

O Estudo 1 teve como objectivo verificar o impacto da manipulação de uma peça de arte no desenvolvimento de competências de observação, descrição, interpretação e construção do conhecimento em dois grupos de crianças e jovens com necessidades educativas específicas. O Estudo 2 procurou verificar o impacto da experiência artística num grupo de crianças e jovens sobredotados.

Sara Bahia
José Pedro Ferrão André Pereira da
Trindade

*Conhecimento & Diversidade, Niterói, n. 12, p. 52–63
jul./dez. 2014*

Pluralidade de olhares sobre uma peça de arte: dois estudos inclusivos

Plurality of perspectives on a piece of art: two inclusive studies

SARA BAHIA*

JOSÉ PEDRO FERRÃO ANDRÉ PEREIRA DA TRINDADE**

Resumo

De acordo com o paradigma construtivista as experiências educativas são determinantes para o desenvolvimento do conhecimento de pessoas com necessidades educativas específicas. Com base na investigação neste domínio, desenvolveu-se uma atividade que consistiu na manipulação tátil de uma peça de arte e na expressão desse conhecimento por meio da modelagem, desenho e oralidade. O Estudo 1 pretendeu verificar o impacto da atividade em jovens com deficiência mental e crianças e jovens com sobredotação. A análise incidiu sobre os processos e os produtos desenvolvidos com base em grelhas de observação e cotação previamente definidas. Os resultados mostraram que os 30 participantes conseguiram apenas apreender pormenores da peça. O Estudo 2 procurou verificar o impacto da experiência em 12 dos sobredotados dois anos depois. A reprodução por memória da peça de arte superou os resultados obtidos dois anos antes. Concluiu-se que o contato com peça de arte teve impacto no desenvolvimento de todos os participantes.

Palavras-chave: Avaliação. Criatividade. Educação artística. Inclusão.

Abstract

According to the constructivist paradigm educational experiences are crucial to the development of knowledge of people with special educational needs. Based on research in this field, two studies analysed the impact

* Doutora em Psicologia da Educação; Investigadora do Instituto da Educação da Universidade de Lisboa, Portugal; Email: sarabahias@gmail.com.

** Doutor em Design; Professor de Artes Visuais na Associação Nacional para o Estudo e Intervenção na Sobredotação, Portugal; Email: jose.pedro.trindade@hotmail.com

of an experiment where a piece of art was recognised by touch and that knowledge was expressed through modelling, design and oral discourse. Study 1 was intended to verify the impact of the activity in 15 young people with mental disabilities and 15 children with giftedness. The analysis focused on the process and the products of the activity based on observational grids and predefined criteria. The results showed that all participants were able to capture details of the piece of art. Study 2 sought to verify the impact of the experience on 12 of the gifted two years later. The memory recall of piece of art exceeded the results achieved two years earlier. It was concluded that the contact with piece of art had an impact on the development of all participants.

Keywords: Evaluation. Creativity. Art education. Inclusion.

Pluralidade de olhares sobre uma peça de arte: dois estudos inclusivos

A reflexão actual sobre desenvolvimento perfilha uma perspectiva multidimensional com base em abordagens construtivistas, sistémicas e integrativas e explica-o como a aquisição de uma concepção mais expandida, diferenciada e válida do ambiente, tornando pessoa em desenvolvimento mais motivada e capaz de se envolver em actividades que revelam ou reestruturam o seu ambiente de forma cada vez mais complexa (BRONFENBRENNER, 1979). O conhecimento vai sendo socialmente construído por cada um dos intervenientes deste processo dinâmico a partir de factores internos, cognitivos, e externos, sociais e ambientais (e.g. BANDURA, 1974). Neste processo confluem os esforços da pessoa (e.g. PRAWAT, 1992) e a circularidade relacional entre os subsistemas integrados com que este interage (e.g. SCHAFFER, 1996). Deste modo, as experiências educativas proporcionados por contextos diversificados são determinantes para o desenvolvimento pessoal, cultural e social. O potencial de desenvolvimento de um contexto educativo depende da extensão em que os educadores criam e mantêm oportunidades para o envolvimento dos educandos a partir de actividades diversificadas (BRONFENBRENNER, 1979).

O impacto das experiências artísticas no desenvolvimento

A experiência com objectos de cariz artístico pode constituir um motor de desenvolvimento (e.g. EISNER, 2008). O visionamento e leitura de formas inovadoras de expressão artística conduzem à compreensão e à reflexão acerca de diferentes perspectivas e conceitos, bem como à atribuição de múltiplos significados e ao desenvolvimento do sentido estético (e.g. BAHIA; TRINDADE, 2012). Nesta lógica, há mais de uma década que os profissionais da educação artística em Portugal se movem com base em três eixos estru-

*Conhecimento & Diversidade, Niterói, n. 12, p. 52–63
jul./dez. 2014*

turantes: a fruição/contemplação, a produção/criação e a reflexão/interpretação (ME, 2001).

A fruição e a contemplação no âmbito da experiência educativa a partir de uma obra de arte refere-se ao pensamento e sensibilidade estética que ela pode proporcionar. O modelo de Housen (2001) sobre o desenvolvimento do pensamento estético descreve a progressão do estágio narrativo para os estágios construtivo, classificativo, interpretativo e re-criativo. Os observadores narrativos fazem associações pessoais criando uma história em torno da obra com base nos seus conhecimentos e preferências (ROSSI, 2005). Os construtivos utilizam o seu conhecimento sobre o mundo para compreender as intenções subjacentes à obra. Na transição para os estágios seguintes desenvolvem-se as bases para a descodificação de modelos estéticos e utilização de uma estratégia analítica e crítica. A obra é explorada em busca de significados, permitindo mudanças. A re-criação surge no estágio final e combina o pessoal e o universal (HOUSEN, 2001).

A produção/criação pode ser perspectivada sob os prismas herdados pela antiguidade: o grego *krainen* no sentido de realização pessoal e o romano *creare*, sinónimo de edificação de algo (BAHIA, 2008). Um produto criativo reflecte as características pessoais de quem os produziu, bem como o processo envolvido na sua construção (MORAIS; AZEVEDO, 2011). A atribuição da sua qualidade é determinada por um conjunto de critérios, nomeadamente a fluência, flexibilidade, originalidade e elaboração (TORRANCE, 1966), e, ainda, expressividade emocional, relevância e adequação, agrado estético e capacidade de mudança. Todos podem constituir a base de apreciação de processos e produtos criativos, tendo várias investigações utilizado esta categorização: fluência e adequação, flexibilidade e perspectivação múltipla, originalidade e inovação, elaboração e expressividade (BAHIA; TRINDADE, 2012). A fluência refere-se ao número de ideias produzidas e sua adequação; flexibilidade e perspectivação múltipla à utilização de diferentes suportes para expressar e avaliar ideias; originalidade à infrequência de propostas e ao não-recorso a imagens estereotipadas a partir da recolha e síntese de informações de forma inovadora e a elaboração à riqueza na comunicação das ideias e presença de expressividade emocional (e.g. BAHIA, TRINDADE, 2012; HASSAMO, BAHIA, 2010).

A reflexão/interpretação dependem dos diferentes registos sensoriais, perceptivos e cognitivos que influenciam a percepção, representação, sistematização, produção, comunicação e partilha do conhecimento (e.g. LÉVY, 1997). Imagens visuais, auditivas, tácteis e quínestésicas são facilitadoras da descoberta da informação, da apropriação individual do conhecimento e, ainda, da interiorização de conceitos (MOSS et al, 2007). Mais do que uma mera aquisição de conhecimentos, a experiência artística pode ser um processo de construção de significados, na acepção construtivista de Piaget (1975) e de Vygotsky (1978), através da acção, reflexão e abstracção a partir dos conceitos, representações e conhecimentos que o sujeito constrói com base nas suas experiências prévias (AUSUBEL, 1978).

Educação artística inclusiva

A educação artística visa o desenvolvimento pessoal através de actividades variadas que possibilitam o desenvolvimento de diferentes linguagens e formas de resolução de problemas (e.g. EISNER, 2008; ME, 2001), sendo por isso uma das funções actuais da educação artística o desenvolvimento de práticas inclusivas que possibilitem a gestão de grupos heterogéneos e concepção e implementação de actividades educativas enriquecedoras considerando as necessidades de todos sem excepção e estruturando-se em função delas (e.g. EADSNE, 2003).

A educação artística possibilita o desenvolvimento de uma leitura integrada de uma obra de arte através da exploração, transformação, organização e reorganização do conhecimento já existente (e.g. PIAGET, 1975) e a representação e apropriação do conhecimento a partir de diferentes registos sensoriais, perceptivos e cognitivos (e.g. LEVY, 1997). As artes visuais possibilitam que todos os alunos, por maiores que sejam as suas limitações, se envolvam na aprendizagem (WIEBE-ZEDERAYKO; WARD, 1999).

Essas necessidades podem surgir a nível físico, sensorial, intelectual, emocional, social, cultural, embora o presente estudo incida sobre dois tipos de diferenças intelectuais: a deficiência mental e a sobredotação. A deficiência mental define-se por limitações no domínio da comunicação, autonomia pessoal, competências académicas e no trabalho e segundo Turk (2003) o desenvolvimento destas e de outras competências depende de uma intervenção educacional que estabeleça metas claras adequadas às suas particularidades, do reconhecimento das dificuldades, e situações de jogo social. A sobredotação caracteriza-se por uma capacidade intelectual acima da média, um forte envolvimento na tarefa, fruto de uma motivação intrínseca invulgar e indicadores de criatividade elevada e a intervenção educacional implica o enriquecimento ao nível cognitivo e sócio-emocional (REZZULLI, 2012).

Tendo como pano de fundo o conceito de que a possibilidade de acção sobre os objectos e interacção guiada são determinantes da construção do conhecimento para todos independentemente das suas características, o presente estudo procurou conceber e implementar um conjunto de tarefas a partir de uma peça de arte facilitador do desenvolvimento de crianças e jovens com necessidades educativas específicas.

Método

O presente trabalho visou contribuir para a concepção e implementação de experiências artísticas promotoras do desenvolvimento de crianças e jovens com necessidades específicas. A avaliação do seu impacto foi fundamentada num conjunto de instrumentos de avaliação teórica e empiricamente fundamentadas. Em termos específicos realizaram-se dois estudos:

O Estudo 1 teve como objectivo verificar o impacto da manipulação de

*Conhecimento & Diversidade, Niterói, n. 12, p. 52-63
jul./dez. 2014*

uma peça de arte no desenvolvimento de competências de observação, descrição, interpretação e construção do conhecimento em dois grupos de crianças e jovens com necessidades educativas específicas. O Estudo 2 procurou verificar o impacto da experiência artística no grupo de crianças e jovens sobredotados dois anos depois. De modo a compreender o impacto da actividade de uma forma abrangente optou-se por triangular uma análise quantitativa dos produtos obtidos com uma análise qualitativa do processo.

Participantes

O Estudo 1 envolveu 30 crianças e jovens com necessidades educativas específicas, divididos em dois grupos. O Grupo 1 era constituído por 15 jovens que frequentavam o Centro de Actividades Ocupacionais de uma instituição vocacionada para o apoio à deficiência mental. O Grupo 2 era constituído por quinze crianças e jovens que frequentavam um programa de enriquecimento para sobredotados. O Estudo 2 envolveu os doze participantes do Grupo 2 do Estudo 1 que ainda frequentavam o programa de enriquecimento na altura.

Descrição da actividade

A actividade envolveu a exploração a partir de vários registos da réplica tridimensional “Orelhas com faca” em resina com 29 cm de altura de um pormenor de uma obra de Hieronymus Bosch.

Iniciou-se pela exploração da obra artística através do tacto colocando-se a peça dentro de uma caixa de cartão fechada, com dois buracos na parte lateral inferior de modo a que os participantes pudessem tactear a peça confortavelmente. Individualmente, o experimentador explicava a cada participante a seguinte sequência de ideias:

Todos temos cinco sentidos que utilizamos para conhecer o mundo, mas desenvolvemos mais a visão ou a audição do que outros. Hoje vamos usar o sentido do tacto e perceber como podemos conhecer qualquer coisa só pelo tacto. Coloca as mãos dentro da caixa e tenta conhecer muito bem o objecto que está lá dentro (Experimentador).

Depois da manipulação o participante passava para outra mesa onde, a partir da memória táctil, moldava em plasticina a forma que tinha acabado de sentir. A tarefa seguinte visava que representasse com um lápis de grafite numa folha A4 o objecto que tinha na memória. De seguida descrevia oralmente o que achava que a peça era. Após estas fases individuais, em grupo, noutra sala, explicavam uns aos outros o objecto que tinham conhecido. Finalmente observaram atentamente a peça e ouviram as particularidades do pintor e da época bem como o significado da obra - “saber ouvir”. A experiência durou cerca de 2 horas.

*Conhecimento & Diversidade, Niterói, n. 12, p. 52–63
jul./dez. 2014*

Em termos gerais, todas estas actividades foram desenvolvidas com concentração e os participantes não apresentaram dúvidas nem questões sobre as actividades solicitadas. O momento de descoberta da peça foi acompanhado com muita expectativa por parte de todos os participantes sem excepção. Após a surpresa inicial, a primeira observação da réplica foi intensa e longa.

Instrumentos de avaliação

O processo de realização da actividade foi avaliado através de uma grelha de avaliação da eficácia das intervenções educacionais em museus de Bahia e Janeiro (2008) e incidiu sobre a análise do comportamento dos participantes em diferentes esferas: a cognitiva, a motivacional, a afectiva, a social e a moral.

Os produtos criativos foram avaliados em função de um conjunto de critérios com base nas dimensões referidas na literatura para a avaliação da criatividade (e.g. BAHIA, TRINDADE, 2012; MORAIS, AZEVEDO, 2011). Cada critério foi avaliado em função da atribuição de uma pontuação de 1 a 5 ao conjunto dos produtos realizados por cada participante: a representação volumétrica, o desenho e a descrição oral. Os critérios que pretenderam avaliar a produção/criação foram a fluência/flexibilidade (número e categorias de ideias) e originalidade (infrequência e não estereotipado). Outros critérios de análise referiram-se à fruição/contemplação e tiveram como base as características dos estádios de desenvolvimento estético de Housen (2001): "apelo ao concreto"/"apelo ao simbólico" (concreto-simbólico) e "percepção de partes"/"percepção de um todo integrado" (parte-todo). Para a reflexão/interpretação foram analisados os recursos a experiências prévias (ancoragem) e ainda a expressividade através da integração de elementos sensoriais como a textura ou a cor ou o apelo à emocionalidade (expressividade emocional). Foi também avaliado o grau de precisão das reproduções. Os processos e os produtos foram registados para cada participante e analisados no seu conjunto.

Resultados

Estudo 1

Em termos cognitivos ambos os grupos de participantes atingiram um grau de atenção e concentração em todas as tarefas e conseguiram fazer uma análise crítica das suas produções retendo, no debate sobre a experiência, algum conhecimento específico sobre a réplica e o contexto histórico da obra de Bosch, mesmo que de forma simples. Ao nível motivacional tanto o tempo de participação como o envolvimento na tarefa foram muito prolongados e intensos. Em termos afectivos, a apreciação global das actividades foi muito positiva. Os participantes comentaram que se tratou de uma actividade "surpreendente", "única", "agradável", "suave" e "calma".

Em termos de competências sociais, os participantes revelaram-se acei-

tantes das diferentes opiniões dos seus colegas, respeitando cada intervenção. Nas semanas que se seguiram à actividade, repetiram em várias situações que era importante “saber ouvir”, indiciando que a experiência terá tido alguma repercussão em termos do desenvolvimento de atitudes e valores socialmente adequados. Ambos os grupos tiveram uma participação concentrada e envolvida, embora os sobredotados tenham conseguido uma maior continuidade e integração no seu trabalho.

Para comparar os produtos criativos de ambos os grupos em relação às dimensões, aplicaram-se os testes de Mann-Whitney. Verificaram-se diferenças significativas nas duas dimensões referentes à fruição/contemplação: concreto-simbólico ($U = 48,500$, $p < 0,01$) e parte-todo ($U = 15,000$, $p < 0,01$). A maior parte dos participantes do Grupo 1 foi concreta e realizou uma análise parcial na representação gráfica, enquanto que a maioria dos participantes do Grupo 2 foram capazes de representar graficamente a peça como um todo.

Em termos de ancoragem, todos os participantes procuraram encontrar objectos ou ideias conhecidas para descrever a peça. Na alusão a experiências prévias foi visível em muitos participantes do Grupo 1 mais referências a elementos sensoriais como a textura ou a cor. Em termos de criatividade todos os participantes avançaram com uma ou mais explicações. A categoria mais referida foi a dos animais (2 no Grupo 1 e 5 no Grupo 2). No Grupo 2 foram frequentes alusões a seres mistos como “uma coisa parecida com uma libelinha sem pernas em cima de um prato”. No Grupo 1 as representações volumétricas ficaram agarradas à base onde foram construídas. Contudo, em termos de originalidade das propostas orais, o Grupo 1 avançou com ideias pouco comuns e não estereotipadas. A expressividade emocional patente na descrição oral foi mais frequente no grupo dos sobredotados, embora no global das três produções não se tivessem encontrado diferenças significativas. Em termos de precisão, o Grupo 2 superou o Grupo 1 na expressão gráfica, apresentando ambos os grupos uma noção de simetria.

Estudo 2

Precisamente dois anos depois do Estudo 1, 12 dos 15 participantes do Grupo 2 ainda frequentavam o mesmo programa de enriquecimento representaram a peça de memória, primeiro modelando, depois desenhando e depois descrevendo-a oralmente. Enquanto um dos participantes realizava as suas produções, os outros estavam envolvidos numa actividade de expressão dramática para que não tivessem oportunidade de relembrar a peça. Procedeu-se à análise dos produtos obtidos, aplicando a mesma grelha de cotação do Estudo 1. Para medir as diferenças entre as produções do estudo 1 e 2, aplicou-se o Teste de Wilcoxon. Verificaram-se diferenças significativas relativamente a todas as dimensões excepto o concretismo, sempre a favor das produções realizadas dois anos depois a partir da memorização da peça.

Tabela 1. Comparação entre os resultados obtidos pelos participantes nos Estudos 1 e 2

	Estudo 1	Estudo 2	Z	p
concreto - simbólico	3,00 (1,18)	3,27 (0,47)	0,88	n.s.
parte – todo	3,18 (0,98)	5,00 (0,00)	2,91	<0,01
ancoragem	3,91 (0,30)	4,91 (0,30)	3,05	<0,01
fluência/flexibilidade	3,45 (1,04)	1,73 (0,47)	-2,85	<0,01
originalidade	3,91 (0,70)	2,27 (0,47)	-2,99	<0,01
expressividade emocional	2,82 (0,75)	3,55 (0,52)	2,07	<0,05
Precisão	3,00 (0,63)	4,55 (0,52)	2,92	<0,01

Fonte: Elaboração do autor

Discussão e conclusões

O impacto da actividade proposta parece ter tido influência no desenvolvimento de competências de observação, descrição, interpretação e construção do conhecimento nos dois grupos com necessidades, não se tendo verificado muitas diferenças em termos do comportamento dos participantes num e noutro grupo. Em termos de processo, o tempo de participação foi mais reduzido nos participantes com deficiência mental enquanto que os sobredotados mostraram mais necessidade de um reconhecimento da peça. O comportamento de ambos os grupos revelou motivação para a realização da tarefa, curiosidade, sensibilidade estética e partilha de opiniões e de surpresa com os outros e o experimentador.

Os resultados do Estudo 1 revelaram diferenças apenas nas duas dimensões relacionadas com a observação, fruição e contemplação: concreto-simbólico e parte-todo. Os jovens do Grupo 1 não foram capazes de atribuir um significado simbólico à peça, focando-se apenas em significados concretos e nas partes por oposição a uma apreensão do todo. As diferenças entre os dois grupos parecem ter-se situado ao nível da interpretação táctil da volumetria da peça, tendo o grupo dos jovens com deficiência mental percebido a peça de uma forma mais simplificada e desconexa. A sensação táctil foi reproduzida com maior objectividade pela maior parte dos participantes do Grupo 2 que apresentaram, na sua generalidade, uma maior preocupação na representação dos pormenores da peça e preocuparam-se em acrescentar informação. Nas produções do Grupo 1 houve uma simplificação por nivelamento mais acentuada na produção gráfica, não corrigindo o desenho inicial. Mesmo apresentando limitações cognitivas, o Grupo 1 foi capaz de identificar algumas das partes da peça e de a descrever e interpretar de forma surpreendentemente equiparável ou outro grupo. Embora as instruções tivessem sido idênticas, o acompanhamento individualizado permitiu um investimento surpreendente por parte dos jovens com deficiência mental.

Ambos os grupos apresentaram características de observadores narrativos fazendo associações pessoais e criando uma narrativa em torno da peça

*Conhecimento & Diversidade, Niterói, n. 12, p. 52–63
jul./dez. 2014*

com base nos seus conhecimentos (ROSSI, 2005). As respostas mostraram que os participantes consolidaram aspectos relativos aos primeiros estádios de desenvolvimento estético de Housen (2001).

O Estudo 2 permitiu verificar que a experiência artística teve um impacto significativo dois anos depois no grupo de crianças e jovens sobredotados tendo as suas reproduções superado em todas as dimensões as primeiras produções à excepção da fluência pois todos os participantes só avançaram com a descrição de uma resposta na medida em que se lembravam da peça. A partir da análise do comportamento dos dois grupos pode-se afirmar que é possível desenvolver de forma fundamentada um conjunto de experiências a partir de diferentes registos sensoriais e expressões que de alguma forma permitam a construção do conhecimento e constituir-se como uma oportunidade de desenvolvimento para pessoas com necessidade especiais.

Os factores que parecem ter sido mais relevantes na concepção e implementação das actividades propostas foram a manipulação do objecto a partir de um registo sensorial diferente e a representação da sua memória a partir de materiais diversificados, nomeadamente plásticos e oral. A exploração e experimentação da peça permitiu a atribuição de significados, a reconstrução de elementos e a expressão criativa mostrando que se podem (re)construir significados através da fruição de objectos vivenciados e da expressão do potencial criativo a partir de novas (re)produções, independentemente das suas características.

O reconhecimento das especificidades de cada um e a situação de jogo social promoveram o investimento na tarefa, em particular nos jovens do Grupo 1 (TURK, 2003). Ambos os grupos partiram do que conheciam para interpretar o desconhecido, mostrando que os jovens com deficiência mental conseguiram realizar essa “ancoragem” de forma autónoma. Sem excepção, os participantes conseguiram realizar uma análise da peça, mesmo que concreta e fragmentada. Todos foram também capazes de produzir respostas diversificadas a partir de diferentes suportes e todos tiveram necessidade de identificar a forma da peça com poucas referências a elementos como textura. Curiosamente, quase todos identificaram a faca e a seta mas não as orelhas que eram a parte estruturante da peça.

As diferenças na prestação dos participantes não obrigaram à modificação da abordagem às actividades, ou seja, é possível a partir de uma mesma base proporcionar uma experiência cultural enriquecedora para crianças e jovens com diferentes capacidades intelectuais, sugerindo que o primeiro passo na construção de actividades inclusivas deva ser a preparação da actividade em função da delimitação de objectivos muito concretos com base no conhecimento das características dos envolvidos e em conceitos teóricos explicativos dessas características. Na concepção de experiências de educação artística é importante pensar em actividades diversificadas, com recurso a diferentes registos sensoriais e expressivos, mesmo que nalgumas situações seja necessário adaptar ou encontrar uma forma que permita o culminar da observação.

Referências

AUSUBEL, D. P. In defence of advance organisers: A reply to my critics. **Review of Educational Research**, v. 48, n. 2, p. 251-257, 1978.

BAHIA, S.. Promoção de ethos criativos. In: MORAIS, F.; BAHIA, S. (Eds.). **Criatividade e educação: conceitos, necessidades e intervenção** Braga: Psiquilibrios, 2008, p. 229-250.

BAHIA, S.; JANEIRO, I. Avaliação da eficácia das intervenções educacionais em museus: uma proposta teórica. **International Journal of Developmental and Educational Psychology**, n. 1, v. 3, p 35-42, 2008.

BAHIA, S.; TRINDADE, J. P. Entwining psychology and visual arts: a classroom experience. **Psychology Research**, n. 2, v. 2, p. 89-98, 2012.

BANDURA, A. Behavior theory and the models of man. **American Psychologist**, n. 29, p. 859-869, 1974.

BRONFENBRENNER, U. **The ecology of human development: experiments by nature and design**. Cambridge, MA: Harvard University Press, 1979.

EADSNE. **Special needs education in Europe**. Publicação temática da European Agency for Development in Special Needs Education, 2003. Brussels. [Online]; disponível em www.european-agency.org

EISNER, E. **What education can learn from the arts**. The Lowenfeld lecture. NAEA National Convention. New Orleans: Louisiana, 2008.

HASSAMO, I.; BAHIA, S. **Opiniões sobre a deficiência mental: Como vêem os professores a educação inclusiva?** In: VII SIMPÓSIO NACIONAL DE INVESTIGAÇÃO EM PSICOLOGIA, 7, 2010, Portugal. Actas do VII Simpósio Nacional de Investigação em Psicologia. Braga: Universidade do Minho, 2010. p. 2854 - 2866.

HOUSEN, A. Aesthetic thought, critical thinking and transfer. **Arts and Learning Research Journal**, v. 18, n. 1, p. 99-132, 2001.

LEVY, M. **Computer-assisted language learning: Context and conceptualisation**. Oxford : Oxford University Press, 1997.

ME. **Currículo Nacional do Ensino Básico - Competências Essenciais**. Lisboa: Departamento da Educação Básica do Ministério da Educação, 2001.

MORAIS, M. F.; AZEVEDO, I. What is a creative teacher and what is a creative pupil? Perceptions of teachers. **Procedia – Social and Behavioral Sciences**, n. 12, p. 330-339, 2011.

MOSS, J.; HAY, T.; DEPPELER, J.; ASTLEY, L.; Pattison, K. **Student researchers in the middle: using visual images to make sense of inclusive education**, special Issue: international images of inclusion, **Journal of Research in Special Education Needs**,

*Conhecimento & Diversidade, Niterói, n. 12, p. 52-63
jul./dez. 2014*

v. 7, n. 1, p. 46-54, 2007.

PIAGET, J.. **L'équilibration des structures cognitives**: problème central du développement. Paris: Presses Universitaires de France, 1975.

PRAWAT, R. S. From individual differences to learning communities - Our changing focus. **Educational Leadership**, v. 49. n. 7, p. 9-13, 1992.

RENZULLI, J. S. Reexamining the role of gifted education and talent development for the 21st century. A four-part theoretical approach. **Gifted Child Quarterly**, n. 56, p. 150-159, doi: 10.1177/0016986212444901, 2012.

ROSSI, M.H.W.. A estética no ensino das artes visuais. **Educação & Realidade - Dossiê Arte e Educação: arte criação e aprendizagem**, Porto Alegre, v. 30, n. 2, p. 49-69, 2005.

SCHAFFER, H. R. **Social development**. UK: Blackwell Publishers, 1996.

TORRANCE, E. P. **Torrance tests of creative thinking**: norms technical manual (Research Edition). Princeton, NJ: Personnel Press, 1966.

TURK, V. Mental retardation: definition, classification, and systems of supports, 10th end. **Journal of Intellectual Disability Research**, v. 47, n. 4-5, p. 400-402, 2003.

VYGOTSKY, L. S. **Mind in society**: The development of higher psychological processes. Cambridge, MA: Harvard University Press, 1978.

WIEBE ZEDERAYKO, M.; WARD K. Art Class: What to do when students can't hold a pencil. **Art Education**, v, 52, n. 4, p. 18-22, 1999.