



**POLITÉCNICO  
DE LEIRIA**

ESCOLA SUPERIOR  
DE EDUCAÇÃO  
E CIÊNCIAS SOCIAIS

## **AOS OLHOS DE PICASSO**

**A arte como veículo no desenvolvimento cognitivo, emocional e no  
aumento da autoestima da pessoa com deficiência**

Relatório de Projeto

Ana Filipa Teixeira Ermida

Trabalho realizado sob a orientação de:

Professora Doutora Lúcia Magueta

Professora Doutora Olga Santos

Leiria, março, 2024

Mestrado em Animação e Intervenção Artísticas

ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS SOCIAIS

POLITÉCNICO DE LEIRIA

## **AGRADECIMENTOS**

Agradeço a Deus e aos meus do costume.

Abraço-vos agora de volta.

## RESUMO

O presente relatório apresenta o projeto «Aos Olhos de Picasso», que surge num contexto de intervenção artística através da expressão plástica e foi desenvolvido na instituição 'Escola do Xisto', em Alfena-Valongo. É um projeto voltado para pessoas com deficiência, em que as artes assumem o papel principal no desenvolvimento de competências pessoais e sociais.

Aos verdadeiros olhos de Picasso, o mundo é humanamente imperfeito, sem formas certas de ser e de criar, onde a arte surge como uma forma de expressão de sentimentos e emoções e a sua obra é inspirada nos momentos marcantes da sua vida pessoal, traçada por fases sombrias (como a fase azul) e fases mais alegres (como a fase rosa). Este ideal que o pintor transpôs para a sua obra artística inspirou o projeto que teve concretização numa atividade de tempo integral desenvolvida na instituição.

A arte surge neste projeto de intervenção como um possível veículo transformador no desenvolvimento pessoal e social deste público-alvo.

Promover a comunicação através da linguagem artística, reconhecer sentimentos e emoções, potencializar a individualidade e a expressividade de cada indivíduo, são algumas das metas a serem alcançadas permanentemente para o grupo de participantes envolvidos. Para melhor compreender os efeitos das ações desenvolvidas com o projeto, foi realizado um estudo de caso, através do qual foi possível concluir que a expressão artística pode contribuir para o desenvolvimento integral da pessoa com deficiência, adquirindo autoconfiança, aperfeiçoando o seu sentido estético, de observação e de interpretação.

A arte pode libertar e transformar, apresentando-se como um instrumento de descoberta para um caminho de autoconhecimento da pessoa com deficiência.

**Palavras-chave:** Linguagem plástica, autoexpressão, desenvolvimento pessoal, inclusão, deficiência, intervenção artística.

## ABSTRACT

This report presents the project «In the Eyes of Picasso», which arises in a context of artistic intervention through plastic expression and was developed at the institution 'Escola do Xisto', in Alfena-Valongo. It is a project aimed at people with disabilities, in which the arts play the main role in the development of personal and social skills.

In Picasso's true eyes, the world is humanly imperfect, without certain ways of being and creating, where art appears as a form of expression of feelings and emotions and his work is inspired by the remarkable moments of his personal life, traced by dark phases (like the blue phase) and happier phases (like the pink phase). This ideal that the painter transposed into his artistic work inspired the project that came to fruition in a full-time activity developed at the institution.

Art appears in this intervention project as a possible transformative vehicle in the personal and social development of this target audience.

Promoting communication through artistic language, recognizing feelings and emotions, enhancing the individuality and expressiveness of each individual, are some of the goals to be permanently achieved for the group of participants involved. To better understand the effects of the actions developed with the project, a case study was carried out, through which it was possible to conclude that artistic expression can contribute to the integral development of people with disabilities, acquiring self-confidence, improving their aesthetic sense, observation and interpretation.

Art can liberate and transform, presenting itself as an instrument of discovery for a path of self-knowledge for people with disabilities.

**Keywords:** Plastic language, self-expression, personal development, inclusion, disability, artistic intervention.

# ÍNDICE GERAL

Agradecimentos.....	2
Resumo.....	3
Abstract .....	4
Índice Geral.....	5
Índice de Figuras .....	7
Índice de Quadros .....	10
Índice de Tabelas .....	11
Introdução .....	12
Capítulo 1 – Enquadramento Teórico .....	14
1.1. A Exploração do «Eu» através da Autoexpressão .....	14
1.2. A Arte como forma de expressão das emoções .....	15
1.3. A importância das artes no desenvolvimento integral do indivíduo .....	21
1.3.1. A Arte-Educação e a Educação Estética .....	21
1.4. A Educação Artística numa perspetiva de intervenção e inclusão social .....	25
1.5. Educação inclusiva: uma perspetiva de igualdade de oportunidades e equidade.....	35
Capítulo 2– Metodologia.....	38
2.1. Nota introdutória .....	38
2.2. Problema de Investigação e Pertinência do Estudo.....	39
2.3. Questão de Investigação e Objetivos .....	42
2.4. Participantes .....	44
2.5. Caracterização do contexto de intervenção .....	45
2.6. Técnicas e Instrumentos de recolha de dados .....	47

2.6.1.	Diário de Bordo.....	47
2.6.2.	Observação participante .....	48
2.6.3.	Registo Fotográfico .....	48
2.7.	Descrição do Projeto .....	49
2.7.1.	A Intervenção .....	50
2.8.	Questões Éticas .....	51
Capítulo 3 – Apresentação e discussão dos resultados .....		53
3.1.	Análise dos Dados .....	53
Conclusões.....		95
Referências bibliográficas .....		99
ANEXOS .....		108

# ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1 - Trabalhos realizados na sessão 1	54
Figura 2 - Trabalhos desenvolvidos na sessão 2	58
Figura 3 - Trabalhos desenvolvidos na sessão 3	62
Figura 4 - Trabalhos desenvolvidos na sessão 4	65
Figura 5 - Trabalhos desenvolvidos na sessão 5	68
Figura 6 - 'Cabeza de Mujer Llorando' de Pablo Picasso (anterior à transformação)	70
Figura 7 - Trabalhos desenvolvidos na sessão 6	72
Figura 8 - Trabalhos desenvolvidos na sessão 7	77
Figura 9 - Trabalhos desenvolvidos na sessão 8	80
Figura 10 - Trabalhos desenvolvidos na sessão 8	81
Figura 11 - Atividade desenvolvida na sessão 9 (diário de bordo da investigadora)	86
Figura 12 - Trabalhos desenvolvidos na sessão 10	90
Figura 13 - Autorretrato do P1	92
Figura 14 - Autorretrato do P11	93
Figura 15 - Trabalhos realizados pelos participantes 1, 2 e 3	108
Figura 16- Trabalhos realizados pelos participantes 4, 5 e 6	109
Figura 17 - Trabalhos realizados pelos participantes 7, 8 e 9	110
Figura 18 - Trabalhos realizados pelos participantes 10 e 11	111
Figura 19 - Trabalhos realizados pelos participantes 1, 2 e 3	112
Figura 20 - Trabalhos realizados pelos participantes 4,5 e 6	113
Figura 21 - Trabalhos realizados pelos participantes 7, 8, 9	114
Figura 22 - Trabalhos realizados pelos participantes 10 e 11	115
Figura 23 - Trabalhos realizados pelos participantes 1, 2 e 3	116
Figura 24 - Trabalhos realizados pelos participantes 4, 5 e 6	117
Figura 25 - Trabalhos realizados pelos participantes 7, 8 e 9	118
Figura 26 - Trabalhos realizados pelos participantes 10 e 11	119
Figura 27 - Trabalhos realizados pelos participantes 1, 2 e 3	120
Figura 28 - Trabalhos realizados pelos participantes 4, 5 e 6	121
Figura 29 - Trabalhos realizados pelos participantes 7, 8 e 9	122
Figura 30 - Trabalhos realizados pelos participantes 10 e 11	123
Figura 31 - Trabalhos realizados pelos participantes 1 e 2	124
Figura 32 - Trabalhos realizados pelos participantes 3 e 4	125
Figura 33 - Trabalhos realizados pelos participantes 5 e 6	126

Figura 34 - Trabalhos realizados pelos participantes 7 e 8	127
Figura 35 - Trabalhos realizados pelos participantes 9 e 10	128
Figura 36 - Trabalho realizado pelo participante 11	129
Figura 37 - Trabalhos realizados pelos participantes 1, 2 e 3	130
Figura 38 - Trabalhos realizados pelos participantes 4, 5 e 6	131
Figura 39 - Trabalhos realizados pelos participantes 7, 8 e 9	132
Figura 40 - Trabalhos realizados pelos participantes 10 e 11	133
Figura 41 - Trabalhos realizados pelos participantes 1 e 2	134
Figura 42 - Trabalhos realizados pelos participantes 5, 8, 11 e 2	135
Figura 43 - Trabalhos realizados pelos participantes 5, 8, 11, 2 e 4	136
Figura 44 - Trabalhos realizados pelos participantes 5, 8, 11, 2, 4 e 6	137
Figura 45 - Trabalhos realizados pelos participantes 5, 8, 11, 2, 4, 6 e 9	138
Figura 46 - Trabalhos realizados pelos participantes 5, 8, 11, 2, 4, 6, 9 e 10	139
Figura 47 - Trabalhos realizados pelos participantes 5, 8, 11, 2, 4, 6, 9, 10 e 7	140
Figura 48 - Trabalhos realizados pelos participantes 5, 8, 11, 2, 4, 6, 9, 10, 7 e 3	141
Figura 49 - Trabalhos realizados pelos participantes 5, 8, 11, 2, 4, 6, 9, 10, 7, 3 e 1	142
Figura 50 - Trabalho final	143
Figura 51 - Processo de montagem	144
Figura 52 - Quadrado que cada participante escolheu	145
Figura 53 - Trabalhos realizados pelo participante 1 (P1)	146
Figura 54 - Trabalhos realizados pelo participante 2 (P2)	147
Figura 55 - Trabalhos realizados pelo participante 3 (P3)	147
Figura 56 - Trabalhos realizados pelo participante 4 (P4)	148
Figura 57 - Trabalho realizado pelo participante 5 (P5)	148
Figura 58 - Trabalhos realizado pelo participante 6 (P6)	149
Figura 59 - Trabalhos realizado pelo participante 7 (P7)	149
Figura 60 - Trabalhos realizado pelo participante 8 (P8)	150
Figura 61 - Trabalhos realizado pelo participante 9 (P9)	151
Figura 62 - Trabalhos realizado pelo participante 10 (P10)	152
Figura 63 - Trabalhos realizado pelo participante 11 (P11)	152
Figura 64 - Trabalho realizado pelo Participante 1 (P1)	153
Figura 65 - Trabalho realizado pelo Participante 2 (P2)	153
Figura 66 - Trabalho realizado pelo Participante 3 (P3)	154
Figura 67 - Trabalho realizado pelo Participante 4 (P4)	154
Figura 68 - Trabalho realizado pelo Participante 5 (P5)	155
Figura 69 - Trabalho realizado pelo Participante 6 (P6)	155
Figura 70 - Trabalho realizado pelo Participante 7 (P7)	156

<b>Figura 71 - Trabalho realizado pelo Participante 8 (P8)</b>	<b>156</b>
<b>Figura 72 - Trabalho realizado pelo Participante 9 (P9)</b>	<b>157</b>
<b>Figura 73 - Trabalho realizado pelo Participante 10 (P10)</b>	<b>158</b>
<b>Figura 74 - Trabalho realizado pelo Participante 11 (P11)</b>	<b>159</b>
<b>Figura 75 - Trabalho realizado pelo Participante 1 (P1)</b>	<b>160</b>
<b>Figura 76 - Trabalho realizado pelo Participante 2 (P2)</b>	<b>160</b>
<b>Figura 77 - Trabalho realizado pelo Participante 3 (P3)</b>	<b>161</b>
<b>Figura 78 - Trabalho realizado pelo Participante 4 (P4)</b>	<b>161</b>
<b>Figura 79 - Trabalho realizado pelo Participante 5 (P5)</b>	<b>162</b>
<b>Figura 80 - Trabalho realizado pelo Participante 6 (P6)</b>	<b>162</b>
<b>Figura 81 - Trabalho realizado pelo Participante 7 (P7)</b>	<b>163</b>
<b>Figura 82 - Trabalho realizado pelo Participante 8 (P8)</b>	<b>163</b>
<b>Figura 83 - Trabalho realizado pelo Participante 9 (P9)</b>	<b>164</b>
<b>Figura 84 - Trabalho realizado pelo Participante 10 (P10)</b>	<b>164</b>
<b>Figura 85 - Trabalho realizado pelo Participante 11 (P11)</b>	<b>165</b>

## ÍNDICE DE QUADROS

<b>Quadro 1 - Caracterização das sessões</b>	<b>51</b>
<b>Quadro 2 - Atividade desenvolvida na sessão 1 (diário de bordo da investigadora)</b>	<b>54</b>
<b>Quadro 3 - Atividade desenvolvida na sessão 2 (diário de bordo da investigadora)</b>	<b>57</b>
<b>Quadro 4 - Atividade desenvolvida na sessão 3 (diário de bordo da investigadora)</b>	<b>61</b>
<b>Quadro 5 - Atividade desenvolvida na sessão 4 (diário de bordo da investigadora)</b>	<b>64</b>
<b>Quadro 6 - Atividade desenvolvida na sessão 5 (diário de bordo da investigadora)</b>	<b>67</b>
<b>Quadro 7 - Atividade desenvolvida na sessão 6 (diário de bordo da investigadora)</b>	<b>71</b>
<b>Quadro 8 - Atividade desenvolvida na sessão 7 (diário de bordo da investigadora)</b>	<b>76</b>
<b>Quadro 9 - Atividade desenvolvida na sessão 8 (diário de bordo da investigadora)</b>	<b>80</b>
<b>Quadro 10 - Atividade desenvolvida na sessão 9 (diário de bordo da investigadora)</b>	<b>85</b>
<b>Quadro 11 - Atividade desenvolvida na sessão 10 (diário de bordo da investigadora)</b>	<b>89</b>

## ÍNDICE DE TABELAS

<b>Tabela 1 - Expressividade emocional na sessão 1 (diário de bordo da investigadora)</b>	<b>55</b>
<b>Tabela 2 - Expressividade emocional na sessão 2 (diário de bordo da investigadora)</b>	<b>59</b>
<b>Tabela 3 – Comunicação visual na sessão 3 (diário de bordo da investigadora)</b>	<b>63</b>
<b>Tabela 4 – Desenvolvimento pessoal na sessão 4 (diário de bordo da investigadora)</b>	<b>65</b>
<b>Tabela 5 - Desenvolvimento emocional na sessão 5 (diário de bordo da investigadora)</b>	<b>68</b>
<b>Tabela 6 - Valorização pessoal na sessão 6 (diário de bordo da investigadora)</b>	<b>73</b>
<b>Tabela 7 - Desenvolvimento pessoal na sessão 7 (diário de bordo da investigadora)</b>	<b>77</b>
<b>Tabela 8 - Desenvolvimento pessoal na sessão 7 (diário de bordo da investigadora)</b>	<b>82</b>
<b>Tabela 9 – Desenvolvimento pessoal na sessão 9 (diário de bordo da investigadora)</b>	<b>87</b>
<b>Tabela 10 - Desenvolvimento pessoal na sessão 10 (diário de bordo da investigadora)</b>	<b>91</b>

## INTRODUÇÃO

O presente relatório apresenta o projeto «Aos Olhos de Picasso – A arte como veículo no desenvolvimento cognitivo, emocional e no aumento da autoestima da pessoa com deficiência» que surge no âmbito da UC de Projeto do curso de Mestrado em Intervenção e Animação Artísticas da Escola Superior de Educação e Ciências Sociais do Instituto Politécnico de Leiria. Este projeto teve como ponto de partida a vontade de aprofundar conhecimento sobre a importância das experiências com a linguagem plástica em situações educativas desenvolvidas com pessoas com deficiência.

O enquadramento desta temática ergue-se através da arte enquanto instrumento possível de inclusão social e que poderá contribuir para o desenvolvimento cognitivo, emocional e para o aumento da autoestima da pessoa com deficiência. A arte movimenta sensibilidades, emoções, estímulos sensoriais essenciais nos processos criativos e acima de tudo, procura dar sentido à existência do ser humano, de forma individual ou coletiva.

As artes são uma poderosa forma de comunicação verbal e é muitas vezes de forma não verbal que as pessoas comunicam entre si e se expressam. É desta forma que se procura incluir a expressão plástica como linguagem artística facilitadora na comunicação entre todos e para todos, de forma a possibilitar que a pessoa com deficiência se integre mais facilmente na sociedade de que também faz parte. É uma área de estimulação que pode ser relevante para a integração social, ao trabalhar a expressividade e a socialização. Utiliza no plano artístico a imaginação e a criatividade, promovendo o desenvolvimento de várias capacidades motoras e sensoriais, o conhecimento do «eu», do meio social e da sua relação com o outro.

A partir desta premissa, surge a necessidade de compreender de que forma o uso da linguagem plástica pode ser utilizada no processo de inclusão social. Potencializar o desenvolvimento de competências pessoais, através da exploração artística pode permitir à pessoa com deficiência expressar os seus sentimentos, as suas emoções, comunicando e interagindo com o meio onde está inserido, à sua maneira, sem se sentir excluído.

A amplitude da experiência artística no desenvolvimento do potencial de pessoas com necessidades especiais, pode alcançar uma linguagem universal, para que tal seja possível é necessário que a sociedade se abra e permita que estas pessoas possam contribuir com o seu talento. A arte tem o poder de ajudar a ver «o mundo fora da caixa», porque aceita a diversidade, não cria preconceitos, permite a exploração, a expansão de ideias e a reflexão em diversas competências de cada indivíduo.

Partindo deste olhar, surgiu a necessidade de refletir sobre o papel da arte no desenvolvimento de competências pessoais, interpessoais e socioculturais. O presente trabalho abre portas a uma reflexão do papel da arte enquanto forma de intervenção social. As expressões artísticas podem ser um meio facilitador nas relações entre o meio e a pessoa, a pessoa e a sociedade, possibilitando o seu desenvolvimento cognitivo, biopsicossocial e cultural. É possível desenvolver um olhar diferente em relação ao mundo, aos costumes e aos valores sociais que podem vir a facilitar no processo de inclusão social.

O projeto de investigação apresenta-se em três capítulos, o primeiro incide e debruça-se sobre quatro grandes temas: a exploração do 'eu' através da autoexpressão; as emoções e a arte; a importância das artes no desenvolvimento integral do indivíduo; e, a educação artística numa perspetiva de intervenção e inclusão social. O segundo capítulo apresenta a metodologia seguida, explicitando o problema de investigação e a pertinência do estudo; a respetiva questão de investigação e os objetivos; a caracterização dos participantes e do contexto onde foi desenvolvido o projeto e estudo de investigação; as respetivas técnicas e instrumentos de recolha de dados; a descrição do projeto; e, as questões relacionadas com a ética que foram consideradas em todo o trabalho empreendido. O terceiro capítulo expõe a análise de dados e a respetiva discussão de resultados. A conclusão surge, como a finalização do trabalho realizado, com a resposta à questão de investigação e apresentação do que se alcançou relativamente aos objetivos inicialmente formulados. Apresentam-se ainda a bibliografia que serviu de referência ao estudo dos diferentes assuntos e ao seu aprofundamento e também um conjunto de anexos, com informação que visa complementar várias partes do corpo do trabalho.

# CAPÍTULO 1 – ENQUADRAMENTO TEÓRICO

## 1.1. A Exploração do «Eu» através da Autoexpressão

Um dos intuitos do projeto de investigação intitulado “Aos olhos de Picasso” é conseguir através da autoexpressão, explorar o «eu». Complexo à partida, porque o «eu» é provavelmente o que temos de mais particular e íntimo. É uma condição que nos distingue dos outros seres humanos, por aquilo que somos, pensamos, sentimos e queremos. Em conceito, «autoexpressão» é designada no dicionário como “manifestação do pensamento, da vontade ou do sentimento da própria pessoa; ato de se exprimir (Priberam, 2023). Santa (2021) destaca a natureza fluida e multifacetada da autoexpressão ao analisar o «eu» na contemporaneidade. Cardoso (2018) sublinha a diversidade e complexidade da autoexpressão, fornecendo um quadro teórico rico para explorar o eu interior na arte.

A forma como cada um pensa e vê o mundo vai ser sempre uma realidade ímpar. Claro que, a personalidade que nos distingue, pode naturalmente revelar mudanças ao longo da vida, porque nada é estanque e as vivências de cada um fazem com que este processo seja dinâmico e ajustável. Segundo Afonso (2015, p. 16), «a personalidade envolve um conjunto de características indivisíveis que abarca a constelação da pessoa, e que tem sido objeto de estudo nas últimas décadas por parte da psicologia e da psiquiatria». Também a dimensão social e cultural assume a sua importância, porque nos permite compreender que cada um tem a sua história de vida, inserida num contexto particular, com experiências que nos distinguem uns dos outros.

É neste contexto que surge a autoexpressão, para dar voz à procura de um significado de nós próprios, para um melhor entendimento do «eu», não tanto numa perspetiva de dar a conhecer ao outro quem somos, mas sim numa perspetiva de autoconhecimento e desenvolvimento pessoal. Damásio (2017) considera que, a consciência humana é baseada nas sensações e na experiência do eu. Ainda que seja da

nossa vontade entender o outro, apenas conseguimos fazer a interpretação pessoal sob a nossa percepção. O mesmo autor reforça:

«o material na minha mente é meu, e suponho que o material na sua mente seja seu. Cada um de nós avalia conteúdos mentais de uma perspectiva distinta, a minha ou a sua. Se observarmos juntos a mesma cena, reconheceremos de imediato que temos perspectivas diferentes» (Damásio, 2017, p.177).

Cada mente é única e define o seu próprio «eu» e, neste sentido, podemos entender que cada representação artística, seja de que natureza for, pode ser o espelho do «eu». Representarmo-nos na arte é uma forma de entender a posição que ocupamos no mundo, de como somos ou de quem somos. As artes nas suas diferentes formas surgem como uma metáfora do próprio artista:

«a arte é também meio que se expressa para o artista em si. É a forma que ele encontra para desbobinar tudo aquilo que sente. É um método que usa para se reencontrar e acertar aquilo que em si milita com as contas das representações» (Comunidade, Cultura e Arte, 2016, para. 3).

O conceito de autoexpressão na arte é abordado por vários autores. Oliveira (2023) aborda a ideia da arte como um transbordar das emoções do artista. Viana (2020) e Laguna (2023) enfatizam a importância da arte ao permitir que os indivíduos expressem as suas identidades e experiências individuais. Silva (2019) dá o seu contributo ao ressaltar a natureza complexa e multifacetada da autoexpressão nas obras artísticas.

## **1.2. A Arte como forma de expressão das emoções**

As emoções acompanham o ser humano em toda a sua existência e serve de suporte nas interações entre o corpo e o meio. Autores como António Damásio (1982) e Scherer (1982) consideram as emoções como uma construção psicológica, fundamentais para

viver racionalmente. São elas que nos dão autenticidade, indispensáveis na gênese e na expressão do nosso comportamento. Damásio (2017, p.99) defende que, «somos tão incapazes de impedir uma emoção quanto de impedir um espirro. Podemos tentar impedir a expressão de uma emoção, e podemos ser bem-sucedidos em parte, porém não inteiramente».

Scherer (1982), por sua vez, dedicou parte da sua obra a estudar esta temática e, no seu entendimento, considera a emoção como uma mediadora entre a situação, os acontecimentos ambientais e as respostas comportamentais do indivíduo. Na sua análise, existem três aspetos a ter em conta neste processo de mediação: a apreciação cognitiva do acontecimento ambiental em relação às necessidades do organismo; a preparação fisiológica e psicológica da ação necessária para que o acontecimento seja enfrentado; e a comunicação-sinalização, do organismo ao ambiente, das suas intenções e das suas reações. Desta forma, o sistema das emoções permite com alguma flexibilidade a adaptação do organismo ao meio ambiente e representa uma forma de ultrapassar os modelos e os mecanismos instintivos de resposta, despoletando processos de avaliação cognitiva nos acontecimentos-estímulos.

Na análise da expressão e comunicação das emoções no indivíduo surge o problema da regulação social e o domínio das próprias emoções. Autores como Hebb (1949) e Elias (1977) realçaram a relação entre os processos de civilização e de organização social e a história que acompanha o domínio das emoções. O controlo sobre uma emoção dá-se através de um conjunto de estratégias adotadas pelo ser humano para fazer corresponder o que sente interiormente, com o que expressa exteriormente. Claro que, neste processo de regulação estão incluídos fatores internos, interpessoais e sociais. Os fatores socioculturais intervêm na regulação das emoções, nomeadamente nos estímulos e nas regras que comandam a manifestação das mesmas. (Ekman, 1972; Scherer, 1982). Por sua vez, Damásio defende que:

«Alguns, sob a influência cultural apropriada, acabam por tornar-se muito bons nisso, mas, em essência, o que conseguimos adquirir é uma capacidade para disfarçar algumas das manifestações externas de emoção, sem jamais podermos

bloquear as mudanças automáticas que ocorrem nas vísceras, no meio interno» (Damásio, 1999, p. 99).

Na comunicação das emoções, o ser humano pode exprimir os seus sentimentos de forma verbal ou não verbal. É muito comum as informações verbais sobre as emoções encontrarem limitações, uma vez que não é fácil reconhecer e dar um nome aos sentimentos, pois a expressão das emoções exige um grau imediato que a comunicação verbal muitas vezes não consegue acompanhar. Daí a importância crescente das expressões não verbais das emoções e a utilização de mediadores de expressão para ajudar neste caminho de entendimento. A arte pode ser uma forma de ajudar neste processo de expressão. A arte é a representação do que o artista vive, pensa e sente, «a arte reflete fielmente a realidade, da maneira mais perfeita, viva e penetrante, porque não se afasta dos seus traços mais perceptíveis» (Hauser, 1984, p.8). Surge como parte integrante de uma reflexão social ou até de uma possível mudança de mentalidades, daí a necessidade de ser parte integrante em contextos de intervenção. É aqui onde as mentalidades se desenvolvem e se formam, onde começam as mudanças sociais e se altera o modo de percepção de uma sociedade. «A arte não é apenas uma consequência de modificações culturais, é o instrumento provocador de tais modificações» (Barbosa, 1990, p. 11).

Durante séculos, a arte respondeu à igreja, ao governo, ao poder das classes sociais e o artista não era livre, estava limitado às regras de terceiros. Neste sentido, a arte representa as características próprias de um momento da sociedade e é uma forma de manifestação social. A arte, assim como a forma como se expressa, varia conforme a época e a cultura onde está inserida. A este respeito, Barbosa (1996, p.16) sublinha, «através das artes temos a representação simbólica dos traços espirituais, materiais, intelectuais e emocionais que caracterizam a sociedade ou o grupo social, seu modo de vida, seu sistema de valores, suas tradições e crenças».

A cultura de um país, da sua sociedade é também conhecida pela sua arte. É possível reconhecer o mundo em que se vive através da arte, ela expressa uma relação profunda entre o homem e o mundo. Desta forma, a arte assume uma importância fundamental na vida do ser humano e é através dela que o homem se expressa e revela as suas

intenções. Assim, «cada obra de arte tem profundas marcas do seu tempo e descreve pessoas e relacionamentos em situações únicas e que não se repetem...» (Hauser, 1984, p. 44). A intervenção artística transforma o papel do homem na sua relação com o mundo, na forma como interage com o outro, sofrendo transformações constantes.

Vivemos numa era em que a cultura visual está por todo o lado. A arte e as imagens invadem o nosso dia-a-dia e o convívio com as manifestações artísticas é diário. Cultivar a sensibilidade visual e criadora através da participação no desenvolvimento do processo artístico, promove no ser humano a capacidade de representar ideias, sentimentos e imagens que muitas vezes não se podem traduzir noutra forma de linguagem, como a verbal ou a escrita.

Neste seguimento, falar de arte implica falar necessariamente num dos maiores escritores russos do século XIX, Lev Tolstói. Era defensor de uma arte voltada para os sentimentos e para as emoções, acessível a todos, sem distinção. Na sua perspetiva, se a linguagem permite às pessoas transmitirem os seus pensamentos e experiências, através da arte as pessoas podem transmitir e partilhar os seus sentimentos. O autor define arte como «uma atividade humana que consiste em alguém transmitir de forma consciente aos outros, por certos sinais exteriores, os sentimentos que experimenta, de modo a outras pessoas serem contagiadas pelos mesmos sentimentos, vivendo-os também». A arte é «um meio de comunicação indispensável para a vida e para a progressão em direcção ao bem de um indivíduo e da humanidade, unindo-os nos mesmos sentimentos» (Tolstói, 2019, p.87).

Tolstói refere-se à arte no futuro, como ele a imagina, uma arte universal, de todos e para todos. Enfatiza a necessidade de a arte ser acessível a todas as pessoas:

«o conteúdo da arte do futuro será apenas os sentimentos que atraem as pessoas para a união; a forma será aquela que seja acessível a todas as pessoas. Por isso, o ideal da perfeição do futuro não será a exclusividade do sentimento, apenas acessível a alguns, mas, pelo contrário, a sua universalidade» (Tolstói, 2019, p.249).

O escritor russo afirma com veemência que a verdadeira arte tem como principal característica a união entre os seres humanos. A arte expande a intensidade do sentimento, a clareza e a sua expressão. O autor reforça o seu pensamento «o grau de contágio é a única medida do valor artístico, quanto mais forte for o contágio, melhor é a arte enquanto arte (...) independentemente do valor dos sentimentos transmitidos» (Tolstói, 2019, p. 194).

A arte é uma forma de comunicar sentimentos verdadeiros, contagiando todos os que estão em comunhão com ela, criando uma partilha de sentimentos e emoções, assumindo uma função moral e social. É neste contexto que surge a teoria expressivista, que vê a arte como uma forma de expressão e de comunicação intencional de um sentimento vivido pelo artista. Há uma transmissão de sentimentos humanos e intensas emoções por parte das obras, dando primazia à forma como ele próprio vê a realidade e a expressa de forma subjetiva.

Por sua vez, o filósofo inglês R. G. Collingwood (2019) afirma que a matriz da arte está na expressão das emoções e não na forma como as desperta. A arte é o resultado da expressão de sentimentos, é uma forma de exteriorizar o nosso interior. As emoções só ganham consciência quando estão a ser expressas. Os sentimentos começam por parecer confusos e necessitam de ser clarificados, com recurso à imaginação. A arte é a expressão clarificadora de sentimentos. «Um objeto é uma obra de arte se e somente além de ser um artefacto, exprime com imaginação emoções do artista» (Collingwood, 2019, p. 53). O autor considera que uma emoção expressa se torna clara à consciência e a mesma segue um sentimento de alívio e ou tranquilidade, onde a opressão não tem lugar.

Segundo um dos impulsionadores das teorias essencialistas do século XX, Clive Bell (2009) considera que a importância de uma obra de arte está na sua estrutura formal: na força da combinação das formas, das linhas e das cores e é neste resultado impactante que surgem mentalmente emoções e possíveis sentimentos ao nível da estética.

Na perspetiva de Roger Fry (2019) a arte é uma forma de expressão da vida imaginativa de quem a produz e não uma cópia da realidade vivenciada:

«A arte, portanto, é uma expressão e um estímulo desta vida imaginativa, que se distingue da vida real pela ausência de acção responsiva. Ora, esta acção responsiva implica, na vida real, uma responsabilidade moral. Na arte, não temos qualquer responsabilidade moral deste tipo – ela representa uma vida liberta das necessidades comprometedoras da nossa vida real» (Fry, 2019, p.62).

Nesta perspetiva, a vida imaginativa acaba por representar o que o ser humano sente ser a expressão mais próxima da sua natureza, por mais inadequada que possa parecer a uma sociedade, é a mais livre e plena, a mais próxima de si.

«A arte é, portanto, se não estou errado, o órgão principal da vida imaginativa. É pela arte que esta é estimulada e controlada dentro de nós e, como vimos, a vida imaginativa distingue -se pela maior clareza da sua percepção e pela maior pureza e liberdade da sua emoção» (Fry, 2019, p.65).

Às emoções da vida imaginativa não são atribuídas responsabilidades morais, podemos simplesmente sentir a emoção e observá-la. A clareza com que se apresentam à consciência é inquestionável pela sua pureza de criação. O autor reforça, «a moralidade, portanto, aprecia a emoção, medindo-a conforme a acção resultante. A arte aprecia a emoção em si mesma» (Fry, 2019, p.67). Já as emoções da vida real estão condicionadas a uma acção responsiva, o que impede o ser humano de perceber verdadeiramente a emoção que está a sentir. «As emoções mais pungentes da vida real têm, penso eu, uma espécie de efeito atordoante análogo à influência paralisante do medo em alguns animais» (Fry, 2019, p.66).

### **1.3. A importância das artes no desenvolvimento integral do indivíduo**

#### ***1.3.1. A Arte-Educação e a Educação Estética***

Para podermos falar de arte e de educação estética devemos compreender o seu verdadeiro significado. Assim sendo a palavra arte «herdeira desde o século XI de origem latina ars-atividade, habilidade designa até o século XV, no Ocidente, apenas um conjunto de atividades ligadas à técnica, ao ofício, à perícia, isto é, as tarefas essencialmente manuais» (Jimenez, 1999, p. 32). Por sua vez, a palavra estética «provém do grego aisthesis significa percepção totalizante, sensibilidade, conhecimento sensível. Esta disciplina tem como campo de estudo inicial as obras de arte, as teorias da criatividade, da percepção, do gosto, da imaginação» (Ormezzano; Federizzi, 2012, p. 1).

A arte-educação faz parte do nosso cotidiano e segundo Duarte Júnior (1991):

«pretende ser uma maneira mais ampla de se abordar o aspecto educacional, considerando-o não apenas como transmissão simbólica de conhecimentos, mas como um processo formativo do humano. Um processo que envolve a criação de um sentido para a vida e que emerge dos nossos sentimentos peculiares» (p.72-73).

A educação estética surge como uma forma de compreensão da subjetividade de cada pessoa e da sua forma de se relacionar com os outros e consigo próprio. Arruda et al. consideram:

«a Educação Estética um paradigma para o processo de ensino e aprendizagem no ambiente escolar. Nele, o aluno apresenta-se subjetivamente por meio de suas próprias reflexões, sensações, sentimentos e olhares diante das relações do mundo que o cerca pois, foge-se dos modelos e moldes estereotipados pela sociedade. Sem se preocupar com padrões de beleza, a criança é provocada pela

Educação Estética: ler, criar, sentir e produzir o produto final expressado na Arte» (Arruda et al., 2021, p.1640).

O presente projeto incide sobre as potencialidades da arte na inclusão da pessoa com deficiência, nomeadamente a expressão plástica. Será pertinente analisar a forma como esta linguagem artística se caracteriza e se expressa no mundo e de que forma contribui para o desenvolvimento integral do indivíduo, enquanto ser individual e ser coletivo.

As artes plásticas têm o intuito de desenvolver a sensibilidade, a criatividade e o sentido estético. A manipulação e a experiência com os materiais, com as formas e as cores permitem, a partir de descobertas sensoriais, que se desenvolvam formas individuais de expressar o mundo interior e de representar a realidade. Neste sentido, a expressão plástica possibilita ao ser humano vivenciar situações de identificação com o seu próprio trabalho e desenvolver competências de autoexpressão. Através desta arte, o indivíduo exprime o seu pensamento cada vez mais complexo, de acordo com as suas experiências. As plásticas favorecem o desenvolvimento do potencial criativo e refletem, através da nossa perceção exterior e interior, o que vivemos e o que sentimos. É importante darmos espaço à criatividade, à manifestação de sentimentos e opiniões, à partilha de saberes e à troca de experiências. É neste seguimento, que surge a importância da educação artística no desenvolvimento da capacidade criativa.

Eça considera que:

«O essencial da educação artística é a facilidade com que esta área consegue desenvolver capacidades e competências cognitivas e metacognitivas, promover educações a partir das suas linguagens específicas, elaborando projetos de aprendizagem relevantes para os alunos e para as comunidades, onde as escolas se inserem» (Eça, 2010, p.138).

A experimentação é fundamental nas artes plásticas porque é dinâmica e evolutiva, representa algo, reflete as experiências resultantes da interação com os objetos e com os outros. O conhecimento de diferentes meios artísticos e formas de arte, das

diferentes técnicas e materiais são condições essenciais para o desenvolvimento de qualquer trabalho.

Herbert Read (1982) é um dos autores que defende na sua obra «A Educação pela Arte» que através da arte é possível criar pessoas eficientes através de diferentes modos de expressão, «todas as faculdades de pensamento, lógica, memória, sensibilidade e intelecto, estão envolvidas nestes processos, e nenhum aspeto da educação está aqui excluído» (p. 25). O autor acrescenta ainda que existem três posturas que ocorrem no domínio da atividade artística: a expressão pessoal (necessidade inata de expressar e comunicar os sentimentos aos outros), a observação (desejo de registar o que se experiêcia) e a atividade crítica (formas de expressão com as quais se interage).

Na visão de Fischer (1987), «a arte é necessária para que o homem se torne capaz de conhecer e mudar o mundo. Mas a arte também é necessária em virtude da magia que lhe é inerente» (p.20). A arte possui uma função muito maior do que simplesmente ser agradável ou decorativa, é o seu manifesto, é a sua forma de comunicar com o mundo. Desta forma, a arte plástica assume um papel importante na comunicação, na socialização e na inclusão da pessoa com deficiência. Hauser (1988) sublinha, «a arte produz uma imagem racionalizada e humanizada do mundo, proporcionando pelo menos uma formação, se não uma solução, dos seus problemas, doutro modo inexprimíveis e frequentemente inacessíveis» (p. 62).

O papel da arte na educação é abrir portas a algo que faz parte da sua própria condição, a estética. João dos Santos (1966) refere-se à educação estética como «a educação das emoções através de uma forma particular de relação humana – a atividade simbólica» permitindo a partir da arte, a participação de qualquer pessoa na criação de diferentes formas de comunicar. Quando fala em comunicação, o autor não se refere apenas à expressão verbal, mas sim a todas as formas que conduzem à comunicação e contribuem para a integração do indivíduo na sociedade. Sublinha que, «toda a comunicação implica basicamente emoção, sentimento e experiência vivida no contacto com os outros» (1966, p. 32).

Valoriza a importância da educação pela arte, porque esta permite a expressão de sentimentos profundos, que muitas vezes não são possíveis de serem verbalizados. A livre experiência através da pintura, do desenho e outras atividades plásticas, permite à pessoa transmitir afetos e emoções que nem sempre se podem ou se conseguem no mundo físico e social onde estão inseridos, daí a necessidade de criarem as suas produções artísticas como forma de individual de comunicação. Acrescenta ainda que, «a linguagem não se ensina, aprende-se pelo exercício e integração de todas as formas de comunicação, a começar pelas pré-verbais» (1966, p.29-30). O movimento, o gesto, a expressão mímica, o desenho, a pintura, a escultura, a fala, a escrita, o som ou a música são diferentes formas de comunicação válidas.

Dentro do contexto da educação pela arte, onde são valorizadas as diferentes formas de comunicação, a importância das emoções e das relações humanas, cria-se espaço para a educação estética. Desenvolve-se numa conjugação particular e pessoal da personalidade de cada pessoa, promovendo assim a autorrealização e as potencialidades de cada um.

Através deste tipo de educação, a arte assume um impacto profundo e íntimo na personalidade humana. Maslow (1971) considera que a educação estética deve ser modelo de inspiração para outras formas de educação. No contacto com a arte, a educação estética explora a capacidade individual de transmitir os diferentes significados da realidade humana.

Bakhtin (1979) afirma «o que devíamos ensinar é a atitude dialógica para com a arte, a capacidade não apenas de ver o mundo significativo que transcende os meios expressivos, mas também de nos relacionarmos pessoalmente com este mundo, de nos abirmos a ele e de nos enriquecermos com os significados aí descobertos» (p.219). Por sua vez, Leontiev (2000) vê na educação estética a possibilidade de se criarem modelos de identidade pessoal, «para se poder assumir a posição do autor, uma pessoa tem de renunciar ao seu ponto de vista pessoal, transformando-o numa atitude estética que é essencialmente uma atitude de aceitação imparcial e sem vínculos emocionais» (p. 130). Vigotski (2010) considera que a educação estética não se deve limitar apenas às questões morais, sociais e de entretenimento, mas também ao desenvolvimento dos

sentimentos estéticos de um modo alargado. Defende uma educação estética que promova o desenvolvimento da sensibilidade e da criação artística.

A arte pode até contribuir para os efeitos morais, para o desenvolvimento de aspetos sociais e proporcionar momentos lúdicos, no entanto, não deve substituir os objetivos direcionados à educação estética, tal como sublinha Vigotski (2010):

«A tarefa mais importante da educação estética: introduzir a educação estética na própria vida. A arte transfigura a realidade não só nas construções da fantasia mas também na elaboração real dos objetos e situações. A casa e o vestiário, a conversa e a leitura, e a maneira de andar, tudo isso pode servir igualmente como o mais nobre material para a elaboração estética» (Vigotski, 2010, p. 352).

Segundo Peres (2002), uma forma de desenvolver a sensibilidade para a arte, é facilitar diferentes experiências estéticas, de forma que o indivíduo possa criar os seus próprios significados e utilizar os diferentes sentidos perante os objetos artísticos. Leontiev (2000) sublinha: «Uma obra de arte é uma janela para o mundo do artista, que está aberta apenas para uma visão de um ponto de vista único, ou seja, o do autor» (p.130).

A produção artística surge a partir do convívio com múltiplas experiências estéticas. Toda e qualquer vivência estética deve ser proporcionada como um fim em si mesmo, pois assim pode contribuir para o desenvolvimento da sensibilidade e mobilizar a criação artística de cada um.

#### **1.4. A Educação Artística numa perspetiva de intervenção e inclusão social**

A arte nas suas diferentes expressões é bastante rica para ser trabalhada na área da deficiência. Através de atividades artísticas, criativas e livres, é possível descobrir e experimentar a expressividade, a comunicação e as distintas possibilidades de criação.

Estar em contacto com a arte pode ajudar a pessoa com deficiência a desenvolver a criatividade, a sensibilidade, para além de potencializar as suas capacidades intelectuais e aprender a expressar emoções. Read defende que:

«A arte é uma dessas coisas que, como o ar ou o solo, estão por toda a nossa volta, mas que raramente nos detemos para considerar. A arte seja lá como definimos, está presente em tudo que fazemos para satisfazer nossos sentidos» (Read, 1943, p.16).

Neste sentido, cresce a necessidade de intervir para incluir, através de um trabalho direcionado no âmbito das artes. Surgem como uma ferramenta importante para desenvolver a criatividade, a concentração, a sensibilidade, a espontaneidade, entre outras competências e promovem a estimulação, a experimentação, a improvisação e a criação de qualquer indivíduo que delas se cerque. Sobre a arte refere Sakaguchi:

«notável ferramenta no processo de inclusão e construção de sentido no contexto da promoção de desenvolvimento saudável, por respeitar essencialmente o modo particularizado de expressão, e a subjetividade empírica na maneira como o sujeito com deficiência se relaciona com o mundo, com o outro e consigo mesmo» (Sakaguchi, 2021, p.116).

A arte pode ser uma grande aliada na inclusão ao possibilitar a criação de espaços para o autoconhecimento, na socialização com os seus pares e com outros grupos sociais, contribuindo para aumentar a autoestima através das suas diferentes linguagens, onde o indivíduo se pode expressar de forma única e pessoal, rompendo barreiras e ultrapassando limites através da expressão artística.

É no contacto com a arte, que a pessoa pode desenvolver a percepção, o raciocínio, a imaginação e a observação. Durante o processo criativo, os indivíduos usam a razão e a emoção de forma livre, sentem-se livres para imaginar e criar com um significado próprio. Desta forma, é possível criar formas de trabalhar distintas, com o apoio das

diferentes linguagens artísticas que estão a ser utilizadas. É uma forma de entrar em contacto com o *eu interior* e de comunicar através do que é pintado ou criado. A este propósito Rhyne et al refere:

«Posso pintar, modelar e brincar com objetos que revelam minhas fantasias pessoais, tanto representativas quanto abstratas. Quando essas expressões tornam-se explícitas, concretas e observáveis pelos outros, estou usando a arte para comunicar algumas formas de minhas experiências internas» (Rhyne et al, 2000, p.176).

Os contactos com estes meios de expressão permitem novas formas de aprendizagem, trabalhando a harmonia interior, com os outros e com o mundo. A expressão livre através do movimento ou do desenho pode ajudar a ter um papel mais ativo, mais participativo nos diferentes contextos de vida como a família, a instituição, o emprego, a comunidade, a sociedade, entre outros.

Numa sociedade inclusiva, as diferenças sociais, culturais e individuais podem enriquecer as interações e a aprendizagem entre todos os seres humanos, independentemente da sua condição. Para que tal aconteça, há a necessidade de uma mudança profunda no comportamento e na atitude das pessoas. A arte por si só é inclusiva, desde o momento de criação à partilha.

O papel da arte abrange atividades em grupo, momentos de criatividade e de criação artística. Atualmente, as expressões artísticas surgem como instrumentos necessários ao desenvolvimento humano integral na educação. As artes são uma forma de aprimorar e aproximar os processos de ensino e de aprendizagem, movimentando sensibilidades, emoções, estímulos sensoriais propiciando atividades pedagógicas diferenciadas.

A expressão artística é uma das formas mais democráticas de chegar a todos de forma igual, porque utiliza uma linguagem que não faz ninguém se sentir inferiorizado, utiliza os pontos fortes de cada pessoa, motiva e estimula para interação com todo o grupo e promove o melhor de cada um e aceita a diferença. Impulsiona as diferentes

formas de comunicação, de pensamento, de sentimentos e emoções, permitindo a participação de todos, de igual forma.

Herbert Read foi um dos primeiros autores a chamar a atenção para o potencial da arte. Considerado um dos críticos mais conceituados em meados dos anos 30, pelo seu espírito democrático e humano fez com que o movimento da educação pela arte ganhasse ainda mais peso na sociedade. Para o autor, a arte devia estar na base da educação, considerando essencial criar modelos educativos que permitissem a descoberta e a exploração do mundo através das diferentes expressões artísticas.

O autor considera que a descoberta é essencial para estimular as potencialidades do indivíduo e o desenvolvimento da criatividade. Criador da expressão «Educação pela Arte», foi um dos autores a exaltar e a unir estes dois conceitos por acreditar na sua funcionalidade conjunta. Acredita que a arte é a base da educação «(...) deve ser um processo, não apenas de individuação, mas também de integração, que é a reconciliação da singularidade individual com a unidade social» (Read, 1982, p.10).

Em torno deste conceito, a arte é um meio facilitador para a promoção do desenvolvimento humano a partir da criatividade, da liberdade de expressão do sentir e do pensar e na possibilidade de explorar diferentes formas de o fazer. Educar pela arte é permitir ao indivíduo desenvolver-se em harmonia consigo e com o mundo à sua volta, respeitando a diversidade. Os contactos com diferentes meios de expressão artística possibilitam diferentes formas de aprendizagem. O aprender através da exploração, da descoberta e da experiência, transformam o ser humano num ser mais sensível, empático e consciente do mundo à sua volta.

O autor propõe uma educação imaginativa, também já referenciada por Platão e que se baseia em «dar ao indivíduo um conhecimento sensível concreto da harmonia e do ritmo que entram na constituição de todos os corpos vivos e plantas, conhecimento que é base formal de todas as obras de arte, com a finalidade de que a criança, na sua vida e atividades, partilhe da mesma graça orgânica e da mesma beleza» (Read, 1982, p.91).

A educação pela arte é uma corrente que pretende integrar todas as dimensões do ser humano, enquadrando-se numa perspetiva de desenvolvimento pessoal do

indivíduo e conjuga muitas vezes a dimensão afetiva com a dimensão cognitiva do ser humano.

Dewey (2010) ressalta a ideia de que a arte surge através de novas formas da realidade, em lugares incomuns, que favorecem o exercício da sensibilidade. A arte que realmente interessa, aparece a partir de novas adaptações e não apartada do mundo. Quando se dá a primeira experiência artística todos os sentidos são envolvidos: «ao manipularmos, tocamos e sentimos; ao olharmos, vemos; ao escutarmos, ouvimos. A mão se move com a agulha usada para gravar ou com o pincel. O olho acompanha e relata a consequência daquilo que é feito» (Dewey, 2010, p.130).

Ao contrário da posição de Kant, para quem a natureza não produz obras, mas sim efeitos, Dewey (2010) demonstra que o ninho do pássaro e o dique do castor são processos da natureza de onde emerge a arte, sem haver necessidade de os distinguir do homem. Tudo é arte. O autor considera que é na criação da obra de arte que se desfruta da experiência, do processo em si mesmo, e desta forma, o próprio artista assume também a perspectiva de espectador. Quem assiste, pode utilizar a obra de arte, que pertence a uma experiência alheia, para criar a sua própria experiência, o que dá forma a um ato de recriação da mesma:

«Uma obra de arte, não importa quão antiga e clássica, só o é de fato quando vive em uma experiência individualizada. Como pedaço de pergaminho, mármore ou tela, ela permanece idêntica a si mesma (dependendo dos estragos do tempo) durante séculos. Mas, como obra de arte, ela é recriada a cada vez que é esteticamente experimentada» (Dewey, 2010, p. 219).

Desta forma, toda e qualquer experiência artística, deve surgir sem coerção, livre e prazerosa, sob a forma de experiência estética. Dewey (2010) considera que a função moral da arte é eliminar o preconceito, porque acredita que a verdadeira percepção surge da experiência da sua recriação. Vivenciar uma experiência de arte, implica liberdade de pensamento em relação à «prática da moral» que produz ideias antagônicas como louvor e censura, recompensa ou castigo. Para o autor, a arte deve ser na sua forma

ideal, uma experiência colocada acima do bem e do mal, «essa indiferença ao louvor e à censura, graças à preocupação com a experiência imaginativa, constitui o cerne do poder moral da arte. Dela provém seu poder libertário e unificador» (Dewey, 2010, p. 584).

As manifestações artísticas são o reflexo da sensibilidade de quem as criou, espelhando as suas emoções e sentimentos. A estética surge como fundadora da ideia de beleza no mundo da arte. Schiller considera que a estética está na obra de arte e a arte é beleza. Desta forma, a estética é arte bela, é uma arte moral. A arte que não possui conteúdos morais, que possam ser utilizados como parte integrante da educação dos seres humanos é banida do conceito de estética do autor. É através da estética que se pode desenvolver a moral, torna o ser humano sensível por natureza, num ser humano racional. A estética é uma forma de contemplação que permite ao ser humano colocar-se fora de si próprio e estar em contacto com o que o rodeia. Shiller (2002) afirma «só quando ele, no seu estado estético, o coloca fora de si próprio ou contempla, é que a sua personalidade se destaca e lhe surge um mundo...a contemplação é a primeira relação liberal do ser humano com o universo que o rodeia» (p.126). É através da estética e da contemplação, que o ser humano vai conseguir alcançar a paz com a natureza: «De escravo da natureza enquanto apenas a sente, o ser humano torna-se no seu legislador logo que a pensa» (p.126).

Por outro lado, o autor considera que a arte mimética, ou seja, a arte que imita, tem também um produto moral, aspeto este que parte da contemplação, que afeta o gosto e o amor pela arte. «Se o impulso estético para a arte se deve desenvolver mais cedo ou mais tarde, tal apenas dependerá do grau de amor com que o ser humano for capaz de deter-se na mera aparência» (p. 94). Através desta contemplação nasce o equilíbrio entre a razão e a sensibilidade, necessário no alcance da estética, para que o indivíduo atinja a moral necessária para se tornar num cidadão integrado na sociedade. «Pela beleza, o homem sensível é conduzido à forma e ao pensamento; pela beleza, o homem espiritual é reconduzido à matéria e entregue de volta ao mundo sensível» (Schiller, 2002, p. 91).

Schiller (2002) vai buscar a Platão a importância da educação pela arte, através da arte e do belo, é a melhor educação que se pode ter. Quando vemos o belo na arte e nas ações, assistimos a uma educação moral através da educação estética, o que irá permitir ao indivíduo construir uma sociedade mais honesta. «Se a necessidade constrange o homem à sociedade e a razão nele implanta princípios sociais, é somente a beleza que pode dar-lhe um caráter sociável. Somente o gosto permite harmonia na sociedade, pois institui harmonia no indivíduo» (p.140).

Atualmente, os conceitos de Schiller mantêm-se essenciais na visão educativa, a arte é uma importante ferramenta educativa e através dela é possível ajudar a formar indivíduos mais harmoniosos, inseridos numa sociedade que valoriza o bem comum, onde a razão, a emoção e a moral prevalecem em equilíbrio.

Herbert Read (2010) considera que, a educação estética é «a educação daqueles sentidos em que se baseiam a consciência e, finalmente, a inteligência e raciocínio do indivíduo humano. É apenas na medida em que estes sentidos se relacionam harmoniosa e habitualmente com o mundo exterior que se constrói uma personalidade integrada» (p. 21). O autor considera que a partir da educação estética é possível capacitar indivíduos com uma maior resposta a estímulos emocionais, capacidade de comunicação e desenvolvimento emocional e imaginativo.

Esta visão vai ao encontro da de Schiller, no que diz respeito a este tipo de educação, ao equilíbrio necessário entre a consciência e a emoção e também em relação ao que esta educação tem como objetivo alcançar: «encorajar o desenvolvimento daquilo que é individual em cada ser humano, harmonizando simultaneamente a individualidade assim induzida com a unidade orgânica do grupo social a que o indivíduo pertence» (Read, 2010, p. 21).

Neste seguimento, a educação estética é um importante caminho para a educação das sociedades, através da expressão artística é possível contribuir para o desenvolvimento da perceção estética como apuramento da sensibilidade humana. Convenhamos que não será um trabalho isolado, de responsabilidade única, há necessidade de criar trabalhos multidisciplinares, numa perspetiva democrática que

defenda a diversidade de caminhos, encontros diferenciados de culturas com vista à igualdade de direitos e oportunidades.

Ana Mae Barbosa (1998) defende que através da arte é possível interpretar o mundo, a realidade e o imaginário. É uma forma de desenvolver a percepção, a imaginação, a crítica e a criatividade do ser humano. A autora vê na arte, uma forma de promover a autoconsciência, de criar atitudes e ajudar na formação do ser humano através de experiências estéticas, importantes para a construção de autonomia, da sensibilidade e conseqüentemente, de uma cultura de arte.

Barbosa desenvolveu uma abordagem pedagógica, designada de «proposta triangular», assente em três áreas estruturantes: a produção artística, a apreciação estética (leitura crítica da produção) e a contextualização histórico-geográfica (história da arte e da cultura). Qualquer produção artística obedece a uma leitura invisível que se mostra a cada mudança que é preconizada. Uma boa leitura acontece a partir do contexto cultural e social em que o indivíduo vive. Este tipo de abordagem inclui o estudo e a leitura de obras de arte, a apreciação e o juízo estético e a contextualização histórica e cultural das mesmas. A autora afirma:

«Leitura da obra de arte é questionamento, é busca, é descoberta, é o despertar da capacidade crítica, nunca a redução dos alunos a recetáculos das informações do professor, por mais inteligentes que elas sejam. A educação cultural que se pretende com a Proposta Triangular é uma educação crítica do conhecimento construído pelo próprio aluno, com a mediação do professor, acerca do mundo visual e não uma educação bancária» (Barbosa, 1998, p. 40).

A Proposta Triangular permite seguir diferentes caminhos dentro dos ângulos que a envolve: fazer, ler e contextualizar. Cria-se assim uma relação dialógica ao permitir ao dinamizador escolher no triângulo em qual das pontas iniciará o trabalho. Segundo a autora, «[...] trata-se de uma abordagem flexível. Desta forma, não deve ser feita passo a passo, porque os seus significados iriam-se perder. Exige mudanças frente ao contexto e enfatiza o contexto» (Barbosa, 2010, p.10). Trabalhar com arte inclui trabalhar com

emoções, sentidos e interpretações diferenciadas. Desta forma, o professor destas dinâmicas deve assumir um papel de mediador, tendo presente os conceitos de cada indivíduo e de que forma eles podem influenciar os seus comportamentos artísticos. «O artista é, decerto, o filho da sua época, mas aí dele se for também seu discípulo ou até seu favorito» (Schiller, 2002, p.50).

Por conseguinte, a educação estética acompanha o movimento de inclusão e acessibilidade para todos, o que significa a aceitação da diferença pela diferença na forma de criação. Arnheim (1997) ressalta a importância da expressão, como meio de comunicação do artista e o desenvolvimento da sensibilidade como orientação para a criação artística. Langer (1953) defende que as formas artísticas são sinónimo de expressão dos sentimentos humanos, entendidos através dos sentidos e da imaginação. O artista materializa os sentimentos através da criação artística.

A Educação Artística sofreu uma mudança de paradigma nos inícios do século XX e, se até essa altura estava voltada para a formação de artistas de forma a criar uma elite cultural, com o surgimento de novos movimentos artísticos, a expressão artística ganha novos contornos, com uma maior liberdade de pensamento e de ação.

Nos dias de hoje, a educação artística assumiu a sua presença para além dos habituais contextos educativos, nos contextos não formais e informais. Passou a atuar sob a forma de intervenção, utilizando diferentes expressões artísticas, com o objetivo de desenvolver o potencial criativo e o desenvolvimento humano integral.

Segundo Elliot Eisner, existem dois tipos de modelos de Educação Artística: os modelos essencialistas - a arte surge como facilitadora da aprendizagem, cria experiências e conhecimentos únicos e particulares; e os modelos contextuais – a arte aparece como condutora da autoexpressão e impulsionadora da criatividade, como instrumento para a transformação social, para a inclusão social e para o desenvolvimento das comunidades locais. A este respeito, o autor sublinha:

«Empleando un sistema de referencia contextual, podemos afirmar que sólo puede determinarse correctamente un programa educativo -tanto sus medios como sus fines- si se comprende el contexto en el que dicho programa va a

funcionar. Deben considerarse en este contexto tanto las características de los estudiantes como las necesidades de la mayoría de la sociedad» (Eisner, 1995, p. 18).

Neste sentido, quando se criam projetos de arte com o objetivo de promover a expressão artística nas suas diferentes linguagens, a arte vai muito para além disso, surge na realidade para facilitar os processos de inclusão social, adaptando a educação artística a diferentes realidades sociais e a trabalhar nas mesmas. Os processos criativos resultantes deste trabalho são muito importantes para o desenvolvimento humano integral. É, neste cenário, que Eisner refere:

«El arte no sólo funciona como vehículo de articulación de visiones sublimes; toma así mismo las visiones más propias al hombre, sus miedos, sus sueños, sus recuerdos, y los ofrece también en forma de metáforas visuales. El arte sirve al hombre no sólo por hacer accesible lo inefable y visionario, sino que funciona también como un modo de activar nuestra sensibilidad; el arte ofrece el material temático a través del cual pueden ejercitarse nuestras potencialidades humanas» (Eisner, 1995, p. 26).

É no decorrer destes procedimentos artísticos que a consciência social se dá, através da construção de pensamentos críticos e reflexivos, no trabalho artístico desenvolvido em conjunto entre comunidade e artistas que trará os seus frutos ao nível da integração social, vincando comportamentos ao nível da Arte Participativa. Matarasso sublinha:

«Participatory art cannot solve these existential challenges. But it might help us face them, in the places where we meet and live. At its best, participatory art creates a space in which all can speak and be heard, where our pain and our hopes can be shared, where we can build common ground and ways of working together, where our creativity and empathy might find better ways of living» (Matarasso, 2019, p. 29).

A base deste desafio tem como princípio básico a integração social, que consiste em reconhecer as diversas necessidades dos indivíduos e a elas consigam responder, através de atividades assente nas artes, que lhes proporcione uma aprendizagem com um programa apropriado de forma a promover modificações organizacionais, estratégias de trabalho e uso de recursos. A intervenção social (através de uma educação inclusiva) valoriza a diversidade, a cooperação e o respeito pelos que são diferentes (Dota, 1991).

### **1.5. Educação inclusiva: uma perspetiva de igualdade de oportunidades e equidade**

A educação é um direito fundamental para todas as pessoas no mundo. São várias as pesquisas que exploram o conceito de educação inclusiva, enfatizando a necessidade de igualdade de oportunidades e de direitos humanos. Autores como Lira (2020) destacam especificamente o papel da educação em direitos humanos na promoção da igualdade e da diversidade. Assis (2023) sublinha o significado histórico e jurídico da educação inclusiva e Pereira (2022) acrescenta a necessidade de debater ainda mais os desafios e as potenciais soluções no contexto das atuais políticas educacionais perante o cenário global.

A inclusão de pessoas com deficiência é uma condição essencial para a defesa dos direitos humanos e da dignidade das pessoas com deficiência. A este propósito, António Guterres apela:

«a meio caminho da Agenda 2030, as pessoas com deficiência continuam a enfrentar discriminação sistémica e barreiras que restringem a sua inclusão significativa em todas as áreas da sociedade. Um desenvolvimento

verdadeiramente sustentável para as pessoas com deficiência exige uma atenção especial às suas necessidades e direitos – não apenas como beneficiários, mas como contribuintes ativos na vida social, económica e política. Isto significa garantir que as pessoas com deficiência estejam presentes em todas as mesas de decisão, em conformidade com a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência» (ONU, 2023).

O compromisso de cumprir os direitos das pessoas com deficiência não é apenas uma questão de justiça, mas um investimento num futuro comum.

Os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável criados pela Organização das Nações Unidas no ano de 2015 colocam o foco nos direitos humanos e na resposta para travar as crescentes desigualdades sociais. No âmbito da Educação, o objetivo n.º 4 procura ‘garantir uma educação inclusiva e equitativa de qualidade e promover oportunidades de aprendizagem ao longo da vida para todos’ (ONU, 2015). Para que todos possam ter uma educação de qualidade, é necessário a criação de comunidades inclusivas, tal como refere a Agenda Global. A este respeito, também a OCDE se manifesta através do documento ‘Dez Passos para a Equidade na Educação’ onde refere que ‘um sistema justo e inclusivo que disponibiliza as vantagens da educação para todos é uma das alavancas mais poderosas para tornar uma sociedade mais equitativa’ (OCDE, 2008).

A Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência refere no artigo 24: «Os Estados Partes confirmam o direito das pessoas com deficiência à educação. Para efetivar esse direito sem discriminação e com base na igualdade de oportunidades, os Estados Partes garantem um sistema educacional inclusivo em todos os níveis, bem como o aprendizado ao longo de toda a vida» (ONU, 2006).

O Relatório Final do Fórum Internacional sobre Inclusão e Equidade na Educação – Todo Estudante importa «defende uma visão abrangente de inclusão, o que implica aceitar a complexidade da educação e compreender os fatores que intervêm no panorama educacional e social da exclusão. Para tal, é importante reconhecer as

condições de segregação, marginalização e discriminação que alguns grupos sociais enfrentam e as desvantagens que isso acarreta» (Unesco, 2019, p.5).

A educação na Agenda 30 assume importância através de um objetivo de desenvolvimento sustentável específico (ODS 4): «garantir uma educação inclusiva, equitativa e de qualidade, bem como promover oportunidades de aprendizagem ao longo da vida para todas as pessoas» (Unesco, 2020). Com a validação do ODS 4, os países envolvidos responsabilizaram-se a garantir uma educação inclusiva, equitativa e de qualidade, assim como promover oportunidades de aprendizagem para todas as pessoas. A inclusão assume um papel central na agenda atual pela de necessidade de se travar as formas de discriminação que persistem nos sistemas educacionais. A educação inclusiva tornou-se um direito em 2006, na Convenção das Nações Unidas sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, no entanto, o conceito de educação inclusiva adquiriu importância na Declaração de Salamanca (1994) onde se procurou estabelecer medidas para erradicar as diferentes formas de discriminação e exclusão. Novos caminhos se abriram e esta agenda procura colocar as pessoas como prioridade, respeitando as suas particularidades, incentivando à criação de práticas institucionais baseadas na individualidade de cada um.

Em jeito de síntese, ainda há muito a ser feito para que se consiga garantir uma educação inclusiva de qualidade. Para responder aos desafios existentes é necessário desenvolver projetos e metodologias realmente inclusivas e é quando todos virem as suas necessidades atendidas que a educação será realmente inclusiva.

## **CAPÍTULO 2– METODOLOGIA**

### **2.1. Nota introdutória**

O presente capítulo apresenta a metodologia seguida, assim como os instrumentos utilizados para a recolha de dados, a descrição do projeto e as questões éticas consideradas em todo o processo.

Neste trabalho de investigação, considerou-se que a opção metodológica mais adequada seria o paradigma qualitativo, desenvolvido a partir de um estudo de caso. A metodologia utilizada revela a importância do trabalho entre o investigador e os participantes e a este propósito, Freitas e Pradanov (2013) justificam que, «esta metodologia é a aplicação de procedimentos e técnicas que devem ser observados para construção do conhecimento, com o propósito de comprovar sua validade e utilidade nos diversos âmbitos da sociedade» (p.14).

Para este tipo de projeto, a escolha do estudo de caso deve-se ao facto de permitir estudar o objeto (o caso) no seu contexto real, utilizando uma metodologia qualitativa, numa lógica de construção de conhecimento assente numa base de referências para estudos e investigações futuras.

Este tipo de estudo revela-se pelas etapas de recolha, análise e interpretação da informação dos métodos qualitativos, com a particularidade de ser um estudo intensivo de poucos casos. Uma das suas principais características é ser aplicável a situações humanas, através de acontecimentos e situações muito concretas. De acordo com o Yin (2005) «um estudo de caso é uma investigação empírica que investiga um fenómeno contemporâneo dentro do seu contexto de vida real, especialmente quando os limites entre o fenómeno e o contexto não estão claramente definidos» (p. 32).

O estudo de caso realizado neste trabalho de investigação, assenta no projeto de intervenção desenvolvido na Escola do Xisto.

Com base nos objetivos traçados para esta investigação e seguindo a classificação dos estudos de caso definidos por Stake (1999), a escolha incide num estudo de caso

intrínseco, uma vez que o interesse da investigação recai sobre o caso particular, isto é, sobre uma situação singular, procurando identificar o que é mais importante de forma a contribuir para o fenómeno geral de interesse. Tornou-se prioridade compreender cada caso individual, inserido no grupo participante em relação a outros casos ou problemáticas mais abrangentes. Erickson (1986) reforça que num estudo de caso procura-se encontrar o universal no caso mais particular.

No presente estudo, a escolha deste método justifica-se sobretudo pela sua aplicabilidade a situações humanas, a contextos contemporâneos de vida real (Dooley, 2002). O autor salienta:

«Investigadores de várias disciplinas usam o método de investigação do estudo de caso para desenvolver teoria, para produzir nova teoria, para contestar ou desafiar teoria, para explicar uma situação, para estabelecer uma base de aplicação de soluções para situações, para explorar, ou para descrever um objecto ou fenómeno» (Dooley, p. 343-344).

O estudo de caso utilizado neste projeto de investigação permite estudar o objeto (caso) no seu contexto real, utiliza evidências qualitativas e integra a subjetividade da investigadora. É uma estratégia que requer uma reflexão ponderada sobre os aspetos transversais às obras desta temática, como o seu carácter qualitativo, a falta de sistematização como método de investigação, o seu carácter mais ou menos holístico, a importância do contexto, a investigação participante, a possibilidade de generalizar os resultados, a necessidade de uma teoria prévia e o inerente carácter interpretativo.

## **2.2. Problema de Investigação e Pertinência do Estudo**

A arte que se expressa através de atividades lúdicas, criativas e livres, é passível de descobrir e experimentar a expressividade, a comunicação e as distintas possibilidades de criação. Estar em contacto com a arte pode ajudar a pessoa com deficiência a

desenvolver a criatividade, a sensibilidade, para além de potencializar o seu desenvolvimento pessoal e aprender a expressar emoções e sentimentos. Tolstói (2019) defendia que «o valor da arte é uma forma de obter conhecimento acerca daquilo que não está ao alcance da ciência» (p. 8) e acrescentou ainda que «a arte é o órgão da vida humana que converte a consciência racional das pessoas em sentimentos» (p. 251).

A pertinência do tema surge após a revisão da literatura, através da qual foi possível analisar projetos de intervenção muito direcionados para o contexto educativo e não tanto para o institucional. Neste sentido, surge a necessidade de explorar esta temática, através de um trabalho específico direcionado para as artes, utilizando a expressão plástica como forma de intervenção artística.

É a partir deste pressuposto que se considera a importância da arte, como uma ferramenta para desenvolver a criatividade, a concentração, a sensibilidade, a espontaneidade, entre outras competências que possam promover a estimulação, a experimentação, a improvisação e a criação.

A arte assume um papel fundamental na criação de espaços para o autoconhecimento, podendo contribuir para o desenvolvimento da pessoa com deficiência, na socialização com os seus pares e com outros grupos sociais, contribuindo para aumentar a autoestima através das suas diferentes linguagens, em que o indivíduo se pode expressar de forma única e pessoal, rompendo barreiras e ultrapassando limites através da expressão artística. A este propósito, Read afirma:

«A arte é uma dessas coisas que, como o ar ou o solo, estão por toda a nossa volta, mas que raramente nos detemos para considerar. A arte seja lá como definimos, está presente em tudo que fazemos para satisfazer nossos sentidos» (Read, 1943, p.16).

Através das suas manifestações artísticas, a arte é um meio facilitador nas relações entre o meio e a pessoa, a pessoa e a sociedade, possibilitando o seu desenvolvimento cognitivo, biopsicossocial e cultural. É possível desenvolver um olhar diferente em relação ao mundo, aos costumes e aos valores sociais que podem vir a facilitar no

processo de inclusão social. Partindo de um projeto desenvolvido num contexto concreto, surgiu a necessidade de estudar o papel da arte no processo de inclusão da pessoa com deficiência na sociedade.

É no contacto com a arte, que a pessoa pode desenvolver a perceção, o raciocínio, a imaginação e a observação. Durante o processo criativo, os indivíduos usam a razão e a emoção de forma livre, sentem-se livres para imaginar e criar com um significado próprio. Desta forma, é possível criar formas de trabalhar distintas, com o apoio das diferentes linguagens artísticas que estão a ser utilizadas. Neste projeto de investigação, a expressão plástica foi privilegiada, com uma vertente na pintura, porque permite de forma diferenciada trabalhar a perceção da vida, estimular emoções, despertar sentidos e formas de pensar contribuindo para desenvolver ou amadurecer a personalidade e a criatividade de cada indivíduo.

É importante salientar que a escolha da pintura, surge através da voz ativa dos participantes envolvidos nesta intervenção, ao revelarem vontade em participar neste tipo de atividades.

A expressão plástica é uma linguagem artística que pode facilitar a expressão dos sentimentos, sem utilizar palavras, podendo ser compartilhada e explorada com os outros. O contacto com este meio de expressão, permite novas formas de aprendizagem trabalhando a harmonia interior, com os outros e com o mundo.

A expressão livre através da pintura ou do desenho pode ajudar a pessoa com deficiência a ter um papel mais ativo nos diferentes contextos da sua vida, como a família, a instituição, o emprego, a comunidade, a sociedade, entre outros. As características destas pessoas dificultam as possibilidades de expressão e torna-se necessário que sejam estimuladas para comunicar o que pensam e sentem, sendo importante terem ao seu alcance diferentes formas de o fazer.

No caso concreto deste projeto, essa oportunidade surge através da pintura. O importante é perceberem que tudo o que pudessem sentir era válido e podia ser exteriorizado, pois dessa forma, poderiam ser capazes de lidar em situações futuras da vida quotidiana com segurança, autoconfiança e independência, áreas emocionais onde residem as maiores dificuldades neste público em específico.

É de salientar que a falta de autoconfiança e a baixa autoestima aliadas ao sentimento de incapacidade interferem na vida da pessoa com deficiência. Este estado emocional permanente de insegurança e complexo de inferioridade precisa de ser atenuado. O medo de falhar, de ficar sozinho, de não ser aprovado pode levar a pessoa a reproduzir padrões de comportamento de autossabotagem, dificultando o crescimento pessoal e profissional.

Neste contexto, pode ser pertinente criar um projeto de intervenção a nível institucional, que procure explorar outras formas de comunicação, de expressão e de autoafirmação. Esta é a pertinência deste estudo, com o objetivo de explorar, compreender e partilhar conhecimentos nesta área e de poder ser dado continuidade num futuro a longo prazo.

### **2.3. Questão de Investigação e Objetivos**

A temática do projeto de intervenção desenvolvido e do estudo empreendido, decorre da experiência vivenciada na instituição onde a investigadora exerce funções como animadora sociocultural. Instituição esta, denominada de «Escola do Xisto» que trabalha na inclusão de pessoas com diversidade funcional.

Numa sociedade inclusiva, as diferenças sociais, culturais e individuais podem enriquecer as interações e a aprendizagem entre todos os seres humanos, independentemente da sua condição. Para que tal aconteça, há a necessidade de uma mudança profunda no comportamento e na atitude das pessoas. Compreender a diversidade é a forma mais coerente de viver a inclusão social. Silva & Deiques sustentam que:

«A escola e a sociedade não deveriam continuar promovendo o discurso de que há um mundo da normalidade e outro da diferença. Quando agimos dessa forma, passamos a enxergar determinados grupos sempre como o «outro» ou como o «diferente». Isso tem um aspecto positivo e negativo. O aspecto positivo ocorre

pelo fato de reconhecer que existem diferenças e identidades próprias com as quais temos que conviver. O aspecto negativo se dá exatamente pelo fato de reforçarmos a ideia de que determinados seguimentos sociais sempre serão considerados diferentes e, portanto, objetos de desprezo, preconceito, discriminação e estigma» (Silva & Deiques, 2019, p.83).

A educação artística, através da linguagem plástica, pode ser um meio de chegar a todos de forma igual, porque utiliza uma linguagem que não faz ninguém se sentir inferiorizado, utiliza os pontos fortes de cada pessoa, motiva e estimula para interação com todo o grupo e promove o melhor de cada um e aceita a diferença. Impulsiona as diferentes formas de comunicação, de pensamento, sentimentos e emoções, permitindo a observação e compreensão através de registos sensoriais. Sousa esclarece:

«A formação do ser não pode ser ensinada de maneira direta, só podendo ser devidamente proporcionada pela escola através das áreas de desenvolvimento artístico [...] as artes, constituindo a linguagem dos afectos (emoções, sentimentos), oferecem uma possibilidade única de desenvolvimento completo do ser, de formação equilibrada da personalidade, que nenhuma outra área consegue atingir» (Sousa, 2003, p. 113).

Nesta sequência, o projeto de intervenção e o estudo de caso desenvolvidos orientaram-se pela seguinte questão:

De que forma é que as artes visuais, através da expressão plástica, podem contribuir para o desenvolvimento integral da pessoa com deficiência?

Partindo do problema anteriormente identificado, foram delineados os objetivos do projeto e da investigação, servindo de linha orientadora para o estudo de caso desenvolvido, uma vez que «delimitam o foco do estudo, processo iniciado com a formulação do problema» (Fortin et al, 2003, p.43). Neste sentido, este projeto tem um objetivo geral e quatro objetivos específicos.

O **objetivo geral** é:

- Explorar a expressão plástica como instrumento para o desenvolvimento cognitivo, emocional e da autoestima da pessoa com deficiência.

Os **objetivos específicos** são:

- Proporcionar oportunidades de desenvolvimento da expressividade e individualidade;
- Promover experiências artísticas que considerem a arte como meio alternativo de comunicação;
- Estimular a expressão, a comunicação e a criatividade através da experiência artística com a linguagem plástica;
- Avaliar os efeitos das experiências vivenciadas nas competências pessoais e sociais.

## **2.4. Participantes**

O público-alvo da intervenção é constituído por adultos com necessidades especiais, com diferentes características, o que significa que podem existir níveis de intervenção diferenciados, mas com um denominador comum assente na vertente artística.

De salientar, que toda a intervenção é desenvolvida por uma equipa multidisciplinar que garante a unidade e a coerência das atividades, contribuindo para a mesma finalidade.

Os participantes envolvidos no projeto são onze, com idades compreendidas entre os 18 e os 50 anos e, são parte integrante do grupo que frequenta a instituição a tempo inteiro. Dos onze envolvidos, existe um participante com deficiência adquirida (num acidente pessoal) e os restantes com deficiência congénita (de nascimento). Estamos perante um grupo com diferentes tipos de deficiência: física, visual, auditiva, intelectual, psicossocial e deficiência múltipla (associação de duas ou mais deficiências). Todos os envolvidos participaram regularmente no projeto, que se concretizou em tempo próprio, enquadrado nas atividades de rotina semanal, definidas pela equipa técnica da instituição. É importante referir que o grupo é constituído por 20 participantes e são divididos pelas diferentes atividades realizadas na instituição de acordo com os seus objetivos individuais de trabalho que designamos de Planos de Desenvolvimento Individual (PDI). Através dos objetivos traçados nos seus planos, participam nas atividades em grupo e nas sessões individuais de terapia que vão ao encontro das potencialidades a serem desenvolvidas.

## **2.5. Caracterização do contexto de intervenção**

O Projeto “Escola do Xisto – o nosso mundo”, sediado em Alfena, dinamizado pela Associação Viver Alfena em parceria com a Câmara Municipal de Valongo, tem como objetivos a inclusão de pessoas com diversidade funcional, a estimulação de competências pessoais, sociais e profissionais e o apoio às famílias/cuidadores informais. Das várias ações a desenvolver, o projeto pretende desenvolver a capacitação e orientação profissional através da formação profissional, apoio e acompanhamento na empregabilidade.

Este projeto iniciou em setembro de 2022, ao abrigo da candidatura ao PRR, sendo objetivo de toda a equipa acrescentar valor na inclusão de pessoas com diversidade

funcional através da promoção de iniciativas e ações que contribuam para uma consciencialização de uma sociedade mais inclusiva.

O Projeto Escola do Xisto é um projeto que pretende ampliar as respostas institucionais para a população com deficiência. Com respostas pontuais e contínuas de forma a potenciar capacidades individuais no sentido de estimular a autonomia e bem-estar, através das artes, desporto e ofícios, sempre na lógica de legitimar o lugar ativo da pessoa com deficiência na sociedade.

O Projeto Escola do Xisto tem diversas valências para colmatar as parcas respostas na deficiência existentes no Concelho de Valongo, nomeadamente:

- Valência +18 - tem como objetivo estimular o desenvolvimento das capacidades das pessoas com deficiência, a partir dos 18 anos, facilitar a sua integração social e sempre que possível, contribuir para a sua integração socioprofissional.
- Valência de formação profissional - tem como objetivo desenvolver ações de formação para pessoas com deficiência e incapacidades, a partir dos 18 anos.
- Valência -18 - tem como principal objetivo ser prolongamento da escola, numa lógica articulada e de complementaridade, para crianças e jovens com idade compreendida entre os 6 e os 17 anos. Funcionará em regime de horário duplo (manhã ou tarde) e numa lógica de continuidade de escola, trabalharão com base no Plano Individual de Intervenção devidamente articulado com as escolas que frequentam.

A Escola do Xisto procura promover a criatividade de forma a contribuir para a construção pessoal e social do indivíduo. É elaborado um programa de atividades artísticas dirigidas aos participantes. As atividades realizadas são de continuidade, o que significa que os participantes integram uma atividade com objetivos específicos, num compromisso individual de presença continuada, onde têm a possibilidade de

aprofundar e desenvolver competências específicas, onde pode acrescer não só a vertente da formação pessoal como da profissional.

## **2.6. Técnicas e Instrumentos de recolha de dados**

A recolha de dados revela-se uma etapa essencial no processo de investigação e tendo em atenção a problemática do estudo e o público-alvo, a investigadora considerou como técnicas e instrumentos de recolha de dados mais adequados: o diário de bordo, com a descrição detalhada dos factos que irão ocorrer nas sessões; a observação participante, porque a investigadora é parte integrante das sessões realizadas; e, os registos fotográficos das sessões e dos trabalhos desenvolvidos (protegendo sempre a identidade dos intervenientes), como forma de evidência e análise do trabalho a ser concretizado. Coutinho (2013) reforça a ideia de que os métodos utilizados na investigação científica são um meio e não um fim, «os objectivos da metodologia, é ajudar-nos a compreender, no sentido mais amplo do termo, não os resultados do método científico, mas o próprio processo em si» (p. 23).

Consequentemente e com o devido apoio teórico de diversos autores, será possível refletir, produzir e alargar o conhecimento acerca da temática em estudo.

### **2.6.1. Diário de Bordo**

Os diários de bordo são uma ferramenta importante na investigação qualitativa, permitindo aos investigadores registar observações, reflexões e insights ao longo do processo de pesquisa (Botelho, 2010). Existem sob a forma de relatos escritos que o investigador vai elaborando sobre o que vê, o que ouve e experiencia no trabalho de campo e, claro, o que reflete sobre os respetivos dados qualitativos que recolhe. São muitos úteis em estudos de envolvimento social, onde se pode alcançar a perspetiva dos participantes de forma mais autêntica (Rasche, 2021). Contudo, a sua utilização também

apresenta alguns desafios, como a necessidade de manter a objetividade e a confidencialidade (Melo, 2015). É um instrumento bastante útil uma vez que, ajuda o investigador a relembrar factos importantes na fase de análise de dados. Os diários de bordo foram explorados através de narrativas construídas na recolha de observações, na descrição de ocorrências e interpretação das mesmas, com o objetivo de enriquecer o trabalho de investigação. Permite, igualmente, uma reflexão após cada sessão, de forma a melhorar atividades a serem realizadas nas sessões seguintes.

### ***2.6.2. Observação participante***

A utilização da observação participante neste trabalho de investigação envolve a investigadora na realidade social em estudo. É um método importante nas pesquisas qualitativas, para obter uma perspetiva holística e natural sobre o objeto de estudo (Mónico, 2017). Este método de recolha de dados não se resume apenas a descrições do que se vê, mas permite identificar o significado, a orientação e a dinâmica da situação (Correia, 2009).

A observação direta foi utilizada neste estudo de caso para registar todas as atividades realizadas, os comportamentos dos participantes, as relações interpessoais, os trabalhos plásticos realizados, os conteúdos introduzidos e todos os aspetos relevantes neste trabalho de investigação.

### ***2.6.3. Registo Fotográfico***

O registo fotográfico, no campo da cultura visual, tem ganho cada vez mais destaque como objeto e técnica de pesquisa qualitativa. Os dados recolhidos através da fotografia acrescentam maior credibilidade, validade e confiança aos resultados, uma vez que funcionam como prova do trabalho prático realizado e como um apoio à observação direta. Monteiro sublinha a este respeito:

«Fotografia é um recorte do real. Primeiramente, um corte no fluxo do tempo real, o congelamento de um instante separado da sucessão dos acontecimentos. Em segundo lugar, ela é um fragmento escolhido pelo fotógrafo pela seleção do tema, dos sujeitos, do entorno, do enquadramento, do sentido, da luminosidade, da forma etc.» (Monteiro, 2006, p.12).

Os registos fotográficos aumentam a qualidade dos dados porque possibilitam a descoberta de camadas adicionais de significado, o que vem acrescentar validade à criação de conhecimento.

Neste projeto de investigação, as escolhas de técnicas de recolha de dados combinadas permitiram enriquecer a análise e dessa forma, dar um melhor entendimento ao objeto de estudo.

## **2.7. Descrição do Projeto**

O caso em estudo é o projeto «Aos olhos de Picasso» que foi implementado pela primeira vez em 2022. Projeto este, pensado e criado de raiz pela investigadora deste projeto, enquanto animadora sociocultural da instituição.

Uma afirmação de Pablo Picasso serviu de mote para a criação desta atividade «*em pintura pode-se experimentar tudo. Tem-se mesmo esse direito. Com a condição de nunca se recomeçar*». Considerado um artista ímpar, esteve ligado a importantes movimentos artísticos, como o cubismo. Apreciado pela sua ousadia no uso das cores e das formas, Picasso cruzou técnicas, estilos e disciplinas de arte e tornou-se no artista mais influente do século XX (Dominiczak, 2012).

Considerando que, a linguagem artística surge como uma forma de comunicação dos diferentes universos interiores e, no contato com a subjetividade, pode auxiliar na expressão de emoções e de ideias abstratas e promover o desenvolvimento pessoal, conforme foi apresentado no enquadramento teórico. Assim sendo, a partir de

diferentes experiências estéticas procurou-se explorar os processos artísticos individuais, enfatizando o poder transformador da arte.

As obras de arte de Picasso são uma ferramenta chave neste processo de descodificação de emoções, uma vez que nos contam histórias, levam-nos a lugares, a momentos e a lembranças que podem desbloquear emoções contidas e evocar emoções distintas. A atividade «Aos Olhos de Picasso» surge com o intuito de ajudar a criar uma janela para o interior de quem a cria, utilizando a pintura como um veículo alternativo de expressão.

### **2.7.1. A Intervenção**

A intervenção aconteceu entre setembro e novembro de 2022. Foram realizadas dez sessões com diferentes experiências de criação plástica, centradas sobretudo na pintura e no desenho, enquanto meios de expressão. Estas sessões aconteceram semanalmente, dentro do plano de atividades existentes na instituição, de forma a não perturbar o normal funcionamento das mesmas.

As atividades consistiram na realização de trabalhos na área da expressão plástica (vertente pintura e desenho): através da exploração das obras de Picasso, reinventando-as e através da pintura de diferentes desenhos abstratos, com formas, cores e texturas. As obras que serviram de instrumento para as sessões realizadas não continham um propósito óbvio de emoção, mas sim reconhecer o que o grupo sentia quando as visualizava, conhecendo a história e ao pintá-la conseguirem canalizar as suas emoções durante o processo.

As sessões realizadas dividem-se em dois grupos: cinco atividades são de expressão plástica livre (sessões 1, 6, 7, 8, 10) e as outras cinco atividades são a partir de obras icónicas de Picasso (sessões 2, 3, 4, 5, 9). As obras contempladas nas intervenções, permitiu ao grupo conhecer as diferentes fases da vida do artista.

É ainda de salientar, que as sessões são intercaladas entre expressão livre e as obras de Picasso, procurando sempre acompanhar a disposição e o ritmo de trabalho do grupo.

Todas as sessões são acompanhadas com música clássica com o objetivo de estimular a criatividade (Maia, 2008).

**Quadro 1 - Caracterização das sessões**

TIPO DE ATIVIDADES	N.º DA SESSÃO	TÍTULO E DATA DA SESSÃO
<b>EXPRESSÃO PLÁSTICA LIVRE</b>	1,6,7,8,10	Sessão 1 - 'Dar vida ao papel sem cor' (20.set.2022) Sessão 6 - 'O decalque da delicadeza' (25.out.2022) Sessão 7 - 'Quadrados com ou <b>100</b> cor' (8.nov.2022) Sessão 8 - 'Picasso não gostava de música?' (15.nov.2022) Sessão 10 - 'A sombra dos rostos' (29.nov.2022)
<b>OBRAS ICÓNICAS DE PICASSO</b>	2,3,4,5,9	Sessão 2 - "Les Dejeneurs Dessins" (27.set.2022) Sessão 3 - 'Duas meninas a ler' (04.out.2022) Sessão 4 - 'Blue Guitar' (11.out.2022) Sessão 5 - 'Cabeza de Mujer Llorando' (18.out.2022) Sessão 9 - 'Recriar Guernica' (22.nov.2022)

## 2.8. Questões Éticas

A realização deste projeto de intervenção e estudo de investigação foi possível após ter sido assegurada a salvaguarda da confidencialidade dos seus participantes e o consentimento informado dos respetivos pais/familiares responsáveis pelos mesmos.

A investigadora procurou assegurar um princípio ético fundamental: a liberdade de recusa dos participantes envolvidos. O consentimento prévio livre é essencial num projeto de intervenção desta natureza. A informação fornecida ao grupo e aos seus familiares foi feita em moldes compreensíveis.

A instituição Escola do Xisto autorizou a sua realização, tendo conhecimento de todas as etapas da investigação, considerando uma mais-valia o trabalho a ser realizado. É de salientar, que em nenhum momento houve alteração das rotinas das atividades

realizadas na instituição, uma vez que todo o trabalho de recolha de informação estava inserido no plano semanal de atividades. Por último, a captação de imagens foi também devidamente autorizada.

De seguida, será apresentada a discussão dos resultados, a partir da análise dos dados.

## **CAPÍTULO 3 – APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS**

### **3.1. Análise dos Dados**

Este capítulo apresenta os dados recolhidos ao longo do desenvolvimento do projeto de intervenção e o seu tratamento. Para tal, apresentam-se também os registos fotográficos que representam os trabalhos desenvolvidos pelos participantes nas sessões e os diários de bordo elaborados pela investigadora ao longo do processo.

O objetivo geral deste projeto de investigação é explorar a expressão plástica como instrumento no desenvolvimento cognitivo, emocional e da autoestima dos participantes envolvidos. Foram dados vários passos com o objetivo de ajudar este grupo a reconhecer as suas emoções e os seus sentimentos e exteriorizá-los através da linguagem plástica.

Tendo em consideração o que foi abordado até então, é importante avançar para a apresentação do trabalho e a análise dos dados recolhidos nas sessões.

Nos diários de bordo da investigadora foram sendo registadas todas as informações retiradas das sessões a partir da observação direta, nomeadamente a descrição dos trabalhos, as conversas entre participantes, conversas com a investigadora durante e no final das sessões.

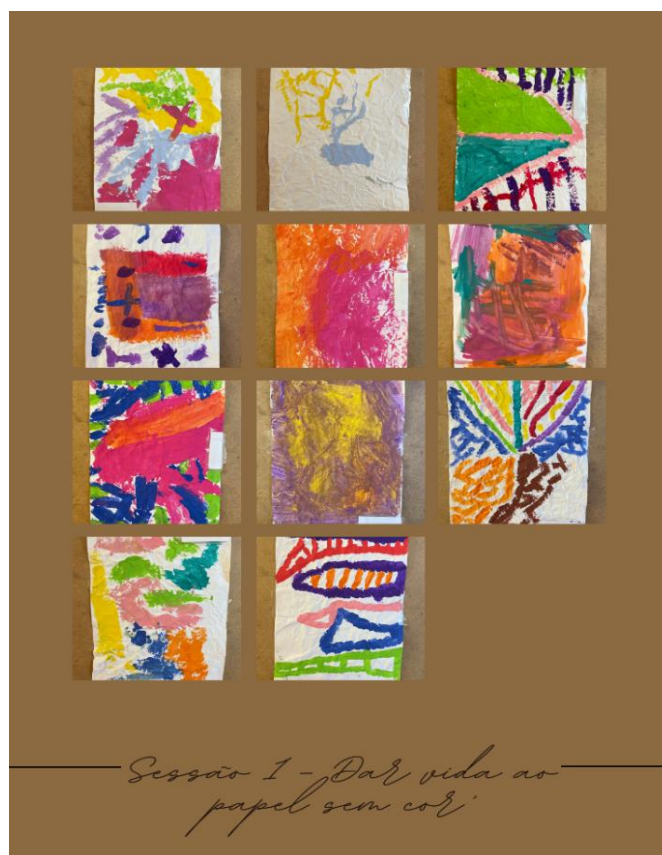
No sentido de preservar a identidade dos participantes, eles serão mencionados através de números (P1, P2,...até ao P11). Nas figuras onde estão os registos fotográficos, os trabalhos concretizados estão por ordem (trabalho do P1, trabalho do P2, até ao P11). Nos anexos, também é possível encontrar os registos fotográficos dos trabalhos dos participantes com a mesma sequência.

**Quadro 2 - Atividade desenvolvida na sessão 1 (diário de bordo da investigadora)**

<p><b>1.ª Sessão</b> - 'Dar vida ao papel sem cor' 20.set.2022</p>
<p><b>Descrição da atividade:</b> Pegar numa folha A4 lisa e amarrotar a folha com as mãos. De seguida, voltar a esticar a folha. Observar as rugas com que cada folha ficou e sentir a rugosidade da folha. Pintar as rugas com tintas de água.</p>
<p><b>Duração da atividade:</b> 50 minutos de duração</p>
<p><b>Indicações ao grupo:</b> As rugas são as dificuldades da vida; as rugas pintadas correspondem aos desafios enfrentados por cada um (quanto mais rugas, mais desafios); as cores são a atitude perante os desafios.</p>
<p><b>Objetivo(s) da atividade:</b> Facilitar a expressão de sentimentos e emoções. Propiciar a reflexão individual através da arte plástica.</p>

**Trabalhos realizados (ver em anexo):**

**Figura 1 - Trabalhos realizados na sessão 1**



A sessão 1 foi assinalada por uma atividade de expressão plástica como introdução à temática da expressividade emocional (ver no anexo I os trabalhos realizados). Nos diários de bordo foram anotados os seguintes elementos: o registo individual do preenchimento das rugas da folha (traçados e cores), as principais expressões proferidas pelos participantes ao longo da sessão quando questionados sobre o que a folha amassada representava para eles, o simbolismo dos desenhos para os mesmos e o que a investigadora experienciou nesta primeira sessão:

«Constatai que o grupo de participantes foi surpreendido com a atividade proposta, desde o vazio de uma folha em branco, ao amassar de uma folha completamente nova e depois pintar o que nela ficou marcado, criou logo um burburinho entre todos. Fui abordada pelo P1 num tom muito pouco audível, se o que estava a fazer estava bem feito, porque ele achava que não. Esta abordagem permitiu-me perceber a baixa autoestima do P1» (diário de bordo da investigadora).

Na tabela 1, podemos verificar:

**Tabela 1 - Expressividade emocional na sessão 1 (diário de bordo da investigadora)**

CATEGORIA	SUBCATEGORIA	EVIDÊNCIAS
Expressividade emocional	Autoestima, segurança, perseverança	<p>P1 – Preencheu as rugas da folha com cores vivas, traços grossos e espaços em branco. <i>'Faz-nos pensar'</i> quando olha para a folha e vê a sua própria vida. Pintou o desconforto.</p> <p>P2 – Preencheu as rugas com duas cores, traços finos e muitos espaços em branco. <i>'Ensina-nos a não ter medo'</i>. Pintou a delicadeza.</p> <p>P3 - Cores fortes, traços grossos, espaços completos de uma só cor, poucos espaços brancos. <i>'Pintar a vida'</i>. Pintou a saudade.</p> <p>P4 - Traçados com cores fortes, grossos, sem seguir as rugas da folha. <i>'Podemos ser super-heróis'</i>. Pintou a união.</p> <p>P5 - Duas cores fortes, preenchimento quase completo da folha. Gosta de pintar sentado no chão em silêncio. Pintou a ansiedade.</p> <p>P6 - Cores fortes, preenchimento do fundo, alguns traços de cor por cima. <i>'Gosto de pintar'</i>. Pintou a confusão mental.</p> <p>P7 - Cores garridas, traços muito grossos, fundo preenchido. <i>'Eu quero que me deixem trabalhar'</i>. Pintou o caos que vive no amor.</p>

		<p>P8 - Mistura de cores equilibrada, preenchimento total da folha, com traçados firmes. 'Lutar pelos meus sonhos'. As linhas representam a esperança no futuro.</p> <p>P9 - Utilizou muitas cores, procurou seguir as rugas com traços médios. 'Só quero poder pintar'. Pintou as diferenças do grupo.</p> <p>P10 - Cores vivas, traços grossos, alguns espaços brancos. 'Isto faz bem à cabeça'. Pintou a interajuda no grupo.</p> <p>P11 - Cores fortes, procurou as rugas da folha, fazendo traços som sequência. 'Isto serve para crescermos!' Pintou as escadas da vida.</p>
--	--	--

Esta atividade teve como propósito resgatar a conexão entre o corpo físico e o corpo emocional através da expressão plástica (Rhyne, 2000), com o objetivo de ampliar a escuta do «eu interior» e a comunicação com o mundo exterior. Tolstói (2013) afirma «por meio da palavra, o homem se comunica em pensamento, e, por meio das imagens da arte, ele se comunica em sentimento com todas as pessoas, não somente do presente, mas do passado e do futuro» (p. 229).

A partir dos trabalhos realizados podemos verificar diferentes tipos de movimentos nas pinturas, o que pode sugerir a emoção ou o estado de espírito que o participante estava a experienciar, movimentos suaves quando o participante está mais calmo e movimentos mais fortes, quando o participante está mais agitado. Neste contexto, Jesus (2018) revela que os materiais de pintura «podem ser usados através de movimentos fortes e vigorosos, para expressar energia ou movimentos suaves para traçar um contorno muito fino» (p. 12). A pintura permite projetar os seus gostos pessoais, interesses e emoções. Sousa (2003) reforça «não interessa que pinte *bem*, mas que expresse os seus sentimentos e satisfaça as suas necessidades criativas através do acto de pintar» (p. 228). Vejamos um relato de um participante:

**Descrição do trabalho do P2:** Preencheu as rugas com duas cores, traços finos e muitos espaços em branco. **Afirmção sobre o trabalho realizado:** «Ensina-nos a não ter medo, a seguir caminho, não vale a pena olhar para trás...o que significa o que estou a pintar? A delicadeza!» (o P2 sofreu um acidente que lhe provocou uma incapacidade motora permanente, lado direito do corpo sem ação), (diário de bordo da investigadora).

Nesta sessão, a comunicação acontece no papel quando é pedido ao grupo para pensar no papel que amassaram como as dificuldades que cada um enfrenta, nos traçados como as suas fragilidades e as cores com que preencheram as rugas como a forma como lidam com o que sentem.

Neste exercício, dá-se a transformação do papel com a ação das mãos; voltar a «abrir» o papel e colocá-lo como suporte de pintura; observar os vincos das dobragens e criar formas e manchas de cor a partir dos mesmos; selecionar cores e utilizar os instrumentos de pintura. Esta prática possibilitou a cada participante uma experiência de movimento das mãos, de criação, de tomada de decisões e em cada escolha que pode fazer teve voz, sendo uma atividade participativa, cada um pode decidir sobre a sua composição. A sua voz é considerada, a sua capacidade de decidir é considerada, isso faz com que se sinta valorizado por aquilo que faz, constata que o que faz tem valor e ajuda a construir a autoestima e autonomia.

É importante salientar que o grupo apresenta uma baixa autoestima e uma relevante insegurança dadas as suas características (físicas e/ou mentais). Desta forma, procurou-se reforçar os laços dos relacionamentos interpessoais e fortalecer as características como a autoestima, a segurança e a perseverança. Através desta atividade procurou-se dar um entendimento à expressividade emocional através da expressão plástica.

### Quadro 3 - Atividade desenvolvida na sessão 2 (diário de bordo da investigadora)

<b>2.ª Sessão</b> - “ <i>Les Dejeuners Dessins</i> ” de Pablo Picasso 27.set.2022
<b>Introdução à atividade:</b> Pablo Picasso nas suas obras revelava a necessidade de desconstruir imagens, como uma necessidade assumida de ultrapassar preconceitos. Esse foi o mote perfeito para utilizar as obras ‘ <i>Les Dejeuners Dessins</i> ’, onde os rostos são o que queremos que sejam, humanamente imperfeitos, numa linha lateral ou frontal. Esta atividade permitiu ao grupo fazer desta obra o que eles quisessem, pintar, transformar, reinventar. Desconstrução e observação da imagem de um rosto.
<b>Duração da atividade:</b> 50 minutos de duração
<b>Indicações ao grupo:</b> Pintar a obra de forma livre.
<b>Objetivo(s) da atividade:</b> Explorar a expressividade e a individualidade de cada participante, de acordo com os seus processos de aprendizagem e referências culturais.

A sessão 2 (ver em anexo os trabalhos realizados) foi marcada por uma atividade dedicada a uma das obras de Picasso com o objetivo de desenvolver a expressividade individual de cada participante através da pintura.

«A mulher assume um papel importante no grupo porque representam para a maioria deles as mães e a ligação que têm com elas, uma vez que praticamente todos vivem com a mãe e são os seus pilares...consigo perceber quem mantém uma relação de dependência emocional e quem mantém uma relação mais distante» (trecho do diário de bordo da investigadora).

**Figura 2 - Trabalhos desenvolvidos na sessão 2**



Através dos diários de bordo foram sendo recolhidos alguns elementos: expressões proferidas pelos participantes ao longo da atividade, o simbolismo contido nas pinturas e o significado daquela obra (através de conversas individuais com os participantes durante a sessão). Vejamos a informação contida na tabela 2.

**Tabela 2 - Expressividade emocional na sessão 2 (diário de bordo da investigadora)**

CATEGORIA	SUBCATEGORIA	EVIDÊNCIAS
Expressividade emocional	Relações interpessoais, referências culturais	<p>P1 – Revelou falta de confiança: ‘Tenho medo de fazer asneiras!’; A obra significa: ‘A imperfeição!’</p> <p>P2 – Revelou cansaço: ‘Não sei fazer melhor!’; Esta obra para ti pode ser: ‘Pode ser qualquer mulher!’</p> <p>P3 – Mostrou saudades de casa (Angola): ‘São as cores da minha terra!’; Esta obra para ti é: ‘Uma mulher africana!’</p> <p>P4 - Revelou delicadeza a pintar. ‘Temos de pintar com cuidado a senhorita!’; Esta obra significa para ti: ‘Uma senhorita bonita!’</p> <p>P5 - Revelou impaciência. ‘Acabou!’ (Ficou sentado no chão a observar o grupo). Para ti esta obra é: ‘A mãe!’</p> <p>P6 - Revelou dificuldade em ver a imagem. ‘Gosto assim!’; Esta obra para ti é: Encolheu os ombros.</p> <p>P7 – Revelou a importância da imagem. ‘A mulher tem de ser vistosa!’; Esta obra para ti é sobre ‘mulheres bonitas’.</p> <p>P8 – Revelou o seu perfeccionismo. ‘Adoro pintar e ouvir música!’ Esta obra para ti é ‘a forma como Picasso vê as mulheres!’</p> <p>P9 – Revelou um lado mais feminino: ‘Maquilei-a bem (risos) esta pode ser a Ana!’; ‘Vou tentar desenhar o mais parecido possível!’; Esta obra para ti é: ‘Uma homenagem às mulheres!’.</p> <p>P10 – Revelou compromisso. ‘As mulheres gostam dos lábios pintados!’; Para ti esta obra é: ‘A mulher de Picasso!’</p> <p>P11 – Revelou vontade em ser melhor. ‘Estou a fazer bem?’/ ‘Podemos ser nós?’; Esta obra para ti é: ‘Alguém de quem Picasso gosta muito!’.</p>

Na sessão 2, o rosto assume-se como a principal ferramenta de trabalho. É provavelmente a parte do corpo que mais nos chama a atenção, sejam de pessoas que fazem parte do nosso círculo familiar ou social, sejam de pessoas desconhecidas que surgem em todo o lado e, que por alguma razão, nos salta à vista.

O autor Davies (1991) salienta a esse respeito, «os seres humanos sempre olharam para os rostos uns dos outros, e esta contemplação cedo deve ter conduzido à suposição de que o rosto simboliza o interior do homem ou da mulher» (p.15). Mas na realidade, tal não se verifica, o rosto não espelha o interior das pessoas e muitas vezes o ser humano procura ocultar o que realmente está a sentir.

Contudo, o que acompanha o rosto é a linguagem corporal e desta forma já é possível desconstruir em parte o interior da pessoa, os chamados estados de alma. As expressões faciais ajudam muitas vezes a desvendar o estado emocional da pessoa. Os elementos do rosto como a olhos e a boca podem revelar se a pessoa está triste ou contente naquele momento.

Neste contexto, foi possível conduzir o grupo de participantes para a importância do rosto no mundo das artes plásticas. Captar o que está implícito nos rostos pintados por pintores como Picasso é algo extremamente importante no aprendizado do grupo (seja de ordem psicológica, emocional, cultural, estética, ética...). O rosto é uma poderosa forma de comunicação e esta tomada de consciência para quem está a pintar, a desenhar ou a analisar obras de outros artistas ajuda a alargar os horizontes da interpretação. Gil (1996) afirma que, «o olhar implica uma atitude. Pomo-nos em posição não apenas de ver, mas de participar no espectáculo total da paisagem. [...] O olhar não se limita a ver, interroga e espera respostas, escruta, penetra e desposa as coisas e os movimentos» (p. 48).

**Descrição do trabalho do P11:** Revelou vontade em ser melhor. «Estou a fazer bem?'/ 'Podemos ser nós assim imperfeitos?»; **Afirmação sobre o trabalho realizado:** Esta obra para ti é: «Alguém de quem Picasso gosta muito!». (Trecho do diário de bordo da investigadora)

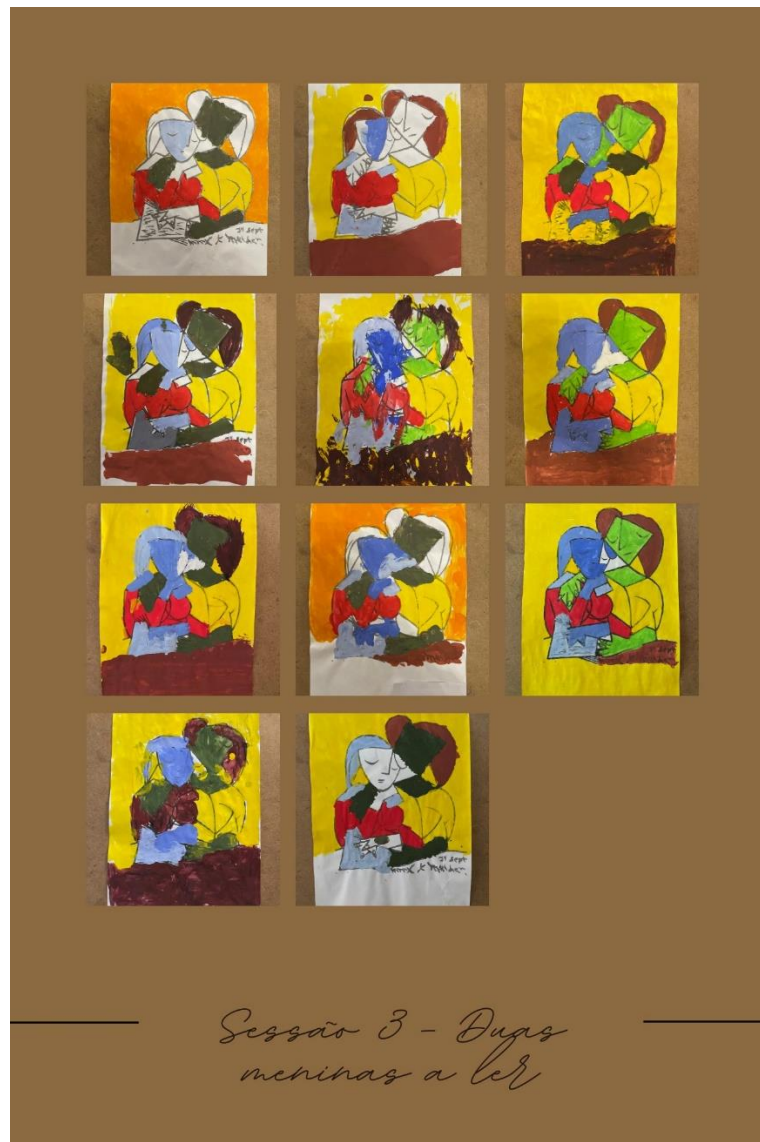
Quando desenvolvemos a nossa capacidade de olhar, a nossa forma de ver o mundo fica mais alargada. Os participantes centraram-se na observação da mulher da obra, o que pode significar a importância dos conceitos culturais adquiridos. O padrão cultural no processo de análise desta obra assume-se como primordial para a compreensão da mesma.

**Quadro 4 - Atividade desenvolvida na sessão 3 (diário de bordo da investigadora)**

<p><b>3.ª Sessão - 'Duas meninas a ler' de Pablo Picasso</b> 04.out.2022</p>
<p><b>Introdução à atividade:</b> Uma obra do cubismo, com aspetos geométricos a retratar a realidade. Para além das formas geométricas, a obra é criada através de fragmentações criando uma distorção da realidade, com diferentes tonalidades.</p>
<p><b>Duração da atividade:</b> 50 minutos de duração</p>
<p><b>Indicações ao grupo:</b> Pintar a obra o mais parecido possível com o original.</p>
<p><b>Objetivo(s) da atividade:</b> Explorar a comunicação subjetiva da pintura.</p>

**Trabalhos realizados (ver em anexo):**

**Figura 3 - Trabalhos desenvolvidos na sessão 3**



**Diário de bordo** (da investigadora): expressões proferidas pelos participantes ao longo da atividade sobre as cores da tela (através de conversas individuais com os participantes durante a sessão) e sobre o que visualizavam na pintura.

**Tabela 3 – Comunicação visual na sessão 3 (diário de bordo da investigadora)**

CATEGORIA	SUBCATEGORIA	EVIDÊNCIAS
Comunicação visual	Relações interpessoais, cores positivas, referências culturais	<p>P1 – ‘Vejo duas mulheres abraçadas muito tristes a ler...uma carta de despedida talvez...’tem cores vivas e algumas tristes, assim mais escuras’.</p> <p>P2 – ‘É um quadro com muitas cores...duas mulheres com uma cara triste...estão a ler, se calhar uma história triste...’.</p> <p>P3 – ‘São cores fortes e umas meninas a ler...são amigas, estão abraçadas...’</p> <p>P4 – ‘É um quadro com muitas cores, muito amarelo...’; ‘Não sei como fazer esta cor (aponta para o verde-escuro)’; ‘Duas meninas a ler a carta do namorado’ (o participante está numa fase de querer ter um relacionamento).</p> <p>P5 – ‘A mãe, a Rita...’ (o participante associa as figuras da obra às pessoas de referência a mãe e a irmã).</p> <p>P6 – Muito sossegado, sem grande expressão verbal ‘são umas meninas...’.</p> <p>P7 – ‘Tem umas cores muito alegres, mas elas parecem tristes, de cabeça baixa...a ler qualquer coisa, o namorado se calhar acabou com uma delas e a outra está a apoiar...’(a participante tem muito enraizado a vontade de ter um marido).</p> <p>P8 – ‘Há aqui muitas cores que não temos...temos que fazer as cores?...duas raparigas a ler num dia de sol, com tanto amarelo...’.</p> <p>P9 – ‘Duas mulheres a ler um texto que alguém escreveu...’.</p> <p>P10 – ‘Podia ser as irmãs dele a ler, ele viu-as e pintou-as...podia ser Ana?’</p> <p>P11 – ‘Eu estou a pintar bem? Porquê? Quem são estas meninas? Umas amigas do pintor ou alguém que ele viu, pode ser não pode? Parecem tristes...mas estão abraçadas, apoiam-se uma à outra...’.</p>

A forma como interpretamos a arte é muitas vezes a forma como vemos o mundo, de acordo com a nossa realidade. Neste exercício de pintura, é necessário entender a cor e saber utilizá-la, de forma a ficar o mais parecido possível com a pintura original. O artista expressa-se muitas vezes através das cores para transmitir ideias, pensamentos, sentimentos e emoções. Encontra na cor um meio de expressão, de comunicação e de interpretação pessoal e subjetiva da sua relação com o mundo.

Para quem observa, a cor desperta memórias e enriquece a experiência visual. Essas experiências podem estar relacionadas com a cultura e a época, mas igualmente com a relação pessoal entre o observador e as cores.

A cor e os seus significados são o resultado da cultura dos indivíduos e das suas vivências, memórias e tradições por isso não existem regras que definam os seus significados ou

simbolismos. A cor também é utilizada para mudar a nossa energia emocional e ajuda-nos na percepção do mundo e da forma como o visualizamos e também na forma como o vivemos (Silva, 2008).

**Descrição do trabalho do P7:** «Tem umas cores muito alegres, mas elas parecem tristes, de cabeça baixa...a ler qualquer coisa, o namorado se calhar acabou com uma delas e a outra está a apoiar...» (a participante revela vontade em ter um marido). (Trecho do diário de bordo da investigadora)

É de salientar que, o P7 destaca a oposição das cores utilizadas e o estado de espírito das figuras da pintura. A percepção de uma pessoa sobre aquilo que vê é influenciada pelo seu estado emocional e pela motivação que apresenta, é igualmente influenciada pelos padrões culturais de quem está a observar.

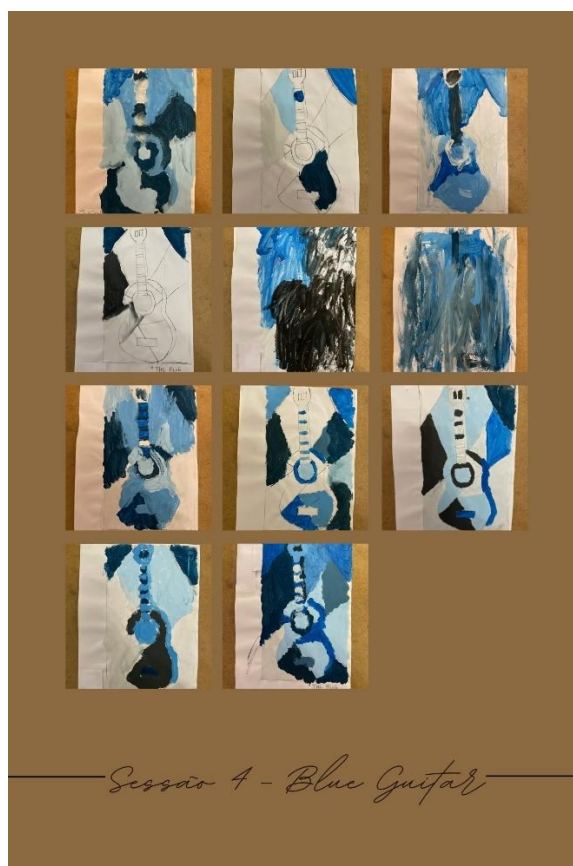
Schiffman (2005) afirma que a percepção atua nos significados, adquirindo contextos e relações, vasculhando experiências e memórias vividas e que têm uma determinada função. A combinação destes fatores revela a forma como os objetos são analisados, de acordo com os quadros de referência culturais e emocionais de cada um.

#### Quadro 5 - Atividade desenvolvida na sessão 4 (diário de bordo da investigadora)

<b>4.ª Sessão - 'Blue Guitar' de Pablo Picasso</b> 11.out.2022
<b>Introdução à atividade:</b> O período azul de Picasso decorreu entre 1901 e 1904 após a morte do seu grande amigo Carles Casagemas. A tristeza provocada pelo suicídio do seu amigo levou o pintor a uma profunda depressão e durante esse período as suas obras de arte apresentavam uma gama cromática em tons de azul. Para Picasso, o azul demonstrava tristeza. A obra a ser trabalhada nesta sessão faz parte da era azul, conhecida por 'Blue Guitar'.
<b>Duração da atividade:</b> 50 minutos de duração
<b>Indicações ao grupo:</b> Pintar a obra dentro das tonalidades de azul. A forma como a pintam é livre. A ter presente, que quanto mais escuro é o azul que utilizam, maior é a tristeza.
<b>Objetivo(s) da atividade:</b> Incentivar o participante a comunicar através da linguagem plástica. Estimular a compreensão da dimensão da arte e intervenção no espaço.

**Trabalhos realizados** (ver em anexo):

**Figura 4 - Trabalhos desenvolvidos na sessão 4**



**Diário de bordo** (da investigadora): características da pintura realizada pelos participantes, expressões proferidas pelos participantes ao longo da atividade, interpretação pessoal da obra (através de conversas individuais com os participantes durante a sessão).

**Tabela 4 – Desenvolvimento pessoal na sessão 4 (diário de bordo da investigadora)**

CATEGORIA	SUBCATEGORIA	EVIDÊNCIAS
Desenvolvimento pessoal	Autoconhecimento	P1 – Pintou com diferentes tons de azul, não há destaque de nenhum azul em específico. Percebe-se os contornos gerais da guitarra. Expressões proferidas: 'Devia estar numa dor

	Autoestima	<p>grande para fazer isto, tudo azul, tudo azul!!'. Interpretação pessoal da obra: 'A tristeza do pintor'.</p> <p>P2 – Utilizou quatro tonalidades, tentou respeitar os contornos da guitarra. Não sobressaiu nenhuma cor. Expressões proferidas: 'Isto quer mesmo dizer que o azul está no coração'. Interpretação pessoal da obra: 'Para mim o azul é uma coisa boa, para o pintor não é!'.</p> <p>P3 – Utilizou a paleta clara dos azuis. Traços grossos. Percebe-se a guitarra na mistura de cores. Expressões proferidas: Sorri sempre 'Gosto assim, tudo claro!' Interpretação pessoal da obra: 'É música, é alegria!'.</p> <p>P4 – Pintou com cores escuras, respeitou os contornos, mas não concluiu. Expressões proferidas: 'Esta guitarra era a dele? Gosto mais dela sem cor!' Interpretação pessoal da obra: 'O pintor estava triste, mas as guitarras podem fazer-nos bem!'.</p> <p>P5 – Pintou de forma abstrata, com muita tonalidade preta, algum azul mais claro e um pouco de branco. Não se expressou verbalmente (ficou sentado no chão depois de terminar). Interpretação pessoal da obra: não respondeu.</p> <p>P6 – Não vê a pintura, mas sim as tonalidades. Pintou de forma abstrata, misturando os azuis. Comunica pouco verbalmente durante a sessão. Interpretação pessoal da obra: 'Gosto mais de vermelho e de bateria!'.</p> <p>P7 – Utilizou a paleta cromática dos azuis, procurou seguir o original, com traços grossos em toda a pintura. Expressões proferidas: 'Não gosto nada de azul-escuro! É triste!'. Interpretação pessoal da obra: 'É uma tristeza pintar tudo em azul!'</p> <p>P8 – Pintou com vários tons, com traçados toscos, mas coesos. Expressões proferidas: 'Pintar a tristeza, fogo...!' Interpretação pessoal da obra: 'Deve ter sido difícil para ele!'.</p> <p>P9 – Na utilização das cores foi fiel ao original, procurando respeitar todos os contornos da pintura. Expressões proferidas: 'Eu queria que ficasse igual!' 'Posso levar para mostrar à minha irmã?'. Interpretação pessoal da obra: 'Pintar ajuda nos momentos tristes!'</p> <p>P10 – Utilizou tons claros no geral, mas numa parte da guitarra pintou com cinza-escuro. Respeitou alguns contornos. Expressões proferidas: 'O azul é a minha cor favorita!'. Interpretação pessoal da obra: 'Eu gosto muito de azul, para mim é bom, para o Picasso não foi!'</p> <p>P11 – Procurou seguir as tonalidades da obra original. Traçados grossos e coerentes. Expressões proferidas: 'Para fazer bem tenho de copiar'. Interpretação pessoal da obra: 'Todos temos momentos difíceis!'</p>
--	------------	---

Nesta sessão de trabalho foi apresentada a fase azul de Picasso. O grupo foi confrontado com o sentimento de tristeza que acompanhou o artista durante vários anos e que ele decidiu manifestar através das tonalidades de azul. A interpretação das suas obras leva-

nos a lugares, a momentos e a histórias pessoais, com muitas emoções a serem evocadas: o amor, o medo, a alegria ou a tristeza e a dor.

Este foi o ponto de partida para o grupo começar a trabalhar no reconhecimento de emoções e entender que a arte é uma ferramenta poderosa neste processo de identificação e de expressão de sentimentos e emoções. Já dizia Picasso que a arte era filha da tristeza e da dor. A expressão artística pode ajudar quem a cria e quem a vê, de forma consciente ou não. Depois de o grupo perceber que a arte é uma forma de manifestação de sentimentos e emoções, procurou-se trabalhar a autoestima e o autoconhecimento de cada um, para que se tornem capazes de reconhecer o que sentem e melhor canalizar as emoções para resolverem os seus problemas.

John Dewey (1934), na sua obra «Arte como experiência» defende que através da arte, o indivíduo adquire meios próprios para a resolução das suas questões interiores e problemas que vai enfrentando. O cerne da questão está na forma de fazer daquela sessão um momento de reflexão e de autoconhecimento, para ajudar a melhorar a autoestima, para aprenderem a gerir os seus sentimentos e a lidarem com pensamentos negativos e a conseguirem ver os potenciais de cada um.

#### Quadro 6 - Atividade desenvolvida na sessão 5 (diário de bordo da investigadora)

<b>5.ª Sessão</b> - 'Cabeza de Mujer Llorando' de Pablo Picasso (1937) 18.out.2022
<b>Introdução à atividade:</b> Para Picasso, a pintura é um conjunto de sinais e a modificação das formas é equivalente a uma metáfora, uma linguagem através da qual o artista pode expressar as suas angústias. O expressionismo de Picasso surge na procura da representação da angústia. A obra <b>Cabeza de Mujer Llorando</b> (1937) é provavelmente um dos rostos mais dolorosos da história da pintura. Dada a dureza da imagem, foi utilizada outra versão mais suave de Picasso, mantendo as assimetrias da pintura e o dramatismo.
<b>Duração da atividade:</b> 50 minutos de duração
<b>Indicações ao grupo:</b> Dobrar a imagem pelos traçados, dividindo a face em dois lados. Escolher um dos lados e pintá-lo de forma livre.
<b>Objetivo(s) da atividade:</b> Incentivar o participante a comunicar através da linguagem plástica. Desenvolver capacidades de observação, expressão e interpretação do que vê e do que sente.

**Trabalhos realizados (ver em anexo):**

**Figura 5 - Trabalhos desenvolvidos na sessão 5**



**Diário de bordo** (da investigadora): descrição do trabalho realizado (cores, traçados, pinceladas), expressões proferidas pelos participantes ao longo da atividade, interpretação individual da obra (através de conversas individuais com os participantes durante a sessão).

**Tabela 5 - Desenvolvimento emocional na sessão 5 (diário de bordo da investigadora)**

CATEGORIA	SUBCATEGORIA	EVIDÊNCIAS
Desenvolvimento emocional	Emoções negativas	P1 – Escolheu o lado direito do rosto, pintou-o com cores fortes, destacando os contornos. Combinou as tonalidades. Expressões proferidas: ‘O lado direito parece um bocadinho menos triste, gosto mais do formato do olho, menos angustiante’; ‘Vou-lhe dar um bocadinho de cor para alegrar mais o rosto...’. Interpretação da obra: ‘Uma pintura que fala na

		<p>dor de alguém'; 'Não sei, fico a pensar porquê pintar tanta dor?'</p> <p>P2 – Escolheu o lado direito do rosto, utilizou cores fortes, destacando-se o vermelho e o amarelo. Não acentuou os contornos, nem respeitou os limites. Expressões proferidas: 'Este olho (direito) é mais bonito, talvez por causa das pestanas, o outro é demasiado triste, prefiro pintar este'. Interpretação da obra: 'Vejo muita tristeza, vontade de chorar; 'só de olhar para ela já dá tristeza'.</p> <p>P3 – Escolheu o lado direito do rosto. Traços grossos. Tons terra, cores quentes, azul nos lábios. Em silêncio. Muito sério a pintar a imagem. Interpretação da obra: 'Tristeza!' (muito sério, perdido nos seus pensamentos).</p> <p>P4 – Escolheu o lado direito do rosto. Utilizou cores claras, à exceção dos lábios, sempre dentro dos limites. Expressões proferidas: 'A cara toda ela é triste...mas nesta metade parece demoníaca'. Interpretação da obra: 'O demónio...;', 'tenho de o combater!'</p> <p>P5 – Escolheu o lado direito do rosto. Pintou com cores fortes e traçados grossos e pouco controlados. Sentado à mesa junto do grupo (nunca acontece), mas sempre em silêncio.</p> <p>P6 – Escolheu o lado direito do rosto. Cores fortes sem respeitar limites, de forma aleatória. Expressões proferidas: 'Ela (a figura) é feia! Não gosto!'. Interpretação da obra: 'É feia...'; 'não sei...'</p> <p>P7 – Pintou o rosto todo, de um modo abstrato (fora do registo habitual dela). Assumiu a imagem como algo tenebroso. Expressões proferidas: 'Gosto dos lábios e das pestanas, mais nada!'; 'A boneca é triste!'. Interpretação da obra: 'Eu não gostei nada desta mulher, parece meia perdida'.</p> <p>P8 – Escolheu o lado direito do rosto. Demasiado exigente consigo próprio. Tenta alcançar a perfeição e avança muito pouco na pintura. 'Admirar demora tempo...;', 'está triste sem dúvida'...'quer dizer que o pintor também estava'. Interpretação da obra: 'Sofrimento'; 'A dor dos outros incomoda!'</p> <p>P9 – Escolheu o lado direito do rosto. Pinta de forma coesa, respeitando os limites, utilizando cores variadas. Expressões proferidas: 'Posso desenhar a figura...vou tentar, para oferecer à Cristiana (diretora técnica da IPSS); 'Este lado tem mais para eu pintar'. Interpretação da obra: 'Ela (a figura) não parece nada feliz'; 'tentei pintá-la para parecer mais feliz'.</p> <p>P10 – Escolheu o lado direito do rosto. Utilizou diferentes cores, criando harmonia na pintura. Expressões proferidas: 'Vou dar cor nos olhos e na boca como se estivesse a ser pintada, a sério, com maquilhagem'. Interpretação da obra: 'Esquisita..., mas depois de a pintar ficou melhor, eu gostei do que fiz...'</p> <p>P11 – Escolheu o lado direito do rosto. Pintou de forma coesa, dentro dos limites, cores utilizadas em pleno equilíbrio. Expressões proferidas: 'Ó Ana (investigadora) porque achas que ele a pintou tão triste?' Interpretação da obra: 'O Picasso deve ter algum motivo...'; 'o porquê estes olhos e esta cara...'</p>
--	--	--

A obra de Picasso desta sessão é um trabalho bastante expressivo, onde é visível a angústia e a dor num rosto distorcido e fragmentado tipicamente cubista. O trabalho desenvolvido permitiu ao grupo lidar com a dureza de um rosto pejado de emoções negativas como a tristeza, a angústia e a dor. O impacto surge no contato e no reconhecimento destas, o que pode promover uma maior consciência dos diferentes estados emocionais e como se podem relacionar entre si como tem sido notório nas sessões analisadas.

Na possibilidade de escolherem um lado do rosto da imagem que lhes foi apresentada, todos escolheram o lado direito do rosto. Vejamos a imagem integral:

**Figura 6 - 'Cabeza de Mujer Llorando' de Pablo Picasso (anterior à transformação)**



A imagem foi toda dobrada pelas principais linhas que a marcam para dar a possibilidade ao grupo de a poder analisar de todos os prismas. Como foi possível verificar todos optaram pelo mesmo lado. Conforme a tabela 5, é possível verificar que os participantes expressaram nesse exercício uma mistura de emoções, a partir do próprio reconhecimento do sentimento e da elaboração da emoção expressa nas cores por eles escolhidas. De uma forma geral, o grupo escolheu o lado direito do rosto justificando que os elementos do rosto não denotavam tanta tristeza, nomeadamente os olhos. Um dos participantes afirma:

*‘O lado direito parece um bocadinho menos triste, gosto mais do formato do olho, menos angustiante’; ‘Vou-lhe dar um bocadinho de cor para alegrar mais o rosto...’.*  
*Interpretação da obra: ‘Uma pintura que fala na dor de alguém’; ‘Não sei, fico a pensar porquê pintar tanta dor?’ (P1, diário de bordo da investigadora).*

Uma abordagem interessante uma vez que este participante não gosta de falar sobre sentimentos e emoções e tenta ver apenas e só o lado artístico das obras.

*‘Ana tu sabes que venho para esta atividade porque gosto muito de arte e de pintar, adorava ver os nossos trabalhos numa exposição, mas não quero falar em sentimentos, não me sinto confortável tu sabes’ (P1, diário de bordo da investigadora).*

Os participantes optaram por cores fortes e garridas para colorir o rosto, com o objetivo de tornar a imagem mais alegre, tentando ocultar a emoção nela contida e a mais referida, a tristeza. O grupo é confrontado com emoções desagradáveis e tenta contornar de forma a evitar o que está a ver e a sentir. O que vai ao encontro do que defende Regard (2014), que classifica as emoções como agradáveis, desagradáveis ou neutras dada a sua diversidade. Assim sendo, as emoções agradáveis são as que manifestam a satisfação das nossas necessidades; as emoções desagradáveis são as que nos provocam sofrimento e que temos tendência a evitar; e as emoções neutras são as que passam despercebidas por não provocarem reações.

As emoções podem facilitar o nosso desenvolvimento social, podemos expressar de forma natural o que estamos a sentir em determinados contextos. A este propósito, Freitas Magalhães (2007) defende que «a função das emoções é ajudar cada um de nós a ser um pouco mais dos outros e a compreender que, afinal, a interação humana não é mais que essa troca de emoções no quotidiano e que funciona como um processo de recompensas pessoais» (p. 215).

#### **Quadro 7 - Atividade desenvolvida na sessão 6 (diário de bordo da investigadora)**

**6.ª Sessão – O decalque da delicadeza**

25.out.2022

<p><b>Introdução à atividade:</b> ‘Eu pinto flores para que elas não morram’ (Frida Kahlo)</p> <p>As flores são um elemento comum na arte, utilizados pelos artistas em diferentes períodos e estilos. Pintar flores pode ter diferentes significados, dependendo da cultura e do contexto em que são utilizadas. São utilizadas muitas vezes para expressar sentimentos e emoções.</p>
<p><b>Duração da atividade:</b> 50 minutos de duração</p>
<p><b>Indicações ao grupo:</b> Num primeiro momento decalcar a flor em papel vegetal denso e num segundo momento pintar a flor com cores a seu gosto, utilizando traços finos (tiveram acesso a lápis de carvão, pincéis finos e tintas de água).</p>
<p><b>Objetivo(s) da atividade:</b> Explorar o traçado fino através do decalque. Colorir com tintas de água, com cores a gosto. Analisar a delicadeza da imagem. Criar harmonia e equilíbrio visual na pintura.</p>

**Figura 7 - Trabalhos desenvolvidos na sessão 6**



**Diário de bordo** (da investigadora): expressões proferidas pelos participantes ao longo da atividade, atitudes e comportamentos marcantes na sessão, significados da flor para os participantes e o porquê da escolha da(s) cor(es).

**Tabela 6 - Valorização pessoal na sessão 6 (diário de bordo da investigadora)**

CATEGORIA	SUBCATEGORIA	EVIDÊNCIAS
Valorização pessoal	Perseverança Determinação Motivação	<p>P1 – Revelou medo de falhar, tanto no traço, como na escolha das cores. ‘Eu tremo muito, mas vou fazer o melhor que conseguir!’ Tem noção clara na escolha das cores. ‘A flor é sinal de delicadeza! E eu também gosto destas cores!’</p> <p>P2 – Revelou dificuldade na execução: ‘É difícil fazer isto, mas eu chego lá!’; ‘É difícil desenhar e pintar flores! Pus castanho no pé da flor igual às árvores! O meio é amarelo, não tive tempo para terminar, mas como gosto de azul e também há flores azuis, ia pintar dessa cor!’.</p> <p>P3 – Revelou noção de execução e de escolha da cor. ‘Flor para mim é no jardim...gosto de jardins...’; ‘usar traços finos demora fazer...flores para mim são rosa ...’.</p> <p>P4 – Revelou desagrado e pintou com uma cor que não gosta. ‘Flores não gosto!’ ‘As flores são para as meninas, gosto mais de super-heróis! Pinte só de uma cor porque não gosto muito de flores!’.</p> <p>P5 – Silêncio, agitação corporal (ficou sentado no chão a observar o grupo); mostrou-se calmo a pintar, mas sem querer a aproximação de ninguém. Manteve-se em silêncio.</p> <p>P6 – Silêncio durante a sessão. Revelou iniciativa para escolher a cor e pintar. Abana afirmativamente com a cabeça (quando lhe pergunto se gosta de flores); ‘Em lilás!’.</p> <p>P7 – Revelou vontade de partilhar a sua opinião com todos sobre as flores e as mulheres: ‘Eu gosto muito de receber flores! ‘Eu quero receber flores nos meus anos!’ Sou mulher, as mulheres gostam de receber flores!’ ‘Ouviste Fábio? (o namorado); ‘Estas cores ficam bem juntas!’.</p> <p>P8 – Revelou concentração e foco na atividade. Aprecia a música com a pintura e faz sempre questão de o dizer na sessão. Esteve em silêncio. ‘Flores para mim são beleza, tudo o que é belo demora tempo a fazer...consegui fazer um traço fino, mas demora tempo! (não quer sair da sala, quer continuar, mas tem outra atividade a seguir).</p> <p>P9 – Revelou necessidade de validação, sobretudo da irmã. ‘Eu gosto de desenhar flores para oferecer às minhas amigas!’; ‘Posso dar esta flor à minha irmã? É para ela ver os trabalhos que faço aqui!’; ‘Estas cores ficam bem aqui, não ficam?’</p> <p>P10 – Revelou determinação na atividade e vontade de corrigir os outros. ‘Ó Soraia pinta isso direito. Aqui dentro não há namorados!’; ‘Toda gente gosta de flores! Eu sei plantar flores, é fácil!’; pinte estas cores porque ficam bem!’</p> <p>P11 – Revelou insegurança, mas muita vontade em fazer, não gosta de comunicar com o grupo enquanto trabalha. ‘Vamos sempre fazer coisas diferentes todas as semanas, não é?’ ‘Porque é que estamos a pintar flores?’ ‘Eu adoro flores, estou a fazer bem?’; ‘Quando me oferecem flores é porque gostam de mim, não é?’; ‘O castanho e o laranja ficam bem juntos! Dá para fazer um quadro!’</p>

Uma das mais antigas formas de expressão artística é a pintura, utilizada ao longo da história da humanidade para contar histórias, relatar episódios da vida, transmitir mensagens e exprimir sentimentos e emoções.

Nesta sessão, o tema escolhido foram as flores, por tudo o que elas nos podem transmitir, tanto na técnica da pintura como na mensagem que existe através delas. Na discussão final em grupo, concluímos que, as flores fazem parte do nosso quotidiano, estão presentes em todo o lado: nos quadros, nas jarras, nas montras, nas igrejas, nos jardins, nas roupas, nos casamentos e aniversários. São sinónimo de delicadeza, fragilidade, beleza natural e vulnerabilidade e ao oferecermos flores a alguém estamos a expressar sentimentos de carinho, amizade e gratidão.

No decorrer desta atividade foi possível assistir a vários momentos de partilha, uma vez que o grupo partilhou ideias e experiências relacionadas com flores. Foi possível observar uma tomada de consciência corporal, porque os participantes tiveram de explorar o espaço dentro e fora da folha de trabalho. Por um lado, perceber até onde as suas mãos podiam ir no desenho do traço e na pincelada com tinta dentro dos limites da folha. E, por outro lado, partilhar os materiais utilizados como uma necessidade para quem está a trabalhar em grupo.

A escolha das cores ajuda a criar uma sensação de harmonia e equilíbrio visual, atraindo o olhar de quem vê de maneira agradável. O grupo tem esta noção, uma vez que comentam os trabalhos uns dos outros e são os mais harmoniosos que levam os maiores elogios por parte de todos. Enquanto dinamizadora, a investigadora orienta os participantes no seu trabalho, mas não faço conotações do trabalho que desenvolvem. Neste contexto de análise, é possível perceber que as flores possuem significados que espelham os padrões culturais do grupo. Partilham da ideia de que oferecer ou receber flores é uma forma de mostrar que gostamos de alguém. Fazem parte do dia-a-dia de todos, seja num vaso, num quintal ou num quadro e transmitem a relação do ser humano com a natureza.

A atividade em análise 'o decalque da delicadeza' (ver em anexo) revelou algumas fragilidades do grupo, uma vez que a exigência da mesma (no decalque e na pintura de papel vegetal) fez realçar algumas inseguranças dos participantes.

Vejamos alguns exemplos:

O P1 afirma: «Eu tremo muito, mas vou fazer o melhor que conseguir!» Tem noção clara na escolha das cores. «A flor é sinal de delicadeza! E eu também gosto destas cores!».

O P2 revela: «É difícil fazer isto, mas eu chego lá! É difícil desenhar e pintar flores! Pus castanho no pé da flor igual às árvores! O meio é amarelo, não tive tempo para terminar, mas como gosto de azul e também há flores azuis, ia pintar dessa cor!».

Esta atividade permitiu ao grupo trabalhar na superação das dificuldades das tarefas propostas. Os participantes revelaram medo de falhar, mas no decorrer do processo artístico, a perseverança, a determinação e a coragem prevaleceram na maioria deles. É a tentativa que ensina as pessoas a transformar as dificuldades em oportunidades de crescimento pessoal. Reconhecer potenciais até então desconhecidos (perseverança, superação, motivação) revelam o desenvolvimento de pontos de vista mais positivos em relação ao seu trabalho e a eles próprios, promovendo o sentimento de autoestima. Funch afirma:

«Nesta altura também percebemos porque é que a arte abre novos caminhos. As nossas condições de vida alteram-se, as nossas emoções mudam e precisamos de novas formas para construir a nossa vida emocional» (Funch, 2000, p.123).

O gosto pessoal também se revelou neste exercício e também se mostrou revelador no empenho ou não na tarefa por parte dos participantes:

O P8 declara: «Flores para mim são beleza, tudo o que é belo demora tempo a fazer...consegui fazer um traço fino, mas demora tempo!» (não quer sair da sala, quer continuar, mas tem outra atividade a seguir).

O P4 revelou desagrado e pintou com uma cor que não gosta: «Flores não gosto!»; «As flores são para as meninas, gosto mais de super-heróis! Pinteí só de uma cor porque não gosto muito de flores!» (diário da investigadora).

O sentido de fazer algo «bonito» traz ao participante o sentido de valorização pessoal e de capacidade criativa. A este respeito Ciornai destaca:

«Ao criar beleza, harmonia, delicadeza, a pessoa entra em contato com estas qualidades em si (...) E ao dar expressão ao seu poder criativo, as pessoas ficam não só orgulhosas do que fizeram como revelam-se a si mesmas, passando de uma atitude de autocrítica a uma atitude bem mais positiva de curiosidade sobre si mesmas» (Ciornai, 2004, p. 82).

**Quadro 8 - Atividade desenvolvida na sessão 7 (diário de bordo da investigadora)**

<p><i>7.ª Sessão – ‘Quadrados com ou 100 cor’</i></p> <p>8.nov.2022</p>
<p><b>Introdução à atividade:</b> Pintar figuras geométricas pode ser um desafio duplo: por um lado, um estímulo na escolha das cores; e, por outro, uma dificuldade ao tentar respeitar os contornos da imagem. A figura geométrica escolhida foi o quadrado. É possível encontrá-la em construções, pinturas, objetos de decoração, no formato de janelas, quadros e logotipos. O quadrado é formado por quatro lados iguais e paralelos, com quatro ângulos interiores retos, ideais para treinar os contornos da pintura.</p>
<p><b>Duração da atividade:</b> 50 minutos de duração</p>
<p><b>Indicações ao grupo:</b> Numa primeira fase da atividade, os participantes têm de pintar os quadrados com tintas de água, explorando misturas de pigmentos para conseguirem diferentes tonalidades. Numa segunda fase, têm de escolher o quadrado que gostam mais e recortá-lo. Na terceira e última fase, o trabalho acontece em grupo, onde cada participante utiliza a sua folha de quadrados e tenta encaixar à folha de quadrados dos outros participantes.</p>
<p><b>Objetivo(s) da atividade:</b> Fomentar o foco e a atenção. Trabalhar a pintura dentro dos limites. Treinar o pulso para alcançar traços mais precisos. Explorar a diversidade das tonalidades. Fomentar o trabalho em equipa.</p>

**Trabalhos realizados** (ver em anexo):

**Figura 8 - Trabalhos desenvolvidos na sessão 7**



**Diário de bordo** (da investigadora): expressões proferidas pelos participantes ao longo da atividade, atitudes e comportamentos marcantes na sessão, significados da flor para eles? O porquê da escolha da(s) cor(es)?

**Tabela 7 - Desenvolvimento pessoal na sessão 7 (diário de bordo da investigadora)**

CATEGORIAS	SUBCATEGORIAS	EVIDÊNCIAS
------------	---------------	------------

Desenvolvimento pessoal	Perseverança Determinação Motivação	<p>P1 – Mostrou-se atento ao seu trabalho e curioso com o resultado. ‘Estas cores todas juntas dão um quadro bonito’. ‘Escolhi o quadrado azul porque foi o que ficou mais perfeito e mesmo assim saiu das linhas...’; ‘É um azul suave, transmite tranquilidade...’.</p> <p>P2 – Revelou dificuldade na execução. ‘Não vou conseguir pintar isto tudo, é para ir fazendo...’. ‘Só consegui pintar três, demora tempo, mas o que mais gostei foi do verde...’; ‘Verde é esperança...’.</p> <p>P3 – Sorri. Mostrou-se abstraído do mundo. Escolheu ‘o quadrado preto, porque gostei da forma como ficou...’; ‘o preto fica bem no meio das outras cores...’.</p> <p>P4 – Revelou vontade de desenhar dentro dos quadrados. Escolheu ‘o quadrado branco, mas preferia o vermelho, mas o branco está melhor...’; ‘podemos desenhar dentro dos quadrados?’.</p> <p>P5 – Mostrou-se calmo a pintar, mas sem querer a aproximação de ninguém. Manteve-se em silêncio. Aponta para o quadrado laranja.</p> <p>P6 – Mostrou-se inseguro e observador do trabalho dos colegas. Distrai-se com o trabalho dos colegas. Fica a observar os colegas a pintar. Aponta para o azul...sorri...não se manifesta mais.</p> <p>P7 – Revelou ânimo pela atividade e cheia de ideias de cores para as suas roupas. ‘Eu gosto destas cores vivas, as minhas roupas deviam ser assim’; ‘o quadrado vermelho, porque é a cor da paixão e dos namorados e do benfica’.</p> <p>P8 – Revelou perfeccionismo. ‘Estou muito atrasado, mas para ficar bem, demoro tempo...’; ‘o lilás é cor da Páscoa...’.</p> <p>P9 – Revelou vontade de explorar os quadrados em casa. Isto está-me a dar uma ideia para os meus trabalhos!’; ‘Posso levar uma folha destas para casa?’. ‘Escolho o quadrado amarelo, ainda ninguém escolheu, pois não?’; ‘o amarelo é cor das folhas do Outono que andam lá fora...’.</p> <p>P10 – Revelou pressa para terminar. ‘Eu termino isto rápido e depois posso lavar os pincéis?’; ‘O quadrado azul à Porto, claro, o melhor!’; ‘É a minha cor favorita!’.</p> <p>P11 – Revelou insegurança, mas muita vontade em fazer, não gosta de comunicar com o grupo enquanto trabalha. ‘Eu posso pintar como quiser?’; ‘Só posso escolher um quadrado?’; ‘Eu estou a fazer bem?’; ‘Porque dizes que estou a fazer bem?’; ‘Qual é o quadrado que gostas mais?...vou escolher uma cor que ninguém escolheu...este...cor de pele, pode ser não pode?’; ‘É a nossa cor da pele, acho que fica bem, um quadrado com a nossa cor...’.</p>
-------------------------	---	--

A atividade do quadrado colorido leva-nos a perceber que a cor pode surgir como uma linguagem emocional na pintura e que a sua representação é bastante realista. Muitas vezes a escolha das cores é uma forma de transmitir sentimentos, emoções e/ou padrões culturais enraizados.

No decorrer da sessão, é possível perceber que a utilização das cores não é uma escolha aleatória. Observando mais pormenorizadamente é possível compreender a seleção das cores de alguns participantes: o vermelho é associado ao amor e à paixão, o azul-claro

transmite sensações de paz, tranquilidade, o verde é esperança, o azul forte é tributo a um clube, a cor bege associada à etnia e o amarelo ao outono. Estas associações são reprodução dos padrões culturais do grupo e tornam-se fundamentais na comunicação visual. A interação diária do grupo molda a personalidade e o comportamento que é adotado por eles. Claro que, na socialização cada participante desenvolve o seu próprio sentido de identidade e a capacidade de agir e pensar de forma individual e independente. A este respeito Giddens refere, «a interação social é o processo pelo qual agimos e reagimos às pessoas que nos rodeiam. Muitos aspectos aparentemente triviais do nosso comportamento quotidiano revelam-se aspectos importantes da interação social» (2000, p.115).

Os participantes ao pintar os quadrados estão a desenvolver a perceção da cor e da forma. Neste cenário, a cor apresenta-se como uma ferramenta expressiva que ultrapassa as barreiras da comunicação e possibilita aos participantes a partilha de mensagens, conceitos e emoções de forma visual.

Na última etapa da sessão, o grupo foi desafiado a criar uma pintura única com os quadrados que coloriram, com o objetivo de criar uma pintura única. A única condição imposta era que nenhum quadrado colorido fosse sobreposto a outro, apenas era permitido a sobreposição de quadrados em branco (que não estivessem pintados).

Os participantes facilmente se movimentaram pelas mesas que se encontram em formato de U para trabalhar em grupo e criaram uma cadeia de montagem: P5-P8-P11-P2-P4-P6-P9-P10-P7-P3-P1. Foi possível perceber a comunicação que se estabeleceu entre todos e a união grupal em prol de um objetivo: criar apenas e só uma pintura. A atividade foi também pensada para desenvolver o raciocínio lógico, através da superação das dificuldades de montagem, obrigando a refletir e a comunicar para se tomar as melhores decisões em parceria com os colegas. O uso da lógica vai muito além das questões matemáticas e a partir de uma atividade de pintura é possível estimular o pensamento. Ao fomentar o raciocínio lógico estamos a estimular a autonomia para as atividades do quotidiano, tornando-se mais conscientes da realidade em que vivemos.

Em jeito de conclusão, esta atividade mostrou-se eficaz ao potencializar a imaginação, a criatividade e também as habilidades sociais, cognitivas e

comunicacionais. Desenvolver competências socio-emocionais pode ajudar os participantes a organizarem os seus pensamentos antes de realizarem qualquer tarefa, a resolver conflitos, a comunicar com outras pessoas e/ou a expor as suas emoções, facilitando a compreensão do que está a pensar e a sentir e como solucionar a situação que possa estar a viver.

Vejamos o resultado:

**Figura 9 - Trabalhos desenvolvidos na sessão 8**



**Quadro 9 - Atividade desenvolvida na sessão 8 (diário de bordo da investigadora)**

<p><b>8.ª Sessão</b> – ‘Picasso não gostava de música?’</p> <p>15.nov.2022</p>
<p><b>Introdução à atividade:</b> O mote para esta sessão centrou-se na seguinte questão: Picasso, rejeitava a música? O artista espanhol era um explorador de instrumentos e um criador de música pictórica, no entanto, afirmava não gostar de música. A música não era um fascínio, mas sim tudo o que ela poderia materializar.</p>

<b>Duração da atividade:</b> 50 minutos de duração
<b>Indicações ao grupo:</b> Nesta atividade o grupo tem de ouvir duas músicas - 'Lionheart' de Stephan Moccio e 'Circle' de Phil France - e registar o que está a ouvir/a sentir. Pode ser um registo abstrato, figurativo, desenhado com os materiais à escolha, sejam tintas ou marcadores. Podem ser utilizados diferentes campos de experiência, com a liberdade total no tipo de traços, cores, formas e quantidades.
<b>Objetivo(s) da atividade:</b> Estimular a sensibilidade artística através da música e do desenho. Desenvolver a consciência e o domínio do corpo. Experimentar diferentes processos artísticos em simultâneo.

**Trabalhos realizados** (ver em anexo):

**Figura 10 - Trabalhos desenvolvidos na sessão 8**



**Diário de bordo** (da investigadora): tipo de registos realizados e materiais utilizados, atitudes e comportamentos marcantes na sessão, questões individuais: 'Como describes os teus registos? O que sentes ao desenhar ao som da música?'.

**Tabela 8 - Desenvolvimento pessoal na sessão 7 (diário de bordo da investigadora)**

CATEGORIA	SUBCATEGORIA	EVIDÊNCIAS
Desenvolvimento pessoal	Perseverança Determinação Motivação	<p>P1 – Um riscado único, seguido, circular, sobreposto. Mais aberto numa folha e mais fechado na outra. Foi utilizado um marcador vermelho e duas folhas brancas A4. Concentrado, optando por manter os olhos fechados. ‘Como a minha cabeça...o verdadeiro caos (ri)...fechei os olhos e desenhei o que estava a sentir...’.</p> <p>P2 – Duas músicas, dois tamanhos diferentes de folhas brancas (A4 e A3) e dois marcadores de cores distintas (azul e laranja). A primeira folha utilizada foi a A4 e um marcador azul (zonas de conforto). Traçados circulares com formato de um rosto. Foi possível identificar o cabelo, os olhos, os lábios e o pescoço. A segunda folha escolhida foi A3 e um marcador laranja. A utilização da folha foi total, num registo abstrato, solto, livre, circular e riscado. Com traços firmes e leves. Dificuldade em concentrar-se. Desenhou na primeira música. Já na segunda música deixou-se levar, fechou os olhos e fez um registo abstrato. ‘Desenhei tipo uma cara...não sei quem é...e depois fechei os olhos, ouvi a música e senti-me melhor...e o marcador fez o resto...’.</p> <p>P3 – Duas músicas, dois tamanhos diferentes de folhas brancas (A4 e A3) e dois marcadores de cores distintas (verde e roxo). A primeira folha utilizada foi a A4 e um marcador verde. O registo foi feito na frente e no verso da folha. Traçados curtos no topo da folha num dos lados e mais longos e centrais no outro lado da folha. Na folha A3, utilizou o marcador roxo. Um registo abstrato que oscilou entre movimentos circulares abertos e riscos mais fechados num traçado mais carregado. Explico-lhe tudo ao ouvido, sorriu e fez os seus registos sempre a sorrir. ‘Foi ouvir a música e riscar...sorri...a primeira suave...como a chuva...a segunda foi...sorri...barulho na minha cabeça...’. ‘Sinto...o coração...’.</p> <p>P4 – Duas músicas, duas folhas brancas A4 e um marcador verde. A primeira folha foi preenchida na totalidade com um desenho com traçados curtos e algumas esferas (ao estilo de uma nave espacial). A segunda folha apresenta uma figura (assemelha-se a um animal). Postura sonhadora, cheio de vontade de se expressar sobre tudo o que está a fazer, identifica-se como o ‘cavaleiro da lua’. ‘A música faz-me sentir o cavaleiro da lua...vem na sua cápsula salvar o mundo de gente malvada...ganho poderes extras!’.</p> <p>P5 – Uma música, uma folha branca A3 e um marcador castanho. O registo mostra um traçado muito denso e intenso. Sentado no chão, no canto da sala, mostrou-se distante, sem querer aproximação de ninguém e fez um registo bastante denso e carregado. Não responde.</p> <p>P6 – Duas músicas, duas folhas brancas A4 e um marcador azul. Na primeira folha, evidenciam-se movimentos circulares pequenos num dos cantos do papel. Na segunda folha, os movimentos são também circulares, mas mais abertos e centrados. Vibra com a música, não se pronuncia, mas faz o</p>

	<p>ritmo com uma mão na mesa e com a outra faz o seu registo. Encolhe os ombros. 'Gosto de música...'</p> <p>P7 – Duas músicas, dois tamanhos diferentes de folhas brancas (A4 e A3) e dois marcadores de cores distintas (azul e preto). A primeira folha escolhida foi a A4 e o marcador azul. O registo mostrou-se com traçados em ziguezagues, a terminar com um traçado único até ao limite da folha. Na folha A3, foi utilizado o marcador preto com traçados muito distintos um dos outros, desde traços curtos, pontos, movimentos circulares mais abertos e fechados, sinuosidades e ziguezagues. Há uma grande mescla em toda a folha. 'São uma grande confusão...é como o meu coração'; 'Vontade de sonhar...'</p> <p>P8 – Duas músicas, dois tamanhos diferentes de folhas brancas (A4 e A3) e dois marcadores (azul claro e azul escuro). Traçados contínuos em formato de curva, na horizontal e na vertical são visíveis na folha A4. Na folha A3, observa-se o abstrato novamente, mais denso e menos perceptível, num estado de caos. Dificuldade de concentração inicial, que se dissipou com o avançar da sessão. A música envolveu-a e acalmou-a. 'É uma pergunta difícil...talvez o meu caminho...a minha vontade de ser MC e ser conhecido pela minha música!'</p> <p>P9 – Duas músicas, dois tamanhos diferentes de folhas brancas (A4 e A3) e dois marcadores de cores idênticas (cinzento e preto). Na folha A4, há um traçado curto e denso a ocupar metade da folha. Na folha A3, há um traçado ainda mais pequeno que ocupa 1/3 da folha, solto numa ponta e mais denso na outra. O participante que mais se manifesta sobre a exploração da arte através da música. Pediu para dançar e depois fez os registos. Na sua quietude, os seus registos mostram recato e timidez. 'Ouvi e tentei seguir o ritmo...mais rápido ou mais calmo...'; 'não sei dizer...,mas é bom'.</p> <p>P10 – Duas músicas, duas folhas A4 e um marcador preto. Optou por desenhar uma igreja. Na segunda folha, desenhou a mesma igreja mais completa e com caminhos e árvores. Dificuldade de concentração, mas fez um registo muito peculiar. 'Esta música faz-me lembrar a igreja...desenhei duas...com jardim e tudo...aquela onde estivemos...' (refere-se a umas antigas instalações paroquiais onde a instituição esteve provisoriamente).</p> <p>P11 – Duas músicas, uma folha A3, um marcador azul e dois lados preenchidos. O registo é abstrato que oscila entre um traçado curvilíneo e extenso num dos lados e pouco expressivo e curto no outro. Muito curiosa com os objetivos da sessão e revela uma sensibilidade muito grande ao ouvir a música, procurando saber se está a corresponder ao que foi pedido. 'Ainda estou a tentar descobrir..., mas diz alguma coisa de mim não diz?'; 'eu gosto de fazer isto, sinto-me bem...'</p>
--	--

A música tem estado sempre presente em todas as sessões de trabalho. Há medida que as atividades foram acontecendo, foi possível ir constatando que a música aliada à pintura permite que o participante se envolva consigo próprio e com o trabalho que está a desenvolver. As melodias utilizadas fazem parte de um leque de músicas que habitualmente se ouvem nas sessões de trabalho.

Foram disponibilizados diferentes tipos de materiais (folhas A4 e A3), marcadores de várias cores e tintas. Cada participante escolheu os materiais no início da atividade, depois de lhes ter sido explicado o que era pretendido. Predominaram os desenhos abstratos e os figurativos em menor número. Foi notória a satisfação geral pela atividade e o poder da música num grupo que habitualmente perde o foco e a concentração com muita facilidade. Após realizarem os seus registos, cada participante teve a possibilidade de mostrar e comentar o seu trabalho.

De um modo geral, a audição da música foi bastante rica. O grupo ao responder à música numa outra forma de expressão, fez emergir significados mais profundos, mais intensos, muitas vezes inalcançável através de vocabulário. As narrativas construídas sobre os registos revelaram uma escuta apurada, inclusive de aspetos de natureza estrutural. Em termos bakhtinianos (1979), ao responderem à música numa outra linguagem, os participantes fizeram emergir significados que talvez não acontecessem numa circunstância puramente musical.

Cada pessoa tem uma perceção diferente da outra a respeito de uma música, há uma grande heterogeneidade neste contexto. Ao colocar uma música com um ritmo mais acelerado, é esperado que o grupo fique mais agitado, no entanto, o que cada um está a sentir, a imaginar, a vivenciar naquele momento é individual e difícil de interpretar.

O desenho e a música são expressões artísticas que, em conjunto, ajudam a compreender melhor o que o indivíduo pensa acerca do mundo que o rodeia. A música facilita a exteriorização de sentimentos e emoções, reflexões passadas e presentes, sonhos e o desenho surge para ajudar a transpor o que a música faz sentir.

O marcador surge como um prolongamento do corpo, do pensamento do indivíduo. Estes registos podem até ser incompreensíveis, com formas disformes e abstratas, mas são as conceções sonoras dos participantes. Entre pontos, linhas, traços, simetrias ou

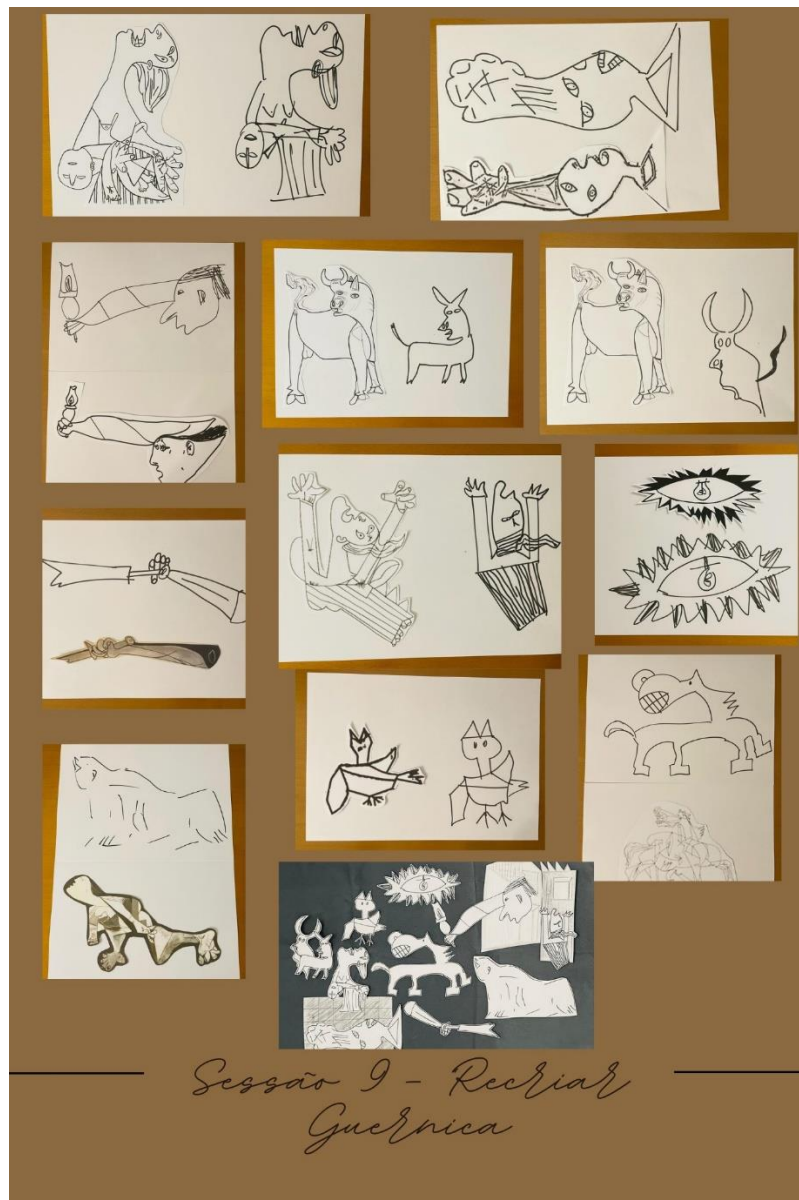
repetições, termos comuns às artes visuais e à música, revelando a afinidade destas linguagens artísticas. Fomentar este tipo de ligações permite viver experiências estéticas aliadas a um entendimento interior mais aprofundado. O desenho surge como uma forma de comunicação alternativa, onde se estabelecem relações entre as experiências individuais e as experiências sociais. É entendido e compreendido a partir de um sistema simbólico organizado e assume muitas vezes um papel de mediação nas interações sociais. Representa um meio de comunicação entre o dinamizador e o participante e quando dado a conhecer ao meio exterior, entre os participantes e a comunidade local.

**Quadro 10 - Atividade desenvolvida na sessão 9 (diário de bordo da investigadora)**

<i>9.ª Sessão – ‘Recriar Guernica’</i>
22.nov.2022
<p><b>Introdução à atividade:</b> Uma das obras mais importantes do cubismo é ‘Guernica’ de Pablo Picasso e retrata os efeitos da guerra civil na população.</p> <p>As fotografias a preto e branco publicadas pelos jornais na época serviram de base para as cores utilizadas no quadro: predominância do preto, do cinzento e do azul com o objetivo de evidenciar o drama da guerra. Sendo uma obra cubista, é possível identificar figuras geometricamente decompostas e que servem de mote para esta atividade. São elas: o cavalo e o touro, animais presentes na cultura espanhola e surgem como elementos figurativos numa tentativa de representar a guerra como uma ofensa aos ideais do próprio país; a pessoa caída no chão, com as mãos abertas a pedir ajuda; a mãe com o seu filho sem vida nos braços a chorar (alusão à figura de Maria com Jesus morto no seu colo); uma pessoa a ser consumida pelas chamas num incêndio provocado pelo bombardeio; uma mulher com uma perna magoada a tentar fugir da guerra; a mulher que ilumina a cena com um lampião, a simbolizar a esperança do fim do conflito; e a espada quebrada a representar a derrota dos espanhóis.</p>
<p><b>Duração da atividade:</b> 50 minutos de duração</p>
<p><b>Indicações ao grupo:</b> Depois de uma análise em à tela ‘Guernica’, cada participante escolhe um dos elementos da obra, desenha-o com um marcador preto e depois em grupo recriam a ‘Guernica’.</p>
<p><b>Objetivo(s) da atividade:</b> Conhecer a história desta obra de Picasso. Desenvolver a habilidade manual. Explorar o desenho descritivo. Visualizar a obra e identificar os elementos presentes na obra.</p>

Trabalhos realizados (ver em anexo):

**Figura 11 - Atividade desenvolvida na sessão 9 (diário de bordo da investigadora)**



**Diário de bordo** (da investigadora): Desenho descritivo individual, atitudes e comportamentos marcantes durante a sessão, preferências (desenho e/ou pintura), opinião sobre o resultado do quadro recriado pelo grupo.

**Tabela 9 – Desenvolvimento pessoal na sessão 9 (diário de bordo da investigadora)**

CATEGORIA	SUBCATEGORIA	EVIDÊNCIAS
Desenvolvimento pessoal	Perseverança Determinação Motivação	<p>P1 – Desenho descritivo, similar ao original. As características principais da figura estão presentes no desenho. ‘Desenhar não gosto muito, não sei desenhar, prefiro pintar’; ‘O quadro ficou muito fixe, mesmo com os nossos desenhos’.</p> <p>P2 – Desenho figurativo conseguido nos traços gerais; alguma dificuldade nos detalhes. ‘Desenhar não...é difícil...mas ainda fiz qualquer coisa...’; ‘Em grupo fica tudo mais bonito, é como no futebol...é sempre melhor jogar em equipa’.</p> <p>P3 – Reconhecimento da figura na obra e o seu desenho figurativo é de fácil identificação. ‘Desenhar sim...mas é melhor pintar...’; Sorri quando lhe falo no quadro reconstruído por eles ‘muito fixe’ (com o dedo polegar no ar).</p> <p>P4 – Idêntico ao original, fácil identificação, pormenores da figura presentes no desenho. ‘Gosto muito de desenhar...e o quadro...o meu touro ficou com duas cabeças...ficou fixe!’</p> <p>P5 – A figura revelou-se clara e reconhecida na obra. Não responde. Apenas repete: ‘Acabou!’</p> <p>P6 – Desenho bastante claro e idêntico ao original. ‘Sim!’ (gosta de desenhar). ‘É bonito!’ (o quadro).</p> <p>P7 – Revelou-se uma imagem bastante perceptível, de fácil identificação. Os traços gerais foram desenhados, onde se verifica uma boa observação da imagem. ‘Gosto mais de pintar...mas gostei de desenhar esta parte do quadro...é triste mas eu gostei...’. ‘Gosto de ver tudo junto’.</p> <p>P8 – Captou bem a imagem e reproduziu-a claramente. ‘Sei lá...o Picasso desenhava e pintava...se calhar sou como ele, gosto das duas coisas...’; ‘O quadro ficou espetacular...estamos cada vez melhores!’.</p> <p>P9 – O participante desviou-se do registo habitual. Fez um traçado largo da imagem, mas de fácil identificação. ‘Gosto muito de desenhar e de pintar também, não consigo escolher’; ‘É o que me faz feliz!’; ‘Ficou parecido com o do Picasso...vou tentar fazer o quadro todo’.</p> <p>P10 – O desenho assemelha-se ao original, uma reprodução idêntica da imagem escolhida. ‘Não foi difícil desenhar o pássaro...eu escolhi porque era fácil. Tanto pinto como desenho...’; ‘O quadro ficou bem...todos juntos é mais giro’.</p> <p>P11 – O desenho figurativo está presente em traços gerais, é visível características dos desenhos animados. Gosto de pintar...porque acho que tenho mais jeito’; ‘Todos fizeram o melhor que sabiam, sim gosto de como ficou...fazer isto é bom para nós, não é?’</p>

Para Picasso, não lhe interessava desenhar o que via, mas o que pensava sobre o que via. O desenho por representar uma urgência expressiva assumiu nesta sessão uma importância acrescida na representação da realidade e/ou no retrato da sociedade.

Nesse sentido, o quadro «Guernica» serviu de inspiração para esta atividade, transpondo os elementos figurativos que o compõe, num compromisso com a realidade. Sendo esta uma obra cubista, com figuras e elementos geométricos decompostos, a dificuldade dos participantes colocou-se em entender os elementos figurativos e desenhá-los. Reconhecer o que foi desenhado por cada um dos participantes e atribuir-lhe um significado.

Através do desenho, foi possível explorar o potencial de cada participante e integrá-lo num trabalho coletivo com o objetivo de promover a diversidade no grupo, a criatividade e a motivação que os eleva na sua autoestima, no seu bem-estar e os conduz a melhores processos de tomadas de decisões e resolução de problemas. As variadas características do grupo representam as diferenças de uma sociedade e criam valor e diversidade numa organização.

No desenho descritivo individual, todos se propuseram a desenhar o elemento que escolheram do quadro de Picasso e fizeram um desenho descritivo, uns mais voltados aos detalhes e outros mais aos traçados gerais. De uma forma geral, o grupo apresentou-se com uma postura focada e atenta ao trabalho a ser produzido, curiosos com a junção dos elementos todos e, no final, adoraram o resultado.

Numa alusão a preferências, a pintura é mais apelativa em relação ao desenho. Acreditam não ter competências para o fazer e o medo de falhar levam-nos a preferir áreas de trabalho mais confortáveis. As preferências são comuns em qualquer grupo de trabalho, no entanto, a falta de confiança e algumas fragilidades vêm ao de cima na arte de desenhar, porque acreditam não serem bons o suficiente. O produto final, veio mostrar-lhes, que têm de acreditar mais nas suas capacidades e que o trabalho em equipa e a interajuda são fundamentais para o sucesso de todos.

**Quadro 11 - Atividade desenvolvida na sessão 10 (diário de bordo da investigadora)**

<p><b>10.ª Sessão – ‘A sombra dos rostos’</b> 29.nov.2022</p>
<p><b>Introdução à atividade:</b> Picasso fez 29 autorretratos ao longo da sua vida, considerados pelo artista como momentos de crescimento pessoal, representações do que ele pensava de si mesmo em determinada fase da sua vida. Estes autorretratos permitem-nos compreender melhor alguns pensamentos e sentimentos que abraçavam Picasso nas diferentes épocas e perceber mudanças e transformações de pensamentos. Refletir sobre o que um artista ao pintar o seu autorretrato, quais são as motivações para o efeito.</p>
<p><b>Duração da atividade:</b> 50 minutos de duração</p>
<p><b>Indicações ao grupo:</b> Cada participante deve fazer o seu autorretrato, utilizando de forma livre os materiais disponíveis para o efeito.</p>
<p><b>Objetivo(s) da atividade:</b> Perceber que as pessoas têm características diferentes, respeitando essas diferenças. Trabalhar na imagem positiva de si mesmo e na confiança para enfrentar dificuldades e desafios.</p>

**Trabalhos realizados (ver em anexo):**

**Figura 12 - Trabalhos desenvolvidos na sessão 10**



**Diário de bordo** (da investigadora): Desenho descritivo individual, como cada participante descreve o seu autorretrato.

**Tabela 10 - Desenvolvimento pessoal na sessão 10 (diário de bordo da investigadora)**

CATEGORIAS	SUBCATEGORIAS	EVIDÊNCIAS
Desenvolvimento pessoal	Autoexploração Autorrepresentação Identidade	<p>P1 – Desenho que deve ser visualizado também ao contrário, duas faces. ‘O meu autorretrato...não é que tenha duas caras, mas às vezes estou bem e outras vezes virado do avesso (ri)...’.</p> <p>P2 – Desenho com dois lados bastante idênticos. ‘Vejo-me assim, simples, passo despercebido’.</p> <p>P3 – Desenho com materiais distintos, com um pormenor de marcador bastante carregado. ‘Eu sou castanho (ri) e o dourado fica-me bem (ri)’.</p> <p>P4 – Desenho com diferentes materiais, pormenor de riscas em cima da face. ‘É como uma máscara, escondo-me por trás destas fitas, para ninguém me encontrar e apareço quando ninguém estiver a ver’.</p> <p>P5 – Desenho com bastante cor feito a lápis de cor e papel autocolante. ‘É o Pedro?’ ‘Sim.’; ‘Estas tiras são o teu cabelo?’ ‘Sim’; ‘Esta cara é a tua?’ ‘Sim, acabou’ (quando diz acabou não quer ser incomodado).</p> <p>P6 – Desenho com um lado do rosto muito preenchido. ‘É a minha cara...’ (encolhe os ombros não se pronuncia mais).</p> <p>P7 – Desenho bastante preenchido, com materiais de cores fortes. ‘Sou eu, maquilhada, cabelo comprido, vaidosa’.</p> <p>P8 – Desenho com elementos que caracterizam as suas preferências como a cor azul e as notas musicais. ‘O meu autorretrato tem tudo o que gosto, o azul do meu clube e a música que faz parte de mim’.</p> <p>P9 – Desenho que revela a imitação do outro lado do rosto, comum nos trabalhos do participante. ‘Tentei fazer igual ao outro lado, o cabelo é que não é bem igual ao meu...’.</p> <p>P10 – Desenho com bastantes pormenores, cor e materiais. ‘Não está parecido comigo, mas apeteceu-me fazer assim’.</p> <p>P11 – Desenho virado ao contrário, pintado só de um lado com muitas cores. ‘Muitas vezes estamos do avesso e não faz mal nenhum, pois não? Gostas do meu trabalho? Porquê? Posso ser eu ou outra pessoa qualquer!’.</p>

Nesta sessão, foi proposto aos participantes que fizessem o seu autorretrato como forma de desenvolver a sua criatividade e em simultâneo explorar a sua identidade, dando a possibilidade a cada um de reconhecer as suas individualidades e características, valorizando o seu modo de ser e de estar no mundo. O resultado dos

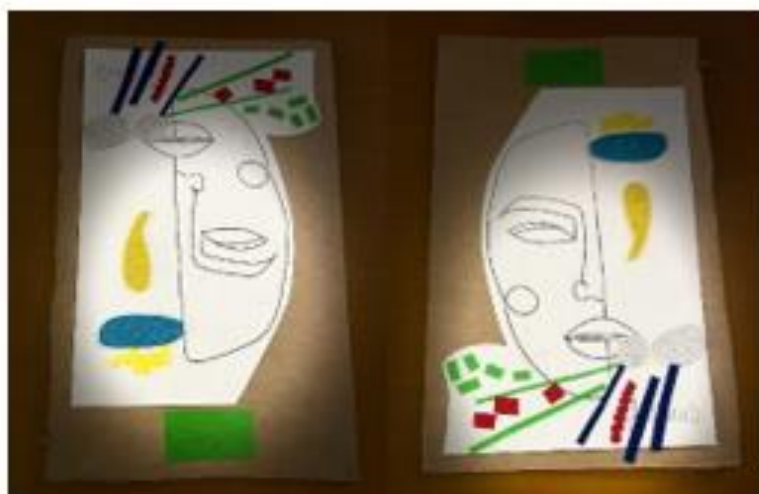
trabalhos foi bastante diversificado e cada participante pode descrever o seu autorretrato (descrito no quadro acima).

A bibliografia existente sobre a temática fortalece o uso do autorretrato como forma de promover a criatividade e a autoexploração. Pode surgir como uma forma de representação do artista, não necessariamente uma cópia exata, mas uma forma de representação da sua essência e/ou dos seus sentimentos.

Autores como Pinto (2020) enfatizam a natureza subjetiva do autorretrato, utilizando-o como meio de transmissão de experiências e emoções pessoais. Silva (2019) reforça que é uma forma de representação dos sentimentos do artista, refletindo o seu lado emocional. Cruz (2018) acrescenta, que o autorretrato é uma forma de vivenciar o mundo e pode ser influenciada por fatores culturais e sociais. Por sua vez, Dobal (2016) desafia a noção tradicional de self no autorretrato, sugerindo uma compreensão mais complexa e multifacetada da identidade. Hall (2000) reforça este pensamento afirmando que o «sujeito, previamente vivido como tendo uma identidade unificada e estável, está se tornando fragmentado; composto não de uma única, mas de várias identidades, algumas vezes contraditórias ou não resolvidas» (p.12).

Senão vejamos, o trabalho abaixo apresentado realizado pelo P1, revela duas versões de si mesmo e justifica:

**Figura 13 - Autorretrato do P1**



«O meu autorretrato...não é que tenha duas caras, mas às vezes estou bem e outras vezes estou virado do avesso (ri)...pode ser visto das duas maneiras, quando estou bem e quando não estou...às vezes sou eu, outras vezes nem por isso...o lado da cara sem nada é uma máscara...» (afirmação do P1 retirada do diário de bordo da investigadora).

Ainda neste seguimento, vejamos o trabalho do P11:

**Figura 14 - Autorretrato do P11**



«Muitas vezes estamos do avesso e não faz mal nenhum, pois não? Nem sempre estamos bem. Mas merecemos ser amados não merecemos? Gostas do meu trabalho? Porquê? Posso ser eu ou outra pessoa qualquer!» (diário da investigadora, afirmação do P11).

É possível verificar que o processo de construção da identidade é complexo, os participantes revelam que não estão bem certos de quem são realmente. A identidade está constantemente a ser construída e afirmada. É passível de alterações, de reconstruções e desconstruções. Ciente destas possibilidades e através da prática do autorretrato podemos ir ao encontro do nosso «eu» e redescobrir-nos. Refletir sobre o processo pode criar o conhecimento e assim contribuir para o processo de desenvolvimento pessoal. Silva (2019) e Pinto (2020) defendem a utilização do autorretrato para o desenvolvimento pessoal, como meio de estabelecer uma identidade e de expressar experiências e emoções. Cunico (2023) destaca o potencial do

autorretrato no desenvolvimento pessoal de indivíduos com deficiência, como um meio de autoexpressão, capacitação e autodefesa. García vai mais além e defende:

«El retrato es, sin duda, uno de los géneros que mayor complejidad entrañan, y para muchos el autorretrato todavía conlleva más dificultad, sobre todo por el marcado proceso de conocimiento de uno mismo, de sabiduría técnica y de inmortalidad, y a cuyos espejos (y los reflejos que estos devuelven) debemos tanto, pues en ellos recogemos nuestra vida visual» (García, 2020, p.62).

Esta atividade fecha um ciclo de dez sessões de trabalho, procurando materializar a identidade de cada participante e neste processo de busca de se conhecerem a si mesmos, de alguma forma, se projetam e idealizam a sua própria imagem. Uma afirmação de Bauman (2005) resume bem esta última sessão: «As identidades flutuam no ar, algumas de nossa própria escolha, mas outras infladas e lançadas pelas pessoas em nossa volta, e é preciso estar em alerta constante para defender as primeiras em relação às últimas» (p. 17).

Os resultados alcançados indicam que os participantes: experimentaram processos de produção artística, nos quais foram protagonistas; compreenderam questões envolvidas nas obras de arte apresentadas, além da possibilidade de experimentarem materiais e instrumentos; estabeleceram uma relação de autoconfiança com a produção artística pessoal.

Na perspectiva de Sousa (2003), uma educação artística coloca «como objetivos prioritários aspectos emocionais-sentimentais. Mais importante do que «aprender», «conhecer» e «saber»; é o vivenciar, descobrir, criar e sentir» (p. 63).

Neste sentido, a educação artística não pretende criar grandes artistas, dominadores de técnicas e criadores de obras de arte, mas dar ferramentas que permitam aos indivíduos explorar livremente tirando partido das descobertas que realiza ao longo dessas práticas.

## CONCLUSÕES

O projeto «Aos Olhos de Picasso» procurava concretizar uma forma de intervir socialmente por meio da arte. Através da sua concretização e do estudo de investigação realizado em torno do mesmo, foi possível refletir acerca do papel da arte no desenvolvimento humano e de que forma pode contribuir para a inclusão da pessoa com deficiência. A literatura diz-nos que a arte é uma importante ferramenta na construção social do indivíduo e que, a partir da exploração das diferentes linguagens artísticas é possível trabalhar a interação do indivíduo com o outro e com o meio. Neste projeto, a linguagem artística privilegiada foi a linguagem plástica pelas linhas que caracterizam esta expressão.

A intervenção artística realizada surge como um possível veículo de expressão do potencial humano em construção, que se manifesta sob diferentes formas. É neste contexto que o ser humano pode alcançar uma consciência sobre as suas potencialidades, descobrir a sua genuína condição da liberdade pessoal e edificar a sua autonomia. Através da arte podemos existir, participar, incluir e evoluir neste universo de infinitas possibilidades humanas.

Serve este capítulo para apresentar algumas conclusões da investigação realizada, que teve como ponto de partida a seguinte questão: De que forma é que as artes visuais, através da expressão plástica, podem contribuir para o desenvolvimento integral da pessoa com deficiência?

No decorrer da pergunta de partida, surge o objetivo geral: Explorar a expressão plástica como instrumento para o desenvolvimento cognitivo, emocional e da autoestima da pessoa com deficiência.

Tal como foi descrito, foram realizadas dez sessões com atividades de exploração da linguagem plástica, voltadas para a pintura e para o desenho, nas quais se desenrolaram experiências criativas, assentes em metodologias vivenciais, lúdicas, reflexivas, dinâmicas, cooperativas, interativas e de partilha de valores.

Uma das conclusões desta investigação remete-nos para a expressividade emocional que a arte proporciona. As emoções fazem parte do desenvolvimento humano e temos a possibilidade de compreender e gerir melhor as nossas emoções através de momentos de vivência artística. Foi importante explorar a gestão do equilíbrio emocional, através da expressão plástica, permitindo ao sujeito saber e tomar consciência de como reagir perante os mais diversos estados emocionais, conseguindo comunicar e transformar estas mesmas emoções, através de diferentes modos de comunicação.

Foi possível constatar que a pintura, além de permitir a fluidez do ato de pintar, pode ser um meio de expressão de emoções e de sentimentos, que muitas vezes não acontece verbalmente, funciona como uma ferramenta que pode promover a comunicação e a gestão das emoções, possibilitando a descoberta de si mesmo, permitindo acesso e conhecimento sobre o mundo interior.

Neste seguimento, novas conclusões foram surgindo, nomeadamente o papel das artes visuais nas vivências do presente e no trabalhar das expectativas acerca do futuro. Nas sessões realizadas, procurou-se construir um ambiente de liberdade e aceitação, na aprendizagem e no desenvolvimento de competências pessoais, promovendo um conjunto de reflexões, afastando julgamentos e juízos de valor prematuros, permitindo o questionamento e a flexibilidade no indivíduo. O projeto caracterizou-se por várias atividades baseadas nas obras de Picasso, onde a investigadora funciona apenas como uma orientadora do grupo, onde apresenta as obras e dá indicações aos participantes do que se pretende. Procura através das obras do autor, despertar diferentes estados emocionais através do efeito espelho.

O objetivo é contribuir na promoção do desenvolvimento pessoal do participante, como o autoconhecimento, a autoestima, a confiança e a valorização pessoal, a assertividade e a empatia, a capacidade de ouvir, de resolver conflitos e solucionar problemas, a relação interpessoal e a conseqüente socialização.

Outra importante conclusão, que nos direciona para o papel das artes plásticas na estimulação da imaginação e da criatividade, poderá contribuir para a construção de

meios alternativos de comunicação, ativar novas dimensões do indivíduo, desenvolver potencialidades, explorar habilidades, contribuindo para um *eu* mais completo.

A expressividade de cada trabalho reflete a emoção, o intuito e o significado que cada participante quis dar à sua criação. Representarmo-nos na arte é uma forma de comunicar. A este propósito, Lucas (2015) afirma «o caráter integrado da arte nas suas dimensões emocional e cognitiva, potencia a ação educativa e favorece o desenvolvimento integral da pessoa» (p.49).

Trabalhar através da arte, é fundamental não só para quem nela trabalha, mas também para quem a arte se dirige. Unir arte, educação e projetos de intervenção social é talvez a forma mais completa para chegar ao maior número possível de pessoas, eliminando preconceitos, e possibilitar a estas pessoas usufruir dos seus direitos como cidadãos, dando-lhe voz e visibilidade. Este projeto de investigação procurou que os participantes envolvidos, fossem capazes de ser ativos no seu próprio desenvolvimento, tanto a nível pessoal como social.

Em jeito conclusivo, a arte pode libertar e transformar, apresentando-se como um instrumento de descoberta para um caminho de autoconhecimento. A expressão artística pode contribuir para o desenvolvimento integral da pessoa com deficiência, adquirindo autoconfiança, aperfeiçoando o seu sentido estético, de observação e de interpretação.

Para terminar a conclusão, é importante referir que o que é pretendido é que o projeto «Aos Olhos de Picasso» seja um possível atelier inclusivo, aberto a todas as possibilidades, onde as artes plásticas surgem como um potencial modo de expressão.

## **LIMITAÇÕES DO ESTUDO E RECOMENDAÇÕES PARA FUTURAS INVESTIGAÇÕES**

Uma das principais limitações do estudo e que se revela de grande importância num estudo de caso, é a realização de entrevistas. Não foi possível concretizar devido às características dos participantes do estudo. Por outro lado, a não realização de

entrevistas à respetiva equipa técnica prende-se com o facto de nenhum elemento estar ligado à área das artes.

Outra limitação verificada no decorrer do estudo, deve-se ao facto da investigadora exercer funções na instituição e por essa razão, trabalhar diariamente com o grupo intervencionado, o que dificulta a imparcialidade no trabalho realizado.

Na eventualidade de surgir interesse nesta área de investigação, o que a investigadora sugere é intercalar diferentes linguagens artísticas num novo projeto de investigação, o que envolve um trabalho mais extenso, mas que trará certamente resultados bastante curiosos para um futuro estudo.

Atualmente, já se desenvolve na instituição duas expressões artísticas a par, nomeadamente «Aos Olhos de Picasso» e «Dança Criativa».

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Afonso, P. (2015). *Quando a mente adocece – uma introdução à psiquiatria e à saúde mental*. Principia Editora.

Antunes, N. L. (2019). *Sentidos*. Lua de Papel.

Arnheim, R. (2002). *Arte y Percepción Visual*. Alianza Forma.

Arruda, T. M. B., & de Deus, A. I. S. (2021). Educação estética: um percurso, uma trajetória, um convite a arte. *Latin American Journal of Development*, 3(3), 1633–1641. <https://doi.org/10.46814/lajdv3n3-048>

Bakhtin, M. (2003). *Estética da criação verbal*. Martins Fontes.

Barbosa, A. M. (1998). *Tópicos Utópicos*. Editora C/ Arte.

Barbosa, A. M., Cunha, F. P. da (Org.) (2010). *A abordagem triangular no ensino das artes e culturas visuais*. Cortez.

Bardin, L. (2008). *Análise de Conteúdo*. (L. de A. Rego & A. Pinheiro, Trads.). Edições 70.

Bardin, L. (2016). *Análise de Conteúdo*. São Paulo: Casa de Ideias. <https://madmunifacs.files.wordpress.com/2016/08/anc3a1lise-de-contec3bado-laurence-bardin.pdf>

Bauman, Z. (2005). *Identidade*. Zahar.

Barnes, R. (1993). *Picasso - Os artistas falam de si próprios*. Dinalivro.

Bell, J. (2004). *Como realizar um projecto de Investigação. Um guia para a Pesquisa em Ciências Sociais e da Educação*. Gradiva.

Bitti, P. R. & Zani, B. (1997). *A comunicação como processo social*. Editorial Estampa.

Brandão, L. (2016). *A arte como comunicação*. Comunidade, Cultura e Arte. <https://comunidadeculturaearte.com/a-arte-como-meio-de-comunicacao/>

Cardoso, R. (2018). A recusa do “eu” autobiográfico em Les Années. *Revista Criação & Crítica*, 21, 37-58. <https://doi.org/10.11606/issn.1984-1124.v0i21p37-58>

Claret, M. (1985). *O pensamento vivo de Picasso*. Martin Claret Editores.

Collingwood, R. G. «A Arte Autêntica como Expressão». Em *Arte em Teoria. Uma Antologia de Estética*, editado por Vítor Moura. Edições Húmus, 2009.

Collingwood, R. G. (2019), *Encyclopedia Britannica*. <https://www.britannica.com/biography/R-G-Collingwood>

Cunico, L., Ribeiro, F. B. V., Picalho, A. C., Fadel, L. M. (2023). Ações voltadas a pessoas com deficiência: uma análise de publicações das revistas científicas em extensão no Brasil. *Revista Educação Especial*, 36 (1). <https://doi.org/10.5902/1984686X68556>

Damásio, A. (2017). *A estranha ordem das coisas – a vida, os sentimentos e as culturas humanas*. Círculo de Leitores.

Dooley, L. M. (2002). *Case Study Research and Theory Building. Advances in Developing Human Resources* (4), (pp. 335-354).

Duarte, J. J. F. (1991). *Por que arte-educação?* Papirus.

Eça, T. T. (2010). *A Educação Artística e as prioridades educativas do início do século XXI*.  
<https://ead.ipleiria.pt/2021-22/mod/resource/view.php?id=400238>

Ekman, P. (2007). *Emotions revealed – recognizing faces and feelings to improve communication and emotional life*. Owl books.

Fernandes, V., A., & Farid Rahme, M. (2020). Poéticas da autoridade no contexto da extensão universitária. *Moringa – Artes do Espetáculo*, 11 (1).  
<https://doi.org/10.22478/ufpb.2177-8841.2020v11n1.53472>

Fischer, E. (1987). *A necessidade da arte*. Guanabara Koogan.

Fórum Regional de Políticas Educacionais 2020, Inclusão e educação em tempos de pós-pandemia - Edição virtual, de 9 a 12 de novembro de 2020.  
<https://www.buenosaires.iiep.unesco.org/themes/iieportal/foro-regional-2020/recursos/pt/nota-conceptual.pdf>

García, E. (2020). *IMATERIAL*. Design, Arte e Sociedade.

García da Cruz, M. (21 de Julho de 2018). Dossiê: Historia Social da arte. *Contexto ideológico de representações nas artes : de Bosh e Gil Vicente a more, maquiavel e à emblematade alciato*, 6(11). Universidade de Lisboa: Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa Centro de História da Universidade de Lisboa.

Giddens, A. (2000). *Sociologia*. Fundação Calouste Gulbenkian.

Goffman, E. (1997). La presentación de la persona en la vida cotidiana. In *La presentación de la persona en la vida cotidiana*.  
[https://consejopsuntref.files.wordpress.com/2017/08/goffman\\_erving\\_la\\_presentacion\\_de\\_la\\_per.pdf](https://consejopsuntref.files.wordpress.com/2017/08/goffman_erving_la_presentacion_de_la_per.pdf)

Haal, Stuart. Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual. In: Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais. SILVA, Tomaz T. (org.), HALL, Stuart, WOODWARD, Kathryn. RJ: Vozes, 2000.

Hauser, A. (1984). *A Arte e a Sociedade*. Editorial Presença.

Hauser, A. (1994). *História social da literatura e da arte*. Martins Fontes.

Harvey, R. S. (2005). *Sensação e Percepção*. LTC.

Jesus, A. F. (2018). As Artes Visuais no despertar de emoções nas crianças da educação pré-escolar (relatório final para obtenção do grau de Mestre em Educação Pré-escolar, Instituto Superior de Ciências Educativas). RCAAP. <https://comum.rcaap.pt/bitstream/10400.26/30915/1/ana%20jesus.pdf>

Laguna, G. S., Marques, B., Gusmão, A., Azevedo, K. (2023). Experimentações artísticas no pensar a construção de identidades a partir da infância e sua interface com a saúde mental. *Saúde*. 19 (2). <https://doi.org/10.22481/rsc.v19i2.12285>

Langer, Suzanne (1953). *Sentimento e Forma*. Editora Perspectiva.

Leontiev, D. (2000). Funções da arte e educação estética. In J. P. Frois (Coord.). Educação estética e artística – abordagens transdisciplinares (pp. 127-147). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Lima-Rodrigues, L. M. S., & Rodrigues, D. A. (2020). Agenda 2030: desafios da pedagogia inclusiva à educação física. *Quaestio - Revista De Estudos Em Educação*, 22(3), 721–739. <https://doi.org/10.22483/2177-5796.2020v22n3p721-739>

Maia, A. F., & Antunes, D. C. (2008). Música, indústria cultural e limitação da consciência. *Revista Mal-Estar e Subjetividade*, 8 (4), 1143-1176. [http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1518-61482008000400013&lng=pt&tlng=pt](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1518-61482008000400013&lng=pt&tlng=pt)

Marcelino, C. (2020). Um diário para as emoções: processo de educação pela arte com jovens privados de liberdade em Loja/Equador. *Urdimento: Revista de Estudos em Artes Cênicas*, 3 (39), p. 1–31. <https://periodicos.udesc.br/index.php/urdimento/article/view/18850>.

Marek, H. D. (2012). Pablo Picasso e o Universo da Arte. *Química Clínica*, 58 (9), 1384–1385. <https://doi.org/10.1373/clinchem.2012.182022>

Matarasso, François (2019). *A Restless Art*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Mena, G. E. (2020). La cultura del autorretrato en su desarrollo histórico. *Inmaterial - Diseño, Arte y Sociedad*, 5(10), 39-67. <https://doi.org/10.46516/inmaterial.v5.89>

Melo, K. M., Morgado, E., Teixeira, R. A. (2015). Investigação qualitativa: inovação, dilemas e desafios. *Revista Lusófona de Educação*, 29 (29), 215-218. <https://www.semanticscholar.org/paper/Investiga%C3%A7%C3%A3o-qualitativa%3A-inova%C3%A7%C3%A3o%2C-dilemas-e-Melo-Morgado/fa23f3c4ca258cc6bdf71ab48eb0022cbd1b2f00>

Mónico, L., Alferes, V. R., Parreira, P., Castro, P. A. (2017). A observação participante enquanto metodologia de investigação qualitativa. *Conferência: 6ª Congreo Ibero-Americano en Investigación Cualitativa*, 3, 724-733. <https://www.semanticscholar.org/paper/A-Observa%C3%A7%C3%A3o-Participante-enquanto-metodologia-de-M%C3%B3nico-Alferes/f90be91c0224d0e870497f8cc3f06309455f8e0f#citing-papers>

Monteiro, C. (2006). História, fotografia e cidade: reflexões teórico-metodológicas sobre o campo de pesquisa. *MÉTIS: história e cultura*, 5 (9), p. 11-23. [https://meriva.pucrs.br/dspace/bitstream/10923/23318/2/Histria fotografia e cidad e reflexes tericometodolgicas sobre o campo de pesquisa.pdf](https://meriva.pucrs.br/dspace/bitstream/10923/23318/2/Histria%20fotografia%20e%20cidad%20e%20reflexes%20tericometodolgicas%20sobre%20o%20campo%20de%20pesquisa.pdf)

Moura, Vítor (coord.) (2009). *Arte em Teoria – Uma Antologia de Estética*. Centro de Estudos Humanísticos da Universidade do Minho: Edições Humus.

Oliveira, M., & Sousa, A. (2022). Educação Artística hoje: Das distopias contemporâneas às sociedades sustentáveis. *REVISÃO HUMANA. Revista Internacional de Humanidades/Revista Internacional De Humanidades*, 11 (4), 1–10. <https://doi.org/10.37467/revhuman.v11.3845>

Oliveira, C. (2023). Expressão ou autoexpressão na criação artística: um diálogo entre Nise da Silveira e Susanne K.Langer. *Pós: Revista do Programa de Pós-Graduação em Artes da EBA/UFMG*, 13 (27). <https://periodicos.ufmg.br/index.php/revistapos/article/view/41075>

ONU (2024, Março 24). *Objetivos de Desenvolvimento Sustentável - 17 objetivos para transformar o nosso mundo*. <https://unric.org/pt/Objetivos-de-Desenvolvimento-Sustentavel/>

Ordonêz, L. S., & Arcuri Eluf, L. (2019). Autorretrato: a artista como agente e objeto da representação artística. *Revista dos Trabalhos de Iniciação Científica da UNICAMP*, 26. <https://doi.org/10.20396/revpibic26201885>

Padovan, M. (2016). *Dançar na Escola*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian (pp. 7-22).

Peres, J. (2002). *Arte, psicología y educación. Fundamentación vygotkyana de la educación artística*. Madrid: A. Machado Libros.

Pinto, S. (2020). *Autorretrato Escolar: Não como foi, mas como senti - extratos do que dou conta de contar*, 2. UFT.

Platão (1949). *A República*. Fundação Calouste Gulbenkian.

Quivy, L.V.C. (1998). *Manual de Investigação em Ciências Sociais*. Gradiva.

Rasche, A. C., & Silva, J. S. (2021). O que as crianças pensam sobre a investigação? *Revista Signos*, 42 (1). <https://doi.org/10.22410/issn.1983-0378.v42i1a2021.2682>

Read, H. (1943). *A Educação pela Arte*. Edições 70.

Read, H. (2010). *Educação pela Arte*. Edições 70.

Read, H. (s.d.). *A Filosofia da Arte Moderna*. Editora Ulisseia.

Rebelo Botelho, M. A. (2010). Investigação qualitativa: intervenções clínicas e resultados. (2010) *Pensar Enfermagem*, 14 (1), 1. <https://doi.org/10.56732/pensarenf.v14i1.33>

Rhyne, J. (2000). *Arte e Gestalt: padrões que convergem*. Summus Editorial.

Santa, E. V. (2021). Narrativas do agora e o espetáculo do eu. *Interdisciplinar - Revista de estudos em língua e literatura*, 36 (1), 109-124. <https://doi.org/10.47250/intrell.v36i1.p109-124>

Santos, Cristina (2018). *A inclusão pela arte*. <https://www.afid.pt/eventos-media/noticias-eventos/a-inclusao-pela-arte/>

Sakaguchi, A. (2021). Arte e inclusão: o impacto do ensino de artes na percepção de mundo da pessoa com deficiência. *Revista Científica Multidisciplinar Núcleo do Conhecimento*, 8 (3), 104-118. <https://www.nucleodoconhecimento.com.br/educacao/arte-e-inclusao>

Schiller, F. (1994). *Sobre a Educação Estética do Ser Humano Numa Série de Cartas e outros textos*. Imprensa Nacional Casa da Moeda.

Silva, G. M., & Melo, J. (2020). Educação inclusiva: Reflexões a partir da visão de estudantes de pedagogia. *Revista científica multidisciplinar núcleo do conhecimento*, 4(4), 141-170. <https://www.nucleodoconhecimento.com.br/wp-content/uploads/2020/04/estudantes-de-pedagogia.pdf>

Silva, M. D. (2019). Imagem e autoimagem: o trabalho de artista. *Modos: revista de História da Arte* 3(2), 290-295. <https://doi.org/10.24978/MOD.V3I2.4201>

Silva, L. Z. M., & Eluf, L. A. (2019). Autorretrato: a artista como agente e objeto da representação artística. *Revista dos Trabalhos de Iniciação Científica da UNICAMP*, 26. <https://econtents.bc.unicamp.br/eventos/index.php/pibic/article/view/853>

Sousa, A. B. (2003). *Educação pela Arte e Artes na Educação*. Instituto Piaget.

Stake, R. E. (1999). *Investigación con estudio de casos*. Morata.

Yin, R. (2005). *Estudo de Caso. Planejamento e Métodos*. Bookman.

Tolstói, L. (2019). *O que é a arte?* Editora Nova Fronteira.

Vigotski, L. S. (2001). A educação estética. In L. S. Vigotski, *Psicologia pedagógica* (pp. 323-363). São Paulo: Martins Fontes. 3.ª ed. 2010.

Xavier, Jorge Barreto (coord.) (2009). *Uma Carta Coreográfica* (2.ª ed.). Pág. 8-55. Lisboa: Direção Geral das Artes do Ministério da Cultura.

Zoltowski, A. P. C., & Teixeira, M. A. P. (2020). Desenvolvimento da autorregulação da aprendizagem em estudantes universitários: um estudo qualitativo. *Psicologia Em Estudo*, 25. <https://doi.org/10.4025/psicolestud.v25i0.47501>

## ANEXOS

### Anexo I – Registos fotográficos dos trabalhos realizados na Sessão 1

Figura 15 - Trabalhos realizados pelos participantes 1, 2 e 3 (P1, P2, P3)



Figura 16- Trabalhos realizados pelos participantes 4, 5 e 6 (P4, P5, P6)



Figura 17 - Trabalhos realizados pelos participantes 7, 8 e 9 (P7, P8, P9)



Figura 18 - Trabalhos realizados pelos participantes 10 e 11 (P10, P11)



Anexo II – Registos fotográficos dos trabalhos realizados na Sessão 2

Figura 19 - Trabalhos realizados pelos participantes 1, 2 e 3 (P1, P2 e P3)



Figura 20 - Trabalhos realizados pelos participantes 4,5 e 6 (P4, P5 e P6)



Figura 21 - Trabalhos realizados pelos participantes 7, 8, 9 (P7, P8 e P9)



Figura 22 - Trabalhos realizados pelos participantes 10 e 11 (P10, P11)



Anexo III - Registos fotográficos dos trabalhos realizados na Sessão 3

Figura 23 - Trabalhos realizados pelos participantes 1, 2 e 3 (P1, P2 e P3)



Figura 24 - Trabalhos realizados pelos participantes 4, 5 e 6 (P4, P5 e P6)



Figura 25 - Trabalhos realizados pelos participantes 7, 8 e 9 (P7, P8 e P9)



Figura 26 - Trabalhos realizados pelos participantes 10 e 11 (P10, P11)



#### Anexo IV - Registos fotográficos dos trabalhos realizados na Sessão 4

Figura 27 - Trabalhos realizados pelos participantes 1, 2 e 3 (P1, P2 e P3)

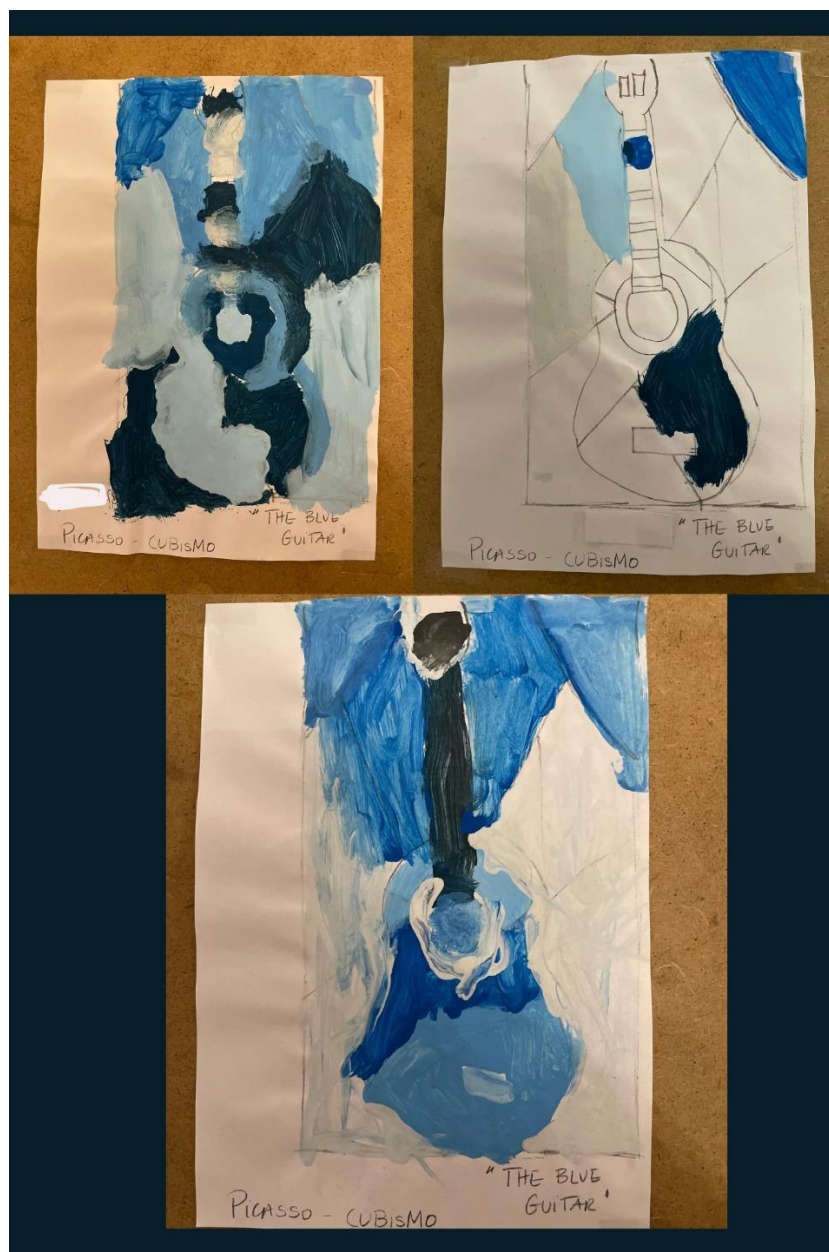


Figura 28 - Trabalhos realizados pelos participantes 4, 5 e 6 (P4, P5 e P6)

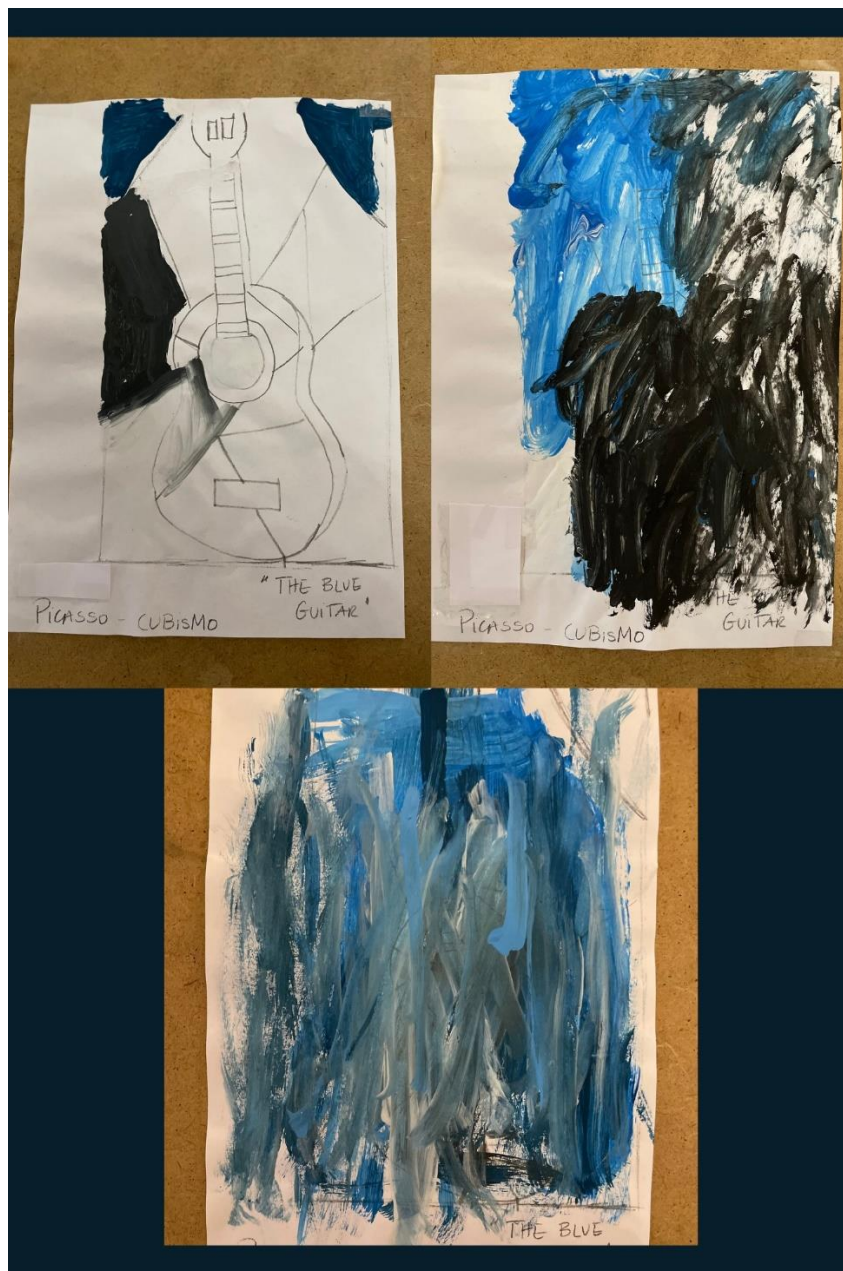


Figura 29 - Trabalhos realizados pelos participantes 7, 8 e 9 (P7, P8 e P9)

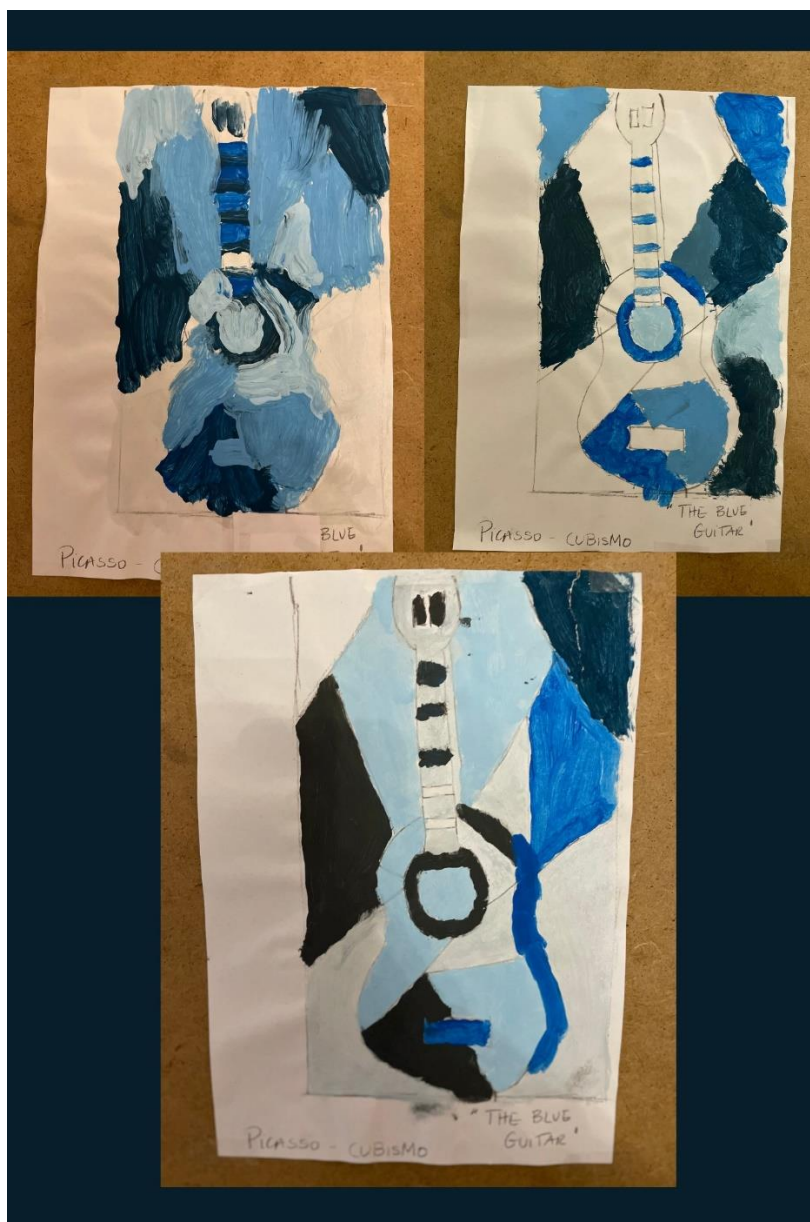


Figura 30 - Trabalhos realizados pelos participantes 10 e 11 (P10, P11)



Anexo V – Registos fotográficos dos trabalhos realizados na Sessão 5

Figura 31 - Trabalhos realizados pelos participantes 1 e 2 (P1, P2)



Figura 32 - Trabalhos realizados pelos participantes 3 e 4 (P3, P4)



Figura 33 - Trabalhos realizados pelos participantes 5 e 6 (P5, P6)



Figura 34 - Trabalhos realizados pelos participantes 7 e 8 (P7, P8)



Figura 35 - Trabalhos realizados pelos participantes 9 e 10 (P9, P10)



Figura 36 - Trabalho realizado pelo participante 11 (P11)



Anexo VI - Registos fotográficos dos trabalhos realizados na Sessão 6

Figura 37 - Trabalhos realizados pelos participantes 1, 2 e 3 (P1, P2, P3)



Figura 38 - Trabalhos realizados pelos participantes 4, 5 e 6 (P4, P5, P6)



Figura 39 - Trabalhos realizados pelos participantes 7, 8 e 9 (P7, P8, P9)



Figura 40 - Trabalhos realizados pelos participantes 10 e 11 (P10, P11)



Anexo VII – Registos fotográficos dos trabalhos realizados na Sessão 7

Figura 41 - Trabalhos realizados pelos participantes 1 e 2 (P1, P2)



Figura 42 - Trabalhos realizados pelos participantes 5, 8, 11 e 2 (P5, P8, P11, P2)



Figura 43 - Trabalhos realizados pelos participantes 5, 8, 11, 2 e 4 (P5, P8, P11, P2, P4)



Figura 44 - Trabalhos realizados pelos participantes 5, 8, 11, 2, 4 e 6 (P5, P8, P11, P2, P4, P6)



Figura 45 - Trabalhos realizados pelos participantes 5, 8, 11, 2, 4, 6 e 9 (P5, P8, P11, P2, P4, P6, P9)



Figura 46 - Trabalhos realizados pelos participantes 5, 8, 11, 2, 4, 6, 9 e 10 (P5, P8, P11, P2, P4, P6, P9, P10)



Figura 47 - Trabalhos realizados pelos participantes 5, 8, 11, 2, 4, 6, 9, 10 e 7 (P5, P8, P11, P2, P4, P6, P9, P10, P7)



Figura 48 - Trabalhos realizados pelos participantes 5, 8, 11, 2, 4, 6, 9, 10, 7 e 3 (P5, P8, P11, P2, P4, P6, P9, P10, P7, P3)



Figura 49 - Trabalhos realizados pelos participantes 5, 8, 11, 2, 4, 6, 9, 10, 7, 3 e 1 (P5, P8, P11, P2, P4, P6, P9, P10, P7, P3, P1)

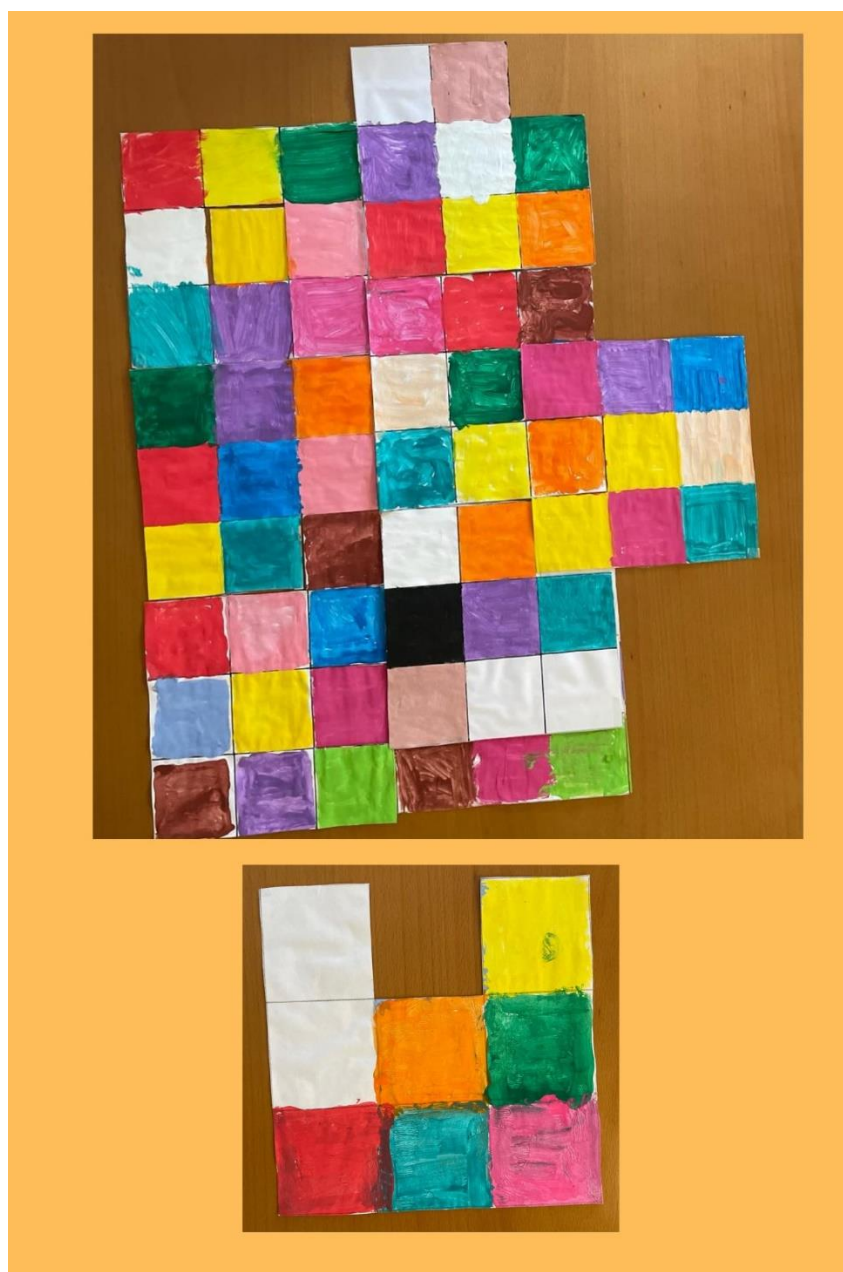


Figura 50 - Trabalho final



Figura 51 - Processo de montagem



Figura 52 - Quadrado que cada participante escolheu



**Anexo VIII – Registos fotográficos dos trabalhos realizados na Sessão 8**

**Figura 53 - Trabalhos realizados pelo participante 1 (P1)**

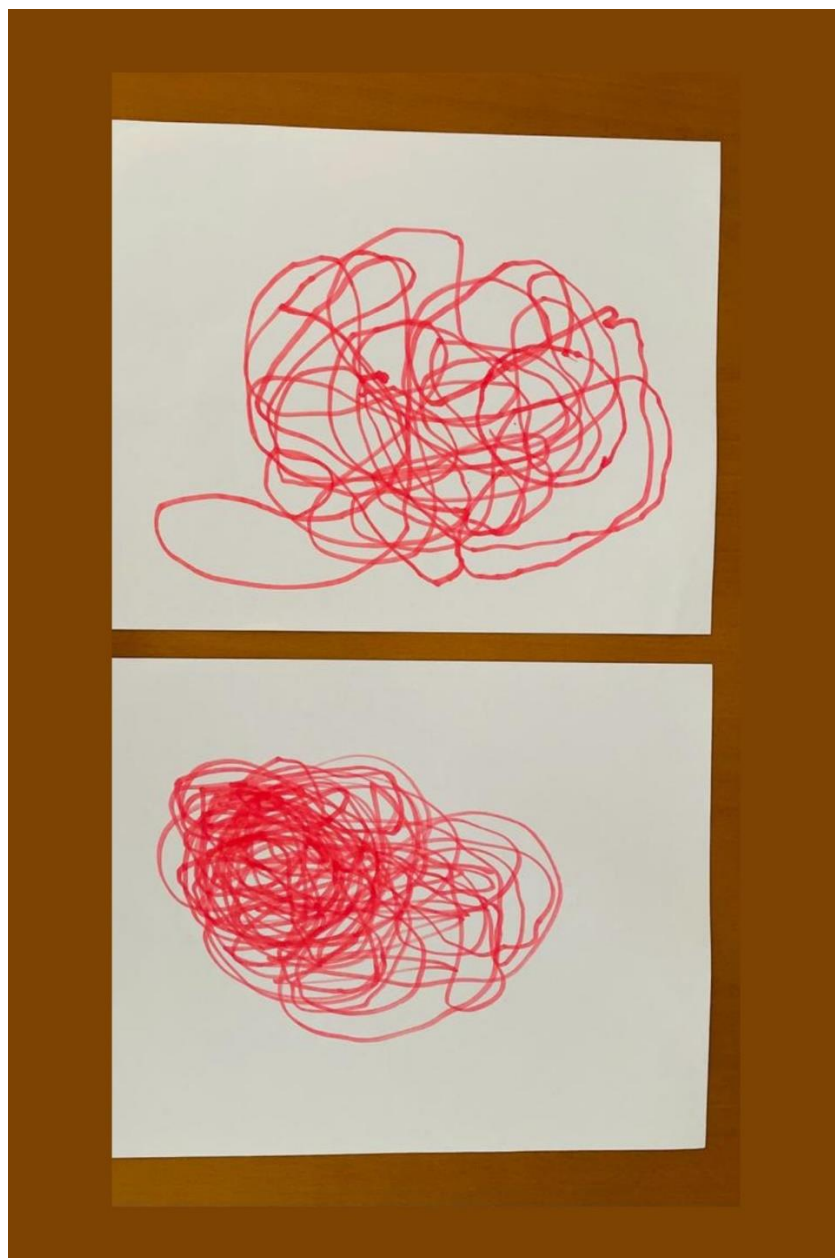


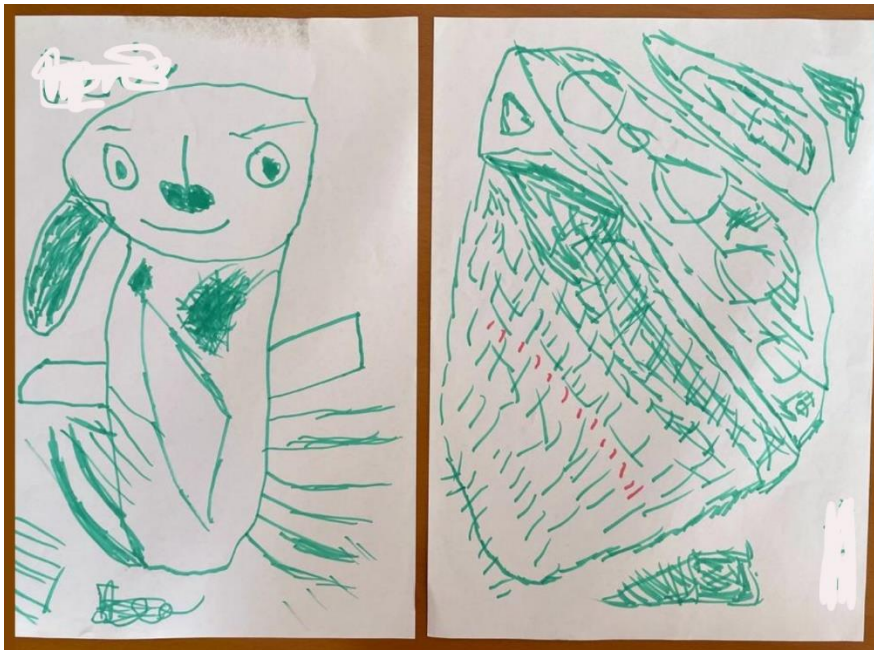
Figura 54 - Trabalhos realizados pelo participante 2 (P2)



Figura 55 - Trabalhos realizados pelo participante 3 (P3)



**Figura 56 - Trabalhos realizados pelo participante 4 (P4)**



**Figura 57 - Trabalho realizado pelo participante 5 (P5)**



Figura 58 - Trabalhos realizado pelo participante 6 (P6)



Figura 59 - Trabalhos realizado pelo participante 7 (P7)

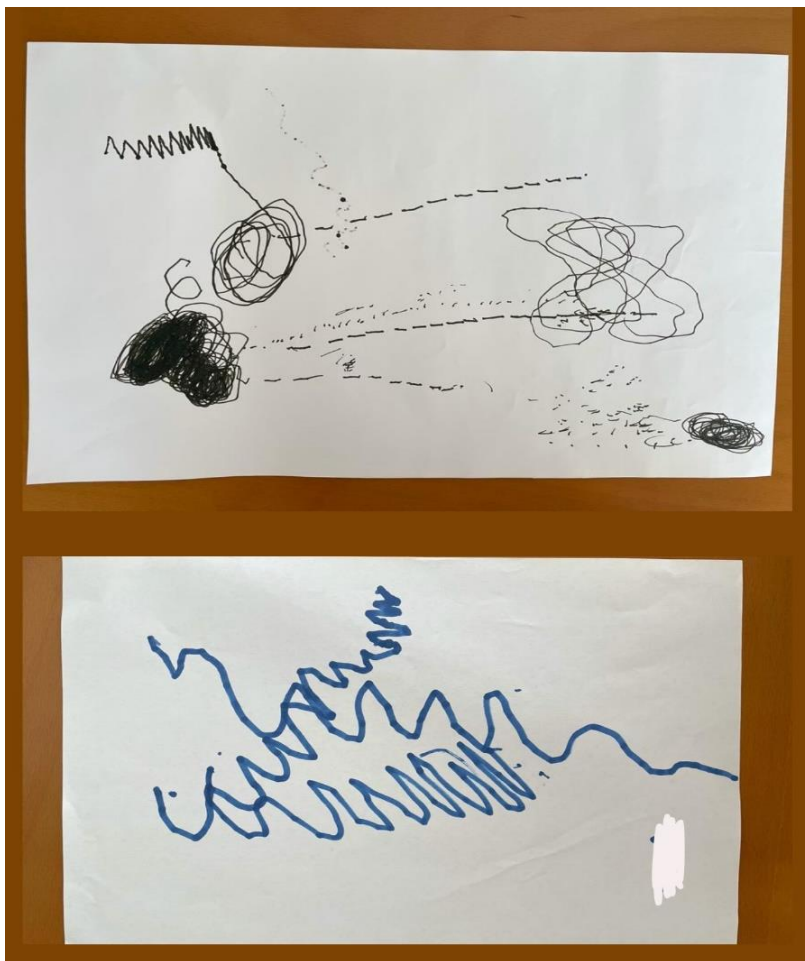


Figura 60 - Trabalhos realizado pelo participante 8 (P8)

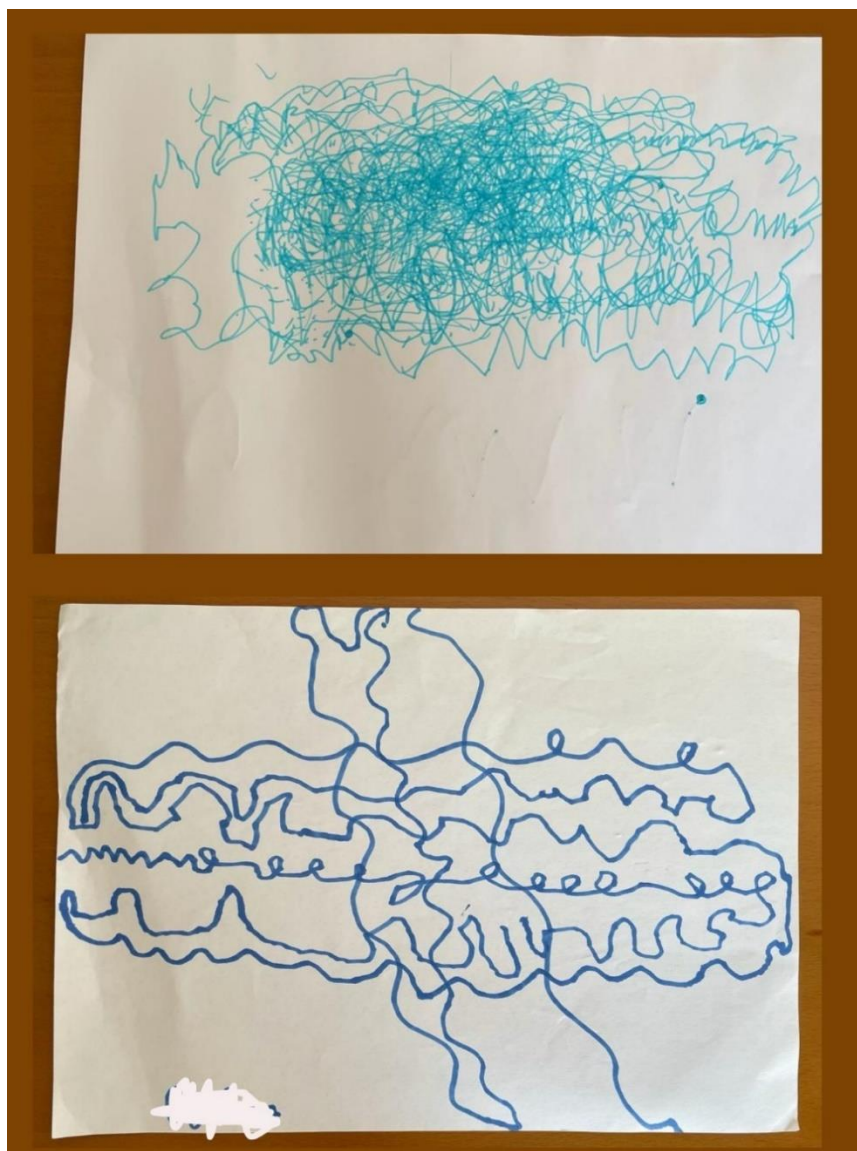


Figura 61 - Trabalhos realizado pelo participante 9 (P9)

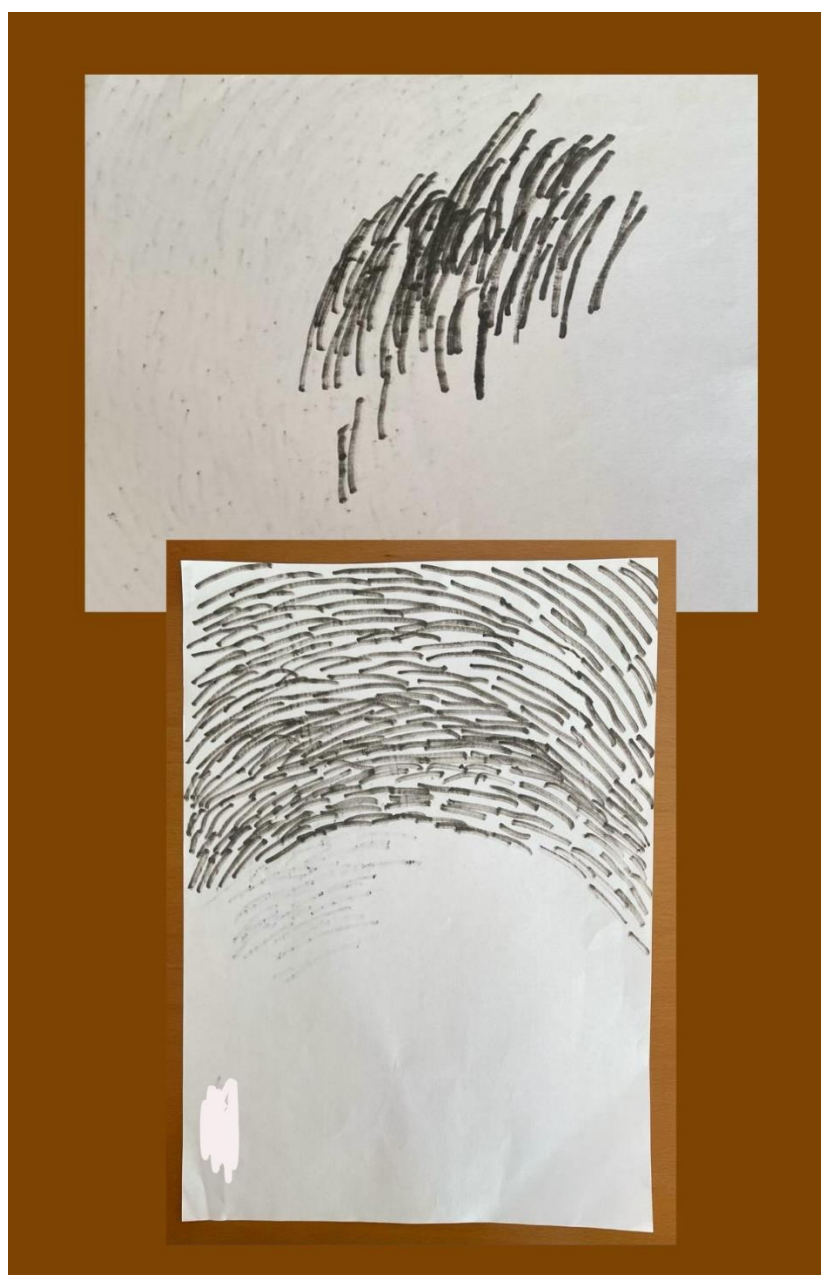


Figura 62 - Trabalhos realizado pelo participante 10 (P10)

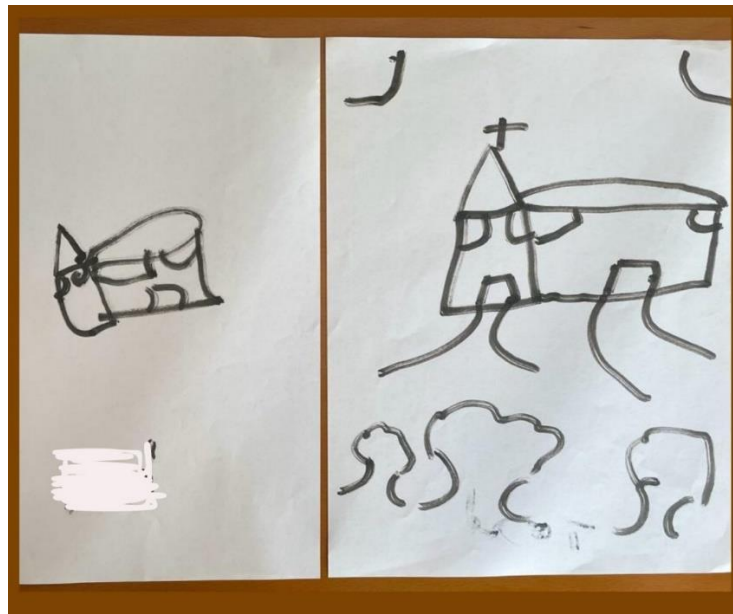
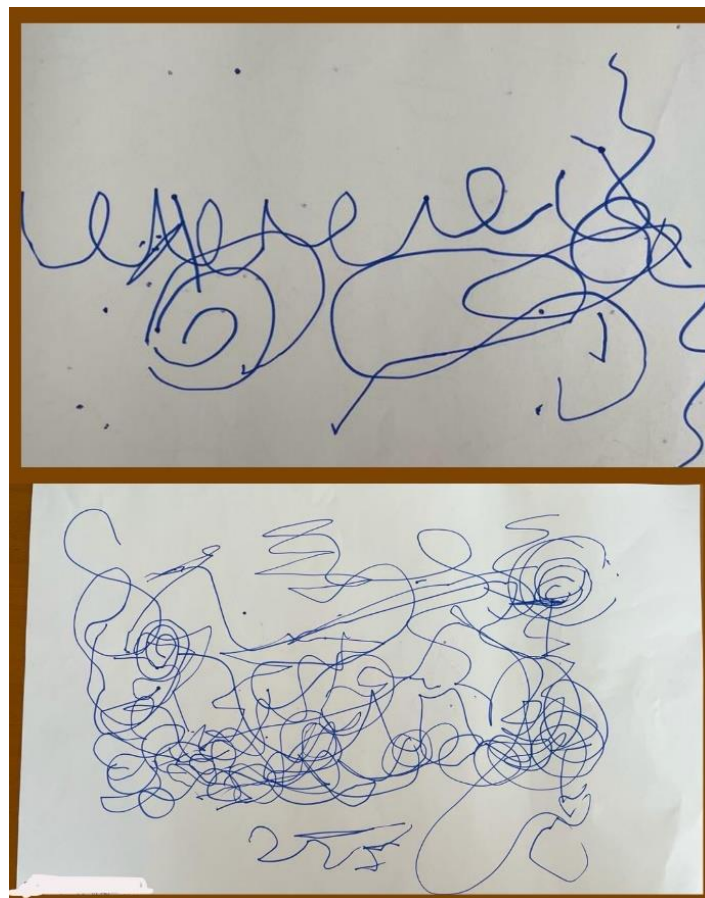


Figura 63 - Trabalhos realizado pelo participante 11 (P11)



Anexo IX - Registos fotográficos dos trabalhos realizados na Sessão 9

Figura 64 - Trabalho realizado pelo Participante 1 (P1)



Figura 65 - Trabalho realizado pelo Participante 2 (P2)



Figura 66 - Trabalho realizado pelo Participante 3 (P3)

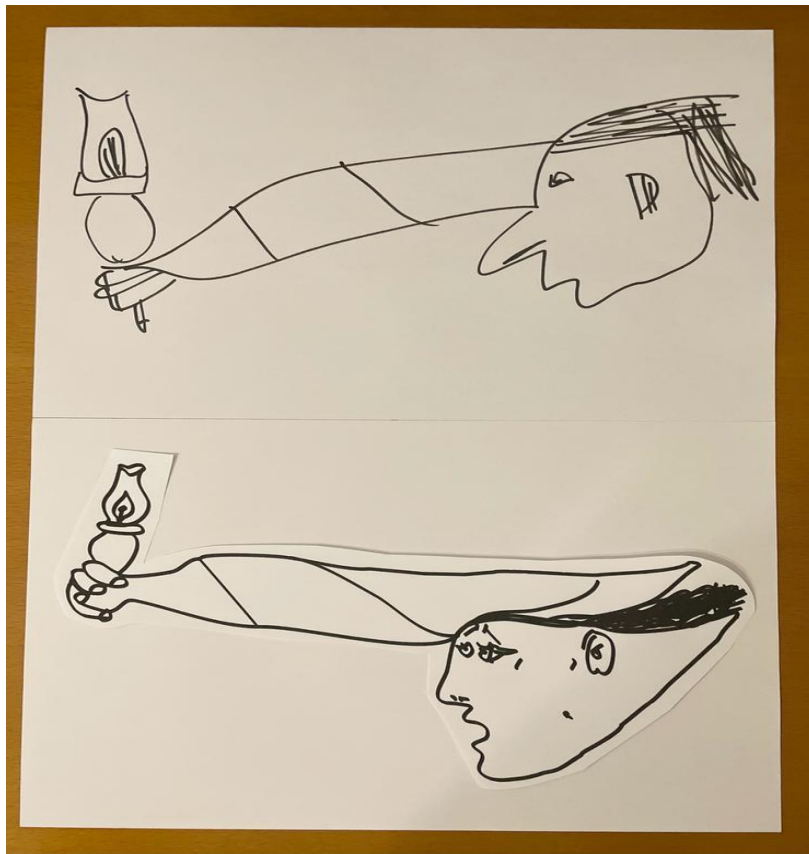


Figura 67 - Trabalho realizado pelo Participante 4 (P4)

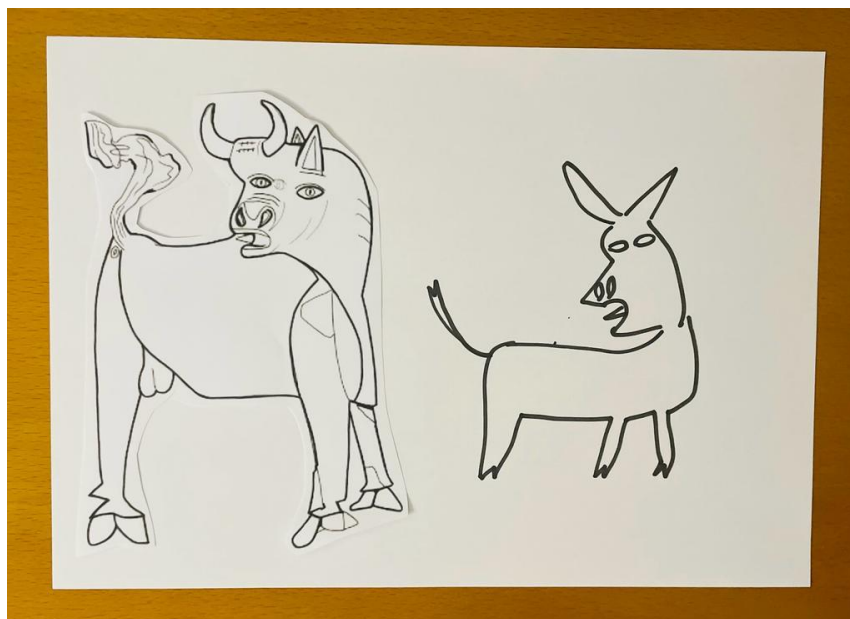


Figura 68 - Trabalho realizado pelo Participante 5 (P5)

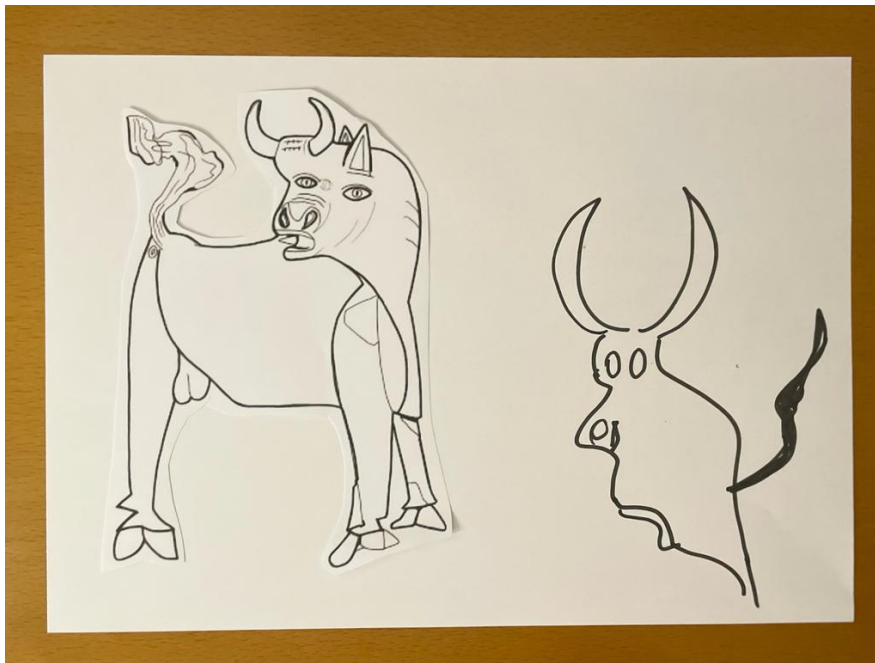


Figura 69 - Trabalho realizado pelo Participante 6 (P6)

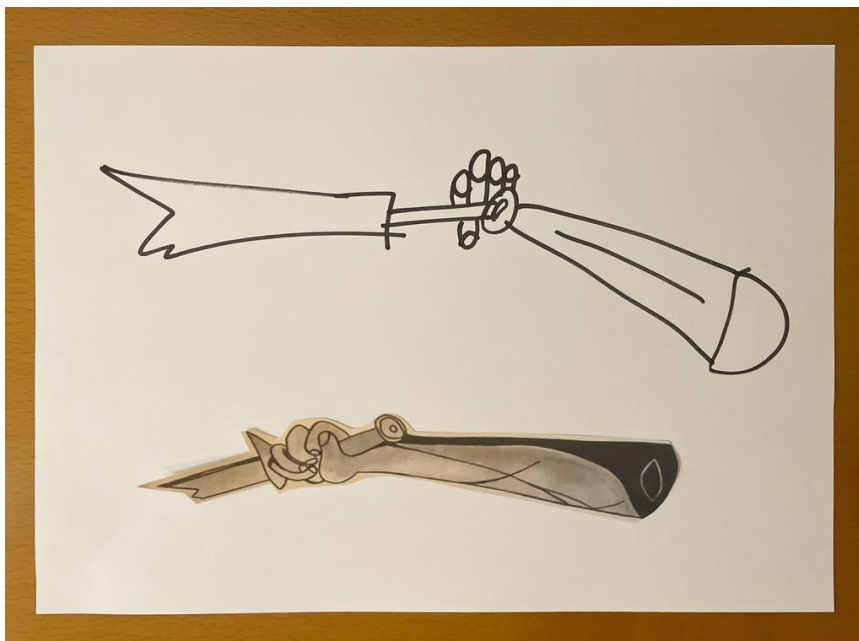


Figura 70 - Trabalho realizado pelo Participante 7 (P7)



Figura 71 - Trabalho realizado pelo Participante 8 (P8)

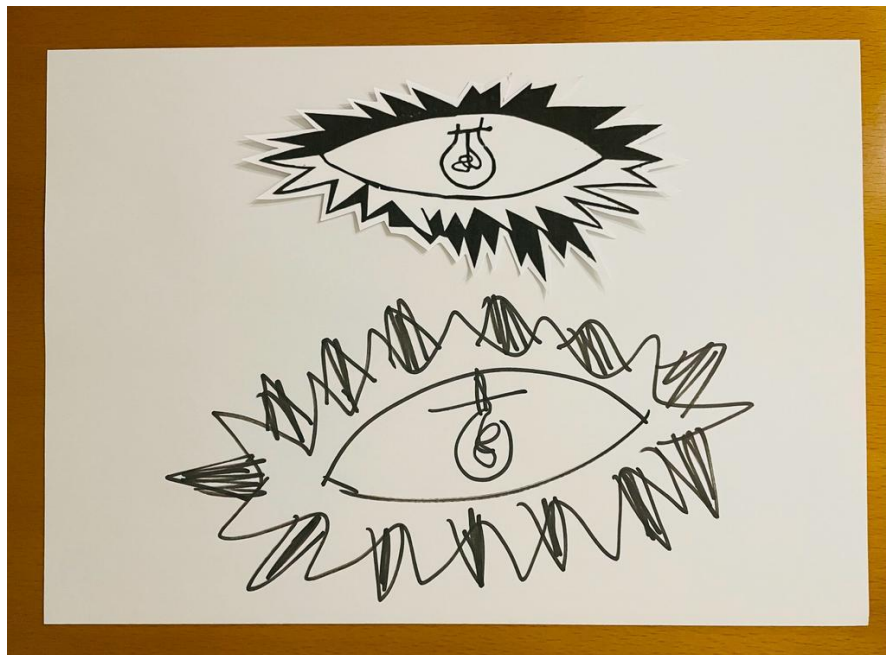


Figura 72 - Trabalho realizado pelo Participante 9 (P9)



Figura 73 - Trabalho realizado pelo Participante 10 (P10)

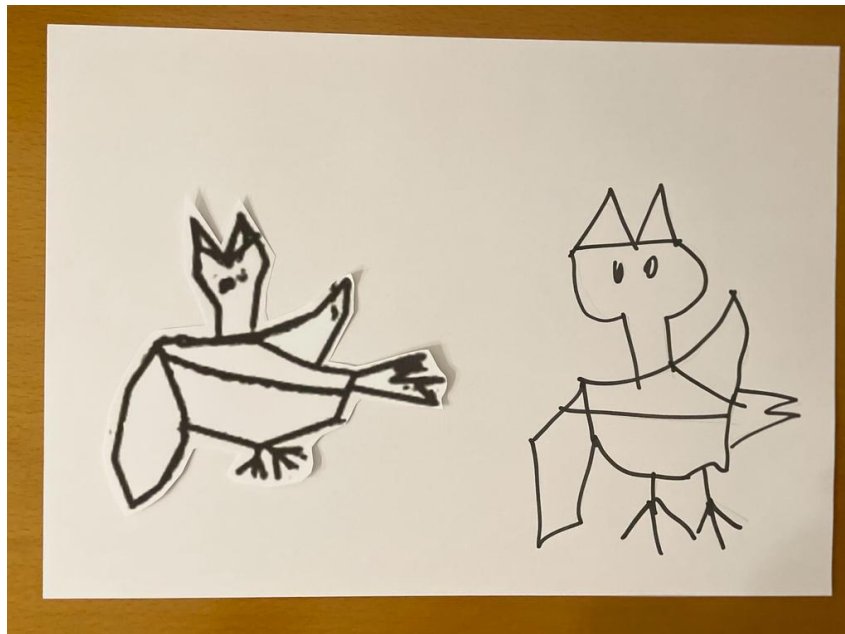
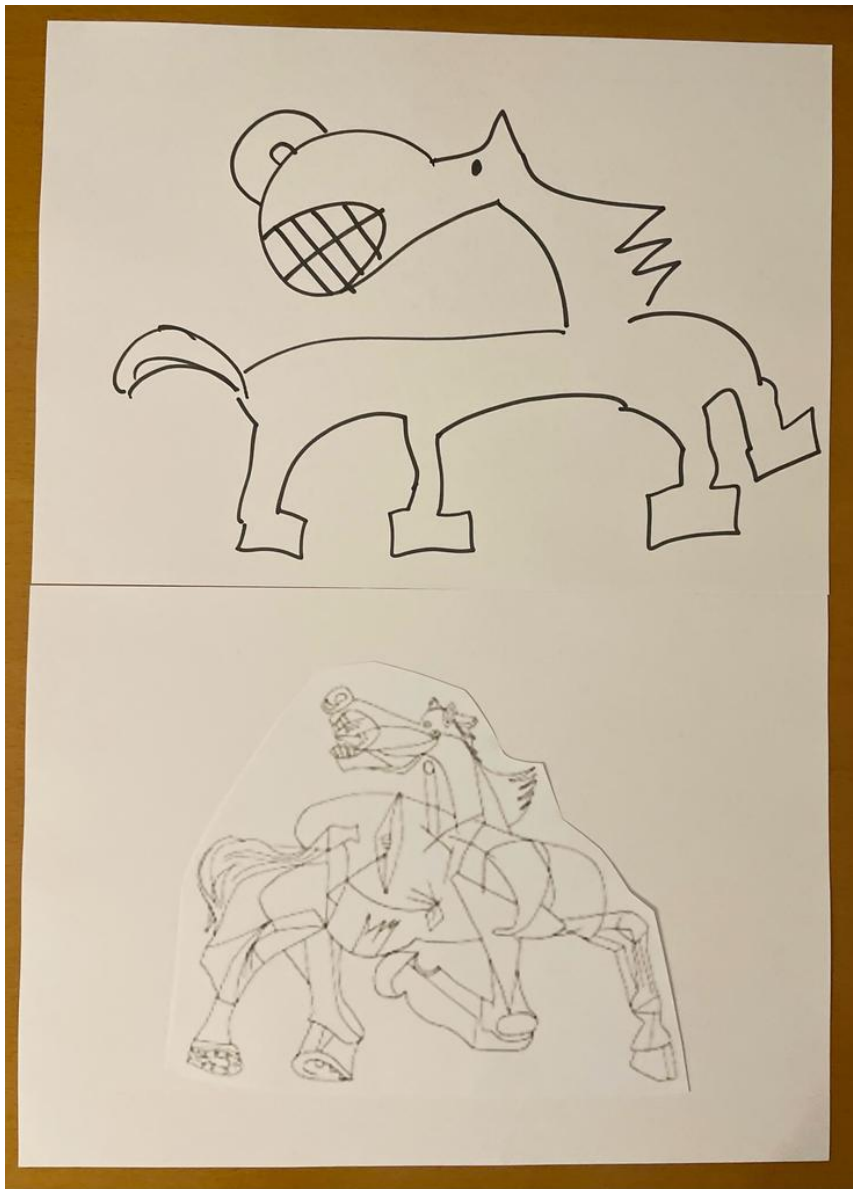


Figura 74 - Trabalho realizado pelo Participante 11 (P11)



Anexo IX – Registos fotográficos dos trabalhos realizados na Sessão 10

Figura 75 - Trabalho realizado pelo Participante 1 (P1)



Figura 76 - Trabalho realizado pelo Participante 2 (P2)

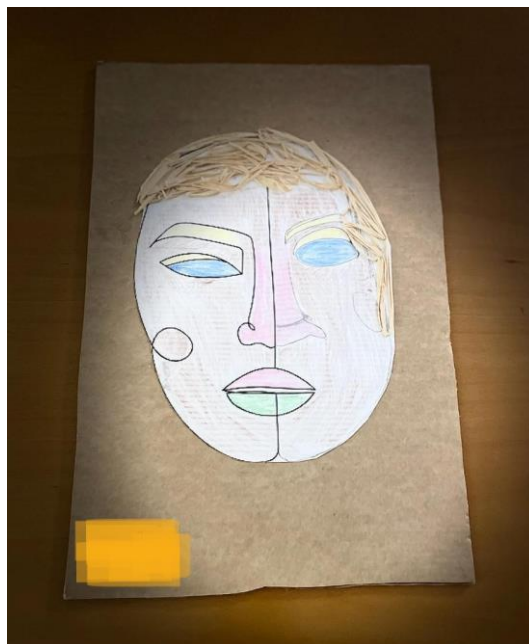


Figura 77 - Trabalho realizado pelo Participante 3 (P3)

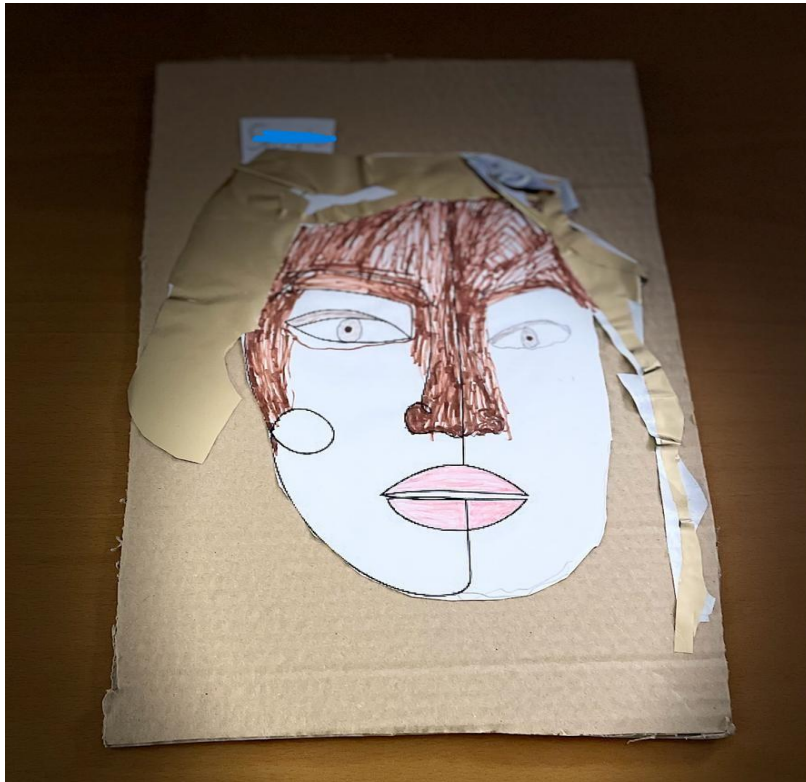
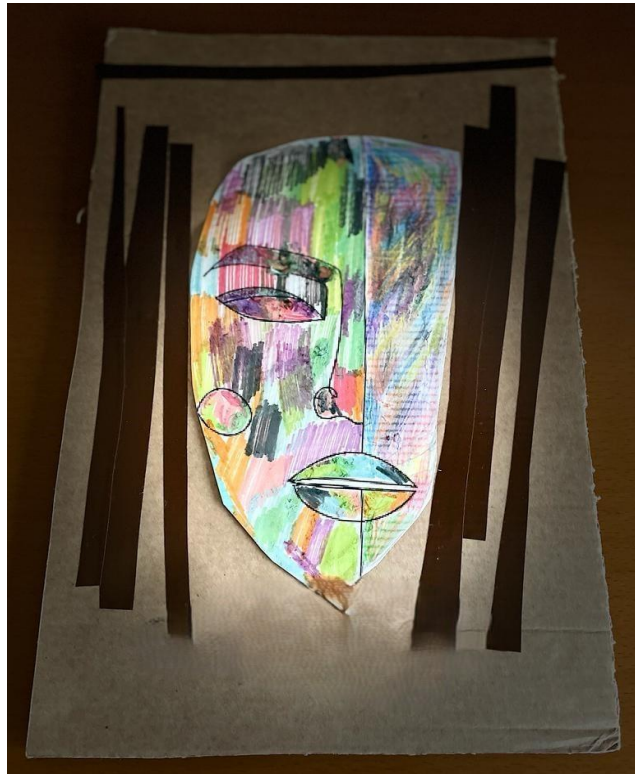


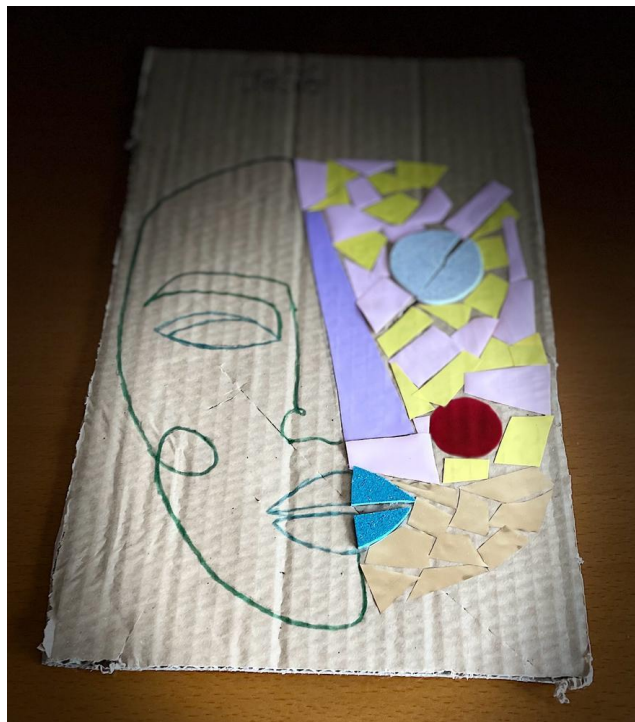
Figura 78 - Trabalho realizado pelo Participante 4 (P4)



**Figura 79 - Trabalho realizado pelo Participante 5 (P5)**



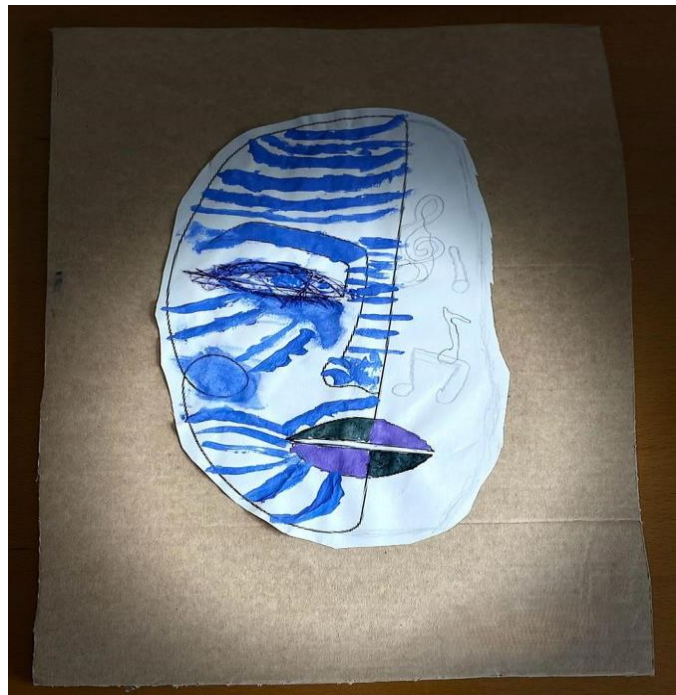
**Figura 80 - Trabalho realizado pelo Participante 6 (P6)**



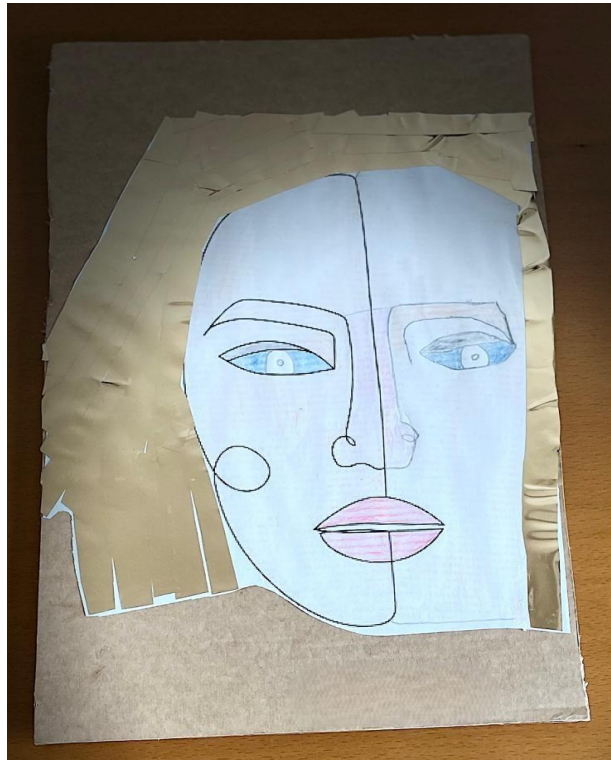
**Figura 81 - Trabalho realizado pelo Participante 7 (P7)**



**Figura 82 - Trabalho realizado pelo Participante 8 (P8)**



**Figura 83 - Trabalho realizado pelo Participante 9 (P9)**



**Figura 84 - Trabalho realizado pelo Participante 10 (P10)**



Figura 85 - Trabalho realizado pelo Participante 11 (P11)

