

O POTENCIAL DAS ATIVIDADES ARTÍSTICAS NO
DESENVOLVIMENTO DA AUTODETERMINAÇÃO E
AUTONOMIA COM JOVENS COM NECESSIDADES
EDUCATIVAS ESPECÍFICAS

Relatório de projeto

Alice Anastácio Luís

trabalho realizado sob a orientação de

Professora doutora Ana Paula Proença

Professora doutora Filipa Rodrigues

Leiria, Setembro de 2025

Mestrado em Educação Especial Domínio Cognitivo -Motor
ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS SOCIAIS
INSTITUTO POLITÉCNICO DE LEIRIA

AGRADECIMENTOS

À minha mãe, pai e irmã pelo apoio sempre.

Às minhas orientadoras Ana Paula Proença e Filipa Rodrigues pelas orientações e aprendizagens.

RESUMO

O presente estudo pretendeu conhecer o potencial das artes no desenvolvimento da autodeterminação e da autonomia em adolescentes com necessidades educativas específicas. A investigação foi feita no contexto de sala de aula numa Instituição da região Centro, na zona Oeste de Portugal, na qual foi possível organizar um grupo de 4 alunos jovens entre os 13 e os 19 anos, frequentando o mesmo ano de escolaridade, que demonstravam pouca autonomia e poucas experiências em educação artística. Desta forma, delineou-se uma intervenção e a sua implementação, articulando propostas nas diferentes linguagens: plástica, musical e dramática. Recorreu-se a uma metodologia de carácter qualitativo de investigação-ação com recurso a estudo de caso, com o objetivo de verificar os processos de envolvimento e o nível da autonomia dos jovens bem como verificar as mudanças geradas pela intervenção. Este estudo de carácter exploratório procurou utilizar uma diversidade de estratégias por forma a motivar os alunos, promover a sua participação e envolvimento nas propostas, a fim de proporcionar aprendizagens significativas. As técnicas de registo e de recolha de dados como etapa fundamental da construção da investigação foram a observação participante e o diário de bordo da investigadora, as sessões implementadas, a análise documental, as respostas dos alunos e as entrevistas aplicadas à professora titular e à professora do ensino especial. Os resultados demonstram que os jovens procuraram soluções criativas para as questões que surgiram em grupo, alteraram o seu percurso escolar com a envolvimento nas atividades artísticas e demonstraram capacidade de tomar decisões individualmente e em grupo. O interesse deste estudo situa-se ao nível da promoção da educação artística na sala de aula com jovens adolescentes com NEE, e da consolidação do potencial das áreas artísticas como contributo para a sua autonomia e autodeterminação.

Palavras chave

Adolescência, Atividades Artísticas, A utodeterminação, Autonomia,
Necessidades Educativas Específicas

ABSTRACT

This study aimed to understand the potential of artistic activities in developing self-determination and autonomy in adolescents with specific educational Needs. The research was conducted in a classroom setting at an institution in the central region of Portugal, where a group of five young students aged 13 to 19, attending the same school year, demonstrated little autonomy and little experience in arts education. Thus, an intervention and its implementation were outlined, articulating proposals in different artistic, musical, and dramatic languages. A qualitative methodology was used, employing action research over a case study, to assess the processes of engagement and the level of autonomy of the young people, as well as to verify the changes generated by the intervention. This exploratory study sought to utilize a variety of strategies to motivate students, promote their participation and engagement in the activities, and provide meaningful learning. Thus, data collection and recording techniques were used, such as participant observation and the researcher's logbook, implemented sessions, document analysis, student responses, and interviews with the main teacher and the special education teacher. The results show that the young people sought creative solutions to the issues that arose in groups, changed their academic path through involvement in artistic activities, and demonstrated the ability to make decisions individually and in group. The interest of this study lies in promoting arts education in the classroom for young adolescents with SEN and in consolidating the potential of artistic areas as a contribution to their autonomy and self-determination.

Keywords

Adolescents, Artistic Activities, Autonomy, Self-determination, and Specific Educational Needs.

ÍNDICE GERAL

Agradecimentos	II
Resumo	III
Abstract	V
Índice Geral	VII
Índice de Figuras	X
Índice de Tabelas	XI
Abreviaturas	XII
Motivação pessoal	XIII
Parte I- A atividade artística rumo a uma educação mais inclusiva	
Introdução	1
1.1. A educação Inclusiva e as artes.....	4
1.2. As NEE e o enquadramento na legislação da educação Inclusiva	5
1.3. autonomia e autodeterminação à luz da atividade artística	10
1.4. Porquê as artes?	14
1.5. O acesso à arte como um direito universal	18
1.5.1. Os fundamentos jurídicos e políticos do direito à arte	19
1.5.2. Arte , inclusão social e empoderamento	20
1.5.3. A acessibilidade como pré condição para a realização de direitos	20
1.5.4. A educação artística como porta de entrada para a concretização de direitos.....	21
1.5.5. Direitos culturais e bem estar coletivo	22
1.6. Recursos artísticos-expressivos	23
1.6.1. As artes visuais	23
1.6.2. A música	25

1.6.3. A expressão dramática / Teatro	26
Parte II-Enquadramento metodológico	28
2.1. Investigação – Ação	28
2.2. O estudo de caso	32
Pergunta de partida	33
Objetivo Geral	33
Objetivos Específicos	33
Instrumentos de recolha de dados	34
Questões éticas	34
Cronograma de investigação	36
Parte III- A Intervenção: Oficina d ' artes, expressão e criatividade.....	37
3.1. Ponto de partida: reflexões e inquietações	38
3.2. Caracterização dos participantes e do contexto	39
3.3. Critérios para avaliar a autonomia e a autodeterminação	41
Aluna A	42
Aluno B	43
Aluno C	43
Aluno D	44
3.4. Planificação das sessões do projeto: Oficina d'artes, expressão e criatividade	45
3.5. Descrição geral das sessões	48
3.5.1. Sequência das atividades realizadas	50
3.5.2. Descrição das atividades	51
3.5.1.1. Sessão inicial: O "novelo das emoções".....	51

3.5.4 . História Coletiva	51
3.5.5. Jogos de interação “ Quente, quente, quente até queimar! ”	52
3.5.6 teatro de sombras	54
3.5.7. Letra do RAP	56
3.6. Materiais	57
3.7.1. Análise dos indicadores	58
Apresentação, análise e discussão de resultados	61
3.8. Análise de conteúdo dos testemunhos das professoras de educação especial	61
Professora 1-Testemunho escrito	61
Professora 2-Testemunho escrito	62
Professora 1-Análise do testemunho escrito	63
Professora 2-Análise do testemunho escrito	63
3.9. Análise das notas do diário de bordo	63
3.10. Limites da investigação e conclusões	67
Bibliografia	74

ÍNDICE DE FIGURAS

- Figura 1. Relação entre autonomia , autodeterminação e atividade artística .
- Figura 2. Estrutura metodológica da Investigação -Ação.
- Figuras 3 e 4. Dinâmica de quebra gelo: “O novelo de lã”.
- Figura 5. Anões criados pelos alunos para o teatro de sombras.
- Figura 6. Atribuição dos personagens aos alunos.
- Figura 7. Letra coletiva do RAP: “ Arte , expressão e criatividade”.

ÍNDICE DE TABELAS

- Tabela 1-Contactos com a Instituição.
- Tabela 2-Cronograma para o desenvolvimento do projeto de investigação .
- Tabela 3-Calendarização Geral Faseada.
- Tabela 4-mudanças de datas devido a contingência institucional.
- Tabela 5-Soma da pontuação total de cada participante.
- Tabela 6-Testemunho da professora 1.
- Tabela 7-Testemunho da professora 2.

ABREVIATURAS

- CID- Classificação Internacional de Doenças
- CIF- Classificação Internacional de Funcionalidade
- CL- Comprometimento da Linguagem
- DSM- Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders
- DUDH- Declaração Universal dos direitos humanos
- EE- Educação Especial
- ES- Educação Social / Educador Social
- NEE- Necessidades Educativas Específicas
- OMS- Organização Mundial da Saúde
- ONU- Organização das Nações Unidas
- PNEE- Pessoa Com necessidades educativas específicas
- QE- Quociente de Inteligência emocional
- QI- Quociente de Inteligência
- RAP- Ritmo E Poesia
- SCORE – Sintoma, Causa, Objetivo, Recursos e Efeito

MOTIVAÇÃO PESSOAL

A investigação aqui descrita decorreu numa Instituição educativa da região Centro, na zona Oeste de Portugal, na qual foi possível organizar um grupo de jovens alunos com necessidades educativas específicas a fim de implementar uma intervenção na área artística : a *Oficina d'artes, expressão e Criatividade*, conjugando e integrando nas atividades propostas diferentes linguagens (plástica, musical e dramática). Sempre me questioneei e agora quis aprofundar a investigação e procurar algumas respostas, aprofundando através de uma investigação na área.

Ponto de partida: questionamento

- Persiste na atualidade uma visão limitante sobre as NEE?
- Até que ponto pode verificar-se uma atitude de sobre proteção do jovem adolescente com necessidades específicas por parte de um tutor ou professor?
- De que forma a prática artística pode potenciar competências ligadas à criatividade e autonomia destes jovens?

A paixão pela área da educação especial surgiu na Escola Superior de educação e Ciências Sociais (ESECS) por sentir que mais poderia ser feito para garantir a inclusão dos jovens com necessidades específicas, os seus pares e as comunidades escolares. Suscitou em mim um sentimento de revolta primeiramente e, de seguida, um reconhecimento que existia uma rutura (exclusão) que poderia ser colmatada e da qual gostaria de fazer parte . Questões como tipologias de proteção, positividade tóxica e a utilização de minorias como exemplos de superação face à deficiência e exclusão sempre foram uma motivação para contribuir para as minhas reflexões nesta problematização.

Por fim, salientar que a investigadora acredita que a arte proporciona o desenvolvimento de oportunidades de alcançar níveis mais elevados de autodeterminação, autonomia e pensamento crítico, pois permite que exercícios criatividade ofereçam perspetivas positivas e gratificantes sobre a vida.

PARTE I- A ATIVIDADE ARTÍSTICA RUMO A UMA EDUCAÇÃO MAIS INCLUSIVA

INTRODUÇÃO

A adolescência é, por natureza, um período de transição. Entre a infância e a idade adulta desenrola-se um período de rápidas transformações biológicas, cognitivas e emocionais, marcado por uma intensa procura de identidade e de pertença. Para muitos jovens com necessidades educativas específicas (NEE), esta fase não se limita às mudanças habituais: surgem desafios adicionais relacionados com barreiras físicas, comunicacionais ou atitudinais que limitam a plena participação nos contextos escolar e social (Correia, 2017). Aqui, as artes não surgem como um "extra" curricular ou um luxo estético, mas como um espaço de experimentação e agência pessoal, onde a expressão, a gratificação e a autodeterminação encontram um lugar para florescer. Em diversos contextos, nacionais e internacionais, tem-se observado que as práticas artísticas — sejam elas visuais, musicais, dramáticas, coreográficas ou multimédia — atuam como catalisadoras de competências cognitivas, socio emocionais e motoras (Fryer, 2018; MacLean & Mason, 2022). Mais do que produzir "resultados" artísticos, o que aqui importa é o processo: escolhas criativas, interações com os pares, apropriação de materiais e técnicas.

Como sublinha Eisner (2013), a educação artística não deve ser vista meramente como um meio para atingir um fim, mas como uma forma de pensar e de estar no mundo, possibilitando o desenvolvimento de múltiplas literacias e formas singulares de compreender a experiência humana. No caso português, a legislação consagrada no Decreto-Lei n.º 54 / 2018 estabelece o princípio da educação Inclusiva, exigindo que as estratégias pedagógicas sejam ajustadas às características e interesses de cada Aluno. Isto abre caminho a uma ligação natural com as artes, dada a sua flexibilidade e adaptabilidade metodológicas. No entanto, a realidade mostra que a integração efetiva destas práticas exige mais do que boa vontade: requer professores com formação especializada, recursos adequados e, não menos importante, parcerias estáveis com agentes culturais e artísticos (Ferreira & Costa, 2020). Ao olhar para o exterior, encontramos no panorama internacional experiências relevantes. No Reino Unido, programas como o Creative Partnerships e o Arts Award possibilitaram aos jovens com NEE participar em percursos artísticos contínuos, valorizando tanto a dimensão estética como o próprio processo criativo (Hallam,

2016). No Canadá, o Arts Smarts demonstrou impacto na motivação, inclusão e competências sociais de adolescentes com diversas deficiências (Upitis, 2019). Estes exemplos demonstram que quando a arte é intencionalmente estruturada para a inclusão, o seu efeito é transformador.

A autodeterminação, conceito explorado por Wehmeyer et al. (2017), é aqui particularmente relevante. Refere-se à capacidade de cada jovem atuar como agente nas suas próprias vidas, estabelecendo objetivos e tomando decisões de forma autónoma. Em contextos artísticos, estas decisões são tangíveis: escolher materiais, definir uma paleta de cores, decidir o ritmo de uma apresentação. Para os jovens com NEE, desfrutar estas escolhas contraria as narrativas de défice e reforça uma auto imagem positiva (Shogren, 2018).

É também importante referir o papel das artes na regulação emocional e no bem-estar. Pintar, tocar um instrumento ou criar uma peça não são apenas atividades criativas; podem ser espaços seguros para explorar e comunicar emoções, especialmente para aqueles que enfrentam limitações na expressão verbal (Malchiodi, 2015). estudos nacionais (Lopes et al., 2021) demonstraram que as atividades artísticas multimodais promovem a interação social e a construção de relações de reconhecimento, principalmente entre pares.

A autonomia, por sua vez, é desenvolvida através da prática: gestão do tempo, etapas de planeamento e avaliação de resultados. Cada projeto artístico implica responsabilidade e empenho, qualidades alinhadas com uma pedagogia inclusiva que valoriza o protagonismo estudantil (Florian & Beaton, 2018). Em Portugal, projetos como "Arte para a inclusão" e "Oficinas criativas" demonstram que, quando integradas no currículo com objetivos claros, as artes contribuem para o sucesso académico e social dos jovens com necessidades educativas específicas (Alves & Serrano, 2019).

A nível global, esta abordagem está alinhada com o Objetivo de Desenvolvimento Sustentável 4 da United Nations Educational, Scientific and cultural Organization (UNESCO) (2021), que defende uma educação Inclusiva e equitativa. As artes inclusivas, ao promoverem a diversidade cultural e a participação plena, são um veículo privilegiado para atingir este objetivo.

Em última análise, os jovens na fase de adolescência, com toda a sua complexidade e potencial, podem encontrar nas artes um espaço fértil para o exercício da Criatividade, a afirmação da identidade e a construção de competências para a vida. No cruzamento entre políticas públicas, práticas pedagógicas diferenciadas e programas artísticos intencionalmente inclusivos reside a oportunidade de transformar não só os percursos escolares, mas também o horizonte de possibilidades de cada jovem.

1.1. A EDUCAÇÃO INCLUSIVA E AS ARTES

A educação inclusiva, consagrada em documentos internacionais como a Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994) e reafirmada no contexto português pelo Decreto-Lei n.º 54 / 2018, assenta no princípio de que todos os alunos, independentemente das suas características, capacidades ou Necessidades, devem ter acesso equitativo a oportunidades de aprendizagem significativas. Este paradigma rompe com os modelos segregacionistas e centra-se na valorização da diversidade como recurso educativo, promovendo a participação ativa e o sucesso de todos os alunos no contexto escolar, isto é, uma educação para todos. No quadro da educação Inclusiva, a atividade artística surge como um domínio privilegiado para a concretização destes princípios, oferecendo múltiplas formas de expressão e comunicação que transcendem barreiras linguísticas, sensoriais ou cognitivas. As artes— nas suas diversas manifestações, como as artes visuais, a música, o Teatro e a Dança — permitem aos alunos explorar e expressar a sua identidade, desenvolver competências sócio emocionais e construir relações de pertença dentro do grupo (Eisner, 2013; Hallam, 2016). Pesquisas recentes mostram que a participação em práticas artísticas contribui para o desenvolvimento de competências transversais, como a Criatividade, a resolução de problemas, a autorregulação emocional e a cooperação (Winner, Goldstein e Vincent-Lancrin, 2013). Em contextos inclusivos, estas competências assumem particular relevância, pois fortalecem a autonomia e a autodeterminação dos alunos, preparando-os para a plena participação social e para uma transição bem-sucedida para a vida adulta (Wehmeyer et al., 2017).

Para além do seu impacto cognitivo e emocional, as artes desempenham um papel social e cultural fundamental: promovem a valorização da diversidade, o diálogo Intercultural e a construção de comunidades escolares mais coesas e solidárias (Matarasso, 2019). Assim, ao integrarem a atividade artística no currículo e nas práticas pedagógicas, as escolas não só cumprem os princípios da educação Inclusiva, como asseguram o direito Universal à participação cultural, reconhecido pela Declaração Universal dos direitos humanos (ONU, 1948).

1.2. AS NEE E O ENQUADRAMENTO NA LEGISLAÇÃO DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA EM PORTUGAL

A educação Inclusiva emergiu nas últimas décadas como um imperativo moral e uma obrigação legal, assente em instrumentos internacionais de direitos humanos e em políticas nacionais que afirmam o direito de todos os alunos a uma educação equitativa e de qualidade. Neste contexto, o conceito de necessidades educativas específicas (NEE) ocupa um papel central, particularmente em países como Portugal, onde as reformas legislativas têm procurado alinhar os sistemas educativos nacionais com princípios e práticas inclusivas. O NEE refere-se às Necessidades Educativas adicionais dos alunos que, devido a vários fatores — como deficiências, perturbações do desenvolvimento, dificuldades de aprendizagem ou vulnerabilidades socioemocionais — requerem adaptações no processo de ensino e aprendizagem para garantir a plena participação e o progresso académico (Florian & Beaton, 2018). O reconhecimento das NEE como parte da diversidade inerente a qualquer ambiente de aprendizagem desafia os modelos tradicionais baseados em défices, promovendo, em vez disso, um paradigma em que a diversidade é vista como um trunfo para a aprendizagem coletiva.

Em Portugal, o quadro legislativo para a educação Inclusiva sofreu uma transformação significativa, nomeadamente com a promulgação do Decreto-Lei n.º 54/2018, que estabeleceu o atual modelo de educação Inclusiva. Esta lei substituiu os quadros anteriores que se baseavam na categorização dos alunos em grupos específicos, como os que tinham "necessidades educativas específicas", e introduziu uma abordagem flexível e abrangente que enfatiza respostas educativas adaptadas ao perfil único de cada aluno. A mudança reflete uma tendência mais ampla influenciada pelas diretrizes internacionais, como a Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994) e a Convenção das Nações Unidas sobre os direitos das Pessoas com Deficiência (Nações Unidas, 2006), que defendem a remoção das barreiras à aprendizagem e à participação e a adoção dos princípios do *Design Universal para a Aprendizagem* (DUA). O modelo português define a educação Inclusiva como o processo através do qual as escolas e os sistemas educativos garantem o acesso, a participação e o sucesso de todos os alunos, independentemente de fatores pessoais ou contextuais. Em vez de classificar os alunos em categorias rígidas, o sistema emprega agora medidas multi-níveis de intervenção — universal, seletiva e adicional — concebidas para abordar todo o espectro da diversidade na sala de aula (Ministério da educação, 2018). As Medidas Universais incluem estratégias pedagógicas diferenciadas aplicadas a todos os alunos; as medidas seletivas envolvem intervenções direcionadas para aqueles que necessitam de mais apoio; e

medidas adicionais oferecem um apoio intensivo e individualizado aos alunos com Necessidades de aprendizagem mais complexas. Esta abordagem posiciona as NEE não como uma exceção, mas como parte das possíveis variações da condição humana.

Um dos Pontos Fortes do atual quadro legislativo reside na sua rejeição da rotulagem medicalizada como base para a oferta educativa. Em vez disso, as decisões educativas são informadas por um perfil multidimensional do Aluno, abrangendo as dimensões cognitiva, socio emocional, linguística, motora e sensorial (Correia, 2017). Esta abordagem multidimensional visa promover um planeamento educativo mais personalizado e eficaz, alinhando com a mudança mais ampla para modelos de resposta à intervenção (RTI) observada internacionalmente (Fuchs & Fuchs, 2017). Aborda também as críticas aos sistemas anteriores, em que o acesso a apoio especializado estava frequentemente condicionado a diagnósticos formais, excluindo potencialmente os alunos cujas Necessidades não se enquadravam perfeitamente nos critérios de diagnóstico. No entanto, a implementação prática da legislação inclusiva em Portugal apresenta oportunidades e desafios. Embora o quadro enfatize a flexibilidade e a capacidade de resposta, o seu sucesso depende da capacidade das escolas para operacionalizar práticas inclusivas. Isto envolve não só a acessibilidade física e curricular dos ambientes de aprendizagem, mas também o desenvolvimento profissional dos professores e a disponibilização de recursos adequados. A formação de professores é particularmente significativa: a investigação indica que as crenças, atitudes e competências dos educadores são decisivas para determinar até que ponto a inclusão é efetivamente concretizada (Avramidis & Norwich, 2020). Em Portugal, têm sido desenvolvidos esforços para integrar os princípios da educação Inclusiva na formação inicial de professores e no desenvolvimento profissional contínuo, mas as disparidades persistem, especialmente entre as escolas urbanas e rurais e entre os ambientes regulares e especializados. A integração de pedagogias baseadas nas artes na educação Inclusiva fornece um exemplo valioso de como a estrutura das NEE pode ser operacionalizada de formas criativas e potenciadoras. As atividades artísticas — como as artes visuais, a música, o Teatro e a Dança — podem servir como pontos de entrada acessíveis para alunos com diversas capacidades, permitindo-lhes expressar-se para além das formas linguísticas e académicas convencionais (Hallam, 2016).

Ao integrar múltiplos modos de representação e expressão (abordagem multimodal), os professores podem criar ambientes de aprendizagem onde os alunos com NEE se envolvem significativamente, desenvolvem autonomia e confiança. A legislação portuguesa sobre a educação Inclusiva cruza-se também com iniciativas europeias mais vastas, em particular a Agência Europeia para as necessidades específicas e educação Inclusiva que

promove a coerência política entre os Estados-membros. estudos comparativos revelam que o abandono da rotulagem categórica por parte de Portugal o posiciona entre os sistemas europeus mais progressistas, ao lado de países como a Itália e a Noruega, que há muito privilegiam abordagens não categóricas e baseadas nas Necessidades (2022). Esta mudança não está isenta de controvérsia: alguns profissionais e investigadores têm levantado preocupações sobre a potencial perda de mecanismos específicos de alocação de recursos que estavam ligados a categorias de diagnóstico (Ferreira & Costa, 2020). Equilibrar a flexibilidade com a garantia de apoio direcionado continua a ser uma tensão central na evolução contínua do sistema. Numa perspetiva baseada nos direitos, o modelo português está profundamente alinhado com o princípio da equidade, distinto da igualdade.

Enquanto a igualdade implica fornecer os mesmos recursos a todos, a equidade envolve a distribuição de recursos e oportunidades de acordo com as necessidades individuais. No contexto das NEE, isto significa reconhecer que certos alunos podem exigir intervenções mais intensivas ou especializadas para alcançar resultados comparáveis. O Decreto-Lei n.º 54 / 2018 enquadra explicitamente a inclusão como uma obrigação legal e um compromisso moral, colocando sobre o sistema educativo o ónus de se adaptar ao Aluno, e não o inverso. Este princípio está em consonância com a Abordagem das Capacidades (no original *Capability Approach*) articulada por Amartya Sen (1999) e Martha Nussbaum (2011), que enfatiza as liberdades reais que os indivíduos têm para alcançar as vidas que valorizam. O alinhamento da legislação com os princípios inclusivos estende-se também à avaliação e monitorização dos resultados educativos. O quadro legislativo português exige a utilização de Planos Educativos Individuais (PEI) e de outras ferramentas para documentar e avaliar a eficácia das intervenções. Estes mecanismos visam garantir que os alunos com NEE não estão apenas presentes nos contextos, mas também que participam ativamente e progredem. No entanto, a qualidade e a consistência da implementação dos PEI variam amplamente, influenciadas por fatores como a carga horária dos professores, a colaboração entre equipas multidisciplinares e a disponibilidade de recursos.

No entanto, a qualidade e a consistência da implementação do PEI variam amplamente, influenciadas por fatores como a carga de trabalho dos professores, a colaboração entre equipas multidisciplinares e a disponibilidade de pessoal de apoio especializado (Alves & Serrano, 2019). As evidências internacionais realçam a importância de um planeamento colaborativo e sustentado, envolvendo professores, famílias e especialistas, para maximizar o impacto das estratégias inclusivas (Florian & Beaton, 2018). A nível internacional, a educação Inclusiva é enquadrada como um pilar fundamental dos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS), em particular o ODS 4, que visa “

garantir uma educação Inclusiva e equitativa de qualidade e promover oportunidades de aprendizagem ao longo da vida para todos ” (Nações Unidas, 2015). As reformas legislativas portuguesas podem, assim, ser vistas como parte de um movimento global para a eliminação das barreiras sistémicas à aprendizagem. No entanto, a tradução da intenção legislativa para a realidade da sala de aula continua dependente de uma vontade política sustentada, de um financiamento adequado e de uma mudança cultural nas escolas no sentido de valorizar a diversidade como um recurso e não como um Desafio. Em suma, o quadro português para a educação Inclusiva representa um avanço significativo no reconhecimento e na resposta às necessidades de todos os alunos, incluindo os que têm NEE. Ao rejeitar a rotulagem categórica em favor de respostas flexíveis e baseadas nas necessidades, o sistema alinha-se com as conceções contemporâneas de diversidade e inclusão. No entanto, a concretização de todo o potencial deste quadro exige mais do que políticas: exige um investimento contínuo na formação de professores, a integração de pedagogias inovadoras, como as abordagens artísticas e valiosas para outros sistemas que procuram conciliar a equidade, a qualidade e a diversidade multimodais, e o envolvimento ativo das famílias e das comunidades. À medida que Portugal continua a refinar o seu modelo de educação Inclusiva, a sua experiência oferece lições na educação.

1.3. AUTONOMIA E AUTODETERMINAÇÃO À LUZ DA ATIVIDADE ARTÍSTICA

A autodeterminação é amplamente entendida como a capacidade dos indivíduos de atuarem como os principais agentes causais nas suas próprias vidas, tomando escolhas e tomando decisões livres de influências ou interferências externas indevidas (Wehmeyer et al., 2017). A autonomia, por sua vez, refere-se à capacidade de agir de forma independente e regular as próprias ações com base em valores, crenças e objetivos pessoais. Como define o Dicionário Online *Priberam*, a autonomia abrange “a faculdade de possuir independência e a capacidade de agir individual e livremente, possuindo completa liberdade moral e intelectual”. A relação entre estes dois conceitos é simbiótica: a autonomia serve frequentemente como pré-requisito para a autodeterminação, e a autodeterminação pode, por sua vez, fortalecer e expandir a autonomia de um indivíduo. No entanto, tanto a autonomia como a autodeterminação não são características inatas ou fixas; são capacidades de desenvolvimento que evoluem através da experiência, da aprendizagem e da participação em contextos significativos (Deci & Ryan, 2017). A capacidade de tomar decisões independentes e de agir de acordo com elas é moldada não só por fatores internos — como as capacidades cognitivas, a regulação emocional e a autoconsciência — mas também por influências externas, incluindo as normas socioculturais, as estruturas sistêmicas e as oportunidades oferecidas pelo ambiente. A distinção entre ações genuinamente autodeterminadas e aquelas moldadas por expectativas ou restrições externas pode ser confusa, particularmente em sociedades onde os processos de socialização canalizam sutilmente os indivíduos para comportamentos conformistas (Bourdieu, 1984).

Para as pessoas com necessidades educativas específicas (NEE), esta trajetória de desenvolvimento pode ser complicada por barreiras estruturais e atitudinais. Frequentemente, devido a concepções erradas, superproteção ou falta de recursos adequados, os pais e os encarregados de educação — por vezes involuntariamente — limitam as oportunidades para que estes indivíduos se envolvam na tomada de decisões autónomas ou pratiquem a independência na vida quotidiana (Shogren et al., 2015). Esta tendência para “fazer por” em vez de “apoiar para fazer” pode resultar num atraso na aquisição de competências, diminuição da confiança e redução da autonomia. Como consequência, estes indivíduos podem ver-se dependentes dos outros durante mais tempo do que o necessário, não só em termos de cuidados básicos, mas também na sua capacidade de formular e agir de acordo com objetivos pessoais. A autonomia, portanto, é mais do que uma competência funcional; é a expressão fundamental da liberdade pessoal. Abrange a capacidade de gerir os próprios

cuidados, tomar decisões que reflitam valores pessoais e resistir a pressões externas que minam a auto expressão ou o pensamento crítico. A ausência de autonomia corre o risco de fomentar a passividade, a dependência e uma aceitação acrítica das decisões dos outros — particularmente problemática na idade adulta, quando o apoio parental ou institucional pode diminuir ou desaparecer. Isto sublinha a importância de cultivar a autonomia como uma meta educativa proativa desde a infância, especialmente para aqueles com NEE.

O desenvolvimento da autodeterminação está intimamente ligado à construção da identidade pessoal. A formação da identidade depende da capacidade do indivíduo para fazer escolhas sobre valores morais, preferências estéticas, afiliações sociais e prioridades de vida (Erikson, 1968). Estas escolhas, por sua vez, dependem da autonomia para explorar, experimentar e errar. Sem estas oportunidades, a identidade corre o risco de ser moldada predominantemente por imposições externas, em vez de convicções internas. Isto é particularmente pertinente para os adolescentes com NEE, para quem as oportunidades de auto exploração e auto expressão podem ser restringidas por currículos rígidos, baixas expectativas ou acesso limitado a atividades inclusivas. A atividade artística oferece um terreno fértil e único para o cultivo da autonomia e da autodeterminação. As artes — sejam elas visuais, musicais, performativas ou literárias — proporcionam contextos onde a expressão individual não é apenas permitida, mas ativamente encorajada. Ao contrário de muitas tarefas académicas que priorizam resultados padronizados, os processos artísticos abraçam frequentemente a diversidade de interpretação, encorajando os alunos a tomar decisões criativas que reflitam as suas perspetivas pessoais (Eisner, 2002). Desta forma, as artes proporcionam um ambiente relativamente seguro para a experimentação e a tomada de riscos, ambos essenciais para o desenvolvimento de competências de tomada de decisão independente. A participação em atividades artísticas também nutre o sentido de propriedade sobre o próprio trabalho. Quando os indivíduos têm a oportunidade de selecionar materiais, temas e métodos, experimentam um controlo direto sobre o processo criativo e os seus resultados. Este sentido de propriedade é fundamental para a autodeterminação, pois reforça a ligação entre o esforço pessoal e os resultados tangíveis (Ryan & Deci, 2020). O ciclo de *feedback* gerado — escolher, criar, refletir e rever — é paralelo aos processos mais amplos de definição de objetivos e de resolução de problemas que sustentam o funcionamento autónomo na vida quotidiana. Em contextos educativos, especialmente aqueles que adotam princípios inclusivos, as atividades artísticas podem ser adaptadas para atender às necessidades dos alunos com diferentes capacidades, garantindo que cada participante pode contribuir significativamente (Hallam, 2016). Esta inclusão é vital: ao remover barreiras desnecessárias e ao fornecer o apoio adequado, os educadores podem promover ambientes onde os alunos com NEE se sintam agentes competentes na sua própria aprendizagem. Com

o tempo, estas experiências podem contrariar o desamparo aprendido que pode resultar de anos de superproteção ou de baixas expectativas. A relação entre a atividade artística e o desenvolvimento da autonomia e da autodeterminação é recíproca. Por um lado, o envolvimento com as artes pode fortalecer estas capacidades, oferecendo oportunidades estruturadas, mas flexíveis, para a escolha pessoal, iniciativa e auto expressão. Por outro lado, os indivíduos que possuem níveis mais elevados de autonomia e autodeterminação são frequentemente mais capazes de se envolver profundamente com os processos artísticos, utilizando-os como ferramentas para a auto exploração e participação social. Em projetos artísticos colaborativos — como performances em grupo, pinturas murais ou produção musical em conjunto — os participantes têm de negociar papéis, comunicar preferências e chegar a acordos com os outros. Estas negociações sociais são, em si mesmas, exercícios de tomada de decisão autónoma e de autodeterminação, pois envolvem o equilíbrio entre os objetivos pessoais e coletivos. Ao mesmo tempo, os contributos individuais mantêm-se visíveis e valorizados, reforçando a sensação de que a voz de cada um importa. A importância desta relação é corroborada pela investigação sobre intervenções artísticas para pessoas com deficiência, que demonstrou que a participação em programas artísticos estruturados pode aumentar a autoconfiança, a autonomia e as competências sociais, além de proporcionar oportunidades para praticar a autonomia na tomada de decisões (Goldstein & Winner, 2012; MacLean & Mason, 2022). Além disso, as artes podem oferecer modos alternativos de comunicação para indivíduos com dificuldades de fala ou linguagem, permitindo-lhes expressar preferências, emoções e ideias de forma não verbal — uma componente crítica da autodeterminação para aqueles cuja comunicação verbal pode ser limitada (Malchiodi, 2015).

Apesar do potencial das artes para promover a autonomia e a autodeterminação, têm de ser enfrentadas diversas barreiras para que este potencial seja plenamente concretizado. As restrições institucionais, como currículos rígidos e práticas de avaliação padronizadas, podem limitar a flexibilidade necessária para um envolvimento artístico significativo. As barreiras atitudinais- decorrentes de estereótipos sobre as competências dos indivíduos com NEE - podem restringir ainda mais as oportunidades, dado que alguns educadores podem subestimar a capacidade destes alunos para tomar decisões criativas. Lidar com estas barreiras exige um compromisso com práticas pedagógicas inclusivas que priorizem a autonomia do aluno. Isto envolve não só a adaptação de materiais e métodos, mas também a mudança do papel do educador de diretor para facilitador. Na sala de aula de artes, isto significa fornecer orientação e recursos, permitindo que os alunos assumam a liderança na definição da direção do seu trabalho. Tal abordagem está alinhada com os princípios da teoria da autodeterminação (Deci & Ryan, 2017), que enfatiza a satisfação de três necessidades psicológicas básicas: autonomia, competência e relacionamento. As atividades artísticas estão bem posicionadas

para atender a todos os três, particularmente quando são estruturadas para permitir escolhas significativas, incentivar o desenvolvimento de competências e fomentar um sentimento de pertença. A promoção da autonomia e da autodeterminação através do envolvimento artístico tem implicações que vão para além do contexto imediato da educação. Para os adolescentes com necessidades educativas específicas (NEE), estas capacidades são cruciais para navegar a transição para a idade adulta — um período frequentemente marcado por crescentes exigências de tomada de decisões independentes em áreas como o emprego, a educação contínua, a habitação e as relações sociais. As competências desenvolvidas nas artes, como a definição de objetivos, a resolução de problemas e a autodefesa, são diretamente transferíveis para estes domínios mais amplos da vida. Além disso, o sentido de autonomia alimentado pela participação artística pode influenciar a auto percepção e a identidade na vida adulta. Os indivíduos que exploraram a sua vertente de criadores capazes têm maior probabilidade de abordar novos desafios com confiança, persistência e adaptabilidade — qualidades essenciais para uma participação plena na sociedade. Desta forma, a educação baseada nas artes não enriquece apenas o presente; ela equipa os alunos com ferramentas para a autodeterminação ao longo da vida. Como defendem Wehmeyer e Shogren (2017), a autodeterminação é tanto um meio como um fim na busca da qualidade de vida. As atividades artísticas proporcionam um contexto rico, envolvente e inclusivo no qual este duplo propósito pode ser concretizado, oferecendo caminhos para uma autonomia significativa, motivadora e sustentável.

1.4. PORQUÊ AS ARTES?

Herbert Read refere (1986. p. 12) “ quando falo em arte quero dizer um processo educacional, um processo de crescimento: e, quando falo em educação, quero designar um processo artístico, um processo de auto criação ”. Esse processo artístico de auto criação foi o mote desta investigação . A autonomia e a autodeterminação presentes num processo de auto criação não devem, em momento algum, ser desconsideradas quando se refere ao processo educacional.

Read em 1986 sublinha ainda “ Como educadores, olhamos o processo do lado de fora; como artistas, vemos-lo por dentro; e ambos os processos integrados constituem o ser humano completo ”. O autor confiava que se deveria investir numa educação estética de modo a educar os sentidos simultaneamente com a consciência, o raciocínio e a inteligência. De acordo com Read o foco são todos os alunos de forma geral, mas poderemos questionar de

que forma um aluno com necessidades educativas específicas, que se vê condicionado a tantas limitações e escasseia, muitas vezes, de estímulos psicomotores, demonstra evoluções através da integração da arte nos Programas Curriculares?

Vários estudos comprovam que as atividades artísticas ativam simultaneamente diversas zonas do cérebro, o que lhes dá um enorme potencial de exploração numa vertente mais formal e de investigação para avaliar outros fatores em concreto como a criatividade e a evolução da mesma (Zatorre, Chen, & Penhune, 2007).

A música, em específico, consiste na articulação de Ritmo, Harmonia e Melodia procurando produzir um som agradável ao ouvido humano. Pode ser transmitida através da voz ou de instrumentos musicais numa organização temporal harmoniosa que conjuga sons e silêncios de forma propositada. A mesma ativa diversas áreas do cérebro humano de forma simultânea, sendo por isso um método muito eficaz para qualquer intervenção, uma vez que se demonstra holística, abrangente e versátil. Através da música é possível intervir em áreas como: a área Psicomotora, Cognitiva, emocional, Interpessoal, Social e cultural.

Como já referimos, a prática artística pode funcionar como um poderoso catalisador para a autodeterminação de pessoas com deficiência, uma vez que oferece oportunidades para a expressão pessoal, a tomada de decisões criativas e a definição de objetivos próprios (Fig. 1):

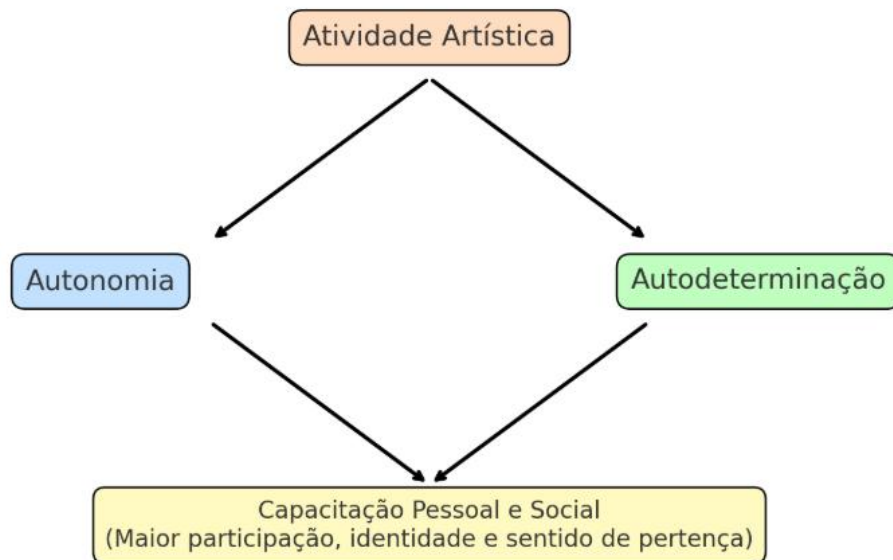


Figura 1: Relação entre autonomia, autodeterminação e atividade artística (Fonte: própria).

Ao envolver-se em processos artísticos — seja nas artes visuais, música, Dança ou Teatro — a pessoa com deficiência posiciona-se como autora da sua produção, assumindo controle sobre escolhas estéticas, técnicas e narrativas. Esta experiência reforça a percepção de agência e competência, dois dos pilares do modelo de autodeterminação (Wehmeyer et al., 2017), e permite a construção de uma autoimagem positiva, frequentemente contrariando narrativas deficitárias ou paternalistas associadas à deficiência.

Além disso, as práticas artísticas tendem a decorrer em ambientes de colaboração e partilha, proporcionando interações sociais significativas e reconhecimento por parte dos pares e da comunidade. Ao ver o seu trabalho valorizado e exposto, a pessoa com deficiência vive experiências de validação externa que reforçam a motivação intrínseca e incentivam a participação ativa em outros domínios da vida. Assim, a prática artística pode servir como um contexto seguro e estimulante para experimentar e transferir competências de autodeterminação para a educação, o emprego e a vida comunitária:

Envolver-se na criação artística oferece às pessoas com deficiência não apenas uma via para a autoexpressão, mas também um contexto estruturado onde podem praticar

a tomada de decisões, a definição de objetivos e a persistência perante desafios. Nesses momentos, o artista não é definido pelas suas limitações, mas pelas suas possibilidades, e o ato de criar torna-se um ensaio para o exercício da autodeterminação na vida para além do estúdio ou do palco (Deci & Ryan, 2000, p. 238).

Ao longo do Projeto foi considerada a seguinte definição de arte “ (...) uma criação humana com valores estéticos que sintetiza as emoções, a história, os sentimentos, a Cultura ” (Weber & Maria Luiza Ternes, 2017). Esta área tão global é inegavelmente uma ferramenta para o desenvolvimento individual e social aliado à afetividade, à imaginação, diferentes tipos de pensamento (analogico, concreto, crítico, criativo e holístico) mas também a nível de expressão corporal e ao trabalho da motricidade (fina e grossa).

“ A educação pela arte não forma artistas, mas pode auxiliar o indivíduo a desenvolver a sua capacidade criativa e estética, o que é desejável na formação de qualquer pessoa. Defendo que esta possibilidade está ao alcance de todos nós e implica simplesmente entrar em contacto com a nossa energia vital, que na forma mais pura todos experienciamos em crianças. ” (Santos, 1989. cit in educação pela arte - por uma paideia do amor e da alegria no desenvolvimento da criança: as práticas de educação artística na formação em educação básica. Proença, A.& Valente, L.).

Arquimedes menciona cinco aspetos cruciais da divulgação das práticas artísticas e da criatividade e estas forem integradas no dia a dia: (1) o desenvolvimento harmonioso que consiste no desenvolvimento da personalidade humana, através da procura de um equilíbrio dinâmico entre as funções vitais e psíquicas; (2) O apuramento da sensibilidade e da afetividade; (3) A rentabilização noutras matérias escolares; (4) O equipamento experiencial para a vivência artística e (5) O enriquecimento expressivo na formação artística (Santos, 1989). Como ferramenta facilitadora da auto e hetero descoberta, do mundo e da vida humana, existe uma linha muito ténue entre a prática artística e o Desenvolvimento Humano. Neste sentido, esta devia de ser mais explorada assim como todas as suas possibilidades no âmbito educacional. Não esquecendo a sua vertente afetiva, na procura de um sentido estético (educação estética), harmónico e belo, é possível desenvolver uma maturidade emocional que ajuda a lidar com as contrariedades diárias e com os problemas, e intercalando isso com a Pedagogia da Alegria, a educação artística pode resolver o problema da falta de motivação de muitos alunos e por isso deve ser desenvolvida no indivíduo desde criança (Santos, 1999;2008).

Em contexto escolar, mais especificamente nas aulas de educação visual ou educação

artística deveria ser criado um espaço de inclusão, de modo a abandonar rótulos e pré-julgamentos impulsivos, como se fosse a sessão de auto terapia do dia dos alunos a nível pessoal e com os colegas uma vez que a arte permite um tempo para parar para pensar, refletir e analisar os trabalhos artísticos do outro. É também uma forma lúdica de trabalhar o raciocínio, a perceção corporal e o domínio motor, o que é de extrema importância para o portador de necessidades Específicas assim como a perceção do mesmo sobre os efeitos das práticas elaboradas no âmbito das aulas. A arte proporciona assim um desenvolvimento a nível integral do aluno e pode ser uma forma de trabalhar a alfabetização e aliá-la a outras disciplinas e Modalidades, fornecendo competências indispensáveis no quotidiano do ator social.

A sociedade deveria também atender para as condições e oportunidades de trabalho e, conseqüentemente, para a sua comercialização de pessoas com NEE. Weber e Maria Luiza Ternes (2017) enfatizam que “... a atitude do educando é produto do que ele aprende, pensa e das suas possibilidades” o que, em suma, nos alerta para o papel dos técnicos, a motivação individual e a exploração das capacidades devendo recorrer a diversas e criativas formas para que a auto perceção do aluno com NEE é a de que acreditam dele e existe uma motivação externa para a elaboração das tarefas propostas.

A importância da arte na formação cruza-se com a vida pessoal e a convivência em sociedade sendo um fator global para a humanização, ou seja,

“ (...) a importância da arte na formação de crianças, jovens e adultos, na educação geral e escolar, está ligada à: “função indispensável que a arte ocupa na vida das pessoas e na sociedade desde os primórdios da civilização, o que o torna um dos fatores essenciais de humanização.” (Ferraz & Fusari (1993, p.16))

A arte deve ser vivenciada e sentida na sua plenitude para funcionar como uma catarse que despoleta conversas muitas vezes evitadas ou restritas para o psicólogo ou psiquiatra do jovem com NEE. Aliado a isto, devem ser feitas visitas de estudo a museus e a outros espaços e experimentar outros locais para fazer uma boa harmonia entre a educação formal e não formal. Os jovens em questão aprendem geralmente a um ritmo mais lento até porque na maior parte das vezes a idade cognitiva é díspar da idade real, o que não pode ser desconsiderado, ainda assim não deve ser encarado como uma barreira ou limitação, mas sim como um desafio.

1.5. O ACESSO À ARTE COMO UM DIREITO UNIVERSAL

O reconhecimento da arte como um direito humano universal assenta no entendimento de que a participação na vida cultural, incluindo a criação e a apreciação das artes, é essencial para o pleno desenvolvimento da personalidade humana e para a preservação da diversidade cultural. Esta perspetiva está codificada em instrumentos internacionais como o artigo 27.º da Declaração Universal dos direitos do Homem (Nações Unidas, 1948), que afirma o direito de todo o indivíduo de “participar livremente na vida cultural da comunidade, de fruir das artes e de partilhar do progresso científico e dos seus benefícios”. O pacto internacional sobre os direitos económicos, sociais e culturais (Nações Unidas, 1966) reforça ainda mais este direito, especificando a obrigação dos Estados de tomarem medidas para garantir a acessibilidade, a disponibilidade e a aceitabilidade dos bens e serviços culturais. No discurso contemporâneo, o acesso às artes não é meramente uma questão de enriquecimento cultural, mas uma dimensão crítica da justiça social, da dignidade humana e da participação cívica (Belfiore & Bennett, 2010). As artes— sejam elas visuais, Musicais, Teatrais, Danças ou Digitais — funcionam como veículos de auto expressão, de formação de identidade e de diálogo Intercultural. Como tal, possuem um potencial transformador para os indivíduos e para as comunidades, particularmente para os grupos marginalizados historicamente excluídos da participação cultural.

1.5.1. OS FUNDAMENTOS JURÍDICOS E POLÍTICOS DO DIREITO À ARTE

As estruturas internacionais ligam explicitamente o envolvimento artístico aos direitos humanos. A Convenção da UNESCO sobre a Proteção e Promoção da Diversidade das expressões culturais (2005) articula a responsabilidade dos Estados em criar condições que permitam a todos os indivíduos criar, divulgar e desfrutar de diversas expressões culturais. A nível europeu, a Convenção de Faro (2005) do Conselho da Europa estende a noção de património cultural às práticas de vida, incluindo as atividades artísticas, enquadrando a participação cultural como essencial à vida democrática. A nível nacional, muitos países incorporam o acesso às artes às políticas culturais, frequentemente através da educação, do financiamento público e de programas de extensão comunitária. Em Portugal, o Plano Nacional das artes (2019 – 2029) enfatiza as potencialidades de acesso às artes-as “artes para todos”, defendendo a integração da educação artística em todo o currículo escolar

e apoiando o acesso de pessoas com deficiência, das comunidades de baixos rendimentos e das populações rurais (Direção-Geral das artes, 2019). No entanto, persistem disparidades significativas entre as intenções das políticas e a implementação prática, particularmente na alocação de recursos e no apoio às infraestruturas.

1.5.2. ARTE , INCLUSÃO SOCIAL E EMPODERAMENTO

O direito de participar nas artes é indissociável de objetivos mais vastos de inclusão social. As artes podem desafiar as desigualdades sistémicas, proporcionando espaços para que as vozes marginalizadas sejam ouvidas e valorizadas. Por exemplo, foi demonstrado que os projetos de artes comunitárias promovem a coesão social, o envolvimento cívico e o empoderamento entre grupos vulneráveis (Matarasso, 2019). Estes resultados são particularmente significativos para os indivíduos que enfrentam formas interseccionais de marginalização — como a deficiência, a pobreza ou o estatuto cultural minoritário — onde as artes podem operar como um meio de agência e visibilidade. Do ponto de vista educativo, os programas de artes inclusivas podem servir como ferramentas poderosas para promover o respeito mútuo, a empatia e a compreensão Intercultural (Hall, Thomson e Russell, 2017). Ao envolver os participantes em processos criativos colaborativos, tais programas desmantelam a dinâmica hierárquica professor-Aluno e promovem a aprendizagem entre pares. Esta abordagem está alinhada com os princípios da educação Inclusiva, tal como estabelecidos na Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994), que exige estratégias pedagógicas que atendam às diversas necessidades de todos os alunos.

1.5.3. A ACESSIBILIDADE COMO PRÉ CONDIÇÃO PARA A REALIZAÇÃO DE DIREITOS

Embora o reconhecimento da arte como um direito humano esteja bem estabelecido, a concretização deste direito exige a remoção de múltiplas barreiras à participação. A acessibilidade abrange dimensões físicas, sensoriais, financeiras e culturais. Para as pessoas com deficiência, por exemplo, isto pode envolver o fornecimento de interpretação em língua gestual em apresentações teatrais, visitas guiadas táteis em museus ou interfaces digitais acessíveis para exposições online (Greco, 2018). As barreiras socioeconómicas — como o custo

dos bilhetes, a distância geográfica e a falta de transportes — também devem ser enfrentadas através de investimentos públicos e subsídios direcionados. A esfera digital apresenta oportunidades e desafios para a acessibilidade. Por um lado, as plataformas online podem expandir drasticamente o acesso a conteúdos artísticos, especialmente para aqueles que se encontram em áreas remotas.

Por outro, a exclusão digital — enraizada no acesso desigual à tecnologia e à literacia digital — pode reforçar as exclusões existentes (Selwood, 2010). Garantir que as ofertas culturais digitais são inclusivas requer tanto o fornecimento de infraestruturas como a criação de conteúdos acessíveis a indivíduos com diferentes perfis sensoriais e cognitivos.

1.5.4. A EDUCAÇÃO ARTÍSTICA COMO PORTA DE ENTRADA PARA A CONCRETIZAÇÃO DOS DIREITOS

A educação artística desempenha um papel fundamental na operacionalização do direito à arte. As escolas, as universidades e os ambientes informais de aprendizagem proporcionam não só competências técnicas, mas também as capacidades críticas necessárias para interpretar, questionar e reimaginar narrativas culturais. As evidências sugerem que o envolvimento sustentado com as artes em ambientes educacionais aumenta a flexibilidade cognitiva, a inteligência emocional e a resolução colaborativa de problemas (Winner, Goldstein e Vincent-Lancrin, 2013).

Crucialmente, o acesso à educação artística deve ser equitativo. Em muitos contextos, os alunos provenientes de meios desfavorecidos têm menos oportunidades de envolvimento artístico sustentado, seja devido à falta de financiamento nos programas escolares ou à ausência de infraestruturas artísticas comunitárias. A integração da educação artística nos currículos básicos — em vez de a tratar como uma atividade de enriquecimento opcional — garante que a participação artística não depende de privilégios socioeconómicos.

1.5.5. DIREITOS CULTURAIS E BEM ESTAR COLETIVO

Para além do desenvolvimento individual, o acesso às artes contribui para o bem-estar coletivo. A Organização Mundial de Saúde (2019) documentou o papel do envolvimento artístico na promoção da saúde mental, na redução do isolamento social e na melhoria da

qualidade de vida de diversas populações. A participação em atividades culturais está ligada ao aumento da satisfação com a vida, da confiança na comunidade e da participação cívica (Grossi, Saco & Blessi, 2019). Portanto, restringir o acesso às artes não é apenas uma privação cultural, mas uma questão de saúde pública e de equidade social. Nesta perspectiva, o investimento nas artes deve ser entendido como um investimento no capital humano e na resiliência social. A participação cultural fomenta a criatividade, a adaptabilidade e o pensamento crítico

— capacidades cada vez mais vitais para navegar as incertezas do século XXI (Florida, 2014). Estas capacidades não são apenas economicamente valiosas, mas também essenciais para a cidadania democrática.

A nível global, vários países desenvolveram modelos exemplares para garantir o acesso universal às artes. Na Finlândia, o programa “arte para Todos” integra a participação cultural nos serviços sociais, com disposições Específicas para pessoas com deficiência e idosos. No Canadá, o Conselho das artes do Canadá deu prioridade aos projetos liderados por indígenas, reconhecendo a necessidade de corrigir exclusões históricas das narrativas culturais nacionais (Canadian Council for the Arts, 2020). Estas iniciativas demonstram que o financiamento direcionado, os marcos legislativos e as parcerias comunitárias podem aumentar significativamente a inclusão. Em contraste, os contextos onde o acesso às artes é predominantemente impulsionado pelo mercado tendem a reproduzir as desigualdades existentes. A mercantilização da Cultura — onde o acesso é limitado pelos preços dos bilhetes, pela centralização urbana e pelas prioridades comerciais — mina a universalidade do direito à arte (Belfiore, 2022). Isto sublinha a necessidade de intervenção estatal e de financiamento público sustentado para garantir o acesso equitativo. Concluindo, afirmar o acesso à arte como um direito humano universal exige mais do que um compromisso retórico; exige políticas concretas, investimento sustentado e práticas pedagógicas inclusivas. Exige também o reconhecimento das artes não como um luxo ou pre ocupação secundária, mas como uma dimensão fundamental do desenvolvimento humano, da justiça social e da vida democrática. Ao garantir que todos os indivíduos — independentemente da sua condição sócio -económica, deficiência ou origem cultural — se possam envolver significativamente com as artes, as sociedades não só honram as suas obrigações em matéria de direitos humanos, como também enriquecem a sua vida cultural coletiva. O desafio que temos pela frente reside em colmatar o fosso entre a política e a prática, garantindo que a acessibilidade não é uma reflexão tardia, mas um princípio intrínseco a todas as iniciativas culturais e educativas. Ao fazê-lo, afirmamos que as artes não são um privilégio de poucos, mas um direito e um recurso partilhado por todos.

1.6. RECURSOS ARTÍSTICOS-EXPRESSIVOS

1.6.1. AS ARTES VISUAIS

As artes visuais ocupam uma posição privilegiada na educação inclusiva, oferecendo um meio que ultrapassa muitas barreiras linguísticas e cognitivas. Para adolescentes com Necessidades Educativas Especiais (NEE), o ato de criar por meio da Pintura, do Desenho, da escultura ou de ferramentas digitais torna-se um canal de auto expressão e um exercício tangível de autonomia. Isso é particularmente relevante na adolescência, uma fase do desenvolvimento marcada pela procura de identidade e independência (Erikson, 1968). Nas artes visuais, os alunos podem tomar uma série de decisões criativas — desde a seleção de materiais e cores até a definição do tema — o que reforça seu papel como agentes ativos no processo de aprendizagem. A autonomia no contexto das artes visuais é cultivada por meio de oportunidades de experimentação sem modelos prescritivos. Para muitos alunos com NEE, especialmente aqueles que passaram pela super estruturação por parte de educadores ou responsáveis, a natureza aberta da criação artística contrasta com tarefas estruturadas e diretivas que limitam as escolhas. A capacidade de externalizar visualmente pensamentos e emoções também apoia a consciência meta cognitiva, permitindo que os adolescentes "vejam" o seu próprio processo de tomada de decisão e o ajuste ao longo do tempo (Eisner, 2002). Essa dimensão reflexiva fortalece a autonomia, à medida que os alunos desenvolvem confiança na sua capacidade de “moldar” tanto a obra de arte quanto o próprio processo. As atividades de artes visuais também podem incentivar a autonomia colaborativa. Projetos em grupo, como murais coletivos ou instalações compartilhadas, exigem negociação, compromisso e delegação de tarefas, fortalecendo assim as habilidades interpessoais, além da tomada de decisões auto dirigida (Wexler, 2011). Essas experiências permitem que adolescentes com NEE afirmem as suas vozes numa dinâmica de grupo, tornando suas contribuições visíveis e valorizadas. No nível afetivo, as artes visuais oferecem espaços de validação. Produzir uma obra de arte que é exibida — seja em sala de aula, exposição ou plataforma digital — proporcionar reconhecimento que pode neutralizar os sentimentos de marginalização frequentemente sentidos por alunos com NEE (McKay et al., 2014). Esse reconhecimento reforça o sentido de autonomia, pois o aluno percebe que o seu trabalho e as suas ideias podem ter impacto nos pares e na comunidade. Além disso, a flexibilidade das artes visuais alinha-se aos princípios do Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA), oferecendo múltiplos meios de participação, representação e expressão (Meyer et al., 2014). Os alunos podem escolher abordagens táteis, visuais ou técnicas mistas, dependendo de suas

preferências sensoriais e habilidades motoras, incorporando ainda mais a autonomia à estrutura da atividade. Assim, no âmbito das artes visuais, a autonomia é tanto o processo como é o resultado. A atividade artística oferece oportunidades estruturadas, porém flexíveis, para que adolescentes com NEE se envolvam em realizações autodeterminadas, exerçam controle criativo e se vejam como colaboradores capazes.

A obra de arte torna-se tanto um produto de sua agência quanto um espelho que reflete a sua crescente independência, conducente à sua *a u t o n o m i a* e autodeterminação.

1.6.2. A MÚSICA

A música envolve o cérebro de maneiras complexas e multi sensoriais, tornando-se uma ferramenta particularmente poderosa para promover a autonomia em adolescentes com NEE (Zatorre et al., 2007). O ato de fazer música — seja cantando, tocando instrumentos, compondo ou produzindo digitalmente — envolve uma série de escolhas intencionais. Para adolescentes que enfrentam os desafios da adolescência com necessidades específicas, a música oferece uma plataforma estruturada e flexível, para exercer controle sobre o ambiente e sua auto expressão. Um aspeto fundamental da música como ferramenta para a autonomia é sua “ imediatez ” . Ao contrário de alguns processos de artes visuais que podem exigir um tempo prolongado para produzir um produto tangível, a música permite um *feedback* auditivo instantâneo. Isso permite que os alunos avaliem suas decisões criativas em tempo real e façam ajustes, reforçando seu sentido de controle e competência. Para alunos com NEE, especialmente aqueles com dificuldades de comunicação, essa dinâmica direta de causa e efeito apoia a autonomia , tornando a ligação entre ação e resultado altamente visível — ou melhor , audível.

A música também facilita a participação em grupo sem comprometer a autonomia individual. O trabalho em conjunto — em bandas, corais ou grupos de percussão — exige que cada membro assuma a responsabilidade por sua parte , enquanto ouve e se adapta aos outros. Esse equilíbrio entre responsabilidade individual e coletiva reflete muitos dos desafios sociais que os adolescentes encontrarão na vida adulta (Hallam, 2010). Para alunos com NEE, aprender a contribuir significativamente para um som compartilhado, mantendo a expressão pessoal, promove tanto a confiança quanto a integração social.

O ritmo, em particular, pode servir como uma ferramenta de apoio à autonomia . Toques de percussão regulares e previsíveis fornecem estrutura para aqueles que podem ter dificuldades com a atenção ou o funcionamento executivo, enquanto a síncope e a improvisação convidam à tomada de riscos e à personalização e à internalização de ritmos. Esses contrastes musicais incentivam os alunos a explorar os limites entre ordem e liberdade, estrutura e Criatividade— experiências que se traduzem diretamente em competências de vida mais amplas. Além disso, a produção musical pode aprimorar a regulação emocional e a autoconsciência, dois componentes intimamente ligados à autonomia . A capacidade de escolher ou criar músicas que reflitam o estado emocional de alguém, ou que possam alterá-lo intencionalmente, reforça a autodeterminação em termos afetivos (MacDonald et al., 2012). Para adolescentes com NEE, particularmente aqueles com ansiedade ou problemas

comportamentais, essa habilidade pode ter repercursões significativas na vida cotidiana.

1.6.3. A EXPRESSÃO DRAMÁTICA /TEATRO

A educação dramática proporciona um “ laboratório vivo ” para a autonomia , permitindo aos adolescentes com NEE explorar identidades, perspectivas e cenários num ambiente controlado. Através da improvisação, da performance com guião ou da improvisação, os alunos envolvem-se ativamente em processos de tomada de decisão, desde a interpretação de personagens até à determinação de como uma cena se desenrola. A natureza corporizada da dramatização — combinando movimento, discurso, gestos e interação — beneficia particularmente aqueles para quem a expressão verbal, por si só, é limitativa (Boal, 1992). Na adolescência, a formação a identidade é uma tarefa fundamental do desenvolvimento (Kroger, 2007). A dramatização oferece um espaço seguro, mas desafiante, para experienciar papéis e narrativas, fomentando a autoconsciência e a autonomia .

Para os alunos com NEE, assumir um papel pode ignorar temporariamente a autoconsciência, permitindo-lhes expressar ideias ou emoções que, de outra forma, não se sentiriam confiantes para partilhar. A distância criada por "interpretar uma personagem "pode, paradoxalmente, aproximá-los da articulação das suas próprias Necessidades e preferências. A essência colaborativa da dramatização exige que os alunos negociem com os colegas, respondam a estímulos e se adaptem em tempo real — competências diretamente ligadas à autonomia . As decisões sobre o tom, movimento e o tempo bem como a entrega emocional devem ser tomadas no momento, exigindo foco atencional e autorregulação. Estas micro decisões, embora enquadradas na performance, refletem as escolhas e adaptações possíveis e necessárias na vida quotidiana. A dramatização também apoia de forma única a empatia e a tomada de perspectiva. Ao assumirem diferentes papéis, os alunos aprendem a compreender motivações e pontos de vista diversos, uma competência que reforça a agência social. Para os adolescentes com necessidades educativas específicas, esta aprendizagem experiencial pode ajudar a quebrar barreiras sociais e aumentara sua capacidade de interagir eficazmente com os outros.

Por outro lado, o processo interativo da dramatização — ensaios, *feedback* e elaboração, alinham-se estreitamente com as práticas autorreflexivas necessárias para a autonomia . Os alunos podem avaliar o seu próprio desempenho, decidir o que mudar e implementar esses ajustes, refletindo a autodeterminação em ação. As apresentações, quer

perante colegas de turma, quer perante um público mais vasto, oferecem a afirmação pública da autonomia e do contributo do aluno, reforçando a confiança em si.

Em conclusão, a expressão dramática / teatro proporciona um ambiente multissensorial, interativo e socialmente rico, no qual a autonomia e a autodeterminação podem ser ativamente ensaiadas e fortalecidas. Não só adolescentes com NEE usufruem de competências criativas, mas também com estratégias transferíveis para a autodeterminação em diversos contextos de vida.

PARTE II. ENQUADRAMENTO METODOLÓGICO

2.1. INVESTIGAÇÃO -AÇÃO

A presente investigação inscreve-se no quadro da investigação -ação (I – A) em contexto educativo, uma abordagem metodológica que alia intervenção prática e reflexão sistemática, com o propósito de melhorar processos e compreender fenómenos educativos (McNiff, 2017; Coutinho et al., 2009). No caso em análise, a intervenção foi estruturada e calendarizada pela mestranda, em contexto escolar, junto de jovens adolescentes com necessidades educativas específicas (NEE), no ensino básico, tendo como foco a relação entre propostas de natureza artística e o desenvolvimento da autonomia e autodeterminação.

A recolha e análise de dados assentaram num conjunto de indicadores observáveis: motivação para participar, capacidade de manter atenção e concentração, respostas verbais e não verbais, interações no grupo e com a investigadora, capacidade de finalizar tarefas e realização de reflexões conjuntas sobre as atividades. Estes indicadores, de natureza predominantemente qualitativa, permitem captar dimensões essenciais da autonomia e autodeterminação, entendidas como competências-chave para a transição para a vida adulta (Wehmeyer et al, 2017).

A metodologia incluiu observação participante, registos de campo e análise reflexiva contínua por parte da mestranda, que procedeu à reformulação das propostas entre sessões, garantindo um ciclo iterativo de planificação, ação, observação e reflexão (Figura 2):

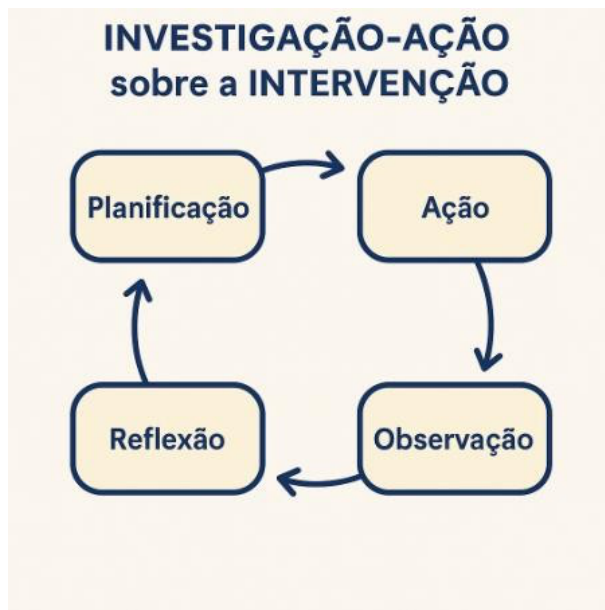


Fig.2: Estrutura metodológica da investigação -Ação, segundo Kemmis & McTaggart (2014). Fonte: própria.

Esta prática reforça o caráter adaptativo da investigação -ação e a sua adequação a contextos inclusivos , permitindo que as atividades artísticas sejam ajustadas às Necessidades, interesses e Potencialidades dos participantes.

Ao integrar arte e inclusão, esta metodologia de investigação reconhece que a experiência artística pode constituir um catalisador para o desenvolvimento pessoal e social, promovendo a participação ativa e a construção de competências transferíveis para outros domínios da vida (Hallam, 2016; Malchiodi, 2015). O estudo , ao documentar e refletir criticamente sobre este processo, contribui para o corpo de conhecimento sobre práticas pedagógicas inclusivas e o papel das artes no fortalecimento da autodeterminação em jovens com NEE.

Assim, a presente investigação procura analisar a relação entre a implementação de uma sequência de atividades artísticas em ambiente de “Oficina de arte ” na escola e a promoção da autonomia e autodeterminação em jovens alunos com NEE. Após a fase de diagnóstico verificou-se a pertinência de trabalhar dimensões de a u t o n o m i a com este grupo de alunos, alterando a ideia inicial do projeto de investigação que seria a de avaliar parâmetros relacionados com níveis de criatividade cada participante.

Pretende-se com esta investigação , assente em estudo de caso, comprovar a

existência de uma relação entre as variáveis (atividade artística , autonomia e autodeterminação), fomentar a utilização das artes na escola, de modo a desenvolver nos alunos com NEE competências necessárias ao longo da vida, a nível pessoal e profissional.

As idades dos quatro jovens deste grupo de participantes variam entre os 14 aos 19 anos, pelo que se inserem no período da adolescência, uma fase importante e crítica a nível do desenvolvimento e onde se evidenciam as preocupações como a crescente autonomia , a entrada no mercado de trabalho e a capacitação dos jovens para o mesmo, consistindo portanto, numa maior urgência investir no desenvolvimento de determinadas competências (pessoais e socioculturais) requeridas pelas entidades empregador e sociedade no geral. A criatividade e a sua componente de reinvenção ou de olhar a mesma realidade numa perspetiva diferente, associada à resiliência, é cada vez mais necessária de ser implementada e desenvolvida sobretudo em fases importantes da formação do Homem.

Sabemos que as atividades artísticas permitem o desenvolvimento de criatividade, autonomia ou capacidade de iniciativa que, por vezes, não são fomentadas na escola e em outras áreas curriculares , sobretudo com alunos com NEE. A implementação de um programa dirigido a atividades desta natureza, assim como a verificação da evolução de outras componentes associadas importantes, poderá contribuir para uma maior consciencialização dos benefícios da arte em contexto escolar, contribuindo para a utilização futura de práticas e recursos artísticos como meios complementares e indispensáveis ao desenvolvimento humano integral de pessoas com e sem necessidades específicas.

A autonomia e a capacidade de resiliência não podem ser descartadas perante um mundo em constante mudança e exposição a adversidades e imprevistos. É fundamental redirecionar expectativas e adaptar-nos a realidades distintas. A escola necessita de recentrar objetivos e expectativas de modo a também motivar o aluno para a sua aprendizagem e melhor rendimento académico: “ Há que desaprender rotinas, nomeadamente no contexto educativo, que não são mais suficientes na atualidade ” (McWilliam, 2008, citado por Morais, Azevedo, & Jesus, 2004). Num mundo cada vez focado para a produção, a constante inovação e para o imediatismo urge criatividade para nos adaptarmos e resolvermos as novas questões e problemáticas que vão surgindo. A criatividade é necessária na resposta a novos produtos, mercados, transmissão de informações a uma velocidade exacerbada, Necessidades sociais e sobretudo à incerteza, ao desconhecido e à ausência de estabilidade ou conforto face a sentimentos de instabilidade (Florida, 2014; Robinson, 2015; Runco & Jaeger, 2012). Considero que as aprendizagens obtidas no Mestrado em educação especial, domínio cognitivo -motor, em especial nas áreas para intervenção educativa e social de cariz artístico, foram imprescindíveis à realização desta investigação.

2.2. O ESTUDO DE CASO

A abordagem metodológica deste estudo, sendo a investigação -ação, tem contornos de estudo de caso por pretender investigar um fenómeno em profundidade, no seu contexto real. Pretender-se focar na compreensão contextualizada de uma situação específica. Segundo Yin (2014) o estudo de caso é uma investigação que examina um fenómeno dentro do seu contexto real, especialmente quando não há uma clareza na definição dos limites entre estes dois aspetos. Tem como objetivo compreender um caso específico na sua complexidade, explorando os processos e as consequências, gerando hipóteses a partir da observação aprofundada de uma situação real. O estudo de caso tem o foco em um ou poucos casos e tem como características múltiplas fontes de evidência, tais como documentos, observações, entrevistas, inquéritos, etc.

As vantagens são ao nível da profundidade da análise dos dados a partir das práticas e do contexto, potenciando a teoria a partir da prática.

As limitações são ao nível da generalização e reportam-se também às possibilidades de viés do investigador e ao rigor na recolha e análise dos dados.

2.3. QUESTÃO DE INVESTIGAÇÃO OBJETIVOS E INSTRUMENTOS DE RECOLHA DE DADOS

Além do que já foi referido, o grupo é composto por jovens adolescentes com Perturbação do Desenvolvimento Intelectual (PDI) Ligeira, identificada no âmbito da Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde (CIF) da OMS, beneficiários de medidas seletivas e/ou adicionais de suporte à aprendizagem e à inclusão (Decreto-Lei n.º 54 / 2018 e Despacho n.º 6478 / 2017).

Desta forma, a investigação foi desenhada a partir da seguinte pergunta de partida e objetivos:

- De que forma se verifica a ligação entre a evolução da autonomia e da autodeterminação em jovens adolescentes com NEE, através da realização de atividades artísticas?

OBJETIVO GERAL

- Identificar a existência de competências de autonomia e autodeterminação crescentes, em jovens com NEE, através da realização de atividades artísticas, bem como compreender que fatores se constituem como promotores das mesmas.

OBJETIVOS SECUNDÁRIOS

- Relacionar a autonomia e autodeterminação com outras competências psicossociais relevantes;
- Aferir as potencialidades das atividades artísticas e como estas podem ser uma ferramenta para o desenvolvimento da autonomia e autodeterminação;
- Compreender se existe uma melhoria em diferentes áreas do desenvolvimento como a motivação para a frequência escolar, autoestima e o bem-estar dos jovens participantes.

INSTRUMENTOS DE RECOLHA DE DADOS

Os instrumentos de recolha de dados utilizados foram:

- Observação direta;
- Análise dos testemunhos escritos pelas docentes: Avaliação final dos alunos nas dimensões autonomia e autodeterminação;
- Diário de bordo;
- Registos multimédia.
- E como métodos e instrumentos para análise e interpretação de dados:
 - Análise de conteúdo do diário de bordo;
 - Análise de conteúdo do material multimédia.

QUESTÕES ÉTICAS

O projeto de investigação foi autorizado pelos pais. Ao longo das sessões procurou-se sempre proteger as identidades dos participantes, não mostrando feições ou características que identifiquem os elementos que constituem a amostra da investigação e não partilhando trabalhos e comentários pessoais. Um Aluno pediu ao pai no final para ele não autorizar a sua imagem mesmo que tirasse só fotografia às mãos na realização de algum trabalho. Contudo, ao longo da investigação várias questões se levantaram, uma vez que a autonomia e a autodeterminação são características pessoais e que podem não ser muito inerentes nem evidentes em algumas personalidades. A investigadora teve muitos receios de se tratar de algo muito difícil por não ser hábito e pelos participantes terem o diagnóstico de necessidades específicas Intelectual tal como de demonstrarem muita resistência e necessidade de serem autogeridos para não se sentirem perdidos. Uma participante tinha 19 anos e surgiu a dúvida se ela podia ser ou não considerada maior de idade se provar que a idade mental não corresponde à idade biológica, e se ela é que devia dar o seu consentimento no projeto de investigação invés dos pais, não sendo ela independente do encarregado de educação. A forma encontrada para resolver este problema foi criar autorizações para os pais e para ela.

Dado a investigadora ter frequentado a escola havia uma proximidade com os professores se com o diretor pelo que muitos contactos foram pessoais primeiramente e, depois, formalizados via e-mail (Tabela 1):

Contactos com a instituição
<ul style="list-style-type: none">- E- mail á docente de e Educação Especial - 21 de novembro de 2023.- Reunião e apresentação da intervenção com a discente de Educação Especial - 24 de novembro de 2023.- E - mail sobre a Mudança de tema (de criatividade para estudo da evolução da Autonomia e da Autodeterminação) e de objetivos após reunião com as orientadoras - 2 de março de 2024

Tabela 1-Contactos com a instituição.

CRONOGRAMA DE INVESTIGAÇÃO

A estrutura e organização do projeto de investigação decorreu conforme a tabela abaixo (Tabela 1). Este cronograma foi revisto várias vezes dada a dificuldade em agendar as sessões com os participantes na escola, fator acrescido de dificuldade pois estas deveriam ser acompanhadas por outros profissionais de educação especial por decisão do Agrupamento. O que surge como revisão da literatura está relacionado com a necessidade de consultar fontes durante todo o período do projeto, da conceção há implementação e redação das conclusões.

Atividades / Meses	Jan.	Fev.	Mar.	Abril	Mai	Junho	Julho	Agosto	Set.
Planeamento da investigação									
Enquadramento teórico									
Teatro de sombras									
História Coletiva									
Rap									
Análise dos resultados									
Revisão da literatura									

Tabela 2: Cronograma final para o desenvolvimento do projeto de investigação .

Parte III

A INTERVENÇÃO:

OFICINA D' ARTES, EXPRESSÃO E CRIATIVIDADE

3.1. REFLEXÕES E INQUIETAÇÕES SOBRE A INTERVENÇÃO

Baseado na observação direta, na análise documental, nos trabalhos realizados e nas notas do diário de bordo foi possível detalhar o perfil de cada elemento participante na investigação e no projeto “ Oficina d´ arte (s), expressão e criatividade”.

Assim, desenharam-se os perfis dos participantes (no ponto 9) deste documento.

A identidade foi protegida pelos nomes Aluno A, B, C e D. Com idades compreendidas entre os 13 e os 19 anos, todos se encontram na adolescência embora em fases diferentes da mesma (pré-adolescência e entrada na mesma, adolescência e fim da adolescência e entrada na idade adulta). A investigadora nunca tinha contactado com indivíduos com Perturbação do Desenvolvimento Intelectual (PDI) em nenhum grau e a principal preocupação era não infantilizar os participantes com base nas suas dificuldades.

A principal dificuldade foi estabelecer algumas regras básicas no decurso das sessões desta oficina, pois todos diziam ter em casa muita liberdade e pensei que se o ambiente fosse demasiado rígido fosse mais difícil para estabelecer um clima de motivação e empatia.

O ambiente das sessões iria com certeza alterar a perceção acerca das propostas, e a preocupação foi pensar nas mesmas sem que os alunos associem isso a algo desconfortável e que os fizesse desistir. Outra dificuldade foi estimular a expressão de ideias a nível individual e a participarem de igual forma nas atividades, porque normalmente uns esperavam que outros fizessem por eles.

Por fim, o facto de ser a primeira intervenção neste contexto transmitiu-me vários receios porque, e tal como foi referido, a investigadora tinha uma idade próxima da Aluna mais velha e para eles não era uma figura de autoridade tão relevante como as professoras de E. E. Além disto, o facto de um Aluno apresentar maior comprometimento na fala dificultava a comunicação entre ambos. Todos tinham muitas dificuldades na leitura e em fazer raciocínios simples, tinham sobretudo dificuldade em ler e interpretar e compreender algo que não fosse literal. Sentiam-se inibidos pela docente de E. E. presente porque queriam impressioná-la. Tinham dificuldades em falar bem de si próprios pois consideravam algo possível de ser criticado pelos outros participantes. Achavam que quando não se tem jeito para uma coisa não se pode fazer porque é motivo de vergonha (Fonte: diário de bordo). E todas estas inseguranças e crenças limitantes tiveram que ser desconstruídas numa fase inicial. O grupo era muito ciente da posição de cada elemento sendo que a mais Aluna velha era considerada a mais apta para fazer as coisas e falar por todos, sendo também a mais responsável pelo que se se esquecessem de alguma coisa caber-lhe-ia a ela lembrar-se.

O Aluno D pediu ao pai para não deixar que tirassem fotos nem às mãos dele após se ter revoltado com uma proposta recusada.

O facto de uma participante ter referido a meio da investigação que iria estagiar também foi um fator que causou receio pois seria desejável, considerando o tamanho reduzido de amostra, a continuidade e permanência do grupo até ao final.

Durante a conceção das sessões e a sua planificação foram surgindo ainda muitas inquietações, sendo que para algumas a incerteza se manteve até ao fim do processos. Algumas questões são:

Que hábitos de leitura são implementado às gerações atuais? E às crianças e jovens com NEE? Como é que estes encaram a arte ea Cultura e a sua importância? Será que se cede demasiado ao capacitismo? Haverá uma exigência académica adequada sendo que os perfis de NEE são tão diferentes? Será um problema maior nos meios rurais?

Algumas destas questões não obtiveram resposta por se tratarem de dúvidas muito generalistas, outras foram sendo respondidas ainda que, neste modelo de investigação, a sua generalização não é possível.

3.2. CARACTERIZAÇÃO DOS PARTICIPANTES E DO CONTEXTO

A partir das fontes antes referidas e da observação direta foi possível extrair dados que possibilitam uma descrição dos perfis dos participantes, assim:

Os quatro participantes frequentam uma escola da zona Centro-Oeste do país, como oferta formativa para 2º e 3º ciclo e secundário e possuem idades compreendidas entre os 13 e os 19 anos. Neste grupo distribuem-se em igual número entre o género masculino e feminino. Têm Relatório Técnico-Pedagógico (RTP) com diagnóstico de alunos com necessidades específicas tendo, no entanto têm perfis heterogéneos, sobretudo na dimensão da Linguagem, expressão e Comunicação.

A identificação dos participantes neste relatório surge da seguinte forma:

- Aluno A-19 anos, sexo feminino;
- Aluno B-15 anos, sexo feminino;

- Aluno C- 14 anos, sexo masculino;
- Aluno D-14 anos, sexo masculino.

A investigadora, sendo simultaneamente observadora participante, baseia a sua análise no desempenho das atividades artísticas atendendo a uma série de características como a inovação, a pro-atividade, o questionamento, variações no nível de autonomia e auto-determinação dos participantes, etc., os quais serão registados ao longo de cada sessão (12 sessões que constituíram um portfólio e que é mais um recurso para análise de dados conjuntamente com o diário de bordo que acompanhará a investigadora ao longo de todas as sessões).

Todas as sessões ocorreram no mesmo espaço da escola, com o auxílio de duas docentes de educação especial.

Numa primeira análise, foi perceptível que se trata de um grupo coeso onde todos interagem, 2 alunas foram bastantes recetivas à ideia do projeto, e os 2 rapazes não ficaram muito entusiasmados à ideia de cortar, pintar e de conceber e realizar uma dramatização, contudo podemos afirmar que embora, no início de cada atividade proposta os quatro alunos estivessem pouco recetivos, estes demonstram-se depois bastante colaboradores. Dois demonstraram gostar muito de música e desporto (rapazes) enquanto as duas raparigas preferem moda, dança, tecnologias e uma manifestou gostar de Natação. Uma das participantes disse que a sua disciplina favorita (aluno A) era Geometria Descritiva e Inglês enquanto a outra destacou a disciplina de História. Quanto às preferências dos rapazes, afirmaram ser História e educação Física.

3.3. CRITÉRIOS PARA AVALIAR A AUTONOMIA E AUTODETERMINAÇÃO

Os critérios de avaliação após a primeira intervenção, bem como a evolução do grupo-alvo ao longo de todas as sessões da investigação foram a observação de comportamentos relativos a:

- Resolve desafios básicos;
- Resolve desafios complexos;

- Pede auxílio com frequência;
- Procura imitar os colegas;
- Escolhe mais que um material;
- Arrisca nas escolhas durante a realização das propostas;
- Pede instruções com frequência.

Para isso, os registos fotográficos, videográficos e gravações de voz foram autorizados com a garantia de proteção das identidades dos jovens adolescentes. Alguns dos excertos do diário de bordo referem características dos participantes como:

- Aluno A- comunicativa , a “ líder ” do grupo;
- Aluno B- tímida, mas entusiasmada pelo projeto;

- Aluno C- tímido, recorre muito à aprovação do Aluno D. Não demonstrou nenhuma emoção face ao que lhe foi apresentado.
- Aluno D- não está entusiasmado com o projeto, gosta de desafiar a autoridade

O Aluno A só realizou as atividades até ao teatro de sombras por ter saído para um estágio.

O Aluno C disse várias vezes não querer que o fotografassem ou gravassem, mesmo com a garantia de proteção da identidade, facto com o qual o pai deu acordo. O mesmo chegava frequentemente atrasado e dizia não querer participar, com diversas quebras de participação a meio das sessões se estas não fossem do seu interesse.

As características acima indicadas foram as mais imediatas a partir da observação direta, no início do projeto. Posteriormente foram observadas características em mais pormenor, assim, e por participante:

Aluno A

O aluno A tem 19 anos mas encontra-se na mesma turma dos outros, é do sexo feminino e referiu gostar de desenhar. É muito comunicativa, responsável e a mais participativa do grupo. O facto de participar de forma assertiva intimida os colegas que temem errar ou fazer pior figura. O aluno que se mostra mais constrangido por ela, é o B pois também é do sexo feminino e, contrariamente, muito tímida.

Esta referiu gostar muito de todas as formas artísticas. Tem muito interesse por fotografia nos seus tempos livres, desenho e moda (referiu ter muito interesse nas conjugações que usava na escola). Neste momento (devido á idade) encontra-se no seu último ano e irá estagiar pelo que não conseguirá, com pena da própria, realizar tudo o que lhe for proposto. Associa a arte ao trabalho e ao perfeccionismo ainda mais que às emoções e a talento natural embora diga que seja importante

“ tentar desenhar bem ”. Não compreende a arte abstrata e considera -a sem sentido e de menos qualidade.

Embora tivesse uma visão um pouco limitada sobre a arte , assente em estereótipos que propagam a ideia de que a arte é um *hobbie*, algo informal e que não é para ser levado a sério nem pode ser profissionalizada, a mesma demonstrou muito interesse em aprender coisas novas. Contudo mencionou não saber o que significava “expressão”. Apresenta dificuldade na leitura lê o que conhece das palavras e conclui com o que lhe é familiar mesmo que não faça sentido com a frase e o seu contexto.

O maior receio dela era não cumprir com o pretendido da investigadora para a investigação (um medo comum a todos).

Como apresentava maiores facilidades e gosto em comunicar escolheu ser o narrador e o príncipe no teatro de sombras. Uma das docentes de E. E. presente referiu que as áreas fortes desta são as tecnologias e os desenhos. Gosta de seguir tendências e de ter as atenções sobre si.

Aluno B

O Aluno B era do sexo feminino e tinha 15 anos. disse não compreender nada de arte embora gostasse muito de música e dança mas do *Tiktok*.

Demonstra muito insegurança sobre si mesma e sobre o que faz. Considera-se boa amiga, empenhada e responsável. A sua área forte é a leitura. Gosta de expressão dramática . Não gosta de ter de liderar ou tomar decisões. Gosta muito de moda e gostava de ser mais confiante.

Aluno C

O Aluno C é do sexo masculino e tem 14 anos. Apresenta algum comprometimento na fala (o único que tinha esta particularidade associada ao diagnóstico de Perturbação do Desenvolvimento Intelectual (PDI) Ligeiro), com uma voz muito nasalada e com tendência a falar muito depressa e abreviar as palavras. Refere ter dificuldade em expressar as suas ideias embora gostasse de as demonstrar mais.

Sente-se intimidado pelo Aluno D embora o considere um amigo. Embora melhor na área académica sente-se inferior ao colega a nível de desporto e educação Física e a nível social. Considera-se tímido.

Aluno D

O Aluno D tem 14 anos e é do sexo masculino. Consciente do poder e influência que tem sobre o Aluno C, reconhece em si uma capacidade de liderança de tal forma que “nem as professoras nem o pai mandam nele”. Embora tenha confiança no aspeto social, considera que as artes são “coisas para meninas” mesmo sabendo desenhar.

Gosta muito de desporto e queria ser incluído na investigação . Gosta da história d’ A Branca de Neve e dos sete anões porque acha que o papel cómico dos anões os torna fixos e é mais aceite fazê-los que o príncipe ou outra história qualquer “de meninas”. Quando foi pedido para referir ou procurar uma outra história do seu interesse este disse que não conhecia e só sabia coisas de desporto e que ler não era fixe nem algo que os rapazes fizessem atualmente.

Os quatro participantes têm relatório técnico-pedagógico com diagnóstico de alunos com necessidades educativas específicas tendo, no entanto têm perfis heterogêneos , sobretudo na dimensão da linguagem e comunicação.

3.4. PLANIFICAÇÃO DAS SESSÕES DO PROJETO: OFICINA D'ARTES, EXPRESSÃO E CRIATIVIDADE

A investigação foi desenhada e planeada com base num calendário inicial, mas acabou por sofrer bastantes alterações, de acordo com as contingências do horário das turmas e atividades de cada Aluno Do grupo. Perante o calendário inicial, as sessões efetivamente realizadas foram em menor número do que as previstas.

O estudo organizou-se em quatro fases: a fase de revisão de literatura a fase de diagnóstico, a fase de intervenção, e, por último a fase de recolha e análise de resultados e conclusões . A revisão da literatura acabou por se realizar ao longo de todo o tempo e revelou-se muito importante influenciando o curso da investigação.

O período disponibilizado para as sessões decorreu entre o dia 27 de novembro e 12 de junho, às segundas e quartas-feiras, apesar de o mesmo não ter sido constante devido a compromissos inevitáveis. Seguidamente, verifica-se a distribuição e descrição das sessões por datas.

Na fase de diagnóstico foi levantado o perfil dos participantes, o contexto de onde vinham, os seus gostos, interesses, fragilidades e pontos fortes. Neste período foram realizadas algumas dinâmicas de quebra-gelo, atividades lúdicas e jogos para compreender a relação entre todos e a autonomia e a autodeterminação que cada um poderia demonstrar no dia a dia. Esta fase serviu também para averiguar as relações de poder e influência no grupo e a capacidade de liderança e de trabalho em equipa de cada um. De destacar a fase de intervenção em 12 sessões, central a este projeto, e que ocorreu de 8 de abril até 12 de junho .

Fase de Diagnóstico	Fase de Intervenção (12 sessões)	Avaliação dos resultados e verificação do cumprimento dos objetivos
27 de novembro-13 de dezembro	8 de abril-12 de junho	12 de junho

Tabela 3. Calendarização geral faseada.

Na seguinte tabela a fase de Intervenção encontra-se a estrutura da intervenção do projeto por sessões para a investigação , seguida das respectivas datas (Tabela 4). As datas não correspondem à previsão inicial por motivos de contingência institucional.

Sessão 5 e 6-29 de abril teatro de sombras	Introdução de duas sessões com separação por intervalo-2 sessões de meia hora: 8: 20- 9: 20 h
Sessão 7 e 8-6 de maio História Coletiva	2 sessões de meia hora: 8: 20- Intervalo - 9: 20
Sessão 9 e 10-8 de maio <i>RAP</i>	2 sessões de meia hora: 8: 20 - 9: 20
sessão 11 e 12- 13 de maio RAP	2sessões de meia hora: 8:20- 9:20

Tabela 4. Mudanças de datas devido a contingências várias a nível institucional.

3.5. DESCRIÇÃO GERAL DAS SESSÕES

Sessão inicial (Apresentação)- Apresentação investigadora-investigados e Explicação do Projeto (27 de novembro de 2023- Quarta -feira) e entrega das autorizações.

Sessão 1- 4 de dezembro de 2023-“As 5 coisas que me definem”-jogo simples para quebra -gelo: o grupo é bastante coeso porque a maioria frequenta a mesma turma. O aluno D é menos recetivo inicialmente em todas as atividades (As professoras já me tinham avisado) referindo “não querer pintar”, mas depois demonstra-se colaborativo e interessado no projeto. Demonstrou muita hesitação em desenhar por não saber”. Pelo que a investigadora demonstrou truques simples que ela própria usa para que o Desenho seja perceptível procurando desmistificar alguns receios e restrições baseadas no estereótipo de que se tem de ser muito bom ou um artista para fazer um trabalho artístico. (Apêndices: Vide o 1- Como desenhar um cão, uma lasanha e um hambúrguer de forma simples, prática e perceptível).

Nota: atividades artísticas mencionadas pelos alunos registadas para referência futura: Fotografia, Vide o, música (1 Aluna gosta muito de cantar), pintar, fazer Danças do *Tiktok* e Moda.

Sessão 2-6 de dezembro de 2023-Continuação da primeira sessão e falar sobre a banda desenhada-a incrível arte que mistura palavras com Desenhos e desejos de 5 coisas que gosto ou me definem.

Sessão 3-11 de dezembro de 2023-Pensar e repensar retângulos + Diferentes Padrões artísticos (Testes de Torrance) - O que é que, mesmo que em diferentes posições tem uma forma retangular e Desenho disso mesmo + fazer Desenhos diversos que incluem a forma de um retângulo.

Sessão 4-13 de dezembro de 2023-Para mim a arte é....? escolha de uma palavra e expressão da mesma de forma artística através da Pintura.

Alguns elementos do grupo não são autónomos (Pormenor mencionado logo por uma das professoras), com hesitações em fazer atividades sem recorrer à ajuda de um professor ou adulto.

essa característica de alguma falta de iniciativa poderia ser condicionante para um estudo sobre criatividade (Antes da investigação foi logo mencionado que os alunos eram colaborativos em todas as atividades, mas eram pouco autónomos) no entanto, foi encarado, desde o princípio, como um Desafio ou fator de atenção. Várias atividades, numa fase inicial, priorizaram o desenvolvimento da autoestima, auto conhecimento e com o intuito principal de desenvolver a autonomia, tratando-se de atividades com poucas restrições que lhes permitiam usufruir de uma liberdade de opção de escolha e não visavam uma avaliação ou análise científica.

Houve hesitação na resposta acerca de coisas que os participantes gostam ou sobre características da sua personalidade. Foi algo que despertou logo a atenção e interesse por parte de todos os participantes.

Sessão 5- 18 de dezembro de 2023- Continuação da sessão anterior.

Sessão 6-Jogos de palavras com as palavras inseridas no título do projeto Oficina d'arte (s), expressão e Criatividade, discussão sobre arte e conceitos relacionados.

Sessão 7- Desejos para 2024-Os alunos refletiram sobre o que podiam melhorar e como, futuramente, poderíamos colmatar as atividades artísticas que estes sentem que teriam mais dificuldade.

sessão 8- 20 de dezembro de 2023-Última sessão do Ano Letivo de 2023 / 2024-Avaliação das atividades todas feitas até agora, jogos de palavras com as palavras inseridas no título do projeto Oficina d'arte, Expressão e Criatividade: auto e heteroavaliação destas primeiras sessões menção da evolução da Criatividade, autonomia e autodeterminação.

Informação importante: Após a sessão 8, iniciou-se o período de pausa letiva para o Natal e verificaram-se aspetos que foram alterados com vista às capacidades dos participantes, dadas as suas dificuldades em manter a atenção e a concentração durante o tempo antes estipulado para cada sessão. Foram feitas alterações nas datas e duração das sessões seguintes, mas, ainda assim, o dia previsto para término da investigação e as seguintes sessões não aconteceram conforme o proposto, uma vez que os participantes demoraram mais tempo a executar as propostas do calendário previsto.

3.5.1. SEQUÊNCIA DAS ATIVIDADES REALIZADAS

As primeiras 4 sessões consistiam num diagnóstico do perfil dos participantes, essencial para a investigadora se situar no desenvolvimento de propostas para a oficina. Todas as sessões ocorreram às segundas e quartas -feiras no primeiro tempo (das 8: 20 – 9: 20). Até à oitava sessão procurou-se perceber através dos participantes como é que a implementação de atividades artísticas podem promover a estimulação da Criatividade, autonomia e autodeterminação em jovens com NEE. Foi percebido que a dificuldade em tomar decisões e a dependência de uma figura de autoridade predominavam, procurou-se compreender melhor como seria possível atuar na área da Criatividade.

O planeamento das sessões teve sempre por base um objeto ou tema que funcionou como um indutor da mesma, à escolha dos participantes. Essa escolha acontece quando percebe que o grupo reagia melhor e com mais predisposição para as atividades quando havia um objeto relevante, suscitando a curiosidade e o interesse.

3.5.2. DESCRIÇÃO DAS ATIVIDADES

SESSÃO INICIAL: NOVELO DAS EMOÇÕES

O "novelo das emoções" foi uma proposta desbloqueadora de animosidades dentro do grupo, de auto percepção e de empatia. A primeira sessão foi considerada a mais lúdica. Foi usado um novelo que tinham na sala para fazer um elo entre o eu e os outros, aliado à resolução de uma teia complexa que se vai criando consoante se passa o novelo a outra pessoa. Todos adoraram e referiram querer repetir no futuro de maneiras diferentes dando exemplos de variantes.



Figuras 3 e 4: Dinâmica de quebra gelo - O Novelo de Lã das Emoções.

3.5.4 HISTÓRIA COLETIVA

A Escrita é uma dificuldade de todos os participantes, daí ter sido escolhida para o final e para ser realizada de forma coletiva. Ainda assim verificou-se a autodeterminação e a pro atividade e principalmente a criatividade dos participantes, pelas ideias que iam dando. Sendo que esta atividade precedeu o teatro de sombras, foi mais fácil o trabalho em equipa. Os participantes tiveram algumas discórdias nas ideias, querendo inicialmente representar as suas realidades, experimentando e decidindo soluções para as suas inquietudes que resultaram em histórias engraçadas que foram apresentadas.

Orientações para a história coletiva improvisada: conter as palavras escolhidas por eles- Amigos, Chocolate quente, Ar condicionado e Escola

Personagens-Ana e amigos;

Cenário-Escola;

Tempo (Ano, século)-2019, Séc. X X I;

Tempo meteorológico- Inverno, frio;

Falas-“ ao longo do desenrolar da história vamos criando ”;

O acontecimento-O “ assalto ” à escola.

3.5.5. “ QUENTE, QUENTE, QUENTE ATÉ QUEIMAR ”

A história criada coletivamente foi a seguinte:

Era uma vez um grupo de amigos que estavam na escola. No ano de 2019, na altura do Inverno, todos procuravam uma maneira de aquecer.

“ Numa noite, entraram sorrateiramente na escola, ligaram os aquecedores todos e mexeram nos ares condicionados todos quando ninguém estava a ver, pondo -os no máximo. O plano era salvar o inverno, no dia a seguir iriam aparecer e vender chocolates quentes a toda a gente, iriam ser os mais fixes e populares e, melhor, iriam ficar ricos!

No dia seguinte foram ao mercado ao pé da escola e compraram todo o leite que havia e todo o chocolate em pó.

Muito carregados chegaram à escola à procura de um micro ondas para fazerem muitos chocolates quentes, mas, para espanto deles, não encontraram auxiliar nenhuma.

Foram à procura dos amigos. Eles estavam no pátio.

A Ana perguntou-lhes :

- Onde é que está toda a gente?

- E as auxiliares?

O Mateus respondeu:

- Mas vocês ainda não sabem? Nós não temos o primeiro tempo! As auxiliares estão a tentar resolver um problema com o ar condicionado , os nossos colegas das outras turmas estavam a “ assar ”. Está tudo a tentar resolver o problema.

Quando chegaram a casa os pais estavam zangados. O pai disse à Ana:

- Estás de castigo! Vocês queriam constipar toda a gente para não terem aulas?

O grupo explicou aos pais que só queriam ajudar a tornar aquele Inverno melhor, queriam ajudar.

Tudo se resolveu. Eles ficaram de castigo e não podiam sair de casa para estarem uns com os outros.

Quando acabou o castigo combinaram juntar- se e todos os anos, na casa da Ana, todos embrulhados em mantas (com ar condicionado ligado, como é óbvio), para lembrar aquele dia bebendo um chocolate quente.”

Notas do diário de bordo: O Aluno D não apareceu, a Aluna A estava a estagiar, somente a Aluna B e o Aluno C participaram. A Aluna B deu bastantes ideias, o Aluno D teve dificuldades e só deu ideias no final, sentindo-se progressivamente mais confiante.

3. 5. 6. TEATRO DE SOMBRAS

A atividade artística que durou mais sessões foi a de expressão dramática . Depois de algum debate, optou- se por fazer um teatro de sombras. Outros recursos reutilizados de outros trabalhos previamente feitos em expressão dramática , bem como os materiais disponibilizados pelas docentes de ensino especial e pelo diretor da escola (Figura 5):



Fig.5. Os anões criados pelos alunos para o teatro de sombras.

A escolha da apresentação da história d’ “ A Branca de Neve e os Sete anões ”, foi realizada pelos alunos. Os alunos do sexo masculino achavam graça aos anões, eles e as raparigas concordaram nesse conto pois era o mais “ unissexo ”, descartando a “ Cinderela ” e “ A Bela e o Monstro ” . Durante uma das sessões, refletiu- se sobre as lições que o conto tinha: chegou-se à conclusão de que são várias, mais que as que nos lembramos ao recordar o conto. O tema de não ser reféns da beleza exterior, bem como a lealdade, a amizade e o altruísmo. O beijo que a salvou, representa o amor verdadeiro e a força que o amor tem, representando que o bem vence o mal. A Branca de Neve era muito limpa e ensinou os anões a cuidarem-se e a cuidarem da sua casa, ensinando-nos valores importantes. Por último, a referência ao nanismo nos contos, sendo os anões também protagonistas da história. Também os anões estão associados a emoções como a raiva (Zangado), a timidez (Dengoso), a felicidade (o Feliz). Conclui-se que trata-se de uma história que aborda a inclusão e a diferença de forma subtil. Nesse mesmo dia, escolheram quem é que iria interpretar cada personagem (Figura 6).

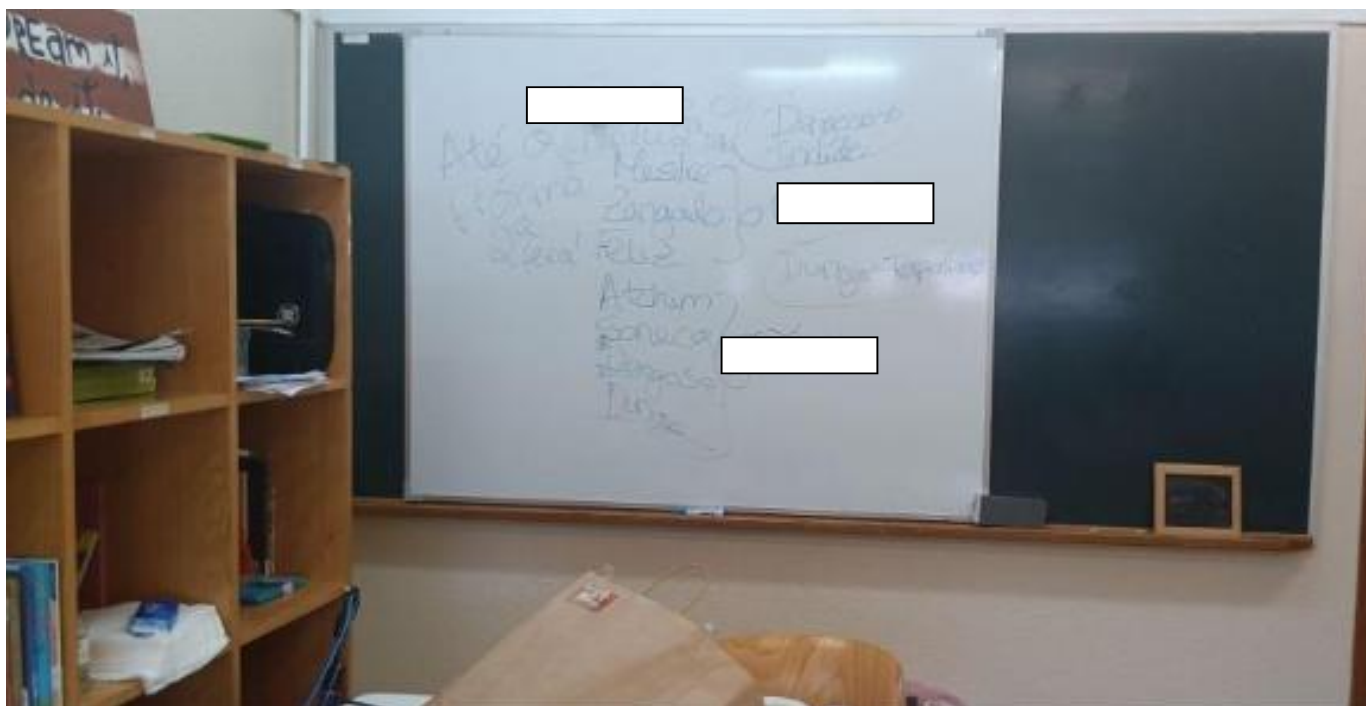


Figura 6. Atribuição dos personagens : Os 7 anos (Mestre, Zangado, Feliz, Atchim, Soneca, Dengoso e Dunga) exploraram várias formas de fazer as suas vozes.

3.5.7. A LETRA DO RAP

A criação da letra do *RAP* ocorreu de forma conjunta, através de um *brainstorming* inicial, foram mencionadas algumas palavras consideradas relevantes por todos, foram testadas várias rimas e procurando as que faziam mais sentido e referidas e experimentadas batidas rítmicas mais conhecidas dos participantes para servirem de base para a recriação. No final foi criada uma coreografia com gestos simples referentes a algumas palavras da música (Ex: 8: 20-apontar para o pulso como se estivesse lá um relógio). À exceção da Aluna presente os dois elementos do sexo masculino mostraram-se mais inibidos para realizar os movimentos e gestos coreográficos, pelo que preferiram a realização de gestos simples (Figura 7):

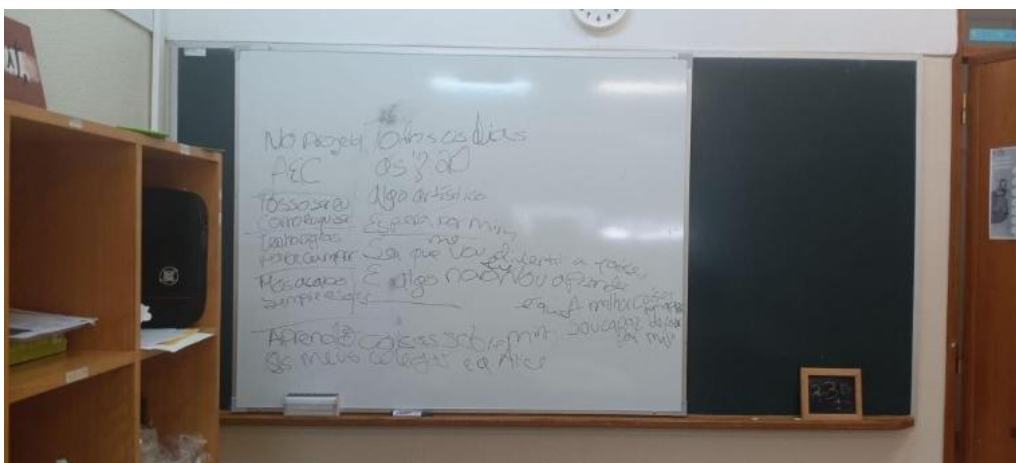


Figura 7. Letra coletiva do *RAP* no quadro branco: arte, expressão e Criatividade.

A Letra do *RAP* expressa no quadro, resultou no seguinte texto:

“ Todos os dias às 8: 20 //

Algo artístico espera por

mim

Sei que me vou divertir a

fazer ...E algo novo vou aprender

Refrão

No projeto A-E- C

Posso ser quem eu – qui-ser

Tenho tarefas ' pra

cumprir

Mas acabo sempre a

sorrir.

Aprendo coisas sobre

mim,

Os meus amigos e a

Alice.

A melhor coisa que

aprendi

É que sei fazer por mim!

3.6. MATERIAIS

De seguida, serão apresentados os materiais utilizados e disponibilizados pela instituição. No entanto, diariamente, os materiais utilizados foram disponibilizados pela investigadora. Todavia, o diretor foi sempre prestável caso algo fosse necessário, quer em termos de materiais quer em recursos humanos. (Figura 8)

Materiais (disponibilizados pela investigadora)

- Folhas de papel- usadas na fase de Diagnóstico para conhecer e estabelecer uma relação com os participantes;
- Lápis de cor- utilizados na fase de Diagnóstico;
- Canetas-utilizadas ao longo de toda a investigação;
- Caixa de cartão- base para o cenário do teatro de sombras;
- Ecrã de Sombras;
- Luz / Candeeiro pequeno;
- Tecidos-usados no teatro de sombras;
- Rolos de papel higiênico-escolha dos participantes para criarem os objetos que faltavam, os anões e o caçador.

3.7. APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS RECOLHIDOS

Neste ponto da redação do trabalho de projeto apresentamos a forma como foram avaliados os resultados de acordo com indicadores pré-determinados e que procuram responder às questões e objetivos do estudo , como os critérios relativos à frequência de comportamentos autónomos e que revelam atitudes de autodeterminação. Para análise foram atendidos os 5 parâmetros de avaliação (quer para a frequência quer para a descrição do comportamento observado), para uma maior precisão nas respostas. Os níveis 1- 3 correspondem a níveis mais baixos na avaliação de cada indicador e 4-5 indicam os níveis mais altos, de acordo com a avaliação da investigadora.

3.7.1. ANÁLISE DOS INDICADORES

Assim, os indicadores ou fatores de análise para cada participante foram:

- Comportamento que manifesta entusiasmo;
- Comportamento que manifesta resiliência / persistência na tarefa;
- Organização das ideias / pensamento- o que é que queres transmitir?;
- Que emoções queres passar? Como achas que o podes fazer?;
- Escolha de Materiais (Quantidade utilizada e Qualidade dos mesmos) - Numa proposta de Pintura de tema livre, verificar se mostram iniciativa em explorar as qualidades cromáticas do material disponível;
- Escolha de técnicas e de padrões para uma atividade específica;
- Escolha de cores (Quantidade, Mistura de cores primárias com secundárias, Utilização de cores frias ou cores quentes de forma intencional / intencionalidade, Contraste Escuro -claro para transmitir luz ou escuro)- Demonstra intencionalidade nas cores para responder a uma resposta específica?;
- Presença de características de algum simbolismo nas escolhas para combinação cor – forma;
- Requisição da ajuda das professoras e da investigadora;

De seguida apresentam-se na tabela com as pontuações para cada parâmetro (de 0-5, sendo 1 a pontuação mais baixa e 5 a mais alta) .

alunos	Aluna A	Aluno B	Aluno C	Aluno D
Indicadores				
Entusiasmo	Muito entusiasmada. (4 / 5)	4 / 5. O seu entusiasmo foi evoluindo ao longo das sessões.	1/5	4 / 5 O seu entusiasmo foi evoluindo ao longo das sessões.
Resiliência / permanência na tarefa proposta	Muito resiliente, permaneceu na proposta (5 / 5).	4 / 5 - Muito resiliente, não esteve presente durante a fase de Diagnóstico.	2/5	3.5/5
Organização das ideias / pensamento	Alguma dificuldade (4 / 5)	Por vezes confusa em relação às suas ideias (verbalização) 3 / 5	3 / 5	3 / 5
Escolha de Materiais (quantidade utilizada)	3. 4 / 5	4 / 5 Gosta de usar diversos materiais.	2 / 5	3 / 5

Perante a sistematização dos dados na tabela anterior, contabilizaram-se as cotações e determinou-se um valor total para cada participante, (Tabela 5):

Total	Aluno A	Aluno B	Aluno C	Aluno D
0-40 Pontos	30 / 40	23 / 40	22 / 40	20.5 / 40

Tabela 5- Soma da pontuação total de cada participante.

APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DE RESULTADOS

3.8. ANÁLISE DE CONTEÚDO DOS TESTEMUNHOS ESCRITOS DAS PROFESSORAS

Aqui apresenta-se a análise dos testemunhos escritos das duas docentes de educação especial com base na avaliação sobre os quatro “alunos” nas dimensões de "autonomia" e "autodeterminação”, quer numa perspetiva de evolução ao longo das sessões do projeto, quer descrevendo as dificuldades ou aquisições, a nível das competências pessoais, do relacionamento no grupo, da motivação e da persistência na tarefa.

PROFESSORA 1-TESTEMUNHO ESCRITO

Aluno	autonomia	Autodeterminação
Aluno A	Progressos Moderados	Progressos Ligeiros
Aluno B	Progressos Moderados	Progressos Moderados
Aluno C	Progressos Moderados	Progressos Ligeiros
Aluno D	Progressos Ligeiros	Progressos Ligeiros

Tabela 6-Testemunho da Professora 1.

PROFESSORA 2-TESTEMUNHO ESCRITO

Aluno	autonomia	autodeterminação
Aluna A	Apresenta muito gosto em desenvolver trabalhos recorrendo às artes Plásticas, estando muito á vontade nesta área.	A Aluna ainda não apresenta iniciativa para iniciar, manter e concluir de forma autónoma determinados tipos de tarefas. No entanto, no que concerne às artes Plásticas é muito determinada.
Aluno B	A Aluna tenta realizar todas as tarefas de forma autónoma com persistência e dedicação.	A Aluna é muito determinada e cumpre com a maioria das tarefas propostas. No entanto, é pouco criativa e perfeccionista no que concerne às áreas Plásticas.
Aluno C	O Aluno ainda apresenta algumas dificuldades, em contexto individualizado, contudo no grupo mantém a progressão no trabalho.	O Aluno apresenta algum gosto, empenho e determinação por explorar alguns dos conteúdos trabalhados em sala de aula.
Aluno D	Melhoria nas competências pessoais e de grupo	Teve pequenos progressos na motivação e persistência nas tarefas.

Tabela 7-Testemunho da professora 2.

PROFESSORA 1

A análise dos testemunhos revela um encontro entre o percebido pela investigadora. A professora 1 teve uma visão muito pragmática, denotando poucas evoluções nos aspetos em foco. Referindo que o Aluna A na autonomia teve progressos moderados e na autodeterminação progressos ligeiros. A Aluna B teve progressos moderados em ambas as categorias. O Aluno C teve progressos moderados na autonomia e progressos ligeiros na autodeterminação. O Aluno D teve progressos ligeiros em ambas as categorias.

PROFESSORA 2

A professora 2, tendo desenvolvido mais o seu testemunho verificou que o Aluno A, na autonomia apresenta muito gosto em recorrer às artes Plásticas, demonstrando mais á vontade nesta área mas ainda aguarda linhas orientadoras no desempenho de tarefas. Quanto á autodeterminação não apresenta iniciativa para iniciar, manter e concluir de forma autónoma outros tipos de tarefas.

Quanto ao Aluno B, a professora considera-o autónomo, persistente e dedicado. Relativamente á autodeterminação é muito determinada e cumpre a maior parte das tarefas propostas.

O Aluno C apresenta ligeiras melhorias a nível individual no que diz respeito á autonomia, mas no grupo mantém a continuação do trabalho. A evolução da autodeterminação verificou-se positiva sobretudo ao nível da motivação.

O Aluno D, a nível das competências pessoais nas artes evoluiu, bem como na capacidade de trabalhar em grupo. A nível da motivação e persistência apresentou pequenos progressos.

3.9. ANÁLISE DO DIÁRIO DE BORDO DA INVESTIGADORA

De seguida fez-se a análise de conteúdo das notas retiradas do diário de bordo, juntamente com as reflexões individuais orais de cada Aluno realizadas após as sessões. Transmitem as inquietações da investigadora, observações sobre os participantes e a evolução dos mesmos ao longo de todas as dinâmicas. Algumas notas são ideias para futuras intervenções ou comentários dos Alunos que poderiam vir a ser úteis. Também contem alguns apontamentos sobre as áreas fortes de cada um, que foram transmitidas pelas professoras de ensino especial que acompanharam praticamente todas as sessões. Para realizar a análise de conteúdo deste diário de bordo, a investigadora analisou o texto e categorizou-o, considerando padrões e temas emergentes. Foi também feita uma reflexão sobre as relações e mudanças que ocorreram ao longo do tempo da investigação -Ação. A análise foi dividida em etapas, como segue:

1. Identificação de temas principais:

- Autonomia e confiança dos Alunos : Os Alunos , ao longo das sessões, mostram progresso em sua confiança e autonomia . Exemplo: "Demonstraram entusiasmo e riram-se muito. " (Sessão 1) e A Aluno B teve muito mais facilidade que os colegas e fixou rapidamente a música. " (Sessão 13).
- Desafios e dificuldades de expressão artística : Alguns Alunos enfrentam dificuldades com certas atividades artísticas, como a Aluno A e o Desenho, e com a expressão emocional durante a gravação de falas e Dramatizações. Exemplo: O Aluno C e a Aluno B não se consideram “ pessoas criativas ”e Dois elementos (Ambos do sexo masculino) demonstraram receio em serem “ expressivos e dramáticos ” (Sessão 7).
- Interesse variado em atividades artísticas: O interesse nas atividades varia de aluno para aluno, com alguns demonstrando preferência por certas tarefas e outros resistindo a determinadas formas de expressão artística . Exemplo: Aluna A: Não gosta de colagens, de resto gosta de todas as atividades artísticas "e "Aluno D: “ Não sei desenhar.” “Não sei pintar.”

- Trabalho em equipa e cooperação: A capacidade dos alunos de trabalharem juntos e a importância do trabalho em equipa aparecem repetidamente, com momentos de sucesso e desafios. Exemplo: "Estão todos de acordo e a funcionarem bem " (Sessão 4), mas também "Há receio de que as coisas não corram bem, visto ser um trabalho em equipa " (Sessão 2).
- Desenvolvimento de habilidades Sociais e Emocionais: Além de atividades artísticas, os alunos estão a desenvolver habilidades sociais, como a cooperação e o respeito pelas ideias dos outros. Exemplo: "Vamos num bom caminho, há algumas discórdias nas ideias e têm dificuldades em encontrar consensos " (Sessão 10).

2. Codificação e agrupamento de temas em categorias mais amplas:

a) Desenvolvimento de autonomia e confiança

Códigos: “ Entusiasmo ”, “ maior confiança ”, “ progresso ”. Exemplo: A aluna X demonstra mais confiança ao longo das sessões, e o grupo em geral ganha autonomia em diferentes atividades.

b) Dificuldades de expressão artística

Códigos: "Resistência à arte ", "dificuldade em escrever / desenhar ", "receio de expressividade ". Exemplo: Aluno Ce D mostram dificuldades em atividades criativas, especialmente em Desenho e expressão dramática .

c) Interesse e preferência artística

Códigos: "preferências artísticas ", "resistência em pintar / desenhar ", "entusiasmo em outras formas de arte ". Exemplo: O Aluna A gosta de várias formas de arte , exceto colagem e o Aluno C prefere atividades como música e Pintura a Desenho.

d) Trabalho em equipa e cooperação

Códigos: "trabalho em equipa ", "flexibilidade ", "dificuldade em alcançar consenso ". Exemplo: As sessões evidenciam tanto sucessos na cooperação quanto dificuldades em alcançar consenso, como durante a criação da música.

e) Desenvolvimento social e emocional

Códigos: "desenvolvimento emocional ", "cooperação ", "expressão de sentimentos ". Exemplo: O teatro de sombras e as discussões sobre a história de Branca de Neve envolvem reflexões emocionais e de trabalho em equipa.

3. Interpretação dos temas e sua evolução

Apresentamos de seguida a análise de conteúdo com foco na evolução e manifestação de comportamentos dos participantes ao longo do tempo da investigação Ação:

Autonomia e confiança: A autonomia dos alunos aumentou progressivamente, especialmente em atividades de grupo. No início, há hesitação e desafios, mas à medida que as sessões avançam, o grupo torna-se mais Confiante em expressar as suas ideias e se envolver nas atividades.

Dificuldades de expressão artística : Alguns alunos enfrentaram dificuldades iniciais para expressar a sua criatividade, como é o caso do Aluno C, que declara que "A arte não é nada para mim ". No entanto, essas barreiras não impedem o envolvimento nas atividades, e alguns demonstram capacidades inesperadas que diziam não possuir.

Trabalho em equipa: A capacidade de trabalharem equipa oscilou ao longo das sessões, com momentos de cooperação efetiva (como na criação de bonecos e na gravação da música) e momentos de tensão (como nas dificuldades em encontrar consenso no grupo para a criação da batida rítmica).

Desenvolvimento emocional: As atividades permitiram que os alunos refletissem sobre as emoções e aprendessem a lidar com elas de forma mais estruturada, onde se discutiram temas como na sessão do novelo das emoções e no teatro de sombras como a amizade, a inveja e os desafios de trabalhar em grupo.

A evolução dos alunos em termos de autonomia , cooperação e confiança ao longo do projeto sendo cada vez mais clara, ainda que haja desafios persistentes em áreas como expressão artística e trabalho em equipa. A diversidade de interesses e habilidades também sugere a necessidade de abordagens personalizadas nas atividades artísticas, respeitando os diferentes ritmos de cada aluno . Esta análise fornece *insights* importantes para a prática educativa em contextos de educação especial, destacando o impacto positivo da arte como ferramenta para promover a autonomia , a expressão emocional e o desenvolvimento social de alunos com necessidades específicas.

3.10. LIMITES DA INVESTIGAÇÃO

Quando foi referido à investigadora que não poderia ir com a frequência combinada isso foi preocupante pois o grupo de estudo estava também habituado a essa regularidade. De forma que as sessões não se prolongassem até tão tarde invés das anteriores uma hora de investigação tiveram de se criar sessões mais curtas.

Estendeu-se a investigação até depois do previsto inicialmente. Várias dificuldades foram surgindo durante a investigação que resultaram em adaptações do plano inicial para com as dificuldades dos elementos do grupo.

O primeiro contacto com alunos com NEE como professora não foi fácil para a investigadora, talvez pela falta de experiência com esta população e este contexto. O facto de ser o primeiro tempo da manhã às segundas e quartas -feiras fazia com que quisessem faltar sobretudo à segunda-feira, querendo prolongar o fim de semana. Os pais permitirem essas faltas foi um problema bem como a permissividade a que estavam habituados. Por se tratar de um grupo de participantes com NEE foi desafiante, porque não percebemos primeiramente quando se recusam a fazer as atividades, se se devem a condicionantes da personalidade ou das dificuldades específicas relativas às NEE; da fase da vida em que se encontram a adolescência, ou das dinâmicas propostas em cada atividade, nos seus tempos de implementação, escolha dos materiais, temáticas, etc. É realmente difícil de inferir a que variável concreta correspondem os comportamentos observados, facto que se acentua pelo pouco tempo de contacto durante a investigação , e ainda pelo desconhecimento prévio das características próprias de personalidade de cada participante. O facto de terem constituído um grupo de investigação foi também desafiante para os participantes, dado que tiveram de se adaptar os seus perfis de comunicação e interação diferente do habitual em relação às suas rotinas diárias.

Numa fase inicial, o estabelecimento da “distância” na interação com a investigadora

-participantes foi outra problemática, uma vez que devido ao entusiasmo com a ideia de alguém externo à escola realizar com eles atividades artísticas, pode transmitir a ideia de que se trata de uma brincadeira trazida por alguém de fora, que veio criar uma proposta de ocupação para os tempos livres através de meios artísticos. De modo a ultrapassar esta dificuldade frisou-se bastante que se tratava de um trabalho universitário sério e que, embora não se fosse obrigar ninguém a fazer nenhuma atividade que os deixasse desconfortáveis, necessitava da colaboração e que tentassem primeiramente participar e não desistirem logo à partida quando a ideia não lhes agradava.

3.11. CONCLUSÕES

A nível de autodeterminação e autonomia verificou-se através da análise das notas do diário de bordo e dos inquéritos feitos às docentes, nem uma nem outra foram constantes em nenhum dos participantes, sendo que a evolução dos alunos dependia da atividade, entusiasmo em relação ao projeto, disposição no próprio dia e sono ou vontade de trabalhar (sobretudo às segundas-feiras pois ainda tinham o fim de semana muito presente nas suas mentes). O Aluno B foi o que demonstrou uma evolução mais evidente pois desde que o Aluno A saiu sentiu-se mais à vontade, assumindo o lugar de “líder” do grupo. O Aluno D também demonstrou alguma evolução sobretudo nas últimas 2 sessões. O Aluno A, sendo que já era o mais proativo e autónomo previamente às intervenções, foi o que se fez menos notar. De reforçar que não participou em todas, pelo que não se sabe se evoluiria muito mais se completasse todas as sessões.

A diferença de idades também poderá estar no cerne dos resultados. O Aluno A, não estando até ao fim era o Aluno mais velho (19 anos) o que pode ser preponderante ao nível da maturidade, responsabilidade e sobretudo na autodeterminação. O Aluno B, de 15 anos, apresenta a segunda maior pontuação, sendo também o segundo aluno mais velho.

Coloca-se a questão: De que forma é que as variáveis idade e autodeterminação se relacionam? com o intuito de ser respondida numa investigação futura. Também se verifica que os elementos do sexo feminino apresentam as melhores pontuações colocando-se a questão: De que forma o género e os estereótipos de género influenciam a autodeterminação e autonomia de jovens? Futuramente a investigadora procura responder a esta questão alargando -a a grupos maiores e a diferentes faixas etárias.

A investigadora gostaria de incluir a descrição da sua perceção final com base no

conjunto de dados recolhidos: testemunhos dos próprios; dados da tabela de frequência a partir de indicadores; nos apontamentos da investigadora no DB através da análise de conteúdo, e a opinião das professoras, recolhida através dos inquéritos:

- Aluna A - Considera mais a opinião dos outros.
- Aluna B - Muito mais segura, criativa, social e comunicativa, mais integrada e “ (...) mais independente ”.
- Aluno C - Menos tímido, mais criativo e mais integrado no grupo.
- Aluno D - Mais flexível e respeitador dos colegas, a vontade de contrariar a autoridade permanece, mas está mais integrado no grupo.

Verificou-se a existência de uma relação entre as variáveis, ainda que seja difícil de quantificar e traduzir a maioria dos dados obtidos. De salientar, que a amostra representa uma pequena realidade pelo que os dados obtidos não devem ser generalizados.

É, portanto, uma temática a ser mais investigada para a obtenção de resultados mais consistentes. Urge a necessidade de mais investigações e, atendendo aos resultados, de uma maior exploração das potencialidades tanto das atividades artísticas como da existência de um tempo de rutura das unidades curriculares e da carga letiva.

De que forma é que esse tempo fará com que os alunos expandam o seu tempo de concentração, tornando-se a longo prazo, mais produtivos? Mais uma questão para uma investigação futura.

Para finalizar, fez-se uma síntese de como esta investigação responde à pergunta de partida e a verificação da realização dos objetivos do estudo. Esta I-A demonstrou pequenas evoluções, não obstante, nem todos os objetivos foram cumpridos. Quanto aos objetivos gerais é feita a seguinte análise:

Através da realização de atividades artísticas, os indivíduos descobrem mais coisas sobre si mesmos, exploram emoções e sentimentos retraídos, estruturam os seus pensamentos e visões sobre o mundo e ganham mais confiança em si mesmos fazendo com que queiram ser os protagonistas da sua vida e escolhas (autodeterminação) e lutem pelos seus objetivos à sua maneira, não dependendo de outros (autonomia).

Quanto à aproximação dos dados e sua análise face ao objetivo central de investigação Aferir a existência de competências de autonomia crescentes, através da realização de atividades artísticas bem como compreender que fatores constituem inibidores ou promotores das mesmas. Verificaram-se progressos ténues na área das competências de autonomia crescentes, pelo que mais estudos deverão ser feitos, de preferência sobre condições mais favoráveis (mais tempo e mais centrado na intervenção individual).

Contudo foram reconhecidos fatores promotores e inibidores da autonomia e da autodeterminação:

- Fatores promotores de autonomia e da autodeterminação: *Feedbacks* positivos, atividades lúdicas (a criação e Canto de um *RAP*), gostos dos participantes;
- Fatores inibidores de autonomia e da autodeterminação: Comentários da professora, comparação com os trabalhos dos outros colegas, estereótipos de género, posição dentro do grupo, outros elementos competirem por atenção ou terem desta que na realização das atividades.

Quanto aos objetivos específicos:

- Relacionar a autonomia e autodeterminação com outras competências psicossociais relevantes. A autonomia e a autodeterminação associaram-se à confiança, otimismo, amor-próprio, ao entusiasmo, à ambição e à independência.
- Compreender como é que jovens com necessidades específicas- Perturbação Intelectual Ligeira perspetivam a arte e a integram nas suas vidas. Dois dos participantes mencionaram a música, mas revelaram um desconhecimento e ideias pré-concebidas sobre a mesma. Somente foi mencionado o carácter lúdico da música.
- Demonstrar as potencialidades das atividades artísticas e como estas podem ser uma ferramenta para o desenvolvimento da autonomia .

Foi demonstrado através de algumas evidências, mas deveria de ser mais aprofundado através de, por exemplo, testes de avaliação da autonomia numa investigação mais duradoura pois o pouco tempo poderá ter influenciado os resultados.

- Comprovar se existe uma melhoria em diferentes áreas do desenvolvimento como a motivação para a frequência escolar, autoestima e o bem-estar dos alunos. Na autoestima e bem-estar sim, a nível social e intergrupar também, todavia não houve grandes melhorias no desempenho escolar pelo que é difícil deduzir um aumento da motivação dos participantes.

Para concluir, pensamos que a escola deve proporcionar um espaço para os alunos expressarem a sua criatividade. Muitos alunos quase nunca estão em momentos de lazer e autorreflexão, têm na escola, atividades extra curriculares e depois os trabalhos da escola. Urge, portanto, a necessidade de criar espaços que contribuam para a catarse e valorizem o tempo de lazer de modo a garantir a saúde mental. A PD tem ainda mais os sentimentos restringidos muitas vezes para não dar mais trabalho aos pais ou tutores. Parafraseando um participante de um estudo sobre a arte e o lazer como coadjuvantes no tratamento da Depressão “ (...) a arte e o lazer nos apresentam não só formas alternativas de diversão e realização, como também nos permitem conhecer novas pessoas e até conhecer melhor a nós mesmos. Uma vez que ganhamos motivos positivos para viver e investir em nós mesmos, vamos parando de pensar na possibilidade de desistir de tudo (informação verbal).

Por fim, quero frisar a importância de realizar mais estudos nesta área de investigação : a auto-determinação é considerada um dos pilares centrais para a promoção da qualidade de vida das pessoas com necessidades educativas específicas, pois representa a capacidade de tomar decisões, estabelecer metas pessoais e exercer controlo sobre a própria vida. Segundo Michael L. Wehmeyer, (1998) um dos principais investigadores neste campo, as pessoas com deficiência têm o direito de serem agentes das suas vidas. O desenvolvimento da auto-determinação não só favorece a inclusão social e académica, como também fortalece a autoestima e a participação ativa em contextos educativos e comunitários. Assim, investir em práticas pedagógicas que estimulem a escolha, a resolução de problemas e a autonomia é essencial para garantir uma cidadania plena e efetiva.

Não só a educação deve ter em conta as potencialidades da arte como elas devem andar de mãos dadas com outras áreas nas escolas. Ainda é necessário progressos e vontade política para alcançar a inclusão total de todos os membros de uma sociedade, na sua

diversidade para chegar a uma sociedade mais igualitária.

Por último, gostaria de citar a grande personagem que foi Charlie Chaplin:

“ A vida é uma peça de Teatro que não permite ensaios. Por isso cante, dance, chore e viva intensamente cada momento da sua vida, antes que a cortina feche e a peça termine sem aplausos.”

BIBLIOGRAFIA

Alves, R., & Serrano, a. (2019). *Arte pela Inclusão: Práticas educativas e artísticas para jovens com necessidades Específicas*. Lisboa: Edições Colibri.

Anna Nery (2021). [Artigo]. *Anna Nery*, 25 (5). <https://doi.org/10.1590/2177-9465-EAN-2021-0091>.

Correia, L. M. (2017). *Educação Inclusiva: Da retórica à prática*. Porto: Porto Editora.

Ferreira, A. (2010). *Arte , escola e inclusão: atividades artísticas para trabalhar com diferentes grupos*. Editora Vozes. ISBN 978-85-326-3966-0.

Ferreira, S., & Costa, a. (2020). Educação artística e inclusão: Práticas e desafios no contexto escolar português. *Revista Portuguesa de educação Inclusiva*, 8 (2), 45–62.

Fryer, L. (2018). *Inclusive arts practice and research: A critical manifesto*. Routledge.

Malchiodi, C. A. (2015). *Creative interventions with traumatised children*. Guilford Press.

Santos, 1989. Cit in *Educação pela arte -por uma paideia do amor e da alegria no desenvolvimento da criança: as práticas de educação artística na formação em educação básica*. Proença, a.& Valente.L.

Santos, A. S.1958. Cit in *Educação pela arte -por uma paideia do amor e da alegria no desenvolvimento da criança: as práticas de educação artística na formação em educação básica*. Proença. a. & Valente.L. ESECS- Instituto Politécnico de Leiria. 2025

Alexandre, D., & Vlachou, M. (n. d.). *Como (e quando) falar de NEE? Um guia para profissionais da comunicação cultural e jornalistas*.

Almeida, L., Ferrando, M., Ferreira, a. I., Prieto, M., Fernández, M., & Saintz, M. (2009). Inteligências múltiplas de Gardner: *É possível pensar a inteligência sem um fator g?* *Psicologia*, N50, 41-55.

Alves, M., & Serrano, A. M. (2019). Inclusive education in Portugal: From policy to practice. *International Journal of Inclusive Education*, 23 (4), 389–

405..<https://doi.Org/10.1080/13603116.2018.1430180>.

Avramidis, E., & Norwich, B. (2020). *Special education al Needs and inclusive education: The ory, policyandpractice*. Routledge.

Barbosa, I., & Ferreira, F. (2017). *Monstros, máquinas e pipocas: Teatro do Oprimido e protesto de rua*. *Comunicação e Sociedade*, 31, 81-105. [http://dx.doi.Org/10.17231/comsoc.31\(2017\).2606](http://dx.doi.Org/10.17231/comsoc.31(2017).2606).

Belfiore, E. (2022). *Culture is bad for you: Inequality in the cultural and creative industries*. Manchester University Press

Belfiore, E., & Bennett, O. (2010). *The social impact of the arts: An intellectual history*. Palgrave Macmillan.

Bissoondath, N. (1993). *The innocence of age*, 274 apud Chalmers, 2003, 28, citado por Candeias, a. (2019). *Desenvolvimento ao longo da vida: Aprendizagem, bem-estar e inclusão*. Universidade de Évora.

Boal, A. (1992). *Games for actors and non-actors*. Routledge.

Bourdieu, P. (1984). *Distinction: A social critique of the judgement of taste*. Harvard University Press

Canada Council for the Arts. (2020). *Strategic Plan 2021–2026: Art, now more than ever*. <https://canadacouncil.ca>.

Candeias, A. (2019). *Desenvolvimento ao longo da vida: Aprendizagem, bem-estar e inclusão*. Universidade de Évora.

Cordeiro, M., Scoponi, R., Ferreira, S., & Vieira, S. (2007). *Necessidades Específicas e Teatro: arte econsientização*. *Psicologia, Ciência e Profissão - Experiência*, 27 (1), 148-155. <https://doi.Org/10.1590/S1414-98932007000100012>.

Correia, L. M. (2017). *Educação Inclusiva e necessidades educativas específicas*. Porto Editora.

Council of Europe. (2005). *Framework Convention on the Value of cultural He Aluno age for Society (Faro Convention)*. Strasbourg: Council of Europe.

Coutinho, C., Sousa, A., Dias, A., & Ferreira, M. (2009). *Investigação -ação: Metodologia preferencial nas práticas educativas*. *Revista Psicologia, educação e Cultura*, 13 (2), 255–279.

Cristofolini, J. (2014). *Triade do bem-estar: Corpo, alma ou psique, espírito*

ou parte emocional. A verdadeira qualidade de vida: Corpo, mente e espírito.
[https://administradores.com.br/artigos/a -verdadeira -qualidade -de -vida -corpo -mente-e -espírito.](https://administradores.com.br/artigos/a-verdadeira-qualidade-de-vida-corpo-mente-e-espírito)

Deci, E.L., & Ryan, R.M. (2017). *Self-determination theory: Basic psychological Needs in motivation, development, and wellness*. Guilford Press

Diário da República. (2018). Decreto-Lei n.º54/2018. *Diário da República*, 1ª série, Nº 129, 2918-2928.

Diário da República. (2018). Decreto -Lei n.º55/2018. *Diário da República*, 1ª série, Nº 129, 2928-2943.

Direção-Geral das artes. (2019). *Plano Nacional das artes 2019–2029*.

Ministério da Cultura.

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

Press Eisner, E. W. (2013). *The arts and the creation of mind*. Yale

University Press.

Erikson, E. H. (1968). *Identity: Youth and crisis*. W. W. Norton & Company.

ERMAEE / I. (2021). *Desenho Universal para a Aprendizagem- Projetar para Incluir* [Slides].

https://prosucesso.azores.gov.pt/as_sets/upload/tmp_documents/6487477c5e6376bbf9ace14e3eb3db6d.pdf

Esperança, A. (n.d.). *Módulo de música PPT2: Os efeitos da música, as canções e a experiência musical partilhada* (Pp. 1-29). Mestrado em educação especial.

European Agency for Special Needs and Inclusive Education. (2022).

Country policy review and analysis: Portugal. EASNIE.

Ferreira, J., & Costa, A. (2020). Challenges of implementing inclusive education policies in Portugal. *Revista Lusófona de educação*, 47, 33–48.

Florian, L., & Beaton, M. (2018). Inclusive pedagogy in action: Getting it right for every child. *International Journal of Inclusive Education*, 22 (8), 870–884. <https://doi.org/10.1080/13603116.2017.1412513>

Florian, L., & Beaton, M. (2018). Inclusive pedagogy in action: Getting it right for every child. *International Journal of Inclusive Education*, 22 (8),

870 – 884. <https://doi.org/10.1080/13603116.2017.1412513>.

Florida, R. (2014). *The rise of the creative class – Revisited*. Basic Books. Florida, R. (2014). *The rise of the creative class – revisited*. Basic Books.

Fonseca, K. (2012). investigação -ação: Uma metodologia para a prática e investigação docente. *Revista Onis*, 1 (2), 1-12. IssN 2182-598X.

Fuchs, D., & Fuchs, L. S. (2017). Responsiveness-to – intervention: A decade later. *Journal of Learning Disabilities*, 50 (5), 477–483.

Goldstein, T. R., & Winner, E. (2012). Enhancing empathy and the ory of mind. *Journal of Cognition and Development*, 13 (1), 19–37. <https://doi.org/10.1080/15248372.2011.573514>.

Greco, G. M. (2018). Accessibility rights and the “ right to culture ”. *The International Journal of cultural Policy*, 24 (1), 34–47.

Grossi, E., Saco, P. L., & Blessi, G. T. (2019). The impact of culture on well-being: A systematic literature review. *Culture and Society*, 11 (3), 47–68.

Hall, C., Thomson, P., & Russell, L. (2017). *Creative practice as research: Approaches to arts enquiry*. Bloomsbury Academic.

Hallam, S. (2010). The power of music: Its impact on the intellectual, social and personal development of children and young people. *International Journal of Music Education*, 28 (3), 269–289. <https://doi.org/10.1177/0255761410370658>.

Hallam, S. (2016). *The Power of Music*. London: International Music Education Research Centre.

Hallam, S. (2016). *The power of music: A research synthesis of the impact of actively making music on the intellectual, social and personal development of children and young people*. London: Institute of Education.

Hallam, S. (2016). *The power of music: A research synthesis on the impact of actively making music on the intellectual, social and personal development of children and young people*. Music Education Council.

Hallam, S. (2016). *The power of music: A research synthesis on the impact of actively making music on the intellectual, social and personal development of children and young people*. International Music Education Research Centre (Imerc).

Hallam, S. (2016). *The power of music: A research synthesis on the impact of actively making music on the intellectual, social and personal development of children and young people*. Music Education Council.

- Henrique, M. (2016). *Diferenciação pedagógica: Da teoria à prática*.
Revista educação, 167-185.
- Jorge, D., Esgalhado, G., & Pereira, H. (2016). *Inteligência espiritual: Validação preliminar da versão portuguesa da Escala de Inteligência Espiritual Integrada (EIEI)*. *Análise Psicológica*, XXXIV (3), 325-337. <https://doi.org/10.14417/AP.982>
- Kemmis, S., & McTaggart, R. (2014). *The Action Research Planner* (3rd ed.).
Springer.
- Kroger, J. (2007). *Identity development: Adolescence through adulthood*
(2nd ed.). Sage Publications.
- Lodo, G. O. (2012). *O corpo desmaterializado na arte : O corpo ausente e o corpo presente em Soto e Oiticida*. *Revista Valise*, 2 (3).
- Lopes, A., Martins, M., & Rocha, R. (2021). *arte e comunicação alternativa: Um estudo com jovens com perturbações da comunicação*. *Revista educação especial e Inclusiva*, 14 (1), 23 – 40.
- MacDonald, R., Kreutz, G., & Mitchell, I. (2012). *Music, health, and wellbeing*. Oxford University Press.
- MacLean, J., & Mason, J. (2022). *Arts-based learning for children and young people with disabilities: A systematic review*. *International Journal of Inclusive Education*, 26 (4), 409–425.
<https://doi.org/10.1080/13603116.2020.1814052>
- MacLean, R., & Mason, C. (2022). *Creative engagement for inclusive education: Arts-based strategies in secondary schools*. *International Journal of Inclusive Education*, 26 (5), 515–532.
<https://doi.org/10.1080/13603116.2020.1829103>
- Malchiodi, C. (2015). *Creative Interventions with Traumatized Children*.
Guilford Press.
- Marschark, M., & Knoors, H. (2014). *Teaching deaflearners: Psychological and developmental foundations*. Oxford University Press.
- Matarasso, F. (2019). *A restless art: How participation won, and why it matters*. Calouste Gulbenkian Foundation.
- McKay, R., Whitfield, R., & McGrath, M. (2014). *Creative engagement with the arts: An evaluation of youth arts programmes*. *Irish Journal of Arts*

Management and cultural Policy, 2, 1 – 17.

McNiff, J. (2017). *Action Research: All You NEED to Know*. Sage.

Merlo, A. I., & Pereira, S. (2016). *Os jovens e o acompanhamento da informação sobre a atualidade: Questões a partir da análise de Relatórios sobre usos e práticas mediáticas*. *OBS [online]*, 10 (3), 80-97. ISSN: 1646-5954.

Meyer, A., Rose, D. H., & Gordon, D. (2014). *Universal design for learning: The ory and practice*. CAST Professional Publishing.

Ministério da educação. (2018). *Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho*. Diário da República.

Morais, M. F., & Almeida, L. (2019). *Perceções sobre Criatividade: estudo com estudantes do ensino superior*. *Revista da educação*, 29 (2), 141-162. <https://doi.Org/10.21814/rpe.7385>

Morais, M. F. M., Azevedo, I., & Jesus, S. (2004). *Competências criativas e motivação: Realidades distintas entre adolescentes — estudo Universidade do Minho*. *Revista de Psicologia, educação e Cultura*, 18 (1), 87 – 99.

Nascimento, G., & Sousa, A. (2011). *artes e direitos humanos: O acesso à arte como ferramenta para a efetivação da dignidade da pessoa humana*. In Moreira, G. (2021). *Artigos sobre direitos humanos*.

Nhur, A. (2020). *Do movimento ao som, do som ao movimento: Relações bioculturais entre Dança e música*. *Revista Brasileira de estudos da Presença*, 10 (4). <https://doi.Org/10.1590/2237-2660100069>

Nogueira, S., & Baía, S. (2006). *A avaliação da criatividade necessária ou a necessária criatividade na avaliação*. *Revista Lusófona de Ciências da Mente e do Comportamento*. <http://hdl.handle.net/10437/286>

Nussbaum, M. (2011). *Creating capabilities: The human development approach*. Harvard University Press.

ONU. (1948). *Declaração Universal dos direitos humanos*. Organização das Nações Unidas.

Read, H. (1986). *A educação pela arte*. Edições Instituto Piaget.

República Portuguesa. (2018). *Decreto -Lei n.º 54/2018, de 6 de julho*. Diário da República, 1.ª série, n.º 129.

Robinson, K. (2015). *Creative schools: The grass roots revolution that's transforming education*. Viking.

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>.

Ryan, R.M., & Deci, e+E.L. (2020). *Intrinsic and extrinsic motivation from a self-determination theory perspective: Definitions, theory, practices, and future directions*. *Contemporary Educational Psychology*, 61, 101860. <https://doi.Org/10.1016/j.cedpsych.2020.101860>.

Sá, I., Henriques, a., Damásio, A., et al. (2002). *educação emocional*. *Cadernos de Criatividade*, 4. ISSN 0874-8047.

Santos, 1999, p. 25. Santos, 2008, p. 75 e 76, Arquimedes, Wallon. H. & Malrieu.

Seleiro, M. (2021). *O meio em que se inserem os alunos pode influenciar a motivação pela escola?* [Dissertação de Mestrado]. Faculdade de Letras da Universidade do Porto.

Selwood, S. (2010). *Making a difference: The cultural impact of museums*. *cultural Trends*, 19 (1 – 2), 1 – 18.

Sen, A. (1999). *Development as freedom*. Oxford University Press.

Shogren, K. A. (2018). *Self-determination and the education of students with disabilities*. *Journal of Disability Policy Studies*, 29 (3), 145 –1 53.

Shogren, K. A., Wehmeyer, M. l., Palmer, S. B., & Forber-Pratt, a. J. (2015). *Causal agency theory: Reconceptualising a functional model of self-determination*. *Education and Training in Autism and Developmental Disabilities*, 50 (3), 251–263.

The Salamanca statement and frame work for action on special Needs education.

United National Educational, Scientific and cultural Organization (2005). *Convention on the Protection and Promotion of the Diversity of cultural Expressions*. UNESCO.

United National Educational, Scientific and cultural Organization. (2021). *Reimagining our futures together: A newsocial contractfor education*. UNESCO Publishing.

United Nations. (1948). *Universal Declaration of Human Rights*.

United Nations. (1966). *International Covenant on Economic, Social and cultural Rights*.

United Nations. (2006). *Convention on the Rights of Persons with Disabilities*. UN.

United Nations. (2015). *Transforming our world: The 2030 Agenda for Sustainable Development*. UN.

Upitis, M. (2019). *Arts Smarts: Assessing the impact of arts integration on student engagement*. *Canadian Journal of Education*, 42 (3), 642 – 670.

Weber, M. (2017). *A importância da arte na educação especial*. *Revista Multidisciplinar Núcleo do Conhecimento*, 2 (13), 261-267. ISSN: 2448-0959.

Wehmeyer, M. , & Shogren, K. A. (2017). *Self-determination and choice*. Routledge.

Wehmeyer, M., Shogren, K. a., & Little, T. D. (2017). *Self-determination and student transition planning*. *Career Development and Transition for Exceptional Individuals*, 40 (4), 199–210. <https://doi.org/10.1177/2165143416629359>.

Wehmeyer, M. L ., Shogren, K. A ., Little, T. D., & Lopez, S . J. (2017) . *Development of self-determination through the life-course*. Springer.

Wehmeyer, M. L ., Shogren, K. .A, Little, T. D., & Lopez, s. J. (2017 . *Development of self-determination through the life -course*. Springer.

Wexler, A. (2011). *Art and disability: The social and political struggles facing education*. Palgrave Macmillan.

World Health Organization. (2019). *What is the evidence on the role of the arts in improving health and well – being?* Health Evidence Network Synthesis Report 67.

Winner, E., Goldstein, T. R., & Vincent-Lancrin, S. (2013). *Art for art's sake? The impact of arts education*. OECD Publishing.

Yin, R.K. (2014). *Case study research: design and methods* (5 ed.). Sage Publications.

Zatorre, R. J., Chen, J. I., & Penhune, V. B. (2007). *When the brain plays music: Auditory–motor interactions in music perception and production*. *Nature Reviews Neuroscience*, 8 (7), 547–558. <https://doi.org/10.1038/nrn2152>

