

Álvaro António Carteado Alves

O CONTRIBUTO DA ARTE/EXPRESSÃO PLÁSTICA NA INCLUSÃO
DE ALUNOS COM DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM ESPECÍFICAS

- Estudo de Caso em Portugal Continental -



Universidade Fernando Pessoa

Ponte de Lima, 2016

Álvaro António Carteado Alves

O CONTRIBUTO DA ARTE / EXPRESSÃO PLÁSTICA NA INCLUSÃO
DE ALUNOS COM DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM ESPECÍFICAS

- Estudo de Caso em Portugal Continental -



Universidade Fernando Pessoa

Ponte de Lima, 2016

Álvaro António Carteado Alves

O CONTRIBUTO DA ARTE / EXPRESSÃO PLÁSTICA NA INCLUSÃO
DE ALUNOS COM DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM ESPECÍFICAS

- Estudo de Caso em Portugal Continental -

Trabalho apresentado à Universidade Fernando
Pessoa como parte dos requisitos para a obtenção
do grau de Mestre em Ciências da Educação:
Educação Especial, realizado sob orientação da
Prof.^a Doutora Tereza Ventura.

RESUMO

Com este estudo, pretendeu-se realizar uma reflexão sobre a problemática dos alunos com Dificuldades de Aprendizagem Específicas (DAE) e sua inclusão na comunidade educativa. Para isso, procurou-se resposta à pergunta inicial “*Qual o contributo da Arte/Expressão Plástica, na inclusão de alunos com Dificuldades de Aprendizagem Específicas*”.

A intervenção, passou por trabalhar a Expressão Artística com sete alunos do segundo ciclo, com DAE, integrados numa Oficina de Artes, denominada “**Oficina SentirArte**”, com recurso a estratégias de intervenção diversificadas e motivadoras.

Atendendo à problemática proposta a estudo, e à questão de partida à qual se pretendeu responder, recorreu-se a um estudo quase-experimental, com pré-teste e pós-teste, numa perspetiva de Investigação-Ação, em que a Expressão Plástica, proporcionou a estes alunos a exploração das suas capacidades e o seu desenvolvimento, servindo para descobrir a emoção estética que reside, justamente, na satisfação que todos experimentam ao sentir-se capazes de explorar ao máximo as próprias capacidades de perceção e expressão.

Concluiu-se, através de observação direta, da aplicação de um inquérito por questionário e de uma entrevista aos alunos, que a Expressão Artística e nomeadamente a Expressão Plástica teve um papel primordial, quer na promoção de competências como a de comunicação, a criatividade e a socialização, quer na da autoestima, da autoconfiança e do autoconceito, quer na inclusão destas crianças na escola e até na sociedade.

Palavras-chave: Dificuldades de Aprendizagem Específicas; Inclusão; Estratégias Inclusivas; Autoestima; Autoconceito; Arte; Expressão Plástica.

ABSTRACT

The aim of this study was to carry out a reflection on the students with Specific Learning Disabilities (SLD) and their inclusion into the educational community. With that purpose we tried to find out an answer to the starting question, “Which is the contribution of Art / Artistic Expression in the inclusion of students with Specific Learning Disabilities?”

The intervention consisted on working with seven students of the 5th and 6th grades with Specific Learning Disabilities.

They took part in an Arts workshop called “Oficina Sentir Arte” where we used different and motivating strategies.

Having in mind the issue of study and the starting question we designed a quasi-experimental study with a pre-test and a post-test. This was made on a research-action perspective where the Plastic Expression gave these students the opportunity to search and to explore their skills and to improve their own development. It also gave them the opportunity to find out the aesthetic feeling that we all have when we are able to make maximum use of our own capacities of perception and expression.

Through a questionnaire, an interview and direct observation, we have got to the conclusion that the Artistic Expression had an essential role not only on the promotion of communicative, creative and socializing skills, but also on the promotion of self-esteem, self-confidence and self-concept. It was also essential for the inclusion of these children in school and in society.

Key Words: Specific Learning Disabilities; Inclusion; Inclusion Strategies; Self-esteem; Self-concept; Art; Plastic Expression.

DEDICATÓRIA

*Dedico este trabalho,
ao meu Herói e maior Amigo – o meu Querido PAI,
que está sempre presente no meu coração.*

AGRADECIMENTOS

À minha mãe, ao meu pai e aos meus avós por todo o amor, carinho e educação que me deram.

À minha esposa, pelo enorme apoio e incentivo e por estar sempre presente. A ela devo a realização deste Projeto.

À Inês ao Pedro e ao Diogo, por serem, uns filhos inigualáveis e as cores principais da paleta com que pinto a minha vida.

À minha orientadora Professora Doutora Tereza Ventura, pelo apoio e incentivo que me deu e pelos conhecimentos que me transmitiu.

A todos os meus alunos, pelos desafios constantes, e por serem eles os responsáveis de eu continuar a gostar de ser professor.

Aos meus “Pequenos Artistas” que tornaram este projeto possível.

Aos encarregados de educação que autorizaram a participação dos seus educandos neste estudo.

À direção do Agrupamento Sidónio Pais, Caminha, por ter consentido a implementação do meu projeto.

À CPCJ de Caminha, em especial à Dr.^a Patrícia Gomes, por ter acreditado no grupo da “Oficina SentirArte”.

À minha tia Lena, pelo seu contributo na elaboração do abstract.

A todos os que, direta e/ou indiretamente, ao longo do desenvolvimento deste estudo, contribuíram para que este pudesse ser concluído.

A todos um MUITO OBRIGADO!

ÍNDICE

RESUMO.....	v
ABSTRACT.....	vi
DEDICATÓRIA.....	vii
AGRADECIMENTOS.....	viii
ÍNDICE.....	ix
ÍNDICE DE FIGURAS.....	xi
ÍNDICE DE GRÁFICOS.....	xii
ÍNDICE DE QUADROS.....	xiv
ÍNDICE DE TABELAS.....	xiv
ABREVIATURAS, SIGLAS E SÍMBOLOS.....	xiv
I. INTRODUÇÃO.....	1
1. Contextualização e Justificação do Estudo.....	1
II. REVISÃO DA LITERATURA.....	6
1. A ARTE E A EXPRESSÃO PLÁSTICA.....	6
i. Conceito de Arte.....	6
ii. Conceito de Expressão Plástica.....	8
2. AS NECESSIDADES EDUCATIVAS ESPECIAIS E AS DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM ESPECÍFICAS.....	11
i. Necessidades Educativas Especiais.....	11
ii. Dificuldades de Aprendizagem Específicas.....	13
iii. Caraterísticas das Dificuldades de Aprendizagem Específicas.....	17
3. A AUTOESTIMA E O AUTOCONCEITO.....	23
i. Definição de Autoestima.....	24
ii. Definição de Autoconceito.....	26
iii. Relação entre Autoestima e Autoconceito.....	28
4. A INCLUSÃO E A EDUCAÇÃO PELA ARTE.....	31
i. A Inclusão.....	31
ii. A Educação pela Arte.....	36
iii. A Arte na Educação Inclusiva.....	40
III. ESTUDO EMPÍRICO.....	44
1. CONTEXTO E PARTICIPANTES NO ESTUDO.....	44
2. CARATERIZAÇÃO DO MEIO ONDE SE DESENVOLVE O ESTUDO DE CASO.....	53
3. DESCRIÇÃO DO ESTUDO EMPÍRICO.....	54
i. Problemática.....	55
ii. Pergunta de partida da investigação.....	55
4. OBJETIVOS E ESTRUTURA DA INVESTIGAÇÃO.....	55
i. Objetivos Gerais.....	55

ii.	Objetivos Específicos	56
iii.	Metodologia	58
5.	DESCRIÇÃO DOS INSTRUMENTOS E PROCEDIMENTOS DE RECOLHA DA INFORMAÇÃO	59
i.	Procedimento de Recolha de Dados por Questionário	60
ii.	Procedimento de recolha de informação por entrevista	65
iii.	Outros procedimentos de recolha de informação	67
6.	APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DE RESULTADOS	67
i.	Análise das Respostas dos Alunos aos Questionários, em modo de Pré e Pós-teste	68
ii.	Análise de Conteúdo das Entrevistas Semiestruturadas	85
iii.	Análise dos Resultados da Observação Participante	100
iv.	Triangulação dos Resultados	106
7.	DISCUSSÃO DE RESULTADOS	107
IV.	CONSIDERAÇÕES FINAIS, LIMITAÇÕES DO ESTUDO E RECOMENDAÇÕES.	113
V.	BIBLIOGRFIA	115
VI.	ANEXOS	I
	ANEXO I. Plano de intervenção da “Oficina SentirArte”	I
	ANEXO II. Tabela 3 - Descrição sumária das sessões de ateliê da “Oficina SentirArte”	II
	ANEXO III. Imagens / Materiais da observação participante	IV
	ANEXO IV. Inserção no PAA do Agrupamento, da Oficina SentirArte	XV
	ANEXO V. Autorização de participação na Oficina SentirArte, assinada pelo Encarregado de Educação (exemplo)	XVI
	ANEXO VI. Pedido de autorização à Direção do Agrupamento	XVII
	ANEXO VII. Declaração de Consentimento Informado dos Encarregados de Educação	XVIII
	ANEXO VIII. Tabela 1: Caraterização do conjunto dos sete casos em estudo	XIX
	ANEXO IX. Inventário de Autoconceito (Pré e Pós Teste)	XX
	ANEXO X. Inquéritos preenchidos pelos alunos (exemplo)	XXII
	ANEXO XI. Tabela de análise de conteúdos do “Inventário de Autoconceito”. Tabelas de cálculo do valor de Alfa de Cronbach.	XXIII
	ANEXO XII. Guião de Entrevista semiestruturada realizada aos alunos participantes no estudo	XXV
	ANEXO XIII. Tratamento estatístico dos relatos / Análise de conteúdo das entrevistas realizadas aos alunos participantes no estudo	XXVIII
	ANEXO XIV. Tabela de registo da observação participante (exemplo)	XXXVII
	ANEXO XV. Programa do Dia Mundial da Criança	XXXVIII

ANEXO XVI. Cartaz da peça de teatro	XXXIX
ANEXO XVII. Notícia no Jornal Digital do Município - Apresentação da peça de teatro levada a cabo pelo grupo da Oficina SentirArte no dia Mundial da Criança	XL
ANEXO XVIII. Notícia no Blog de Atividades do Agrupamento - Apresentação da peça de teatro levada a cabo pelo grupo “Oficina Sentir Arte”	XLI
ANEXO XIX. Notícia no Blog de Atividades do Agrupamento - Workshop “Monstros & Companhia”	XLII

ÍNDICE DE FIGURAS, GRÁFICOS, QUADROS E TABELAS

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1: Localização dos sentimentos, emoções e instintos no cérebro. (Fonte: Sousa et al., 2000).....	9
Figura 2: Evolução da inclusão (Fonte: Correia, 2008, p.127)	33
Figura 3: Aluna A1 durante a dinamização do workshop (Fonte: própria).....	73
Figura 4: Aluna A2 durante a dinamização do workshop (Fonte: própria).....	75
Figura 5: Aluna A3 durante a dinamização do workshop (Fonte: própria).....	77
Figura 6: Aluno A4 durante a dinamização do workshop (Fonte: própria).....	79
Figura 7: Aluno A5 durante a dinamização do workshop (Fonte: própria).....	81
Figura 8: Aluno A6 durante a dinamização do workshop (Fonte: própria).....	83
Figura 9: Aluna A7 durante a dinamização do workshop (Fonte: própria).....	85
Figura 10: Sessão de apresentação e leitura do texto (Fonte: própria).....	IV
Figura 11 e 12: Estudo das personagens (Fonte: própria).....	V
Figura 13: Realização da estrutura dos fantoches (Fonte: própria).....	V
Figura 14 e 15: Visita de estudo à Fundação de Serralves, (Fonte: própria).....	VI
Figura 16 e 17: Pintura dos fantoches (Fonte: própria).....	VII
Figura 18 a 20: Confeção de roupas e adereços para os fantoches (Fonte: própria)....	VII
Figura 21: Elaboração dos cenários (Fonte: própria).....	VII
Figura 22 a 27: Ensaios da peça de teatro (Fonte: própria).....	VIII

Figura 28 a 33: Apresentação da peça de teatro na escola (Fonte: própria).....	IX
Figura 34 a 42: Apresentação da peça de teatro no Dia da Criança (Fonte: própria)....	X
Figura 43 a 48: Dinamização do workshop (Fonte: própria).....	XII
Figura 49: Exposição final - “Oficina SentirArte” (fonte: própria).....	XIII
Figura 50: Postal de Natal (fonte: própria).....	XIV

INDICE DE GRÁFICOS

Gráfico 1: O grande grupo das NEE (Fonte: Coelho, 2015).....	13
Gráfico 2: Caraterização da amostra em função da idade.....	45
Gráfico 3: Caraterização da amostra em função do género.....	45
Gráfico 4: Caraterização do agregado familiar dos alunos participantes no estudo.....	46
Gráfico 5: Caraterização da amostra em função da escolaridade.....	46
Gráfico 6: Caraterização da amostra em função das retenções.....	46
Gráfico 7: Caraterização, do conjunto dos sete casos em estudo.....	47
Gráfico 8: Domínios da Autoestima - Caraterização da amostra em função dos vários domínios da autoestima (comparação entre o pré e o pós-teste).....	68
Gráfico 9: Evolução da Autoestima, da aluna A1, ao longo do ano letivo.....	71
Gráfico 10: Evolução da Autoestima, da aluna A2, ao longo do ano letivo.....	73
Gráfico 11: Evolução da Autoestima, da aluna A3, ao longo do ano letivo.....	75
Gráfico 12: Evolução da Autoestima, do aluno A4, ao longo do ano letivo.....	77
Gráfico 13: Evolução da Autoestima, do aluno A5, ao longo do ano letivo.....	79
Gráfico 14: Evolução da Autoestima, do aluno A6, ao longo do ano letivo.....	81
Gráfico 15: Evolução da Autoestima, da aluna A7, ao longo do ano letivo.....	83
Gráfico 16, 17 e 18: Conceção dos alunos sobre as questões: Gostas de andar na escola? Como é que te sentes na escola? O que é que gostas mais de fazer na escola?..	87
Gráfico 19, 20 e 21: Conceção dos alunos sobre as questões: Quais foram as tuas melhores notas? E a que disciplinas? Qual a razão por que obtiveste essas notas nessas disciplinas?.....	88
Gráfico 22, 23 e 24: Conceção dos alunos sobre as questões: Quais foram as tuas piores notas? E a que disciplinas? Qual a razão por que obtiveste essas notas nessas disciplinas?.....	89

- Gráfico 25 e 26:** Conceção dos alunos sobre as questões: Consideras que és tratado como os outros colegas, pelos professores? Quais as diferenças que notas de uns para outros professores?.....89
- Gráfico 27, 28 e 29:** Conceção dos alunos sobre as questões: Costumas pedir ajuda aos professores sempre que sentes dúvidas? Se não, porque não o fazes? Se sim, os professores ajudam?.....90
- Gráfico 30, 31 e 32:** Conceção dos alunos sobre as questões: Com certeza já fizeste trabalho de grupo: Todos os professores o fazem? Sentes-te bem nesse tipo de trabalho? Porquê? Quem escolhe os elementos dos grupos?.....91
- Gráfico 33, 34 e 35:** Conceção dos alunos sobre as questões: O que mais aprecias nos professores? E o que menos gostas? Como é que gostarias que todos os professores fossem?.....92
- Gráfico 36, 37 e 38:** Conceção dos alunos sobre as questões: Que opinião tens de ti? O que gostas mais em ti? Gostarias de mudar alguma coisa em ti?.....93
- Gráfico 39:** Conceção dos alunos sobre a questão: Como te sentes em relação aos teus companheiros de escola? Gostarias de te parecer com algum em especial?.....94
- Gráfico 40 e 41:** Conceção dos alunos sobre as questões: Como é que te sentes em relação aos teus colegas do grupo turma, quando trabalham em atividades de EP? Costumam ajudar-se uns aos outros?.....94
- Gráfico 42:** Conceção dos alunos sobre a questão: Qual a área de Expressão Plástica mais gostas?.....95
- Gráfico 43, 44 e 45:** Conceção dos alunos sobre as questões: A EV/EP aparece entre as disciplinas em que te sentes melhor? Está em primeiro lugar, ou não? Porquê?.....95
- Gráfico 46, 47 e 48:** Conceção dos alunos sobre as questões: Quais são as disciplinas em que normalmente desenvolves atividades de EP? Gostarias de ter mais atividades de EP? Porquê? Gostarias de ter atividades de EP nas outras disciplinas? Porquê?.....96
- Gráfico 49 e 50:** Conceção dos alunos sobre as questões: Quando os professores recorrem a atividades de EP, sentes que aprendes melhor? E como te comportas?.....97
- Gráfico 51 e 52:** Conceção dos alunos sobre as questões: Quais os contributos e benefícios que a EP tem na tua vida escolar? E em casa ou noutra sítio, sentes que a EP contribui para te sentires melhor com a vida? Porquê?.....98
- Gráfico 53 e 54:** Conceção dos alunos sobre as questões: Achas que o trabalho que desenvolveste na “Oficina SentirArte” contribuiu para te sentires melhor na Escola? Porquê? Qual a atividade desenvolvida, que gostaste mais?.....99
- Gráfico 55 e 56:** Conceção dos alunos sobre as questões: Gostarias que na tua Escola houvesse sempre um ateliê de Expressão Plástica? Porquê? Achas que a EP poderá ajudar-te numa profissão futura? Porquê?.....100

ÍNDICE DE QUADROS

Quadro 1: Objetivos da Ação e da Investigação.....	57
---	----

ÍNDICE DE TABELAS

Tabela 1 – Caraterização do conjunto dos sete casos em estudo (Anexo VII).....	XIX
Tabela 2 – Número de alunos matriculados na EB onde se realizou o estudo.....	53
Tabela 3 – Calendarização das atividades da “Oficina SentirArte” (Anexo II).....	II
Tabela 4 – Critérios de recomendação da Fiabilidade estimada pelo Alfa de Cronbach (Fonte: Maroco e Marques, 2006).....	64
Tabela 5 – Escala de confiabilidade do Alfa de Cronbach (Fonte: Freitas e Rodrigues, 2005).....	65

ABREVIATURAS, SIGLAS E SÍMBOLOS

CP – Conselho Pedagógico
CPCJ – Comissão Proteção de Crianças e Jovens
DA – Direção do Agrupamento
DAE – Dificuldades de Aprendizagem Específicas
DT – Diretor de Turma
EE – Encarregado de Educação
EP – Expressão Plástica
ET – Educação Tecnológica
EV – Educação Visual
NEE – Necessidades Educativas Especiais
PIA – Processo Individual do Aluno
PTT – Plano de Trabalho da Turma

I. INTRODUÇÃO

1. Contextualização e Justificação do Estudo

Fontana (1989), refere que:

“Um ambiente escolar que gere boas respostas sociais, também gerará boas respostas académicas. As duas estão unidas, o que não é nada surpreendente, se tivermos em conta que o desenvolvimento social-pessoal, por um lado e o académico, por outro, constituem dois pilares fundamentais que justificam a existência de uma escola. As duas tarefas não são distintas nem estão separadas mas sim, em grande medida, uma apoia e informa a outra” (p.59)

A Escola Inclusiva é um dos temas mais pertinentes da atualidade, é dos mais falados nas escolas e muitos são os autores que se têm debruçado sobre esta temática, visto ser uma preocupação constante, promover para todos os alunos uma educação que prime pela equidade e qualidade, que conduza cada vez mais a uma educação e escola inclusiva.

“(…) as crianças e jovens com necessidades educativas especiais devem ter acesso às escolas regulares que a elas se devem adequar através de uma pedagogia centrada na criança, capaz de ir ao encontro destas necessidades; as escolas regulares, seguindo esta orientação inclusiva, constituem os meios mais capazes para combater as atitudes discriminatórias, criando comunidades abertas e solidárias, constituindo uma sociedade inclusiva e atingindo a educação para todos (…).”

Declaração de Salamanca, 1994

A partir dos anos noventa, tomando como marco a Declaração de Salamanca (Espanha, 1994), desenvolveu-se o movimento de inclusão escolar, tanto nacional quanto internacionalmente, como novo paradigma educacional que reconhece o direito de todas as crianças à educação. De acordo com Mendes (2006, *cit. in* Reily, 2010), várias pesquisas indicam que “faltam aspectos básicos para garantir não apenas o acesso, mas a permanência e o sucesso desses alunos com NEE, matriculados em classes comuns”.

A partir do movimento de inclusão, começam a ocorrer possibilidades de convivência na heterogeneidade dentro da escola, que abrem múltiplas oportunidades de aprendizagens, não somente para os alunos, como também para os professores que, visto se tratar de especialistas de áreas curriculares específicas, não tiveram na sua formação pedagógica disciplinas que contemplassem conteúdos de educação especial.

Em contacto com alunos com perturbações, os professores vão percebendo a necessidade de preparar recursos ou de dar atenção especial ao atendimento das

especificidades de cada aluno no campo da linguagem, motricidade, mobilidade, acesso ao conhecimento e produção artística.

De acordo com Correia (2009, p. 18):

“A filosofia da inclusão só traz vantagens no que respeita às aprendizagens de todos os alunos, principalmente para os alunos com Necessidades Educativas Especiais (...) Nesta problemática, as questões relacionadas com a adoção de estratégias inclusivas por parte dos professores do ensino básico perante alunos com Dificuldades de Aprendizagem, parecem-me bastante importantes e merecedoras de reflexão. É de extrema importância que todos os educadores e professores aceitem a responsabilidade de educar todos os alunos, não obstante a sua problemática (...)”

Segundo Reily (2010, pag. 86):

“Neste momento é preciso reconhecer que existe uma lacuna muito grande entre a prática em artes e os públicos especiais. Há estudos que abordam a inclusão, mas não estudam o ensino de arte no contexto da escola inclusiva. Tanto no Brasil quanto no exterior, há trabalhos pioneiros sobre a arte/educação pensada para alunos com deficiência. Helena Antipoff e também Noêmia Varella, ambas ligadas ao movimento de Escolinhas de Arte, desenvolveram trabalhos de arte com alunos com deficiência.”

A relevância do presente estudo prende-se com vários fatores, nomeadamente com o facto de em educação, uma meta do dia-a-dia ser “chegar” a todos os alunos, o facto de o mestrando possuir formação académica em Educação Visual e em Educação Especial, aliadas a uma motivação pessoal e gosto pela Arte e pela Expressão Plástica. O facto de ir ao encontro das necessidades e da realidade que se vivia na escola onde o mestrando leciona - pois de entre várias problemáticas, havia uma maior incidência de alunos com Dificuldades Específicas de Aprendizagem, motivo irrefutável dado a sua pertinência - e ainda, o facto de atualmente a Arte e a Expressão Plástica serem áreas que o sistema educativo e a maior parte da comunidade educativa consideram como de pouca importância e talvez por isso pouco exploradas no dia-a-dia pelos professores, principalmente os do 1.º ciclo.

“Numa sociedade que atribui valores desiguais aos conteúdos escolares, de tal forma que os conhecimentos dos campos de língua portuguesa, matemática, ciências, história e geografia têm primazia, enquanto educação física e arte – incluindo aí artes plásticas, música, teatro e dança – ficam em segundo plano, não há grande incentivo para os fazeres e saberes da arte na escola.” (Reily 2010, p.85).

Esta problemática veio enaltecer a preocupação em encontrar soluções relativamente a estes alunos que revelam mais dificuldades ao nível do seu

desenvolvimento educativo, social e relacional e, conseqüentemente, maior dificuldade na sua inclusão.

Conforme apontam vários autores, entre os quais se destacam Bavcar (2003), Reily (1986, 2001), Francisquetti (2005) e Lopes (2008), a Arte e as atividades de Expressão Plástica podem ser imprescindíveis ou pelo menos muito relevantes, para que alunos com alguns tipos de NEE se sintam integrados, mais autônomos, e desenvolvam competências como a autoestima, a autoconfiança, o autoconceito, a capacidade de comunicar, a socialização, e melhorem assim a sua qualidade de vida e possam atingir o sucesso educativo e pessoal.

Com este trabalho pretende-se compreender se pode considerar-se a Expressão Artística como um contributo positivo para a melhoria da autoestima / autoconceito dos alunos com DAE e como elemento potenciador da sua inclusão na vida académica.

Na realização desta investigação-ação procurou-se responder às questões, que representam os objetivos deste estudo: Identificar o contributo positivo da EP na inclusão e no desenvolvimento de competências como a autoestima, o autoconceito e a socialização do aluno com DAE; Verificar se o aluno com DAE, que usufrui de atividades de EP, evidencia uma maior autoestima escolar comparativamente com a sua situação inicial. Verificar se a dinamização destas atividades, em ateliê, potencia a inclusão do aluno com DAE.

O trabalho de investigação-ação aqui apresentado foi estruturado em duas vertentes distintas, uma de abordagem teórica (capítulo II), onde é feita uma revisão da literatura científica sobre a problemática em estudo e a outra vertente de natureza empírica (capítulos III e IV), efetuada em regime de ateliê, com alunos do 2.º ciclo com DAE.

No subcapítulo “A Arte e a Expressão Plástica”, apesar de não existir uma definição consensual sobre o termo Arte, procura-se apresentar alguns conceitos e teorias de diversos investigadores.

No subcapítulo “As NEE e as DAE” é feita uma análise à problematização das NEE e das DAE. Procede-se ao seu enquadramento relativamente ao Decreto-Lei n.º 3/2008, de 7 de Janeiro e à categorização dos diferentes tipos de DAE que, por serem um fator implicado no insucesso educativo de alguns alunos, constitui uma das principais

preocupações clínicas e educativas de psicólogos, médicos, professores, pais, e outros técnicos da saúde e educação.

No subcapítulo “Autoestima e Autoconceito”, considerando a estrutura multifacetada do autoconceito e a importância da autoestima no seu desenvolvimento, faz-se uma revisão às diferentes definições de ambos os conceitos, envolvendo teorias explicativas de vários investigadores sobre os seus constituintes e características, procurando relacioná-los.

No subcapítulo “A Inclusão e a Educação pela Arte”, constam conceitos e teorias explicativas, de diversos investigadores, sobre a filosofia da escola inclusiva e faz-se uma alusão às boas práticas no que respeita a estratégias para inclusão na vida escolar, nomeadamente através da Arte.

A segunda parte do trabalho, compreende a investigação-ação realizada e inclui os capítulos III e IV. No terceiro capítulo, faz-se a descrição dos participantes e a caracterização do meio onde se desenvolve o estudo de caso. Procedeu-se à descrição do Estudo Empírico, com referência à problemática, metodologia, objetivos e desenho da investigação. São ainda descritos os instrumentos e procedimentos de recolha de informação. Ainda neste capítulo, sob o ponto de vista quantitativo, procedeu-se à comparação, por aluno, dos resultados do inquérito em regime de pré e pós teste, aferindo-se a sua perceção sobre o autoconceito global e constata-se a progressão relativamente às quatro dimensões da autoestima avaliadas. Do ponto de vista qualitativo recorreu-se à análise dos resultados da observação direta / participante e das opiniões, emoções e juízos de valor emanados das entrevistas aos alunos, relativamente à importância da Expressão Artística enquanto contributo para a melhoria da autoestima/autoconceito e como elemento potenciador da inclusão destes alunos.

Por fim os resultados foram analisados e interpretados, tendo por referência a revisão bibliográfica efetuada.

No quarto capítulo, são apresentadas as conclusões deste estudo, com algumas considerações sobre os resultados mais expressivos, sugerindo-se algumas recomendações para futuras investigações.

Considerou-se ser bastante pertinente aprofundar o conhecimento nesta área, pois são poucos os estudos em Portugal que se debruçam sobre esta temática com alunos DAE, pretendendo-se contribuir com conhecimento que seja inovador e bastante útil para os mesmos, para os professores que trabalham com eles ou que poderão vir a

trabalhar, para os seus colegas, pais e família, enfim, toda a comunidade educativa e sociedade onde estão inseridos. Assim, com esta investigação pretendeu-se averiguar quais os contributos da Expressão Plástica (EP) para o desenvolvimento educativo de alunos com DAE em contexto inclusivo.

De acordo com Reily (2010, p.93):

“Os pesquisadores do campo da arte e deficiência ainda se mostram tímidos em investigar sobre o ensino de arte no contexto da inclusão. Entretanto, começam a surgir alguns estudos em que se percebe a aproximação dos pesquisadores da temática arte e inclusão. A pesquisa de Marcela Cristina de Moraes (2007) destaca-se no conjunto ao investigar o trabalho realizado em Goiás, numa escola da rede regular de ensino brasileiro, que se propõe a incluir alunos com necessidades educacionais especiais (NEE) por meio da arte. A pesquisadora consegue demonstrar que os professores concebem as atividades de arte como sendo mais fáceis e menos importantes que as outras atividades académicas, menosprezando também a capacidade dos alunos com NEE, oferecendo-lhes tarefas repetitivas que pouco contribuem para o seu desenvolvimento criativo e estético.”

Por tudo isto, julga-se que este tema se torna apropriado atualmente, de uma perspetiva profissional, social e pessoal pois vai ao encontro do verdadeiro conceito de “escola inclusiva”.

Como refere Sousa (2009, *cit. in* Gaspar, S., 2012):

“Interessa que uma investigação ultrapasse as fronteiras do conhecimento actual, avançando em áreas pouco conhecidas, desbravando novos conhecimentos, [...] que sejam úteis a toda a humanidade, a uma nação, a uma ciência ou apenas a um grupo específico de sujeitos.” (p.16)

II. REVISÃO DA LITERATURA

1. A ARTE E A EXPRESSÃO PLÁSTICA

i. Conceito de Arte

“Toda a arte é filha do seu tempo e cada época de uma civilização cria uma arte que lhe é própria e que jamais se verá renascer”, Kandinsky

Antes de relacionarmos arte com educação, parece-nos importante tecer algumas considerações sobre arte. Tal como muitos conceitos e definições, também o conceito de arte é incompleto e polémico. Não existindo ainda uma definição consensual sobre o tema. Para Pina (2001, *cit. in* Pólvora, 2011):

“A palavra arte em latim escreve-se *ars* e significa o conjunto de técnicas e normas aplicadas à realização de uma obra com destreza e perfeição. Enquanto na Idade Média este vocábulo se referia ao modo de aprender através de textos escritos, no Renascimento já era atribuída ao desempenho de quem possuía uma certa capacidade ou habilidade resultantes do estudo e da experiência. Hoje constatamos que a palavra arte já remete para outro sentido; define a criação de objetos, imagens ou ações pelo Homem, com a intenção de exprimir ideias ou emoções.”

Atualmente, a palavra “arte” é usada em vários sentidos. Fala-se da arte de viver, da arte de escrever, da arte de pensar. “Arte” significa neste sentido a arte de fazer ou produzir alguma coisa; assim como quando usada em sentido estético (de belas artes). É no entanto certa a presença da arte em várias culturas e em diversas épocas históricas, que testemunha o facto de o homem ter sentido desde sempre a necessidade de explorar as possibilidades diversas do meio, e de se relacionar com ele, recriando-o e provocando mudança. Segundo Buoro (1996, *cit. in* Pólvora, 2011):

“(…) podemos dizer que a Arte apresenta-se assim como uma linguagem produto da relação homem/mundo, o que implica uma “ projecção sentimental” ligada à sensibilidade, ao modo como o homem sente o mundo que o rodeia e, por outro lado, uma capacidade de abstração.”

Buoro considera-a projecção sentimental e abstração como “ (...) vontades interiores, que se manifestam como vontade de forma, gerando a produção de Arte.”

A arte evidencia assim momentos da história do homem. Porque os reflete, de acordo com o tempo em que foi executada. É importante salientar a ideia de que um objeto só por si não é arte, ele necessita de uma interpretação, de uma ação que o artista

exerça sobre ele para o tornar arte. Estas fronteiras não são claras, tornando-se por isso muitas vezes difícil definir o que é ou não é “arte”, bem como definir de forma precisa o conceito de arte. A arte teve a sua origem na necessidade que o Homem tem de se relacionar com o seu mundo exterior, tanto a nível físico como intelectual. Para além de ser um instrumento de expressão meramente pessoal, a obra de arte não se esgota na exclusividade das emoções e particularidades do artista. Ela é mais que isso, na medida em que nos dá uma visão particular dos objetos e acontecimentos sociais, comuns a toda a humanidade. Retrata determinados momentos, faz história. A arte, além de meio de desenvolvimento individual, é forma de comunicação. Hoje consideram-se manifestações artísticas, as primeiras imagens desenhadas nas cavernas que são uma das primeiras referências da existência humana na Terra. Segundo Buoro (1996, *cit. in* Pólvora, 2011):

“ (...) elas estão ligadas não só ao próprio sustento do homem, mas a experiências colectivas, e sociais advindas de rituais, crenças gestos e danças, materializadas por meio de sistemas de signos.”

Na passagem ao Neolítico, com a pintura parietal, observava-se uma clara intenção comunicativa, registando e preservando os acontecimentos de uma forma mais duradoura e fidedigna, quando comparada com a memória; esta pintura já dava à imagem produzida uma força sugestiva, acompanhada de uma mensagem. O Homem procurava dar ênfase à expressão:

“A comunicação é utilizar determinada linguagem que orienta determinados símbolos, sinais ou figuras com o propósito de dar a conhecer pensamentos e sentimentos existentes em cada um de nós, de modo a que outros o consigam entender. A arte enquanto linguagem que é, utiliza esses símbolos sujeitando-se a um código ou estrutura que a constitui e suporta enquanto linguagem; o que a faz assumir um significado próprio para o artista, que a usa como meio para expressar ideias e emoções. Logo, há que possibilitar formas de expressão, também, nas crianças e jovens com quem interagimos, pois são eles a geração seguinte e que necessita de crescer, de encontrar o seu próprio Desenvolvimento” (Pina, 2001, *cit. in* Pólvora, 2011).

Segundo o Currículo Nacional do Ensino Básico (p. 155):

“A Arte como forma de apreender o Mundo, permite desenvolver o pensamento crítico e a sensibilidade, explorar e transmitir novos valores, entender as diferenças culturais e constituir-se como expressão de cada cultura. A relevância das Artes no sistema educativo centra-se no desenvolvimento de diversas dimensões do sujeito através da fruição contemplação, produção/criação e reflexão/interpretação.”

Read (1958, *cit. in* Pólvora, 2011), não se preocupa grandemente em definir arte, afirmando:

“Não faço distinção entre ciência e arte, exceto no que diz respeito ao método e julgo que a oposição criada entre elas se deveu a uma visão limitada de ambas as actividades. A arte é a representação, a ciência a explicação – da mesma realidade.”

Mas defende a tese de que “A Arte deve ser a base da Educação”.

ii. Conceito de Expressão Plástica

Segundo Gabely e Vimenet (1976, *cit. in* Ribeiro, 2013): “a utilização frequente de técnicas de expressão plástica permite que a criança desenvolva um processo eminentemente criativo e imaginativo.”

De acordo com Gonçalves (1991, *cit. in* Gaspar 2012):

“A expressão tal como a expressividade, são fenómenos bastante complexos. No quotidiano há imensas reações e respostas de linguagens que podem dizer-se não-verbais. Quase tudo à nossa volta nos impressiona, mas por vezes, nem se dá conta (...). Para alguns autores, o termo “expressão” dirige-se às manifestações externas da personalidade humana. Encontramos nesta definição, vários significados relevantes: em primeiro lugar, temos que a expressão liga-se com uma manifestação, trata-se de uma atividade, de uma experiência; em segundo lugar, a expressão tem a ver com uma atividade que se projeta de dentro para fora, do interior para o exterior; em terceiro lugar, a expressão manifesta, ou extravasa, a personalidade; por último, temos que só os seres humanos são considerados expressivos.” (pp.115-116).

Ainda o mesmo autor (*cit. in* Gaspar 2012) faz referência na sua obra a uma entrevista com Arno Stern, em que este responde à questão sobre o que é a expressão com uma metáfora:

“(...) a expressão dá-lhe a imagem de um vulcão, de algo que brota espontaneamente, algo que vem do interior, das entranhas, do mais profundo ser. Expressar-se é tornar-se vulcão.”

Para Teixeira (1991, *cit. in* Gaspar 2012):

“As artes plásticas podem, devem e às vezes têm, um lugar muito importante (...). Estas atividades dão à criança um meio alternativo de comunicação (...), as suas ideias e os seus sentimentos mais profundos são assim mais fáceis de mostrar visualmente do que através de palavras.”

Damásio (1999, *cit. in* Sousa, 2000) refere que:

“A expressão será, portanto, a descarga de energias que se localizam nas regiões do bolbo, do sistema límbico e do córtex. (...) A energia emocional comporta energia instintiva e a sentimental comporta a energia das duas. A sobrecarga destas tensões juntas é prejudicial para o equilíbrio da personalidade, pelo que as expressões artísticas, nomeadamente a EP, vêm facilitar estas necessidades.” (p. 81).

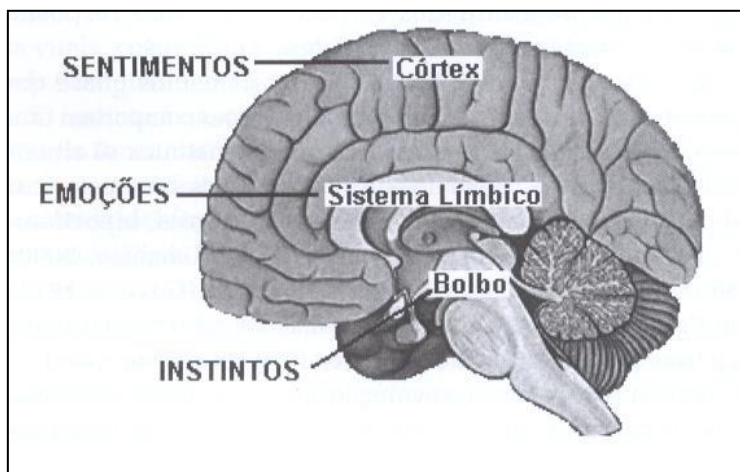


Figura 1 - Localização dos sentimentos, emoções e instintos no cérebro

Fonte: Sousa et al., (2000, p. 80)

Para Sousa (2000):

“...as pessoas estão repletas de instintos, de influxos, de impulsos, de tensões acumuladas, de desejos, de emoções e de sentimentos que necessitam de os satisfazer e de os expandir livremente”.

Na pesquisa de orientações concretas para desenvolver o currículo, salientamos a perspectiva de Berrocal, Caja e Ramos, segundo a qual, a Expressão Plástica deverá proporcionar, de uma forma interdisciplinar, a realização de atividades significativas e diversificadas, promotoras de socialização e das competências das crianças, através de atividades individuais e de grupo, privilegiando o Saber/Ser, o Saber/Saber e o Saber/Fazer. Para estes autores:

“ (...) a expressão plástica deverá proporcionar o desenvolvimento da criança nas seguintes capacidades: Capacidades perceptivas – relacionadas com a educação dos sentidos para «*captar, identificar, classificar e interpretar el entorno que nos rodea*» que ajudarão a criança a valorizar o sentido estético e o gosto pela arte; Capacidades manipulativas e procedimentais – respeitantes à manipulação de materiais e à utilização de técnicas. Capacidades criativas – alusivas à comunicação, criação e expressão apelando à criatividade e à sensibilidade da criança.” (Berrocal, Caja e Ramos, 2001, *cit. in* Ribeiro, 2013)

Sousa (2003) refere que:

“ (...) o termo «expressão» deriva do latim «*expressione*», o que quer dizer acto de espremer, de extrair o suco; maneira de exprimir, frase, palavra. Manifestação de um sentimento: expressão de dor, de alegria. Carácter, sentimentos íntimos.” (p.77).

No seu sentido mais vasto, «expressão» poderá significar a própria vida, dado que toda a ação humana pode ser considerada expressiva. Segundo Sousa (2003), na antiga Grécia:

“ (...) a palavra «plastike» referia-se à arte de modelar figuras em barro. O termo latino «plástica» já abrangia outros materiais (gessos, pedra, madeira, metal).” (p.159).

A Expressão Plástica, refere-se ao modo de expressão/criação através do contacto, manuseamento e modificação ou transformação de materiais plásticos, como por exemplo: o barro, a madeira, o gesso, a pedra, os metais, o plástico. O mesmo autor refere que:

“ (...) a Expressão Plástica é essencialmente uma atitude pedagógica, esta não é centrada na produção de obras de arte, mas sim centrada na criança, no desenvolvimento das suas capacidades e na resposta à satisfação das suas necessidades. Deve-se colocar as Artes Plásticas ao serviço da criança e não o contrário. (...) desde a infância é uma atividade natural, a criança sente necessidade de se expressar e tem prazer em mexer em água, barro, tintas, areia e pegar em papel e lápis de cor e riscar, desenhar.” (Sousa, 2003).

Para Read (2010, *cit. in* Ribeiro 2013):

“ (...) temos de reconhecer que a expressão é também comunicação, ou pelo menos uma tentativa para comunicar. (...) Se a comunicação implica interação com outras pessoas, pode-se dizer que é um ato social. Como tal, uma explicação adequada da expressão deve apoiar-se numa psicologia que inclua não apenas um indivíduo, mas também a sua relação com o grupo. (...) A Expressão Plástica deve estruturar-se de forma autónoma e não deve justificar-se unicamente por auxiliar outras áreas do saber, por isso, na educação de uma criança, esta área deve fomentar a sua componente sensorial e cognitiva e alargar as suas estruturas de referência no que respeita ao conceito de arte.”

A criação estética facilita à criança a exteriorização da sua vida interior, ao mesmo tempo que mobiliza habilidades motoras e criativas. Para além disso, as manifestações artísticas contribuem para o autoconhecimento e para o crescimento do educando como pessoa. Segundo o Currículo Nacional do Ensino Básico:

“A Expressão Plástica tem como objetivo primordial desenvolver os cinco sentidos, desenvolver e melhorar a concentração e estimular a motricidade fina, a criatividade, sentido crítico e, consequentemente aumentar a autoestima. Oferece também a possibilidade de manipular e experimentar novos materiais, conhecer formas e cores diversas, a partir de descobertas sensoriais. Permite ainda, que as crianças criem formas pessoais de exprimir o seu mundo interior e de revelar a realidade. Devendo ser dada à criança a oportunidade dela explorar livremente, porque a exploração livre contribui, não só, para estimular a imaginação e a criatividade dos alunos mas, também, facilita-lhes a evolução da destreza manual e a descoberta de volumes e superfícies.”

2. AS NECESSIDADES EDUCATIVAS ESPECIAIS E AS DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM ESPECÍFICAS

i. Necessidades Educativas Especiais

O termo NEE dá os primeiros passos no relatório Warnock Report (1978):

“O relatório Warnock, passando em revista a organização e funcionamento da educação especial em vários países, sintetiza os princípios básicos que devem orientá-la, marcando claramente a transição do “*defect Model*”, ou seja, da criança com defeito, para o modelo da escola integrada e, mais recentemente, para a escola inclusiva. As finalidades e objetivos da educação são os mesmos para todas as crianças, aquilo que é diferente é o apoio que é preciso dar a cada uma.” (Baptista, 1999, p.124).

Segundo Jiménez (1997):

“Este relatório inspiraria mais tarde a nova lei de Educação de 1981, na Grã-Bretanha. O conceito de Necessidade Educativa Especial, tal com apresenta a referida lei, é considerado um conceito precioso. O conceito de NEE é considerado quando uma criança tem alguma dificuldade de aprendizagem que requeira uma medida educativa especial. Pode surgir quando um aluno tem uma dificuldade mais evidenciada do que a maioria dos alunos da sua faixa etária, ou sofre de uma incapacidade que lhe dificulta ou impede a utilização de instalações educativas que os seus colegas utilizam.”

No contexto do Enquadramento da Ação, a Declaração de Salamanca de 1994 dá o contributo-chave para o conceito de NEE, confirmando que:

“(…) a expressão “necessidades educativas especiais” refere-se a todas as crianças e jovens cujas carências se relacionam com deficiências ou dificuldades escolares. Muitas crianças apresentam dificuldades escolares e conseqüentemente têm necessidades educativas especiais em determinado momento da sua escolaridade.” (UNESCO, 1994, p.6).

De acordo com o referido, em linhas gerais um aluno ter NEE significa que:

“Apresenta algum problema de aprendizagem ao longo da sua escolarização, que exige uma atenção mais específica e mais recursos educacionais do que os necessários para os colegas de sua idade.” (Coll, Palacios e Marchesi, 1995, p. 11).

Segundo Coll *et alli* (1995, *cit. in* Gaspar 2012):

“O conceito de NEE consiste nos problemas na aprendizagem decorrente de disfunções numa ou mais capacidades de aprendizagem sensorial, cognitiva e motora. Neste sentido torna-se pertinente referir os recursos educacionais, pois é necessário um maior número de professores ou especialistas, mais material didático e a supressão de barreiras arquitetónicas. De salientar mais uma vez, a necessidade de existência de competência e profissionalismo por parte dos professores e a capacidade de elaboração de toda a burocracia inerente às NEE de cada aluno. Quer-se ainda demonstrar a importância de meios e

recursos materiais e pessoais para que uma equipa multidisciplinar possa atuar perante as necessidades educacionais o mais eficazmente possível.”

Paralelamente Sanches (1996) refere que:

“Ter necessidades educativas especiais é, então, precisar de um complemento educativo adicional e/ou diferente (...). Esse complemento será a resposta a dar a cada caso e terá de ser específica e baseada em critérios educativos/pedagógicos, tendo como objetivo promover o desenvolvimento e educação do aluno utilizando todo o seu potencial – físico, intelectual, estético, criativo, emocional, espiritual e social -, para que ele possa viver como cidadão válido, autónomo e ajustado. (...) As Necessidades Educativas Especiais não significam, necessariamente, uma deficiência física ou intelectual. Qualquer um de nós pode ter necessidade, num dado momento, de um apoio suplementar para ultrapassar determinadas barreiras que se deparam no processo de aprendizagem.” (pp. 11 e 12).

Correia (2008) diz que quanto a ele, os alunos com NEE:

“ (...) são aqueles que, por exibirem determinadas condições específicas, podem necessitar de serviços de educação especial durante parte ou todo o seu percurso escolar, de forma a facilitar o seu desenvolvimento académico, pessoal e sócio-emocional.”

As NEE são contempladas nos termos do Decreto-Lei n.º 3/2008, de 7 de Janeiro, art.º 1º, n.º 1, na medida em que:

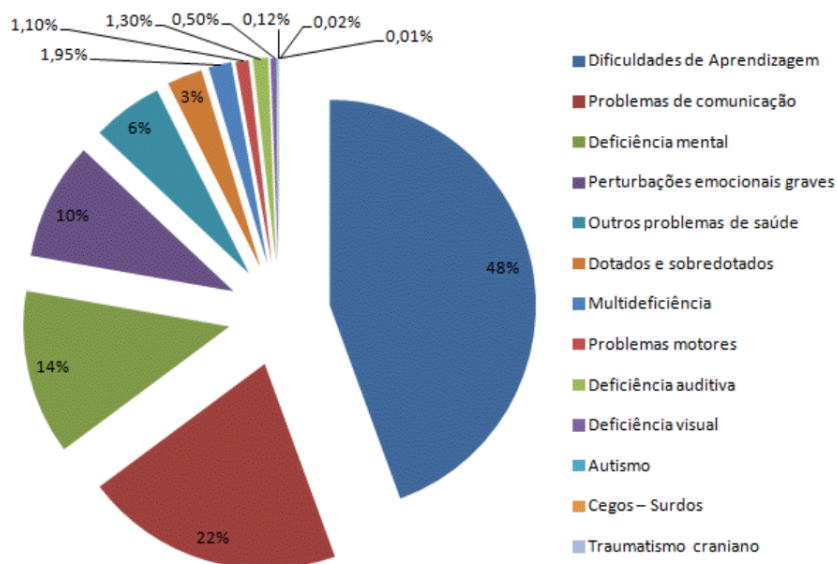
“ (...) define os apoios especializados a prestar na educação pré-escolar e nos ensinos básico e secundário dos setores público, particular e cooperativo, visando a criação de condições para a adequação do processo educativo às necessidades educativas especiais dos alunos com limitações significativas ao nível da actividade e da participação num ou vários domínios de vida, decorrentes de alterações funcionais e estruturais, de carácter permanente, resultando em dificuldades continuadas ao nível da comunicação, da aprendizagem, da mobilidade, da autonomia, do relacionamento interpessoal e da participação social.”

Segundo Correia (2008):

“ (...) não se deve utilizar o termo NEE a torto e a direito, pois popularmente se vai dizendo que “(...) todos temos necessidades educativas especiais”, (...). Ao pretendermos fazer de cada criança uma criança com NEE, estamos a entrar num campo de areias movediças que só a demagogia pós-modernista pode tolerar e incentivar.”

Dentro do grupo das NEE, são as dificuldades de aprendizagem que representam a maior “fatia”, com uma taxa de prevalência de 48% – cf. Gráfico 1.

Gráfico 1
O GRANDE GRUPO DAS NEE



Fonte: Cruz, 1999, *cit. in* Coelho, 2013

ii. Dificuldades de Aprendizagem Específicas

“As dificuldades de aprendizagem surgiam associadas a obstáculos nos processos psicológicos inerentes à compreensão e uso da linguagem (relacionados com disfunções do sistema nervoso central), excluindo-se do seu alcance as problemáticas resultantes de deficiências sensoriais, motoras ou mentais e/ou de perturbações emocionais e fatores culturais e económicos.” (U. S. Office of Education, 1977)

Muitas têm sido ao longo dos tempos as propostas para um conceito de DA, mas todas elas têm de uma maneira ou de outra recebido críticas. A mais consensual surgiu em 1994 por parte do *Nacional Joint Committee on Learning Disabilities* (NJCLD):

“Dificuldades de aprendizagem é um termo genérico que diz respeito a um grupo heterogéneo de desordens manifestadas por problemas significativos na aquisição e uso das capacidades de escuta, fala, leitura, escrita, raciocínio ou matemáticas. Estas desordens, presumivelmente devidas a uma disfunção do sistema nervoso central, são intrínsecas ao indivíduo e podem ocorrer durante toda a sua vida. Problemas nos comportamentos auto-reguladores, na percepção social e nas interações sociais podem coexistir com as DA, mas não constituem por si só uma dificuldade de aprendizagem. Embora as dificuldades de aprendizagem possam ocorrer concomitantemente com outras condições de incapacidade (por exemplo,

privação sensorial, perturbação emocional grave) ou com influências extrínsecas (tal como diferenças culturais, ensino inadequado ou insuficiente), elas não são devidas a tais condições ou influências.” (NJCLD, 1994, pp.61-64).

A expressão “dificuldades de aprendizagem”, agrupa todos os problemas de aprendizagem, quer sejam intrínsecos ao indivíduo ou relacionados com fatores externos, por exemplo, uma metodologia de ensino desadequada. Porém, passamos a considerar apenas as que, por possuírem definições exclusivas, causas próprias e características muito particulares, são comumente consideradas “Dificuldades de Aprendizagem Específicas”, ou seja, a Dislexia, a Disgrafia, a Disortografia e a Discalculia.

Segundo a Associação Portuguesa de Pessoas com Dificuldades de Aprendizagem Específicas:

“Dentro do grande grupo das Necessidades Educativas Especiais (NEE), as Dificuldades de Aprendizagem Específicas (DAE) são a problemática com maior taxa de prevalência (48%). O número de alunos com estes distúrbios tem vindo a aumentar, registando-se actualmente uma prevalência de 5% a 10% da população total de alunos. Assim, torna-se imprescindível que quem convive, ensina e/ou trabalha diariamente com crianças com Dislexia, Disgrafia, Disortografia e/ou Discalculia esteja preparado para compreender as suas características e responder às suas necessidades específicas, designadamente promovendo a criação de contextos educativos e pedagógicos individualizados, que estimulem o desenvolvimento pessoal e social, a aprendizagem e o sucesso escolar e profissional.”

Os primeiros estudos realizados sobre esta temática remontam ao ano de 1800. A expressão Dificuldades de Aprendizagem, começou a ser utilizada no início da década de 60 do século XX, para fazer referência a situações de “discapacidades” que não podiam ser imputadas a outros problemas de aprendizagem até então conhecidos, e que influenciavam negativamente o aproveitamento escolar de alguns alunos. Surgiu com a definição de Kirk, que centrava estas dificuldades nos processos implicados na linguagem e no rendimento académico, apontando como causas uma disfunção cerebral ou uma alteração emocional ou comportamental. Kirk, defeniu no seu livro *Educating Exceptional Children*, como sendo:

“ (...) um atraso, desordem ou imaturidade num ou mais processos da linguagem falada, da leitura, da ortografia, da caligrafia ou da aritmética, resultantes de uma possível disfunção cerebral e/ou distúrbios de comportamento e não dependentes de uma deficiência mental, de uma privação sensorial, de uma privação cultural ou de um conjunto de factores pedagógicos.” (Kirk, 1962, *cit. in* Batalha, 2012).

Esta definição, foi de um modo geral bastante bem recebida, tendo provocado novos trabalhos nesta área por parte dos investigadores. Barbara Bateman, apresentou em 1965 uma outra interessante proposta para o conceito de DAE:

“Uma criança com dificuldades de aprendizagem é aquela que manifesta uma discrepância significativa entre o seu potencial intelectual estimado e o seu nível atual de realização, relacionada com as desordens básicas dos processos de aprendizagem, que podem ser, ou não, acompanhados por disfunção do sistema nervoso central, e que não são causadas por deficiência mental generalizada, por privação educacional ou cultural, perturbação emocional severa ou perda sensorial.” (Bateman, 1965, *cit. in* Batalha 2012).

Esta definição teve um grande impacto, uma vez que salientava novos aspetos no campo das DAE. Bateman, considerava pela primeira vez, a discrepância entre o potencial da criança e os resultados por ela obtidos, salientando que para uma criança manifestar DAE, não era necessário que simultaneamente apresentasse qualquer outra deficiência. Deste modo, na definição de Bateman está implícito o que se tem designado como “factor de exclusão”, ou seja, como salienta Correia (2008, p. 26):

“ (...) a definição sugeria que as dificuldades de aprendizagem da criança não eram devidas a deficiência mental, perturbação emocional, deficiência auditiva ou visual, ou mesmo uma carência a nível educacional ou cultural.”

Mais tarde, em 1968, Kirk, enquanto presidente do *Nacional Advisory Committee on Handicapped Children* (NACHC) e diretor da *Division for Handicapped Children* do Ministério de Educação Americano (USOE), apresentou uma nova definição:

“As crianças com dificuldades de aprendizagem específicas possuem uma desordem em um ou mais processos psicológicos básicos envolvidos na compreensão ou uso da linguagem falada ou escrita. Estas dificuldades podem manifestar-se por desordens na receção da linguagem, no pensamento, na fala, na leitura, na escrita, na soletração ou na aritmética. Tais dificuldades incluem condições que têm sido referidas como deficiências perceptivas, lesão cerebral, disfunção cerebral mínima, dislexia, afasia de desenvolvimento, etc. Elas não incluem problemas de aprendizagem resultantes de deficiência visual, auditiva ou motora, de deficiência mental, de perturbação emocional ou de desvantagem ambiental.” (USOE, 1968, p.34).

The National Center for Learning Disabilities define as DAE, como sendo:

“ (...) um conjunto de desordens neurológicas que interferem com a capacidade de um indivíduo em armazenar, processar ou produzir informação, criando uma lacuna entre o seu potencial estimado (dentro da média ou superior) e a sua realização.”

A clarificação do conceito de DAE é extremamente importante, uma vez que só existindo um consenso a este respeito, poderá ser possível proporcionar aos alunos todas

as condições a que têm direito para poderem alcançar sucesso no seu percurso escolar, de modo a que possam ser cidadãos de pleno direito, participantes na sociedade em que se inserem. Segundo Correia (2004, p.372):

“Na nossa ótica, torna-se importante dar um sentido conceptual ao termo Dificuldades de Aprendizagens Específicas para, a partir daí, podermos identificar adequadamente e programar eficazmente para os alunos que verdadeiramente apresentem DAE”.

Todas estas definições tiveram a sua influência no que hoje em dia se considera serem as DAE, porém, elas mostram-se incompletas em relação ao reconhecimento, elegibilidade e intervenção que deve ser feita para as crianças que apresentam essa problemática. Tem sido por isso um trabalho bastante árduo, o de encontrar um conceito de DAE que seja aceite não só por toda a comunidade em geral, mas também pela comunidade educativa. Embora, conforme se concluí pelo anteriormente exposto, muitas sejam as tentativas para encontrar o conceito de DAE, existe ainda uma grande dificuldade em compreender o seu significado, sendo que o principal problema que daí decorre é o facto de serem os próprios educadores e técnicos que lidam com as crianças (professores, pais, psicólogos) a não alcançar o seu verdadeiro significado. Para Correia (2009, p.45):

“Esta situação, dá origem a que estas crianças não tenham acesso a uma forma de ensino adequada às suas necessidades, que lhes permita ultrapassar as dificuldades sentidas. Para agravar ainda mais esta situação, a legislação não faz uma interpretação correcta do conceito de DAE (...), o que leva a que os alunos que se enquadram nesta problemática não sejam abrangidos por serviços e apoios de educação especial (...), levando-os a sentirem um prolongado insucesso escolar, e até social, que os convida, na maioria dos casos, ao abandono escolar”

Com a preocupação de minimizar no nosso país o problema referido no parágrafo anterior, foi apresentada por Correia, uma nova definição DAE. Segundo o próprio:

“... o seu objetivo principal com a publicação desta definição, é dar a toda a comunidade escolar a possibilidade de compreender verdadeiramente o que são as DAE. Desta forma, poderá existir uma maior facilidade na identificação destes alunos, providenciar atempadamente a realização da sua avaliação, e intervir junto deles de forma adequada e tão precoce quanto possível, de modo a que possam beneficiar na sua vida escolar de programações personalizadas, elaboradas de acordo com o seu perfil”.

A definição proposta por este autor é assim a seguinte:

“As dificuldades de aprendizagem específicas dizem respeito à forma como um indivíduo processa a informação – a recebe, a integra, a retém e a exprime, tendo em conta as suas capacidades e o conjunto das suas realizações. As dificuldades de aprendizagem específicas podem, assim, manifestar-se nas áreas da fala, da leitura, da escrita, da matemática e/ou da resolução de problemas de memória,

perceptivos, motores, de linguagem de pensamento, e/ou metacognitivos. Estas dificuldades, que não resultam de privações sensoriais, deficiência mental, problemas motores, déficit de atenção, perturbações emocionais ou sociais, embora exista a possibilidade de estes ocorrerem em concomitância com elas, podem, ainda, alterar o modo como o indivíduo interage com o meio envolvente.” (Correia, 2009, p.49)

iii. Caraterísticas das Dificuldades de Aprendizagem Específicas

Correia, dá uma ideia bastante clara sobre as dificuldades específicas de aprendizagem, defendendo que:

“ (...) É importante que quem trabalha diariamente com alunos com DAE, conheça as principais características desta perturbação, pois muitas vezes são interpretadas pelos docentes como sendo fruto da preguiça do aluno e da sua falta de empenho.”

Assim, de entre todas as DAE, as mais frequentes são as que seguidamente se passa a referir:

A categoria das **Dificuldades Académicas** é das mais frequentes. Nestes casos:

“os alunos tanto podem apresentar problemas na área da matemática, como serem dotados nesta mesma área e terem problemas severos na área da leitura ou da escrita, ou em ambas.” (Correia, 2004, p.373).

Dislexia: “Dificuldade no processamento da linguagem, cujo impacto se reflete na leitura, na escrita e na soletração” (National Center for Learning Disabilities [NCLD], 1997).

Esta dificuldade específica é a que se estima com maior prevalência.

Disgrafia: “Dificuldades na escrita. Os problemas podem estar relacionados com a componente grafomotora (padrão motor) da escrita (e.g., forma das letras, espaço entre palavras, pressão do traço), com a soletração, e com a produção de textos escritos” (NCLD, 1997);

Discalculia: “Dificuldade na realização de cálculos matemáticos” (Hallahan, Kauffman & Lloyd, 1999);

Problemas de perceção auditiva: “Problemas na capacidade para perceber as diferenças entre os sons da fala e para sequenciá-los em palavras escritas; é uma componente essencial no que respeita ao uso correcto da linguagem e à descodificação da leitura” (NCLD, 1997).

A dificuldade auditivo-linguística, está relacionada com a dificuldade sentida em compreender o que é ouvido. Não se trata de uma dificuldade em ouvir bem, mas antes em perceber o que lhe é transmitido. Esta dificuldade leva a que o aluno sinta obstáculos na concretização do que lhe é pedido para executar.

“Não é, portanto um problema de acuidade auditiva, (...) mas sim de compreensão/perceção daquilo que é ouvido” (Correia, 2004, p.373).

Dispraxia (apraxia): “Dificuldade na planificação motora, cujo impacto se reflete na capacidade de um indivíduo coordenar adequadamente os movimentos corporais” (NCLD, 1997);

Relativamente às dificuldades motoras, estas referem-se a questões de coordenação global e/ou fina, facto que se manifesta tanto no dia a dia da criança, como na escola, onde são visíveis as dificuldades na escrita e no manuseamento de materiais, como por exemplo o pincel, o compasso, a régua, o teclado e o rato de um computador.

Problemas de perceção visual: “Problemas na capacidade para observar pormenores importantes e dar significado ao que é visto; é uma componente crítica no processo de leitura e de escrita” (NCLD, 1997);

No que diz respeito à dificuldade visuo-espacial, esta caracteriza-se por uma inaptidão para compreender a cor, bem como para distinguir o que é essencial e acessório (por exemplo numa ilustração não compreender a diferença entre a figura principal e o fundo). Outra característica é o facto de os alunos revelarem dificuldades na orientação espacial.

“Assim, os alunos que apresentam problemas nas relações espaciais e direccionais têm, frequentemente, dificuldades na leitura, começando, por exemplo, por ter problemas na leitura das letras b e d, p e q (reversões).” (Correia, 2004, p.373).

Problemas de memória (de curto e longo prazo): “Dificuldades em armazenar e/ou recuperar ideias ou factos, como por exemplo, quando se apela à lembrança de números telefónicos, de endereços e/ou instruções para realizar uma tarefa” (NCLD, 1997).

Dificuldade é Organizacional, o aluno, demonstra limitações na subdivisão de um trabalho a realizar, “...apresenta dificuldades quanto à localização do princípio, meio e fim de uma tarefa” (Correia, 2004, p. 373) bem como na organização da informação que lhe é facultada. Esta situação leva a que o discente não realize trabalhos de casa e outros tipos de tarefas escolares.

Categoria Sócio-Emocional, as características dominantes prendem-se com o facto de o aluno ter dificuldades em cumprir regras, como por exemplo pôr o dedo no ar para fazer uma intervenção, ou esperar a sua vez para falar. Além disso, “...revelam limitações, em interpretar expressões faciais, o que faz com que ele seja, muitas vezes, incapaz de desempenhar tarefas consentâneas com a sua idade cronológica e mental.” (Correia, 2004, p.373).

É visível a heterogeneidade existente entre os diversos tipos de DAE, daí a importância da observação atenta e da avaliação destes alunos, de forma a ser determinado o tipo de dificuldade manifestada, e o tipo de apoio de que deverão beneficiar.

“O mesmo é dizer que, para terem sucesso, os alunos com DAE devem ser identificados o mais precocemente possível, através de observações e avaliações especializadas que levem a intervenções específicas que envolvam não só a escola, como também a família e a comunidade”. (Correia, 2008, p. 40).

Face às dificuldades acima referidas, as crianças com DAE apresentam, de um modo geral, as seguintes características:

- Problemas de comportamento (revelando inibição e instabilidade emocional);
- Desinteresse pelo estudo;
- Falta de confiança e autoestima;
- Utilizam frequentemente estratégias compensatórias para ultrapassar os problemas de -
- forma a esconder as suas debilidades e fraquezas;
- Normalmente, demonstram sentimentos de frustração, o que dificulta a interação com a comunidade educativa, podendo surgir a recusa de ir à escola;
- Distraem-se com facilidade;
- Apresentam problemas de concentração e atenção;
- Têm maior facilidade na realização de avaliações de carácter oral.

Quanto ao Diagnóstico e Avaliação das DAE, é necessário que o professor esteja atento ao insucesso escolar dos alunos, e que, verifique se esse insucesso permanece, mesmo depois de terem sido adotadas e colocadas em prática diferentes estratégias. De acordo com Pereira (2010):

“Os professores e demais equipa educativa devem observar os alunos atentamente, durante um período razoável de tempo, em ambientes diferenciados e em diferentes idades, para reconhecerem a sua especificidade de entre as dificuldades específicas de aprendizagem e desta forma puderem atendê-los eficazmente. Esta forma de actuar irá melhorar principalmente a aprendizagem, fazendo com que se entenda os bloqueios psicológicos com estes alunos se deparam. A metodologia multissensorial desenvolve a motricidade ampla e fina, sendo a memória utilizada de uma forma intensiva. A utilização da memória a longo prazo é fundamental para atingir qualidade na atenção, memorização, capacidade de proceder ao cruzamento de situações e ainda aceder à informação.”

Antes de enviar o aluno para os serviços de educação especial, o professor deve convocar:

“ (...) outros profissionais de educação que, em conjunto com os pais e um elemento do órgão de administração da escola, constituirão a Equipa de Apoio ao Aluno (...), para discutir os problemas do aluno e, também, para em conjunto, considerar que tipo de modificações, ajustamentos e/ou adaptações, ao ensino devem ser tidas em conta e que alterações devem ser propostas em relação à sala de aula”. (Correia, 2009, p.69).

Este modo de atuação denominado em 1997 por Correia como “avaliação preliminar”, visa sobretudo evitar uma precipitação no envio dos alunos para os serviços de educação especial, mas além disso, pretende também provocar a reflexão sobre a possível existência de situações de um “ensino inadequado” que conduzam o aluno ao insucesso. A Equipa de Apoio ao Aluno (EAA), deverá estudar os problemas revelados pelo discente, bem como o seu ambiente envolvente. É importante que seja efetuada a análise do processo escolar do aluno, bem como do ambiente onde este vive, sendo assim investigadas as áreas académicas e sociais. Se for julgado útil, devem fazer-se entrevistas a todos os agentes envolvidos no processo de ensino e aprendizagem do discente. O intuito principal deste estudo é a identificação do problema do aluno e conseqüentemente, encontrar uma “proposta de remediação” do mesmo. De acordo com Correia (2009, p. 70):

“Toda esta informação pode e deve servir de base para se implementar uma intervenção educacional que, em muitos casos, pode levar a alterações quanto às técnicas de gestão de sala de aula, às tarefas exigidas ao aluno, ao comportamento do aluno e/ou a modificações dos próprios ambientes de aprendizagem do aluno, quer sejam físicos, comportamentais, emocionais ou académicos.”

Segundo a DSM-IV,

“As Dificuldades da Aprendizagem são diagnosticadas quando os resultados do indivíduo em testes padronizados e individualmente administrados de leitura, matemática ou expressão escrita estão substancialmente abaixo do esperado para sua idade, escolarização e nível de inteligência. (...). Substancialmente abaixo da média em geral define uma discrepância de mais de dois desvios-padrão entre rendimento e QI. Uma discrepância menor entre rendimento e QI (isto é, entre 1 e 2 desvios-padrão) ocasionalmente é usada, especialmente em casos onde o desempenho de um indivíduo em um teste de QI foi comprometido por um transtorno associado no processamento cognitivo, por um transtorno mental comórbido ou condição médica geral, ou pela bagagem étnica ou cultural do indivíduo”(p. 46).

Para Rebelo (*cit. in* Batalha 2012):

“Um indício da existência de DAE é o chamado “Índice de discrepância”, referindo-se esta discrepância à diferença entre a inteligência evidenciada pelo aluno e o seu desempenho escolar. Esta discrepância é avaliada na realização de dois testes: um que avalia a inteligência geral do aluno e um outro que avalia o seu desempenho académico. A identificação das DAE deve ser feita o mais precocemente possível, devendo pais e educadores estar muito atentos aos sinais evidenciados pelas crianças, de modo a que através dessa identificação se possam levar a cabo “intervenções específicas”, que contribuam para o sucesso dessas crianças tanto ao longo do seu percurso escolar, como durante toda a sua vida. No caso de existirem DAE, o desempenho escolar, não corresponderá ao que seria de esperar tendo em conta o nível de aptidão mental.”

Relativamente à intervenção, atualmente, e embora muitos ainda pensem o contrário, é sabido que as DAE são vitalícias. Isto acontece, visto a sua origem ser neurológica “e, por conseguinte, serem intrínsecas ao indivíduo, não desaparecem com a idade” (Correia, 2009, p.53).

Marshall Raskind, Diretor de Projetos Especiais e de Investigação da Fundação Schwab Learning, partilha também esta opinião dizendo que:

“é importante que os pais percebam que as crianças com dificuldades de aprendizagem crescem para se tornar adultos com dificuldades de aprendizagem”,

Adianta ainda que:

“As dificuldades de aprendizagem não desaparecem como que por encanto – elas são uma condição vitalícia” (Raskind, 2004).

Perante este facto, a solução não será nunca ficar de braços cruzados, sem fazer nada, sendo antes, extraordinariamente importante que se conheça bem o modo como estas dificuldades se revelam em cada indivíduo e ainda o seu grau de intensidade, pois podem não ser constantes ao longo da sua vida.

De acordo com Sheldon Horowitz, do National Center for Learning Disabilities:

“No caso de um aluno com DAE, a chave do sucesso estará na elaboração de programações educativas individualizadas que considerem ajustamentos e adaptações curriculares consentâneas com as suas necessidades”. (*cit. in* Correia, 2009, p.54).

É evidente que todo este processo encerra em si alguma complexidade, pois são muitas as variáveis a ter em conta: aluno, professor, concepção e organização do currículo e métodos estratégias e recursos a utilizar. É no entanto do consenso geral que a forma como o professor aborda o aluno e se ajusta a ele é fundamental para o sucesso de todo o processo, sendo também conhecido o facto de que os professores sentem de uma forma geral dificuldades em lidar com esses alunos, particularmente em escolas e turmas com um número muito grande de alunos. Além disso os alunos apresentam diferentes características e dificuldades, o que torna por vezes o ensino individualizado uma ilusão. No entanto e perante todas as adversidades,

“os professores competentes respeitam a diferença de aptidões dos alunos, diversificando as metodologias de ensino, os recursos utilizados e os instrumentos de avaliação das aprendizagens” (Estanqueiro, 2010, p.12).

Isto porque, e ainda segundo o mesmo autor, “não há um aluno padrão”, é portanto necessário que o professor enalteça as aptidões dos alunos, bem como os seus conhecimentos. Cabe ainda ao professor conhecer o estilo e o ritmo de aprendizagem de

cada um dos seus discentes, tendo como ponto de partida do seu trabalho, as potencialidades do aluno e não as suas dificuldades.

“Cada aluno deve fazer as aprendizagens essenciais do seu nível de escolaridade, mas tem o direito de ser apoiado como pessoa diferente e única. Educar é ajudar o aluno a descobrir e desenvolver ao máximo as suas potencialidades, os seus pontos fortes.” (Estanqueiro, 2010, p.13).

Segundo Rocha (2008, p.78):

“o professor deve ser agente, não só dinamizador, como também fomentador da motivação dos alunos com dislexia, mantendo constante o seu interesse e empenho nas tarefas realizadas. Todas as crianças têm curiosidade por tudo o que é novo, desde que lhe seja apresentado de uma forma sugestiva. (...) Vencer determinado obstáculo e tomar consciência desse sucesso, ajuda o aluno a encontrar a motivação necessária para ultrapassar outros obstáculos. O aluno que é aceite pelo professor e pelos colegas sente-se estimulado no seu desenvolvimento intelectual, afetivo, social, bem como na participação na vida social da classe. O trabalho em cooperação dá ao aluno o prazer de se sentir útil e ensina-o a dar e receber ajuda, preparando-o para uma sã vivência em sociedade.”.

Mas na realidade os alunos com DAE, não encontram na maioria das vezes o apoio necessário, nem são alvo da intervenção a que teriam direito.

“No nosso país, os alunos com DAE, têm sido negligenciados pelo sistema educativo (incluindo neste sistema os pais), continuando a não ter direito a qualquer tipo de serviço que se enquadre no âmbito da educação especial” (Correia & Martins, 2007).

Este facto conduz a uma elevada percentagem de abandono escolar por parte destes alunos, uma vez que não existe um sistema implementado que lhes permita:

“ (...) aspirar a uma igualdade de oportunidades em ambientes que lhes ofereçam segurança, acesso às aprendizagens, de acordo com as suas características e necessidades, e que promovam situações de confiança, criadas por professores e pais, rumo a uma cidadania plena” (Correia, 2009, p.56).

É evidente então a urgência de lutar pela defesa dos direitos destas crianças e pelo reconhecimento da necessidade de uma intervenção precoce e eficaz que as possa conduzir ao sucesso.

“Em relação à educação dos alunos com Dificuldades Específicas de Aprendizagem, a aprendizagem depende da qualidade dos programas e serviços providenciados, é essencial a realização de uma avaliação sistemática e contínua dos programas e da sua eficácia, no que se refere à produção dos objetivos de longo termo desejados. A principal preocupação deve assentar na ideia de um envolvimento de aprendizagem positiva para todos os alunos. As necessidades educativas, sociais e emocionais do indivíduo, os tipos de dificuldade e o grau de severidade devem determinar a concepção e implementação dos programas e serviços educativos, é essencial realizar os ajustes adequados aos atuais programas educacionais e serviços relacionados, para análise dos seus progressos e necessidades. A aceitação social destes alunos requer a sensibilidade de toda a comunidade educativa.” (Pereira, 2010).

Para terminar, é de referir a necessidade da mudança de mentalidades em relação aos alunos com DAE:

“É injusto obrigar todos os alunos a realizar as mesmas tarefas, da mesma maneira, ao mesmo tempo. Tal como os professores são diferentes no modo de ensinar, também os alunos são diferentes no modo de aprender.” (Estanqueiro, 2010, p.14).

Como refere Correia (2009, p.57):

“É portanto, com uma convicção firme que afirmo que o grande desafio que se nos coloca não é o de percebermos as DAE, mas sim o de educar aqueles que as não têm.”

3. A AUTOESTIMA E O AUTOCONCEITO

Neste capítulo procuram definir-se Autoestima e Autoconceito, contudo, a literatura existente não é totalmente clara acerca da distinção entre estes conceitos. Como refere Peixoto, 2003:

“... na literatura que procura estudar as representações que os indivíduos constroem sobre si mesmos, encontramos autores defendendo que ambos têm o mesmo significado (Marsh 1993a, Hoge, Smit & Crist, 1995, Lyon, 1993) e outros argumentando em favor da sua distinção (Campbell&Lavallee, 1993; Leary, Tambor, Terdal & Downs, 1995; Osborne, 1996).”

Fitts (1965, *cit. in* Veiga, 1995, *cit. in* Freire 2010)

“...existem alguns autores que usam de forma indistinta os termos Autoconceito e Autoestima, por outro lado, há os que consideram que o Autoconceito e a Autoestima são termos semelhantes.”

Fox (1988, *cit. in* Freire 2010) distingue claramente estes dois constructos. Para este autor,

“quando um indivíduo produz afirmações de identidade do tipo, *sou estudante*, ou, *sou branco*, está a utilizar uma capacidade descritiva e, como tal, refere-se ao domínio do Autoconceito. Desta forma, o Autoconceito refere-se à Autodescrição de uma pessoa, de competências, atributos, traços e de papéis desempenhados na vida.”

Por outro lado,

“Quando um indivíduo produz afirmações como sou *o melhor corredor da minha turma*, fala de Autoestima, entendida como a avaliação do Self. Assim, a Autoestima poderia ser considerada como um elemento avaliativo do Autoconceito, em que os indivíduos formulam um julgamento do seu próprio valor.”

Segundo Gouveia, 2003

“A auto-estima, assim como o auto-conceito e a auto-imagem, encontram as suas raízes históricas na psicologia do Self, foi William James, em 1890, que estabeleceu os princípios nos quais assentam algumas teorias modernas do Self.”

De seguida, apresentam-se interpretações distintas de diversos autores relativamente aos conceitos de Autoconceito e de Autoestima. Porém, foca-se maior atenção sobre a Autoestima devido à importância assumida no presente estudo.

i. Definição de Autoestima

A Autoestima é um conceito complexo não só porque é designada por uma diversidade de expressões e de sinónimos mas também porque engloba diferentes domínios abstratos.

James (1890, *cit. in* Mruk, 1998, *cit. in* Gouveia, 2003)

“...a Autoestima era um fenómeno afectivo e podia ser representada através da equação: (Autoestima = Sucesso/aspiração). Através desta fórmula, concluía que a Autoestima tanto podia aumentar os sucessos como reduzir as aspirações.”

Sequeira (1948, *cit. in* Neves, 2015)

“Auto-estima é um estado mental associado ao sistema de valores que funciona como ponte entre aquilo que pensamos e fazemos. Envolve autoconfiança, respeito próprio, e valor próprio sem que isso signifique egocentrismo. (...) A auto-estima é a apreciação do valor próprio sem minimização nem superiorização em relação aos outros. A autoestima traz satisfação e gera autoconfiança que leva a enfrentar a vida com coragem.”

Rosenberg (1965, *cit. in* Dâmaso, 2013)

“...uma atitude positiva ou negativa relativamente (...) a self, assim um sujeito com elevada auto-estima considera-se uma pessoa com valor, que se respeita a si mesmo por aquilo que é, pelo contrário, um sujeito com baixa auto-estima sente-se desvalorizado, insatisfeito e com falta de respeito relativamente a si próprio.”

Coopersmith (1967, *cit. in* Avanci et all, 2006)

“Por auto-estima entende-se a avaliação que o indivíduo faz de si mesmo. Expressa uma atitude de aprovação ou de repulsa de si e engloba o auto-julgamento em relação à competência e valor. É o juízo pessoal de valor revelado através das atitudes que um indivíduo tem consigo mesmo, sendo uma experiência subjetiva acessível às pessoas através de relatos verbais e comportamentos observáveis.”

Gergen (1971, *cit. in* Dâmaso, 2013)

“... a componente avaliativa da autoconcepção, ou seja, o grau de percepção favorável de si próprio que o indivíduo tem.”

Rosenberg (1979, *cit. in* Peixoto 2003)

“... auto-estima como a atitude global que a pessoa tem em relação a si mesma, o valor que se dá.”

Vaz Serra (1986, *cit. in* Freire, 2010)

“A auto-estima é a faceta mais importante do auto-conceito e corresponde à avaliação que o indivíduo faz sobre as suas próprias qualidades ou desempenhos. (...) é a parte afectiva do auto-conceito, em que a pessoa faz julgamentos de si próprio, em que liga sentimentos de bom e de mau aos diferentes dados da sua própria identidade.”

Marsh & Jackson (1986, *cit. in* Freire, 2010)

“Vários investigadores vêem a Autoestima e o Autoconceito como indicadores críticos do ajustamento à vida e ao bem-estar emocional, interferindo em outras formas de manifestação de um indivíduo sejam elas académicas, sociais ou desportivas.”

Schilling (1986, *cit. in* Lopes, 2003)

“Enquanto o autoconceito diz respeito às percepções que temos de nós próprios nas diferentes áreas, a auto-estima é a avaliação que pomos nas nossas percepções.”

Weiss (1987, *cit. in* Freire 2010)

“O Autoconceito e a Autoestima influenciam o modo como os indivíduos estão motivados, persistem, adquirem e atingem os níveis de sucesso desejados nas mais diversas áreas de actividade.”

Pereira (1991, *cit. in* Freire 2010)

“A Autoestima de um sujeito refere-se aos sentimentos valorativos que este elabora acerca de si próprio.”

Hattie (1992, *cit. in* Peixoto, 2003)

“A auto-estima pode ser considerada como o constructo resultante da avaliação fundamentalmente afectiva, que o sujeito faz das suas qualidades. Sendo, desta forma uma estrutura unidimensional.”

Harter (1993)

“Auto-estima é a visão global que a pessoa tem de si própria.

Campbell & Lavallee (1993, *cit. in* Peixoto, 2003)

“Se a Autoestima estiver alta ou baixa vai ter influência no comportamento, conhecimento, a motivação e emoção do indivíduo.”

“A auto-estima tem uma componente predominantemente afectiva onde o sujeito faz confluir a globalidade das apreciações que tem sobre si próprio, diferente da componente cognitiva do autoconceito. Precisamente pelo seu carácter global postula-se que a auto-estima possui uma estrutura unidimensional, sendo menos permeável que os diferentes auto-conceitos.”

Ferreira et al., (1996, *cit. in* Freire 2010)

“A auto-estima pode ser considerada a componente avaliativa do auto-conceito, pois diz respeito ao modo como cada um se avalia ou sente em relação a si próprio.

Gomes (2007, *cit. in* Dâmaso, 2013)

“[autoestima é] grau de confiança na maneira de pensar e de lidar com os desafios colocados, e à capacidade de lutar pelos objectivos que nos propomos alcançar.”

Cabanas (2009, *cit. in* Neves 2015)

“A auto-estima é ter confiança em si mesmo, mas não uma confiança vazia, puramente afetiva e sem fundamento objectivo, antes, uma confiança na própria capacidade.”

Silva (2009, *cit. in* Dâmaso 2013)

“... muitos investigadores têm utilizado uma multiplicidade de termos que contribuem para uma conceptualização não consensual, gerando a controvérsia nesta área, assim os termos autoimagem, autoconceito, percepção de si mesmo e “self” são algumas expressões que surgem para se referirem à autoestima.” (Veiga, 1996; Martins 1999, *cit. in* Gouveia 2003; Bernardo & Matos, 2003 *cit. in* Saleiro 2004).

Fachada (2010)

“Importa quebrar o ciclo vicioso que advém de uma autoestima desvalorizada. Esta produz insegurança, com uma fixação obsessiva nas dificuldades, baixando as expectativas e temendo exageradamente as avaliações, o que redundará em baixos resultados, que, por sua vez geram falta de confiança e descrença nas suas possibilidades, aprofundando a negativa autoestima”.

Plummer (2012, *cit. in* Neves, 2015)

“Durante a primeira infância, o nosso autoconceito (e, conseqüentemente, a nossa autoestima) é muito maleável e está amplamente dependente da forma como apreendemos as reações das outras pessoas àquilo que fazemos e dizemos.”

ii. Definição de Autoconceito

O Auto-conceito tem tido diferentes definições e ao longo dos anos isso tem contribuído para algumas confusões de delimitação neste conceito.

Burns (1990, *cit. in* Esteves)

“O auto-conceito é um processo funcional de causalidade, dinamicamente activo, que através de um mecanismo de espaço vital, dá continuidade à personalidade.”

Jersild (1952, *in* Gurney, 1988, *cit. in* Esteves 2011)

“o auto-conceito é uma construção simbólica trazida até à pessoa, durante um período de anos, após o nascimento, que é um produto de processos psicológicos de atenção, percepção, aprendizagem e memória, tal como são correntemente concebidos.”

Shavelson (1973, *cit. in* Pereira, 2008)

“... podemos caracterizar o autoconceito como o conjunto de percepções que as pessoas possuem acerca de si próprios.”

Rosenberg (1976, *cit. in* Veiga, 1995)

“... a auto-estima é uma dimensão do auto-conceito e é entendida como a direção de atitude (baixa ou alta) que a pessoa tem para consigo própria.”

Burns (1977, *cit. in* Dâmaso, 2013)

“... as percepções individuais, conceitos e avaliações acerca de si próprio, incluindo a imagem que ele sente que os outros têm de si, e da pessoa que ele gostaria de ser, isto é, uma ideografia como elemento individualiza-o.”

Marsh e Shavelson (1985, *cit. in* Monteiro, 2010)

“... refere-se às auto-percepções que o indivíduo vai formando através das suas experiências com o meio e as interpretações que faz dele. Estas são influenciadas principalmente pelas avaliações, reforços e atribuições do seu comportamento, feitas pelas pessoas que lhe são mais significativas. Para estes autores, o autoconceito é um constructo hipotético bastante útil na explicação e na predição dos comportamentos de uma pessoa.”

Vaz Serra (1986, *cit. in* Freire 2010)

“O auto-conceito é um constructo integrador que leva a reconhecer a unidade, a identidade pessoal e a coerência do comportamento de um indivíduo independentemente das influências do meio ambiente.”

Weiss (1987)

“... o auto-conceito como descrições, ou etiquetas, que um indivíduo confere a si mesmo, referentes a atributos físicos, qualidades emocionais ou características do comportamento. Para este autor, a auto-estima seria a componente avaliativa e afectiva do auto-conceito, referindo-se aos julgamentos qualitativos e às sensações que estão ligadas à descrição do eu.”

Vaz Serra (1988)

“... o autoconceito como a percepção que o indivíduo tem de si próprio e o conceito que, devido a isso, forma de si. (...) existem quatro tipos de influências que ajudam a construir o auto-conceito: o modo como as outras pessoas observam um indivíduo dado que o ser humano é levado a observar-se da maneira como os outros o consideram; a noção que o indivíduo guarda do seu desempenho em situações específicas; o confronto da sua conduta com a dos pares sociais com quem se encontra identificado; e a avaliação de um comportamento específico em função de valores veiculados por grupos normativos. Em consequência destes factores, o autoconceito pode adquirir características positivas ou negativas.”

Hattie (1992, *in* Peixoto 2003, *cit. in* Pereira, 2008)

“Os autoconceito são avaliações cognitivas que incluem as crenças ou conhecimento sobre as descrições, prescrições e avaliações de nós próprios, sendo que o autoconceito vai-se modificando e consolidando com o desenvolvimento do indivíduo e regista uma maior estabilidade com a passagem deste pelas diferentes fases da adolescência tendo em conta que é nesta que se verifica uma mudança significativa no estabelecimento do autoconceito.”

Harter (1993)

“O autoconceito é a imagem que nós temos de nós próprios, aquilo que julgamos ser, no quadro das nossas capacidades. (...) sistema de representações descritivas e avaliativas acerca do Self, que determina como nos sentimos acerca de nós próprios e que orienta as nossas acções.”

Campbell e Lavalley, (1993, *cit. in* Peixoto, 2003)

“... autoconceito como um conjunto de crenças que os indivíduos possuem acerca de si próprios, assumindo um carácter fundamentalmente cognitivo.”

Cubero e Moreno (1995, *cit. in* Monteiro, 2010)

“... as experiências de sucesso ou de fracasso escolar estimularão a forma como o aluno se autopercepciona. Esta autopercepção, que poderá ser positiva ou negativa, produzirá consequências na forma como a criança se envolve no processo de ensino-aprendizagem e no seu desempenho académico.”

Harter (1998)

“... o termo autoconceito para julgamentos de atributos em domínios como, a competência cognitiva, a aceitação social ou a aparência física, considerando a auto-estima como a componente avaliativa do autoconceito, numa vasta parte do ‘Self’ que inclui aspectos cognitivos e comportamentais, assim como sociais e afectivos.”

iii. Relação entre Autoestima e Autoconceito

Como se constatou acima há alguma confusão na delimitação dos conceitos de Autoestima e Autoconceito pelo que aqui se identificam os conceitos usados neste trabalho e se referem as suas interrelações.

Assumir-se-á que a Autoestima traduz o valor que cada um dá à percepção de si, isto é, às suas características, às suas limitações e aos seus potenciais atributos. A Autoestima relaciona-se, assim, com o Autoconceito constituindo-se como uma das suas facetas.

“O auto-conceito tem uma faceta afectivo-avaliativa, geralmente designada por auto-estima” (Wells & Marwell, 1976, *cit. in*, Veiga, 1995), “...que pode ser considerada como uma atitude positiva ou negativa relativamente ao próprio sujeito” (Rosenberg, 1965, *cit. in*, Veiga, 1995).

James (1890)

“... as avaliações da competência em determinados domínios do sujeito seriam a base da auto-estima influenciando-a com a importância atribuída. Assim, ter sucesso em áreas de grande importância pessoal levaria a níveis mais elevados de Autoconceito.”

Harter (1983, Gouveia, 2003, *cit. in* Dâmaso, 2013)

“... a autoestima e o autoconceito são componentes da auto-percepção, sendo a autoestima o aspeto avaliativo da percepção e o valor que esta percepção tem para o indivíduo.”

Marsh (1986, *cit. in* Peixoto, 2003)

“... num estudo, apurou a correlação entre a importância atribuída às diferentes dimensões do autoconceito e a Autoestima, e desta forma o autor invalida a ideia de que o facto de a pessoa atribuir importância a determinados tipos de autoconceito não significa que tenha autoconceitos elevados nessas dimensões. Neste estudo é ainda comprovada uma correlação positiva entre a competência percebida e a Autoestima.”

Vaz Serra (1988, *cit. in* Saleiro, 2004)

“... adquirir características positivas ou negativas e é a percepção que o indivíduo tem de si próprio e devido a isso o conceito que forma de si, e a auto-estima é a avaliação que o indivíduo faz das suas qualidades ou desempenhos.”

Wigfield & Karpathian (1991, *cit. in* Monteiro, 2010)

“Se por um lado o autoconceito é visto como sendo um constructo que inclui aspectos cognitivos e comportamentais, a auto-estima, por seu turno, parece estar limitada a um componente avaliativo da área afectiva do self ou seja, o autoconceito é o conhecimento que o indivíduo tem acerca do self, por exemplo, eu sou bom em leitura, ao passo que a autoestima é a forma como o indivíduo se sente acerca dos diferentes atributos do self, por exemplo, eu estou contente da forma como sou.”

Marsh (1993, *cit. in* Silva 2009, *cit. in* Dâmaso 2013) e Tamayo e colaboradores (2001, *cit. in* Henriques, 2009, *cit. in* Dâmaso, 2013) defendem que,

“Autoconceito é diferente da autoestima no sentido em que o primeiro reúne componentes cognitivas, afetivas e comportamentais, sendo que o segundo representa uma parcela desse conceito mais vasto. A parte cognitiva do autoconceito refere-se a um conjunto de especificidades que o indivíduo utiliza para se caracterizar, se descrever, para organizar as suas experiências, e para exercer uma função de autorregulação enquanto a autoestima constitui a componente avaliativa do autoconceito.”

Vários autores (Alsaker & Olweus, 1993; Baumgardner, 1990; Campbell, 1990; Campbell&Lavallee, 1993; Campbell, Trapnell, Heine, Katz, Lavalle & Lehman, 1996, *cit. in* Peixoto, 2003), referem que,

“... verifica-se em alguns trabalhos que indivíduos com baixa Autoestima apresentam autoconceitos mais vagos, mais incertos, menos estáveis e menos consistentes internamente do que as pessoas com Autoestima elevada.”

Ferreira et al. (1996, *in* Pedro & Peixoto, 2006, *cit. in* Freire 2010)

“A Autoestima pode ser considerada a componente avaliativa do Autoconceito, pois diz respeito ao modo como cada um se avalia ou sente em relação a si próprio.”

Byrne (1996, *cit. in* Freire, 2010)

“O Autoconceito é amplo e inclui aspectos cognitivo, afetivo e de comportamento. A Autoestima, por outro lado, é vista como um estreito componente avaliativo do eu.”

Harter (1996, *cit. in* Monteiro, 2010)

“... pode-se afirmar que autoconceito e autoestima são duas entidades psicológicas distintas. O autoconceito é um constructo multidimensional que se vai diferenciando cada vez mais com a idade. Por seu turno a auto-estima é unidimensional e só a partir dos oito anos é que as crianças conseguem fazer estes julgamentos globais enquanto pessoas.”

Dutton e Brown (1997, *cit. in* Peixoto 2003)

“... a Autoestima global afecta as reacções afectivas no desempenho de uma determinada tarefa, por outro lado as componentes específicas do autoconceito afectam as reacções cognitivas desse desempenho. Visto de forma mais simples, podemos dizer que as várias dimensões do Autoconceito se prendem com o que cada indivíduo pensa sobre o seu desempenho, por sua vez a Autoestima relaciona-se com a forma como cada sujeito se sente relativamente ao desempenho que tem.”

Peixoto (1998) afirma que:

“... tem sido comprovada ao longo dos estudos que a construção do autoconceito e afectivamente a da auto-estima é fortemente influenciada por factores de ordem social. Constata-se esta influência através dos padrões de avaliação que o sujeito utiliza, num primeiro nível o indivíduo avalia e julga o seu desempenho com base em padrões apreendidos e assimilados na interacção com membros da sua cultura, num segundo nível, autoavalia-se baseado em constructos formados na comparação com um grupo de referência.”

Fox (1998, *cit. in* Freire 2010)

“No mundo ocidental, o Self tem-se tornado o elemento central da existência individual. Tal seria a nossa necessidade de estabelecer e projetar uma identidade única e individual, que tenderia a dominar a maior parte da nossa vida activa. Assim, a importância atribuída ao Autoconceito e à Autoestima parece derivar do facto de ser uma variável importante para explicar muitas outras variáveis psicológicas.”

Harter (1999, *cit. in* Pereira, 2008)

“... os resultados ilustram uma relação linear entre as dimensões do autoconceito consideradas importantes (e portanto com níveis de competência elevados) e níveis elevados de auto-estima.”

No entanto, de acordo com Peixoto (2003, *cit. in* Pereira 2008)

“... a autoestima distingue-se do autoconceito por ser uma componente sobretudo afectiva e mais descontextualizada. (...) o ‘Self’ é uma construção de natureza essencialmente cognitiva que se aproxima da ideia de consciência e de uma representação do próprio como um ser passível de compreender algo. Esta construção desenvolve-se ao longo do tempo, de acordo com as transformações das estruturas e dos processos cognitivos que vão ocorrendo.”

“A relação entre auto-estima e autoconceito é forte e segundo vários autores, de dependência, uma vez que postulam que a auto-estima resulta da relação entre as auto-percepções do sujeito com a importância que este atribui às diferentes facetas do autoconceito, ou seja, as dimensões do sujeito em que este se percebe com mais sucesso são as mais importantes para o sujeito.”

Com base nesta pequena retrospectiva, pode concluir-se que o interesse pelo estudo da Autoestima e do Autoconceito, apesar dos avanços teóricos e empíricos terem sido lentos, tem vindo a aumentar, o que levou a que, em anos recentes, vários investigadores se tivessem preocupado em definir e delimitar ambos os constructos.

“Embora nem sempre tenha sido clara a diferenciação entre autoconceito e autoestima, muitos autores esforçaram-se no sentido de esclarecer a distinção entre estes dois conceitos (James, Cooley e Mead, Hattie, in Gomes 2007, *cit. in* Dâmaso, 2013).

4. A INCLUSÃO E A EDUCAÇÃO PELA ARTE

i. A Inclusão

Rodrigues e Nogueira (2010) afirmam que:

“A integração nas escolas portuguesas foi fruto das transformações políticas e sociais da revolução democrática em 25 de abril de 1974 e também dos “[...] movimentos internacionais expressos em documentos como a “Public Law 94-142” nos EUA [1975] ou o “Warnok Report” no Reino Unido (1978). As leis portuguesas passam a consagrar como direito fundamental a educação e a igualdade de oportunidades.” (p.98).

O Estado português é um dos impulsionadores do modelo, na medida em que contempla na educação especial o conceito de inclusão, nomeadamente, nos termos do Decreto-Lei n.º 3/2008, de 7 de Janeiro, art.º 1º, n.º 2:

“A educação especial tem por objetivos a inclusão educativa e social, o acesso e o sucesso educativo, a autonomia, a estabilidade emocional, bem como a promoção da igualdade de oportunidades, a preparação para o procedimento de estudos ou para uma adequação preparação para a vida profissional e para uma transição da escola para o emprego das crianças e dos jovens com necessidades educativas especiais .”

Para Costa (1999, *cit.in* Gaspar 2012):

“A educação inclusiva ou seja, o direito de todas as crianças, independente dos problemas ou deficiências que possuam, frequentarem as escolas da sua área – as mesmas escolas para onde iriam se não tivessem qualquer problema ou deficiência – e o conseqüente direito de viverem na sua família, de participarem da sua comunidade, de conviverem com os seus vizinhos, é, antes de mais, uma questão de direitos humanos.”

Na mesma ótica, já Baptista (1999) afirmava que:

“A educação de pessoas com deficiência é hoje, antes de mais, um direito.” (p.123).

A mesma ideia é também expressa na Declaração de Salamanca de 1994, quando manifesta:

“O direito de todas as crianças à educação está proclamado na Declaração Universal dos Direitos Humanos e foi reafirmado com veemência pela Declaração sobre Educação para Todos.” (*United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization* [UNESCO], 1994, p.5).

É necessário que todo o processo inclusivo se faça dentro e fora da escola, como refere Roldão (2003, *cit. in* Gaspar 2012):

“A educação inclusiva pressupõe escolas abertas a todos, onde todos aprendem juntos, quaisquer que sejam as suas dificuldades, porque o ato educativo centra-se na diferenciação curricular inclusiva, construída em função dos contextos de pertença dos alunos, à procura de vias escolares diferentes para dar resposta à diversidade cultural, implementando uma “*praxis*” que contemple diferentes metodologias que tenham em atenção os ritmos e os estilos de aprendizagem dos alunos.”

Também González (2003) defende que:

“A inclusão mais do que um juízo de valor é uma forma de melhorar a qualidade de vida, onde a educação pode desempenhar um papel primordial ao oferecer as mesmas oportunidades e idêntica qualidade de meios a todo aquele que chega de novo. Trata-se de dar opções, de dar lugar, de oferecer recursos e de melhorar a oferta educativa em função das necessidades de cada indivíduo, sem permitir a exclusão (...)”.

Assim, citando Correia (2003):

“(...) o conceito de inclusão não deve ser tido como um conceito inflexível, mas deve permitir que um conjunto de opções seja considerado sempre que a situação o exija, importando perceber, no entanto, que ele nasce com um fim, o de inserir crianças com NEE severas nas escolas de ensino regular das suas residências. Ao afastarmo-nos desta perspectiva (...) podemos estar a subverter o espírito do conceito e, conseqüentemente, a esquecermo-nos cada vez mais da criança com NEE.” (p.16).

Segundo a UNESCO (2005):

“Pode-se dizer que o professor tem um dos papéis principais quando se fala de inclusão, mas temos de salientar também o importante papel da família e da sociedade. Eles também podem «funcionar» como recursos valiosos para apoiar todo o processo de inclusão. Parte-se da premissa do desejo de aceitar e promover a diversidade e participar ativamente na vida escolar dos educandos - alunos, tanto dentro como fora da escola. Para tal, terá sempre de existir uma boa relação entre toda a comunidade educativa: professores, alunos, pais, família e, claro, toda a sociedade em que se está inserido.”

Ou, como referem Paulon, Freitas & Pinho (2005, *cit. in* Gaspar 2012):

“A formação dos professores também ganha destaque entre as demandas mais emergentes para o aprofundamento do processo de inclusão. Existe um consenso de que é imprescindível uma participação mais qualificada dos educadores para o avanço desta importante reforma educacional.”

Sanches e Teodoro (2006) citam no seu artigo que numa escola inclusiva só pode haver uma educação inclusiva:

“ (...) em que a heterogeneidade do grupo não é mais um problema mas um grande desafio à criatividade e ao profissionalismo dos profissionais da educação, gerando e gerindo mudanças de mentalidades, de políticas e de práticas educativas.” (p.72).

Correia (2008) também apresenta a evolução da inclusão através da seguinte imagem:

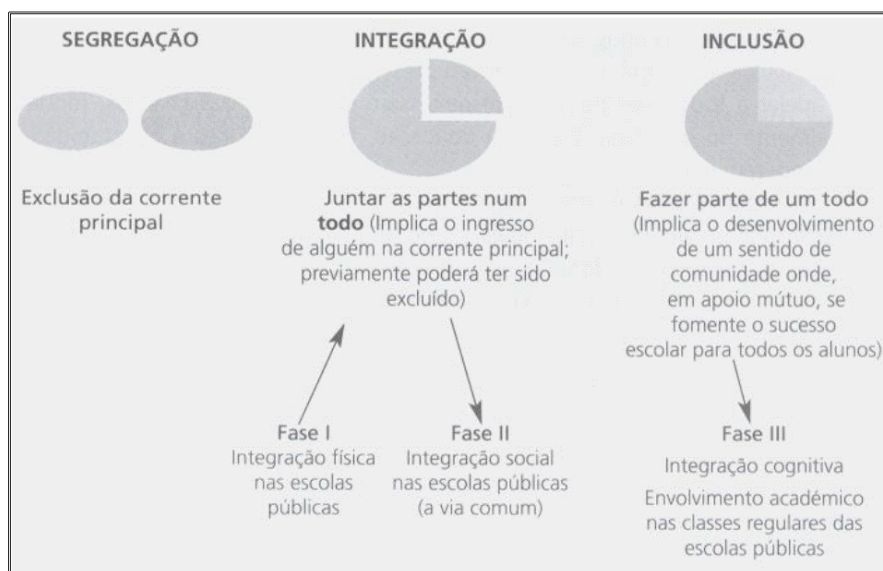


Figura 2 - Evolução da inclusão

Fonte: Correia (2008, *cit. in* Coelho, 2013)

Como refere Marchesi (2008):

“ (...) As escolas inclusivas não aparecem de um dia para o outro, é necessário um longo processo. O professor tem um papel fundamental pois é considerado o recurso principal para a inclusão e ensino de alunos que apresentem dificuldade ou algum problema de aprendizagem. (...) A inclusão passa também pela orientação política a seu favor e esta sim contribuirá decisivamente para que a inclusão aconteça e se prolongue na inclusão social e laboral.”

Ainda Correia (2009, p.21) relembra:

“O conceito de inclusão deve compreender, portanto, um processo dinâmico que se proponha responder às necessidades dos alunos com NEE, provendo-lhes uma educação apropriada que considere três níveis de desenvolvimento essenciais: acadêmico, socioemocional e pessoal.”

Isto é, a educação inclusiva, parte do princípio que todos os alunos têm direitos iguais. A escola é um todo, centra-se em toda a comunidade educativa, ou seja,

“ (...) a escola é que se adapta a todos; os recursos e apoios são para todos, para toda a heterogeneidade de alunos, pais ou professores.” (Martín & González-Gil, 2011, p.152).

Segundo estas autoras, a inclusão educativa é um dos temas mais pertinentes e que no momento está na ribalta no âmbito da escola, quer a nível dos países europeus, quer nos países latino-americanos. Contudo, ainda há alguma confusão sobre o conceito de inclusão e os pontos comuns e discordantes de integração. Existem alguns profissionais de educação que ainda não compreenderam bem a sua diferença. As autoras justificam a razão pela qual ainda existe alguma confusão, pois o conceito de inclusão ainda é usado indistintamente, pela sociedade em geral, pais, professores, técnicos, etc. Este conceito de inclusão visa um modelo educativo que se centra em educar cidadãos que se sintam incluídos na sociedade em que vivem. Contudo, esta autora, refere que este conceito ainda não deu a resposta à diversidade no seio da comunidade, tal como era pretendido.

As autoras já mencionadas (Martín & González-Gil, 2011) referem que:

“(...) a inclusão educativa é o futuro. Os governos estão conscientes disso e as administrações educativas também, no entanto observam-se grandes incoerências entre a legislação educativa e o desenvolvimento das mesmas.” (p.153).

De acordo com Latas (2011):

“(...) o desenvolvimento de uma educação inclusiva, tem mais possibilidades de avançar se for utilizado um argumento de referência abrangente para o mesmo. Tem de se ter em conta o papel que em cada contexto local, têm a sociedade, a cultura, a economia, o habitat, entre outros, como promotores de processos de exclusão ou inclusão.”

As autoras já mencionadas, Martín & González-Gil (2011, p.153) referem ainda que:

“(...) nos últimos decénios se tem debatido muito sobre a integração e inclusão associando-as aos alunos com incapacidades ou com NEE. Tal associação deve-se ao facto da reflexão que se tem feito sobre a Educação Especial e na sequência da prestação que a sociedade tem dado às pessoas com incapacidades e a sua relação, ou não, com a assistência pela parte de instituições educativas. (...) Para que a inclusão aconteça, cabe ao professor ter o trabalho imprescindível de impulsionar e guiar esta

reconstrução da escola atual, que traz na bagagem muita mudança, pensamentos, ideias, reformas, atitudes, formação, entre outras.”

Rodrigues e Lima-Rodrigues (2011) dizem que:

“ (...) o objetivo da educação inclusiva passa por uma necessidade de reforma, em que os seus agentes serão os próprios reformadores. Espera-se em muitos sistemas educacionais, incluído o português, que os promotores da inclusão, ou seja, da escola inclusiva e educação inclusiva, a façam pelo seu próprio convencimento em relação à ética da justiça de inclusão. “

Os professores só podem dar uma resposta adequada aos alunos, e principalmente alunos com NEE, através do conhecimento, de formação contínua que estimule o desenvolvimento profissional, social e de uma melhor compreensão da aprendizagem e das necessidades específicas das crianças e jovens quando inseridos em ambientes inclusivos.

Aliás, segundo Morgado (2011)

“ (...) a atitude positiva por parte dos professores e o contributo da formação, oferece uma mais-valia na qualidade e resposta à diversidade e necessidade de todos os alunos na sala de aula, contribuindo com grande valor para a educação inclusiva.”

Com base nos critérios estabelecidos pela “Plataforma Ciutadana per una Escola Inclusiva” (2004), pode afirmar-se que as boas práticas no que respeita a estratégias inclusivas, são aquelas que:

- Incluem todos os alunos;
- Promovem uma cultura de escola inclusiva;
- Realizam um trabalho colaborativo eficiente entre os agentes educativos;
- Usam recursos diversificados e estratégias educacionais diversificadas;
- Têm um modelo organizacional flexível;
- Têm uma programação sistemática e específica;
- Realizam avaliação sistemática do progresso dos alunos em várias áreas (cognitiva, emocional, social, relacional, etc.) e propõem medidas para superar as dificuldades;
- Promovem atividades extracurriculares;
- Valorizam a colaboração com a comunidade.

O conceito de inclusão visa um modelo educativo que se centra em educar cidadãos que se sintam incluídos na sociedade em que vivem. Contudo, a autora acima citada (González, 2003), refere que:

“(...) este conceito ainda não deu a resposta à diversidade no seio da comunidade, tal como era pretendido.”

ii. A Educação pela Arte

“A Educação pela Arte ocupa a vanguarda educativa nos anos setenta. A Arte na infância ganha importância e sofre um impulso a nível mundial para tal contribuindo a fundação do movimento internacional de educação pela arte ao abrigo da UNESCO em 1954.” (Steers, 2006).

Em linhas gerais, pode dizer-se que Educação pela Arte é o promover da Arte em diferentes contextos e ambientes educativos, seja formais ou informais, assim como ter um papel contributivo na sociedade, tornando-a criativa e consciente da sua identidade cultural. A sociedade global requer cada vez mais um pensamento divergente pois exige que se esteja aberto às relações com o meio envolvente considerando as especificidades dos diversos públicos com quem cada um se relaciona, e cada vez mais o trabalho é uma tarefa de equipa que implica uma série de competências emocionais e relacionais que podem determinar o seu êxito. Nesse sentido, a Educação pela Arte tem grande relevância na preparação das crianças, do seu futuro, para serem flexíveis, adaptáveis e especialmente criativas. Privilegia e estimula tanto o desenvolvimento cognitivo quanto o desenvolvimento afetivo, além de que ajuda a estabelecer pontes entre culturas, ao fortalecer o respeito pelas suas comunidades.

O conceito de Educação pela Arte só foi desenvolvido e seriamente considerado no contexto da Educação na segunda metade do século XX, tendo como mentor Herbert Read, numa obra sua intitulada «*Education through art*» onde, retomando a perspectiva de Platão e baseando-se em grandes pedagogos, como Rousseau, Froebel, Montessori, e em psicólogos com conhecimento do desenvolvimento e comportamento da criança, defendeu que a arte deverá ser a base de toda a Educação. É criada, desta forma, uma metodologia abrangente de todas as dimensões da personalidade e, em especial daquela que é esquecida pelas outras perspetivas metodológicas: o desenvolvimento afetivo-emocional. Até meados desse século, na educação artística e oficial dos jovens, predominava uma atitude passiva de contemplação da beleza. Pretende-se, num intuito

integrante e globalizante, uma educação do sensório e da psicomotricidade aliadas à sociabilidade e sensibilidade da dimensão afetivo-emocional.

João dos Santos (1913-1987), um dos grandes pedagogos portugueses, refere repetidamente, na sua vasta obra, que a educação deve integrar todas estas dimensões acima referidas com o intuito de proporcionar à criança as mais amplas possibilidades de desenvolvimento, ajudando-a no entender de si mesma e da sociedade que a rodeia:

“A educação através da arte é a que melhor permite a exteriorização das emoções e sentimentos e a sublimação dos instintos (...). A educação através da arte ... permite à criança sublimar os seus instintos e ao mesmo tempo expandir os impulsos e sentimentos elementares” (Santos, s.d., *cit. in* Sousa, 2003, p.82).

Vale a pena transcrever as palavras de Irene Wojnar (1963, *cit. in* Sousa, 2003), que no seu livro “Esthétique et Pédagogie”, define este conceito, afirmando:

“Distingue-se atualmente a ideia de Educação pela Arte aquela que implica, como consequência do contacto do homem com o meio, o seu efeito sobre o conjunto de personalidade, e a ideia de uma educação estética constituindo uma parte do processo educativo geral, e paralela a uma educação moral e intelectual. A ideia de Educação pela Arte não se trata de um só domínio da educação correspondendo à formação de uma sensibilidade estética, do gosto baseada no princípio estético e concedendo-lhe o primado entre os outros fatores exercendo o seu efeito sobre o ser humano. A formação do homem deve ser concebida como um processo total. A Arte nela intervém em diversos planos da vida, o que tem consequências não somente para a sensibilidade estética propriamente dita, mas também para a vida intelectual afetiva e moral.” (p.80).

No fundo, a Educação não surge com função de ensinar Arte, mas de utilizar esta como via de promover a Educação:

“(…) não tende a formar profissionais, a pôr as crianças ao serviço da arte, mas sim a arte ao serviço das crianças” (Rodrigues, s.d., *cit. in* Sousa, 2003, p. 80).

Assim, segundo Godinho (2006, p. 34):

“É, portanto, indiscutível o papel de Read, no pós guerra, ao abrir as portas a novos métodos de ensino, lançando as bases para a educação artística moderna: introduziu a auto-expressão na educação artística.”. Outro dos seus contributos pedagógicos foi, “A importância da criatividade, associada ao mundo interior e afetivo da criança, a defesa da liberdade de expressão, e um sistema de ensino baseado na arte, capaz de mudar a sociedade moral e socialmente.”

Ao ser estimulada para se consciencializar das capacidades emocionais das suas experiências e a exteriorizá-las através da utilização da palavra, do gesto, do som, do grafismo, de toda uma variedade de formas de expressão ao seu dispor, potencia-se o

modo como a criança aprende, como comunica e como interpreta os significados do quotidiano. Através de vivências simbólicas e emocionais, é-lhe possibilitado colocar em ação diversos mecanismos psicológicos de defesa (catarse, compensação, sublimação) que a fortalecerão na sua luta contra frustrações e conflitos de vida e, por conseguinte, dota-a de uma visão mais abrangente na compreensão da sociedade.

Piaget, aliás, mostrou em 1926 que:

“(…) cada pessoa assimila a realidade e acomoda-se a ela, à sua própria maneira e diferentemente de todas as outras, sendo por isso importante conseguir integrar as emoções no contexto geral de uma linguagem convencional.”

Como bases psicopedagógicas da sua ação, a Educação pela Arte utiliza principalmente os princípios da espontaneidade, da atividade, do ludismo, da criação e da expressividade. Referindo-se à idade pré-escolar, o pedagogo francês Debesse (1946) refere que:

“A criança reencontra o seu modo de expressão natural no jogo/atividade lúdica, uma atividade complexa e bem estruturada.”

“(…) Esclarecida através da experiência pessoal, a criança ficará apta a realizar o que constitui o nosso ideal de psicólogos e educadores: o contacto com o outrem e a sua obra” (Santos, s.d., *cit. in* Câmara, 2007, p. 15).

Beltrán (2000, *cit. in* Pólvora 2011)

“Sendo as artes, a manifestação por excelência da alma e daquilo que mais belo existe no Ser Humano, um ato de expressão sem fronteiras nem medos, e como tal uma explosão de identidade ou identidades, nada mais certo para a verdadeira educação, do que uma educação onde a Arte ou mais propriamente as Expressões Artísticas sejam parte integrante, isto, se pretendermos o verdadeiro e pleno desenvolvimento do Ser Humano.”

Sobre a validação da arte na educação, Rocha (2001, *cit. in* Pólvora 2011) refere que:

“Ao propor uma visão da arte e do pensamento que coloca a arte - quer na sua criação, quer na sua apreciação - no centro do processo educativo, Arnheim tornou-se uma referência essencial para todos os que consideram que a arte é um assunto fulcral na educação de todos os indivíduos (...). Uma vez que se reconheça que o pensamento produtivo em qualquer área da cognição é pensamento perceptivo, a função central da arte na educação tornar-se-á evidente”. (Arnheim, 1969; p.296) A importância das suas teorias é salientada por vários autores, entre os quais se pode destacar Eisner (1990), quando refere: “Não existe nenhum teórico, que eu conheça, cujo trabalho tenha sido tão consistente e importante para todos

os que se preocupam com a qualidade da educação e com o papel que a arte pode desempenhar no seu engrandecimento”.

No início da década de cinquenta, Read foi presidente da Associação Internacional da Educação pela Arte, patrocinada pela UNESCO. Vários artistas, pensadores e educadores de França, Grã-Bretanha, Estados Unidos da América, incluindo Portugal, foram influenciados e desenvolveram os seus pressupostos conceptuais.

A Educação pela Arte, proporciona assim uma vasta vivência simbólica e emocional, que contribui não só para o desenvolvimento afetivo-emocional e intelectual da criança, como coloca em ação toda uma gama de mecanismos psicológicos de defesa, que ajudam a combater frustrações e conflitos da vida. Santos (s.d., *cit. in* Gaspar 2012) faz referência ao livro «*Education through Art*» de Herbert Read,:

“(...) no qual as suas ideias fizeram despertar o interesse de várias entidades relacionadas com essas duas áreas, da maior relevância para a sociedade moderna.”

Sousa (2003) reforça:

“A Educação pela Arte permite proporcionar à criança um clima em que se possa expressar de livre vontade, aceitando as manifestações emocionais de diversas ordens que ela possa expressar e canalizando-as em atividades e tarefas que a possam compensar das dificuldades com que tem de se debater no dia-a-dia.”

Na educação tradicional, a arte em geral é considerada uma perda de tempo. Chega a manifestar-se um sentido depreciativo face às disciplinas e aos professores de arte. No entanto, a Educação pela Arte merece todo o valor, é uma educação sensível, tendo em vista a estimulação e enriquecimento do racional e do emocional, numa interação entre o pensar, o sentir e o agir, focando com interesse os problemas que afetam as crianças e adolescentes. Nesta perspectiva, Sousa (2003, p. 85) refere que o Decreto-Lei n.º 344/90, de 2 de novembro, que estabelece as bases gerais da «Educação Artística»:

“(...) dá uma clara interpretação de que, apesar de se poder e dever proporcionar uma Educação pela Arte em todos os níveis da vida escolar, ela é premente e indispensável, sobretudo, a nível da Pré-escolaridade e do 1º ciclo do ensino básico (...)”.

Ou, como refere Santos (2008):

“... a criança vai-se conhecendo a si própria, os outros e o seu meio, pelos modos expressivos de que dispõe e vai descobrindo, quer pelos gestos, pelas mãos, pelo movimento, pela mimica, pelos traços e cores e sons, pela voz e palavra, ou por outros mais. “

iii. A Arte na Educação Inclusiva

Segundo a Declaração de Salamanca “o princípio fundamental das escolas inclusivas consiste em todos os alunos aprenderem juntos, sempre que possível, independentemente das dificuldades que apresentam” (1994-artº.7).

“O conceito “Educação Inclusiva” respeita a todo o sistema de ensino, baseando-se na diferenciação curricular e num currículo em construção, a Educação Especial e a Inclusão, constituem-se como duas faces de uma mesma moeda, ambas caminhando lado a lado, para facilitar aprendizagens, conduzindo à inserção social, harmoniosa, produtiva e independente.” (Correia, 2005).

A escola inclusiva traz benefícios pois o relacionamento com o seu grupo de pares, sem NEE, estimula o desenvolvimento intelectual e cognitivo, melhora e enriquece as aprendizagens da criança com NEE e promove a integração social e a sociabilização das crianças, quer com NEE, quer sem NEE, pois também estas se tornam mais tolerantes e conhecedoras de realidades diversificadas. É este o grande objetivo da educação inclusiva, criar uma sociedade mais justa onde todos tenham as mesmas possibilidades.

Deste modo, a escola não deve segregar e deve estar aberta às diferenças e aos interesses e necessidades de todos os alunos, com características, potencialidades e habilidades próprias. A escola é cada vez mais heterogénea e deve ser um espaço onde todos são aceites e respeitados independentemente das suas potencialidades e características individuais. Segundo Ainscow (1997, *cit. in* Pereira 2010):

“ (...) na Escola Inclusiva, a intervenção já não se orientará apenas no sentido de minorar as dificuldades da criança, mas antes no sentido de criar condições para a sua realização enquanto pessoa, anulando barreiras nos contextos em que a criança vive. As salas de aula inclusivas partem de uma filosofia segundo a qual todas as crianças podem aprender e fazer parte da vida escolar e comunitária. A diversidade é valorizada, fortalecendo a turma e oferecendo a todos os alunos maiores oportunidades para a aprendizagem.”

Ora, como afirma Eisner (1995)

“Os objectivos importantes da educação artística são o desenvolvimento da capacidade criativa e da sensibilidade visual, os quais ajudarão os alunos a serem pessoas informadas das qualidades estéticas do mundo em que vivem para que delas possam desfrutar.”

A arte tem dado um contributo e auxílio na construção de escolas inclusivas, onde o ser humano com necessidades especiais é encarado pelo potencial, habilidades, e aptidões que possui. Atualmente ao observar a arte, é-se confrontado com variadíssimos estilos, formas, materiais, linguagens e tecnologias. Existe uma enorme diversidade de práticas artísticas.

Com todas estas características a arte tornou-se ela própria heterogénea e é considerada cultura, sendo uma referência aos acontecimentos sociais, políticos e económicos de cada período. Assim:

“(…) cabe à educação do futuro ter o cuidado para que a espécie humana não apague a ideia da diversidade e que a diversidade não apague a da unidade. A educação deverá ilustrar este princípio de unidade/diversidade em todas as esferas” (Morin, 2000).

Tal como aconteceu ao longo da história, atualmente, os artistas utilizam as suas produções artísticas para expressar o pensamento, a sociedade que os envolve e até questões políticas, religiosas e económicas, assim:

“... o significado de uma obra de arte não estava necessariamente contido nela, mas às vezes emergia do contexto em que ela existia. Tal contexto era tanto social e político quanto formal, e as questões sobre política e identidade, tanto culturais quanto pessoais, viriam a tornar-se básicas” (Archer, 2001).

No entanto o ensino da Arte na educação inclusiva só é possível se se compreender quais as necessidades da criança, quais as suas potencialidades e de que maneira pode ela aprender, ou seja, a arte deve considerar a pessoa com necessidades educativas especiais, enquanto humano, social, cultural e simbólico.

É na escola inclusiva que se pode aprender a respeitar e usufruir das diferenças e a reconhecer a existência de uma sociedade bastante heterogénea.

Através da Arte, o processo de aprendizagem, pode ser realizado de uma forma mais ampla, envolvendo questões afetivas, cognitivas e sociais. Neste processo estão envolvidos não só o professor e o aluno, como toda a escola, a família e a sociedade.

O movimento da inclusão, permite dizer, como é referido na Declaração de Salamanca, que todos os alunos têm o direito de aprender juntos nas escolas das suas residências. Segundo Sanches e Teodoro (2006), a inclusão tem procurado modificar a filosofia subjacente ao processo de educação de todos os alunos, nomeadamente dos alunos considerados com Necessidades Educativas Especiais, baseando-se na Declaração de Salamanca (1994) que diz:

“O desafio com que se confronta a Escola Inclusiva é o de ser capaz de desenvolver uma pedagogia susceptível de educar com sucesso todas as crianças, incluindo as que apresentam graves incapacidades. O mérito destas escolas não consiste somente no facto de serem capazes de proporcionar uma educação de qualidade a todas as crianças, a sua existência constitui um passo crucial na ajuda da modificação das atitudes discriminatórias e na criação de sociedades acolhedoras e inclusivas.” (Declaração de Salamanca, 1994).

E que tem como nota dominante a referência a um conjunto de documentos, dos quais se destacam os seguintes: Declaração Universal dos Direitos do Homem (1948), Convenção Relativa aos Direitos da Criança (1989), Declaração Mundial sobre Educação para Todos (1990) e Igualdade de Oportunidades para Pessoas com deficiência (1993).

“Com a Escola Inclusiva, todos os alunos, estão na escola para aprender, participando. Não é apenas a presença física, é a pertença à escola e ao grupo, de tal maneira que a criança ou jovem sente que pertence à escola, sentindo esta responsabilidade como aluno.” (Rodrigues, 2001 *cit. in* Pereira, 2010).

“A Escola Inclusiva é uma escola onde se celebra a diversidade, encarando-a como uma riqueza e não como algo a evitar, em que as complementaridades das características de cada um permitem avançar, em vez de serem vistas como ameaçadoras, como um perigo que põe em risco a nossa própria integridade, apenas porque ela é culturalmente diversa da do outro, que temos como parceiro social.” (César, 2003 *cit. in* Pereira, 2010).

O papel com que a escola se depara hoje, como sendo uma escola para todos é, portanto, muito complexo e difícil. Tem de instruir e educar alunos, tendo em conta todos os princípios inerentes à escola inclusiva, tais como considerar a diversidade como algo positivo e enriquecedor para o grupo turma. Dentro e fora da sala de aula, as atividades desenvolvidas com os alunos devem ir ao encontro dos objetivos pretendidos. Desta forma torna-se importante desenvolver práticas de sala de aula que promovam a compreensão mútua entre os sujeitos, comunidades, culturas, num ambiente de respeito, de uns pelos outros. Segundo o Currículo Nacional do Ensino Básico:

“A educação artística insere-se na educação escolar através das áreas disciplinares designadas por Expressões. Este trabalho desenvolve-se na área da Educação Visual e Expressão Plástica, lecionada no 1.º ciclo do Ensino Básico, na área de Expressão Plástica e no 2º Ciclo, nas disciplinas de Educação Visual e Educação Tecnológica. Neste documento do Ministério da Educação, lê-se: As artes são elementos indispensáveis no desenvolvimento da expressão pessoal, social e cultural do aluno. São formas de saber que articulam imaginação, razão e emoção. Elas perpassam as vidas das pessoas, trazendo novas perspectivas, formas e densidades ao ambiente e à sociedade em que se vive. A vivência artística

influência o modo como se aprende, como se comunica e como interpretam os significados do quotidiano (2001, p.149).

Roldão (2003), afirma que

“A Educação Inclusiva pressupõe escolas abertas a todos, onde todos aprendem juntos, quaisquer que sejam as suas dificuldades, porque o ato educativo se centra na diferenciação curricular inclusiva, construída em função dos contextos de pertença dos alunos, à procura de vias escolares diferentes para dar resposta à diversidade cultural, implementando uma praxis que contemple diferentes metodologias que tenham em atenção os ritmos e os estilos de aprendizagem dos alunos.”

O ensino em arte deve basear-se em princípios fundamentais, valorizando a arte no seu sentido social, na capacidade de aprofundar um olhar crítico sobre o meio envolvente, sustentando uma determinada base cultural, para alargar horizontes e desenvolver as capacidades técnico/criativas do aluno na sua relação com o meio. A arte contribui para o desenvolvimento de competências que visam a autonomia e a capacidade de interligar todo este processo, determinado por fatores intrínsecos ao aluno, na procura da realização e conseqüente satisfação, na conceção e criação, na capacidade de ver, planejar, estruturar, fazer e avaliar. Ajuda a criar uma ligação com a emoção através de uma linguagem própria, associada às capacidades de ver, sentir e fazer.

Considerando a importância das Artes na Educação, alguns pedagogos defendem a sua integração para uma formação global e não especializada, promovendo para as crianças uma organização curricular equilibrada e voltada para uma cultura geral, onde há lugar de igual modo para as Letras, Ciências e Artes.

“ O objetivo das Artes na Educação é enriquecer a criança a nível da sua cultura geral e não da sua formação de futuro artista.” (Sousa, 2003 *cit. in* Gaspar, 2012).

Segundo o mesmo autor:

“(…) os psicólogos de orientação vocacional provaram que só a partir dos 14 -16 anos é que as vocações se começam a definir. Como tal, as Artes na Educação do Ensino Básico, não são direcionadas para detetar vocações, irão proporcionar sim um conhecimento geral dos diferentes tipos de artes, de materiais e técnicas, sem intenção de especializar as crianças.”

III. ESTUDO EMPIRICO

Terminada a apresentação dos fundamentos teóricos relevantes para a investigação, segue-se a terceira parte, onde se caracteriza o grupo de participantes e o meio onde se desenvolve o estudo de caso; se faz a descrição do processo empírico, nomeadamente a problemática a estudar, a pergunta de partida e a metodologia utilizada; objetivos gerais e específicos da investigação; a explicitação dos instrumentos e procedimentos de recolha da informação, designadamente a análise documental, o inquérito por questionários, a entrevista aos participantes e os dados resultantes da observação naturalista e participante, que se realizou durante o decorrer das atividades; a apresentação e o tratamento dos dados recolhidos, e por fim a interpretação dos resultados.

1. CONTEXTO E PARTICIPANTES NO ESTUDO

Tendo-se verificado que, numa escola onde o mestrando intervém como professor de Educação Visual, Educação Tecnológica e de Educação Especial, há uma grande incidência de alunos com DAE, esta problemática veio enaltecer a preocupação em encontrar soluções relativamente a estes alunos que revelam mais dificuldades ao nível do seu desenvolvimento educativo, social e relacional e, conseqüentemente, maior dificuldade na sua inclusão. Surgiu por isso a ideia de apresentar ao Conselho Pedagógico do Agrupamento (CP) uma proposta de implementação de um Ateliê de Artes/Expressão Plástica, cujo público-alvo seriam os alunos do 2.º ciclo com DAE. O Conselho Pedagógico aprovou a proposta e inseriu-a no Plano Anual de Atividades do Agrupamento (PAA) (Anexo IV, p. XV).

Dos onze alunos com DAE, inicialmente identificados pela leitura dos relatórios médicos e pelos conselhos de turma do segundo ciclo, apenas sete alunos, dos 5.º e 6.º anos de escolaridade, puderam frequentar a oficina, os restantes quatro não o fizeram devido a incompatibilidade do horário uma vez que as sessões de ateliê, que decorriam semanalmente à sexta-feira das catorze horas e quarenta minutos até às dezasseis horas e dez minutos, coincidiam com outras atividades como aulas de música do ensino articulado, aulas de apoio ao estudo e sessões de terapia da fala.

Foram as atividades e resultados do Ateliê de Artes/Expressão Plástica, designado por “Oficina SentirArte” que configuram o “Caso” em apreço na presente investigação.

Os sete alunos que frequentaram a “Oficina SentirArte”, como atividade de enriquecimento curricular, dinamizada pelo mestrando, e que participaram neste projeto de Investigação-Ação (IA), serão identificados por A1, A2, A3, A4, A5, A6, A7, para garantir o anonimato.

Na tabela 1 (em Anexo VIII, p. XIX) e no gráfico 7 (p. 47) procede-se à síntese de caracterização, **do conjunto dos sete casos em estudo.**

Neste estudo participaram sete crianças, 1 com 13 anos (14%), 2 com 12 anos (29%) e 4 com 11 anos (57%) – Gráfico 2.

Três dos alunos são do género masculino (43%) e 4 são do género feminino (57%) – Gráfico 3.

Gráfico 2
IDADE

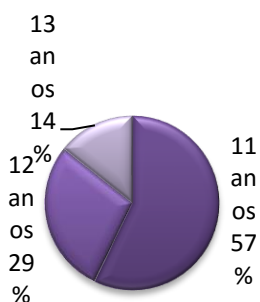
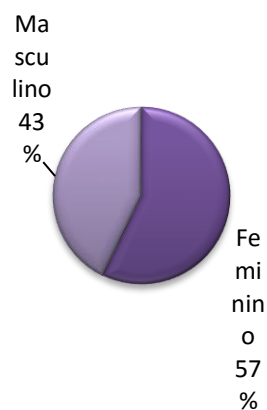


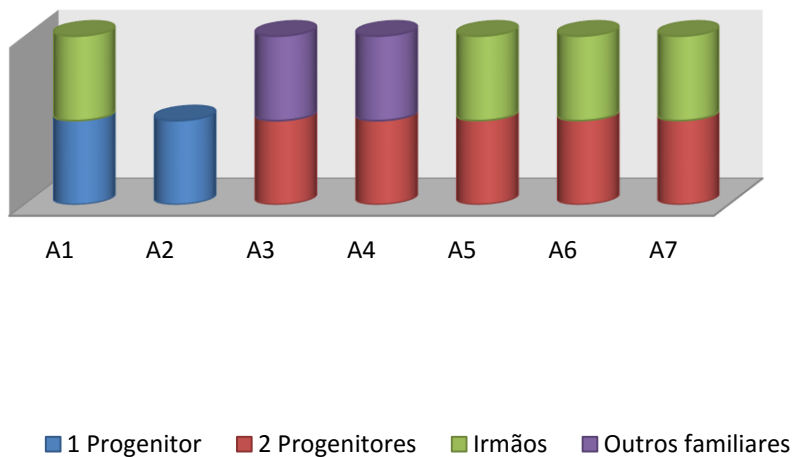
Gráfico 3
GÉNERO



Relativamente ao agregado familiar, 2 alunos vivem com um progenitor, um com o pai, outro com a mãe e o irmão, 5 alunos vivem com os dois progenitores, 3 deles com irmão(s); 1 deles também com a avó, outro com pais, avó e uma tia – Gráfico 4.

Os 7 alunos (100%) consideram que a relação com os familiares é boa.

Gráfico 4
AGREGADO FAMILIAR



Quanto à escolaridade, 3 alunos (43%) frequentam o 5.º ano de escolaridade e 4 alunos (57%) frequentam o 6.º ano de escolaridade – Gráfico 5.

Em relação a retenções, 5 alunos (71%) não apresenta nenhuma; 1 aluno (14%) apresenta uma retenção no 6.º ano de escolaridade e 1 aluno (14%) apresenta duas, uma no ano e outra no 5.º ano de escolaridade – Gráfico 6.

Gráfico 5
ESCOLARIDADE

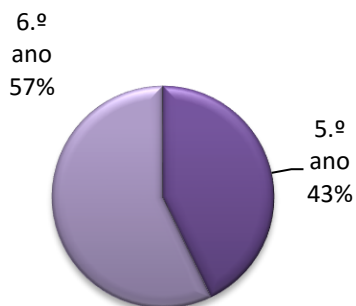


Gráfico 6
RETENÇÕES

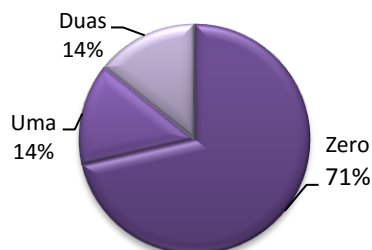
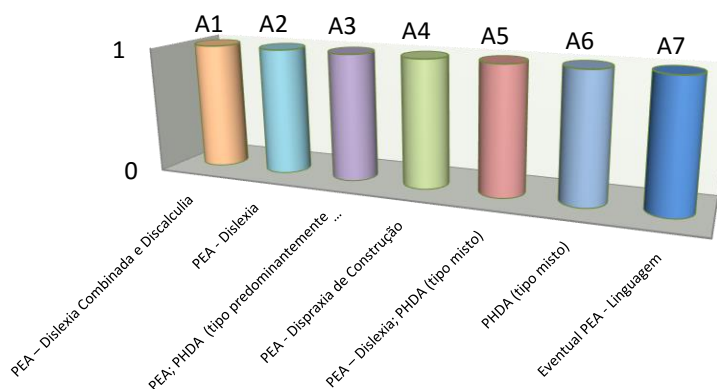


Gráfico 7

CARATERIZAÇÃO DOS SETE CASOS EM ESTUDO



Da leitura dos relatórios de avaliação psicológica, existentes no Processo Individual do Aluno (PIA), dos dados fornecidos pelos vários professores com o cargo de Diretor de Turma (DT) e de alguns Encarregados de Educação (EE), resultou a seguinte síntese descritiva sobre cada aluno:

Aluna A1

A aluna tem 11 anos, frequenta o 5.º ano de escolaridade e não apresenta nenhuma retenção. Vive com a mãe e a irmã e considera que a família mantém uma boa relação.

Segundo o relatório de Avaliação Psicológica:

“A análise das competências de leitura e escrita, revela uma criança com bastantes dificuldades a este nível, revelando uma leitura muito pobre e hesitante (b.16701.3) e alguma recusa sistemática em tarefas relacionadas (b.1301.3).

*Posteriormente foi feita uma avaliação das dificuldades de leitura e escrita, que revelou uma **Dislexia**, que se considera ser influenciadora dos seus resultados escolares, mas não a sua principal e única causa. A criança [A1] está assim diagnosticada com uma **Dislexia combinada**, ou seja apresenta quer uma **dislexia auditiva** (b.16700.3; b.1560.3), quer **dislexia visual** (b.16701.3; b.1561.3), com a agravante de uma dislexia associada (b.172.3). A Dislexia, é uma dificuldade de aprendizagem de origem*

neurológica logo reúne as condições para uma necessidade educativa especial de carácter permanente, pelo que se considera que a criança necessita de um apoio contínuo.

A nível comportamental, a A1 mostrou ser uma criança simpática e colaboradora que aderiu de forma satisfatória ao processo terapêutico, no entanto, revelando baixos níveis atencionais (b.140.3) e pequenos tempos de permanência (b.1400.3) e concentração na tarefa (b.1402.3). Também se verificou que “amua” sempre que não consegue realizar a tarefa.

A [A1] encontra-se fragilizada desde a separação dos pais, com a autoestima e a autoconfiança fragilizadas (b.1529.3), pelo que se teme que os seus problemas emocionais derivados da separação, comprometam as suas aprendizagens e que o seu desenvolvimento se encontre em risco.

*Estes dados levam a crer que a [A1] apresenta uma **Perturbação Específica da Aprendizagem**, com prejuízo a nível da leitura, escrita (b.16700.3); b.1560.3; b.1561.3) e nas matemáticas (b.172.3) ou seja, apresenta dificuldades marcadas em aprender competências em um ou mais domínios académicos, ao ponto do indivíduo ser capaz de ser proficiente, eficaz e completar atividades corretamente sem um intensivo e especializado acompanhamento durante os anos escolares.”*

Aluna A2

A aluna tem 11 anos, frequenta o 6.º ano de escolaridade e não apresenta nenhuma retenção. Vive com o pai, e apesar dos pais estarem separados, considera que mantêm uma boa relação.

Segundo o relatório de Avaliação Psicológica de A2:

“...apresenta dificuldades no nível da aprendizagem, com especial incidência no processo de leitura e escrita, que acabam por condicionar o seu desempenho escolar.

Foi sujeita a uma avaliação psicológica em abril de 2012, com a escala de Inteligência de Wechsler para crianças – 3.ª edição (WISC III), apontando para um desempenho global dentro da média esperada para o seu escalão etário.

A análise das suas competências ao nível do processo de leitura e escrita, revelam uma criança com uma leitura com um ritmo razoável, mas com dificuldades de

compreensão. É ainda possível observar a existência de erros característicos que apontam para a existência de uma **Perturbação Específica da Aprendizagem**, mais concretamente – **Perturbação da Leitura (Dislexia)**.

A [A2] revela um desenvolvimento cognitivo, que não se adequa com as dificuldades de realização escolar observadas. Estes problemas poderão ser explicados pela existência de uma perturbação específica, que condiciona a aquisição e desenvolvimento do processo de leitura e escrita e conseqüentemente, os seus resultados.

Será importante dar seguimento à intervenção, promovendo um programa de intervenção específico que possibilite a progressiva recuperação das áreas deficitárias e um correto desenvolvimento pessoal e social.”

Aluna A3

A aluna tem 11 anos, frequenta o 6.º ano de escolaridade e não apresenta nenhuma retenção. Vive com a mãe, pai e avó, e considera terem uma boa relação.

Segundo o relatório de Avaliação Psicológica:

“...foi realizada uma avaliação cognitiva, com recurso à Escala de Inteligência de Wechsler para crianças _Terceira Edição (WISC III), sendo que esta nos aponta para um desempenho global acima da média dentro dos valores normativos para o seu escalão etário.

Também foi feita uma avaliação ao nível da leitura e escrita, sendo esta uma das principais queixas dos pais, e concluiu-se que a [A3] apresenta uma **perturbação da leitura**, especificamente ao nível da descodificação da mensagem. Estes dados levam-nos a crer que a [A3] apresenta uma **Perturbação Específica da Aprendizagem**, com prejuízo a nível da leitura, nomeadamente na compreensão e descodificação da mensagem de grau moderado (...)

Numa análise mais aprofundada da componente cognitiva, a conclusão é a de que as capacidades cognitivas da [A3] são boas, e revelam-nos um QI ligeiramente acima da média, no entanto estes resultados não se verificam na prática e concretização dos mesmos. Com a presença de uma **Perturbação Específica da Aprendizagem** e de comportamentos de **Perturbação de Hiperatividade com Défice de atenção e concentração**, do tipo predominantemente desatento (...).

É preciso, motivá-la, reforçá-la e orientá-la neste percurso e nesta descoberta da sua condição.”

Aluno A4

O aluno tem 12 anos, frequenta o 6.º ano de escolaridade e não apresenta nenhuma retenção. Vive com a mãe, pai, avó e tia, e considera manterem todos uma boa relação.

Segundo o relatório de Avaliação Psicológica:

“A nível comportamental, o [A4] mostrou ser uma criança simpática e colaboradora que aderiu de forma satisfatória ao processo terapêutico, no entanto, apesar de revelar alguns problemas na conversação, é uma criança dócil, atenta e participativa.

Além de todas as questões, na relação com os pais parece haver um forte laço e talvez por estes laços serem tão fortes e presentes na vida do [A4], se possa ter notado alguma instabilidade emocional, relacionada com insegurança e falta de confiança em si mesmo. Acredita-se que haja uma vinculação insegura com a mãe, embora essa tenha vindo a ser atenuada e se note cada vez menos. O [A4] apresenta assim uma imaturidade emocional com necessidade de apoio constante traduzido numa insegurança e retraimento com recurso à gratificação imediata.

O autoconceito do [A4] está bastante consolidado e é positivo. No entanto, a sua autoestima está ligeiramente abaixo do normal e é essencialmente negativista. Parecem conceitos ambíguos e difíceis de compreender quando são tão parecidos e costumam andar de mãos dadas e o [A4] os apresenta nos dois polos opostos. Mas acredita-se que esta fragilidade se deve precisamente ao facto da criança conhecer os seus potenciais, reconhecer que é capaz e depois não conseguir concretizar como idealizou. É fundamental ajuda-lo a compreender os seus medos e a adquirir uma maior capacidade para expressar e lidar com os sentimentos negativos (essencialmente a autoestima), fortalecendo-o psicológica e emocionalmente.

Perante estes dados foi realizada uma avaliação cognitiva, com recurso à Escala de Inteligência de Wechsler para Crianças – Terceira Edição (WISC III), sendo que esta nos aponta para um desempenho global dentro da média dos valores normativos para o seu escalão etário.

*Numa análise mais aprofundada da componente cognitiva, a conclusão é de que as capacidades cognitivas do [A4] são boas e revelam-nos um QI dentro da média, no entanto estes resultados não se verificam na prática e concretização dos mesmos. Com a presença de uma **Perturbação Específica da Aprendizagem** e destes dados, acredita-se estar perante uma **Dispraxia de Construção**, ou seja uma **Dificuldade de Aprendizagem Específica** com dificuldade na organização do pensamento e percepção, na organização do movimento e da linguagem. Deste modo, o [A4] sabe como realizar as atividades mas tem dificuldade em organizar os “movimentos” para organizá-las, fazendo com que os seus resultados académicos não correspondam ao seu potencial cognitivo.”*

Aluno A5

O aluno tem 11 anos, frequenta o 5.º ano de escolaridade e não apresenta nenhuma retenção. Vive com a mãe, pai e a irmã e considera manterem toda uma boa relação.

Segundo o relatório de Avaliação Psicológica:

*“Trata-se de uma criança com uma **Perturbação de Hiperatividade com Défice de Atenção** tipo misto.*

*Dado a criança manter dificuldades de aprendizagem principalmente na leitura compreensiva, apesar de melhorias na concentração e comportamento em contexto de sala de aula, foi encaminhada para a realização de uma avaliação multidisciplinar, por psicóloga e terapeuta da fala, de forma a avaliar as suas competências intelectuais e de leitura e escrita de forma objetiva. A avaliação intelectual mostrou resultados globais na média para a sua faixa etária, com lacunas em provas mais dependentes das capacidades de atenção relativamente às de raciocínio e dificuldades a nível da leitura e escrita compatíveis com o diagnóstico de uma **Perturbação Específica da Aprendizagem da Leitura Escrita** (vulgo **Dislexia**). Na avaliação do desempenho do [A5] é visível alguma inibição no que respeita às tarefas verbais, antecipando possíveis dificuldades, e uma maior disponibilidade e interesse por atividades de realização. Importa criar condições para que se sinta competente e confiante em termos escolares.”*

Aluno A6

O aluno tem 11 anos, frequenta o 5.º ano de escolaridade e apresenta duas retenções, uma no 4.º ano e outra no 5.º ano de escolaridade. Vive com os pais, a irmã e o irmão e considera que há um bom relacionamento entre todos.

Segundo o relatório de Avaliação Psicológica:

“De referir que a criança apresenta Necessidades Educativas Especiais, beneficiando de um conjunto de medidas educativas que visam ir de encontro às suas características e capacidades, embora com resultados até à data pouco satisfatórios.

O seu desempenho é claramente afetado de forma negativa pela insegurança e baixa autoconfiança, necessitando de reforço para terminar as tarefas, sobretudo as entendidas como mais desafiantes (no domínio verbal).

*Diante de todos os resultados prévios alcançados e a avaliação atual, salientando o seu nível de desenvolvimento intelectual e as dificuldades acentuadas ao nível da linguagem, considera-se estar perante um caso de **Perturbação Específica do Desenvolvimento da Linguagem**.*

Considerando as alterações linguísticas, será natural que este apresente alguma falta de confiança em si próprio e que tente evitar as tarefas que impliquem a comunicação e linguagem, exibindo igualmente maiores lacunas na compreensão de instruções e enunciados.

Tratando-se de um aluno altamente desmotivado, importa criar condições para que o [A6] se sinta competente em termos escolares.”

Aluna A7

A aluna tem 11 anos, frequenta o 6.º ano de escolaridade e apresenta uma retenção neste ano de escolaridade. Vive com a mãe, pai e a irmã, e considera terem um bom relacionamento.

Segundo o relatório de Avaliação Psicológica:

“Durante a aplicação da WISC-III, a [A7] apresentou sempre uma atitude muito cooperante e interessada. De uma forma geral, conseguiu estar sempre muito atenta e mostrou grande vontade e preocupação em fazer bem feitas as tarefas que lhe eram solicitadas.

Após a análise e a interpretação dos dados, verificou-se que a [A7] possui um Quociente de Inteligência (QI) de Escala Completa dentro situado no nível Médio Inferior dos valores normativos para a sua idade cronológica.

A interpretação dos resultados permite-nos concluir que a [A7] é uma criança que possui um potencial cognitivo dentro da Média.

*Conjugando a análise dos resultados obtidos com o percurso académico da aluna podemos inferir que a sua falta de êxito não parece advir do seu Potencial Intelectual. Os resultados também nos permitem levantar a hipótese de a sua lentidão e apatia / desatenção em determinadas atividades académicas ser mais o resultado de outra **Dificuldade Específica** do que a sua causa.*

As dificuldades a Português são mais evidentes e parecem ser cada vez mais generalizadas. No mesmo sentido, parece evoluir o desinteresse/apatia da aluna relativamente às tarefas escolares, principalmente naquelas de cariz mais teórico, o que já não parece acontecer em atividades mais práticas ou onde tenha melhor desempenho, nas quais demonstra maior interesse e envolvimento.”

2. CARATERIZAÇÃO DO MEIO ONDE SE DESENVOLVE O ESTUDO DE CASO

A investigação realizada apresenta-se como um estudo de caso, configurado como projeto de Investigação-Ação, decorrido num agrupamento de escolas no distrito de Viana do Castelo, concelho de Caminha.

A Escola Básica em que decorre o estudo é uma das duas escolas do segundo ciclo que integram o respetivo agrupamento e esta tem a particularidade de englobar o 1.º e 2.º ciclo.

Tabela 2: Número de alunos matriculados na EB onde se realizou o estudo

	Número de alunos por ano de escolaridade na EB onde se realizou o estudo					
	1.º Ano	2.º Ano	3.º Ano	4.º Ano	5.º Ano	6.º Ano
Alunos	26	43	29	43	81	59
	Total alunos 1.º ciclo 141				Total alunos 2.º ciclo 140	

3. DESCRIÇÃO DO ESTUDO EMPÍRICO

A intervenção em crianças com DAE nem sempre é fácil uma vez que, à partida, serão crianças desmotivadas por insucessos repetidos, complexos de inferioridade, timidez, baixa confiança e autoestima. Por outro lado, atendendo à natureza da sua problemática, estas crianças sentem-se mais à vontade em atividades que recorram à manipulação motora do que em tarefas de carácter abstrato e simbólico.

Dáí ter surgido a vontade de conceber este projeto de investigação-ação, que tem por base de trabalho o recurso à Arte/Expressão Plástica e que tem como função - do ponto de vista dos objetivos da ação - introduzir métodos adicionais e inovadores de ensino/aprendizagem num sistema existente e ao mesmo tempo permitir que a criança se familiarize com a arte e se expresse através da mesma, descobrindo as mais diversas formas de expressão e técnicas, num equilibrado desenvolvimento pessoal.

A intervenção, neste projeto, desenvolveu-se na vertente do lúdico e do fazer, sendo a ação mais significativa do que os resultados. Pretendeu-se proporcionar a estes alunos a possibilidade de exprimirem as suas emoções e sentimentos através de materiais plásticos e poderem sentir prazer nas múltiplas experiências que fossem realizando.

Com a “Oficina SentirArte”, não se pretendeu formar artistas ou que os alunos produzissem obras de arte, mas sim fazer com que estes se sentissem felizes, satisfeitos ao pintar, desenhar, modelar, entre outras atividades e principalmente que se sentissem personagens principais neste livro que é a escola.

“O que importa é a ação, é o seu ato de criar que é expressão e não a obra criada. A finalidade da criação não será verificar ou avaliar se a obra está «bonita» ou «feia», o importante é o facto de a criança a ter criado, ter-se expressado para isso. Não importa o resultado final da obra, ou o como é o que a criança desenha ou pinta, mas o que se sucede no seu cérebro.” (Sousa, 2003 *cit. in* Gaspar, 2012).

De um ponto de vista de investigação pretendeu-se constatar e aprofundar o contributo deste tipo de atividades para a melhoria da autoestima e inclusão escolar dos alunos com DAE.

i. Problemática

Assumiu-se como problemática, a necessidade de proporcionar aos alunos com DAE atividades que possam contribuir para que estes alunos se sintam incluídos na comunidade educativa e desenvolvam a sua autoestima, a autoconfiança, o autoconceito, a capacidade de comunicar e a socialização indispensáveis para a melhoria da sua qualidade de vida e do sucesso educativo e pessoal.

ii. Pergunta de partida da investigação

O presente projeto de investigação-ação pretende responder à pergunta, “*Pode a Arte/Expressão Plástica constituir-se num contributo positivo para a melhoria da autoestima e a inclusão de alunos com DAE?*”

Assim delineou-se um projeto de Investigação-Ação que na vertente de ação procura responder às necessidades dos alunos participantes, decorrentes da problemática acima identificada, e na vertente de investigação procura dar resposta à pergunta de partida acima explicitada.

4. OBJETIVOS E ESTRUTURA DA INVESTIGAÇÃO

Para Quivy e Campenhoudt (2003), o objetivo da investigação é simplesmente responder à pergunta de partida.

No entanto num projeto de Investigação-Ação há que ter em conta os objetivos de ambas as vertentes.

Assim, os objectivos que orientaram esta investigação, definidos com base nos fundamentos teóricos sobre a problemática em estudo e nas condições concretas dos participantes foram os que em seguida se identificam.

i. Objetivos Gerais

Foram objetivos gerais do projeto:

- Averiguar se a Expressão Plástica é um contributo positivo na inclusão e no desenvolvimento de competências como a autoestima, o autoconceito e a socialização de alunos com Dificuldades de Aprendizagem Específicas.
- Contribuir para o aumento do conhecimento científico e a melhoria das práticas pedagógicas inclusivas face a alunos com Dificuldades de Aprendizagem Específicas.

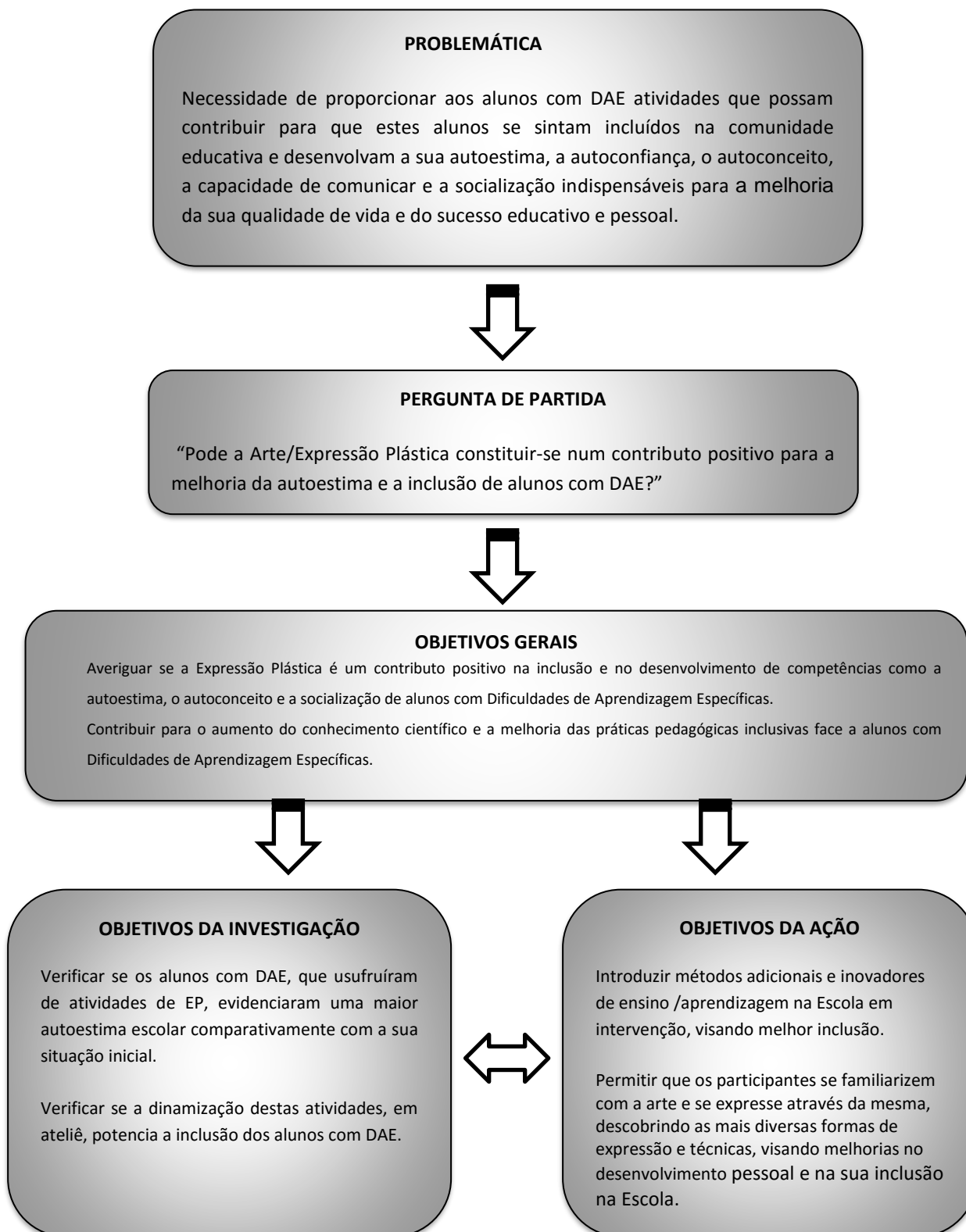
ii. Objetivos Específicos

Foram objetivos específicos do projeto:

- Verificar se os alunos com DAE, que usufruíram de atividades de Expressão Plástica, evidenciaram uma maior autoestima escolar comparativamente com a sua situação inicial.
- Verificar se a dinamização destas atividades, em ateliê, potenciou a inclusão dos alunos com DAE.

Este projeto de investigação-ação, teve por base de trabalho o recurso à Arte / Expressão Plástica e que teve como função, do ponto de vista dos objetivos da ação, introduzir métodos adicionais e inovadores de ensino / aprendizagem num sistema existente e ao mesmo tempo permitir que a criança se familiarizasse com a arte, expressando-se através da mesma, descobrindo as mais diversas formas de expressão e técnicas, num equilibrado desenvolvimento pessoal.

Quadro 1: Estrutura do projeto de investigação-ação



iii. Metodologia

O projeto assume-se como um estudo de caso em contexto escolar e consiste num estudo de observação de um grupo específico (alunos com DAE participantes na Oficina “SentirArte”). Tendo em conta o trabalho de Quivy & Campenhoudt (1998) julga-se que poderá assumir igualmente o perfil de um “field research” que se traduz pelo estudo de uma situação concreta no seu contexto real, recorrendo a métodos e instrumentos de recolha de dados de acordo com as necessidades.

Sendo o mestrando professor de Educação Visual, Educação Tecnológica e Educação Especial, interessado numa reflexão permanente e autocrítica sobre a sua prática, pretendeu investigar sobre os resultados dessa prática em contexto de ateliê, recorrendo a uma metodologia de pesquisa ativa com o foco na prática e na melhoria das estratégias, procurando entender as necessidades, motivações e comportamentos dos participantes, e, a partir daí, situar a interpretação do caso estudado.

As etapas de trabalho agrupam-se em três fases: diagnóstico-analítica, intervenção-ação e reflexão-avaliação.

Inicialmente foi realizado um levantamento de informação documental nos processos individuais dos alunos, nomeadamente nos Programas de Acompanhamento Pedagógico Individual (PAPI), nos Programas Educativos Individuais (PEIS) e nos Relatórios de Avaliação Psicológica (RAP). Foram, ainda, ouvidos os diretores de turma dos alunos identificados com DAE e os respetivos encarregados de educação, aquando da explicitação do projeto e do respetivo pedido de autorização para participação no ateliê “Oficina SentirArte”. Ainda nesta fase aplicou-se um inquérito por questionário “Inventário do Autoconceito”, como forma de aferir a autoestima / autoconceito dos alunos - avaliação de diagnóstico (Anexo IX, p. XX).

Na fase intermédia de intervenção-ação foi realizado um trabalho em ateliê com recurso à Expressão Artística, privilegiando a Expressão Plástica como forma de motivar os alunos, aflorando as capacidades de cada um através do reforço positivo, procurando dessa forma aumentar o seu autoconceito / autoestima, a autoconfiança, a capacidade de comunicar e socializar, potenciando assim a sua inclusão na vida escolar.

Na fase de reflexão/avaliação aplicou-se novamente o “Inventário do Autoconceito” e complementarmente realizou-se uma entrevista a cada um dos participantes no projeto. Recorreu-se, ainda, a informação documental decorrente do

trabalho profissional do investigador na dinamização do ateliê (objeto do estudo de caso), sendo que para tal uso tinha sido obtido o Consentimento da Direção do Agrupamento (Anexo VI, p. XVII) e o Consentimento Informado dos Encarregados da Educação (Anexo VII, p. XVIII).

Por fim, do ponto de vista quantitativo, procedeu-se à comparação, por aluno, dos resultados do inquérito em regime de pré e pós teste, aferiu-se a sua perceção sobre o seu autoconceito global e se houve progressão relativamente às quatro dimensões da autoestima: Autoestima “Eu Geral”; Autoestima “Familiar”; Autoestima “Social” e Autoestima “Escolar”.

Do ponto de vista qualitativo recorreu-se à análise dos resultados da observação direta e das opiniões, emoções e juízos de valor emanados da entrevista, relativamente à importância da Expressão Artística como contributo para a melhoria da autoestima / autoconceito e enquanto elemento potenciador da sua inclusão.

Com efeito, a natureza da questão de partida desta investigação suscitou a escolha de métodos de carácter misto, qualitativo e quantitativo, tendo-se procedido á triangulação de resultados obtidos por ambas as vias, permitindo a interpretação de consonâncias e discrepâncias.

“Assim, embora para cada estudo a pergunta de partida possa determinar o mais forte pendor para um dos tipos de métodos, encorajar-se-á a triangulação metodológica como caminho mais frutuoso de articulação de resultados, de delimitação contextual ou de percurso e de levantamento de novas pistas para investigação futura” (Ventura, T., 2011, cit in Amate, Maria, 2015).

5. DESCRIÇÃO DOS INSTRUMENTOS E PROCEDIMENTOS DE RECOLHA DA INFORMAÇÃO

Como foi referido anteriormente, os procedimentos utilizados na concretização deste projeto de investigação-ação, iniciaram-se com a definição da pergunta de partida. Seguidamente foram definidos os objetivos do estudo e a estratégia metodológica. Ao longo deste estudo, utilizou-se na recolha de dados, para autorregulação da atividade docente na dinamização da “Oficina SentirArte”, as seguintes técnicas: pesquisa documental, o inquérito por questionário; a entrevista semiestruturada e a observação naturalista. Desta forma, procurou-se também garantir em simultâneo a qualidade dos resultados globais usados na reflexão crítica objeto da dissertação de mestrado.

Para planificar a atividade docente, na “Oficina SentirArte”, numa perspetiva inclusiva, primeiramente procedeu-se a uma pesquisa documental, para caracterização dos alunos implicados no projeto, para isso recorreu-se a materiais que ainda não tinham recebido tratamento analítico, ou seja a fontes documentais primárias, mais concretamente o Processo Individual do Aluno e o Plano de Trabalho de Turma (PTT), para uma melhor caracterização do perfil e do meio familiar dos alunos que frequentavam a Oficina.

Complementarmente, para recolha de informação foi elaborado um questionário (Anexo IX, p. XX), o qual foi ministrado em dois momentos distintos, setembro (início da intervenção) e junho (após a intervenção). Neste segundo momento foi realizada, também, uma entrevista semiestruturada (Anexo XII, p. XXV). Foi ainda elaborada uma grelha de observação direta/participante (Anexo XIV, p. XXXVII) para recolhas pontuais, de informações pertinentes para o objetivo do estudo, durante as 32 sessões, que se realizaram ao longo do ano letivo (uma vez por semana durante 90 minutos), nas 17 sessões suplementares de trinta minutos (realizadas a pedido dos alunos, durante o seu período do almoço) e ainda nas 9 sessões de 30 minutos utilizadas na dinamização de um workshop direcionado aos alunos do primeiro ciclo.

Todos os instrumentos de recolha de informação foram validados por peritos antes da sua aplicação.

A avaliação baseou-se no tratamento de dados obtidos através dos referidos instrumentos, enquanto meios privilegiados da investigação, para uma melhor análise da experiência em estudo, de modo a facilitar uma melhor compreensão dos processos e resultados obtidos, configurando-se desta forma um estudo de caso, rico em ilações aprofundadas, embora não generalizáveis a universos mais vastos.

Conforme acima referido, a utilização dos referidos resultados, foi objeto de um pedido prévio de assinatura de declaração de consentimento informado por parte do Encarregado de Educação do aluno em causa (Anexo VII, p. XVIII), garantindo-se, contudo, o anonimato dos participantes.

i. Procedimento de Recolha de Dados por Questionário

Com o objetivo de analisar a perceção, dos alunos participantes no Projeto, sobre a sua competência em diferentes domínios da autoestima, foi aplicada em regime de

pré-teste (momento de diagnóstico) e pós-teste (momento de avaliação), uma tabela com 28 itens, intitulada “Inventário do Autoconceito” (Anexo IX, p. XX), construída pelo mestrando com base na revisão da literatura e tendo como principais contributos os de Coopersmith (1981) e RosemBerg (1986).

Segundo Janeiro, 2008:

“O modelo proposto por Coopersmith (1981) parte do pressuposto de que a auto-estima pode variar ao longo de diferentes áreas de experiência. O seu modelo conceptual considera vários domínios diferentes: a auto-estima escolar, a auto-estima familiar, a auto-estima social e as referências gerais ao *self*. Com base nesta formulação desenvolveu um inventário de auto-estima o «*Self-Esteem Inventory*» (*SEI*), composto precisamente por quatro escalas relacionadas com cada um destes domínios de experiência. Este inventário baseou-se numa escala já existente, a escala de auto-estima de Rogers e Dymond (citado em Coopersmith, 1981) da qual foram adoptados vários itens.”

Tendo por base o modelo de Coopersmith, dos 58 itens que compõem a escala, elegeram-se 23, aos quais se juntaram 3 itens retirados da escala de Rosemberg (1986) referentes às questões 6, 8 e 28. Com a redução de itens e a adaptação da folha de respostas e da linguagem procurou-se simplificar o questionário tendo em conta que se trata de um grupo de alunos com DAE, com dificuldades nomeadamente a nível da leitura. Utilizou-se vocabulário mais acessível e para tornar a folha de respostas mais apelativa introduziram-se imagens de “carinhas”, uma com expressão alegre e outra com expressão triste, acompanhadas com a afirmação “Sou assim” ou “Não sou assim”, respetivamente.

Tal como na versão de Coopersmith todos os itens assumem o formato de uma afirmação proferida na primeira pessoa. Exemplos dessas frases são «Se pudesse mudava muitas coisas em mim», «Na escola não estou a progredir como gostaria» ou «As outras pessoas são mais agradáveis do que eu». Para responder ao Inventário de Autoestima o aluno tem de dizer se se identifica ou não com a frase proposta, escolhendo na folha de respostas uma das duas colunas existentes: “*Sou assim*” ou “*Não sou assim*”.

Para Coopersmith (1967, *cit. in* Gobitta, 2002), a definição de auto-estima é:

“... a avaliação que o indivíduo faz, e que habitualmente mantém, em relação a si mesmo. Expressa uma atitude de aprovação ou desaprovação e indica o grau em que o indivíduo se considera capaz, importante e valioso. Em suma, a autoestima é um juízo de valor que se expressa mediante as atitudes que o indivíduo mantém em face de si mesmo. É uma experiência subjetiva que o indivíduo expõe aos outros por relatos verbais e expressões públicas de comportamentos.

Uma outra questão importante para Coopersmith é a avaliação das características dos outros significantes que alimentam positiva ou negativamente a autoestima. Para avaliar este aspeto Coopersmith dividiu as autoavaliações dos sujeitos em quatro áreas de avaliações subjetivas: pais, amigos, escola e si-mesmo ou eu geral.

Para Gobbita, 2000,

“...O autoconceito está diretamente relacionado à auto-estima, havendo muita dificuldade de delimitação clara entre esses dois construtos...”.

O “Inventário do Autoconceito”, foi validado por peritagem antes da sua aplicação e procura constatar como é que estes alunos, percebem o seu autoconceito e a sua competência em diferentes domínios, e aferir a sua autoestima nas diferentes dimensões:

Autoestima Social (4 itens: 3, 16, 20 e 26), avalia o grau de aceitação das crianças pelos seus pares e o modo como se sentem quanto à popularidade.

Autoestima Escolar (6 itens: 5, 8, 9, 12, 19, 22), avalia a percepção que os alunos têm das suas capacidades ou competências no desempenho académico.

Autoestima Familiar (8 itens: 4, 10, 14, 17, 18, 21, 25 e 27), avalia a percepção que as crianças têm da aceitação pelos seus familiares e o seu grau de satisfação.

Autoestima Eu Geral (10 itens: 1, 2, 6, 7, 11, 13, 15, 23, 24 e 28), avalia até que ponto a criança gosta de si mesmo como pessoa.

A aferição dos resultados, faz-se através da relacionação das informações obtidas por aluno, e que constam da tabela de análise do “Inventário do Autoconceito” (Anexo XI, p. XXIII), elaborada a partir das respostas dadas pelos alunos nos dois momentos de avaliação.

Para verificar a confiabilidade do teste, foram calculadas estatisticamente as médias e variância de cada item do “Inventário do Autoconceito”.

Em seguida foram calculadas as médias e variância por individuo.

Posteriormente foi calculado o “Coeficiente Alfa de Cronbach (α) que é uma medida comumente utilizada de confiabilidade (ou seja, a avaliação da consistência

interna dos questionários) para um conjunto de dois ou mais indicadores de construto.” (Bland; Altaman, 1997).

Entre os diferentes métodos que nos fornecem estimativas do grau de consistência de uma medida salienta-se o índice de Cronbach sobre o qual assenta a confiança da maioria dos investigadores. Os utilizadores deste método têm-no sugerido como conservador especialmente para os casos em que os itens da escala são heterogêneos, são dicotómicos ou definem estruturas multi-factoriais: o alfa de Cronbach fornece uma sub-estimativa da verdadeira fiabilidade da medida.

Segundo Takeda et al.(2015):

“Qualquer referência a questões de fiabilidade (*reliability*) de uma medida suscita referência ao índice alfa de Cronbach. A maioria dos investigadores, talvez com excepção daqueles que dedicam alguma atenção à área da psicométrica, tende não apenas a considerá-lo o índice universalmente aconselhável para o estudo métrico de uma escala (qualquer que sejam as suas características) como tendem a percebê-lo como fornecendo “estimativas fiáveis” da “fiabilidade de uma escala”.”

“L. J. Cronbach publica, em 1951, um artigo quase enciclopédico onde discute os problemas associados à estimação da consistência interna de uma escala ou teste e as propostas de outros autores para o seu cálculo. Neste artigo seminal, Cronbach considerando as derivações anteriores de Kuder-Richarson e Guttman, e assumindo os mesmos pressupostos mas sem limites no padrão de classificação dos itens, formaliza uma proposta de estimativa de consistência interna a partir das variâncias dos itens e dos totais do teste por sujeito, que ficou conhecida como o índice “alfa” de Cronbach, cuja fórmula é:

$$\alpha = \left[\frac{k}{k - 1} \right] \left[1 - \frac{\sum_{i=1}^k S_i^2}{S_t^2} \right]$$

Legenda: Nomenclaturas – α = Alfa de Cronbach; k = Corresponde ao número de itens (perguntas) do questionário; S_i^2 = Corresponde à variância de cada item; S_t^2 = Corresponde à variância total do questionário.” (Takeda et al., 2015)

“O índice α estima quão uniformemente os itens contribuem para a soma não ponderada do instrumento, variando numa escala de 0 a 1. Esta propriedade é conhecida por consistência interna da escala, e assim, o α pode ser interpretado como coeficiente médio de todas as estimativas de consistência interna que se obteriam se todas as divisões possíveis da escala fossem feitas.” (Cronbach, 1951)

“De um modo geral, um instrumento ou teste é classificado como tendo fiabilidade apropriada quando o α é pelo menos 0.70 (Nunnally, 1978). Contudo, em alguns cenários de investigação das ciências sociais, um α de 0.60 é considerado aceitável desde que os resultados obtidos com esse

instrumento sejam interpretados com precaução e tenham em conta o contexto de computação do índice (DeVellis, 1991). Peterson (1994) numa meta-análise da utilização do α de Cronbach na literatura das ciências sociais e humanas, observou um α médio de 0.70 (na medição de valores) a 0.82 (na medição da satisfação com o trabalho). Com poucas exceções, este autor não observou nenhuma relação entre a magnitude do α e o design experimental das características investigadas.” (Maroco e Marques, 2006)

A Tabela seguinte, resume os níveis de fiabilidade recomendados por diversos autores, que pelo exposto anteriormente, deve servir como uma base de partida e não como critério definitivo de classificação.

<i>Crítérios de recomendação de Fiabilidade estimada pelo α de Cronbach (adaptado de Peterson, 1994)</i>		
Autor	Condição	α considerado aceitável
Davis, 1964, p. 24	Previsão individual	Acima de 0.75
	Previsão para grupos de 25-50 indivíduos	Acima de 0.5
Kaplan & Sacuzzo, 1982, p. 106	Investigação fundamental	0.7-0.8
	Investigação aplicada	0.95
Murphy & Davidsholder, 1988, p. 89	Fiabilidade inaceitável	<0.6
	Fiabilidade baixa	0.7
	Fiabilidade moderada a elevada	0.8-0.9
	Fiabilidade Elevada	>0.9
Nunnally, 1978, p. 245-246	Investigação preliminar	0.7
	Investigação fundamental	0.8
	Investigação aplicada	0.9-0.95

Tabela 4: Crítérios de recomendação de Fiabilidade

Fonte: Maroco e Marques, 2006

Os valores de α variam de 0 a 1,0; quanto mais próximo de 1, maior confiabilidade entre os indicadores. O uso de medidas de confiabilidade, como o Alfa de Cronbach, não garante unidimensionalidade ao questionário, mas assume que ela existe.

Para verificar a consistência do instrumento, Freitas e Rodrigues (2005) sugerem uma escala, conforme tabela abaixo, para análise do coeficiente de Alfa de Cronbach.

Valor de α	Confiabilidade
$a \leq 0,30$	Muito baixa
$0,30 < a \leq 0,60$	Baixa
$0,60 < a \leq 0,75$	Moderada
$0,75 < a \leq 0,90$	Alta
$a > 0,90$	Muito alta

Tabela 5: Escala de confiabilidade do Alfa de Cronbach.

Fonte: Freitas e Rodrigues (2005).

Considerando a escala de confiabilidade do Alfa de Cronbach proposta por Freitas de Rodrigues (2005) conforme tabela acima, os resultados do inquérito “Inventário do Autoconceito”, foram analisados determinando o valor de Alfa para verificar a confiabilidade deste instrumento (Anexo XI, p. XXIII).

Para os resultados avaliados dos inquéritos aplicados ao grupo de sete alunos da “Oficina SentirArte”, foram realizados os cálculos sendo que **k** (número de perguntas do questionário) = **28**; **S²_i** (variância de cada item) = **6,42**; **S²_t** (variância total do questionário) = **31,28**, apresentando os resultados da pesquisa o valor do Alfa de Cronbach de **$\alpha = 0,82$** .

Com base na classificação dos valores de alfa de Cronbach proposta por Freitas e Rodrigues (2005) pode-se afirmar que para o resultado **$\alpha = 0,82$** do grupo de alunos deste estudo, está classificado como confiabilidade **ALTA**, portanto, confirma-se que o instrumento adaptado e utilizado neste estudo garante confiabilidade interna conforme resultados apresentados.

ii. Procedimento de recolha de informação por entrevista

Do ponto de vista qualitativo recorreu-se à análise documental, abrangendo a análise de resultados da observação direta e de entrevista semiestruturada aos alunos intervenientes. A observação direta, devidamente registada, do desempenho destes alunos nas atividades levadas a cabo no âmbito da “Oficina SentirArte”, funcionou como autorreguladora da atividade docente e permitiu analisar a espontaneidade, opiniões, emoções e juízos de valor dos alunos com DAE, perante a criação de elementos artísticos, bem como o reajuste da intervenção.

“Ao contrário da investigação quantitativa, os métodos qualitativos encaram a interação do investigador com o campo e os seus membros como parte explícita da produção do saber, em lugar de a excluïrem a todo o custo, como variável interveniente. A subjetividade do investigador e dos sujeitos estudados faz parte do processo de investigação” (Flick, 2005 cit in Duarte, 2009).

Para complementar a recolha de informação quantitativa foi dirigida a estes alunos, no final do Projeto, uma entrevista semiestruturada que permitiu efetuar uma

análise às opiniões, emoções e juízos de valor destes alunos em relação à Arte e à Expressão Plástica, enquanto veículos capazes de contribuir para a melhoria da autoestima/autoconceito e potenciar a sua inclusão.

O guião da entrevista foi do tipo semiestruturado (Anexo XII, p. XXV), no sentido de permitir dar a palavra aos entrevistados, interferindo o menos possível e evitando influenciar os mesmos, usando intervenções puramente incentivadoras, destinadas a não quebrar a continuidade do discurso do sujeito. As entrevistas registaram o diálogo entre o docente e os participantes (alunos com DAE), dando espaço aos entrevistados para exprimir livremente a sua perceção e avaliação do processo em curso, conferindo-se, assim, à entrevista um registo de conversa.

Faziam parte do guião da entrevista 32 questões distribuídas por quatro temas:

Identificação e caracterização dos entrevistados, recolha de informações sobre o perfil pessoal e como discentes (Questões: 1, 2, 3, 7, 8, 9, 10, 23).

Interesses, aferir os interesses/preferências dos alunos com DAE, em relação às várias áreas/disciplinas (Questões: 11, 12, 27, 28, 29, 30, 31).

Autoconceito/Autoestima, compreender a opinião que o aluno tem sobre si enquanto pessoa (Questões: 4, 5, 6, 24, 25, 26).

Socialização/Inclusão, procurar compreender como a Arte/Expressão Plástica podem contribuir para a Socialização/Inclusão do aluno com DAE, (Questões: 13, 14, 15, 16, 17, 18, 19, 20, 21, 22, 32, 33, 34).

Antes da realização das entrevistas, foi esclarecido o seu conteúdo aos alunos e seus encarregados de educação e solicitada a assinatura de Declaração de Consentimento Informado. Aquele esclarecimento incluiu referência e pedido de permissão aos participantes para que as entrevistas fossem gravadas, alertando-os para que as informações recolhidas seriam analisadas e redigidas em forma de trabalho científico, e que a identidade dos participantes não seria divulgada.

Após a gravação das entrevistas, a informação foi transcrita integralmente e procedeu-se à categorização das unidades de análise e sua identificação, utilizando sublinhados com diferentes cores, e respetiva análise de frequência (Anexo XIII, p. XXVIII).

iii. Outros procedimentos de recolha de informação

Para o âmbito deste trabalho o tipo de observação que se achou mais adequado foi a observação participante, uma vez que o mestrando foi o responsável pela dinamização da “Oficina SentirArte”.

A observação foi operacionalizada ao longo dos três períodos do ano letivo, durante o decorrer das atividades, identificando os percursos favoráveis e desfavoráveis; dando conta das oportunidades de desenvolvimento do trabalho efetivo e não apenas do trabalho final. Teve também como objetivo registar perceções, ações e interações, dinâmicas, desempenhos, comportamentos, as maneiras de fazer, de estar e de dizer, observar as situações, os ritmos, os acontecimentos. O instrumento de registo de informação, foi elaborado pelo mestrando e validado por peritagem antes da sua aplicação (Anexo XIV, p. XXXVII).

Por todo o trabalho se desenvolver no quotidiano da mesma escola, houve a hipótese de se conversar com os vários professores acerca do trabalho desenvolvido com os alunos, partilhar-se ideias, preocupações, entre outros assuntos.

6. APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DE RESULTADOS

A fase de tratamento de dados consiste na estruturação de um conjunto de informações que possibilitou obter conclusões. Segundo Bogdan e Biklen (1994):

“A análise de dados é o processo de busca e de organização sistemático de transcrições de entrevistas, de notas de campo e de outros materiais que foram sendo acumulados com o objectivo de aumentar a sua própria compreensão desses mesmos materiais e de lhe permitir apresentar aos outros aquilo que encontrou”. (p.205)

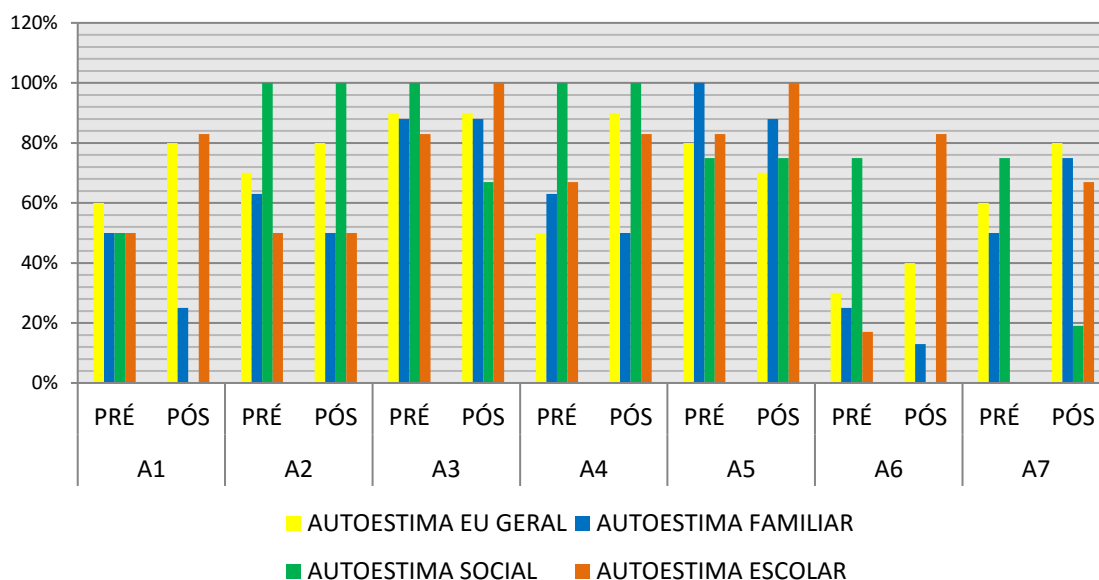
Neste estudo, para além dos inquéritos e das entrevistas, também foram tidos em conta os registos pessoais do docente, aquando da observação participante, e fotografias obtidas na realização das atividades, num primeiro contexto – atividades desenvolvidas no âmbito da peça de teatro e num segundo contexto – as atividades dinamizadas pelos alunos no âmbito do workshop, elementos que se consideram relevantes do ponto de vista retrospectivo e dos quais foi feita a análise de conteúdo cujos resultados se apresentam nos subcapítulos seguintes..

i. Análise das Respostas dos Alunos aos Questionários, em modo de Pré e Pós-teste

Apresentam-se em seguida os resultados estatísticos descritivos obtidos através da aplicação, em regime de pré e pós teste, do “Inventário do Autoconceito” aos 7 alunos participantes no projeto. O inquérito abrangia 4 dimensões da Autoestima e em cada uma delas comportavam itens positivos e negativos, que os alunos elegiam e faziam corresponder a afirmação “Sou assim” ou “Não sou assim”. A resposta tornava-se positiva sempre que o aluno respondia com sim a um item positivo e um não a um item negativo. Por outro lado a resposta seria negativa se o aluno respondesse com sim a um item negativo e um não a um item positivo. A diferenciação entre os dois momentos de avaliação é dada através das siglas (PR) Pré-teste e (PO) Pós-teste.

Após a aplicação do pós-teste, os itens do questionário foram reunidos numa tabela (Anexo XI, p. XXIII) e comparados. Seguidamente fez-se o tratamento estatístico, através do qual se procurou compreender como é que estes alunos percecionam a sua competência em diferentes domínios da Autoestima: *Autoestima Social*, *Autoestima Escolar*, *Autoestima Familiar*, *Autoestima Eu Geral* (Gráfico 8).

Gráfico 8
DOMÍNIOS DA AUTOESTIMA



Relativamente à *Autoestima Eu Geral*, observa-se que, globalmente a autoestima subiu em média 13% do primeiro para o segundo momento de avaliação.

Refira-se que, no grupo, todos os alunos registaram uma melhoria na sua autoestima, à exceção dos alunos A3 e A5, apresentando individualmente os seguintes valores: A1, 80%, registou um aumento de 20%; A2, 80%, registou um aumento de 10%; A3, manteve os 90%; A4, 90%, registou um aumento de 40%; A5, 70%, registou um decréscimo de 10%; A6, 40%, registou um aumento de 10% e A7, 80%, registou um aumento de 20%.

Assim, o aluno A5 foi o único que desceu a média do primeiro para o segundo momento, tendo modificado a sua opinião relativamente à pergunta “*Se pudesse mudava muitas coisas em mim*”, à qual passou a referir “Sou assim”.

Quanto à *Autoestima Familiar*, observa-se que, globalmente a autoestima desceu em média 7% do primeiro para o segundo momento de avaliação. Refira-se que no grupo apenas o aluno A7, evidenciou uma subida de 25% e o aluno A3 manteve o valor inicial 88%. Os restantes apresentaram os seguintes valores: A1, 25%, registou uma descida de 25%; A2, 50%, registou uma descida de 13%; A4, 50%, registou uma descida de 13%; A5, 75%, registou uma descida de 13% e A6, 13%, registou uma descida de 12%.

Refira-se que de todos os encarregados de educação, foram os dos alunos A3, A4 e A7, que evidenciaram mais interesse na participação dos seus educandos no projeto. A encarregada de educação da aluna A7, foi informando ao longo do projeto, que a filha andava encantada com todos os preparativos para a peça de teatro, que falava sempre com muito entusiasmo do fantoche que estava a executar e que ao mesmo tempo estava ansiosa pela representação da peça ao grande público.

No final do ano letivo, durante a abertura da exposição final, esta encarregada de educação fez questão de agradecer todo o trabalho desenvolvido no âmbito da oficina, pois tinha sido extremamente benéfico para a filha, que no final da apresentação da peça de teatro sentia-se mais autoconfiante e orgulhosa do seu desempenho.

Segundo esta aluna referiu na entrevista, a atividade que mais gostou foi o teatro, e disse:

“ (...) *Quando representei e bateram palmas senti alegria e um bocado de vergonha*”.

Em relação à *Autoestima Social*, observa-se que, globalmente a autoestima desceu em média 4% do primeiro para o segundo momento de avaliação, mas este valor de queda decorre da descida de 1 aluno: no grupo todos os alunos mantiveram o nível de autoestima à exceção a aluna A1 que registou uma descida dos 50% para os 25%, pois modificou a sua opinião no segundo momento de avaliação, dizendo que “*não gosto de estar com outras pessoas*”. Como no primeiro inquérito a aluna respondeu “Eu não sou assim” à questão “Não gosto de estar com outras pessoas” e na entrevista referiu gostar da escola principalmente de estar nos intervalos com as amigas, presume-se que tenha havido uma zanga entre amigas neste momento de avaliação.

Os restantes mantiveram individualmente os seguintes valores: A2, A3 e A4, 100%; A5, A6 e A7, 75%.

Relativamente à *Autoestima Escolar*, na qual incidiu a intervenção, observa-se que, globalmente, a autoestima subiu em média 31% do primeiro para o segundo momento de avaliação. Refira-se que no grupo todos os alunos registaram uma melhoria na sua Autoestima, à exceção do aluno A2, que manteve o mesmo valor.

Individualmente os valores apresentados foram os seguintes: A1, 83%, registou uma subida de 33%; A2, manteve os 50%; A3, 100%, registou uma subida de 17%; A4, 83%, registou uma subida de 16%; A5, 100%, registou uma subida de 17%; A6, 83%, registou uma subida de 66% e A7, 67%, registou uma subida de 67%.

Este domínio da autoestima, foi o que apresentou uma maior evolução positiva em praticamente todos os alunos, o que, articulado com os resultados da entrevista, permite pensar que o trabalho desenvolvido ao longo do ano letivo contribuiu para que os alunos melhorassem o autoconceito, visto a opinião que tinham sobre o seu desempenho a nível escolar ter melhorado exponencialmente. A aluna A7, que registou uma subida de 67%, referiu na entrevista que:

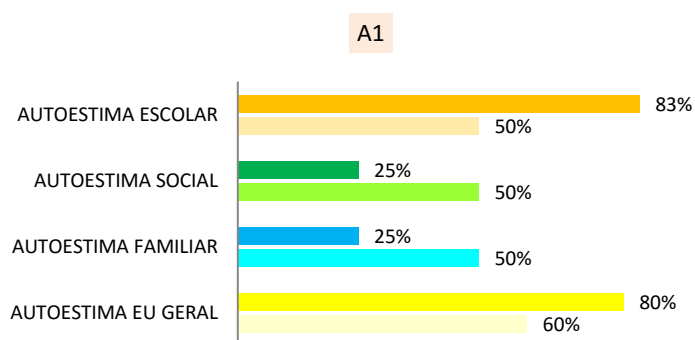
“ (...) *fiz coisas que achava que não conseguia fazer, como os cabeçudos ou falar no teatro na frente de tanta gente*”.

A análise dos resultados, da via quantitativa do presente estudo permitiu analisar os níveis de autoestima, nos diferentes domínios e verificar que os alunos com DAE, que frequentam o ateliê de EP, como estratégia lúdico-pedagógica, evidenciam uma

maior “Autoestima Escolar” comparativamente com a sua situação inicial, tendo-se registado uma subida em média de 31%, que levou a que no domínio da “autoestima Eu Geral” se tenha verificado também uma subida de 13% em média. Quanto à “Autoestima Familiar” registou-se uma descida em média de 7%, o que pode ter levado a que na “Autoestima Social” se tivesse verificado também uma descida em média de 4%.

A análise dos resultados por aluno obtidos no início e final da intervenção visou verificar se houve evolução positiva ou negativa, nas diferentes dimensões:

Gráfico 9: Evolução da Autoestima, da aluna A1, ao longo do ano letivo



LEGENDA	Autoestima Escolar	Autoestima Social	Autoestima Familiar	Autoestima Eu Geral
Pré-teste				
Pós-teste				

Feita uma análise comparativa entre os dois momentos de avaliação (Pré-teste e Pós-teste) dos quatro domínios da autoestima, constata-se que a aluna A1 (Gráfico: 9), evidencia um decréscimo de 25% na Autoestima “Familiar” e na “Social”. Verifica-se ainda que houve um aumento de 20% na Autoestima “Eu Geral” e de 33% na Autoestima “Escolar”.

Na **Autoestima “Eu Geral”**, a aluna A1 respondeu “Sou assim”, nos dois momentos de avaliação, aos itens: “*Passo muito tempo a sonhar acordado*”; “*desejo frequentemente ser outra pessoa*” e “*se pudesse mudava muitas coisas em mim*”. Respondeu “Não sou assim”, nos dois momentos de avaliação aos itens: “*Às vezes acho que não presto para nada*”; “*desisto facilmente*”; “*a minha vida é muito complicada*”;

“muitas vezes tenho vergonha de mim” e “levando tudo em conta, eu penso que sou um fracasso”.

Do primeiro para o segundo momento de avaliação, a aluna modificou a sua opinião, passando a considerar que, “Sou assim” em relação à afirmação *“sinto-me triste muitas vezes”* e “Não sou assim” relativamente à afirmação *“não sou tão bonito como os outros”*.

Na **Autoestima “Familiar”**, a aluna A1 respondeu “Sou assim”, nos dois momentos de avaliação, aos itens: *“normalmente os meus pais respeitam os meus sentimentos”*; *“os meus pais esperam demasiado de mim”* e *“os meus pais nunca me incentivam”*. Respondeu “Não sou assim”, nos dois momentos de avaliação ao item: *“os meus pais entendem-me”*.

Do primeiro para o segundo momento de avaliação, a aluna modificou a sua opinião, passando a considerar que, “Sou assim” em relação às afirmações *“eu e os meus pais divertimo-nos muito juntos”*; *“em casa ninguém me presta muita atenção”*; *“muitas vezes gostaria de sair de casa”* e *“sinto que os meus pais esperam mais de mim”*.

Na **Autoestima “Social”**, a aluna A1 respondeu “Sou assim”, nos dois momentos de avaliação, aos itens: *“Sou simpático”*; *“os meus companheiros nunca aceitam as minhas ideias”* e *“as outras pessoas são mais agradáveis do que eu”*.

Do primeiro para o segundo momento de avaliação, a aluna modificou a sua opinião, passando a considerar que, “Sou assim” em relação à afirmação *“não gosto de estar com outras pessoas”*.

Na **Autoestima “Escolar”**, a aluna A1 respondeu “Sou assim”, nos dois momentos de avaliação, aos itens: *“tenho vergonha quando falo perante a turma”*; *“faço as coisas tão bem quanto a maioria dos meus colegas”*; *“sinto-me orgulhoso do meu desempenho na escola”* e *“na escola estou a fazer o melhor que posso”*.

Do primeiro para o segundo momento de avaliação, a aluna modificou a sua opinião passando a considerar que, “Sou assim” em relação às afirmações *“na escola não estou a progredir como gostaria”* e *“muitas vezes a escola incomoda-me”*.

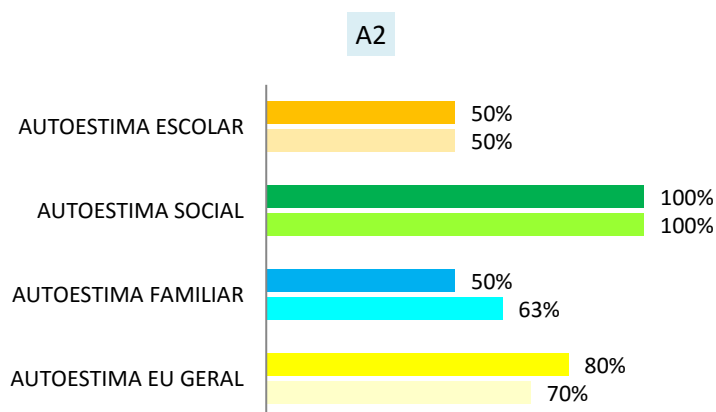
Questionada sobre se o trabalho que desenvolveu na “Oficina SentirArte” contribuiu para se sentir melhor na Escola, disse:

“Sim, ajudou-me a sentir melhor porque gosto de fazer pinturas, bonecos e trabalhar com os alunos mais pequeninos. Se pudesse para o ano gostava de repetir...”



Figura 3: Aluna A1, durante a dinamização do Workshop
(fonte própria)

Gráfico 10: **Evolução da Autoestima, da aluna A2, ao longo do ano letivo**



LEGENDA	Autoestima Escolar	Autoestima Social	Autoestima Familiar	Autoestima Eu Geral
Pré-teste				
Pós-teste				

Feita uma análise comparativa entre os dois momentos de avaliação (Pré-teste e Pós-teste) dos quatro domínios da autoestima, constata-se que a aluna A2 (Gráfico: 10), evidencia um decréscimo de 13% na Autoestima “Familiar” e um aumento de 10% na Autoestima “Eu Geral”. Quanto à Autoestima “Escolar” e “Social”, manteve os valores em 50% e 100% respetivamente.

Na *Autoestima “Eu Geral”*, a aluna A2 respondeu “Sou assim”, nos dois momentos de avaliação, aos itens: “*Passo muito tempo a sonhar acordado*” e “*muitas vezes tenho vergonha de mim*”. Respondeu “Não sou assim”, nos dois momentos de avaliação aos itens: “*Desejo frequentemente ser outra pessoa*”; “*às vezes acho que não presto para nada*”; “*sinto-me triste muitas vezes*”; “*não sou tão bonito como os outros*” e “*levando tudo em conta, eu penso que sou um fracasso*”.

Do primeiro para o segundo momento de avaliação, a aluna modificou a sua opinião passando a considerar que, “Sou assim” em relação à afirmação “*a minha vida é muito complicada*” e “Não sou assim” relativamente às afirmações “*se pudesse mudava muitas coisas em mim*” e “*desisto facilmente*”.

Na *Autoestima “Familiar”*, a aluna A2 respondeu “Sou assim”, nos dois momentos de avaliação, aos itens: “*normalmente os meus pais respeitam os meus sentimentos*”. Respondeu “Não sou assim”, nos dois momentos de avaliação aos itens: “*os meus pais e eu divertimo-nos muito juntos*” e “*os meus pais nunca me incentivam*”.

Do primeiro para o segundo momento de avaliação, a aluna modificou a sua opinião passando a considerar que, “Sou assim” em relação às afirmações “*em casa ninguém me presta muita atenção*”; “*muitas vezes gostaria de sair de casa*”; “*os meus pais entendem-me*”, e “Não sou assim” relativamente à afirmação “*os meus pais esperam demasiado de mim*”.

Na *Autoestima “Social”*, a aluna A2 respondeu “Sou assim”, nos dois momentos de avaliação, ao item: “*sou simpático*”. Respondeu “Não sou assim”, nos dois momentos de avaliação aos itens: “*os meus companheiros nunca aceitam as minhas ideias*”; “*não gosto de estar com outras pessoas*” e “*as outras pessoas são mais agradáveis do que eu*”.

Na *Autoestima “Escolar”*, a aluna A2 respondeu “Sou assim”, nos dois momentos de avaliação, aos itens: “*tenho vergonha quando falo perante a turma*” e “*na escola estou a fazer o melhor que posso*”. Respondeu “Não sou assim”, nos dois momentos de avaliação, aos itens: “*sinto-me orgulhoso do meu desempenho na escola*” e “*muitas vezes a escola incomoda-me*”.

Do primeiro para o segundo momento de avaliação, a aluna modificou a sua opinião passando a considerar que, “Sou assim” em relação às afirmações “*faço as coisas tão bem quanto a maioria dos meus colegas*” e “*na escola não estou a progredir como gostaria*”.

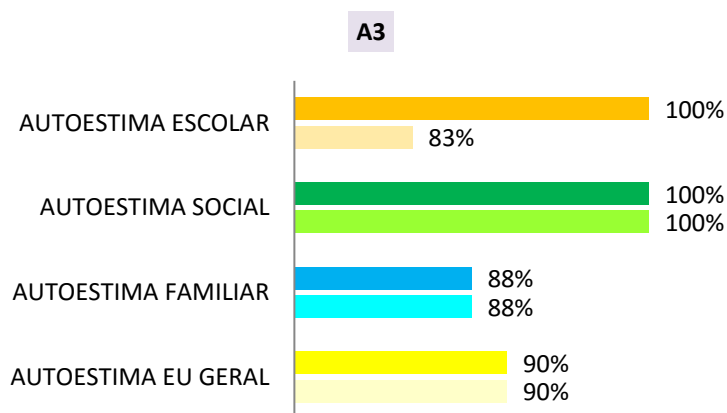
Questionada sobre se o trabalho que desenvolveu na “Oficina SentirArte” contribuiu para se sentir melhor na Escola, disse:

“Sim, porque tirei a vergonha de falar ao público.”



Figura 4: Aluna A2, durante a dinamização do Workshop (fonte própria)

Gráfico 11: **Evolução da Autoestima, da aluna A3, ao longo do ano letivo**



LEGENDA	Autoestima Escolar	Autoestima Social	Autoestima Familiar	Autoestima Eu Geral
Pré-teste				
Pós-teste				

Feita uma análise comparativa entre os dois momentos de avaliação (Pré-teste e Pós-teste) dos quatro domínios da autoestima, constata-se que a aluna A3 (Gráfico: 11), evidencia um aumento de 17% na Autoestima “Escolar”, e que manteve os valores, da Autoestima “Eu Geral” “Familiar” e “Social” em 90%, 88% e 100% respetivamente.

Na **Autoestima “Eu Geral”**, a aluna A3 respondeu “Não sou assim”, nos dois momentos de avaliação aos itens: *“passo muito tempo a sonhar acordado”*; *“desejo frequentemente ser outra pessoa”*; *“às vezes acho que não presto para nada”*; *“se pudesse mudava muitas coisas em mim”*; *“sinto-me triste muitas vezes”*; *“desisto facilmente”*; *“a minha vida é muito complicada”*; *“muitas vezes tenho vergonha de mim”*; *“não sou tão bonito como os outros”* e *“levando tudo em conta, eu penso que sou um fracasso”*.

Na **Autoestima “Familiar”**, a aluna A3 respondeu “Sou assim”, nos dois momentos de avaliação, aos itens: *“os meus pais e eu divertimo-nos muito juntos”*; *“normalmente os meus pais respeitam os meus sentimentos”* e *“os meus pais entendem-me”*. Respondeu “Não sou assim”, nos dois momentos de avaliação aos itens: *“os meus pais esperam demasiado de mim”*; *“em casa ninguém me presta muita atenção”* e *“muitas vezes gostaria de sair de casa”*.

Do primeiro para o segundo momento de avaliação, a aluna modificou a sua opinião passando a considerar que, “Sou assim” em relação à afirmação *“os meus pais nunca me incentivam”*, e “Não sou assim” relativamente à afirmação *“sinto que os meus pais esperam mais de mim”*.

Na **Autoestima “Social”**, a aluna A3 respondeu “Sou assim”, nos dois momentos de avaliação, ao item: *“sou simpático”*. Respondeu “Não sou assim”, nos dois momentos de avaliação aos itens: *“os meus companheiros nunca aceitam as minhas ideias”*; *“não gosto de estar com outras pessoas”* e *“as outras pessoas são mais agradáveis do que eu”*.

Na **Autoestima “Escolar”**, a aluna A3 respondeu “Sou assim”, nos dois momentos de avaliação, aos itens: *“sinto-me orgulhoso do meu desempenho na escola”* e *“na escola estou a fazer o melhor que posso”*. Respondeu “Não sou assim”, nos dois momentos de avaliação, aos itens: *“tenho vergonha quando falo perante a turma”*; *“na escola não estou a progredir como gostaria”* e *“muitas vezes a escola incomoda-me”*.

Do primeiro para o segundo momento de avaliação, a aluna modificou a sua opinião passando a considerar que, “Sou assim” em relação à afirmação *“faço as coisas tão bem quanto a maioria dos meus colegas”*.

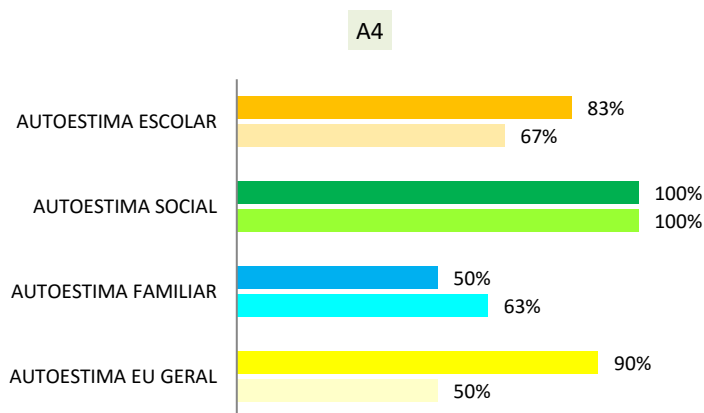
Questionada sobre se o trabalho que desenvolveu na “Oficina SentirArte” contribuiu para se sentir melhor na Escola, disse:

“Sim, fazer a escultura das cabeças dos bonecos, nunca tinha feito. Se pudesse repetiria a experiência.”



Figura 5: Aluna A3, durante a dinamização do Workshop
(fonte própria)

Gráfico 12: Evolução da Autoestima, do aluno A4, ao longo do ano letivo



LEGENDA	Autoestima Escolar	Autoestima Social	Autoestima Familiar	Autoestima Eu Geral
Pré-teste				
Pós-teste				

Feita uma análise comparativa entre os dois momentos de avaliação (Pré-teste e Pós-teste) dos quatro domínios da autoestima, constata-se que o aluno A4 (Gráfico: 12), evidencia um decréscimo de 13% na Autoestima “Familiar”, e um aumento de 40% na Autoestima “Eu Geral” e 16% na Autoestima “Escolar”. O valor da Autoestima “Social” manteve-se nos 100%.

Na **Autoestima “Eu Geral”**, o aluno A4 respondeu “Sou assim”, nos dois momentos de avaliação, aos itens: “*passo muito tempo a sonhar acordado*” e “*se pudesse mudava muitas coisas em mim*”. Respondeu “Não sou assim”, nos dois momentos de avaliação aos itens: “*desejo frequentemente ser outra pessoa*”; “*a minha vida é muito complicada*”; “*não sou tão bonito como os outros*” e “*levando tudo em conta, eu penso que sou um fracasso*”.

Do primeiro para o segundo momento de avaliação, o aluno modificou a sua opinião passando a considerar que, “Não sou assim” relativamente às afirmações “*às vezes acho que não presto para nada*”; “*sinto-me triste muitas vezes*”; “*desisto facilmente*” e “*muitas vezes tenho vergonha de mim*”.

Na **Autoestima “Familiar”**, o aluno A4 respondeu “Sou assim”, nos dois momentos de avaliação, aos itens: “*os meus pais e eu divertimo-nos muito juntos*”; “*normalmente os meus pais respeitam os meus sentimentos*”; “*os meus pais nunca me incentivam*”; “*muitas vezes gostaria de sair de casa*”; “*os meus pais entendem-me*” e “*sinto que os meus pais esperam mais de mim*”. Respondeu “Não sou assim”, nos dois momentos de avaliação ao item: “*em casa ninguém me presta muita atenção*”.

Do primeiro para o segundo momento de avaliação, o aluno modificou a sua opinião passando a considerar que, “Sou assim” em relação à afirmação “*os meus pais esperam demasiado de mim*”.

Na **Autoestima “Social”**, o aluno A4 respondeu “Sou assim”, nos dois momentos de avaliação, ao item: “*sou simpático*”. Respondeu “Não sou assim”, nos dois momentos de avaliação aos itens: “*os meus companheiros nunca aceitam as minhas ideias*”; “*não gosto de estar com outras pessoas*” e “*as outras pessoas são mais agradáveis do que eu*”.

Na **Autoestima “Escolar”**, o aluno A4 respondeu “Sou assim”, nos dois momentos de avaliação, aos itens: “*tenho vergonha quando falo perante a turma*”; “*faço as coisas tão bem quanto a maioria dos meus colegas*”; “*sinto-me orgulhoso do meu desempenho na escola*” e “*na escola estou a fazer o melhor que posso*”. Respondeu “Não sou assim”, nos dois momentos de avaliação, ao item: “*muitas vezes a escola incomoda-me*”.

Do primeiro para o segundo momento de avaliação, a aluna modificou a sua opinião passando a considerar que, “Não sou assim” relativamente à afirmação “*na escola não estou a progredir como gostaria*”.

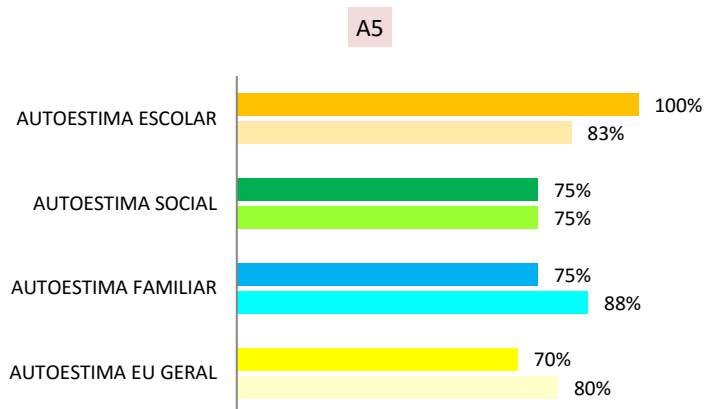
Questionado sobre se o trabalho que desenvolveu na “Oficina SentirArte” contribuiu para se sentir melhor na Escola, disse:

“Sim, porque senti que desenvolvi mais e senti-me mais à vontade (...) Sim repetiria a experiência.”



Figura 6: Aluno A4, durante a dinamização do Workshop
(fonte própria)

Gráfico 13: Evolução da Autoestima, do aluno A5, ao longo do ano letivo



LEGENDA	Autoestima Escolar	Autoestima Social	Autoestima Familiar	Autoestima Eu Geral
Pré-teste				
Pós-teste				

Feita uma análise comparativa entre os dois momentos de avaliação (Pré-teste e Pós-teste) dos quatro domínios da autoestima, constata-se que o aluno A5 (Gráfico: 13), evidencia um decréscimo na Autoestima “Familiar” e “Eu Geral”, 13% e 10%

respetivamente e um aumento de 17% na Autoestima “Escolar”. O valor da Autoestima “Social manteve-se nos 75%.

Na **Autoestima “Eu Geral”**, o aluno A5 respondeu “Sou assim”, nos dois momentos de avaliação, ao item: “*a minha vida é muito complicada*”. Respondeu “Não sou assim”, nos dois momentos de avaliação aos itens: “*passo muito tempo a sonhar acordado*”; “*desejo frequentemente ser outra pessoa*”; “*às vezes acho que não presto para nada*”; “*sinto-me triste muitas vezes*”; “*desisto facilmente*”; “*muitas vezes tenho vergonha de mim*”; “*não sou tão bonito como os outros*” e “*levando tudo em conta, eu penso que sou um fracasso*”.

Do primeiro para o segundo momento de avaliação, o aluno modificou a sua opinião passando a considerar que, “Sou assim” em relação à afirmação “Se pudesse mudava muitas coisas em mim”.

Na **Autoestima “Familiar”**, o aluno A5 respondeu “Sou assim”, nos dois momentos de avaliação, aos itens: “*os meus pais e eu divertimo-nos muito juntos*” e “*normalmente os meus pais respeitam os meus sentimentos*”. Respondeu “Não sou assim”, nos dois momentos de avaliação aos itens: “*em casa ninguém me presta muita atenção*”; “*os meus pais nunca me incentivam*” e “*muitas vezes gostaria de sair de casa*”.

Do primeiro para o segundo momento de avaliação, o aluno modificou a sua opinião passando a considerar que “Sou assim” em relação à afirmação “*os meus pais esperam demasiado de mim*” e “Não sou assim” relativamente às afirmações “*os meus pais entendem-me*” e “*sinto que os meus pais esperam mais de mim*”.

Na **Autoestima “Social”**, o aluno A5 respondeu “Sou assim”, nos dois momentos de avaliação, ao item: “*sou simpático*”. Respondeu “Não sou assim”, nos dois momentos de avaliação ao item: “*as outras pessoas são mais agradáveis do que eu*”. Do primeiro para o segundo momento de avaliação, a aluna modificou a sua opinião passando a considerar que, “Sou assim” em relação à afirmação “*os meus companheiros nunca aceitam as minhas ideias*” e “Eu não sou assim” relativamente à afirmação “*não gosto de estar com outras pessoas*”.

Na **Autoestima “Escolar”**, o aluno A5 respondeu “Sou assim”, nos dois momentos de avaliação, aos itens: “*sinto-me orgulhoso do meu desempenho na escola*” e “*na escola estou a fazer o melhor que posso*”. Respondeu “Não sou assim”, nos dois

momentos de avaliação, aos itens: “tenho vergonha quando falo perante a turma”; “na escola não estou a progredir como gostaria” e “muitas vezes a escola incomoda-me”.

Do primeiro para o segundo momento de avaliação, o aluno modificou a sua opinião passando a considerar que, “Sou assim” em relação à afirmação “faço as coisas tão bem quanto a maioria dos meus colegas”.

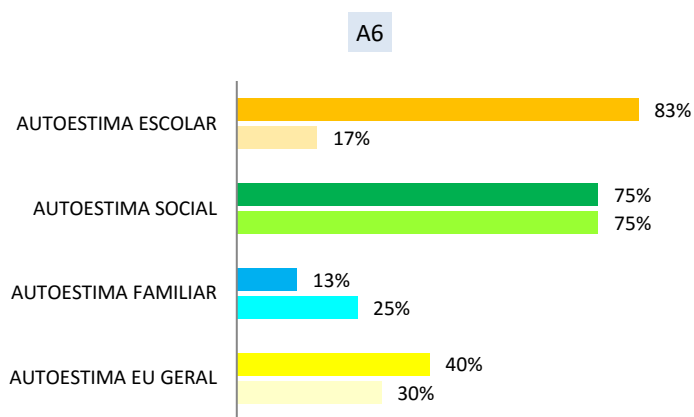
Questionado sobre se o trabalho que desenvolveu na “Oficina SentirArte” contribuiu para se sentir melhor na Escola, disse:

“...Ajudou-me, acabei por me sentir melhor, porque esquecia completamente tudo o que me rodeava e trabalhava bem e sentia-me melhor. Gostava de repetir a experiência.”



Figura 7: Aluno A5, durante a dinamização do Workshop (fonte própria)

Gráfico 14: Evolução da Autoestima, do aluno A6, ao longo do ano letivo



LEGENDA	Autoestima Escolar	Autoestima Social	Autoestima Familiar	Autoestima Eu Geral
Pré-teste				
Pós-teste				

Feita uma análise comparativa entre os dois momentos de avaliação (Pré-teste e Pós-teste) dos quatro domínios da autoestima, constata-se que o aluno A6 (Gráfico: 14), evidencia um decréscimo na Autoestima “Familiar” e um aumento na Autoestima “Eu Geral” e “Escolar”, de 10% e 66% respetivamente. O valor da Autoestima “Social” manteve-se nos 75%.

Na **Autoestima “Eu Geral”**, o aluno A6 respondeu “Sou assim”, nos dois momentos de avaliação, aos itens: “*desejo frequentemente ser outra pessoa*”; “*se pudesse mudava muitas coisas em mim*”; “*a minha vida é muito complicada*” e “*não sou tão bonito como os outros*”. Respondeu “Não sou assim”, nos dois momentos de avaliação ao item: “*às vezes acho que não presto para nada*”.

Do primeiro para o segundo momento de avaliação, o aluno modificou a sua opinião passando a considerar que, “Sou assim” em relação às afirmações “*passo muito tempo a sonhar acordado*”; “*desisto facilmente*”; “*muitas vezes tenho vergonha de mim*”, e “Não sou assim” relativamente às afirmações “*muitas vezes tenho vergonha de mim*” e “*levando tudo em conta, eu penso que sou um fracasso*”.

Na **Autoestima “Familiar”**, o aluno A6 respondeu “Sou assim”, nos dois momentos de avaliação, aos itens; “*normalmente os meus pais respeitam os meus sentimentos*”; “*em casa ninguém me presta muita atenção*”; “*os meus pais nunca me incentivam*”; “*muitas vezes gostaria de sair de casa*”; “*sinto que os meus pais esperam mais de mim*”. Respondeu “Não sou assim”, nos dois momentos de avaliação aos itens: “*os meus pais e eu divertimo-nos muito juntos*” e “*os meus pais entendem-me*”.

Do primeiro para o segundo momento de avaliação, o aluno modificou a sua opinião passando a considerar que, “Sou assim” em relação à afirmação “*os meus pais esperam demasiado de mim*”.

Na **Autoestima “Social”**, o aluno A6 respondeu “Não sou assim”, nos dois momentos de avaliação aos itens: “*sou simpático*”; “*os meus companheiros nunca aceitam as minhas ideias*”; “*não gosto de estar com outras pessoas*” e “*as outras pessoas são mais agradáveis do que eu*”.

Na **Autoestima “Escolar”**, o aluno A6 respondeu “Sou assim”, nos dois momentos de avaliação, aos itens: “*faço as coisas tão bem quanto a maioria dos meus colegas*” e “*muitas vezes a escola incomoda-me*”. Do primeiro para o segundo momento de avaliação, o aluno modificou a sua opinião passando a considerar que, “Sou assim” em relação à afirmação “*sinto-me orgulhoso do meu desempenho na*

escola”; “na escola estou a fazer o melhor que posso” e “Não sou assim” relativamente à afirmação “tenho vergonha quando falo perante a turma”.

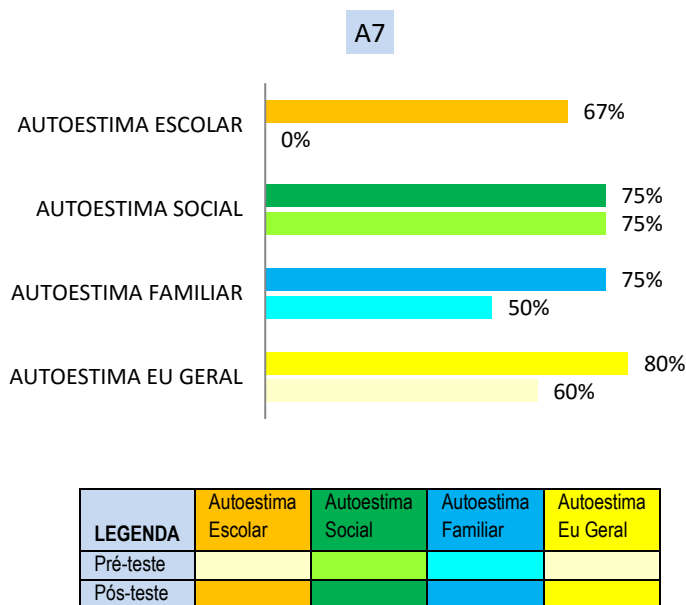
Questionado sobre se o trabalho que desenvolveu na “Oficina SentirArte” contribuiu para se sentir melhor na Escola, disse:

“Sim, porque senti mais o meu tempo livre ocupado e gostei de fazer os bonecos. E se houver para o ano eu quero entrar, eu já disse”.



Figura 8: Aluno A6, durante a dinamização do Workshop (fonte própria)

Gráfico 15: Evolução da Autoestima, da aluna A7, ao longo do ano letivo



Feita uma análise comparativa entre os dois momentos de avaliação (Pré-teste e Pós-teste) dos quatro domínios da autoestima, constata-se que o aluno A7 (Gráfico: 15), evidencia um aumento na Autoestima “Eu Geral”, “Familiar” e “Escolar”, de 20%, 25% e 67% respetivamente. O valor da Autoestima “Social manteve-se nos 75%.

Na **Autoestima “Eu Geral”**, a aluna A7 respondeu “Sou assim”, nos dois momentos de avaliação, aos itens: *“passo muito tempo a sonhar acordado”* e *“muitas vezes tenho vergonha de mim”*. Respondeu “Não sou assim”, nos dois momentos de avaliação aos itens: *“desejo frequentemente ser outra pessoa”*; *“às vezes acho que não presto para nada”*; *“a minha vida é muito complicada”* e *“não sou tão bonito como os outros”*.

Do primeiro para o segundo momento de avaliação, a aluna modificou a sua opinião passando a considerar que, “Sou assim” em relação à afirmação *“desisto facilmente”*, e “Não sou assim” relativamente às afirmações *“se pudesse mudava muitas coisas em mim”*; *“sinto-me triste muitas vezes”* e *“levando tudo em conta, eu penso que sou um fracasso”*.

Na **Autoestima “Familiar”**, a aluna A7 respondeu “Sou assim”, nos dois momentos de avaliação, aos itens: *“normalmente os meus pais respeitam os meus sentimentos”*; *“os meus pais entendem-me”* e *“sinto que os meus pais esperam mais de mim”*. Respondeu “Não sou assim”, nos dois momentos de avaliação ao item: *“muitas vezes gostaria de sair de casa”*.

Do primeiro para o segundo momento de avaliação, a aluna modificou a sua opinião passando a considerar que, “Sou assim” em relação às afirmações *“os meus pais e eu divertimo-nos muito juntos”*; *“os meus pais nunca me incentivam”*, e “Não sou assim” relativamente às afirmações *“os meus pais esperam demasiado de mim”* e *“em casa ninguém me presta muita atenção”*.

Na **Autoestima “Social”**, a aluna A7 respondeu “Sou assim”, nos dois momentos de avaliação, ao item: *“sou simpático”*. Respondeu “Não sou assim”, nos dois momentos de avaliação ao item: *“os meus companheiros nunca aceitam as minhas ideias”*.

Do primeiro para o segundo momento de avaliação, a aluna modificou a sua opinião passando a considerar que, “Sou assim” em relação à afirmação *“não gosto de estar com outras pessoas*, e “Não sou assim” relativamente à afirmação *“as outras pessoas são mais agradáveis do que eu”*.

Na *Autoestima “Escolar”*, A aluna A7 respondeu “Sou assim”, nos dois momentos de avaliação, aos itens: *“tenho vergonha quando falo perante a turma”* e *“na escola não estou a progredir como gostaria”*. Do primeiro para o segundo momento de avaliação, a aluna modificou a sua opinião passando a considerar que, “Sou assim” em relação às afirmações *“faço as coisas tão bem quanto a maioria dos meus colegas”*; *“sinto-me orgulhoso do meu desempenho na escola”*; *“na escola estou a fazer o melhor que posso”* e “Não sou assim” relativamente à afirmação *“muitas vezes a escola incomoda-me”*.

Questionada, na entrevista, sobre se o trabalho que desenvolveu na “Oficina SentirArte” contribuiu para se sentir melhor na Escola, respondeu:

“Sim, posso conversar e ter mais energia e também fiz coisas que achava que não conseguia fazer como os cabeçudos ou falar no teatro na frente de tanta gente.”



Figura 9: Aluna A7, durante a dinamização do Workshop
(fonte própria)

ii. Análise de Conteúdo das Entrevistas Semiestruturadas

Na interpretação dos dados recolhidos das entrevistas, optou-se pela técnica de análise de conteúdo, por parecer a mais indicada para alcançar os objetivos desta investigação.

“A análise de conteúdo compreende, portanto, uma intenção de analisar um ou mais documentos, com o propósito de inferir o seu conteúdo imanente, profundo, oculto sob o aparente; ir mais além do que está expresso como comunicação directa, [...]. Embora se refira a análise de conteúdo como um instrumento de medida, não se trata na realidade de um instrumento mas de um conjunto de procedimentos diversos, incluindo mesmo técnicas diferentes que, pela sua sistematização, analisam documentos de diferentes modos e com diferentes objectivos.” (Sousa, 2009, p.264)

A entrevista semiestruturada caracteriza-se por um contacto directo entre o investigador e os participantes no projeto. Para (Quivy e Campenhout, 2003, cit in Gaspar, 2015):

“...nas suas diferentes formas, os métodos de entrevista distinguem-se pela aplicação dos processos fundamentais de comunicação e de interação humana. Corretamente valorizados, estes processos permitem ao investigador retirar das entrevistas informações e elementos de reflexão muito ricos e matizados.”

Apesar de haver um conjunto semiestruturado de perguntas, procurou-se dar espaço aos entrevistados permitindo-lhes exprimirem-se livremente sobre a forma como vivenciaram a experiência das artes e da expressão plástica no contexto da “Oficina SentirArte”, proporcionando ao investigador dados fundamentais no aprofundamento do seu conhecimento sobre o impacto no objeto em estudo. Segundo Gaspar, 2015:

“Ao falar, a pessoa torna-se presente, deixa o seu testemunho. Pretende-se assim estabelecer uma troca de informação, durante a qual o interlocutor do investigador comunica as suas perceções de um acontecimento ou de uma situação, procurando que esses fossem objetivamente relacionados com as suas vivências em projetos de artes plásticas...”

As entrevistas aos alunos, visaram apurar de que forma a experiência vivida nas atividades desenvolvidas na “Oficina SentirArte”, os beneficiaram ou não e se a Expressão Plástica favorece ou não a sua socialização/Inclusão.

A categorização das unidades de análise foi elaborada com base na revisão da literatura que enformou o protocolo das entrevistas conforme se aponta na tabela (Anexo XIII, p. XXVIII), com os respetivos indicadores de frequência, correspondendo estas a palavras ou frases assinaladas com uma legenda colorida. As unidades de análise correspondem aos objetivos que se pretendia alcançar, tais como: Desenhar o perfil pessoal e como discente; Compreender os interesses/ preferências dos alunos DAE, em relação às várias áreas/ disciplinas; Compreender a opinião que o aluno tem sobre si enquanto pessoa; Compreender como a Arte/Expressão Plástica podem contribuir para a Socialização/ Inclusão do aluno com DAE.

Após a identificação, o registo e a respetiva categorização das unidades de análise, realizou-se a sua contagem e os resultados obtidos apresentam-se nos gráficos 16 a 56, que foram agrupados de forma a obterem-se respostas por temática, sendo calculada a frequência relativa de respostas na categoria/tema.

TEMA: IDENTIFICAÇÃO/CARACTERIZAÇÃO DO ENTREVISTADO
SUBTEMA: Perfil pessoal e como discente

Gostas de andar na escola? Como é que te sentes na escola? O que gostas mais de fazer na escola?



Questionados sobre se gostam ou não de andar na escola, 6 alunos (86%) referem que sim enquanto 1 aluno diz que não, referindo que “...só gosto da escola para brincar, não gosta de ter que escrever muito a passar coisas”.

Contudo esse aluno e mais 5 referem que se sentem bem na escola e a aluna A7 refere que “...tanto me sinto bem como me sinto mal, depende dos dias. Sinto-me bem quando estou com os meus amigos e sinto-me mal porque tenho que estar nas aulas (...). Por ter que falar na frente de alguns deles”.

Quanto ao que gostam mais de fazer na escola, 4 alunos referem que é brincar e 3 alunos é de frequentar o ateliê.

TEMA: INTERESSES

SUBTEMA: Interesses/preferências dos alunos, em relação às várias disciplinas

Quais foram as tuas melhores notas? E a que disciplinas?

Qual a razão por que obtiveste essas notas nessas disciplinas?

Gráfico 19

- Satisfaz - ■ Satisfaz
- Satisfaz + ■ Bom

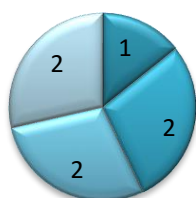


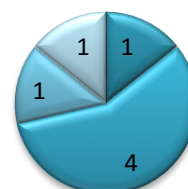
Gráfico 20

- História
- Inglês
- Português
- Ciências
- História e ET
- História e Inglês



Gráfico 21

- é a disciplina que eu mais gosto
- Porque estudei.
- o professor não nos faz escrever
- é a disciplina que eu mais gosto e estou mais atenta



Questionados sobre quais as melhores notas, 1 aluno referiu o satisfaz (-) nas disciplinas de História e ET; 2 alunos referiram o satisfaz, um a Português e outro a História e Inglês; 2 alunos o satisfaz (+) um a Inglês e outro a Português e 2 alunos o bom, uma a Ciências e outro a História.

Como razão para terem obtido estas notas nestas disciplinas, os alunos referem o facto de: “...safo-me apesar dos testes não serem assim tão bons (...) A razão foi que em História o professor não nos faz escrever nem nada, só explica”; “...porque estudei muito. Estudei para todas as disciplinas, mas algumas não consigo tirar positiva. porque tenho mais dificuldade”; “...porque estava a ouvir a professora e gosto mais de ciências”; “Porque me esforcei e estudei mais para essas por ter exame. “Mas as disciplinas que gosto mais são a Educação Física, Música”; “Não gosto de EV e ET porque não gosto da professora”.

Quais foram as tuas piores notas? E a que disciplinas? Qual a razão por que obtiveste essas notas nessas disciplinas?

Gráfico 22

■ Não satisfaz
■ Satisfaz -
■ Satisfaz

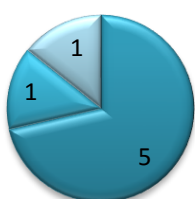


Gráfico 23

■ Português
■ Matemática
■ História
■ Inglês

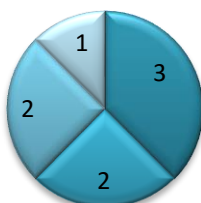
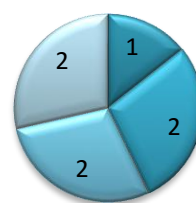


Gráfico 24

■ Ficar nervoso
■ Não perceber a matéria
■ Não gostar da disciplina
■ Não gostar de estudar



Questionados sobre quais as piores notas, 5 alunos referem o não satisfaz, nomeadamente a Matemática, Matemática/Português, Português/Inglês e Português/História. Os restantes dois alunos, 1 refere o satisfaz (-) a História e o outro refere o satisfaz a Matemática. Como razão para terem obtido estas notas nestas disciplinas, os alunos referem o facto de: A2 “Português é por causa da escrita e o Inglês não gosto”; A3 “...porque não percebia a matéria”; A4 “Eu sei a matéria mas depois fico muito nervoso no teste e parece que baralho tudo”; A6 “...porque não gosto das disciplinas”; A7 “...porque não gosto de estudar para ela. Não tenho vontade de estudar História.”.

Consideras que és tratado como os outros colegas, pelos professores? Quais as diferenças que notas de uns para outros professores?

Gráfico 25

■ Igual
■ Diferente

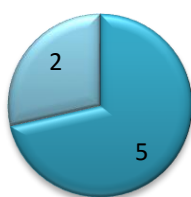
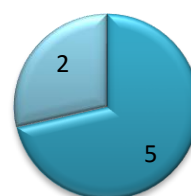


Gráfico 26

■ Não noto diferença
■ Maneira diferente



Em relação às questões, consideras que és tratado como os outros colegas, pelos teus professores? – Gráfico 25; e quais as diferenças que notas de uns para os outros professores – Gráfico 26, 5 alunos consideram que o tratamento é igual, não notando qualquer diferença e os restantes 2 alunos consideram que os professores tratam de maneira diferente, referindo A6 “...tratam-me bem mas alguns não (...) um é costume ralhar e o outro é simpático...” A7 “...no modo como falam comigo e alguns colegas”.

***Costumas pedir ajuda aos professores sempre que sentes dúvidas?
Se não, porque não o fazes? Se sim, os professores ajudam?***

Gráfico 27

■ Sim ■ Não ■ Às vezes

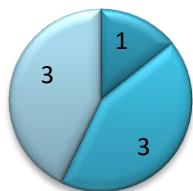


Gráfico 28

■ Vergonha
■ Ajuda em casa
■ Preguiça
■ Não querer

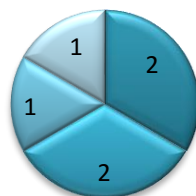
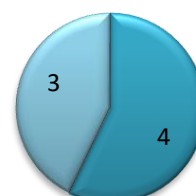


Gráfico 29

■ Ajudam ■ Não sei



Questionados sobre se costumam pedir ajuda quando sentem dúvidas, apenas 1 aluno respondeu afirmativamente, enquanto 3 alunos disseram que o faziam às vezes e os restantes 3 responderam que não o fazem nunca.

Os 3 alunos que responderam não referiram que o fazem porque, A7 “...tenho vergonha e não tiro as dúvidas”; A2 “...não tiro dúvidas porque depois tenho a explicadora”; A6 “Não quero tirar dúvidas, quando tenho tiro na NET”.

***Com certeza já fizeste trabalho de grupo: Todos os professores o fazem?
Senteste-te bem nesse tipo de trabalho? Porquê?
Quem escolhe os elementos dos grupos?***

Gráfico 30

■ Todos ■ Alguns

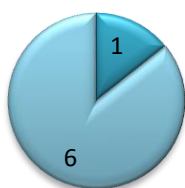


Gráfico 31

■ Gosto ■ Não gosto

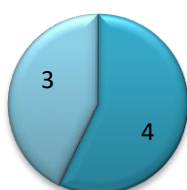
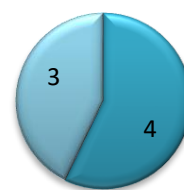


Gráfico 32

■ Alunos ■ Professores



Questionados sobre o trabalho de grupo e se sentem bem nesse tipo de trabalho, os 7 alunos confirmaram já todos terem trabalhado em grupo, mas apenas 1 refere ter realizado este tipo de trabalho em todas as disciplinas.

Dos sete alunos, 4 afirmam gostar de trabalhar em grupo os restantes 3 preferem trabalhar individualmente. A aluna A1 gosta de trabalho em grupo mas acrescenta “Quando fico num grupo com alguns colegas que estou menos à vontade deixo-me estar sossegada (...) porque eles querem fazer o que eles podem fazer à maneira deles”; a aluna A7 não gosta dos trabalhos em grupo, “... porque às vezes é com alguns colegas que não me dou bem com eles...”

Quanto a quem escolhe os grupos de trabalho, 4 alunos referem que são os alunos, enquanto os restantes 3 referem ser o professor.

***O que mais aprecias nos professores? E o que menos gostas?
Como é que gostarias que todos os professores fossem?***

Gráfico 33

- Não fazer escrever
- Ter paciência
- Explicar bem
- Ser amigo
- Ser simpático



Gráfico 34

- Que sejam chatos: 1
- Que berrem: 2
- Que ralhem: 4

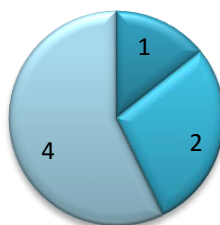


Gráfico 35

- Não sejam chatos
- Não gritem
- Sejam simpáticos
- Tenham paciência
- Ouçam mais os alunos
- Ajudem os alunos
- Não ralhem



Sobre o que mais apreciam nos professores e o que menos gostam, as opiniões estão muito divididas, 2 alunos referem que o que mais aprecia é o facto de o professor explicar bem, enquanto outros 2 alunos apreciam que o professor seja amigo. Quanto aos três restantes, 1 acha que o professor deve ser simpático, 1 que deve ter paciência e 1 o que mais aprecia é quando o professor não obriga a escrever, A1 “...*não escrevemos quase nada e estamos sempre a falar.*”

Quanto ao que menos gostam, 4 alunos referem o facto dos professores ralharem; 2 alunos o facto dos professores ralharem e 1 aluno o que menos gosta é quando os professores são chatos e falam muito. A aluna A1 refere, “*Não ser assim tão chato (...)* e termos que estar assim muito a passar coisas do quadro.”

TEMA: AUTOCONCEITO/AUTOESTIMA

SUBTEMA: Compreender a opinião que o aluno tem sobre si enquanto pessoa.

Que opinião tens de ti?

O que gostas mais em ti?

Gostarias de mudar alguma coisa em ti?

Gráfico 36

- Simpático
- Fixe/engraçado
- Simpático +outro

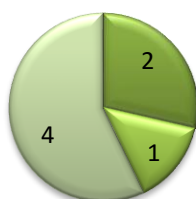


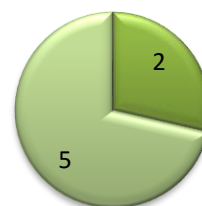
Gráfico 37

- Boa pessoa
- Amigo
- Desportista
- Bonito
- Inteligente



Gráfico 38

- Sim
- Não



Relativamente à opinião que cada aluno tem sobre si próprio, constatou-se que, 2 alunos consideram-se simpáticos; 4 deles juntam outra característica à simpatia e 1 aluno acha-se fixe/engraçado.

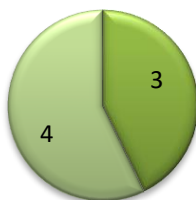
Quanto ao que gostam mais em si, 2 alunos referem o facto de serem boas pessoas e outros 2 o facto de serem desportistas. Há também 1 aluno que elege o facto de ser bonito, outro o facto de ser amigo e por último 1 o facto de ser inteligente.

Questionados sobre se gostariam de mudar alguma coisa em si, 5 alunos responderam que não, enquanto os outros 2 disseram que sim, um deles a aluna A1, referiu que “...gostava de ser mais esperta e menos gordinha.”, enquanto o aluno A6 “...gostava de ter mais músculos.”

***Como te sentes em relação aos teus companheiros de escola?
Gostarias de te parecer com algum em especial?***

Gráfico 39

■ Sim



Questionados sobre como se sentem em relação aos seus companheiros de escola, 7 alunos referiram sentir-se bem e dos sete 3 alunos referiram que gostavam de se parecer com um dos seus colegas, a A1 porque considera que a colega é mais bonita; o A4 porque acha que o colega tem uma personalidade diferente e é mais inteligente e o A6 porque para ele o companheiro joga muito bem futebol.

Como é que te sentes em relação aos teus colegas do grupo turma, quando trabalham em atividades de EP? Costumam ajudar-se uns aos outros?

Gráfico 40

■ Sinto bem
■ Sinto-me igual
■ Eles são melhores

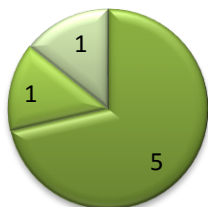


Gráfico 41

■ Ajudámos
■ Não ajudámos



Quando trabalham EP na turma, 5 alunos afirmam sentirem-se bem em relação aos restantes colegas; 1 aluno diz sentir-se igual a eles e 1 aluno refere que os colegas são melhores, a aluna A7 afirma “*Eles são melhores do que eu*”.

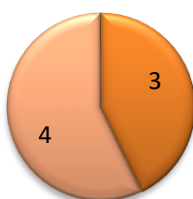
TEMA: SOCIALIZAÇÃO/INCLUSÃO

SUBTEMA: Como a Arte/expressão plástica, podem contribuir para a socialização/inclusão do aluno com DAE

Qual a área de Expressão Plástica mais gostas?

Gráfico 42

■ Pintura ■ Escultura



Em relação à Expressão Plástica, 4 alunos apontam a escultura como área favorita enquanto os restantes 3 alunos referem a pintura.

*A EV/EP aparecem entre as disciplinas em que te sentes melhor?
Está em primeiro lugar, ou não? Porquê?*

Gráfico 43

■ Sim ■ Não



Gráfico 44

■ Está em primeiro lugar

■ Não está em primeiro lugar

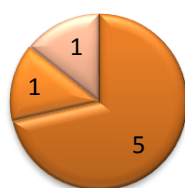


Gráfico 45

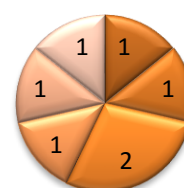
■ Sinto-me mais à vontade

■ Não sinto dificuldades

■ É a que gosto mais

■ É interessante

■ Gosto de fazer coisas



Questionados sobre se Educação Visual e a Expressão Plástica aparecem entre as disciplinas em que se sentem melhor, o sim é unânime para os 7 alunos; 5 deles referem ainda que a Educação Visual está em primeiro lugar, A2 “É porque não sinto dificuldades no desenho nem na pintura (...) tenho mais dificuldade na parte de escrever”; A1 “...é das que me sinto melhor e é das que está em primeiro lugar, por que me sinto mais à vontade e não tenho muito que escrever”.

Dos restantes alunos, 1 diz que está nas que gosta mais e 1 diz que, “A Educação Visual não está em primeiro lugar porque não gosto da professora”- A7.

Quais são as disciplinas em que normalmente desenvolves atividades de EP?

Gostarias de ter mais atividades de EP? Porquê?

Gostarias de ter atividades de EP nas outras disciplinas? Porquê?

Gráfico 46

- EV
- EV/ET
- EV/4.º ano
- EV/JI

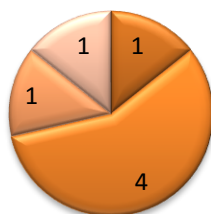


Gráfico 47

- Não se escreve
- Gosto de desenhar e pintar
- Gosto de pintar
- Fazer esculturas
- Gosto muito

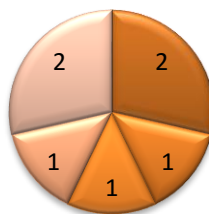
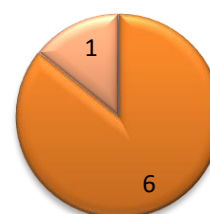


Gráfico 48

- Pode ajudar a perceber melhor
- Há mais convívio



Questionados sobre quais as disciplinas em que normalmente desenvolvem atividades de EP, 1 aluno referiu a disciplina de Educação Visual; 1 aluno a disciplina de Educação Visual e Jardim de Infância; 1 aluno a disciplina de Educação Visual e no 4.º ano de escolaridade e os restantes 4 alunos referiram as disciplinas de EV e ET.

Segundo o aluno A4 “...ajuda a construir desenhos e a sentir-me melhor na escola.”

Quanto à pergunta sobre se gostariam de ter mais atividades de EP e porquê, os 7 alunos responderam que sim, afirmando que: A1 “Gostava de fazer mais desenhos e pintar mais vezes”; A2 “Porque não se escreve”; A6 “... não escrevemos e podemos fazer esculturas.”; A7 “...sinto liberdade e sinto-me bem.”

Os 7 alunos afirmam que gostariam de ter atividades de EP nas outras disciplinas, 6 consideram que este tipo de atividades pode ajudar a perceber melhor e 1 “...porque assim convívamos mais com os professores.”

***Quando os professores recorrem a atividades de EP, sentes que aprendes melhor?
E como te comportas?***

Gráfico 49

■ Sim ■ Não recorrem

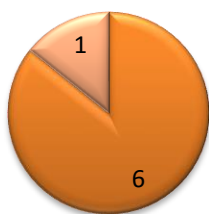
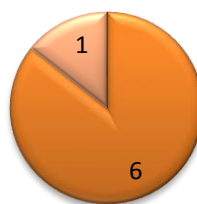


Gráfico 50

■ Com interesse



Quando questionados sobre se consideram que a utilização de atividades de EP nas outras disciplinas contribui para que aprendam melhor, 1 aluno menciona que os professores não recorrem à Expressão Plástica e os restantes 6 alunos referem que sim e que quando isso acontece participam com interesse e empenho.

***Quais os contributos e benefícios que a EP tem na tua vida escolar?
E em casa ou noutro sítio, sentes que a EP contribui para te sentires melhor com a
vida? Porquê?***

Gráfico 51

- Ajudar a: aprender mais
- Sentir melhor
- Pensar melhor
- Parte psicológica
- gosto de fazer os trabalhos da Oficina, isso eu gosto

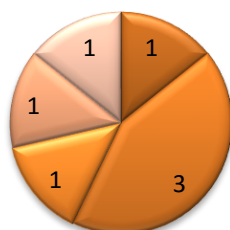
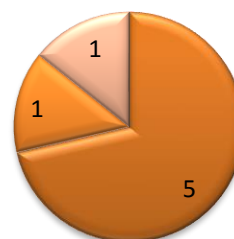


Gráfico 52

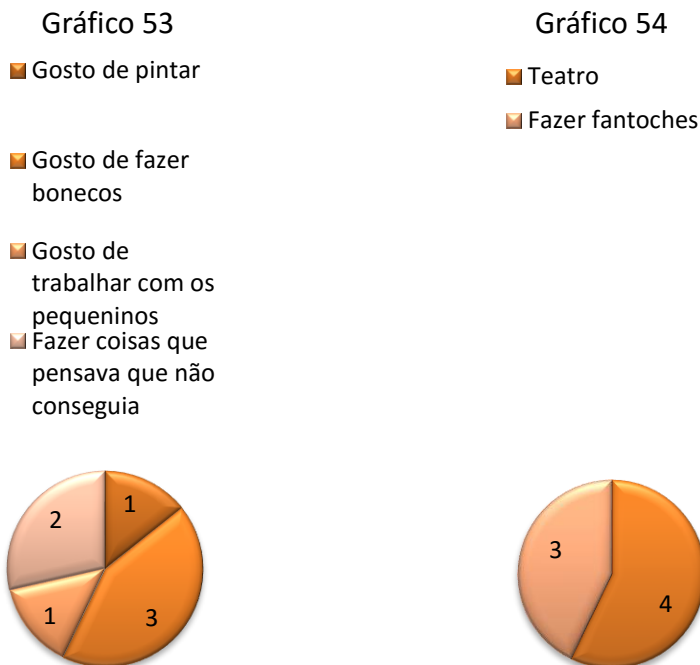
- Sinto-me bem
- Treino a pintura
- Estou ocupado com o que gosto



Relativamente aos possíveis contributos e benefícios que a EP pode proporcionar na vida escolar, 1 aluno considera que o auxilia a aprender mais; 1 porque o ajuda a pensar melhor; 1 considera que o pode ajudar a sentir-se bem na parte psicológica; 1 refere que o que gosta mesmo é de realizar os trabalhos da oficina e os restantes 3 alunos afirmam que as atividades de EP fazem com que se sintam bem na escola.

Achas que o trabalho que desenvolveste na Oficina SentirArte contribuiu para te sentires melhor na Escola? Porquê?

Qual a atividade desenvolvida na Oficina SentirArte, que gostaste mais?



Em relação ao trabalho que desenvolveram na “Oficina SentirArte”, os 7 alunos, consideram que este contribuiu para se sentirem melhor na escola: A1 ***“Sim, porque tirei a vergonha de falar ao público.”***; A4 ***“Sim, porque senti que desenvolvi mais e senti-me mais à vontade.”***; A7 ***“... fiz coisas que achava que não conseguia fazer, como os cabeçudos ou falar no teatro na frente de tanta gente.”***

Quanto à atividade preferida, desenvolvida no âmbito da oficina, 4 dos alunos elegem a peça de teatro, enquanto 3 escolhem o fazer fantoches e 2 acrescentam o trabalhar com os alunos do 1.º ciclo no Workshop como sendo também uma das suas preferências. A1 ***“Foi trabalhar com os pequeninos a fazer os cabeçudos e a principal foi participar no teatro.”***; A5, ***“ Foi fazer o teatro. No princípio pensei que ía ter dificuldade na leitura mas ajudou-me a ver que afinal conseguia.”***; A6 ***“Gostei de fazer o Lobo (...) e gostei um bocadinho de fazer os monstros com os alunos mais pequenos.”***; A7 ***“Foi fazer o teatro em Vilar de Mouros.”***

Gostarias que na tua Escola houvesse sempre um ateliê de Expressão Plástica? Porquê?

Achas que a Expressão Plástica poderá ajudar-te numa profissão futura? Porquê?

Gráfico 55

- Fazemos coisas que gostámos
- Podemos ensinar outros
- Podemos aprender mais

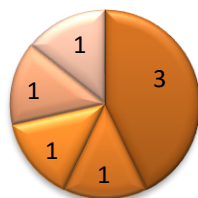
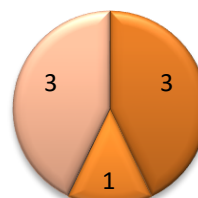


Gráfico 56

- Ajuda a fazer pinturas.
- Desenvolve a parte prática



Os 7 alunos gostariam que houvesse sempre um ateliê de EP na escola porque : A1 “...fazemos coisas que gostámos...”; A6 “...ocupámos o tempo e sinto-me mais à vontade.”; A7 “porque gostei da experiência.”.

Quanto à eventualidade da EP poder ajudar numa profissão futura, os 7 alunos consideram que sim, 3 porque se trata de uma área que gostam, 1 aluno porque a EP desenvolve a parte prática e os restantes 3 porque a EP pode ajudar a trabalhar em pinturas de vários tipos.

iii. Análise dos Resultados da Observação Participante realizada continuamente ao longo do projeto

A observação, como técnica de recolha de dados empíricos na pesquisa qualitativa, é discutida por vários autores, entre os quais Haguette (1995), Minayo (1994), Triviños (1987), Lüdke e André (1986). Como forma de captar a realidade

empírica, é considerada por Goode e Hatt (1979) como a mais antiga e ao mesmo tempo a mais moderna das técnicas de pesquisa.

Para Quivy e Campenhoudt, 2003, *cit. in* Gaspar, 2015:

“... a observação engloba o conjunto de operações através das quais o modelo de análise (constituído por hipóteses e por conceitos) é submetido ao teste dos factos e confrontado com dados observáveis. Ao longo desta fase são reunidas numerosas informações. (...) A observação é, portanto, uma etapa intermédia entre a construção dos conceitos e das hipóteses, por um lado, e o exame dos dados utilizados para as testar, por outro.”

A observação foi selecionada como uma das técnicas de recolha de dados neste estudo, devido à possibilidade de se captar uma variedade de situações às quais não se teria acesso somente por meio de perguntas realizadas aos intervenientes.

Com base em Gonçalves, 1994:

“A observação direta do processo de trabalho em operação viabiliza o esclarecimento de sua lógica interna, pois permite acompanhar e registrar os movimentos, os discursos e as ações dos trabalhadores, suas relações recíprocas, as relações mantidas com o objeto de trabalho...”

Segundo Lüdke e André, 1986, *cit. in* Lima, M. et al, 1999:

“Uma das vantagens da utilização dessa técnica é a possibilidade de um contato pessoal do pesquisador com o objeto de investigação, permitindo acompanhar as experiências diárias dos sujeitos e apreender o significado que atribuem à realidade e às suas ações.”

Para Holloway e Wheeler, 1996:

“A observação participante tem origem na antropologia e na sociologia e é geralmente utilizada na pesquisa qualitativa para coleta de dados em situações em que as pessoas se encontram desenvolvendo atividades em seus cenários naturais, permitindo examinar a realidade social.”

A definição de observação participante tem algumas diferenças quanto às conceções e linhas de abordagem, comentadas por alguns autores, como Haguette (1995) e Minayo (1994). Nesta estudo, foi adotada a definição de Becker (1994),

“...entendendo que o pesquisador coleta dados, participando do grupo ou organização, observando as pessoas e seu comportamento em situações de sua vida quotidiana.”

A observação participante neste estudo foi organizada em torno das atividades de Expressão Plástica desenvolvidas nas várias sessões do ateliê ao longo do ano letivo (Anexo II, p. II) e do Plano de Intervenção (Anexo I, p. I)

A análise dos registos pessoais do docente, aquando da observação participante, e de fotografias obtidas na realização das atividades, num primeiro contexto – atividades desenvolvidas no âmbito da peça de teatro; e num segundo contexto – as atividades dinamizadas pelos alunos no âmbito do workshop (Anexo III, pp. IV a XIV), são elementos que se consideram relevantes do ponto de vista retrospectivo e dos quais foi feita a seguinte análise de conteúdo.

No primeiro contexto – **Peça de Teatro “O Capuchinho Vermelho**

Tendo a Comissão de Proteção de Crianças e Jovens de Caminha, apresentado no início do ano letivo uma proposta a todos os alunos do segundo e terceiro ciclos do agrupamento onde decorreu o estudo, proposta essa que consistia na organização de um grupo para apresentar uma dramatização da história adaptada do Capuchinho Vermelho, no Dia Mundial da Criança, para todos os alunos dos jardins-de-infância e primeiro ciclo do referido concelho, lançou-se o desafio aos sete elementos inscritos na “Oficina SentirArte”. A primeira reação foi de rejeição, alegando, na totalidade dos elementos que: *“Eu já fui a uma festa dessas e nesse dia estão sempre muitas crianças e se as coisas não correrem bem eles depois vão gozar”*, referiu o aluno A6. Já a aluna A1, disse *“Eu não quero porque tenho vergonha a minha irmã vai lá estar e depois vê-me (...) eu nunca representei”*. A2 *“Eu também não sou capaz de decorar muita coisa e depois dizer na frente das pessoas, vou-me atrapalhar e esquecer de tudo”*. *“Eu não quero que me vejam, podemos levar uma máscara?”*, acrescentou o aluno A6. A aluna A3 aludiu dizendo *“Eu já apresentei uma peça de teatro no primeiro ciclo e é difícil representar com as pessoas a olhar para nós, mas podíamos fazer um teatro de fantoches e assim já não nos vêm...”*.

Aproveitou-se a ideia e lançou-se uma proposta de pesquisa sobre as possibilidades de representação, os alunos dirigiram-se à sala de informática e em grupo os alunos realizaram a pesquisa e ao mesmo tempo foi sendo feita uma análise aos diferentes tipos de representação. Dos três mais escolhidos teatro de sombras, teatro de marionetas e teatro de fantoches de vara, optou-se pelo último, pois os alunos acharam imensa graça ao tipo de fantoche tão grande e nunca nenhum deles tinha visto fantoches deste tipo.

Neste momento os alunos já encaravam a hipótese de serem eles a levar a cabo a proposta de dramatização e até já queriam começar a fazer os fantoches. Foi-lhes

explicado que na próxima sessão viriam pessoas ligadas ao teatro para lhes falarem de todo o processo a desenvolver até à apresentação.

Neste primeiro contexto, orientado/coordenado pelo mestrando no âmbito deste projeto de investigação-ação, teve a colaboração de três elementos da Equipa de Educação da CPCJ de Caminha, com experiência na área do teatro e que apoiaram/acompanharam o grupo de alunos da “Oficina SentirArte” no que diz respeito aos ensaios (Figuras 22 a 27).

Na segunda sessão realizada em 26 de setembro de 2015, na presença dos elementos da CPCJ os alunos leram o texto e manifestaram a sua preferência pelas personagens. A aluna A2 disse, “quero uma personagem que tenha pouco para falar” “Eu também” acrescentou o A5, “Ai eu quero ser o lobo senão não quero participar”, referiu o A6.

Distribuídas as personagens, os elementos da CPCJ fizeram uma abordagem a todo o processo a desenvolver até ao dia da apresentação e apontaram o mês de Fevereiro como data prevista para iniciar os ensaios.

Nas duas sessões seguintes, os alunos realizaram o estudo para a sua personagem (figuras 11 e 12, p. V).

Nas restantes sessões até Dezembro, os alunos construíram a estrutura para os fantoches de vara e procederam ao seu revestimento com fita adesiva e papel de jornal com cola branca (Figura 13, p. V). Vários alunos referiram esta fase como mais interessante. A6 *“Gosto muito mais de fazer a cabeça do lobo do que ter que estar a ler. Acho isto mais fácil”*. A2 *“não me importava de ter que fazer este trabalho em vez de ter matemática ou português”*.

Até ao final do primeiro período os alunos participaram numa visita de estudo à Fundação de Serralves no Porto, com os seus colegas do “Clube de Escultura” e trabalharam conjuntamente na elaboração de um Postal de Natal (Figura 50, p. XIV),

Ao longo do segundo período os alunos realizaram os cenários (Figura 21, p. VII), pintaram os fantoches (Figuras 16 e 17, p. VII) e confeccionaram o vestuário para as várias personagens (Figuras 18 a 20, p. VII).

No dia 29 de Maio, os alunos apresentaram a peça de teatro “O Capuchinho Vermelho”, aos seus colegas de turma e de ciclo (Figuras 28 a 33, p. IX). Foi este o primeiro grande momento em que os alunos viram o seu trabalho e desempenho reconhecido por parte dos seus colegas, evidenciando nos seus rostos expressões de

grande felicidade aquando das palmas e do elevado interesse dos seus companheiros em querer ver os fantoches e saber como é que eles os tinham realizado (Figuras 31 e 32, p. IX).

Após esta reação de pleno reconhecimento do valor do seu trabalho, os alunos sugeriram a realização de uns cartões de artista em que constava a imagem da sua personagem e o seu autógrafo para distribuir aos espectadores no Dia Mundial da Criança. A aluna A2 sugeriu, *“No final podemos andar pelo meio da multidão com os fantoches para os meninos verem e aproveitámos para explicar como fizemos e ao mesmo tempo distribuímos um cartão com a imagem do boneco e o nosso autógrafo”*.

Já no terceiro período, mais concretamente no dia 1 de junho, os alunos tiveram a grande atuação, perante cerca de mil crianças (Figuras 34 a 42, pp. X a XI). Estavam ansiosos e algo nervosos, durante a viagem de ida para o espaço, mal falaram e apresentavam-se apreensivos. Após a apresentação todos os alunos transmitiam uma enorme felicidade e evidenciavam orgulho no seu desempenho. A aluna A7 referiu, *“Nunca pensei ser capaz de falar perante tanta gente”*, (segundo a diretora de turma desta aluna, ela sempre evitou ler perante a turma), a aluna A2 *“Afinal consegui perder a vergonha, até foi fixe”*.

O ponto alto da prestação destes alunos no projeto “Oficina SentirArte” registou-se quando os alunos subiram ao palco para, perante uma multidão de cerca de mil alunos, sob uma enorme ovação, receberem um ramo de flores e um diploma de participação passado pela CPCJ de Caminha, como reconhecimento de todo o trabalho e empenho evidenciados ao longo destes nove meses.

Após a representação os alunos deslocaram-se em grupo por entre as turmas presentes no espaço relvado e foram conversando com todos os que os questionavam e que queriam ver os fantoches (Figuras 39 a 41, pp. X a XI). Lembra-se que para estas crianças no início do projeto aquando da proposta de uma apresentação teatral, era impensável para todos eles exporem-se perante outros colegas. Terminada esta experiência todos eles referiram que gostavam de repetir a experiência.

No segundo contexto – **Workshop: Monstros & Companhia:**

Por sugestão dos intervenientes a dinamização deste workshop teve lugar no período de almoço, inicialmente estavam previstas três sessões mas devido à adesão por parte dos alunos do primeiro ciclo os sete alunos decidiram prolongar as sessões por

mais uma semana, funcionou assim entre os dias 2 e 10 de Junho (Figuras 43 a 48, p. XII).

É de referir a pontualidade, o elevado interesse e empenho evidenciado por toda a equipa da “Oficina SentirArte”. Ao longo destas sessões do workshop os alunos tiveram a oportunidade de por em prática os conhecimentos adquiridos aquando da construção dos seus fantoches. Toda a dinâmica aplicada neste contexto foi da responsabilidade dos sete alunos, limitando-se o mestrando ao papel de supervisor.

Na última sessão do ateliê, dia 11 de junho, realizou-se um lanche convívio, no qual foi entregue aos alunos um DVD com todas as fotografias e filmagens realizadas ao longo do projeto. Durante o convívio viram-se as fotografias e os alunos iam tecendo comentários dos quais realçam-se os seguintes:

“Eu gostei muito de trabalhar na Oficina, porque gosto de fazer pinturas e bonecos e adorei ensinar aos alunos mais pequeninos, até ensinei a minha irmã que anda no primeiro ano, ela disse-me que adorou...” – A1.

“Eu também gostei, porque consegui tirar a vergonha de falar ao público, nunca pensei conseguir falar para tanta gente (...) o que gostei mais foi participar no teatro.” – A2.

“Eu adorei fazer a escultura das cabeças dos bonecos, porque nunca tinha feito (...) também gostei do teatro, mas já tinha feito no primeiro ciclo, mas foi só para os pais da turma.” – A3.

“Senti que desenvolvi mais e senti-me mais à vontade, gostava muito de repetir para o ano.” – A4.

“Andar na Oficina ajudou-me a sentir melhor porque esquecia tudo o que me rodeava e trabalhava bem.” – A5.

“Foi bom ter a estas aulas porque senti o meu tempo livre mais ocupado e gostei muito de fazer o lobo (...) se houver para o ano eu quero entrar.” – A6.

“Fiz coisas que achava que não conseguia como ensinar a fazer os cabeçudos aos mais pequeninos ou falar no teatro na frente de tanta gente.” – A7.

Por fim procedeu-se à exposição no átrio da escola, de todos os trabalhos realizados no âmbito da “Oficina SentirArte” assim como das imagens e filmes realizados durante a dinamização das atividades (Figura 49, p. XIII). Esta exposição esteve patente até ao dia das matrículas do primeiro e segundo ciclos, por sugestão dos “pequenos artistas”, diziam eles que assim todos os alunos e pais poderiam ver os

trabalhos. Durante os dias de aulas em que os trabalhos estiveram expostos os sete alunos fizeram questão de nos intervalos estar no espaço da exposição, para assim poderem explicar aos visitantes como tinham realizado os trabalhos. Foi evidente em todos eles o enorme orgulho no seu desempenho e deixavam transparecer um enorme sentimento de “Eu também sou capaz”, em suma, estavam completamente felizes e orgulhosos.

Na desmontagem da exposição todos eles fizeram questão de levar o seu fantoche como recordação da experiência vivida no ateliê de Epressão Plástica “Oficina SentirArte”.

Ao longo da observação das várias atividades desenvolvidas, no âmbito da “Oficina SentirArte”, os alunos com DAE mostraram-se sempre motivados a participar e cooperar, evidenciando, a partir do momento em que apresentaram na escola a peça de teatro “O Capuchinho Vermelho” e viram reconhecido o seu valor por parte dos seus colegas de ciclo e de turma, um aumento da autoconfiança e felicidade, o que contribuiu para o desenvolvimento das suas competências emocionais e sociais.

iv. Triangulação dos Resultados

A natureza da questão de partida desta investigação suscitou a escolha de métodos de carácter misto, qualitativo e quantitativo, tendo-se procedido à triangulação de resultados obtidos por ambas as vias, permitindo a interpretação de consonâncias e discrepâncias. Do relacionamento dos resultados obtidos, realizaram-se os cruzamentos que se indiciavam ser mais pertinentes, percebendo-se que:

A análise dos resultados, da via quantitativa do presente estudo permitiu comparar os níveis de autoestima, nos diferentes domínios e verificar que os alunos com DAE, que frequentam a “Oficina SentirArte”, como estratégia lúdico-pedagógica, evidenciam uma maior “Autoestima Escolar” comparativamente com a sua situação inicial, que levou a que no domínio da “Autoestima Eu Geral” se tenha verificado também uma subida. Quanto à “Autoestima Familiar” registou-se uma descida, o que pode ter levado a que na “Autoestima Social” se tivesse verificado também uma

descida, muito embora, como esperado dada a exiguidade da amostra, essa diferença não seja estatisticamente significativa.

Assim, pode concluir-se que a EP contribuiu - nestes participantes e no período em análise - para uma percepção de competência escolar superior, e uma autoestima global mais elevada.

As entrevistas aos alunos, visaram apurar de que forma a experiência vivida nas atividades desenvolvidas na “Oficina SentirArte” os beneficiaram ou não e se a Expressão Plástica favorece ou não a sua socialização/Inclusão.

A análise de conteúdo das entrevistas confirma que, segundo os alunos participantes no projeto, a EP faz parte das suas áreas preferidas e possui uma influência muito positiva na sua vida escolar, fazendo com que se sintam bem na escola. Todos os alunos intervenientes no estudo gostariam que continuasse a haver um ateliê de Expressão Plástica, nas suas escolas futuras.

Através do trabalho em parceria e cooperação e da utilização de estratégias/metodologias adequadas intrínsecas à área das artes plásticas, foram desenvolvidas atividades criativas, facilitadoras de aprendizagens e da entreaajuda e da interação/cooperação entre os alunos com DAE e com os seus pares, capazes de promover os seus pontos fortes, desenvolvendo assim, a sua autoconfiança e autoestima, potenciando dessa forma a socialização e inclusão.

Estes resultados confirmam o atingimento dos objetivos específicos do projeto comprovando que as atividades de EP proporcionam o relacionamento emocional e o aumento da autoconfiança, fomentando assim o desenvolvimento da Autoestima Escolar que por sua vez irá potenciar a socialização e inclusão escolar dos alunos com DAE.

7. DISCUSSÃO DE RESULTADOS

Como foi referido na revisão da literatura, as crianças com DAE, à partida, são crianças desmotivadas por insucessos repetidos, complexos de inferioridade, timidez, baixa confiança e autoestima. Está-se perante alunos que revelam mais dificuldades ao

nível do seu desenvolvimento educativo, social e relacional e, conseqüentemente, maior dificuldade na sua inclusão.

Cruz (2009), na sua obra sobre DAE, refere o movimento de inclusão, defendendo que:

“Sendo o objectivo deste movimento a completa inclusão das pessoas com dificuldades, nos serviços educacionais regulares e na sociedade em geral, a preocupação específica no que se refere à inclusão escolar é a de incluir, na escola e nas suas actividades, todas as crianças com DAE ou com outras dificuldades”. (Cruz, 2009, p. 34).

A escola contribui para a formação do autoconceito da criança / jovem, na medida em que lhe permite desenvolver uma determinada visão de si mesma.

Segundo Cubero & Moreno (1995, *cit. in* Guerreiro, 2015)

“...a criança / jovem baseia-se nas avaliações dos seus professores, colegas e encarregados de educação sobre os seus sucessos ou insucessos académicos para se posicionar na própria escala de autoconceito que vai construindo, chegando os autores a admitir que daí advém a construção de limites e possibilidades que o aluno se concede.”

“A autoestima, sendo uma atitude básica, influencia o comportamento e também o rendimento escolar dos alunos. As crianças têm que se sentir bem consigo mesmas, para poderem aprender. Por sua vez, o sucesso ou insucesso escolar, concorrem indubitavelmente para a configuração do autoconceito, o qual acompanhará o indivíduo, ao longo de toda a vida.” (Esteves, 2011).

São várias as investigações que analisam a autoestima, contudo quando se trata de pessoas com DAE, são poucos os estudos realizados com esta população, sendo importante a realização de um maior número de ensaios, pois a autoestima é um importante indicador de bem-estar emocional, contribuindo para a qualidade de vida das pessoas e para a sua inclusão na comunidade educativa e na sociedade.

Segundo Carneiro et al. (2003, *cit. in* Guerreiro, 2015), e abordando especificamente as DAE,

“No que diz respeito à relação entre a dificuldade de aprendizagem na escrita e o autoconceito escolar, os resultados apontaram para a ocorrência de uma interação altamente significativa entre as variáveis, observando-se que conforme aumenta o nível de dificuldade de aprendizagem na escrita diminui o autoconceito escolar das crianças.”

Existem estudos que mostram que os alunos com dificuldades de aprendizagem manifestam um autoconceito mais baixo, porque eles talvez tenham consciência de que as suas aprendizagens escolares não correspondem às expectativas dos pais e professores (Siulverman e Zigmond, 1983 *cit. in* Simões e Serra, 1987).

Também Guerreiro (2015), no seu estudo sobre alunos disortográficos conclui que:

“a evolução do Autoconceito médio (...), no 1º ciclo, foi significativa (17%), embora tenha começado com a percentagem mais baixa dos 3 ciclos no início do ano. Já a motivação para a aprendizagem desceu 8 pontos percentuais, sendo que começou com a média (significativamente) mais alta dos 3 ciclos. No 2º ciclo houve uma melhoria residual no autoconceito (3%), melhoria coincidente com o que sucedeu no referente à motivação (mais 8%). O 3º ciclo desceu 10% ficando abaixo do ponto de partida do 1º ciclo no que ao autoconceito diz respeito. A motivação para a aprendizagem (...) teve o seu ponto de partida 28 pontos percentuais abaixo do 1º ciclo, tendo terminado o ano com a mesma diferença, embora já num registo abaixo dos 50%. Houve também um decréscimo de 8% na motivação para a aprendizagem.

O desempenho escolar (...) acompanha *grosso modo* as linhas de motivação e autoconceito. Flagrante o caso dos alunos do 3º ciclo, em que a motivação e autoconceito descem exponencialmente ao longo do ano, a par do desempenho escolar. ”

No entanto, há outros estudos que revelam que as crianças com dificuldades de aprendizagem são capazes de retirar indicações positivas para a sua auto-imagem, nas áreas extra-escolares (Chapman e Boersma, 1980 *cit. in* Simões e Serra, 1987).

Com o presente trabalho pretendeu-se compreender em que medida pode considerar-se a Expressão Artística como um contributo positivo para a melhoria da autoestima / autoconceito dos alunos com DAE e como elemento potenciador da sua inclusão na vida académica.

“Com efeito, o trabalho cooperativo entre pares promove a partilha de ideias e leva ao sucesso pessoal dos alunos aumentando a autoestima e a aceitação da diversidade.” (Tilstone, 2003, *cit. in* Gaspar, 2015).

Atendendo à natureza da sua problemática, estas crianças sentem-se mais à vontade em atividades que recorram à manipulação motora do que em tarefas de carácter abstrato e simbólico, daí o recurso à EP em ateliê, como forma de promover a autoestima escolar destes alunos e potenciar a sua inclusão. A partir da análise dos inquéritos e das entrevistas realizadas aos alunos participantes no estudo, dos registos e reflexões da observação direta / participante, passa-se de seguida à discussão dos resultados.

No presente capítulo faz-se a triangulação de resultados obtidos por via qualitativa e quantitativa e o seu confronto com o referencial teórico, com os resultados referenciados e face ao contexto investigado, procurando relações, convergências e / ou

divergências dentro do próprio estudo e com outros estudos já realizados, aumentando o campo de visão das diferentes perspectivas e abordagens.

Os resultados do presente estudo confirmaram que, após o período da intervenção : relativamente à *Autoestima Eu Geral*, observou-se que, globalmente, a autoestima subiu em média 13% do primeiro para o segundo momento de avaliação; quanto à *Autoestima Familiar*, observou-se que, globalmente, a autoestima desceu em média 7% do primeiro para o segundo momento de avaliação; em relação à *Autoestima Social*, observou-se que, no grupo todos os alunos mantiveram o nível de autoestima com exceção de uma aluna e relativamente à *Autoestima Escolar*, na qual incidiu a intervenção, observou-se que, globalmente, esta autoestima subiu em média 31% do primeiro para o segundo momento de avaliação. Este domínio da autoestima foi o que apresentou uma maior evolução positiva em praticamente todos os alunos, o que, articulado com os resultados da entrevista, permitiu considerar que o trabalho desenvolvido ao longo do ano letivo contribuiu para que os alunos melhorassem o autoconceito, visto a opinião que tinham sobre o seu desempenho a nível escolar ter melhorado fortemente, bem como a sua capacidade de sociabilização.

Constatou-se dessa forma que a hipótese H1 – “As atividades de Expressão Plástica contribuem de forma positiva para o desenvolvimento de competências como a autoestima, o autoconceito e a socialização do aluno com DAE”, foi confirmada, embora, como esperado dada a exiguidade da amostra, essa diferença não seja estatisticamente significativa.

Assim, pode concluir-se que a EP contribuiu - nestes participantes e no período em análise - para uma perceção de competência escolar superior e uma “Autoestima Eu Geral” mais elevada.

A análise de conteúdo das entrevistas confirma também que, segundo os entrevistados a EP possui uma influência muito positiva na autoestima dos utentes. Quando questionados sobre se EV / EP aparecem entre as disciplinas /Áreas em que se sentem melhor, o sim é unânime para os sete alunos, dos quais, cinco referem que a Educação Visual está em primeiro lugar. Os alunos em estudo referem: A2 “*É porque não sinto dificuldades no desenho nem na pintura (...) tenho mais dificuldade na parte de escrever*”; A1 “*...é das que me sinto melhor e é das que está em primeiro lugar, por que me sinto mais à vontade e não tenho muito que escrever*”.

Dos restantes alunos, 1 (14%) diz que está nas que gosta mais e 1 (14%) diz que, “*A Educação Visual não está em primeiro lugar porque não gosto da professora*”- A7.

Tais resultados estão em consonância com os de vários autores.

Como refere Lindquist (1993, *cit. in* Gaspar, 2013)

“Muitas vezes a criança não consegue expressar-se claramente, porém, através da arte, dos jogos, e das brincadeiras, ela exprime os seus sentimentos, realiza os seus desejos, favorecendo o seu desenvolvimento afetivo e cognitivo, o que a ajuda a conhecer e a dominar o seu próprio corpo, e a manter as relações sociais”.

Quando questionados, todos os alunos afirmaram que gostariam de ter mais atividades de EP no seu dia a dia na escola, referindo que: A1 “Gostava de fazer mais desenhos e pintar mais vezes”; A2 “Porque não se escreve”; A6 “... não escrevemos e podemos fazer esculturas.”; A7 “...sinto liberdade e sinto-me bem.”

Para além disso, os sete alunos mostraram interesse em ter atividades de EP nas outras disciplinas, seis consideram que este tipo de atividades pode ajudar a perceber melhor e um “...porque assim convíviamos mais com os professores.”

Também, segundo Brás (1994, *cit. in* Gaspar, 2013)

“As atividades artísticas são uma forma de desenvolvimento e de expressão da motricidade, da inteligência, da sociabilidade e da criatividade infantil. As atividades de criação artística ajudam a criança tendo ela necessidades educativas ou não: descobrir-se a si própria na ação e na sua realização, isto é, a afirmação de si própria, (...) ou seja, a torná-la autónoma e responsável, a despertar para a vida em grupo.”

Procurou-se clarificar os resultados, obtidos na via quantitativa, confrontando-os com os resultados da via qualitativa, em que o contacto com as situações foi mais direto.

Através da observação da postura, do empenho e interesse evidenciados por estes alunos na realização das atividades no âmbito da “Oficina SentirArte” e tendo em consideração os resultados obtidos na análise das entrevistas que lhes foram realizadas.

Constatou-se que a hipótese H2 – “A participação em ateliês de Expressão Artística potencia a inclusão do aluno com DAE”, foi confirmada com bastantes relações estatisticamente significativas, verificando-se que estes alunos atribuem elevada importância aos momentos vividos neste tipo de atividades. De realçar que a EP é apontada pelos alunos com DAE como uma das suas áreas preferidas. Por vezes, na realização de atividades de EP são estes alunos que se destacam mais pela positiva e que ajudam os colegas. Como tal, o facto de serem eles a ajudar os colegas que

normalmente até são melhores a nível académico, contribui para uma melhor autoestima e motivação para continuar a trabalhar mais e melhor. Estes resultados são consonantes com os de outros autores:

“Com efeito, o trabalho cooperativo entre pares promove a partilha de ideias e leva ao sucesso pessoal dos alunos aumentando a autoestima e a aceitação da diversidade.” (Tilstone, 2003, *cit. in* Gaspar, 201).

O trabalho desenvolvido na “Oficina SentirArte”, baseou-se em estratégias criativas no âmbito da EP, promotoras de autonomia, autoconfiança e de socialização, proporcionando, dessa forma, a melhoria dos níveis de autoestima académica e a sua inclusão.

Como defendem as autoras Martín e González-Gil (2011, p. 152)

“... a inclusão pressupõe práticas democráticas, igualdade sobre a diferença, valorização das capacidades mais do que as incapacidades, uma nova ética que contribua para o enriquecimento cultural, educativo e sucesso para todos.”

Em relação ao trabalho que desenvolveram na “Oficina SentirArte”, os sete alunos, consideram que este contribuiu para se sentirem melhor na escola: A1 “*Sim, porque tirei a vergonha de falar ao público.*”; A4 “*Sim, porque senti que desenvolvi mais e senti-me mais à vontade.*”; A7 “*... fiz coisas que achava que não conseguia fazer, como os cabeçudos ou falar no teatro na frente de tanta gente.*”

Quanto às atividades desenvolvidas no âmbito da oficina, as preferências distribuem-se pela apresentação da peça de teatro, pela construção dos fantoches de vara e pela dinamização do workshop dirigido aos alunos do primeiro ciclo. Em entrevista os alunos referem: A1 “*Foi trabalhar com os pequeninos a fazer os cabeçudos e a principal foi participar no teatro.*”; A5, “*Foi fazer o teatro. No princípio pensei que ia ter dificuldade na leitura mas ajudou-me a ver que afinal conseguia.*”; A6 “*Gostei de fazer o Lobo (...) e gostei um bocadinho de fazer os monstros com os alunos mais pequenos.*”; A7 “*Foi fazer o teatro em Vilar de Mouros*”.

Assim, para ajudar os alunos com DEA a sentirem-se mais incluídos na comunidade educativa, participando de forma positiva nas atividades propostas, é de extrema relevância apostar na Expressão Artística como recurso a estratégias / metodologias inovadoras e criativas, favorecendo um desenvolvimento de qualidade e promovendo a inclusão. Esta constatação é consonante com a de Gaspar, S. (2011)

“A EP inova uma ação educativa e até uma intervenção terapêutica que, bem orientada e trabalhada em transdisciplinaridade (...) Promove a autoestima dos alunos, faz com que sintam que são capazes, faz com que se sintam felizes na escola, que se sintam úteis na sociedade e contribui ainda na preparação para um futuro mais promissor como cidadãos bem formados a todos os níveis e até para a empregabilidade.”

IV. CONSIDERAÇÕES FINAIS, LIMITAÇÕES DO ESTUDO E RECOMENDAÇÕES.

Considera-se como limitação do estudo o facto do mesmo ter sido implementado durante um período de apenas nove meses e com um universo tão restrito de apenas sete alunos. Ainda assim, constituem quase na totalidade a população de alunos com DAE do segundo ciclo da escola onde se efetuou a intervenção.

Assim, embora não seja possível a generalização dos resultados espera-se, no entanto, que se constitua um ponto de partida para futuras investigações e sobretudo para começar a despertar a atenção para a relevância da Expressão Plástica na promoção de um eficaz desenvolvimento educativo e inclusivo destes alunos.

A existência de poucos trabalhos de investigação realizados na área da “Autoestima Escolar” e da Expressão Plástica, em alunos com DAE, foi outra das limitações com a qual esta investigação se confrontou. Estudos realizados anteriormente não associam de forma profunda a elevação da “Autoestima Escolar” com a dinamização de atividades de EP.

Em investigações futuras sugere-se realizar estudos em grupos de maior dimensão a fim de se poder generalizar os resultados e de se compreender melhor a influência direta da EP no desenvolvimento de competências como a autoestima, o autoconceito e a socialização de alunos com DAE.

Seria interessante alargar o projeto à família com o intuito de trabalhar mais a “Autoestima Familiar”, domínio no qual se verificou uma descida comparativamente com a sua situação inicial.

O presente estudo pretendeu contribuir, para compreender em que medida pode considerar-se a EP como um contributo positivo na inclusão e desenvolvimento de competências como a autoestima, o autoconceito e a socialização dos alunos com DAE.

“Um suporte efectivo às crianças, que falham nas áreas académicas básicas (como na leitura, na escrita e na matemática), é essencial, caso contrário, elas vão experimentar baixos níveis de auto-conceito, sentindo-se alienadas do sistema escolar” (Esteves,2011).

“A relação que o educador estabelece com cada criança, a forma como a valoriza e respeita, estimula e encoraja os seus progressos, contribuem para a auto-estima da criança” (Ministério da Educação, 1997).

À semelhança dos pais, também o papel do educador é fundamental na aquisição da autoestima, “a auto-estima é a meta mais elevada do processo educativo e o eixo e centro da nossa forma de pensar, sentir e actuar.” (Alcántara, 2000, cit. in Fraga, 2015).

Da análise e discussão dos resultados pode inferir-se que os objetivos propostos foram atingidos. Verificou-se que o aluno com DAE, que usufrui de atividades de EP, evidencia uma maior “Autoestima Escolar” e ao mesmo tempo apurou-se que a dinamização de atividades de EP, em ateliê, potencia a inclusão deste tipo de alunos.

Autores como Ryan, Connell, e Deci (1985, cit. in Esteves, 2015), referem que qualquer acontecimento que aumente a auto-percepção de competência, como foi na presente investigação a implementação da “Oficina SentirArte”, tenderá a aumentar a motivação intrínseca das crianças. O que também aconteceu com as crianças deste estudo, que evidenciaram melhoria nos níveis de “Autoestima Escolar”.

Cada educador, precisa fomentar o esforço na criança, mostrar que para chegar ao objetivo é necessário que o aluno faça tudo o que estiver ao seu alcance para atingir a meta a que se propôs. Deve-se insistir mais no esforço do que na capacidade. Se os educandos não estiverem motivados irão ter mais dificuldades em aprender e em responder às questões. Tal como aponta Pestana (1990, cit. in Fraga, 2015), se a autoestima que as crianças possuírem for baixa, “revelarão sentimentos de incapacidade perante as tarefas propostas e serão fortes candidatos ao insucesso”.

É, portanto, obrigação do educador criar condições para que a criança possa, perante os outros, fazer uso das suas capacidades, “Educar é suscitar a auto-estima. Se nós, educadores, descurmarmos esta tarefa, abandonaremos a tarefa prioritária.” (Alcántara, 2000, cit. in Fraga, 2015).

Em jeito de conclusões, podem sumariar-se as seguintes asserções referidas por Fraga (2015)

“A autoestima é um bem em si mesmo; gera autoconfiança e capacidade de enfrentar os desafios que se colocam; a alta autoestima cria um clima positivo conducente à felicidade e ao bem-estar; a alta autoestima é uma característica que se vai adquirindo, desde a primeira infância; constrói-se e alimenta-se da superação com êxito dos objetivos que se vão traçando, com o reconhecimento pelos outros dessa realização; reforça-se de forma sustentável pela satisfação de ajudar os outros, partilhando com eles as capacidades, os conhecimentos ou com eles realizando tarefas conjuntas; a condução dos pais e dos educadores, no seu exemplo comportamental e na proporção de condições que permitam exercitar a autoestima, são essenciais para que a criança a adquira; a autoestima é, assim, educável, em qualquer etapa do desenvolvimento da criança, logo a partir do seu nascimento e há vários modos, métodos e técnicas para fomentar a criação de uma alta autoestima.”

Concluído o estudo, ter-se-á consciência de que há muito mais para explorar e pesquisar sobre a temática em questão. Porém, espera-se que este estudo possa contribuir para novas investigações nesta área, para promover práticas de qualidade, de modo a que os contributos da EP promovam um eficaz desenvolvimento educativo e inclusivo do aluno com DAE, pois acredita-se que um aluno que se sinta feliz na escola, cresce e aprende melhor.

V. BIBLIOGRAFIA

Afonso, M. (2010). *Disortografia: compreender para intervir*. (Tese de Mestrado). Porto: Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti, Porto.

Ainscow, M. & Ferreira, WB (2003). *Compreendendo a educação inclusiva: algumas reflexões sobre experiências internacionais*. Lisboa: Editora Porto.

Amate, M. (2015). *Criatividade nas Artes Plásticas no 3.º ciclo do Ensino Básico no apoio à inclusão de alunos com Perturbação de Hiperatividade e Défice de Atenção*. (Tese de Mestrado). Porto: Universidade Fernando Pessoa.

American Art Therapy Association. Acedido em 10 de março, 2014, em: <http://www.artherapy.org> American Psychiatric Association. (1996).

Associação Portuguesa De Pessoas Com Dificuldades De Aprendizagem Específicas. Discalculia. Acedido a 9 de março de 2014 em <http://www.appdae.net/discalculia.html>.

Atouguia, D. & Santos V. (2009, abril-junho). *O universo da arte na educação especial*. Revista Diversidades, 24, pp. 1-40.

Avanci, J., Assis, S., Marriel, L. & Oliveira, R., (2006, janeiro/abril). *Violência escolar e auto-estima de adolescentes*. Cadernos de pesquisa, v.36, n. 127, pp. 35-50.

Baptista, J.A. (1999). *O sucesso de todos na escola inclusiva*. In Conselho Nacional de Educação (Ed.), *Uma educação inclusiva a partir da escola que temos* (pp. 123-132). Lisboa: Ministério da Educação.

Batalha, A. (2013). *Alunos com Dificuldades de Aprendizagem – Estratégias Inclusivas a utilizar pelos professores do 3.º ciclo do Concelho da Nazaré*. (Tese de Mestrado). Lisboa: Escola Superior Almeida Garret.

Bavcar, E (2003). *Corpo: espelho partido da história*. In: NOVAES, Adauto. *Homem-máquina: a ciência manipula o corpo*. São Paulo: Companhia das Letras.

Becker, F. (1994). O que é o construtivismo? *Ideias*, n. 20. São Paulo: FDE, 1994. (pp. 87-93). Acedido a 9 de março de 2014 em <http://www.crmariocovas.sp.gov.br/pdf/ideias_20_p087-093_c.pdf>.

Bland J., Altman D. (1997) *Difference versus mean plots*. (Correspondence) *Annals of Clinical Biochemistry* 34, 570-571.

Bogdan, R. & Biklen, S. (1994). *Investigação qualitativa em Educação*. Porto: Porto Editora.

Câmara, Maria (2007). *Contributos da Experiência da Educação pela Arte para a Educação Artística em Portugal*. (Tese de Mestrado). Faro: Universidade do Algarve, Faculdade de Ciências Humanas e Sociais.

Carreira, J. (2013). *A Arte: Uma viagem Mágica com Miró*. (Tese de Mestrado). Lisboa: Escola Superior de Educação João de Deus.

Coll, C., Palacios, J. & Marchesi, Á. *Desenvolvimento psicológico e educação: necessidades educativas especiais e aprendizagem escolar*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

Comissão Nacional da UNESCO (2006). *Roteiro para a Educação Artística*. Lisboa: Touch, artes gráficas.

Coopersmith, S. (1981), *SEI - The Self Esteem Inventories*. Palo Alto: Consulting Psychologists Press.

Correia, L. M. & Martins, A., P. (s/d). *Dificuldades de aprendizagem*. Biblioteca Digital. Coleção Educação. Porto: Porto Editora.

Correia, L. M. (2004). *Problematização das dificuldades de aprendizagem nas necessidades educativas especiais*. *Análise Psicológica*, 2, 369-376.

Correia, L. M. (2008). *Dificuldades de Aprendizagem Específicas – Contributos para uma definição portuguesa*. Coleção Impacto Educacional. Porto: Porto Editora.

Correia, L.M. (2009). *Inclusão e Necessidades Educativas Especiais*. Porto: Porto Editora.

Correia, L.M. e Martins. A.P.L. (2000). *Uma escola para todos: Atitudes dos professores perante a inclusão*. *Inclusão*,1,15-29.

Correia, R.(2013). *A Arte e a Expressão Plástica em crianças com Síndrome de Asperger*. (Tese de Mestrado). Lisboa: Escola Superior de Educação João de Deus.

Coutinho, C. (s.d.). *Aspetos metodológicos da investigação em tecnologia educativa em Portugal (1985-2000)*. U. Minho. Braga.

Cronbach, L. (1951). *Coefficient alpha and the internal structure of tests*. *Psychometrika*, 16 (3), pp.297-334.

Cruz, V. (1999). *Dificuldades de Aprendizagem: Fundamentos*. Coleção Educação Especial. Porto: Porto Editora.

Cruz, V. (2009). *Dificuldades de Aprendizagem Específicas*. Lisboa: Lidel - Edições Técnicas.

Cury, A. (2006). *Pais brilhantes, professores fascinantes*. Cascais: Editora Pergaminho. (Obra original publicada em 2004).

Dâmaso, C. (2013). *Os Benefícios da Equitação Terapêutica na Autoestima, na Motivação e no Rendimento das Crianças com Necessidades Educativas Especiais*. (Tese de Mestrado). Porto: Universidade Fernando Pessoa.

Debesse, M. (1946). *A adolescência*. São Paulo. Europa-América.

Decreto Lei nº 3/2008, de 07 de Janeiro – *Regime Educativo Especial*.

Departamento da Educação Básica (2001). *Currículo Nacional do Ensino Básico: Competências Essenciais*. Lisboa: ME/DEB.

Departamento da Educação Básica (2006). *Organização curricular e programas ensino básico – 1.º ciclo*. Mem Martins: Editorial do Ministério da Educação.

DSM-IV - *Manual de Diagnóstico e Estatística das Perturbações Mentais*. 4ª edição. Climepsi Editores Lisboa.

Duclos, G. (2006). *A autoestima um passaporte para a vida*. Coleção: Crescer e viver. (R. Rocha, Trad.). Lisboa: Climepsi Editores. (Obra original publicada em 2004).

Eisner, E. (1995). *Educar la visión artística*. Buenos Aires: Paidós.

Estanqueiro, A (2010). *Boas Práticas na Educação. O papel dos Professores*, Editorial Presença, Lisboa

Esteves, M. (2011). *Formação de professores e diversidade cultural*. Actas do Colóquio Internacional “Educação e Línguas: questões de identidade, docência e avaliação”, Porto.

Fernández, P.& Torres, R. (2001). *Dislexia, Disortografia e Disgrafia*. Amadora: Mc Graw-Hill de Portugal, Lda.

Fontana, D. (1989). *La disciplina en el aula. Gestión y control*. Sanillana, S.A. Madrid

Fortin, M. (1996). *O Processo de Investigação. Da Concepção à realização*. Lisboa: Lusociência – Edições Técnicas e Científicas.

Francisquetti, A. (2005). *Alice: Arte - reabilitação com pacientes vítimas de dano cerebral (AVC)*. In Ciornai, S. *Percursos em arteterapia: arteterapia e educação, arteterapia e saúde*. São Paulo: Summus Editorial.

Freire, M. (2010). *A Inclusão através do desporto adaptado: O caso português do basquetebol em cadeiras de rodas*. (Tese de Mestrado). Coimbra: Universidade de Coimbra – Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física.

Freitas, A. & Rodrigues, S. (2005). *A avaliação da confiabilidade de questionário: uma análise utilizando o coeficiente alfa de Cronbach*. XII SIMPEP –Bauru-SP.

Gaspar, M. (2015). *Criatividade nas Artes Plásticas no 2.º ciclo do Ensino Básico como contributo para a inclusão de alunos com perturbações do espectro do autismo*. (Tese de Mestrado). Porto: Universidade Fernando Pessoa.

- Gaspar, S. (2012). *O contributo da Expressão Plástica para o desenvolvimento educativo de alunos com défice cognitivo em contexto inclusivo*. (Tese de Mestrado). Lisboa: Escola Superior de Educação Almeida Garrett.
- Gobitta, M. & Guzzo, R. (2002). *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 2002, 15 (1), (pp. 143-150)
- Godinho, M. (2006). *A Expressão Livre na Arte Infantil: O seu contributo para a formação do carácter*. (Tese de Mestrado). Lisboa: Universidade Católica Portuguesa.
- Gonçalves, E. (1991). *A arte descobre a criança*. Amadora: Raiz Editora, Lda.
- González, M. (2003). *Educação Inclusiva: Uma Escola para Todos*. (M.J.S.).
- Goode, W. & Hatt, P. (1979). *Métodos em pesquisa social*. São Paulo: Nacional.
- Gouveia, V. (2003). *A Natureza motivacional dos Valores Humanos: Evidências Acerca de Nova Tipologia*. In: Estudos de Psicologia. Rio Grande do Norte, v. 8, n. 3, p. 1-14, set/dez.
- Guerreiro, A. (2015). *O que a Escola escreve dentro de Mim*. (Tese de Mestrado). Porto: Universidade Fernando Pessoa.
- Haguette, T. (1995). *Metodologias qualitativas na sociologia* (4.a ed.). Petrópolis, RJ: Vozes
- Hallahan, D.; kauffman, J. & lloyd, J. . *Introduction to learning disabilities*. Boston: Allyn and Bacon, 1999.
- Hargreaves, D. (2002). *Infancia y educación artística*. Madrid: Ediciones Morata.
- Harter, S. (1993). *Visions of self. Beyond the me in mirror*. In J.E. Jacobs (Ed.), *Developmental Perspectives on Motivation*, (pp. 99-144). Lincoln: University of Nebraska.
- Hernández,F.(2008). *La investigación basada en las artes: propuestas para pensar la investigación en la educación*. In Education siglo XXI: Revista de la Facultad de Educación, No 26, pp. 85-118.
- Holloway, I. & Wheeler, S. 1996. *Qualitative research for nurses*. Great Britain: Blackwell Science.
- James, W. (1890). *The principles of psychology*. Boston: Henri Holt

Jiménez, R. B. (1997). *Uma Escola para Todos: A Integração Escolar*. In Bautista (org) Necessidades Educativas Especiais. Lisboa: Dinalivro.

Kowalsky, K. (1977). *Deixe-o Pintar. Como Ajudar a Criança a exprimir-se pela Pintura, pelo desenho e pelos Trabalhos Manuais*. Publicações Europa América. Mem Martins.

Latas, J. (2011). *O reconhecimento e a exploração da e escolaridade*. (Tese de Mestrado). Universidade de Évora.

Leal, M. (2000). *Educação pela Arte: Porquê e para quê?* in Educação pela Arte. Biblioteca do Educador. Livros do Horizonte. Lisboa.

Lima, M., Simões, A., Vieira, C., Oliveira, M., Ferreira, J., Pinheiro, M., Matos, A. (2001). *O bem-estar subjectivo na meia-idade*. Revista Portuguesa de Pedagogia, XXXV, 171 – 190.

Lopes, C. (2008). *O Ensino da estatística e da probabilidade na educação básica e a formação dos professores*. Cad. Cedes, Campinas, vol. 28, n. 74, p. 57-73, jan./abr..

Ludke, M., André, M. - *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo, E.P.U., p. 99

Marchesi, A. (2008). *O bem estar dos professores: competência, emoções e valores*. Porto Alegre: Artmed.

Maroco, J. & Garcia-Marques, T. (2006). *Qual a Fiabilidade do Alfa de Cronbach? Questões Antigas e Soluções Modernas?* Laboratório de Psicologia, 4(1), 65-90. I.S.P.A.

Martín, P., González - GIL, F. (2011). *Experiências de inclusão na formação de professores*. In: Rodrigues, D. (Org.). *Educação inclusiva: dos conceitos às práticas de formação*. Tradução de Joaquim Colôa Dias, Maria Bibiana Magalhães, David Rodrigues. Lisboa: Instituto Piaget, p. 149-155.

Minayo, M. (1994). *Pesquisa social: teoria método e criatividade*. 17ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, p.80.

Ministério da Educação (2001). *Currículo Nacional do Ensino Básico – Competências essenciais*. Lisboa: Departamento de educação básica.

Monteiro, A. (2010). *Direitos da Criança: Era uma vez...* Coimbra: Edições Almedina.

Morgado, J. (2011). *Projeto Curricular e Autonomia da Escola: das intenções às práticas*. RBPAAE - Revista Brasileira de Política e Administração da Educação, 27 (3), 391-408.

Morin, E. (2000). *Os setes saberes necessários à educação do futuro*. 2. ed. São Paulo: Cortez / UNESCO.

Moura, O. (2011). *Portal da Dislexia*. Acedido a 10 de Março de 2014 em <http://www.dislexia-pt.com>.

National Joint Committee For Learning Disabilities. *Collective perspectives on issues affecting learning disabilities: position papers and statements*. Austin: PRO-ED, 1994. Neves, 2015)

O Portal Dos Psicólogos (DSM-IV (APA, 1994) e o CID-10). Acedido em: 10 de março, 2014, em: http://www.psicologia.pt/instrumentos/dsm_cid/.

Oliveira, A. (2009). *O Lugar e o Não lugar da Expressão Plástica/Artes Plásticas nos Projectos Curriculares e nas Acções dos Educadores de Infância*. (Tese de Mestrado). Minho: Universidade do Minho – Instituto de Estudos da Criança.

Organização das Nações Unidas (ONU). *Declaração Universal dos Direitos Humanos*. Paris: ONU, 1948.

Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura e Ministério da Educação e Ciência de Espanha. (1994). *Declaração de Salamanca e enquadramento da ação na área das necessidades educativas especiais*. Acedido em: 9, março, 2014, em: http://redeinclusao.web.ua.pt/files/fl_9.pdf

Peixoto, F. (2003). *Auto-estima, autoconceito e dinâmicas relacionais em contexto escolar*. Tese de Doutoramento. Braga: Universidade do Minho.

Peixoto, F. & Almeida, L. (1999). *Escala de autoconceito e auto-estima*. In A. P. Soares, S. Araújo, & S. Caires (Eds), *Actas da VII Conferência Internacional Avaliação Psicológica: Formas e Contextos* (pp. 632-640). Braga: APPORT.

Pereira, E. (2008). *Autoconceito académico e Auto-estima em alunos com insucesso escolar*. (Tese de Mestrado). Instituto Superior de Psicologia Aplicada.

Pereira, I. (2009). *Ultrapassando as Dificuldades da Dislexia através da Arte*. (Tese de Mestrado). Lisboa: Instituto de Ciências da Educação.

Pereira, S. (2012). *Motivação e Aprendizagem na Aula de Português: Turmas do Programa Oportunidades – Um Estudo de Caso em Rabo de Peixe*. (Tese de Mestrado). Porto: Universidade Fernando Pessoa.

Piaget, Jean. *La représentation du monde chez l'enfant*. Paris: Presses Universitaires de France, 1926.

Pólvora, S. (2011). *O contributo da expressão plástica para o desenvolvimento da habilidade de motricidade fina* (Tese de Mestrado). Setúbal: Instituto Politécnico de Setúbal.

Quivy, R. e Campenhoudt, L. (2003). *Manual de Investigação em Ciências Sociais*. 3.^a edição. Lisboa: Gradiva

Raskin, S. (2004). *Memory for Intentions Screening Test*. Journal of the International Neuropsychological Society.

Reily, Lucia. *O ensino de artes visuais na escola no contexto da inclusão*. Cad. Cedes, Campinas, vol. 30, n. 80, p. 84-102, jan.-abr. 2010. Acedido a 9 de Março de 2014 em <http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v30n80/v30n80a07.pdf>.

Ribeiro, C. (2013). *A Expressão Plástica no Desenvolvimento das Crianças com Trissomia 21 na perspectiva dos Professores*. (Tese de Mestrado). Lisboa: Escola Superior de Educação João de Deus.

Rodrigues, D. & Nogueira, J. (2010). *Educação Especial e Inclusiva em Portugal: Factos e opções*. Revista Educación, 3(1), 97 – 109.

Rodrigues, D. (2003). *Educação Inclusiva: As Boas e as Más Notícias*. In D. Rodrigues (Ed.), *Perspectivas sobre a Inclusão: Da Educação à Sociedade* (pp. 89-102). Porto: Porto Editora.

Rodrigues, D. (2006). *Dez ideias (mal) feitas sobre a Educação Inclusiva*. In D. Rodrigues (org.), *Inclusão e Educação: doze olhares sobre a Educação Inclusiva* (pp. 299-318). Summus Editorial: S. Paulo.

Rodrigues, D. (2010). *A educação e diferença*. In D. Rodrigues (Ed.), *Educação e diferença: valores e práticas para uma educação inclusiva* (pp. 15-34). Porto: Porto Editora.

Rodrigues, D., & Lima-Rodrigues, L. (2011). *Formação de professores e inclusão: como se reformam os reformadores?* In D. Rodrigues (Ed.), *Educação Inclusiva: dos conceitos às práticas de formação* (pp. 89-108). Lisboa: Instituto Piaget.

Roldão, M. C. (2003). *Diferenciação curricular e inclusão*. In I. Sanches. Compreender, Agir, Mudar, Incluir. Da investigação-acção à educação inclusiva. Revista Lusófona de Educação, 5, pp.127-142.

Rosenberg, M. (1986). *Conceiving the Self*. Malabar, FL: Krieger Publishing

Saleiro, F. (2004). *Objectivos Motivacionais e Rendimento Escolar: relação com a auto-estima, o autoconceito académico e a qualidade da relação familiar em alunos do 12º ano de escolaridade*. (Tese de Mestrado) Instituto Superior de Psicologia Aplicada: Lisboa.

Sanches, I. & Teodoro, A. *Inclusão Escolar: Conceitos, Perspectivas e Contributos*. Revista Lusófona de Educação, v.8, pp. 63-83, 2006. Santos (2008): Simões e Serra, 1987).

Santos, M. (2010). *Criatividade e Autoconceito. Um Estudo Exploratório com Crianças do 5.º ano de escolaridade*. (Tese de Mestrado). Lisboa: Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias – Faculdade de Psicologia.

Simões, A. (2006). *Como Realizar uma Entrevista*. Acedido a 9 de Março de 2014 em <http://www.prof2000.pt/users/folhalcino/ideias/comunica/entrevista.htm>

Sousa, Alberto (2003). *Educação pela Arte e Artes na Educação – Bases Psicopedagógicas*. Lisboa: Instituto Piaget.

Steers, J. (2008). *Criatividade: ilusões, realidades e novas oportunidades*. Imaginar, Porto, n. 51, p. 4-8.

Triviños, A. (1987). *Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação*. São Paulo: Atlas.

U.s. Office of Education. *First annual report of the national advisory committee on handicapped children*. Washington: U.S. Department of Health, Education, and Welfare, 1968.

UNESCO (1994). *Declaração de Salamanca sobre princípios, políticas e práticas na área das necessidades educativas especiais*. Conferência Mundial de Educação Especial. Salamanca, Espanha.

Vaz Serra, A. (1986). *O inventário clínico de Autoconceito*. *Psiquiatria Clínica*, 7 (2), 67-84.

Vaz Serra, A. (1988). *Atribuição e auto-conceito*. *Psychologica*, 1, 127–141.

Vaz Serra, A., Firmino, H., & Ramalheira, C. (1988). *Estratégias de coping e auto-conceito*. *Psiquiatria Clínica*, 9 (4), 317–322.

Warnock, H.M. (1978). *Special educational needs report the committee of enquire into the education of handicapped children and young people*. Londres: Her Majesty Office.

WCEFA - Conferência Mundial de Educação para Todos. *Declaração mundial sobre educação para todos e Plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem*. Jomtien, Tailândia: março de 1990.

Weiss, M.(1987). *Considerações sobre a instrumentação do psicopedagogo no diagnóstico*. In: SCOZ, Beatriz Judith Lima et. al. *Psicopedagogia: o caráter interdisciplinar na formação e atuação profissional*. Porto Alegre: Artes Médicas.

Wikipédia. *Escala Likert*. Acedido em 16 de fevereiro de 2014 em http://pt.wikipedia.org/wiki/Escala_Likert

VI. ANEXOS

ANEXO I. Plano de intervenção da “Oficina SentirArte”

Tendo em conta que os alunos com DAE são caracterizados principalmente como alunos com um fraco rendimento académico, que, em paralelo, a nível social e relacional manifestam uma grande falta de autoestima e dificuldade de socialização, pois normalmente são tímidos ou têm comportamentos pouco corretos, pretendeu-se com a implementação do Ateliê de Artes – “Oficina SentirArte”, contribuir para:

- Fomentar nos alunos com DAE uma maior autoestima, motivação, criatividade, sensibilidade estética, gosto pelas aprendizagens, pela escola, pela arte e cultura;
- Proporcionar aos alunos alegria e prazer de trabalhar nesta área e também em todas as áreas escolares;
- Ajudar a concretizar aprendizagens e consolidar conhecimentos;
- Aumentar a capacidade de atenção e de pré disposição para as aprendizagens;
- Estimular a memória;
- Desenvolver a autonomia;
- Desenvolver a destreza manual, a motricidade [praxia] fina, a lateralidade, a noção espacial, a coordenação visual e neuromotora;
- Promover uma melhor comunicação, capacidade de transmitir o que quer e o que sente, libertação de tensões, liberdade de expressão, equilíbrio emocional e da personalidade;
- Fazer sentir que não são diferentes dos colegas neste tipo de atividades;
- Proporcionar um bom ambiente de sala de aula, mais inclusivo, promotor de trabalho a pares e de grupo;
- Desenvolver sentimentos de cooperação, partilha, solidariedade e amizade;
- Promover o desenvolvimento e formação equilibrada da personalidade, em interação com o meio humano, cultural e artístico em que vive;
- Apurar a sensibilidade e afetividade;
- Proporcionar o contacto com diferentes tendências estéticas da expressão plástica, permitindo a descoberta e o desenvolvimento de interesses e aptidões;
- Propiciar à criança um domínio das suas virtualidades expressivas e criativas;
- Possibilitar uma estreita ligação das crianças com a Arte;
- Desenvolver e aprofundar a sensibilidade estética;
- Interessar, estimular e incentivar a exploração vivencial das oportunidades educativas;
- Oferecer experiências que poderão ajudar numa profissão futura e respetiva inclusão na sociedade.

ANEXO II. Tabela 3 - Descrição sumária das sessões de ateliê da “Oficina SentirArte”

CALENDARIZAÇÃO DAS ATIVIDADES	
1.º Período	
19/9	Apresentação do projeto
26/9	Visita dos representantes da CPCJ. Apresentação do texto.
3 e 10/10	Estudo individual das personagens
17, 24 e 31/10	Realização da estrutura para as cabeças dos fantoches, com cartão e fita adesiva.
7, 14 e 21/11	Revestimento da estrutura dos fantoches, com tiras de papel reciclado e cola.
28/11 e 5/12	Elaboração de um Postal de Natal em conjunto com os colegas do “Clube de Escultura”.
12/12	Visita de estudo
2.º Período	
9 e 16/1	Aplicação de tinta primária nas cabeças dos fantoches.
23 e 30/1 e 6/2	Pintura dos fantoches.
13 e 20/2	Realização do estudo para os cenários.
27/2 e 3*, 6 e 10*/3	Desenho dos cenários.
12*, 13, 17* e 20/3	Pintura dos cenários.
3.º Período	
9*/4	Preparação das varas a aplicar nos fantoches..
10/4	Ensaio da peça de teatro “O Capuchinho Vermelho” (só com a vara)
14*, 16* e 17/4	Junção das cabeças dos fantoches à vara de suporte.
21 e 23*/4	Aplicação de verniz protetor nas cabeças dos fantoches.
24/4	Ensaio da peça de teatro “O Capuchinho Vermelho”
28*/4	Confeção das roupas para os fantoches.
30/4	Ensaio da peça de teatro “O Capuchinho Vermelho”
1/5	Confeção das roupas para os fantoches.
5* e 7*/5	Confeção das roupas para os fantoches.
8 e 12/5	Ensaio da peça de teatro “O Capuchinho Vermelho”
14*/5	Confeção das roupas para os fantoches.
15 e 22/5	Ensaio da peça de teatro “O Capuchinho Vermelho”(fantoches completos)
26*/5	Realização de adereços.
28*/5	Ensaio geral da peça de teatro “O Capuchinho Vermelho”
29/5	Apresentação da peça de teatro na Escola.
1/6	Apresentação da peça no Dia Mundial da Criança
2 a 5 e 8 a 10/6	Dinamização do Workshop “Monstros & Companhia”
11/6	Lanche convívio e Montagem da Exposição com os trabalhos realizados na “Oficina SentirArte”

* Sessões extra realizadas, no período de almoço, solicitadas pelos alunos participantes no projeto.

Na implementação deste projeto recorreu-se à metodologia de Trabalho de Projeto procurando-se uma intervenção em situação educacional em que se preconizasse a tentativa de inclusão de alunos com DAE, através da socialização das aprendizagens.

Para isso, ao longo das sessões de ateliê utilizaram-se práticas educativas cooperativas e diferenciadas, em que a Expressão Plástica pretendeu facilitar aos alunos, a exploração e o seu desenvolvimento, para isso, todos os participantes no projeto, tiveram a oportunidade de:

- Participar na visita de estudo ao Museu de Arte Contemporânea da Fundação de Serralves no Porto (figura 14 e 15, p. VI);
- Expressar livremente as suas emoções no estudo das personagens (figuras 11 e 12, p. V) e na construção dos fantoches de vara, adereços e cenários para a peça de teatro (figuras 13 a 21, pp. V a VII);
- Ensaiai a peça de teatro (figura 22 a 27, p. VIII);
- Apresentar a peça de Teatro “O Capuchinho Vermelho”, na escola (figura 28 a 33, p. IX) e na comemoração do Dia da Criança (figura 34 a 42, pp. X a XI).
- Colaborar na dinamização de um workshop temático “Monstros & Companhia” destinado a alunos do 1.º ciclo (Figuras 43 a 48, pp. XII), atividade noticiada no Blog das Atividades do Agrupamento (Anexo XIX, p. XLII);
- Verem os seus trabalhos expostos nos espaços escolares (Figura 49, p. XIII).

Estes eventos foram notícia no *Jornal Digital da Câmara Municipal do Concelho de Caminha* (Anexo XVII, p. XL) e no *Blog de Atividades do Agrupamento* (anexo XVIII, p. XLI);

ANEXO III. Imagens / Materiais da observação participante

Apresentação dos objetivos e atividades do projeto

Na primeira sessão de ateliê, em 19 de setembro de 2015, foi apresentado aos alunos os objetivos e atividades a desenvolver ao longo do ano letivo, e recolhidas sugestões de atividades.

Visita dos representantes da CPCJ de Caminha. Apresentação do texto

2.ª Sessão: 26 de setembro de 2015

Nesta sessão, os representantes da CPCJ de Caminha, deslocaram-se à escola para conhecerem o grupo de alunos envolvidos no projeto e apresentarem o texto. Os alunos leram o texto e manifestaram a sua preferência pelas personagens. Seguidamente distribuíram-se as personagens e procedeu-se à primeira leitura em voz alta (Figura 10)



Figura 10: (fonte própria)

Realização do estudo das personagens

3.ª e 4.ª Sessões: 3 e 10 de outubro de 2015



Figura 11: (fonte própria)



Figura 12: (fonte própria)

Realização da estrutura e revestimento das cabeças dos fantoches

5.ª, 6.ª, 7.ª, 8.ª, 9.ª, 10.ª, 11.ª e 12.ª Sessões: 17, 24 e 31 de outubro e 7, 14, 21 e 28 de novembro e 5 de dezembro de 2015.



Figura 13: (fonte própria)

Visita de estudo ao Museu de Serralves

13.ª Sessão: 12 de dezembro de 2015

No último dia de aulas do 1.º período, os alunos participaram numa visita de estudo ao Museu da Fundação de Serralves, com o intuito de promover o interesse pela cultura artística e sensibilizar para a valorização do património cultural. Neste sentido, os alunos tiveram a oportunidade de participar em visitas-oficina, que lhes proporcionou a possibilidade de descoberta do património de Serralves ao longo de percursos temáticos que conjugam a componente teórica e dialogante com a realização de pequenos momentos de experimentação nos espaços da Fundação de Serralves, reforçando a dinâmica de comunicação adaptada a diferentes públicos.



Figura 14: (fonte própria)



Figura 15: (fonte própria)

Pintura das cabeças dos fantoches



Figura 16: (fonte própria)



Figura 17: (fonte própria)

Confeção das roupas e adereços para os fantoches



Figura 18: (fonte própria)



Figura 19: (fonte própria)

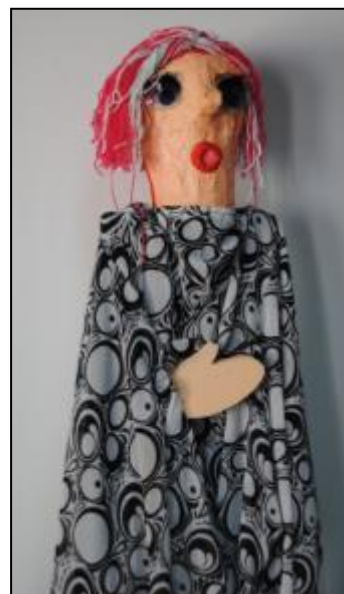


Figura 20: (fonte própria)

Realização dos cenários



Figura 21: (fonte própria)

Ensaaios da peça de teatro



Figura 22: (fonte própria)



Figura 23: (fonte própria)



Figura 24: (fonte própria)



Figura 25: (fonte própria)



Figura 26: (fonte própria)



Figura 27: (fonte própria)

Apresentação da peça de teatro na Escola – 29 de maio de 2015



Figura 28: (fonte própria)



Figura 29: (fonte própria)



Figura 30: (fonte própria)



Figura 31: (fonte própria)



Figura 32: (fonte própria)



Figura 33: (fonte própria)

Apresentação da peça de teatro no Dia Mundial da Criança – 1 de junho de 2015

No terceiro período participaram nas comemorações do Dia da Criança levadas a cabo pela Comissão de Crianças e Jovens de Caminha CPCJ) e pela Câmara Municipal de Caminha (CMC). Tratou-se da apresentação de uma peça de teatro da “História do Capuchinho Vermelho”, adaptada pela Equipa de Educação da CPCJ de Caminha, a um público constituído por todos os alunos dos Jardins de Infância e do 1.º ciclo do Ensino Básico do concelho (Figuras: 34 a 42).



Figura 34: (fonte própria)



Figura 35: (fonte própria)



Figura 36: (fonte própria)



Figura 37: (fonte própria)



Figura 38: (fonte própria)



Figura 39: (fonte própria)



Figura 40: (fonte própria)



Figura 41: (fonte própria)



Figura 42: (fonte própria)

Dinamização do Workshop “Monstros & Companhia”

No final do ano letivo, os sete alunos participantes no projeto dinamizaram ao longo de uma semana, um workshop aberto aos alunos do primeiro ciclo, intitulado “Monstros & Companhia”, consistia na elaboração de volumes representativos de figuras imaginárias, recorrendo à reciclagem de matérias, nomeadamente cartão e papel de jornal. Os alunos da Oficina tinham a seu cargo um grupo de alunos aos quais orientavam desde a criação da estrutura até à aplicação de adereços passando pela pintura (Figuras: 43 a 48)



Figura 43: (fonte própria)



Figura 44: (fonte própria)



Figura 45: (fonte própria)



Figura 46: (fonte própria)



Figura 47: (fonte própria)



Figura 48: (fonte própria)

Exposição com os trabalhos realizados na “Oficina SentirArte”

No final do Workshop, procedeu-se à montagem de uma exposição, que esteve patente ao público até às matrículas, com todos os trabalhos realizados no âmbito da “Oficina SentirArte” e com projeção de imagens sobre a concretização das mesmas. O filme com a gravação da apresentação da peça de teatro, no Dia Mundial da Criança, também esteve inserido na exposição e disponível para visionamento em tela, por toda a comunidade escolar. No decorrer da exposição, durante os intervalos, os elementos da Oficina, faziam questão de estar junto dos seus trabalhos para que os restantes colegas lhes colocassem questões sobre as atividades. Sentiu-se um certo orgulho por parte de todos.



Figura 49: (fonte própria)

Estas atividades, não só ajudaram a elevar a autoestima e melhorar o autoconceito, como foram outras tantas oportunidades de enriquecer e alargar a experiência dos alunos e desenvolver a sua sensibilidade estética.

Trabalhar com estes alunos, a Expressão Plástica em Oficina, com recurso a estratégias de intervenção diversificadas e motivadoras, proporciona-lhes a exploração e o seu desenvolvimento e é crucial, para que se sintam integrados na escola e até na sociedade. O que importa não é o trabalho executado pela criança e sim o efeito que este produz na sua autoestima e educação.

“ (...) aprendo imenso a ver uma criança a desenhar (...)” (Picasso, s.d., cit. in Pereira, 2009).



Figura 50: (fonte própria)

ANEXO IV. Inserção no PAA do Agrupamento, da Oficina SentirArte

OBJETIVOS	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Contribuir para uma maior democratização no acesso às novas tecnologias. ✓ Introdução ao computador, desenvolvimento da coordenação óculo manual através do controlo do rato. ✓ Rentabilizar o computador como ferramenta pedagógica explorando várias atividades lúdicas de acordo com conteúdos / temas de acordo com a faixa etária. 		
CONTEÚDOS / ENQUADRAMENTO	Área da Expressão e Comunicação. Tecnologia de Informação e Comunicação.		
LOCAL	Escola Básica do Vale do Âncora		
RECURSOS	Salas de informática		
PÚBLICO-ALVO	Crianças Jardim de Infância	CALENDARIZAÇÃO	Ao longo do ano
INSTRUMENTOS DE AVALIAÇÃO	Observação e registo das prestações dos alunos Relatório final		

ATIVIDADE	Oficina SentirArte		
ESTRUTURA RESPONSÁVEL	Departamento de Expressões	DINAMIZADOR	Professor Álvaro Alves
COLABORADORES	Outros professores, pais, elementos da comunidade educativa, outros.		
OBJETIVOS	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Proporcionar aos alunos com DAE, experiências na área artística capazes de contribuir para o desenvolvimento de atitudes e competências como a autoestima, a autoconfiança, o autoconceito, a capacidade de comunicar, a criatividade e socialização. 		
CONTEÚDOS / ENQUADRAMENTO	Abordagem de Conteúdos relacionados com a Expressão Plástica, na realização de trabalhos de Expressão Livre e no âmbito do Plano Anual de Atividades		
LOCAL	Escola Básica do Vale do Âncora		
RECURSOS	Sala de Artes 2 Vários materiais de expressão plástica Exposições e Workshops no exterior Ateliês de artistas plásticos e oficinas de artesãos		
PÚBLICO-ALVO	Alunos do 2.º ciclo com Dificuldades Específicas de Aprendizagem.	CALENDARIZAÇÃO	Ao longo do ano letivo
INSTRUMENTOS DE AVALIAÇÃO	Grelha de registo de observação de procedimentos, comportamentos e atitudes Atas do Conselho de Departamento de Expressões		

ATIVIDADE	Conga Club		
ESTRUTURA RESPONSÁVEL	Departamento de Expressões	DINAMIZADOR	Professor David Martins
COLABORADORES	Outros professores		

ANEXO VI. Pedido de autorização à Direção do Agrupamento

Exma Sra Presidente da CAP do
Agrupamento de Escolas Sidónio Pais, Vilarelho, Caminha

Assunto: Pedido de autorização para utilização de informação no âmbito de uma
investigação

Vila Praia de Âncora, 09 de outubro de 2014

Eu, Álvaro António Carteado Alves, no âmbito do meu trabalho como docente de Educação Visual e tendo em conta o apoio a dar aos docentes do ensino regular e a alunos com DAE diagnosticados, proponho-me aplicar estratégias valorizadoras da utilização da Arte/Expressão Plástica como forma de contribuir para a melhoria da sociabilização destes alunos. Tal aplicação será sujeita a avaliação diagnóstica, continuada e final, dos seus efeitos e eventual reformulação se necessário.

Solicito a V. Exa que me seja autorizado o uso de parte dos resultados tratados, de forma anónima, para fins de investigação de âmbito académico, que se inclui no Mestrado em Ciências da Educação - Educação Especial, da Universidade Fernando Pessoa e tem como título "O Contributo da Arte/Expressão Plástica, na Inclusão de alunos com DAE" sob a orientação da Prof.ª Doutora Tereza Ventura.

Solicito ainda que me permita solicitar autorização aos encarregados de educação dos alunos, para o mesmo efeito.

Com os melhores cumprimentos, agradeço desde já.

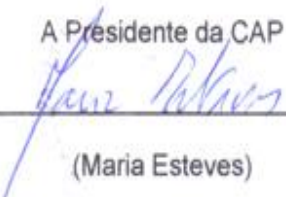
O Mestrando



(Álvaro Alves)

Autorizo a utilização de resultados, mediante aceitação expressa dos encarregados de educação dos alunos apoiados e desde que garantido o anonimato dos menores.

A Presidente da CAP



(Maria Esteves)

ANEXO VII. Declaração de Consentimento Informado dos Encarregados de Educação



Faculdade de Ciências Sociais E Humanas
MESTRADO EM CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO – EDUCAÇÃO ESPECIAL

DECLARAÇÃO DE CONSENTIMENTO INFORMADO

Designação do Estudo: "O contributo da Arte/Expressão Plástica na inclusão de alunos com Dificuldades de Aprendizagem Específicas".

Eu, abaixo-assinado (nome completo) _____

responsável pelo participante no projecto (nome completo) _____

_____, compreendi a explicação que me foi fornecida acerca da sua participação na investigação que se tenciona realizar, bem como do estudo em que será incluído. Foi-me dada oportunidade de fazer as perguntas que julguei necessárias, e de todas obtive resposta satisfatória.

Tomei conhecimento de que a informação ou explicação que me foi prestada versou os objectivos e os métodos. Além disso, foi-me afirmado que tenho o direito de recusar a todo o tempo a sua participação no estudo, sem que isso possa ter como efeito qualquer prejuízo pessoal.

Foi-me ainda assegurado que os registos em suporte papel e/ou digital (sonoro e de imagem) serão confidenciais e utilizados única e exclusivamente para o estudo em causa, sendo guardados em local seguro durante a pesquisa e destruídos após a sua conclusão.

Por isso, consinto em participar no estudo em causa.

Data: 22 Janeiro 2015

Assinatura do responsável pelo participante no projecto: _____

O Investigador responsável:

Nome: Álvaro António Carteado Alves

Assinatura: _____

ANEXO VIII. Tabela 1: Caracterização do conjunto dos sete casos em estudo

Aluno	Idade	Género	Ano de escolaridade	Retenções	Problemática
A1	11	Feminino	5.º	0	Perturbação Específica de Aprendizagem. Dificuldades ao nível da <i>Leitura, Escrita</i> e nas <i>Matemáticas</i> – Dislexia Combinada e Discalculia .
A2	11	Feminino	6.º	0	Perturbação Específica de Aprendizagem, a nível da <i>Leitura</i> - Dislexia .
A3	11	Feminino	6.º	0	Perturbação Específica de Aprendizagem a nível da <i>Leitura</i> , dificuldades na compreensão e descodificação da mensagem. PHDA do tipo predominantemente desatento.
A4	12	Masculino	6.º	0	Perturbação Específica de Aprendizagem, com dificuldade na organização do pensamento e percepção, na organização do movimento e da linguagem - Dispraxia de Construção .
A5	11	Masculino	5.º	0	PHDA (tipo misto) Perturbação Específica de Aprendizagem, com dificuldades acentuadas a nível da <i>Linguagem</i> (leitura e escrita) – Dislexia .
A6	12	Masculino	5.º	4.º e 5.º	Perturbação Específica ao Desenvolvimento da Linguagem.
A7	13	Feminino	6.º	6.º	Eventual Dificuldade Específica de Aprendizagem a nível da <i>Linguagem</i> (aguarda avaliação da linguagem por terapeuta da fala).

ANEXO IX. Inventário de Autoconceito (Pré e Pós Teste)

INVENTÁRIO DE AUTOCONCEITO

Grelha de avaliação do autoconceito adaptada pelo investigador, com base na revisão da literatura e, tendo como principais contributos os de Rosenberg (1965), Coopersmith (1981), Harter (1988) e Martins et alii (1995).

Nome: _____	Idade: _____
Escola _____	Turma: _____
Data: ____ / ____ / ____	

Há uma série de afirmações. Por favor responde a cada afirmação da seguinte maneira:



Se a afirmação descreve o que sentes normalmente, coloca um **“X”** no espaço correspondente na coluna **“A”** por baixo da frase:

“SOU ASSIM”

Se a afirmação não descreve o que normalmente sentes, coloca um **“X”** no espaço correspondente na coluna **“B”** por baixo da frase:



 **“NÃO SOU ASSIM”**.

CONTRIBUTO DA ARTE/EXPRESSÃO PLÁSTICA NA INCLUSÃO
DE ALUNOS COM DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM ESPECÍFICAS



n.º	PERGUNTAS	<p style="text-align: center;">A</p>  <p style="text-align: center;">Sou assim</p>	<p style="text-align: center;">B</p>  <p style="text-align: center;">Não sou assim</p>
01	Passo muito tempo a sonhar acordado.		
02	Desejo frequentemente ser outra pessoa.		
03	Sou simpático.		
04	Os meus pais e eu divertimo-nos muito juntos.		
05	Tenho vergonha quando falo perante a turma.		
06	Às vezes acho que não presto para nada.		
07	Se pudesse mudava muitas coisas em mim.		
08	Faço as coisas tão bem quanto a maioria dos meus colegas.		
09	Sinto-me orgulhoso do meu desempenho na escola.		
10	Normalmente os meus pais respeitam os meus sentimentos.		
11	Sinto-me triste muitas vezes.		
12	Na escola estou a fazer o melhor que posso.		
13	Desisto facilmente.		
14	Os meus pais esperam demasiado de mim.		
15	A minha vida é muito complicada.		
16	Os meus companheiros nunca aceitam as minhas ideias.		
17	Em casa ninguém me presta muita atenção.		
18	Os meus pais nunca me incentivam.		
19	Na escola não estou a progredir como gostaria.		
20	Não gosto de estar com outras pessoas.		
21	Muitas vezes gostaria de sair de casa.		
22	Muitas vezes a escola incomoda-me.		
23	Muitas vezes tenho vergonha de mim.		
24	Não sou tão bonito como os outros.		
25	Os meus pais entendem-me.		
26	As outras pessoas são mais agradáveis do que eu.		
27	Sinto que os meus pais esperam mais de mim.		
28	Levando tudo em conta, eu penso que sou um fracasso.		

ANEXO X. Inquéritos preenchidos pelos alunos (exemplo)

INVENTÁRIO DE AUTOCONCEITO
Oficina SentirArte – Aluno(a) **Al**
Pré

n.º	PERGUNTAS	A  Sou assim	B  Não sou assim
01	Passo muito tempo a sonhar acordado.	<input checked="" type="checkbox"/>	
02	Desejo frequentemente ser outra pessoa.	<input checked="" type="checkbox"/>	
03	Sou simpático.	<input checked="" type="checkbox"/>	
04	Os meus pais e eu divertimo-nos muito juntos.		<input checked="" type="checkbox"/>
05	Tenho vergonha quando falo perante a turma.	<input checked="" type="checkbox"/>	
06	As vezes acho que não presto para nada.		<input checked="" type="checkbox"/>
07	Se pudesse mudava muitas coisas em mim.	<input checked="" type="checkbox"/>	
08	Faço as coisas tão bem quanto a maioria dos meus colegas.	<input checked="" type="checkbox"/>	
09	Sinto-me orgulhoso do meu desempenho na escola.	<input checked="" type="checkbox"/>	
10	Normalmente os meus pais respeitam os meus sentimentos.	<input checked="" type="checkbox"/>	
11	Sinto-me triste muitas vezes.	<input checked="" type="checkbox"/>	
12	Na escola estou a fazer o melhor que posso.	<input checked="" type="checkbox"/>	
13	Desisto facilmente.		<input checked="" type="checkbox"/>
14	Os meus pais esperam demasiado de mim.	<input checked="" type="checkbox"/>	
15	A minha vida é muito complicada.		<input checked="" type="checkbox"/>
16	Os meus companheiros nunca aceitam as minhas ideias.	<input checked="" type="checkbox"/>	
17	Em casa ninguém me presta muita atenção.		<input checked="" type="checkbox"/>
18	Os meus pais nunca me incentivam.	<input checked="" type="checkbox"/>	
19	Na escola não estou a progredir como gostaria.	<input checked="" type="checkbox"/>	
20	Não gosto de estar com outras pessoas.		<input checked="" type="checkbox"/>
21	Muitas vezes gostaria de sair de casa.		<input checked="" type="checkbox"/>
22	Muitas vezes a escola incomoda-me.	<input checked="" type="checkbox"/>	
23	Muitas vezes tenho vergonha de mim.		<input checked="" type="checkbox"/>
24	Não sou tão bonito como os outros.	<input checked="" type="checkbox"/>	
25	Os meus pais entendem-me.		<input checked="" type="checkbox"/>
26	As outras pessoas são mais agradáveis do que eu.	<input checked="" type="checkbox"/>	
27	Sinto que os meus pais esperam mais de mim.		<input checked="" type="checkbox"/>
28	Levando tudo em conta, eu penso que sou um fracasso.		<input checked="" type="checkbox"/>

INVENTÁRIO DE AUTOCONCEITO
Oficina SentirArte – Aluno(a) **Al**
Pré

n.º	PERGUNTAS	A  Sou assim	B  Não sou assim
01	Passo muito tempo a sonhar acordado.	<input checked="" type="checkbox"/>	
02	Desejo frequentemente ser outra pessoa.	<input checked="" type="checkbox"/>	
03	Sou simpático.	<input checked="" type="checkbox"/>	
04	Os meus pais e eu divertimo-nos muito juntos.	<input checked="" type="checkbox"/>	
05	Tenho vergonha quando falo perante a turma.	<input checked="" type="checkbox"/>	
06	Às vezes acho que não presto para nada.		<input checked="" type="checkbox"/>
07	Se pudesse mudava muitas coisas em mim.	<input checked="" type="checkbox"/>	
08	Faço as coisas tão bem quanto a maioria dos meus colegas.	<input checked="" type="checkbox"/>	
09	Sinto-me orgulhoso do meu desempenho na escola.	<input checked="" type="checkbox"/>	
10	Normalmente os meus pais respeitam os meus sentimentos.	<input checked="" type="checkbox"/>	
11	Sinto-me triste muitas vezes.		<input checked="" type="checkbox"/>
12	Na escola estou a fazer o melhor que posso.	<input checked="" type="checkbox"/>	
13	Desisto facilmente.		<input checked="" type="checkbox"/>
14	Os meus pais esperam demasiado de mim.	<input checked="" type="checkbox"/>	
15	A minha vida é muito complicada.		<input checked="" type="checkbox"/>
16	Os meus companheiros nunca aceitam as minhas ideias.	<input checked="" type="checkbox"/>	
17	Em casa ninguém me presta muita atenção.	<input checked="" type="checkbox"/>	
18	Os meus pais nunca me incentivam.	<input checked="" type="checkbox"/>	
19	Na escola não estou a progredir como gostaria.	<input checked="" type="checkbox"/>	
20	Não gosto de estar com outras pessoas.	<input checked="" type="checkbox"/>	
21	Muitas vezes gostaria de sair de casa.	<input checked="" type="checkbox"/>	
22	Muitas vezes a escola incomoda-me.	<input checked="" type="checkbox"/>	
23	Muitas vezes tenho vergonha de mim.		<input checked="" type="checkbox"/>
24	Não sou tão bonito como os outros.		<input checked="" type="checkbox"/>
25	Os meus pais entendem-me.		<input checked="" type="checkbox"/>
26	As outras pessoas são mais agradáveis do que eu.	<input checked="" type="checkbox"/>	
27	Sinto que os meus pais esperam mais de mim.	<input checked="" type="checkbox"/>	
28	Levando tudo em conta, eu penso que sou um fracasso.		<input checked="" type="checkbox"/>

**ANEXO XI. Tabela de análise de conteúdos do “Inventário de Autoconceito”.
Tabelas de cálculo do valor de Alfa de Cronbach.**

n.º	PERGUNTAS	A1		A2		A3		A4		A5		A6		A7	
		P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P
01	Passo muito tempo a sonhar acordado.	A	A	A	A	B	B	A	A	B	B	B	A	A	A
02	Desejo frequentemente ser outra pessoa.	A	A	B	B	B	B	B	B	B	B	A	A	B	B
03	Sou simpático.	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	B	B	A	A
04	Os meus pais e eu divertimo-nos muito juntos.	B	A	B	B	A	A	A	A	A	A	B	B	B	A
05	Tenho vergonha quando falo perante a turma.	A	A	A	A	B	B	A	A	B	B	A	B	A	A
06	Às vezes acho que não presto para nada.	B	B	B	B	B	B	A	B	B	B	B	B	B	B
07	Se pudesse mudava muitas coisas em mim.	A	A	A	B	B	B	A	A	B	A	A	A	A	B
08	Faço as coisas tão bem quanto a maioria dos meus colegas.	A	A	B	A	B	A	A	A	B	A	A	A	B	A
09	Sinto-me orgulhoso do meu desempenho na escola.	A	A	B	B	A	A	A	A	A	A	B	A	B	A
10	Normalmente os meus pais respeitam os meus sentimentos.	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A
11	Sinto-me triste muitas vezes.	A	B	B	B	B	B	A	B	B	B	A	B	A	B
12	Na escola estou a fazer o melhor que posso.	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	B	A	B	A
13	Desisto facilmente.	B	B	A	B	B	B	A	B	B	B	B	A	B	A
14	Os meus pais esperam demasiado de mim.	A	A	A	B	B	B	B	A	B	A	B	A	A	B
15	A minha vida é muito complicada.	B	B	B	A	B	B	B	B	A	A	A	A	B	B
16	Os meus companheiros nunca aceitam as minhas ideias.	A	A	B	B	B	B	B	B	B	A	B	B	B	B
17	Em casa ninguém me presta muita atenção.	B	A	B	A	B	B	B	B	B	B	A	A	A	B
18	Os meus pais nunca me incentivam.	A	A	B	B	B	A	A	A	B	B	A	A	B	A
19	Na escola não estou a progredir como gostaria.	A	B	B	A	B	B	A	B	B	B	A	B	A	A
20	Não gosto de estar com outras pessoas.	B	A	B	B	B	B	B	B	A	B	B	B	B	A
21	Muitas vezes gostaria de sair de casa.	B	A	B	A	B	B	A	A	B	B	A	A	B	B
22	Muitas vezes a escola incomoda-me.	A	B	B	B	B	B	B	B	B	B	A	A	A	B
23	Muitas vezes tenho vergonha de mim.	B	B	A	A	B	B	A	B	B	B	B	A	A	A
24	Não sou tão bonito como os outros.	A	B	B	B	B	B	B	B	B	B	A	A	B	B
25	Os meus pais entendem-me.	B	B	B	A	A	A	A	A	A	B	B	B	A	A
26	As outras pessoas são mais agradáveis do que eu.	A	A	B	B	B	B	B	B	B	B	B	B	A	B
27	Sinto que os meus pais esperam mais de mim.	B	A	A	B	A	B	A	A	A	B	A	A	A	A
28	Levando tudo em conta, eu penso que sou um fracasso.	B	B	B	B	B	B	B	B	B	B	A	B	A	B

LEGENDA:

AUTOESTIMA GERAL(G): 10

AUTOESTIMA FAMILIAR (F): 6

AUTOESTIMA ESCOLAR(E): 6

AUTOESTIMA SOCIAL(S): 6

Itens POSITIVOS respondidos com “Sou assim”	A
Itens POSITIVOS respondidos com “Não sou assim”	B
Itens NEGATIVOS respondidos com “Sou assim”	A
Itens NEGATIVOS respondidos com “Não sou assim”	B

CONTRIBUTO DA ARTE/EXPRESSÃO PLÁSTICA NA INCLUSÃO
DE ALUNOS COM DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM ESPECÍFICAS

ALUNO	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28			
A1	1	0	1	0	0	1	0	1	1	1	0	1	1	0	1	0	1	0	0	0	1	1	0	1	0	0	0	0	1	1	15
A2	1	1	1	0	0	1	0	0	0	1	1	1	0	0	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	1	1	1	0	1	1	19
A3	0	1	1	1	1	1	1	0	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	1	1	25
A4	1	1	1	1	0	0	0	1	1	1	0	1	0	1	1	1	1	0	0	0	1	0	1	0	1	1	1	0	1	1	18
A5	0	1	1	1	1	1	1	0	1	1	1	1	1	1	0	1	1	1	1	1	0	1	1	1	1	1	1	0	1	1	23
A6	0	0	0	0	0	1	0	1	0	1	0	0	1	1	0	1	0	0	0	0	1	0	0	1	0	0	1	0	0	9	
A7	1	1	1	0	0	1	0	0	0	1	0	0	1	0	1	1	0	1	0	1	0	1	0	0	1	1	0	0	0	1	13
TOTAL	4	5	6	3	2	6	2	3	4	7	3	5	5	4	5	6	5	4	3	6	5	4	4	4	5	5	5	1	5		

Variância	
1	0,286
2	0,238
3	0,143
4	0,286
5	0,238
6	0,143
7	0,238
8	0,286
9	0,286
10	0
11	0,286
12	0,238
13	0,238
14	0,286
15	0,238
16	0,143
17	0,238
18	0,286
19	0,286
20	0,143
21	0,238
22	0,286
23	0,286
24	0,238
25	0,238
26	0,143
27	0,238
28	6,429

ALUNOS	A1	A2	A3	A4	A5	A6	A7
TOTAL	15	19	25	18	23	9	13
MÉDIA	17,43	15,29	12,57	9	6,43	3,14	1,86
VARIÂNCIA	7,46	11,79	20,14	10,62	17,11	2,82	5,67

K	28
SUM VARIÂNCIA	6,428571
VARIÂNCIA TOTAL	31,28571
SECÇÃO 1	1,037037
SECÇÃO 2	0,794521
ALFA CRONBACH	0,823947

ANEXO XII. Guião de Entrevista semiestruturada realizada aos alunos participantes no estudo

Autor do trabalho: Álvaro António Carteado Alves

Tema: O Contributo da Arte/Expressão Plástica na Inclusão de alunos com Dificuldades de Aprendizagem Específicas”

Objetivo: Recolher dados de opiniões, dos alunos, sobre o contributo da Arte/Expressão Plástica no desenvolvimento educativo e na inclusão de alunos com DAE

Entrevistados: Alunos participantes na “Oficina SentirArte”

Data: de Junho de 2015

Local: Sala de atendimento a alunos e encarregados de educação

Blocos	Objetivos	Questões
I Legitimação da entrevista	Justificar a entrevista Motivar o entrevistado	Informar sobre o objetivo da entrevista. Solicitar a sua colaboração, explicitando a importância da sua intervenção. Pedir autorização para gravar a entrevista. Garantir o anonimato da fonte no trabalho a publicar. Solicitar declaração de consentimento informado. Comprometer-se a divulgar os resultados do estudo realizado.
II Identificação e caracterização do entrevistado	Solicitar informações sobre o Perfil Pessoal e como discente.	P1: Qual a tua idade? P7: Que ano de escolaridade frequentas? P8: Já ficaste retido em algum ano de escolaridade? Qual? P2: Com quem vives? P3: Como é a relação que tens com a tua família? P9: Gostas de andar na escola? P23: Como é que te sentes na escola? P10: O que é que gostas mais de fazer na escola?
III Interesses	Compreender os interesses e preferências dos alunos DAE, em relação às	P11: Quais foram as tuas melhores notas? E a que disciplinas? Qual a razão por que obtiveste essas notas nessas disciplinas? P12: Quais foram as tuas piores notas? E a que disciplinas? Qual a razão por que obtiveste essas notas nessas disciplinas? P27: Consideras que és tratado como os outros colegas, pelos professores. Quais as diferenças que

	<i>várias áreas/disciplinas.</i>	<p>notas de uns para outros professores?</p> <p>P28: Costumas pedir ajuda aos professores sempre que sentes dúvidas? Se não, porque não o fazes? Se sim, os professores ajudam?</p> <p>P29: Com certeza que já fizeste trabalho de grupo: Todos os professores o fazem? Senteste bem nesse tipo de trabalho? Porquê? Quem escolhe os elementos do grupo?</p> <p>P30: O que mais aprecias nos professores? E o que menos gostas?</p> <p>P31: Como é que gostarias que todos os professores fossem?</p>
IV Autoconceito/Autoestima	<i>Compreender a opinião que o aluno tem sobre si enquanto pessoa.</i>	<p>P4: Que opinião tens de ti?</p> <p>P5: O que gostas mais em ti?</p> <p>P6: Gostarias de mudar alguma coisa em ti? Porquê?</p> <p>P24: Como te sentes em relação aos teus companheiros de escola?</p> <p>P25: Gostarias de te parecer com algum em especial? Porquê?</p> <p>P26: Como é que te sentes em relação aos teus colegas do grupo turma, quando trabalham em atividades de EP? Costumam ajudar-se uns aos outros?</p>
V Socialização/Inclusão	<i>Compreender como a Arte/Expressão Plástica podem contribuir para a Socialização / inclusão do aluno com DAE.</i>	<p>P13: A Educação Visual/ Expressão Plástica aparece entre as disciplinas em que te sentes melhor? Está em primeiro lugar, ou não? Porquê?</p> <p>P14: Quais são as disciplinas em que normalmente desenvolves atividades de Expressão Plástica?</p> <p>P15: Qual a área de Expressão plástica mais gostas?</p> <p>P16: Gostarias de ter mais atividades de Expressão Plástica? Porquê?</p> <p>P17: Gostarias de ter atividades de Expressão Plástica nas outras disciplinas? Porquê?</p> <p>P18: Quando os professores recorrem a atividades de Expressão Plástica, sentes que aprendes melhor? Porquê?</p> <p>P19: Quando os professores recorrem a atividades de Expressão Plástica, como é que te comportas?</p> <p>P20: Qual ou quais os contributos e benefícios que a Expressão Plástica tem na tua vida escolar?</p>

		<p>P21: E em casa ou nouro sítio, sentes que a Expressão Plástica contribui para te sentires melhor com a vida? Porquê?</p> <p>P22: Achas que a Expressão Plástica poderá ajudar-te numa profissão futura? Porquê?</p> <p>P32: Achas que o trabalho que desenvolveste na Oficina SentirArte contribuiu para te sentires melhor na Escola? Porquê?</p> <p>P33: Gostarias que na tua Escola houvesse sempre um ateliê de Expressão Plástica? Porquê?</p>
--	--	--

ANEXO XIII. Tratamento estatístico dos relatos / Análise de conteúdo das entrevistas realizadas aos alunos participantes no estudo

Após a identificação, o registo e a respetiva categorização das unidades de análise, procedeu-se à contagem de frequência.

Tabela de análise de conteúdos das entrevistas realizadas aos alunos

Tema	Identificação e caracterização do entrevistado							
Objetivo	Solicitar informações sobre o Perfil Pessoal e como discente							
Questões	Entrevistados e Unidades de análise							Unidades de análise Frequência
	A1	A2	A3	A4	A5	A6	A7	
P1: Qual a tua idade?	Tenho 11 anos.	Tenho 11 anos	11 anos.	12 anos.	11 anos	Tenho 12 anos.	Tenho 13 anos.	11 anos: 4 12 anos: 2 13 anos: 1
P7: Que ano de escolaridade frequentas?	5.º ano.	6.º ano.	6.º ano.	6.º ano.	5.º ano.	5.º ano.	6.º ano.	5.º ano: 3 6.º ano: 4
P8: Já ficaste retido em algum ano de escolaridade? Qual?	Não.	Não.	Não	Não.	Não.	No 4.º e 5.º ano.	Sim no 6.º.	Nenhuma: 5 Uma: 1 Duas: 1
P2: Com quem vives?	Vivo com a minha mãe e a minha irmã.	Vivo com o meu pai e o meu gato.	Com a minha mãe, o meu pai e a minha avó.	Com a minha mãe o meu pai e a minha avó e a minha tia.	O meu irmão, meu pai e a minha mãe.	Os meus pais e a minha irmã e o meu irmão.	A minha mãe o meu pai e o meu irmão.	Pai: 1 Mãe/irmão: 1 Pais/irmão: 2 Pais/irmãos: 1 Pais/avó: 1 Pais/avó/tia: 1
P3: Como é a relação que tens com a tua família?	É boa.	A relação é boa os meus pais estão separados mas entendem-se.	É boa.	É uma relação boa.	É boa.	É boa.	Bem.	Boa: 7
P4: Que opinião tens de tí?	Eu acho que sou gordinha e acho que passo bem com as minhas colegas, acho que sou amiga e simpática com elas.	Sou simpática.	Sou simpática.	Sou muito simpático, respeito os meus colegas e entendo-os.	Sou simpático e às vezes enervo-me um bocadinho, mas tirando isso sou boa pessoa.	Sou fixe e engraçado.	Divertida, simpática amiga e mais nada.	Simpático: 2 Fixe/engraçado: 1 Simpático +outro: 4
P5: O que gostas mais em tí?	Ser boa pessoa	Tento ajudar as pessoas facilmente	Ser desportista.	É ser bonito.	É a inteligência.	Corro muito.	Ser amiga.	Boa pessoa: 2 Amigo: 1 Desportista: 2 Bonito: 1 Inteligente: 1

CONTRIBUTO DA ARTE/EXPRESSÃO PLÁSTICA NA INCLUSÃO
DE ALUNOS COM DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM ESPECÍFICAS

P6: Gostarias de mudar alguma coisa em ti? Porquê?	Sim, ser mais esperta e não ser tão gordinha. Porque não sou esperta e sou gordinha.	Não, estou bem assim.	Não. Porque me sinto bem assim.	Não, está bem assim.	Não. Está bem assim.	Sim, gostava de ter mais músculos.	Não.	Sim: 2 Não: 5
P24: Como te sentes em relação aos teus companheiros de escola?	Até são fixos.	Tenho boa relação.	Dou-me bem com eles.	Dou-me bem com eles.	Tenho bom relacionamento.	Dou-me bem com eles.	São meus amigos alguns estão na minha turma outros não.	Bem: 7
P25: Gostarias de te parecer com algum em especial? Porquê?	Sim, ela é mais bonita do que eu.	Não.	Não.	Sim, porque tem uma personalidade e diferente é mais inteligente.	Não.	Sim, com o Defim na parte do futebol porque ele joga bem.	Não.	Sim: 3 Não: 4
P9: Gostas de andar na escola?	Sim. Por um lado por causa dos testes não gosto. Gosto de brincar com os colegas e aprender mais.	Gosto.	Sim.	Sim.	Gosto.	Não, só gosto para brincar e quando os professores são fixos e não fazemos aqueles trabalhos de seca de ter que escrever muito.	Gosto.	Gosto: 6 Não: 1
P23: Como é que te sentes na escola?	Sinto-me bem.	Fixe.	Bem.	Bem.	Bem.	Sinto-me bem.	Sinto-me bem como me sinto mal, depende dos dias. Sinto-me bem porque estou com os meus amigos e mal porque tenho que estar nas aulas. ão me dou lá muito bem com alguns da minha turma. Por ter que falar na frente de alguns deles.	Bem: 6 Bem e mal: 1
P10: O que é que gostas mais de fazer na escola?	Gosto dos intervalos, nos intervalos só gosto de brincar e na sala de aula gosto muito de aprender história. Mas gosto mais de estar lá fora com os meus amigos.	Poder estar com o meus colegas.	De ter o clube de natação e o de Artes	É jogar futebol.	Brincar com os meus colegas, brincar jogar futebol e jogar matraquilhos	Educação Física depois é o clube de artes e depois é brincar.	É brincar com os meus amigos. E fazer atividades plásticas como na Oficina.	Brincar: 4 Oficina e outro: 2

CONTRIBUTO DA ARTE/EXPRESSÃO PLÁSTICA NA INCLUSÃO
DE ALUNOS COM DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM ESPECÍFICAS

Tema	Identificação e caracterização do entrevistado							
Objetivo	Solicitar informações sobre o Perfil Pessoal e como discente							
Questões	Entrevistados e Unidades de análise							Unidades de análise Frequência
	A1	A2	A3	A4	A5	A6	A7	
P11: Quais foram as tuas melhores notas? E a que disciplinas? Qual a razão por que obtiveste essas notas nessas disciplinas?	A melhor nota foi a de História tirei um Satisfaz- e depois um Bom	Satisfaz a História e a ET, safo-me apesar dos testes não serem assim tão bons.	Satisfaz + a Inglês.	Satisfaz	É Satisfaz +	Foi Bom	Satisfaz	Satisfaz -1 Satisfaz: 2 Satisfaz +: 2 Bom: 2
E a que disciplinas?	História	História e ET	Inglês	A História e Inglês	Português	Ciências	a Português e um bocadinho a Matemática.	História: 1 História e outra: 2 Inglês: 1 Português: 2 Ciências: 1
Qual a razão por que obtiveste essas notas nessas disciplinas?	porque é a disciplina que eu mais gosto do que as outras e estou mais atenta nas aulas de História.	A razão foi que em História o professor não nos faz escrever nem nada, só explica.	Porque estudei.	porque estudei muito. Estudei para todas mas algumas não consigo tirar positiva. Porque tenho mais dificuldade.	porque estive mais atento e estudei de forma a tirar melhores resultados.	porque estava a ouvir a professora e gosto mais.	Porque me esforcei. Estudei mais para essas por ter exame As disciplinas que gosto mais são a Educação Física, Música. Não gosto de EV e ET.	Disciplina que mais gosto: 2 o professor não nos faz escrever: 1 Porque estudei: 4
P12: Quais foram as tuas piores notas?	Satisfaz - a História	Não satisfaz	Não satisfaz	Não Satisfaz	Satisfaz.	Não satisfaz	Não satisfaz	Não satisfaz: 5 Satisfaz - 1 Satisfaz.: 1
E a que disciplinas?	História	Português e Inglês	Matemática.	Matemática e Português	Matemática	Português e a História	História.	Português e Inglês: 1 Matemática e Português: 1 Matemática: 2 História: 2 Português e História: 1
Qual a razão por que obtiveste essas notas nessas disciplinas		Português é por causa da escrita e o Inglês não gosto.	Porque não percebia a matéria.	Eu sei a matéria mas depois fico muito nervoso no teste e parece que baralho tudo.		Eu não gosto de Inglês porque já sabemos falar uma língua e não quero falar outra.	porque não gosto de estudar para ela. Não tenho vontade de estudar História	Ficar nervoso: 1 Não perceber a matéria: 1 Não gostar da disciplina: 1 Não gostar de estudar: 1
P27: Consideras que és tratado como os outros colegas, pelos professores?	Tratam igual aos outros.	É igual.	Sim de maneira igual.	Tratam igual.	Tratam de forma diferente, porque às vezes ralham mais com os que se portam mal da minha turma.	Diferente tratam-me bem mas alguns não.	Sim.	Igual: 5 Diferente: 2

CONTRIBUTO DA ARTE/EXPRESSÃO PLÁSTICA NA INCLUSÃO
DE ALUNOS COM DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM ESPECÍFICAS

Quais as diferenças que notas de uns para outros professores?	São os professores todos iguais.	Não noto diferença nos professores.	Não noto diferença de uns para outros.	É igual	Não se nota diferença entre os professores	Os professores são diferentes um é costume ralhar e o outro é simpático e manda poucos trabalho de casa.	Uns tratam de uma maneira e outros de maneira diferente, no modo como falam comigo e alguns colegas.	Não noto diferença: 5 Maneira diferente: 2
P28: Costumas pedir ajuda aos professores sempre que sentes dúvidas?	Às vezes não tiro e vou para a explicação com dúvidas.	Não	Às vezes não peço	Às vezes tiro a dúvidas.	Sim peço ajuda. .	Não.	Tenho vergonha e não tiro as dúvidas.	Sim: 1 Não: 3 As vezes: 3
Se não, porque não o fazes?	Às vezes não tiro dúvidas porque tenho vergonha e porque às vezes está tudo bem e porque não quero tirar as dúvidas na frente das minhas colegas.	não tiro dúvidas porque depois tenho a explicadora.	porque tenho ajuda em casa.	Quando não tiro é por preguiça.		Não quero tirar dúvidas, quando tenho tiro na NET	Tenho vergonha e não tiro as dúvidas	Vergonha: 2 Ajuda em casa: 2 Preguiça: 1 Não querer: 1
Se sim, os professores ajudam?	Quando peço ajuda os professores ajudam-me sempre.		Quando Peço ajuda eles ajudam.	Os professores ajudam.	E os professores ajudam			Ajudam: 4
P29: Com certeza que já fizeste trabalho de grupo: Todos os professores o fazem?	Sim. Já fiz trabalho de grupo só em algumas disciplinas.	Sim. Não nem todos os professores fazem por exemplo em Educação Tecnológica e Educação Visual talvez, e Educação Física não fizemos.	Sim. Habitualmente não fazemos em todas.	Sim. Não fiz trabalho em ciências.	Já fiz em todas as disciplinas.	Já, mas não em todas.	Já fiz em várias disciplina.	Sim: 7 Todos: 1 Alguns: 6
Sentes-te bem nesse tipo de trabalho? Porquê?	Sim gosto desse trabalho. Quando calho num grupo com alguns colegas que estou menos à vontade deixo-me estar sossegada. Porque eles querem fazer o que eles podem fazer à	Prefiro o trabalho individual ao de grupo, o de grupo dá sempre confusão nunca se entendem principalmente e os rapazes.	Gosto de trabalhar em grupo porque estamos a conviver.	Quando faço sinto-me bem, gosto porque quando tenho dificuldades os meus colegas ajudam.	Gosto do trabalho de grupo porque estamos mais unidos na nossa turma e basicamente é assim.	Não gosto porque aquilo que eu faço é só para mim.	Não, não gosto de trabalhar em grupo porque às vezes é com alguns colegas que não me dou bem com eles e não tenho à vontade de trabalhar com alguns.	Gosto: 4 Não gosto: 3

CONTRIBUTO DA ARTE/EXPRESSÃO PLÁSTICA NA INCLUSÃO
DE ALUNOS COM DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM ESPECÍFICAS

	maneira deles.							
Quem escolhe os elementos do grupo?	São os alunos. Às vezes fico com alguns colegas que eu não gostava de escolher.	Quem escolhe os grupos são os professores, porque as raparigas ficam logo todas juntas e os rapazes todos juntos, por isso os professores separam e fazem eles os grupos.	Quando trabalhámos, normalmente são os alunos que escolhem os grupos.	Normalment e são os alunos.	Normalmente escolhemos nós os grupos.	São os professores que escolhem porque alguns falam muito e são muito amigos e os professores separam.	São os professores que escolhem os grupos.	Alunos: 4 Professores: 3
P30: O que mais aprecias nos professores?	Por exemplo na aula de moral quase que não escrevemos quase nada e estamos sempre a falar e a professora quase que só faz teatros como nós gostamos.	A paciência.	Explicar bem	É que expliquem bem.	Na maneira como nos tratam também.	Ser simpático.	A relação entre ele os alunos que deve ser uma relação de amizade.	Não fazer escrever: 1 Ter paciência: 1 Explicar bem: 2 Ser amigo: 2 Ser simpático: 1
E o que menos gostas?	Não ser assim tão chato. Estar assim muito a falar e temos que estar assim muito a passar coisas do quadro.	O que menos gosto é quando a professora Paula Castro grita.	Não gosto quando ralham.	É aqueles que estão sempre a ralhar.	Nada, não gosto assim...às vezes que ralhe.	Não gosto que berrem.	Quando gosto menos é quando eles ralham.	Serem chatos: 1 Que berrem: 2 Que ralhem: 4
P31: Como é que gostarias que todos os professores fossem?	Que não fossem chatos para não nos porem sempre a escrever.	Sem gritar e terem paciência.	Fossem mais simpáticos.	É berrar pouco e ouvir mais os alunos.	Fossem calmos e não serem muito perturbados.	Que fossem simpáticos e que não berrassem.	Bons, que ajudem os alunos e não estejam sempre a ralhar.	Não sejam chatos: 1 Não gritem: 3 Sejam simpáticos: 2 Ajudem os alunos e não ralhem: 1

CONTRIBUTO DA ARTE/EXPRESSÃO PLÁSTICA NA INCLUSÃO
DE ALUNOS COM DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM ESPECÍFICAS

Tema	Autoconceito/Autoestima							
Objetivo	Compreender a opinião que o aluno tem sobre si enquanto pessoa.							
Questões	Entrevistados e Unidades de análise							Unidades de análise Frequência
	A1	A2	A3	A4	A5	A6	A7	
P4: Que opinião tens de ti?	Eu acho que sou gordinha e acho que passo bem com as minhas colegas, acho que sou amiga e simpática com elas.	Sou simpática .	Sou simpática .	Sou muito simpático , respeito os meus colegas e entendo-os.	Sou simpático e às vezes enervo-me um bocadinho, mas tirando isso sou boa pessoa .	Sou fixe e engraçado .	Divertida , simpática amiga e mais nada.	Simpático: 2 Fixe/engraçado: 1 Simpático +outro: 4
P5: O que gostas mais em ti?	Ser boa pessoa	Tento ajudar as pessoas facilmente	Ser desportista .	É ser bonito .	É a inteligência .	Corro muito .	Ser amiga .	Boa pessoa: 2 Amigo: 1 Desportista: 2 Bonito: 1 Inteligente: 1
P6: Gostarias de mudar alguma coisa em ti? Porquê?	Sim , ser mais esperta e não ser tão gordinha. Porque não sou esperta e sou gordinha.	Não , estou bem assim.	Não , Porque me sinto bem assim.	Não , está bem assim.	Não . Está bem assim.	Sim gostava de ter mais músculos.	Não .	Sim: 2 Não: 5
P24: Como te sentes em relação aos teus companheiros de escola?	Até são fixes .	Tenho boa relação.	Dou-me bem com eles.	Dou-me bem com eles.	Tenho bom relacionament o	Dou-me bem com eles.	São meus amigos alguns estão na minha turma outros não.	Bem: 7
P25: Gostarias de te parecer com algum em especial? Porquê?	Sim ela é mais bonita do que eu.	Não .	Não .	Sim , porque tem uma personalidade e diferente é mais inteligente.	Não .	Sim , com o Defim na parte do futebol porque ele joga muito bem.	Não .	Sim: 3 Não: 4
P26: Como é que te sentes em relação aos teus colegas do grupo turma, quando trabalham em atividades de EP?	Bem	Sinto-me bem consigo fazer o que eles fazem.	Sinto-me igual .	Sinto bem .	Sinto bem .	Bem .	Eles são melhores do que eu.	Sinto bem: 5 Sinto-me igual: 1 Eles são melhores: 1
Costumam ajudar-se uns aos outros?	Quando podemos ajudámo s.	Não , porque quando é em grupo dá sempre confusão. Quando é individual no fim se acabarmos mais cedo ajudámo-nos.	Sim ajudámo -nos.	Sim costumámos ajudar.	Tem algumas vezes que nos ajudámos mas outras não.	Eu gosto de fazer sozinho .	Costumámos ajudar uns aos outros.	Ajudámos: 4 Não ajudámos: 2 As vezes: 1

CONTRIBUTO DA ARTE/EXPRESSÃO PLÁSTICA NA INCLUSÃO
DE ALUNOS COM DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM ESPECÍFICAS

Tema	Socialização/Inclusão							
Objetivo	Compreender como a Arte/Expressão Plástica podem contribuir para a Socialização/ Inclusão do aluno com DAE							
Questões	Entrevistados e Unidades de análise							Unidades de análise Frequência
	A1	A2	A3	A4	A5	A6	A7	
P13: A Educação Visual/ Expressão Plástica aparece entre as disciplinas em que te sentes melhor?	Sim é das que me sinto melhor	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim: 7
Está em primeiro lugar, ou não? Porquê?	E é das que está em primeiro lugar, por que me sinto mais à vontade e não tenho muito que escrever.	É porque não sinto dificuldades no desenho nem na pintura. Tenho mais dificuldade na parte de escrever. Sinto-me melhor a pintar.	E está em primeiro lugar porque é a que eu gosto mais.	estão em primeiro lugar porque eu acho interessante e porque fazemos coisas cm materiais reciclados.	há uma parte das disciplinas que eu gosto que é nas áreas importantes e depois tem a Expressão Plástica e a Educação Visual e Tecnológica que também aprecio muito e gosto de trabalhar fazer coisas e também ajudo os meus colegas e assim.	Educação Visual está em primeiro lugar com a Educação Física, porque é a que gosto mais.	A Educação Visual não está em primeiro lugar porque não gosto da professora.	Está em primeiro lugar: 5 Não está em primeiro lugar: 1 Está nas que gosto mais: 1 Sinto-me mais à vontade: 1 Não sinto dificuldades: 1 É a que gosto mais: 2 É interessante: 1 Gosto fazer coisas: 1 Não gosto da professora: 1
P14: Quais são as disciplinas em que normalmente desenvolves atividades de Expressão Plástica?	Utilizo mais a pintura e mais na Educação Visual.	EV e ET.	Em ET e EV.	ET e EV.	Educação Visual e no Jardim de Infância.	Em Educação Visual e no 4.º ano. E desenhei o Dolmen da Barrosa em História.	Em EV e ET.	EV: 1 EV/ET: 4 EV/4.º ano: 1 EV/JI: 1
P15: Qual a área de Expressão plástica mais gostas?	Gosto mais de pintar e criar aquilo que fizemos no teatro a fazer os fantoches.	Pintura.	Escultura.	A escultura.	Gosto de escultura.	É escultura e desenhar.	Pintura.	Pintura: 3 Escultura: 4
P16: Gostarias de ter mais atividades de Expressão Plástica?	Sim.	HUM HUM, sim.	Sim	Sim,	Sim	Sim	Sim	Sim: 7
Porquê?	Porque gostava de fazer mais desenhos e pintar mais vezes.	Porque não se escreve.	porque gosto de mexer naquilo e desenhar.	porque é divertido e é uma coisa que eu gosto	Porque é uma área que eu também gosto muito e gosto de fazer trabalhos bonitos e isso.	porque não escrevemos e podemos fazer esculturas. Não gosto de escrever porque me cansa muito.	porque sinto-me bem a fazer o que eu quero como pintar, sinto liberdade e sinto-me bem.	Não se escreve: 2 Gosto de desenhar e pintar: 1 Gosto de pintar: 1 Fazer esculturas: 1 Gosto muito: 2

CONTRIBUTO DA ARTE/EXPRESSÃO PLÁSTICA NA INCLUSÃO
DE ALUNOS COM DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM ESPECÍFICAS

P17: Gostarias de ter atividades de Expressão Plástica nas outras disciplinas? Porquê?	Sim. Acho que devia porque assim ajudava mais a perceber as coisas.	Sim e nós às vezes desenhamos. Fizemos uma pesquisa e tivemos que desenhar algumas coisas. Pode ajudar.	Sim, porque assim convivíamos mais com os professores.	Sim. Porque podia ajudar os alunos a perceber melhor a matéria.	Sim, porque acho que podem ajudar.	Sim porque podia ajudar.	Sim porque acho que poderia ajudar.	Sim: 7 Pode ajudar a perceber melhor: 6 Há mais convívio: 1
P18: Quando os professores recorrem a atividades de Expressão Plástica, sentes que aprendes melhor? Porquê?	Sim, acho que aprendemos mais sobre fazer desenhos e pintamos mais e isso pode fazer com que mais tarde sejamos artistas.	Sim, porque não tenho que escrever. Escrever complica muito.	Sim, porque assim se nós tivémos dúvidas perguntámos a outras pessoas e depois se as outras pessoas também tiverem dúvidas podemos ajudar.	Sim porque com a Expressão Plástica percebo melhor o que está a ser dito.	Os professores não recorrem à Expressão Plástica.	Sim ajuda porque foi como o teste, havia uma borboleta para pintar e lá dizia o que era para pintar e eu aprendi.	Sim pode ajudar.	Sim: 6 Não recorrem: 1 Não tenho que escrever: 1
P19: Quando os professores recorrem a atividades de Expressão Plástica, como é que te comportas?	Estou mais interessada porque é uma área que eu gosto.	Estou interessada, mas não estou a ouvir nada do que os outros dizem.	Interessada e empenhada.	Estou interessado.	Gosto e sou um aluno interessado.	Estou interessado e trabalho.	Estou interessada e gosto.	Com interesse: 6 Interesse/Empenhada: 1
P20: Qual ou quais os contributos e benefícios que a Expressão Plástica tem na tua vida escolar?	Ajudar a aprender mais teatro e trabalhar mais com outros alunos mais pequenos.	Sentir-me mais à vontade.	Ajuda-me a pensar melhor.	Ajuda a construir desenhos e a sentir melhor na escola.	Pode ajudar na parte psicológica.	Eu gosto de fazer os trabalhos da Oficina, mas não gosto.	Ajudou-me e senti-me bem. Quando apresentei e bateram palmas senti alegria e um bocadinho de vergonha.	Ajudar a aprender mais: 1 Sentir melhor: 3 Pensar melhor: 1 Parte psicológica: 1 Gosto de fazer os trabalhos da Oficina: 1
P21: E em casa ou noutra sítio, sentes que a Expressão Plástica contribui para te sentires melhor com a vida? Porquê?	Sim porque quando chego a casa e não tenho nada que fazer gosto de pintar uma caixa que eu tenho lá e a minha mãe às vezes não deixa. Eu gosto de pintar caixas porque treino a pintura e sinto-me bem.	Sim porque os meus pais trabalham expressão plástica a pintar. E pode ajudar a ultrapassar algumas situações menos boas.	Sim, ajuda-me a descontraír.	Sim porque relaxo mais a minha cabeça.	Pode ajudar porque em casa tenho os materiais todos que preciso para fazer algo importante para desenvolver o meu trabalho em termos de Educação Visual e Tecnológica. Pode ajudar a perceber melhor como se pratica e dar o meu melhor para depois fazer na aula muito bem. E ajudar a relaxar.	Faço, sim e na Ludoteca vou buscar trabalhos para pintar, depois pinto durante trinta minutos e arrumo e depois faço amanhã e pinto mais. Quando faço esses trabalhos sinto-me mais ocupado com coisas que eu gosto.	Sim. Treino a pintura.	Sim: 6 Sinto-me bem: 5 Treino a pintura: 1 Estou ocupado com o que gosto: 1

CONTRIBUTO DA ARTE/EXPRESSÃO PLÁSTICA NA INCLUSÃO
DE ALUNOS COM DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM ESPECÍFICAS

P22: Achas que a Expressão Plástica poderá ajudar-te numa profissão futura? Porquê?	Sim, porque pode ajudar a fazer pinturas e cores e aprender como elas são.	Sim.	Sim, talvez a pintura.	Sim.	Sim podia, porque acho que tenho de desenvolver muitas coisas a nível da prática e tudo e acho que era bom.	Sim podemos fazer quadros e esculturas e depois ganhámos muito dinheiro e agora já sei como é que como fazer os cabeçudos.	Sim.	Sim: 7
P32: Achas que o trabalho que desenvolveste na Oficina SentirArte contribuiu para te sentires melhor na Escola?	Sim, ajudou-me a sentir melhor	Sim	Sim	Sim	Ajudou, acabei por me sentir melhor,	Sim	Sim	Sim: 7
Porquê?	porque gosto de fazer pinturas e bonecos e trabalhar com os alunos mais pequeninos. Se pudesse para o ano gostava de repetir.	porque tirei a vergonha de falar ao público.	fazer a escultura das cabeças dos bonecos, nunca tinha feito. Se pudesse repetiria a experiência	porque senti que desenvolvi mais e senti-me mais à vontade. Sim repetiria.	porque esquecia completamente e tudo o que me rodeava e trabalhava bem e sentia-me melhor. Gostava de repetir a experiência.	porque senti mais tempo livre ocupado e gostei de fazer os bonecos. Sim e se houver para o ano eu quero entrar, eu já disse.	conversar e ter mais energia e fiz coisas que achava que não conseguia fazer como os cabeçudos ou falar no teatro na frente de tanta gente.	Gosto de: Fazer pinturas e bonecos: 1 Fazer bonecos: 3 Trabalhar com os pequeninos: 1 Senti-me mais à vontade: 1 Ocupar o tempo livre: 1 Poder conversar: 1 Fazer coisas que pensava que não conseguia: 2 Gostava de repetir: 5
P34: Qual a atividade desenvolvida na Oficina SentirArte, que gostaste mais?	Foi trabalhar com os pequeninos a fazer os cabeçudos e a principal que foi participar no teatro.	Foi participar no teatro.	Gostei de fazer os fantoches para o teatro, nunca tinha feito.	Foi fazer os cabeçudos para os fantoches.	Foi fazer o teatro. No princípio pensei que ia ter dificuldade na leitura mas ajudou-me a ver que afinal conseguia.	Gostei de fazer o Lobo porque fui só eu e gostei um bocadinho de fazer os monstros com os alunos mais pequenos.	Foi fazer o teatro em Vilar de Mouros.	Teatro: 4 Fazer fantoches: 3 Trabalhar com os pequeninos: 2
P33 Gostarias que na tua Escola houvesse sempre um ateliê de Expressão Plástica? Porquê?	Sim porque fazemos coisas que gostámos e também temos os nossos colegas.	Sim, porque eu gosto.	Sim, porque gosto como era aqui. Sinto-me melhor.	Sim, para ensinar os outros a construir objetos.	Sim é importante porque os alunos assim podem aprender mais e sentirem-se melhor.	Sim porque ocupámos o tempo e sinto-me mais à vontade.	Sim porque gostei da experiência.	Sim: 7 Fazemos coisas que gostámos: 3 Podemos ensinar outros: 1 Podemos aprender mais: 1 Ocupámos o tempo e Sinto-me mais à vontade: 1 Gostei da experiência: 1

ANEXO XIV. Tabela de registo da observação participante (exemplo)

Grelha de observação das sessões de Ateliê				
HORA	ATIVIDADES	DESCRIÇÃO DE SITUAÇÕES	DESCRIÇÃO DE COMPORTAMENTOS	INFERÊNCIAS E NOTAS
OBJETIVO: Registrar percepções, ações e interações, dinâmicas, desempenhos, relações, pessoas, atividades, comportamentos, as maneiras de fazer, de estar e de dizer, observar as situações, os ritmos, os acontecimentos. Identificando os percursos favoráveis e desfavoráveis.				

ANEXO XV. Programa do Dia Mundial da Criança



Município de Caminha

DIA MUNDIAL DA CRIANÇA

1 de junho de 2015- segunda-feira

PROGRAMA

9h00:9h30 - Saída dos estabelecimentos de ensino

9h45:10h00 - Receção no recinto

A partir das 9h00 - Atividades: (jogos tradicionais, atividades desportivas, pinturas faciais, insufláveis, passeios a cavalo, entre outras)

9h30:11h00 - Lanche livre

11h00 - Teatro de Fantoques “Capuchinho Vermelho”, apresentado pelos alunos da Oficina SentirArte, da Escola Básica do Vale do Âncora

11h30 - Aula de zumba

12h15:13h30 - Almoço - Mega piquenique

14h00 - Cerimónia oficial “ O Espetáculo de Ser Criança”, com a presença do Sr. Presidente da Câmara, seguida do lançamento de balões, pelos Direitos da Criança, com a participação da CPCJ de Caminha

14h30 - Espetáculo Musical

15h15: 16h00 - Regresso aos estabelecimentos de ensino

ANEXO XVI. Cartaz da peça de teatro

TEATRO DE FANTOCHES
O Capuchinho Vermelho

(texto adaptado pela CPCJ de Caminha)



Apresentado pelos alunos da *Oficina SentirArte:*

Narrador ~~David Morgis~~
Capuchinho Vermelho ~~David Morgis~~
Mãe da Capuchinho ~~Mariana Silva~~
Professora ~~Mariana Silva~~
Senhor da CPCJ ~~José Alves~~
Agente da GNR ~~Alexandre Sá~~
Lobo ~~José Francisco~~

Projeto dinamizado em parceria com a CPCJ de Caminha no âmbito da Semana dos Direitos da Criança

Dia: 29/05/2015 – 14h 30m – sala EDM2 - Escola Básica do Vale do Âncora
Dia 01/06/2015 – Festa do Dia da Criança - 11h - Vilar de Mouros

ANEXO XVII. Notícia no Jornal Digital do Município - Apresentação da peça de teatro levada a cabo pelo grupo da Oficina SentirArte no dia Mundial da Criança

Autarquia • Concelho • Balcão online • Informação • Multimédia • FA

Home • Notícias

Espetáculo integra Comemorações do Dia Mundial da Criança

Oficina Sentirarte apresenta peça "O Capuchinho Vermelho"

Ação Social | 2015-05-28

Um grupo de sete alunos da Escola Base do Vale do Âncora vai apresentar no Dia Mundial da Criança, perante a comunidade escolar do concelho, a peça "O Capuchinho Vermelho", adaptada pelo grupo de trabalho da Educação da Comissão de Proteção de Crianças e Jovens (CPCJ) de Caminha. Esta peça resulta do trabalho realizado pela Oficina SentirArte.



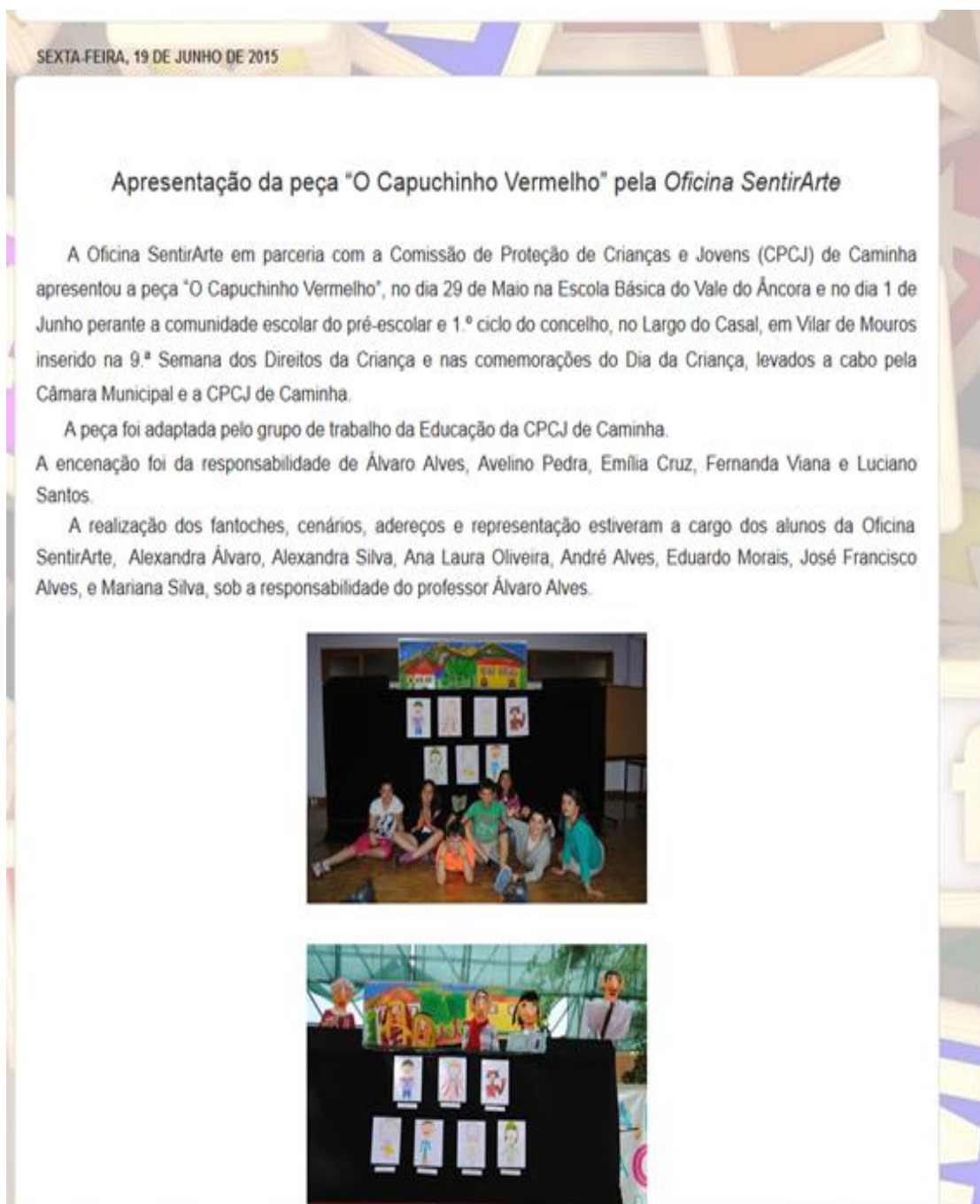
Imprimir • Enviar • PARTILHAR

A oficina SentirArte é da responsabilidade de Álvaro Alves e o teatro de fantoches é dinamizado por Fernanda Viana, Emília Cruz, Avelino Pedra e Luciano Santos. No dia 1 de junho, Dia Mundial da Criança, Alexandra Fernandes Álvaro, Alexandra Fontainhas Franco da Silva, Ana Laura de Castro Oliveira, André António Oliveira Alves, Eduardo Araújo Moraes, José Francisco Caldas Alves e Mariana Macedo Silva, vão estreiar-se no mundo da representação e subir ao palco no Largo do Casal, em Vilar de Mouros, perante a comunidade escolar do pré - escolar e 1º ciclo concelho. Na verdade a apresentação da história "O Capuchinho Vermelho" integra o programa das comemorações do Dia da Criança que a Câmara Municipal e a CPCJ de Caminha vão promover.

A CPCJ de Caminha sublinha a dedicação e o trabalho realizado pelas pessoas envolvidas neste processo, bem com o empenho e desempenho dos alunos, já que foram muitas as horas dispensadas quer na dramatização da história, quer na realização dos materiais que vão ser utilizados.

<http://www.cm-caminha.pt/noticia.php?id=2669>

ANEXO XVIII. Notícia no Blog de Atividades do Agrupamento - Apresentação da peça de teatro levada a cabo pelo grupo “Oficina Sentir Arte”



<http://ebvaledoancora.blogspot.pt>

ANEXO XIX. Notícia no Blog de Atividades do Agrupamento - Workshop “Monstros & Companhia”

“MONSTROS & COMPANHIA”

workshop de volumes

Os alunos da Oficina SentirArte: Alexandra Álvaro, Alexandra Silva, Ana Laura, André Alves, Eduardo Morais, Francisco Caldas e Mariana Silva, sob a responsabilidade do professor Álvaro Alves, dinamizaram entre os dias 3 e 10 de junho de 2015, o Workshop "Monstros & Companhia", que consistia na construção de monstros imaginários com estrutura em cartão e revestimento com tiras de papel. Desenvolveu-se no período do almoço, no recreio e sala de Artes 1, e teve como destinatários os alunos do 1.º ciclo. Os trabalhos realizados pelos alunos integraram a exposição de final do ano letivo, patente ao público no átrio da escola até ao dia das matrículas.



Publicada por Luís J. Viana à(s) 04:20 Sem comentários:

 [Recomendar este URL no Google](#)

MEDALHADOS DESPORTO ESCOLAR 2015



<http://ebvaledoancora.blogspot.pt>