



ANA CRISTINA  
MAGALHÃES  
SAMPAIO

**IMPLEMENTAÇÃO DE PRÁTICAS  
ARTÍSTICAS PARA A EDUCAÇÃO  
DE ALUNOS COM PERTURBAÇÃO  
DO ESPECTRO DO AUTISMO.**

Mestrado em Educação, Práticas Artísticas e  
Inclusão

**ORIENTADOR**  
Professora Doutora Luzia Lima-Rodrigues

Data da realização da prova  
Novembro de 2025

ANA CRISTINA  
MAGALHÃES  
SAMPAIO

**IMPLEMENTAÇÃO DE PRÁTICAS  
ARTÍSTICAS PARA A EDUCAÇÃO  
DE ALUNOS COM PERTURBAÇÃO  
DO ESPECTRO DO AUTISMO.**

**JÚRI**

*Presidente:* Drº António Ângelo Vasconcelos, Escola Superior de Educação de Setúbal

*Arguente:* Drº Pedro Felício, Escola Superior de Educação de Setúbal

*Orientador:* Professora Drª Luzia Lima-Rodrigues, Escola Superior de Educação de Setúbal

Data da realização da prova  
novembro de 2025

## DEDICATÓRIA

A todos os alunos que tive o privilégio de conhecer, cuja resiliência, autenticidade e lições de vida iluminaram o meu percurso e me inspiraram a acreditar no poder transformador da Educação.

## AGRADECIMENTOS

Chegar ao fim desta etapa representa muito mais do que a conclusão de um trabalho académico — é, sobretudo, a concretização de um sonho que exigiu coragem, disciplina, persistência e amor.

Ao meu marido, obrigada pela paciência, pelo apoio incondicional e pela ajuda nos dias mais exigentes. À minha filha, minha inspiração diária, por cada abraço ao fim do dia, pelos desenhos deixados na secretária e até pelas cenas de ciúmes com o “mestrado”, que tantas vezes me roubou o tempo, que era teu.

Ao meu pai, que neste momento difícil de saúde, agradeço por me ensinar, mesmo na fragilidade, o verdadeiro significado de força, que mesmo silenciosa, será sempre a luz nos meus dias mais escuros.

A toda a Comunidade Educativa que me acolheu e colaborou no desenvolvimento deste projeto, o meu profundo reconhecimento por me permitirem entrar neste processo, por cada palavra de incentivo e por acreditarem na força das práticas artísticas como caminho para a inclusão.

À minha orientadora e a todos os professores do mestrado, expresso o meu sincero agradecimento pela forma inspiradora e humana como conduziram cada aula. A vossa abordagem “fora da caixa”, crítica e apaixonada reacendeu em mim a esperança de que a escola pode — e deve — ser diferente. Obrigado por reforçarem, a cada encontro, que vale a pena tentar, questionar, transformar, e não desistir. Cada um de vós deixou em mim um rasto de inquietação positiva que me acompanhará para além deste percurso académico.

E a mim mesma, por não ter desistido, mesmo quando parecia mais fácil parar. Por cada noite, por cada página reescrita, por cada medo superado. Por ter acreditado que era possível. Hoje, olho para trás com orgulho — não pela perfeição do resultado, mas pela verdade do percurso.

## RESUMO

Este estudo analisa os efeitos das práticas artísticas no desenvolvimento emocional, social e expressivo de alunos com Perturbação do Espectro do Autismo (PEA), no contexto de uma Sala de Recursos Especializados (SER). Assente numa abordagem inclusiva, o projeto valorizou as potencialidades individuais dos alunos, proporcionando um ambiente seguro e estimulante para a comunicação, a exploração e a interação através da arte.

O objetivo principal consistiu em compreender de que modo as atividades artísticas podem promover o desenvolvimento global e a inclusão de alunos com necessidades específicas, identificando também os desafios e oportunidades da sua aplicação.

Foi implementado um programa de intervenção com atividades de exploração sensorial, expressão plástica e pintura, ajustadas ao perfil de cada participante. A metodologia qualitativa recorreu à observação participante, registos visuais e sonoros, análise das produções artísticas e entrevistas a docentes e encarregados de educação. Os resultados sugerem progressos na autonomia, confiança e expressão dos alunos, bem como na interação social e valorização pessoal. A colaboração com as famílias revelou-se essencial para prolongar os efeitos fora do contexto escolar. Conclui-se que as práticas artísticas, quando integradas numa pedagogia adaptada, podem contribuir para a inclusão e o desenvolvimento integral dos alunos com PEA, apresentando-se recomendações para futuras intervenções educativas.

**Palavras-chave:** Práticas artísticas; Perturbação do Espectro do Autismo; Inclusão educativa; Desenvolvimento emocional; Sala de Recursos Especializados;

## ABSTRACT

This study examines the effects of artistic practices on the emotional, social, and expressive development of students with Autism Spectrum Disorder (ASD) within the context of a Specialized Resource Room (SRR). Grounded in an inclusive approach, the project sought to enhance the individual potential of each student by providing a safe and stimulating environment for communication, exploration, and interaction through art.

The main objective was to understand how artistic activities can foster the overall development and inclusion of students with specific educational needs, while also identifying the challenges and opportunities arising from their implementation.

An intervention programme was developed, comprising sensory exploration, visual arts, and painting activities tailored to the profile of each participant. The qualitative methodology included participant observation, visual and audio recordings, analysis of students' artistic productions, and interviews with teachers and parents or guardians.

The results indicate progress in students' autonomy, confidence, and expressive abilities, as well as in social interaction and self-appreciation. Collaboration with families proved essential for extending the benefits beyond the school context. It is concluded that artistic practices, when integrated within an adapted pedagogical framework, can contribute to the inclusion and holistic development of students with ASD, and recommendations are provided for future educational interventions.

**Keywords:** Artistic practices; Autism Spectrum Disorder; Educational inclusion; Emotional development; Specialized Resource Room.

## Índice

Agradecimentos .....	4
Resumo .....	5
Abstract .....	6
Índice .....	7
Lista de abreviaturas.....	10
Índice de figuras.....	10
Introdução .....	11
Motivação .....	11
Natureza do Estudo.....	13
Temática do Estudo .....	13
Objetivos e Questões de Estudo .....	14
Estrutura da Dissertação.....	15
Capítulo 1 - Fundamentação Teórica .....	17
1 Educação Inclusiva: Enquadramento Teórico e Político .....	18
1.2 A Importância das práticas artísticas na educação.....	25
1.3 Inclusão e Alunos com Perturbação do Espectro do Autismo .....	27
1.4 Educação Inclusiva, Territórios e Práticas Pedagógicas Inovadoras.....	31
1.5 Práticas Artísticas e Impacto na Comunidade.....	32
Capítulo 2 - Opções Metodológicas .....	34
2.1 Paradigma do estudo .....	34
2.2 Estrutura do estudo .....	36
2.3 Contexto e Participantes .....	38
2.4 Técnica de Recolha de dados .....	39
2.5 Procedimentos de Análise de Dados.....	41
2.6 Limitações e Considerações Éticas .....	42
2.7 Viabilidade e Fiabilidade do Estudo.....	43
Capítulo 3 - Projeto de Intervenção - Implementação de Práticas Artísticas para a Educação de alunos PEA.....	46
3.1 Descrição das Oficinas Artísticas .....	46
3.2 Apresentação do Contexto.....	53
3.3 Caracterização dos participantes.....	54
3.4 Objetivo do Projeto no Contexto da SRE .....	56
3.5 Relevância do Estudo para o Contexto Escolar .....	59
3.6 Documentação, Monitorização e avaliação da intervenção .....	61

3.6.1	Técnicas de documentação e monitorização utilizadas .....	61
3.6.2	Triangulação de dados e análise continua ...	<b>6Erro! Marcador não definido.</b>
Capítulo 4 -	Apresentação e discussão dos Resultados .....	73
4.1	Registos Visuais e Sonoros: Fotografias, Vídeos e Áudios .....	<b>7Erro! Marcador não definido.</b>
4.2	Excertos de Notas de Campo .....	76
4.3	Análise das Produções Artísticas Realizadas .....	77
4.4	Resultados das Entrevistas.....	81
4.4.1	Planificação das Atividades para Promover a Inclusão.....	<b>8Erro! Marcador não definido.</b>
4.4.2	Mudanças ou Desenvolvimentos Observados nos Alunos .....	86
4.4.3	Aspetos Positivos do Projeto para Alunos e Famílias .....	88
4.4.4	Desafios Enfrentados .....	90
4.4.5	Comunicação e Colaboração entre a Equipa do Projeto e as Famílias.....	92
4.4.6	Sugestões para Melhorias em Futuros Projetos. 9	<b>Erro! Marcador não definido.</b>
4.4.7	Apoio Adicional Necessário para Futuros Projetos .....	97
4.4.8	Avaliação e Monitorização do Impacto do Projeto.....	99
4.5	Discussão dos Resultados Obtido .....	102
4.6	Follow-up .....	105
Considerações finais.....		108
Referências .....		114
Anexos.....		118

## LISTA DE ABREVIATURAS/SIGLAS

UEE – Unidade de Ensino Estruturado

SRE – Sala de Recursos Especializados

CAA – Centro de Apoio à Aprendizagem

PEA – Perturbação do Espectro do Autismo

DUA – Desenho Universal da Aprendizagem

PNA – Plano Nacional das Artes

## ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1,2,3 - Atividade: Tabuleiros sensoriais .....	48
Figura 4,5,6- Atividade: Pintura com flores reais .....	49
Figura 7,8,9 - Atividade: Construção de flores de plástico .....	49
Figura 10,11,12 - Atividade: desenho do projeto individual .....	50
Figura 13,14,15,16,17,18 - Atividade: Revestimento das flores .....	51
Figura 19,20,21 -Atividade: pintura das flores .....	51
Figura 22,23,24,25 - Atividade: Instalação final .....	52
Figura 26,27,28,29 – Atividade: Desenho livre .....	69

## **INTRODUÇÃO**

### **Motivação**

A escolha deste tema surge de uma motivação pessoal e profissional relacionada com a minha experiência no campo da educação, nomeadamente da educação inclusiva, que tem vindo a moldar a minha visão sobre o papel do professor, da escola, e de toda a comunidade educativa como instituição integradora e transformadora. Ao longo do meu percurso académico e profissional, dediquei-me ao estudo e à prática de metodologias educativas voltadas para a inclusão nas diferentes faixas etárias, desde a intervenção precoce à população idosa, com foco particular em práticas pedagógicas para alunos com necessidades específicas, incluindo alunos com PEA. Esta área de atuação levou-me a questionar constantemente quais as melhores abordagens para promover o bem-estar, a expressividade e a inclusão destes alunos no ambiente escolar.

O interesse específico pelas práticas artísticas como ferramenta educativa nasceu da minha formação inicial em Educação Visual e Tecnológica e da observação das suas potencialidades enquanto meio de comunicação e expressão para alunos com dificuldades na interação social e na comunicação verbal, no espaço escola e fora do mesmo.

Segundo os autores Arévalo Vásquez, H. M., Yangali Vicente, J. S., & Sánchez Ortega, J. A. (2024), a educação artística compreende um processo de aprendizagem duradouro, que permite garantir um ambiente saudável, pacífico, o que deveria estar em mente de todos os intervenientes no processo educativo.

Segundo Alsina et al. (2020), citado por Arévalo Vásquez (2024), a educação artística possibilita o desenvolvimento da expressão em múltiplas dimensões, promovendo nas crianças o respeito pelos diversos aspetos da convivência humana e encarando as diferenças como oportunidades de aprendizagem contínua.

A arte constitui um meio essencial para promover aprendizagens

significativas em contextos de saúde, educação e cultura. Enquanto prática integradora, permite a expressão individual e a comunicação para além da linguagem verbal, favorecendo a empatia, a descoberta e a compreensão mútua. Segundo, Yasmin Souza (2024), a arte facilita o desenvolvimento emocional, ajudando os participantes a expressarem sentimentos, enfrentarem desafios e a reconhecerem o seu valor único, “ela proporciona experiências sensoriais variadas, como sons, texturas, cores e movimentos, que podem auxiliar na inclusão de indivíduos com PEA, estimulando o seu cérebro e permitindo que percebam o mundo de forma singular.” Ao promover um ambiente de cooperação e troca, a prática artística fomenta a partilha de perspetivas e a construção de laços, gerando um espaço inclusivo onde todos se sentem parte de um todo, independentemente das suas diferenças.

Ao refletir sobre a relação entre arte e deficiência, torna-se evidente o reconhecimento do outro como corpo sensível, capaz de múltiplas formas de expressão Silva & Valle (2021). A arte surge, assim, como um espaço de transformação contínua, em que a adaptação e a flexibilidade são essenciais. As experiências sensoriais que proporciona — sons, texturas, cores e movimentos — constituem oportunidades fundamentais para a inclusão de crianças com PEA.

Mais do que resultados artísticos previamente definidos, importa valorizar o processo, a experimentação e as interações que emergem, sobretudo através do olhar atento e do contacto tátil. É precisamente esta dimensão vivencial e criativa que sustenta e motiva a escolha do presente tema de mestrado, pois acredito que as práticas artísticas inclusivas podem assumir um papel central na construção de experiências educativas mais humanas e significativas, capazes de promover o desenvolvimento pessoal e a participação ativa de alunos com PEA em contextos escolares.

Neste sentido, a possibilidade de implementar um projeto artístico numa SRE para alunos com PEA, com o envolvimento dos docentes e da comunidade educativa, reforçou a minha motivação para conceber este estudo como um Projeto de Intervenção centrado em práticas artísticas

inclusivas, visando não apenas responder a necessidades específicas, mas também contribuir para a disseminação de abordagens pedagógicas que valorizem a diversidade e fomentem a inclusão.

### **Natureza do Estudo**

Este estudo consiste num Projeto de Intervenção orientado para a implementação de práticas artísticas inclusivas numa SRE, para Educação de Alunos com PEA. O objetivo do projeto é avaliar as potencialidades e desafios do uso da arte como ferramenta pedagógica para alunos com PEA, identificando os pontos fortes e fragilidades da sua implementação e propondo melhorias que possam ser replicadas em futuras intervenções pedagógicas inclusivas.

A escolha deste projeto fundamenta-se da necessidade de criar uma abordagem educativa prática e aplicável que, além de teorizar sobre as potencialidades da arte, permita a experimentação e análise direta dos seus resultados. Este modelo de intervenção responde ao imperativo de inovação pedagógica num sistema educativo que valoriza cada vez mais a inclusão e a diversidade (Moreira & Silva, 2019). Ao avaliar as práticas artísticas no contexto da SRE, o projeto contribui para o desenvolvimento de estratégias educativas que potenciem o bem-estar e o desenvolvimento dos alunos com PEA, promovendo uma educação inclusiva que valoriza o crescimento pessoal e social de cada aluno no seu todo.

### **Temática do estudo**

A pertinência deste estudo baseia-se na importância crescente da educação inclusiva como política educativa e prática pedagógica, conforme descrito por vários autores de referência e respetiva legislação, entre os quais o Decreto-Lei n.º 54/2018, que reforça o direito à educação para todos e a necessidade de implementar práticas pedagógicas adaptadas (Correia, 2003; Ainscow & César, 2006). O conceito de educação inclusiva está intrinsecamente ligado à criação de um ambiente educativo que promova a participação ativa e o desenvolvimento de todos os alunos, incluindo

aqueles com PEA, que enfrentam dificuldades específicas na comunicação e na interação social (Rodrigues & Nogueira, 2017). Neste contexto, as práticas artísticas apresentam-se como uma abordagem inovadora e eficaz, favorecendo o desenvolvimento emocional e social dos alunos (Carvalho, 2015).

A relevância do tema advém também da necessidade de desenvolver metodologias educativas que respondam aos desafios da inclusão, promovendo a aprendizagem e o bem-estar dos alunos com necessidades específicas, uma abordagem que privilegie a criatividade e a comunicação não verbal (Oliveira, 2014). Este estudo encontra-se alinhado com as áreas científicas do mestrado, que exploram a pedagogia inclusiva, a educação e as metodologias artísticas como estratégias educativas, promovendo uma articulação interdisciplinar que visa enriquecer o processo de ensino-aprendizagem.

### **Objetivos e Questões do Estudo**

Este Projeto de Intervenção tem como principais objetivos:

- Construir, planejar e implementar um projeto de intervenção com alunos com medidas de adicionais de suporte à aprendizagem e à inclusão, que frequentam a SRE para alunos com PEA;
- Identificar os pontos fortes e fragilidades do projeto implementado, segundo a perspectiva dos encarregados de educação e dos técnicos envolvidos no processo educativo;
- Propor melhorias para a replicação de futuros projetos, promovendo a disseminação de boas práticas nas escolas através das práticas artísticas.

A partir destes objetivos, emergem as seguintes questões de estudo:

- De que modo as práticas artísticas influenciam o desenvolvimento emocional e expressivo dos alunos com PEA na SRE?
- Quais os pontos fortes e fragilidades do projeto, segundo a

perspetiva dos encarregados de educação e dos profissionais da educação envolvidos?

- Que melhorias podem ser propostas para futuras intervenções pedagógicas baseadas na arte em contextos inclusivos?
- Estas questões orientam a análise do impacto das oficinas artísticas no contexto da SRE e fornecem uma base para o desenvolvimento de recomendações práticas para futuras implementações.

### **Estrutura da Dissertação**

A dissertação organiza-se em seis capítulos, estruturados de forma a apresentar progressivamente o estudo, as suas fundamentações teóricas, a metodologia adotada e as conclusões retiradas.

**Na Introdução**, é apresentada a motivação para a realização deste estudo, os objetivos e questões de estudo, a pertinência do tema, e a estrutura do trabalho.

**No Capítulo 1** – Fundamentação Teórica, são abordados os principais conceitos e enquadramentos teóricos relacionados com a educação inclusiva, as práticas artísticas como ferramentas pedagógicas e as especificidades do ensino para alunos com PEA.

**No Capítulo 2** – Opções Metodológicas, são detalhados os procedimentos metodológicos utilizados na implementação do projeto de intervenção e na recolha e análise de dados. Este descreve o paradigma do estudo, a estrutura do estudo, o contexto de aplicação, os participantes, as técnicas de recolha de dados, e os procedimentos de análise.

**No Capítulo 3** – Ao longo deste capítulo descreve-se o projeto de intervenção implementado de forma detalhada, o contexto e os participantes do estudo, a justificação da intervenção e os objetivos delineados no âmbito da estratégia de educação inclusiva.

**No Capítulo 4** – Apresentação dos resultados obtidos com a implementação do projeto de intervenção artística na SRE, para alunos com PEA, tendo como base uma abordagem metodológica qualitativa, multidimensional e centrada nos participantes. Na Análise e Discussão dos

Resultados, são apresentados e discutidos os dados recolhidos durante a implementação do projeto, analisando os pontos fortes e fragilidades observadas.

**Follow-up da Intervenção:** Impacto após um Ano  
Este capítulo apresenta o acompanhamento realizado um ano após a implementação do projeto de intervenção com práticas artísticas na SRE. O follow-up teve como objetivo compreender o impacto prolongado da intervenção, analisar a sua sustentabilidade e relevância no tempo, bem como identificar possibilidades de replicação em novos contextos educativos. Esta fase de acompanhamento pós-intervenção permite avaliar a continuidade dos efeitos observados e propor orientações para futuras práticas inclusivas baseadas na arte

**Conclusão:** Este estudo investiga o potencial das práticas artísticas como estratégia pedagógica na educação inclusiva, com foco na sua aplicação em SRE para alunos com PEA. Procura compreender como estas práticas podem ser integradas em contextos escolares estruturados, analisando os seus contributos para o desenvolvimento emocional, social e expressivo dos alunos, bem como os desafios da sua implementação. Através de uma análise teórica e empírica, pretende reunir evidências que apoiem propostas pedagógicas adaptadas e refletir sobre o papel dos docentes, técnicos e famílias na promoção de ambientes escolares inclusivos.

## CAPÍTULO 1

### FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Este capítulo apresenta a fundamentação teórica que sustenta o projeto de intervenção desenvolvido no contexto de uma SRE para alunos com PEA, explorando as articulações entre os princípios da educação inclusiva, a importância das práticas artísticas como mediadoras do processo educativo e as especificidades do desenvolvimento socioemocional dos alunos com necessidades educativas específicas. Partindo de um enquadramento normativo, histórico e conceptual da educação inclusiva, a fundamentação teórica pretende analisar os pressupostos pedagógicos que orientam a construção de ambientes escolares equitativos, sensíveis à diversidade e centrados na valorização do potencial de cada aluno.

A escolha pelas práticas artísticas como eixo estruturante deste projeto de intervenção decorre da crescente valorização da arte enquanto linguagem universal e instrumento privilegiado para a expressão, a comunicação e a construção de vínculos interpessoais em contextos educativos diferenciados. Neste sentido, tal como defende o autor Wu, C. (2024), A arte não é apenas uma estratégia de expressão e comunicação, mas também uma forma eficaz de promover a libertação emocional, auxiliar na autoconsciência e desenvolver habilidades sociais, este capítulo explora esse papel da arte na promoção da autonomia, da criatividade, da autoestima e do bem-estar emocional, com ênfase particular no seu impacto junto de alunos com PEA, cujas dificuldades na interação social e na comunicação verbal requerem abordagens pedagógicas alternativas, sensoriais e não convencionais.

A revisão da literatura que aqui se apresenta é orientada por uma perspetiva integradora e crítica, sustentada em referenciais teóricos contemporâneos e em documentos legais, nacionais e internacionais, que

orientam as práticas inclusivas no sistema educativo. Ao longo do capítulo, são analisadas as políticas públicas de inclusão em Portugal, a evolução do conceito de necessidades educativas específicas, e a forma como as medidas de suporte à aprendizagem e inclusão — designadamente as medidas universais, seletivas e adicionais — procuram responder à heterogeneidade dos contextos escolares. Paralelamente, são exploradas as contribuições da arte para a construção de territórios educativos mais significativos, inclusivos e democráticos, nos quais os alunos com PEA possam desenvolver-se de forma plena e participativa.

A estrutura do capítulo organiza-se, assim, em quatro secções principais: (2.1) Educação Inclusiva: enquadramento teórico e político, onde se discutem os marcos históricos e legais da educação inclusiva em Portugal e os seus principais desafios; (2.2) A Importância das práticas artísticas na educação, que analisa o contributo da arte para o desenvolvimento integral dos alunos e para a promoção de ambientes inclusivos; (2.3) Inclusão e alunos com PEA, que aprofunda as características específicas dos alunos e as implicações pedagógicas da sua inclusão; (2.4) Educação inclusiva, territórios e práticas pedagógicas inovadoras.(2.5) Práticas artísticas e promoção do bem-estar nos alunos com PEA, que examina a relação entre a criação artística e o bem-estar emocional e social dos alunos, com base em estudos empíricos e experiências de intervenção educativa.

Deste modo, o presente capítulo visa não apenas sustentar teoricamente as opções metodológicas do projeto, mas também contribuir para o debate atual sobre a necessidade de repensar as práticas pedagógicas à luz dos princípios da inclusão, da equidade e da inovação, reconhecendo a arte como um caminho legítimo e eficaz para transformar a escola num espaço de pertença, de expressão e de desenvolvimento para todos os alunos

### **1.1 Educação Inclusiva: Enquadramento Teórico e Político**

A educação inclusiva tem sido, desde o final do século XX, uma das

grandes orientações das políticas educativas, tanto em Portugal como a nível internacional. Esta abordagem pressupõe que todos os alunos, independentemente das suas características ou dificuldades, devem ser incluídos no ambiente escolar e social de forma a promover o seu desenvolvimento integral e a sua participação ativa (Correia, 2003). A escola inclusiva, segundo este autor, compromete-se a responder às necessidades de cada aluno, valorizando as suas potencialidades e proporcionando um ambiente educativo adaptado e acolhedor.

Segundo Lima-Rodrigues e Rodrigues (2024), a educação inclusiva em Portugal tem sido objeto de um aprofundado debate académico e político, refletindo um percurso de transformação que, embora significativo, continua marcado por tensões e desafios. A consolidação deste paradigma exige uma articulação permanente entre políticas públicas, formação docente e práticas pedagógicas quotidianas, de modo a garantir que a inclusão seja efetivamente experienciada no espaço escolar, e não apenas assumida como princípio normativo.

À semelhança de muitos países, Portugal tem feito mudanças no sistema educativo de forma a tornar as escolas mais inclusivas, capazes de acolher e educar todos os alunos, incluindo os que têm condições de deficiência (Rodrigues, 2011).

Os primeiros movimentos que levaram ao avanço da educação especial em Portugal, resultam da criação de cursos destinados aos Professores de Educação Especial, criados em Lisboa, no ano de 1941, bem como, a implementação de “classes especiais” em escolas nacionais, destinadas a acolher alunos com os mais diversos tipos de deficiência.

Segundo Rodrigues (2011), nos anos 50 e 60 do séc. XX, foram criadas Associações que se dedicavam a acolher diferentes tipos de alunos com dificuldades: deficiência intelectual, paralisia cerebral, surdez, entre outras. A união entre famílias e técnicos permitiram a criação de inúmeras cooperativas de ensino – designadas CERCI (Cooperativas de Educação e Reabilitação) com atendimento especializado quer em termos médicos, quer em termos escolares. No entanto, em comparação com a maioria dos países

Europeus, em 1974, Portugal tinha uma taxa de analfabetismo muito elevada, o que por sua vez, levou a um atraso estrutural em termos educacionais. A revolução de 25 de Abril de 1974, representou uma viragem profunda no contexto educativo, marcando o fim de um regime que restringia o acesso à educação e abrindo caminho para uma escola pública, gratuita e inclusiva. Só após esta revolução, as leis portuguesas passaram a consagrar os direitos fundamentais como a educação e a igualdade de oportunidades para todos os cidadãos, expressas na Lei Fundamental Portuguesa de 1976.

Aqui chegados, o Ministério da Educação passou então a assegurar a responsabilidade pela educação no país, inclusive, a responsabilidade pela educação dos alunos com deficiência. Dada a significativa insuficiência das ofertas educativas na época, o número de CERCI'S aumentou com respostas sociais e pedagógicas alargadas, inclusive, aumentou a faixa etária dos alunos a integrar.

Rodrigues (2011), alega atualmente, continuam a existir muitas destas instituições com ofertas em termos formação profissional, empregos protegidos, residenciais, intervenção precoce, valências ocupacionais para pessoas com Dificuldade Intelectual e Desenvolvimental de carácter pervasivo, ações de apoio às famílias, bem como, suporte técnico especializado às crianças e respetivos familiares.

A década de 90 ficou marcada em Portugal, uma vez que se definiu a Educação Especial como uma modalidade integrada no sistema de ensino português. O regime educativo especial, implementou-se nas escolas de ensino regular, prevendo a adaptação das condições para o ensino e aprendizagem dos alunos com necessidades educativas e a partir deste momento, passou a ser responsabilidades das escolas portuguesas estarem preparadas para fornecerem respostas adequadas às diversas problemáticas dos alunos, obrigando a uma flexibilização dos processos de ensino e aprendizagem (Rodrigues, 2011).

Com base na Declaração de Educação para Todos (1990), na Declaração de Salamanca (1994) e nas Normas Sobre Igualdade de

Oportunidades para Pessoas com Deficiência das Nações Unidas (1995), a construção de escolas inclusivas passou em contexto nacional, a ser uma prioridade, onde todos os alunos pudessem aprender juntos, independentemente das diferenças e dificuldades e com a necessidade da devida diferenciação curricular através da adaptação e individualização curricular.

Decorridos onze anos, foi publicado a 07 de janeiro de 2008, o Dec. Lei 3/2008, o qual consagrou como aspetos determinantes a inclusão educativa e social, a promoção da igualdade de oportunidades, o acesso e o sucesso educativo, a autonomia, a preparação para o prosseguimento dos estudos ou carreira profissional dos alunos, bem como, a estabilidade emocional. Este documento legal e renovador, segundo Rodrigues (2011) preconizou a criação do PEI (Programa Educativo Individual) e PIT (Plano Individual de Transição). O PEI passou a estabelecer as respostas educativas e as práticas avaliativas para cada aluno e por sua vez, o PIT complementaria o PEI, preparando a integração pós-escolar no caso dos jovens alunos cujas necessidades educativas, os impediam de adquirir as devidas aprendizagens e competências definidas num currículo comum.

Outros aspetos da regulamentação do Dec. Lei 3/2008 pertinentes:

- O alargamento do âmbito da Educação Especial ao ensino particular, cooperativo e pré-escolar; a inclusão de alunos com deficiência, mas também com outras problemáticas como défices cognitivos, hiperatividade, défice de atenção, dislexia-disortografia, alterações comportamentais e da personalidade, entre outras problemáticas decorrentes de alterações funcionais do indivíduo;
- A necessidade de padronização e implementação de instrumentos de certificação de estudos nas escolas;
- A necessidade da implementação de projetos educativos nos agrupamentos escolares (reforçando a importância e a responsabilidade do Conselho Pedagógico e dos Serviços de Psicologia); a definição do papel

dos encarregados de educação, reforçando a participação e o poder de decisão no referenciamento, avaliação e planificação;

- A criação de equipas multidisciplinares compostas por docentes do ensino regular e educação especial, psicólogos dos serviços do Ministério da Educação colocados nas escolas, encarregados de educação, entre outros técnicos especialistas;

- A criação de respostas diferenciadas nas escolas de ensino regular para a integração de alunos com deficiências sensoriais e mentais graves, com recursos específicos, criando escolas/agrupamentos de referência para a deficiência visual e auditiva;

- A criação de Unidades de Apoio Especializado, através de salas adaptadas, onde alunos com autismo ou multideficiência permaneciam em tempo parcial, tendo como objetivo a promoção da integração dos mesmos na turma e restante contexto escolar.

Após dez anos de legislação, foi publicado a 06 de julho, o Dec. Lei 54/2018 que se mantém, até então, em vigor. No preâmbulo do decreto, regista-se que

“O Programa do XXI Governo Constitucional estabelece como uma das prioridades da ação governativa a aposta numa escola inclusiva onde todos e cada um dos alunos, independentemente da sua situação pessoal e social, encontram respostas que lhes possibilitam a aquisição de um nível de educação e formação facilitadoras da sua plena inclusão social. Esta prioridade política vem concretizar o direito de cada aluno a uma educação inclusiva que responda às suas potencialidades, expectativas e necessidades no âmbito de um projeto educativo comum e plural que proporcione a todos a participação e o sentido de pertença em efetivas condições de equidade, contribuindo assim, decisivamente, para maiores níveis de coesão social.”

Este decreto marcou um avanço decisivo na educação inclusiva, reforçado pelas alterações que visaram clarificar procedimentos e garantir maior eficácia na resposta às necessidades dos alunos. O Ministério da

Educação (DGE, 2018) avança assim, com a abordagem multinível de acesso ao currículo, mediante a disponibilização das seguintes medidas nas escolas nacionais: Medidas Universais, Medidas Seletivas e as Medidas Adicionais. Sinteticamente, as medidas universais visam a diferenciação pedagógica, as acomodações curriculares, o enriquecimento curricular, a promoção do comportamento pro-social e a intervenção com foco académico ou comportamental em pequenos grupos. As medidas seletivas propõem percursos curriculares diferenciados, adaptações curriculares não significativas, apoio psicopedagógico, antecipação e reforço das aprendizagens e apoio tutorial. Por fim, as medidas adicionais intentam a frequência da escolaridade por disciplinas, adaptações curriculares significativas, PIT, desenvolvimento de metodologias e estratégias de ensino estruturado e o desenvolvimento de competências de autonomia pessoal e social.

Em concordância com Bonança (2022) e segundo o Dec. Lei 54/2018, deverão as escolas nacionais, assentar no Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA) que aspira na garantia de oportunidades de desenvolvimento por meio de ferramentas, métodos e formas de avaliação, maximizando a aprendizagem com vista ao sucesso de todos os alunos e de forma a melhor os preparar, indo ao encontro dos objetivos que constam no referencial Perfil dos Alunos À Saída da Escolaridade Obrigatória.

Conforme descrito por Ainscow e César (2006), a inclusão implica uma mudança de paradigma em que a escola passa a considerar as diferenças como oportunidades de crescimento coletivo e individual, assumindo a diversidade como um valor fundamental na formação de cidadãos críticos e socialmente conscientes, visão consolidada pelo Decreto-Lei n.º 54/2018, que reforça o compromisso da escola com a criação de condições para que todos os alunos possam beneficiar da educação inclusiva. Este quadro normativo baseia-se no princípio de que a educação deve ser um direito universal, conforme o que é defendido também pela UNESCO e pela Declaração de Salamanca.

Os territórios escolares, conforme defendem Moreira e Silva (2019),

não se referem apenas a espaços físicos, mas sim a territórios de conhecimento, partilha e desenvolvimento humano. Assim, a escola, enquanto território educativo, representa um microcosmo da sociedade e deve refletir os valores de igualdade e inclusão, promovendo oportunidades de desenvolvimento para todos os seus alunos, nomeadamente através de práticas pedagógicas adaptadas.

Lima-Rodrigues & Rodrigues, (2024) defendem que o atual quadro legislativo, centrado no Decreto-Lei n.º 54/2018, consagra a educação inclusiva como direito fundamental, reforçando a necessidade de medidas universais, seletivas e adicionais que respondam à heterogeneidade dos alunos. Esta abordagem multinível assenta na lógica do DUA, garantindo múltiplas formas de acesso, expressão e envolvimento no currículo. Contudo, o estudo mostra que a transposição deste enquadramento para a prática, nem sempre se concretiza de forma consistente, sendo frequente a existência de lacunas na implementação.

Entre os avanços identificados, destaca-se a crescente valorização da diversidade como recurso pedagógico e a promoção de culturas escolares mais abertas à diferença. As escolas são chamadas a desenvolver respostas flexíveis, colaborativas e interdisciplinares, capazes de integrar alunos com distintos perfis funcionais. Neste contexto, as SRE, atualmente designadas por Salas de Recursos Especializados para alunos com PEA surgem como respostas especializadas dentro da escola inclusiva, procurando conjugar um ambiente estruturado e seguro com oportunidades de participação em contextos regulares de aprendizagem.

Todavia, persistem fragilidades estruturais e culturais, tais como insuficiência de recursos humanos especializados, a sobrecarga dos docentes e a necessidade de uma formação contínua que vá além do cumprimento formal, centrando-se na construção de competências práticas para lidar com a diversidade em sala de aula. Muitos professores revelam sentir-se pouco preparados para implementar estratégias inclusivas diferenciadas, o que resulta em práticas que, por vezes, mantêm os alunos em situações de segregação simbólica, ainda que fisicamente

presentes no espaço escolar (Lima-Rodrigues & Rodrigues, 2024).

Outro aspeto relevante prende-se com o envolvimento das famílias, reconhecido como dimensão estruturante da inclusão. O Decreto-Lei n.º 54/2018 reforça a participação parental nos processos de avaliação e decisão, mas a realidade mostra que este envolvimento é frequentemente condicionado por barreiras comunicacionais, pela falta de tempo e por limitações no reconhecimento do papel ativo das famílias. Lima-Rodrigues e Rodrigues (2024) sublinham que a inclusão só se concretiza plenamente quando existe um compromisso partilhado entre escola, docentes, técnicos e famílias, numa lógica de corresponsabilidade educativa. A educação inclusiva em Portugal revela progressos significativos, mas continua a enfrentar desafios na sua concretização, exigindo investimento na formação de professores, recursos adequados e práticas pedagógicas colaborativas. Como referem Lima-Rodrigues e Rodrigues (2024), a inclusão deve ser entendida não como um decreto, mas como um processo construído nas relações humanas e nas decisões pedagógicas do quotidiano escolar.

Em síntese, no âmbito deste Projeto de Intervenção, as práticas artísticas assumem-se como uma estratégia pedagógica promotora de expressão e interação dos alunos com necessidades educativas especiais, favorecendo a sua participação na comunidade escolar

## **1.2 A importância das práticas artísticas na educação**

As práticas artísticas ocupam um papel central na formação integral dos alunos, promovendo competências como a criatividade, a expressão emocional, a autonomia e o pensamento crítico (Baptista, 2012). A utilização da arte como ferramenta pedagógica em contextos de educação especial tem demonstrado ser particularmente eficaz para facilitar a comunicação e o desenvolvimento emocional de alunos com dificuldades específicas, permitindo-lhes explorar formas alternativas de expressão (Carvalho, 2015). Esta abordagem não apenas enriquece o currículo, mas também permite a criação de um ambiente inclusivo onde os alunos podem

sentir-se valorizados e integrados.

Segundo Santos e Paiva (2023), a educação artística constitui um dispositivo central de inclusão ao promover uma visão holística do desenvolvimento da criança e ao articular escola, família e comunidade num mesmo projeto educativo. Os autores mostram que a passagem histórica da exclusão para a integração e, desta, para a inclusão exige mudanças profundas nas culturas, políticas e práticas escolares: não basta acolher fisicamente — é necessário garantir participação, sucesso e pertença. Neste enquadramento, a Expressão Plástica é um espaço de comunicação e criação, onde a razão e a emoção se cruzam, permitindo à criança recriar o seu imaginário e desenvolver competências sensoriais, cognitivas, sociais e emocionais que sustentam aprendizagens significativas e democráticas.

Do ponto de vista pedagógico, Santos e Paiva (2023) veem o papel do professor como mediador sensível, capaz de diferenciar, escutar e organizar ambientes de aprendizagem flexíveis. As práticas artísticas ganham densidade quando ancoradas em metodologias cooperativas, que valorizam a heterogeneidade e transformam a diferença em recurso pedagógico.

Os autores defendem que as práticas artísticas deixam de ser consideradas opcionais, para se tornarem estruturantes de uma escola inclusiva: favorecem participação, autonomia, pensamento crítico e sentido de comunidade — dimensões indispensáveis à formação integral e ao sucesso de todos os alunos.

Segundo Baptista (2012), as práticas artísticas criam “um espaço de comunicação onde os alunos expressam emoções e experiências” (p. 45), oferecendo-lhes uma alternativa de comunicação que supera as limitações da comunicação verbal. Carvalho (2015) reforça que a expressão artística, ao proporcionar diferentes meios de comunicação, contribui para a autoestima e inclusão dos alunos, especialmente aqueles com perturbações do desenvolvimento, como o autismo, onde as dificuldades de interação social e comunicação são predominantes.

Através deste projeto de intervenção, a arte é entendida como um meio para o desenvolvimento sócio emocional e de inclusão, uma vez que as atividades são concebidas para promover a interação, o trabalho em equipa e a expressão individual. A prática artística, como reforçam Pimentel e Almeida (2018), “facilita a construção de ambientes de aprendizagem mais acolhedores e motivadores” (p. 65), potenciando o desenvolvimento pessoal e social dos alunos.

A escolha de práticas artísticas como eixo central deste projeto encontra ainda suporte empírico em investigações realizadas em Portugal, nomeadamente no trabalho de Lima-Rodrigues, Santos e Trindade (2016), que analisam mais de uma década de experiências com *Pedagogias Expressivas* na formação de professores. As autoras demonstram que estas metodologias potenciam não só o desenvolvimento cognitivo, mas também as dimensões emocionais, expressivas e relacionais dos participantes, favorecendo a construção de ambientes educativos mais inclusivos e sensíveis à diversidade. Ao evidenciar que os próprios docentes beneficiam da incorporação da arte enquanto recurso formativo e pedagógico, o estudo confirma a relevância de a utilizar igualmente com alunos com PEA em SRE. Neste contexto, as práticas artísticas assumem-se como uma via concreta para promover a autoexpressão, a criatividade e a participação ativa dos alunos, contribuindo para uma educação verdadeiramente inclusiva e integral.

Em suma, a literatura indica que as práticas artísticas, quando aplicadas de forma intencional e pedagógica, promovem ambientes inclusivos e favorecem o desenvolvimento socioemocional, sobretudo em alunos com PEA. Ao criar espaços seguros de expressão, a arte contribui para uma escola mais humana e participativa, reforçando o seu valor como ferramenta educativa de equidade, bem-estar e aprendizagem significativa.

### **1.3 Inclusão e Alunos com Perturbação do Espectro do Autismo**

Antunes (2021) defende que há 30 anos a sociedade já sabia o que

era o autismo – pessoas perdidas, vagueando no seu mundo interior com dificuldades cognitivas acentuadas, capacidades linguísticas nulas e movimentos repetitivos e estereotipados.

No entanto, ao longo dos anos, o conceito tem vindo a alterar-se. Atualmente, o autismo trata-se de um espectro de gravidade e sintomas diversos, com um quadro de características observáveis alargado, contrariamente ao que era defendido no passado.

Segundo a Associação Portuguesa para as Perturbações do Desenvolvimento e Autismo (APPDA):

PEA é a designação utilizada para descrever um conjunto de sintomas e características do desenvolvimento, abrangendo diversas expressões clínicas com diferentes níveis de gravidade (nível I, nível II e nível III). As manifestações desta perturbação variam conforme o nível de desenvolvimento e a idade cronológica da criança, resultando de disfunções multifatoriais no desenvolvimento do sistema nervoso central.

Classificação por níveis, segundo APPDA:

Nível 1: Requer apoio

- Comunicação e interação social: Sem apoio, apresenta défices significativos na comunicação social.
- Interesses restritos e comportamentos repetitivos: Interferência significativa em pelo menos um contexto.

Nível 2: Requer apoio substancial

- Comunicação e interação social: Défices marcados, com iniciação limitada e respostas atípicas ou reduzidas.
- Interesses restritos e comportamentos repetitivos: Evidente para o observador ocasional e ocorre em todos os contextos.

Nível 3: Requer apoio muito substancial

- Comunicação e interação social: Comunicação social mínima.
- Interesses restritos e comportamentos repetitivos: Interferência marcada no dia a dia.

A inclusão destes alunos com PEA no sistema educativo regular requer uma abordagem sensível às suas necessidades específicas, uma vez que estes alunos enfrentam desafios significativos ao nível da interação social, comunicação e comportamento. A intervenção pedagógica deve, assim, contemplar estratégias que promovam a participação e a expressão dos alunos com PEA, adaptando as metodologias às suas características únicas (Oliveira, 2014).

A prática do ensino estruturado é uma das metodologias que mais tem beneficiado os alunos com PEA, criando rotinas e ambientes organizados que facilitam a sua adaptação e aprendizagem (Rodrigues & Nogueira, 2017). Este modelo de intervenção, associado às práticas artísticas, pode contribuir para a criação de um ambiente inclusivo e seguro, onde os alunos com PEA se sentem incentivados a participar e a expressar-se de acordo com as suas capacidades e interesses (Oliveira, 2014).

De acordo com Rodrigues e Nogueira (2017), o sucesso da inclusão dos alunos com PEA passa pela implementação de atividades que incentivem o desenvolvimento da comunicação, mesmo que não-verbal, e pela promoção de interações significativas com os colegas e professores. Neste sentido, as oficinas artísticas estruturadas no âmbito do Projeto criam condições para que os alunos possam “explorar a sua criatividade, promover a sua autonomia e aumentar o seu sentimento de pertença” (Rodrigues & Nogueira, 2017, p. 88).

A inclusão de alunos com PEA no ensino regular implica o reconhecimento da sua singularidade e a adoção de estratégias pedagógicas que respeitem os seus ritmos, interesses e formas de comunicação. A literatura consultada sublinha a importância do ensino estruturado e de ambientes previsíveis, capazes de reduzir a ansiedade e

de favorecer a participação ativa dos alunos com PEA.

Neste quadro, a articulação entre práticas pedagógicas consistentes e abordagens expressivas, como a arte, revela-se particularmente relevante para fomentar a comunicação simbólica, o envolvimento emocional e o sentimento de pertença destes alunos à comunidade escolar. O recurso às oficinas artísticas, enquanto espaço de criação e interação, constitui uma oportunidade concreta de tornar os princípios da inclusão mais tangíveis e eficazes, permitindo que os alunos com PEA não apenas estejam presentes, mas verdadeiramente integrados e valorizados no processo educativo.

Nesta linha, Souza, Buiatti e Cardoso (2025) demonstram que a arte, a partir da perspectiva histórico-cultural de Vigotski, pode assumir-se como mediadora fundamental no processo de desenvolvimento de crianças com PEA, na medida em que através da experiência artística, a criança reorganiza emoções, pensamentos e significados, promovendo o desenvolvimento das suas funções psicológicas superiores e ampliando a compreensão de si e do mundo promovendo vínculos, experiências e abrindo novas possibilidades de comunicação não-verbal. As autoras sublinham que, mais do que resultados estéticos, importa valorizar a experimentação sensorial, visual e tátil, que potencializa funções psicológicas superiores e amplia a participação escolar e social.

Complementarmente, Lima-Rodrigues, Santos e Trindade (2016) evidenciam que as Pedagogias Expressivas constituem não apenas um recurso educativo para os alunos, mas também um instrumento formativo essencial para os professores, ao capacitá-los para responder de forma criativa e inclusiva à diversidade das turmas. A convergência destes estudos reforça a pertinência da integração de práticas artísticas no contexto escolar como estratégia de inclusão de alunos com PEA, contribuindo simultaneamente para o desenvolvimento integral dos estudantes e para a transformação das práticas pedagógicas docentes.

Assim, compreender o autismo implica reconhecer a singularidade de cada criança e a necessidade de estratégias diferenciadas. Este princípio sustenta a criação de contextos educativos inclusivos, onde a arte

desempenha um papel central na comunicação e expressão emocional. No projeto, com alunos nos níveis 2 e 3 do espectro, as práticas artísticas revelaram-se um meio eficaz de aproximação, expressão e desenvolvimento global.

#### **1.4 Educação Inclusiva, Territórios e Práticas Pedagógicas Inovadoras**

No âmbito do presente projeto de intervenção, a Estratégia do Plano Nacional das Artes (2019–2024) valida a pertinência da integração de práticas artísticas no contexto da SRE para alunos com PEA. O documento sublinha que a educação artística deve ser entendida como um direito e como um meio de promover inclusão, criatividade e participação democrática, destacando o papel da arte como forma de conhecimento, de expressão e de comunicação que pode contribuir para transformar pessoas e comunidades, criando condições de inclusão, participação e cidadania ativa. Esta visão reforça a ideia de que as oficinas artísticas não se esgotam no domínio estético, mas constituem ferramentas de mediação que favorecem a comunicação simbólica, o desenvolvimento emocional e a construção de vínculos sociais.

Ao assumir os territórios educativos como espaços de experimentação cultural, o PNA convoca as escolas a desenvolverem projetos articulados com a comunidade, em diálogo com diferentes linguagens e expressões. Neste sentido, o projeto de oficinas artísticas dirigido a alunos com PEA concretiza na prática os princípios do PNA, ao criar oportunidades para que estes alunos explorem novas formas de expressão, ampliem o seu sentido de pertença e participem ativamente em experiências coletivas. Assim, a arte torna-se motor de inovação pedagógica e instrumento de equidade, garantindo que a educação inclusiva se traduza em vivências significativas e transformadoras para todos.

Neste quadro, a criação de um ambiente escolar inclusivo que valorize a diversidade e ofereça oportunidades de desenvolvimento a todos constitui uma das premissas fundamentais da educação inclusiva (Simões,

2018). Segundo a autora, a implementação de metodologias ativas e criativas é essencial para o envolvimento dos alunos e para a construção de uma escola mais justa e inclusiva. Nesta linha, Moreira e Silva (2019) defendem que a escola deve ser entendida como um “território de conhecimento e transformação social”, onde cada aluno encontra espaço para crescer, afirmar-se e participar.

As práticas pedagógicas inclusivas, nomeadamente através das oficinas artísticas, tornam-se um veículo privilegiado para esse envolvimento ativo, uma vez que permitem adaptar o currículo às necessidades e interesses de cada aluno. Como afirmam Ainscow e César (2006), a inclusão concretiza-se quando a escola é capaz de criar projetos interdisciplinares que potenciem a participação de todos, sendo as práticas artísticas uma via exemplar para esse propósito. No âmbito do presente projeto, as oficinas artísticas revelam-se, assim, não apenas como atividades criativas, mas como instrumentos pedagógicos capazes de fomentar a autonomia, a expressão simbólica e a aprendizagem significativa.

A efetivação da inclusão vai além das orientações legais. Cruz et al. (2023) mostram que a passagem das políticas às práticas inclusivas em Portugal depende de fatores como a perceção dos docentes, o nível de ensino e a experiência profissional. Tal evidencia a necessidade de abordagens pedagógicas inovadoras. As práticas artísticas, pela sua flexibilidade e carácter interdisciplinar, respondem a esse desafio, promovendo a criatividade, a diversidade e a participação de todos os alunos, incluindo os com PEA, transformando orientações em experiências educativas significativas.

Deste modo, conceber a escola como espaço de transformação social implica reconhecer que a inclusão requer inovação pedagógica e valorização da diversidade. A integração entre arte e educação inclusiva favorece práticas criativas e colaborativas, promovendo uma escola mais equitativa, humanizadora e centrada no potencial de cada aluno.

## **1.5 Práticas Artísticas e Impacto na Comunidade**

As práticas artísticas inclusivas favorecem o desenvolvimento dos alunos e fortalecem a coesão entre escola e comunidade. Para Baptista (2012), a arte “aproxima as pessoas e fomenta o espírito de colaboração” (p. 53), criando pontes e valorizando a diversidade cultural. O projeto de intervenção, através das oficinas artísticas e da exposição pública das produções dos alunos com PEA, promoveu o reconhecimento das suas capacidades e sensibilizou a comunidade para a inclusão, apoiando valores de respeito e solidariedade (Correia, 2003).

Birrell et al. (2024) demonstram que programas artísticos inclusivos potenciam o bem-estar, a autorregulação emocional e a interação social, reforçando os laços comunitários. De forma convergente, Rojas et al. (2025) destacam que projetos criativos inclusivos promovem coesão social e justiça educativa, reconhecendo a participação cultural como um direito humano. Assim, as práticas artísticas revelam-se instrumentos pedagógicos e sociais de inclusão e transformação comunitária.

## CAPÍTULO 2

### **Opções Metodológicas**

Este capítulo descreve a metodologia adotado no âmbito deste projeto de intervenção , cuja implementação no contexto de um Centro de Apoio à Aprendizagem (CAA) visa explorar o potencial das práticas artísticas na promoção da expressividade, do desenvolvimento sócio emocional e do bem-estar dos alunos com PEA. Este estudo foca-se na realização de oficinas artísticas no âmbito da SRE para a educação de alunos com PEA, implementadas numa escola pública de Setúbal, e pretende avaliar os impactos da arte como ferramenta de inclusão e desenvolvimento pessoal e social.

O projeto fundamenta-se na importância da escola como instituição que promove a inclusão e deve disponibilizar “contextos educativos ricos e diversificados, que permitam a todos participar ativamente” (Correia, 2003, p. 22). Neste sentido, esta estudo visa analisar as potencialidades das atividades artísticas no contexto da inclusão de alunos com necessidades educativas específicas, promovendo uma educação mais aberta e criativa (Baptista, 2012).

#### **2.1 Paradigma do estudo**

A presente estudo inscreve-se no paradigma qualitativo, por este permitir aceder à complexidade e à riqueza das experiências humanas, especialmente quando se trata de populações com características singulares, como os alunos com PEA. Tal como afirmam Bogdan e Biklen (2013), o paradigma qualitativo valoriza o significado atribuído pelos participantes às suas experiências, oferecendo uma compreensão densa e

contextualizada da realidade vivida. Esta abordagem é particularmente pertinente num estudo que se propõe compreender os efeitos de um projeto de práticas artísticas na SRE, onde as dimensões emocionais, expressivas e relacionais dos alunos assumem um papel central.

Cohen (2018) defende que a organização de uma estudo educativa requer coerência entre objetivos, metodologia, participantes, recolha e análise de dados e ética. A estudo-ação e o projeto de intervenção são adequados por permitirem intervir e compreender o contexto educativo. A matriz de planeamento do autor destaca a importância da validade, fiabilidade e ética, sustentando a opção metodológica deste estudo, centrada na implementação de práticas artísticas inclusivas em contexto de SRE.

Num contexto inclusivo, o estudo qualitativo torna-se ainda mais relevante, pois permite captar os sinais subtis de mudança no comportamento, na comunicação não-verbal e nas expressões emocionais dos alunos, aspetos muitas vezes difíceis de quantificar, mas essenciais para compreender a eficácia de uma intervenção pedagógica. Através da observação participante, das entrevistas e da análise de registos visuais, é possível recolher dados que vão além da superfície, revelando transformações que ocorrem de forma gradual e que, por vezes, escapam às avaliações formais (Merriam & Tisdell, 2016).

Esta estudo parte do pressuposto de que a arte, enquanto linguagem sensível e não verbal, pode funcionar como mediadora na construção de relações significativas e na expressão do mundo interior dos alunos com autismo (Sullivan, 2020). Assim, a opção por uma abordagem qualitativa coaduna-se com os objetivos do projeto, que visam compreender de forma aprofundada o impacto das práticas artísticas no desenvolvimento emocional e expressivo dos alunos, bem como recolher as perspetivas dos profissionais e famílias envolvidas. Como defendem Stake (2005) e Creswell e Poth (2018), a escolha do paradigma deve ser coerente com a natureza das perguntas de estudo e com a especificidade do objeto de estudo — o que neste caso remete diretamente para a vivência subjetiva dos alunos e

para as dinâmicas do contexto educativo.

Neste quadro, destaca-se também a importância de uma epistemologia interpretativa, na medida em que o conhecimento é construído a partir da interação entre o investigador e os participantes, sendo moldado pelos significados que emergem dessa relação (Denzin & Lincoln, 2018). Esta perspectiva permite compreender não apenas *o que* acontece durante as oficinas artísticas, mas *como* essas experiências são vividas e reinterpretadas pelos alunos, professores e encarregados de educação.

Além disso, a estudo qualitativa possibilita a construção de conhecimento situado, contextualizado e com valor formativo, o que se revela essencial quando se pretende propor recomendações práticas para futuras intervenções pedagógicas em contextos inclusivos. Ao investigar de forma reflexiva e empática, o investigador assume uma postura ética e crítica, atenta às especificidades dos sujeitos, aos seus ritmos e às suas formas particulares de comunicar e de estar no mundo (Triviños, 2019).

Pimentel e Almeida (2018), sublinham que a criação de “ambientes acolhedores e respeitadores das necessidades dos alunos” (p.65) são fundamentais para o seu desenvolvimento sócio emocional, sendo este um dos principais pilares da educação inclusiva. Também autores como Oliveira e Ferreira (2021) e Santos (2019) reforçam que a estudo qualitativa é a mais adequada quando o objetivo é compreender o impacto de práticas artísticas no bem-estar e na expressividade de crianças com perturbações do desenvolvimento.

Em síntese, o paradigma qualitativo foi escolhido por possibilitar uma análise aprofundada e contextualizada da implementação do projeto artístico na SRE, alinhando-se com os objetivos do estudo e com os princípios de uma educação inclusiva e centrada nas potencialidades de cada aluno.

## **2.2 Estrutura do estudo**

A estrutura do presente estudo assenta num projeto de intervenção

único, de natureza longitudinal, com enfoque descritivo e interpretativo, aplicado ao contexto de uma SRE, para alunos com PEA. Esta opção metodológica visa compreender de forma profunda, situada e contextualizada os efeitos da implementação de um projeto de práticas artísticas na vida escolar e emocional dos alunos envolvidos.

A escolha por um projeto de intervenção deve-se à sua adequação a contextos educativos específicos, onde se pretende estudar um fenómeno em profundidade e dentro do seu ambiente natural (Yin, 2015). Neste caso, o projeto de intervenção não apenas permite descrever as etapas da intervenção, mas também interpretar os significados atribuídos pelos participantes às suas experiências, validando a pertinência de uma abordagem que privilegia a compreensão em detrimento da generalização estatística. Como refere Stake (2005), o projeto de intervenção é particularmente eficaz para “examinar o que acontece num determinado lugar, com determinadas pessoas, em determinado tempo”, o que se ajusta aos objetivos deste projeto desenvolvido num ambiente inclusivo e sensível às características individuais dos alunos com PEA.

Por se tratar de uma intervenção com práticas artísticas implementadas ao longo de várias semanas, adotou-se uma perspetiva longitudinal, permitindo observar a evolução dos participantes e os efeitos das atividades artísticas ao longo do tempo. A natureza repetida e consistente das oficinas foi essencial para fomentar o envolvimento dos alunos, criar rotinas seguras e promover uma progressiva abertura à exploração expressiva e sensorial — aspetos fundamentais para alunos com perfil do espectro do autismo (Rodrigues & Nogueira, 2017).

A dimensão descritiva do estudo assume também um papel central, uma vez que se procurou documentar com detalhe as práticas, os contextos, as interações e as produções artísticas dos alunos. Esta descrição aprofundada, enriquecida com notas de campo, registos visuais e entrevistas, permite construir uma narrativa rigorosa e sensível sobre o processo vivido, tal como defendem Merriam e Tisdell (2016), para quem a descrição rica é condição indispensável à compreensão dos fenómenos

educativos em contextos complexos e inclusivos.

A intervenção decorreu ao longo de um ano letivo, com maior incidência no terceiro período escolar, período em que as oficinas artísticas ocorreram com uma periodicidade regular de três vezes por semana. Esta frequência intencional e sustentada permitiu estabelecer uma relação de continuidade e compromisso com os alunos, elementos fundamentais para o desenvolvimento de competências emocionais, sociais e expressivas. Como sublinha Martins e Almeida (2020), a consistência nas práticas artísticas “favorece a interiorização de rotinas criativas, promovendo a autorregulação emocional e o fortalecimento da autoestima” (p. 112).

A abordagem adotada segue os princípios de metodologias ativas e experienciadas, tal como preconizadas por Moreira e Silva (2019), nas quais o envolvimento direto e prático dos alunos é entendido como elemento essencial à aprendizagem significativa e à inclusão. Neste contexto, as oficinas artísticas não foram meramente atividades instrumentais, mas sim espaços de expressão, descoberta e construção de sentido, permitindo aos alunos explorar o mundo e a si próprios através da arte.

Por fim, A adoção desta estrutura investigativa visa validar empiricamente práticas inclusivas, permitindo, através do estudo de uma SRE com oito alunos com PEA, identificar padrões e desafios que possam orientar futuras intervenções e promover boas práticas baseadas em evidência.

### **2.3 Contexto e Participantes**

O presente estudo realizou-se numa escola pública de Setúbal, no contexto de uma SRE destinada a alunos com PEA, escolhida pela sua adequação à aplicação de práticas pedagógicas inclusivas e artísticas. Este ambiente, que requer abordagens centradas na comunicação, interação e regulação emocional, permite responder às necessidades específicas dos alunos. De acordo com Oliveira (2014), o ensino estruturado deve privilegiar previsibilidade, rotina e flexibilidade, promovendo autonomia e expressão — princípios compatíveis com a arte. A SRE integra oito alunos com PEA

(níveis 2 e 3), entre os 12 e os 17 anos, com diferentes graus de autonomia e comunicação, exigindo estratégias sensoriais e expressivas adaptadas.

Neste sentido, as práticas artísticas assumem um papel de mediação pedagógica e terapêutica, funcionando como ponte entre o mundo interno dos alunos e o meio envolvente. Como defendem Rodrigues e Nogueira (2017), a intervenção educativa com alunos com PEA deve ser intencionalmente desenhada para promover momentos de expressão, de exploração de interesses e de participação ativa. A arte, por proporcionar canais alternativos de comunicação e por respeitar o ritmo e a singularidade de cada indivíduo, revela-se uma ferramenta valiosa na construção de ambientes inclusivos e responsivos.

O estudo contou com a participação de dois docentes de Educação Especial, uma assistente operacional, um técnico especializado, uma psicóloga e os encarregados de educação dos oito alunos, garantindo uma abordagem multidimensional. A escola, situada num bairro socioeconomicamente diverso, valoriza a inclusão e a inovação pedagógica. A integração da SRE no CAA favorece práticas colaborativas e interdisciplinares alinhadas com o Desenho Universal para a Aprendizagem (DGE, 2018).

Em suma, o contexto do estudo revela-se propício à experimentação educativa, onde as práticas artísticas promovem valorização pessoal, expressão e construção de sentido. A diversidade dos participantes e o perfil dos alunos reforçam a relevância e o impacto do projeto na inclusão e bem-estar dos alunos com PEA

## **2.4 Técnicas de Recolha de Dados**

No âmbito desta estudo interpretativa, recorreu-se a uma combinação de técnicas de recolha de dados diversificadas, com o objetivo de garantir uma compreensão holística e aprofundada do impacto das práticas artísticas na experiência escolar dos alunos com PEA, no contexto específico da SRE. Esta multiplicidade de instrumentos permitiu respeitar a complexidade das vivências dos participantes e captar dimensões que não

seriam acessíveis através de métodos isolados, tal como será apresentado no decorrer deste estudo.

A estudo foi orientada por uma lógica de triangulação metodológica, a qual, segundo Flick (2018), reforça a validade e a fiabilidade dos dados ao permitir a convergência de diferentes perspetivas sobre os mesmos fenómenos. Neste caso, a triangulação serviu não só para comparar dados, mas para enriquecer a análise, fornecendo um retrato denso e multifacetado do processo de intervenção. Como sublinham Ainscow e César (2006), a educação inclusiva exige uma atenção particular às necessidades e potencialidades de cada aluno, o que requer metodologias sensíveis e flexíveis, capazes de captar não apenas resultados, mas também processos, emoções e significados. Neste sentido, a recolha de dados teve como foco não apenas a descrição do que aconteceu, mas a interpretação do que os acontecimentos representaram para os participantes, sendo usadas para isso as diferentes técnicas:

**Observação Participante:** A investigadora participou ativamente nas oficinas artísticas, registando interações e comportamentos dos alunos. Esta observação participante, adequada a estudos qualitativos, permitiu uma análise sensível às dinâmicas do grupo e à comunicação não verbal. Conforme Simões (2018), esta técnica capta nuances comportamentais subtis, revelando-se essencial para avaliar a evolução da autonomia e expressividade dos alunos com PEA.

**Notas de Campo:** Complementando a observação, foram elaboradas notas de campo detalhadas em cada sessão, registando progressos, desafios e interações dos alunos. Esses registos constituíram um diário reflexivo útil para a análise longitudinal da intervenção. De acordo com Simões (2018), as notas de campo favorecem a aprendizagem inclusiva e o feedback contínuo entre prática e reflexão, assegurando uma recolha de dados ética e não invasiva.

**Entrevistas Semi-estruturadas:** De forma a integrar múltiplos olhares e enriquecer a compreensão do impacto das práticas artísticas,

foram realizadas entrevistas semiestruturadas com docentes, assistente operacional, técnica especializada, psicóloga e encarregados de educação, integrando diferentes perspetivas sobre o impacto das práticas artísticas. Seguindo um guião flexível, estas entrevistas permitiram recolher dados qualitativos ricos sobre a experiência dos participantes, em linha com Carvalho (2015), e compreender os efeitos da intervenção nos planos pessoal, pedagógico e comunitário.

**Documentação Visual:** No estudo foram utilizados registos fotográficos e vídeo para documentar o envolvimento dos alunos e validar os dados obtidos. Estes materiais permitiram observar expressões e interações não verbais com maior detalhe. Segundo Baptista (2012), a documentação visual enriquece a compreensão da expressividade dos alunos, sendo essencial em contextos de educação especial e útil como ferramenta de reflexão para alunos e educadores.

## **2.5 Procedimentos de Análise de Dados**

A análise dos dados seguiu uma abordagem qualitativa indutiva, adequada à complexidade do projeto artístico em contexto de SRE para alunos com PEA. O processo foi flexível e reflexivo, permitindo identificar padrões e mudanças significativas. De acordo com Braun e Clarke (2006), os significados emergem naturalmente dos dados, sem categorias prévias, possibilitando captar as transformações emocionais, expressivas e sociais dos alunos ao longo do projeto.

**Análise de Conteúdo:** Foi realizada uma análise de conteúdo temática às notas de campo, entrevistas e registos das sessões, identificando categorias como expressão emocional, autonomia e superação de desafios. Seguindo Bardin (2011), o processo envolveu leituras sucessivas e organização manual dos dados, articulando evidência empírica e teoria. Conforme Carvalho (2015), esta abordagem permite revelar efeitos subtis, mas significativos, no desenvolvimento emocional dos alunos.

**Triangulação de Dados:** Para reforçar a validade e consistência dos resultados, utilizou-se a triangulação metodológica, combinando observação, notas de campo, entrevistas e registos visuais. Este cruzamento de dados aumentou a credibilidade da análise. Segundo Moreira e Silva (2019), a triangulação é essencial em estudos educativos por integrar múltiplas perspetivas e captar os efeitos subjetivos da intervenção de forma abrangente e coerente.

**Etapas de Análise:** O processo de análise decorreu em várias etapas:

1. **Leitura flutuante e exploratória** de todos os dados recolhidos, com registo de impressões iniciais;
2. **Codificação preliminar** de unidades de significado em categorias abertas;
3. **Revisão e refinamento das categorias**, com agrupamento temático;
4. **Interpretação dos padrões emergentes**, articulando-os com os objetivos do estudo e o quadro teórico;
5. **Validação interna** através da triangulação cruzada entre fontes.

Este percurso analítico permitiu construir uma compreensão integrada e fundamentada do impacto das oficinas artísticas nos alunos com PEA, bem como das conceções dos vários intervenientes sobre os pontos fortes e fragilidades da intervenção.

## **2.6 Limitações e Considerações Éticas**

Em termos éticos, foram rigorosamente respeitados os princípios da integridade científica, da proteção dos participantes e da confidencialidade dos dados. Antes do início da intervenção, foram obtidas as devidas autorizações dos encarregados de educação, que assinaram um termo de consentimento informado, no qual foram esclarecidos sobre os objetivos do estudo, os procedimentos de recolha de dados (incluindo fotografias e

vídeos) e o direito de recusar ou retirar a participação a qualquer momento, sem prejuízo para os alunos.

O estudo foi conduzido com total respeito pela dignidade, privacidade e bem-estar dos alunos, assegurando-se que nenhuma atividade comprometeu o seu conforto físico ou emocional. Todas as atividades artísticas foram concebidas com base nos princípios da pedagogia inclusiva e da ética do cuidado, tendo sido garantido um ambiente seguro, afetuoso e adaptado às necessidades individuais de cada aluno (Simões, 2018). Além disso, foram respeitados os princípios do anonimato e da não identificação dos participantes, sendo os dados analisados e apresentados de forma a proteger a identidade dos envolvidos. As entrevistas com docentes, técnicos e encarregados de educação foram conduzidas com confidencialidade, e os testemunhos foram utilizados apenas com autorização explícita, assegurando-se que nenhuma informação sensível foi divulgada ou manipulada.

Além das limitações inerentes ao tempo disponível para a implementação do projeto e à especificidade do contexto escolar, importa ainda referir a utilização de ferramentas de Inteligência Artificial (IA) como apoio à pesquisa e à escrita. Foram utilizadas plataformas de IA generativa, nomeadamente o ChatGPT (OpenAI) e Consensus, para: (i) identificar e localizar artigos científicos relevantes; (ii) apoiar na tradução e síntese de literatura em língua estrangeira; (iii) sugerir melhorias de clareza e coesão em partes do texto redigidas pela autora. Todo o conteúdo produzido pela IA foi posteriormente analisado, revisto e validado criticamente pela autora, de forma a assegurar a fiabilidade, a adequação científica e a originalidade do trabalho. Este recurso funcionou, assim, como apoio instrumental e não como substituto da reflexão crítica, da análise ou da escrita académica da autora.

Em síntese, embora limitado no número de participantes e na abrangência do contexto, o estudo compensou essa limitação através da profundidade da análise, da pluralidade de técnicas utilizadas e do rigor ético e metodológico adotado. Este equilíbrio entre profundidade e

responsabilidade ética reforça a legitimidade do estudo como contributo relevante para a reflexão sobre práticas pedagógicas inclusivas e o papel da arte na educação de alunos com PEA.

## **2.7 Validade e Fiabilidade do Estudo**

A validade e a fiabilidade constituem dimensões fundamentais de um estudo qualitativo, mesmo quando estes assumem formas distintas das tradicionalmente adotadas em estudos quantitativos. No presente estudo, esses critérios foram assegurados através de procedimentos metodológicos rigorosos e éticos, que permitiram reforçar a credibilidade dos dados e a consistência das interpretações.

A validação interna do estudo foi promovida, em primeiro lugar, pela triangulação de fontes de dados, combinando observação participante, notas de campo, entrevistas semiestruturadas e documentação visual (fotografias e vídeos). Esta triangulação permitiu confrontar diferentes perspetivas sobre o mesmo fenómeno — o impacto das práticas artísticas nos alunos com PEA — reduzindo o risco de tendência interpretativa e aumentando a fiabilidade das conclusões (Simões, 2018). A consistência entre os dados recolhidos por diferentes vias serviu não apenas para confirmar resultados, mas também para enriquecer a compreensão das experiências vividas pelos participantes.

A utilização da documentação visual revelou-se particularmente eficaz neste processo, funcionando como um instrumento de validação empírica das observações registadas e das perceções recolhidas nas entrevistas. A análise sequencial de fotografias e vídeos permitiu acompanhar a evolução dos alunos ao longo das oficinas artísticas, identificando sinais de progresso na expressão, na interação social e na autonomia. Como referem Baptista (2012) e Oliveira e Ferreira (2021), a documentação visual constitui uma ferramenta poderosa no estudo em contextos de educação especial, ao captar expressões e comportamentos que não são facilmente verbalizados, mas que têm um valor significativo

na análise qualitativa.

A coerência metodológica entre os objetivos do estudo, o paradigma qualitativo adotado e as técnicas de recolha e análise de dados aplicadas contribuíram igualmente para a fiabilidade do estudo. Cada etapa do processo investigativo foi orientada por critérios de rigor, transparência e fidelidade ao contexto, assegurando que as interpretações produzidas são sustentadas por evidência concreta e situada. Adicionalmente, a reflexividade da investigadora, expressa através de notas pessoais e diários de campo, permitiu manter um olhar crítico sobre as próprias interpretações e posicionamentos, procurando minimizar a interferência de preconceitos ou expectativas nos resultados. Este compromisso com a reflexividade, conforme defendido por Merriam e Tisdell (2016), é um aspeto essencial da validade em estudos qualitativos que envolvem relações próximas entre o investigador e os participantes.

Em conclusão, a metodologia adotada possibilitou uma análise contextualizada e multidimensional do impacto das práticas artísticas na SRE. A triangulação de dados e fontes reforçaram a credibilidade dos resultados, sustentando recomendações pedagógicas consistentes. O estudo evidencia que as práticas artísticas, quando aplicadas com intencionalidade, promovem inclusão e desenvolvimento emocional em alunos com PEA, corroborando Ainscow e César (2006) na defesa de uma escola que valoriza a diversidade como recurso educativo.

## CAPÍTULO 3

### **Projeto de intervenção: implementação de práticas artísticas para a educação de alunos com PEA**

Ao longo deste capítulo descreve-se o projeto de intervenção implementado de forma detalhada, o contexto e os participantes do estudo, a justificação da intervenção e os objetivos delineados no âmbito da estratégia de educação inclusiva. Seguidamente, são explicitadas as fases da intervenção, as metodologias pedagógicas adotadas, e as estratégias de monitorização e avaliação utilizadas.

#### **3.1 . Descrição das Oficinas Artísticas**

As oficinas artísticas implementadas no âmbito deste projeto foram concebidas como um propósito pedagógico e expressivo, orientado para o desenvolvimento sensorial, emocional, social e criativo dos alunos com PEA, integrados na SRE. A estrutura das oficinas assentou numa lógica progressiva e intencional, articulando momentos individuais e coletivos de exploração artística, com base em metodologias ativas, inclusivas e centradas no aluno.

Inspiradas na premissa de que a arte pode funcionar como um mediador relacional e emocional em contextos de educação especial, as oficinas foram desenhadas para criar oportunidades de expressão pessoal, de valorização do trabalho individual e coletivo, e de desenvolvimento de competências não verbais. Conforme sublinha Carvalho (2015), a prática

artística constitui “um meio fundamental para a expressão das emoções e para a promoção da autoestima” (p.78), sendo particularmente eficaz com alunos que apresentam dificuldades de comunicação verbal, como é o caso dos alunos em estudo.

O cronograma de atividades define a sequência e o tempo de execução das diferentes fases do projeto de intervenção. O Cronograma apresentado de seguida permite compreender a organização global das oficinas artísticas e a forma como cada etapa foi organizada e articulada ao longo do processo.

### **Cronograma das Oficinas Artísticas (tabela 1)**

<b>Oficinas Artísticas</b>		
<b>Datas</b>	<b>Atividades</b>	<b>Materiais</b>
<b>Junho Julho</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Introdução da temática</li> <li>• Oficinas sensoriais: cheiros e texturas das flores</li> <li>• Elaboração dos projetos individual e em grupo Pintura das borboletas</li> <li>• Oficinas sensoriais</li> <li>• Elaboração dos projetos individual e em grupo</li> <li>• Construção de flores</li> <li>• Pintura das flores</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Coluna: audição de música ambiente;</li> <li>• Folhas A3/cartão:</li> <li>• Lápis carvão/lápis de cor/marcadores/tintas;</li> <li>• Imagens flores e borboletas (texturas);</li> <li>• Esponjas/pinceis;</li> <li>• Flores e folhas verdadeiras;</li> <li>• Arame galinheiro;</li> <li>• Cola branca;</li> <li>• Material reciclado:</li> <li>• Plástico;</li> <li>• Arame;</li> <li>• Cartão...</li> </ul>
<b>Julho e agosto</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Acabamentos e montagem da instalação na Baixa de Setúbal/Agrupamento de escolas</li> </ul>	

**Nota:** ao longo das Oficinas serão construídas diferentes flores, respeitando o projeto dos alunos envolvidos, com o intuito de integrarem as instalações finais da decoração das ruas da baixa de Setúbal. No decorrer das atividades, podem surgir alterações na ideia inicial do projeto de forma a salvaguardar o bem-estar, de todos os envolvidos.

As oficinas artísticas terão uma periodicidade 3x semana (45 minutos cada).

Respeitado o cronograma apresentado, o projeto foi desenhado em etapas sequenciais, permitindo uma abordagem progressiva, estruturada e adaptada ao perfil sensorial, emocional e comunicacional dos alunos, como descrito e detalhado nas Planificações das Oficinas e notas de Campo (anexo J).

A intervenção desenvolveu-se ao longo de três fases principais, interligadas entre si, e adaptadas às características e ritmos de cada participante:

#### **a) Fase Exploratória e Sensorial**

Esta fase inicial teve como objetivo estimular os sentidos e despertar a curiosidade dos alunos para os materiais naturais, nomeadamente flores, folhas, ramos e ervas aromáticas... Através da criação de tabuleiros sensoriais, os alunos foram convidados a explorar, diferentes cores, texturas, cheiros e formas, num ambiente calmo e seguro, acompanhado de música ambiente e relaxante.

Figuras 1,2,3 -Atividade: Tabuleiros sensoriais



*Nota. Fonte: Própria*

De acordo com Oliveira (2014), a exploração sensorial é um ponto de partida essencial para o desenvolvimento emocional e expressivo, sobretudo em crianças e jovens com necessidades educativas específicas, para quem a estimulação multissensorial pode ativar respostas cognitivas e afetivas significativas. Esta fase permitiu reduzir a ansiedade, promover o contacto com o material artístico e iniciar a construção de relações de confiança, fatores determinantes para o sucesso das etapas seguintes da intervenção.

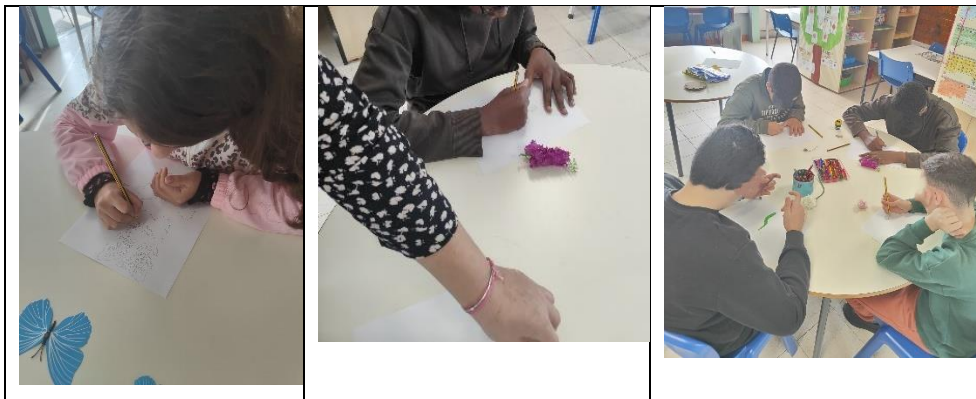


*Nota. Fonte: Própria*

#### **b) Desenvolvimento de Projetos Individuais**

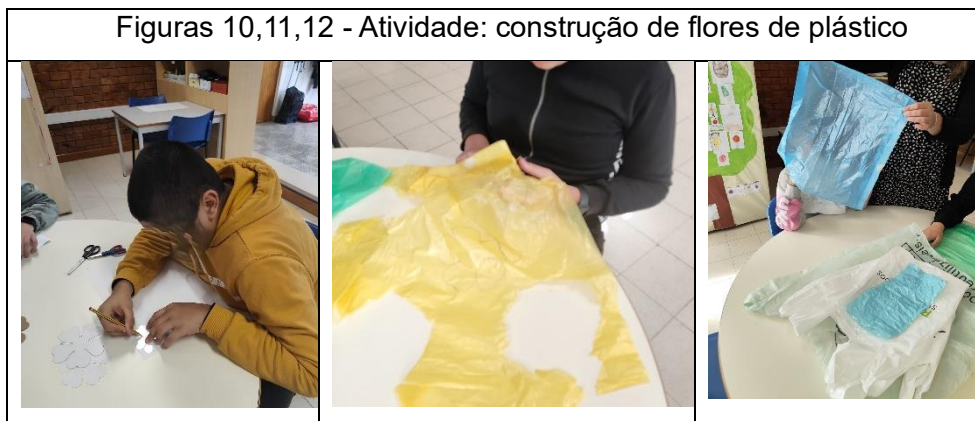
Numa segunda fase, cada aluno foi desafiado a criar a sua própria flor, a partir da interpretação subjetiva dos elementos naturais explorados anteriormente. Utilizando uma variedade de materiais como papel, tecidos, tintas, plástico reciclado e arame, os alunos passaram por diferentes etapas — desenho, recorte, colagem e pintura — até à construção tridimensional da sua peça.

Figuras 7,8,9- Atividade: desenho do projeto individual



*Nota. Fonte: Própria*

Este momento revelou-se central para o reforço da autoestima e da autonomia, pois cada criação foi valorizada como uma expressão única e pessoal, independentemente do seu aspeto técnico ou estético. Conforme destaca Carvalho (2015), a produção artística em contexto inclusivo deve centrar-se no processo e não no resultado, promovendo o respeito pelo ritmo individual e pela liberdade criativa de cada participante.



*Nota. Fonte: Própria*

A possibilidade de trabalhar de forma individual, com apoio diferenciado, permitiu também o reconhecimento da autoria e do valor simbólico de cada obra, contribuindo para o fortalecimento da identidade e do sentimento de pertença dos alunos.

### c)- Produção Coletiva e Instalação Artística

A fase final da intervenção consistiu na construção de flores em grande escala, através da colaboração entre os alunos, orientadores e assistentes, num processo que articulou os projetos individuais numa obra coletiva. Estas flores gigantes foram concebidas com base nos desenhos iniciais dos alunos, respeitando as suas escolhas de forma e cor, e construídas com materiais reciclados e técnicas de escultura leve (arame, papel, cola, tinta).

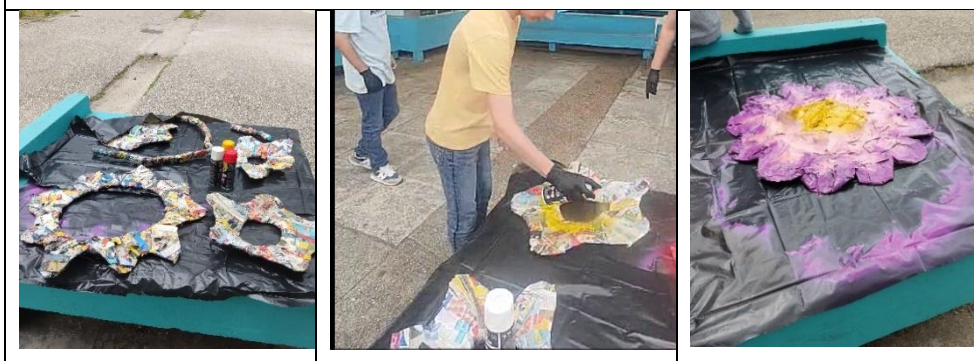


*Nota. Fonte: Própria*

Segundo Baptista (2012), este tipo de produção coletiva tem um forte impacto simbólico, pois não só aproxima os alunos da experiência estética e artística, como também reforça o vínculo com a comunidade e legitima a

sua participação no espaço público, favorecendo uma visão mais inclusiva da educação.

Figura 19,20,21 - Atividade: pintura das flores



*Nota. Fonte: Própria*

As oficinas foram organizadas num ambiente cuidadosamente preparado para acolher os alunos e promover a sua participação ativa. A estrutura sequencial das atividades, aliada à flexibilidade metodológica, permitiu responder aos desafios colocados pelas características específicas dos participantes, enquanto proporcionou momentos significativos de expressão, superação e reconhecimento.

Este modelo de intervenção artística, estruturado e adaptado, revelou-se uma ferramenta eficaz para mobilizar competências emocionais, relacionais e criativas, afirmando-se como uma prática pedagógica de elevado potencial inclusivo.

Figuras 22,23,24,25 – Atividade: Instalação final





*Nota. Fonte: Própria*

A etapa final visou consolidar competências sociais, promover o trabalho em equipa e proporcionar uma experiência de criação coletiva, conferindo visibilidade pública às produções dos alunos. Apesar do contratempo causado pela ausência de uma resposta atempada por parte da Associação de Comerciantes da Baixa de Setúbal, a equipa adaptou-se e reorganizou a fase final da intervenção sem comprometer os objetivos delineados. As flores produzidas pelos alunos foram integradas numa instalação artística que decorou diferentes espaços da escola e, mais tarde, apresentada à comunidade educativa. Esta solução colaborativa reforçou o sentido de pertença e valorizou as capacidades expressivas dos alunos com PEA, evidenciando a abertura da escola à diversidade e à inclusão através da arte.

### **3.2 Apresentação do Contexto**

O presente projeto de intervenção foi desenvolvido na SRE de uma escola pública localizada na cidade de Setúbal, inserida num bairro marcado por características socioeconómicas heterogéneas, o que acentua a complexidade dos desafios educativos enfrentados. Este contexto revela-se particularmente relevante para o desenvolvimento de projetos inclusivos, uma vez que combina diversidade cultural, desigualdades sociais e necessidades educativas diferenciadas, exigindo uma resposta pedagógica

sensível, adaptativa e articulada com os princípios da educação inclusiva (Ainscow & César, 2006).

A escola integra um CAA, no qual a SRE se inscreve como uma valência especializada, destinada a apoiar alunos com PEA. A SRE tem como objetivo primordial criar um ambiente educativo estruturado, previsível e seguro, que possibilite a cada aluno um percurso de aprendizagem ajustado às suas necessidades, respeitando os seus ritmos, modos de comunicação e formas de expressão.

Nesta valência, as práticas pedagógicas são orientadas por princípios como a individualização, a estruturação do espaço e do tempo, a antecipação das rotinas e a promoção da autonomia funcional e social. Tais princípios visam não apenas o sucesso académico, mas também a inclusão plena dos alunos nos diferentes contextos escolares e comunitários, reforçando a ideia de que a diferença deve ser entendida como um ponto de partida para a transformação das práticas e não como uma limitação.

A escolha deste grupo e desta valência específica para a implementação do projeto artístico não foi aleatória: a SRE oferece um contexto privilegiado de intervenção, onde é possível conjugar proximidade, atenção individualizada e continuidade de acompanhamento, elementos essenciais para que as oficinas artísticas pudessem produzir efeitos significativos a nível emocional, expressivo e social.

A presença de uma equipa educativa coesa, a existência de uma rotina estruturada e o contacto estreito com as famílias foram fatores facilitadores da implementação do projeto, permitindo que este se desenrolasse de forma integrada no quotidiano escolar e fosse percebido pelos alunos como parte do seu percurso educativo e não como uma atividade extracurricular isolada.

Este contexto específico ofereceu, assim, condições pedagógicas, organizacionais e relacionais favoráveis à consolidação de práticas artísticas enquanto instrumento de expressão, pertença e inclusão, permitindo explorar o potencial da arte na valorização das competências de alunos com PEA, em ambientes onde a singularidade de cada um é

assumida como ponto de partida para a construção coletiva de sentido e reconhecimento

### **3.3 Caracterização dos participantes:**

Tal como já foi referido anteriormente, o projeto de intervenção foi aplicado a um grupo de alunos com características específicas, características essas que levantam muitas preocupações ao nível da integração no espaço escola por apresentarem perfis muito diferenciados ao nível da funcionalidade, o que veio exigir uma planificação cuidadosa das atividades do projeto, com vista a garantir a participação plena e significativa de todos. A diversidade de respostas e manifestações entre os participantes foi assumida desde o início como um elemento enriquecedor e estruturante da intervenção, em consonância com os pressupostos de uma pedagogia centrada no aluno (Correia, 2003).

A equipa educativa que acompanha estes alunos é composta por de forma a garantir um acompanhamento multidisciplinar, essencial à construção de um projeto de intervenção que respeite a totalidade do sujeito e promova o seu desenvolvimento global.

#### **Descrição dos Participantes:**

O estudo envolveu um conjunto diversificado de participantes, distribuídos entre alunos, equipa técnica e pedagógica e encarregados de educação, todos com um papel ativo e complementar na implementação e avaliação do projeto de intervenção artística na SRE:

a) **Alunos da Unidade de Ensino Estruturado:** O grupo-alvo deste estudo é constituído por oito alunos com diagnóstico de Perturbação do Espectro do Autismo (PEA), com idades entre os 12 e os 17 anos, todos abrangidos por medidas adicionais de suporte à aprendizagem e à inclusão. Apresentam níveis variados de funcionamento cognitivo, dificuldades significativas na interação social e na comunicação verbal, e, em alguns casos, comportamentos repetitivos, resistência à mudança e hipersensibilidades sensoriais. Vários alunos revelam também défices nas

competências motoras finas e dificuldades na regulação emocional, necessitando de apoio em atividades básicas da vida diária, como alimentação ou higiene.

Apesar destes desafios, todos demonstraram potencial de envolvimento, criatividade e expressão, que pôde ser estimulado por meio de abordagens sensoriais e artísticas adequadamente estruturadas. A sua participação foi central para compreender o impacto das práticas artísticas no desenvolvimento emocional, social e expressivo, contribuindo de forma direta para os objetivos do estudo.

b) **Equipa Docente:** A equipa pedagógica da SRE é composta por dois docentes especializados em Educação Especial, com experiência consolidada no trabalho com alunos com PEA. Estes profissionais foram co-responsáveis pela implementação das oficinas artísticas, assegurando o planeamento, a mediação pedagógica e a adaptação das propostas às necessidades individuais dos alunos. O seu papel foi determinante para garantir um ambiente seguro, previsível e emocionalmente regulador, essencial ao sucesso da intervenção.

c) **Assistente Operacional e Técnico Especializado:** De forma complementar, o projeto contou com o apoio de uma assistente operacional e de um técnico especializado, que colaboraram ativamente no acompanhamento dos alunos, sobretudo nas atividades que implicavam manipulação de materiais, suporte motor e exploração sensorial. A sua presença contínua permitiu uma resposta mais individualizada e atenta, promovendo a autonomia, o conforto e a permanência dos alunos nas oficinas.

d) **Psicóloga CRI:** A psicóloga afetada à valência do CRI desempenhou um papel pontual, mas estratégico, na conceção, monitorização e análise do impacto emocional do projeto. Com vasta experiência no acompanhamento de alunos com PEA, colaborou na identificação das necessidades específicas dos participantes e na validação das estratégias sensoriais e expressivas utilizadas. A sua intervenção garantiu que as atividades artísticas estivessem alinhadas com os perfis

emocionais dos alunos, promovendo um espaço de segurança e confiança.

e) **Encarregados de Educação:** Participaram também os oito encarregados de educação dos alunos envolvidos, cuja colaboração foi essencial para avaliar a transferência dos efeitos do projeto para o contexto familiar. Através de entrevistas e partilhas regulares (como o grupo de WhatsApp com partilha de fotos e atualizações). A sua participação permitiu ainda reforçar a articulação entre a escola e a família, garantindo coerência entre as dinâmicas educativas e o acompanhamento parental.

### **3.4 Objetivo do Projeto no Contexto da SRE**

A implementação deste projeto de intervenção artística na SRE de uma escola pública insere-se numa estratégia pedagógica deliberada e fundamentada, cujo objetivo central foi responder de forma sensível e intencional aos desafios da inclusão, da expressão e do desenvolvimento socioemocional dos alunos com PEA. Estes alunos, frequentemente confrontados com barreiras à comunicação, à socialização e à regulação emocional, requerem abordagens pedagógicas que vão além da dimensão instrucional tradicional, promovendo experiências educativas que sejam simultaneamente acessíveis, significativas e potenciadoras das suas capacidades.

A SRE, enquanto estrutura especializada integrada no CAA, visa precisamente garantir um ambiente educativo seguro, estruturado e previsível, que respeite as particularidades sensoriais, cognitivas e emocionais dos seus alunos. No entanto, mesmo neste contexto diferenciado, as oportunidades para uma expressão criativa livre e emocionalmente validada nem sempre estão plenamente asseguradas. Foi neste enquadramento que surgiu a necessidade de conceber um projeto de intervenção que posicionasse a arte como ferramenta de mediação pedagógica e de inclusão, colocando o aluno no centro do processo educativo, com pleno direito à expressão da sua subjetividade e à valorização das suas produções.

Assim, o projeto teve como objetivo geral proporcionar aos alunos da

SRE um espaço de aprendizagem centrado na experimentação artística, na expressão sensorial e na criação individual e coletiva, promovendo o desenvolvimento das suas competências emocionais, sociais e comunicativas. Mais do que ensinar técnicas artísticas, o que se pretendeu foi ativar a arte enquanto linguagem inclusiva, acessível e adaptável aos diferentes perfis de funcionalidade dos alunos envolvidos.

Este objetivo articula-se com os princípios da pedagogia inclusiva e do desenho universal para a aprendizagem (DUA), que valorizam a diversificação dos meios de apresentação, de expressão e de envolvimento como formas de garantir igualdade de oportunidades de aprendizagem (Bonança, 2022). As práticas artísticas desenvolvidas ao longo do projeto foram, por isso, pensadas como pontes de acesso à participação ativa dos alunos, funcionando como canal de expressão não verbal, meio de regulação emocional e veículo de construção de sentido e identidade.

Paralelamente, o projeto teve como objetivo específico reforçar o sentimento de pertença e valorização pessoal dos alunos no espaço escolar, promovendo a sua visibilidade e reconhecimento no seio da comunidade educativa. A realização de produções artísticas de grande escala — culminando numa instalação coletiva visível a toda a escola — permitiu transformar as expressões individuais dos alunos em testemunhos públicos do seu potencial criativo, contribuindo para uma imagem social mais positiva da diferença e da diversidade. Como defendem autores como Sullivan (2020) e Baptista (2012), a arte, quando inserida em contextos educativos inclusivos, pode tornar-se um poderoso instrumento de representação social e de revalorização da identidade de grupos vulneráveis, rompendo com estigmas e criando oportunidades de encontro simbólico entre o aluno e a sua comunidade.

O projeto procurou ainda criar condições pedagógicas e emocionais para a emergência da autonomia, tanto nas tarefas artísticas como nas rotinas escolares. A manipulação de materiais, a possibilidade de escolher cores e texturas, a liberdade para experimentar sem julgamento e a construção de objetos tangíveis permitiram aos alunos desenvolver um

sentido de autoria e de competência que, em muitos casos, se refletiu em maior iniciativa, envolvimento e regulação comportamental durante e após as oficinas. Estas conquistas, ainda que por vezes subtis, são centrais para os alunos com PEA, que frequentemente enfrentam desafios no reconhecimento da sua própria agência no contexto escolar.

Em suma, o objetivo do projeto foi utilizar a prática artística como motor de desenvolvimento pessoal, social e emocional, ancorando-se nos princípios da inclusão, da personalização da aprendizagem e da valorização da diversidade. Ao desenhar e implementar esta intervenção no contexto específico da SRE, pretendeu-se não apenas promover o bem-estar e a participação dos alunos com PEA, mas também gerar conhecimento aplicável sobre as potencialidades da arte como estratégia educativa em contextos de necessidades complexas, contribuindo para a disseminação de boas práticas e para a construção de uma escola mais humanizada, sensível e inclusiva.

### **3.5 Relevância do projeto de intervenção para o Contexto Escolar**

O presente estudo adquire especial relevância no contexto escolar em que foi implementado, caracterizado por uma crescente diversidade de perfis de alunos e pela necessidade contínua de construir respostas educativas que promovam efetivamente a inclusão. A SRE, integrada numa escola pública de cariz heterogéneo, representa um microcosmo onde os desafios da inclusão se tornam particularmente visíveis, dada a complexidade dos perfis dos alunos com PEA, as exigências da personalização pedagógica e as barreiras à comunicação e à participação ativa que estes alunos frequentemente enfrentam.

Neste cenário, o projeto de intervenção artística revelou-se uma resposta aos constrangimentos das abordagens curriculares tradicionais, que muitas vezes não contemplam, de forma suficiente, a expressão sensorial, emocional e criativa dos alunos com PEA. Ao introduzir práticas artísticas estruturadas e intencionalmente inclusivas, o estudo contribuiu

para abrir novos caminhos pedagógicos, demonstrando que a arte, enquanto linguagem simbólica e multissensorial, pode funcionar como catalisadora da expressão, da autorregulação e da construção de vínculos sociais, elementos fundamentais no processo de aprendizagem e de inclusão (Baptista, 2012; Bonança, 2022).

Este projeto ultrapassa, contudo, a intervenção direta com os alunos. Ao envolver diferentes agentes educativos — docentes, técnicos, psicóloga e encarregados de educação —, a iniciativa fomentou uma cultura de colaboração e partilha, criando um ecossistema de apoio que se revelou essencial para garantir sucesso na sua implementação e para assegurar a continuidade das estratégias adaptativas. Através deste modelo colaborativo, foi possível desenvolver práticas mais alinhadas com as necessidades reais dos alunos, em articulação com os contextos familiares, promovendo a coerência entre os ambientes de aprendizagem formais e informais (Ainscow & César, 2006).

Para além disso, o projeto possibilitou o envolvimento da comunidade escolar alargada, nomeadamente através da exposição final das produções artísticas dos alunos, permitindo a visibilidade pública das suas criações e competências. Esta dimensão simbólica teve um forte impacto no reforço da autoestima dos participantes, mas também na sensibilização da comunidade educativa para a importância da inclusão como um processo de reconhecimento da diversidade e de valorização das diferentes formas de estar e de aprender. Ao colocar os alunos com PEA no centro de uma iniciativa com repercussão escolar e comunitária, o projeto contribuiu para romper estigmas e promover uma imagem positiva da diferença, transformando a arte num instrumento de representação e participação social.

A relevância do estudo reside, ainda, no facto de demonstrar que a inclusão não depende apenas de intenções políticas ou normativas, mas exige práticas concretas, continuadas e ajustadas ao quotidiano escolar. As dificuldades enfrentadas — nomeadamente as relacionadas com a gestão do comportamento, a regulação sensorial, os recursos disponíveis e a

colaboração efetiva com as famílias — tornaram-se oportunidades de reflexão e de crescimento profissional, evidenciando que a construção de contextos verdadeiramente inclusivos é um processo dinâmico e relacional, que exige tempo, escuta ativa, formação especializada e compromisso ético por parte de todos os intervenientes.

Finalmente, este projeto assume particular pertinência no atual cenário educativo português, em que a implementação do Decreto-Lei n.º 54/2018 vem reforçar a responsabilidade das escolas na criação de ambientes de aprendizagem diversificados e inclusivos, capazes de responder à pluralidade de alunos que frequentam o sistema educativo. Ao apresentar uma intervenção concreta, sustentada em práticas artísticas e colaborativas, o estudo contribui para o aprofundamento do conhecimento prático e teórico sobre estratégias pedagógicas eficazes em contextos de necessidades educativas especiais, sendo passível de replicação e adaptação em outras unidades e escolas que se deparem com realidades semelhantes

### **3.6 Documentação, Monitorização e Avaliação da Intervenção**

A documentação, a monitorização e a avaliação da intervenção constituíram dimensões estruturantes do projeto, permitindo não apenas acompanhar o desenvolvimento dos alunos ao longo das sessões, mas também validar a eficácia das práticas implementadas e ajustar, em tempo real, as estratégias utilizadas. Estes três pilares — documentar, monitorizar e avaliar — foram concebidos como processos interdependentes, com impacto direto tanto na dimensão pedagógica da intervenção como na sua relevância investigativa.

Numa lógica de estudo-ação em contexto educativo, a recolha contínua e sistemática de dados foi fundamental sendo sempre feita através de anotações diárias (anexo J – Planificações, Oficinas e Notas de Campo/Observações), através de uma grelha única onde todos os intervenientes podiam deixar o seu contributo, para ser analisado posteriormente e permitindo a realização de uma avaliação das oficinas ao

longo do tempo.

### 3.6.1 Técnicas de documentação e monitorização utilizadas

A intervenção foi acompanhada através de diversas técnicas complementares de recolha e análise de dados, selecionadas com o intuito de favorecer a triangulação metodológica e assegurar a validade interna do estudo:

**Registos visuais e sonoros (fotografias, vídeos e áudios):** utilizados ao longo das sessões, permitiram captar momentos espontâneos de envolvimento, interação e expressão, muitas vezes difíceis de observar em tempo real. Estes registos tornaram-se uma ferramenta central para a análise (fotos na descrição das fases do projeto – Fig.1 a fig.25) retrospectiva do comportamento dos alunos, nomeadamente ao nível da comunicação não verbal, da expressão emocional e da participação nas atividades (Baptista, 2012).

**Notas de campo:** preenchidas pela investigadora e pela equipa no decorrer e no término das sessões, funcionaram como instrumentos reflexivos e descritivos, onde foram registadas observações sobre o comportamento, o envolvimento e a evolução dos alunos. Estes documentos (anexo J – Planificações, Oficinas e Notas de Campo/Observações) revelaram-se particularmente úteis para identificar padrões de progresso, reações emocionais, momentos de superação e obstáculos pedagógicos, permitindo ajustar as estratégias de forma contínua (Simões, 2018).

**Análise das produções artísticas:** a observação das criações dos alunos — tanto individuais como coletivas — constituiu uma fonte rica de dados sobre a evolução expressiva, a criatividade, a exploração de materiais e o sentido de autoria. As produções foram analisadas não apenas pela sua dimensão estética, mas sobretudo como evidência da capacidade de expressão emocional, de tomada de decisão e de apropriação simbólica do processo artístico.

**Entrevistas semiestruturadas:** realizadas com docentes, técnicos, psicóloga e encarregados de educação, permitiram aceder a diferentes

perspetivas sobre o impacto do projeto. Estas entrevistas (anexo I - transcrição das entrevistas) forneceram dados qualitativos sobre mudanças observadas no comportamento, na autoestima, na comunicação e na integração dos alunos com PEA, dentro e fora do espaço escolar (Carvalho, 2015).

**Conversas informais:** em alguns momentos, foram recolhidas verbalizações espontâneas dos alunos (anexo J – Planificações, Oficinas e Notas de Campo/Observações), sempre que possível e com apoio da equipa. Estes registos contribuíram para compreender como os próprios participantes percecionavam as atividades, os materiais e o seu papel no processo criativo, valorizando a sua voz enquanto sujeitos ativos da intervenção.

### 3.6.2 Triangulação de dados e análise contínua

A combinação destas técnicas permitiu uma triangulação de dados, assegurando que as interpretações obtidas não fossem baseadas numa única fonte, mas resultassem de pontos de vista complementares e de dados cruzados, aumentando a fiabilidade dos resultados. Esta abordagem reforça a validade do estudo, conforme salientado por Moreira e Silva (2019), que defendem que a diversidade de métodos é essencial para captar a complexidade dos processos educativos inclusivos. A avaliação da intervenção centrada na observação de progressos reais e significativos, mesmo que subtilmente manifestados. Este tipo de avaliação é particularmente relevante em contextos de educação especial, onde os indicadores de sucesso não se resumem a metas pré-definidas, mas incluem avanços na autorregulação, na participação ativa e na expressividade emocional (Oliveira & Ferreira, 2021).

#### a) Análise dos registos visuais e sonoros

A utilização de registos visuais e sonoros ao longo da intervenção revelou-se uma ferramenta essencial para a documentação, monitorização

e análise do envolvimento dos alunos com PEA nas práticas artísticas desenvolvidas. Estes registos foram planeados como meios de observação complementar, permitindo aceder a dimensões de expressão, interação e comportamento que, muitas vezes, escapam à observação direta ou à verbalização tradicional, especialmente em alunos com limitações de comunicação verbal.

As fotografias foram captadas de forma contínua, durante todas as fases da intervenção, documentando momentos espontâneos e expressivos dos alunos enquanto exploravam materiais, interagiam com os pares e realizavam as suas criações artísticas. Através do registo de expressões faciais, gestos, posturas e atitudes, foi possível identificar reações emocionais genuínas, como: surpresa, entusiasmo, orgulho ou até hesitação — que não seriam facilmente verbalizadas pelos participantes.

Em alunos com PEA, onde a expressão emocional nem sempre segue os códigos convencionais, a imagem ganha particular relevância enquanto linguagem alternativa de leitura comportamental (Baptista, 2012). A análise sequencial das fotografias permitiu observar, por exemplo, uma progressiva abertura dos alunos ao contacto sensorial, visível na aproximação ao material, na disposição corporal e no envolvimento mais descontraído com o ambiente da oficina. Estas imagens tornaram-se, assim, evidência concreta da evolução individual, reforçando a leitura qualitativa dos dados recolhidos por outros meios.

Os registos em vídeo assumiram um papel particularmente relevante na análise das interações sociais e da evolução da autonomia dos alunos ao longo do projeto. Filmagens de sessões específicas — nomeadamente as de pintura ao ar livre e construção coletiva de flores — revelaram momentos de colaboração entre pares, partilha de materiais, ajuda mútua e celebração conjunta das criações artísticas.

Estes dados tornaram possível identificar mudanças subtis nas competências sociais dos alunos, como o aumento da iniciativa para interagir, a aceitação de sugestões dos colegas ou a verbalização espontânea de opiniões e preferências. Situações de cooperação, muitas

vezes fugazes ou difíceis de interpretar no momento da sua ocorrência, tornaram-se mais evidentes quando observadas retrospectivamente nos vídeos, demonstrando o valor analítico do registo audiovisual como complemento à observação participante.

Além disso, os vídeos captaram momentos de autorregulação emocional, como pausas espontâneas, reorganização das tarefas ou pedidos de ajuda — aspetos fundamentais para compreender o impacto da arte na gestão emocional dos alunos com PEA. Estas observações permitiram à equipa ajustar ritmos, reorganizar os espaços e reforçar a previsibilidade das sessões, com base em evidências concretas e visualmente documentadas.

Os registos visuais e sonoros não foram apenas utilizados com fins investigativos. Foram também partilhados com os encarregados de educação, promovendo uma maior aproximação entre a escola e as famílias. Fotografias enviadas via WhatsApp e vídeos apresentados em reuniões contribuíram para dar visibilidade ao percurso dos alunos, partilhar progressos e fortalecer o vínculo com o projeto.

Adicionalmente, a análise conjunta destes registos por parte da equipa docente e técnica funcionou como um instrumento de reflexão pedagógica contínua, permitindo identificar padrões, ajustar abordagens e celebrar conquistas, mesmo que aparentemente pequenas. Como refere Simões (2018), a documentação visual em projetos de cariz inclusivo constitui não apenas um registo, mas uma ferramenta transformadora, que valoriza os sujeitos e reforça a centralidade da sua experiência no processo educativo.

Concluindo, a utilização de registos visuais e sonoros ao longo da intervenção foi determinante para captar a riqueza das experiências vividas pelos alunos com PEA, oferecendo uma perspetiva concreta e sensível sobre os seus processos de envolvimento, expressão e desenvolvimento. Ao documentar expressões, gestos e interações, estes registos revelaram camadas de significado frequentemente invisíveis nas avaliações tradicionais, possibilitando uma análise mais rigorosa, holística e

humanizada do impacto do projeto. Mais do que instrumentos de mera observação, as fotografias e vídeos tornaram-se ferramentas de valorização, comunicação e visibilidade, reforçando o sentimento de pertença dos alunos e consolidando a arte como um caminho legítimo para a inclusão e o reconhecimento.

#### **b) Análise das notas de campo**

As **notas de campo** constituíram instrumentos fundamentais de registo e reflexão ao longo da intervenção, permitindo uma documentação sistemática e interpretativa das vivências observadas durante as oficinas artísticas. Estes documentos (anexo J), produzidos após cada sessão, reuniram descrições pormenorizadas de comportamentos, reações emocionais, interações sociais e estratégias pedagógicas utilizadas, contribuindo para uma compreensão contextualizada do percurso de cada aluno e para o ajustamento contínuo da intervenção.

Em contextos de educação especial, especialmente com alunos com PEA, a observação direta e sistemática adquire um valor particular, na medida em que permite identificar sinais subtis de progresso, desconforto, interesse ou rejeição, muitas vezes não expressos verbalmente. Como refere Simões (2018), as notas de campo são instrumentos privilegiados para captar a complexidade dos ambientes inclusivos, permitindo ao investigador e ao educador “ouvir” aquilo que não é dito, mas que se expressa através de gestos, silêncios, olhares e micro comportamentos.

As anotações incluíram registos individualizados sobre a participação de cada aluno, as suas reações aos estímulos sensoriais e artísticos, os momentos de maior ou menor envolvimento, e os episódios de superação ou retração. Por exemplo, nas primeiras sessões de exploração sensorial com flores e elementos naturais, foi observado que alguns alunos manifestaram resistência inicial ao toque, especialmente perante materiais com odores intensos ou texturas húmidas. Estes registos permitiram antecipar reações semelhantes em sessões futuras e preparar adaptações, como a introdução gradual de materiais ou o uso de ferramentas para

mediação do contacto direto.

Outro exemplo significativo ocorreu nas sessões de pintura com flores, onde surgiram verbalizações espontâneas de receio como “tenho medo de estragar”, demonstrando uma preocupação com a integridade dos materiais e uma possível ansiedade associada à avaliação do resultado. Estas observações conduziram à introdução de feedback positivo explícito e à valorização da experimentação em detrimento da perfeição estética, promovendo uma maior segurança emocional e aceitação do processo criativo como legítimo e pessoal.

Através deste método, foi possível registar as estratégias de diferenciação implementadas, como simplificações motoras, apoio visual acrescido, ou reformulação da tarefa para alunos com dificuldades específicas. Estes dados alimentaram uma abordagem pedagógica responsiva e sensível às variações do grupo, permitindo que cada sessão fosse reajustada de forma a maximizar a participação, a autonomia e o bem-estar dos alunos.

A análise das notas de campo/observações diárias (anexo J – Planificações, Oficinas e Notas de Campo/Observações) permitiram, por exemplo, identificar padrões de comportamento recorrentes, perceber o impacto de pequenas alterações nos materiais ou nas instruções, e reconhecer momentos de empatia, colaboração ou silêncio produtivo, que frequentemente passam despercebidos num olhar mais técnico. Tal como sublinha Pimentel & Almeida (2018), a reflexividade é um dos pilares da pedagogia inclusiva, pois permite ao profissional compreender o contexto, ler os sinais e tomar decisões pedagógicas mais conscientes e fundamentadas.

Em síntese, as notas de campo, foram muito mais do que registos descritivos: funcionaram como ferramentas ativas de escuta e de afinação pedagógica, permitindo conhecer melhor o perfil funcional de cada aluno, responder às suas necessidades em tempo real e compreender o impacto das práticas artísticas para além do visível. Estes instrumentos revelaram-se essenciais para dar corpo a uma pedagogia situada, sensível e ética,

onde cada gesto, hesitação ou conquista foi considerada relevante no percurso de desenvolvimento e inclusão dos participantes, uma vez que permitiu conhecer cada aluno e dessa forma respeitar o perfil funcional, não descurando o trabalho em grupo/equipa.

As notas de campo permitiram registrar aquilo que muitas vezes não se vê, expressões e pequenas descobertas, tornando-se uma ponte entre o que se idealizou e o que realmente aconteceu. Através delas, a intervenção artística ganhou sentido e profundidade, valorizando e transformando a experiência escolar dos alunos com PEA.

### **c) Análise das Produções Artísticas**

A análise das **produções artísticas** realizadas pelos alunos da SRE revelou ser um instrumento fundamental de avaliação qualitativa. Esta análise foi conduzida com base em critérios não normativos, respeitando as particularidades de cada aluno, e centrada no processo artístico como experiência subjetiva, simbólica e relacional — tal como preconizado por Carvalho (2015), que defende a arte como espaço de afirmação identitária e inclusão emocional.

Os primeiros trabalhos artísticos dos alunos, predominantemente compostos por formas simples, cores neutras e traços contidos, evidenciaram um certo receio em experimentar e em assumir riscos criativos. Estas produções iniciais foram interpretadas como representativas de uma etapa de aproximação ao contexto artístico, marcada por insegurança, necessidade de estrutura e procura de validação. No entanto, à medida que as oficinas se desenvolveram, foi possível observar uma progressiva libertação criativa, visível tanto na complexidade formal das obras como na escolha mais ousada de cores, materiais e composições.

Fig. 26,27,28,29 – Atividade: desenhos livres/Projeto individual



Nota. Fonte: Própria

Este processo de evolução foi particularmente evidente nas sessões centradas na pintura com flores, onde os alunos passaram da imitação tímida de formas naturais para interpretações mais livres (fig. 26 a 29), subjetivas e até abstratas, revelando maior iniciativa, apropriação simbólica do trabalho e expressão pessoal. A análise das produções evidenciou, neste sentido, a importância do ambiente seguro e não avaliativo que foi construído, permitindo aos alunos criar sem medo de errar, o que, segundo Oliveira (2014), é essencial para alunos com PEA, muitas vezes condicionados pela necessidade de previsibilidade e pela ansiedade perante o julgamento externo.

A finalização do projeto ocorreu com a criação coletiva de flores de grande escala, que representaram não apenas um desafio técnico, mas também uma meta simbólica de superação e pertença. Esta atividade foi decisiva para consolidar o envolvimento dos alunos, ao permitir-lhes ver as suas ideias materializadas num objeto concreto, de grande impacto visual, que ultrapassava a escala habitual das suas produções e ganhava dimensão pública.

As reações dos alunos perante as obras concluídas — expressas através de frases como “esta é a minha flor, eu fiz!” — traduzem um sentimento de autoria e orgulho, fundamentais para a construção de uma autoimagem positiva. A análise das flores gigantes mostrou que, apesar da

simplicidade de alguns elementos, cada peça continha decisões intencionais e expressivas, reveladoras de autonomia, gosto pessoal e capacidade de colaboração. O carácter coletivo da instalação final contribuiu ainda para reforçar o sentido de grupo e de valorização mútua entre os alunos, aspetos muitas vezes frágeis em contextos de PEA.

As produções artísticas dos alunos não permaneceram confinadas ao espaço da SRE, foram expostas tanto no interior da escola como em espaços da comunidade educativa, ganhando visibilidade pública e rompendo com a invisibilidade frequentemente associada à educação especial. Esta exposição serviu múltiplos propósitos: validar o esforço dos alunos, sensibilizar a comunidade escolar para o potencial da arte como ferramenta de inclusão, e dar voz e rosto a alunos cujas expressões são muitas vezes desconsideradas no contexto escolar tradicional.

De acordo com Ainscow e César (2006), a inclusão efetiva implica não apenas acesso físico às atividades, mas também reconhecimento simbólico e participação plena na cultura da escola. Neste sentido, a análise das produções artísticas revelou que, para além dos ganhos expressivos e emocionais individuais, o projeto contribuiu para reposicionar os alunos da SRE enquanto criadores legítimos, portadores de sentido e protagonistas da sua aprendizagem, num gesto claro de democratização do espaço escolar.

Em análise, as produções artísticas dos alunos com PEA, realizadas no âmbito deste projeto, revelou um percurso de crescimento expressivo, emocional e social, profundamente vinculado à intencionalidade pedagógica e ao ambiente de respeito, liberdade e valorização criado ao longo das oficinas. As transformações observadas nas obras — da simplicidade ao detalhe, da contenção à ousadia, da produção isolada à criação coletiva — refletem um processo de emancipação simbólica que traduz, por vias visuais e materiais, os efeitos mais profundos da arte como prática educativa.

Mais do que objetos plásticos, as produções analisadas são testemunhos sensíveis de experiências de inclusão, de confiança construída e de sentido de pertença desenvolvido, validando o papel da arte como catalisadora de processos de humanização, reconhecimento e

transformação em contextos de educação especial.

#### **d) Análise das Entrevistas**

Como parte integrante da documentação e avaliação da intervenção, foram aplicadas entrevistas semiestruturadas a diferentes intervenientes do projeto: professores da SRE, assistente operacional, técnico especializado, psicóloga e encarregados de educação dos alunos participantes. Estes instrumentos foram concebidos para complementar os dados observacionais e artísticos, proporcionando uma leitura plural, interpretativa e contextualizada do impacto das práticas artísticas no desenvolvimento dos alunos com PEA.

As entrevistas (anexo G - Guião das entrevistas) aplicadas aos profissionais e encarregados de educação incluíram questões de resposta fechada e aberta, com foco nos seguintes domínios: Adequação das atividades artísticas às necessidades específicas dos alunos; Observação de mudanças comportamentais, emocionais e expressivas; Grau de satisfação com o projeto e conceção de impacto no bem-estar dos alunos; Identificação de dificuldades e sugestões de melhoria.

O uso das entrevistas permitiu uma análise mais densa e subjetiva da experiência vivida, dando espaço à reflexão crítica sobre os pontos fortes do projeto, os desafios enfrentados e as possibilidades de replicação e expansão. Os docentes da SRE salientaram a importância da estruturação progressiva das atividades, que permitiu aos alunos construir confiança ao longo das sessões, bem como a flexibilidade metodológica da arte como fator facilitador da participação. O técnico e a assistente reforçaram a ideia de que o suporte individualizado e sensível às necessidades motoras e emocionais dos alunos foi determinante para o sucesso da intervenção.

A psicóloga destacou o valor da intervenção artística como complemento terapêutico e educacional, afirmando que os alunos demonstraram, ao longo do projeto, sinais de maior autorregulação emocional, iniciativa e cooperação. Por sua vez, os encarregados de educação, para além de expressarem gratidão e orgulho pelo envolvimento dos filhos, apontaram a importância da continuidade destas práticas e da

sua integração sistemática no plano educativo individual dos alunos.

Entre os principais desafios identificados, surgiram referências à necessidade de maior apoio logístico e material, nomeadamente no que respeita à aquisição de materiais diversificados e ao tempo de planificação das sessões. Esta constatação reforça a ideia de que projetos desta natureza exigem condições adequadas de implementação, formação contínua e um compromisso institucional sustentado.

A aplicação das entrevistas revelou-se uma estratégia eficaz para recolher múltiplas perspetivas sobre o impacto do projeto de intervenção artística, permitindo validar e complementar os dados observacionais e artísticos recolhidos, permitindo triangular os dados e aprofundar a compreensão do impacto das práticas artísticas no percurso dos alunos com PEA.

As perceções partilhadas pelos participantes demonstram que o projeto teve efeitos positivos no bem-estar, na expressão emocional, na autoestima e na participação ativa dos alunos, enquanto fomentou colaboração, inovação e diálogo entre os diferentes agentes educativos e familiares. Estes dados pretendem sustentar a relevância do projeto como modelo replicável de intervenção inclusiva, e constituem uma base para a consolidação de boas práticas e para o desenvolvimento de futuras propostas de continuidade e expansão.

Em suma, todos os elementos foram indispensáveis para garantir o rigor, a adaptabilidade e a intencionalidade pedagógica da intervenção artística implementada na SRE. Ao permitir uma leitura sensível, contínua e colaborativa do processo, estes instrumentos não só contribuíram para compreender a evolução dos alunos, como também sustentaram a tomada de decisões pedagógicas mais ajustadas e éticas ao longo do projeto.

Em contextos inclusivos, como aquele em que este estudo foi desenvolvido, avaliar significa mais do que medir resultados: significa escutar, observar, registar e interpretar o percurso de cada aluno com respeito pela sua individualidade e valorização das suas conquistas, por mais pequenas que pareçam à primeira vista. Através da abordagem

seguida, foi possível confirmar o impacto positivo da arte na construção de ambientes educativos mais humanos, participativos e centrados na valorização de todos os sujeitos.

## CAPÍTULO 4

### **Apresentação dos resultados**

Este capítulo analisa os resultados do projeto de intervenção artística na SRE para alunos com PEA, com base numa abordagem qualitativa e centrada nos participantes. A análise procurou compreender o impacto das práticas artísticas nas dimensões emocional, social e expressiva, integrando as perspetivas de docentes, técnicos e encarregados de educação através da integração cruzada de dados para reforçar a validade dos resultados.

A recolha de dados incluiu: Registos visuais e sonoros (fotografias, vídeos e áudios), que documentaram o envolvimento dos alunos nas oficinas artísticas; Notas de campo, que registaram a evolução das interações, expressões e comportamentos dos participantes; Análise das produções artísticas dos alunos, permitindo observar o desenvolvimento

criativo e expressivo ao longo do projeto; Entrevistas semiestruturadas com docentes, técnicos e encarregados de educação; Conversas informais com os alunos e restante comunidade educativa, enquanto contributos espontâneos e contextuais para a compreensão do impacto da intervenção.

As diferentes técnicas aplicadas ofereceram perspetivas complementares sobre o desenvolvimento dos alunos e o impacto das oficinas. Conforme Merriam e Tisdell (2016), a combinação de dados descritivos, visuais e narrativos permite uma análise rica e interpretativa. A apresentação dos resultados evidencia as transformações emocionais, sociais e expressivas, os desafios enfrentados e as perceções dos intervenientes, destacando o papel da arte na construção de um ambiente educativo inclusivo e valorizador da diversidade.

#### **4.1 Registos Visuais e Sonoros: Fotografias, Vídeos e Áudios**

Os registos visuais e sonoros desempenharam um papel central na documentação contínua, sensível e multissensorial da intervenção artística desenvolvida na SRE. Estes registos revelaram-se ferramentas metodológicas cruciais, não apenas para fins ilustrativos, mas sobretudo para analisar com profundidade as dinâmicas expressivas, emocionais e relacionais dos alunos com PEA ao longo das oficinas artísticas.

A utilização de fotografias permitiu capturar momentos espontâneos de envolvimento, hesitação, superação e entusiasmo, oferecendo evidência visual do modo como os alunos interagiram com os materiais, com o espaço e entre si. Conforme salientam Oliveira e Ferreira (2021), a documentação visual em contextos educativos inclusivos funciona como um espelho das emoções e interações que muitas vezes não são verbalizadas, sendo, por isso, particularmente relevante no trabalho com alunos com dificuldades de comunicação verbal.

Desde as primeiras sessões, como a de exploração sensorial com tabuleiros de flores e ervas aromáticas (07.06.2024), as fotografias revelaram reações de surpresa, curiosidade e, nalguns casos, receio face a estímulos desconhecidos. O medo de tocar em determinadas texturas foi

registado em expressões faciais tensas ou em posturas de retraimento. Contudo, à medida que o projeto avançava, as imagens passaram a refletir uma crescente familiaridade e confiança, com os alunos a explorarem os materiais de forma mais livre e expressiva. Este percurso visual revelou, portanto, uma progressiva abertura emocional e sensorial, essencial para a valorização da experiência artística como processo de autodescoberta.

Os vídeos complementaram esta análise ao registar momentos de interação dinâmica e socialização entre os participantes, que nem sempre eram plenamente visíveis no momento da ação. As sessões de pintura ao ar livre (15.07.2024), por exemplo, destacaram-se pelo entusiasmo coletivo e pela expressão de orgulho nas criações realizadas. Os vídeos captaram não apenas o ato de pintar, mas também momentos de partilha, comparação e celebração entre os alunos, elementos que apontam para a importância do reconhecimento mútuo no fortalecimento da autoestima e da pertença ao grupo. Expressões como “estas flores são as minhas!” ou “as flores são maiores do que eu pensava” revelam a apropriação afetiva das criações e o impacto simbólico que a materialização das ideias em objetos concretos e visíveis teve na motivação dos participantes. Estes momentos audiovisuais ilustram de forma clara o que Baptista (2012) descreve como o poder da arte em “transformar o invisível em visível, o silêncio em gesto e o gesto em afirmação de identidade”.

As gravações de áudio acrescentaram uma camada significativa à análise, ao registarem expressões verbais espontâneas dos alunos durante e após as atividades. Comentários como “gosto das minhas flores” ou “é como fazer trabalho de adulto” demonstram o impacto emocional e simbólico da participação nas oficinas, onde os alunos passaram de uma posição muitas vezes passiva no espaço escolar para um papel ativo, criativo e valorizado. Tais afirmações sugerem um processo de reconhecimento e valorização pessoal, associado à autonomia na realização das tarefas e à legitimidade do seu contributo no projeto coletivo.

A conjugação destas três modalidades de registo — visual, sonoro e audiovisual — permitiu construir uma narrativa rica e sobre o percurso dos

alunos, oferecendo múltiplas evidências do impacto das práticas artísticas no seu desenvolvimento expressivo, emocional e relacional. Estes dados não só reforçaram as observações e entrevistas realizadas, como também serviram de base para a análise reflexiva e para a validação dos resultados apresentados.

Em síntese, os registos visuais e sonoros revelaram-se instrumentos fundamentais para captar a complexidade e a riqueza das experiências vividas pelos alunos ao longo das oficinas artísticas. Estes dados permitiram observar transformações subtis mas significativas no comportamento e na expressividade dos participantes, como o caso de um aluno inicialmente reticente que, na sessão de exploração sensorial com flores e ervas aromáticas, recusava tocar nos materiais e, passadas algumas sessões, já mergulhava as mãos nos tabuleiros com entusiasmo, comentando: “quero mais, posso professora, posso?”.

As gravações em vídeo também evidenciaram momentos de pertença, como o episódio registado durante a pintura das flores no exterior (15.07.2024), em que os alunos, sorridentes, exibiam as suas criações enquanto afirmavam: “estas flores são as minhas!”. As reações captadas nas gravações de áudio, como “é como fazer trabalho de adulto”, ilustram o impacto emocional positivo da autonomia proporcionada pelas atividades, que legitimaram o papel ativo dos alunos no processo criativo.

Através destes registos, tornou-se evidente uma evolução nas expressões faciais, na postura corporal e nas interações sociais, indicadores de maior segurança, bem-estar e envolvimento com o projeto. Assim, os dados recolhidos reforçam o valor da arte como meio privilegiado de inclusão, expressão e valorização pessoal em contextos educativos para alunos com PEA, proporcionando um ambiente onde cada conquista — por mais discreta — se traduz em reconhecimento e empoderamento.

## **4.2. Excertos de Notas de Campo**

As notas de campo constituíram um instrumento metodológico fundamental para o acompanhamento contínuo da intervenção, permitindo

uma documentação sistemática e sensível das experiências vividas ao longo das oficinas artísticas. Estes registos, elaborados após cada sessão, possibilitaram observar de forma contextualizada a evolução dos alunos, captando reações emocionais, dificuldades práticas, conquistas individuais e dinâmicas de grupo, muitas vezes não evidentes através de outros meios de recolha de dados. Em linha com Simões (2018), que defende a importância da observação reflexiva na construção de ambientes inclusivos, estes registos permitiram ajustar metodologias em tempo real, adaptar materiais, reconfigurar estratégias e reforçar os apoios pedagógicos, sempre respeitando o ritmo, os interesses e as necessidades específicas de cada aluno com PEA. Um exemplo claro desta adaptabilidade foi registado na sessão de (17.06.2024), durante a atividade de construção de flores com plástico reciclado. As notas de campo relatam que *“alguns alunos mostraram dificuldades motoras ao utilizar as tesouras, o que exigiu a simplificação das tarefas e um apoio mais direto dos professores”*. Esta situação levou à reestruturação da atividade, introduzindo moldes mais simples e materiais mais maleáveis, garantindo a participação plena de todos os alunos, independentemente das suas limitações. Esta resposta pedagógica reflete uma prática inclusiva centrada na equidade e não na uniformidade, validando o princípio de que todos os alunos podem participar e criar, desde que lhes sejam proporcionadas as condições adequadas.

Outro momento relevante ocorreu na sessão de (14.06.2024), dedicada à pintura com flores naturais. As notas revelam uma hesitação inicial dos alunos, associada à ideia de “estragar” os materiais utilizados. Comentários como *“tenho medo de estragar”* expressam um receio de falhar perante a proposta artística. Esta resistência foi gradualmente ultrapassada com recurso a estratégias de encorajamento e valorização do processo criativo, independentemente do resultado estético final. A aposta num feedback positivo, individualizado e imediato foi essencial para a superação de barreiras emocionais e o fortalecimento da autoconfiança dos alunos. Estas notas demonstram que a intervenção artística não se limitou à dimensão estética ou técnica, mas constituiu um espaço de construção

emocional, afetiva e identitária, onde o erro foi revalorizado como parte do percurso de aprendizagem e a expressão individual reconhecida como legítima e significativa. Tal como defende Baptista (2012), a arte em contexto inclusivo é, antes de mais, um território de descoberta de si e do outro, onde a experiência vivida é mais relevante do que o produto final.

Em síntese, as notas de campo foram determinantes para captar a natureza processual, adaptativa e relacional da intervenção. Através deles, foi possível observar como os alunos, ao longo das oficinas, foram conquistando pequenos grandes avanços, como a superação de resistências, o aumento da autonomia e a confiança para experimentar. Estes documentos funcionaram não apenas como suporte à análise, mas também como instrumento de reflexão pedagógica, contribuindo para a construção de práticas mais responsivas, humanas e ajustadas às realidades singulares dos alunos com PEA.

### **4.3. Análise das Produções Artísticas Realizadas**

A análise das produções artísticas dos alunos constituiu uma etapa central na avaliação do impacto da intervenção, oferecendo indicadores concretos do desenvolvimento expressivo, criativo e emocional ao longo das oficinas. Esta análise permitiu não só observar a evolução estética e técnica dos trabalhos, mas, sobretudo, compreender como cada criação refletiu conquistas subjetivas e transformações internas significativas, num contexto de educação inclusiva.

Nas fases iniciais do projeto, as produções dos alunos — maioritariamente esboços simples, com cores limitadas e traços hesitantes — revelaram uma postura marcada por insegurança e receio de falhar. Esta atitude inicial é comum em alunos com PEA, frequentemente confrontados com experiências anteriores de insucesso ou com dificuldades em lidar com propostas abertas e criativas. Conforme salienta Carvalho (2015), é fundamental que o processo artístico respeite o ritmo interno dos alunos e promova um ambiente de aceitação, onde o erro seja legitimado como parte integrante da aprendizagem. Com o decorrer das sessões, especialmente

após os momentos de exploração sensorial e pintura com flores naturais, foi possível observar uma gradual libertação criativa por parte dos alunos. Alguns, que no início demonstravam resistência em utilizar materiais desconhecidos, passaram a demonstrar curiosidade, entusiasmo e prazer ao experimentar novas texturas e cores. Comentários como “*parece que faz cócegas*” ou “*esta cor escorrega*”, registados nas notas de campo, ilustram o envolvimento sensorial e expressivo que foi sendo conquistado com o tempo.

As primeiras produções, embora modestas em escala, constituíram momentos importantes de descoberta e adaptação, onde cada aluno pôde experimentar, à sua maneira, a liberdade criativa num ambiente estruturado e seguro. Esta fase de iniciação foi essencial para que, numa etapa posterior, os alunos pudessem assumir maior protagonismo nas suas criações.

O ponto alto do processo criativo deu-se na fase da construção das flores gigantes, onde os desenhos individuais — inicialmente concebidos em formato bidimensional — foram transpostos para peças tridimensionais em grande escala. Este momento revelou-se profundamente transformador, não apenas pelo impacto visual da obra final, mas pelo efeito simbólico e emocional que teve nos alunos. Ver as suas ideias materializadas em algo concreto, palpável e visível aos olhos da comunidade foi, para muitos, um marco de superação das suas próprias limitações e inseguranças.

Um exemplo significativo foi o de um aluno que, ao ver a sua flor pronta, exclamou com orgulho: “*esta é a minha flor, eu fiz!*”. Esta afirmação simples carrega consigo um valor simbólico elevado, pois traduz o reconhecimento da autoria, da capacidade e da importância do seu contributo num projeto coletivo. Tal como defendem Baptista (2012) e Sullivan (2020), a produção artística, quando mediada pedagogicamente em contextos inclusivos, pode ser um catalisador de identidade, pertença e autoestima.

A análise das produções revela ainda que, para estes alunos, a criação artística não se limitou à execução de tarefas, mas funcionou como

um espaço de expressão pessoal, de confronto com desafios e de afirmação de competências. A diversidade dos resultados obtidos — em termos de formas, cores, escalas e técnicas — reflete também a riqueza das interpretações individuais e a flexibilidade do projeto, que permitiu a cada aluno trilhar o seu próprio caminho dentro de uma estrutura comum.

Em síntese, a análise das produções artísticas realizadas ao longo da intervenção revelou-se essencial para compreender não apenas o que os alunos fizeram, mas quem se tornaram no processo. As criações individuais e coletivas evidenciaram trajetórias de desenvolvimento emocional, expressivo e social, sendo cada produção uma manifestação tangível de progresso, descoberta e superação.

Os desenhos e trabalhos iniciais, mais contidos e inseguros, refletiam um contexto interno marcado por receios, rigidez comportamental e baixa autoconfiança — características frequentemente associadas ao perfil de alunos com PEA. No entanto, à medida que as atividades artísticas foram promovendo um espaço seguro, estruturado e afetivo, observou-se um florescer de competências criativas e emocionais, traduzido na complexidade crescente das formas, na ousadia das cores utilizadas e na apropriação progressiva dos materiais e processos.

A transposição dos esboços individuais para esculturas em grande escala teve um impacto expressivo no modo como os alunos se perceberam: a concretização de uma ideia pessoal em algo visível e monumental — exposto à comunidade escolar — transformou-se num momento simbólico de validação. Tal como sublinham autores como Baptista (2012) e Sullivan (2020), este tipo de prática artística potencia o sentido de agência, autonomia e pertença, qualidades fundamentais para a construção da identidade de qualquer criança ou jovem, e ainda mais críticas em contextos de vulnerabilidade comunicacional e social.

Além disso, estas produções artísticas demonstram o valor da arte como ferramenta de leitura e mediação do mundo interior, oferecendo aos alunos meios alternativos para comunicar emoções, desejos, frustrações e conquistas. A diversidade dos trabalhos, seja no uso das cores, das

texturas, das formas ou nas narrativas implícitas, evidencia que cada criação foi mais do que um exercício estético: foi um gesto de presença, de visibilidade e de expressão de si, que o projeto soube acolher e valorizar.

As flores gigantes, que culminaram o percurso artístico, funcionaram não apenas como produto final de um projeto, mas como símbolos públicos da criatividade e da capacidade de superação destes alunos, desafiando preconceitos e promovendo uma imagem positiva da diferença no espaço escolar. Ao serem colocadas em espaços visíveis da escola (e, posteriormente, em eventos públicos), estas obras romperam o isolamento simbólico muitas vezes associado às SRE, afirmando a sua relevância enquanto contributo estético e comunitário.

Assim, a análise das produções artísticas confirma que o projeto foi bem mais do que uma experiência educativa: foi uma vivência formativa e transformadora, que possibilitou aos alunos verem-se como criadores capazes, reconhecidos e pertencentes a algo maior — a uma escola que os escuta, os vê e os valoriza.

#### **4.4. Resultados das Entrevistas**

O processo de avaliação do Projeto de Intervenção desenvolvido na SRE, para PEA incluiu a realização de entrevistas semiestruturadas a diferentes elementos da comunidade educativa: docentes de educação especial, assistente operacional, técnica especializada, psicóloga da escola e os encarregados de educação dos alunos participantes. Esta estratégia permitiu recolher dados qualitativos profundamente contextualizados, oferecendo uma visão ampla e multifacetada sobre o impacto das práticas artísticas ao nível individual, pedagógico e comunitário.

Tal como referem Bogdan e Biklen (2013), a entrevista em estudo qualitativa é uma ferramenta essencial para compreender as perspetivas, experiências e significados atribuídos pelos sujeitos envolvidos. Neste projeto, as entrevistas revelaram-se fundamentais para validar as observações realizadas ao longo do projeto, permitindo cruzar perceções,

identificar padrões, validar hipóteses interpretativas e recolher sugestões para a melhoria e replicação da intervenção.

Os dados recolhidos foram organizados em blocos temáticos, em conformidade com o guião da entrevista, estruturado para garantir coerência com os objetivos do estudo e abertura à emergência de novas dimensões de análise. A seguir, apresentam-se os principais resultados correspondentes aos blocos A e B, respeitando a voz dos participantes e articulando com a fundamentação teórica do projeto.

### **Bloco A – Legitimação da Entrevista e Motivação dos Entrevistados**

Este bloco teve como propósito estabelecer um ambiente de confiança e respeito, assegurando o anonimato e a confidencialidade dos dados recolhidos, conforme preconizado pelas diretrizes éticas do estudo com seres humanos (Triviños, 2019). Todos os participantes foram devidamente informados sobre os objetivos do estudo, o seu papel no processo de recolha de dados e o direito à livre desistência.

Os entrevistados mostraram forte envolvimento afetivo e profissional, expressando entusiasmo em partilhar perceções sobre o impacto das atividades. Esta motivação evidencia a relevância do projeto e o reconhecimento da arte como fator de valorização dos alunos com PEA e de mobilização da comunidade escolar para a inclusão.

### **Bloco B – Avaliação das Práticas Artísticas e da Implementação do Projeto**

A opinião transversal a todos os entrevistados: docentes, técnicos e famílias; foi altamente positiva. As práticas artísticas foram reconhecidas como adequadas, bem estruturadas e ajustadas às especificidades dos alunos com PEA, tendo sido amplamente valorizada a forma como o projeto respeitou os seus ritmos, sensibilidades e formas de expressão.

As docentes de educação especial sublinharam a importância da sequência pedagógica adotada, que transitou de forma planeada e progressiva da exploração sensorial inicial para a criação individual e,

finalmente, para a construção coletiva das flores gigantes. Esta estrutura clara permitiu aos alunos antecipar as etapas, construir segurança emocional e manter o foco nas atividades, aspetos frequentemente apontados na literatura como cruciais para o sucesso de intervenções com alunos com autismo (Rodrigues & Nogueira, 2017). Como referiu D1, *“os alunos sabiam o que iam fazer, o que tinham feito antes e o que viria depois, e isso deu-lhes segurança”*.

A psicóloga destacou que a dimensão sensorial do projeto foi particularmente bem conseguida, com propostas cuidadosamente planeadas para permitir uma entrada gradual na exploração dos materiais. Tal abordagem foi considerada eficaz na regulação emocional dos alunos e na criação de um espaço de experimentação sem juízo de valor, onde o foco não era a produção artística, mas o envolvimento subjetivo e sensorial de cada participante. P1 observou que *“a fase inicial de exploração das texturas e dos cheiros foi essencial para garantir que todos os alunos se sentissem confortáveis e seguros”*.

Os encarregados de educação expressaram uma satisfação com o projeto, referindo que este permitiu aos seus filhos aceder a formas alternativas de expressão, muitas vezes inexistentes no currículo tradicional. E2 relatou que o filho, habitualmente reservado e com pouca iniciativa em contexto escolar, passou a verbalizar em casa os materiais que usava, as cores que preferia e os nomes das flores exploradas, o que foi interpretado como um indicador de apropriação emocional do processo. Já E6 destacou que a filha, habitualmente passiva nas atividades escolares, demonstrou entusiasmo perante a diversidade de materiais: *“Ela gostou do papel, mas ficou fascinada com o arame e o plástico. Sentiu-se importante, como se estivesse a fazer algo que os adultos fazem.”*

Os testemunhos mostram que as práticas artísticas atuaram como estratégias de desbloqueio emocional, fortalecimento da autoestima e valorização das competências dos alunos, confirmando, segundo Carvalho (2015) e Baptista (2012), o papel da arte como meio de acesso à subjetividade e à valorização pessoal quando aplicada de forma sensível e

inclusiva.

Além disso, os entrevistados apontaram que o projeto teve impacto na imagem que os próprios alunos constroem de si e na forma como são vistos pelos outros. O facto de as flores gigantes serem expostas na escola e reconhecidas por colegas, professores e visitantes externos representou um momento de validação pública do seu trabalho, promovendo um sentimento de orgulho, pertença e visibilidade dentro de uma comunidade educativa que muitas vezes os vê como "à parte". Este aspeto simbólico da valorização do trabalho artístico foi destacado como um dos elementos mais marcantes da intervenção.

Em suma, A análise das entrevistas revela consenso entre os participantes quanto ao impacto positivo do projeto. As práticas artísticas mostraram-se adequadas ao perfil dos alunos com PEA, promovendo expressão, autonomia e envolvimento genuíno. A criação de um produto coletivo com valor simbólico reforçou a autoestima, identidade e inclusão social. Para famílias e técnicos, o projeto foi uma experiência de crescimento e reconhecimento mútuo, confirmando a arte como espaço educativo fértil e inclusivo. Nos blocos seguintes, serão abordados os desafios, os impactos na relação escola-família e recomendações para futuras intervenções.

#### 4.4.1. Planificação das Atividades para Promover a Inclusão

A planificação pedagógica das atividades artísticas foi amplamente valorizada pelos entrevistados como um dos pilares do sucesso do projeto de intervenção, particularmente na promoção de um ambiente verdadeiramente inclusivo e acolhedor para os alunos com Perturbação do Espectro do Autismo (PEA). Os diferentes agentes educativos — docentes, psicóloga e encarregados de educação — convergiram na ideia de que a estrutura metodológica das oficinas contribuiu de forma significativa para o reforço da pertença, da valorização pessoal e da autoestima dos alunos.

Segundo os docentes da SRE (D1 e D2), a organização sequencial das oficinas, com etapas claras e previsíveis, facilitou a compreensão por parte dos alunos do percurso a seguir. A estrutura das atividades — desde

a exploração sensorial inicial, passando pela criação individual até à construção coletiva das flores gigantes — permitiu aos alunos antecipar o que vinha a seguir, situar-se temporalmente no projeto e criar uma relação de continuidade com a proposta educativa. Este aspeto foi considerado essencial para o bem-estar emocional dos alunos com PEA, que muitas vezes demonstram insegurança perante situações novas ou imprevisíveis. Como referiu D1: *“o facto de os alunos perceberem que existia um início, um meio e um fim trouxe-lhes conforto e aumentou o seu envolvimento”*.

Esta planificação intencional reflete um dos princípios centrais da pedagogia inclusiva: a criação de contextos previsíveis, seguros e adaptáveis, que respeitem os diferentes ritmos de aprendizagem e de participação (Correia, 2003; Ainscow & César, 2006). A psicóloga responsável (P1) reforçou esta visão ao salientar que a progressividade das tarefas, aliada à diversidade dos materiais e das formas de expressão, permitiu que cada aluno pudesse participar ao seu ritmo e de acordo com as suas capacidades, favorecendo a inclusão real e não meramente formal.

Esta lógica vai de encontro à perspetiva de Bonança (2022) e a legislação em vigor (Decreto-Lei n.º 54/2018) onde defendem: a adequação do ambiente educativo às necessidades do aluno, e não o contrário. Assim, o planeamento cuidadoso das atividades, aliado à escuta ativa dos alunos e à flexibilidade das propostas, possibilitou uma verdadeira diferenciação pedagógica, com impacto visível no envolvimento e na motivação dos participantes.

Do ponto de vista das famílias, a organização e a estruturação das oficinas também foram altamente valorizados. Os encarregados de educação E1 e E6 destacaram que os alunos se sentiram parte de algo maior, com significado, ao serem incluídos num projeto com uma narrativa clara e com visibilidade dentro da escola. Para estes encarregados, a possibilidade de os filhos contribuírem para uma instalação artística coletiva, exposta à comunidade escolar, representou um momento de valorização pública e reconhecimento das suas capacidades, o que se traduziu em ganhos evidentes na autoestima e na vontade de partilhar a experiência em

casa.

E6 referiu, por exemplo, que a filha comentava com orgulho as atividades realizadas e sentia-se entusiasmada por estar a fazer “trabalho de crescidos”, especialmente nas fases que envolviam o manuseamento de alicates, colas e tintas em spray. Este tipo de comentários revela não apenas o impacto das atividades no plano expressivo, mas também o efeito simbólico da organização estruturada como meio de promover a confiança, a autonomia e o sentimento de utilidade.

Além disso, a estrutura das atividades permitiu a articulação entre o trabalho individual e a dimensão coletiva, dando espaço à identidade pessoal de cada aluno e, simultaneamente, promovendo a colaboração e a construção partilhada de um objetivo comum. Esta articulação é apontada na literatura como uma das estratégias mais eficazes para fomentar a inclusão relacional e afetiva, onde os alunos não apenas participam, mas sentem-se pertencentes, reconhecidos e necessários (Moreira & Silva, 2019).

A análise mostra que a organização intencional e flexível das oficinas foi decisiva para a inclusão dos alunos com PEA. A estrutura clara e o respeito pelos ritmos individuais criaram um ambiente seguro e criativo. O envolvimento e a valorização dos alunos foram reconhecidos por todos como sinais de inclusão bem-sucedida, confirmando a arte como via para uma escola mais humana e inclusiva.

#### 4.4.2. Mudanças observados nos Alunos

As entrevistas evidenciaram mudanças positivas e graduais nos alunos com PEA, observadas por docentes, psicóloga e encarregados de educação. Essas transformações, resultantes do envolvimento contínuo em atividades artísticas num ambiente seguro e valorizador, refletem o impacto emocional, expressivo e relacional do projeto.

Os docentes da SRE destacaram o aumento da autonomia e expressão de preferências, como principal mudança a evolução da autonomia dos alunos no decurso das oficinas, especialmente na

capacidade de fazer escolhas, tomar decisões e expressar preferências. Segundo D1, *“houve um crescimento muito claro na forma como os alunos passaram a dizer o que queriam fazer, que materiais preferiam, ou até como queriam organizar o seu trabalho”*. Este tipo de envolvimento, inicialmente limitado, foi-se tornando mais frequente e espontâneo, revelando um reforço da autoestima e da autoconfiança, aspetos fundamentais no desenvolvimento socioemocional de alunos com PEA (Rodrigues & Nogueira, 2017). Para além disso, os alunos passaram a demonstrar maior iniciativa no manuseamento dos materiais, na organização do espaço de trabalho e na conclusão das tarefas. Esta evolução traduz-se num aumento da autorregulação e da responsabilidade individual, competências fundamentais para a progressiva autonomia em contexto escolar e social (Carvalho, 2015).

A psicóloga da escola (P1) partilhou relatos particularmente reveladores sobre a evolução dos alunos no plano sensorial e relacional. Referiu o caso de uma aluna que, no início do projeto, evitava qualquer contacto direto com os materiais artísticos, demonstrando resistência a estímulos táteis e dificuldade em permanecer nas atividades por mais do que alguns minutos. No entanto, ao longo das sessões, com o apoio da equipa e a estruturação das propostas, a aluna começou a aproximar-se do grupo, a tocar voluntariamente nos materiais e, posteriormente, a manifestar entusiasmo pelas fases mais manuais do projeto.

Esta mudança é indicativa da função reguladora da arte em contextos educativos especializados, atuando como mediadora entre o aluno e o ambiente, entre o corpo e o outro. Segundo Baptista (2012), a arte, quando integrada num projeto pedagógico inclusivo, permite desobstruir bloqueios emocionais e sensoriais, favorecendo a construção de novos modos de relação com o mundo.

Do lado das famílias, os testemunhos evidenciaram melhorias na comunicação e no bem-estar emocional dos alunos. O encarregado de educação E2 relatou que o filho, habitualmente introvertido e pouco comunicativo, passou a partilhar em casa as atividades realizadas, as cores

e materiais preferidos e os momentos vividos com os colegas. Esta mudança foi interpretada como um ganho significativo na abertura comunicacional e como sinal de valorização da experiência, refletindo motivação intrínseca e reconhecimento simbólico. Outros encarregados de educação destacaram melhorias na disposição emocional dos filhos, que se mostravam mais satisfeitos e comunicativos. Estes relatos confirmam que as práticas artísticas geraram experiências significativas, com impacto positivo na dinâmica familiar e na autoestima dos alunos. Os entrevistados salientaram ainda, melhorias nas competências sociais dos alunos, que passaram a colaborar, partilhar materiais e interagir com maior espontaneidade. Segundo os docentes, essas atitudes, inicialmente raras, foram estimuladas pelas atividades colaborativas e pela criação conjunta do projeto artístico final.

Como referiu D2, *“houve situações em que os alunos espontaneamente comparavam as flores, comentavam as cores dos colegas ou pediam para ver o trabalho dos outros, o que antes não acontecia”*. Estes momentos de interação representam progressos importantes na dimensão social e emocional, na medida em que os alunos estavam felizes, com orgulho em mostrar os seus projetos e até mesmo comparar com os dos colegas, aumentando a socialização entre os pares, demonstrando assim, que o projeto artístico se constituiu como um espaço facilitador da aproximação e da empatia.

Em suma, as mudanças observadas nos alunos evidenciam o potencial das práticas artísticas para o desenvolvimento integral de crianças e jovens com PEA. Verificou-se maior autonomia, superação de resistências sensoriais, melhoria da comunicação e fortalecimento das competências sociais, reconhecidos por profissionais e famílias. Mais do que resultados técnicos, as oficinas promoveram reconhecimento, pertença e autoestima, alinhando-se com os princípios da educação inclusiva (Ainscow & César, 2006). A intervenção artística gerou aprendizagens significativas e vínculos afetivos duradouros, contribuindo para práticas pedagógicas mais humanas e participativas.

#### 4.4.3. Aspetos Positivos do Projeto para Alunos e Famílias

Os entrevistados destacaram o impacto positivo do projeto tanto nos alunos como nas famílias, promovendo valorização pessoal, social e maior ligação entre escola e comunidade. Docentes e técnicos reconheceram-no como uma experiência significativa e libertadora. Para os docentes da SRE, o projeto proporcionou aos alunos com PEA uma oportunidade rara de expressão através das artes plásticas, permitindo-lhes comunicar emoções e fortalecer a autoestima e a identidade.

A psicóloga da escola (P1) reforçou esta leitura, sublinhando que o projeto teve um impacto positivo na confiança e autoimagem dos alunos, sobretudo por lhes ter proporcionado um espaço onde o erro era permitido, onde cada criação era valorizada e onde a diferença era vista como um contributo enriquecedor para o grupo. Como defende Baptista (2012), a arte, em contexto inclusivo, funciona como catalisador da subjetividade, promovendo não apenas competências expressivas, mas também o sentimento de existência e de pertença.

A exposição final das flores gigantes foi amplamente valorizada pelos participantes, simbolizando a culminação do crescimento individual e coletivo dos alunos. Para os docentes, representou o reconhecimento e a partilha pública do esforço e das conquistas dos alunos com toda a comunidade escolar.

Este gesto simbólico de dar visibilidade ao trabalho dos alunos teve um forte impacto emocional. Segundo D1, *“quando os alunos viram as suas flores montadas no átrio da escola, mostraram orgulho e satisfação – sabiam que aquilo era deles e que estava ali para todos verem”*. Esta valorização pública funcionou como um elemento reparador e afirmativo, sobretudo para alunos que, frequentemente, se veem afastados das dinâmicas escolares convencionais.

Do lado dos encarregados de educação, o orgulho que sentiram, o facto do projeto permitir o envolvimento, um contacto direto com as famílias, foram dos aspetos mais positivos. O orgulho em ver os filhos incluídos num

projeto coletivo, com visibilidade, significado e impacto na comunidade escolar. E6 expressou claramente esse sentimento, afirmando que *“foi emocionante ver a minha filha mostrar o que fez e perceber que o trabalho dela estava a ser admirado por outros colegas e professores”*.

Este tipo de experiências contribui para reforçar o sentimento de pertença à escola, tanto por parte dos alunos como das famílias, promovendo uma relação mais afetiva e cooperante com a instituição educativa. Como referem Ainscow e César (2006), a inclusão plena exige não apenas a participação dos alunos, mas também o envolvimento ativo das suas famílias, que devem sentir-se acolhidas, respeitadas e valorizadas como parceiras no processo educativo.

Além disso, vários encarregados de educação referiram que o projeto proporcionou momentos de partilha em casa, com os filhos a falarem das suas produções, a descreverem os materiais utilizados e a mostrarem as fotografias recebidas. Esta partilha transbordou o espaço escolar, criando pontes entre a aprendizagem e o ambiente familiar, e contribuindo para uma imagem mais positiva da experiência escolar.

Em síntese, os resultados das entrevistas mostram que o projeto de intervenção artística foi um processo pedagógico significativo, que promoveu expressão, superação e valorização dos alunos com PEA. A arte permitiu-lhes revelar o seu mundo interior e sentir-se reconhecidos na comunidade escolar. Para as famílias, representou orgulho e envolvimento, reforçando a perceção de inclusão. A valorização pública das obras contribuiu para uma escola mais aberta e afetiva, confirmando que as práticas artísticas, quando aplicadas com sensibilidade e intencionalidade, são ferramentas eficazes de inclusão e bem-estar.

#### 4.4.4. Desafios Enfrentados

A implementação do projeto enfrentou desafios pedagógicos, organizacionais e relacionais, apontados por docentes, técnicos e famílias. Estes não representam limitações, mas refletem a complexidade do trabalho com alunos com PEA e a necessidade contínua de adaptação e reflexão na

educação inclusiva. O desafio mais recorrente mencionado pelos docentes e assistentes operacionais relacionou-se com a inconsistência comportamental dos alunos, característica frequentemente associada ao perfil do espectro do autismo. Como referiu D2, *“houve dias em que os alunos estavam muito recetivos e entusiasmados, e outros em que recusavam participar, ou não toleravam determinados estímulos”*. Esta variabilidade exigiu da equipa uma postura de grande flexibilidade, capacidade de adaptação e sensibilidade às necessidades emocionais e sensoriais do grupo, por vezes até de forma individualizada dentro da mesma sessão. Este desafio não comprometeu a continuidade das atividades, mas implicou reformulações pontuais nas propostas, no tempo de duração das tarefas e nos recursos utilizados, com o objetivo de manter os alunos envolvidos sem gerar sobrecarga ou frustração. Tal como defende Simões (2018), em contextos de educação inclusiva, o planeamento deve prever espaços de ajustamento em função das respostas dos alunos, valorizando a pedagogia da escuta e da presença em detrimento de uma rigidez programática.

A psicóloga da escola (P1) destacou como um dos principais desafios a necessidade de responder a perfis sensoriais muito distintos, mesmo dentro de um grupo relativamente pequeno. Alguns alunos apresentavam hipersensibilidade a estímulos táteis e sonoros, enquanto outros procuravam estímulos constantes para se manterem regulados. Esta realidade exigiu uma preparação cuidada dos materiais e do espaço, bem como um acompanhamento atento das reações individuais em tempo real.

P1 salientou que *“nem todos os alunos estavam preparados para utilizar os mesmos materiais ou trabalhar com os mesmos níveis de estímulo sensorial, o que obrigou a criar alternativas, desde substituir texturas a permitir pausas prolongadas”*. Este tipo de intervenção diferenciada foi determinante para garantir a permanência dos alunos nas oficinas e o seu envolvimento com o projeto, respeitando a diversidade neurológica como elemento central da inclusão (Oliveira & Ferreira, 2021).

Do ponto de vista dos encarregados de educação, os desafios

identificados foram mais relacionados com questões logísticas, nomeadamente a dificuldade de acompanhar presencialmente o projeto, devido a incompatibilidades de horário profissional. E2 e E4 mencionaram que teriam gostado de participar mais ativamente, ou de presenciar algumas das sessões, mas sublinharam que esta limitação não afetou a conceção positiva do projeto, dado que foram mantidos informados através dos canais de comunicação disponibilizados pela escola (grupo de WhatsApp, envio de fotos e vídeos).

Este ponto evidencia a importância de estratégias de comunicação eficazes entre escola e famílias, sobretudo em projetos inclusivos, nos quais o envolvimento parental contribui para reforçar a valorização da experiência e prolongar os seus efeitos para fora do espaço escolar (Carvalho, 2015). Apesar das dificuldades pontuais, os encarregados de educação mostraram-se satisfeitos com o esforço da escola em manter uma comunicação regular e acessível.

Os desafios enfrentados ao longo da intervenção revelam a realidade dinâmica e exigente do trabalho educativo com alunos com PEA, onde a planificação estruturada deve coexistir com uma grande margem de ajustabilidade. As flutuações comportamentais, as especificidades sensoriais e as limitações de contexto (como a disponibilidade das famílias) exigiram da equipa educativa respostas pedagógicas diferenciadas, flexíveis e eticamente comprometidas com o bem-estar dos alunos.

Em suma, as dificuldades surgidas foram superadas através do diálogo, criatividade e colaboração entre os profissionais, convertendo-se em oportunidades de aprendizagem. O reconhecimento desses desafios reforça a credibilidade do projeto e evidencia que a inclusão é um processo contínuo. Confirma-se, assim, a importância de equipas coesas, formação adequada e tempo de qualidade para que projetos artísticos inclusivos sejam sustentáveis e transformadores.

#### 4.4.5 Comunicação e Colaboração entre a Equipa do Projeto e as Famílias

A comunicação e colaboração com as famílias foram essenciais para

o sucesso do projeto, criando um canal regular e significativo que fortaleceu a relação entre escola, alunos e encarregados de educação, promovendo maior envolvimento e coesão no processo inclusivo.

Segundo a docente D1, a utilização de um grupo no WhatsApp, já existente na SRE e mantido como canal de comunicação para acompanhar o projeto, permitiu uma partilha contínua de fotografias, vídeos e pequenas atualizações sobre as atividades realizadas, criando uma dinâmica de proximidade e transparência entre a equipa educativa e os encarregados de educação. Esta estratégia foi considerada eficaz para manter os familiares informados e emocionalmente envolvidos, mesmo quando não podiam estar fisicamente presentes na escola.

A partilha de imagens das produções dos alunos, acompanhadas de pequenas descrições do processo criativo, contribuiu para dar visibilidade ao progresso dos alunos, à sua participação ativa e às suas conquistas, por vezes subtis, mas altamente significativas. Esta prática responde ao que Oliveira e Ferreira (2021) defendem como essencial em contextos de inclusão: a comunicação com as famílias deve ser contínua, visual, empática e acessível, promovendo o sentimento de pertença e a coautoria educativa.

Os encarregados de educação manifestaram-se altamente recetivos e satisfeitos com este modelo de comunicação, considerando-o próximo, informal e eficaz. Como referiu E6, *“sentimos que estávamos por dentro do que estava a acontecer, víamos as fotos, os sorrisos, os trabalhos... e isso deu-nos uma grande tranquilidade”*. Este tipo de comentário evidencia não apenas a importância da informação partilhada, mas o seu impacto emocional e relacional, na medida em que os pais passaram a sentir-se mais confiantes no processo educativo e mais conectados com a experiência escolar dos filhos.

Alguns encarregados de educação referiram ainda que esta comunicação favoreceu momentos de partilha em casa, com os filhos a comentarem o que viam nas fotografias e a descreverem as atividades realizadas. Este diálogo intergeracional reforça o papel da escola como espaço de ligação e alargamento das experiências significativas para além

dos muros da instituição, contribuindo para a construção de um percurso educativo integrado entre casa e escola.

Apesar da comunicação fluida, a participação direta das famílias nas atividades presenciais não se concretizou, embora estivesse prevista no plano inicial do projeto. Tanto a psicóloga (P1) como alguns encarregados de educação manifestaram o desejo de que tivessem existido sessões abertas aos pais, onde pudessem acompanhar as oficinas ou participar em momentos de criação conjunta com os filhos.

P1 sublinhou que *“uma sessão de cocriação com os pais teria reforçado ainda mais o sentimento de pertença e o reconhecimento das famílias como parte do processo educativo”*. Esta observação vai ao encontro das propostas de Ainscow e César (2006), que defendem que a inclusão não se limita ao aluno, mas envolve também a participação ativa das famílias nas decisões e nas dinâmicas da escola.

Em síntese, apesar das limitações logísticas e de horários que dificultaram a participação direta das famílias, a comunicação entre estas e a equipa foi um ponto forte do projeto, marcada por proximidade e regularidade. A partilha digital do progresso dos alunos reforçou o envolvimento e o orgulho parental. O projeto evidenciou que, mesmo em contextos desafiantes, é possível criar pontes entre escola e família através da empatia, intencionalidade e compromisso com a inclusão.

#### 4.4.6. Sugestões para Melhorias em Futuros Projetos

A análise das entrevistas revelou um conjunto valioso de sugestões por parte dos diversos intervenientes — docentes, técnicos, psicóloga e encarregados de educação — com vista à melhoria e expansão futura do projeto de intervenção artística. Estas propostas evidenciam o envolvimento dos participantes com a iniciativa e refletem uma visão crítica construtiva, orientada para o fortalecimento das práticas inclusivas e o alargamento do impacto do projeto no contexto escolar e comunitário. Sendo as sugestões:

- **Expansão do projeto a outras turmas e promoção da inclusão**

### **intergruppal:**

A psicóloga da escola (P1) sugeriu como prioridade para futuras edições do projeto a expansão da intervenção para além da SRE, envolvendo outras turmas da escola. Esta estratégia teria como objetivo promover oportunidades de interação entre os alunos com PEA e os seus pares sem necessidades especiais, criando contextos de aprendizagem mútua, empatia e construção de relações sociais significativas.

P1 salientou que *“a integração pontual de alunos de outras turmas nas oficinas poderia funcionar como uma ponte entre grupos que, muitas vezes, vivem em universos separados dentro da mesma escola”*. Esta proposta está em sintonia com os princípios da pedagogia inclusiva, que, conforme referem Ainscow e César (2006), valorizam a convivência e a colaboração como elementos centrais do desenvolvimento da cidadania e da inclusão real.

A interação com colegas de outras turmas, sobretudo em projetos artísticos partilhados, poderá contribuir para romper barreiras simbólicas e promover a diversidade, enquanto amplia as competências sociais dos alunos da SRE, criando oportunidades autênticas de comunicação, cooperação e pertença.

- **Aumento de atividades ao ar livre:**

Outra sugestão recorrente, particularmente entre os encarregados de educação, foi o reforço de atividades em contexto exterior. E5 propôs que mais sessões decorressem ao ar livre, nomeadamente em espaços verdes próximos da escola, ou até mesmo em jardins públicos, sempre que as condições climáticas o permitissem.

Segundo os entrevistados, estas atividades tendem a despertar maior entusiasmo nos alunos, proporcionam mais liberdade de movimento e favorecem interações espontâneas, que nem sempre ocorrem com facilidade em ambientes fechados e controlados. E5 afirmou que *“o meu filho gosta de estar na rua, mexer na terra, ver flores ao natural... isso motiva-o muito mais”*. Este tipo de observação remete para a importância dos ambientes enriquecidos e sensoriais na estimulação do bem-estar e da

curiosidade dos alunos com PEA, como defendem autores como Bonança (2022) e Oliveira (2014).

Além disso, as atividades ao ar livre podem funcionar como um espaço mais inclusivo e menos formal, promovendo interações horizontais, movimentos livres e vínculos afetivos com a natureza e com os pares, o que as torna particularmente eficazes em contextos de intervenção artística com enfoque no desenvolvimento socioemocional.

- **Participação ativa das famílias:**

Uma das sugestões mais valorizadas pelos encarregados de educação (E6 e outros) foi a criação de eventos familiares no contexto das oficinas artísticas, com o objetivo de reforçar o envolvimento parental, permitir momentos de partilha afetiva entre pais e filhos e consolidar a relação escola-família.

A proposta incluiu a possibilidade de organizar sessões abertas à comunidade educativa, exposições participativas e até momentos de cocriação entre alunos e familiares. Estas iniciativas seriam complementares às oficinas regulares, funcionando como espaços de celebração e visibilidade do trabalho realizado, mas também como momentos de reconhecimento das famílias como parceiras ativas no processo educativo.

E6 sublinhou que *“teria sido muito bonito poder participar numa oficina com a minha filha, ver como ela trabalha, e fazer algo juntas”*. Este tipo de desejo parental, quando acolhido pela escola, fortalece o vínculo emocional entre os alunos e os seus cuidadores, enquanto reforça o sentimento de pertença e o capital social da escola como comunidade de aprendizagem (Carvalho, 2015).

Embora, nesta edição do projeto, as limitações logísticas e a incompatibilidade de horários tenham impedido a concretização plena desta componente, tanto os profissionais como os familiares reconheceram o seu potencial para futuras implementações, sendo vista como uma oportunidade estratégica de reforço da inclusão afetiva e relacional.

Em síntese as sugestões apresentadas pelos participantes apontam para **três eixos prioritários de melhoria** em futuras edições do projeto:

- 1) **Alargamento da intervenção a outros grupos da escola**, promovendo a convivência entre alunos com e sem PEA e fortalecendo o espírito inclusivo da comunidade escolar;
- 2) **Maior utilização de espaços exteriores**, valorizando a aprendizagem sensorial, a liberdade de movimento e a ligação com a natureza;
- 3) **Criação de oportunidades de envolvimento direto das famílias**, através de eventos de cocriação, partilha e celebração.

As propostas evidenciam uma visão ampla de inclusão, centrada na qualidade das relações e na valorização das experiências. A sua integração em futuros projetos poderá ampliar o impacto educativo, emocional e social das práticas artísticas, reforçando o seu papel como ferramentas pedagógicas transformadoras em contextos de diversidade.

#### 4.4.7. Apoio Adicional Necessário para Futuros Projetos

A implementação do projeto de intervenção artística na SRE evidenciou o potencial das práticas artísticas como ferramentas de expressão, inclusão e desenvolvimento pessoal para alunos com PEA. No entanto, a avaliação realizada através das entrevistas permitiu também identificar necessidades concretas de reforço ao nível dos recursos humanos, técnicos e financeiros, consideradas fundamentais para garantir a sustentabilidade, expansão e aprofundamento do projeto em futuras edições.

No campo dos recursos humanos, os docentes e encarregados de educação manifestaram de forma consensual que a continuidade e a expansão das oficinas artísticas exigirão, no futuro, um reforço da equipa pedagógica, tanto em número de elementos como na diversidade de perfis

profissionais envolvidos. D1 salientou que *“a gestão do grupo, a preparação dos materiais e o acompanhamento individual dos alunos exigem muito da equipa atual, que já tem uma carga elevada”*. Esta observação revela a sobreposição de funções a que muitos profissionais estão sujeitos e a dificuldade de garantir uma atenção diferenciada a cada aluno, sem comprometer o bem-estar dos educadores.

Os encarregados de educação E2 e E6 reforçaram esta necessidade ao sugerirem a inclusão de artistas convidados ou profissionais especializados em educação artística, com competências específicas para desenvolver técnicas mais diversificadas e estimulantes. A introdução de novos materiais, linguagens e formas de expressão foi vista como uma forma de aumentar a riqueza das oficinas e motivar ainda mais os alunos, possibilitando abordagens individualizadas adaptadas aos diferentes perfis sensoriais e cognitivos dos participantes.

No que diz respeito a valorização da arte inclusiva e da formação especializada, a psicóloga da escola (P1) destacou que, para além da presença de artistas, seria vantajoso incluir profissionais com formação específica em arte inclusiva, capazes de integrar as práticas artísticas com conhecimentos sobre neurodiversidade, estratégias sensoriais e pedagogia terapêutica. Como referiu, *“ter alguém com experiência em arteterapia ou educação artística em contextos especiais poderia trazer novas perspetivas e técnicas adaptadas às necessidades reais dos nossos alunos”*.

Esta proposta alinha-se com os contributos teóricos de Sullivan (2020) e Oliveira & Ferreira (2021), que defendem a arte como um campo pedagógico que, quando aplicado em contextos de diversidade, requer intencionalidade, conhecimento técnico e sensibilidade humana para ser verdadeiramente inclusivo. A presença de especialistas com estas competências seria, portanto, um valor acrescentado não apenas na execução das atividades, mas também no planeamento, avaliação e formação dos restantes profissionais da escola.

Na área dos recursos materiais e financeiros, os entrevistados assinalaram a necessidade de recursos materiais e financeiros acrescidos,

de modo a garantir a aquisição de materiais artísticos de qualidade, equipamentos adaptados e espaços adequados para a realização das oficinas. Embora o projeto tenha conseguido adaptar-se com os recursos disponíveis, foi reconhecido que a limitação de materiais pode, a longo prazo, comprometer a diversidade de experiências oferecidas aos alunos.

D1 apontou que *“alguns materiais foram reciclados ou cedidos, o que é ótimo em termos de sustentabilidade, mas não chega para assegurar continuidade, escala e qualidade”*. Esta limitação evidencia a importância de parcerias com entidades locais, associações culturais ou autarquias, que possam apoiar logisticamente o projeto, bem como a eventual candidatura a financiamentos públicos ou privados, nomeadamente programas de apoio à inclusão, inovação pedagógica ou desenvolvimento artístico.

Em suma, a continuidade do projeto exige reforço de recursos humanos, técnicos e financeiros, formação contínua e materiais adequados, garantindo maior qualidade pedagógica e impacto social. Estas necessidades representam uma oportunidade para consolidar a arte como eixo central das práticas inclusivas, promovendo expressão, autoestima e pertença dos alunos com PEA e fortalecendo uma cultura escolar verdadeiramente integradora.

#### 4.4.8 Avaliação e Monitorização do Impacto do Projeto

Um dos aspetos salientados nas entrevistas, sobretudo pela psicóloga e pelos encarregados de educação, foi a importância de reforçar os mecanismos de avaliação e monitorização sistemática do impacto do projeto nos alunos com PEA. Embora o presente projeto tenha incluído práticas de observação participante, notas de campo e documentação visual, os entrevistados reconheceram o potencial de aprofundar e diversificar os instrumentos de avaliação, tanto para fins pedagógicos como para fortalecer a articulação entre escola e famílias.

A psicóloga (P1) recomendou a implementação de estratégias de documentação mais regulares e organizadas, que permitam acompanhar de forma contínua o progresso individual dos alunos ao longo do tempo.

Segundo P1, *“um registo visual mais estruturado, complementado por descrições escritas, poderia facilitar a análise da evolução dos alunos e apoiar a tomada de decisões pedagógicas futuras”*.

Esta sugestão está alinhada com as propostas de Carvalho (2015) e Simões (2018), que defendem a importância de instrumentos qualitativos de avaliação contínua em contextos de educação especial, centrados na observação do comportamento, da expressividade e da interação dos alunos em situações significativas. A utilização sistemática de fotografias, vídeos e fichas reflexivas por parte dos docentes pode, assim, constituir uma base concreta para identificar progressos subtis, ajustar estratégias e comunicar de forma mais eficaz com os encarregados de educação.

Alguns encarregados de educação, nomeadamente E2, sugeriram a elaboração de relatórios de progresso individuais, que permitam às famílias acompanhar com mais clareza as conquistas, desafios e evolução dos seus filhos ao longo das oficinas. Esta proposta foi recebida com interesse pela equipa docente, embora se reconheça que a sua operacionalização exige tempo e recursos adicionais.

Além dos relatórios, E1 e E6 reforçaram a necessidade de encontros regulares entre escola e famílias para discussão dos progressos, partilha de observações e articulação entre as estratégias utilizadas em contexto escolar e familiar. Estes momentos de diálogo seriam fundamentais para promover uma pedagogia colaborativa, em que os encarregados de educação deixam de ser meros recetores de informação e passam a ser parceiros ativos na construção de soluções pedagógicas adaptadas às necessidades dos seus filhos.

Este tipo de encontros contribui também para reforçar a confiança mútua, a transparência e o sentimento de pertença à comunidade educativa, aspetos centrais para o sucesso das práticas inclusivas (Ainscow & César, 2006).

Concluindo, as entrevistas realizadas à equipa educativa e às famílias revelaram uma conceção positiva sobre o impacto do projeto de intervenção artística, tanto ao nível do desenvolvimento pessoal dos alunos

como na promoção de uma cultura escolar mais inclusiva, expressiva e relacional.

As práticas artísticas foram amplamente reconhecidas como adequadas ao perfil dos alunos com PEA, por proporcionarem canais alternativos de expressão, favorecerem a autonomia e permitirem o fortalecimento das competências emocionais e sociais. A estrutura sequencial e sensível das oficinas, aliada ao ambiente de segurança e valorização individual, contribuiu para o envolvimento afetivo dos alunos e para a construção de uma identidade positiva.

A exposição final dos trabalhos artísticos emergiu como um momento de forte simbolismo e visibilidade, gerando orgulho nos alunos e nas famílias e promovendo o reconhecimento público das suas capacidades dentro da escola. Este elemento foi particularmente valorizado por todos os entrevistados como expressão concreta de inclusão e pertença.

Entre os principais desafios identificados destacam-se:

- A inconsistência comportamental dos alunos com PEA, que exigiu adaptações constantes;
- A necessidade de recursos humanos especializados, que pudessem reforçar a equipa e diversificar as práticas;
- A limitação de materiais e espaços, que condicionou a realização de algumas estratégias inicialmente previstas.

As sugestões de melhoria apontam para:

- A expansão do projeto a outras turmas, para promover interações entre alunos com e sem PEA;
- A integração de atividades ao ar livre, como meio de aumentar o entusiasmo e a interação espontânea;
- O envolvimento mais direto das famílias, tanto nas oficinas como nos processos de avaliação e monitorização.

Esta análise confirma o valor pedagógico, afetivo e social das práticas artísticas em contextos de educação especial, validando a sua

implementação como estratégia estruturante para a inclusão e para o desenvolvimento integral de alunos com PEA. Ao mesmo tempo, evidencia a importância de planejar com intencionalidade, acompanhar com rigor e envolver toda a comunidade educativa na construção de ambientes mais humanos, sensíveis e equitativos.

#### **4.5 Discussão dos resultados**

A análise dos resultados do projeto de intervenção evidencia impactos significativos nas dimensões emocional, social e expressiva dos alunos com PEA. A utilização das práticas artísticas como ferramenta de mediação educativa revelou-se eficaz na promoção de novas formas de comunicação, interação e autorregulação, respondendo a desafios característicos desta população, como as dificuldades na comunicação verbal, na flexibilidade comportamental e no desenvolvimento de competências sociais.

A intervenção, estruturada de forma sistemática e multidimensional, combinou técnicas de observação participante, registos visuais e sonoros, análise das produções artísticas e entrevistas com docentes, técnicos e encarregados de educação. Esta abordagem permitiu uma monitorização contínua e uma leitura contextualizada das contribuições, limitações e potencial de replicação do projeto.

Os registos visuais e sonoros destacaram o valor das atividades artísticas como via privilegiada para a expressão pessoal e o fortalecimento da autonomia. A análise das fotografias e vídeos mostrou uma evolução gradual no envolvimento dos alunos, passando de uma fase inicial de hesitação e desconforto sensorial para uma participação mais espontânea e confiante. Durante as atividades sensoriais, foi observada a superação progressiva de medos associados ao contacto com diferentes texturas e materiais, o que se revela particularmente relevante face às necessidades sensoriais típicas do perfil PEA. Tal como sublinha Correia (2003), a criação

de ambientes educativos seguros e estruturados é essencial para responder a estas particularidades e promover uma regulação emocional equilibrada.

As notas de campo ofereceram uma leitura aprofundada das dinâmicas individuais e coletivas, evidenciando que as atividades artísticas, quando estruturadas de forma sequencial e adaptada, funcionaram como catalisadores para o desenvolvimento socioemocional. A hesitação inicial de alguns alunos — frequentemente expressa através de comentários como “tenho medo de estragar” — foi gradualmente substituída por atitudes de maior autonomia e confiança. Este progresso foi sustentado pela valorização do processo criativo, pela consistência do feedback positivo e pela segurança emocional proporcionada pelo contexto artístico.

A análise das produções artísticas confirmou a relevância da arte enquanto meio de expressão emocional e construção identitária. A evolução das criações — de composições simples e monocromáticas para trabalhos mais elaborados e intencionais — revelou um processo de desbloqueio expressivo, em que os alunos passaram a utilizar a linguagem visual como forma de comunicar e atribuir sentido ao seu mundo. A produção coletiva das flores gigantes, atividade central do projeto, foi particularmente significativa por permitir transformar ideias individuais em criações tangíveis e partilhadas, reforçando o sentimento de pertença e valorização pessoal.

As entrevistas com docentes, técnicos, psicóloga e encarregados de educação forneceram perspetivas complementares sobre o impacto da intervenção. Os profissionais destacaram a importância da sequência estruturada das atividades — da exploração sensorial à exposição final — e o modo como essa organização contribuiu para a previsibilidade e segurança dos alunos. A psicóloga envolvida salientou a pertinência da abordagem artística como meio de expressão criativa estruturada, capaz de respeitar ritmos e limites individuais (Moreira & Silva, 2019).

Os encarregados de educação valorizaram o impacto das oficinas na autoestima, comunicação e relação com a escola. Relataram que os filhos passaram a demonstrar maior curiosidade, vontade de partilhar experiências e orgulho nas suas produções. A exposição final foi unanimemente

reconhecida como um momento de validação e reconhecimento, com impacto positivo tanto nos alunos como nas famílias e na comunidade escolar.

Apesar dos resultados encorajadores, a intervenção enfrentou desafios. A variabilidade comportamental de alguns alunos exigiu adaptações constantes e simplificação de tarefas, sobretudo nas atividades que implicavam maior exigência motora ou concentração. A limitação de recursos humanos e materiais foi igualmente referida, apontando para a necessidade de reforço de apoios especializados e melhores condições logísticas em futuras implementações.

A comunicação com as famílias revelou-se um dos pontos fortes do projeto. A criação de um grupo de WhatsApp, através do qual eram partilhadas imagens e atualizações, fortaleceu o vínculo entre escola e contexto familiar, permitindo que os pais acompanhassem o progresso dos filhos. Ainda assim, reconheceu-se o potencial de aprofundar a participação direta das famílias, através de sessões abertas ou momentos de cocriação, capazes de reforçar o sentimento de pertença e corresponsabilidade (Oliveira, 2014).

Entre as sugestões de melhoria, destacam-se: a expansão do projeto a outros alunos e turmas da escola, favorecendo a interação entre a SER e a comunidade escolar; a diversificação das linguagens artísticas, incluindo música, movimento e expressão corporal; e a criação de mecanismos de avaliação formativa mais sistemáticos, como relatórios individuais e encontros de reflexão conjunta com a equipa educativa e as famílias.

Os resultados observados reforçam os contributos de Baptista (2012) e Carvalho (2015), que defendem a arte como um meio privilegiado de desbloqueio emocional, valorização da subjetividade e promoção da autenticidade expressiva em contextos de educação especial. Nas oficinas, a arte funcionou como uma linguagem acessível e não ameaçadora, permitindo aos alunos comunicar emoções, ideias e preferências de forma espontânea, mesmo quando a linguagem verbal era limitada.

O desenvolvimento de competências emocionais e sociais foi

igualmente evidente. Verificou-se um aumento da colaboração, do respeito pelas regras do grupo e da iniciativa para partilhar experiências, confirmando os princípios de Ainscow e César (2006) sobre a inclusão como processo de participação ativa e reconhecimento individual. As famílias corroboraram estas observações, relatando melhorias na comunicação e na expressão emocional dos filhos em casa.

No plano metodológico, os entrevistados sugeriram maior investimento em mecanismos de monitorização do progresso dos alunos, reforçando a importância de instrumentos de avaliação formativa e da articulação entre arte e prática reflexiva. Como refere Correia (2003), a riqueza do estudo, reside na sua capacidade de produzir conhecimento situado e transferível, mesmo sem pretensões de generalização estatística.

Apesar do número reduzido de participantes e das limitações de recursos, a recolha intensiva de dados — observação, entrevistas, documentação visual e notas de campo — permitiu aceder a dimensões subjetivas e relacionais do desenvolvimento, contribuindo para uma compreensão mais profunda e autêntica do impacto da arte em contextos inclusivos.

Em síntese, os resultados obtidos demonstram que as práticas artísticas, quando planeadas de forma estruturada, adaptativa e colaborativa, constituem um meio eficaz para promover a expressão, a autoestima, a comunicação e a inclusão de alunos com PEA. O projeto comprovou que a arte, ao criar ambientes esteticamente ricos e emocionalmente seguros, potencia aprendizagens significativas e relações mais empáticas entre alunos, professores e famílias. Conclui-se que a replicação e continuidade deste tipo de intervenção dependem do reconhecimento institucional da arte como linguagem legítima de aprendizagem e inclusão, da formação contínua dos profissionais e do fortalecimento das redes colaborativas entre escola, família e comunidade. A valorização da diferença, mediada pela expressão artística, deixa assim de ser apenas um princípio teórico, tornando-se uma experiência concreta de pertença, reconhecimento e transformação educativa

## **4.6 Follow.up**

Um ano após a implementação do projeto de intervenção com práticas artísticas na SRE, considerou-se pertinente realizar um Follow up que permitisse compreender a concepção da comunidade educativa sobre os efeitos duradouros da intervenção. O objetivo deste capítulo é apresentar esse acompanhamento informal, analisar os testemunhos recolhidos e discutir a sua relevância enquanto indícios qualitativos sobre o impacto das oficinas artísticas na vida escolar dos alunos com PEA.

Esta técnica de estudo constitui um contributo significativo para a compreensão longitudinal de práticas educativas. Como defendem Stake (1995) e Flick (2005), a recolha não estruturada de dados em contextos naturais pode fornecer elementos valiosos para a análise da evolução de projetos educativos, sobretudo em contextos específicos e com populações que exigem uma atenção individualizada.

A recolha de informações foi realizada de forma não estruturada, através de conversas espontâneas com profissionais que permanecem ligados ao agrupamento escolar. Participaram nesta etapa uma docente de Educação Especial atualmente responsável pela SRE e a psicóloga do Centro de Recursos para a Inclusão (CRI), ambas com envolvimento direto ou indireto no projeto inicial.

Atualmente, apenas uma das docentes de Educação Especial se mantém a trabalhar na SRE. Apesar de referir não possuir vocação ou facilidade para dinamizar atividades artísticas, destacou que os alunos continuam a recordar as oficinas realizadas anteriormente. Segundo o seu relato, os alunos da unidade questionam com alguma frequência pela continuidade dessas atividades, associando-as a momentos de bem-estar, criatividade e participação ativa. Este dado sugere que o impacto emocional e simbólico das práticas artísticas foi suficientemente significativo para permanecer na memória afetiva dos alunos, mesmo após a conclusão do projeto.

A psicóloga que acompanhou de perto a intervenção permanece no agrupamento e sublinhou a importância de retomar este tipo de atividades. Na sua perspectiva, as oficinas artísticas contribuíram para o reforço da autoestima dos alunos, para a melhoria das relações interpessoais e para o reconhecimento do potencial expressivo dos jovens. Acrescentou ainda que outros docentes, mesmo não tendo participado diretamente no projeto, demonstraram interesse em conhecer a experiência e questionaram sobre a possibilidade da sua continuidade ou replicação.

Os testemunhos recolhidos permitem identificar efeitos persistentes e positivos da intervenção, ainda que a análise seja de natureza exploratória. O relato da docente de Educação Especial evidencia a dimensão afetiva e simbólica da arte, capaz de criar memórias duradouras de bem-estar e participação. Já a psicóloga do CRI reforça a relevância das práticas artísticas enquanto ferramentas de promoção da autoestima, integração social e valorização pessoal.

Estas concepções estão em consonância com a literatura. Baptista (2012) reconhece a arte como promotora de bem-estar, autorregulação emocional e coesão comunitária. De igual modo, Martins e Almeida (2020) destacam o papel das práticas artísticas na promoção da inclusão escolar, e Oliveira e Ferreira (2021) defendem que a continuidade de intervenções artísticas estruturadas é essencial para consolidar trajetórias inclusivas, oferecendo experiências significativas ajustadas aos ritmos e interesses dos alunos.

Não obstante, importa reconhecer limitações:

- a recolha foi feita de modo informal;
- apenas dois profissionais contribuíram com testemunhos informais, o que restringe a diversidade de perspetivas;
- não houve um instrumento sistemático de avaliação a longo prazo (questionários ou entrevistas).

Ainda assim, mesmo com estas limitações, os dados apontam para uma valorização consistente das oficinas artísticas e para a conceção de

que estas tiveram um impacto positivo e duradouro na SRE.

Conclui-se que a sustentabilidade de intervenções educativas baseadas nas artes depende de dois fatores essenciais: por um lado, a formação específica dos docentes, que lhes permita integrar a arte como recurso pedagógico; por outro, a valorização institucional destas práticas no seio da escola. O reconhecimento da sua eficácia por parte dos profissionais da comunidade educativa constitui um passo fundamental para a consolidação das artes como estratégia permanente de inclusão e desenvolvimento pessoal.

A análise realizada um ano depois confirma que, mesmo quando não há continuidade, o impacto das práticas artísticas pode perdurar na memória dos alunos e no discurso dos profissionais. Este facto reforça a necessidade de planear projetos com potencial de continuidade e sustentação institucional, garantindo que os seus benefícios se prolonguem no tempo e que se consolidem como parte integrante de uma cultura escolar inclusiva.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente dissertação resulta de um Projeto de Intervenção desenvolvido em contexto de SRE, inserida num CAA, orientado para alunos com PEA, e assume como eixo estruturante a utilização das práticas artísticas enquanto mediadoras do desenvolvimento emocional, social e expressivo destes alunos. Sustentado nos princípios da educação inclusiva, tal como preconizado pelo Decreto-Lei n.º 54/2018, e em abordagens pedagógicas centradas na valorização das capacidades e potencialidades individuais, este estudo propôs-se a construir, implementar, avaliar e refletir sobre um projeto educativo assente na criação artística e na sensibilidade estética como caminhos de humanização e inclusão.

Desde o início, assumiu-se que a arte não seria apenas uma atividade acessória, mas sim o elemento central e transformador da

intervenção pedagógica. Neste sentido, foram delineados três objetivos principais: (1) Construir, planejar e implementar um projeto de intervenção com alunos com medidas de suporte à aprendizagem de caráter adicional, promovendo experiências educativas significativas e ajustadas ao perfil de funcionamento dos alunos da SRE; (2) Identificar os pontos fortes e fragilidades do projeto implementado, através da escuta atenta dos diferentes atores envolvidos – professores, assistentes operacionais, técnicos especializados, psicóloga e encarregados de educação; e (3) Propor melhorias para a replicação de futuros projetos, contribuindo para a disseminação de boas práticas nas escolas, com foco nas metodologias artísticas como ferramentas pedagógicas de inclusão.

A operacionalização do primeiro objetivo revelou-se particularmente desafiante e gratificante. O projeto foi planeado com base numa lógica sequencial, iniciando com oficinas artísticas sensoriais e exploratórias e evoluindo para criações individuais e coletivas, culminando na construção de esculturas de flores em grande escala, posteriormente exibidas em contexto escolar e comunitário. A planificação das atividades respeitou os princípios do Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA), assegurando múltiplas formas de envolvimento, representação e expressão, em consonância com o que a legislação e a literatura especializada recomendam (Correia, 2003; Moreira & Silva, 2019). A implementação regular das oficinas – três vezes por semana ao longo de várias semanas – permitiu a criação de um ambiente estruturado e previsível, fundamental para o bem-estar e participação dos alunos com PEA, conforme defendem Rodrigues e Nogueira (2017).

Em resposta à primeira questão de estudo – ***De que modo as práticas artísticas influenciam o desenvolvimento emocional e expressivo dos alunos com PEA na SRE?*** –, verificou-se, de forma consistente que os alunos demonstraram progressos significativos na sua expressividade emocional, capacidade de comunicação não verbal, iniciativa, autonomia e autorregulação comportamental. O envolvimento nas atividades artísticas foi progressivamente mais espontâneo e participado, e

a relação afetiva com os materiais, os espaços e os pares tornou-se mais visível ao longo do tempo. A documentação visual e as notas de campo evidenciaram momentos de superação de resistências iniciais, hesitações e medos, que foram sendo substituídos por manifestações de entusiasmo, orgulho e pertença. Os alunos não apenas criaram, como passaram a identificar-se com as suas criações – um aspeto fulcral na construção de uma identidade positiva.

A segunda questão de estudo – ***Quais os pontos fortes e fragilidades do projeto, segundo a perspetiva dos encarregados de educação e dos profissionais da educação envolvidos?*** – permitiu obter uma leitura aprofundada e realista da intervenção. Os pontos fortes mais valorizados incluíram a adequação das práticas ao perfil dos alunos, o ritmo gradual e seguro das atividades, a intencionalidade pedagógica centrada nos interesses e necessidades individuais, e a valorização simbólica e pública dos produtos artísticos. A criação de um grupo no WhatsApp para partilha de imagens e relatos do processo também contribuiu para a aproximação entre escola e família, criando um sentimento de pertença e reforçando a confiança na equipa educativa. As fragilidades, por sua vez, incidiram maioritariamente na escassez de recursos humanos e financeiros, na dificuldade de garantir continuidade nos períodos em que a figura dinamizadora não estava presente, e na limitação da participação familiar em algumas atividades presenciais, devido a incompatibilidades de horário e falta de condições logísticas. Ainda assim, estes constrangimentos não diminuíram a eficácia do projeto, mas sublinham a importância de um apoio institucional mais robusto e estruturado, que permita a replicação destas práticas com maior abrangência.

A terceira questão de estudo – ***Que melhorias podem ser propostas para futuras intervenções pedagógicas baseadas na arte em contextos inclusivos?*** – foi amplamente discutida com os diversos intervenientes. Entre as recomendações mais consensuais destaca-se a expansão do projeto a outros grupos-turma, promovendo a articulação entre alunos da SRE e alunos de outras turmas, num movimento de inclusão

bidirecional. Esta proposta responde à necessidade de ampliar os espaços de interação e aprendizagem mútua, contribuindo para uma cultura escolar mais inclusiva. Outra sugestão recorrente foi a diversificação das práticas artísticas, incorporando expressões como a música, o teatro ou o movimento corporal, que poderão alargar os canais de expressão e reforçar o envolvimento dos alunos com diferentes perfis sensoriais e cognitivos. Também se salientou a importância de formar professores e técnicos na área das práticas artísticas inclusivas, promovendo uma capacitação transversal que permita às escolas assumir estas metodologias de forma autónoma, contínua e articulada com o projeto educativo.

A nível metodológico, este estudo confirmou o valor das abordagens qualitativas em contextos educativos complexos. A triangulação de fontes – observação participante, registos visuais, entrevistas e análise das produções artísticas – assegurou uma compreensão rica e detalhada do fenómeno em estudo. O compromisso ético foi também garantido, com o consentimento informado dos encarregados de educação, a salvaguarda do anonimato e o respeito pela singularidade de cada participante.

Em termos globais, pode afirmar-se que os três objetivos principais do estudo foram plenamente atingidos. O projeto foi concebido, implementado e monitorizado com rigor e sensibilidade; os seus pontos fortes e limitações foram identificados de forma participada e crítica; e foram propostas melhorias consistentes e fundamentadas para projetos futuros. Este estudo reforça, assim, a convicção de que as práticas artísticas, quando intencionalmente integradas no processo educativo, podem funcionar como catalisadoras de desenvolvimento pessoal, inclusão social e transformação institucional.

Importa ainda destacar que o projeto teve um impacto simbólico considerável: ao dar visibilidade pública às criações dos alunos com PEA, rompeu com estigmas e promoveu o reconhecimento das suas capacidades, não apenas no seio da escola, mas também na comunidade alargada. A exposição das flores gigantes, inspiradas nos desenhos individuais dos alunos, constitui não só um produto final estético, mas sobretudo um

testemunho de superação, pertença e cidadania.

Finalmente, este estudo deixa um contributo claro para o campo da educação inclusiva e para a formação de professores, na medida em que demonstra que é possível – e desejável – construir práticas pedagógicas que respeitem a diversidade, que valorizem a expressão individual e que apostem na sensibilidade artística como um elemento central da construção de uma escola mais humana, justa e democrática. A arte, neste contexto, revela-se não como um luxo ou adorno, mas como um direito educativo e um instrumento de transformação pedagógica e social. Que este projeto, nascido de um olhar atento sobre as necessidades reais dos alunos, inspire outros caminhos e outras escolas a fazer da inclusão uma realidade concreta, sentida e vivida por todos.

Para além dos contributos pedagógicos, científicos e institucionais, este projeto representou, para mim, enquanto investigadora e observadora participante, uma experiência profundamente significativa e pessoal. Estar inserida no quotidiano da SRE, acompanhar de perto os alunos com PEA, os seus gestos, silêncios, recuos e avanços, permitiu-me ultrapassar a mera análise descritiva para mergulhar numa compreensão vivida da realidade escolar. Assumi, desde o início, uma postura de envolvimento ético e afetivo, mas também de escuta ativa e permanente adaptação. Este papel implicou um compromisso constante com a construção de um ambiente de confiança, com o ajustamento das estratégias às reações imprevistas dos alunos e com a mediação de tensões inevitáveis entre o planeamento e a realidade. A minha intervenção foi, por isso, simultaneamente investigativa, pedagógica e humana – e cada sessão se revelou um espaço de descoberta recíproca.

Contudo, este envolvimento permitiu-me também tomar consciência de forma mais nítida das resistências estruturais e culturais que ainda persistem dentro do espaço escola no que diz respeito à inclusão efetiva e ao reconhecimento das práticas artísticas como dispositivos pedagógicos válidos e transformadores. Em diferentes momentos, notei hesitações, receios e até alguma desvalorização da componente artística, frequentemente entendida como algo lúdico ou acessório, e não como parte

integrante do currículo e promotora de competências fundamentais ao desenvolvimento integral de todos os alunos – especialmente daqueles com necessidades específicas. Verifiquei ainda uma resistência latente à mudança de paradigma, por vezes manifestada na dificuldade em aceitar tempos pedagógicos mais flexíveis, espaços de criação menos normativos ou formas de expressão que fogem aos modelos tradicionais de ensino-aprendizagem.

Esta experiência reforçou, de forma inequívoca, a urgência da formação contínua dos docentes, não apenas na dimensão técnica das práticas artísticas, mas sobretudo numa perspetiva de educação inclusiva que coloque o aluno no centro, reconheça a diversidade como valor e incentive abordagens pedagógicas mais criativas, sensíveis e colaborativas. Sem uma formação sólida e continuada, que permita aos professores sentir-se seguros para implementar metodologias diferenciadas, as intenções inclusivas expressas nos normativos legais correm o risco de permanecer apenas no plano do discurso. As escolas precisam de professores capazes de dialogar com a complexidade, que saibam mediar o conhecimento com sensibilidade estética e humana, e que estejam dispostos a repensar os seus próprios papéis enquanto facilitadores de processos de aprendizagem verdadeiramente significativos.

Neste sentido, este projeto não foi apenas um exercício académico, mas um compromisso ético com a transformação de práticas e mentalidades. Deixo este percurso com um sentimento profundo de gratidão pelos alunos que me ensinaram a escutar sem palavras, a observar com atenção e a reconhecer formas de beleza onde muitas vezes só se vêem limitações. Acredito que a educação pode ser um ato de criação – e que, quando mediada pela arte e pela empatia, ela pode revelar o que de mais genuíno existe em cada ser humano. É esse o caminho que pretendo continuar a trilhar: um caminho onde a escola é um lugar de pertença, a diferença é celebrada e a arte é reconhecida como um direito de todos.

## Referências Bibliográficas

- Ainscow, M., & César, M. (2006). *Incluir com diferença: Perspetivas e desafios da educação inclusiva*. Porto Editora.
- Alsina, Á., Vásquez, C., Muñoz-Rodríguez, L., & Rodríguez-Muñoz, L. J. (2020). ¿Cómo promover la alfabetización estadística y probabilística en contexto? Estrategias y recursos a partir de la COVID-19 para Educación Primaria. *Épsilon - Revista de Educación Matemática*, 104, 99–128.
- Arévalo-Vásquez, H. M., Yangali-Vicente, J. S., & Sánchez-Ortega, J. A. (2024). Ensino da arte: fator inclusivo e atenção à diversidade. *European Journal of Educational Research*, 13(2), 779–793. <https://doi.org/10.12973/eu-jer.13.2.779>

- Baptista, M. (2012). *Arte e inclusão: A prática artística na educação especial*. Edições Asa.
- Bian, S. (2025). Aprimorando a tomada de decisão na educação artística por meio de um modelo de agrupamento k-means otimizado por algoritmo genético. *International Journal of Decision Support System Technology*, 17(1), 1–12.
- <https://doi.org/10.4018/IJDSST.389198>
- Birrell, L., Barrett, E., Oliver, E., Nguyen, A., Ewing, R., Anderson, M., & Teesson, M. (2024). The impact of arts-inclusive programs on young children’s mental health and wellbeing: A rapid review. *Arts & Health*, 17(3), 185–207.
- <https://doi.org/10.1080/17533015.2024.2319032>
- Bonança, R. M., Castanho, M. G., & Morgado, E. M. (2022). O Decreto-Lei n.º 54/2018: um desafio para a inclusão. *Cadernos de Educação, Tecnologia e Sociedade*, 15(1), 135-143.
- Carvalho, L. (2015). *Expressão artística e inclusão educativa*. Edições Almedina.
- Correia, L. M. (2003). *Educação inclusiva: Desenvolvimento da teoria e implicações para a prática*. Porto Editora.
- Cruz, J., Azevedo, H., Carvalho, M., & Fonseca, H. (2023). From policies to practices: Factors related to the use of inclusive practices in Portugal. *European Journal of Investigation in Health, Psychology and Education*, 13(10), 2238–2250.
- <https://doi.org/10.3390/ejihpe13100158>
- De Andrade, M., & Camargo, R. (2020). Promoção da aprendizagem significativa no contexto da saúde, educação e cultura. *Temas em Educação e Saúde*, 16(1).
- Direção-Geral da Educação. (2021). *Desenho Universal para a*

*Aprendizagem (DUA): Estratégias para a inclusão*. Ministério da Educação. <https://www.dge.mec.pt>

- Direção-Geral da Educação. (n.d.). *Plano Nacional das Artes*. <https://www.dge.mec.pt/plano-nacional-das-artes>
- Faria de Souza, Y. C., Buiatti, V. P., & Cardoso, M. R. (n.d.). *Criatividade e inclusão: Encontros potenciais entre arte e transtorno do espectro autista (TEA)*. [Manuscrito não publicado].
- Instituto Politécnico de Coimbra – Escola Superior de Educação. (2023). *Desafios da educação inclusiva*.  
[https://www.esec.pt/wp-content/uploads/2023/07/E-Book\\_Desafios\\_educacao\\_inclusiva-23\\_06.pdf](https://www.esec.pt/wp-content/uploads/2023/07/E-Book_Desafios_educacao_inclusiva-23_06.pdf)
- Lima-Rodrigues, L., & Rodrigues, D. (2024). *Políticas públicas e formação continuada de professores para educação inclusiva* [Livro eletrónico]. Instituto Alana.
- Martins, L., & Almeida, C. (2020). *A inclusão pela arte: Práticas pedagógicas e o desenvolvimento de competências em crianças com necessidades educativas especiais*. Editora Educação Inclusiva.
- Martins, M. J. (2016). *Educação socioemocional e inclusão*. Porto Editora.
- Martins, G. (coord.), Gomes, C., Brocardo, J., Pedroso, J., Carillo, J., Silva, L., Encarnação, M., Horta, M., Calçada, M., Nery, R., & Rodrigues, S. (2017). *Perfil dos alunos à saída da escolaridade obrigatória*. Direção-Geral da Educação – Ministério da Educação.
- Moreira, D., & Silva, E. (2019). *Metodologias ativas em contextos inclusivos*. Edições Lidel.
- Oliveira, C. (2014). *Intervenção educativa no autismo: Desafios e práticas inclusivas*. Edições Sílabo.
- Oliveira, M., & Ferreira, R. (2021). *Arte e resiliência: Abordagens*

*educativas para crianças e jovens com perturbações do desenvolvimento*. Editora PsiArte.

- Pimentel, J., & Almeida, A. (2018). *Competências socioemocionais e educação inclusiva*. Coisas de Ler.
- Portugal. (2008). *Decreto-Lei n.º 3/2008, de 7 de janeiro: Define os apoios especializados a prestar na educação de alunos com necessidades educativas especiais de carácter permanente*. Diário da República n.º 4/2008, Série I, 7 de janeiro de 2008. <https://dre.pt/dre/detalhe/decreto-lei/3-2008-388707>
- Portugal. (2017). *Despacho n.º 6478/2017, de 26 de julho: Homologa o Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória*. Diário da República n.º 142/2017, Série II, 26 de julho de 2017. <https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/despacho/6478-2017-107752620>
- Portugal. (2018). *Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho: Estabelece o regime jurídico da educação inclusiva*. Diário da República n.º 129/2018, Série I, 6 de julho de 2018. <https://dre.pt/dre/detalhe/decreto-lei/54-2018-115652962>
- Portugal. (2018). *Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de julho: Estabelece o currículo dos ensinos básico e secundário, bem como os princípios orientadores da avaliação das aprendizagens*. Diário da República n.º 129/2018, Série I, 6 de julho de 2018. <https://dre.pt/dre/detalhe/decreto-lei/55-2018-115652961>
- Rodrigues, M., & Nogueira, R. (2017). *Estratégias inclusivas para alunos com autismo*. Editora Lidel.
- Santos, J. (2019). *Expressão artística e desenvolvimento emocional em contextos educativos inclusivos*. Edições Inclusão.
- Silva, J. S., & Valle, J. (2021). Arte e deficiência: potências do (in)visível. In *Atenção interdisciplinar ao autismo* (pp. 19–31). AMPLA.
- Simões, A. (2018). *Educação inclusiva e metodologias ativas*. Coisas de

Ler.

- Souza, Y. C. F., Buiatti, V. P., & Cardoso, M. R. (2025). Criatividade e inclusão: Encontros potenciais entre arte e Transtorno do Espectro Autista (TEA). *Ensino em Re-Vista*, 32, e2025-06, 1–24. <https://doi.org/10.14393/ER-v32e2025-06>
- Wu, C. (2024). O papel psicoterapêutico e os desafios do currículo de arte da educação especial. *Revista de Educação, Humanidades e Ciências Sociais*.

## ANEXOS

ANEXO A – CONSENTIMENTO INFORMADO

ANEXO B - CARTA CONVITE FAMILIAS

ANEXO C - CARTA CONVITE INSTITUIÇÃO

ANEXO D - DECLARAÇÃO DE AUSÊNCIA DE CONFLITOS DE INTERESSES E INCOMPATIBILIDADES

ANEXO E – TERMO DE RESPONSABILIDADE

ANEXO F – CRONOGRAMA PROJETO DE INTERVENÇÃO

ANEXO G – GUIÃO DAS ENTREVISTAS

ANEXO H - TRANSCRIÇÃO DAS ENTREVISTAS

ANEXO I – CRONOGRAMA PARA OFICINAS CRIATIVAS E

NOTAS DE CAMPO

ANEXO J – PLANIFICAÇÕES OFICINAS CRIATIVAS

ANEXO K – DOCUMENTAÇÃO VISUAL

## ANEXO A – CONSENTIMENTO INFORMADO

### CONSENTIMENTO INFORMADO

**“Projeto de intervenção - implementação de práticas artísticas em contexto Centro de Apoio à Aprendizagem, valência Unidade Ensino Estruturado para a Educação de Alunos com Perturbação do Autismo.”**

Eu,

\_\_\_\_\_, declaro que me foi apresentada a carta convite de participação no projeto bem como me foi explicada verbalmente pelo responsável do estudo, Ana Cristina Magalhães Sampaio. Mais declaro que me foram transmitidas todas as informações acerca do estudo **“Projeto de intervenção - implementação**

**de práticas artísticas em contexto Centro de Apoio à Aprendizagem, valência Unidade Ensino Estruturado para a Educação de Alunos com Perturbação do Autismo."** que decorre no âmbito das atividades de estudo da Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Setúbal e aprovado pela comissão de ética do Instituto Politécnico de Setúbal. O estudo ocorre sob a orientação científica da Professora Doutora Luzia Lima-Rodrigues.

Os resultados do presente estudo serão divulgados no âmbito da apresentação do Projeto de Estudo do Mestrado em Educação, Práticas Artísticas e Inclusão da Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Setúbal, nunca sendo os participantes identificados de forma individual. Os resultados poderão ser apresentados/publicados em conferências/revistas de especialidade.

Compreendo que a minha participação é voluntária, não acarreta custos, vantagens ou desvantagens, e que tenho o direito a interromper, a qualquer momento, a minha participação no projeto, sem quaisquer penalizações. Mais declaro que compreendi que toda a informação fornecida e adquirida no âmbito deste projeto será: a) confidencial e anónima; b) as sessões serão gravadas, sendo apenas para fins do estudo; c) guardada em computador com password de conhecimento apenas pelo investigador responsável do projeto; d) utilizada apenas para fins de estudo científica.

Declaro ter lido e compreendido este documento, bem como a informação patente na carta explicativa e as informações verbais que me foram fornecidas pela pessoa que assina.

Assim, declaro que aceito participar neste estudo.

\_\_\_\_\_, \_\_\_\_\_,

---

(Local)

(data) (assinatura do participante)

\_\_\_\_\_,'\_\_\_\_\_,'

---

(Local) (data) (assinatura do responsável do estudo)

**(Este documento será impresso em duplicado de forma que o original seja anexado no processo de recolha de dados sendo o duplicado fornecido ao participante do estudo)**

## ANEXO B - CARTA CONVITE FAMILIAS

Carta Convite

Prezadas Famílias,

Assunto: Convite para colaboração no Projeto no âmbito do Projeto de Mestrado em

Educação, Práticas Artísticas e Inclusão, através da "Implementação de práticas artísticas em contexto CAA, valência SRE "

Venho por este meio apresentar com entusiasmo e sentido de compromisso com a melhoria da educação inclusiva, o meu projeto de mestrado, intitulado de "Projeto de intervenção - implementação de práticas artísticas em contexto Centro de Apoio à Aprendizagem, valência Unidade

Ensino Estruturado para a Educação de Alunos com Perturbação do Autismo." Este projeto, tem como foco a realização de oficinas artísticas, procurando envolver ativamente os alunos, as famílias e comunidade escolar, tendo como objetivos principais:

- Construir, planejar e implementar um projeto de intervenção com alunos com Medidas de Suporte à Aprendizagem de carácter Adicional, que frequentam a Unidade de Ensino Estruturado Autismo.
- Identificar os pontos fortes e fragilidades do projeto implementado no ponto de vista dos encarregados de educação e técnicos que intervêm com os alunos.
- Propor melhorias para a replicação de futuros projetos.

A sua participação e a do seu educando será essencial para o sucesso deste projeto. A participação dos alunos irá decorrer ao longo da realização dos ateliers, relativamente aos pais, serão convidados a colaborar no decorrer do ano letivo e no final do projeto com um momento de partilha em grande grupo.

As oficinas artísticas terão a periodicidade 3 vezes por semana, com sessões de 45 minutos cada, em contexto de Unidade de Ensino Estruturado de Autismo, nos tempos em que os alunos não frequentam as aulas com a respetiva turma. A temática a ser trabalhada é as flores/natureza. Numa fase inicial serão desenvolvidas sessões de carácter exploratório e sensorial (recorrendo a flores verdadeiras, sons da natureza, cheiros – exploração dos sentidos), posteriormente passaremos à construção de flores gigantes, partindo de um projeto individual/desenho dos alunos, com o intuito de culminar numa apresentação coletiva. No decorrer das oficinas serão utilizados diferentes materiais: tintas, colas, pincéis, lápis de cor, canetas de feltro, materiais reciclados

(jornais/cartão/fios/garrafas/arames/redes/madeira...). os materiais serão fornecidos pela escola e através de apoios privados (empresas locais já contactadas).

Importa informar que a sua participação e a autorização para a participação do seu educando é voluntária e poderá desistir, a qualquer momento sem obrigatoriedade de justificação. Caso decida aceitar, será assegurada a confidencialidade em todo o processo antes, durante e após a estudo. Caso não queira aceitar ou pretenda desistir durante a realização do estudo, poderá contactar a investigadora presencialmente ou através dos contactos facultados no final desta carta. Em caso de desistência, não precisa de justificar a razão e não haverá qualquer consequência para si ou para o seu educando. Os dados serão apagados, se for essa a sua intenção.

Se pretende informação adicional da Instituição que suporta esta estudo ou se desejar fazer uma reclamação, poderá contactar a xxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxx, através do telefone (xxxxxxxxxx), o responsável pela orientação deste estudo, através do seguinte e-mail: xxxxxxxxxxxx ou um membro da xxxxxxxxxxxx, através do endereço: xxxxxxxxxxxxxxxxxx

Contactos da investigadora xxxxxxxxxxxxxxxxxxxx para sugestões, reclamações, dúvidas e desistências.

**Telemóvel** – xxxxxxxxxxxx

**E-mail institucional** – xxxxxxxxxxxx@xxxxxxxxxx

**E-mail pessoal** – xxxxxxxxxxxx@xxxxx

Atenciosamente

xx





contexto Centro de Apoio à Aprendizagem, valência Unidade Ensino Estruturado para a Educação de Alunos com Perturbação do Autismo." Um Projeto que se enquadra no âmbito do Mestrado em Educação, Práticas Artísticas e Inclusão, que tem como objetivo a realização de oficinas artísticas no contexto escolar, visando a promoção da educação, das artes e da inclusão, tendo como objetivos principais:

- Construir, planejar e implementar um projeto de intervenção com alunos com Medidas de Suporte à Aprendizagem de carácter Adicional, que frequentam a Unidade de Ensino Estruturado Autismo.
- Identificar os pontos fortes e fragilidades do projeto implementado, segundo o ponto de vista dos encarregados de educação e técnicos que intervêm com os alunos.
- Propor melhorias para a replicação de futuros projetos.

A escolha deste agrupamento de escolas para o desenvolvimento das oficinas não é aleatória. Reconheço a excelência e o compromisso desta instituição com a educação inclusiva e acredito firmemente que a implementação deste projeto pode trazer benefícios significativos, tanto para os alunos como para toda a comunidade educativa.

Pretendo, através das oficinas artísticas, oferecer aos alunos uma oportunidade de aprendizagem diversificada e inclusiva, que valorize as suas capacidades individuais e que fomente o seu desenvolvimento integral. Ao mesmo tempo, as práticas artísticas irão proporcionar uma nova dimensão ao currículo, introduzindo métodos de ensino inovadores e criativos que podem enriquecer significativamente a experiência educativa dos alunos. Além disso, este projeto visa fortalecer os laços entre alunos, professores, famílias e comunidade educacional no geral, promovendo um ambiente de colaboração e apoio mútuo, essencial para uma comunidade escolar saudável e dinâmica.

As oficinas artísticas terão a periodicidade 3 vezes por semana, com sessões de 45 minutos cada, em contexto de Unidade de Ensino Estruturado para a Educação de Alunos com Perturbações do Espetro do

Autismo, nos tempos em que os alunos não frequentam as aulas com a respetiva turma. A temática a ser trabalhada é as flores/natureza. Numa fase inicial serão desenvolvidas sessões de caráter exploratório e sensorial (recorrendo a flores verdadeiras, sons da natureza, cheiros – exploração dos sentidos), posteriormente passaremos à construção de flores gigantes, partindo de um projeto individual/desenho dos alunos, com o intuito de culminar numa apresentação coletiva. No decorrer das oficinas serão utilizados diferentes materiais: tintas, colas, pincéis, lápis de cor, canetas de feltro, materiais reciclados (jornais/cartão/fios/garrafas/arames/redes/madeira...). Os materiais serão fornecidos pela escola e através de apoios privados (empresas locais já contactadas).

Ao autorizar a realização deste projeto, o agrupamento estará a contribuir para um estudo académico importante e, mais crucialmente, para a melhoria contínua da qualidade de educação oferecida aos seus alunos. Garantimos a confidencialidade e o respeito pela privacidade de todos os participantes envolvidos no projeto.

Estamos abertos a discutir quaisquer detalhes ou preocupações que possam ter em relação à implementação do projeto e ansiosos por estabelecer uma parceria produtiva e enriquecedora. Agradecemos antecipadamente a vossa consideração e aguardo com expectativa a possibilidade de trabalharmos juntos neste empreendimento educativo.

Se pretende informação adicional da Instituição que suporta esta estudo ou se desejar fazer uma reclamação, poderá contactar a xxxxxxxxxxxxxxxxxxxx, através do telefone (xxxxxxxxxx), o responsável pela orientação deste estudo, através do seguinte e-mail: xxxxxxxx@xxxxxxxxxx ou um membro da xxxxx, através do endereço: xxxxxxxxxxx@xxxxx.

Contactos da investigadora xxxxxxxxxxxxxxx para sugestões, reclamações, dúvidas e desistências.

**Telemóvel** – xxxxxxxxx

**E-mail institucional** – xxxxxxxx@xxxxxx

**E-mail pessoal** – xxxxxxx@xxxxxxxx

Atenciosamente

xxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxx

## ANEXO D - DECLARAÇÃO DE AUSÊNCIA DE CONFLITOS DE INTERESSES E INCOMPATIBILIDADES

Declaração de ausência de conflito de interesses e  
incompatibilidades

Eu, **xxxxxxxxxxxx**, abaixo-assinado, na qualidade de investigador responsável pelo projeto "**Projeto de intervenção - implementação de práticas artísticas em contexto Centro de Apoio à Aprendizagem, valência Unidade Ensino Estruturado para a Educação de Alunos com Perturbação do Autismo.**"

declaro sob compromisso de honra, que não me encontro em

qualquer situação de conflito de interesses <sup>1</sup> nem incompatibilidades, relativamente ao projeto acima identificado e à(s) entidade(s) <sup>2</sup> nele envolvidos(as), que coloquem em causa a isenção, imparcialidade, independência e justiça da conduta, ou que possa causar dúvidas sobre a conduta.

Data

Assinatura (manuscrita conforme CC ou chave móvel digital)

---

<sup>1</sup> “Um conflito de interesse (...) engloba um conjunto de condições em que a decisão profissional a respeito de um interesse primário (como o bem estar do doente ou os resultados obtidos na sequência de determinado estudo científica) pode ser indevidamente influenciada por um interesse secundário (tal como o ganho financeiro ou lucro) (Thompson, 1993). O interesse primário é determinado por valores morais superiores: a ética profissional de um médico, de um investigador, de um professor, ou de um outro profissional especializado. O interesse primário é, assim, aquele que é garante do melhor bem do doente/sujeito de estudo, da integridade do estudo e a excelência na educação.” Fonte: Conselho Nacional de Ética para as Ciências da Vida (2013) Parecer 72/CNECV/2013. Parecer Sobre Declaração de Interesse e Conflito de Interesses em Saúde e Estudo Biomédica. <https://www.cneqv.pt/pt/deliberacoes/pareceres/parecer-n-o-72-cneqv2013-sobre-declaracao-de-interesse-e-confli>

<sup>2</sup> Por exemplo, quando exista, a declaração de qualquer ligação, académica, profissional ou outra, dos investigadores à entidade que patrocine/assegure o financiamento.

## ANEXO E – TERMO DE RESPONSABILIDADE

### **Termo de responsabilidade**

Eu, **xxxxxxxxxxxxxxxx**, abaixo assinado, na qualidade de estudante do curso de Mestrado Educação, Práticas Artísticas e Inclusão, pretendo realizar o **“Projeto de intervenção - implementação de práticas artísticas em contexto Centro de Apoio à Aprendizagem, valência Unidade Ensino Estruturado para a Educação de Alunos com Perturbação do Autismo.”**, sob orientação científica de **xxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxx** e, para tal, declaro sob compromisso de honra, que:

- a) as informações prestadas neste projeto de estudo são

verdadeiras;

b) só iniciarei a colheita de dados após receção de parecer favorável da Comissão de Ética;

c) prestarei as condições necessárias para a boa execução do estudo em condições éticas adequadas, sendo cumpridas as normas e as recomendações constantes na Declaração de Helsínquia, nas leis nacionais e internacionais aplicáveis, nomeadamente a Lei nº 21/2014 e a Diretiva nº 2001/20/CE, do Parlamento Europeu e do Conselho, de 4 de abril, e o Regulamento Geral de Proteção de Dados EU 2016/679, em vigor desde 25 de maio de 2018;

d) não me encontro em qualquer situação de conflito de interesses<sup>3</sup> nem incompatibilidades, relativamente ao projeto acima identificado e à(s) entidade(s)<sup>4</sup> nele envolvidos(as), que coloquem em causa a isenção, imparcialidade, independência e justiça da conduta, ou que possa causar dúvidas sobre a conduta;

enviarei, à CE-IPS, o formulário de relatório final do estudo, ou, se aplicável, o relatório intermédio<sup>5</sup>.

Data 6/5/2024

XXXXXXXXXXXXXX

XXXXXXXXXXXXXXXXXXXX

Estudante

Orientadora

---

1 “Um conflito de interesse (...) engloba um conjunto de condições em que a decisão profissional a respeito de um interesse primário (como o bem estar do doente ou os resultados obtidos na sequência de determinado estudo científica) pode ser indevidamente influenciada por um interesse secundário (tal como o ganho financeiro ou lucro) (Thompson, 1993). O interesse primário é determinado por valores morais superiores: a ética profissional de um médico, de um investigador, de um professor, ou de um outro profissional especializado. O interesse primário é, assim, aquele que é garante do melhor bem do doente/sujeito de estudo, da integridade do estudo e a excelência na educação.” Conselho Nacional de Ética para as Ciências da Vida (2013) Parecer 72/CNECV/2013. Parecer Sobre Declaração de Interesse e Conflito de

Interesses em Saúde e Estudo Biomédica. <https://www.cnecv.pt/pt/deliberacoes/pareceres/parecer-n-o-72-cnecv2013-sobre-declaracao-de-interesse-e-confli>

2 Por exemplo, quando exista, a declaração de qualquer ligação, académica, profissional ou outra, dos investigadores à entidade que patrocine/assegure o financiamento.

3 Considera-se relatório intermédio caso o cronograma do estudo seja superior a um ano (por isso, relatório anual do estudo). Ver modelo específico no Portal.



ANEXO F – CRONOGRAMA PROJETO DE INTERVENÇÃO

**Cronograma Projeto de intervenção – Implementação de práticas artísticas para a educação de alunos com PEA**

**Cronograma do Projeto**

<b>Etapa</b>	<b>Atividades</b>	<b>Período</b>
1. Revisão Bibliográfica	Recolha e análise de literatura relevante	Out 2023 - janeiro 2024

2. Definição do Tema e da metodologia	Escolha e delimitação específica do objeto de estudo, do tema e da metodologia	Novembro- fevereiro 2024
3. Desenvolvimento do projeto e recolha de dados	Aprofundamento da análise da literatura e desenvolvimento do projeto proposto	Junho a julho 2024
4. Comissão de Ética	Entrega documentação	Junho - 2024
5. Análise de Dados	Processamento e interpretação dos resultados	Julho a setembro 2024
6. Redação do estudo	Redação dos capítulos da dissertação e revisão	setembro 2024 a setembro 2025
7. Entrega da Versão Final	Submissão da dissertação	Até 30 outubro 2025
8. Defesa da Dissertação	Apresentação e discussão do trabalho	Até 30 dezembro 2025

## ANEXO G -. GUIÃO DAS ENTREVISTAS

### Guião de Entrevista

#### I. Tema:

Título do Projeto:

"Projeto de intervenção - Implementação de práticas artísticas para a educação de alunos com PEA."

**II. Entrevistados:** Pessoal docente, não docente, técnicos e famílias

Entrevistas: docentes da Unidade de Ensino Estruturado (2 docentes); Assistentes Técnicos (2 elementos); Encarregados de Educação (8 elementos); Psicóloga (1 elemento).

**III. Objetivos:**

- Construir, planear e implementar um projeto de intervenção com alunos com Medidas de Suporte à Aprendizagem de carácter Adicional, que frequentam a Unidade de Ensino Estruturado Autismo.
- Identificar os pontos fortes e fragilidades do projeto implementado no ponto de vista dos encarregados de educação e técnicos que intervêm com os alunos.
- Propor melhorias para a replicação de futuros projetos.

<b>Designação dos blocos</b>	<b>Objetivos</b>	<b>Formulação de questões</b>	<b>Observações</b>
<p><b>Bloco A</b></p> <p>- Legitimação da entrevista e motivação dos entrevistados.</p>	<p>- Legitimar a entrevista e motivar os entrevistados.</p>	<p>- Informar os entrevistados acerca do estudo em curso;</p> <p>- Informar os entrevistados acerca dos principais objetivos da entrevista;</p> <p>- Solicitar a cooperação dos entrevistados, mostrando que a sua participação é essencial para o desenvolvimento do presente estudo;</p> <p>- Garantir a confidencialidade das informações e o anonimato dos entrevistados;</p>	<p>-</p> <p>Duração: 5 minutos</p>

		- Solicitar autorização para a gravação da entrevista.	
--	--	--	--

<b>Designação dos blocos</b>	<b>Objetivos</b>	<b>Formulação de questões</b>	<b>Observações</b>
<p><b>Bloco B</b></p> <p>- Avaliar a implementação e eficácia de um projeto de intervenção que utiliza práticas artísticas para apoiar alunos que frequentam a Unidade Ensino Estruturado para a Educação de Alunos com Perturbação do Autismo</p>	<p>- Construir, planejar e implementar um projeto de intervenção com alunos com Medidas de Suporte à Aprendizagem de carácter Adicional, que frequentam a SRE.</p> <p>- Identificar os pontos fortes e fragilidades do projeto implementado no ponto de vista dos encarregados de educação e técnicos que intervêm com os alunos.</p>	<p>- Qual é a sua opinião sobre as práticas artísticas escolhidas para o projeto? Considera que foram adequadas para as necessidades do seu filho?</p> <p>- Como avalia o planeamento das atividades artísticas em termos de promover a inclusão do seu filho na Unidade de Ensino Estruturado Autismo?</p> <p>- Observou alguma mudança ou desenvolvimento no seu filho como resultado das práticas artísticas implementadas no projeto? Poderia fornecer exemplos?</p> <p>- Na sua opinião, quais foram os aspetos mais positivos do projeto para o seu filho e para a sua família?</p> <p>- Enfrentou algum desafio ou dificuldade durante a implementação do projeto que afetou o seu filho ou a sua família?</p>	<p>- Duração: 35m</p>

	<p>- Propor melhorias para a replicação de futuros projetos.</p>	<p>- Como avalia a comunicação e a colaboração entre a equipa do projeto e a sua família ao longo do desenvolvimento das atividades?</p> <p>- Com base na sua experiência com este projeto, que mudanças sugeriria para melhorar a eficácia das práticas artísticas em futuros projetos?</p> <p>- Que tipo de apoio adicional considera que seria útil para facilitar a participação do seu filho em projetos semelhantes no futuro?</p> <p>- Como acredita que o processo de avaliação e monitorização do impacto do projeto pode ser melhorado para beneficiar os alunos e as suas famílias em futuros projetos?</p>	
--	--	--	--

**Nota:** as questões foram elaboradas pela investigadora, mas finalizadas no ChatGPT de forma a evitar questões tendenciosas, que influenciem a avaliação do estudo.



## **ANEXO I – TRANSCRIÇÃO DAS ENTREVISTAS**

### **Entrevista às Docentes Educação Especial**

#### **PROTOCOLO DE ENTREVISTA À DOCENTES DE EDUCAÇÃO ESPECIAL**

Foram entrevistadas as duas docentes em contexto grupo.

**D1** – Docente Educação Especial

**D2** – Docente Educação Especial

**Entrevistador:** Qual é a vossa opinião sobre as práticas artísticas

escolhidas para o projeto? Consideram que foram adequadas para o vosso grupo de alunos?

**D1** – Sim, as práticas artísticas foram as corretas, estavam adequadas as características e às limitações dos alunos...

**D2**- Concordo, foram adequadas e muito pertinentes e eles aderiram bem, com muita curiosidade, sessão após sessão..

**Entrevistador:** Como avalia o planeamento das atividades artísticas em termos de promover a inclusão dos alunos da Unidade de Ensino Estruturado Autismo?

**D1** – Foi adequado, pois existia uma sequência...primeiro o desenho, depois a parte mais prática, as flores...a parte das flores, da colagem...e mais tarde a pintura...ouve uma sequência. Muito bom, os alunos tiveram a noção que ouve um início, meio e fim...portanto acho que estavam adequadas e o planeamento, estava muito bem feito.

**D2**- O planeamento foi bom...tivemos pena de não poder englobar ainda mais colegas da escola. A fase inicial, do cheirar, tocar ... a atividade dos tabuleiros das flores, foi muito giro...a reação deles foi fantástica.

**Entrevistador:** Observou alguma mudança ou desenvolvimento no seu aluno como resultado das práticas artísticas implementadas no projeto? Poderia fornecer exemplos?

**D1** – Sim ao longo do tempo fomos observando algumas mudanças na maneira de estar dos alunos...os alunos ao longo do tempo foram estando cada vez mais autónomos no trabalho que estavam a fazer...a sua participação foi cada vez mais ativa, a sua capacidade de expressão relativamente ao trabalho que estavam a fazer...conseguiram dizer se estavam a gostar, se não estavam a gostar...o que estavam a fazer...o que iam fazer. Os alunos com PEA precisam de uma rotina e o facto de mantermos os dias certos das oficinas, isso trouxe alguma segurança e o saber o que iam fazer e o que ficava para fazer na sessão seguinte...

Motivação...sim estavam motivados, porque iam vendo o trabalho a evoluir e estavam curiosos no...no resultado, não é!! E a imaginação, acho que se tornaram mais imaginativos, pois ao imaginarem o que ia sair dali, eles sabiam que eram as flores que tinham desenhado, o trabalhar as flores em 3D e depois verem o resultado final...trabalhou toda a área da imaginação...da criatividade.

**D2-** Não tenho muito a acrescentar...sim, foi importante ver que eles se sentiam pertença daquele trabalho e a vaidade em partilhar com a escola...

---

**Entrevistador:** Na sua opinião, quais foram os aspetos mais positivos do projeto para os vossos alunos e respetivas família?

**D2 –** Foi gratificante partilhar com as famílias a cada aula a evolução do trabalho e a colaboração dos pais, através do empenho em enviar material reciclado para utilizar nas aulas...foi bom, não só as famílias, mas a escola ver o resultado do trabalho desenvolvido...

**D1 –** Para as famílias...as famílias sentiram que os seus filhos foram valorizados, fizeram parte de um trabalho bonito, grande...alguém veio ao encontro deles e desenvolveu um trabalho com os alunos...com os seus filhos e foi um trabalho que depois teve um resultado muito bonito e depois a exposição. Os pais sentiram-se felizes, porque sentiram que os filhos foram valorizados. Em relação aos alunos, eu penso que a professora X deu sempre...o reforço foi sempre muito positivo, respeitou sempre o ritmo dos alunos e foi sempre muito meiga nas orientações que deu e por isso os alunos sentiram a sua autoestima valorizada...mais alta, portanto.

**Entrevistador:** Enfrentou algum desafio ou dificuldade durante a implementação do projeto?

**D1 –** As dificuldades que poderíamos ter sentido...talvez a falta de recursos e materiais...mas a professora X teve sempre uma solução e arranjou forma de conseguir desenvolver o projeto...com materiais

recicláveis e com o mínimo custo.

**D2** – Assinalo...se calhar a inconsistência no comportamento dos alunos, sendo na maioria adolescentes, nem sempre colaboraram da mesma forma e o respeito pelo tempo de cada um, foi importante...este era mesmo o meu maior receio...mas prova superada!

**D1** – Não podemos esquecer que os dias em que a professora não estava, o empenho dos alunos não era igual (risos) eles atribuíram a atividade, aquela pessoa.

**Entrevistador:** Como avalia a comunicação e a colaboração entre a equipa do projeto e a família ao longo do desenvolvimento das atividades?

**D1** – Avalio a comunicação como muito boa...ouve sempre comunicação entre a professora, nós, as famílias...os pais foram sempre informados sobre o que estava a acontecer e o que estávamos a trabalhar...até porque temos um grupo de pais no whatshap que é onde vamos partilhando sempre fotografias com os pais, do trabalho que vai sendo desenvolvido ao longo da semana...portanto a comunicação foi muito boa.

**D2** – Sim correu bem, acho que se formou mesmo uma boa equipa de trabalho...as assistentes operacionais, estávamos a esquecer delas...foram parte importante neste projeto, fizeram parte de todos os momentos.

**Entrevistador:** Com base na sua experiência com este projeto, que mudanças sugeriria para melhorar a eficácia das práticas artísticas em futuros projetos?

**D2** – Acho que este passo foi bom para dar a conhecer a escola o potencial dos nossos meninos...e que no próximo ano se passe a fase seguintes...alargar a mais alunos...

**D1** – ...temos de criar uma maior articulação com órgãos da direção...entre a direção e os professores ou as escolas...ou os professores

que querem desenvolver estes projetos e que dessa comunicação...surgisse mais recursos económicos e também humanos para que possamos comprar as matérias...ter outros recursos humanos a contribuir para estes projetos.

**Entrevistador:** Que tipo de apoio adicional consideram que seria útil para facilitar a participação dos vossos alunos em projetos semelhantes no futuro?

**D1 –** ...estas atividades deviam constar nos currículos destes alunos e outros com NEE...devia haver uma maior envolvimento por parte da direção e da escola e de todos os professores das áreas artísticas...o apoio adicional, seria financeiro, para a compra de materiais diversos e para pagar aos professores das diferentes áreas artísticas, tanto como a dança...e outras...este tipo de trabalho...são importantes no desenvolvimento de diferentes competências emocionais, sociais...para este alunos e para os outros que não tem NEE...

**D2 –** Sem dúvida, liberdade para reformular os currículos...é muito importante esta prática onde eles se sentem valorizados e isso não passa só pelo professor de educação especial, tem de ser alguém com formação artística...com perfil para captar a atenção alunos...da escola.

---

**Entrevistador:** Como acredita que o processo de avaliação e monitorização do impacto do projeto pode ser melhorado para beneficiar os alunos e as suas famílias em futuros projetos?

**D1 –** Acho que passa mesmo pela validação no espaço escola e a possibilidade de o fazer na comunidade, fora das portas da escola...a comunidade precisa ver, para depois valorizar...foi importante ver a reação...pois, como sabes utilizamos as flores na festa de tomada de posse do nosso presidente...no almoço de fim de ano... e foi tão giro ver a reação de algumas pessoas, surpresas ao perceber que tinha sido feito no âmbito

da SRE...foi sem dúvida a melhor forma de medir o impacto que causou nos colegas...

**D2** - ...sim, este ano a escola terminou toda bonita, foi muito bom perceber a alegria nos olhos dos alunos envolvidos e o respeito pelos restantes colegas da escola...temos de repetir para o ano...

## **Anexo G - Entrevista - Assistente Operacional e Técnica**

### **PROTOCOLO DE ENTREVISTA -Assistente Operacional e Técnica**

Foram entrevistadas as duas docentes em contexto grupo.

**A1** – Assistente Operacional

**A2** – Assistente Técnica

**Entrevistador:** Qual é a vossa opinião sobre as práticas artísticas escolhidas para o projeto? Consideram que foram adequadas para o vosso grupo de alunos?

**D1** – Sim...desde o início...a observação das plantas...eles mexerem, o tato também, eles mexerem nas plantas, com a água, o cheiro...depois a seguir foram os desenhos...cada um fez o seu projeto, o desenho da flor...depois é que começamos na parte da construção da flor...as rasgagens, rasgamos primeiro o jornal, depois a construção...

**D2-** ...aqui alguns não gostam da cola, porque suja...a textura da cola..., mas depois de começar a ver a forma, a perceber...aí eles entusiasmaram-se e já gostaram...

**Entrevistador:** Como avalia o planeamento das atividades artísticas em termos de promover a inclusão dos alunos da Unidade de Ensino Estruturado Autismo?

**D2-** Eu acho que correu bem...

**D1** – ...sim..

**Entrevistador:** Observou alguma mudança ou desenvolvimento no seu aluno como resultado das práticas artísticas implementadas no projeto? Poderia fornecer exemplos?

**D1** – ...tem sempre uns e outros...temos uns que se cansam rapidamente...outros que não querem parar...esta sala tem um ritmo muito particular.

**D2-** ...temos outros que por iniciativa, nunca faziam nada...mas depois são os que ficam mais entusiasmados...eles gostavam de mostrar o trabalho sempre que vinha cá alguém novo.

**D1-** ...eles ficam muito vaidosos por receber uma pessoa só para eles...era o projeto deles com a professora x, nos dias que as professoras ficavam a desenvolver o projeto, eles já não tinham muito interesse.

**Entrevistador:** Na sua opinião, quais foram os aspetos mais positivos do projeto para os vossos alunos e respetivas família?

**D2 –** Ver o início e o final, foi uma grande transformação, mesmo eles, via-se que gostavam e ficavam a espera que a professora viesse dar as oficinas...

**D1 –** ...e os pais queriam sempre saber as novidades...foi uma “lufada de ar fresco”...e eles verem o resultado final foi muito giro, comparar o desenho no papel com a flor do tamanho deles....adorei...e eles também.

**D2 –** ...lá fora nem acreditavam que era trabalho deles....

**D1 –** ...e quando fomos pintar para a rua...com os sprays e as “visitas estrangeiras” (grupo de professores de 5 nacionalidades diferentes em formação inclusiva em Portugal) ...como eles estavam vaidosos com o trabalho de responsabilidade perante a escola...eles adoram isso, porque depois são valorizados pelos outros colegas.

**Entrevistador:** Enfrentou algum desafio ou dificuldade durante a implementação do projeto?

**D1 –** ...não me recorde nada em especial...as vezes dar a volta a eles quando estão em dia não...mas até correu bem.

**D2 –** ...sim, correu bem.

**Entrevistador:** Como avalia a comunicação e a colaboração entre a equipa do projeto e a família ao longo do desenvolvimento das atividades?

**D1 –**A rotina desta sala é sempre muito corrida, entre almoços, transportes, aulas, lanches....ne sempre conseguimos parar e definir as atividades e no dia em que a professora não estava, era mais difícil perceber dar continuidade...

**D2 –** ...e as famílias também nem sempre são fáceis, mas neste caso, gostam muito do projeto.

**Entrevistador:** Com base na sua experiência com este projeto, que mudanças sugeriria para melhorar a eficácia das práticas artísticas em futuros projetos?

**D2** – ...o fato de por vezes as aulas serem em dois momentos diferentes, faziam com que o grupo que não ficavam com a professora... perdiam o interesse...pois já não era novidade...não tinha a presença de outra pessoa...

**D1** – ...sim, todos juntos e com a mesma pessoa a fazer a atividade, tinha corrido melhor...mas o grupo que teve sempre a professora adorou.

**Entrevistador:** Que tipo de apoio adicional consideram que seria útil para facilitar a participação dos vossos alunos em projetos semelhantes no futuro?

**D2** – ...a formação e empenho das pessoas faz toda a diferença...mesmo sem grandes orçamentos, fizemos coisas bem giras.

**D1** – ...este tipo de atividades tinha de ter mais apoio, eles sentem-se mais uteis e valorizados na escola...foi importante, até para nós...não vamos esquecer os dias de cola pela sala toda (risos).

---

**Entrevistador:** Como acredita que o processo de avaliação e monitorização do impacto do projeto pode ser melhorado para beneficiar os alunos e as suas famílias em futuros projetos?

**D1** – ...temos de fazer a outra parte do projeto que a professora queria...sair para a rua e desenvolver com todos os alunos, com toda a escola...

**D2** - ...as famílias iam gostar ainda mais...é importante para elas.

## **Anexo H - Entrevista - Psicóloga**

## **ENTREVISTA À PSICOLOGA**

Foi entrevistada a Psicóloga que trabalha em contexto grupo.

**P1** – Psicóloga

**Entrevistador:** Qual é a vossa opinião sobre as práticas artísticas escolhidas para o projeto? Consideram que foram adequadas para o vosso grupo de alunos?

**P1-** As práticas artísticas escolhidas foram...na minha opinião, adequadas e muito bem pensadas para o grupo de alunos com Perturbação do Espectro do Autismo (PEA). A exploração sensorial e o uso de materiais variados proporcionaram estímulos interessantes e permitiram aos alunos explorar a sua criatividade de uma forma segura e estruturada e eles sentiram-se seguros. Mas sabemos que nem todos reagem da mesma forma... alguns alunos a mostraram um maior interesse em atividades mais controladas, enquanto outros preferiram uma abordagem mais livre...acho que podemos dizer que as práticas escolhidas foram eficazes, mas poderiam ser ajustadas ao grupo.

**Entrevistador:** Como avalia o planeamento das atividades artísticas em termos de promover a inclusão dos alunos da Unidade de Ensino Estruturado Autismo?

**P1** - O planeamento das atividades foi bastante cuidadoso e orientado para criar um ambiente acolhedor, onde cada aluno teve a oportunidade de participar ao seu ritmo e de acordo com as suas capacidades. Este tipo de abordagem é mesmo essencial para a inclusão de alunos com Autismo... respeita as suas necessidades...a sua segurança. O projeto foi interessante, inclusivo, promovendo a interação entre os alunos da Unidade, importa que não fique esquecido e possamos passar a fase seguinte e fazer do projeto, um projeto de escola, de todos...aumentaríamos as oportunidades de socialização e de partilha com alunos fora da SRE.

**Entrevistador:** Observou alguma mudança ou desenvolvimento no seu aluno como resultado das práticas artísticas implementadas no projeto? Poderia fornecer exemplos?

**P1** - Sim, observei algumas mudanças notáveis em vários alunos ao longo do projeto...a nossa menina que no início, era muito reservada e evitava o contacto com os materiais... com o tempo, passou a explorar mais as tintas e a interagir com os colegas, revelando uma expressividade que antes não era tão evidente. Outro aluno, que apresentava dificuldades em partilhar e colaborar, começou a aceitar sugestões dos colegas e a trabalhar em grupo durante a construção das flores gigantes...são apenas alguns, exemplos de desenvolvimento nas áreas da expressividade e da socialização, que foram claramente impulsionadas pelas práticas artísticas.

---

**Entrevistador:** Na sua opinião, quais foram os aspetos mais positivos do projeto para os alunos e respetivas famílias?

**P1** - Para os alunos, o projeto ofereceu um espaço onde puderam experimentar e expressar-se sem julgamentos, promovendo o bem-estar e o aumento da autoestima...esta espaço já fazia falta...foi excelente para eles. As famílias também demonstraram uma grande satisfação ao verem o potencial artístico dos seus filhos valorizado e apresentado publicamente...foi um ponto muito positivo, pois proporcionou às famílias uma oportunidade de celebrar as conquistas dos alunos e de se sentirem envolvidas no processo educativo. Acredito mesmo que isto contribuiu para fortalecer a relação entre a escola e as famílias.

**Entrevistador:** Enfrentou algum desafio ou dificuldade durante a implementação do projeto?

**P1-** Sim, tivemos desafios, o que também é importante. O principal foi a necessidade de adaptação constante das atividades para responder às diferentes necessidades sensoriais e emocionais dos alunos, que variam bastante no grupo...a gestão de tempo necessário para cada atividade, pois alguns alunos precisavam de mais tempo e suporte. Além disso, a

coordenação de materiais e de apoio logístico exigiu um planejamento antecipado rigoroso, que a responsável conseguiu sempre antecipar ou adaptar às diferentes situações.

**Entrevistador:** Como avalia a comunicação e a colaboração entre a equipa do projeto e a família ao longo do desenvolvimento das atividades?

**P1** A comunicação entre a equipa do projeto e as famílias foi, de uma forma geral, positiva e eficiente. Houve momentos regulares de partilha e feedback, tanto em encontros presenciais como em comunicações escritas, o que facilitou o envolvimento das famílias e permitiu que se mantivessem informadas sobre o progresso dos alunos. No entanto, acredito que poderia ter havido um envolvimento ainda mais ativo das famílias em algumas atividades, por exemplo, convidando-as para participar em algumas sessões de criação, o que reforçaria o sentido de pertença e de colaboração, tal como estava calendarizado, mas por falta incompatibilidade de horários, acabou por não acontecer este encontro.

**Entrevistador:** Com base na sua experiência com este projeto, que mudanças sugeriria para melhorar a eficácia das práticas artísticas em futuros projetos?

**P1** - Para melhorar a eficácia...na minha opinião, foi importante começar da SRE para fora...no próximo ano seria importante dar continuidade e avançar para a restante escola...todos os alunos devem ser envolvidos, temos de criar oportunidades de interação fora do contexto da SRE, para que os alunos com PEA possam desenvolver ainda mais as suas competências sociais. Outra melhoria seria diversificar ainda mais as atividades artísticas para incluir várias formas de expressão, como a música e o movimento, ajustando as atividades aos interesses e necessidades individuais dos alunos. Finalmente, uma formação adicional para os professores envolvidos no uso de práticas artísticas inclusivas poderia também enriquecer o projeto.

**Entrevistador:** Que tipo de apoio adicional consideram que seria útil para facilitar a participação dos vossos alunos em projetos semelhantes no futuro?

**P1** - A presença de profissionais que validassem estas práticas, poderiam oferecer orientações especializadas para adaptar as práticas artísticas às necessidades sensoriais e emocionais dos alunos. Além disso, um financiamento adicional para materiais específicos ajudaria a diversificar as atividades artísticas e a assegurar a qualidade dos recursos utilizados.

**Entrevistador:** Como acredita que o processo de avaliação e monitorização do impacto do projeto pode ser melhorado para beneficiar os alunos e as suas famílias em futuros projetos?

**P1** - Acredito que o processo de avaliação e monitorização pode ser enriquecido com a implementação de registos sistemáticos de observação, tanto escritos como visuais...principalmente visuais... para documentar o progresso dos alunos ao longo das atividades. A criação de relatórios de progresso individuais, partilhados com as famílias, permitiria que estas acompanhassem de forma mais próxima o desenvolvimento dos seus filhos. Além disso, realizar encontros periódicos de reflexão com toda a equipa do projeto, incluindo feedback das famílias, ajudaria a ajustar e melhorar continuamente as práticas ao longo do projeto.

**Anexo I - Protocolo de Entrevista – encarregado de educação**  
**PROTOCOLO DE ENTREVISTA ENCARREGADOS DE**  
**EDUCAÇÃO (ENTREVIST INDIVIDUAL)**

Foi entrevistada a Psicóloga que trabalha em contexto grupo.

E1 – Encarregado de Educação 1

E2 – Encarregado de Educação 2

E3 – Encarregado de Educação 3

E4 – Encarregado de Educação 4

E5 – Encarregado de Educação 5

E6 – Encarregado de Educação 6

## Perguntas e Respostas

---

**Entrevistador: Qual é a vossa opinião sobre as práticas artísticas escolhidas para o projeto? Consideram que foram adequadas para o vosso grupo de alunos?**

- **E1:** Gostei das atividades artísticas que escolheram. Acho que deram uma oportunidade ao meu filho para se expressar de uma forma diferente e fora da rotina. Com os desafios que ele tem na comunicação, estas atividades foram uma boa forma de ele mostrar aquilo que sente...obrigado...

- **E2:** Achei as práticas artísticas muito bem pensadas e adequadas, o Y gostou. Escolher atividades que desenvolvem a exploração sensorial e o uso de materiais diferentes foi, na minha modesta opinião...excelente para os nossos jovens que têm, muitas dificuldades em se expressar...dizer o que sente. No caso do meu filho, ele tem tendência a isolar-se, e estas atividades, ao serem mais visuais e interativas, fizeram com que ele se sentisse mais confortável para participar e explorar de forma mais espontânea...sem medo de errar. Acredito que a arte, pela sua flexibilidade, oferece uma linguagem alternativa que muitos dos nossos filhos podem usar para se expressar sem pressões, o que foi bem aproveitado neste projeto.

- **E3:** Sim, eu gostei. O meu filho precisa de um espaço onde se sinta seguro e estas atividades, por serem diferentes, conseguiram prender a atenção dele e fizeram-no sentir-se mais envolvido, para nós pais...isso já vale tudo.

- **E4:** Acho que sim. A arte oferece muitas formas de trabalhar com crianças, e estas atividades trouxeram novas formas de interação. Senti que a escolha das práticas artísticas foi pensada de acordo com as necessidades dos nossos filhos.

- **E5:** Foram muito boas para o meu filho. Ele gosta de desenhar e pintar, por isso as atividades encaixaram muito bem. Só senti

que algumas delas podiam ter um acompanhamento mais direto..., mas também percebo que o tempo foi curto.

- **E6:** Eu sou fã das práticas artísticas, não tem como não achar adequadas. Reconheço que a arte é uma ferramenta educativa, especialmente para crianças que enfrentam tantas dificuldades na comunicação e na interação social, como a minha filha e os amigos... com estas atividades permitiram que ela se envolvesse num processo que respeita o ritmo dela e oferece oportunidades reais de participação, mesmo para aqueles que são mais reservados. Gostei do foco em atividades sensoriais, pois para a minha filha, responde muito bem a estímulos visuais e táteis, foi uma excelente forma de envolvê-la de uma maneira que a faz sentir-se valorizada perante os restantes colegas da escola e mesmo dos outros professores.

---

**Entrevistador: Como avalia o planeamento das atividades artísticas em termos de promover a inclusão do seu filho na Unidade de Ensino Estruturado Autismo?**

- **E1:** As atividades ajudaram o meu filho a sentir-se incluído na escola, sim. Só espero que continue e vão estendendo ao resto da escola.

- **E2:** Bom, pelo que foi vendo, as atividades foram pensadas para que todos os alunos pudessem participar, independentemente das suas capacidades. Isso foi muito importante...mesmo.

- **E3:** Acho que foi bom...eles gostaram de contar aos colegas.

- **E4:** Gostei da forma como planearam...da forma como a escola viu os seus trabalhos...acho que podemos estar num bom caminho...existem muitas dificuldades no dia a dia na escola...e isso...isso agustia todos os pais e muito.

- **E5:** Correu bem e os miúdos gostaram.

- **E6:** Acho que o planeamento foi muito positivo para promover a inclusão no sentido de garantir que os alunos pudessem

participar e sentir-se parte de algo importante, foram incluídos e destacados em algo bom. As atividades foram estruturadas de uma forma que se ajusta às necessidades dos alunos, respeitando o tempo e a individualidade de cada um.

---

**Entrevistador: Observou alguma mudança ou desenvolvimento no seu filho como resultado das práticas artísticas implementadas no projeto? Poderia fornecer exemplos?**

- **E1:** O meu filho começou a querer desenhar em casa o que tinha feito na escola...raramente partilha ou fala sobre o que faz...como íamos perguntando e mostrando as fotos, ele lá foi explicando o que fazia..., mas nem sempre com a mesma vontade (risos).

- **E2:** Sim...vi mudanças no meu filho. Ele é muito introvertido...normalmente evita atividades de grupo, mas com este projeto, comecei a ver uma diferença. Ele tem mostrado mais interesse em contar como foram as atividades e até descreve as cores e os materiais que usaram, algo que antes não fazia. Um exemplo concreto que vi nas filmagens é ele a trabalhar com um amigo, foi muito bom...ele anda sempre sozinho, foi mesmo bom ver os dois. Noto que em alguns dias está mais aberto em casa, mais confiante que antes não era assim.

- **E3:** sim, ele é muito envergonhado e agora lá vai falando e mostrando alguma coisa...melhorou um bocadinho.

- **E4:** Sim... vejo através dos vídeos que parece envolvido nas atividades.

- **E5:** Notei que ele mostra mais curiosidade em experimentar coisas novas, como pintar e usar diferentes materiais...já não deixa deitar o papel fora e os sacos...diz que são para as flores que fazem com a professora.

- **E6:** Sim, teve desenvolvimentos importantes... ela fala do que faz com um sorriso no rosto...adorei ver naquela atividade que ela mexeu nas flores com a água...acho que foi logo ao início...estava tão feliz, que só isso já bastou para mim.... Lembro-me também de uma

atividade onde usaram diferentes tipos de tintas e texturas, e, quando chegou a casa, falou sobre as sensações de cada material, como o toque e as cores. Isto é significativo, pois raramente existem partilhas de forma espontânea em casa sobre a escola. Este projeto permitiu-lhe abrir-se um pouco mais...falar...contar com...nem sei bem explicar...talvez contar com aquele sentimento de que aquilo era só dela, pertencia a alguma coisa grande...o que para nós, enquanto família, é uma grande conquista.

---

**Entrevistador: Na sua opinião, quais foram os aspetos mais positivos do projeto para os alunos e respetivas famílias?**

- **E1:** Acho que foi ver o meu filho envolvido e a gostar de ir às atividades. Para nós, é bom saber que ele está a fazer algo que gosta.
- **E2:** O mais positivo foi a oportunidade que o projeto deu aos nossos filhos para se expressarem, sem sentirem dificuldade na comunicação...o que não acontece quando vão à sala de aula... além disso, a exposição dos trabalhos foi muito importante, pois permitiu que os nossos filhos fossem valorizados e reconhecidos. Para nós famílias, que estamos habituados a não contar com nada... foi emocionante ver o nosso menino partilhar algo com outras pessoas. Acredito que isso reforça a nossa relação com a escola...dá um bocadinho de esperança.
- **E3:** Gostei da forma como o projeto ajudou o meu filho a sentir-se mais integrado. Ele estava feliz e nós também. É algo que queremos ver continuar.
- **E4:** Para mim, o mais positivo foi o bem-estar do meu filho, mas também o facto de nós, pais, sermos convidados a ver o que eles faziam diariamente. Isso cria um laço forte entre nós...com a escola...
- **E5:** Foi bom ver que o meu filho pode fazer atividades diferente... foi mesmo bom, ele gostou.
- **E6:** Como aspeto mais positivo...talvez destaque o a autoconfiança e entusiasmo. Ver a nossa menina a ser envolvida, a participar, a criar algo com as suas próprias mãos, e depois exibir isso com orgulho, foi mesmo gratificante...enche-nos o coração. A exposição final,

onde pudemos ver as criações dos nossos filhos na comunidade, foi um momento de grande orgulho para todos nós. Este projeto permitiu também que as famílias se sentissem mais ligadas à escola e ao desenvolvimento dos seus filhos, criando um ambiente de partilha que considero fundamental nos nossos dias.

---

**Entrevistador: Enfrentou algum desafio ou dificuldade durante a implementação do projeto?**

- **E1:** Não diretamente, fomos sempre recebendo imagens da atividade.
  - **E2:** O único desafio foi a necessidade de ajustar horários...como sabem ele anda no transporte da escola... pois em algumas atividades houve pequenas alterações. No entanto, entendo que estas adaptações fazem parte da vida e foram importantes para ele participar.
  - **E3:** Não tive desafios..., mas as professoras devem ter tido muito (risos).
  - **E4:** Não houve dificuldades, mas tive vontade de participar também...infelizmente os horários e a vida não permitem.
  - **E5:** Só tive dificuldade em perceber como poderia apoiar o meu filho fora da escola... às vezes ele trazia perguntas que eu não sabia responder..., mas também isso sou eu...
  - **E6:** Não encontrei dificuldades específicas, fomos recebendo pelo grupo as imagens do trabalho desenvolvido e foi também explicado ao início a ideia da atividade e a importância de poderem alterar a ideia inicial de forma a respeitar os meninos...acho que isso foi conseguido pelas professoras.
- 

**Entrevistador: Como avalia a comunicação e a colaboração entre a equipa do projeto e a família ao longo do desenvolvimento das atividades?**

- **E1:** A comunicação foi boa, o grupo ajuda nesse sentido.
- **E2:** Acho que correu bem...não tenho nada a apontar.

- **E3:** Foi boa...já conhecemos toda a gente, por isso foi mais fácil.
- **E4:** Boa... as partilhas no grupo ajudam a dar animo para os dias em que temos tantas angústias.
- **E5:** Em geral foi positiva. Gostei do contacto que mantiveram connosco.
- **E6:** Foi positiva, sem dúvida. Houve uma boa colaboração entre a equipa e as famílias. Penso que se a vida nos permitisse um contacto mais regular isso nos permitiria ajustar o apoio que damos em casa, alinhando-o com o que está a ser trabalhado no projeto...na sala.

---

**Entrevistador: Com base na sua experiência com este projeto, que mudanças sugeriria para melhorar a eficácia das práticas artísticas em futuros projetos?**

- **E1:** Talvez incluir mais atividades interativas com a família e momentos de partilha.
- **E2:** Eu sugeriria que houvesse mais atividades que envolvessem os alunos de outras turmas, para fomentar a socialização e a integração entre diferentes grupos.
- **E3:** Nem sei...gostei de tudo, deixo as alterações para vocês (risos).
- **E4:** Sugiro que se façam atividades com mais turmas, era bom...
- **E5:** Poderiam incluir mais atividades ao ar livre, eles gostam...ele adorou os dias em que vieram para o recreio pintar e fazer colagens projeto na rua...gostou de ser visto pelos outros a fazer coisas diferentes...estava orgulhoso.
- **E6:** As atividades ao ar livre, trazem sempre um novo entusiasmo às atividades e ajuda a explorar novos ambientes. Outra mudança seria promover momentos mais frequentes de partilha entre as famílias e os alunos durante as atividades, para que possamos viver a experiência junto dos nossos filhos e partilhar essas memórias em família.

---

**Entrevistador: Que tipo de apoio adicional consideram que seria útil para facilitar a participação dos vossos alunos em projetos semelhantes no futuro?**

- **E1:** Mais apoio durante as atividades seria bom...mais recursos.

- **E2:** O envolvimento de artistas da cidade seria excelente. Estes profissionais poderiam enriquecer as atividades... mais materiais específicos e diversificados ajudariam a manter o interesse e a estimular a criatividade dos alunos...a reciclagem é importante, mais meios digitais também ajudaria a motivar e a comunicar melhor.

- **E3:** Acho que o acompanhamento ainda maior de profissionais especializados em arte e psicologia seria muito importante...e talvez estes ateliers para os pais também...gostava de frequentar com o meu filho e não temos essa oferta na cidade, infelizmente é mesmo assim.

- **E4:** Faltam sempre materiais...pessoas, enfim, o normal numa escola.

- **E5:** Mais recursos financeiros para materiais diversificados diferentes, isso era bom para eles.

- **E6:** acho que a grande falha é não termos profissionais com formação na área, este ano foi bom com o projeto...mas para o ano já não vai acontecer, pois vão dizer que não tem formação na artes e tudo se perde...este projeto tem um sabor agridoce, foi bom, mas ficamos pelo meio...espero mesmo não ter razão e que perdure...depois faltam muito recursos monetários, solicitam com muita frequência ajuda dos pais na partilha de materiais...e temos a noção em casa, que muitas vezes são as próprias professoras a suportar algumas despesas, enfim...é o nosso sistema.

---

**Entrevistador: Como acredita que o processo de avaliação e monitorização do impacto do projeto pode ser melhorado para beneficiar os**

### **alunos e as suas famílias em futuros projetos?**

- **E1:** Encontros regulares para partilhar o progresso dos alunos com os pais...embora seja difícil os horários, fica sempre essa vontade.
- **E2:** Talvez...um relatório com o progresso de cada aluno, com sugestões de como os pais podem ajudar.
- **E3:** Nem sei...acho que o sorriso no rosto deles vale mais que qualquer avaliação em papel.
- **E4:** perceber melhor como a escola reagiu a toda a atividade...talvez por aí..., mas cá em casa estamos contentes com o resultado.
- **E5:** Podemos sempre melhor...acho que o importante era mesmo continuar...implementar o projeto na escola sempre.
- **E6:** Tivemos o feedback direto e frequente, foi muito positivo...não estou a conseguir ver outra forma de melhorar.

## ANEXO I – CRONOGRAMA PARA OFICINAS CRIATIVAS

### Cronograma para Oficinas Artísticas

<b>Oficinas Artísticas</b>		
<b>Datas</b>	<b>Atividades</b>	<b>Materiais</b>

<p><b>Junho</b> <b>Julho</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Introdução da temática</li> <li>• Oficinas sensoriais: cheiros e texturas das flores</li> <li>• Elaboração dos projetos individual e em grupo Pintura das borboletas</li> <li>• Oficinas sensoriais</li> <li>• Elaboração dos projetos individual e em grupo</li> <li>• Construção de flores</li> <li>• Pintura das flores</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Coluna: audição de música ambiente;</li> <li>• Folhas A3/cartão:</li> <li>• Lápis carvão/lápis de cor/marcadores/tintas;</li> <li>• Imagens flores e borboletas (texturas);</li> <li>• Esponjas/pinceis;</li> <li>• Flores e folhas verdadeiras;</li> <li>• Arame galinheiro;</li> <li>• Cola branca;</li> </ul> <p>Material reciclado:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Plástico;</li> <li>• Arame;</li> <li>• Cartão...</li> </ul>
<p><b>Julho</b> <b>e agosto</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Acabamentos e montagem da instalação na Baixa de Setúbal</li> </ul>	

**Nota:** ao longo das Oficinas serão construídas diferentes flores, respeitando o projeto dos alunos envolvidos, com o intuito de integrarem as instalações finais da decoração das ruas da baixa de Setúbal. No decorrer das atividades, podem surgir alterações na ideia inicial do projeto de forma a salvaguardar o bem estar, de todos os envolvidos.

As oficinas artísticas terão uma periodicidade 3x semana (45 minutos).

## ANEXO J – PLANIFICAÇÕES E OFICINAS E NOTAS DE CAMPO

### **Planificações das Oficinas e notas de Campo**

**Nota:** antes do arranque das atividades foram realizadas algumas visitas à sala, de forma a me familiarizar com o espaço e principalmente com

os alunos, só após a relação de confiança estabelecida, demos início ao projeto.

calendarização	atividade	Recurso
05.06.2024	<p><b>- Introdução da temática:</b></p> <p>1) Apresentação formal aos alunos e respetivo projeto;</p> <p>2) Auscultação dos seus interesse e conhecimentos dentro das atividades a desenvolver ao longo do projeto;</p> <p>3) Conversa informal com os alunos e técnicos.</p>	<p>- Coluna (boa qualidade sonora) + telemóvel;</p> <p>- Sala de aula (SRE);</p> <p>- Imagens e objetos aleatórios com texturas e luzes;</p> <p>- Recreio espaço escola;</p>
<p><b>Observações do dia:</b></p> <p>A atividade decorreu em mesa-redonda e cada aluno escolheu o lugar onde se sente mais comodo.</p> <p>Alguns alunos em determinados momentos circulavam pela sala de forma a regular o seu comportamento;</p> <p>Surgiram muitas perguntas, como:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- “A professora, vai ser a nossa professora...”</li> <li>- “Temos de trabalhar na tua aula?”</li> <li>- “Eu vou fazer 1...8 (18 anos) e depois já não trabalho aqui.”</li> <li>- “Eu não sei desenhar...”</li> <li>- “Tenho vergonha, eu não sei fazer trabalhos...”</li> <li>- “vais trazer sempre a tua coluna...gosto de música”</li> </ul> <p>Ao longo da conversa fomos dando resposta às dúvidas e questões, mesmo que fora do contexto, ajudam sempre a estabelecer a relação e aumentar a confiança dos presentes. Ao longo</p>		

da conversa foram dispostos diferentes objetos sensoriais (texturas e luzes) de forma a captar a atenção do grupo para mim. No decorrer da sessão ouvimos música instrumental de relaxamento e no final tivemos um breve momento, onde os participantes ouviram as músicas escolhidas, como prometido no decorrer da aula e falaram sobre a nossa sessão.

Deslocamo-nos ao recreio para observar a natureza e apanhar algumas flores e folhas secas, para utilizar na sessão seguinte.

**Ausências:** faltaram 2 alunos (motivos familiares)

07.06.2024	<p>- <b>Oficinas sensoriais:</b> cheiros e texturas das flores (com alguns elementos recolhidos na sessão anterior).</p> <p>1) Exploração através de tabuleiros sensoriais: 2 tabuleiros com flores de diferentes cores e texturas e 2 tabuleiros com folhas, ervas aromáticas e paus de canela.</p> <p>2) Exploração das cores, texturas, a água, cheiros...ao som de música da natureza. Explorando assim os 5 sentidos.</p> <p>3) Convite ao diálogo e reflexão sobre o momento e introdução do próximo passo do projeto.</p>	<p>- 4 tabuleiros fundos;</p> <p>- Flores diversas, nomeadamente flores comestíveis;</p> <p>- Folhas e ervas aromáticas;</p> <p>- Material recolhido na sessão anterior;</p> <p>- Coluna + telemóvel;</p> <p>- Sala de aula.</p>
------------	--	--

**Observações do dia:**

A sessão iniciou com uma conversa em grupo, escutamos a música de fundo, identificamos os sons da natureza, de seguida foram dispostos nas mesas os tabuleiros sensoriais, onde os alunos foram convidados a circular pelos mesmos. As reações foram muito diferentes, alguns alunos aderiram de imediato e sorriam ao mexer na água e nas plantas, outros tinha receio de mexer, medo das texturas. Em geral todos acabaram por experimentar e alguns já nem queria largar os tabuleiros. Aos poucos foram identificando as cores, falando sobre o toque (textura), o

cheiro... os nomes das flores e plantas, foram verbalizando as que já conheciam os gostavam mais, acabado por interagir uns com os outros ao partilhar as suas escolhas.

No final, depois de todos explorarem, alguns permaneceram sentados a explorar as flores, tirando pétala a pétala e outros apenas a disfrutar do toque.

Algumas frases ouvidas no decorrer da sessão:

- "...gosto muito professora, gosto muito..." (ao sentir as flores);
- "...quero mais, posso professora, posso..."
- "...eu não gosto de flores, está bem...elas são do Dia da Mãe, eu não gosto..."

**Ausências:** sem ausências.

12.06.2024	<b>- Elaboração dos projetos individual e em grupo:</b>	
<p><b>Observações do dia:</b> a sessão não ocorreu devido alterações de última hora, no espaço escola, passando assim para a semana seguinte.</p>		
14.06.2024	<p><b>Pintura com flores:</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1) Diálogo com os alunos;</li> <li>2) Atividade de pintura, recorrendo às flores naturais, com a finalidade de explorar as cores, texturas...</li> <li>3) Reflexão sobre a experiência e exposição do espaço sala.</li> </ol>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Diferentes flores;</li> <li>- Tintas;</li> <li>- Folhas desenho;</li> <li>- Coluna + telemóvel.</li> </ul>
<p><b>Observações do dia:</b></p> <p>Iniciamos a atividade refletindo acerca das experiências anteriores. De seguida foi colocado na mesa um tabuleiro com flores, onde cada um fez a sua escolha, foi explicado que deveria explorar a textura da flor através da pintura com as mesmas. Foi gratificante perceber o entusiasmo e ao mesmo tempo estranheza pelo uso da flor para pintar, com medo inicialmente em estragar a flor. Depois de passar essa barreira tiraram proveito da atividade e aos poucos foram-se soltando mais e divertiram-se com a atividade.</p> <p>No final os trabalhos ficaram expostos na sala e foi visível a satisfação com o resultado.</p> <p>Com esta atividade pretendiam-se dar liberdade aos alunos, utilizarem os sentidos para explorar as flores, uma vez que esta no foco do projeto.</p>		

<p>A atividade decorreu em dois momentos devido a alterações nos horários da escola.</p> <p><b>Ausências:</b> sem registo</p>		
17.06.2024	<p><b>Construção de flores com plástico:</b></p> <p>1) Refletir sobre o trabalho anterior;</p> <p>2) Moldar uma flor escolhida e replicar reciclado sacos do lixo (plástico);</p> <p>3) Refletir sobre a atividade.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Coluna + telemóvel;</li> <li>- Sacos de plástico;</li> <li>- Tesoura;</li> <li>- Marcadores;</li> <li>- Moldes.</li> </ul>
<p><b>Observações do dia:</b></p> <p>Fizemos a reflexão inicial e avançamos a exploração das flores, as pétalas. Foi pedido aos alunos para em conjunto escolherem uma flor e em conjunto construirmos um molde para replicar a atividade, recorrendo a técnicas de reciclagem. Devido aos condicionamentos na motricidade fina da maioria dos alunos, foi feita uma simplificação do molde, para permitir a participação de todos. Cada aluno disponha de um molde, que tinha de passar para o plástico e recortar, para no final construirmos uma trepadeira conjunta, de forma a potenciar o trabalho de equipa.</p> <p>Apesar dos constrangimentos (motricidade fina), os alunos participaram com entusiasmo.</p> <p>Alguns comentários:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- "...a tua música deixa-me feliz..."</li> <li>- "...flores de sacos do lixo, não sabia disso..."</li> <li>- "...eu não gosto de cortar, não consigo..."</li> </ul> <p><b>Ausências:</b> sem ausências</p>		
19.06.2024	<p><b>- Elaboração dos projetos individual e em grupo:</b></p> <p>1) Diálogo com o grupo;</p> <p>2) Disposição na mesa das diferentes flores (já exploradas anteriormente), cada aluno é convidado a escolher a sua preferida para desenvolver um projeto individual;</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Flores diversas;</li> <li>- Folhas de papel;</li> <li>- Coluna + telemóvel;</li> <li>- Lápis de cor;</li> <li>- Sala de aula;</li> <li>- Tablet;</li> <li>- Vídeos acerca da natureza (flores/borboletas);</li> </ul>

	<p>3) Realização do projeto, depois de escolhida a flor, cada aluno deve passar para o desenho a flor escolhida, para posteriormente avançar para a sua construção “gigante” da mesma.</p> <p>4) Visionamento de vídeos, com o intuito de poder observar como pode ficar o trabalho de cada um no final.</p> <p>Reflexão sobre a atividade e diálogo sobre as expectativas dos alunos.</p>	<p>- Visionamento de vídeos/ imagens com flores gigantes.</p>
<p><b>Observações do dia:</b></p> <p>Ao longo da sessão alguns alunos estavam muito receosos, verbalizavam que não sabiam desenhar, com receio de não escolherem a “melhor” flor. Fomos falando com os alunos e desmistificando a ideia do desenho perfeito, foram estimulados e acabaram por concluir todas as tarefas. A sessão decorreu ao som de música ambiente e no final visualizamos algumas ideias de como poderia ficar o nosso projeto, de forma a tornar menos abstrato, o processo da atividade. Alguns alunos ficaram surpresos com a grandiosidades/tamanho das flores e acharam mesmo ser incapazes de tal coisa.</p> <p>Alguns desabafos na sessão:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- “... professora, eu não sei fazer essas coisas.”</li> <li>- “...achas que a minha flor é bonita, achas??”</li> <li>- “...nós não conseguimos fazer a flor assim (grande);</li> <li>- “...eu fiz um malmequer, gosto de malmequeres...”</li> <li>- “...eu não quero fazer nada, tenho quase 1..8, não quero trabalhar...vou para outra escola”</li> </ul> <p><b>Ausências:</b> sem ausências.</p>		
21.06.2024	<p><b>- Pintura das borboletas:</b></p> <p>1) Diálogo com os alunos sobre a fase do projeto;</p>	<p>- Folhas de papel desenho;</p>

	<p>2) Atividade de caráter mais livre, desenho de borboletas e pintura, com o intuito de trabalhar a cor e o movimento, fazendo a ligação às flores;</p> <p>3) Conclusão da atividade com a exposição da sala dos trabalhos, observação e diálogo sobre os mesmos.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Imagens de borboletas;</li> <li>- Coluna + telemóvel;</li> <li>- Lápis de cor;</li> <li>- Sala de aulas;</li> </ul>
<p><b>Observações do dia:</b></p> <p>A atividade teve início com um momento de partilha em grande grupo. Posteriormente observamos diferentes imagens e mesmo replicas em plástico de borboletas em 3D. fomos incentivando de uma forma mais espontânea a partirem para o desenho e posteriormente para a pintura do mesmo. Levamos os alunos a imaginar como seria replicar a sua borboleta ao tamanho das flores gigantes.</p> <p>Concluimos a atividade com a colocar no painel os trabalhos e observamos e falamos de cada um deles, cada um fez a partilha respeitando o seu tempo.</p> <p>Curiosamente os alunos tiveram mais dificuldade em imaginar o processo de produção das borboletas, do que das flores. Como este momento foi mais livre, foram feitas algumas partilhas entre eles e não tanto com os adultos. No momento final tivemos partilhas como:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- "...a borboleta da ... é mais bonita."</li> <li>- "...eu quero as flores, esta bem."</li> <li>- "...estou cansado de trabalhar, não quero mais trabalhar..."</li> </ul> <p><b>Ausências:</b> 1 aluno faltou por doença.</p>		
24.06.2024	<p><b>Preparação do jornal para o revestimento das flores:</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1) Diálogo em grupo;</li> <li>2) Distribuição de jornais pela mesa para rasgar em tiras (material a usar no revestimento das flores);</li> <li>3) Encerramento da sessão.</li> </ol>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Coluna + Telemóvel;</li> <li>- Jornais;</li> <li>- Caixa de armazenamento</li> </ul>

**Observações do dia:**

Inicialmente foi pedido aos alunos para se sentarem na grande mesa-redonda e fomos conversando sobre o dia deles, gostos, conflitos no recreio...posteriormente fomos colocando jornais na mesa e pedimos ajuda para rasgar os mesmos, explicando que mais tarde iríamos usar no projeto. Ao longo da sessão fomos sempre ouvindo música ambiente, relaxante.

Este momento acabou por se revelar muito importante, ajudou o grupo a partilhar alguns momentos do seu dia a dia, fora deste espaço de segurança.

Algumas observações do dia:

- "...eu gosto de rasgar o papel..."
- "...no recreio os amigos são feios, eu gosto de ir lá fora, mas eles são feios."
- "...tem aqui meninas na praia...aí professora (risos)." (ao observarem as revistas)
- "...eu gosto quando a professora vem trabalhar connosco..."

**Ausências:** não teve ausências.

26.06.2024	<p style="text-align: center;"><b>- Elaboração dos projetos individual (continuação):</b></p> <p style="text-align: center;">1) Momento de observação dos trabalhos em grupo;</p> <p style="text-align: center;">2) Transportar para as dimensões finais cada flor;</p> <p style="text-align: center;">3) Observação em grupo do trabalho realizado.</p>	<ul style="list-style-type: none"><li>- Papel cenário;</li><li>- Lápis carvão;</li><li>- Projetos individuais;</li><li>- Coluna + telemóvel;</li><li>- Arame;</li><li>- Alicates;</li><li>- Luvas de segurança.</li></ul>
------------	--	---

**Observações do dia:**

Iniciamos a sessão, revendo o trabalho e esta estratégia tem mostrado ser muito importante, o reforço das etapas tem levado os alunos a sentirem-se pertença da mesma, sinto que estão mesmo dentro do projeto.

Colocamos o papel cenário no chão e começamos a desenhar as flores, passando para o tamanho final. Nesta etapa a ajuda do adulto foi maior, uma vez que os alunos tiveram alguma dificuldade em transportar do seu projeto pessoal para o papel. O aumento da escala é algo bastante abstrato para o grupo. Foi reforçando com a nossa ajuda, criando linhas de apoio e aos poucos avançamos nos esboços.

Iniciamos a primeira estrutura de uma das flores em arame, de forma a dar mais volume e tornar a peça leve e resistente. Quando passamos a esta etapa os alunos, principalmente os mais velhos adoraram...mexer com arame, alicates, luvas, fez com que os alunos se sentissem “mais crescidos”, a fazer o trabalho dos pais, como alguns referiram.

**Ausências:** 2 alunos faltaram.

28.06.2024	<p align="center"><b>- Elaboração dos projetos individual (continuação):</b></p> <p align="center">1) Momento de observação dos trabalhos em grupo;</p> <p align="center">2) Transportar para as dimensões finais cada flor;</p> <p align="center">3) Observação em grupo do trabalho realizado.</p>	<p>- Papel cenário;</p> <p>- Lápis carvão;</p> <p>- Projetos individuais;</p> <p>- Coluna + telemóvel;</p> <p>- Arame;</p> <p>- Alicate:</p> <p>- Luvas de segurança.</p>
------------	--	---

**Observações do dia:**

Nesta sessão foi dada continuidade aos trabalhos iniciados na sessão anterior, fomos avançando com a criação das estruturas para cada flor. Os alunos mostraram maior interesse quando se utilizavam os materiais dos “pais”, usar o alicate foi o ponto alto. No decorrer da sessão alguns alunos e devido a complexidade de alguma tarefas (que foram requerendo mais a presença dos adultos e vigia), os alunos começaram a dispersar. Perante isto resolvemos dividir o grupo e iam rodando na tarefa e faziam uma paragem pelo computador (jogos didáticos, recurso usado com regularidade pelos alunos).

Ao longo da sessão fomos ouvidos alguns comentários:

- “...eu sei arranjar tudo professora...”
- “...essa flor está feia em arame...”
- “...eu foi visitar o teu trabalho...lá nas lojas, onde vais por as flores, não é o teu trabalho?...a minha mãe também viu...”

**Ausências:** sem ausências

01.07.2024	<p align="center"><b>- Elaboração dos projetos individual (continuação):</b></p>	<p>- Papel cenário;</p> <p>- Lápis carvão;</p> <p>- Projetos individuais;</p>
------------	--	---

	<p>1) Momento de observação dos trabalhos em grupo;</p> <p>2) Transportar para as dimensões finais cada flor;</p> <p>3) Início do revestimento com papel e cola;</p> <p>4) Observação em grupo do trabalho realizado.</p>	<p>- Coluna + telemóvel;</p> <p>- Arame;</p> <p>- Alicate;</p> <p>- Luvas de segurança;</p> <p>- Papel rasgado;</p> <p>- Cola branca;</p> <p>- Tabuleiros para a cola;</p>
<p><b>Observações do dia:</b></p> <p>Para evitar que alguns alunos dispersarem no grupo, foram distribuídos por dois grupos:</p> <p>Grupo 1: construção das restantes flores com o arame;</p> <p>Grupo 2: revestimento das flores com cola e papel.</p> <p>As atividades decorreram com uma boa dinâmica, eu fiquei no comando do grupo que estava a construir as estruturas e a docente da sala com o outro grupo. Antes de iniciar explicamos a todos, como iria decorrer, tendo os alunos a possibilidade de escolher onde pretendiam começar o seu trabalho.</p> <p>A construção das flores decorreu com normalidade, aqui tivemos também uma ajuda importante das assistes operacionais, foi necessário apoiar o grupo 2 e as auxiliares deram total suporte no comando da atividade do grupo 1 e vice-versa.</p> <p>O arranque da atividade com cola e jornal, surtiu diferentes opiniões entre os alunos devido à textura da cola, alguns alunos sentiram-se desconfortáveis.</p> <p>Reações recolhidas:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- "...eu não gosto disto, cola não é bom..."</li> <li>- "...não quero professora, tu gostas de mexer nisso?"</li> <li>- "...é fresquinho, a xxxx gosta"</li> </ul> <p><b>Ausências:</b> sem ausências</p>		
03.07.2024	- <b>Elaboração dos projetos individual (continuação):</b>	<p>- Papel cenário;</p> <p>- Lápis carvão;</p> <p>- Projetos individuais;</p>

	<ol style="list-style-type: none"> <li>1) Momento de observação dos trabalhos em grupo;</li> <li>2) Transportar para as dimensões finais cada flor;</li> <li>3) Início do revestimento com papel e cola;</li> <li>4) Observação em grupo do trabalho realizado.</li> </ol>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Coluna + telemóvel;</li> <li>- Arame;</li> <li>- Alicate;</li> <li>- Luvas de segurança.</li> </ul>
<p><b>Observações do dia:</b></p> <p>Nesta sessão não pode estar presente, devido a um imprevisto de última hora. As oficinas foram mantidas e as docentes de sala e assistentes operacionais comandaram a atividade, focando mais no revestimento das flores.</p> <p><b>Ausências:</b> sem ausências</p>		
05.07.2024	<p><b>- Construção das flores: revestimento</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1) Diálogo com o grupo;</li> <li>2) Conclusão da construção da estrutura das flores;</li> <li>3) Revestimento das flores;</li> <li>4) Diálogo sobre o dia com os alunos.</li> </ol>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Papel cenário;</li> <li>- Lápis carvão;</li> <li>- Projetos individuais;</li> <li>- Coluna + telemóvel;</li> <li>- Arame;</li> <li>- Alicate;</li> <li>- Luvas de segurança.</li> <li>- Cola;</li> <li>- Papel/jornal;</li> <li>- Tabuleiros.</li> </ul>
<p><b>Observações do dia:</b></p> <p>A atividade iniciou com um habitual diálogo com os alunos. Seguimos com a preparação da sala. A atividade decorreu normalmente, os alunos já estão familiarizados com as rotinas e aderiram com facilidade. Avançamos com o revestimento das flores em grupo, onde todos foram ajudando na realização de cada projeto. Finalizamos ainda a montagem das estruturas das flores com os arames. Por falta de recursos humanos, não foi possível registar as partilhas dos alunos.</p> <p><b>Ausências:</b> 2 alunos faltaram (motivos pessoais)</p>		

08.07.2024	<p align="center"><b>- Construção das flores:</b></p> <p><b>revestimento (continuação):</b></p> <p>1) Momento de reflexão inicial;</p> <p>2) Revestimento das flores;</p> <p>3) Diálogo sobre o dia com os alunos.</p>	<p>- Projetos individuais;</p> <p>- Coluna + telemóvel;</p> <p>- Cola;</p> <p>- Papel/jornal;</p> <p>- Tabuleiros.</p>
<p><b>Observações do dia:</b></p> <p>Iniciamos a atividade em mesa-redonda e enquanto íamos revestindo as flores fomos refletindo sobre o nosso trabalho nas oficinas. No decorrer da atividade e devido aos diferentes projetos em andamento e tempos de secagem, decidimos continuar no exterior, o que deu uma motivação extra aos alunos, ficou acordado que sempre que possível passaríamos a desenvolver as oficinas no exterior.</p> <p>Foi bom poder observar a interação dos outros no exterior e acabaram mesmo por participar também. Porém alguns alunos do grupo sentiram-se mais retraídos e menos participativos.</p> <p>Observamos alguns comentários:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- "...este trabalho é meu..." (perante a observação das pessoas externas ao projeto);</li> <li>- "...O xxx gosta de trabalhar ao sol, ao sol é mais bonito..."</li> <li>- "...as nossas flores são muito grandes..."</li> </ul> <p>NOTA: durante a sessão tivemos a visita de um grupo de docentes (grupo de trabalho europeu), visitou a escola e participou na atividade com o grupo. O facto de não falarem português, acabou por tirar o foco em parte da atividade e os alunos dispersaram um pouco.</p> <p><b>Ausências:</b> sem ausências</p>		
10.07.2024	<p align="center"><b>Construção das flores:</b></p> <p>1) Momento de balanço e termino desta fase do projeto;</p> <p>2) Confirmar se todas as peças têm resistência suficiente para avançar com a pintura final.</p>	<p>- Projetos individuais;</p> <p>- Coluna + telemóvel;</p> <p>- Cola;</p> <p>- Papel/jornal;</p> <p>- Tabuleiros.</p>
<p><b>Observações do dia:</b></p> <p>O dia começou com uma reflexão do termino desta fase dos trabalhos, foi gratificante observar a reação dos alunos aos serem confrontados com o seu projeto e a flor que agora tomou</p>		

forma, respeitando a mesma do seu projeto inicial. Os alunos ficaram verdadeiramente surpreendidos. Passamos a verificação da resistência das peças, reforçamos algumas partes e demos como finalizada esta etapa.

No balanço tivemos diferentes observações dos alunos:

- "...eu não acredito que é a minha flor."
- "...eu trabalhei bem professora..."
- "...eu gostei das colagens, mas só quando vem a professora."
- "...as flores são do coração e eu não gosto...são do amor."
- "...eu não gostei, não gosto de trabalhar...o trabalho não é giro..."

**Ausências:** faltou 1 aluno (doença)

12.07.2024	<b>Pintura das flores:</b>	
<b>Observações do dia:</b> a atividade não decorreu devido a sobreposição de atividades com a escola.		
15.07.2024	<b>Pintura das flores:</b> 1) Diálogo com os alunos sobre os cuidados a ter durante a utilização dos sprays de tinta; 2) Iniciou da pintura das flores. 3) Balanço do trabalho desenvolvido.	- Projetos individuais; - Coluna + telemóvel; - Spray tintas; - Luvas; - Máscaras.
<b>Observações do dia:</b> A atividade começou com um entusiasmo devido ao uso de sprays, falamos acerca dos cuidados a ter e regra geral, todos respeitaram. A pintura foi feita no exterior e decorreu com normalidade, foi positivo e motivo de orgulho para eles fazer esta atividade no exterior, foi visível no olhar e postura a satisfação. A escolha das cores foi um pouco condicionada devidos aos recursos existentes, foi explicado aos alunos e todos aceitaram alterar um pouco a cor dos seus trabalhos. <b>Ausências:</b> sem ausências		
17.07.2024	<b>Pintura das flores (continuação):</b>	- Projetos individuais; - Coluna + telemóvel; - Spray tintas;

	<p>1) Diálogo com os alunos sobre os cuidados a ter durante a utilização dos sprays de tinta;</p> <p>2) Pintura das flores.</p> <p>3) Balanço do trabalho desenvolvido.</p>	<p>- Luvas;</p> <p>- Máscaras.</p>
<p><b>Observações do dia:</b></p> <p>Nesta sessão foi dada continuidade ao trabalho iniciando anteriormente. No decorrer da semana e devido ao entusiasmo, as docentes pintaram as borboletas feitas inicialmente com alguns alunos. Finalizamos as pinturas no exterior e fizemos um pequeno balanço do nosso trabalho.</p> <p>No geral os alunos gostaram e estão entusiasmados em ver o resultado.</p> <p><b>Ausências:</b> faltaram 3 alunos (motivos pessoais)</p>		
19.07.2024	<p><b>Finalização da instalação/montagem:</b></p> <p>1) Balanço do trabalho desenvolvido;</p> <p>2) Montagem da instalação e conjunto.</p> <p>3) Reflexão conjunta.</p>	<p>- Projetos individuais;</p> <p>- Coluna + telemóvel;</p> <p>- Trabalhos dos alunos</p> <p>- Material para a montagem....</p>
<p><b>Observações do dia:</b></p> <p>Iniciamos com uma pequena conversa e depois começamos a montagem. Fixamos as flores ao caule. Algumas estruturas de suporte foram previamente realizadas devido à sua complexidade. Foi importante para os alunos e mesmos para o pessoal docente e não docente acompanhar o avançar das atividades e serem confrontados com o resultado final. Os alunos ficaram radiantes e orgulhosos. Devido à complexidade da montagem acabamos por não fazer a nossa reflexão final do dia, mas ficou combinado com o grupo, que voltaria só para conversarmos sobre o nosso trabalho.</p> <p><b>Ausências:</b> faltou 1 aluno (doença)</p>		
22.07.2024	<p><b>- Reflexão de encerramento das Oficinas</b></p>	
<b>Observações do dia:</b>	<p>Iniciamos este momento visualizando o trabalho e comparando as diferentes etapas do processo. Comparamos os desenhos iniciais com</p>	

<p><b>Ausências:</b></p>	<p>o trabalho final e os alunos ficaram surpreendidos com o resultado, assim como, os adultos. Refletimos em conjunto sobre a importância dos restantes colegas participarem e não apenas visitarem a SRE. Ainda que com inúmeras limitações, regra geral todos sentem a diferença de oportunidades dentro da escola e ter um projeto pensado para eles, parece ter feito diferença.</p> <p>Registamos algumas observações como:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- "...o xx gosta das flores, gostou das flores e gostou da professora x..."</li> <li>- "...não quero falar, eu não gostei de trabalhar ...eu vou fazer 1...8 e não vou mais trabalhar nesta escola..."</li> <li>- "...gostei de rasgar papeis, das flores...das tinas nas flores...o x gostou."</li> <li>- "sim (gostei das flores) ..."</li> </ul> <p><b>Ausências:</b> sem registo</p>
<p>24.07.2024</p>	<p><b>Montagem da instalação:</b></p>
<p><b>Observações:</b></p>	<p>Foram feitos os contactos por diversas vezes para fazer a montagem da exposição na Baixa de Setúbal, como agendado com a associação de comerciantes, mas devido às constantes alterações de data e perante a impossibilidade em aguardar mais. Procedemos à exposição dos trabalhos no agrupamento durante diferentes festividades de destaque.</p> <p>O feedback de todos foi muito gratificante, conseguimos dar visibilidade à SRE e às capacidades dos nossos alunos, mostrando aqui a grande importância das artes.</p> <p>Aguardamos a confirmação do dia, por parte da associação de comerciantes para a exposição final.</p>