educativo” (p.8). Ainda que atualmente exista informação empírica que realce a importância da inclusão de alunos com multideficiência no ensino regular, o tema relacionado com as expressões artísticas, embora já tenha sido alvo de investigação, mantém pouca incidência nesse grupo (Lopes, 2024).

O mesmo autor refere que, “podemos concluir que os alunos com multideficiência podem participar nas atividades de expressão artística se forem ajudados com diversos materiais e apoios, considerando as necessidades individuais de cada um e adaptando as atividades às suas possibilidades de participação” (Lopes, 2024, p.66)

Leosl (2017) afirma que:

Sabemos que a arte, enquanto meio de autoexpressão e comunicação, proporciona uma voz àqueles que, de outra forma, poderiam ser silenciados.

A consciencialização, o respeito e a aceitação de fontes de conhecimento não empíricas, como aquelas que são transmitidas através das artes,

permitem-nos responder de forma mais eficaz às necessidades de uma população estudantil culturalmente diversa (p.33, tradução livre)

A compreensão da educação artística inclusiva evidencia a importância do processo criativo e da adaptação às necessidades individuais dos alunos, abrindo espaço para práticas pedagógicas centradas na experiência, como a Arte Processual (do original *Process Art*) e na adequação de materiais e técnicas, como a Arte Adaptativa (do original *Adaptive Art*).

1.2 Process Art, o Movimento Artístico

Arte Processual emergiu no final da década de 1960, nos Estados Unidos da América e na Europa Ocidental, num contexto histórico fortemente marcado por movimentos de contracultura. Este movimento artístico ganhou particular relevância entre o final dos anos 1960 e a década de 1970, período em que diversos artistas passaram a privilegiar o processo artístico, estabelecendo ligações com práticas anteriores do expressionismo abstrato, nomeadamente a obra de Jackson Pollock. (Avant Arte, n.d.; Wikipedia contributors, n.d.-a)

Este movimento, afirmou-se em oposição ao Minimalismo e às convenções da Arte Moderna ocidental, valorizando o ato de fazer, a instabilidade dos materiais e a presença do tempo na criação artística (Foster et al., 2011).

Como marco inicial do *Process Art*, foi publicado em 1968 o texto de Robert Morris intitulado “Anti Form” na revista *Artform*, tendo a referida publicação assumido um papel determinante neste movimento. Morris opôs-se à ideia de que, na escultura moderna, a forma deveria ser a dimensão dominante e propôs que os materiais, pela sua gravidade, fluidez e maleabilidade, fossem livres para resultar no espaço (Morris, 1968). Tal ideia, colocou o artista na posição de facilitador do processo artístico, em vez de controlador do resultado final.

A Arte Processual enfatiza o próprio fazer, a arte como rito e performance envolvendo frequentemente aspetos como a motivação interna, racionalidade e intencionalidade. Assim, a arte é vista como uma jornada ou processo criativo, e não meramente como um produto final (Wikipedia contributors, n.d.-b, para. 5).

Entre os principais nomes do movimento, destacam-se Eva Hesse, Richard Serra e Lynda Benglis, que exploraram materiais não convencionais como látex, chumbo, espuma, cera, entre outros. Eles ousaram desafiar a durabilidade e previsibilidade da escultura tradicional (Pincus-Witten, 1971).

A Arte Processual coloca o processo criativo e o fazer artístico no centro da reflexão crítica, não apenas como meio, mas como fim em si mesmo, contribuindo para o pensamento contemporâneo atual. Como refere Bishop (2005), a arte deixou de ser um objeto a ser contemplado, passando a ser um evento a ser experienciado (p. 58, tradução livre), realçando a importância da reformulação do papel do público, do artista e da obra.

1.2.1 Arte Processual na Educação Artística Inclusiva

É frequentemente abordado na literatura educacional, que uma educação artística de qualidade gera resultados positivos na aprendizagem, desenvolve um maior sentido de identidade pessoal e cultural, estimula formas de pensamento crítico, criativo e imaginativo nas crianças. Quando abordada como um processo, a educação artística oferece às crianças a oportunidade de se expressarem e demonstrarem os conhecimentos, ideias e sentimentos adquiridos de forma não verbal (Alter et al., 2009)

Para Consiglieri (2018), através de uma visão experimentalista, os alunos adquirem riqueza de conteúdos e experiências num todo, que irão provocar mudanças de pensamento estético e da cultura visual, promovendo maior fluidez e compreensão de conhecimentos. Como o próprio autor conclui, “As crianças sentem o corpo e a mente, sensações e experiências, vivenciam o mundo na sua totalidade. Não existem fragmentos e parcelas de saberes e conhecimentos” (Consiglieri, 2018, p. 125).

Da implementação da Arte Processual como estratégia pedagógica, advém a valorização da experimentação livre de materiais e ideias, sem julgamentos de “certo e errado”, num exercício contínuo de liberdade. Assim o exprime Stewart (2012), ao escrever que:

É acima de tudo envolvimento, exploração, experiência, a alegria de viver. O momento presente. O retorno imediato. O processo, pela sua própria definição, é uma experiência “em aberto”. És tu e o material e não há

respostas certas ou erradas. É, literalmente: seguir o fluxo e ver o que acontece. Pode ser caótico. Até TOTALMENTE caótico! Muitas vezes é entusiasmante. É intrinsecamente pessoal: processo. É um desenrolar momento a momento, passo a passo, com o material, o meio, o instante (para. 8, tradução livre).

Nas atividades realizadas com base em Arte Processual, o professor/educador assume um papel de facilitador do processo criativo e expressivo dos alunos. Deve assumir uma postura de escuta ativa e uma intervenção que seja o menos diretiva possível, promovendo nos alunos, a autonomia e a tomada de decisões, respeitando os diferentes ritmos e capacidades de cada aluno. Segundo McMillan e Bazley (2011), na arte baseada no processo, as crianças concentram-se na exploração dos materiais e na descoberta do próprio processo, enquanto os adultos adotam uma postura não interventiva durante a atividade (p. 2, tradução livre). Os mesmos autores referem ainda que, na educação artística baseada no processo, o objetivo é observar e acompanhar que tipo de experiência e conhecimento a criança está a adquirir durante a atividade (McMillan & Bazley, 2011, p. 3, tradução livre).

Para proporcionar a crianças, experiências artísticas efetivas, centradas no processo, é fundamental começar por convidá-las a explorar livremente os materiais disponibilizados. Os alunos desenvolvem progressivamente a criatividade e competências técnicas, à medida que ganham autonomia. Assim o assinala Stewart (2012) ao mencionar que, “para proporcionar experiências artísticas de qualidade focadas no processo às crianças pequenas, é necessário começar pelo início e convidar as crianças a explorar simplesmente os materiais que lhes são disponibilizados” (para. 3, tradução livre).

Cartwright (2001) afirma que, quando encorajamos uma criança a seguir o seu próprio processo livre na pintura e a observamos a trabalhar, podemos descobrir muito sobre os seus sentimentos, competências, relações com pessoas e coisas, concentração, coordenação, pensamento, e muito mais (p. 69, tradução livre), defendendo assim que, valorizar o processo em detrimento do produto nas atividades artísticas, promove uma aprendizagem mais significativa para as crianças.

Neste processo de interação com o trabalho expressivo dos alunos, também o professor/educador tem um papel ativo, assim como defende Fernando Smith (2023), ao afirmar que “a Arte Processual proporciona oportunidades para interações sociais e emocionais. Pode fomentar o diálogo entre professores e crianças, ajudar as crianças a criar ligações e formar uma comunidade de aprendizagem dentro da sala de aula” (para. 13, tradução livre).

A introdução da abordagem Arte Processual na Educação Inclusiva, ajuda a valorizar a expressão e o percurso criativo de cada aluno, na sua individualidade. Ao privilegiar o processo, permite-se que todos sejam participantes ativos nas atividades artísticas sem limitações técnicas e sem frustrações de resultados finais esperados.

Da Arte Processual espera-se a experimentação livre e o desenvolvimento sensorial, contribuindo para o fortalecimento da autonomia, da autoestima e do sentido de pertença. No seu trabalho com alunos com necessidades educativas específicas, Shumway (2019) afirma que:

Ao olhar para trás na abordagem da Arte Processual de explorar materiais (...) vimos tantas crianças fascinadas com os materiais artísticos, algumas que mal falam ou não falam, que voluntariamente pegam num pincel ou num pedaço de cartão cortado para mergulhar na tinta, fazer estampagem ou o que for. Tenho visto crescer a confiança e a concentração. Tenho visto uma colaboração incrível quando trabalham juntas. Mas, sobretudo, tenho visto uma alegria surpreendente ao serem cativadas pela sua criação (para. 4, tradução livre).

1.3 Arte Adaptativa: ao encontro da Inclusão

Como é que alguém pode pintar, se não consegue segurar um pincel? Como é que alguém pode criar com barro, se não o consegue manipular sozinho? Como é que alguém pode desenhar, se os instrumentos são inacessíveis por causa do seu tamanho ou da sua forma? (Loesl, 2017, p.47, tradução livre).

A Arte Adaptativa é uma abordagem metodológica de criação artística centrada na acessibilidade e inclusão, permitindo a participação equitativa de todas as pessoas com limitações motoras, socioemocionais ou cognitivas. Na Arte Adaptativa a intenção é providenciar, de forma individualizada, alternativas adaptadas dos diferentes materiais, suportes e técnicas, para que todos tenham oportunidade de se expressar de forma criativa e o mais independentemente possível. (Chung & Loesl, 2024).

Segundo Susan D. Loesl (2017), adaptar técnicas artísticas tradicionais ajuda os alunos com deficiência a aproximar-se e/ou a replicar os mesmos processos e atividades que os seus colegas (p. 66, tradução livre).

Referindo-se à importância da Arte Adaptativa na promoção de uma experiência criativa e expressiva, Chung e Loesl (2024) salientam numa entrevista, que a arte adaptativa encoraja a criatividade, a autoexpressão e o crescimento pessoal, promovendo um sentimento de pertença e de capacitação para todos (tradução livre).

Dorff (2017) acrescenta que cada aluno participa na sua experiência artística e cria com liberdade, entusiasmo e individualidade (p. 16, tradução livre).

Também, de acordo com Dostal (2025), é essencial desmistificar crenças incorretas, como a de que alunos com limitações significativas não são capazes de analisar criticamente o seu trabalho, de que a arte é meramente uma atividade recreativa, que as famílias destes alunos não se interessam pelas atividades realizadas em sala de aula, que estes alunos devem ficar separados dos demais ou que a Educação Inclusiva é uma categoria inferior.

Ao tornar a arte mais acessível na educação artística, contribui-se para a transformação de normas sociais e as ideias estereotipadas sobre pessoas com limitações significativas, realçando o talento e diferentes perspetivas dos alunos que têm sofrido de exclusão no passado. (Chung & Loesl, 2024).

1.3.1 Materiais Adaptados / Adaptação de Materiais

Os materiais adaptados e a adaptação de materiais são conceitos complementares, mas distintos. Materiais adaptados referem-se a recursos educativos que já foram modificados ou projetados para atender às necessidades específicas dos alunos. A adaptação de materiais envolve o processo pelo qual os professores analisam, ajustam e personalizam os recursos existentes para torná-los acessíveis a todos os

alunos, considerando suas características cognitivas, sensoriais e de aprendizagem (Lenz & Schumaker, 2003).

O design dos materiais pode apresentar tipos diferentes de problemas para alunos com limitações significativas. Os professores que adaptam os materiais devem examinar cada unidade curricular em busca de características que possam causar dificuldades de aprendizagem (Lenz & Schumaker, 2003).

Segundo D'Oliveira et al. (2025), “a flexibilização dos conteúdos, a utilização de materiais acessíveis e a diversificação das avaliações são práticas que favorecem a participação ativa dos estudantes, permitindo que demonstrem seus conhecimentos de diferentes formas” (p. 17). A elaboração e uso desses recursos exigem dos professores criatividade, intencionalidade e conhecimento técnico, uma vez que não se trata apenas de tornar o material visualmente mais atrativo, mas de adequá-lo às características cognitivas e sensoriais dos alunos (Rodrigues, 2023).

No entanto, é preciso reconhecer que a realidade escolar ainda apresenta entraves consideráveis à implementação ampla e eficiente desses materiais. “Os gestores escolares devem assumir um papel ativo na promoção de um ambiente acessível e acolhedor. É essencial que invistam em infraestrutura adaptada, assegurando que os espaços físicos, materiais didáticos e recursos tecnológicos atendam às necessidades de todos os estudantes” (D'Oliveira et al., 2025, p. 20).

A escola que investe em materiais adaptados demonstra, assim, o compromisso ético com a justiça curricular e com a valorização da diversidade como princípio estruturante do processo educativo (Rodrigues, 2023).

O papel da Arte Adaptativa consiste em apoiar alunos com limitações físicas ou cognitivas no acesso às atividades artísticas da forma equitativa e inclusiva. Isto implica a utilização de materiais adaptados e a adaptação de materiais, em função das necessidades individuais dos alunos (Leosl, 2017).

Numa entrevista entre Chung e Loesl (2024), Susan Loesl afirma que:

A maior coisa que aprendi é que há um artista em cada um dos meus alunos e que, desde que consigam aceder e interagir com os materiais artísticos, eles podem fazer qualquer coisa. Muitas vezes, trata-se de ouvir, observar e oferecer estratégias aos alunos, e é ao ver como eles interagem com essas

estratégias que me inspira a criar mais ideias e recursos para ajudá-los a ser tão bem-sucedidos quanto desejam (tradução livre).

1.3.2 Técnicas Mão sobre Mão / Mão debaixo de Mão

Mão sobre Mão (no original, *Hand-over-hand*) é uma técnica frequentemente utilizada no contexto da Arte Adaptativa, com o objetivo de proporcionar a pessoas com limitações significativas uma experiência artística sensorial e expressiva. Consiste em que o facilitador coloque a sua mão em cima da mão da pessoa e que a ajude na condução do movimento, para a realização de uma tarefa artística, como por exemplo, pintar, desenhar ou recortar.

No entanto, Webster (2025) afirma que a técnica Mão sobre Mão é a mais invasiva de todas as estratégias de orientação, uma vez que exige que o professor manipule fisicamente o corpo da criança (para. 3, tradução livre). Por outro lado, e como referem Chung e Loesl (2024), muitas vezes, quando um aluno não consegue usar a tesoura, alguém acaba por cortar os materiais por ele, e isso impede-o de viver essa experiência. Mão sobre Mão deve ser aplicada apenas quando necessário, concluindo que quando usado de forma criteriosa, promove a participação dos alunos no processo artístico.

No entanto, não é uma estratégia adequada para todos, tal como defende Goally Apps (2023), ao afirmar que algumas crianças respondem muito bem a esta técnica, outras não. Depende de cada caso. A Mão sobre Mão não serve para todos, mas, se funcionar, deve ser aplicada com suavidade e com o consentimento da criança.

Mão debaixo de Mão (no original, *Hand-under-hand*) é a técnica em que um facilitador coloca a sua mão debaixo da mão de uma pessoa com limitações para a apoiar e a conduzir no movimento. É sugerida por alguns autores como uma abordagem mais centrada no aluno. Na plataforma *InclusiveTeach* (2021), refere-se que Mão sobre Mão envolve a manipulação das mãos dos alunos por parte de um adulto, mas que o Mão debaixo de Mão pode ser mais apropriado para quem resiste à manipulação forçosa, permitindo mais controlo por parte da criança envolvida. Este ponto de vista é reforçado no site *National Center on Deaf-Blindness*. (2021) onde se lê que, Mão debaixo de Mão permite ao aprendiz compreender, aceitar e controlar o seu corpo. A mesma opinião

também é partilhada por Zangari (2014) ao reforçar que Mão debaixo de Mão caracteriza-se pela técnica de apoio de mão que melhor encoraja à participação, atribuindo maior controlo de movimentos às pessoas apoiadas e consequentemente torna-se mais respeitoso.

A aplicação e escolha de qual a melhor técnica a utilizar deve resultar de uma articulação entre os diferentes profissionais que colaboram com o aluno. De acordo com National Center on Deaf-Blindness (2021), é importante que haja trabalho colaborativo com fisioterapeutas, terapeutas ocupacionais e outros profissionais para preparar adequadamente o suporte de mãos e braços, uma vez que, alguns alunos precisam de maior apoio no pulso, cotovelo ou ombro.

Conclui-se que, Mão sobre Mão e Mão debaixo de Mão são formas de orientação física que podem ser utilizadas para trabalhar aprendizagens efetivas, promovendo ainda assim a participação ativa de quem aprende. Os alunos passam a ter acesso à realização de um maior número de atividades que os permitem participar nos diferentes processos de construção. Respeitando o ritmo e o consentimento de cada aluno, estas técnicas procuram providenciar um maior sentido de inclusão e equidade.

1.4 O Desconhecimento leva ao “Reinventar da Roda”

Ao procurar *online* o termo Arte Adaptada, verifica-se a escassez de material funcional para trabalhar com alunos com necessidades educativas especiais, particularmente na área da multideficiência. No entanto, a pesquisa pelo termo em inglês, *Adaptive Art*, revela uma maior variedade de conteúdos, incluindo sites e blogs que disponibilizam gratuitamente recursos práticos para professores/educadores que procuram diferentes estratégias para aplicar com os alunos. Estes recursos providenciam estratégias relevantes para os profissionais (Dostal, 2025).

Gerber e Horoschak (2017) argumentam que, a investigação na área das artes tem vindo a crescer, contudo, continua a existir uma atenção insuficiente dirigida aos alunos com uma ampla diversidade medidas de apoio à aprendizagem e à inclusão. Acresce que a investigação no cruzamento entre artes e educação inclusiva é de difícil acesso e localização. Os mesmos autores referem que, frequentemente o acesso à

informação depende do acaso ou do conhecimento prévio de colegas (Gerber e Horoschak, 2017, p. 114, tradução livre).

Apesar de todas as lacunas existentes na formação de professores sobre esta temática, espera-se que os professores de artes ensinem todos os alunos da escola, independentemente do ano de escolaridade ou da natureza da limitação funcional. Esta pode ser uma tarefa extremamente desafiante e exigente (Loesl, 2017).

Lynne Horoschak relata a sua primeira experiência de trabalho numa sala com alunos com multideficiência, ao escrever que:

- Eu fiquei de pé em frente à minha nova turma, sem saber o que fazer. A Escola de Artes não me tinha preparado para aquilo. A vida não me tinha preparado para aquilo. E agora? - pensei eu. Depois do pânico inicial, comecei a dizer olá aos alunos, chamando-os pelo seu nome, fazendo pequenos elogios aos seus cabelos, camisola ou sorriso. Foi o começo – o começo de uma relação de amor usando o trabalho artístico com alunos com limitações significativas. Foi o começo que resultou na construção única de um trabalho em Educação Artística com foco numa população com multideficiência. No decorrer das semanas, eu reconheci a personalidade de cada estudante, vi-os como indivíduos únicos, aprendi sobre as suas forças e os seus desafios, enquanto descobria também os meus (Gerber & Horoschak, 2017, p. 119, tradução livre).

Segundo Susan D. Loesl (2017), há que ter em conta, que há alguns anos a maioria das crianças com multideficiência, devido aos desafios significativos que enfrentavam, não estavam nas escolas. Estavam em hospitais, centros de tratamento, orfanatos ou outras instituições que segregavam as crianças com deficiência dos seus pares. (p. 58, tradução livre). Por essa razão, as escolas ainda se encontram em processo de adaptação ao nível dos recursos humanos e materiais, de forma a criar condições que promovam oportunidades de inclusão e equidade para com todos os alunos.

Segundo Gerber e Horoschak (2017), sem cursos ou programas que integrem e articulem os conhecimentos e competências das áreas artísticas com a educação inclusiva, os professores acabam por recorrer a uma abordagem de tentativa e erro (*hit-or-miss*). O tempo é limitado e atualmente, os docentes acumulam várias funções. O *multitasking* é a rotina do seu dia escolar. Ensinar artes traz ainda mais exigências e pressões para a sala de aula. As turmas de artes inclusivas contam com um número crescente de alunos com necessidades específicas de aprendizagem e de natureza comportamental (muitas vezes sem formação ou apoio para os professores).

Os mesmos autores, Gerber e Horoschak (2017), relatam que existem pressões externas, pois as avaliações docentes estão em mudança e são frequentemente controversas. Acresce a este cenário complexo, as restrições orçamentais, especialmente no financiamento das artes, que é frequentemente reduzido, mesmo perante a evidência de que os alunos com necessidades educativas específicas beneficiam das suas experiências artísticas (p. 123, tradução livre).

A carência de formação profissional e de acesso à informação técnica por parte de muitos professores, no que diz respeito ao trabalho com alunos com multideficiência contribui para um cenário de insegurança e improvisação. Ano após ano, os docentes que iniciam funções com alunos com limitações significativas veem-se confrontados com as mesmas dúvidas e os mesmos obstáculos. Não tendo sido devidamente preparados para responder a estas especificidades, são frequentemente obrigados a criar condições e estratégias pedagógicas a partir do zero, recorrendo sobretudo à experimentação individual.

Perante a escassez de recursos acessíveis em língua portuguesa, os profissionais veem-se frequentemente obrigados a desenvolver estratégias sem apoio estruturado. A informação escrita especializada deve estar disponível para ser lida por professores, permitindo acompanhar todos os alunos segundo as suas potencialidades. Não há necessidade para os professores terem de “reinventar a roda” (Gerber & Horoschak, 2017).

1.5 Falta de Acessibilidade gera Interrogações

A inclusão dos alunos que beneficiam de medidas de apoio à aprendizagem e à inclusão na educação artística continua comprometida devido à escassez de formação especializada e à dificuldade em encontrar recursos pedagógicos. Geber e Horoschak (2017) afirmam que, as informações sobre Educação Artística na Educação Inclusiva encontram-se dispersos por vários sites e não é fácil acessá-los, requerendo não só persistência como conhecimento prévio da linguagem utilizada por cada organização.

Por sua vez, Dostal (2025) afirma que, ao se ler a literatura existente sobre *Adaptive Art*, concluiu-se que muitos profissionais se esforçam para responder às necessidades dos alunos, mas ao mesmo tempo, sentem que o apoio é insuficiente, sobretudo no que respeita aos alunos com limitações físicas, visuais e significativas (p.17, tradução livre).

De acordo com Gerber e Horoschak (2017), os educadores artísticos, com muita frequência, não dispõem de informação essencial sobre os alunos com diferentes necessidades educativas específicas. Por sua vez, os professores de Educação Especial e os docentes do ensino regular necessitam de informação tanto sobre as artes como sobre a colaboração com os professores da área artística (tradução livre, p. 113).

Perante tais factos, Dostal (2025) questiona: “De que forma os educadores artísticos identificam as estratégias de ensino artístico adaptado mais adequadas a utilizar num contexto de sala de aula inclusiva? (tradução livre, p. 21)”.

Tendo em conta que a literatura sobre a temática é limitada, não existe uma compreensão clara sobre quem é responsável por assumir a implementação das diferentes adaptações em sala de aula, nem sobre que apoios promovem uma participação mais significativa por parte dos alunos com limitações significativas. A compreensão sobre as estratégias de educação artística a adotar, variam de professor para professor e de sala para sala. (Dostal, 2025)

Também Chung e Loesl (2024) questionam-se numa entrevista, ao perguntar: “Quais são alguns dos desafios associados à integração da arte adaptativa no contexto escolar? E o que podemos fazer para ultrapassar esses desafios?” (tradução livre).

Os mesmos autores respondem que, alguns dos desafios existentes nas escolas prendem-se com o facto de muitos dos professores não terem sido preparados, durante

a sua formação inicial, para trabalhar com alunos que beneficiam de medidas de apoio à aprendizagem e à inclusão. Afirmam também que os professores,

podem ter tido um workshop sobre arte adaptativa numa das unidades curriculares, mas, durante os estágios, talvez não tenham tido a oportunidade de trabalhar com alunos com limitações significativas. Quando se planeiam aulas, muitas vezes não existem recursos suficientes que ajudem a perceber como adaptar as atividades. Por esse motivo, os professores não estão, nem se sentem devidamente preparados (Chung & Leosl, 2024, tradução livre).

De acordo com a análise de Dostal (2025), apesar das universidades incluírem nos seus planos de estudo, conteúdos relacionados com alunos que beneficiam de medidas de apoio à aprendizagem e à inclusão, raramente proporcionam oportunidades de contacto direto com estes alunos durante a formação inicial dos professores. A maioria dos docentes apenas frequenta uma disciplina introdutória de Educação Especial, geralmente centrado em alunos que beneficiam de medidas de apoio à aprendizagem e à inclusão com menores limitações, negligenciando a temática sobre limitações significativas, mais especificamente a multideficiência.

A investigação destaca que muitos professores sentem dificuldades em adaptar o ensino artístico a contextos inclusivos, especialmente quando trabalham com alunos com limitações físicas, visuais e significativas. Estas dificuldades poderiam ser mitigadas através da integração de experiências práticas com alunos que beneficiam de medidas de apoio à aprendizagem e à inclusão, ao longo da formação, promovendo uma preparação mais sólida, realista e eficaz para o ensino em contextos inclusivos (Dostal, 2025).

Esta reflexão é corroborada por Susan D. Loesl (2017), que acrescenta que há professores/educadores que consideram a formação profissional após alguns anos de trabalho com alunos que beneficiam de medidas de apoio à aprendizagem e à inclusão, por se debaterem constantemente com as dificuldades na operacionalização das práticas pedagógicas artísticas em contextos inclusivos.

1.6 Necessidade de Formação

Segundo o relatório de dezembro de 2025, da Avaliação da Educação Inclusiva para o Programa Temático Demografia, Qualificações e Inclusão (PESSOAS 2030), elaborado pelo IPPS-Iscte – Instituto para as Políticas Públicas e Sociais, “a formação e qualificação dos recursos humanos no contexto da educação inclusiva em Portugal está longe de ser o desejável” (IPPS-Iscte – Instituto para as Políticas Públicas e Sociais [IPPS-Iscte], 2025, p 41).

O relatório revela que, apesar da existência de alguma oferta formativa, a sua eficácia não está demonstrada e é perceptível que a formação realizada dentro do contexto real de trabalho, centrado na solução de problemas e na adoção de melhores práticas, corre menos risco de falhar (IPPS – Iscte, 2025). No entanto, a sua operacionalização continua condicionada pela insuficiência de formação prática e pela necessidade de uma gestão estratégica dos recursos e da articulação entre todos os agentes envolvidos.

Verifica-se que a “formação inicial e contínua dos docentes é insuficiente, frequentemente pouco prática; formação insuficiente para os assistentes operacionais; formação parental, é também vista como essencial, mas pouco desenvolvida (IPPS-Iscte, 2025, p. 54).

Salienta-se que, “a dificuldade percebida na intervenção com crianças abrangidas por medidas seletivas e/ou adicionais é um dado relevante. A maioria dos docentes considera este trabalho difícil. (...) Mais de metade dos profissionais de cada ciclo de ensino reporta dificuldades, o que evidencia a complexidade da resposta educativa exigida e a necessidade de reforço formativo e organizacional” (IPPS-Iscte, 2025, p. 56).

Apesar da elevada participação em ações de formação sobre práticas inclusivas, “a maioria dos profissionais reconhece a necessidade de mais formação, mas uma formação prática e contextualizada para responder à diversidade e complexidade dos casos reais. Adicionalmente é identificada uma elevada necessidade de formação específica para os assistentes operacionais” (IPPS-Iscte, 2025, p. 57).

Estas constatações evidenciam a urgência de desenvolver estratégias formativas que transcendam a teoria e a legislação, promovendo aprendizagens efetivas que possam ser aplicadas no dia a dia escolar.

Partindo deste diagnóstico sobre a insuficiência de formação prática no contexto da educação inclusiva em Portugal, torna-se pertinente aprofundar esta problemática no domínio específico da Educação Artística. Com efeito, a literatura evidencia que, também nas artes, os docentes necessitam de formação contínua, contextualizada e colaborativa para responder adequadamente à diversidade dos alunos e promover práticas inclusivas consistentes (Dostal, 2025; Loesl, 2017).

Quando profissionais de educação recebem apoio através de formação artística adequada e apoio financeiro, conseguem desenvolver um trabalho autêntico de inclusão na sala de aula e os alunos com necessidades educativas especiais passam a dispor dos recursos necessários para realizarem projetos artísticos com impacto significativo (Dostal, 2025).

Dostal (2025) aprofunda a sua posição ao indicar que, para reforçar a valorização da Educação Artística Inclusiva, a investigação existente tem mostrado resultados na identificação das limitações e desafios enfrentados pelos professores, mas não tem aproveitado a oportunidade para os formar, no sentido de influenciar positivamente as suas práticas pedagógicas. Muitos professores de artes conhecem as definições das patologias mais frequentes dos alunos, mas carecem de prática no que diz respeito à implementação de acomodações para estes alunos.

Loesl (2017) afirma que alguns professores procuram formação em Arte Adaptativa através de instituições do ensino superior, conferências ou workshops e muitos expressam o desejo de ter tido essa formação muito mais cedo. Os docentes necessitam de apoio contínuo, uma vez que as necessidades dos seus alunos vão mudando, especialmente face ao aumento do número de alunos nas turmas e em contextos de ensino especializado.

É fundamental que os professores das áreas artísticas e os investigadores colaborem ativamente com os profissionais de Educação Especial, no sentido de desenvolver competências centradas nas capacidades individuais de cada aluno.

Sobre as diferentes temáticas aqui expostas, Costa e Spengler (2023) concluem que,

tendo em vista a relevância do assunto sobre o que rege a arte em favor da docência no processo de inclusão, percebe-se a importância da formação

continuada; o acolhimento das reflexões e dos registros sobre o educando e a sua prática; o amadurecimento do olhar sobre a invisibilidade existente no sujeito; a apropriação das diferentes possibilidades oferecidas pela arte; (...) a arte como facilitadora dos atravessamentos do cotidiano e as proximidades entre educador e educando sobre as questões ocultas, expostas durante as manifestações artísticas que envolvem as práticas (p. 11).

II ENQUADRAMENTO DO PROJETO

2.1 Contexto da Investigação

A investigação desenvolve-se a partir do contexto profissional da investigadora enquanto professora e formadora, com experiência prolongada no trabalho com crianças e jovens na Educação Artística, incluindo alunos que beneficiam de medidas de apoio à aprendizagem e à inclusão, em contextos educativos diversos.

A intervenção foi realizada no ano letivo de 2022/2023, numa escola em Caldas da Rainha, numa Unidade de Ensino Especializado para a Educação de Alunos com Multideficiência (UAEM), com quatro alunos. O contexto era caracterizado por recursos educativos especializados, práticas inclusivas implementadas e uma comunidade educativa sensibilizada para a diversidade, mas enfrentavam-se desafios na adaptação de metodologias artísticas à heterogeneidade dos alunos. Este posicionamento é assumido, reconhecendo que o conhecimento produzido é situado, atravessado por valores, crenças e compromissos éticos (Denzin & Lincoln, 2018).

O posicionamento reflexivo da investigadora implicou um questionamento contínuo das próprias práticas, evitando a naturalização de rotinas pedagógicas e promovendo uma postura crítica face aos modelos normativos de ensino-aprendizagem. Este exercício de reflexividade, central na autoetnografia, permite

transformar a experiência vivida em conhecimento comunicável e transferível para outros contextos formativos (Cunliffe, 2004).

O estudo originou-se numa intervenção que envolveu desafios pedagógicos, relacionais e estruturais, suscitando questionamentos sobre estratégias, processos de inclusão e possibilidades de transformação da prática educativa. A complexidade destas experiências levou à escolha da Autoetnografia como metodologia de investigação, permitindo compreender como se aplicam metodologias pedagógicas inclusivas na Educação Artística a alunos com multideficiência e de que forma esta pode contribuir para a formação docente.

A introdução de conceitos como Arte Processual e Arte Adaptativa foi fundamental para refletir sobre práticas artísticas inovadoras e inclusivas. Estes conceitos, traduzidos para português com o objetivo de “acessibilizar o discurso” académico e profissional, permitirão que docentes, não docentes e investigadores os incorporem de forma operacional.

A análise sistemática da prática evidenciou a necessidade de desenvolver estratégias de intervenção capazes de impactar efetivamente a escola e os profissionais de Educação Artística Inclusiva.

Nesse sentido, foi pensada e elaborada uma ação de formação contínua para professores, a qual foi aprovada e acreditado pelo Conselho Científico-Pedagógico da Formação Contínua, com o objetivo da divulgação de práticas artísticas inclusivas, promovendo espaços de aprendizagem e partilha.

Como refere Vega (2021), a autoetnografia, numa perspetiva pessoal, desenvolve-se como um processo de aprendizagem que conduz à autotransformação. Essa “autotransformação é compreendida por meio do autoconhecimento” (Vega, 2021, p. 57). Nesse sentido, a autotransformação decorrente da autoetnografia não se limita a um processo interno, mas influencia a forma como o sujeito se compreende e se posiciona culturalmente. Chang (2008) complementa dizendo que, a compreensão cultural do eu e dos outros possui potencial para promover relações de colaboração.

Refletir com autores sobre os desafios da lecionação com alunos com multideficiência é essencial para compreender a complexidade da Educação Artística Inclusiva. Obstáculos relacionados com diversidade de capacidades, limitações sensoriais e barreiras institucionais exigem abordagens pedagógicas flexíveis e criativas

(Florian, 2014). Integrar estas discussões no enquadramento teórico permite contextualizar a prática da investigadora e fundamenta a necessidade de metodologias adaptativas que promovam a participação plena e significativa de todos os alunos.

A articulação entre conceitos teóricos inovadores e a análise crítica do contexto escolar constitui um passo essencial para reconfigurar a intervenção educativa, questionar modelos normativos e oferecer alternativas que valorizem criatividade, experimentação e inclusão, fortalecendo metodologias artístico-pedagógicas sensíveis à diversidade e à singularidade de cada aluno.

Ao longo do estudo, são utilizadas as designações “alunos que beneficiam de medidas de apoio à aprendizagem e à inclusão” e “alunos com limitações significativas ao nível da atividade e da participação”, em conformidade com a legislação vigente (Decreto-Lei n.º 54/2018). É igualmente empregue a designação “multideficiência”, reconhecida no contexto científico e educativo para caracterizar situações com comprometimentos múltiplos e significativos. Neste enquadramento, refere-se ainda que a designação “Unidade de Ensino Especializado para a Educação de Alunos com Multideficiência (UAEM)” tem origem no Decreto-Lei n.º 3/2008, de 7 de janeiro, publicado pelo Ministério da Educação. A adoção destas terminologias assegura coerência com o enquadramento legal, os referenciais conceptuais e os princípios da Educação Artística Inclusiva.

2.2 Problemática e Orientação da Investigação

A Educação Artística Inclusiva desempenha um papel fundamental no desenvolvimento integral das crianças e jovens, promovendo a criatividade, a experimentação e participação de todos, incluindo os com multideficiência. Muitos professores enfrentam dificuldades na adaptação das suas práticas pedagógicas à realidade da multideficiência, devido à escassez de referenciais teóricos, à falta de orientações pedagógicas adaptadas e à limitada oferta de formação contínua gratuita para professores. Paralelamente, a investigação sobre a intervenção através de metodologias artísticas inclusivas junto de alunos com limitações significativas não é

facilmente acessível, o que dificulta a compreensão de estratégias eficazes e das aprendizagens decorrentes da sua aplicação.

Neste contexto, a experiência pessoal e profissional da investigadora, ao trabalhar com alunos com multideficiência e aplicar metodologias artísticas inclusivas, permite analisar os desafios, estratégias e aprendizagens envolvidas na prática pedagógica inclusiva. Além disso, esta experiência oferece a oportunidade de refletir sobre a importância da formação contínua docente, essencial para garantir práticas artísticas mais inclusivas e eficazes no contexto educativo português.

A partir desta problemática, propõe-se a seguinte pergunta de partida: Como é que o processo autoetnográfico pode contribuir para compreender e melhorar práticas artísticas inclusivas com alunos com multideficiência?

O estudo tem como objetivo geral:

- Analisar, a partir de uma abordagem autoetnográfica, a experiência pessoal e profissional da investigadora na área da Educação Artística com alunos com multideficiência, visando compreender os desafios, estratégias e aprendizagens decorrentes da implementação e operacionalização de metodologias pedagógicas inclusivas, bem como verificar a necessidade e promoção de uma ação de formação docente.

Para responder ao objetivo geral, pretende-se:

- Identificar e analisar os desafios e estratégias decorrentes da intervenção artística com alunos com multideficiência, a partir da experiência pessoal e profissional da investigadora;
- Descrever e refletir criticamente sobre a implementação de metodologias inclusivas na prática artística da investigadora, destacando aprendizagens e suas implicações;
- Verificar a necessidade e promoção de uma ação de formação contínua de professores na área da Educação Artística Inclusiva, integrando a multideficiência.

Deste modo, o estudo pretende não apenas compreender a experiência direta da investigadora na prática pedagógica inclusiva, mas também fornecer contributos

teóricos e metodológicos de práticas que apoiem professores e fortaleçam a Educação Artística Inclusiva.

III METODOLOGIA

3.1 Do Paradigma à Prática: Escolhas Metodológicas

A presente investigação insere-se no paradigma qualitativo/interpretativo, cujo principal objetivo se concentra na compreensão aprofundada dos dados obtidos a partir da experiência pessoal e profissional da investigadora. Tal como refere Fernandes (1991), o foco encontra-se ao nível da interpretação de comportamentos, atitudes e convicções e o investigador assume o papel de instrumento de recolha de dados. Em consonância, Denzin e Lincoln (2000) referem que o investigador toma para si, um papel ativo, recorrendo a práticas interpretativas que aprofundam a complexidade dos fenómenos estudados.

Neste enquadramento, a investigação qualitativa permite compreender contextos educativos complexos e fenómenos humanos situados, valorizando a experiência vivida, a reflexão crítica e a interpretação contextualizada. A opção pela metodologia autoetnográfica surge como consequência direta da natureza do problema de investigação e do tipo de conhecimento que se pretende produzir. O estudo não pretende avaliar práticas educativas de forma normativa ou externa, mas compreender como se constrói, ao longo de um percurso profissional, um olhar artístico-pedagógico que articule Educação Artística e Educação Inclusiva, no trabalho com crianças e jovens com limitações significativas ao nível da atividade e da participação.

Segundo Ellis, Adams e Bochner (2010), a autoetnografia reconhece que o investigador é parte integrante do fenómeno estudado e que a experiência pessoal, quando analisada criticamente, constitui uma fonte legítima de conhecimento científico. Na autoetnografia, a autorreflexão visa compreender a cultura social dos outros, os modos de ver e de agir, por meio do próprio eu (Chang, 2008; Denzin, 2014).

No campo da Educação Artística Inclusiva, a intervenção pedagógica desenvolve-se num contexto frequentemente marcado por mitos, perceções cristalizadas e saberes

desatualizados sobre a multideficiência e o papel das artes. Estas leituras tendem a naturalizar práticas herdadas relativamente às capacidades dos alunos com limitações significativas ao nível da atividade e participação, o que, como ressalta Florian (2014), reforça a necessidade de práticas inclusivas que valorizem a diversidade de capacidades.

A autoetnografia surge, neste contexto, como uma âncora epistemológica que permite distanciar a intervenção educativa dessas interpretações imediatas, promovendo uma análise crítica dos pressupostos que sustentam a prática escolar.

Ao assumir a experiência profissional da investigadora como campo empírico, a autoetnografia não valida automaticamente o que é observado na escola, mas interroga-o. Este posicionamento é particularmente relevante num contexto institucional onde a observação empírica tende a confirmar expectativas prévias, reforçando discursos normativos sobre o que os alunos conseguem ou não, fazer. A autoetnografia permite suspender essa evidência aparente e analisar a prática à luz de referenciais teóricos contemporâneos, transformando a experiência vivida em objeto de problematização (Chang, 2008). Esta opção de investigação não constituiu apenas uma orientação teórica, mas organizam o modo como a experiência profissional é analisada e problematizada, influenciando os processos de interpretação e produção de conhecimento.

Além disso, na autoetnografia, a principal fonte de dados reside no próprio sujeito, constituída por narrativas e relatos autobiográficos recuperados da memória (Vega, 2021). Chang (2008) refere que, o acesso direto a dados autobiográficos oferece a possibilidade de análise cultural holística e aprofundada.

Assim, o eu é compreendido como extensão de uma comunidade cultural, integrando-se nas práticas e nos contextos que observa. A recolha, análise e interpretação dos dados não seguem um percurso linear, mas uma lógica dinâmica e não linear, articulando continuamente experiência, reflexão e teoria (Chang, 2008)

3.1.1 Autoetnografia como Metodologia Crítica e Reflexiva

A opção pela autoetnografia fundamenta-se na sua capacidade de articular narrativa, análise e crítica, permitindo compreender como as práticas educativas emergem da interseção entre experiência individual, estruturas institucionais e discursos sociais mais amplos (Adams, Holman Jones & Ellis, 2015).

Neste estudo, a escrita autoetnográfica cumpre uma dupla função. Por um lado, documentar de forma descritiva episódios significativos do percurso profissional da investigadora como professora e das suas intervenções realizadas com alunos com limitações significativas e, simultaneamente, interpretá-los à luz de referenciais teóricos da Educação Artística Inclusiva.

A narrativa não é apresentada como relato linear ou cronológico, mas como um processo reflexivo que privilegia momentos de rutura, aprendizagem e reconfiguração do olhar pedagógico. Tal abordagem aproxima-se da autoetnografia crítica, que problematiza as relações de poder, os discursos normativos sobre a multideficiência e as práticas educativas dominantes (Boylorn & Orbe, 2014).

Ao assumir a escrita como estratégia, reconhece-se que o próprio ato de narrar constitui uma forma de investigação, permitindo à investigadora “pensar através da escrita” e produzir conhecimento situado (Richardson & St. Pierre, 2005). A autoetnografia é, portanto, simultaneamente um caminho de auto-transformação por meio do autoconhecimento e uma metodologia crítica que articula a experiência pessoal à análise cultural mais ampla (Chang, 2008).

3.1.2 Complexificar a Leitura Empírica da Escola

A intervenção educativa com crianças e jovens com multideficiência caracteriza-se por elevada complexidade, imprevisibilidade e singularidade. Cada situação pedagógica exige decisões situadas, frequentemente apoiadas em saberes intuitivos, na sensibilidade do professor e na sua capacidade criativa. Este tipo de conhecimento profissional, desenvolvido na ação, é amplamente reconhecido na literatura sobre prática reflexiva, mas permanece subvalorizado em abordagens investigativas de matriz objetivista (Schön, 1983).

A autoetnografia permite tornar visível este conhecimento incorporado, sem o reduzir a descrições impressionistas da prática. Pelo contrário, ao articular experiência, escrita e análise teórica, a investigadora constrói uma leitura crítica da escola a partir de dentro, evidenciando as tensões entre práticas instituídas, discursos dominantes e possibilidades de transformação. Como referem Denzin e Lincoln (2018), a investigação qualitativa crítica não se limita a descrever contextos, mas procura compreender os mecanismos através dos quais determinadas práticas se legitimam e se perpetuam.

Neste sentido, a autoetnografia funciona como um dispositivo metodológico que complexifica a leitura empírica da escola, evitando tanto a sua aceitação acrítica quanto a sua rejeição, ignorando os dados, as observações e as experiências reais. A experiência profissional é analisada como fenómeno social e culturalmente situado, atravessado por políticas educativas, modelos de formação docente e concepções históricas da deficiência (Popkewitz, 1998).

3.1.3 Desconstrução de Mitos e Reconfiguração da Intervenção

A escrita autoetnográfica permite à investigadora revisitar episódios significativos da sua prática, analisando como determinadas perceções sobre alunos com limitações significativas na atividade e na participação foram sendo progressivamente questionadas e transformadas. Muitas das crenças presentes no quotidiano escolar, como a ideia de que as artes são meramente lúdicas, que a criatividade é secundária ou que as limitações dos alunos definem os limites da aprendizagem, persistem mais por inércia institucional do que por evidência científica.

Ao colocar essas crenças em diálogo com contributos contemporâneos da Educação Artística Inclusiva aplicadas à aprendizagem, a autoetnografia permite identificar descontinuidades entre o conhecimento produzido pela investigação e as práticas quotidianas da escola (Thomas & Loxley, 2007). Esta discrepância torna-se um ponto de partida para a reconfiguração da intervenção educativa, baseada não apenas no que é empiricamente observado, mas no que é teoricamente fundamentado e eticamente sustentado.

A autoetnografia assume, assim, uma função autotransformadora (Vega, 2021). Não se limita a narrar o percurso profissional, mas utiliza essa narrativa como meio para questionar modelos pedagógicos naturalizados e para construir alternativas de intervenção mais inclusivas, criativas e sensíveis à diversidade.

A reflexão crítica desenvolvida ao longo da investigação, articulada com a fundamentação teórica mobilizada, evidenciou que a transformação das práticas não poderia limitar-se ao plano individual. Tornou-se claro que a consolidação de uma educação artística inclusiva exige investimento na formação de professores,

nomeadamente no desenvolvimento de metodologias artísticas diversificadas e ajustadas à heterogeneidade atual dos contextos educativos.

Enquanto âncora metodológica, a autoetnografia sustenta igualmente a conceção de cursos e ações de formação contínua dirigidas a professores. Ao transformar a experiência individual em conhecimento analisado, problematizado e partilhável, esta abordagem contribui para uma formação docente assente na reflexão crítica sobre a prática, em oposição à reprodução acrítica de modelos escolares dominantes (Zeichner, 1999). Neste sentido, aproxima-se da perspetiva do “profissional reflexivo” proposta por Schön (1983), ao valorizar a reflexão na e sobre a ação como processo estruturante do desenvolvimento profissional.

A autoetnografia oferece, deste modo, um enquadramento metodológico coerente com a formação de professores que trabalham em contextos de diversidade, incentivando-os a questionar leituras empíricas redutoras, a reconhecer o valor da criatividade na intervenção educativa e a desenvolver um olhar pedagógico informado, crítico e reflexivo.

3.1.4 Criatividade e Olhar Reflexivo

Neste estudo, a criatividade é entendida não como um traço inato ou excecional, mas como uma capacidade desenvolvível, profundamente ligada à experiência, à reflexão e à capacidade de estabelecer relações entre elementos aparentemente desconexos (Runco & Jaeger, 2012). Em conformidade, Craft (2001) sugere que a criatividade envolve a capacidade de gerar ideias e soluções originais a partir da experiência e da reflexão, enfatizando que esta é uma competência mobilizada ativamente pelo investigador no processo de investigação e prática pedagógica.

No contexto da Educação Artística Inclusiva, a criatividade assume o seu papel enquanto mediadora de práticas inclusivas, permitindo à professora-investigadora construir respostas pedagógicas sensíveis à diversidade cognitiva, sensorial e expressiva dos alunos. Esta perspetiva alinha-se com abordagens contemporâneas que entendem a criatividade como processo relacional, situado e culturalmente mediado (Glăveanu, 2014), reforçando a pertinência da autoetnografia para estudar práticas pedagógicas complexas.

A autoetnografia evidencia como a criatividade orienta o olhar refletivo da investigadora, permitindo leituras alternativas e guiando a seleção de episódios para o memorial seletivo e sua análise crítica, a interpretação das fotografias, a articulação entre prática e teoria, e a concepção de uma ação de formação para professores que emerge da prática refletida. Beghetto (2019) defende que a criatividade em educação emerge da interação entre indivíduo, tarefa e contexto, desenvolvendo-se quando o ambiente pedagógico valoriza a experimentação e a diversidade de respostas.

3.2 Procedimentos de Recolha e Análise de Dados

3.2.1 Memorial Seletivo

A análise segue uma lógica interpretativa, reflexiva e interativa, articulando a narrativa com as imagens e os referenciais teóricos. Este processo integra autorreflexão contínua, categorização emergente de temas e problematização crítica das práticas, como recomendado por Chang (2008) e Ellis, Adams & Bochner (2011).

O memorial seletivo constitui o principal instrumento de recolha de dados desta investigação. A sua construção obedece a critérios de relevância pedagógica, formativa e ética, privilegiando episódios que evidenciam aprendizagens significativas na prática educativa com crianças e jovens com multideficiência e experiências de vida da investigadora. Tal como sublinha Chang (2008), os dados pessoais constituem a base dos dados autoetnográficos, incluindo tanto perspetivas passadas como atuais sobre a experiência (p. 71, tradução livre).

A elaboração do memorial seletivo envolveu a escrita reflexiva de episódios significativos, análise crítica das práticas desenvolvidas e articulação com literatura científica sobre educação artística inclusiva. A escrita não é meramente descritiva, mas analítica e interpretativa, permitindo articular experiência e teoria (Braun & Clarke, 2006).

A narrativa do memorial constitui, portanto, uma forma de recolha de dados estruturada, em que a própria reflexão do investigador é tratada como evidência empírica (Ellis, Adams & Bochner, 2010). Também Nelson (2024) escreve que os *memoirs* (memoriais) são reconhecidos como fontes de dados valiosas que podem

representar o conhecimento e a compreensão do investigador sobre um determinado fenómeno, fornecendo perspetivas internas relevantes ao objeto de estudo.

Complementarmente, a conceção da memória como processo reconstrutivo encontra fundamentação na psicologia cognitiva, nomeadamente nos trabalhos de Frederic Bartlett (1932), que demonstraram que recordar não consiste em reproduzir fielmente o passado, mas em reorganizar os eventos à luz de esquemas interpretativos presentes.

A introdução da palavra “seletivo”, em memorial seletivo, foi adotada para evidenciar que o texto não se organiza de forma linear nem segue uma ordem cronológica dos acontecimentos. A narrativa é construída a partir da seleção de diferentes momentos no tempo, escolhidos em função da sua relevância para a reflexão desenvolvida, e não da sequência em que ocorreram. Deste modo, o memorial seletivo assume um carácter não sequencial, mobilizando a memória de forma intencional e fragmentada, privilegiando os significados e as interpretações em detrimento da sucessão temporal dos factos. Segundo Schacter (2001), a memória humana é inerentemente seletiva e é influenciada por factores como expectativas, conhecimento prévio e objetivos atuais, tornando-a um fenómeno dinâmico e não uma reprodução literal do passado.

3.2.2 A Fotografia

Além da escrita, a recolha de fotografias integra-se como instrumento complementar, representando visualmente as atividades, produtos pedagógicos e momentos significativos da intervenção artística. As fotografias funcionam como dispositivos de memória e análise, permitindo aceder a dimensões sensoriais e relacionais da prática educativa que não seriam captáveis apenas por escrito (Pink, 2021). O seu uso está explicitamente articulado com o memorial seletivo, constituindo exemplos concretos do que é descrito e analisado, reforçando a validade do estudo como investigação situada e multimodal.

O debate sobre considerar fotografias como dados de estudo não reúne consenso, tal como descreve Radermacher (2024), ao relatar que imagens e textos, as suas qualidades enquanto dados empíricos e as suas interligações, têm sido objeto de

debates metodológicos e teóricos na investigação em ciências sociais há algumas décadas (p.1, tradução livre).

Rodrigues (2022) refere que o contexto social atual está profundamente marcado por uma cultura visual que torna o universo da imagem onnipresente. O mesmo autor escreve que:

Partindo desta premissa, toda a representação visual tem potencial para ser estudada e analisada em projetos de investigação qualitativa, permitindo ‘visualizar’ as dimensões intangíveis da atividade humana. Um estudo que utilize dados visuais pode ser revelador de novas perspetivas que muitas vezes não estão acessíveis através da utilização de outro tipo de dados.

(Rodrigues, 2022. p.1, tradução livre)

Neste estudo, as fotografias não assumem uma função meramente ilustrativa, mas integram o *corpus* de “dados do estudo”. A sua descrição e interpretação articulam-se com a narrativa autoetnográfica, contribuindo para a construção de significados sobre a prática educativa e funcionando como evidência empírica visual.

As fotografias são de fonte própria e foram produzidas intencionalmente para documentar momentos-chave da interação com os participantes. A literatura de métodos visuais reconhece que tais imagens mesmo quando capturadas por terceiros sob orientação do investigador constituem dados visuais qualitativos que ampliam a compreensão dos fenómenos estudados (Pink, 2021).

A análise das fotografias segue uma lógica interpretativa, iterativa e reflexiva, tal como a escrita do memorial, permitindo à investigadora evidenciar como se constroem aprendizagens significativas, relações pedagógicas e práticas artísticas inclusivas. Este processo segue a recomendação de Chang (2008) quando diz que, a atividade de inventariação articula a recolha de dados, a análise e a interpretação, consolidando a coerência metodológica da abordagem autoetnográfica. (p. 76, tradução livre)

3.3 Rigor, Validade, Legitimidade da opção Autoetnográfica

Reconhecendo as críticas frequentemente dirigidas à autoetnografia, esta investigação adota critérios de rigor próprios da investigação qualitativa, como a reflexividade contínua, a ancoragem teórica, a coerência interna e a transparência metodológica (Tracy, 2010). A validade do estudo assenta na sua capacidade de produzir conhecimento significativo e transferível, permitindo que outros profissionais reconheçam ressonâncias com os seus próprios percursos e contextos de intervenção. Segundo Ellis, Adams e Bochner (2010), um critério fundamental para a validação da investigação e da narrativa autoetnográfica é o poder evocativo. Aos olhos do leitor, a autoetnografia deve apresentar-se como autêntica, credível e plausível.

3.4 Posicionamento da Investigação

A investigação centra-se na imersão consciente da investigadora no seu próprio eu. A partir desta perspetiva, a autoetnografia consiste num processo de autoconsciência relativamente aos próprios vieses, ao estado de espírito e aos modos de ver, pensar e agir ao longo de todo o processo investigativo.

Este processo investigativo, inicia-se no momento da conceção e planeamento da problemática de estudo, prolonga-se no encontro analítico com as memórias e culmina no momento da escrita evocativa. A autorreflexividade rigorosa e sistemática é alcançada por meio de uma reflexão crítica e apoiada em enquadramentos teóricos das ciências sociais e humanas (Vega, 2021), garantindo rigor metodológico e consistência epistemológica.

Dada a natureza autoetnográfica da investigação, foram adotados cuidados éticos específicos, nomeadamente no que se refere à representação de terceiros, incluindo alunos, famílias e colegas. Sempre que necessário, utilizaram-se pseudónimos e procedeu-se à omissão ou alteração de detalhes que possam comprometer a confidencialidade dos envolvidos (Tolich, 2010). A escrita assume um compromisso ético de respeito, responsabilidade e justiça narrativa, procurando evitar estigmatizações e reforçando uma visão inclusiva e humanizadora da diferença.

Foi necessário algum tempo até perceber qual a metodologia de investigação que servisse o propósito do meu estudo, que me fizesse sentido, que me motivasse a construí-lo, desde a primeira à última página, num claro protesto de: “Não me peçam para ser aquilo que não sou”, ou visto de uma perspetiva positiva: “Deixem-me ser, aquilo que sou”.

O objetivo dos dois capítulos que se seguem, é construir um texto pessoal, como se estivesse a ter uma conversa informal, mas muito autêntica e acessível a todos, sem a pretensão do uso de expressões temporais, que mudam de teoria em teoria.

Que seja, por isso, um texto escrito de forma autêntica e intemporal.

Histórias...

Porquê histórias?

Porque não histórias?

Vou contar-vos a minha história...

IV AUTOETNOGRAFIA: ENTRE MEMÓRIAS E REFLEXÃO

No ano letivo de 2022/2023, trabalhei num Agrupamentos de Escolas em Caldas da Rainha, onde lecionei numa Unidade de Apoio Especializado para a Educação de alunos com Multideficiência (UAEM). Na sala da Unidade, trabalhei com quatro alunos, nenhum falante, três em cadeiras de roda, com limitações significativas ao nível da motricidade fina e uma aluna com alguma capacidade motora fina e global.

Há mais de vinte anos, conheci e realizei trabalho voluntário numa instituição de internato, que acolhia crianças e adultos com multideficiência. Tinha na bagagem tudo o que aprendi com a experiência e o novo desafio era agora, o trabalho na área da docência. Foi nesta escola que desenvolvi muitas habilidades para trabalhar com alunos na área multideficiência. Foi aqui que me interroguei muitas vezes, que pesquisei e que arrisquei, pondo em prática. Aprendi com os pequenos erros e recomecei. Reconheço o sentimento prazeroso de olhar para trás e perceber o quanto aprendi e cresci com tudo o que fiz.

4.1 Desafios dos Professores

4.1.1 O Primeiro Impacto

A primeira vez que fui a uma Instituição de apoio à multideficiência, foi no concelho de Fátima. Lecionava na altura, numa Escola em Alcobaça, no ano letivo de 2002/2003. Algumas turmas da escola, do nono ano, abraçaram um projeto disciplinar em que se promoviam campanhas de angariação, com o intuito de levar bens alimentares e de limpeza para oferecer à instituição. Foi organizado uma visita de estudo com os alunos, para conhecerem a instituição e oferecerem as doações.

Chegados ao local, os alunos ajudavam a descarregar os bens e posteriormente, divididos em grupos de alunos e professores, fazia-se a visita guiada às instalações e conheciam-se grupos de utentes de diferentes idades.

O primeiro impacto não foi fácil para muitos alunos e alguns professores. Lembro-me de alguns alunos segurarem as lágrimas perante algumas situações mais sensíveis e de eu olhar os professores, que se esforçavam para não se comoverem também. Recordemos que as crianças com limitações significativas não frequentavam

as escolas públicas como hoje. A maioria, cujos pais não podiam cuidar delas a tempo inteiro, era institucionalizada e por isso, não havia um contacto próximo dos alunos com esta realidade. Também as limitações físicas eram maiores, porque estas crianças e adultos não usufruíam de tantas cirurgias e terapias como atualmente.

Recordo com clareza o momento em que estava perante uma criança deitada, com limitações significativas ao nível cognitivo e físico, nomeadamente nos membros superiores e inferiores. A criança estava de calções e eu nunca tinha visto pernas tão magras. Lembro-me da tristeza que senti ao não saber interagir com aquela criança. O facto de não estar habituada a conviver com pessoas com multideficiência, com severas limitações corporais, levou-me a distanciar desta realidade, não só a nível social, mas também emocional. O sentimento era de quem tinha dificuldade em humanizar aquele ser que estava diante de mim. Pensei no toque. *E se eu lhe tocasse?* Estendi a mão, pousei-a sobre a sua perna. Deixei que esse contacto físico fizesse crescer em mim, a consciência de que aquela criança, era um menino que tinha tido nascido e crescido num corpo doente, e que era agora a responsabilidade, de todos os que, como eu, podíamos fazer a diferença na sua vida.

Nesse momento, compreendi que o facto de poder interagir com um contacto físico, poder tocar, segurar numa mão ou abraçar, era uma das formas de me aproximar emocionalmente daquelas crianças, de as sentir, rompendo a barreira do distanciamento.

No ano letivo seguinte, em 2023/24, lecionei numa escola no Bombarral. Voltei a repetir o projeto, mas desta vez preparei os alunos com mais cuidado, no sentido de compreenderem a multideficiência e saberem gerir as emoções. O resultado foi muito positivo. Depois da visita à instituição, a opinião dos alunos foi de que se sentiram à vontade junto dos utentes. Apesar de irem, apreensivos para a visita, sentiram-se preparados aquando dos momentos de interação.

Com esta experiência, conclui que tem de haver uma preparação prévia de alunos e professores para que saibam gerir as emoções ao depararem-se com situações que podem gerar sentimentos de angústia.

4.1.2 O Sentimento de Impreparação dos Professores

Como professora e tendo lecionado em vinte e cinco escolas diferentes e cinco grupos disciplinares distintos e tendo trabalhado com todos os níveis do ensino básico e secundário, sempre me habituei a ouvir colegas professores referirem-se ao trabalho com alunos com limitações significativas, como algo para o qual não se sentiam preparados. Foi sempre comum ouvir frases como: “Não me sinto preparado.”; “Não sei trabalhar com esses alunos”; “Para começar, nem saberia como interagir.”; “Estou habituado a chegar e ensinar a matéria, não sei o que fazer com essas crianças.”; - “Não quero, nem sei trabalhar com esses alunos.”; “Não tenho formação para isso.”; “Não me considero má pessoa, mas faz-se confusão pessoas com deficiências profundas.”; “Sou muito sensível e não consigo emocionalmente lidar com esse tipo de situações.”.

Foram várias as vezes em que, ao longo do meu percurso, respondi com a frase: “É normal que te sintas assim”.

E é.

A maioria das pessoas não convive com a multideficiência e é normal criar preconceitos quanto à própria capacidade de interagir com o desconhecido. Não menos importante, é a reflexão sobre o facto de que, foi o sistema que transformou os professores em máquinas de trabalho e obtenção de resultados, em busca de uma suposta normalização.

4.1.3 Professores “Super Capacitados”

Durante 16 anos fui professora contratada. Atenta à plataforma da internet de colocações de professores, aguardava diariamente ver o meu nome em pauta, que me atribuisse uma escola, num dos diferentes ciclos para os quais tenho habilitação, sem saber por quanto tempo duraria o contrato. Habituei-me a saber o resultado num dia, a apresentar-me na escola no dia seguinte e no dia seguinte a esse, começar a dar aulas. Tudo novo: ciclo, anos de escolaridade, área disciplinar, documentos oficiais da escola, alunos, colegas, direção, cidade... tudo.

Enfatizo uma das vezes, em que dei aulas em Alverca, no 1º ciclo, 2º e 3º anos de escolaridade, como professora titular em monodocência, com uma turma com muitos problemas sociais. Fiquei desempregada e quinze dias depois, estava em

Alcobaça a lecionar Educação Visual e Tecnológica no 2º ciclo e a trabalhar com diferentes pares pedagógicos em aula, numa escola e cidade com um contexto social oposto à escola anterior.

Tempo para a adaptação de professores a novos contextos? Nunca houve. Foi sempre tempo de chegar, arregaçar as mangas e cumprir.

Outro exemplo foi no ano letivo de 2023/2024, em Rio Maior, quando lecionei Educação Especial e acompanhava um dos alunos em sala de aula na disciplina de Matemática. A professora da disciplina de matemática encontrava-se de atestado médico e uma nova professora apresentou-se ao serviço na escola. Ela vinha da cidade do Porto. Chegou num dia, não conhecia Rio Maior, alugou um quarto, conheceu a escola, os colegas, o horário e no dia seguinte, na primeira hora da manhã, entrou na sala de aula comigo e com uma turma. Apresentou-se, deixou que os alunos se apresentassem, deu um tempo para dúvidas, percebeu o ponto de situação dos conteúdos disciplinares já trabalhados e uns vinte minutos depois já estava a fazer revisões da matéria e a trabalhar novos conteúdos.

Os professores habituaram-se a situações destas. A capacidade de adaptação pessoal e profissional foi algo que nos foi imposto com o tempo e com as circunstâncias. Chegar e fazer o que se tem de fazer. Ensinar, trabalhar conteúdos programáticos, manter a ordem e o cumprimento de regras, participar nas atividades e projetos da escola, preparar alunos para testes, provas e avaliar. Automatizámos processos para sobreviver às mudanças constantes. Tornámo-nos numa espécie de professores “super capacitados”.

4.1.4 O que fazer, quando não se sabe o que fazer?

Se o sistema catequizou os professores para serem capazes de atempadamente, ensinar conteúdos programáticos e obter resultados que se avaliam em gráficos e rankings, o que fazer quando nos deparamos com alunos com limitações significativas?

É natural que surjam dúvidas, receios e inseguranças. É natural que se fique sem saber o que fazer. As doenças incapacitantes dos alunos são múltiplas e as capacidades e incapacidades são pessoais e únicas. Não há dois alunos iguais.

Mesmo os professores de Educação Especial, com formação superior especializada, têm receios legítimos em relação ao trabalho com alunos com

multideficiência. Afinal, fomos ensinados a ensinar de outra forma, com objetivos quantificáveis, definidos por respostas mais imediatas. No contacto com alunos com multideficiência o professor é convidado à escuta, à flexibilidade e, muitas vezes, à paciência. Para lecionar junto destes alunos é essencial aprender a desacelerar.

Desacelerar é compreender que o tempo de aprendizagem não é igual para todos. Faz-se tudo, mas mais devagar. E devagar também está certo. O sucesso escolar passa a ter outro ritmo, onde há lugar para observar no aluno um olhar mais atento, um gesto novo, uma expressão facial, um toque de mão. Nestes alunos em especial, todo o corpo comunica e tudo passa a ser valorizado.

No trabalho com alunos com multideficiência, os profissionais que os acompanham devem de ter uma forte capacidade de compreensão e adaptação. Devem ser facilitadores da dignidade humana, da inclusão e da equidade. A adaptação é uma habilidade que se desenvolve com a convivência diária, com o contacto direto e com a construção de vínculos, que resultam na valorização de pequenos progressos e na implementação de diferentes abordagens curriculares.

Sei, por experiência, que os professores têm, por norma, dificuldade no primeiro contacto com alunos com multideficiência. O que costumo dizer aos professores é que, mesmo que não saibam se os alunos entendem o que lhes estão a dizer, que os cumprimentem sempre. Que os chamem pelo seu nome. Porque mesmo que possam não entender o significado das palavras, entendem a presença da pessoa e o tom de voz. Com base na minha vivência, afirmo que, em qualquer idade, os alunos com limitações significativas tendem a apresentar sinais de afinidade e maior aceitação por determinados professores e cuidadores. Eles são sensíveis à atenção que se lhes dá.

Por forma a apoiar os professores que lecionam pela primeira vez junto de crianças com multideficiência, transmito-lhes que é fundamental, que em reuniões formais ou informais, com o encarregado de educação e/ou os profissionais que contactam há mais tempo com os alunos, partilharem informações relativamente à interação, cuidados a ter e capacidades dos alunos. Informo também para a importância da leitura dos relatórios constantes no processo escolar individual do aluno.

Para que os professores se sintam confiantes e preparados para trabalhar com alunos que beneficiam de medidas de apoio à aprendizagem e à inclusão, especialmente aqueles com limitações significativas, é fundamental que recebam formação específica

e contínua. Esta formação deve abordar estratégias pedagógicas diferenciadas, técnicas de comunicação adaptadas, e formas de promover a participação ativa de cada aluno, respeitando o seu ritmo e necessidades individuais.

Apenas através do desenvolvimento de competências sólidas e da aquisição de conhecimento especializado é que os docentes poderão atuar com segurança, sensibilidade e eficácia, garantindo um ambiente educativo inclusivo, equitativo e centrado no aluno.

Só com o tempo se aprende como interagir adequadamente com cada aluno. Refiro sempre, que a tentativa e erro faz parte do processo. Acreditar que cada profissional tem em si, a sensibilidade necessária para, aos poucos, definir o caminho a seguir e as decisões a tomar. E, quando se percebe que as decisões adotadas não foram as mais adequadas, há que recomeçar por outro caminho. Recomeçar é melhorar e melhorar é progredir. Não há que ter medo de recomeçar.

4.2 Relação com os Alunos

4.2.1 Só a Experiência nos Faz Sentir na Pele

Pode-se ler muito, fazer muita formação, entender tudo o que se diz e até afirmar que se valoriza mais a vida e a saúde física e mental, ao ouvir falar de outras realidades. No entanto, só quando se trabalha e se convive de perto, quando se partilham os espaços, os dias e as dificuldades, é que verdadeiramente se experiêcia o estar no lugar do outro e com isto, passa-se a valorizar profundamente cada passo como um sucesso, uma vitória.

Conto-vos...

Em 2016 fiz um voluntariado internacional de um mês no Quênia, no bairro de Kibera, um dos maiores bairros de lata do mundo. Voluntariei-me numa associação que apoiava crianças e jovens. Durante a minha estadia, apoiei crianças em idade escolar durante o período de férias e vivi de perto muitas angústias familiares e carências a todos os níveis.

O centro do bairro era caótico, com casas muito pequenas de divisão única, feitas de barro, paus e chapa, sem qualquer tipo de saneamento. As lixeiras acumulavam-se

por todo o lado e frequentemente, ardiam abrigos devido à falta de condições. Era a pobreza extrema, ao vivo. Para os pais, ter um dos seus filhos integrado na associação era a única esperança de uma vida melhor para aquela criança.

Foi preciso lá ir para sentir na pele que aqueles milhares de pessoas que ali viviam, por mais que trabalhassem, nunca conseguiriam sair daquele bairro sem ajuda. Senti na alma, o peso de perceber que a única coisa que me diferenciava das pessoas que habitavam em Kibera, era o facto, de eu ter nascido numa família no “lado mais rico do planeta”. Só quem está neste meio e o vive por um tempo, consegue perceber e interiorizar o que lá se passa. Só o valoriza verdadeiramente quem o vive e quem o sente.

É normal que assim seja. Por isso, tento entender os professores que nunca trabalharam com alunos com limitações significativas, que não conhecem essa realidade, e que embora sejam sensíveis ao tema, sentem-se distantes em relação ao que esperar desses alunos e à importância da escola para a sua integração e desenvolvimento integral. Continuo muitas vezes, demasiadas vezes, a ouvir: “Estes alunos deveriam estar noutro lugar”.

Uma história simples...

No ano letivo de 2023/24, uma escola em Rio Maior, lecionei a disciplina de Expressão Plástica a um grupo de quatro alunos com Plano Educativo Individual. Lembro-me da Rosa. Era uma aluna com défice cognitivo, sempre motivada para as atividades, adorava a escola e respondia positivamente a tudo o que lhe era proposto. No entanto, era muito vagarosa nas diferentes tarefas. Notava-se nela uma certa insegurança, por ter consciência de que não tinha a mesma capacidade intelectual dos colegas e por isso, queria fazer tudo o mais perfeito que fosse capaz.

Na altura, trabalhei com os alunos num projeto de arte abstrata, recorrendo à metodologia da Arte Processual, privilegiando o processo criativo e a experimentação. Pintávamos com diferentes materiais sobre cartão, em grande escala. Numa das aulas, fiquei sentada a observar como a Rosa lançava o braço com entusiasmo, dando pinceladas livres sobre o cartão. Nunca a tinha visto assim, a reagir de forma tão livre e despreocupada, como se toda a confiança do mundo estivesse depositada no resultado de um trabalho de que ela tinha muito orgulho.

Sem ela ver, gravei um pequeno vídeo, que lhe mostrei depois. Fiquei a pensar em como era importante que a escola pudesse proporcionar àquela aluna um momento como aquele, um momento de genuína autoconfiança e como era importante para mim, sentir que o meu trabalho fazia todo o sentido. Tinha sido eu a propor à escola aquela disciplina para lecionar e podia confirmar que tinha valido a pena.

Outra história...

Durante os anos letivos de 2020/21 e 2021/22, fui coordenadora do Projeto Cultural de Escola, no âmbito do Plano Nacional das Artes, num Agrupamento de Escolas em Caldas da Rainha, onde desenhei vários projetos originais que foram desenvolvidos ao longo desse período. Um dos projetos, intitulado *A Arte Ajuda*, tinha como objetivo o trabalho individualizado com alunos. Pretendia-se acessibilizar as artes, promovendo a saúde mental e física, combatendo comportamentos de risco e reduzindo o abandono escolar. Ao verem reconhecidos os seus próprios interesses, os alunos sentem-se também mais motivados e envolvidos com a escola.

A Mariana, uma aluna do agrupamento de escolas, do oitavo ano, encontrava-se desintegrada da vida escolar. Não falava com os colegas, não realizava qualquer atividade em sala de aula e recusava o apoio da psicóloga. Durante as aulas, isolava-se no desenho, onde evidenciava uma grande aptidão. Ela integrou o projeto e passei a trabalhar com ela no sentido de ela criar pequenas exposições artísticas de autor.

Ao longo de todo o processo e através de muitas conversas, consegui perceber o quanto a sua história de vida teve impacto na construção da sua identidade e o papel fundamental que a arte desempenhava como escape para muitos sentimentos, criando o refúgio de um mundo só seu. A Mariana passou a procurar-me nos intervalos, a querer conversar muito comigo e a confiar em mim. Tornei-me um elo entre ela e os seus professores do conselho de turma. Apreendi muito com a Mariana e vivenciei de perto que, a arte ajuda mesmo...

A vivência direta das experiências permite compreender e agir com mais consciência, além de ensinar lições de vida que a teoria não alcança. Aprende-se a lidar com os desafios de forma mais sensível e empática, percebendo que, às vezes basta um pequeno gesto para ter um impacto profundo na vida do outro.

4.2.2 O Valor do Toque

A Aurora.

A Aurora deu-me uma grande lição de vida.

Tinha 26 anos quando em 2004, fiz o voluntariado numa instituição de internato que apoia utentes com limitações significativas. A Aurora, já adulta, vivia deitada sobre a barriga, com os braços e as pernas atrofiadas e com a cabeça voltada para o lado. Nunca se manifestava, passava os dias a olhar para o vazio. Não havia comunicação verbal.

Já tinha passado por ela algumas vezes, durante os primeiros dias e mesmo que lhe tentasse falar, nunca houve interação. Um dia aproximei-me, pus-lhe a mão na cabeça e percorri-lhe a face, enquanto chamei o seu nome. “- Aurora, Aurora!” E então, ela vira a cabeça e, destacando-se entre a pele escura e o cabelo tipo carapinha, solta um grande sorriso de orelha a orelha. Lembro-me de ter segurado uma lágrima no canto do olho e de ter percebido, naquele momento, do valor do toque. Afinal quem é que não gosta de mimos? A partir desse dia sempre que falava com ela, tocava-lhe no cabelo e na face e ela passou a sorrir-me.

Em 2005, fiz voluntariado numa instituição de apoio a pessoas em situação de sem-abrigo, em Lisboa. Saía à noite em grupo, para apoiar os sem-abrigo do centro da cidade. Vem-me à memória, a primeira vez que me dirigi a um sem-abrigo. Ele vivia debaixo de uma ponte. A carrinha de apoio parou e os voluntários saíram na sua direção. Deixei-me ficar para trás no grupo dos voluntários. Sabia que, naquele momento o mais importante era aprender primeiro.

O senhor viu-nos chegar, sabia bem quem éramos. Levantou-se e um dos voluntários esticou-lhe a mão para o cumprimentar. E assim, fizeram os restantes, incluindo eu.

Naquele momento, ficou-me bem claro que somos todos iguais, em momentos da vida e em circunstâncias diferentes. Afinal, a primeira atitude a ter é a calma e o primeiro gesto, como quase sempre, deve ser o cumprimento.

Durante o tempo em que participei nesse voluntariado, passei a cumprimentar todas as pessoas com as quem nos cruzávamos nas noites de Lisboa. Era vivível que todos gostavam do aperto de mão. Era a primeira forma de contacto, sempre que

possível, e sabia o quanto eles o valorizavam. Eles sabiam que, no dia a dia, quase ninguém os cumprimentava. Sabiam que eram olhados de lado, julgados e que havia muitos que nutriam sentimentos de repúdio em relação a eles. O aperto de mão era um claro sinal de que os tratávamos como iguais.

Em 2009, fui voluntária numa instituição social que presta apoio às mulheres que fazem trabalho sexual de rua, em Lisboa. Saímos à noite, em pequenos grupos, a pé pelas ruas da cidade, em busca das mulheres que sabíamos estar nessa situação de fragilidade. Também aqui, a primeira forma de cumprimento era o gesto do aperto de mão ou o abraço. Tudo dependia da circunstância e da aceitação de cada uma.

O toque, tão simples como um perto de mão, um beijo no rosto ou uma leve carícia pelo cabelo, transmite empatia e segurança. Um abraço é um convite à aproximação e um claro sinal de reconhecimento e sentido de pertença.

4.2.3 O Estar Atento

A experiência ensina que é necessário estar atento aos pequenos detalhes quando se lida com pessoas com mais fragilidades físicas, cognitivas e emocionais, especialmente quando não há comunicação falada. Estar atento é mais do que olhar, é ter a capacidade de interpretar o que se observa.

Em 2004, quando fiz o voluntariado numa instituição de internato que apoia utentes com limitações significativas, em Fátima, integrei uma equipa de trabalho onde os voluntários foram distribuídos em pares para apoiar algumas das salas, cada par com grupos de utentes distintos.

O Armando deveria de ter cerca de quarenta anos. Estava numa cadeira de rodas, não falava e não se alimentava sozinho. As funcionárias da secção diziam que ele não fazia muito coisa porque não queria. Segundo elas, ele tinha mais capacidades do que demonstrava.

Num dos dias, fui chamada pelos meus colegas para fazermos um intervalo. Ao sair da sala e já no corredor, percebi que o Armando, sozinho, estava a mover a cadeira de rodas a braços. Voltei rapidamente para trás e empurrei-o de volta à sala. Ele não podia estar sozinho nos corredores.

Mais tarde, nesse mesmo dia, dei por mim a pensar que nunca o tinha visto usar as mãos para nada, nem para comer, nem para puxar a cadeira de rodas. Como tinha

passado os últimos dias a dar-lhe atenção, ele queria vir comigo naquele dia e eu, sem dar conta, tinha perdido a única oportunidade que ele mostrou para colaborar. Durante aqueles dez dias, ele nunca mais mostrou sinais de participação.

Com cerca de 26 anos, aprendi que, na fragilidade dos mais vulneráveis, é preciso estar muito atento, porque as oportunidades podem ser únicas.

4.2.4 Dar Voz ao Silêncio

No ano letivo de 2022/2023, no meu trabalho como docente com alunos com multideficiência, comecei a reparar na prática recorrente, o de os alunos em cadeiras de rodas serem muitas vezes movimentados de um espaço para outro, sem que lhes fosse dito para onde iam ou o que iam fazer. Esta ausência de comunicação parecia algo já automático e rotineiro e refleti sobre o quanto isso os podia afetar.

Notei que, quando os alunos não são informados sobre o que vai acontecer, tendem a tornar-se mais apáticos, menos reativos, mais distantes do que se passa à sua volta. Como se estivessem apenas a ser transportados, e não verdadeiramente envolvidos na dinâmica do seu próprio dia. Vi também situações em que era trocado o adulto que empurrava a cadeira, sem qualquer aviso ou explicação, contribuindo para uma maior desorientação e menor participação do aluno.

Eles têm o direito de saber. Saber para onde vão, com quem vão, o que vão fazer a seguir, mesmo que não consigam responder ou manifestar-se verbalmente, é um direito básico, humano e inclusivo. É também uma forma de os tornar participantes, conscientes do seu dia, e não apenas meros recetores de ordens silenciosas.

Tive de me educar nesse sentido. Percebi que não é fácil ter sempre isso presente, exigindo foco, atenção e esforço consciente. Ao tomar essa consciência, levei o tema a debate numa das reuniões com a equipa de profissionais que apoia os alunos. A conversa foi bem acolhida e passou a haver um esforço coletivo para comunicar com os alunos, antes de qualquer mudança de espaço ou rotina.

Mesmo que se pense que alguns deles podem não compreender totalmente o que lhes é dito, eles percebem quando lhes falamos. Percebem que algo vai mudar. E, sobretudo, percebem que estão a ser incluídos e respeitados.

4.2.5 Dias Difíceis

Há dias assim...

Nos diferentes espaços em que trabalhei com crianças com multideficiência, houve dias daqueles em que se tem tudo planeado e tudo cuidadosamente preparado, desde os espaços aos materiais, no entanto surgem imprevistos. Há alunos que faltam, estão doentes ou apresentam um estado emocional e/ou físico que não permite trabalhar aquilo que se idealizou. Nesses dias, apenas se tem de aceitar e adaptar.

Com o tempo, aprende-se a preparar atividades de forma a poderem ser reagendadas. Com o tempo, aprende-se a ter planos B e C para os dias em que as condições mudam, pelas mais diversas razões. Essa capacidade de adaptação diária é uma habilidade que se alcança com a experiência, tendo em conta as diferentes variáveis do trabalho individual e em grupo.

A inclusão de alunos com limitações significativas passa, muitas vezes, por reduzir expectativas diárias e por compreender que a evolução do trabalho acontece de forma gradual. Tudo se faz, mas num ritmo próprio de cada um. No fundo, faz-se o que é preciso para que o desenvolvimento individual de cada aluno aconteça da forma mais inclusiva possível. Há dias, em que os professores têm de aceitar a vulnerabilidade dos alunos e a incapacidade de controlar todas as situações planeadas inicialmente.

Muitas vezes, quando as crianças e jovens não comunicam, não falam, não usam auxiliares de comunicação, torna-se difícil compreender a agitação emocional de um determinado dia. Há que tentar sempre perceber se estão doentes ou em dor. Os sinais de alerta podem ser diversos, desde a apatia, a ansiedade, o choro ou alterações posturais.

Ao longo dos anos, no trabalho com alunos que beneficiam de medidas de apoio à aprendizagem e à inclusão, fui desenvolvendo maior capacidade de resiliência, aprendendo a gerir a pressão de situações adversas. Esta habilidade é muito importante para que os profissionais se mantenham motivados e emocionalmente disponíveis para o trabalho diário.

4.2.6 Passo a Passo

Com alunos que beneficiam de medidas de apoio à aprendizagem e à inclusão, é fundamental respeitar o seu tempo próprio. Todos temos ritmos diferentes para aprender, e é importante que cada ritmo seja entendido como o “normal” de quem o vive. Quando os alunos são forçados a seguir um padrão que não é o seu, geram-se comportamentos como a frustração, o bloqueio emocional e a desmotivação.

Trabalhei com muitos alunos, ao longo de vários anos, como professora profissionalizada de Educação Especial. Particularmente com aqueles que apresentavam perturbações ao nível emocional, pude perceber o impacto direto desse transtorno na aprendizagem. Em muitos casos, essas perturbações resultavam em bloqueios graves na aquisição da leitura, da escrita e no raciocínio matemático. Com o tempo, compreendi que a forma como se explica a uns, não é, necessariamente, a forma como os outros aprendem.

Os sentidos têm um papel determinante no processo de aprendizagem. Há alunos mais visuais, outros que aprendem melhor através da audição ou da escrita. Já tive de adaptar inúmeras vezes, a forma como ensinava, ajustando estratégias ao perfil de cada aluno e com isso, obtive sucessos muito marcantes.

Ao trabalhar com alunos que apresentam instabilidade ao nível emocional, percebi que, quando fatores externos desestabilizavam o seu bem-estar, surgiam regressões evidentes na aprendizagem. Nessas alturas, tive de ter a força, a paciência e o compromisso de voltar atrás, rever conteúdos já trabalhados e recomeçar. Isto exige uma postura de aceitação por parte do professor. Há que estar preparado para a instabilidade e para os avanços irregulares, mantendo os alunos motivados e motivando-se a si próprio. A palavra “desistir” não pode fazer parte do vocabulário de quem ensina.

Perante alunos com multideficiência, impera ensinar passo a passo e, sobretudo, nunca estagnar. O facto de um aluno surpreender por conseguir atingir algo que não se esperava, não significa que o trabalho esteja terminado. A aprendizagem deve ser um percurso contínuo, com metas ajustadas ao potencial de cada um. Por mais pequeno que seja, a evolução deve ser constante.

No ano letivo de 2018/2019, lecionei numa escola do concelho de Alcobaça, onde trabalhei com o Celso, um aluno com Síndrome de Down. Tinha chegado a Portugal no ano letivo anterior. O aluno apresentava uma limitação acentuada ao nível do desenvolvimento motor e na realização de tarefas básicas do quotidiano. Era visível e consensual entre os profissionais que o acompanhavam, que não tinha tido um percurso de vida com estímulos consistentes para a aprendizagem.

Quando chegou a Portugal, o Celso subia as escadas da escola com medo e a gatinhar, sem conseguir fazê-lo de pé. Com apoio e ao longo do tempo, foi possível ajudá-lo a subir pé ante pé, com o suporte de um adulto. Quando cheguei à escola, o aluno já tinha conquistado várias competências, mas reparei que, por a evolução ter sido tão significativa, assistentes operacionais tinham assumido que ele “já estava bem assim”. Continuavam a segurar-lhe nos braços para subir as escadas, mesmo quando já era possível incentivá-lo para uma maior autonomia. Desenvolvi um trabalho de sensibilização junto da equipa, com o objetivo de reforçar a importância de continuar a promover a autonomia e a aquisição de novas competências. Tal como se espera que um bebé evolua do gatinhar para caminhar, correr e saltar, também com o Celso e todos os outros, o caminho da aprendizagem deve continuar a ser percorrido passo a passo, na aquisição progressiva das capacidades e do conhecimento.

A exploração contínua do saber tem como finalidade criar independência, aumentar o foco, a atenção e a concentração. Mostrar ao aluno que evoluiu, que é capaz, deixá-lo sentir orgulho em si mesmo e, com isso, despertar-lhe a vontade de ir mais longe. A verdadeira inclusão e o sucesso educativo passam por respeitar o ritmo de cada um, acreditar no seu potencial e não desistir, mesmo quando o caminho se faz devagar.

4.2.7 Organização Espacial e Individual

No ano letivo de 2012/13, lecionei como professora titular do 1º ciclo numa escola em Caldas da Rainha, a um grupo de alunos do 1º e 2º ano. Neste grupo, a maioria dos alunos provinha de famílias carenciadas, muitos apresentavam vulnerabilidades emocionais, e a escola dispunha de poucos recursos humanos para atender às necessidades socioemocionais e educativas da turma. Entrei ao serviço a 5 de dezembro,

para uma substituição temporária, e encontrei uma turma que ainda não cumpria regras básicas de saber estar.

Lembro-me de ponderar e decidir que a organização dos espaços seria fundamental, para que os alunos encontrassem no meio que os rodeava, a serenidade que os ajudaria na autorregulação emocional e temperamental, condição essencial para o desenvolvimento de hábitos de responsabilidade e organização, sem as quais o sucesso académico, seria mais difícil de acontecer. O facto de os alunos reconhecerem diferentes espaços de trabalho na sala, verem as paredes com exposições organizadas, cumprirem rotinas à entrada e saída da sala, manterem os cadernos, livros e materiais individuais organizados, começou gradualmente a gerar resultados positivos.

Constatei que até os alunos com mais dificuldade na atenção, concentração e no controlo dos comportamentos, passaram a compreender que, na hora de sair da sala de aula, teriam de se acalmar e de se focar. Recordo a professora de apoio, que acompanhava a turma duas vezes por semana, referir o quanto apreciava o facto de os alunos saberem que só podiam sair para o intervalo, depois de organizarem o seu espaço de trabalho individual. Comentou inclusive que tencionava aplicar a mesma estratégia quando voltasse a ser professora titular de turma.

Ao longo da minha carreira e experiência como professora de 1º ciclo e professora de Educação Especial, sempre valorizei a organização dos materiais e cadernos dos alunos. Ajudava-os a escolher o suporte de escrita mais adequado ao seu perfil, quer fosse caderno único, cadernos por disciplina ou um dossier, e ajudava-os a orientarem-se nesse sistema. Pelo que pude constatar na prática, os alunos que apresentam vulnerabilidades emocionais, hiperatividade, défice de atenção e transtorno do espectro do autismo, são os que apresentam maiores dificuldades na organização de cadernos ou dossiers. Contudo, quando aprendem a escrever nas folhas de forma contínua, a respeitar os espaços entre palavras e linhas, a usar, a não sujar e não dobrar folhas, começam a ter gosto por continuarem a ter um caderno “bonito”. Este orgulho no seu caderno, fá-los aumentar a motivação, a querer copiar “tudo certinho” do quadro a não querer rasurar tanto o trabalho. Aumenta a motivação, a concentração, reduz a ansiedade e reflete-se no empenho e realização dos trabalhos de casa e do estudo em geral.

No ano letivo de 2023/24, lecionei numa escola em Rio Maior. No meu horário tinha dois tempos semanais destinados à disciplina de Expressão Plástica, lecionada em contexto de Educação Especial, a quatro alunos com Projeto Educativo Individual, todos do 3º ciclo.

Como estratégia, optei por dar grande ênfase à autonomia na gestão e organização dos materiais e na limpeza da sala. No início do ano letivo, a maioria não tinha hábitos de organização, nem de cuidado com os utensílios e o espaço de trabalho. Progressivamente começaram a preparar o espaço de trabalho com os materiais necessários e no final da aula, limpavam, lavavam e arrumavam a sala e os armários. No final do ano letivo, já não precisava de dar instruções. Os alunos entravam e organizavam-se autonomamente.

Com o tempo, fui observando que a turma, no geral, se preocupava em lavar muito bem os pincéis, arrumar o que já não era necessário, ser mais cuidadosa na execução dos trabalhos e até a se entretajar mais nas diferentes tarefas.

De acordo com o percurso que desenvolvi como docente, em diferentes níveis de ensino e áreas disciplinares, concluo que um espaço bem estruturado e uma organização pessoal bem definida, facilitam a compreensão das rotinas, ajudam no desenvolvimento da orientação espacial e visualização no espaço. O ambiente onde decorre a aprendizagem influencia diretamente o comportamento individual e coletivo dos alunos. Ajuda a reduzir a ansiedade e favorece o desenvolvimento da atenção, concentração e da autonomia no trabalho, dando jus à expressão “casa arrumada, cabeça organizada”.

4.3 Trabalhar as Artes

4.3.1 À Procura da Expressão Plástica para “Eles”

Em 2022/2023, enquanto docente com formação especializada em Educação Especial, colocada no grupo disciplinar 910, numa escola do concelho de Caldas da Rainha, na sala da Unidade de Apoio Especializado para a Educação de Alunos com Multideficiência (UAEM), desempenhei funções pela primeira vez com alunos com

multideficiência. Eram quatro alunos, nenhum comunicava através da fala, três em cadeiras de roda e apenas uma das alunas caminhava e segurava no lápis.

Com formação de base, para a docência, na área da Educação Visual e Tecnológica, iniciei a procura de atividades de expressão plástica adequados a alunos com multideficiência. Numa fase inicial, recorri a pesquisas em português, mas constatei a escassez de recursos e orientações técnicas que considerassem as especificidades dos alunos com quem trabalhava. Esta limitação levou-me a ampliar a pesquisa para conteúdos em inglês, investindo tempo na procura de terminologia adequada e técnicas relevantes, mas sem grande sucesso.

A frase (imortalizada no filme *If a Tree Falls: A Story of the Earth Liberation Front*, 2011), de origem incerta, remete-nos para uma experiência de pensamento filosófico e surge como ponto de partida para a reflexão sobre a temática que vem a seguir:

"If a tree falls in a forest and no one is there to hear it, does it make a sound?"

Se ao pesquisar na internet e procurar por técnicas e formação especializada em Portugal, no domínio da expressão plástica para alunos com multideficiência e não encontrar, será que se pode questionar a própria existência dessa prática no contexto nacional?

Até que ponto, persistimos na procura de uma determinada temática antes de desistir, antes de assumir que não vale a pena procurar mais ou colocar em causa se realmente existe? A verdade é que não é possível pesquisar indefinidamente. Veja-se que, a curiosidade e a motivação são bases de uma autopesquisa, mas também têm os seus limites.

Face à ausência de resultados relevantes nas pesquisas iniciais, redirecionei a investigação para o domínio da Expressão Plástica no contexto da Educação Pré-Escolar. Foi nesse âmbito que comecei a encontrar técnicas que poderia experimentar com os alunos, adaptadas às suas características, recorrendo a materiais economicamente acessíveis, fator particularmente relevante no contexto escolar.

As limitações significativas ao nível motor dos alunos, a incapacidade de segurar um lápis ou de manter o braço elevado, orientou a minha pesquisa para a área da arte

abstrata. Este tipo de expressão revelou-se uma ferramenta pedagógica essencial, promovendo o desenvolvimento sensorial, emocional e motor, bem como o reforço da autonomia na tomada de decisões. Ajuda a fomentar a atenção, a concentração e a produção artística, que pode ser valorizada por toda a comunidade educativa.

A arte abstrata transforma o ambiente educativo num espaço seguro e estimulante, onde o crescimento sensorial decorre ao ritmo específico de cada aluno. As atividades podem ser concebidas de forma inclusiva permitindo a participação de todos, mediante adaptações às suas capacidades físicas, cognitivas e emocionais.

Ao afunilar a minha pesquisa em direção à arte abstrata no contexto da expressão plástica com crianças, cruzei-me com o conceito de *Process Art* (Arte Processual).

4.3.2 Arte Processual. O Caminho

No âmbito da Intervenção Artística e da Educação Artística, há muito que desenvolvo projetos e atividades que valorizam o processo versus o resultado. Os benefícios deste tipo de abordagem são múltiplos e os resultados positivos. A valorização do processo artístico faz-me cada vez mais sentido, não só para o desenvolvimento pessoal e artístico dos alunos, mas para mim também para o meu percurso enquanto docente e artista.

O conceito de Arte Processual, enquanto abordagem pedagógica centrada no processo criativo, transformou a minha prática em Educação Artística Inclusiva. O professor assume o papel de observador sem intervir diretamente na criação, a menos que seja necessário. Disponibilizam-se vários materiais e o foco não está no resultado final, mas na exploração livre. Os alunos têm total liberdade para experimentar, descobrir e expressar-se, promovendo criatividade, curiosidade e envolvimento emocional, permitindo que o processo criativo seja de acordo com os interesses e capacidades individuais.

A aplicação desta metodologia, permitiu aos alunos envolverem-se em experiências artísticas significativas, promovendo a criatividade, o pensamento crítico e a relação emocional com a arte e com as suas próprias vivências. Ao trabalhar desta forma, os alunos demonstraram-se mais curiosos, emocionalmente mais equilibrados e, simultaneamente, mais empenhados e entusiasmados nas atividades propostas. Nesse

contexto, deixa de haver lugar para o erro enquanto fracasso, e o sucesso passa a refletir a forma como cada um se expressa.

Com os anos de experiência e a participação em muitos projetos, valorizo cada vez mais, poder proporcionar aos alunos espaços de liberdade criativa, nos quais possam improvisar e redefinir as suas produções artísticas a qualquer momento.

No ano de 2002, participei em Caldas de Rainha, num curso de verão em pintura, ministrado pelo artista plástico Gaivota. A primeira tarefa foi pintar uma tela com tema livre, recorrendo à técnica de pintura a óleo. O grupo de formandos destacava-se pelo espírito de entreajuda e partilha de saberes e técnicas. Ao terminar essa primeira pintura, Gaivota propôs um segundo desafio. A proposta era pintar de branco toda ou quase toda a tela, que todos consideravam acabada, para depois iniciar uma nova pintura. O grupo ficou surpreendido, mas gradualmente todos aceitaram o desafio. Para mim, que era docente de EVT há apenas um ano, aquela atividade foi um marco na forma como reformulei a minha compreensão sobre criação artística e a orientação de práticas de ensino.

Compreender que o mundo está em constante mudança, que nada tem de ser definitivo, que é possível recomeçar e redefinir caminhos se assim o entendermos, ficou ali, naquele trabalho de pintura, como uma aprendizagem intemporal. *Trust the Process*.

Obrigada, Gaivota.

4.3.3 Trust the Process

No ano letivo de 2023/2024, no concelho de Rio Maior, lecionei a disciplina de Expressão Plástica a um grupo de quatro alunos do 3.º ciclo, todos com Projeto Educativo Individual. A maioria destes alunos apresentava inseguranças quanto às suas capacidades, sentindo frequentemente dúvidas sobre o valor do seu trabalho e receio de errar. Percebi que seria essencial criar um ambiente seguro, onde a liberdade de expressão e a valorização do percurso individual fosse priorizada.

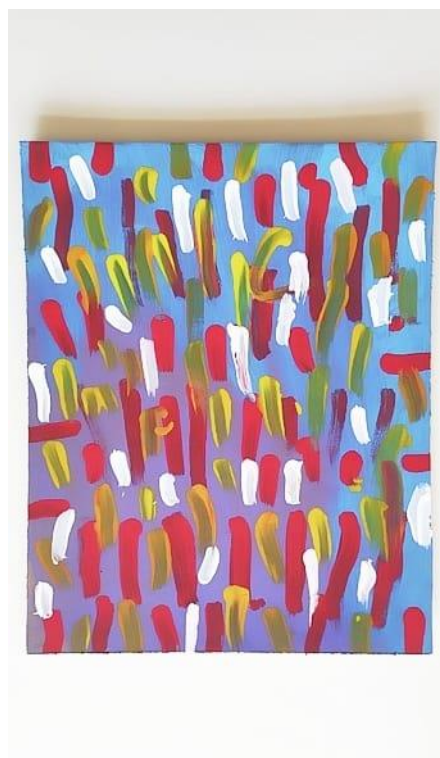
Tendo em conta o contexto, introduzi a metodologia Arte Processual, convidando os alunos a iniciar um projeto de pintura baseado na experimentação e na descoberta. Trabalhámos com diferentes materiais, explorámos ferramentas pouco convencionais e aplicámos técnicas variadas. No início, hesitavam e procuravam validação constante. Ao longo do ano letivo, foram-se tornando mais autónomos e

confiantes. Começaram a tomar decisões de forma espontânea, a arriscar novas combinações, a dar significado próprio às suas criações, sentindo-se orgulhosos com o trabalho realizado. Ensinei-lhes sobre a importância de confiar no processo artístico, a compreender que na arte não há certos nem errados e a aceitar que o verdadeiro valor está na vivência da criação.

Figura 1-Pintura realizada por aluno 1



Figura 2- Pintura realizada por aluno 2



Nas Figuras 1 e 2 podem-se observar os resultados de dois dos trabalhos realizados por alunos na disciplina de Expressão Plástica, durante o ano letivo de 2023/24. Estes quadros resultam da aplicação da metodologia de Arte Processual, que privilegia o desenvolvimento do processo criativo.

Os alunos tiveram a oportunidade de explorar diferentes utensílios e técnicas plásticas, sendo-lhes incentivada total liberdade criativa na manipulação dos materiais. Apesar de terem sido utilizadas apenas tintas, observa-se que cada quadro apresenta resultados distintos, refletindo as escolhas individuais e o envolvimento de cada aluno no processo artístico e criativo. Ao longo do ano letivo, os alunos demonstraram prazer

e empenho na realização dos trabalhos, evidenciando não só evolução técnica, mas também valorização pessoal e confiança na sua capacidade de criação.

Iniciei funções como docente em 2001 e, ao longo da minha carreira, lecionei em vários grupos disciplinares, o que me permitiu observar diferentes metodologias de ensino. Com base na minha experiência, concluo que muitos docentes que não são da área artística enfrentam dificuldades na preparação de aulas com componente criativa, especialmente quando o foco da produção e da avaliação não está centrado no produto final, mas sim no processo.

É frequente constatar que muitos têm receio em permitir a liberdade criativa dos alunos, por não saberem como orientar esse percurso sem o controle habitual do professor. A ausência de um modelo único ou de um resultado considerado o certo, pode gerar insegurança. Esta dificuldade em guiar os alunos na tomada de decisões durante o processo artístico, limita a liberdade de experimentar, errar, refazer e descobrir.

Esta realidade reforça a importância de capacitar todos os profissionais de educação para o trabalho em contextos de expressão artística, valorizando o processo como ferramenta pedagógica e criando condições para que a autonomia e a criatividade possam ser plenamente desenvolvidas.

Esta realidade reforça a importância de capacitar todos os profissionais de educação para o trabalho em contextos de expressão artística, valorizando o processo como ferramenta pedagógica. Neste sentido, é importante dar a conhecer a abordagem da Arte Processual, bem como as técnicas artísticas que privilegia e as estratégias utilizadas, criando assim condições para o desenvolvimento da autonomia e da criatividade dos alunos.

4.3.4 O Apoio da Arte Adaptativa

Como fazer uma criança que não consegue segurar num lápis, levantar o braço ou controlar os movimentos... pintar? Passei algum tempo a interrogar-me sobre isto, quando comecei a trabalhar com alunos com multideficiência. Sempre defendi que todos os alunos devem ter o direito de se expressar artisticamente e acreditava que bastava adaptar as atividades, para que todos pudessem participar. No entanto, perante

limitações tão significativas com a multideficiência, deparei-me com a dificuldade em tornar essa ideia uma realidade. Como tornar possível e funcional algo que parecia fisicamente inacessível?

Vivi um verdadeiro processo de descoberta. Experiência após experiência, fui testando abordagens, pesquisando alternativas, reunindo informalmente com terapeutas e tentando perceber que ferramentas, técnicas e estratégias poderia utilizar para permitir que os meus alunos participassem ativamente nas atividades artísticas. Foi nesse percurso que conheci a metodologia Arte Processual, que fundamentou o meu trabalho em Educação Artística, centrada na experiência sensorial e na liberdade de criação. Para passar à fase de concretização, tive de adaptar materiais e experimentar novos suportes.

Mais tarde, quando decidi escrever um relatório de mestrado autoetnográfico do sobre toda esta vivência, voltei a pesquisar com maior intencionalidade e foi então que me cruzei com o termo Adaptive Art (Arte Adaptativa). Trata-se de uma abordagem pedagógica e artística que adapta atividades, materiais e apoio técnico às necessidades de cada aluno, incluindo alunos com limitações significativas ao nível da atividade e participação. Com surpresa, percebi que muito daquilo que desenvolvi e aprendi sozinha com os alunos já estava descrito em artigos, vídeos e plataformas especializadas. Foi um momento de validação pessoal e profissional. Descobri que, sem saber, tinha construído práticas alinhadas com uma abordagem já reconhecida internacionalmente.

Olho para esta trajetória com orgulho. Aprendi pela prática, pela observação e pela tentativa e erro. Agora, com as ferramentas do conhecimento teórico, consigo comparar, aprofundar e consolidar tudo aquilo que nasceu da relação direta com os alunos. Foi com eles que aprendi, verdadeiramente, que a Educação Artística Inclusiva é uma realidade para todos.

4.3.5 Material Adaptado e Adaptação de Material

Quando, no ano letivo de 2022/23, comecei a trabalhar como docente numa UAEM, percebi as dificuldades significativas que os alunos apresentavam na manipulação de materiais artísticos, como riscadores, pincéis e tesouras.

Aparentemente simples, o ato de segurar e utilizar objetos revelava-se para eles um verdadeiro desafio. Cada aluno requeria de mim, uma análise individualizada.

Quando iniciei com os alunos a pintura sobre papel, percebi com a continuidade que os conseguia ajudar dando apoio físico direto, mas os pincéis não eram os mais adequados. Para que melhor se adaptassem às limitações dos alunos, era necessário que os pincéis tivessem diferentes inclinações. Só com a experimentação, é que com tempo, pude perceber que materiais funcionavam para cada aluno e quais as adaptações necessárias.

Foi aí que comecei a minha pesquisa online, que andei por papelarias, lojas de ferramentas e lojas de utilidades. Os materiais adaptados que encontrei fora dos catálogos escolares convencionais tinham preços mais acessíveis. Com preços mais acessíveis era possível comprar mais materiais e com maior diversidade. Compreendi também que é arriscado investir em utensílios caros sem ter a certeza se serão adequados. Só na prática, e muitas vezes após tentativa e erro, se consegue perceber se um determinado material serve verdadeiramente um aluno.

Figura 3 - Pintura com pincel padrão



Figura 4 - Pintura com pincel adaptado



As Figuras 3 e 4 mostram como materiais adaptados promovem mais autonomia em alunos multideficiências. Na Figura 3 observa-se o José a pintar sobre papel num suporte inclinado. Pela forma como o aluno segura o pincel padrão, ele não consegue direcionar corretamente a ponta do pincel para pintar na folha. Nessa fotografia, eu enquanto professora, apoio o José no cotovelo e com a outra mão dou uma ligeira inclinação no pincel, de modo a facilitar a execução da tarefa.

Na Figura 4 observa-se o José a pintar com um pincel adaptado com ponta inclinada. O apoio de que necessitou foi apenas no cotovelo, passando a ter mais autonomia na execução da tarefa. Este pincel é de pintor e foi comprado numa loja de materiais de construção. Há materiais adaptados construídos para pessoas com limitações significativas e há materiais adaptados para outras circunstâncias, cujas características podem ajudar pessoas com tais limitações.

Só na prática se consegue perceber se os materiais adaptados são adequados para cada aluno. Muitas vezes tive de reajustar o material adaptado, realizando adaptações, por exemplo, acrescentar uma esponja ao cabo de um pincel com ponta inclinada, de modo que um aluno com dificuldade em fechar a mão pudesse pintar com mais autonomia e conforto.

Adaptei ainda outros materiais para serem utilizados no meu trabalho de intervenção artística, como a construção de arcos com fitas, o corte de panos à medida das necessidades de intervenção e a adaptação de suportes para servirem de base de pintura. Construí bases sensoriais com diferentes cores e materiais texturados e reutilizei diversos materiais para que tivessem um novo objetivo de aplicabilidade. A adaptação de materiais provém de um trabalho atento e continuado do professor.

Figura 5- Utilização de material adaptado



A Figura 5 permite observar a Beatriz a utilizar um frasco de *spray* adaptado ao contexto de uma atividade de pintura. Este utensílio permitiu à aluna explorar novas formas de expressão artística e, ao mesmo tempo, desenvolver a motricidade fina. Ao acompanhar a utilização deste e de outros recursos adaptados à Educação Artística Inclusiva, pude constatar que o objetivo de despertar o interesse e promover a autonomia foram conseguidos.

Tanto a aquisição de materiais adaptados como a adaptação de materiais existentes fazem parte do trabalho do professor que, com o tempo e a experimentação, consegue aprimorar as características dos materiais às especificidades de cada aluno.

4.3.6 Mão sobre Mão / Mão debaixo de Mão

Passei muito tempo a observar os alunos com multideficiência com quem trabalhava, que apresentavam limitações significativas na motricidade fina até conseguir que levantassem os braços e segurassem em objetos.

Questionei-me sobre o que significava propor atividades de expressão plástica que implicavam a manipulação dos braços e das mãos. Interroguei-me se o trabalho tinha como finalidade apenas cumprir um plano, produzir materiais para apresentar à comunidade educativa ou se as atividades estavam, de facto, a ser verdadeiramente e significativamente vivenciadas pelos alunos.

Comecei, gradualmente, a tentar compreender como cada aluno, na sua individualidade, conseguia segurar materiais e utensílios e de que forma poderia apoiá-lo. Na sensível questão do “quando e como” apoiar fisicamente um aluno em tarefas de motricidade fina, fui tomando decisões à medida que experimentava diferentes formas de intervenção.

Como e quando segurar na mão e apoiar com o braço?

De que lado seria melhorar me posicionar em relação ao aluno?

Inicialmente, apenas colocava a minha mão sobre a deles para ajudar a pegar em objetos. Observei as fragilidades dos alunos para manterem o braço em movimento. Percebi que, em várias situações, teria de manter outros pontos de apoio, como o antebraço ou o cotovelo. A comunicação com a fisioterapeuta e a terapeuta ocupacional teve grande importância, não só para compreender quais os movimentos mais

adequados às possibilidades físicas de cada aluno, mas também para definir o trabalho a desenvolver em parceria.

Todo o percurso foi um trabalho de descoberta pessoal, num processo de tentativa e erro. Só mais tarde, já enquanto investigadora, encontrei os conceitos Mão sobre Mão (no original *Hand over Hand*) e Mão debaixo de Mão (no original *Hand under Hand*). Através dessa pesquisa, acedi a sites e vídeos que me ajudaram a compreender aquilo que havia desenvolvido a partir do zero. A sensação que tive foi a de ter andado a “reinventar a roda”. Afinal a informação existia. Eu é que não tinha tido acesso a ela.

A técnica Mão Sobre Mão, possibilitou que os alunos manipulassem materiais e utensílios que, de outra forma, nunca o fariam sem ajuda.

Tendo consciência de que a ajuda direta deve ser aplicada de forma a comprometer o mínimo possível a autonomia do aluno, procurei utilizá-la apenas quando necessário. Em alguns casos, consegui reduzir progressivamente essa intervenção à medida que o aluno foi aumentando a sua capacidade de direcionar o gesto e de se consciencializar da tarefa proposta em cada atividade.

Houve alunos que aprenderam a direcionar o pincel para pintar, a rasgar papel e a usufruir de materiais de trabalho sensorial. Muito importante foi também o facto de ter procurado, sempre que possível, proporcionar-lhes oportunidades de escolha, promovendo a sua autonomia estética e criativa, tanto no processo como no resultado dos diferentes trabalhos.

Figura 6 - Mão sobre Mão na pintura



Na Figura 6 é perceptível que se encontra a decorrer uma atividade de pintura. O Rogério, com limitações significativas ao nível da motricidade fina, está a ser apoiado

através da técnica Mão sobre Mão, na qual, eu como professora, coloco as minhas mãos sobre as do aluno para o ajudar a realizar a tarefa. O meu posicionamento foi pensado de forma a permitir que o aluno pudesse observar a atividade que estava a realizar, promovendo a sua participação ativa e a compreensão do gesto realizado, tirando o máximo de proveito da atividade.

Figura 7- Mão sobre Mão no recorte



Na Figura 7, observa-se o José a participar numa atividade que implica o recorte de papel de lustro. Tendo em conta as dificuldades ao nível da motricidade fina, o José é apoiado por mim, professora, através da técnica Mão sobre Mão, com uma tesoura adaptada. O meu posicionamento em relação ao aluno permitiu prestar o apoio necessário, garantindo que este, conseguisse observar e acompanhar o desenvolvimento da tarefa. Nesta atividade, recordo-me claramente do José segurar o papel já recortado e festejar o trabalho que tinha conseguido realizar.

4.4 Linguagens Artísticas

4.4.1 Professor-artista

Recordo uma história que me contaram, de uma professora de Música, que lhe foi apresentado serviço numa UAEM, duas vezes por semana. Contaram que, nunca se conseguiu adaptar e que defendia que não conseguia trabalhar com os alunos, porque eles não tinham capacidade para aprender os conteúdos programáticos do seu ano de escolaridade e que, sendo assim, não tinha como avaliá-los. Disseram-me que ela fez pressão junto da direção da escola e que no ano seguinte, não houve aulas por parte da disciplina de Música, na sala UAEM dessa escola.

Esta história levanta uma questão fundamental sobre o papel do professor da área artística em contextos de multideficiência. Quando se trabalha com estes alunos, não é possível manter uma visão tradicional da disciplina, centrada na execução técnica, na reprodução de conteúdos ou na avaliação padronizada. Aqui, o professor não pode ser apenas transmissor de saberes formais. Tem de ser, inevitavelmente, um artista que intervém, que cria, que escuta e que sente com os alunos.

Alguns alunos com multideficiência podem não conseguir cantar, dançar, dramatizar ou desenhar, nem responder segundo os parâmetros habituais, mas podem ouvir, sentir, reagir e podem ser profundamente afetados pelas experiências sensoriais e pela presença do outro.

Aprendi que, no contexto de uma UAEM, as expressões artísticas devem assumir-se como espaços de encontro, comunicação e relação, onde o corpo, o som, o tempo e o ambiente se tornam matéria pedagógica. A avaliação deixa de se centrar em resultados e passa a focar-se nos processos, nos estados e nas pequenas transformações.

Ensinar deixa de ser cumprir um programa para se tornar presença e provocação de experiências, reconhecendo que a arte acontece, mesmo quando não é visível ou quantificável. Nestes contextos, ser professor é também, ser artista em relação com o outro, alguém que compreende que sentir e reagir, também é participar e aprender.

Conclui através do trabalho com alunos com multideficiência, que a educação artística deve ser pensada como intervenção artística. Não é uma ou outra, são as duas,

em uníssono. Não se deve escolher entre ensinar ou intervir, mas sim, reconhecer que é enquanto professor-artista, através de uma intervenção criativa, sensitiva e adaptada ao contexto, que a educação acontece.

Ao ser professor-artista assumi um papel determinante ao transformar a arte num meio de comunicação, de relação e de experiência estética acessível a todos, independentemente das limitações funcionais dos alunos.

4.4.2 Fusão da Artes

No ano letivo de 2022/23, ano em que iniciei funções como professora numa UAEM, dediquei-me, de forma intencional, à exploração da Educação Artística Inclusiva.

Esse primeiro ano foi marcado por um processo de descoberta e experimentação, no qual fui procurando compreender de que modo as diferentes linguagens artísticas poderiam dialogar entre si num contexto de multideficiência.

À medida que as semanas avançavam, fui-me apercebendo de que as fronteiras entre as diferentes linguagens artísticas começavam, naturalmente, a diluir-se na minha prática. A música surgia integrada nos momentos de expressão plástica, a expressão plástica estendia-se à exploração da natureza, a projeção de luzes articulava-se com a expressão corporal e com a dramatização.

Enquanto professora, percebi que as atividades se transformaram progressivamente numa fusão consciente de linguagens artísticas, procurando proporcionar experiências sensoriais, significativas e inclusivas. Procurei criar oportunidades, para que cada aluno, pudesse encontrar a sua própria forma de participação e expressão artística.

Não foram apenas os alunos que vivenciavam a plena experiência da arte. Também eu cresci artisticamente. A fusão das diferentes expressões artísticas e a constante necessidade de adaptar e reinventar, num contexto de inclusão tão complexo, proporcionava-me um novo sentido artístico e pedagógico. Muitas das atividades eram realizadas dentro de cenários criados para o efeito, com o intuito de proporcionar ambientes mais acolhedores e visualmente mais ricos, favorecendo vivências sensoriais, expressivas e criativas.

Neste percurso, compreendi que a inclusão artística não se constrói apenas através da adaptação de materiais e técnicas, mas também, através de experiências integradas, acessíveis e enriquecedoras.

4.4.3 Expressão Plástica

Sendo licenciada como professora de Educação Visual e Tecnológica, assumi como primeiro desafio, ao iniciar o meu trabalho numa UAEM, conseguir trabalhar a expressão plástica com os alunos.

Depois de muitas dúvidas e de muita pesquisa, conheci a metodologia pedagógica da Arte Processual. A partir desse momento, comecei a reorganizar a minha prática docente, o que me permitiu recentrar a intervenção artística na experiência vivida pelo aluno, na experimentação de materiais e técnicas, na desvalorização do erro e na promoção do sentido estético e artístico de cada aluno.

Com o tempo, adquiri material adaptado e fui também adaptando outros materiais, de acordo com os diferentes propósitos de cada atividade e com as características individuais de cada aluno.

O grande desafio da Expressão Plástica reside no facto de ser uma das áreas artísticas que mais exige motricidade fina, precisamente uma limitação significativa da maioria dos alunos com quem trabalhava. O trabalho diário de procurar a melhor forma de apoiar fisicamente os alunos na execução das tarefas plásticas levou-me a aplicar técnicas de apoio, Mão sobre Mão e Mão debaixo de Mão aos alunos que necessitavam dessa ajuda.

Foi a articulação entre a Arte Processual e a Arte Adaptativa que abriu caminho à realização de atividades nas quais observei, nos alunos, maior motivação, concentração e expressividade criativa.

Figura 8- Trabalho de expressão livre



Na Figura 8 observa-se a Beatriz a desenhar com caneta de feltro livremente pela tela que já tinha colagens realizadas por ela. Este é um momento em que a aluna se expressa livremente, sem restrições. Lembro-me de ela ter escolhido o tapete do chão para colocar o trabalho e do seu silêncio enquanto trabalhava. Sentia que ela queria que aquele momento fosse só dela e do trabalho que realizava. A exploração de diferentes materiais e técnicas, aplicada em liberdade, conforme assumido na Arte Processual, fez com que a Beatriz pudesse trabalhar quase sempre em autonomia.

Figura 9- José rasga papel



Na Figura 9, o José rasga papel.

E como ele adorava rasgar papel!

Quando iniciei a técnica de rasgar papel com ele, tinha de rasgar sempre um pouco de papel e conduzir as suas mãos até ao material, aplicando a técnica da Mão sobre Mão. Aos poucos, consegui que ele, autonomamente, rasgasse uma parte do papel. Esta fotografia retrata um trabalho construído progressivamente como o aluno e apresenta um José, que mais tarde, já nem precisava que eu lhe rasgasse o início do papel. O papel que ele rasgou, foi incluído num painel de parede, integrado num trabalho de expressão plástica.

Figura 10- Beatriz a fazer colagens sobre tela



Observa-se na Figura 10, a Beatriz a fazer colagens de papel seda sobre uma tela. À aluna foi dada liberdade de escolha relativamente às cores e ao tipo de pincel que queria usar. Deixei-a pegar no pincel adaptado de maior dimensão e manipulá-lo da forma como entendia. O que pretendia era que ela sentisse a liberdade de escolha, a liberdade criativa e a liberdade de usar o pincel da forma que desejasse. Não é difícil desenvolver um trabalho com intencionalidade, especialmente quando esse trabalho assenta no conceito de liberdade.

Figura 11- Trabalho realizado por aluno



A Figura 11 revela um dos trabalhos realizados pelos alunos de uma sala UAEM. Este trabalho reflete os princípios da Arte Processual e apresenta um resultado final criativamente rico e marcado pela exploração diversificada de materiais e tintas. A tela tem cerca de 1,5m por 1m e foi um dos vários trabalhos finais apresentados numa exposição. O importante é perceber que cada aluno, à sua maneira participou ativamente no processo, permitindo que a comunidade escolar reconhecesse que todos os alunos têm a capacidade de participar em atividades artísticas.

4.4.4 Luz e Cor

No ano letivo de 2020/21 quando comecei o trabalho docente numa UAEM havia uma pequena sala, com cerca de cinco metros quadrados (uma antiga arrecadação) que servia para criar uma sala escura. Dentro, havia pequenas luzes portáteis e dois quadros luminosos interativos na parede. A intenção era criar ambientes de estimulação sensorial. Os alunos gostavam muito desses momentos, mas apenas cabia um aluno de cada vez na sala com um professor.

Eu tinha a intenção de realizar outro tipo de atividades que levassem os alunos a usufruir em grupo e que pudesse conciliar com diferentes expressões artísticas. Passei a organizar sessões na sala grande do auditório da escola. Levavam-se para lá colchões, pufes e todo o material necessário para desenvolver a atividade pretendida. O agrupamento investiu em projetores de luz e outros materiais que ajudavam na concretização das diferentes atividades artísticas.

Com o tempo percebi que não eram só os alunos que gostavam das atividades desenvolvidas. Também os professores envolvidos e os assistentes operacionais aguardavam estes momentos interventivos e até elementos da coordenação da escola gostavam de espreitar o que por lá se fazia. Pela escola ecoava o sucesso destas intervenções artísticas.

Figura 12- Trabalho de luz/cor com retroprojektor



Na Figura 12, vê-se o José sentado numa cadeira de rodas com a mão em cima do retroprojektor a manipular pequenos recortes em papel de acetato colorido, enquanto observa o efeito do movimento na tela da parede. Comecei por trabalhar com ele sobre o retroprojektor para que percebesse a intenção do que lhe era pedido e que ganhasse a confiança necessária para movimentar os recortes. Tive de encontrar a forma mais correta de posicionar a cadeira de rodas para que fosse confortável manter o braço mais levantado. Afastei-me e fiquei a observá-lo. Ao fim de um tempo, acredito que ele estava a perceber que era o facto de manipular as peças coloridas, que na tela grande elas mexiam também, mas não podia ter a certeza disso.

Avaliar as capacidades cognitivas de alunos com limitações significativas ao nível da atividade e participação é complexo. Cada atividade tem de ser entendida como uma descoberta para os alunos e para os professores em relação aos alunos.

Figura 13 - O Miguel na exploração sensorial de luz e cor



A Figura 13 apresenta o Miguel num cenário lúdico de luz e cor.

O Miguel tinha chegado de outro país no mesmo ano em que esta fotografia foi tirada. Receava tudo o que era novo, por não ter sido exposto a muitas experiências. Encolhia o corpo e fechava os olhos sempre que sentia medo. O cenário criado numa sala escura, com projetores de luz coloridos, objetos luminosos e música, foi inicialmente recebido com estranheza. Até que um dia, pude captar esta fotografia, onde se vê um sorriso de quem soltou uma gargalhada, porque não havia mais motivo para ter medo e afinal, era tão bom contemplar as luzes coloridas.

É necessário compreender que os alunos com multideficiência necessitam, muitas vezes, de mais tempo para se acomodarem a novos ambientes, não só por terem tido menos experiências de vida, mas também porque, frequentemente, não conseguem afastar-se sozinhos das situações que lhes causam desconforto.

Figura 14- O José na exploração sensorial de leds coloridos



Na Figura 14 vê-se o José num momento de trabalho sensorial com leds que mudam de cor. É possível perceber como agarra os fios e movimenta as mãos. O José mostrava-se sempre muito motivado para participar destes momentos que contribuíam para que pudesse expressar livremente os movimentos numa tentativa intencional de colocar as luzes em movimento enquanto as admirava. Estes momentos permitiam-me compreender melhor as preferências sensoriais do José e a importância de proporcionar experiências estruturadas, mas flexíveis, que respeitassem o seu ritmo e as suas necessidades individuais.

4.4.5 Expressão Corporal / Dança

Considero a dança a expressão artística que estabelece a relação mais próxima com o corpo, promovendo a sua expressão e a consciência corporal.

Atualmente, tenho aulas de dança contemporânea numa escola e aulas de dança afro-latina noutra. Todos os que dançam chegam à mesma conclusão. Há algo na manifestação da dança que a torna viciante. Considero que a liberdade de expressão

corporal traz de dentro de cada um, um sentimento muito próprio porque lidamos com o corpo, com as emoções e com a junção dos dois.

Lembro-me certa vez, num curso de dança que frequentei com adultos sem experiência, onde a professora, na primeira aula, pediu que cada um se expressasse livremente com o corpo durante uma música calma. A dificuldade sentida por alguns, pela falta de experiência no movimento do corpo e em se expressarem emocionalmente através da dança, fez com que se emocionassem e chorassem no final. Sentiram-se perdidos com o exercício e emocionalmente ultrapassados pela situação. É necessário sentir uma determinada autoconfiança para se usar o corpo como elemento de expressão artística.

Aprendi que, com crianças, é relativamente fácil introduzir a dança criativa. Já quanto mais tarde na idade se inicia esta prática, mais difícil se torna até que se torne confortável. Com o avançar da idade, a consciência e a expressão corporal podem ser dificultadas por sentimentos de imperfeição, limitações na mobilidade e receio face à opinião alheia.

No meu percurso, já ministrei workshops de dança criativa tanto com crianças como com jovens, e as diferenças são notórias. Não se observam apenas diferenças na mobilidade, mas também na autoconfiança e na liberdade de expressão. Parece que, à medida que envelhecemos e não desenvolvemos a expressão e a criatividade corporal, estas capacidades tendem a reduzir-se progressivamente.

Com alunos com multideficiência aprendi que, se eles não dançam, danço eu por eles. O facto de permitir que o meu corpo se movimente à frente deles, segurando as suas mãos ou percorrendo o seu corpo com as minhas mãos, utilizando fitas ou panos, faz com que dance também, como se o movimento projetado, fosse sentido por eles como dança. Cheguei a deitar um aluno num lençol, com duas pessoas a baloiçá-lo. Esse tipo de experiência, fá-los sentirem-se leves e soltos. A dança e a expressão corporal tem muitas formas de ser. Tudo está certo, desde que seja sentido.

Figura 15- Atividade de exploração corporal 1



Figura 16 -Atividade de exploração corporal



Nas Figuras 15 e 16 observa-se o José numa sessão de expressão corporal/dança. O cenário foi criado numa sala grande, às escuras, com luzes direcionadas e música, criando um ambiente de estimulação sensorial. Na Figura 15, eu, enquanto professora-artista, danço ao redor do José e deixo que o pano percorra o seu corpo, fazendo com que o movimento projetado pareça nascer dele próprio, como se o gesto se expandisse para além do seu corpo. Apesar das suas dificuldades ao nível da motricidade global, recorro com clareza a forma como expressou a sua felicidade através de gargalhadas espontâneas, revelando envolvimento e prazer na atividade. Na Figura 16, é entregue um objeto com pega e fitas ao José, que o movimenta livremente ao som da música. Este tipo de proposta permitiu trabalhar a motricidade fina de forma natural e integrada, sem a percepção de um exercício imposto.

4.4.6 Expressão Dramática / Teatro

Na minha vida já participei em algumas experiências cénicas, até me apaixonar pela encenação. Como encenadora, já levei algumas peças a palco em grupos de teatro amador. O trabalho de motivação e confiança realizado junto dos atores (não

profissionais), bem como a preparação de ator com trabalho de palco, corpo e voz cativa-me. Tenho um fascínio por explorar a importância do silêncio no trabalho com atores.

O teatro funciona em si como o espelho da alma. De todas as expressões artísticas, é no trabalho de dramatização que mais facilmente deteto dificuldades emocionais, problemas de défice atenção, de concentração e de hiperatividade.

Na escola, já lecionei Expressão Dramática, fui responsável pelo Clube de Teatro e participei em diferentes projetos com apresentações públicas. A transformação dos alunos, desde o início do processo até ao momento final de apresentação, é motivadora e reforça em mim a convicção de que a arte será sempre o caminho que devo e quero seguir.

Recordo-me de, numa escola em Caldas da Rainha, no ano letivo de 2021/22, ter ensaiado uma peça de teatro com cinco alunos, dos quais três apresentavam dificuldades articulatórias da fala. O trabalho foi focado e exigente, mas foi tão motivador para eles, que começaram por autoria própria, a enviarem-me áudios pela internet com trabalho de treino do texto, que realizavam em casa. A evolução foi notória e segundo os professores da turma, essa melhoria refletiu-se também nas disciplinas de Línguas.

Há algo que torna a Educação Artística uma área excecional. É que muitas vezes os alunos que revelam maiores dificuldades noutras áreas disciplinares, evidenciam capacidades acima da média nas artes. No ano letivo 2023/24, numa escola em Rio Maior, lecionava Expressão Dramática quando uma aluna do quinto ano, acompanhada pela Educação Especial, revelou um talento acima da média na área da dramatização. Convidei-a a integrar o Clube de Teatro. Os professores do conselho de turma ficaram positivamente surpreendidos com a sua capacidade expressiva, tendo em conta os desafios que apresentava noutras áreas curriculares.

No trabalho com alunos com limitações significativas, muitas vezes era eu quem dramatizava para eles. Tornei-me, inúmeras vezes, numa contadora de histórias, com maior enfoque na entoação exagerada, na expressividade corporal e na utilização de onomatopeias.

Aos poucos fui compreendendo que aquilo que é entendido como dramatização clássica pode assumir uma nova abordagem junto de alunos com multideficiência. A

presença em palco pode ser entendida como o aluno ser o foco da atenção. O cenário pode traduzir-se na criação de um contexto sensorial diferente. O trabalho de encenação pode ser desenvolvido de fora para dentro, através de estímulos sensoriais que procuram provocar reações subtis, muitas vezes apenas perceptíveis por quem conhece o aluno e reconhece, nas suas expressões e respostas, que está a desfrutar do momento.

Vejamos.

Figura 17- Rogério vive experiência sensorial



Na Figura 17 pode observar-se o Rogério recostado sobre almofadas, num cenário escuro, com luzes coloridas direcionadas. Os seus pés estão dentro de um recipiente com água, enquanto eu, professora, tenho a mão submersa, provocando movimentos na água. Constrói-se, assim, a história de um aluno em “palco”, envolvido por luz, cor e música, onde a interação através da água desencadeia momentos de ação e reação. A aceitação por parte do Rogério foi bastante positiva, estabelecendo uma comunicação sensorial subtil, mas significativa. Artisticamente, esta proposta pode ser compreendida como uma dramatização contemporânea e sensorial, uma experiência imersiva em que o aluno participa ativamente através da interação

com luz, cor, música e água. A experiência valoriza a expressão, a presença e a relação como formas legítimas de comunicação e participação.

4.4.7 Música

Sempre encontrei na música a forma artística mais imediata de chegar às pessoas, de as fazer sorrir e de unir grupos. Seja no canto, em jogos rítmicos ou na utilização de instrumentos musicais simples, não é preciso experiência por parte de quem participa para se sentir integrado.

A música sempre fez parte da minha vida. Aprendi a tocar instrumentos musicais, subi a palco com a voz e participei em inúmeras apresentações corais. Pessoalmente fiz parte de alguns projetos e na escola com alunos, orientei atividades musicais. Ao longo do tempo, fui compreendendo que a música não é apenas expressão artística, mas também um espaço de encontro.

Há já alguns anos, participei de um projeto de intervenção artística e social e desloquei-me diversas vezes com um grupo de jovens, a um estabelecimento prisional de jovens (prisão escola). Levávamos instrumentos e cantávamos juntos. Bastava levar folhas com as letras das canções para que todos participassem, e de repente, falava-se a mesma língua em uníssono.

Como professora de 1º ciclo, sempre utilizei a música como atividade de início e término do dia de aulas. Recordo-me de uma vez, quando lecionava como professora titular numa escola no concelho de Atouguia da Baleia, em que estive ausente por uns dias. Quando regresssei, a professora que assegurou a turma pediu para assistir ao início da aula. Demonstrou interesse em observar a forma como interagiria com os alunos, pois estes haviam referido os diferentes momentos em que se cantava ao longo do dia e o quanto sentiam falta disso. Ainda hoje, nas aulas de Educação Visual e de Educação Tecnológica que leciono, recorro a pequenos jogos rítmicos no final das aulas e os alunos fazem questão de me lembrar caso me esqueça. A música tem esta capacidade de estruturar rotinas, criar vínculos e acima de tudo, boas memórias.

Quando iniciei o meu trabalho em Educação Artística Inclusiva com alunos com multideficiência, percebi que a forma mais fácil e funcional de chegar até eles, era através da música. Bastava por música a tocar, ser eu a cantar ou a tocar um instrumento, para cativar a atenção de cada um. Considero que o papel do professor-

artista tem uma relevância especial quando se trata de trabalho com alunos com limitações significativas.

Com o passar dos meses, fui experimentando pequenos instrumentos e procurando compreender de que forma cada aluno poderia usufruir deles, de acordo com as suas capacidades, assumindo um papel ativo na expressão musical. Percebi que a maioria das crianças com multideficiência tem um gosto especial por objetos que produzem som e pela música.

Talvez...

Talvez porque muitas não conseguem falar e, por isso, ter um objeto que podem movimentar e que produz som funciona como uma forma de expressão e comunicação. Esses momentos tornam-se oportunidades importantes para que cada criança participe, interaja e manifeste emoções.

Figura 18- José toca instrumento



A Figura 18 registra um momento da aula de Educação Musical e evidencia a participação ativa do José com limitações significativas, através da utilização de um instrumento musical simples e adaptado às suas capacidades. Ele não tocava flauta como os outros colegas, mas conseguia segurar numa clava e percutir numa pandeireta.

Observei muitos momentos como este, em que a música contribuiu para a realização de atividades de turma inclusivas e para a promoção de um sentimento de pertença por parte de todos os alunos envolvidos, tornando-se principalmente relevante em contextos de diversidade funcional.

4.4.8 A Natureza na Exploração dos Sentidos

Só quando comecei a trabalhar como docente com alunos com multideficiência e a acompanhá-los nos espaços exteriores da escola é que percebi como a natureza não lhes era de fácil acesso. Os alunos andantes podiam caminhar sobre a relva, correr pela caixa de areia, tocar nas folhas e subir às árvores. No entanto, três dos alunos com limitações significativas utilizavam cadeira de rodas. Só podiam tocar nas plantas se essa oportunidade lhes fosse proporcionada

Passei, então, a apanhar folhas, paus e pedras do recreio da escola para que as pudessem sentir, explorar e manipular. Pequenos gestos que, para muitos, seriam banais, tornaram-se momentos de descoberta sensorial e de aprendizagem para estes alunos. Foi neste contexto que surgiu a necessidade de criar experiências mais estruturadas que promovessem o contacto direto com elementos naturais.

E em relação à comida?

Os mesmos três alunos que utilizavam cadeira de rodas, também não se alimentavam de forma autónoma. A comida era maioritariamente triturada e dada à boca, devido às suas dificuldades de mastigação e deglutição. Na escola, não seguravam a fruta e nem tinham contacto visual direto com vegetais.

Neste contexto, foi dinamizada uma atividade artística por meio da exploração dos sentidos, com a utilização de objetos da natureza, como frutas, vegetais, folhas e outros materiais naturais. O objetivo era proporcionar experiências multissensoriais que envolvessem o tato, o olfato e a visão, promovendo o contacto direto com elementos que, até então, lhes eram pouco acessíveis.

Figura 19- Exploração sensorial de alimentos



Na Figura 19 observa-se a atividade preparada para que os alunos pudessem tocar, cheirar e explorar diferentes frutos e vegetais. As diferentes cores invadem a mesa de trabalho, enquanto o José pega no limão. Para além da experiência sensorial proporcionada, a atividade despertou a curiosidade dos alunos, que se manteve ao longo da atividade.

Figura 20- Impressão de folha com tinta



A Figura 20 apresenta o José no momento em que se inicia a impressão da folha pintada sobre a tela. É importante manter sempre a curiosidade, a motivação e o empenho de cada aluno. Enquanto alguns alunos estranham novas experiências, o José, tal como se observa na fotografia, mostrou-se motivado e empenhado.

Não é só sobre as limitações físicas e cognitivas que há necessidade de intervenção. Muitas vezes, os alunos com limitações significativas manifestam receios diante de situações simples, precisamente por não terem contacto diário com

experiências comuns a outros alunos da mesma idade. Com o tempo, percebi que, quanto mais vezes eram expostos à mesma situação, mais confortáveis e confiantes se tornavam.

Figura 21- Pintura com decalque



A Figura 21 apresenta parte da tela pintada pelos alunos, onde se observa a exploração de diferentes técnicas de decalque com frutas, folhas materiais diversas. O trabalho foi realizado em várias fases, respeitando o ritmo de cada participante. O mais importante é que cada aluno possa contribuir de acordo com as suas capacidades, sentindo-se sempre parte integrante do processo.

4.4.9 Exposição Artística

Sempre fui, e considero-me, profundamente ligada às artes nas suas diferentes linguagens. Uma das formas de comunicação da arte é através das exposições artísticas físicas e das apresentações em público. Fascina-me a encenação e todo o trabalho que acontece nos bastidores do palco. Da mesma forma, a montagem de exposições é, para mim, encarada como uma manifestação artística em si.

Admito que invisto tempo na preparação de exposições de trabalhos plásticos dos alunos, até ao ponto de algumas pessoas o considerarem excessivo. No entanto, quando se trata de uma exposição de trabalhos realizados por alunos com limitações significativas, esta, assume uma importância acrescida.

Uma exposição artística dos alunos com multideficiência “abre a porta” da UAEM e mostra à comunidade escolar que estes alunos também são capazes de se expressar

artisticamente e criar. Mostra que a UAEM não é uma “sala de espera”, mas um lugar que possibilita a exploração e realização de experiências artísticas. A exposição amplia a voz que os alunos muitas vezes não conseguem expressar.

No ano letivo de 2022/2023 quando trabalhei com alunos numa sala UAEM, procurei organizar exposições ao longo do ano letivo, permitindo que a comunidade escolar conhecesse quem eram estes alunos e pudessem apreciar o trabalho desenvolvido. Estas exposições contribuíram para dar visibilidade também ao trabalho, muitas vezes desvalorizado, dos professores e assistentes operacionais que diariamente trabalham com estes alunos.

Figura 22- Exposição de trabalho



A Figura 22 mostra o primeiro trabalho dos alunos de uma UAEM que expus na escola. Embora simples, traz-me à memória todo o percurso de dedicação aos alunos até conseguir chegar a este momento, em que foi possível trabalhar com eles utilizando pincel e tinta. Lembro-me de professores da escola e de auxiliares me abordarem para dizer que gostavam muito de ver os trabalhos dos alunos da UAEM expostos e que o deveria fazer mais vezes.

Figura 23- Pannel em exposição



Na Figura 23 é apresentado um trabalho plástico que foi para exposição. Neste trabalho, realizado em várias etapas, todos os alunos de uma sala UAEM participaram através da exploração de diferentes técnicas de expressão plástica. Optei por apresentá-lo porque mostra que é possível brincar com situações e apresentar os alunos de forma descontraída. Sei que, nem todos os alunos se aperceberam de que lhes estava a tirar uma fotografia e de que esta viria a ser utilizada num trabalho que seria exposto. Por vezes, faz sentido desenvolver propostas cuja intenção os alunos não compreendem, mas que permitem valorizá-los de outra forma, apresentando-os assim à comunidade que ainda não os conhecia. Não... não se devem fazer trabalhos que não fazem sentido para os alunos apenas para montar uma exposição. No entanto, é na expressão “nem sempre, nem nunca” que encontro a justificação para reconhecer que, desta vez, fez sentido fazê-lo.

4.5 Ação Pedagógica

4.5.1 Curiosidade antes da Criatividade

Como professora de Educação Visual e Tecnológica (EVT) e tendo já realizado vários projetos artísticos fora do ambiente escolar, reconheço que a competência da criatividade tem um papel cada vez mais destacado quando se fala em educação e intervenção artísticas. Tendo em conta o mundo em desenvolvimento, há já algum

tempo que se afirma, nas escolas e em formação docente, que na atualidade se formam alunos para empregos que ainda não existem, mas que farão parte do futuro.

Existe, por isso, a necessidade de formar alunos para serem criativos, com capacidades adaptativas e autônomos nos desafios e decisões que terão de enfrentar. É por meio da criatividade que os alunos experimentam e se expressam, construindo novos significados no mundo que os rodeia.

Ao longo dos anos, como docente, fui-me apercebendo da importância de preparar bem a introdução a uma nova atividade. É nessa fase que os alunos se motivam verdadeiramente para o trabalho que vem a seguir. É aí, que se desperta neles a curiosidade. A curiosidade é o impulsionador que os leva a questionar e a explorar, seguindo por caminhos criativos para encontrar soluções.

O que leva uma criança a querer desmanchar o carrinho de brincar é a curiosidade de ver o que está lá dentro e como funciona. A experiência da curiosidade leva-a a querer ir mais além, a pensar em novas soluções e a correr riscos mais criativos.

É importante preparar ambientes com diversos estímulos simbólicos relacionados com os temas a serem trabalhados. Sempre que, em aulas de EVT, trabalho um tema e consigo levar os objetos reais, em vez de os mostrar no computador, desperto nos alunos a curiosidade de querer ver e mexer. A experiência torna-se mais autêntica e suscita maior atenção da turma. É mais fácil para os alunos valorizar o concreto para depois conseguir imaginar no abstrato e, por fim, concretizar num novo concreto.

Todos os alunos com limitações significativas com quem trabalhei, no meu percurso como docente, possuíam um sentido de curiosidade genuíno. Também eles queriam espreitar para ver e mexer para experimentar.

Ao motivar os alunos através do diálogo e ao criar oportunidades acessíveis e seguras de experimentação, os professores despertam um maior interesse na descoberta de novas abordagens e na realização da atividade, promovendo um percurso mais expressivo e inclusivo.

É importante perceber que os alunos com multideficiência têm mais receios em tomar iniciativas, por terem menos autonomia, menos acessibilidade e menos oportunidades do que os restantes alunos. Quando se estimula a curiosidade e a

experimentação, estes mesmos alunos revelam maior facilidade em realizar as atividades e iniciam a experiência de serem críticos e criativos.

Figura 24- José explora material didático



Na Figura 24 é visível o José sentado numa cadeira de rodas, a observar e a tocar em peças coloridas dispostas sobre a mesa. A imagem evidencia um momento de exploração individual, centrado na relação direta entre o aluno e os objetos. É fundamental proporcionar momentos como este, em que os alunos dispõem de um tempo próprio para explorar materiais e experiências novas. Trata-se de um espaço de curiosidade e descoberta, onde podem, de forma autónoma, observar, manipular e interagir com os objetos ao seu ritmo. Enquanto professora, ao longo dos diferentes ciclos de ensino, aprendi sobre a importância de criar intencionalmente momentos que promovam a curiosidade e poder de escolha junto dos alunos.

4.5.2 O que dantes me parecia ser, hoje já não é

O meu primeiro ano letivo de serviço foi em 2001/02, em Leiria, onde lecionei disciplina de Educação Visual e Tecnológica (EVT), área para a qual estou

profissionalmente habilitada. Lembro-me das aulas em que, juntamente com meu par pedagógico, introduzíamos a técnica de pintura a tinta guache. Os alunos eram chamados em pequenos grupos, para uma mesa maior. Começávamos por explicar como se misturava o guache com a quantidade certa de água, de forma a obter uma tinta adequada à pintura sobre papel cavalinho. Indicávamos os erros mais comuns ao pintar com o pincel e as dicas para se obter um resultado que considerávamos desejável, tendo em vista os objetivos planejados. Era perceptível que essa explicação em pequeno grupo resultava numa maior eficácia e rapidez na interiorização de conceitos e isso, garantia maior sucesso na concretização da meta então traçada.

Com o passar dos anos, acumulando experiência, formação e sobretudo, desenvolvendo com um olhar mais analítico e crítico sobre o meu trabalho, comecei a perceber que não dava o tempo necessário para a descoberta. Eu, apresentava logo, as soluções.

Através da minha observação do que tem sido, até agora, a formação artística na infância, concluo que as diferentes expressões artísticas são mais trabalhadas no Pré-Escolar do que no 1º Ciclo do Ensino Básico. Tal deve-se, em grande parte, à falta de formação específica dos professores, à preocupação em cumprir os extensos programas curriculares e preparar os alunos para provas e exames padronizados.

O tempo que deveria de ser dedicado às crianças para a experimentação e a descoberta de materiais e técnicas no âmbito da Educação Artística, é frequentemente reduzido ao mínimo, salvo se, no horário, usufruírem de Atividades Extracurriculares de caráter artístico.

Constato que muitas crianças chegam ao 2º Ciclo do Ensino Básico com lacunas, como uma baixa percepção auditiva musical, por não terem desenvolvido competências na Expressão Musical e sem terem realizado experiências em áreas como a pintura com tintas aquosas. Continuamos a ter muitos professores que dedicam à Expressão Plástica, apenas os dias temáticos e com recurso a atividades com molde, o que, por si só, empobrece a experiência dos alunos.

A minha reflexão sobre este assunto levou-me a adotar diferentes estratégias há já vários anos. Hoje, sei o quão é importante o período de experimentação. Atualmente, começo por apresentar materiais e utensílios e dou um tempo livre para concretizarem uma tarefa simples. Esta fase de experimentação fá-los sentirem-se livres. Terão que,

pela tentativa e erro, chegar às suas próprias conclusões. Algumas crianças demonstram grande insegurança quando lhes é dada a liberdade de se expressarem. A minha tarefa é de motivá-las e transmitir-lhes segurança.

Quando permitimos que os alunos experimentem, damos-lhes oportunidade de analisar o seu próprio trabalho e de serem críticos em relação às decisões a tomar. É muito interessante observar os momentos em que os alunos trabalham a pares, em pequeno grupo ou em turma, e se entreeajam, partilhando opiniões sobre as mais diversas experiências plásticas. São momentos de crescimento através da autoexperimentação e da entreeajuda.

Sempre eduquei, como docente e nos diferentes projetos em que participei ao longo dos anos, no sentido de preparar para a vida. Os ensinamentos são transversais. A motivação gerada pela experimentação, a tomada de decisões e a resolução de problemas, são aprendizagens que moldam caracteres futuros mais fortes e se expandem a todas as áreas disciplinares.

4.5.3 O Tempo Certo para Intervir

Digo sempre que é na sensibilidade e experiência de cada professor, da qual advém, a capacidade de analisar e tomar as medidas que considera mais adequadas em cada situação. Tendo em conta as características do aluno ou do grupo/turma, o seu nível de desenvolvimento, a sua evolução, a tarefa a realizar e o objetivo a cumprir, chega o momento em que é necessário intervir de forma a colmatar as lacunas existentes.

Recordo bem o ano letivo de 2009/2010, em que lecionei EVT numa escola da Póvoa de Santa Iria. Os alunos de uma turma estavam a realizar um trabalho, onde era necessário recortar, com recurso a tesoura. Sendo alunos do 2º Ciclo, seria expectável que dominassem a técnica, mas muitos revelavam dificuldades, sobretudo no recorte de contornos em linha curva. Inicialmente, tentei alertá-los para a falta de rigor e pedi que, seguindo algumas orientações verbais minhas, tentassem melhorar a técnica, mas sem sucesso. De facto, se há alunos que, com facilidade, através da experimentação e persistência, conseguem aperfeiçoar diferentes técnicas, porque é que há outros que não conseguem? Lembro-me de ir para casa com essa questão.

Tal como na música, não é por se dizer repetidamente a alguém que desafina, que essa pessoa começará a cantar afinado. Ninguém desafina por escolha, trata-se de uma limitação. É necessário um treino específico e especializado para a ajudar a desenvolver a audição musical.

Nunca ninguém me tinha ensinado como se explica a técnica de recorte com tesoura e desafiei-me a encontrar essa resposta. Em casa, peguei na tesoura e fiz várias tentativas até perceber a mecânica das mãos e braços e a força necessária a aplicar, para recortar corretamente com a tesoura, de forma a poder explicá-lo aos alunos. Foi quando na escola, comecei a explicar, individualmente ou em pequenos grupos, a técnica de recorte a tesoura, exemplificando, que observei verdadeiros progressos nos alunos que, sozinhos e em tempo útil, não conseguiam executar a tarefa. Com o tempo, passei a realizar diversas experiências em casa, para poder apoiar os alunos com mais dificuldades, em tarefas que não conseguiam adquirir apenas com a experimentação.

Existe uma linha muito ténue entre o certo e o errado. Ou será que não há certos e errados? Afinal, quando e como deve o professor intervir no trabalho do aluno para que este prossiga com mais confiança? Considero que essa assertividade depende da sensibilidade e do bom senso de cada docente. Há sempre um risco. Acreditamos no que parece fazer sentido e arriscamos.

Também aprendi com os erros. No ano letivo de 2010/2011, lecionei EVT num colégio em A-dos-Francos, Caldas da Rainha. Num determinado momento do ano letivo, os alunos estavam a aprender a desenhar o rosto, no âmbito de uma atividade. Os lábios e o nariz são, geralmente, onde os alunos sentem mais dificuldade e falta de confiança, no desenho do rosto. Alguns alunos pediam ajuda, desmotivados. Sempre defendi que a intervenção dos professores no trabalho dos alunos deve ser mínima ou inexistente. No entanto, ocasionalmente, acabei por ajudar com um traço ou outro, no desenho de alguns alunos que se mostravam mais inseguros. Lembro-me de que, ao reunir todos os trabalhos para avaliação, a minha colega e par pedagógico comentou que se notava, subtilmente, que alguns desenhos dos lábios estavam muito semelhantes entre si. E, de facto, verifiquei que os rostos dos alunos a quem tinha ajudado com o desenho dos lábios estavam muito parecidos. Nesse momento, percebi que a intervenção não deveria ser notória e que teria de mudar de estratégia para a próxima, neste delicado dilema entre o que é certo e o que é errado.

Conclui, com a experiência, que a expressão “nem sempre, nem nunca”, se torna num princípio valioso no momento de tomar decisões. O bloqueio criativo e a dificuldade na realização de uma tarefa são realidades concretas nas áreas artísticas, onde a criatividade e a experimentação frequentemente interferem com as fragilidades emocionais de cada um. Tendo em conta as expressões de “sensibilidade e bom senso” e “nem sempre nem nunca”, deverá de ser o professor, perante cada situação, a decidir se um pequeno traço pode ajudar a aliviar a tensão provocada pelo bloqueio de um aluno, sobretudo quando todas as estratégias de motivação persistência e resiliência não tiverem surtido efeito.

4.5.4 Tentativa e Erro

O sucesso do professor que analisa, questiona e adota uma abordagem experimental está no trabalho e aprendizagem por tentativa e erro. Não há receitas definitivas quando cada criança e jovem são seres únicos. Por parte de quem educa, há uma constante adaptação de diversas estratégias a cada aluno ou grupo/turma. Apenas se é um educador, agente de mudança, se se estiver disposto a um processo de educação dinâmico e flexível.

Na escola, nunca como no trabalho em sala de aula com crianças com multideficiência, tive de me adaptar tanto e trabalhar continuamente por tentativa e erro, tendo em conta as limitações significativas físicas e cognitivas dos alunos com quem trabalhei. A definição do conjunto de estratégias que melhor contribuíram para o desenvolvimento de capacidades destes alunos resultou de um processo contínuo de intervenção e descoberta.

Especialmente na área da Expressão Plástica e no desenvolvimento da motricidade fina, várias foram as atividades realizadas que não foram ao encontro das minhas expectativas, tal como houve outras, que as superaram. Muitas vezes, o sucesso das atividades dependia da estabilidade emocional da criança no dia da intervenção. A adaptação de estratégias foi uma constante. O que pude constatar é que, como professora, a minha capacidade de atenção, concentração e foco nas atividades teve um aumento significativo.

Estes alunos necessitam de profissionais aptos à adaptação constante do contexto de trabalho. É nas pequenas expressões dos alunos que, muitas vezes, se retira

o sucesso ou insucesso de uma atividade. Um sorriso, um abrir de olhos, o perceber que estão mais atentos ao som e/ou imagem, o parar dos gestos estereotipados, o querer “chegar-lhe com a mão”, qualquer sinal pode significar que a atividade foi adequada e que foi vivida com sucesso pelo aluno.

Figura 25- José com material adaptado



A Figura 25 retrata um momento que recorro, em 2022/23, marcado pela persistência na procura de uma pipeta de grandes dimensões por diversas lojas. Demorou algum tempo, mas lá a encontrei. Fiquei satisfeita porque pretendia utilizá-la com o José, que não conseguia segurar num lápis, mas conseguia agarrar objetos e bolas de pequena dimensão. Neste momento, captado pela fotografia, em que, entusiasmada lhe coloquei a pipeta na mão, percebi que o José não tinha força suficiente nos dedos para pressionar a borracha. Criei uma expectativa que afinal, não pôde ser realizada como imaginei. Adaptei e a atividade foi realizada com a técnica Mão sobre Mão. Digo sempre que é possível fazer tudo com os alunos, desde que se adapte. O importante é que eles possam vivenciar, de alguma forma, o que estão a fazer. Quanto a nós professores, aceitamos, aprendemos a adaptamos.

Figura 26- Prato com bolinhas de tinta



Nesse mesmo ano letivo, preparava uma atividade plástica com bolinhas de sabão coloridas num prato. A Figura 26 apresenta o material preparado para a atividade e ajuda a imaginar o contexto da experiência que relato. O objetivo era desenvolver uma atividade artística com os alunos da sala UAEM. Para integrar os alunos no processo de preparação de atividades, pedi à aluna Beatriz, que apresentava maior capacidade física em relação aos colegas, a sua colaboração para soprar no líquido e formar bolinhas de sabão.

Primeiro, pedi para soprasse para o ar, a fim de perceber se era capaz. Pareceu-me conseguir e então pedi que colocasse a palhinha na boca. Quando a palhinha tocou no líquido, vi a cor azul subir pelo tubo. Ela não estava a soprar, estava a sugar. Retirei rapidamente a palhinha da boca. Fui a tempo de evitar que ela engolisse o líquido, mas a boca ficou azul. Tive de lhe lavar a boca para sair a cor e compreendi que ela estava, naturalmente, habituada a utilizar a palhinha para sugar líquido e por isso o fez.

A partir desse episódio, compreendi que, numa próxima oportunidade, deveria trabalhar previamente os conceitos de “soprar” e “sugar” com os alunos, antes de realizar atividades semelhantes. Atualmente, já adquiri diversos materiais com o intuito de ajudar os alunos a aprender a soprar. Aprendi com o erro.

Aprende-se com o que se faz bem à primeira, mas também se aprende muito, com o que não acontece como planeado, porque se tem a oportunidade de repensar e criar soluções. A aprendizagem por tentativa e erro é um processo de reflexão, descoberta e construção de conhecimento baseado na experiência vivida.

4.5.5 Parar Para Observer

Em 2022/2023, numa escola em Caldas da Rainha, conheci o Rogério, aluno do 8º ano, com uma condição rara e profundamente incapacitante. Utilizava cadeira de rodas, era não verbal e mostrava interesse apenas por brinquedos sonoros que segurava e agitava.

Passei semanas sem saber como interagir com ele, sem realizar atividades que pudesse considerar significativas. Cantei, deixei-o manipular instrumentos simples e li-lhe livros. Passei muitos momentos apenas em observação direta, procurando perceber como reagia ao mundo à sua volta.

Não é fácil lidar com o sentimento próprio de incompetência, que surge quando não se encontram respostas imediatas para atender às necessidades globais de alunos com multideficiência.

Foi o tempo que me permitiu concluir que o processo de observação contínua era, efetivamente, o passo essencial para a construção de uma relação pedagógica. Se eu não tivesse investido tempo a observá-lo, não seria possível identificar sinais não verbais de atenção, desconforto e bem-estar. Comecei a conhecer-lhe os truques e manhas, como qualquer adolescente. Isso deu-me confiança para experimentar novas estratégias sensoriais.

O Rogério começou a responder de forma positiva, melhorou o estado de alerta durante o dia, com mais foco no que o rodeava e estava mais feliz. Já o conhecia o suficiente para saber que se sentia mais feliz na escola.

No ano letivo 2023/24, a Margarida, uma aluna com Síndrome de Down, recém-chegada de outro país, foi matriculada a meio do ano letivo, numa escola em Rio Maior. Apresentava dificuldades evidentes ao nível das aprendizagens e da adaptação escolar, em comparação com outras crianças com a mesma patologia, com quem eu já tinha trabalhado.

Eu lecionava a disciplina de Educação Artística Inclusiva, na Unidade de Apoio ao Ensino Especializado da escola. Num dia em que a Margarida era a única aluna presente na aula, propus-me iniciar uma atividade com ela. A assistente operacional não estava presente.

Ajudei-a a tirar o casaco e a colocá-lo no cabide. Tentei incentivá-la a sentar-se. Sentou-se no chão, recusando qualquer interação e revelando um comportamento desafiador. Levantei-me e fingi que arrumava objetos nas prateleiras, observando-a sem que ela se apercebesse. Permaneci cerca de vinte minutos a circular pela sala, sem saber bem o que fazer. Observei-a, pouco a pouco, a ficar mais atenta ao que eu fazia. Começou então a emitir pequenos sons para chamar a minha atenção, sem que eu respondesse.

Quando percebi que se preparava para se levantar, ajudei-a, tendo em conta a sua limitação no desenvolvimento motor e conduzi-a até à mesa, onde já a esperavam canetas de feltro e papel. Incentivei-a com entusiasmo, ajustando a minha voz e expressão facial.

Figura 27- Pintura a canetas de feltro



Aos poucos, a Margarida foi desenhando, mantendo o foco e a motivação na atividade. Ela pegou nas canetas e, com algum apoio meu na manipulação das mesmas, desenhou sobre o papel. A Figura 27 apresenta o resultado do seu trabalho. Para além de ser plasticamente interessante, evidencia, sobretudo, que as artes constituem uma das formas mais acessíveis e significativas de expressão, particularmente quando a comunicação verbal se encontra comprometida.

Depois da atividade de Expressão Plástica, introduzi canções e pequenos batimentos rítmicos, com o objetivo de prolongar o envolvimento sensorial e manter os níveis de atenção e concentração da aluna. Nesse momento, a gestão da motivação revelou-se essencial para o sucesso da intervenção.

Caso não tivesse dedicado aqueles vinte minutos à observação da Margarida, não teria proporcionado o tempo necessário para a sua autorregulação, nem teria compreendido as suas necessidades específicas, o que teria limitado a adequação da minha intervenção pedagógica.

No início do ano letivo de 2024/25, foi matriculada numa escola em Caldas da Rainha, uma aluna do 4º ano, de nome Pilar, diagnosticada com uma doença rara e degenerativa. Proveniente de outro país, a comunicação com a encarregada de educação era dificultada pela barreira linguística, não existindo relatórios com informação clínica.

A Pilar não falava, a sua comunicação era praticamente inexistente, limitando-se a acenar com a cabeça em sinal de negação. Era de baixa estatura, aparentando ter menos idade do que os seus nove anos. Estava em constante agitação, não permanecia sentada, agarrava e levava objetos à boca de forma recorrente. Requeria vigilância constante. Diariamente, utilizava uma bata de plástico que colocava repetidamente na boca, provocando produção excessiva de saliva, o que exigia a substituição da sua roupa a meio do dia. A comunidade educativa não dispunha, à data, de estratégias eficazes para lidar com a complexidade da situação.

Num dos primeiros dias de aulas, levei-a sozinha para a UAEM. Não consegui mantê-la sentada. Percorria a sala, agarrando tudo o que pudesse levar à boca. A certa altura, sentou-se no chão. Sentei-me a alguma distância e fiquei a observá-la. Já tinha aprendido, com a experiência, o quão importante era permitir-me parar e ficar a observar, para poder fazer uma análise antes de intervir. Percebi que o uso da bata contribuía para um comportamento disfuncional de autorregulação oral. Retirei-lhe a bata e de longe observei uma diminuição progressiva da agitação e da produção de saliva.

Falei com todos os profissionais e decidiu-se que a bata deixaria de ser usada. Verificou-se, a partir desse momento, uma melhoria comportamental da aluna, nomeadamente uma redução da distração sensorial e uma maior disponibilidade para o envolvimento em atividades estruturadas.

Foi sem dúvida, no trabalho com alunos com limitações significativas, que mais enraizei a certeza, de me permitir parar para observar. A eficácia da resposta educativa depende, muitas vezes, mais da interpretação de comportamentos do que da execução

de tarefas. A observação direta, é fundamental como instrumento de diagnóstico e planeamento de uma intervenção com foco numa educação inclusiva.

4.5.6 Tem de Fazer Sentido

Com a experiência na docência e dinamização de projetos artísticos, a expressão “tem de fazer sentido”, tornou-se para mim, um princípio estruturante na preparação de atividades e na tomada de decisões.

Nos anos letivos de 2020/21 e 2021/22, no âmbito da coordenação do Projeto Cultural de Escola (Plano Nacional das Artes), num Agrupamento de Escolas em Caldas da Rainha, foram concebidos dez projetos de carácter complementar. Estes visavam a integração da comunidade educativa através de práticas artísticas e criativas, sendo orientados por dez princípios metodológicos, entre os quais, destaco o princípio de “Fazer Sentido”. O objetivo era que todas as atividades tivessem como base, a contribuição real de experiências educativas significativas e proporcionassem aprendizagens efetivas, considerando que a arte, tal como a educação, só fazem sentido, se forem com o intuito de uma mudança social ou pessoal.

Num mundo em constante mudança, marcado pela diversidade e complexidade, onde se apela, cada vez mais, à necessidade de educar para o desenvolvimento crítico e criativo, é fundamental repensar estratégias, para que as atividades educativas sejam cada vez mais centradas no grupo e no indivíduo. Só assim poderá haver inclusão e equidade.

No meu trabalho com alunos com multideficiência tive em conta que, se uma atividade não for vivenciada de forma efetiva pelo aluno, então não faz sentido prosseguir com ela. Observei demasiadas vezes, profissionais de educação, que não eram da área artística, a realizarem atividades artísticas com alunos com multideficiência, sem que houvesse por parte dos alunos, um foco no olhar ou qualquer manifestação física, que pudesse indicar que estavam a usufruir da atividade de forma positiva e construtiva. A minha intervenção junto dos profissionais passou, muitas vezes, pela exemplificação de atividades adaptadas, que valorizam a perceção sensorial, a resposta emocional e a comunicação não verbal dos alunos.

No ano letivo de 2022/23, numa escola em Caldas da Rainha, na UAEM, realizei diversas atividades com adaptações específicas. Numa delas, onde era necessário

triturar papel para decorar um painel temático, adaptei a experiência participativa a cada aluno, para que todos pudessem beneficiar da atividade ao nível do desenvolvimento sensorial.

Figura 28- Joana tritura papel



Na Figura 28 observa-se a Joana a colocar papel no triturador, com o meu apoio “Mão sobre Mão”. A sua expressão sugere satisfação e envolvimento na tarefa, que é realizada com os devidos cuidados de segurança. O apoio direto possibilitou a sua participação ativa no processo, promovendo a inclusão na atividade.

Figura 29- José observa papel a ser triturado



Na Figura 29, vê-se o José a observar o papel a ser triturado. É importante ter sempre o cuidado de posicionar o aluno de forma que consiga ver e usufruir da atividade. Lembro-me do entusiasmo do José com o som da máquina a triturar o papel

e de como ficava atento ao ver o papel cair dentro da caixa pelo vidro. Há estratégias tão simples que ajudam os alunos se sentirem-se incluídos e que promovem o sentido de pertença.

Figura 30- Miguel numa experiência sensorial



A Figura 30 mostra o Miguel enquanto se deixa cair papel triturado colorido à sua frente. Parte do papel cai sobre as suas mãos, permitindo-lhe pegar e tocar nos pedaços. O objetivo foi a de que o aluno participasse ativamente na atividade e conseguisse direcionar o olhar para o que estava a acontecer. Esta foi a forma como Miguel participou no momento de triturar o papel, transformando-o numa experiência sensorial entre a visão, o tato e a ação, promovendo a atenção, a curiosidade e o envolvimento na tarefa.

Figura 31- Rogério manipula papel



Na Figura 31 observa-se o Rogério. Ele apresentava alguma dificuldade em manter o foco do olhar, mas demonstrava interesse em explorar materiais com o tato. Para lhe permitir uma experiência sensorial, foi colocado papel sobre a mesa, possibilitando-lhe sentir a textura e manipular o material livremente. Estes momentos evidenciam a importância de dedicar tempo a conhecer cada aluno, pois, à medida que compreendemos as suas preferências e modos de interação, torna-se mais fácil criar atividades significativas, nas quais cada experiência passa a fazer sentido para eles.

Estes exemplos demonstram que todos os alunos conseguem participar em todas as atividades. Há que adaptar. Para adaptar há que estar atento e ir observando e compreendendo o aluno na sua individualidade, de forma a antecipar barreiras e criar cenários de aprendizagem seguros, estimulantes e inclusivos.

No trabalho com esta turma, destaco o Rogério como um aluno com maiores limitações na participação das diferentes atividades. Foi um trabalho de descoberta, em que, a pouco e pouco, tomei consciência das estratégias que poderia desenvolver com ele. O desenvolvimento dos estímulos sensoriais revelou-se o caminho mais adequado. Através da expressão artística, exploraram-se os sentidos, que o ajudavam a tomar

consciência do meio envolvente e que favoreciam uma comunicação e interação alternativa. Ao longo do ano letivo, realizei vários ensaios com o Rogério e apenas dava continuidade às atividades que fizessem sentido ao nível da descoberta, da ampliação da percepção sensorial e do estímulo da atenção e da concentração.

Figura 32- Rogério explora papel



A Figura 32 revela o Rogério num momento individual de exploração do papel. É possível observar a forma como utiliza diferentes sentidos para o fazer, nomeadamente o tato, o paladar e a audição do som do papel a mexer. Cada aluno tem a sua forma própria de participar numa atividade, seja de forma mais direta ou indireta. Ao reconhecer esta diversidade e ao procurar que cada aluno participasse de acordo com as suas capacidades, em cada atividade artística, passei também a colocar todos os alunos na posição de autores dos trabalhos plásticos que se realizavam. Isto era importante para que a comunidade escolar pudesse compreender que não há alunos que ficam de fora. Tudo o que se faz pode ter significado para cada aluno, desde que se criem condições para que todos participem à sua maneira.

Figura 33- Rogério manuseia instrumento musical



A experiência foi-me ensinando que a maioria dos alunos com limitações significativas gosta de música e, em especial, de manipular instrumentos musicais ou objetos que imitam som ao serem abanados. Na Figura 33, o Rogério manipula uma guizeira. Ele tinha um fascínio especial por objetos que imitassem som. Era frequente trazer de casa brinquedos sonoros, nas mãos.

A variedade de materiais que apresentamos aos alunos tem grande significado, pois são através dessas experiências sensoriais que muitos deles estabelecem uma ligação mais direta com o que os rodeia e com o mundo à sua volta.

Figura 34- Rogério explora tinta



Na Figura 34 é possível ver o Rogério a explorar a tinta. Através da cor e da textura, ele vive uma experiência sensorial. Lembro-me da primeira vez que lhe coloquei tinta nas mãos. Afastou-as de imediato, demonstrando estranheza e algum desagrado. Talvez a temperatura da tinta ou a sua textura não lhe tenham agradado, pois não estava habituado a essa sensação. Com a continuidade das experiências plásticas com tinta, foi-se tornando mais confortável com o material.

Sei que ele não tinha consciência de que, ao movimentar as mãos com tinta sobre a mesa, estava a pintar o papel. Ainda assim, utilizei essas produções em exposições na escola. Foi importante a comunidade escolar constatar que o lugar do Rogério é na escola, como todos os outros alunos, e que a escola também faz sentido para ele.

4.5.7 O Foco do Olhar

Tenho vindo a compreender, através da minha prática pedagógica, sobre a importância do foco do olhar no processo de aprendizagem, particularmente no contexto da Educação Inclusiva. Sendo um comportamento intencional, é muitas vezes a única forma de perceber se alunos com multideficiência têm a atenção direcionada para o está a ser realizado.

Com frequência, trabalhei com alunos, segurando-lhes as mãos (Mão sobre Mão) para realizar uma atividade, porque tinham comprometimentos ao nível da força motora e/ou a capacidade cognitiva. Era no olhar que percebia se estavam a acompanhar e a compreender a atividade que estava a decorrer porque, na maioria das vezes, não havia uma comunicação verbal por parte desses alunos.

A atenção visual representa um esforço emocional e cognitivo, desenvolvendo competências como a concentração, a compreensão do que se passa em redor e a disponibilidade para a aprendizagem. Há que ter em atenção que, muitas vezes, pequenos movimentos e variações no olhar podem indicar diferentes níveis de envolvimento no trabalho. A capacidade de manter o foco do olhar é um espelho do que sentem os alunos.

Na experiência no trabalho com alunos com multideficiência aprendi que ao iniciar uma atividade, é importante que se explique sempre o que se vai fazer e o objetivo final, contribuindo para que os alunos se sintam mais seguros e envolvidos,

desde o início. Deve-se também, acompanhar o processo de trabalho com explicações passo a passo, para manter a motivação e compreensão da tarefa por parte dos alunos.

Compreendi pela prática que, sendo o ritmo de trabalho mais lento em alunos com limitações significativas, também a quantidade de tarefas realizadas num dia é menor. Os alunos com multideficiência cansam-se com mais facilidade, porque o esforço de se manterem atentos, também é maior. Durante uma atividade é natural que se tenha de redirecionar a atenção de um aluno para a tarefa em realização, muitas vezes.

Aprendi também que é necessário, insistir um pouco com os alunos, para que se mantenham disponíveis e permaneçam mais tempo na realização das atividades. Cabe à sensibilidade e ao bom senso do profissional de educação saber até onde pode insistir com o aluno, para que a sua aprendizagem seja verdadeiramente positiva. Com o tempo, os alunos desenvolvem uma maior capacidade de atenção e tornam-se progressivamente mais resistentes ao esforço necessário para se manterem empenhados na realização das tarefas.

Trabalhei com alunos com multideficiência, que por razões de saúde ou limitações sensoriais, não utilizavam a visão como principal foco de atenção. A audição destacou-se como um sentido significativamente importante. Nesse caso, era comum ver o aluno a inclinar a cabeça na direção do som, abrir mais os olhos e permanecer imóvel em silêncio, numa postura de escuta ativa.

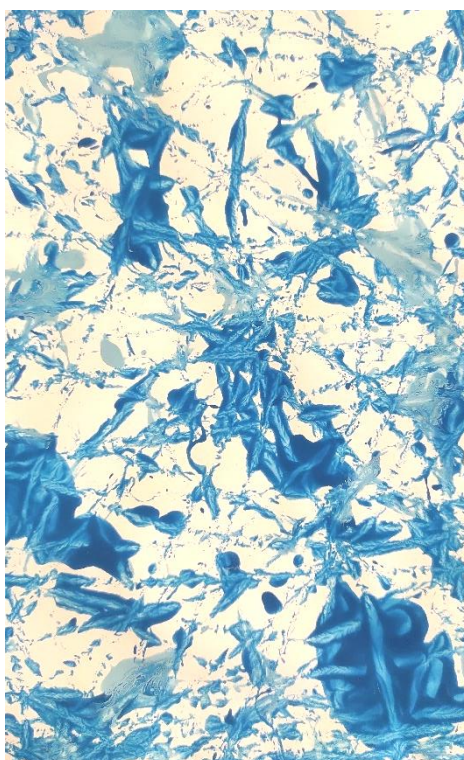
Os profissionais que acompanham alunos limitações significativas aprendem, com o tempo, a conhecer cada um deles. Aprendem sobre as suas formas de comunicar, sobre os gestos de atenção, os ritmos e limites individuais.

Figura 35- José foca o olhar na pintura



Na Figura 35 vê-se o José a realizar um trabalho plástico. Eu, professora, aplico a técnica de Mão sobre Mão para o ajudar a segurar o recipiente e a movê-lo. Ele observa atentamente a atividade procurando perceber o processo. É através do olhar que consigo avaliar se está focado ou não. O José era um aluno muito interessado em tudo o que o rodeava e mostrava-se curioso em relação a todas as atividades, embora, por isso, se distraísse como facilidade. Tornou-se normal redirecionar o seu foco ao chamá-lo pelo nome.

Figura 36- Pintura auditiva do Rogério



A Figura 36 apresenta uma experiência plástica realizada com o aluno Rodrigo. Ele tinha dificuldade em orientar o olhar e mantê-lo fixo por algum tempo. Tendo em conta as suas limitações significativas na motricidade fina, com muito cuidado, apliquei a técnica Mão sobre Mão para o ajudar a segurar um recipiente que continha uma folha de papel, um berlinde e tinta azul. Ao mover a caixa, o Rodrigo não direcionou o olhar para o trabalho, mas abriu mais os olhos e orientou o ouvido para o som do berlinde a bater no recipiente. Sabendo que ele era muito sensível ao som, percebi que a experiência sensorial predominante neste trabalho foi a auditiva, mantendo-o atento e envolvido. Chamei à pintura: Pintura Auditiva.

4.5.8 Escolhe Tu!

Ao longo dos anos como professora de Educação Especial, com experiência no desenvolvimento da Educação Artística em contexto escolar, concluo que alunos que beneficiam de medidas de apoio à aprendizagem e à inclusão sentem que não lhes são dadas as mesmas oportunidades no que respeita à tomada de decisões. Isto acontece, demasiadas vezes, devido às baixas expectativas relativamente às suas reais capacidades. De forma mais consciente ou inconsciente, os alunos acabam por desenvolver sentimentos de frustração, invisibilidade e subvalorização. Muitas vezes, são eles, os primeiros a não acreditarem que são capazes de escolher e de realizar atividades de forma autónoma.

Já me deparei, diversas vezes com alunos com dificuldades de aprendizagem que deixaram de acreditar na sua capacidade de escolher uma cor para pintar um trabalho de expressão plástica.

A arte, nas suas diversas formas de expressão, foi sempre o meio mais positivo que encontrei para motivar alunos e estimular sentimentos de autoconfiança e produção de resultados orientados para o sucesso.

No ano letivo de 2023/24, numa escola em Rio Maior, desenvolvi atividades na área de Expressão Plástica, com alunos de 3º ciclo, que tinham Programa Educativo Individual. Deparei-me com o facto de não terem o hábito de tomar decisões na realização de atividades escolares e, por isso, apresentavam algum receio em fazê-lo, com medo de errar e de não corresponder às minhas expectativas como professora.

Através da abordagem da Arte Processual, onde não existe certo ou errado e se valoriza a experimentação, os alunos ganharam mais confiança em si próprios, passaram a tomar decisões sem receios e desenvolveram o sentido crítico e criativo. Com isto, aumentaram o interesse por experimentar todos os materiais e utensílios. Quando começaram a ter maior orgulho nos resultados dos seus trabalhos, passaram também a demonstrar maior preocupação com a limpeza, preservação e organização dos espaços e utensílios. Gradualmente, começaram a dar opiniões sobre os próximos trabalhos que gostavam de desenvolver e a dar conselhos uns aos outros. É gratificante ficar a observar os alunos a elogiar os trabalhos uns dos outros e a motivarem-se mutuamente, ao mesmo tempo que se tornam exigentes uns com os outros na hora da limpeza.

No trabalho com alunos com multideficiência, constatei que muitos deles não compreendiam o conceito de escolha. Ao reconhecer que o ato de saber escolher não é inato, trabalhei esta competência sempre que pude. Ensinar e permitir que tomem pequenas decisões é, com o tempo, reconhecido pelos alunos como uma forma de valorização. Eles gostam muito.

Basta refletir sobre todas as pessoas que estão confinadas a uma cadeira de rodas, sem se conseguirem movimentar livremente, ou aquelas que não conseguem articular braços e mãos e, por isso, não conseguem segurar objetos, ou ainda, as que não desenvolveram a fala, enfrentando maiores dificuldades de comunicação, para perceber como se perde o sentido de liberdade de escolha e por isso, torna cada oportunidade de escolher, uma experiência ainda mais gratificante.

Com o trabalho já realizado, concluo que o desenvolvimento da competência de saber escolher deve começar com um número reduzido de opções. Se pensarmos no exemplo de irmos a uma pastelaria e termos apenas dois tipos de bolo para escolher, parece fácil tomar uma decisão. No entanto, quando a montra está cheia de bolos, a escolha torna-se mais difícil e pode até levar a um bloqueio. Ora, alunos que não estão habituados a fazer escolhas ainda não desenvolveram esse processo de segurança e, muitas vezes, enfrentam também dificuldades de comunicação.

Por estes motivos, começo sempre por apresentar apenas duas hipóteses e vou aumentando, gradualmente, o grau de dificuldade, com mais opções e maior diversidade, tendo em conta os materiais, utensílios e técnicas.

Figura 37- Joana pinta um painel



Figura 38- Painel final de técnicas mistas



Nas Figuras 37 e 38, apresenta-se o processo e o resultado final de um painel realizado pelos alunos da UAEM no ano letivo de 2022/23. Na Figura 37, vê-se a Joana a pintar um painel, ao qual previamente tinham sido aplicadas tinta e colagens de diversos materiais. Observa-se a aluna debruçada sobre o trabalho, concentrada e a realizar a tarefa de forma autónoma, onde lhe foi permitida, liberdade de escolha. Na Figura 38 apresenta-se o painel final, resultado do trabalho de colaborativo de todos os alunos, com o apoio dos professores. Este painel foi realizado segundo as estratégias e intenções da Arte Processual, cujo principal objetivo foi possibilitar que cada aluno, dentro das suas capacidades, pudesse experimentar técnicas e materiais e tomar decisões de forma o mais autónoma possível. O resultado final, plasticamente rico, foi exposto na escola para que todos pudessem apreciá-lo.

Figura 39- Joana pinta um painel



Na Figura 39, vê-se a Joana numa atividade de exploração de materiais num painel de média dimensão. O trabalho foi realizado no pátio da escola, de forma a não haver limitações à liberdade de expressão e permitindo que se pudesse sujar o espaço. Na fotografia é visível que a aluna tem um fio de lã, que mergulha num recipiente com tinta verde antes de aplicá-lo sobre o cartão, escolhendo livremente o local onde o coloca. Com o tempo e com maior experiência, fui percebendo que aplicava uma maior intenção na escolha dos espaços, na variedade de materiais e técnicas utilizadas e na criação de atividades que proporcionassem aos alunos, mais autonomia e cada vez maior liberdade de escolha.

4.6 Comunidade Educativa

4.6.1 O Envolvimento da Comunidade Educativa

O papel da comunidade educativa é fundamental, no trabalho com alunos com multideficiência. Apenas quando se assume que todos os alunos devem estar no centro das aprendizagens e vivências escolares, é que se pode afirmar que a escola é

verdadeiramente, um espaço inclusivo. As oportunidades têm de ser inclusivas e equitativas, garantindo assim, que todos os alunos desempenham um papel ativo na vida escolar.

Ao longo do meu percurso profissional, em diferentes contextos escolares, confrontei-me com diferentes realidades. Em algumas escolas, deparei-me com dificuldades na inclusão de alunos com limitações físicas e/ou cognitivas em visitas de estudo, em eventos culturais ou em celebrações comemorativas. Noutras, constatei que a sua participação em espetáculos de apresentação pública era reduzida e inferior ao potencial que poderiam demonstrar, caso tivessem o acompanhamento adequado.

Recordo-me de que, numa escola onde trabalhei, dois dias antes de um espetáculo final de período que se iria realizar no cineteatro da cidade, foi proposto a um grupo de alunos que beneficiavam de medidas de apoio à aprendizagem e à inclusão, que percorressem o palco movimentando panos coloridos. Estes alunos, que apresentavam diferentes níveis de aprendizagem e limitações motoras, tinham Projeto Educativo Individual. Enquanto os restantes alunos da escola ensaiaram durante semanas, quer nas aulas, quer em clubes escolares, este grupo ensaiou apenas uma vez na escola e a segunda vez, no próprio dia do espetáculo, durante o ensaio geral. Quando chegou o momento de atuar, todos aplaudiram. Por parte de muitos adultos, senti uma expressão de aprovação acompanhada de comentários que indicavam que não era possível esperar mais destes alunos.

O que observei foi um investimento insuficiente, não porque os alunos não tivessem potencial, mas porque se partiu do pressuposto de que não poderiam ir além do mínimo. É importante distinguir entre as reais limitações dos alunos e as baixas expectativas que muitas vezes existem à partida, levando a um menor investimento de tempo e dedicação.

Com o passar dos anos, tenho me apercebido de maior sensibilidade e valorização da inclusão, no seio da comunidade educativa. Há um esforço conjunto por parte das escolas que tentam sustentar a bandeira da inclusão.

O trabalho dos assistentes operacionais é fundamental e indispensável para o funcionamento de uma UAEM. No entanto, já observei situações em que estes profissionais foram colocados na UAEM sem qualquer tipo de preparação emocional ou formação específica na área. Tal como acontece com muitos professores, acabam por

se apoiar na sensibilidade pessoal e na abordagem por tentativa e erro. Já presenciei casos em que alguns se mostraram descontentes, revoltados ou emocionalmente frustrados por não saberem como atuar corretamente e por não terem segurança sobre se as suas ações eram adequadas. Torna-se, por isso, essencial que os assistentes operacionais recebam formação adequada, de modo a estarem preparados na prática para trabalhar com alunos com limitações significativas e para serem plenamente integrados na equipa da UAEM.

Por sua vez, a formação contínua de professores tem procurado dar importância a práticas educativas que promovam a diversidade, no sentido de valorizar a inclusão. No entanto, muitas destas formações têm-se debruçado sobretudo na teórica. A partir da minha experiência e da partilha com colegas, percebo que muitos professores sentem necessidade de uma formação mais prática, ligada ao contexto real das escolas, às necessidades concretas dos alunos e às dificuldades que surgem no quotidiano da sala de aula. Concluo que, é importante promover momentos de partilha e de conhecimento de novas abordagens pedagógicas que possam ser aplicadas de forma efetiva na prática educativa.

4.6.2 Trabalho em Parceria

Numa escola que se reorganiza para incluir alunos com diferentes tipos de limitações, onde a direção e os professores trabalham em conjunto para promover a integração de todos, é visível nos alunos da escola, uma maior sensibilidade e empatia pela inclusão. Nestes contextos, é comum observar que, ao acompanhar um aluno com limitações significativas pelos corredores da escola, muitos colegas o cumprimentam e recorrem ao toque como forma de demonstrar afeto.

O meu trabalho na área da Educação Especial mostrou-me que, quando a direção das escolas, os professores, os técnicos especializados, os assistentes operacionais e as famílias, partilham um propósito comum centrado no sucesso educativo e na inclusão, os resultados tornam-se mais significativos.

No âmbito do trabalho com alunos com multideficiência, onde o progresso depende de múltiplas variáveis e requer abordagens educativas personalizadas e integradoras, a colaboração entre os diferentes intervenientes no processo é

fundamental para garantir uma resposta educativa mais humanizada e ajustada à potencialidade de cada criança.

Ao iniciar o meu trabalho como docente numa UEAM percebi a verdadeira relevância da cooperação e do diálogo diário com os assistentes operacionais. Esta proximidade permitiu assegurar um acompanhamento mais eficaz do bem-estar global dos alunos, garantindo que os momentos fora da sala de aula, fossem vividos de forma ativa e integradora na dinâmica da comunidade escolar. A sintonia com estes profissionais, responsáveis por assegurar o apoio constante e cuidados de higiene dos alunos, foi essencial para uma resposta educativa humanizada e inclusiva.

Os alunos com multideficiência têm hoje acesso a diversas terapias que promovem o desenvolvimento motor, comunicacional e ocupacional. É na articulação entre os diferentes intervenientes, sendo estes professores, técnicos e assistentes, que se constrói uma intervenção verdadeiramente ajustada às necessidades de cada aluno.

No ano letivo de 2022/2023, ao desenvolver atividades de Expressão Plástica com um grupo de alunos com multideficiência, em que a maioria apresentava rigidez ao nível da motricidade fina, é que percebi a importância de uma preparação física prévia. Foi através do diálogo com a fisioterapeuta e a terapeuta ocupacional que aprendi a aplicar exercícios de aquecimento adaptados.

Desde então, integrei uma fase preparatória no início de cada atividade de Expressão Plástica, com exercícios adaptados às condições físicas e grau de mobilidade de cada aluno, reconhecendo que é na colaboração que reside a eficácia do trabalho educativo com alunos com multideficiência.

Figura 40- Exercícios de aquecimento dos braços



Figura 41- Exercícios de aquecimento das mãos



As Figuras 40 e 41 apresentam momentos de aquecimento antes da realização de uma atividade que requer motricidade fina. A Figura 40 mostra o trabalho realizado por mim, enquanto professora, na manipulação do braço do Miguel. Com uma mão reforço o apoio no cotovelo e, com a outra, mobilizo o braço para realizar o aquecimento. A Figura 41 mostra o aquecimento da mão e dos dedos. Realizo este trabalho com as duas mãos, de forma a proporcionar maior conforto ao aluno durante o movimento.

É necessário ter muito cuidado ao manipular o corpo de alunos com limitações motoras significativas. As fragilidades podem ser muitas e, por isso, o trabalho em parceria entre professores, assistentes operacionais e técnicos é fundamental para garantir segurança e evitar erros.

4.6.3 “Eles” também têm Turma

Em muitas escolas, ainda persiste a ideia de que os alunos com limitações significativas devem permanecer quase exclusivamente na UAEM, acompanhados pelos professores de Educação Especial e pelos assistentes operacionais. Embora esta organização procure responder a necessidades específicas dos alunos, pode limitar a sociabilização, a participação e o sentido de pertença ao grupo/turma a que pertencem.

Ao longo do meu trabalho enquanto docente, observei muitas vezes o quanto estes alunos valorizam profundamente os momentos de convívio com os colegas. Mesmo que, por limitações físicas ou emocionais/comportamentais, não possam permanecer muito tempo em sala de aula com a turma, o simples facto de entrarem e permanecerem por alguns minutos, sendo cumprimentados pelos colegas, tem um impacto bastante positivo. O mesmo se aplica aos intervalos, que representam momentos privilegiados de interação e devem ser promovidos sempre que possível.

Estas experiências contribuem para um bem-estar emocional dos alunos que, necessitando de acompanhamento permanente, veem limitada a sua autonomia nas escolhas e reforça também, uma cultura de escola mais inclusiva, que promove relações humanas mais próximas e significativas.

4.6.4 As Vozes das Famílias

Quando em 2022/23, iniciei o processo de pesquisa e planificação de atividades de Expressão Plástica para alunos com multideficiência, apercebi-me da escassa acessibilidade deste tema junto dos professores em Portugal. Decidi que seria importante recolher material fotográfico e de vídeo que, no futuro, pudesse contribuir para a partilha de conhecimentos e experiências. Redigi um termo de consentimento, para pedir autorização aos encarregados de educação para a recolha dessa informação. Não sabia qual o feedback dos mesmos, mas todos foram unânimes em aceitar assinar.

Ficaram contentes por saber que o trabalho dos filhos seria valorizado. Vários expressaram que, se a condição dos filhos pudesse contribuir para a formação de professores, para que pudessem dar melhor resposta a outras crianças com necessidades semelhantes, isso daria mais sentido à vida dos seus educandos. Alguns referiram ainda que, tendo consciência de que a esperança média de vida dos filhos é limitada, tudo o que os ajude a serem valorizados, é bem-vindo.

Compreendi que estes encarregados de educação desejam ver os seus filhos reconhecidos. Saber que os seus trabalhos e as suas fotografias poderiam ser expostos, fazia com que deixassem de ser tão invisíveis, o que representava para eles, motivo de orgulho. Os pais destes alunos, em particular, procuram a inclusão dos seus filhos e desejam que eles participem nas atividades escolares, como as visitas de estudo e que tenham a oportunidade de estar nas salas de aula com a turma.

No final do ano letivo, montei uma exposição com os trabalhos plásticos dos alunos. Após desmontar a exposição, combinei com a mãe do aluno Rogério, entregar-lhe pessoalmente os trabalhos do aluno. Ela ficou emocionada ao ver o que o seu filho, com multideficiência, conseguiu fazer. Agradeceu-me imenso.

Estas famílias valorizam cada iniciativa e cada pessoa que contribua para o desenvolvimento e reconhecimento dos seus filhos. Sentem-se verdadeiramente felizes ao perceber que também os “seus” podem realizar trabalhos como os restantes alunos da escola.

V FORMAÇÃO PROFISSIONAL

5.1 Capacitar Professores

Durante a experiência a lecionar Educação Artística Inclusiva a alunos com multideficiência, e depois de explorar abordagens como a Arte Processual, a Arte Adaptativa e diferentes técnicas e materiais adaptados, percebi como é difícil encontrar recursos acessíveis online e oportunidades de formação prática contínua para professores. Isso tornou evidente que era necessário criar momentos de partilha e aprendizagem que valorizassem a educação artística como ferramenta de inclusão. Foi nesse sentido que idealizei um curso de formação docente centrado na importância da Educação Artística Inclusiva, incluindo, entre outras abordagens, a Arte Processual e a Arte Adaptativa, refletindo sobre a sua aplicação junto de alunos com limitações significativas.

Acredito profundamente que muitos professores necessitam de se reconectar com o seu lado criativo. Muitos deixaram de sonhar, de criar. A vida adulta, marcada pelas exigências e responsabilidades, empurrou-os para um lugar em que não se permitem sair do papel formal que assumem perante os alunos. Cada um transporta consigo as suas dificuldades pessoais e profissionais, que inevitavelmente influenciam a forma como ensinam.

Recordo, por exemplo, um episódio no ano letivo de 2023/2024, durante a realização de dois workshops de teatro e dança, que ministrei a turmas do 4.º ano. Cada sessão teve a duração de uma hora e meia e os alunos mostraram-se, desde o início, atentos e envolvidos nos exercícios propostos. Cerca de trinta minutos depois do início da atividade, reparei que a professora titular, sentada num canto da sala multiusos, estava emocionada e as lágrimas caíam-lhe. Aproximei-me, com discrição, para perceber se precisava de algo. Respondeu-me que estava emocionada por ver os seus alunos tão entregues e expressivos nas dinâmicas desenvolvidas. Partilhou, em poucas palavras, a frustração que sentia por não conseguir desenvolver esse tipo de trabalho criativo com a turma, reconhecendo o impacto positivo que a atividade estava a ter nos seus alunos.

Enquanto professora do 1.º ciclo durante vários anos, sei bem que as expressões artísticas são frequentemente deixadas para segundo plano. O excesso de conteúdos nas disciplinas mais teóricas, aliado à heterogeneidade dos níveis de aprendizagem presentes em cada turma, leva muitos docentes a reduzir significativamente o tempo dedicado à área artística. Acresce a isso, o facto de muitos professores, não se sentirem confiantes para desenvolver atividades criativas, por considerarem que não sabem desenhar, dançar ou cantar. A ausência de formação específica e motivadora contribui, inevitavelmente, para este afastamento.

Contudo, acredito que a formação em Educação Artística Inclusiva só é verdadeiramente eficaz se, mais do que ensinar técnicas, conseguir mostrar como adaptá-las e aplicá-las em contextos reais de inclusão e equidade. Eu própria, sinto necessidade constante de formação. A formação contribui para aprender, para abrir horizontes, para manter a motivação e partilhar experiências e dificuldades com outros profissionais.

Recordo o momento, ocorrido no ano letivo de 2020/21, durante um workshop que dinamizei sobre “A introdução da Obra de Arte na Infância” para turmas do curso profissional de Ação Educativa. Propus-lhes um exercício artístico que envolvia começar a amachucar uma folha de papel de cenário com cinco metros, para depois pintar sobre a sua superfície irregular. Os alunos, com idades entre os 16 e os 19 anos, reagiram com resistência à minha proposta e ninguém quis iniciar a atividade. Foi necessário conversar e motivar o grupo, ajudando-os a libertarem-se da ideia de que estavam “a estragar” o papel.

Senti ali, o reflexo de uma sociedade que valoriza a perfeição e o produto final, muitas vezes, em detrimento do processo criativo. A arte, nesse contexto, é entendida como a procura da beleza dentro de parâmetros normativos, e tudo o que escapa a esses critérios é rotulado como erro ou fracasso. A maioria das alunas acabaram por participar na primeira parte da atividade, mas duas recusaram-se a amachucar o papel.

Este episódio revelou-me que estes jovens, como tantos outros, são reflexo de um sistema educativo e social que limita a liberdade criativa. Se jovens, nesta faixa etária, não conseguem sair dessas “caixas”, é porque ao longo da seu percurso, não lhes foi dado espaço suficiente para explorar, errar e criar sem julgamento. Este é um tema que exige reflexão e que deve ser levado muito a sério.

Capacitar professores para a intervenção artística em contextos inclusivos é, por isso, mais do que ensinar técnicas. É promover uma mudança de mentalidade. É devolver aos docentes a coragem de criar, de experimentar, de falhar e sobretudo, de permitir que os seus alunos façam o mesmo.

5.2 Projetar uma Formação

É certo que o futuro da educação será sempre pautado pela mudança e consequentemente, pela exigência de uma adaptação constante dos métodos de ensino. No entanto, acredito que a autonomia, a criatividade e a capacidade de transformação dos profissionais da educação não nasce apenas do domínio técnico e/ou teórico, mas sim da vivência e da experimentação em contextos reais, sensíveis e autênticos. Numa era fortemente dominada pela tecnologia, é urgente devolver à prática pedagógica um espaço onde o corpo, os sentidos e os materiais recuperem destaque. A Educação Artística, quando vivida de forma ativa e introspetiva, pode resultar numa experiência concreta e transformadora. É nesse pressuposto que assenta a formação que projetei.

Tendo em conta a minha vivência como docente em várias áreas disciplinares, nomeadamente no trabalho com alunos com multideficiência, reconheço a importância de capacitar professores para aprenderem a intervir, adaptar e criar experiências artísticas que respondam às diversas necessidades de aprendizagem existentes nas escolas. O curso de formação foi idealizado como um espaço de valorização da arte, numa perspetiva crítica e criativa, enquanto ferramenta pedagógica e inclusiva, mas também como uma experiência formativa que promove o autoconhecimento, a ética profissional e a autonomia no exercício da docência.

À luz do preconizado no Decreto-Lei 54/2018, de 6 de julho, inicia-se a formação com uma abordagem aos conceitos da prática pedagógica, como a ética profissional, a identidade docente e o papel ativo do professor na construção de ambientes de aprendizagem inclusivos e equitativos.

Em seguida, explora-se a valorização da intervenção e educação artísticas a partir de abordagens como a Arte Processual e a Arte Adaptativa, que reconhecem o valor do processo artístico enquanto espaço de expressão e inclusão.

No desenvolvimento da formação, os formandos são convidados a refletir sobre métodos de introdução da obra de arte na infância e conceitos como criatividade e expressão visual e plástica. Prevê-se a realização de atividades práticas que ajudem a interiorizar os conceitos e a experimentar materiais, técnicas e linguagens visuais. Esta componente prática promove uma abordagem ajustada às capacidades dos alunos, valorizando a equidade no acesso à criação artística.

No decurso do curso de formação será dada relevância à multiplicidade de técnicas de montagem de exposições em contexto escolar, enquanto estratégias de valorização e aproximação do trabalho dos alunos, junto da comunidade educativa.

Pretende-se, em conjunto com os formandos, planificar e construir um cenário de aprendizagem sensorial, onde se articulam elementos como a luz, a cor, a música, os materiais lúdico-pedagógicos adaptados e a expressão corporal. Este cenário permitirá explorar dimensões sensoriais e emocionais adaptados a alunos com limitações significativas.

A formação incluirá a exploração de técnicas de construção e manuseamento de material adaptado, como forma de apoio ao processo de ensino-aprendizagem, contribuindo para o desenvolvimento da motricidade fina e global.

Propõe-se que os formandos explorem diferentes materiais, técnicas e instrumentos, culminando na construção de trabalhos plásticos baseados nos elementos da linguagem visual.

Ao longo de todo o percurso, será promovido o trabalho colaborativo e a construção de um portefólio individual, permitindo a cada formando consolidar e refletir sobre as aprendizagens realizadas.

A ação de formação insere-se na modalidade de curso de formação, com duração de 30 horas e é destinada aos grupos de recrutamento no ensino: 110 (1º ciclo); 240 (Educação Visual e Tecnológica) e 910, 920 e 930 (Educação Especial).

Intitulada **“Práticas de Educação Artística, um caminho para a Inclusão”**, o curso de formação, com registo de acreditação CCPFC/ACC-135719/25, foi aprovada a 09-06-2025, pelo Conselho Científico-Pedagógico da Formação Contínua da Universidade do Minho, o que reforça o seu rigor pedagógico e a sua relevância, no contexto da formação docente em Portugal.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao entrar na reta final deste percurso, reconheço que este estudo foi além da resposta a uma problemática. Foi também um caminho vivido, marcado pelas minhas experiências, aprendizagens e transformações na prática educativa. Um caminho que começou na incerteza, na sensação de impreparação e no confronto direto com a realidade da multideficiência, para a qual não me sentia preparada para trabalhar como docente. Foi nesse contexto que recorri à minha experiência profissional, à minha experiência de vida e à capacidade de me reorganizar, não apenas ao nível pedagógico e científico, mas também ao nível emocional.

Este estudo é inseparável de quem eu sou, da minha forma de estar no mundo, do meu olhar e da voz que lhe dou. É um reflexo deste “eu”, com todas as minhas seguranças e inseguranças, toda a minha expressão crítica e criativa com que conduzo o meu trabalho como professora-artista, que intervém segundo a sua forma de ser e estar. Tudo o que vivenciei e senti ao longo do percurso moldou cada descoberta, cada escolha, cada fotografia e cada história que escolhi partilhar. Se tivesse sido outra pessoa, esta “história” teria sido outra, com outro caminho percorrido e outra forma de o narrar.

Neste processo, a tentativa e erro, aliada à sensibilidade e bom senso, foram determinantes para encontrar respostas que, em cada momento, fizessem sentido, num contexto onde muitas vezes tive de adotar a expressão de “nem sempre, nem nunca”.

Esta investigação desenvolvida a partir de uma intervenção em Educação Artística Inclusiva com alunos com multideficiência, numa Unidade de Ensino Especializado para a Educação de Alunos com Multideficiência (UAEM), no ano letivo de 2022/23, expôs de forma clara, que existem lacunas de informação e formação junto de professores sobre Educação Artística Inclusiva.

A importância da Educação Artística na Educação Inclusiva tem vindo a ser estudada há anos. No entanto, no que se refere ao trabalho com alunos com limitações significativas, estas lacunas repercutem-se e evidenciam-se, em especial, no sentimento de impreparação dos profissionais, o que reforçou a necessidade de investigar a prática desenvolvida no contexto de alunos que frequentam uma UAEM.

Validei o meu percurso de intervenção nos autores que fui encontrando à *posteriori*. Primeiro fiz a intervenção artística com os alunos com limitações significativas. Comecei com a experiência, a persistência, o erro e a aprendizagem. Depois veio a leitura. Reconheci-me nas dúvidas e nos caminhos encontrados por autores.

Gerber e Horoschak (2017), Loesl (2017) e Lopes (2024), permitiram-me compreender que a resposta às necessidades dos alunos e dos professores passa por uma Educação Artística Inclusiva centrada no processo e na adaptação, abrindo espaço para práticas pedagógicas como a Arte Processual e a Arte Adaptativa.

A Arte Processual, como uma metodologia pedagógica centrada no processo criativo, privilegia a experimentação, a exploração sensorial e a participação ativa em detrimento do produto final, como referem McMillan e Bazley (2011). No contexto da multideficiência, esta abordagem assumiu particular relevância na minha intervenção com os alunos. Ao valorizar o processo e desvalorizar o erro, abriu-se espaço para o desenvolvimento expressivo, estético e criativo de cada aluno. É essencial desmistificar que alunos com limitações significativas não são capazes de analisar criticamente o seu trabalho ou desenvolver um sentido criativo e estético nas artes (Dostal 2025).

Por sua vez, a Arte Adaptativa introduziu a dimensão da adequação, considerando a adaptação de materiais, suportes e técnicas às especificidades de cada aluno como condição de possibilidade. As técnicas de Mão sobre Mão e Mão debaixo de Mão enquadram-se nesta lógica de acessibilidade e relação, o que implicou uma intervenção física consciente, intencional e, sempre que possível, progressivamente menos invasiva.

Susan D. Loesl (2017; 2024) e Dostal (2025) tornaram-se referências determinantes na orientação da minha investigação. Ao ler os seus trabalhos, reconheci dificuldades e inquietações semelhantes às minhas e percebi que, afinal de contas, este caminho, tantas vezes feito no desconhecido e por tentativa e erro, não é apenas meu, mas partilhado por muitos professores e investigadores.

O desconhecimento em torno da Arte Adaptativa, a evidente escassez de formação e informação, particularmente no contexto português, tem impacto direto na prática pedagógica. Porque se não houver formação de professores e, difusão e partilha de conhecimentos, os professores continuarão a “reinventar a roda” cada vez que, pela

primeira vez, trabalham com alunos com multideficiência. Apesar de terem sido preparados para serem “supercapacitados” (*multitasking*) e para responder a múltiplas exigências da profissão docente, muitos não sabem agir perante limitações tão significativas e falta de acesso a informações que permitam aplicar estratégias e técnicas de forma prática (Gerber e Horoschak, 2017).

É urgente falar disto! E foi isso que fiz.

Porque o que passei, outros passam, e por isso tem de ser partilhado.

Neste estudo, tive em conta a necessidade de apoiar os profissionais que se sentem desorientados ou inseguros perante esta realidade. Refleti sobre a relação com os alunos, reconhecendo a importância de ouvir quem, pela experiência, consegue transmitir estratégias que facilitam o trabalho com alunos com limitações significativas.

Abri sem preconceito o “caderno dos erros”. Quis mostrar de forma consciente, aquilo que fazia antes e agora não faço, o que não resultou e o que reformulei. Porque foi nesse movimento que construí conhecimento. O erro leva à reflexão, e sem reflexão, não há transformação.

Conclui que, trabalhar com alunos com limitações significativas é aprender a desacelerar. Só desacelerando é possível observar, dar tempo, explicar, respeitar, permitir que as experiências façam sentido e usufruir, tanto quanto os alunos, de cada momento de descoberta.

Relatei o meu percurso de investigação das abordagens de Arte Processual e de Arte Adaptativa e a forma como as apliquei transversalmente em diferentes linguagens artísticas. Incluí também a reflexão sobre o papel da comunidade educativa, reforçando que a inclusão e a equidade devem ser assumidas como responsabilidade de todos.

As abordagens aplicadas na intervenção artística iniciada no ano letivo 2022/23 tiveram continuidade em anos letivos e contextos posteriores, com outros alunos e novas experiências, permitindo aprofundar aprendizagens e dando seguimento a um percurso que continuará a desenvolver-se no futuro.

Neste relatório traduzi conceitos do inglês para o português, como forma de “acessibilizar o discurso”, aproximar práticas e permitir que todos os profissionais da área educativa possam aplicá-los nos seus contextos. Esta decisão surgiu da minha experiência direta na prática educativa, onde senti dificuldade em encontrar referências em português que apoiassem o meu trabalho. Pretende-se iniciar a difusão destes

termos em português, de modo a que, com o tempo, se tornem termos comuns e reconhecíveis no contexto educativo.

A realização desta Autoetnografia desenvolveu-se como um processo de aprendizagem, autoconhecimento e autotransformação (Vega, 2025). Ao ousar utilizar esta metodologia de investigação, construí uma visão profundamente pessoal de todo o trabalho desenvolvido, ultrapassando o que foi realizado pelos alunos e mergulhando nas minhas próprias experiências enquanto docente.

Quem lê este relatório, lê-me a mim!

Cada reflexão, cada dúvida e descoberta é também um pedaço da minha vivência.

Esta abordagem permitiu-me explorar temas que dificilmente poderiam ser abordados de outra forma, aproximando o leitor da minha perspetiva e da complexidade do percurso que percorri. Por ter uma experiência considerável como professora na área da Educação Artística, na Educação Inclusiva e no envolvimento em projetos comunitários, esse conhecimento de causa fez de mim uma pessoa capaz de seguir o caminho deste estudo.

Assumi o Memorial Seletivo como forma de recolha de dados, que me permitiu valorizar acontecimentos vividos em diferentes tempos e contextos, num percurso de reflexões que se entrelaçaram e deram sentido a uma investigação científica coerente.

Assumi também as fotografias como recolha de dados, mesmo sabendo que não há consenso científico sobre este procedimento (Radermacher, 2024). Produzidas intencionalmente para registar momentos-chave da minha intervenção, as fotografias não serviram apenas de ilustração, mas fizeram parte do corpo de “dados do estudo”. A forma como as descrevo e interpreto acompanha a minha narrativa autoetnográfica, ajudando a construir significados sobre a prática educativa e funcionando como evidência visual da experiência. Assim, conferem ao texto autenticidade e proximidade, tornando-se difícil permanecer indiferente às fotografias.

A opção autoetnográfica permitiu integrar as reflexões no decorrer da escrita do Memorial Seletivo e da apresentação das fotografias, em vez de remeter a discussão dos resultados para um capítulo posterior. Esta abordagem possibilitou a construção de um trabalho *em crescendo*, no qual as reflexões contribuíram para a compreensão, passo a passo, de cada aprendizagem e das conclusões daí decorrentes. Acredito que esta

estratégia favoreça o envolvimento do leitor, convidando-o a vivenciar a leitura e a colocar-se na minha perspetiva e no meu processo de entendimento.

Sobre a temática deste estudo, muito permanece por explorar e desenvolver em Portugal. A dificuldade em encontrar informação, mesmo nas principais plataformas de pesquisa, evidencia essa lacuna e reforça a necessidade de investir em formação especializada nas áreas da Arte Adaptativa e da Arte Processual, bem como numa abordagem mais relacional no trabalho com alunos com multideficiência.

O relatório de Avaliação da Educação Inclusiva para o Programa Temático Demografia, Qualificações e Inclusão, elaborado pelo IPPS-Iscte (2025), confirma esta realidade ao destacar a insuficiência de formação prática, tanto para professores como para assistentes operacionais, sobretudo no trabalho com alunos com maiores limitações físicas e cognitivas em Portugal.

Neste contexto, e segundo Strakšienė e Musneckienė (2024) e Oliveira et al. (2023), o maior desafio recai sobre os docentes, sendo importante compreender a sua impreparação e refletir sobre os desafios e oportunidades da Educação Artística Inclusiva, reforçando a necessidade de formação contínua e aprofundada.

Esta investigação, conclui que a formação profissional pode ser vista como uma das respostas para colmatar lacunas, tal como outros investigadores o sugeriram. No entanto, este estudo não pretende “dar um ponto final”. Ele passa os limites do relatório e irá permitir que se volte à prática, onde é necessária.

O curso de formação contínua que construí e apresentei, dirigido a professores e acreditado pelo Centro Científico de Formação, será também objeto de avaliação futura. Esta ação abre a possibilidade de alargamento a assistentes operacionais e técnicos de ação educativa. Acredito que o que foi apresentado neste estudo tem potencial para ultrapassar os limites da escola, podendo ser aplicado em instituições e em diferentes contextos de intervenção artística.

Este projeto insere-se no âmbito do Mestrado em Intervenção e Animação Artísticas como uma intervenção artística concreta, construída a partir da prática e com potencial inovador. A relevância deste relatório de investigação assenta na necessidade de validar cientificamente o percurso e as conclusões da intervenção, conferindo credibilidade à temática e permitindo a sua publicação em repositórios científicos online, tornando-o acessível ao público em geral e possibilitando o início de novos

estudos sobre o tema. Vale ainda a pena levar este debate a conferências e workshops, promovendo a partilha de experiências e a discussão crítica sobre a área.

O que inicialmente nasceu da minha experiência e da prática quotidiana deixou de ser apenas conhecimento empírico, afirmando-se, através da investigação, como conhecimento científico.

Concluo este relatório com tudo a que me propus.

Foi um trabalho muito pessoal que refletiu a pessoa que sou e as motivações que me fazem seguir em frente. Ousar uma metodologia de investigação autoetnográfica colocou-me no centro do estudo, permitindo refletir sobre o trabalho produzido a partir das minhas experiências de vida aplicadas ao contexto de trabalho numa UAEM, com registo de memórias e fotografias, nas quais reflito e tiro ilações que me fazem concluir a falta de formação de professores e agir no sentido de criar uma solução de construção de uma formação de professores.

Somos na verdade, a soma de todas as nossas experiências e investimentos, das nossas interpretações e conclusões. Foi um percurso de autotransformação, consciente de que, na prática, não termina...

Nesta vivência, mudei como pessoa e como profissional.

Quando damos, mudamos...

“Na educação voltada ao ensino das artes, o professor terá o seu tempo de plantar e colher. Algumas sementes nascem mais rápidas do que as outras, mas isto não quer dizer que o fruto seja melhor ou pior. É uma questão de tempo e paciência”
(Saldanha et al., 1999, p. 132).

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Adams, T. E., Holman Jones, S., & Ellis, C. (2015). *Autoethnography: Understanding qualitative research*. Oxford University Press.
- Alter, F., Hays, T., & O'Hara, R. (2009). The challenges of implementing primary arts education: What our teachers say. *Australasian Journal of Early Childhood*, 34(4), 22–30. <https://doi.org/10.1177/183693910903400404>
- Avant Arte. (n.d.). *What is process art? A guide to art terminology*. <https://avantarte.com/glossary/process-art>
- Barbosa, A. C., Gonçalo, C. V. de S., & Ferreira, L. M. (2022). Art at school and its importance in the process of inclusion of people with disabilities. *Research, Society and Development*, 11(8), e20311830970. <https://doi.org/10.33448/rsd-v11i8.30970>
- Bartlett, F. C. (1932). *Remembering: A study in experimental and social psychology*. Cambridge University Press.
- Beghetto, R. A., & Corazza, G. E. (Eds.). (2019). *Dynamic perspectives on creativity: New directions for theory, research, and practice in education*. Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-319-99163-4>
- Bishop, C. (2005). *Installation art: A critical history*. Routledge.
- Boylorn, R. M., & Orbe, M. P. (Eds.). (2014). *Critical autoethnography: Intersecting cultural identities in everyday life*. Routledge.
- Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77–101. <https://doi.org/10.1191/1478088706qp0630a>
- Cartwright, S. (2001). Why promote process over product? Why process emphasis supports learning. *Child Care Exchange*. <https://exchangepress.com/article/why-promote-process-over-product-why-process-emphasis-supports-learning/5013868/>

- Chang, H. (2008). *Autoethnography as method*. Left Coast Press.
- Chaves, L. M., & Silva, A. L. G. da. (2024). Arte e educação inclusiva: Urdiduras, saberes e práticas latentes. *Revista Diálogos Interdisciplinares – GEPPFIP*, 4(16), 848–866.
<https://doi.org/10.55028/gepfip.v4i16.22439>
- Chung, N., & Loesl, S. (2024, March 14). *The Schoolyard Podcast Episode 7: Adaptive art – Art for all students* [Video]. YouTube.
<https://www.youtube.com/watch?v=bbrQDbAGuco>
- Consiglieri, J. (2018). Processo como experimentalismo na educação estética e artística. *Matéria Prima: Práticas Artísticas no Ensino Básico e Secundário*, 6(1), 118–126. <http://hdl.handle.net/10451/33730>
- Costa, B. Q. da, & Spengler, M. L. P. (2023). O ensino da arte para a educação inclusiva na Revista Educação, Artes e Inclusão entre os anos 2010 e 2020: Um estado do conhecimento. *Revista Educação, Artes e Inclusão*, 19(1), e0044.
<https://doi.org/10.5965/198431781820231e0044>
- Craft, A. (2001). Little c creativity. In A. Craft, B. Jeffrey, & M. Leibling (Eds.), *Creativity in education* (pp. 45–61). Continuum International.
- Cunliffe, A. L. (2004). On becoming a critically reflexive practitioner. *Journal of Management Education*, 28(4), 407–426. <https://doi.org/10.1177/1052562904264440>
- Decreto-Lei n.º 3/2008, de 7 de janeiro. (2008). *Diário da República: 1.ª série, n.º 4*.
<https://data.dre.pt/eli/dec-lei/3/2008/01/07/p/dre/pt/html>
- Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho. (2018). *Diário da República: 1.ª série, n.º 129*.
<https://data.dre.pt/eli/dec-lei/54/2018/07/06/p/dre/pt/html>
- Denzin, N. K. (2014). *Performance autoethnography: Critical pedagogy and the politics of culture*. Routledge.

Denzin, N. K., & Lincoln, Y. S. (Eds.). (2018). *The SAGE handbook of qualitative research* (5th ed.). SAGE Publications.

Denzin, N. K., & Lincoln, Y. S. (Eds.). (2000). *Handbook of qualitative research* (2nd ed.). SAGE Publications.

Dewey, J. (1934). *Art as experience*. Minton, Balch & Company.

Dorff, J. B. (2017). The importance of collaboration in art classrooms for success of students with special needs. In S. M. Malley (Ed.), *The intersection of arts education and special education: Exemplary programs and approaches* (pp. 10–18). The John F. Kennedy Center for the Performing Arts.

Dostal, K. (2025). *Adaptive art teaching strategies: Empowering students and paraprofessionals in the inclusive art classroom* (Master's research paper). University of Nebraska at Kearney, OpenSPACES.

https://openspaces.unk.edu/cgi/viewcontent.cgi?params=/context/art-etd-895/article/1027/&path_info=Dostal_ART_895_Paper_4.pdf

D'Oliveira, K. S., Lacerda, J. L., Quaresma, C. P. D., Oliveira, A. P. S., Silva, A. O., Silva, C. A., Oggione, G. B., Santos, K. T., Silva, S. B. A., Gil, T. S., Silva, C. F. S., & Nascimento, C. O. S. (2025). *A BNCC e a educação inclusiva: Como tornar a escola um espaço para todos? Aracê*, 7(4), 17205–17223. <https://doi.org/10.56238/arev7n4-093>

Eisner, E. W. (2002). *The arts and the creation of mind* (2nd ed.). Yale University Press.

Ellis, C., Adams, T. E., & Bochner, A. P. (2010). Autoethnography: An overview. *Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research*, 12(1), Art. 10. <https://doi.org/10.17169/fqs.12.1.1589>

Fernandes, D. (1991). Notas sobre os paradigmas da investigação em educação. *Noesis*, 8, 64–66.

Fernando Smith, L. (2023, January 3). What will we make? Using process art to spark preschoolers' development. *Teaching Young Children*, 16(2).

<https://www.naeyc.org/resources/pubs/tyc/winter2023/what-will-we-make>

Florian, L. (2014). *The SAGE handbook of special education* (2nd ed.). SAGE Publications.

Foster, H., Krauss, R., Bois, Y.-A., & Buchloh, B. H. D. (2011). *Art since 1900: Modernism, antimodernism, postmodernism* (2nd ed.). Thames & Hudson.

Freire, P. (1996). *Pedagogia da autonomia: Saberes necessários à prática educativa* (18.^a ed.). Paz e Terra.

Gerber, B. L., & Horoschak, L. (2017). An attack on the Tower of Babel: Creating a National Arts/Special Education Resource Center. In K. Hutzler, F. Bastos, & K. Cosier (Eds.), *The intersection of arts education and special education: Exemplary programs and approaches* (pp. 113–128). Grace Farms Foundation. https://www.kennedy-center.org/globalassets/education/networks-conferences--research/research--resources/vsa-resources/parents-and-educators/professional_papers_vol_1.pdf

Glăveanu, V. P. (2014). *Distributed creativity: Thinking outside the box of the creative individual*. Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-319-05434-6>

Goally. (2023, November 18). *Hand over hand prompting (simple explanation)* [Video]. YouTube. https://www.youtube.com/watch?v=uH_xx1d8qOY

Inclusive Teach. (2021, July 10). *Hand over hand techniques vs hand under hand support*. <https://inclusiveteach.com/2021/07/10/hand-over-hand-vs-hand-under-hand-support/>

IPPS Iscte – Instituto para as Políticas Públicas e Sociais. (2025). *Avaliação da educação inclusiva: Relatório final (Programa Temático Demografia, Qualificações e Inclusão – PESSOAS 2030)*. https://pessoas2030.gov.pt/wp-content/uploads/sites/19/2025/12/29_12_25-Relatorio-Final-Av-Educacao-Inclusiva.pdf

Lavelberg, R. (2003). *Para gostar de aprender arte: Sala de aula e formação de professores*. Artmed.

Lenz, K., & Schumaker, J. B. (2003). *Adapting language arts, social studies, and science materials for the inclusive classroom*. LD Online. <https://www.ldonline.org/ld-topics/teaching-instruction/adapting-language-arts-social-studies-and-science-materials>

Lopes, C. M. A. (2024). *As expressões artísticas enquanto veículo de inclusão de alunos com multideficiência no 1.º ciclo do ensino básico* (Dissertação de mestrado, Escola Superior de Educação de Lisboa). Instituto Politécnico de Lisboa.
<https://repositorio.ipl.pt/entities/publication/29262211-457f-4f2e-9d20-c472c015e7bf>

Loesl, S. D. (2017). The adaptive art specialist: An integral part of a student's access to art. In K. Hutzler, F. Bastos, & K. Cosier (Eds.), *The intersection of arts education and special education: Exemplary programs and approaches* (pp. 47–51). Grace Farms Foundation. https://www.kennedy-center.org/globalassets/education/networks-conferences--research/research--resources/vsa-resources/parents-and-educators/professional_papers_vol_1.pdf

McMillan, L., & Bazley, K. (2011). *Process art vs. product art: The teacher's dilemma*. Creative Teaching Press. <https://books.apple.com/us/book/process-art-vs-product-art-the-teachers-dilemma/id482370197>

Mendonça, S. (2013). *O papel das artes visuais no processo de inclusão de alunos com NEE* (Dissertação de mestrado, Escola Superior de Educação João de Deus).
<https://comum.rcaap.pt/entities/publication/4faa273d-f0e9-4039-babe-5b85aeaf76ae>

Moraes, M. C. (2007). *Mediação pedagógica, inserção escolar de alunos com deficiência mental e arte: Um olhar sobre o projeto espaço criativo* (Dissertação de mestrado). Universidade Federal de Uberlândia.

Morris, R. (1968, April). Anti form. *Artforum*, 6(4), 33–35.

- Nelson, M. K. (2024). *Sociology meets memoir: An exploration of narrative and method*. NYU Press. <https://doi.org/10.18574/nyu/9781479827336.001.0001>
- Oliveira, M. D. L., Moreira, L. A., Granado, A. P., Formiga Sobrinho, A. B., & Negreiros, F. (2023). Educação inclusiva e ensino de Artes (Inclusive education and Arts teaching). *Revista Psicopedagogia*, 40(123), 403–416. <https://doi.org/10.51207/2179-4057.20230037>
- Pink, S. (2021). *Doing visual ethnography* (4th ed.). SAGE Publications.
- Popkewitz, T. S. (1998). *Struggling for the soul: The politics of school reform and the construction of the teacher*. Teachers College Press.
- Radermacher, A. (2024). Fotografias como dados de estudo: Desafios metodológicos e teóricos nas ciências sociais. *Revista de Metodologia em Ciências Sociais*, 12(1), 1–18.
- Reily, L. H. (2001). *Armazém de imagens: Ensaio sobre a produção artística da pessoa com deficiência*. Papirus.
- Richardson, L., & St. Pierre, E. A. (2005). Writing: A method of inquiry. In N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Eds.), *The SAGE handbook of qualitative research* (3rd ed., pp. 959–978). SAGE Publications.
- Rodrigues, J. (2022). Cultura visual e análise de dados visuais em investigação qualitativa. In P. Silva & M. Fernandes (Orgs.), *Perspetivas contemporâneas em investigação qualitativa* (pp. 45–62). Editora Académica.
- Rodrigues, T. T. (2023). *Desenvolvimento de material didático tátil para o ensino de frações para alunos com deficiência visual do 6.º ano do ensino fundamental* (Dissertação de mestrado, Universidade Estadual da Paraíba). Repositório Institucional da UEPB. <https://repositorio.uepb.edu.br/jspui/handle/123456789/29986>
- Runco, M. A., & Jaeger, G. J. (2012). The standard definition of creativity. *Creativity Research Journal*, 24(1), 92–96. <https://doi.org/10.1080/10400419.2012.650092>

- Saldanha, A. C. de S., et al. (1999). *Manual de arte educação: uma dinâmica para o desenvolvimento*. Federação Nacional das APAEs.
- Schacter, D. L. (2001). *The seven sins of memory: How the mind forgets and remembers*. Houghton Mifflin.
- Schön, D. A. (1983). *The reflective practitioner: How professionals think in action*. Basic Books.
- Silva, M. E. da. (2018). O professor-artista na educação inclusiva: Criatividade e práticas adaptadas. *Revista Brasileira de Educação Especial*, 24(4), 715–730.
- Strakšienė, D., & Musneckienė, E. (2024). Opportunities of arts education in implementing inclusive education: Learning experiences of teachers in the international context. *Special Education*, 45–46, 77–94.
<https://doi.org/10.15388/se.2023.45.5>
- Thomas, G., & Loxley, A. (2007). *Deconstructing special education and constructing inclusion*. Open University Press.
- Tolich, M. (2010). *Research ethics in practice*. Pearson Education.
- Tracy, S. J. (2010). Qualitative quality: Eight “big tent” criteria for excellent qualitative research. *Qualitative Inquiry*, 16(10), 837–851.
<https://doi.org/10.1177/1077800410383121>
- Vega, R. M. (2021). *A consultant self-exploration: An autoethnography addressing educational change efforts in Chilean engineering education* (Doctoral dissertation, University of Pittsburgh).
- Webster, J. (2025, May 1). *Hand over hand prompting for children with disabilities*. ThoughtCo. <https://www.thoughtco.com/hand-over-hand-prompting-3110838>
- Wikipedia contributors. (n.d.-a). *Process art*. Wikipedia.
https://en.wikipedia.org/wiki/Process_art

Wikipedia contributors. (n.d.-b). *Systems art*. Wikipedia.

https://en.wikipedia.org/wiki/Systems_art

Zangari, C. (2014). *From HOH to HUH: Physically supporting AAC learners*. PrAACtical AAC. <https://praacticalaac.org/practical/from-hoh-to-huh-physically-supporting-aac-learners/>

Zeichner, K. (1999). The new scholarship in teacher education. *Educational Researcher*, 28(9), 4–15.

ANEXOS

Anexo I – Consentimento Informado

TERMO DE CONSENTIMENTO INFORMADO

Eu, _____, encarregado de educação do aluno _____, declaro ter sido informada por Mónica Pina dos Santos, professora de Educação Especial do meu educando, sobre a investigação científica que esta pretende realizar e cujo estudo se irá basear na observação direta das atividades realizadas em sala de aula, durante o ano letivo de 2022/23, na Escola _____, com o objetivo de estudar o desenvolvimento da criança com multideficiência, na área da Educação Artística.

Declaro ainda que, autorizo a análise da recolha de dados dos trabalhos realizados, o uso da gravação de vídeos e registos fotográficos, efetuados durante as atividades desenvolvidas nas aulas de expressão artística. Também fui informada que o tratamento destes dados servirá para escrever um artigo, que poderá vir a ser publicado, e/ou apresentado em conferências, formação de professores e estudantes da área da educação.

Afirmo que, estou ciente dos propósitos e termos em que decorrerá o presente estudo científico, bem como, dos limites da confidencialidade e das demais questões. Tendo conhecimento de que o estudo não trará quaisquer despesas ou riscos para a minha educanda, autorizo a que esta, participe no mesmo. Foi-me assegurada ainda, a total confidencialidade e proteção da informação recolhida pela investigadora.

Em suma, declaro que entendi os objetivos do estudo científico e que concordo que a minha educanda participe, neste projeto de investigação.

Assinatura: _____

Data: ____/____/____