

SANDRA ISABEL MARCOS BAPTISTA

**BENEFÍCIOS DAS EXPRESSÕES ARTÍSTICAS
NUMA CRIANÇA DO 1º CICLO COM SÍNDROME
DE ASPERGER**

Orientadora: Professora Doutora Ana Saldanha

Escola Superior de Educação Almeida Garrett

Lisboa

2012

SANDRA ISABEL MARCOS BAPTISTA

**BENEFÍCIOS DAS EXPRESSÕES ARTÍSTICAS
NUMA CRIANÇA DO 1º CICLO COM SÍNDROME
DE ASPERGER**

Dissertação apresentada para a obtenção do Grau de Mestre em Ciências da Educação no Curso de Mestrado em Educação Especial – Domínio Cognitivo e Motor, conferido pela Escola Superior de Educação Almeida Garrett.

Orientadora: Professora Doutora Ana Saldanha

Escola Superior de Educação Almeida Garrett

Lisboa

2012

Temos o direito de ser iguais quando a diferença não nos inferioriza
e o direito de ser diferentes quando a igualdade nos descarateriza.

Boaventura de Souza Santos (2011:22)

Dedicatória

Dedico este trabalho a todas as crianças com Necessidades Educativas Especiais, particularmente às crianças portadores da Síndrome de Asperger. Sem a sua existência a realização deste estudo seria improvável e eu seria, com toda a certeza, um ser humano mais pobre e uma professora menos preparada para as dificuldades existentes no contexto escolar.

Agradecimentos

Inicio os agradecimentos com um muito obrigado à professora orientadora Doutora Ana Saldanha, por todo o acompanhamento e apoio prestado ao longo da elaboração deste trabalho, incentivando-me ao seu desenvolvimento com as suas sábias palavras.

A todos os professores da Escola Superior de Educação Almeida Garrett que lecionaram a parte curricular do mestrado e que, através do seu profissionalismo, permitiram-me ampliar os meus conhecimentos, saberes e competências.

Aos meus pais, um grande obrigada por me terem ajudado a chegar até aqui. Sem eles, a concretização deste dia ainda não tinha sido possível. Muito obrigada por tudo e por tanto!

Ao meu irmão, as palavras de agradecimento são poucas e insuficientes. Foi o pilar que me deu força e coragem; foi o companheiro permanente desta caminhada; foi o amigo constante desta jornada. Com ele concluímos uma nova etapa!

Ao Nelson, uma das pessoas mais lesadas com a minha ausência, agradeço a confiança, a compreensão e todos os momentos de tolerância e paciência.

A todos os meus familiares e amigos, que demonstraram preocupação e interesse na realização deste trabalho, o meu obrigada beirão!

Resumo

A existência de crianças com Síndrome de Asperger – SA é um facto que não pode ser ignorado nem esquecido. Após várias análises, diversos autores compilaram e fizeram referência às principais características desta síndrome, dando-nos preciosas indicações e informações.

Ao longo deste estudo foi nossa preocupação procedermos à revisão da literatura para compreendermos em que consiste a Síndrome de Asperger, focando também a importância da linguagem artística da criança, da família e do professor / escola no desenvolvimento e crescimento pessoal, escolar e social da criança com SA, permitindo-lhe uma educação inclusiva e de qualidade. O desafio proposto consistiu na descoberta dos benefícios das expressões artísticas, especificamente das áreas de Expressão Plástica, Expressão Dramática e Expressão Físico-Motora, na promoção de aprendizagens numa criança do 1º Ciclo com SA e as conclusões obtidas permitiram verificar que existem variadas estratégias / atividades artísticas que permitem não só a verdadeira inclusão da criança com SA na sala de aula, como também a realização de aprendizagens significativas e a aquisição de competências necessárias à vida futura, proporcionando-lhe oportunidades de expressão.

Palavras-chave: Síndrome de Asperger, Arte, Linguagem Artística, Expressões Artísticas e Educação Inclusiva.

Abstract

The fact that children with Asperger Syndrome – AS exist can neither be ignored nor forgotten. After developing several studies about this issue, many authors have compiled and made reference to the main features of this syndrome, facilitating valuable advice and information.

Throughout this study related literature was reviewed in order to understand AS. The emphasis stands on the importance of the artistic language of the child, family and teacher / school in the development and personal growth, educational and social development of the AS child, allowing him/her an inclusive education and an education of quality. The challenge was to discover the benefits of artistic languages, mainly Arts, Drama and Physical-Motor expression in promoting AS children learning in primary school. Findings helped to confirm that there are several artistic strategies / activities that allow, not only the true inclusion of children with AS in the classroom, but also the achievement of significant learning and the development of life skills, providing them, at the same time, opportunities to express themselves.

Keywords: Asperger's Syndrome, Art, Artistic Language, Artistic Expressions and Inclusive Education.

Abreviaturas / Siglas

APA – American Psychological Association

CID-10 – Classificação Internacional de Doenças

DGIDC – Direção Geral da Inovação e Desenvolvimento Curricular

NEE – Necessidades Educativas Especiais

OMS – Organização Mundial de Saúde

PEA – Perturbações do Espectro do Autismo

QI – Quociente de Inteligência

SA – Síndrome de Asperger

UNESCO – United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization

Índice Geral

Epígrafe.....	ii
Dedicatória.....	iii
Agradecimentos.....	iv
Resumo.....	v
Abstract.....	vi
Abreviaturas / Siglas.....	vii
Índice de Apêndices.....	xi
Índice de Figuras.....	xii
Índice de Quadros.....	xiii
Introdução.....	14
Parte I – Enquadramento Teórico.....	18
Capítulo 1 – Do Autismo à Síndrome de Asperger.....	18
1.Conceito de Autismo.....	19
2.A Síndrome de Asperger.....	21
2.1.Diagnóstico e Avaliação.....	21
2.2.Caraterísticas do Transtorno.....	25
2.2.1Comportamento Social.....	25
2.2.2.Interesses e Rotinas.....	28
2.2.3.Motricidade.....	31

2.2.4.Cognição.....	32
Capítulo 2 – Estratégias / Competências Artísticas.....	36
1.A arte no contexto escolar.....	37
2.A linguagem artística da criança.....	39
3.A Expressão Plástica, Dramática e Físico-Motora no 1º Ciclo.....	42
4.Atitudes Pedagógicas.....	47
4.1.A Educação Inclusiva.....	47
4.2.O Papel do Professor.....	50
4.3.A Importância da Família.....	52
 Parte II – Enquadramento Empírico.....	 55
1.Justificação do Estudo.....	56
1.1.Problemática.....	59
1.2.Objetivo Geral.....	59
1.3.Objetivos Específicos.....	59
1.4.Caraterização dos Participantes no Estudo.....	60
1.5.Instrumentos Utilizados.....	62
1.5.1.Justificação e Aplicação dos Instrumentos Utilizados.....	63
2.Descrição e Interpretação dos Resultados.....	65
 Parte III – Conclusões.....	 71
1.Discussão dos Resultados.....	72

2.Conclusões.....	76
3.Fontes Consultadas.....	83
3.1.Bibliográficas.....	83
3.2.Webgrafia.....	85
3.3.Legislação.....	86
Apêndices.....	xiv

Índice de Apêndices

Apêndice 1 – Entrevista à professora Titular de Turma.....	xv
Apêndice 2 – Entrevista à professora de Educação Especial.....	xx
Apêndice 3 – Grelha de Observação de Expressão Plástica.....	xxv
Apêndice 4 – Grelha de Observação de Expressão Dramática.....	xxvii
Apêndice 5 – Grelha de Observação de Expressão Físico-Motora.....	xxix
Apêndice 6 – Grelha de Observação da Relação com os Outros.....	xxxi

Índice de Figuras

Figura 1 – Caraterísticas da SA.....	26
--------------------------------------	----

Índice de Quadros

Quadro 1 – Critérios de Diagnóstico da SA.....	24
Quadro 2 – Participantes no Estudo.....	60
Quadro 3 – Instrumentos Utilizados.....	63
Quadro 4 – Grelhas de Observação de Expressão Plástica.....	67
Quadro 5 – Grelhas de Observação de Expressão Dramática.....	68
Quadro 6 – Grelhas de Observação de Expressão Físico-Motora.....	69
Quadro 7 – Grelhas de Observação da Relação com os Outros.....	70

Introdução

O trabalho final do Mestrado de Educação Especial – Domínio Cognitivo e Motor centra-se na utilização das expressões artísticas numa criança do 1º Ciclo com SA, utilizando-as como recurso para a promoção de aprendizagens e para o desenvolvimento de competências úteis e fundamentais à vida futura.

A integração de uma criança com SA na escola onde lecionamos, rapidamente nos despertou a atenção para esta problemática, questionando-nos sobre a forma mais correta e adequada de lhe proporcionarmos uma educação que lhe permitisse qualidade e inclusão, tendo em vista a obtenção de sucesso pessoal, escolar e social.

Sendo assim, com este estudo pretendemos identificar os benefícios das expressões artísticas numa criança do 1º Ciclo com SA e através dele procuraremos refletir sobre a mudança de atitudes e sensibilização / consciencialização das modificações na nossa prática pedagógica que são necessárias existir.

Sabendo que a integração de crianças com SA na sala de aula do ensino regular é uma realidade que tende a verificar-se cada vez mais, urge a necessidade de conhecermos e compreendermos as principais características desta síndrome e encontrarmos um conjunto de estratégias / atividades relacionadas com as expressões artísticas que permitirão a existência de uma verdadeira educação inclusiva. Paralelamente, é igualmente crucial conhecermos e compreendermos a linguagem artística da criança com SA para que, através dela, possamos ir ao encontro dos seus gostos, interesses e necessidades, não descurando as suas rotinas.

Hoje, sabemos que a existência de um diagnóstico atempando e uma intervenção precoce facultará à criança com Necessidades Educativas Especiais – NEE a possibilidade de crescer, progredir e evoluir, de acordo com as suas capacidades e necessidades, cabendo ao professor, em articulação com a família, a função de desenvolver um trabalho que previna e combata o insucesso escolar, adequando a organização e a gestão da escola à especificidade de todos os alunos, particularmente das crianças que demonstram maiores limitações para aceder à participação e aprendizagem, conduzindo-as a uma educação de qualidade.

Após a explicitação da problemática em estudo, tornar-se também importante fazermos referência aos objetivos que procurámos alcançar: compreender a importância/benefícios da arte no contexto escolar; observar a linguagem artística da criança; promover aprendizagens através das diferentes áreas de expressão do 1º Ciclo e descobrir a importância do papel do professor na inclusão e no desenvolvimento da criança com SA.

É importante mencionar que os objetivos anteriormente referidos estão relacionados com o problema em estudo, existindo preocupação de orientarmos o trabalho com base nos objetivos, de forma a conseguirmos dar resposta às questões formuladas, que nos permitirão ser uns profissionais mais aptos, preparados e enriquecidos no processo de ensino-aprendizagem, encarando a diferença como uma mais valia.

Partindo do princípio de que as fontes e as referências teóricas são um elemento fundamental neste tipo de trabalho, cabe-nos salientar a importância da literatura consultada, através da qual conhecemos vários estudos realizados acerca da problemática em análise. A existência de bibliografia antiga e recente indica-nos o quanto a criança com SA tem sido alvo de preocupação e descoberta, tal como a sua linguagem artística, a importância da arte e o recurso às expressões artísticas para a promoção de aprendizagens. Paralelamente, destacamos a existência de fontes teóricas que fazem referência ao papel do professor e da família, assumindo ambas funções primordiais. Autores consultados como Asperger, Martins, Marques, Attwood, Read, Ferraz, Rodrigues, entre outros; as pesquisas na Internet e as leis legislativas permitiram aprofundar o tema, demonstrando-nos a pertinência deste estudo. De forma globalizante podemos constatar que, quer as leituras efetuadas, quer as pesquisas realizadas, defendem a ideia de que o Sistema Educativo tem vindo a sofrer uma evolução em variadíssimas vertentes, questionando o seu carácter integrador para passar a ser inclusivo; abrindo as suas portas a crianças com NEE, tentando proporcionar-lhes um ensino digno, adaptado e harmonioso, ou seja, lutando por uma escola para todos e por uma educação inclusiva e de qualidade.

A metodologia utilizada neste estudo, de forma a conseguirmos obter resposta ao problema enunciado, insere-se no quadro de uma investigação qualitativa do tipo exploratória / descritiva, enquadrando-se também no modelo de investigação conhecida

como estudo de caso. Sendo assim, após a revisão da literatura, procedemos à elaboração de uma entrevista estandardizada / estruturada destinada à professora Titular de Turma e à professora de Educação Especial, através da qual procurámos conhecer a opinião destas duas profissionais relativamente à importância das atividades artísticas em sala de aula e constatarmos se esta estratégia fazia parte das suas práticas pedagógicas, identificando alguns exemplos de atividades das áreas de expressão. Paralelamente foram também produzidas grelhas de observação, tendo como finalidade observar e registar atitudes, comportamentos e aquisições do aluno com SA nas áreas de Expressão Plástica, Expressão Dramática, Expressão Físico-Motora e na relação com os outros, recorrendo à observação em sala de aula, nas atividades de enriquecimento curricular e no recreio.

Para finalizar, apresentamos a organização / estrutura do trabalho que se encontra dividido em três partes, das quais se fará uma súmula.

A primeira parte é constituída pelo capítulo um e pelo capítulo dois que se referem ao enquadramento teórico, fazendo-se uma revisão da literatura. No capítulo um são abordados alguns conceitos como Autismo e Síndrome de Asperger, fazendo-se referência ao respetivo diagnóstico e avaliação e às principais características deste transtorno; o capítulo dois abarca, por um lado, as estratégias e competências artísticas, destacando-se a importância da arte no contexto escolar, a linguagem artística da criança e as áreas de expressão e, por outro lado, as atitudes pedagógicas, onde se evidencia a educação inclusiva, fazendo-se também referência ao papel do professor e da família na promoção de atitudes, valores, realização de aprendizagens e desenvolvimento de competências pessoais, sociais e educativas.

A segunda parte engloba o trabalho empírico, onde é apresentado a problemática e os objetivos geral e específicos do estudo, identificando-se o tipo de estudo, a caracterização dos participantes neste estudo, os instrumentos utilizados na recolha de dados e a respetiva justificação e aplicação e a descrição e interpretação dos resultados obtidos.

A terceira parte contém a discussão dos resultados e as conclusões aferidas neste estudo, permitindo uma reflexão acerca da utilidade destas conclusões na nossa prática pedagógica, contribuindo para a promoção de uma educação inclusiva e de qualidade.

Torna-se necessário salientarmos que a norma utilizada para citações e referenciação bibliográfica, ao longo de todo o trabalho, será a norma «American Psychological Association» – APA.

De forma sintética e tendo em conta que são os momentos de aprender que nos tornam pessoas mais capazes, fica a esperança de, com os momentos de verdadeira aprendizagem vivenciados neste trabalho, quer no enquadramento teórico, quer no trabalho empírico, tornarmo-nos profissionais adaptados à diversidade dos alunos das inúmeras escolas do nosso país, especificamente dos alunos com SA. Sendo a aprendizagem um ato complexo, cabe-nos a árdua tarefa de a descomplexarmos, através da audácia, do dinamismo e da criatividade com que encaramos e abordamos a nossa missão.

Parte I

Enquadramento Teórico

Capítulo 1 – Do Autismo à Síndrome de Asperger

1. Conceito de Autismo

Para o autor Marques (2000), o termo “autismo” é oriundo da palavra grega “autos” que significa “próprio” ou “em si mesmo”, acrescido do sufixo “ismo” que remete para uma ideia de orientação ou estado. Autismo indica uma condição ou estado de alguém que tem tendência para se alienar da realidade exterior, a par de uma atitude de permanente concentração em si próprio. É uma perturbação psicológica grave caracterizada pela facto de toda a vivência do indivíduo estar centrada nele mesmo, apresentando uma indiferença aparente para com a realidade que o rodeia, observando-se com maior frequência em crianças com idade inferior a três anos. Uma criança autista não responde ao contato humano, apresenta um défice de desenvolvimento da linguagem, aparenta repulsa perante o contato físico e reage negativamente a alterações no seu ambiente físico.

Kanner (1946), psiquiatra austríaco, especializou-se em psiquiatria pediátrica e estudou algumas crianças que apresentavam comportamentos com particularidades clínicas distintas que adjetivou de peculiaridades fascinantes, diferentes de todas as outras com que tinha contactado. Observou ainda a frequência de comportamentos estereotipados e ritualistas, além de dificuldades ao nível da linguagem e da socialização. Esta síndrome, que combinava autismo, obsessões, estereotípias e problemas de linguagem, foi pela primeira vez distinguida da esquizofrenia.

Um ano depois, Asperger (1944), na Áustria, fez referência a um conjunto de comportamentos evidenciados por algumas crianças que pareciam apresentar características semelhantes às de Kanner. A definição de autismo de Asperger, tal como ele a identificou com o nome de psicopatia autística, é mais ampla e abrangente do que a de Kanner, incluindo casos com patologia orgânica severa e identificável mesmo em alguns casos que se situam na fronteira com a normalidade.

Apesar de os autores apresentarem descrições diferentes, ambos enfatizaram aspetos particulares e dificuldades no desenvolvimento e nas adaptações sociais; prestaram uma atenção especial aos movimentos repetitivos e a aspetos por vezes surpreendentes do desempenho e do funcionamento intelectual ou cognitivo.

Antunes (2009:73), afirma que estes dois autores “usaram o mesmo nome para descrever pessoas semelhantes, mas no entanto substancialmente diferentes, já que os doentes de Asperger, eram inteligentes, e tinham uma linguagem quase normal.”

Embora usando algumas terminologias diferentes, ambos acreditavam que o isolamento social, caraterístico do autismo, era inato, nas palavras de Kanner, e constitucional, nas palavras de Asperger, que persistia por toda a vida.

Qualquer um deles, mesmo concordando que o aspeto físico destas crianças era aparentemente normal, observava um isolamento social, um contato visual muito pobre, interesses especiais por objetos, comportamentos bizarros e uma grande resistência à mudança.

Posteriormente, o autismo foi definido como sendo uma deficiência mental específica que pode ser enquadrada nas Perturbações Pervasivas do Desenvolvimento e que afeta, de um modo qualitativo, as interações sociais recíprocas, a comunicação verbal e não-verbal e a atividade imaginativa, expressando-se por meio de um grupo de atividades e interesses.

Muitos investigadores defendem que a dificuldade no estabelecimento de vínculos no desenvolvimento sócio afetivo e, conseqüentemente, em todo o processo comunicacional, é a tendência do autista para estereotipar ou possuir um leque restrito de interesses que resultam de disfunções do desenvolvimento cognitivo, relacionáveis com um déficit específico.

Nesta década, 80, incluiu-se o autismo numa nova classe de perturbações globais do desenvolvimento com início na infância. Surgiu, então, pela primeira vez, a denominação Pervasive Developmental Disorders, adaptado para português como Perturbações Globais do Desenvolvimento.

Apesar de ainda não ser tarefa fácil definir o que é o autismo, já é possível afirmar que se trata de uma deficiência e não de uma doença mental, sendo as causas desconhecidas e, por vezes, associadas a infeções vitais durante a gestação.

As manifestações deste transtorno variam imensamente, dependendo do nível de desenvolvimento e da idade cronológica do indivíduo.

Esta nova categoria, englobava um conjunto de perturbações que apresentava em comum, o início precoce e o envolvimento simultâneo de múltiplas áreas básicas do comportamento e do desenvolvimento.

Segundo a CID-10, publicada pela OMS (1993:31), o autismo é classificado como:

“um transtorno invasivo do desenvolvimento, definido pela presença de desenvolvimento anormal e/ou comprometimento que se manifesta antes da idade de 3 anos e pelo tipo característico de funcionamento anormal em todas as três áreas: de interação social, comunicação e comportamento restrito e repetitivo. O transtorno ocorre três a quatro vezes mais frequentemente em indivíduos do sexo masculino do que do feminino.”

Atualmente, as Perturbações do Espetro do Autismo – PEA são consideradas como um distúrbio severo do neuro desenvolvimento e manifestam-se através de dificuldades muito específicas da comunicação e da interação, associadas a dificuldades em utilizar a imaginação e em aceitar alterações de rotinas, apresentando comportamentos estereotipados e restritos.

De acordo com as Normas Orientadoras, Direção Geral da Inovação e Desenvolvimento Curricular – DGIDC (2008), estas perturbações implicam uma reduzida flexibilidade de pensamento, de tal modo, que podem ser comprometidas as aprendizagens já adquiridas, nomeadamente no que diz respeito ao contato e à comunicação do indivíduo com o meio envolvente. São disfunções graves e precoces que persistem ao longo da vida, podendo coexistir com outras patologias.

2.A Síndrome de Asperger

2.1.Diagnóstico e Avaliação

Em 1988 a psiquiatra e investigadora inglesa Wing, e após um trabalho exaustivo e atento aos estudos publicados por Kanner e Asperger, veio a verificar diferenças significativas nos alunos estudados por um e outro. A autora, veio assim a aferir que os alunos eram definidos como tendo a mesma patologia e também as mesmas características, mas com capacidades muito distintas.

É através desta psiquiatra que surge uma nova e diferente forma de autismo, resolvendo atribuir o nome de SA ao grupo investigado por Hans Asperger, argumentando as substanciais diferenças de capacidades encontradas entre eles.

Na atualidade sabe-se que a SA é encarada como um subgrupo do espectro do autismo, possuindo critérios de diagnósticos específicos.

Sendo assim, a inexistência de competências sociais, a incapacidade de dialogar, o interesse obsessivo por um determinado assunto, o isolamento e a dificuldade em interpretar formas não verbais de comunicação, chegando mesmo a fazer comentários embaraçosos, são as características principais da SA.

Segundo Attwood (2010), o diagnóstico desta síndrome pode englobar duas fases. Na primeira fase proceder-se-á ao preenchimento, por parte dos pais e professores, de uma lista de verificação utilizada para identificar as crianças que podem possuir a SA, existindo, em alguns casos, necessidade de levar estas crianças a um serviço especializado em Perturbações Globais do Desenvolvimento. Apesar de os questionários para avaliação do autismo não terem sido elaborados para crianças com SA, foram criados dois novos, um na Suécia (Ehlers e Gillberg, 1993) e outro na Austrália (Garnett e Attwood, 1995), para pais e professores, tendo por base os critérios formais de diagnósticos, a revisão da literatura relativamente a esta temática e uma grande experiência clínica.

Este último questionário, conhecido por Australian Scale for Asperger's Syndrome, ou ASAS, destina-se a crianças em idade escolar e visa identificar comportamentos e capacidades indicativas da SA, uma vez que é nesta idade que se tornam mais evidentes. É composto por várias questões, baseadas nas competências sociais e afetivas, de comunicação, cognitivas, motoras e interesses específicos, numa escala de frequência tipo Likert de 0 – raramente a 6 – frequentemente.

A segunda fase consiste na fase de diagnóstico, tendo a duração mínima de uma hora e, caso se justifique, poderá ser feito um exame que inclui uma bateria de testes psicológicos, sendo todas as informações recolhidas junto dos pais, professores e terapeutas de uma importância preciosa para uma avaliação mais completa.

Nesta fase serão criadas situações com o objetivo de provocar comportamentos muito específicos no avaliado, serão colocadas questões sobre o conceito de amizade e será pedido que identifique algumas emoções. Por sua vez, os pais terão que responder a

questões relacionadas com os códigos de conduta sociais, capacidade de brincar com outras crianças, o grau de competitividade e a resistência à pressão dos outros.

Attwood (2010), refere que a nível linguístico as crianças com SA apresentam, com alguma frequência, um ligeiro atraso quando começam a falar. No entanto, quando aprendem a falar, utilizam um vocabulário fluente e avançado, recorrem a palavras invulgares e pronunciam-nas de forma correta, podendo ainda utilizar de forma assertiva os pronomes pessoais ou usar o nome próprio em substituição de mim ou eu.

A capacidade de pensar e de aprender, ou seja, a capacidade cognitiva, é avaliada com base numa situação narrativa com vista a perceber se a criança compreende os pensamentos e os sentimentos dos outros, assumindo, de novo, uma grande importância a informação fornecida pelos professores.

Em relação às capacidades motoras, é solicitado à criança que apanhe e chute uma bola, que corra, desenhe e escreva, procedendo-se ao registo de movimentos estranhos das mãos, aos tiques, contrações involuntárias e caretas.

Também se realizam exames clínicos com o intuito de despistar a existência de ansiedade, depressão e perturbação de défice de atenção, procedendo-se ainda ao registo de todas as situações que tenham ocorrido durante a gravidez, parto ou infância. Contudo, convém salientar que nenhum dos critérios de diagnóstico é exclusivo uma vez que cada criança é única nas suas características individuais em cada uma das áreas.

Segundo resultados de investigações recentes, a idade média para o diagnóstico da SA é aos oito anos mas com intervalo desde a infância à idade adulta.

Os autores Asperger e Wing nunca chegaram a estabelecer os critérios de avaliação e ainda hoje não se conseguiu chegar a um consenso acerca deles. Os clínicos utilizam quatro conjuntos de instrumentos, dois deles desenvolvidos por clínicos e outros dois por organizações. Os critérios mais rigorosos são os critérios dados pela Organização Mundial de Saúde – OMS, na sua décima edição da Classificação Internacional de Doenças e pela Associação Americana de Psiquiatria, na sua quarta edição do Manual de Diagnóstico e Estatística de Perturbações Mentais.

A avaliação qualitativa assume um papel fundamental na identificação da SA e na pormenorização das necessidades educativas especiais inerentes. Através desta avaliação é possível determinar o funcionamento, examinando a relação entre as seguintes áreas: interação social, comunicação social, imaginação social, pensamento e jogos flexíveis, capacidade cognitiva, capacidades de desenvolvimento em áreas como o

controle da atenção, os níveis de linguagem, motricidade fina e global e capacidade de autonomia.

Cumine (2006:38), menciona que:

“A avaliação deverá incluir um historial de desenvolvimento exaustivo; informações clínicas de contexto; informação de qualquer intervenção terapêutica efetuada; historial educativo e percepção atual das regras sociais.

A mesma avaliação deverá incluir informações e observações realizadas nos diferentes contextos nos quais a criança vive: casa e família, ambiente escolar, creche, infantário ou pré-escolar e em ambientes especializados como Centro de Desenvolvimento Infantil.”

Para os autores Gillberg & Gillberg, citados por Attwood (2010:213), uma criança para poder ser rotulado com SA deve preencher os seguintes critérios:

1-Déficite de comportamento social (egocentrismo extremo) (pelo menos dois dos seguintes critérios): a) Incapacidade para interagir com os pares; b) Falta de vontade em interagir com os pares; c) Ausência de entendimento dos sinais sociais; d) Comportamento social e emocional inadequado.
2-Interesses limitados (pelo menos um dos seguintes critérios): a) Exclusão de outras atividades; b) Adesão repetitiva; c) Mais memorização por repetição do que significado.
3-Comportamentos rotineiros (pelo menos um dos seguintes critérios): a) Impostos sobre si próprio; b) Impostos sobre os outros.
4-Peculiaridade do discurso e da linguagem (pelo menos três dos seguintes critérios): a) Atraso no desenvolvimento; b) Linguagem expressiva superficialmente perfeita; c) Discurso formal pedante; d) Alterações na prosódia, características vocais peculiares; e) Alterações na compreensão, incluindo interpretações erradas de significados literais ou implícitos.
5- Perturbações na comunicação não verbal (pelo menos num dos seguintes critérios): a) Uso limitado de gestos; b) Linguagem corporal desajeitada; c) Expressão facial limitada; d) Expressões facial inadequada; e) Olhar fixo peculiar.
6- Descoordenação motora Fraco desempenho no exame neurocomportamental.

Quadro 1 – Critérios de diagnóstico da SA
(Fonte: Gillberg e Gillberg, citados por Atwood, 2010:213)

De forma sintética é possível afirmar que a criança com SA pode ter comportamentos inadequados e socialmente não aceitáveis, não compreendendo algumas das chamadas de atenção feitas por terceiros; pode isolar-se socialmente, ficando tensa perante as exigências de outros; pode apresentar uma linguagem que numa fase inicial se apresenta como perfeita, tendo, posteriormente, tendência para ser formal e pedante; pode apresentar dificuldades em decifrar a comunicação não-verbal (o uso de gestos, expressões faciais e linguagem corporal), interpretando literalmente aquilo que lhe é dito; pode apresentar uma criatividade limitada relativamente às brincadeiras e ao pensamento; pode manifestar dificuldades de transferência aquando da mudança de ambientes e pode possuir uma área de interesse especial, que aos olhos dos seus colegas pode ser muito estranho, insistindo no seguimento de certas rotinas. Perante estas características, Attwood (2010) afirma que a criança com SA pertence a um grupo diversificado dos alunos com NEE, sendo fundamental a existência de um diagnóstico precoce e de um bom profissionalismo, para que esta criança não pertença ao rótulo dos grupos escolares voltados para o fracasso e rotulados de mal comportados, indisciplinados e até mesmo estranhos.

2.2.Caraterísticas do Transtorno

2.2.1.Comportamento Social

Mencionado Cumine (2006), a sociedade avalia o ser humano pelo seu aspeto, pelo seu comportamento e pela forma como fala. Tendo em conta que a socialização é um processo contínuo onde se aprende e onde se adquirem as características e os hábitos de um grupo social, o qual leva uma pessoa a sentir-se membro funcional de uma comunidade, é necessária a comunicação para que a socialização aconteça.

Normalmente os portadores de SA não têm características físicas que os distingam dos restantes, contudo são consideradas pessoas diferentes pela forma como se comportam em sociedade e pela dificuldade de comunicação. Numa grande maioria, a criança com SA recorre a poucos gestos, apresenta uma postura corporal pouco

correta, não consegue manter o contato ocular na interação cara a cara e mantém uma distância entre ela e o terceiro, sendo esta pouco indicada para situações de socialização.

A figura que se segue ilustra, de forma generalizada, as principais características da criança com SA.



Figura 1 – Características da SA
(Fonte: Autistas Org, 2008:1)

Martins (2000), refere que a criança com SA apresenta uma perturbação grave da interação social recíproca, não consegue brincar com as outras crianças, nem tem desejo de o fazer e, quando forçada a participar num grupo, pode apresentar reações de pânico. Quando eventualmente participa em jogos de grupo, demonstra uma tendência para impor as suas próprias regras, o que, por vezes, provoca o afastamento dos colegas.

Frequentemente estas crianças são apelidadas de individualistas dado que preferem brincar sozinhas, não manifestando interesse em fazer amizades. Outras vezes optam pelo papel de observadoras, evitando partilhar as atividades com as outras crianças e com os adultos.

Uma criança com SA não tem consciência das regras implícitas de comportamento social, sendo capaz de dizer ou fazer coisas que ofendem os outros, interrompendo até uma conversa para fazer um comentário embaraçoso e completamente desadequado à situação.

Geralmente, este tipo de crianças realizam aprendizagens graduais dos códigos de conduta social através de um treino cognitivo deliberado, obrigando a criança a um grande esforço de concentração. A sala de aula aparece, assim, como um local onde este trabalho pode ser feito, visto o aluno ter várias oportunidades de visualizar e de aprender comportamentos sociais ajustados. Sendo assim, cabe ao professor a utilização de algumas estratégias que deverá implementar no trabalho desenvolvido com estas crianças, como por exemplo o recurso a alguns colegas que ilustram os comportamentos a adotar; a realização de atividades em equipa/grupos de trabalho; o incentivo ao pedido de ajuda, ou seja, a criança com SA deve compreender que quando necessita deverá pedir ajuda, não só ao professor como também aos restantes colegas; a modelação e o encorajamento por comportamentos tolerantes, dando a conhecer à turma a importância da cooperação no relacionamento com uma criança com SA, entre outras.

Porém, é importante salientar que quando a criança com SA interioriza finalmente os códigos de conduta social, cumpre-os na totalidade e, por vezes, de forma exagerada, culpabilizando os colegas quando estes, por algum motivo, não cumpriram um determinado código de conduta.

Outra característica típica do comportamento de uma criança com SA prende-se com a ausência de empatia e a grande dificuldade em expressar emoções / sentimentos, raramente apresentado expressões faciais e linguagem corporal. Attwood (2010), afirma que uma das estratégias para diminuir e, se possível, colmatar esta característica consiste

na recordação de momentos em que a criança sentiu uma determinada emoção, devendo-se explicar-lhe que os outros também experimentam estes sentimentos. Relativamente à linguagem corporal, uma das atividades a empregar consiste na visualização de gravações de vídeo que permitam conhecer alguma da linguagem corporal utilizada durante uma conversa, uma brincadeira, uma situação de pânico, etc, uma vez que através das vivências a criança desenvolve o seu lado emotivo e expressivo.

Em suma, o autor acima mencionado defende que uma característica essencial da SA é um défice qualitativo na interação social que é reconhecido em todos os critérios de diagnóstico. Os critérios também se referem a uma falta de reciprocidade social ou emocional e a uma incapacidade em desenvolver relações com os pares, adequadas ao seu nível de desenvolvimento.

2.2.2. Interesses e Rotinas

O interesse em colecionar objetos e a criação de rotinas são outras das características da criança com SA. Para esta criança a realidade é muito confusa, sendo constituída por acontecimentos, pessoas, locais, sons e imagens, que não possuem nenhum significado. Perante este cenário a criação de interesses e de rotinas assumem um papel importante, visto que ajudam a encontrar alguma ordem.

De acordo com Martins (2000), a criança com SA possui um repertório de interesses bastante reduzido, manifestando, pelo menos, um dos seguintes três critérios:

- a) exclusão de outras atividades;
- b) aderência repetitiva;
- c) adoção rígida de comportamentos rotineiros.

Para além deste interesse reduzido coloca-se uma imposição de esquemas e de interesses repetitivos, manifestados por, pelo menos, um dos seguintes dois critérios:

- a) Imposição sobre o próprio;
- b) Imposição sobre os outros.

Como exemplo deste estreitamento de interesses e da sua imposição sobre os outros, temos o «caso das escovas de dentes»: uma criança com SA colecionava escovas de dentes e o seu primeiro gesto, quando entrava em casa de alguém, era dirigir-se à casa de banho e apoderar-se de todas as escovas que encontrava.

Relativamente ao repertório de interesses restrito, parece haver uma sequência no seu estabelecimento, verificando-se que inicialmente manifestam interesse por objetos, depois por determinados tópicos e, finalmente, por indivíduos. Os tópicos de interesse são muitas vezes referentes a meios de transporte (por exemplo, comboios e camionetas), a animais (por exemplo dinossauros), a estatística e a eletrónica.

Tal como afirma o autor Atwood (2010:106), “a pessoa com SA pode retirar da vida poucos prazeres, pelo que a transigência em relação a um interesse especial oferece um prazer genuíno.”

Contudo, o interesse por um determinado objeto, tema ou pessoa pode provocar nas famílias e nos outros que a rodeiam um certo cansaço e esgotamento, pois a criança com SA bombardeia permanentemente perguntas sobre o assunto em causa.

Uma das estratégias possíveis a utilizar de forma a diminuir esta situação prende-se com o controlo do acesso, ou seja, a criança com SA terá de compreender que só se poderá dedicar àquele assunto / temática durante um período de tempo, podendo-se utilizar para o efeito um relógio ou um cronómetro. Terminado este tempo é fundamental que a criança seja encorajada a realizar uma atividade onde obtenha sucesso, lembrando-a, se necessário, de quando pode voltar a dedicar-se ao interesse preferido.

Por outro lado, através dos interesses especiais da criança é possível a realização de aprendizagens e de códigos de comportamento, ou seja, partindo daquilo que a motiva e de forma lúdica e inconsciente, poderão ser propostas à criança a realização de outras atividades paralelas que lhe permitam a aquisição de novos conhecimentos. Por exemplo, uma criança com SA que adore colecionar cromos pode aprender a contar através da contagem dos cromos que já adquiriu.

Hoje sabe-se que o tempo dedicado a um determinado interesse funciona praticamente como uma terapia, podendo os adultos recorrer a estes interesses quando a criança se encontra tensa e angustiada. Cabe também ao adulto tirar partido destes interesses especiais da criança com SA, aproveitando-os, por exemplo, para os divulgar e demonstrar as capacidades que esta criança possui. Simultaneamente a motivação e a

autoconfiança da criança aumentará, promovendo-se também o contato social tão importante nestas crianças.

Por sua vez, a rotina surge também como uma forma de tornar a vida previsível e estável, evitando a novidade e a incerteza que provocam grande ansiedade.

No domínio da Psicologia e aludindo Rodrigues (2002), a rotina surge como um reforço negativo que acabará com um sentimento desagradável, motivo pelo qual a criança com SA recorre a ela.

Através da rotina a criança sente-se mais segura e confiante, pois não experimenta nenhuma alteração, o que faz com que não se revele apreensiva. O medo de errar é também nulo nas rotinas, uma vez que a criança já sabe o que fazer e como o fazer, ou seja, o insucesso não acontece.

Porém, em alguns casos, a criança tende a utilizar algumas das suas rotinas para evitar o cumprimento de certas ordens e regras. Nesta situação o adulto deverá estabelecer compromissos com a criança e experimentar alternativas, de forma a que esta compreenda que só poderá continuar a implementar as suas rotinas se as cumprir de forma correta e adequada, não se aproveitando delas para obter regalias ou desrespeitar o que foi estabelecido.

Com o passar do tempo e à medida que a criança vai crescendo, a insistência em rotinas tende a diminuir, no entanto, a mudança e a alteração nunca serão facilmente aceitáveis, devendo existir um grande acompanhamento e uma supervisão por parte do adulto, existindo sempre necessidade de manter estabilidade. Em casos excecionais, poderá ser permitida, durante algum tempo, uma determinada rotina, que apesar de não ser a mais adequada, proporcione equilíbrio e segurança necessários à criança naquela fase da sua vida.

Resumidamente é possível afirmar que a redução do repertório de interesses conduz a um aprofundar de conhecimento sobre um determinado tema, permitindo ao indivíduo com SA uma conversação mais fácil e conferindo ordem e consistência ao discurso. Da mesma forma, o estabelecimento de rotinas parece ser imposto pelos próprios, de modo a tornarem a sua vida mais previsível e ordenada, evitando as novidades e as incertezas e diminuindo, assim, a ansiedade daí resultante.

2.2.3.Motricidade

Na opinião de Guillarme (1998), as experiências motoras de todas as crianças são decisivas uma vez que, por meio de reorganizações sucessivas, favorecem as estruturas que darão origem ao raciocínio, conduzindo à autonomia e ao enriquecimento da personalidade. Trata-se de uma forma de intervenção por mediação corporal, proporcionando um recurso cada vez mais indispensável para responder efetivamente a muitas situações onde a adaptação está comprometida.

Como refere o autor, o conhecimento e o controlo progressivo do corpo formam um processo que ocupa a criança desde o seu nascimento e é um dos primeiros referenciais para se conhecer como pessoa. Desta forma, o corpo constitui para a criança o canal mais adequado para a comunicação com o exterior, tornando-se num veículo de estruturação da vida mental. As sensações, os movimentos e o reconhecimento corporal facilitam o conhecimento de si próprio, sendo através do movimento que é desenvolvida a inteligência, pois é deste modo que a criança se relaciona com o mundo, com os outros, com os objetos.

Os testes de motricidade indicaram que os atrasos motores e a descoordenação motora são muito frequentes nas crianças com SA, motivo pelo qual algumas destas crianças aprendem a andar meses mais tarde do que seria de esperar. No presente sabe-se que a descoordenação motora e o atraso no desenvolvimento de aspetos fundamentais da motricidade podem ter um efeito significativo na vida destas crianças.

Para Attwood (2010), existem determinadas áreas onde a descoordenação motora é mais evidente, como é o caso da locomoção, dos jogos de bola, do equilíbrio, da destreza manual, da caligrafia, da alteração do ritmo dos movimentos, da falta de firmeza das articulações, do ritmo, da imitação de movimentos e de algumas alterações motoras desenvolvidas.

Relativamente à locomoção, Martins (2000), defende que as crianças com SA têm movimentos desajeitados, sendo possível a existência de alguma descoordenação entre os membros superiores e inferiores; nos jogos de bola é evidente uma dificuldade em agarrar e lançar a bola de forma precisa, demonstrando, em alguns casos, problemas de sincronização, isto é, as mãos abrem e fecham nos instantes errados; a falta de equilíbrio poderá influenciar as capacidades da criança em realizar determinados jogos

de recreio e em algumas tarefas do ginásio; a fraca destreza manual abrange a dificuldade da criança em usar, simultaneamente, as duas mãos, impedindo-a de realizar atividades básicas, como atar os atacadores; a dificuldade do adulto em decifrar o que a criança escreve poderá provocar nestes sentimentos de frustração, dado não conseguirem escrever de forma legível e cuidada; perante a alteração do ritmo dos movimentos a criança com SA procurará ser mais rápida na execução dos movimentos devido à dificuldade que apresenta, o que condicionará, de forma negativa, os resultados obtidos; a falta de firmeza nas articulações impedirá um normal desempenho das atividades escolares, contribuindo também para um menor sucesso; a dificuldade em acompanhar diferentes ritmos poderá impedir a criança de participar em grande e pequeno grupo; a necessidade constante de imitar os movimentos dos outros, fazendo com que a criança com SA adquira uma postura completamente artificial, não correspondendo à sua personalidade e a existência de alterações motoras reconhecidas, que tornam estas crianças diferentes em mais um aspeto das outras.

2.2.4. Cognição

Da área da cognição fazem parte o pensamento, a aprendizagem, a memória e a imaginação. Os estudos revelam que a criança com SA apresenta dificuldade em compreender e avaliar os pensamentos e os sentimentos dos outros, podendo até, em determinados momentos, tornarem-se indelicadas, sem terem consciência de que o estão a ser. Segundo Sherratt & Donald (2004), citado por Farrel (2008), os transtornos desencadeiam dificuldades em mapear conexões causais entre os sentimentos da criança e os seus pensamentos, provocando uma barreira perante o comportamento dos outros. Estas crianças são vistas como tendo dificuldades em perceber a relevância de aspetos julgados significativos pelos outros e tendo também dificuldade para desenvolver um entendimento de mundo compartilhado explicando-se, desta forma, a limitada capacidade de conectar-se com o mundo que a rodeia.

Esta dificuldade foi denominada como a Teoria da Mente, que em termos gerais se traduz na incapacidade que as crianças com SA possuem em perceber os

pensamentos dos outros, o que os inibe de compreender também o comportamento. Para Gillberg (2002), a Teoria da Mente significa a capacidade de reconhecer e de compreender pensamentos, crenças, desejos e intenções das outras pessoas para que o seu comportamento faça sentido e para prever o que vão fazer a seguir. A criança com SA não reconhece nem compreende as deixas que indicam os pensamentos ou os sentimentos da outra pessoa, num nível esperado para aquela idade.

Contudo, é importante referir que esta situação nem sempre se verifica, existindo algumas crianças com esta problemática que já conseguem fazer uma intervenção, embora simples, baseada nos pensamentos e nos sentimentos dos outros, necessitando, como é compreensível, de mais tempo para a aquisição desta competência. Porém, esta compreensão só será possível quando a criança com SA possuir capacidades linguísticas e intelectuais que lhe permitam compreender o outro, cabendo aos pais e aos professores incutir nestas crianças a ideia de que os pensamentos e os sentimentos dos outros são importantes, devendo sempre pensar antes de agir nas consequências dos seus atos.

Wurst, colega de Asperger, foi a primeira autora a identificar que a criança com SA pode apresentar elevadas capacidades, em certos domínios superiores às capacidades de uma criança dita normal. No entanto, entre o quociente de inteligência – QI verbal e o QI de realização poderá existir alguma discrepância, pendendo para cada um dos lados, conforme as características da criança com SA, devendo-se este desequilíbrio a uma relativa dificuldade em determinadas áreas do teste de inteligência, essencialmente nas que envolvem raciocínio.

Os resultados obtidos no teste poderão funcionar, também, como um indicador das áreas fortes e fracas da criança, podendo-se, através dos mesmos, aumentar a autoestima da criança com SA, diminuir as suas dificuldades e, conseqüentemente, aumentar o seu sucesso escolar, existindo sempre a preocupação de aplicar testes adequados à criança em estudo.

Williams & Wright (2008) afirmam que outra característica das crianças com SA está relacionada com a boa memória a longo prazo. Esta memória encontra-se muito desenvolvida e estimulada devido à boa memória fotográfica que estas crianças possuem, o que contribui significativamente para o sucesso da memória a longo prazo. Este tipo de crianças manifestam um tipo de memória pouco habitual, pois retêm informação da

mesma forma que é percecionada inicialmente, apresentando um nível de funcionamento mais avançado, ao ponto de repetir na íntegra, por exemplo, anúncios publicitários.

Deste modo, a criança com SA tende a apresentar ideias fixas, manifestando pouca flexibilidade na parte cognitiva, ou seja, a forma como esta criança pensa não está sujeita a alterações, existindo uma tendência nata para manterem as suas convicções.

Uma das consequências desta inflexibilidade relaciona-se com o facto de a criança com SA não aprender com os seus erros, recusando-se a alterar as suas estratégias e persistindo em continuar as atividades daquela maneira.

Em alguns casos e depois de um grande trabalho e esforço por parte dos adultos, no sentido de colmatar esta característica, este tipo de crianças poderão conseguir aceitar e compreender que estão a agir de forma errada, porém, na maior parte das vezes, ainda não conseguem generalizar o que aprenderam a outras ocasiões, isto é, a criança não aplica a aprendizagem adquirida a novas situações.

Por outro lado, a forma de pensar destas crianças aparenta ser essencialmente visual, motivo pelo qual o professor deve encorajar a visualização, recorrendo a diagramas e analogias visuais, mesmo sabendo que as maiores dificuldades das crianças com SA têm enfoque na verbalização.

Conforme é referido por Gillberg (2002), a leitura, a ortografia e a numeracia são os domínios onde o aluno com SA costuma demonstrar um maior êxito, distanciando-se significativamente dos restantes alunos. Contudo, é importante referirmos que a criança com SA pode não seguir a normal / convencional sequência de etapas na aquisição de competências, recorrendo a estratégias diferentes e únicas, motivo pelo qual o adulto deve procurar conhecer a forma como estas crianças adquirem as competências.

Este autor defende, ainda, que um outro aspeto das crianças com SA assenta na imaginação, ou seja, nas capacidades que apresentam na realização do jogo de faz de conta. Estas crianças, de forma solitária e individual, envolvem-se completamente neste jogo, vivenciando as personagens como se fossem elas próprias, personificando não só as pessoas como também os objetos. Por vezes, quando não conseguem compreender o mundo real ou ser compreendidos, podem criar mundos imaginários, tendo dificuldade em distinguir a ficção da realidade. Em muitas situações estes mundos podem ser uma forma de escape e de deleite.

Na atualidade sabe-se que as competências cognitivas não podem ser esquecidas, tal como as competências linguísticas e os objetivos psicomotores, que têm

como propósito a aquisição de comportamentos convencionais e adaptativos, o desenvolvimento de formas de comunicação, da motricidade e da cognição, sem esquecer a promoção da orientação vocacional, da autonomia pessoal e comunitária e o exercício do lazer, de forma a promover um desenvolvimento pleno e harmonioso.

Capítulo 2 – Estratégias / Competências Artísticas

1.A arte no contexto escolar

A educação artística ao mesmo tempo que proporciona harmonia, ajudando-nos a ser cidadãos plenos, pode também ser utilizada para ajudar as crianças a expressarem-se, sendo um elemento indispensável na expressão pessoal, social e cultural dos alunos.

Segundo Read (2007), a arte mostra ser um espaço riquíssimo, por vezes desaproveitado, que em muito pode ajudar a promover as áreas em défice relacionadas com a competência comunicativa da criança com SA, que estão interligadas com a utilização social da linguagem e com a capacidade de transmitir e compreender significado. O autor refere que novos movimentos artísticos têm mostrado o papel que as artes podem ter no combate ao abandono e ao insucesso escolar, na integração de crianças imigrantes ou como função terapêutica para algumas crianças.

A pintura, o desenho e toda a expressão plástica, tal como a música, a dança, a expressão corporal e dramática e a expressão físico-motora formam um instrumento valioso para a criança organizar a sua ordem interna e, ao mesmo tempo, reconstruir a realidade, em qualquer situação, e, mais concretamente, no caso das crianças com SA.

É importante que estas crianças explorem as suas emoções e sensações pessoais, precisamente para potenciar diferentes formas de expressão. Ao valorizar a criança como um ser humano, com características específicas e detentora de um meio próprio de se expressar, a arte infantil assume-se como um meio de expressão peculiar.

Vários estudos constataram que a arte permite participar em desafios coletivos e pessoais que contribuem para a construção da identidade pessoal e social e são uma área de eleição no âmbito da aprendizagem ao longo da vida. A educação pela arte contribui, assim, para o desenvolvimento da criança e da sua imaginação criadora, sendo que estes são os componentes indispensáveis da formação geral da pessoa, enquanto indivíduo e ser social.

Para Marques (2000), a qualidade infantil das obras das crianças, nomeadamente das crianças com SA, podem indicar uma visão do mundo que as rodeia e que lhes é própria, correspondendo a um modo de expressão dos seus sentimentos, emoções e sensações. Então, partindo do princípio de que toda a criança, de um modo geral, possui um poder inato de criar, caberá à escola aproveitar esse poder e potenciá-lo, não esquecendo que a arte ou as artes podem ser objeto de estudo, matéria a estudar,

como podem e devem desempenhar um papel instrumental para a aprendizagem de outras disciplinas, quer para melhorar a compreensão dos respetivos conteúdos através da utilização de elementos visuais, da música, ou das artes performativas, quer para contribuir para uma melhor adaptação a diferentes estilos de aprendizagem.

É também importante dar lugar à expressão dramática pelo contributo inegável que pode ter neste processo de intervenção. Tendo em consideração os aspetos afetivo / sociais, cognitivo / linguísticos e psicomotores de desenvolvimento, a expressão dramática é uma prática que põe em ação a totalidade da pessoa, favorecendo o desenvolvimento e uma aprendizagem global, cognitiva, afetiva, sensorial, motora e estética. Neste sentido, contribui para a finalidade geral da educação que é o desenvolvimento global da personalidade e, aliada a outras formas de expressão artísticas, poderá promover inúmeras competências na criança com SA, sobretudo aqueles que dizem respeito à comunicação social. Para Read (2007), a escola será, então, o local de excelência onde o aluno aprende praticando; onde expressará as suas ideias e sentimentos; onde se sentirá encorajado a relacionar-se com a comunidade através da sua qualidade de único e as artes ajudá-lo-ão. A criança aprenderá, mediante a atividade, o processo de criar.

Deste modo, a arte no contexto escolar, enquanto conjunto de diferentes expressões, é considerada, cada vez mais, como um importante veículo na integração social de pessoas consideradas como portadoras de NEE, como é o caso da criança com SA ou provenientes de meios socioeconómicos desfavorecidos, uma vez que a educação pela arte faz com que as crianças expressem os seus sentimentos, as suas emoções, e possibilita que tenham noção dos sentimentos dos outros. Citando Martins (2000) “toda a criança que seja estimulada a desenvolver caminhos próprios de expressão, partindo do conhecimento, de materiais, de técnicas e de conceitos nas diferentes áreas de expressão, possui capacidade para participar de modo mais efetivo no seu contexto sociocultural, contribuindo produtivamente e transformando o seu desenvolvimento num processo contínuo de aprendizagens e de reconstrução de modos de expressão.”

A arte é um método de ensino que se estende a todos os domínios, devendo ser entendida como um momento e um espaço onde convergem diferentes objetivos, todos eles promotores das diferentes competências que se pretendem desenvolver na criança, especificamente na criança com SA.

Em concordância com o anterior primeiro-ministro, Sócrates (2006), a arte, através das suas diversas manifestações, desperta e estimula a criatividade, alimentando a imaginação e o sonho. Esta formação artística permite também o estabelecimento de uma relação entre as outras aprendizagens e a prática da cidadania.

Em síntese, podemos constatar que a arte é uma das atividades que permite uma ligação saudável e construtiva entre o individual e o social, contribuindo e transformando o desenvolvimento da criança num processo contínuo de aprendizagens e de reconstrução de modos de expressão, dando à criança a possibilidade de aprender numa escola sem barreiras. Estas atitudes reforçam a autoestima e a imagem do «eu», sendo de primordial importância as brincadeiras realizadas com o corpo, onde a criança aprende a conhecê-lo, experimentando sensações de controlo. A expressão artística procura a integração e o pleno desenvolvimento das capacidades humanas, permitindo o seu crescimento, evolução e a capacidade para se ajustar criativamente às situações que possam surgir.

2.A linguagem artística da criança

Depois da família, a escola é o espaço fundamental para o processo de socialização da criança. A atual política educativa inclui a integração de crianças e jovens portadores de deficiência na escola regular com os devidos direitos a um acompanhamento artístico e um apoio de atendimento educacional especializado.

A criança portadora de deficiência, no seu processo de socialização, pode incorporar as crenças da sociedade e desenvolver uma autoimagem de pessoa incapaz. Para que tal não se verifique é necessário oferecer condições, garantindo espaço de criação, de trabalho, lazer e saúde a estes indivíduos, onde se possam confrontar com o seu eu, reconhecendo-se como um ser capaz. A relação afetiva que estes desenvolvem com a escola e todo o meio que os rodeia assume um papel primordial, fornecendo um suporte que ajude a criança com NEE a construir uma imagem do «eu», que por vezes se encontra bastante danificada ou esquecida por ele próprio, pela família, pela escola e pela sociedade. Nesse sentido, Joly (2003), menciona que a abordagem das Técnicas

Expressivas nas diferentes áreas curriculares e diferentes contextos ocupa um espaço significativo, auxiliando no desenvolvimento de todos os alunos, nomeadamente alunos com NEE, onde a subjetividade pode ser explicitada de maneira leve e descontraída, ajudando estes indivíduos a entenderem-se e a fazerem-se entender.

A arte responde às necessidades espirituais do ser humano, ao exprimir ideias, sentimentos e emoções, num dado momento da sua história, numa situação bem definida no tempo. Para Rodrigues (2002), a linguagem plástica, dramática e físico-motora é uma linguagem que ajudará a criança no seu desenvolvimento a encontrar o equilíbrio, por meio de uma série de experiências sensoriais e intelectuais.

Quando observamos uma criança a pintar assistimos a um diálogo entre o «eu» e o quadro que constrói. De forma espontânea a criança pinta para se exprimir, representando à sua maneira o mundo em que vive, encontrando a sua linguagem artística, embora, ao crescer, perca muitas destas qualidades de artista espontâneo. Os autores Cardoso & Valsassina (1988:22) afirmam que “a criança não transmite recordações visuais, antes traduz plasticamente as sensações e os pensamentos.”

Sensivelmente até aos dois anos de idade, as garatujas representam a primeira manifestação gráfica da criança e segundo Rodrigues (2002) revela, desde logo, as potencialidades expressivas da personalidade infantil, de acordo com respetiva capacidade psicomotora.

A garatuja tem sido alvo da atenção de psicólogos, pedagogos e outros interessados, pois o tipo de traço que é feito revela aspetos fundamentais sobre a personalidade da criança, que após serem interpretados poderão contribuir para o seu crescimento harmonioso. Deste modo é importante que a criança pegue num lápis e desenhe, na medida em que este trabalho facilita e treina inúmeras competências: o controlo manual, a perceção e a realização de uma atividade limitada a um determinado espaço. À medida que a criança realiza progressos, como o andar sozinha, o levantar-se quando cai, entre outros, assiste-se também a um melhor uso e manipulação do lápis e a um maior conhecimento e contato com a folha, acentuando-se o gosto pelo desenho e sendo visível um maior controlo do gesto.

Segundo Luquet (1969), esta é a fase do realismo fortuito que começa por volta dos dois anos e põe fim ao período chamado rabisco. A criança que começou por traçar signos sem desejo de representação descobre, por acaso, uma analogia com um objeto e passa a nomear o seu desenho.

Aos três anos de idade, a criança apresenta uma maior autonomia na sua locomoção e já começa a afirmar, empregando o eu. Nesta época a criança começa a individualizar-se, refletindo-se graficamente: surge o esboço de uma figura isolada e procura reproduzir e representar objetos, não riscando só por riscar, como acontece na fase anterior. As primeiras formas são redondas e dois traços representam a figura humana, ou seja, iniciou-se a fase do realismo fracassado.

Entre os três e quatro anos, a criança já descobriu a identidade forma-objeto, esforçando-se por reproduzir esta forma. Para Rodrigues (2002:24), “do emaranhado de linhas curvas a angulosas, ou garatujas, surgem as primeiras formas esquemáticas, o círculo e a cruz, que a criança traça mais controladamente, começando a elaborar o seu vocabulário pré-figurativo ou simbólico.” Nesta fase, pré-figurativa, simbólica ou profundamente subjetiva, a criança representa simbolicamente animais, pessoas e objetos não facilmente identificáveis para o adulto. É através do aparecimento da forma e do esboço da figura humana que é possível avaliar o desenvolvimento intelectual da criança, motivo pelo qual o desenho tem sido estudado nesse sentido e empregue como um verdadeiro teste de desenvolvimento.

Berson (1966), especificou melhor esta fase e considerou que entre os três e os quatro anos aparece outro estágio importante no grafismo da criança: o comunicativo-social. Por volta desta idade, a criança quer parecer-se com o adulto e não se contenta só em desenhar, também quer escrever. É a época em que rabiscam cartas ao pai e à mãe no desejo evidente de lhe comunicarem alguma coisa.

Nesta faixa etária e no caso de a criança frequentar o Jardim de Infância, o grafismo reveste-se de uma enorme importância, dado que, muitas vezes, tem dificuldade em verbalizar o que sente e porque nem sempre o adulto está sensibilizado para perceber as suas reações, recorrendo ao desenho, à pintura e à modelagem para exprimir os seus desejos, sentimentos, conflitos e emoções. Por este motivo, os autores Cardoso & Valsassina (1988) consideram que está provado que as produções artísticas da criança, durante toda a infância, revelam e traduzem variadas situações, como euforia, depressão, conflito, frustração, adaptação harmoniosa e integração social que deverão ser conhecidas por todos os elementos.

O início da escolaridade obrigatória, ou seja, a entrada no 1º Ciclo do Ensino Básico, realiza-se por volta dos seis anos de idade, começando a criança a reproduzir a figura humana com precisão tolerável: pode aparecer a noção de movimento pela

disposição dos braços e dos pés, o pescoço aparece como elemento diferenciador da cabeça e do tronco e começa a distinguir os aspetos afetivos, região do tronco, dos intelectuais, região da cabeça.

Dos sete aos nove anos, segue-se a fase do realismo descritivo, sendo os desenhos mais lógicos que visuais, comunicando e expressando tudo o que recorda e lhe interessa num tema.

A fase do realismo visual engloba os nove e os dez anos, passando a criança do desenho memorizado e imaginativo para o desenho de observação.

Luquet (1969), adota uma postura mais global, afirmando que entre os quatro e os dez-dois anos é a fase do realismo intelectual, onde a criança desenha não aquilo que vê, mas aquilo que sabe, misturando diversos pontos de vista.

Na realidade, para a criança o desenho é uma forma de expressão, de libertação e de comunicabilidade, isto é, é através dos traços e formas que a criança executa e reproduz o seu modelo interno e as impressões que vive e sente. O desenho é, sem dúvida alguma, um meio de diferenciação e uma forma de conhecermos e aprofundarmos a personalidade da criança, permitindo conhecer, interpretar e compreender as perturbações de carácter e de comportamento, os conflitos familiares, as dificuldades ligeiras, as perturbações graves e a inadaptação escolar. Surge, assim, a importância do trabalho nesta área com crianças com SA, não só como fim terapêutico mas também na melhoria das habilidades comunicativas.

3. A Expressão Plástica, Dramática e Físico-Motora no 1º Ciclo

“É através da arte, da expressão artística do indivíduo que o conhecimento é adquirido.”

Marcelli Ferraz (2011:61-62)

Estudos recentes comprovam que as crianças necessitam de explorar, sensorialmente, diferentes materiais e objetos, procurando, livremente, maneiras de os agrupar, ligar e sobrepor; as atividades de manipulação e exploração de diferentes

matérias moldáveis, como amassar, separar, esticar e alisar proporcionam explorações sensoriais importantes para o desenvolvimento da motricidade fina e, por sua vez, as construções permitem a exploração da tridimensionalidade, ajudam a desenvolver a destreza manual e constituem um desafio à capacidade de transformação e à criação de novos objetos. Para além destes benefícios, o carácter lúdico associado a estas atividades garante o gosto e o empenho das crianças na resolução de problemas com que são confrontados.

A Lei de Bases do Sistema Educativo defende que se deve assegurar uma formação geral comum a todos os portugueses que lhes garanta a descoberta e o desenvolvimento dos seus interesses e aptidões, capacidade de raciocínio, memória, espírito crítico, criatividade, sentido moral e sensibilidade estética, promovendo a realização individual em harmonia com os valores da solidariedade social. Para além disto, refere que é de extrema importância proporcionar o desenvolvimento físico e motor, valorizar atividades manuais e promover a educação artística, de modo a sensibilizar para as diversas formas de expressão estética, detetando e estimulando aptidões nesses domínios.

Segundo o Departamento da Educação Básica (2001), o desenvolvimento físico da criança atinge estádios qualitativos que precedem o desenvolvimento cognitivo e social, logo a atividade física educativa deverá oferecer aos alunos experiências concretas, necessárias às abstrações e às operações cognitivas que integram os Programas das outras áreas curriculares, preparando os alunos para a sua abordagem e aplicação.

O Currículo Nacional do Ensino Básico, Competências Essenciais (2001:157), menciona que “ao longo da educação básica, o aluno deve ter oportunidade de vivenciar as aprendizagens diversificadas, conducentes ao desenvolvimento das competências artísticas e, simultaneamente, ao fortalecimento da sua identidade pessoal e social.” Sendo assim e uma vez que as expressões artísticas estão inter-relacionadas com a vida comunitária, é fundamental que se promova a relação sujeito-arte, contribuindo esta relação para a formação da criança, nomeadamente da criança com SA, em várias dimensões: cognitiva, afetiva e comunicativa. As expressões artísticas funcionam, ainda, como contributos à formação integral do ser humano, como espaço de enorme riqueza porque pressupõe a capacidade de comunicar e interpretar significados, usando diferentes linguagens.

Tendo ainda em conta o Currículo Nacional do Ensino Básico, Competências Essenciais (2001), as competências artísticas que o aluno deve desenvolver ao longo do ensino básico organizam-se em quatro eixos estruturantes e inter-relacionados, constituindo algo que se poderá designar como literacia artística. A interiorização destas competências é realizada de forma progressiva e implica a apropriação das linguagens elementares das artes, o desenvolvimento da criatividade, a compreensão das artes no contexto e o desenvolvimento da capacidade de expressão e de comunicação; por outro lado, a possibilidade da criança se exprimir de forma pessoal e o prazer que manifesta nas múltiplas experiências que vai realizando, também assumem papel de maior relevância no seu percurso escolar neste ciclo.

Os princípios orientadores da Expressão e Educação Plástica do primeiro ciclo pautam-se pela necessidade da experiência com diferentes materiais, formas e cores que permitirão à criança desenvolver formas pessoais de expressar o seu mundo interior e de representar a realidade e a exploração livre dos meios de expressão gráfica e plástica que desperta a criatividade e a imaginação. A Expressão Plástica é uma das formas através da qual a criança consegue observar e manipular a matéria e os materiais, comunicando aos outros a sua aquisição de noções e o seu estado emocional. À medida que a criança revela criatividade, vai dando sinais do seu amadurecimento, da sua capacidade de comunicar, do seu nível precetivo e motor, da sua capacidade de aplicar os conteúdos trabalhados e também do seu grau de motivação. Através do desenho, da pintura, da cor, da modelagem, do recorte, da dobragem e das construções a criança acede ao símbolo gráfico e à respetiva compreensão e utilização, motivo pelo qual esta área é considerada um meio eficaz para a iniciação às aprendizagens básicas: leitura e escrita. Assim, ao longo da escolaridade, a criança deve ter oportunidade de realizar atividades plásticas diversificadas e socializadoras, numa perspetiva construtivista e interdisciplinar, como forma de estimular o desenvolvimento das competências essenciais ao estágio de desenvolvimento em que cada criança se encontra, pois tal como certifica Read (2001:32), “trata-se de conceber a mente destas crianças como desejosas de criar e de se aventurar para lá do que é dado”, sendo levadas pela imaginação à representação dos sentimentos, das emoções e dos afetos que constituirão objeto das nossas análises.

As linhas orientadoras da Expressão e Educação Dramática permitirão que os alunos desenvolvam progressivamente as possibilidades expressivas do corpo e a

exploração de situações imaginárias, a partir de tema sugeridos, quer pelo professor, quer pelos alunos, dará oportunidade a que a criança, pela vivência de diferentes papéis, se reconheça melhor e entenda melhor o outro. É através do corpo que a criança explora, aprende e reage aos estímulos do meio envolvente e é através dos sentidos que recolhe as imagens mentais, visuais, táteis e auditivas fundamentais à construção de conceitos e saberes. As diferentes atividades relacionadas com o corpo, o gesto, a audição, a voz e a visão desenvolvem, em todas as crianças, o leque das possibilidades de interpretar o mundo e de exprimir o pensamento. Por sua vez, o jogo dramático é um exercício da criança para a própria criança e este mesmo jogo esgota-se ao ser realizado, ou seja, através do jogo dramático a criança desenvolve a criatividade e torna-se mais comunicativa, o que contribui significativamente para a evolução da sua socialização e da compreensão do mundo, indo esta ideia ao encontro da opinião da autora Ferraz (2011:34), afirmando que “através da imaginação criativa, acedemos a um espaço de fantasia e dúvida onde tudo é permitido, acedemos a um espaço potencial, espaço de experimentação, espaço do faz de conta.”

Outra estratégia da Expressão Dramática assenta na utilização do conto como um recurso fundamental, sendo considerado como um espaço de mediação entre o consciente e o inconsciente, entre o «eu» e o mundo. A dramatização livre e espontânea do conto desenvolve na criança a imaginação e é partindo do imaginário e do maravilhoso que a criança cresce afetivamente, ultrapassando traumatismos oriundos da nossa sociedade. De uma forma global, podemos dizer que as atividades dramáticas proporcionam oportunidades para alargar a experiência de vida dos alunos e enriquecer as suas capacidades de decisão e escolha, sendo suscetíveis de gerar reflexões sobre valores e atitudes. Ainda proporcionam formas e meios expressivos para explorar temas e conteúdos de aprendizagem que estão articulados com outras áreas disciplinares.

A Expressão Físico-Motora oferece aos alunos experiências concretas, necessárias às abstrações e operações cognitivas das outras áreas curriculares, assegurando também condições favoráveis ao desenvolvimento social da criança, devido principalmente às situações de interação com os companheiros e aos respetivos processos de aprendizagem. Esta área é fundamental para o desenvolvimento global da criança, em particular na aquisição de destrezas motoras, hábitos e atitudes indispensáveis para uma vida ativa e participativa, influenciando também grande parte das aprendizagens que se irão realizar nas restantes áreas disciplinares. As atividades de

Expressão Físico-Motora permitem, por um lado, adquirir novas competências, novas maneiras de ser, de se descobrir e de relacionar diferentes conhecimentos e interesses e, por outro, a aprendizagem de mais um objetivo específico, de mais uma matéria de ensino. Ferraz (2011:70), menciona que “ a possibilidade de apreender o estímulo para a aprendizagem através do seu próprio corpo, dos seus sentidos, de entrar em contato com a sua experiência corporal intensifica o processo de integração dos conteúdos relevantes para a estruturação do conhecimento e consequentemente para a aprendizagem.” Resumidamente pode-se dizer que esta área utiliza o movimento com um material pedagógico, visando organizar e melhorar o comportamento motor, psíquico e social da criança, contribuindo assim para o desenvolvimento e crescimento desta. É também um processo inclusivo em que ninguém é excluído, nem por dificuldades nem falta de aptidão, podendo ser utilizada para complementar e compensar a formação das crianças com NEE, especificamente as crianças com SA, trabalhando a atenção, a coordenação, a imaginação, a comunicação, o conhecimento do corpo, entre outros, que proporcionarão um desenvolvimento físico e mental mais harmonioso.

Ao encararmos a escola como um espaço formal para o desenvolvimento da cidadania, deve possibilitar o contato sistematizado, integrado e sequencial da educação com o universo da expressão artística e as suas linguagens, apostando na capacidade de ampliar o potencial cognitivo do aluno, através do fazer artístico e da fruição estética.

Attwood (2010), defende a expressão artística e afirma que as crianças com SA devem ser alvo de realização das potencialidades de adaptação oferecidas pela infância, explicitando os modos de atuação correspondentes às suas prioridades gerais de desenvolvimento multilateral e de estruturação do comportamento motor. Deve ser tomada em consideração uma perspetiva de valorização pedagógica da expectativa das crianças serem já capazes de realizar algumas tarefas mais ousadas e aliciantes, brincando e descobrindo, nas brincadeiras, novas capacidades e formas de vencer as suas dificuldades.

No mundo contemporâneo sabe-se que as áreas de expressão desempenham um papel primordial no desenvolvimento da criança, especificamente, da criança com SA, contribuindo para o seu desenvolvimento afetivo, social e intelectual e dando-lhe a possibilidade de afirmar a sua própria identidade. Estas áreas desenvolvem o domínio das capacidades corporais e alargam as suas experiências, sensibilidade e imaginação,

cabendo ao professor, ao longo das atividades expressivas, adequar as metodologias e estratégias para o desenvolvimento das competências das crianças com SA.

Na opinião de Martins (2005), se todos os agentes envolvidos na educação da criança acreditarem e participarem num projeto comum, o recurso às estratégias artísticas, como meio potenciador da aprendizagem e da inclusão, facilitará o percurso de um longo e árduo caminho para uma escola sem barreiras à aprendizagem.

4. Atitudes Pedagógicas

4.1. A Educação Inclusiva

Nos últimos tempos tem-se assistido, em muitos países, a uma preocupação crescente com o conceito de educação para todos e talvez a uma maior consciencialização daquilo que este conceito implica.

Apesar de a escola não poder resolver sozinha a problemática da Educação Inclusiva, não pode omitir-se dessa responsabilidade, uma vez que é nela que a criança passa grande parte do seu tempo e tem a oportunidade de participar num grupo social organizado, tendo-se tornado a principal responsável de grande parte das aprendizagens fundamentais para a vida em sociedade.

Na Conferência de Salamanca (1994), salientou-se a necessidade de transformação dos sistemas educativos, no sentido de incluir e atender a todas as pessoas, tendo em conta as características e necessidades individuais. Segundo esta declaração, o princípio fundamental da educação inclusiva assenta na ideia de que todas as crianças aprendam, sempre que possível, independentemente das diferenças e das dificuldades que apresentam. Nesta perspetiva a escola inclusiva é aquela que educa todos os alunos dentro de um único sistema educativo, proporcionando programas educativos estimulantes que sejam adequados às capacidades e necessidades de cada aluno.

Segundo a United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization – UNESCO (1994), as escolas comuns, com essa orientação integradora, representam o

meio mais eficaz de combater atitudes discriminatórias, de criar comunidades acolhedoras, construir uma sociedade integradora e dar educação para todos, motivo pelo qual Nisa (1996) afirma que o conceito de educação inclusiva é baseado na premissa de que todas as crianças com NEE beneficiam, tanto académica como socialmente, de um meio de aprendizagem onde se encontrem outras crianças com realizações académicas normais, em oposição à sua colocação em ambientes segregados.

Porém, a educação das crianças com NEE implica, para além da sua colocação nas escolas regulares, de alterações estruturais no plano da cultura pedagógica e no desenvolvimento de estratégias que procurem alcançar uma maior igualdade de oportunidades, existindo grandes dificuldades no que diz respeito à concretização de uma educação diferenciada, à planificação e gestão dos recursos humanos e técnicos disponíveis para lhe dar coerência e viabilidade, indo estas referências ao encontro da opinião de Porter (2004) ao salientar que a educação inclusiva exige a criação de comunidades de convivência para todos, onde os alunos possam sentir-se membros de um grupo, valorizados e participando na vida social da turma. Segundo o autor acima citado, algumas das chaves para o sucesso da inclusão é a consciencialização de que a inclusão não é uma receita ou um programa a curto prazo com êxito garantido; é uma atitude mental perante os problemas apresentados no ensino para pessoas consideradas como tendo NEE; é a implicação e o envolvimento de todos os agentes da educação neste processo, desde os professores, as famílias e os funcionários e de diversos recursos humanos, materiais e sociais, sem esquecer o compromisso das máximas instâncias governamentais e da própria sociedade.

Sousa (2003), defende uma ideia semelhante à de Porter (2004), afirmando que esta verdadeira educação inclusiva só será realmente possível e bem concretizada quando as escolas se concentrarem na construção de um sistema que se apresente de forma estruturada, de modo a que as necessidades de cada aluno sejam atendidas, percebendo-se também, de forma clara e objetiva, que a responsabilidade é de toda a comunidade e não de estâncias separadas.

A escola inclusiva, considera que todas as crianças e jovens, mesmo com graves incapacidades, podem e devem ser aceites pela escola regular e nela encontrar as respostas adequadas às suas necessidades específicas; na escola inclusiva, as crianças consideradas com NEE passam a ser reconhecidas como um estímulo que promove

estratégias destinadas a criar um ambiente educativo mais rico para todos. Para Rodrigues (2003:100), “as escolas mais bem sucedidas em dinamizar práticas inclusivas são, talvez, aquelas que, ainda que conhecendo os condicionalismos da criação do movimento da inclusão, apostam nele como uma meta de igualdade e verdadeira equidade para todos os alunos.”

Hoje sabe-se que a educação inclusiva deve ser encarada como uma realidade que se deseja para todos, uma vez que todos somos especiais, todos temos características próprias que nos distinguem, percursos de vida diferentes, sentimentos resultantes de diferentes vivências e valores que construímos. Deste modo, a escola inclusiva deve reconhecer e satisfazer as necessidades dos seus alunos, adaptando-se aos diferentes ritmos e estilos de aprendizagem. Só assim poderá proporcionar uma educação adequada, uma coerente organização escolar, a implementação de práticas pedagógicas atuais e viáveis, a correta otimização dos recursos, quer humanos, quer materiais, e um saudável envolvimento com a comunidade educativa.

Sendo assim, a arte pode contribuir de maneira significativa para que a educação inclusiva seja uma realidade nas nossas escolas, uma vez que a educação pela arte possibilita ao ser humano ampliar o conhecimento acerca de si mesmo e levá-lo a perceber como ser social, presente no contexto da sociedade em que vive e comprometido com as mudanças rumo a uma melhor qualidade de vida para todos, ou seja, levá-lo a exercer a verdadeira cidadania.

De acordo com a perspetiva da educação inclusiva, o esforço de adaptação deve ser feito por parte da escola e não dos alunos, ou seja, é a escola que se deve adaptar às características e necessidades dos alunos, em vez de serem estes a adaptarem-se às exigências da escola, o que implica a partilha de informação, a exploração de novas competências e saberes, tal como a mudança de atitude em relação à forma como a diferença é encarada. Perante este cenário urge, por um lado, identificar e compreender quais as práticas e características que permitem à escola trabalhar de forma mais inclusiva e, por outro, incentivar os professores a questionar as suas práticas pedagógicas e a refletir acerca das mesmas, isto é, refletir de e para a ação e a fomentar o hábito de formas de trabalho cooperativo e colaborativo entre docentes e entre estes e os discentes, existindo uma coerência pedagógica que se manifeste nas práticas de todos os agentes envolvidos na comunidade educativa. Só assim será possível a existência de uma escola de todos e para todos.

4.2.O Papel do Professor

Segundo os vários autores consultados, o autismo foi, durante muito tempo, considerada uma patologia enigmática e vista como um misto de curiosidade e de perplexidade. Alguns autores encaravam esta problemática como fonte de inspiração literária e cinematográfica e outros consideravam que estes seres não mereciam o respeito que as demais crianças apelidadas de crianças “normais”, motivo pelo qual as crianças autistas começaram por ser remetidas, durante muitos anos, para várias instituições, asilos, ou outros locais, permanecendo longe das suas casas e das suas famílias.

Hoje sabe-se que o professor tem um papel fundamental na interação e no trabalho desenvolvido com estas crianças, devendo implementar um trabalho educativo baseado num sistema integrado de apoio à escola, aos alunos e à comunidade; um trabalho que previna e combata o insucesso escolar e adeque a organização e a gestão pedagógica das escolas às necessidades específicas de todos os alunos, particularmente àqueles que demonstram maiores limitações para aceder à participação e à aprendizagem, visando a constante procura de uma verdadeira inclusão com sucesso, numa primeira fase no meio escolar e posteriormente na sociedade.

Assim, o professor é um agente do processo de ensino-aprendizagem, transmitindo e ensinando conteúdos e saberes e aprendendo e crescendo com os alunos com quem trabalha, pois tal como afirma a autora Ferraz (2011:44), “(...) educar significa propiciar situações, experiências e aprendizagens orientadas de forma integrada e que possam contribuir para o desenvolvimento biopsicossocial do indivíduo”; cabe também ao professor a árdua tarefa da inclusão, sendo necessário reequacionar papéis e estratégias metodológicas.

Deste modo, a atitude do professor deve pautar-se pela inquietude em tudo aquilo que faz, procurando, constantemente, atividades e tarefas que ajudem a criança a crescer e a formar-se, contribuindo para o seu desenvolvimento futuro. É também essencial que o docente compreenda a importância da criatividade, criando condições facilitadoras desta descoberta.

Attwood (2010), afirma que um professor deve gastar tempo considerável interpretando e corrigindo garatujas indecifráveis de uma criança com Asperger, de

forma a conseguir compreender a mensagem / resposta dada pela criança. Na maior parte das vezes, a criança com SA também fica ciente da qualidade inferior da sua caligrafia, podendo mostrar-se relutante em participar em atividades que envolvam trabalho manuscrito extensivo. Deste modo, é importante que o professor tenha sensibilidade no processo de ensino-aprendizagem, experimentando-o e ajustando-o sempre que necessário.

Partindo do princípio de que a SA é um problema complexo, para a realização e para o desenvolvimento do trabalho em sala de aula, o professor necessita de alargar e aprofundar os seus conhecimentos acerca desta temática, fazendo várias pesquisas e atualizando-se, pois assim poderá ter uma noção básica das características e necessidades dos alunos com SA e o conhecimento de possíveis estratégias a ajustar na ação educativa e na prática pedagógica. Por outro lado, é também importante que o docente se esforce para a criação de uma relação saudável entre ele e a criança com SA, de forma a existir uma comunicação afetiva entre ambos, que facilitará um correto envio e receção da mensagem transmitida, utilizando e aplicando as técnicas de motivação e os reforços positivos de acordo com a especificidade da criança com quem trabalha, indo esta ideia ao encontro do autor Laborit (2005:205), “(...) a vida tem de continuar, dia após dia, com outras novidades, com aprendizagens diferentes (...) A minha filosofia é combater. Lutar para viver. Não se render. Comprometer-se. Fazer tudo. Os prazeres simples também. As alegrias diárias. Saber agarrá-las. E guardá-las.”

Normalmente os interesses dos alunos com SA são os mais variados e específicos, variando de aluno para aluno; outras vezes são vitalícios e em outros casos vão mudando a intervalos imprevisíveis. Ao perseguir os seus interesses, os portadores de SA manifestam, frequentemente, uma argumentação extremamente sofisticada, um foco quase obsessivo e uma memória impressionantemente. Asperger, citado por Attwood (2010), chamava os seus jovens pacientes de pequenos professores ao considerar que tinham um entendimento dos seus campos de interesse como se de professores universitários se tratassem. É tendo em conta todas estas capacidades, dificuldades e características, que o professor deve diversificar e adotar as suas práticas pedagógicas à realidade dos alunos com quem trabalha.

Porém, é também crucial que o docente utilize como recurso a necessidade natural que a criança com SA tem de exprimir e de comunicar sensações corporais, sentimentos, desejos, ideias, curiosidades e experiências, tomando conhecimento destes

factos emotivos através das atividades realizadas nas áreas de expressão, como é o caso da pintura, do desenho, dos trabalhos manuais, entre outros.

Sendo assim, é necessário que o docente procure alterar, progressivamente, a sua postura face ao processo ensino-aprendizagem, integrando, na sua prática pedagógica, técnicas e estratégias utilizadas durante a ação. É igualmente importante que o professor reflita sobre e para a ação, identificando um conjunto de materiais e contextos específicos que estimulem o desenvolvimento de competências transversais e específicas e que permitam utilizar, construir, adequar e avaliar os conteúdos como experiências de aprendizagem. Quando isto acontece, torna-se possível afirmar que a criança com SA adquiriu autonomia, sendo capaz de tomar decisões e de se responsabilizar pelas suas tarefas.

Ser professor é pensar e agir com base na inclusão! É integrar e valorizar todos os seus alunos, e não apenas aqueles que se destacam social, afetiva ou cognitivamente, postura que deve ser amplamente apoiada pela escola, pois tal como afirma o autor Correia (2008:9), “a criança com Necessidades Educativas Especiais não se alimenta de sonhos, mas de práticas educativas eficazes que têm sempre em linha de conta as suas capacidades e necessidades.”

4.3.A Importância da Família

Segundo a Declaração de Salamanca (1994:59), “o papel das famílias e dos pais pode ser valorizado se lhes forem transmitidos os esclarecimentos necessários (...). Tanto os pais como os educadores podem (...) trabalhar em conjunto, como parceiros.”

À semelhança da escola e das outras instituições sociais, a família tem passado por mudanças que redefinem a sua estrutura, o seu significado e o seu papel na sociedade. Hoje a família é considerada como a primeira escola da criança, atribuindo-se-lhe o papel de escola fundamental, uma vez que é na família que todas as crianças, incluindo as crianças com NEE, iniciam o processo de aprendizagem e de educação.

Os estudos desenvolvidos em várias áreas, como é o caso da psicologia, da sociologia e da pedagogia, encaram a família como um espaço privilegiado do

desenvolvimento da criança, baseando-se na importância que atribuem às primeiras relações interpessoais construídas no ambiente familiar. Segundo Nogueira e Nogueira (2002:20), “os alunos da classe dominante já conhecem esta cultura do seu ambiente social e familiar e que faz parte do seu *habitus* de classe ou familiar. Assim têm uma ação típica da sua posição e conseguem perpetuar o seu lugar na estrutura social. A escola é, para eles, a continuação da educação familiar.”

Tendo por base a opinião de vários autores, podemos encarar a família como uma instituição composta por vários elementos que mantêm relações entre si e o meio envolvente e que tem como função o bem-estar e o suprimento das necessidades elementares dos seus membros, particularmente dos mais novos, com vista ao seu crescimento e desenvolvimento harmonioso. Em Portugal, Grácio (2002) fez um estudo em que comparou os progressos que os alunos realizavam em período de aulas e fora desse período e verificou que havia uma vantagem das classes mais elevadas fora do período das aulas, em termos de aprendizagem, o que demonstra a importância da família na educação.

A família é o primeiro grupo no qual a criança vive e interage, influenciando profundamente o seu modo de ser, estar, sentir e agir. É um elemento fundamental na formação da criança, contribuindo significativamente para uma autonomia verdadeira e consciente. Sendo assim, na sua função educativa, a família assume um papel primordial no acompanhamento dos seus filhos, na transmissão de valores, na partilha afetiva, no diálogo, no exemplo e na forma de estar e de agir.

Na atualidade sabe-se que o estabelecimento de uma relação saudável entre a escola e a família assume um papel primordial no crescimento da criança, especificamente na criança com NEE, tanto na adoção de atitudes a nível de valores como de agentes responsáveis pelas aprendizagens proporcionadas a estas crianças. Em parceria, estas duas entidades, contribuirão, de forma significativa, para a interiorização de regras, estimulação da responsabilidade, desenvolvimento da confiança em si própria, incentivo aos sentimentos positivos, aumento da curiosidade intelectual e estabelecimento de relações sociais. Estudos recentes comprovam que as crianças com SA, onde existe uma relação cordial e de partilha entre a família e a escola, apresentam maior sucesso no processo de ensino-aprendizagem, contando com um maior número de recursos e de estratégias enriquecedoras. O trabalho desenvolvido com crianças com SA deverá ser assente num clima de compreensão, respeito, dedicação, confiança,

partilha de saberes e responsabilidades, existindo o sentido de pertença de um grupo que partilha ideias semelhantes, onde juntos definam objetivos, planeiem estratégias e avaliem o processo, traduzindo-se numa equipa não só multidisciplinar mas principalmente transdisciplinar.

Ferraz (2011) defende que a ligação escola-família deverá facilitar a ação coordenada entre as duas entidades, envolver os Pais / Encarregados de Educação na elaboração, execução e avaliação do processo educativo do aluno e informá-los acerca dos progressos dos seus educandos e o trabalho a ser realizado deverá não só passar por um processo de vinculação entre o professor e a criança, mas também por um trabalho de equipa que envolva todos os intervenientes no processo educativo, incluindo a família. É através desta ligação que a família recebe orientações importantes sobre a problemática do seu filho, compreendendo a necessidade de determinadas escolhas educativas e a existência de determinados comportamentos.

O intercâmbio de experiências entre o professor e a família irá permitir uma confiança mútua e oportunidades de trabalho significativos, onde os benefícios serão muitos e variados para as crianças, promovendo-se um ensino de maior qualidade.

Para Grácio (2002), a escola e a família devem assumir-se como verdadeiros grupos, que embora diferenciados, pretendem-se cooperativos, para que a criança com SA possa desenvolver ao máximo as suas capacidades de forma harmoniosa e coerente. A necessidade de interação entre a escola e a família baseia-se, essencialmente, na partilha de conhecimentos e responsabilidades, na troca de experiências, informações e poder de decisão.

Pais e professores têm papéis complementares na educação da criança, sendo os primeiros educadores de raiz e os segundos responsáveis pela intervenção na escolarização, com objetivos latos de desenvolvimento e autonomia. É fundamental descobrir competências em ambos os intervenientes e capacitá-los da sua eficácia, fazendo-os agir.

É necessário que a família e a escola se encarem responsavelmente como parceiras, construindo uma identidade própria e coletiva e atuando juntas como agentes facilitadores do desenvolvimento pleno do educando. Se por um lado é importante reconhecer que a escola tem um papel fundamental na promoção de condições para a aprendizagem, por outro é relevante preparar a família como agentes promotores de comportamentos adequados.

Parte II

Enquadramento Empírico

1. Justificação do Estudo

A natureza deste estudo insere-se no quadro de uma investigação qualitativa do tipo exploratória / descritiva.

Este método qualitativo é particularmente adequado para uma descrição dos aspetos em análise e das suas interligações, motivo pelo qual alguns autores o escolhem, frequentemente, para estudar as inovações educacionais.

Citando os autores Silvestre & Araújo (2012:76), “o propósito da abordagem qualitativa consiste em obter descrições detalhadas de uma realidade que permitam a interpretação de uma situação ou contexto”. Deste modo, partindo dos estudos publicados e dos exemplos e experiências recolhidas durante as entrevistas, os inquéritos e as observações, torna-se possível a construção de conceitos resultantes da compreensão de blocos de ideias.

Segundo a linha de pensamento dos autores anteriormente mencionados, a entrevista assenta num processo de interação entre o entrevistador e o entrevistado, estabelecendo-se um relacionamento entre ambos que apela à motivação e à confiança do entrevistado.

Para Bryman, citado por Silvestre & Araújo (2012:149), “as entrevistas podem ser classificadas em função de vários critérios”: quanto ao grau de estruturação, quanto ao grau de profundidade e quanto ao grau de sujeitos / entrevistadores envolvidos.

Relativamente ao grau de estruturação a entrevista pode ser classificada como entrevista não-estruturada, estandardizada / estruturada ou semiestruturada. A entrevista é considerada não-estruturada quando o entrevistado se baseia num guião onde estão presentes os temas a explorar e que o orientam no decorrer da entrevista, não se esquecendo de nenhum tópico, permitindo também a introdução de novos tópicos, durante o decorrer da entrevista, ou a anulação de tópicos considerados desnecessários, tendo também em conta o desenvolvimento da entrevista. Este tipo de entrevista concede plena liberdade ao entrevistado no sentido em que lhe permite organizar o seu próprio pensamento de acordo com a ordem que quiser. Por sua vez, a entrevista é vista como estandardizada / estruturada quando existe um guião que deve ser seguido na íntegra, não podendo sofrer alterações durante o decorrer da entrevista, estando a liberdade de resposta do entrevistado controlada pelo pesquisador, uma vez que a

recolha de dados obedece ao guião definido. Na entrevista semiestruturada e comparativamente com a entrevista estandardizada / estruturada o entrevistador adota uma atitude mais flexível na condução da entrevista, predominado perguntas que estimulam à expressão do ponto de vista do sujeito entrevistado. Neste tipo de entrevista, esta é conduzida pelo pesquisador que, simultaneamente, a orienta de forma a obter os dados que pretende.

No que se refere ao grau de profundidade, a entrevista pode ser classificada como entrevista em profundidade / intensiva ou entrevista pouco profunda. De forma sintética, podemos mencionar que a entrevista em profundidade / intensiva implica que o entrevistado tenha uma liberdade quase total, limitando ao máximo a interferência do entrevistador; em oposição a entrevista pouco profunda implica a gestão por parte do entrevistador, tendo o entrevistado a função de responder ao que lhe é solicitado.

Em relação ao número de sujeitos / entrevistadores envolvidos, a entrevista pode ser elaborada para um ou poucos entrevistadores ou pode-se destinar a um grupo de sujeitos, sendo as denominadas entrevistas de grupo.

A observação, para Silvestre & Araújo (2012:147), permite “conhecer modos de vida, descrever costumes e hábitos”, obtendo-se dados descritivos úteis e adequados para identificar uma sequência de comportamentos. Na maior parte dos casos, os registos da observação têm a forma escrita e são feitos no papel. Esta observação pode ser realizada de forma contínua num período limitado de tempo ou ser distribuída por um período de tempo maior, ou seja, pode ser uma observação descontínua, podendo o observador assumir o papel de não participante e exclusivamente observador ou o papel de participante, envolvendo-se e interagindo no contexto que está a observar.

Uma das principais características da investigação qualitativa é o foco no estudo intensivo de instâncias específicas, isto é, casos concretos. Yin, citado por Pardal (2011:33), afirma que “um estudo de caso é uma investigação empírica que investiga um fenómeno contemporâneo dentro do seu contexto da vida real.” Nesta abordagem metodológica o papel do investigador passa pelo estudo de campo, ou seja, há uma recolha de dados e de características do fenómeno em estudo, visando a compreensão, a exploração ou a descrição de acontecimentos e contextos nos quais se encontram abarcados vários fatores. A análise de todos os dados obtidos permitirá o seu estudo e a retirada de conclusões.

Sendo assim, a investigação realizada neste trabalho, para além de se incluir num modelo de investigação qualitativa e exploratória descritiva, também se enquadra no modelo de investigação conhecida como estudo de caso, utilizando como instrumentos de recolha de dados a entrevista e as grelhas de observação no seu contexto natural.

Seguindo a classificação dos autores Silvestre & Araújo (2012,) a entrevista elaborada para este estudo é classificada como uma entrevista estandardizada / estruturada e pouco profunda, uma vez que obedece especificamente a um guião, tendo os entrevistados a função de responderem ao que lhes é perguntado e tem como destinatário a professora Titular de Turma e a professora de Educação Especial.

As grelhas de observação elaboradas para cada uma das áreas de expressão e para a relação com os outros serão aplicadas num determinado período de tempo e de forma contínua, sem recurso à interação com a criança observada.

1.1.Problemática

- Quais os benefícios das estratégias artísticas numa criança do 1º Ciclo com Síndrome de Asperger?

1.2.Objetivo Geral

- Identificar os benefícios das estratégias artísticas numa criança do 1º Ciclo com Síndrome de Asperger.

1.3.Objetivos Específicos

- Compreender a importância / benefícios da arte no contexto escolar.
- Observar a linguagem artística da criança.
- Promover aprendizagens através das diferentes áreas de expressão do 1º Ciclo.
- Descobrir a importância do papel do professor na inclusão e no desenvolvimento da criança com Síndrome de Asperger.

1.4.Caraterização dos Participantes no Estudo

Quadro 2 – Participantes no Estudo

Participantes no Estudo
1 Professora Titular de Turma
1 Professora de Educação Especial
1 Aluno com Síndrome de Asperger

A professora Titular de Turma tem cinquenta e seis anos e leciona há trinta e quatro anos. Possui uma licenciatura e realizou, recentemente, duas formações no domínio da Educação Especial. Apesar de, ao longo da sua experiência profissional, ter trabalhado com alguns alunos NEE, este ano letivo é a primeira vez que tem um aluno com SA integrado na sua turma, afirmando que todos os dias aprende com esta criança algo de novo, ou seja, todos os dias vivencia uma nova experiência.

A professora de Educação Especial tem trinta e oito anos de idade e possui dezasseis anos de tempo de serviço. Algum tempo após a conclusão da licenciatura, a docente realizou uma pós-graduação em Educação Especial.

Esta professora trabalha com a criança em estudo há três anos, ou seja, desde o primeiro ano que o aluno ingressou no Jardim de Infância do Agrupamento, sendo evidente a existência de uma grande cumplicidade entre a docente e o aluno. Após o primeiro ano de frequência no pré-escolar, esta criança teve um adiamento de matrícula, proposto pela educadora de infância e pela professora de Educação Especial, o qual foi aceite e compreendido pelos pais. Deste modo, o aluno só iniciou o primeiro ano de escolaridade depois de ter frequentado durante dois anos o Jardim de Infância.

Ambas as docentes manifestaram muito interesse em participar neste estudo, afirmando que, apesar de todo o trabalho e dedicação que o aluno em causa exige, não trocariam esta experiência por outra. A professora Titular de Turma chegou mesmo a mencionar que não poderia concluir a sua atividade profissional sem trabalhar com uma criança com SA.

A criança em estudo possui sete anos e apesar de comunicar oralmente, nem sempre está disposto a isso, procurando, algumas vezes, fingir ou ignorar o que lhe é pedido. Quando verifica que a única estratégia possível é a comunicação verbal fá-lo de forma correta e compreensível.

A turma onde está inserido é constituída por um grande grupo de crianças que já acompanham este aluno desde o Jardim de Infância, existindo por parte de todos os colegas uma grande proteção e preocupação em ajudá-lo e envolvê-lo na realização de algumas atividades. No recreio adora correr de casa de banho em casa de banho, pois adora puxar o autoclismo e ouvir o barulho da água, no entanto não gosta de ter as mãos molhadas. Por insistência dos colegas participa em algumas brincadeiras mas, sem motivo aparente, tem tendência para desistir e isolar-se.

Tal como seria de esperar esta criança adquiriu hábitos e rotinas, procurando cumpri-las sistematicamente: associou o toque da campainha da escola ao intervalo e mesmo que esteja a chover insiste para ir brincar no recreio; não sai da sala de aula sem colocar o boné na cabeça e no caso de a professora o tirar, para brincar com ele, o aluno pede-lhe verbalmente que lhe dê o boné, uma vez que sem ele não sai da sala; se a bata da professora tiver os botões desapertados, rapidamente os aperta, pois sabe que o fecho e os botões dos seus casacos devem estar apertados por causa do frio; chama o colega que almoça em casa para vestir o casaco, pois já ouviu o toque da campainha; gosta imenso do computador, ligando-o com rapidez, agilidade e autonomia; aprendeu, sozinho, a ler as horas, surpreendendo tanto a professora Titular de Turma como a professora de Educação Especial e apresenta uma escrita rica e variada superior aos alunos com maior sucesso na turma. É também um aluno meigo, doce e bem disposto, dando, frequentemente, beijinhos às duas professoras. Quando contrariado não reage de forma agressiva mas chora e fica triste, amuando durante um período de tempo.

1.5.Instrumentos Utilizados

Os instrumentos utilizados para a concretização deste estudo assentaram na realização de duas entrevistas e na elaboração de quatro grelhas de observação, tendo estes instrumentos sido elaborados por fonte própria.

Durante a preparação da entrevista, foi nossa preocupação conhecer sumariamente o percurso académico das docentes, no que se refere às habilitações académicas e à realização de formações relacionadas com a área de Educação Especial, tendo como enfoque principal a prática pedagógica e os respetivos recursos lúdico-didáticos utilizados no trabalho desenvolvido com a criança com SA. Apesar da entrevista seguir um guião anteriormente planificado, foi dada a cada uma das docentes a possibilidade de ao serem entrevistadas, utilizarem exemplos práticos do trabalho desenvolvido diariamente com este aluno.

As grelhas de observação elaboradas para cada uma das áreas de expressão, Expressão Plástica, Expressão Dramática e Expressão Físico-Motora, tiveram como base, por um lado, a observação de alguns dos objetivos que devem ser alcançados nas respetivas áreas de expressão e, por outro, a observação do relacionamento com os colegas durante a realização de atividades em grande e pequeno grupo e o interesse, curiosidade e criatividade manifestados. A grelha Relação com os Outros pretendeu, essencialmente, observar a interação e o relacionamento com os colegas, o cumprimento de regras e ordens, a colaboração nas atividades e a expressão de sentimentos.

Cada uma das grelhas de observação elaboradas, teve como oportunidade de resposta a coluna «Não», a coluna «Frequentemente», a coluna «Algumas Vezes» e a coluna «Raramente», existindo a coluna das «Observações», cuja função é a possibilidade de registo de outras observações / indicações.

O quadro seguinte ilustra, de forma sintética, os instrumentos utilizados, os destinatários e a duração de cada um dos instrumentos.

Quadro 3 – Instrumentos Utilizados

Instrumentos Utilizados na Recolha de Dados	Destinatário	Duração
Entrevista	Professora Titular de Turma	1 h 30 min
Entrevista	Professora de Educação Especial	1 h 30 min
Grelha de Observação de Expressão Plástica	Aluno com Síndrome de Asperger	3 observações em sala de aula
Grelha de Observação de Expressão Dramática	Aluno com Síndrome de Asperger	3 observações em sala de aula
Grelha de Observação de Expressão Físico-Motora	Aluno com Síndrome de Asperger	3 observações nas Atividades de Enriquecimento Curricular
Grelha de Observação da Relação com os Outros	Aluno com Síndrome de Asperger	4 observações, 2 em sala de aula e 2 no recreio

1.5.1. Justificação e aplicação dos instrumentos utilizados:

Perante o tema em estudo, a entrevista (ver apêndices um e dois) foi o instrumento adequado para obtermos as informações necessárias ao desenvolvimento deste trabalho, tendo sido realizado à Professora Titular de Turma e à Professora de Educação Especial, visto serem as responsáveis, em sala de aula, pelas aprendizagens e pelo desenvolvimento desta criança. Este instrumento permitiu uma maior interação entre o entrevistador e os respetivos entrevistados e um diálogo mais profundo que proporcionou uma recolha mais alargada de informações. É importante salientar que o

guião da entrevista foi construído tendo por base não só a problemática em estudo, como também os objetivos aos quais pretendíamos dar resposta.

A entrevista foi aplicada num dia do mês de maio à professora Titular de Turma e passados dois dias à professora de Educação Especial, tendo a duração da entrevista uma hora e meia.

Em parceria com a entrevista, foram utilizadas grelhas de observação. Deste modo, foi necessário a observação do aluno nas três áreas de expressão, Expressão Plástica (ver apêndice três), Expressão Dramática (ver apêndice quatro) e Expressão Físico-Motora (ver apêndice cinco), e a observação da Relação com os Outros (ver apêndice seis), quer em sala de aula, quer no recreio, motivo pelo qual foram elaboradas as respetivas grelhas de observação.

Sendo assim, para a grelha de observação de Expressão Plástica e para a grelha de observação de Expressão Dramática foram feitos três momentos de observação para o preenchimento de cada uma destas duas grelhas, ou seja, seis observações; a grelha de observação de Expressão Físico-Motora foi aplicada em três momentos, na aula de Educação Físico Desportiva das Atividades de Enriquecimento Curricular e para grelha de observação Relação com os Outros foram realizadas duas observações em sala de aula e duas observações no recreio, totalizando um total de quatro observações para esta grelha. Em súmula foram realizados treze momentos de observação, variando entre a sala de aula, as Atividades de Enriquecimento Curricular e o recreio, uma vez que não limitámos a nossa observação apenas ao contexto da sala de aula, mas procurámos contemplar outros contextos que fazem parte da rotina diária deste aluno.

2.Descrição e Interpretação dos Resultados

Entrevistas:

- A idade das duas professoras, professora Titular de Turma e professora de Educação Especial, que responderam ao questionário é bastante diferente, estando a professora Titular de Turma já perto da reforma e a professora de Educação Especial a meio da carreira;
- Apesar de a professora Titular de Turma só possuir a Licenciatura, realizou, recentemente, duas formações em Educação Especial; por sua vez a professora de Educação Especial realizou, após a conclusão da Licenciatura, uma Pós Graduação em Educação Especial;
- Ambas afirmam que esta experiência está ser trabalhadora e enriquecedora. A professora Titular de Turma afirma que este aluno, apesar de exigir uma grande dedicação, está a vivenciar uma experiência única, não a trocando por uma turma só com alunos do Ensino Regular. Consequentemente a professora de Educação Especial menciona que, por cada ano letivo que passa, sente cada vez mais vontade de dar continuidade ao trabalho já iniciado, pois a sensação de visualizar o sucesso alcançado por esta criança é ótima.
- As duas docentes sentem necessidade de utilizar uma metodologia diferenciada com este aluno, tendo a preocupação de recorrer a atividades do interesse da criança. A professora Titular de Turma utiliza exercícios de Sopa de Letras e Crucigramas para a descoberta e para a identificação de palavras; a professora de Educação Especial recorre à utilização de Jogos Didáticos e à exploração de CD-ROOM de forma a proporcionar-lhe aprendizagens de forma lúdica.
- Tanto a professora Titular de Turma como a professora de Educação Especial costumam recorrer às expressões artísticas no sentido de

promoverem aprendizagens nas diversas áreas. A docente Titular de Turma exemplificou algumas das atividades desenvolvidas na área de Expressão Dramática, como a realização de pequenos teatros e a elaboração de histórias coletivas, de forma a envolver a criança em estudo e exemplificou uma atividade realizada na área de Expressão Plástica, como a utilização de plasticina e massa de modelar com a finalidade de desenvolver a destreza manual do aluno, revelando que esta criança adora sentir as texturas destes materiais. A docente de Educação Especial fez referência a uma atividade da área de Expressão Plástica, especificamente, no domínio da pintura com guaches e pincéis, referindo que como este aluno demonstra uma grande motivação com este material, recorre a esta estratégia para trabalhar a área de Língua Portuguesa e Matemática, ou seja, através de guaches e pincéis o aluno trabalha conteúdos destas duas áreas, escrevendo e fazendo cálculos com a tinta; a outra atividade integra a área de Expressão Físico-Motora, onde através de jogos de recreio com todos os elementos da turma exercita a consolidação e a aplicação de regras, dado que, por vezes, o aluno ainda manifesta dificuldade em cumpri-las, demonstrando alguma resistência à sua utilização e aplicação.

- Relativamente à utilização das expressões artísticas como um recurso para a promoção de aprendizagens, a professora Titular de Turma considera-o uma mais valia, encarando-o como benéfico e facilitador de aprendizagens. Por sua vez, a professora de Educação Especial atribui às expressões artísticas um papel fundamental na promoção das diferentes aprendizagens, utilizando-as como um recurso indispensável no trabalho desenvolvido com este aluno.

- Ambas as docentes afirmam que o aluno demonstra muito entusiasmo perante as atividades relacionadas com as áreas de expressão, sendo, segundo a professora Titular de Turma, das atividades onde manifesta maior interesse. A professora de Educação Especial constata que o aluno em estudo adora a maioria das atividades artísticas, realizando-as com alegria, motivação e algum sucesso.

Grelhas de Observação:

Quadro 4 – Grelha de Observação de Expressão Plástica

Frequentemente	• Consegue colorir em espaços limitados, no entanto, necessita de uma supervisão constante, dado que a sua tendência inicial é riscar toda a folha; • Modela plasticina com facilidade, sendo esta uma das suas atividades preferidas devido ao fascínio pelas texturas; • Revela destreza na utilização dos materiais, com exceção da tesoura, onde manifesta uma grande dificuldade; • Demonstra curiosidade na realização de diferentes composições / construções, adorando construir legos e trabalhar com blocos lógicos.
Algumas vezes	• Por vezes necessita de ajuda para contornar formas e pessoas; • É necessário uma grande insistência do adulto e dos colegas mais próximos para cooperar com eles em grande e pequeno grupo.
Raramente	• A maior parte das vezes não procura ser criativo nas atividades propostas, revelando uma grande instabilidade, pois apesar de gostar das diferentes atividades não se esforça para as realizar criativamente.
Não	• Ainda não copia desenhos complexos; não recorta imagens sem sair dos contornos e não faz dobragens simples seguindo instruções dadas.

Quadro 5 – Grelha de Observação de Expressão Dramática

Frequentemente	• A criança em estudo utiliza, espontaneamente, atitudes, gestos e movimentos; • Orienta-se no espaço a partir de referências visuais e auditivas, apresentando uma grande autonomia neste domínio; • Continua a revelar destreza na utilização dos materiais; • Demonstra interesse nas atividades propostas.
Algumas vezes	• Quando quer reproduz atitudes, gestos e movimentos e à semelhança da área de Expressão Plástica, em determinados momentos, continua a ser necessário uma grande insistência do adulto e dos colegas mais próximos para cooperar com eles em grande e em pequeno grupo.
Raramente	• Apesar da insistência da professora, o aluno evita participar, oralmente, na elaboração de uma história.
Não	• Embora expresse o que sente, chorando, por exemplo, quando está triste, ainda não consegue mimar emoções e sentimentos a pedido do adulto.

Quadro 6 – Grelha de Observação de Expressão Físico-Motora

Frequentemente	• Desempenha com facilidade movimentos relacionados com a locomoção; • Tem definida a lateralidade; • Possui controlo de postura; • Continua a revelar destreza na utilização dos materiais.
Algumas vezes	• Por vezes reproduz com o corpo as posições indicadas; • Nem sempre está disposto a cumprir as regras negociadas e estabelecidas, sendo inevitável a intervenção do adulto; • Tal com nas áreas de Expressão Plástica e Expressão Dramática, em determinados momentos, continua a ser necessário uma grande insistência da professora e dos colegas mais próximos para cooperar com eles em grande e pequeno grupo.
Raramente	• Nada a referir.
Não	• Nada a referir.

Quadro 7 – Grelha de Observação da Relação com os Outros

Frequentemente	• No recreio isola-se, brincando sozinho; • Exprime os seus sentimentos (alegre, triste, zangado), fazendo-o de forma espontânea; • É responsável com os seus materiais, guardando-os e colocando-os no local correto, por exemplo na mochila, no cabide, etc.
Algumas vezes	• Interage com os adultos, porém, no caso de não o conhecer ignora-o, fingindo não o ouvir; • Obedece às ordens e pedidos de um adulto, contudo isto acontece quando conhece esse adulto; • Revela um bom relacionamento com os colegas, especificamente com a turma, tendo tendência para se relacionar como os colegas que já conhece desde o Jardim de Infância; • Em algumas situações apresenta comportamentos inadequados, como o desrespeito pelas regras apresentadas.
Raramente	• Nada a referir.
Não	• O aluno não exprime espontaneamente as suas experiências; • Não é persistente na realização das atividades, pois apesar de as realizar com satisfação detesta que o adulto apague o trabalho realizado, não o querendo fazer de novo.

Parte III

Conclusões

1.Discussão dos Resultados

Entrevista:

Relativamente à entrevista realizada à professora Titular de Turma e à professora de Educação Especial podemos constatar que as duas docentes possuem alguma experiência em trabalhar com crianças com NEE, tendo a primeira professora realizado duas formações recentes no domínio da Educação Especial e a segunda professora possui uma Pós-Graduação nesta área.

É também possível afirmar que, as duas docentes, apesar de terem faixas etárias diferentes e, consequentemente, percursos profissionais também diferentes, estão em concordância em relação ao facto de estarem a vivenciar uma experiência única, trabalhadora e enriquecedora no trabalho desenvolvido com o aluno com SA.

Outra semelhança entre as duas profissionais assenta na utilização de uma pedagogia diferenciada com esta criança, mostrando assim a preocupação de ambas em respeitar as características do aluno, tendo em vista o seu desenvolvimento escolar, pessoal e social. Embora utilizem estratégias distintas, recorrendo também a instrumentos diferentes, como é o caso do papel e do computador, dos jogos e do CD-ROOM, existe em ambas o cuidado em diversificar as atividades propostas, tendo em conta os gostos e os interesses deste aluno e as competências a alcançar.

O recurso às expressões artísticas como forma de promover aprendizagens nas diversas áreas é uma característica das professoras inquiridas, fazendo-o frequentemente. Através dos exemplos de atividades apresentados pelas docentes, podemos verificar que se por um lado a professora Titular de Turma utiliza como estratégia uma das atividades preferidas do aluno, como é o caso da plasticina e da massa de modelar, para desenvolver a destreza manual que irá ser útil na grande maioria das tarefas escolares realizadas pela criança, por outro lado insiste na realização de uma atividade em que é visível alguma resistência do aluno em participar na mesma, como é o caso da realização de pequenos teatros e da elaboração de uma história coletiva, ou seja, é notória uma preocupação da docente em proporcionar ao aluno não só tarefas artísticas do seu interesse, mas também tarefas nas quais apresenta dificuldade em participar. Só

assim estará a contribuir para a superação de obstáculos e a permitir a evolução da criança com SA.

A professora de Educação Especial possui um grande conhecimento desta criança, uma vez que trabalha com ela há três anos, o que faz com que também exista entre os dois uma grande cumplicidade. Sendo assim, a docente já domina as atividades preferidas do aluno, sabendo igualmente algumas das reações que poderá apresentar. Dado que a pintura com guaches é uma das atividades onde este aluno revela maior entusiasmo, a docente recorre a esta tarefa para trabalhar conteúdos programáticos das áreas de Língua Portuguesa e Matemática, isto é, a docente parte do lúdico para a concretização e aplicação de conteúdos que se pretenda que o aluno adquira. Segundo a professora, o aluno reage de forma muito positiva a esta estratégia, envolvendo-se na tarefa com empenho e êxito. Outra atividade consiste na realização de jogos de recreio (atividade relacionada com a área de Expressão Físico-Motora), para que a criança com SA, em conjunto com a turma, tenha a possibilidade de consolidar e aplicar as regras negociadas, dado que o aluno em estudo ainda manifesta alguma dificuldade na aceitação e no cumprimento de determinadas regras, podendo, caso seja possível, fingir que não as ouve ou não as compreendeu. À semelhança da professora Titular de Turma, a professora de Educação Especial tem o cuidado de proporcionar ao aluno com SA tarefas do seu interesse e, simultaneamente, tarefas que favorecem e permitem a aquisição de saberes, tanto a nível escolar como a nível social.

Deste modo, as duas professoras consideram as expressões artísticas como um recurso benéfico, promotor e facilitador de aprendizagens, utilizando-as frequentemente na sua prática pedagógica, afirmando ser visível no aluno um grande entusiasmo perante a realização destas atividades. Ambas as docentes defendem as expressões artísticas no trabalho desenvolvido com crianças com SA.

Grelhas de Observação:

No que diz respeito às Grelhas de Observação, podemos constatar que nas três áreas de expressão analisadas o aluno revela sucesso, apresentando as suas respostas

maioritariamente na coluna «frequentemente». Através de uma análise detalhada às observações feitas, é possível verificarmos que, apesar desta criança não ser persistente nas atividades propostas, não gostando de repetir o trabalho no caso de errar, nem se esforçar para ser criativo, demonstra empenho nas tarefas escolares, participando quase sempre ativamente.

É também possível constatar que o aluno em estudo já conseguiu alcançar algumas das competências propostas para cada uma das áreas de expressão, necessitando de continuar a exercitar determinadas atividades para que possa também obter sucesso, como é o caso de recortar com a tesoura, copiar desenhos complexos e fazer dobragens simples, relativamente à área de Expressão Plástica.

Na área de Expressão Dramática, embora utilize espontaneamente atitudes, gestos e movimentos, conseguindo, quando motivado, reproduzir estas ações e consiga exprimir os seus sentimentos, mostrando-se triste, alegre, zangado..., ainda não consegue mimar emoções e sentimentos, o que revela que esta criança apresenta dificuldade em representar simbolicamente atitudes ligadas à parte emocional. No entanto, devemos valorizar o facto de o aluno já conseguir transmitir aos outros o que está a sentir ou como se está a sentir. Mais uma vez, o aluno em estudo demonstra resistência à participação oral na elaboração de uma história, procurando não se envolver nesta atividade, sendo este um dos motivos pelos quais a professora Titular de Turma recorre, com alguma frequência, a esta modalidade de trabalho, para que assim o discente possa também ultrapassar esta limitação e consequentemente obter sucesso neste domínio.

A Expressão Físico-Motora é a área onde, de uma forma global, o aluno já alcançou mais competências, revelando destreza e agilidade. Os jogos de recreio realizados são uma grande ajuda para a aceitação e para o cumprimento das regras que esta área exige, inculcando na criança a noção de que aquilo que é negociado deverá ser respeitado e cumprido.

Nestas três áreas foi visível que a cooperação com os colegas em grande e em pequeno grupo exige uma grande insistência do adulto e dos colegas mais próximos, uma vez que a tendência inicial do aluno é isolar-se e não participar. No entanto, depois de incentivado, acaba por manifestar uma participação ativa e com relativo sucesso.

Na relação com os outros interage com os adultos que conhece e obedece às suas ordens e pedidos, revelando um bom relacionamento com os colegas. Até ao

momento nunca existiu nenhuma situação de agressão, sendo a turma um grupo muito protetor com este aluno. Apesar deste convívio que já se consegue estabelecer, o aluno ainda revela tendência para se isolar, brincando sozinho no seu mundo, no entanto os comportamentos inadequados têm sido cada vez menores. Ainda não consegue exprimir espontaneamente as suas experiências, remetendo-se, na maior parte das vezes, ao silêncio.

Partindo das observações realizadas às expressões artísticas podemos afirmar que através destas áreas a criança com SA tem oportunidade de desenvolver uma aprendizagem global, cognitiva, afetiva, sensorial, motora e estética, tendo a possibilidade de realizar e participar em atividades diversificadas e enriquecedoras, motivo pelo qual a American Psychiatric Association (1996), afirma que o uso da arte como terapia implica que o processo criativo possa ser um meio tanto de reconciliar conflitos emocionais, como de facilitar a auto-perceção e o desenvolvimento pessoal.

É também possível constatar que as áreas de expressão oferecem condições, garantindo espaço de criação, de trabalho, de lazer e de saúde à criança com SA, onde se pode confrontar com o seu «eu», reconhecendo-se como um ser capaz.

2. Conclusões

Relacionando a pesquisa bibliográfica realizada com os instrumentos de recolha de dados utilizados, torna-se possível encontrar resposta para os objetivos elaborados.

Apesar de ser evidente a existência de uma grande fonte bibliográfica acerca da SA, focando essencialmente as suas características e especificidades, podemos constatar que, mesmo com todos os progressos, não existe uma receita única para o trabalho a desenvolver com estas crianças, no entanto, todos os autores consultados defendem a ideia de que trabalhar com uma criança com SA é um constante desafio que não pode ser descurado, competindo, em grande parte, à escola, em geral, e ao professor, em particular, com o envolvimento das famílias, conhecer esta criança e, partindo dos seus gostos e interesses, proporcionar-lhe atividades simultaneamente lúdicas e pedagógicas, que lhe permitirão crescer e desenvolver o seu percurso académico e social, de forma saudável e construtiva, para que no futuro possam ser adultos integrados, de forma consciente, na sociedade e no mundo contemporâneo. Os vários autores dão-nos informações preciosas sob a forma com esta síndrome se apresenta, fazendo referência às áreas de maior interesse destas crianças e sensibilizando os professores para a promoção de competências adequadas ao trabalho e à evolução da criança com SA.

Quando abordamos o tema educação inclusiva partimos do princípio de que todas as crianças, mesmo as portadoras de NEE, devem ser incluídas na vida educativa e social da escola, porém, e baseando-nos no autor Sousa (2003), tal como mencionamos na página quarenta e oito da primeira parte do trabalho, esta verdadeira educação inclusiva só será realmente possível e bem concretizada quando as escolas se concentrarem na construção de um sistema que se apresente de forma estruturada, de modo a que as necessidades de cada aluno sejam atendidas, percebendo-se também, de forma clara e objetiva, que a responsabilidade é de toda a comunidade e não de estâncias separadas. Attwood (2010), apresenta uma ideia análoga à de Sousa (2003), afirmando que a criança com SA pertence a um grupo diversificado dos alunos com NEE, sendo fundamental a existência de um diagnóstico precoce e de um bom profissionalismo, para que esta criança não pertença ao rótulo dos grupos escolares

voltados para o fracasso e rotulados de mal comportados, indisciplinados e até mesmo estranhos, como afirmamos na página vinte e cinco.

As pesquisas e as publicações científicas recentes sobre a SA confirmam, cada vez mais, que sua causa é orgânica, contudo, não podemos isolar as crianças com SA nem encobrir as suas necessidades. Na realidade, por serem tão diferentes entre si e tão heterogêneas nas suas características e competências, exigem adequações específicas e concretas das estratégias e objetivos educacionais e o respeito pela sua individualidade, não podendo ser formatadas a métodos nem trabalhar sem metas a alcançar.

Relativamente ao objetivo **compreender a importância / benefícios da arte no contexto escolar**, é possível verificarmos que através da arte a criança tem possibilidade de estimular a comunicação, transmitindo e recebendo informações significativas, funcionando como uma estratégia facilitadora de sucesso pessoal e educativo, tal como defende o autor Read (2007) ao mencionar que a arte mostra ser um espaço riquíssimo, por vezes desaproveitado, que em muito pode ajudar a promover as áreas em défice relacionadas com a competência comunicativa da criança com SA, que estão interligadas com a utilização social da linguagem e com a capacidade de transmitir e compreender significado, como fazemos referência no Enquadramento Teórico do trabalho, especificamente na página trinta e sete.

Outro dos benefícios da arte no contexto escolar assenta na forma de expressar os sentimentos, ou seja, através das expressões artísticas, a criança, nomeadamente a criança com SA, aprende a compreender e a saber expressar aquilo que sente, o que constituirá uma importante informação para o professor, uma vez que, partindo das emoções e sensações da criança, poderá desenvolver um trabalho adequado às suas necessidades.

Através das diferentes atividades artísticas, a criança com SA tem a possibilidade de realizar uma aprendizagem global, exercitando e desenvolvendo a parte cognitiva, afetiva, sensorial e motora. Isto permite-lhe colocar em prática, não só o que aprendeu mas também demonstrando aquilo que sente e a forma como se sente, dando a conhecer, em muitos casos, uma enorme criatividade.

Tanto a professora Titular de Turma como a professora de Educação Especial, que trabalham diariamente com uma criança Asperger, assumem-se defensoras do recurso às expressões artísticas, partindo das mesmas para a realização de aprendizagens de outras áreas curriculares. Ambas as docentes utilizam as atividades artísticas como

motivação para despertar o interesse e a curiosidade do aluno com SA para a aquisição de competências de outras áreas, como é o caso da Língua Portuguesa e da Matemática. As duas profissionais consideram as expressões artísticas como um recurso benéfico, promotor e facilitador de aprendizagens, utilizando-as frequentemente na sua prática pedagógica.

No que se refere ao objetivo **observar a linguagem artística da criança** constatámos que esta característica assume uma grande importância na compreensão de determinadas atitudes e comportamentos, sendo fundamental que o professor lhe dedique algum tempo de qualidade na observação, interpretação e compreensão da mensagem que a criança, de forma espontânea, transmite, motivo pelo qual Cardoso & Valsassina (1988:22) afirmam que “a criança não transmite recordações visuais, antes traduz plasticamente as sensações e os pensamentos”, como citamos na página quarenta.

Os estudos realizados comprovam que a linguagem artística da criança, para além de permitir o desenvolvimento da criatividade e da imaginação, dá-nos a conhecer a forma como esta encara o mundo e a sociedade onde está inserida, transmitindo as suas emoções e os seus sentimentos, ou seja, ao produzir artisticamente a criança articula e estrutura o sentir e o pensar. Por outras palavras podemos dizer que a arte permite a todas as crianças, nomeadamente à criança com SA, demonstrar como vê e como se vê no mundo, propiciando a sua total integração, desvalorizando os seus aspetos patológicos ou orgânicos e salientando as suas capacidades e possibilidades reais num processo mental e sensível de compreensão, abstração, planeamento, elaboração e associações.

Deste modo, podemos verificar que a linguagem artística da criança é um exercício de sensibilidade onde as vivências têm significados e conteúdos, podendo ser estimulada através de práticas pedagógicas que assentem na valorização daquilo que a criança nos transmite.

Em suma, a linguagem artística da criança demonstra-nos a compreensão em relação ao seu mundo interno e externo; possibilita a expressão e a comunicação, sem medo de ser avaliada e punida; articula a perceção, a imaginação, a criatividade, a emoção, a sensibilidade e a autoconfiança e ainda permite a diminuição das suas dificuldades de aprendizagem, competindo ao professor a promoção de um processo de ensino-aprendizagem que vá ao encontro das suas características.

Para o objetivo **promover aprendizagens através das diferentes áreas de expressão do 1º Ciclo** e indo ao encontro do Currículo Nacional do Ensino Básico, Competências Essenciais (2001:157), menciona que “ao longo da educação básica, o aluno deve ter oportunidade de vivenciar as aprendizagens diversificadas, conducentes ao desenvolvimento das competências artísticas e, simultaneamente, ao fortalecimento da sua identidade pessoal e social”, tal como referimos na página quarenta e três da primeira parte do trabalho, verificámos que existe um conjunto de estratégias / atividades artísticas que permitirão a aquisição de aprendizagens fundamentais ao crescimento da criança, quer a nível pessoal, quer a nível académico. Com o recurso às diferentes áreas de expressão não se pretende apenas promover as aprendizagens técnicas de cada área, avaliando as necessidades e as capacidades da criança com SA, mas também proporcionar-lhe oportunidades de aprender fazendo o que gostam.

Na análise da revisão da literatura e dos inquéritos realizados às duas professoras, professora Titular de Turma e professora de Educação Especial, constatámos que as áreas de expressão são um elemento fundamental na promoção de valores, atitudes e aprendizagens, sendo ferramentas de trabalho cruciais para a motivação e para a introdução de novos conteúdos e saberes. Para comprovar esta conclusão podemos utilizar como exemplos a estratégia da professora de Educação Especial que recorre a atividades de pintura com guaches para introduzir conteúdos de Língua Portuguesa e de Matemática, uma vez que a pintura é um dos domínios preferidos do aluno, e a estratégia da professora Titular de Turma que trabalha a destreza manual através da plasticina e da massa de modelar, dois materiais igualmente preferidos pelo discente.

Estudando as observações realizadas, verificámos também que as atividades propostas em cada uma das áreas de expressão, Expressão Plástica, Expressão Dramática e Expressão Físico-Motora, têm contribuído significativamente para a evolução desta criança, sendo possível enumerar objetivos já alcançados; outras competências ainda se encontram em fase de aquisição, sendo primordial a continuidade do trabalho desenvolvido.

Fazendo uma síntese das conclusões obtidas neste objetivo, é possível afirmarmos que estes estão de acordo com a opinião da autora Martins (2005), referenciada na página quarenta e sete deste trabalho, ao mencionar que se todos os agentes envolvidos na educação da criança acreditarem e participarem num projeto

comum, o recurso às estratégias artísticas, como meio potenciador da aprendizagem e da inclusão, facilitará o percurso de um longo e árduo caminho para uma escola sem barreiras à aprendizagem.

Em relação ao objetivo **descobrir a importância do papel do professor na inclusão e desenvolvimento da criança com Síndrome de Asperger**, tanto a revisão da literatura como as informações recolhidas através da observação e dos inquéritos permitem-nos constatar que o ponto de partida para o trabalho a desenvolver com crianças com SA, centra-se no contato com estas crianças, sem nunca esquecer que apresentam uma desordem de desenvolvimento que as levam a comportar-se, agirem e a responderem de forma única, diferente e peculiar. Partindo desta compreensão, é necessário que o professor individualize e adapte a sua prática pedagógica, compreendendo e caminhando ao encontro dos gostos e dos interesses da criança com SA, pois tal como afirma o autor Ferraz (2011:44), “(...) educar significa propiciar situações, experiências e aprendizagens orientadas de forma integrada e que possam contribuir para o desenvolvimento biopsicossocial do indivíduo”, citado na página cinquenta.

Ao professor cabe a árdua tarefa de estudar, aprofundar, compreender e atuar de forma coerente e competente, visando a qualidade de vida e a plena inserção na escola e na sociedade da criança com SA. É também importante que explore todas as capacidades desta criança, para que lhe possa proporcionar estratégias de intervenção eficazes, respeitando as diferenças e promovendo a inclusão.

Partindo da opinião de Correia (2008:9), “a criança com Necessidades Educativas Especiais não se alimenta de sonhos, mas de práticas educativas eficazes que têm sempre em linha de conta as suas capacidades e necessidades”, conforme mencionado na página cinquenta e dois do trabalho. O professor assume um papel fundamental no desenvolvimento e enriquecimento da criança com SA e na sua inclusão em meio escolar, sendo um dos principais agentes responsáveis pelas aquisições. Apesar das dificuldades sentidas e das barreiras difíceis de ultrapassar, é crucial que o professor encontre um conjunto de estratégias que permitam, por um lado, a realização de aprendizagens significativas e úteis ao desenvolvimento da criança com SA e, por outro, a sua verdadeira inclusão no contexto escolar onde está inserida, para que os restantes alunos e adultos a encarem como um ser humano portador das suas próprias características, possuindo sentimentos e emoções tão reais quanto os deles. É necessário

respeitar a individualidade da SA e, conseqüentemente, aceitá-la, proporcionando a estes alunos momentos de crescimento, socialização, inclusão e aprendizagem, sentindo-se felizes por pertencer a uma determinada instituição escolar.

Paralelamente ao professor, a família assume uma função fundamental no trabalho desenvolvido numa criança com SA, sendo o primeiro grupo onde a criança vive e interage, influenciando-a na forma de ser, estar, sentir e agir. Hoje sabe-se que a existência de um trabalho de cooperação entre a escola e a família, facilita o processo de ensino-aprendizagem e proporciona a criação de um ambiente saudável, onde existe partilha e troca de ideias e de experiências que contribuirão para a interiorização de regras, o desenvolvimento da responsabilidade, o aumento da autoestima, o estímulo de sentimentos positivos, o estabelecimento de relações sociais e o incentivo à curiosidade intelectual.

Sendo assim, outras das responsabilidades do professor assenta na criação de uma estreita relação entre ele e a família, estando esta tarefa presente na Declaração de Salamanca (1994:59), ao enumerar que “o papel das famílias e dos pais pode ser valorizado se lhes forem transmitidos os esclarecimentos necessários (...). Tanto os pais como os educadores podem (...) trabalhar em conjunto, como parceiro”, referido na página cinquenta e dois.

Na atualidade é possível encontrar estudos que demonstram e identificam os benefícios das estratégias artísticas que se encontram entre as atividades que restituem a ligação saudável e construtiva entre o individual e o social. Segundo Martins (2005), toda a criança que seja estimulada a desenvolver caminhos próprios de expressão, partindo do conhecimento, de materiais, de técnicas e de conceitos nas diferentes áreas de expressão, possui capacidade para participar de modo mais efetivo no seu contexto sociocultural, contribuindo produtivamente e transformando o seu desenvolvimento num processo contínuo de aprendizagens e de reconstrução de modos de expressão, tal como afirmamos na página trinta e oito do trabalho. A isto podemos chamar aptidão da criança com SA para exercer cidadania, sentindo-se incluído e afirmando a sua marca pessoal na sociedade em que vive.

As crianças portadoras de SA representam um grande desafio para todos aqueles que com eles convivem diariamente, devendo a autonomia, a conquista de conhecimento e o desenvolvimento dos talentos estarem centrados nas capacidades destas crianças e não nas suas dificuldades.

Por todos os autores consultados, pelas entrevistas realizadas, pelas observações efetuadas e pelas conclusões retiradas julgamos ser muito vantajoso que se faça um verdadeiro esforço no trabalho realizado com as crianças com SA no seu modo diferente de ser, de estar e de ver o mundo. É nossa função aceitar e ajudar esta criança a sentir-se melhor na sua diferença e é também nossa função adaptarmo-nos a essa mesma diferença. Só assim existirá uma verdadeira inclusão!

3.Fontes de Consulta

3.1.Bibliográficas

American Psychiatric Association (1996). *Manual de diagnóstico e estatística das perturbações mentais*. DSM-IV. Lisboa: Climepsi Editores.

Antunes, N. (2009). *Mal-entendidos*. Lisboa: Verso de Kapa.

Asperger, H. (1944). Die autistischen psychopathen in kindesalter. *Archiv fur psychiatric und nervenkrankheiten*. 117; 76 – 136.

Attwood, T. (2010). *Tudo sobre a síndrome de asperger*. 3ª Edição. Lisboa: Edições Babel.

Boaventura, S. (2011) *Portugal. Ensaio contra a autoflagelação*. Coimbra: Almedina.

Cardoso, C. & Valssassina, M. (1998). *Arte infantil - linguagem plástica*. Lisboa: Editorial Presença.

Correia, L. (2008). *Inclusão e necessidades educativas especiais – um guia para educadores e professores*. 2ª Edição. Porto: Porto Editora.

Cumine, V. (2006). *Compreender a síndrome de asperger - guia prático para educadores*. Porto: Porto Editora.

Currículo Nacional do Ensino Básico – Competências Essenciais e Programas. (2011). Lisboa: Ministério da Educação.

DEB (2001). *Reorganização curricular do ensino básico. Princípios, medidas e implicações*. Lisboa: Departamento da Educação Básica.

DGIDC (2008). *Unidades de ensino estruturado para alunos com perturbações do espectro do autismo, normas orientadoras*”. Ministério da Educação.

Farell, M. (2008). *Dificuldades de comunicação e autismo, guia do professor*. Porto Alegre: Artmed Editora.

Gillberg, C. (2002). *A guide to asperger syndrome*. Cambridge. Guillarme, J.J. (1998). *Educação e Reeducação Psicomotora*. Porto Alegre: Artes Médicas.

Grácio, S. (2002). *Dinâmicas de escolarização e das oportunidades individuais*. Lisboa: Educa.

Joly, I. (2003). Música e educação especial: uma possibilidade concreta para o desenvolvimento do indivíduo. *Revista do centro de educação da UFSM*. 28 (02);79 – 86.

Laborit, E. (2005). *O Grito da gaivota*. 5ª Edição. Lisboa: Caminho.

Luquet, G. (1969). *O desenho infantil*. Porto: Editora do Minho.

Kanner, L. (1946). Irrelevant and metaphorical language in early infantile autism. *American journal of psychiatry*. 103; 242 – 245.

Marques, E. (2000). *Perturbações do espectro do autismo, ensaio de uma intervenção construtivista desenvolvimentista com mães*, Coleção saúde e sociedade, 5, 1ª Edição. Coimbra: Editora Quarteto.

Martins, A. & al (2000). *Síndrome de asperger - revisão teórica*. In *Pediátrica Portuguesa*.

Niza, S. (1996). *Necessidades especiais de educação: da exclusão à inclusão na escola*. Lisboa: Inovação.

OMS (1993). *Classificação internacional de doenças e de problemas relacionadas à saúde. ICD-10. Décima Revisão*. São Paulo: Editora Pioneira.

Pardal, L. (2011). *Métodos e técnicas de investigação social*. Porto: Areal Editores.

Porter, M. (2004). *Estratégia competitiva*. Campus.

Read, H. (2007). *Educação pela arte*. Lisboa: Edições 70.

Rodrigues, D. (2002). *A infância da arte e a arte da infância*. Porto: Edições ASA.

Silvestre, H. & Araújo, J. (2012). *Metodologia para a investigação social*. Lisboa: Escolar Editora.

Sócrates, J. (2006). *Programa da conferência mundial de educação artística – desenvolver capacidades criativas para o século XXI*. Lisboa: UNESCO.

Sousa, A. (2003). *Educação pela arte e artes na educação: 3º volume*. Lisboa: Horizontes Pedagógicos.

Williams, C & Wright, C. (2008). *Convivendo com o autismo e síndrome de asperger: estratégias práticas para pais e profissionais*. São Paulo: M. Books Brasil Editora Lda.

3.2.Webgrafia

http://eb23sbern.prof.2000.pt/2007/1ciclo/1cicloExpPlástica_1P_2008_09.pdf.
Consultado em 26 de maio de 2012.

<http://profala.com/arteducesp62.htm>. Consultado em 25 de março.

<http://profviseu.com/pessoal/froque/eemd/default.htm>. Consultado em 26 de maio de 2012.

<http://ticposgraduacao.wordpress.com/a-importancia-dasexpressoes/expressao-motora>. Consultado em 27 de maio de 2012.

<http://www.amtrj.com.br>. Consultado em 16 de março de 2012.

<http://www.autismo-br.com.br/home/As-escol.htm>. Consultado em 18 de março de 2012.

Nogueira, C. & Nogueira, M. (2002). “Pierre bourdieu's sociology of education: limits and contributions”, *Educ. Soc.* [online], 78 (23):15 a 35. Disponível em http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302002000200003&lng=en&nrm=iso. Consultado em 16 de abril de 2012.

Sousa, A. (2005). A arte no contexto escolar: um espaço de exercício de cidadania e, nela, de alteridade. Disponível em http://www.educacaoinclusiva.pro.br/artigos/art_arte_educacao.htm. Consultado em 1 de abril de 2012.

www.autistas.org/comportamento_carateristico.html. Consultado em 21 de março de 2012.

www.knoow.net. Consultado em 15 de março de 2012.

3.3.Legislação

Lei de Bases do Sistema Educativo, Lei n.º 46/86, de 14 de outubro de 1986.

Declaração Universal dos Direitos do Homem.

UNESCO (1994). *Declaração de Salamanca e enquadramento da ação na área das necessidades educativas especiais: acesso e qualidade*. Salamanca: Edições do Instituto de Inovação Educacional.

Apêndices

Apêndice 1 – Entrevista à Prof.^a Titular de Turma

1. Guião da Entrevista

1.1. Temática

- Benefícios das estratégias artísticas em crianças do 1º Ciclo com Síndrome de Asperger.

1.2. Objetivos da Entrevista

- Recolher informação para caraterizar as docentes entrevistadas;
- Fazer o levantamento das estratégias de compensação utilizadas pelas docentes no trabalho desenvolvido com o aluno com SA;
- Recolher a opinião das docentes acerca do uso das expressões artísticas com o aluno com SA;
- Recolher informação sobre a atitude / reação que o aluno com SA tem perante as práticas de expressões artísticas.

2. Protocolo da Entrevista

Ano Letivo: 2011/2012

Data:

Entrevistadora: **E**

Professora Titular de Turma: **P**

E – Tal como sabes, sou professora do 1º ciclo e neste momento estou a frequentar o Mestrado de Educação Especial – Domínio Cognitivo e Motor e encontro-me na fase da Dissertação.

Gostaria que me permitisses a realização de uma entrevista para que, juntamente com outros dados recolhidos, possa analisar e retirar conclusões que irão, com certeza, enriquecer o trabalho que me encontro a desenvolver.

Agradeço, desde já, a tua colaboração e disponibilidade.

E – Qual a tua idade?

P – 26 a 36 37 a 46 47 a 56 + de 56

E – Qual o teu tempo de serviço em anos?

P – 0 a 10 11 a 20 21 a 30 + de 30

E – Quais são as tuas habilitações académicas?

P – Bacharelato Licenciatura Pós-Graduação
Mestrado Doutoramento

E – Já frequentaste alguma ação de formação relacionada com a Educação Especial?

P – Sim Não

E – No presente ano letivo estás a vivenciar uma experiência diferente, uma vez que estás a trabalhar com uma criança com Síndrome de Asperger. Como está a ser esta experiência?

P – _____

E – Sentes necessidade de utilizar uma pedagogia diferenciada com este aluno?

P – _____

E – Enumera-me duas estratégias que utilizas na tua prática pedagógica com este discente.

P – _____

E – Costumas recorrer às expressões artísticas no sentido de promoveres aprendizagens nas diversas áreas?

P – _____

E – Enuncia-me, por favor, duas atividades relacionadas com as áreas de expressão que já utilizaste no trabalho desenvolvido com esta criança.

P – _____

E – Qual a tua opinião acerca da utilização das expressões artísticas como um recurso para a promoção de aprendizagens?

P – _____

E – Perante as atividades relacionadas com as áreas de expressão, qual é a atitude deste aluno?

P – _____

Apêndice 2 – Entrevista à Prof.^a Educação Especial

1. Guião da Entrevista

1.1. Temática

- Benefícios das estratégias artísticas em crianças do 1º Ciclo com Síndrome de Asperger.

1.2. Objetivos da Entrevista

- Recolher informação para caraterizar as docentes entrevistadas;
- Fazer o levantamento das estratégias de compensação utilizadas pelas docentes no trabalho desenvolvido com o aluno com SA;
- Recolher a opinião das docentes acerca do uso das expressões artísticas com o aluno com SA;
- Recolher informação sobre a atitude / reação que o aluno com SA tem perante as práticas de expressões artísticas.

2. Protocolo da Entrevista

Ano Letivo: 2011/2012

Data:

Entrevistadora: **E**

Professora Titular de Turma: **P**

E – Tal como sabes, sou professora do 1º ciclo e neste momento estou a frequentar o Mestrado de Educação Especial – Domínio Cognitivo e Motor e encontro-me na fase da Dissertação.

Gostaria que me permitisses a realização de uma entrevista para que, juntamente com outros dados recolhidos, possa analisar e retirar conclusões que irão, com certeza, enriquecer o trabalho que me encontro a desenvolver.

Agradeço, desde já, a tua colaboração e disponibilidade.

E – Qual a tua idade?

P – 26 a 36 37 a 46 47 a 56 + de 56

E – Qual o teu tempo de serviço em anos?

P – 0 a 10 11 a 20 21 a 30 + de 30

E – Quais são as tuas habilitações académicas?

P – Bacharelato Licenciatura Pós-Graduação
Mestrado Doutoramento

E – Já frequentaste alguma ação de formação relacionada com a Educação Especial?

P – Sim Não

E – No presente ano letivo estás a vivenciar uma experiência diferente, uma vez que estás a trabalhar com uma criança com Síndrome de Asperger. Como está a ser esta experiência?

P – _____

E – Sentes necessidade de utilizar uma pedagogia diferenciada com este aluno?

P – _____

E – Enumera-me duas estratégias que utilizas na tua prática pedagógica com este discente.

P – _____

E – Costumas recorrer às expressões artísticas no sentido de promoveres aprendizagens nas diversas áreas?

P – _____

E – Enuncia-me, por favor, duas atividades relacionadas com as áreas de expressão que já utilizaste no trabalho desenvolvido com esta criança.

P – _____

E – Qual a tua opinião acerca da utilização das expressões artísticas como um recurso para a promoção de aprendizagens?

P – _____

E – Perante as atividades relacionadas com as áreas de expressão, qual é a atitude deste aluno?

P – _____

Apêndice 3 – Grelha de Observação de Expressão Plástica

	NÃO	FREQUENTEMENTE	ALGUMAS VEZES	RARAMENTE	OBSERVAÇÕES
Contorna objetos, formas e pessoas.					
Copia desenhos complexos.					
Consegue colorir em espaços limitados.					
Recorta desenhos e imagens sem sair dos contornos mais do que cerca de 5mm.					
Faz dobragens simples, seguindo instruções dadas.					
Modela plasticina com facilidade.					
Revela destreza na utilização dos materiais.					
Demonstra curiosidade na realização de diferentes composições/construções.					
Coopera com os colegas em grande e em pequeno grupo.					
Procura ser criativo nas atividades propostas.					

Apêndice 4 – Grelha de Observação de Expressão Dramática

	NÃO	FREQUENTEMENTE	ALGUMAS VEZES	RARAMENTE	OBSERVAÇÕES
Utiliza, espontaneamente, atitudes, gestos e movimentos.					
Reproduz atitudes, gestos e movimentos.					
Consegue mimar emoções e sentimentos.					
Orienta-se no espaço a partir de referências visuais e auditivas.					
Participa, oralmente, na elaboração de uma história.					
Revela destreza na utilização dos materiais.					
Coopera com os colegas em grande e em pequeno grupo.					
Demonstra interesse nas atividades propostas.					

Apêndice 5 – Grelha de Observação de Expressão Físico-Motora

	NÃO	FREQUENTEMENTE	ALGUMAS VEZES	RARAMENTE	OBSERVAÇÕES
Desempenha com facilidade movimentos relacionados com a locomoção.					
Revela uma coordenação espaço-temporal adequada.					
Tem definida a lateralidade.					
Possui controlo de postura.					
Reproduz com o corpo as posições indicadas.					
Cumpe as regras negociadas.					
Revela destreza na utilização dos materiais.					
Coopera com os colegas nos jogos e nos exercícios.					
Participa, com empenho, nas atividades propostas.					

Apêndice 6 – Grelha de Observação da Relação com os Outros

	NÃO	FREQUENTEMENTE	ALGUMAS VEZES	RARAMENTE	OBSERVAÇÕES
Interage com os adultos.					
Obedece às ordens e pedidos de um adulto.					
Revela um bom relacionamento com os colegas, especificamente com a turma.					
Colabora numa atividade em pequeno grupo, sem necessidade de uma supervisão constante.					
Isola-se, brincando sozinho.					
Apresenta comportamentos inadequados.					
Defende-se quando é agredido.					
Exprime espontaneamente as suas experiências.					
Exprime os seus sentimentos: alegria, tristeza, zangado, etc.					
É responsável com os seus materiais.					
É persistente na realização das atividades.					