

ESE de Paula Frassinetti

Pós-Graduação em Educação Especial

O desenho e a competência comunicativa na criança com Síndrome de Asperger

Trabalho apresentado à

Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti

realizado no âmbito do Seminário de Projeto

Área de especialização em Educação Especial

Ana Rita Cordeiro Rocha Jesus

Orientadora: Mestre Isabel Cunha

Porto

Julho 2013



RESUMO

No projeto de investigação no âmbito da Pós-graduação em Educação Especial, vamos abordar o tema «*O desenho (como forma de expressão artística) de uma jovem com Asperger pode proporcionar a comunicação desta com os pares?*» - situação, quanto a nós, ainda não suficientemente estudada, do ponto dos profissionais da educação, não a identificando e distinguindo claramente de outras perturbações. Tal desconhecimento leva a que as estratégias de intervenção a aplicar junto das crianças e jovens em causa, não sejam as mais adequadas.

Por um lado, há muito ainda que aprender sobre a Síndrome de Asperger e há ainda um longo e árduo caminho a percorrer no que se refere à identificação das melhores formas de intervenção junto a este tipo de alunos.

Da nossa parte, vamos contribuir para uma maior clarificação da Síndrome de Asperger, e simultaneamente, aferir se o desenho, como forma de expressão artística de uma jovem com Asperger pode proporcionar uma melhor comunicação desta com os pares.

Será preciso compreender o que se entende por Educação e o papel da Arte neste contexto. Neste sentido, concebendo a Arte como um veículo de significados, conceitos, emoções, representações internas e externas, por excelência, pretendemos clarificar a especificidade desta jovem, naquilo que são as suas necessidades, características, interesses, motivações, afetos, mas, simultaneamente, dificuldades e conflitos. Por outro lado, partindo do pressuposto que, a jovem considerada em estudo, pode manifestar uma aptidão superior, no domínio do desenho, será oportuno averiguarmos também, de um modo mais focalizado, a dimensão relacional que o desenho representa na sua comunicação e relação com os pares, uma vez que as crianças e jovens com a Síndrome de Asperger, comprometem a interação social, já que a sua patologia aponta para falhas no desenvolvimento das relações com os pares bem como falta de interesse espontâneo pelos outros.

Palavras-chave: Síndrome de Asperger; Desenho; Comunicação.

AGRADECIMENTOS

Embora uma tese seja, pela sua finalidade acadêmica, um trabalho individual, há contributos de natureza diversa que não podem e nem devem deixar de ser realçados.

Ao meu Deus, que sempre esteve comigo neste desafio. A toda a minha família, que sempre me apoiou na realização desta Pós-graduação em Educação Especial. Ao meu marido Pedro, pela sua disponibilidade e incentivo durante todo o ano ao ficar com as nossas filhas Marta e Inês na minha ausência. Aos meus pais Anabela e Afonso, porque de formas diferentes foram o suporte emocional necessário para que pudesse chegar aqui. Aos meus irmãos Paulo e João pelo apoio que sempre manifestaram.

À minha Orientadora Doutora Maria Isabel Santo de Miranda Cunha, pela competência científica e acompanhamento do trabalho, pela disponibilidade e generosidade reveladas ao longo deste ano, assim como pelas críticas, correções e sugestões relevantes feitas durante a orientação.

A todos os professores deste curso aos quais estarei eternamente grata por tudo o que me ensinaram. Aos colegas de curso pelo apoio e incentivo com destaque para a Andreia Santos, Lurdes Mendes, Fátima Queiroz, Carla Marques, Márcia Castro pela generosidade demonstrada. Á minha querida sobrinha Débora Oliveira pela ajuda prestada e ao meu amigo José Fonseca pela sua competência e cooperação. E a todos aqueles que, por terem sido muitos, não posso aqui nomear, mas que muito contribuíram para que este trabalho pudesse ter sido realizado, com informações prestadas e que de grande utilidade se revelaram para a elaboração do mesmo.

A todos, o meu muito obrigado.

ÍNDICE

RESUMO	3
AGRADECIMENTOS	4
ÍNDICE	5
ÍNDICE DE GRÁFICOS.....	7
ÍNDICE DE FIGURAS	8
ÍNDICE DE ANEXOS.....	9
LISTA DE ABREVIATURAS	10
INTRODUÇÃO	11
PARTE I – ENQUADRAMENTO TEÓRICO	14
CAPÍTULO I – ABORDAGEM TEÓRICA	14
1.1 Espectro do Autismo	14
1.2 Síndrome de Asperger.....	17
1.3 Epidemiologia.....	21
1.4 Etiologia.....	21
1.5 Características da Síndrome de Asperger	23
1.6 Avaliação.....	24
1.7 Intervenção	28
CAPÍTULO II – O PAPEL DA EDUCAÇÃO E DA ARTE NA SÍNDROME DE ASPERGER.....	31
2.1 A Educação e a Arte	31
2.2 A Expressão Artística – o Desenho.....	40
CAPÍTULO III - A COMPETÊNCIA COMUNICATIVA E A SÍNDROME DE ASPERGER.....	47
3.1 Comunicação.....	47
3.2 Relação	50
3.3 Socialização.....	52
CAPÍTULO IV – O DESENHO COMO PROMOTOR DA COMPETÊNCIA COMUNICATIVA NA SÍNDROME DE ASPERGER	55
4.1 Desenho como meio de expressão e comunicação	55
4.2 O desenho como interação com os outros	59
PARTE II – ENQUADRAMENTO EMPÍRICO	66

CAPÍTULO I – ASPECTOS METODOLÓGICOS	66
1.1 Problemática, objetivos e hipóteses de estudo	66
1.2 Metodologia	68
1.3 Instrumentos de Investigação	69
1.4 Dimensão e critérios de seleção da amostra	70
1.5 Procedimentos Estatísticos	70
CAPÍTULO II – ANÁLISE E CARACTERIZAÇÃO	71
2.1 Análise e apresentação dos resultados	71
2.2 Caracterização geral do universo da amostra	71
2.3 Discussão dos resultados	81
2.4 Conclusões do estudo	84
CONSIDERAÇÕES FINAIS	86
BIBLIOGRAFIA	89
ANEXOS I – INQUÉRITO	91
ANEXOS II – PROJECTO CURRICULAR	94
ANEXOS III – O CONTO	103

ÍNDICE DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Gráfico de distribuição do tipo sexo	72
Gráfico 2 – Gráfico de distribuição por idades	73
Gráfico 3 – Gráfico de distribuição do tipo idade	73
Gráfico 4 – Gráfico de distribuição de oferta de escola	74
Gráfico 5 – Gráfico de distribuição de escolha da área vocacional.....	74
Gráfico 6 – Distribuição sobre a importância da disciplina do desenho	76
Gráfico 7 – Distribuição sobre a importância do desenho como forma de abstração dos problemas	77
Gráfico 8 – Distribuição sobre a importância do desenho como meio de comunicar ideias	78
Gráfico 9 – Distribuição sobre a importância do desenho como facilitador de boa relação entre colegas	78
Gráfico 10 – Distribuição sobre a importância do desenho como identificação de uma colega com um talento excepcional.....	79
Gráfico 11 – Distribuição sobre a importância do desenho como meio de comunicação entre pares.....	81

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1 – “Modelo do Patamar Comum”	22
Figura 2 – Desenho 1 (Campo)	103
Figura 3 – Desenho 2 (a Pedra e a Margarida – descrição física)	104
Figura 4 – Desenho 3 (a Pedra e a Margarida – pequenas no seu diálogo)	104
Figura 5 – Desenho 4 – a tempestade.....	106

ÍNDICE DE ANEXOS

Anexo I – Inquérito

Anexo II – Projeto Curricular de Turma

Anexo III – O Conto

LISTA DE ABREVIATURAS

SA	Síndrome Asperger
Q.I.	Quociente de inteligência
DSMV-V	Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders
DSM-IV-TR	Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders
PDD	Pervasive Developmental Disorder
PEP-R	Perfil Psicoeducacional Revisado
B.	Abreviatura do nome da aluna em estudo com SA

INTRODUÇÃO

Quando conhecemos alguém, somos rápidos e hábeis em construir uma opinião sobre aquele, seja esta positiva ou não. O nosso olhar capta, características como a idade, condição social, entre outros aspetos. Fazemos uma leitura das expressões faciais ou do tom de voz, somos capazes de prever se está contente, deprimido ou entusiasmado. Pelo que diz, o seu nível de instrução e educação. Todavia, nem todos temos as mesmas capacidades e é esse o caso das pessoas a quem foi diagnosticada a Síndrome de Asperger, as quais tem dificuldade em descodificar os sinais que a maior parte de nós considera óbvios e lógicos.

Isto representa um problema de *comunicação* que dificulta a interação com os outros. Não obstante, as pessoas portadoras daquela Síndrome apresentam, na maior parte dos casos, níveis cognitivos semelhantes, ou até mesmo superiores, à média.

Assim, se queremos uma escola inclusiva, nós, professores, temos um grande desafio no contexto das nossas práticas educativas. É preciso saber olhar, interpretar e intervir face a comportamentos e atitudes invulgares ou anómalas.

No âmbito de uma perspetiva interventiva, pretendemos promover o seu crescimento social e afetivo, de acordo com as competências de relacionamento interpessoal e de conhecimento intrapessoal, num ambiente artístico propício à expressão, à criatividade e à manipulação, suscetível de instauração em qualquer escola do nosso país. As crianças e jovens com a Síndrome de Asperger comprometem a interação social, tem peculiaridades no comportamento, falhas no desenvolvimento de relações com os pares, falta de interesse espontâneo pelos outros, falta de reciprocidade emocional ou social, linguagem automática e pouco espontânea.

Por isso, é necessário que nós, profissionais da educação, estejamos familiarizados e preparados para lidar com este tipo de crianças e jovens, de modo a podermos reconhecer as características que as mesmas

frequentemente apresentam e, após a correta identificação, sermos capazes de pôr em prática tudo o que estiver ao nosso alcance de modo a que possam comunicar o mais espontaneamente e expressivamente possível.

Como fazer o correto diagnóstico, avaliação, e intervenção ou aferir o papel que o desenho assume na vida desta jovem, enquanto meio privilegiado de comunicação por excelência, são assuntos que desenvolvermos ao longo do presente trabalho.

O nosso estudo está dividido em duas partes. Na primeira parte faremos um enquadramento teórico do tema em estudo, onde serão abordados alguns dos conceitos básicos inerentes ao Asperger, de acordo com a perspectiva de vários autores.

Para além disso, incidiremos sobre as características relacionais e comunicacionais do Asperger e possíveis estratégias de intervenção e avaliação. Na segunda parte do trabalho a empírica, abordaremos os procedimentos metodológicos utilizados na pesquisa, faremos a análise dos dados recolhidos, com a conseqüente apresentação de conclusões. Sabemos contudo que o campo de investigação neste domínio mostra-se ainda exíguo no que diz respeito às práticas de intervenção, talvez devido ao facto desta ser uma desordem recentemente identificada e, como tal, não proporcionar oportunidades de reflexão recorrentes e sistemáticas. A baixa incidência desta problemática (Cumine et al, 1998), ou o desconhecimento do número de casos por ausência de diagnóstico, associada a um campo ainda restrito de investigação resulta, não raras as vezes, na desorientação dos profissionais da educação e do desenvolvimento que lidam com crianças e jovens com esta desordem.

Reside nestas questões uma escolha de ordem pessoal e profissional. Por um lado, o contacto, diário, ao qual não se deixa de ficar sensibilizado, com uma jovem do ensino secundário com Síndrome de Asperger que se ocupa horas a desenhar. Por outro, procura-se dar mais sentido ao mundo da Arte, nomeadamente ao desenho.

O desenho e a competência comunicativa na criança com Síndrome de Asperger

Escolhido o objeto de estudo e porque o desenvolvimento humano é condicionado por todos os sistemas contextuais que o envolvem, procede-se à caracterização da realidade pedagógica da criança. Depois, analisam-se os inquéritos dados aos colegas da turma da B. que tratados estatisticamente, transformam os dados recolhidos em informações importantes. É a partir da análise destes dados que descobrimos junto do seus pares, se o desenho é uma forma de relação adequada e promotor de competências comunicativas.

Neste sentido, a organização das diferentes partes do presente trabalho, seguem-se numa sequência lógica que o trabalho em estudo obriga e que implica a construção gradual de todas as informações para que se possa passar a etapas posteriores até chegar às considerações finais.

Antes das considerações finais, apresentam-se as antecipações dos resultados. É um momento especial, dado que, não sendo possível, por limitações de tempo, a aplicação de todas as ideias consideradas, descreve-se o que se espera observar depois de todo um percurso de reflexão desde a teoria à parte empírica. Posteriormente apresenta-se um conto infantil que surge da cooperação entre a aluna com SA e professora. Por fim, temos a bibliografia e os anexos.

PARTE I – ENQUADRAMENTO TEÓRICO

CAPÍTULO I – ABORDAGEM TEÓRICA

1.1 Espectro do Autismo

O primeiro autor a descrever o autismo como uma perturbação bem definida foi Leo Kanner em 1943, num artigo intitulado «*Perturbações Autísticas do Contacto Afetivo*». A descrição desta desordem por Kanner, constitui um marco histórico na evolução do conhecimento científico sobre o autismo, na medida em que ele expôs os critérios de diagnóstico em termos de comportamentos infantis específicos, tal como ele os observara, e não em termos de adaptações dos critérios existentes para os adultos (Rutter E Schopler, 1987)

Kanner adotou o termo autismo, que já havia sido introduzido na psiquiatria pelo suíço Eugene Bleurer em 1906. Este autor utilizou a palavra «autus», de origem grega e que significa «si mesmo», aludindo ao tipo de esquizofrénico que vivia num mundo especial e deixava de ter contato com a realidade exterior. Nos onze casos por ele descritos, Kanner registou como características, uma profunda falha no contacto afetivo com outras pessoas, desde o início de vida; um desejo obsessivo para a preservação do «mesmo estado de coisas», fascínio por objetos manuseados de um mundo estereotipado, mas com movimentos precisos, desempenhos excepcionais de memória, expressão inteligente e ausente mutismo ou linguagem sem intenção comunicativa efetiva.

Um ano após a publicação do artigo de Kanner, Hans Asperger (1944), na Áustria, faz uma descrição semelhante de uma perturbação, onde também emprega o termo de Kanner, a que ele chamou «Psicopatía Autista» e que atualmente é designada por Síndrome de Asperger.

As características por ele sublinhadas, no comportamento das crianças e adolescentes, remetiam para um comportamento fraco e ingénuo nas situações de interação social; interesses muito circunscritos e intensos; bom nível de vocabulário e gramática, mas linguagem pobre e monótona, mais utilizada para monólogos do que para o estabelecimento de conversas a dois; coordenação motora pobre; capacidade e nível formal ou superior, mas muitas vezes com dificuldades específicas em determinadas áreas do desenvolvimento intelectual. Embora as descrições fossem diferentes, ambos concluíram que os grupos analisados eram afetados por uma perturbação do contacto social

«com particularidades na comunicação e na adaptação relacional, comportamentos cobertos com ideias repetitivas, padrões curiosos de desempenho intelectuais» (Pereira, 1999).

Atualmente, a Síndrome de Asperger é diagnosticada a crianças que revelam problemas semelhantes aos pares do autismo, mas com competências linguísticas superiores e, muitas vezes, quocientes de inteligência elevados que disfarçam os seus reais défices e que leva, muitas vezes, a serem confundidas com crianças sobredotadas.

Mas, enquanto a comunicação de Asperger permanecia desconhecida, as observações de Kanner sobre a natureza do autismo eram objeto de acesos debates de investigação. Ao constatar as semelhanças de comportamentos estereotipados e repetitivos destes jovens, e desconhecendo a descrição de Kanner, do autismo infantil precoce publicado só um ano antes, Asperger escreveu e apresentou o seu trabalho intitulado por “Psicopatias Autistas na Infância”, em que indicava um transtorno instável de personalidade marcado pelo isolamento social e, ainda, reconhece a gravidade das dificuldades destes rapazes que afetavam a vida quotidiana, o que, na sua opinião, “tornava a vida dos pais um verdadeiro inferno e levava os educadores ao desespero”.¹

Estas crianças, apesar de terem as aptidões intelectuais resguardadas, possuíam um elevado nível de pensamento independente, a par da sua

¹Citação de Hans Asperger retirada do livro - “Compreender a Síndrome de Asperger – Guia prático para educadores” de Val Culmine; Júlia Leach; GillStevenson da Porto Editora

O desenho e a competência comunicativa na criança com Síndrome de Asperger

capacidade para atividades especiais e, ainda, apresentavam pobreza na comunicação não-verbal, que envolvia tanto gestos como tom afetivo de voz, em contrapartida possuíam uma fala em monólogo por vezes disparatado mas com uma linguagem formal e altamente correta do ponto de vista gramatical, ao contrário do grupo de crianças estudado por Kanner.

O trabalho feito por Asperger foi escrito em alemão no final da Segunda Guerra Mundial, mas só se tornou conhecido e acessível ao público quando foi traduzido para inglês, pela primeira vez e quando Lorna Wing e Judith Gould (1979) publicam uma série de casos apresentando sintomas idênticos, após um estudo epidemiológico exaustivo, no bairro londrino de Camberweell. Concluíram, que as dificuldades características do autismo poderiam ser descritas, em três áreas de dificuldades associadas: limitação da interação social, da comunicação social e do pensamento flexível. É o conjunto destas limitações em simultâneo que denunciam a existência desta Síndrome. Mas só em 1970, foram feitas as primeiras comparações com o trabalho de Kanner. As primeiras tentativas de comparação foram extremamente difíceis pelo simples facto de serem mais jovens e terem um maior prejuízo cognitivo do que os de Asperger.

Apesar da Síndrome de Asperger ter sido identificada em 1944, só foi oficialmente reconhecida através do Manual de Diagnóstico e Estatísticas das perturbações Mentais, na 4ª edição DSM-IV, associação Psiquiátrica Americana, (1994) e na Classificação Internacional das Doenças, na 10ª edição, Organização Mundial da saúde, (1992) - baseiam os seus critérios de diagnóstico nas três limitações fundamentais expostas anteriormente. Devido a este fato, até lá, muitas crianças foram mal diagnosticadas com autismo.

No DSM-IV-TR (2002) é referido que:

«as perturbações globais do desenvolvimento são caracterizadas por um défice grave e global em diversas áreas do desenvolvimento: competências sociais, competências de comunicação, presença de comportamentos interesses e atividades estereotipadas».

A Síndrome de Asperger é assim, um transtorno do espectro do autismo, uma das cinco condições neurológicas caracterizadas por diferenças ou restritivos do pensamento e comportamento. Os quatro transtornos são: Autismo, Síndrome de Rett, Transtorno Desintegrativo da Infância e PDD não especificado. Atualmente com a saída do novo DSM-V (2013) diz-se que as pessoas com Síndrome de Asperger tendem a ter déficits de comunicação, tais como responder inadequadamente nas conversações, interpretando mal as interações não-verbais e que têm dificuldade em construir amizades apropriadas à sua idade. Além disso, as pessoas com SA podem ser excessivamente dependentes de rotinas, altamente sensíveis a mudanças no seu ambiente, ou intensamente focadas em determinados itens. Os sintomas das pessoas com SA podem ser suaves ou muito mais graves. A SA continua a ser vista como uma síndrome que leva a défices na comunicação social e interação social.

A Síndrome de Asperger é atualmente uma subcategoria do espectro do autismo, mas com características marcantes que a levam a possuir uma «*categorização*» e critérios de diagnóstico próprio (Attwood, 1998). Os problemas comuns da interação social, da comunicação e imaginação podem ser reconhecidos por detrás de todas as variações do espectro do autismo, desde o autismo de Kanner à Síndrome de Asperger.

Não existe cura para o autismo, mas com tratamento, treino e educação apropriados, algumas crianças podem desenvolver competências, que lhes permitam obter um maior grau de autonomia.

1.2 Síndrome de Asperger

Hans Asperger (1906 – 1980) viveu e trabalhou em Viena de Áustria. Licenciou-se em medicina e especializou-se em pediatria. Como tal, e devido ao seu interesse pela educação especial, o seu trabalho pô-lo em contato com inúmeros jovens com dificuldades de integração social. Descreveu, assim, em 1944, quatro crianças desse grupo que, além de uma marcada dificuldade nas

relações interpessoais, também demonstravam dificuldades na utilização social da linguagem e uma capacidade limitada para compreender e fazer uso de gestos e expressões faciais. Ao constatar as semelhanças de comportamentos estereotipados e repetitivos destes jovens, e desconhecendo a descrição de Kanner, do autismo infantil precoce publicado só um ano antes, Asperger escreveu e apresentou o seu trabalho intitulado por “Psicopatias Autistas na Infância”, - o qual foi traduzido para Inglês por Lorna Wing no seu trabalho de investigação sobre o autismo e os seus condicionalismos. Na comunicação, feita Asperger destacou o uso de vocabulário particular, sofisticado, mas dificuldades em compreender metáforas. Porque o texto estava escrito em alemão, e numa época conturbada em termos históricos com a II Guerra Mundial, os escritos de Asperger não foram conhecidos como os de Kanner nos Estados Unidos.

Segundo Asperger, estas crianças, apesar de terem as aptidões intelectuais resguardadas, possuíam um elevado nível de pensamento independente, a par da sua capacidade para atividades especiais e, ainda, apresentavam pobreza na comunicação não-verbal, que envolvia tanto gestos como o tom afetivo de voz, em contrapartida possuíam uma fala em monólogo por vezes disparatado mas com uma linguagem formal e altamente correta do ponto de vista gramatical, ao contrário do grupo de crianças estudado por Kanner.

Devido ao facto, de esta síndrome ter sido relatada pela primeira vez, apenas, na literatura alemã em 1944, somente nos anos de 1970, foram feitas as primeiras comparações com o trabalho de Kanner. As primeiras tentativas de comparação foram extremamente difíceis pelo simples facto de serem mais jovens e terem um maior prejuízo cognitivo do que os de Asperger.

Em 1981, Wing enumerou pela primeira vez os seguintes critérios para a Síndrome de Asperger: limitação da interação social, linguagem peculiar e pedante, capacidades limitadas de comunicação não-verbal, resistência à mudança e gosto por atividades repetitivas, interesses especiais circunscritos e boa capacidade de memorização, fraca coordenação motora, com aspeto e porte peculiares, e alguns movimentos estereotipados (Cumine et al,1998).

Assim, a Síndrome de Asperger caracteriza-se por limitações subtis mas três áreas de desenvolvimento: interação social, comunicação em contextos sociais e imaginação social.

Nesta Síndrome de Asperger, os padrões restritos, repetitivos e estereotipados de comportamento, interesses e atividades envolvem uma preocupação com um ou mais padrões de interesse restritos e estereotipados; inflexibilidade a rotinas e rituais não funcionais.

Podem expressar-se fluentemente, mas podem não captar a reação das pessoas que os ouvem e podem parecer insensíveis aos sentimentos alheios.

Em 1985, um grupo de psicólogos de investigação Baron- Cohen, Leslie e Frith concluiu que as crianças com autismo padeciam de falta de «teoria da mente». Este termo foi proposto inicialmente pelos primatologistas Premack e Woodruff (1978), para designar o facto de os chimpanzés serem capazes de inferir os estados mentais dos seus semelhantes. Esta teoria da mente é definida, em Psicologia como a capacidade para imputar estados mentais aos outros e a si próprio de modo a explicar e predizer comportamentos (Pereira, 1999). Esta teoria constitui uma área de dificuldade nas crianças com SA, que resulta da ausência da capacidade de leitura, limitações para a percepção espontânea das emoções e atitudes dos outros e de si mesmo, o que de certo modo, explica as limitações identificadas na tríade de Wing. Segundo Jordan & Powell (1995), citados por Cumine et al (1998), as dificuldades das crianças com SA nesta área traduzem-se nas dificuldades de prever o comportamento de terceiros e compreender os motivos que justificam o seu comportamento, em compreender as suas emoções e as dos outros, o que origina uma ausência de empatia, dificuldades em compreender que o comportamento afeta o que os outros pensam ou sentem; incapacidade para compreender e reagir ao nível do interesse do interlocutor relativamente ao que se está a dizer; falta de compreensão da interação social. Isto origina dificuldades em ceder a vez, fraca manutenção de assuntos de conversa e utilização indevida do contato ocular.

Todas estas dimensões entre outras afetam o relacionamento da criança com aqueles que as rodeiam. Tornam-na menos hábil para se relacionar e comunicar não entendem expressões que empreguem linguagem simbólica, exagerada ou metafórica. Tem frequentemente uma voz sem expressão (monocórdica) e é-lhes difícil interpretar as diferentes entoações de terceiros.

Tem dificuldade em utilizar e interpretar comunicação não-verbal como a linguagem corporal, gestos e expressões faciais. Esta incapacidade em interpretar e aprender as capacidades da interação social e emocional com os outros origina, naturalmente, uma permanente dificuldade nas relações sociais e comunicativas, transformando rotinas e comportamentos comuns em aventuras de uma dificuldade extrema para todos os que manifestam esta perturbação. Estas crianças apresentam também défice na «*função executiva*» Luria (1996), citado por Cumine et al (1998:45), descreve esta função como

«a capacidade para manter um determinado conjunto de comportamentos organizados em cadeia, dirigidos à solução de problemas, e por isso, apropriados para atingir um objetivo consequente»

A criança com Asperger tem dificuldades em planejar tarefas em começá-las e terminá-las. Acresce ainda o facto de terem interesses totalmente absorventes e considerados estranhos por terceiros, podendo insistir no seguimento de uma rotina. Parecem estar concentrados nos detalhes e não percecionarem a «imagem global». A compreensão destas teorias é fundamental para compreender as crianças e jovens com SA e planejar qualquer intervenção pedagógica.

As teorias psicológicas enriquecem a nossa compreensão da criança com autismo e Síndrome de Asperger ao revelarem as limitações e as implicações das mesmas nas suas vidas.

1.3 Epidemiologia

Em 1993, Stefan Ehlers e Christopher Gillberg, publicaram os resultados da investigação que procurou estabelecer a prevalência da Síndrome de Asperger. Este estudo foi realizado na Suécia, em Gotemburgo, dos números indicados com SA, calcularam uma taxa de prevalência de 36 por 10.000, com base em critérios que permitiam concluir que a presença nos rapazes é maior do que nas raparigas, na ordem dos 10:1. O próprio Asperger tinha concluído que se tratava de uma dificuldade exclusivamente masculina. Hoje sabemos que não é assim mas também não é conhecida a razão pela qual há uma maior prevalência desta desordem neurobiológica em rapazes.

1.4 Etiologia

A Síndrome de Asperger é uma perturbação cuja etiologia se desconhece, acreditando-se que é pouco provável que haja só uma causa, mas sim um conjunto de fatores que podem dar origem à perturbação. Os autores de um artigo publicado por Martins et al (2000), consideram que se devem ter em conta: fatores genéticos e fatores envolvendo lesão cerebral. Quanto aos fatores genéticos, verificou-se uma percentagem superior a 50% com a possibilidade de um ou mais parentes, em primeiro ou em segundo grau, terem alterações e compatíveis com SA e embora não se tenham identificados mecanismos precisos de transmissão, foram identificadas alterações ao nível do cromossoma X, pares dois, bem como translocações. Na lesão cerebral podem estar envolvidos uma variedade de fatores, como infeções durante a gravidez, alterações no trabalho de parto, situações de hipotiroidismo congénito, infeções cerebrais neonatais, esclerose tuberosa, e neurofibromatose, entre outras.

O “Modelo do Patamar Comum” de Cohen & Baron representa esta visão multifactorial:

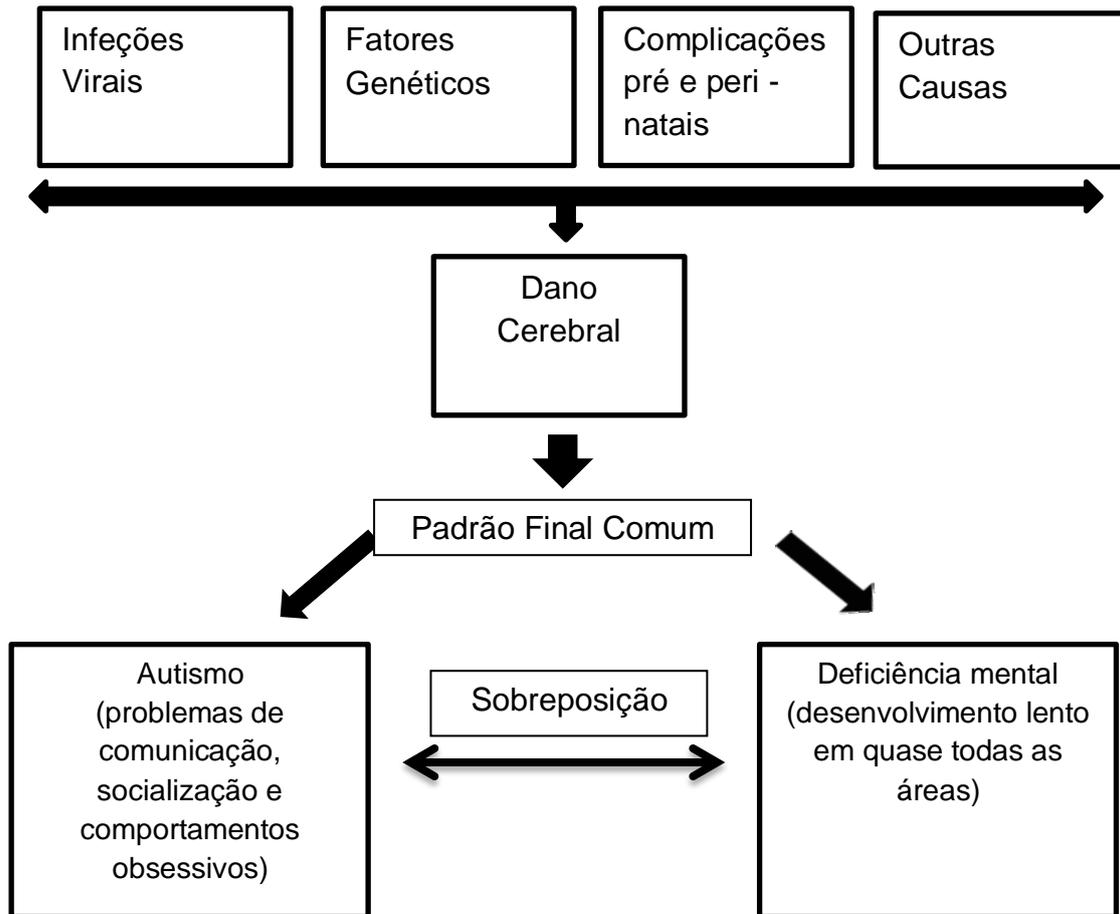


Figura 1 – “Modelo do Patamar Comum”

Este modelo faz de certa forma uma síntese de todas as teorias, e clarifica da melhor forma a etiologia ao autismo. É unânime, considerar a existência de condições médicas que predisõem ao desenvolvimento desta patologia e Cohen & Baron propuseram este modelo que contempla as diversas causas que podem estar subjacentes às áreas cerebrais danificadas e que, possivelmente seriam as áreas responsáveis pelo normal desenvolvimento da comunicação, do funcionamento e do jogo.

Existem intensos estudos e investigações neurológicas sobre origem desta síndrome, mas não foi identificado nenhum fator ou anomalia e as implicações etiológicas são pouco claras e continuam a ser investigadas. São vários os

estudos na área da genética, bioquímica, neuroimagens, neurofisiológicas e na clínica que são realizados, na tentativa de identificar estes fatores convergentes (Barthélémy & LeLord;1987 Braunwald et al, 1988).

1.5 Características da Síndrome de Asperger

A Síndrome de Asperger tem as seguintes características: dificuldades na comunicação social, dificuldades de interação social, leque restrito de interesses e coordenação motora por vezes comprometida.

Apesar destas serem consideradas as principais características existem outras, tais como, pouca capacidade de concentração, vulnerabilidade emocional, forte intolerância à alteração das rotinas, inflexibilidade do pensamento, ausência de senso comum, geralmente são indivíduos honestos, dedicados, leais, fiáveis e determinados. Assim, e como já foi referido,

“a Síndrome de Asperger é uma condição que se pensa estar enquadrada no espectro do autismo – com traços distintos suficientes para garantir um “rótulo” próprio [...]. Caracteriza-se por limitações subtis nas três áreas de desenvolvimento: comunicação social, interação social e imaginação social. Em certos casos, também se registam problemas adicionais de organização e coordenação motora. Afeta pessoas de inteligência média e acima da média. [...] A probabilidade de incidência é maior nos rapazes do que nas raparigas, com uma taxa de probabilidade de dez rapazes para uma rapariga” (Cumine et al., 1998).

Segundo Pereira (2006), esta Síndrome afeta crianças e adultos que apresentem características do autismo, como as incapacidades sociais.

Além disso, outro marco essencial da Síndrome de Asperger é a sua peculiar área de “interesse especial”. Em contraste com o mais típico Autismo, onde os interesses são mais para objetos ou parte de objetos, na SA os interesses são mais frequentes por áreas intelectuais específicas. (Bauer, 1995). Quando as crianças entram para a escola, ou mesmo antes, mostrarão um interesse obsessivo numa determinada área como a matemática, a ciência, a leitura, as artes ou algum aspeto peculiar de história ou geografia. Uma outra característica da SA é a deficiente socialização. Embora crianças com SA

sejam frequentemente conotadas pelos pais e professores como “estando no seu próprio mundo”, elas raramente são tão distantes como as crianças com Autismo Clássico (Bauer, 1995). Contudo, no que diz respeito à socialização, o comportamento de uma criança com esta Síndrome é muito complexo, pois demonstram uma enorme dificuldade em interagir com os pares.

De acordo com o novo DSM-V (2013), outra característica importante da Síndrome de Asperger continua a ser a dificuldade de comunicação.

Estas crianças e jovens podem responder inadequadamente em algumas conversas interpretar mal as interações não-verbais, ou ter dificuldade em construir amizades apropriadas à sua idade. Além disso, jovens com SA podem ser excessivamente dependentes de rotinas, altamente sensíveis a mudanças no seu ambiente.

No que diz respeito à flexibilidade do pensamento, as crianças e jovens com Síndrome de Asperger revelam ser pouco flexíveis em termos cognitivos, uma vez que têm ideias fixas, demonstram ser incapazes de se adaptar à novidade, tendo uma interpretação excessivamente rígida das situações.

O indivíduo com Síndrome de Asperger tem dificuldades ao nível da projeção no outro, na representação do pensamento no outro não conseguindo dar respostas adequadas ou socialmente adaptadas, o que condiciona a sua interação social. Estas características, devidamente avaliadas e posteriormente intervencionadas poderão ser atenuadas.

Não existe uma cura para a Síndrome de Asperger, no entanto, com tratamento e uma intervenção adequada os indivíduos com SA poderão desenvolver certas competências que lhes permitam adquirir maior independência e autonomia.

1.6 Avaliação

A Síndrome de Asperger é geralmente diagnosticada quando a criança entra para a escola, dado ser nesta fase que se tornam evidentes algumas alterações no comportamento da criança que implicam, fundamentalmente, perturbação da interação social, repertório reduzido de interesses e

comportamentos estereotipados, não havendo défices das funções linguísticas e cognitivas. De acordo com o DSM-IV-TR (2002:81.” Dado que a linguagem precoce e as aptidões cognitivas se encontram dentro dos limites normais durante os primeiros anos de vida, os pais e professores em regra não se preocupam (...) até que a criança entra no jardim de infância e neste momento as dificuldades sociais da criança com os companheiros da mesma idade podem começar a tornar-se aparentes”. Tal como acontece com o diagnóstico do autismo, não existe nenhuma análise ou exame médico que possa fazer um diagnóstico preciso este só é possível através da observação de comportamentos específicos.

A identificação de Lorna Wing da “tríade das limitações”, em 1981, constitui um marco na procura de critérios de diagnóstico suficientes para descrever e especificar o autismo. Esta combinação constitui a base dos critérios de diagnóstico do autismo nos Sistemas de Classificação Internacional: ICD 9 (OMS 1978) e o DSM III - R (Associação Psiquiátrica Americana 1987). Mais tarde em 1992, foram definidos no ICD 10 (OMS) critérios de diagnóstico distintos para o autismo e para a Síndrome de Asperger. E em 1994, a síndrome foi reconhecida pela primeira vez no Manual de Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais na sua quarta edição (DSM. IV).

A Síndrome de Asperger é definida na seção 299.80 do DSM-IV por seis critérios principais:

- a) Prejuízo severo e persistente na interação social, manifestado por dois dos seguintes requisitos (1) prejuízo acentuado no uso de múltiplos comportamentos não-verbais, tais como contato visual direto, expressão facial, posturas corporais e gestos para regular a interação social; (2) fracasso para desenvolver relacionamentos apropriados ao nível de desenvolvimento com seus pares;
- b) Padrões restritos, repetitivos e estereotipados de comportamento, (1) insistente preocupação com um ou mais padrões estereotipados e restritos de interesses, anormal em intensidade ou foco; adesão aparentemente inflexível a rotinas e rituais específicos e não funcionais;

O desenho e a competência comunicativa na criança com Síndrome de Asperger

- c) A perturbação causa prejuízo clinicamente significativo nas áreas social e ocupacional ou outras áreas importantes de funcionamento;
- d) Não existe um atraso geral clinicamente significativo na linguagem (por ex., palavras isoladas são usadas aos 2 anos, frases comunicativas são usadas aos 3 anos);
- e) Não existe um atraso clinicamente significativo no desenvolvimento cognitivo ou no desenvolvimento de habilidades de autoajuda apropriadas à idade, comportamento adaptativo (na interação social) e curiosidade acerca do ambiente na infância.
- f) Não são satisfeitos os critérios para um outro Transtorno Invasivo do Desenvolvimento ou Esquizofrenia.

As características mais comuns e importantes da SA incidem em categorias amplas: dificuldades sociais, interesses específicos e intensos e peculiaridades na fala e na linguagem.

Gillberg & Gillberg (1989), com base no seu estudo, identificaram seis critérios para o diagnóstico da Síndrome de Asperger: prejuízo severo na interação social, interesses circunscritos e muito limitados, imposição de rotinas ou interesses, problemas de linguagem a despeito da aparente habilidade no aspeto expressivo problemas da comunicação não-verbal e desajeitamento motor.

Stazamari, Bremmer & Nagy (1989), citaram aspetos não referidos por Gillberg & Gillberg como, por exemplo, o facto de a criança gostar de se isolar, de não olhar diretamente para as pessoas, de ser incapaz de comunicar através do olhar e de ter alteração de inflexão no seu discurso.

De acordo com Attwood (1998), no diagnóstico da SA, devem ser tidas em conta duas fases: a primeira que envolve a utilização de um questionário – escala, de origem australiana, a ser preenchido por pais educadores, com o objetivo de identificar comportamentos sugestivos de Asperger, durante os primeiros anos escolares. Neste questionário testam-se as capacidades sociais, emocionais, de comunicação, concentração e cognitivas da criança. A

segunda fase envolve uma avaliação clínica, a ser efetuada por médicos e psicólogos com base em critérios estabelecidos e que avaliarão diferentes dimensões: comportamento social, interesses, linguagem, funções motoras e sensoriais e cognição.

Avaliar para diagnosticar é um processo algo complexo, uma vez que estudos comparativos têm demonstrado que a presença de certas patologias primariamente neurológicas, com anormalidades cromossómicas (Os X – frágeis por exemplo), anormalidades neurofisiológicas e outras tem sido encontrados na mesma proporção nos dois quadros, ou seja, no autismo e na Síndrome de Asperger que alguns autores admitem atualmente ser um tipo de autismo.

O fato de esses pacientes apresentarem um quadro autístico de forma atenuada faz com que, como já vimos, não sejam devidamente identificados o que leva uma dificuldade maior na escolha dos métodos de tratamento a serem propostos. A prática da avaliação psicoeducacional, pode favorecer a deteção precoce e a identificação das áreas educativas em que se verificam maiores dificuldades e permitem analisar discrepâncias no funcionamento corrente e o desempenho esperado. De entre os testes mais comuns, salienta – se o PEP-R que é um inventário de diferentes modelos de aprendizagem em crianças dos seis aos doze anos. Como instrumento de avaliação funcional, fornece informação acerca do desenvolvimento funcional nas áreas: imitação, percepção, motricidade fina e global, integração óculo-manual, competências cognitivas e capacidade de cognição verbal. Ao nível do diagnóstico psicopatológico, identifica o grau de perturbação nas áreas de: relação, cooperação e interesse pelos outros, jogos e interesses materiais, modalidades sensitivas, linguagem e afeto. Cada área com as suas provas específicas, num total de 131 itens, onde cada um pode ser feito verbal ou gestualmente ou mesmo por escrito. Ao contrário de outros testes o PEP-R assume a vantagem de revelar uma área emergente. E para a planificação de uma intervenção este aspeto é particularmente significativo. Não só nos apercebemos das áreas fracas ou fortes, como também das emergentes que nos orientam para intervir

de forma a potenciar o que está em déficit. Uma das características, que sobressai na criança com Asperger é o comportamento social deficitário que se acentua com a comunicação não-verbal. A criança tem dificuldade em interagir com os pares pelas dificuldades efetivas que tem em comunicar.

O âmago deste trabalho é relacionar uma habilidade específica da aluna – *Desenho*, como uma forma competente de comunicar e interagir com os outros, nomeadamente os seus pares. Propõe o uso da expressão artística, especificamente o *Desenho*, como importante fonte de diagnóstico e investigação, podendo ser um indicativo de uma forma adequada de desenvolvimento da habilidade relacional.

1.7 Intervenção

Devido ao facto da Síndrome de Asperger ser relativamente recente no desenvolvimento da Pedagogia, Psicologia, e Psiquiatria ainda há muito por ser feito nesta área. Mas claro que quanto mais cedo a intervenção começar, melhor será sua recuperação. Isto implica tratamento a nível educacional, psicoterapêutico e social.

O Treino de Competências Sociais é um dos mais importantes componentes da intervenção, uma vez que crianças com esta síndrome podem ser ajudadas por profissionais - professores, psicólogos e outros devidamente preparados. A linguagem corporal e a comunicação não-verbal podem ser ensinadas da mesma maneira que se ensina uma língua estrangeira. As crianças conseguem aprender a como interpretar expressões não-verbais, emoções e interações sociais e aproximação com as pessoas, antecipando assim o isolamento e depressão que ocorre assim que entram na adolescência.

Os adolescentes podem muitas vezes receber ajuda através de um grupo terapêutico e podem ser ensinados a usar a mesma linguagem que as pessoas da sua idade.

O desenho e a competência comunicativa na criança com Síndrome de Asperger

Em contexto escolar, e porque as crianças com SA podem, ou não, diferenciar-se em termos de Q.I. e níveis de competência, as escolas e respetivos profissionais, devem ter em conta estratégias individualizadas para estas crianças.

É necessário, que os professores e outros agentes educativos estejam atentos às necessidades educativas especiais destas crianças e jovens para que compreendam que tem uma desordem do desenvolvimento que as levam a comportar-se de forma diferente dos restantes alunos.

O próprio Hans Asperger compreendeu a importância central da atitude do professor no seu próprio trabalho com crianças quando escreveu em 1944:

«estas crianças frequentemente mostram uma surpreendente sensibilidade à personalidade do professor (...) a atitude emocional básica do professor influencia, involuntária e inconscientemente, o humor e o comportamento da criança».

Se queremos uma escola inclusiva, nós, professores temos um grande estímulo nas nossas práticas educativas. É preciso saber olhar, interpretar e intervir face a comportamentos e atitudes invulgares ou excepcionais. E isto não parte apenas do bom senso ou da sensibilidade de cada um, mas da formação adequada dos professores de forma a atender o melhor possível estes alunos e assim garantir igualdade de oportunidades para todos em vez de os conduzir para as correntes do insucesso escolar.

Neste caso, de forma a enriquecer as práticas na educação especial, considera-se neste trabalho o papel inovador, em termos de estratégias úteis e válidas, que a Arte, mais concretamente o Desenho, pode ter na promoção da competência comunicativa das crianças e jovens com Síndrome de Asperger.

Estas competências específicas e produtoras, de uma diversidade de atividades e estratégias podem ter implicações ao nível das habilidades comunicativas.

Neste sentido a intervenção pedagógica junto de alunos com Síndrome de Asperger deve respeitar alguns princípios, que já demonstraram eficácia quando aplicados junto de estudantes com este tipo de desordem:

O desenho e a competência comunicativa na criança com Síndrome de Asperger

- As rotinas quotidianas devem ser mantidas tão consistentes, estruturadas e previsíveis quanto possível, uma vez que estas crianças e jovens não gostam de surpresas;
- As regras devem ser usadas cuidadosamente, muitas destas crianças podem ser muito rígidas e segui-las literalmente, devendo ser aplicadas com flexibilidade;
- Os professores devem aproveitar ao máximo as áreas de especial interesse destes alunos, porque os motiva ou como forma de recompensa por terem obtido sucesso noutras tarefas;
- Estas crianças e jovens respondem bem a estímulos visuais como: mapas, listas, figuras, o que pode ser junto com outros recursos audiovisuais, eficiente na intervenção;
- Deve evitar-se linguagem e conceitos mais abstratos;
- Os professores devem ser flexíveis com estas crianças e jovens já que o seu comportamento pode ficar rapidamente fora de controlo;

E em resumo, cada professor pode utilizar estas e outras estratégias específicas mas nunca ignorando as suas dificuldades de linguagem, de interação social, interesses restritos, coordenação motora pobre, dificuldades académicas e vulnerabilidade social. É preciso criar possibilidades que possam dar ênfase na aprendizagem das competências sociais. Acima de tudo promover a sua integração social, que é uma obrigação da escola e um direito destes e de todos os alunos.

CAPÍTULO II – O PAPEL DA EDUCAÇÃO E DA ARTE NA SÍNDROME DE ASPERGER

2.1 A Educação e a Arte

«Ninguém ignora tudo, ninguém sabe tudo. Por isso, aprendemos sempre.»

(Paulo Freire)

A educação sempre esteve ligada à Arte, como uma tarefa essencialmente educativa, porque procura, através das tendências individuais, encaminhar a formação do gosto, estimular a inteligência e contribuir para a formação da personalidade do Homem.

Segundo Read (1944), este propõe a chamada

«educação estética, ou seja a educação daqueles sentidos nos quais se baseia o consciente(...) estes são levados a uma relação harmoniosa e habitual com o mundo exterior, a partir da qual se forma uma personalidade íntegra e integrada.»

O aluno, no seu trabalho criador, é levado a aperfeiçoar processos que desenvolvem a perceção, a imaginação, a observação, o raciocínio, o controle gestual. Organiza a sua capacidade psíquica, que influi na aprendizagem e no processo de criação e pode ao mesmo tempo, através da emoção, libertar-se da tensão, ajustar e organizar pensamentos, sentimentos, sensações e formar hábitos de trabalho. Tudo isto é Educação. E tudo isto são competências, que a criança e jovem com Asperger precisa. Já referimos anteriormente, que as crianças e jovens com SA, possuem grandes dificuldades na aptidão para a comunicação e interação social, dificuldades em processar e expressar emoções e até movimentos motores desajeitados e descoordenados.

Incluída no processo educativo a Arte, favorece o desenvolvimento integral da criança e do jovem, possibilitando a expressão livre do pensamento e das emoções, desenvolvendo o raciocínio a criatividade e a imaginação. Ao criar, a criança torna-se mais segura do seu potencial e consciente dos seus

limites; torna-se mais autêntica e livre para fazer as suas escolhas. Enquanto professores, precisamos estar atentos para as potencialidades que a Arte protagoniza e a mudança social que pode desencadear no processo de construção da sociedade. Na educação, forma um cidadão consciente, crítico e participativo, capaz de compreender a realidade em que vive. A ação educativa da Arte tem como objetivo a preparação do jovem para a vida plena da cidadania, procurando a formação de cidadãos que possam intervir na realidade, podendo ser considerada como um instrumento de transformação social.

Na Educação, que privilegia um currículo onde há lugar para a Arte, sem interferir nas restantes disciplinas, possibilita o contato com o outro, a descoberta interiorizada dos sentimentos e exteriorização dos mesmos de maneira consciente.

E crianças e jovens com a Síndrome de Asperger, necessitam desta exteriorização de sentimentos, que a Arte e as disciplinas ligadas à mesma facilita, não só pela dificuldade que tem de os expressar verbalmente, como de os compreender, já que possuem lacunas no entendimento das expressões faciais, olhares, gestos, não porque assim o desejem, mas porque são neurologicamente incapazes de entender os estados emocionais das pessoas à sua volta. Isto não significa que não sintam afeto, mas apenas que o demonstram de forma singular.

Cada aspeto da Educação, relacionada com a Arte acentua certas capacidades, e por isso os professores das diferentes disciplinas, podem encontrar objetivos comuns para os trabalhos solicitados e quem sabe promover desta forma que crianças e jovens, adquiriram através da Arte, efetivamente o «ver» arte, entender o lugar da arte na sua cultura, compreender qualidades da arte e finalmente produzir arte.

A Educação, quando envolve a Arte consegue o desenvolvimento das aptidões e potencialidades de cada aluno. O aluno não pode ser manipulado como objeto, mas como um ser humano único, próprio, espontâneo e com diferenças

individuais que anseiam por manifestar-se. Não pode ser moldado ou sufocado, mas orientado para expor toda a sua originalidade, criatividade, reflexão, liberdade, autocriação, e o seu poder de inquietação interior que o impele até mesmo para o transcendental.

A Arte responde às necessidades espirituais do homem, ao exprimir ideias, sentimentos e emoções, num dado momento da sua história, numa situação bem definida no tempo. Também a criança,

*“não age fora do seu tempo quando recria o seu mundo puro e natural.”
(Rodrigues, 2002: 76)*

Por conseguinte, a educação pela arte parte da espontaneidade que permite à criança e jovem encontrar a sua linguagem artística.

“A criança não transmite recordações visuais, antes traduz plasticamente as sensações e os pensamentos” (Cardoso & Valsassina, 1988: 22)

Como muitas vezes, tem dificuldade em verbalizar o que sente e porque nem sempre o adulto está sensibilizado para perceber as suas reações, é no desenho ou na pintura, que a criança exprime o seu íntimo, daí se considerar que,

*“(...) hoje, está sobejamente demonstrado que, durante toda a infância, as produções artísticas da criança revelam e traduzem, além duma evolução, situações de euforia ou depressão, de conflito, de frustração, de adaptação harmoniosa e fácil integração social, que importa a todos os meios conhecer”
(Cardoso & Valsassina, 1988:37).*

Embora, não seja abordado neste trabalho, a Arte é vista também como terapia,

“O uso da arte como terapia implica que o processo criativo pode ser um meio tanto de reconciliar conflitos emocionais, como de facilitar a auto - percepção e o desenvolvimento pessoal” (American Art Therapy Association, 1991).

A Arte terapia baseia-se na crença de que o processo criativo envolvido na atividade artística é terapêutico e enriquecedor da qualidade de vida das pessoas e que permite ampliar o conhecimento de si e dos outros, aumentar a autoestima, lidar melhor com sintomas e experiências traumáticas, desenvolver recursos físicos, cognitivos, emocionais e desfrutar do prazer vitalizador do fazer artístico.

Indubitável é que muitos médicos e investigadores deste assunto,

O desenho e a competência comunicativa na criança com Síndrome de Asperger

«veem na arte sintomas de recuperação e cura como até admitem ser a criatividade a maior manifestação de saúde mental» (Rodrigues, 2002:174).

Por isso, são esperados determinados resultados da Educação que favorece a Arte, entre os quais:

- a) Desenvolver a capacidade de perceber o mundo em termos visuais, tácteis e espaciais;
- b) Desenvolver a sensibilidade às mudanças perceptivas;
- c) Ser capaz de reconhecer a natureza e a forma dos problemas inerentes a si próprio, à sociedade e ao meio;
- d) Trabalhar com flexibilidade dentro de uma escala de soluções possíveis;
- e) Ser capaz de discriminar várias soluções de um problema e escolher a mais adequada para si, para a sociedade e para o meio;
- f) Ser capaz de reconhecer a originalidade individual dentro da comunidade;
- g) Desenvolver uma vasta gama de habilidades de expressão e comunicação, baseada em experiências visuais e tácteis.
- h) Desenvolver a autoconfiança através da experiência em solução de problemas e tomada de decisão;

A Educação pela Arte é então capaz de ajudar os alunos no aumento do interesse por novas criações, pela reflexão e pelo desenvolvimento de uma capacidade crítica, visando a formação de sujeitos ativos e autênticos. É exatamente neste sentido que a Educação, atua como veículo de transformação e canal para o vislumbre de novas possibilidades e novos horizontes.

Na verdade, a inserção na Educação da Arte, propõe uma releitura integral e profunda do processo de aprendizagem, benéfica para todos, em especial para alunos com Síndrome de Asperger. Fundamentalmente, pelas competências que podem desenvolver através desta e que só pela Arte o conseguem fazer. Como nos diz Lowenfeld (1977:19), para as crianças

«a arte pode constituir o equilíbrio necessário entre intelecto e as emoções. Pode tornar-se como um apoio que procuram naturalmente – ainda que de modo inconsciente – cada vez alguma coisa os aborrece; uma amiga à qual as crianças se dirigirão, quando palavras se tornarem inadequadas».

Uma boa Educação através da Arte pode ajudar os alunos a verem melhor, a serem persistentes, ousados, e a aprenderem com os erros.

«(...) Aprendem a fazer juízos críticos e a justificar opiniões, tal como foi explicado pela equipa de investigação de Ellen Winner e Lois Hetland, da Universidade de Harvard (Hetland et al., 2007)».

Por isso, as classes económicas abastadas, reconhecem a Educação através da Arte e preocupam-se que os seus filhos, frequentem dança, teatro, música ou artes plásticas, o que é completamente ignorado pela população em geral, que apenas compreende o valor da Matemática como fator de sucesso. Cabe aos professores, uma responsabilidade social enorme, que é a de fazer visível o benefício que a Educação através da Arte traz para os todos os alunos. A Educação através da Arte, são campos ambíguos que se interpenetram e complementam. Assiste-se ao esforço conjunto de artistas e professores, no trabalho em projetos sociais, que envolvem bairros desfavorecidos, populações de risco, crianças e jovens especiais, doentes, e adultos, providenciando experiências de conhecimento de si e do mundo através da Arte. Esses artistas escapam às definições do mercado da Arte elitista. Do mesmo modo, existem professores que escapam às rotinas comuns das escolas e ajudam os seus alunos, possibilitando experiências transversais de aprendizagem com a Arte e pela Arte, sem a pretensão de formar artistas, mas sim a de possibilitar que todos se tornem pessoas mais criativas, mais críticas e mais solidárias.

Se pensarmos nos benefícios a longo prazo destas práticas educativas nas sociedades, poderemos entender como o papel da Educação através da Arte é essencial e indispensável. Podemos questionar se a Arte teve sempre importância, ou se é um fenómeno recente. A resposta é que a Arte esteve sempre ligada à vida humana, em qualquer tempo e lugar. Desde o início da humanidade, a Arte, a atividade criativa, intelectual e emocional fez parte deste, ao longo de todo o seu processo evolutivo. A pintura, o desenho, a música, a dança, a expressão corporal e dramática foram sempre tidas em conta em qualquer cultura e época histórica. Funcionavam como um instrumento valioso, para várias situações, em que era necessário organizar uma ordem interna e ao mesmo tempo reconstruir a realidade à sua volta. Pela

Arte, o Homem já transmitia as suas vivências do dia-a-dia, já comunicava aspetos do seu quotidiano.

Antes que qualquer tipo de Educação Formal surgisse, a Arte já estava concebida. Os primeiros exemplos, remetem para as figuras ou gravuras rupestres, que são as mais antigas representações artísticas conhecidas, datadas do período Paleolítico Superior (40.000 a.C.) gravadas nos abrigos ou cavernas, nas suas paredes e tetos rochosos, ou em superfícies rochosas ao ar livre, mas em lugares protegidos. Na vida do Homem pré-histórico a Arte e o espírito de conservação daquilo de que necessitava (cerâmicas, armas, utensílios de pedra, de ossos e metais) já estavam presentes. Qualquer que seja a justificativa, a Arte preservada por milénios permitiu que as grutas pré-históricas se transformassem nos primeiros museus da Humanidade.

Mais tarde, (427 - 348 a. C.) na Grécia o filósofo Platão, considerou a Arte como obra feita segundo o modelo que o artista tem na mente. Este carácter que avalia a Arte como simples entidade, sem incluir necessariamente a *expressão*. Na sua doutrina Platão defendeu as ideias arquétipas. Imaginou que todas as coisas deste mundo foram feitas pelo Demiurgo (artista), o construtor supremo do universo. Este teria tomado a matéria eterna, moldando-a, tendo por modelo as ideias eternas. Reduplicou, pois, na matéria, as ideias reais. Ora, este Demiurgo trabalhou como o artista. Mas o artista mundano toma como modelo para as suas obras de arte os paradigmas encontrados na natureza. Ora, estes exemplares já são a reduplicação dos modelos arquétipos. Por isso, para Platão os seres da natureza, são inferiores ao arquétipo; por sua vez, os seres da Arte, ao imitarem a natureza, criam algo inferior à mesma natureza. Platão chega à conclusão, de que é melhor procurar a natureza, do que a Arte. Enquanto a natureza é sombra do arquétipo, a Arte é a sombra da sombra. Ou, como dirá depois *Dante*, - *a arte é neta de Deus, ao passo que a natureza é filha de Deus*. Platão excluiu a Arte da sua conceção da República, uma das suas obras mais conhecidas. Ainda assim, entre as Artes Platão preferiu a música, considerada com certo grau de espiritualidade. Em qualquer hipótese, as conceções de Platão sobre a Arte revelam-na como tendo sentido

prático, e não como expressão intencional (*Platão, República, L. 3: 10; Sofista, 264: 267*).

Com Aristóteles o modelo da Arte não precisa ser um arquétipo, mas qualquer ideia pré-estabelecida pelo artista. Através dos tempos as filosofias da arte vão oscilando para modelos mais ideais (como na arte idealista, ou clássica) e menos ideais (como na arte helênica, barroca, romântica, modernista). Não obstante estas oscilações, o conceito básico da Arte pode continuar pragmático, ou seja, como sendo criação de obra antes de tudo entitativa, sem preocupação intencional a expressar temas. Aristóteles (384 - 322 a. C.), ao distinguir entre a ação e o fazer da Arte, mostrou que a ação é imanente (permanecendo o seu efeito no indivíduo), ao passo que a Arte é o produto exterior à ação (situando-se fora do indivíduo que a produz). Ao esclarecer tais diferenças, deu a entender que a Arte é expressão entitativa e não a afirma como expressão temática ou intencional.

«Sendo diverso o produzir e o agir, não há dúvida que a arte visa ao produzir, não ao agir» (Ética a Nicómaco, 6, 4. 1140 a 7).

E depois conclui, referindo-se ao modelo oferecido pela razão:

«Logo, como se disse, a Arte é certo hábito produtivo com razão verdadeira; e, ao invés, a carência da Arte é um hábito com razão falsa acerca daquelas coisas que podem ser diferentemente» (Aristóteles, Ética à Nicómaco, 6: 4; 1140: 7).

Posteriormente no século XVIII, surge o filósofo Immanuel Kant, que afirma que a Arte não é o paradigma para a reflexão estética, que é substituído pela Natureza. Por outro lado, a presença da natureza como paradigma do que é belo ou sublime, faz renascer o pensamento estético de Kant no contexto da ética e estética ocidental. Também a sua ênfase na relação entre sujeito e objeto, por meio do juízo, tem relações com as preocupações da estética contemporânea e de uma Arte contextualizada centrada no sujeito. Como já vimos, ao deslocar o centro da existência da beleza do objeto para o sujeito, Kant pretendeu superar as oposições metafísicas do realismo e do idealismo; os quais enfatizam ora um, ora outro, dos lados da equação sujeito versus objeto. Na sua reflexão sobre os juízos estéticos, ou de gosto, Kant estabelece uma distinção radical entre os juízos estéticos e os juízos de conhecimento. Os

primeiros, os estéticos, ao contrário do juízo de conhecimento, não emitem um conceito. Assim, quando dizemos “é belo”, não queremos dizer simplesmente “é agradável”, mas aspiramos a uma certa objetividade, a uma certa necessidade, a uma certa universalidade. Porém, é diferente de um conceito ou de um juízo de conhecimento, pois a pura representação do objeto belo é particular. Assim, quer a natureza, quer a Arte podem proporcionar prazer estético. A atitude estética é uma atitude que não depende de interesses nem de necessidades, pelo contrário a experiência estética só é possível se na relação com os objetos adotarmos uma atitude desinteressada. Em que consiste esta atitude? Consiste numa relação que não se interessa pela utilidade do objeto observado, não o transforma em meio ao serviço de um fim. Na atitude estética, apreciamos o objeto por si mesmo afastando quaisquer considerações relativas ao proveito. Através destas três perspectivas filosóficas de Platão, Aristóteles e Kant, vemos que a Arte assume diferentes concepções. Sabemos que a Arte nas suas múltiplas vertentes (pintura, dança, canto, escrita, escultura, teatro) sempre esteve presente no curso da História da Humanidade e da sua Educação, quer esta fosse formal ou não. Contemporaneamente, René Huyghe (1986) chega mesmo a considerar a importância da Arte para a sobrevivência do ser humano ao afirmar:

“Se o nosso organismo não seria capaz de se manter sem trocas com o mundo exterior, como por exemplo, a respiração, a Arte é igualmente necessária à vida mental de que é, de facto, uma espécie de respiração.”

Mas, o que nos vai realmente motivar neste trabalho, é descobrir a função inegável da Educação e da Arte, nomeadamente o Desenho, que articulados, podem potenciar competências comunicativas em crianças e jovens com Síndrome de Asperger. Neste sentido, o autor Herbert Read (1989) salienta três atividades que devem, ter lugar na Educação através da Arte:

«autoexpressão, que é a necessidade inata do indivíduo de comunicar a outros indivíduos pensamentos e emoções; observação, que é o desejo de registar na memória suas as impressões sensoriais, e através delas, classificar seu conhecimento conceptual do mundo e finalmente apreciação, que é resposta do indivíduo aos modos de expressão de outras pessoas e aos valores do mundo».

Com o mesmo pensamento Smith, (1986) defende a educação estética desde os anos 70, sendo que a ideia principal é que a Educação e a Arte devem andar juntas, ou seja, a Arte na escola é fundamental como expressão e cultura. A Arte conforme Gombrich (1985) deve ser ensinada, tem que ser ensinada, de outra forma morrerá. A Educação deve privilegiar a Arte na sua intenção *comunicativa*. Percebemos que a arte pode assumir diversas funções e papéis na sociedade: deixar testemunho, fazer a catarse de sentimentos, refletir, protestar, chocar, convencer. A Arte tem mostrado ser um poderoso instrumento ideológico, político e religioso nas diferentes sociedades e nas mais variadas culturas ao longo dos séculos e pode veicular uma série de intenções comunicativas e ser o elo de ligação entre o Homem, o seu mundo e o Mundo.

«A Arte proporciona ao homem a capacidade de intervir criativamente no meio social, alterando normas e modelos, sempre que necessário, contribuindo para a evolução do gosto e a melhoria estética dos objetos e do meio ambiente» (Rodrigues, 2002:76)».

A Arte é também Comunicação. Compreender os percursos desta forma de comunicação naquilo que traz de benéfico, inovador e terapêutico para a humanidade e para a Síndrome de Asperger, é o nosso modesto objetivo.

Sabemos que a linguagem da Arte, criada pela humanidade para expressar a realidade percebida, sentida ou imaginada, têm a sua própria organização simbólica que envolve elementos como espaço, forma, luz, sombra, ritmo, altura e intensidade, entre outros elementos. Ora, o conhecimento dessas estruturas simbólicas não é evidente para os alunos, nem se constrói espontaneamente através da livre expressão, mas precisa ser ensinado e valorizado nas escolas, na sociedade.

Ficará muito por saber, muito por dizer. Mas acreditamos que a Educação e a Arte podem promover crescimento pessoal, tornar alguém mais criativo e acima de tudo ajudar a enriquecer inadequações emocionais, logo promover uma comunicação diferente, mas comunicação. Por isso, a educação em todos os níveis de ensino, deve contemplar a Arte. Devolvamos a Arte à Educação. E observemos o seu poder pedagógico em ação.

2.2 A Expressão Artística – o Desenho

*«(...)Todos os dias estarás refazendo o teu desenho.
Não te fatigues logo. Tens trabalho para toda a vida.
E nem para o teu sepulcro terás a medida certa.*

*Somos sempre um pouco menos do que pensávamos.
Raramente, um pouco mais».*

(Desenho - Cecília Meireles)

Afinal o que é o desenho? Segundo a perspectiva de diferentes autores, o desenho pode ser visto sob diferentes aspetos, como forma simbólica inscrita em superfície com resultados bidimensionais, é o chamado *desenho de ação*, como imagem figurativa ou abstrata com a projeção dos sentidos figurativos em superfície bidimensional, *desenho de apropriação*, como imagem figurativa em superfície bidimensional, *desenho de imaginação* e finalmente como imagem de marca pessoal que inclui a figuração e abstração, com variação de meios de suporte com resultados bi e tridimensionais, *desenho de proposição*. Perante estas conceções, sabemos que o desenho tem uma linguagem própria, da qual a criança ou o jovem se serve para exprimir o que sente e sabe do mundo. O desenho, os rabiscos, as pinceladas conduzem-nos à compreensão da mente infantil, do seu mundo interior. Perante e na atividade artística, pretende-se que a criança contemple uma situação e a represente de modo a adquirir maior vivência de si mesma e da circunstância. Tanto mais se desenvolverá, por meio da expressão artística,

«O senso de independência, liberdade e democracia, a maturidade emocional e intelectual (...)» (Ribas, 1954: 17).

Todas as experiências artísticas são percebidas, em primeiro lugar, por intermédio dos nossos sentidos. Por isso é de maior importância o despertar da sensibilidade, desde a primeira infância para as coisas que as crianças tocam, descubrem, veem, ouvem, sentem. Tudo quanto se puder fazer para estimular o uso sensível dos sentidos da criança servirá para capitalizar as suas experiências e ajudá-la-ão nas suas vivências. É claro que, por vezes, há uma diferença entre o que a criança vê e o que expressa através da Arte. Ela desenha somente aquilo que é importante para a sua percepção naquele momento. Por isso importa que a criança beneficie de um maior número de

experiências que impliquem que seja estimulada a uma relação sensível com os objetos e com o seu meio. Algumas crianças sentem-se livres para se expressarem no papel, mas o mesmo não acontece quando querem comunicar verbalmente com os outros e, por vezes, procuram fazê-lo por outros meios e o desenho é o seu meio de expressão. De acordo com Lowenfeld (1977) será um erro deixá-las sozinhas com os seus desenhos, pois carecem de expressão verbal suficiente, a sua mensagem pictórica deverá ser utilizada como estímulo para o diálogo, o que exige do adulto uma enorme sensibilidade e capacidade criativa no diálogo. A expressão plástica infantil, é uma linguagem que ajudará a criança no seu desenvolvimento, a encontrar o equilíbrio, por meio de uma sucessão de experiências sensoriais e intelectuais. Ao longo dos tempos a prática e o conhecimento das técnicas são essencialmente treinadas, no sentido de estimular o poder criativo da criança, ajudando-a a encontrar o equilíbrio por meio de uma série de experiências sensoriais e intelectuais. Por conseguinte, a Educação pela Arte parte da espontaneidade e permite à criança encontrar a sua linguagem.

«A criança não transmite recordações visuais, antes traduz plasticamente as sensações e os pensamentos» (Cardoso & Valsassina, 1988: 22).

A “garatuja” (nos primeiros desenhos da criança) tem merecido a atenção de psicólogos, pedagogos e outros interessados, pois o tipo de traço que é feito, revela aspetos fundamentais sobre a personalidade da criança no sentido de se poder interpretar aspetos que deverão ser tidos em conta para um crescimento harmonioso da criança. 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 num determinado espaço. Segundo Luquet (1969) temos a fase do realismo fortuito que começa por volta dos 2 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 corre, sobe degraus, sabe dizer cerca de 1000 palavras, ou seja, está voltada para o mundo. É a época em que se individualiza. Graficamente isto reflete-se. É por esta idade que surge o esboço duma figura isolada. As primeiras formas são redondas e

dois traços representam a figura humana. É a fase do realismo fracassado. Geralmente entre os 3 e 4 anos tendo descoberto a identidade forma-objeto, a criança procura reproduzir esta forma.

«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 prefigurativo ou simbólico» (Rodrigues, 2002:24).

Nesta fase, prefigurativa, simbólica ou profundamente subjetiva, a criança faz representar simbolicamente animais, pessoas e objetos não facilmente identificáveis para o adulto. Marthe 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. Com efeito, o Desenho tem sido estudado nesse sentido e empregue como um verdadeiro teste de desenvolvimento. Representar objetos, a sua proporção, disposição no papel são aquisições que são interiorizadas lentamente e evoluem a par do desenvolvimento intelectual. Segundo, Luquet entre os quatro e os dez e os doze anos temos a fase do realismo intelectual.

A criança comunica, quer ser ouvida, tem inibições, conflitos e as suas produções vão representar o seu mundo de vivências, os seus desejos, sentimentos, conflitos e emoções. Como, muitas vezes tem dificuldade em verbalizar o que sente e porque nem sempre o adulto está sensibilizado para perceber as suas reações, é no desenho e não só que a criança e o jovem exprimem o seu íntimo, daí se considerar que:

«(...) hoje, está sobejamente demonstrado que, durante toda a infância, as produções artísticas da criança revelam e traduzem, além duma evolução, situações de euforia ou depressão, de conflito, de frustração, de adaptação harmoniosa e fácil integração social, que importa a todos os meios conhecer» (Cardoso & Valsassina, 1988:37).

Dos sete aos nove anos, temos a fase do realismo descritivo. Os desenhos são mais lógicos que visuais. A criança trata de comunicar, de expressar tudo o que recorda e lhe interessa num tema e aos nove/dez anos (fase do realismo visual) a criança passa do desenho memorizado e imaginativo à etapa do desenho de observação.

O estudo da evolução gráfica da criança, feito por diversos estudiosos, além de outros dados, permite aclarar diversos aspetos como conhecer melhor a criança e as suas possibilidades, diagnosticar deficiências ou atrasos mentais, prognosticar resultados, elaborar planos de estudo, entre outros aspetos. A Arte infantil, e sobretudo o Desenho, pode ser um teste tradutor da evolução ou maturação das aptidões intelectuais, perceptivas e motoras da criança. Hoje, por exemplo, o Teste do Desenho da Figura Humana de Goodenough-Harris (1963), é encarado como uma prova projetiva, uma vez que através do desenho a criança pode revelar as suas necessidades, as suas emoções e algumas das características da sua personalidade.

Nos problemas causados pelas perturbações do carácter e do comportamento, pela inadaptação escolar, pelos conflitos familiares, desde dificuldades ligeiras às perturbações graves, o desenho é um meio de diferenciação e uma forma de aprofundarmos a personalidade da criança. Instrumento de conhecimento e guia, o desenho é para a criança e jovem com Síndrome de Asperger, uma forma de expressão, de libertação e de comunicabilidade.

Portanto, no desenho, a criança reproduz o seu modelo interno e ainda as impressões que vive através dos traços ou formas que executa. O mundo da criança é como ela o vê e sabe.

O vocabulário da criança no desenho traduz-se por uma série de formas, como se representasse cada uma delas o valor de palavras espontâneas, narrativas ou descritivas.

E esse é um caminho muito válido a ter no campo da Educação, com qualquer aluno e em particular neste trabalho, quando se trata de uma jovem exceccionalmente talentosa no desenho apesar de ter Síndrome de Asperger. Não só por aquilo, que o desenho nos pode transmitir mas no que esta forma de expressão, pode ter de terapêutico, nomeadamente na melhoria das habilidades comunicativas, as quais sabemos estão muitas vezes comprometidas na Síndrome de Asperger. O papel de todo e qualquer professor é fundamental, proporcionando nas aulas questões sobre a Arte, fazendo com que as crianças e jovens interajam, seja apreciando estética e criticamente, seja conhecendo a sua história e produzindo arte.

A expressão artística da criança, dá-se dentro e fora da escola, mas convém ensinar ao aluno a possibilidade de «ler» os seus produtos. Esta expressão artística começa com o *desenho* da criança. E o desenho instruído aproxima os processos de criação de todas as áreas do conhecimento. As pesquisas psicogenéticas contemporâneas descrevem os processos de aprendizagem, considerando que o conhecimento construído pela criança expressa-se nas suas ações e explicações, (Cf.Kamiloff/Inhelder 1974).

A questão, reside em compreender como uma criança ou jovem com Síndrome de Asperger, que desenha muitíssimo bem é capaz de o fazer. A resposta é, que, para ter um conjunto de ideias que darão suporte à ação do desenho, é necessário que essas crianças ou jovens tenham um certo grau de desenvolvimento cognitivo. Sabemos hoje, que as crianças e jovens com Síndrome de Asperger, tem boa criatividade e capacidade imaginativa e que apresentam um campo peculiar de interesse, neste caso específico, é o Desenho, ao qual esta jovem se dedica de modo apaixonado e intenso. Os seus desenhos, vão evoluindo à medida que vai tendo oportunidades de interação no meio sociocultural e por outro lado com a aprendizagem específica da disciplina de Desenho na escola, uma vez que se encontra no décimo ano, do curso Científico - Humanístico de Artes Visuais.

O Desenho, tem sido para esta jovem a sua forma de comunicar aos pares, aquilo que lhe é mais peculiar e íntimo. Desde logo a Arte e a expressão artística, podem ser desenvolvidas em sala de aula, como consequência natural dos interesses extraescolares dos alunos. O prazer de experienciar a Arte dentro ou fora da escola é uma contribuição substancial para a vida, principalmente para estes alunos com uma série de prejuízos na interação social e interesses circunscritos, a arte pode funcionar como meio de interagir e comunicar eficazmente.

O impacto que os desenhos podem ter, junto dos pares certamente pode atenuar a sua incapacidade de ter muito amigos e provocar assunto entre os mesmos. À medida que vai aprendendo mais sobre o desenho, esta jovem vai construindo progressivamente, as suas teorias sobre o desenho, a partir da interação com todas as produções que observa, incluindo as suas. As suas

representações vão sendo assim, substituídas por novas concepções resultantes da pressão exercida pelo próprio objeto de conhecimento (Cavalcanti, Z.1995). Estas representações constroem-se tendo em conta a etapa cognitiva do sujeito, daí que os seus desenhos são fruto da sua assimilação, do que absorve do meio. Não é de estranhar portanto, que mesmo em culturas diferentes existam semelhanças entre os desenhos infantis, uma vez que estão essas crianças ou jovens estão no mesmo estágio operatório, que segundo Piaget, é comum em todas as culturas embora com as características únicas dos seus ambientes socioculturais. Assim sendo, o Desenho pode ser visto como objeto da cultura infantil e, conforme as oportunidades, pode alimentar-se da produção cultural, adulta e histórica. O desenho pode ter esta dupla vertente: ir de encontro aos interesses da criança ou jovem e por outro lado assumir-se como fonte de intervenção pedagógica. Desta forma, o desenho cultivado desde a infância, expressa a síntese de interpretação dos esquemas de representação do sujeito, numa busca ativa de conhecimento, que pode ser espontâneo ou resultante de situações de interação constante com a cultura. Por isso as representações, sobre o desenho estão relacionadas às oportunidades de fazer e pensar sobre o mesmo, bem como apresentar realidades imaginadas, por sujeitos distintos, de níveis e culturas distintos, mas que tem incluído a imaginação, a estrutura cognitiva, a emoção, e as estruturas perceptivas envolvidas na apreciação de imagens. As questões da estética e da expressão artística são, no entanto complexas e subtis, mas importantes se o seu conteúdo afeta a nossa vida. Tratam-se de problemas éticos, políticos, sociológicos dentro da Educação, porque representam áreas de interesse humano. Torna-se imprescindível, da mesma forma cultivar os valores estéticos.

E enquanto experiência estética, valorizar o desenho, como Arte mas simultaneamente como signo, usando o conceito de Morse Peckam, os Desenhos seriam *signos configuracionais*.

Desenhar uma «nuvem» e escrever a palavra «nuvem» são ambos signos artificiais, logo os desenhos seriam signos configuracionais, na medida em que cada criança aprende a formar os seus próprios signos configuracionais, claro

que por meio de observação do comportamento de fazer signos configuracionais de outras pessoas. Chegamos à concepção de que, este complexo ato de desenhar, é o de fazer signos configuracionais como Luria (1970) observou

«investigações psicológicas modernas tornaram claro que cada processo comportamental é um sistema funcional complexo baseado num plano ou programa de operação que conduz a uma meta definida.»

À medida que vão crescendo, e fazendo desenhos na escola, as crianças que depois se tornam adolescentes, vão avançando para níveis mais próximos das representações adultas. Ou seja as representações mentais, acompanham o crescimento e desenvolvimento cognitivo e mental da criança e jovem, até que se vão equiparando aos adultos, enquanto produtores e pensadores da Arte. Através do Desenho, o Homem desenvolve o agir - a ação física ou interiorizada, cujo funcionamento estrutural tende a desenvolver-se na direção da apropriação de sistemas representacionais que, ao serem assimilados, são transformados em esquemas representacionais por intermédio de ações autónomas; as representações sobre o desenho relacionam-se com oportunidades de fazer pensar sobre o desenho no meio ambiente (sócio interação); a aprendizagem também ocorre nas situações em que o sujeito age sobre as próprias representações transformando-as.

CAPÍTULO III - A COMPETÊNCIA COMUNICATIVA E A SÍNDROME DE ASPERGER

3.1 Comunicação

Na nossa língua materna, manifestamos ideias, sentimentos e desejos. Construimos sonhos e projetamos ideias, exprimimos dúvidas e alicerçamos saberes. Através da língua temos uma identidade cultural, com a qual nos afirmamos e identificamos. Com a nossa língua materna, comunicamos com os outros e identificamos o que nos rodeia. Para Chomsky (1965), as línguas são muito parecidas entre si, e são como são porque mobilizam uma capacidade inata que é a mesma para todos os indivíduos da espécie humana, e isso tem importantes reflexos para o processo da aquisição da língua. Mas é necessário além da língua materna, que o indivíduo tenha competência comunicativa ou seja a capacidade de usar a língua de forma adequada às situações de comunicação em que se encontra. Para além da competência linguística, o falante tem de dominar conhecimentos extralinguísticos e contextuais, adequados a diferentes situações comunicativas. Esta refere-se então à capacidade de quem fala ou escreve de selecionar as formas linguísticas adequadas ou apropriadas a cada situação: quando falar, sobre o que falar, com quem, onde e de que modo. Chomsky considerou competência o conhecimento da língua, das suas regras e estrutura, considerando o desempenho o uso real da língua em situações concretas, sem haver uma preocupação com a função social da mesma. Ou seja, considerou que não é suficiente o indivíduo saber usar a sintaxe e o léxico da língua para o considerar como competente.

É importante que saiba usar as regras do discurso. O indivíduo usa essa competência quando sabe quando deve falar, quando não o deve fazer, com quem, onde e como. Hymes (1979) concebeu esta noção de competência como a ideia de “*capacidade para usar*” e aglomerou os conceitos de desempenho e de competência que, até à altura, estavam separados na

proposta de Chomsky. Mais tarde, Canale&Swain (1980) apresentam quatro componentes da competência comunicativa: a *gramatical* (pressupõe o domínio do código linguístico e a habilidade de reconhecer e usar esse código para expressar-se); a competência *sociolinguística* (implica a compreensão das regras sociais que determinam o uso da língua com adequação aos contextos sociais), a competência *discursiva* (realiza-se pela coesão entre palavras e orações de modo a formar um todo coerente) e a competência *estratégica* (composta por estratégias de confrontação e de compensação por imperfeições ou desconhecimento das regras). Posteriormente, Chomsky defende duas teorias a " *pobreza do estímulo*", onde afirma que as crianças encontram a " *língua certa*" a partir de estímulos muito pequenos; e a da " *hipótese do bioprograma*" onde diz que essa aprendizagem se dá na primeira infância. Juntas, essas duas teorias parecem explicar algumas coisas que todos sabemos por experiência: numa idade bastante precoce, as crianças já dominam com grande mestria a sua língua materna (talvez não todo o léxico da língua, talvez não algumas construções sintáticas de uso literário ou arcaizante), e as crianças aprendem qualquer língua estrangeira com uma facilidade que não será mais a mesma no adulto. Os aspetos mencionados sobre a língua e as suas respetivas competências, revestem-se de uma importância peculiar no que diz respeito à competência comunicativa da criança com Síndrome de Asperger. Muito embora a fonologia e a sintaxe sejam adquiridas dentro de padrões idênticos aos das outras crianças, as diferenças verificam-se em áreas específicas da pragmática, isto é, no uso da linguagem em contexto social, da semântica e da prosódia que vão revelar a necessidade da criança « *aprender a arte de falar*» (Attwood, 1998). E são estas competências, que estão em déficit nas crianças com Síndrome Asperger, ou seja os conhecimentos extralinguísticos e contextuais. E são precisamente nestes conhecimentos, que podemos intervir enquanto professores, de modo a desenvolver a competência comunicativa da criança ou jovem com Síndrome de Asperger, utilizando entre outras coisas especificamente o *desenho* como determinante desta comunicação. Isto porque, normalmente as crianças com Síndrome de Asperger, costumam ter boas capacidades linguísticas, incluindo

um bom vocabulário e o domínio de estruturas gramaticais complexas. No entanto, estas capacidades são superficiais e disfarçam as dificuldades de comunicação efetivas, como a utilização social da linguagem (pragmática) e a capacidade de transmitir e compreender o significado (semântica).

Neste caso, uma das razões que leva a criança ou jovem com SA a falar de um só tema sistematicamente é compreensível, *“prende-se com o melhor domínio, compreensão e fluência que sente ao abordá-lo, o que lhe dá mais segurança”* (Attwood, 1998:79). As suas dificuldades em apreciar os sentimentos dos outros e o entendimento de sinais sociais e o comportamento social e emocional inadequado, são os critérios mais consensuais que apontam para limitações na linguagem. Segundo Cummine *et al* (1998), a intervenção deve começar ao nível da *comunicação* da criança - e não a nível da linguagem. O objetivo da intervenção é criar um ambiente que ajude as crianças a desenvolverem a intenção *comunicativa* tanto verbal como não-verbal, a capacidade para iniciar e manter uma conversa e aperfeiçoar a compreensão do significado por parte da mesma. Curiosamente, Carol Gray (1994) a partir da criação, das *Conversas em Banda Desenhada* (forma de representação pictórica dos diferentes níveis de comunicação que ocorrem durante uma conversa) descobriu que:

«as crianças partem frequentemente do princípio de que a outra pessoa está a pensar exatamente o que elas estão a pensar ou que a outra pessoa está a pensar exatamente aquilo que elas disseram» (Attwood, 1988:81).

As conversas de banda desenhada de Carol Gray, constituem uma forma de representação gráfica que podem ajudar a promover a competência comunicativa da criança com Síndrome de Asperger. Curiosamente a B. a jovem deste estudo, desenha, pinta, e gosta que os seus desenhos sejam vistos pelos pares e não só. No sentido de aproveitar o seu talento natural para o desenho, esta pode ser uma estratégia para incentivar a sua competência comunicativa e social. Ao valorizar a B. como detentora de um modo próprio de se expressar, o desenho, assume-se como o seu meio de expressão peculiar. Os seus desenhos indicam a sua visão do mundo, correspondendo a um modo de expressão dos seus sentimentos, emoções e sensações. Então, partindo do princípio de que todas as crianças, de um modo geral, possuem um poder inato

de *criar*, caberá à escola aproveitar esse poder e potenciá-lo, não esquecendo que a Arte, e nesta se incluiu o desenho podem e devem ser vistas como desempenhando

«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.» (Matos, 2008:28)

3.2 Relação

As dificuldades para estabelecer relacionamentos nas crianças com Síndrome de Asperger é notória, sentem dificuldade em fazer amigos, conseguir parceiros para uma relação, podendo passar anos sem se relacionar com ninguém ou até mesmo nunca, demonstrando desinteresse sexual e afetivo por outrem. Isto porque o seu comportamento é variável muitas vezes, um Asperger pode comportar-se ora como uma pessoa adulta, ora como uma criança, variando aleatoriamente. A sua "cegueira emocional", leva-os a ter problemas para distinguir a diferença entre atitudes deliberadas ou casuais dos outros. Estes por sua vez, podem erroneamente interpretar as atitudes de um Asperger como "paranóia". Do mesmo modo, são incapazes de lidar com conflitos e serem capazes de entender outros pontos de vista. E porque não tem consciência de magoar os outros, pela falta de empatia em geral podem ter comportamentos ofensivos ou insensíveis não-intencionais. Do mesmo modo, numa relação de qualquer género, carecem de intuição sobre os sentimentos alheios, pessoas com Síndrome de Asperger têm pouca compreensão sobre como consolar alguém ou fazê-los se sentirem melhor. E é esta sua incapacidade de entender os interesses alheios. No sentido inverso, pessoas com Síndrome de Asperger, geralmente não percebem quando o interlocutor está entediado ou desinteressado. No amor e rancor recíproco, estas crianças reagem mais pragmaticamente do que emocionalmente, as suas expressões de afeto e rancor podem ser curtas e fracas. E além disso, estas crianças e jovens são incapazes de lidar com críticas e sentem-se forçosamente

compelidas a corrigir erros, mesmo quando são cometidos por pessoas em posição de autoridade, como um professor. Por isso, podem parecer imprudentemente ofensivos. Nas suas relações sociais como respondem às interações com a razão, e não com a intuição, os Aspergers tendem a processar informações de relacionamentos muito mais lentamente do que o normal, levando a pausas ou demoras desproporcionais e incômodas.

Uma criança e jovem com Síndrome de Asperger pode ter problemas em compreender as emoções alheias: as mensagens passadas pela expressão facial, olhares e gestual têm um impacto baixo, mas não nulo. Assim, podem parecer egoístas, egocêntricos ou insensíveis, quando na realidade não o são. Na maioria dos casos, estas percepções são injustas porque os portadores desta Síndrome são neurologicamente incapazes de entender os estados emocionais das pessoas à sua volta. Estas crianças têm que ver definidas de forma clara as regras de comportamento e conduta social. A sua inclusão escolar é possível ao nível da dinâmica de grupo, trabalhando competências que colmatem as suas necessidades específicas. A inclusão envolve a colaboração dos pais, das outras crianças e da escola em geral, no sentido de serem criadas as condições essenciais para que este processo seja aplicado.

O Treino de Competências Sociais é um dos mais importantes componentes do programa de integração destas crianças. A linguagem corporal e a comunicação não-verbal podem ser ensinadas da mesma maneira que se ensina uma língua estrangeira. As crianças conseguem aprender a como interpretar expressões não-verbais, emoções e interações sociais. Fundamental para prevenir o isolamento e a depressão que geralmente ocorrem assim que entram na adolescência. Porque as crianças com SA podem-se diferenciar em termos de Q.I. e níveis de habilidades, as escolas devem ter programas especializados para essas crianças. Os professores devem estar atentos às necessidades especiais que estas crianças precisam, o que geralmente não acontece, pois elas precisam de maior apoio que as restantes crianças.

O mais importante ponto de partida para ajudar os estudantes com Síndrome de Asperger a funcionar efetivamente na escola é que a equipa multidisciplinar

(todos que têm contato com a criança) compreenda que esta criança tem uma desordem de desenvolvimento que a leva a comportar-se e a responder de forma diferente dos demais colegas. Muito frequentemente, o comportamento dessas crianças é interpretado como “emocional” ou “manipulativo”. Dessa compreensão a equipa da escola deve individualizar a sua abordagem para cada uma dessas crianças; não funciona tratá-las da mesma forma que as outras. (Bauer, 1995)

O próprio Hans Asperger compreendeu a importância central da atitude do professor no seu próprio trabalho com crianças. Ele escreveu em 1944:

«estas crianças frequentemente mostram uma surpreendente sensibilidade à personalidade do professor (...) E podem ser ensinados, mas somente por aqueles que lhes dão verdadeira afeição e compreensão. Pessoas que mostrem delicadeza e, sim, humor. (...) A atitude emocional básica do professor influencia, involuntária e inconscientemente, o humor e o comportamento da criança.»

Embora seja sabido que muitas crianças com SA possam estar no ensino regular, frequentemente precisam de algum suporte educacional. É de salientar, tal como foi dito anteriormente, o alerta por parte dos profissionais da educação é relevante, bem como a cooperação de toda a equipa que lida diariamente na escola com esta criança.

3.3 Socialização

Para a maioria das pessoas, o aspeto social da vida é, frequentemente, umas das coisas mais importantes e a parte que apreciam acima de todas as outras.

Um dos sintomas mais típicos da perturbação global do desenvolvimento é a falta de reciprocidade na relação social, ou seja, dificuldade em relacionar-se com os outros, a incapacidade de partilhar sentimentos, gostos e emoções e, ainda, a dificuldade na discriminação entre diferentes pessoas.

A dificuldade de socialização, faz com que as crianças com Síndrome de Asperger tenham receio de enfrentar o mundo, devido à falta ou diminuição da

capacidade de imitar, que é muito importante para a aprendizagem e, também, pela dificuldade de se colocarem no lugar do outro e compreender as suas ideias e pensamentos. Praticamente, todas as crianças em idade escolar gostam do período de brincadeiras e de fazer novas amizades. As crianças com SA que frequentam a escola regular, tem muitos desafios sociais que ocorrem muitas vezes ao dia: trabalhos em grupo, aulas dirigidas a toda a turma, momentos de mudanças na sala ou seja, situações que envolvem outras pessoas, e qualquer tipo de **socialização**. Mas, enquanto a criança com perturbação autística foge da socialização e do mundo que existe ao seu redor, as crianças com a *Síndrome de Asperger* procuram desesperadamente integrar-se, mas ao fazê-lo, normalmente cometem repetidamente os mesmos erros fazendo, assim, com que o outro não as aceite no seu mundo social. A tentativa de socialização acaba, quase sempre, em frustração e perturbação deixando, deste modo, o medo e o receio da aproximação social. Apesar do seu vocabulário ou poder de comunicação parecer normal e até sofisticado, as crianças com Síndrome de Asperger, podem não saber exatamente o significado do que dizem ou, sobretudo, chegar ao alcance das suas palavras.

«Elas são capazes de expressar a sua própria experiência original numa forma linguística original.»

Apesar da pessoa com Síndrome de Asperger possuir linguagem correta, esta não deixa de ser, por vezes, peculiar, pedante e estereotipada, embora, com expressões ou vocábulos mais sofisticados. Ao nível da comunicação não-verbal apresentam pouca expressão facial e gestos inadequados. Há pelo menos alguns aspetos nos padrões de comunicação dos Aspergeres que influem na socialização: a linguagem marcada pela sua carência, a sua entoação, a velocidade da fala, a incoerência de pensamentos, o estilo de conversação em monólogo e a repetição de um assunto horas a fio, são dificuldades que interferem diretamente na sua capacidade para interagir socialmente. De acordo com o novo DSM-V, a existência dos défices na comunicação social e na interação social são critérios essenciais para se diagnosticar a Síndrome de Asperger.

O desenho e a competência comunicativa na criança com Síndrome de Asperger

No aspeto da socialização este prejuízo qualitativo na interação social, acentuado pelos múltiplos comportamentos não-verbais, pode levar ao fracasso nos relacionamentos com os seus pares e a uma ausência de tentativa espontânea de compartilhar prazeres, interesses ou realizações com outras pessoas. Cabe a nós, educadores aprender mais para ensinar melhor. E desta forma promover a efetiva socialização, destas crianças e jovens com Síndrome de Asperger. A arte, o desenho são caminhos possíveis. Outros ainda há por descobrir.

CAPITULO IV – O DESENHO COMO PROMOTOR DA COMPETÊNCIA COMUNICATIVA NA SÍNDROME DE ASPERGER

4.1 Desenho como meio de expressão e comunicação

*«Embora tenha observado centenas e centenas de crianças enquanto desenhavam, nunca me aborreci e até hoje continuo maravilhada pelo modo como as crianças podem **expressar-se** e revelar as suas atitudes das imagens gráficas.» Elizabeth Munsterberg*

É na escola, que surge em primeiro lugar a expressão plástica que proporciona à criança

«(...) o conhecimento e atividade humana, ordenada ou não que lhe está na base e que lhe permite ordem e orientação» (Parker e Rubin, 1966,p.2.).

Este primeiro contato é fundamental e não deve ser ignorado, deve aliás partir-se do que a criança aprendeu nos primeiros anos da escola. Mais tarde, é no período das operações concretas, que vai dos oito aos treze anos que a criança pode ter experiências na manipulação direta. Não se separa da área do problema, mas as soluções derivam da experiência e das ações sobre os mesmos. E é nesta fase, que o desenho surge como uma habilidade essencial para a maior parte das formas de comunicação e expressão visual, tudo o que o for feito deve conduzir a criança a tornar-se um adulto de pensamentos independentes. O que é básico em qualquer expressão artística é a experiência subjacente, sem essa tentativa não pode existir a expressão enquanto capacidade de compreender ou sentir. Todas as experiências artísticas são percebidas, em primeiro lugar, por intermédio dos nossos sentidos. Por isso é de maior importância o despertar da sensibilidade, desde a primeira infância para as coisas que as crianças tocam, descobrem, veem, ouvem, sentem. Tudo quanto se puder fazer para estimular o uso sensível dos sentidos da criança, servirá para capitalizar as suas experiências e vivências. É claro que,

por vezes, há uma diferença entre o que a criança vê e o que expressa através da Arte. Ela desenha, somente aquilo que é importante para a sua percepção naquele momento. Por isso importa que a criança beneficie de um maior número de experiências, que impliquem que seja estimulada com uma relação sensitiva com os objetos e com o seu meio. Nesse ambiente, sentir-se-á estimulada a fazer uso dos seus sentidos (Lowenfeld, 1977). A criança desenha sempre para alguém, ainda que seja para ela mesma mas fá-lo para contar qualquer coisa, e põe a descoberto uma parte de si própria. Muitas vezes a criança oferece os seus desenhos aos pais e estes nem sempre sabem apreciá-los, não descobrem a mensagem que encerram. É preciso tentar perceber o que quer comunicar e para ajudar a decifrá-lo ninguém melhor que a própria criança e nada melhor do que fazer perguntas que levarão à compreensão dos sentimentos da criança. Muitas vezes o desenho é uma chamada de atenção, um pedido de ajuda, e a compreensão que pode surgir, pode ser o primeiro passo para encontrar a solução para os seus problemas. A *comunicação* tem sempre de encontrar interlocutor, e a nossa tarefa enquanto adultos é compreender e responder ao que a criança nos comunica com os seus desenhos. Devemos à Psicanálise entre 1920 e 1930 a descoberta do desenho como meio de expressão de sentimentos. Freud tinha advertido que muitos dos seus pacientes que tinham dificuldade em comunicar os seus sonhos costumavam dizer: «*Poderia desenhá-lo, mas não sei como dizê-lo*». O que começou como um recurso, converteu-se num elemento indispensável em qualquer bateria de testes projetivos. Por projeção entende-se a exteriorização de um processo interno, que o sujeito nem sempre pode controlar conscientemente. A base dos testes projetivos, revelam-se como um meio adequado para se conhecer o sujeito. No desenho, como técnica projetiva, pede-se à criança que desenhe uma pessoa, uma casa, uma família, uma árvore, um animal. Mas fica à escolha da criança, todas as características formais e estruturais da figura humana. De maneira que, selecionará e dará resposta «*a sua resposta*», que será uma projeção da sua imagem corporal e do conceito que tem de si próprio.

O desenho, é uma das manifestações mais evidentes da capacidade criadora da criança e permite-lhe *expressar* sentimentos dos mais positivos aos mais negativos. Tem um valor de catarse, de relaxamento e pode ser usado como psicoterapia em todas as idades, já que a base fundamental é o seu valor terapêutico. Imaginando, figurando, interpretando e falando a criança compõe o seu desenho e cria um modo de *comunicar* os seus pensamentos.

Sendo a forma psicológica principal meio de comunicação social e constituidora da consciência humana, a linguagem está fundamentalmente ligada ao processo de imaginação. As crianças, e algumas com SA podem ao desenhar falar, pensar em voz alta, conversar com o desenho. Dessa forma a sua fala é causa e consequência da sua atividade mental, funciona como evocadora da ação. Isto é importante em crianças com SA, porque possibilita tornar presentes coisas ausentes como objetos, pessoas, situações e eventos. Trata-se de não só de saber fazer, mas também de pensar sobre o que e como se faz. Desenhando, pensando e imaginando enfim, agindo reflexivamente, a criança com SA, regula a sua atenção para as figuras que emergem da complexidade das funções psicológicas. Estas por sua vez constituem o objeto figurativo. Da intersubjetividade nasce uma relação comunicativa/ interpretativa com o seu desenho e com o «*outro*», os objetos representados, enfim, nas várias instâncias em que o outro possa estar presente. Segundo Santos (1991:196):

«A criança encontra estratégias de operar simbolicamente com o registo de um conteúdo que é apenas dos significados da linguagem oral, sem indicação ou expressão da forma dos enunciados orais.»

O quer isto dizer? Que o desenho é uma escrita pictográfica, ou seja, segundo Vygotsky (1991:127) «*o desenho é uma linguagem gráfica que surge tendo por base a linguagem verbal*» e pode ser considerado um estágio preliminar ao desenvolvimento da escrita.

Por isso, a importância do desenho, enquanto meio de expressão e comunicação é que este antecede a escrita convencional, e constitui uma representação de primeira ordem, um símbolo que denota objetos e ações que

pode evoluir para a segunda ordem, em que a criança cria sinais, escreve representativamente sua fala. No desenvolvimento desse simbolismo, a criança percebe que pode desenhar não só objetos reais, mas também palavras.

Ora, isto é muito importante, tendo em conta que segundo Wing (Cit. In Cumine et al.,2006) metade da população com SA não desenvolveu a linguagem em idade normal. O que salienta e reforça a importância, do desenho enquanto forma de comunicar, sabendo que as áreas comunicativas estão sempre comprometidas nos indivíduos com SA. Mas, ~~mas~~ mesmo que possam desenvolver capacidades linguísticas, a utilização da linguagem em contexto social (pragmática) e a capacidade de transmitir o significado (semântica) costumam estar alteradas nas pessoas com SA. Desta forma, o desenho deve ser encarado como um modo de a criança com SA relacionar-se, ainda que com as contingências dessa atividade figurativa, tendo em conta as possibilidades da imaginação. Além da imaginação a memória é muito importante, enquanto função mental mediada por signos, está vinculada à cultura da criança. A criança desenha pensando e, dessa forma tal atividade vai organizando e sendo organizada pela sua memória. Alguns autores, como Freud e Piaget (apud Vygotsky 1993) partilham do mesmo ponto de vista quanto à imaginação, ou seja, na sua forma primária é algo constituído pelo subconsciente, distinta do pensamento realista, que é uma atividade consciente. Assim sendo, o pensamento realista é social e verbal, levando-se em conta que o homem comunica o conteúdo e o curso do seu pensamento de forma mais ou menos completa, já o pensamento que rege a imaginação não é social, mas individual, por servir a desejos que não são comuns ao meio social do indivíduo. É um pensamento simbólico, em imagens, sem palavras, e por isso mesmo, incomunicável. Do ponto de vista dos autores citados, entre o pensamento realista (que usa a palavra) e o pensamento autista (que rege a imaginação), existe uma considerável distância, em virtude do caráter verbal e não-verbal dessas duas formas de pensamento. Segundo, Vygotsky não há contradição entre o pensamento realista e aquele que rege a imaginação. Ambos são caracterizados por uma elevadíssima emocionalidade e neles a linguagem é fundamental. Isto quer dizer que, se nas crianças e jovens com

Síndrome de Asperger os contactos sociais e a interação social, estão comprometidas, **o desenho** pode ser a ponte entre o pensamento realista (que usa a palavra) e o pensamento autista (que rege a imaginação), entre o verbal e o não-verbal.

A conclusão parece-nos intuitiva, o desenho como meio de expressão e comunicação pode ser uma estratégia usada por pais e educadores, no sentido de superar as incapacidades sociais destas crianças e jovens com SA. O desenho pode ser a forma de promover a socialização, de levar estas crianças a em interagir com os pares.

Se assim for, então tudo o que dissemos anteriormente neste trabalho é pertinente. A Arte, precisa estar dentro da escola, dentro do que consideramos o paradigma da Educação. Só desta forma, progredimos no desenvolvimento harmonioso da personalidade. Com um sistema educativo que privilegie a imaginação, a espontaneidade e a sensibilidade. Poderemos fazer muito com pouco, e ajudar as nossas crianças com Síndrome de Asperger.

A imaginação que o desenho promove, tem a capacidade de nos levar por caminhos onde a Arte enquanto:

«atividade livre, é simplesmente a natureza libertando as suas potencialidades e libertando-as conjuntamente até onde a sua harmonia nestas duas esferas lhes permite.» (Read, 1982).

4.2 O desenho como interação com os outros

Tem-se escrito muito sobre o desenho, considerando-o como meio de desenvolvimento, de expressão de sentimentos e elaboração de conflitos. No campo pedagógico, enfatizou-se o desenho na área da motricidade ou inteligência, mas a escola esqueceu-se de *ensinar por meio do desenho*. De perceber que este, pode ser não só um meio de comunicação e expressão mas de *interação com os outros*. É fundamental promover a educação do olhar, compreender o modo como as crianças lêem as imagens – sejam elas suas ou

dos outros. O desenho infantil tem sido objeto de estudo de psicólogos, psiquiatras, sociólogos, pedagogos, entre outros especialistas pelo facto de a representação gráfica ser considerada um meio de acompanhamento e compreensão do desenvolvimento da criança. A imagem, cada vez mais ocupa um papel importante na comunicação e interação social. O desenho, como forma de interação requer o estabelecimento de complexas estratégias entre o leitor e autor para o processo da sua interpretação. E essa interpretação por sua vez implica conhecimentos do leitor sobre a criança: da sua imaginação, memória, percepção, meio social e cultural. Por isso o desenho da criança permite interações entre leitor e autor como um conjunto de significações que podem ser detetadas, construídas e partilhadas. O desenho ganha o espaço mental na consciência da criança e de identificação com a sua cultura. Enquanto professores, precisamos estar atentos, que a criança com SA pode operar com dois sistemas (o desenho e a escrita) ao mesmo tempo, inter-relacionando-os ou tentando separá-los mantendo a função de cada um. Na Síndrome de Asperger, como temos vindo a defender neste trabalho, existe um prejuízo severo e persistente na interação social, que pode ser atenuado se o desenho, for considerado como sistema comunicacional, que despoleta a interação social. Ao promover no aluno a linguagem visual, pode potenciar a verbal com outros aspetos não-verbais: a ttilidade, a gestualidade e a utilização de outros sentidos, que assumem uma importância fulcral para as crianças com Síndrome de Asperger. Vários autores como Luquet (1969), Lowenfeld e Brittain (1972), Méredieu (1994) e Widlöcher (1988) estudaram a evolução do desenho e as suas conceções serão aqui apresentadas.

Luquet (1969) apresenta as fases de desenvolvimento do desenho infantil submetidas à representação do real e caracterizadas pelo realismo de uma forma absoluta: realismo fortuito, realismo falhado, realismo intelectual e realismo visual. Luquet, remete de forma insistente para a intenção da criança ser realista, ou seja tem a intenção de desenhar um determinado objeto tal como o vê. Inspirado na Psicologia Associacionista, afirma que a imagem que a criança desenha está depositada na memória de forma fixa e imutável e que a criança ao desenhar faz isso de maneira reprodutiva e mecânica. Vários

autores discordam de Luquet porque a sua concepção reduz a criança a uma simples imitadora do adulto e o desenho a uma simples imitação do real.

Lowenfeld e Brittain (1972) consideram as etapas evolutivas do desenho como um reflexo do desenvolvimento intelectual e emocional das crianças. Conforme as crianças se relacionam mais com o mundo ao seu redor, vão evoluindo nos seus desenhos. Estes autores determinam diferentes etapas evolutivas do desenho: etapa da garatuja, etapa pré-esquemática, etapa esquemática e etapa do começo do realismo. As etapas destes autores, refletem uma intenção da criança ao desenhar à medida que vai tendo consciência das formas e do mundo que a rodeia. Quanto mais detalhes existirem nos desenhos, maior consciência a criança tem das coisas que a rodeiam.

Aquilo que Luquet trata como modelo interno, que se refere ao conhecimento que a criança tem e àquilo que ela não vê, é considerado por Lowenfeld e Brittain como desenho tipo raio X, como um sistema de descrição simultânea do interior e do exterior de um ambiente fechado.

«Assim o desenho de uma criança é a representação da experiência que a criança tem como objeto em particular, na qual deixa transparecer as suas emoções.» (Ferreira 1998)

A maioria dos autores, defende que o desenho deve ser cultivado desde a infância, porque aproxima os processos de criação de todas as áreas do conhecimento. A escola deve ensinar a trabalhar os desenhos que os alunos produzem, de modo a refletirem sobre isso no seu dia-a-dia e a não ficarem alienados da produção cultural, que pode empobrecer o seu desenvolvimento, questões que remetem para a educação pela e através da Arte. É necessário que o desenho seja reconhecido pelos professores, através da História da Arte, da Estética e da produção do desenho em si mesmo. Qualquer professor, de qualquer nível de ensino deve funcionar como um mediador de conhecimentos culturais e artísticos.

Méredieu (1994) apresenta a evolução do desenho como uma desgestualização progressiva, do gesto ao traço, do traço ao signo, sendo que de uma etapa para outra a figura do boneco, grafismo mais enriquecido, é um ponto de transição fundamental. Esta autora, explica as fases do desenho infantil considerando autores como Bernson, Luquet, Lurçat, Wallon, Widlöcher,

entre outros, para concluir que o desenho desenvolve-se do gesto ao traço e afiguração inicia-se na fase em que o desenho informal marcado por rabiscos, passam a grafismos voluntários o que dá à criança imenso prazer – dada a descoberta de que a sua ação de rabiscar produz traços e chega, finalmente aos grafismos mais enriquecedores em que o olho orienta o traçado. Quando a criança já sabe desenhar fazendo a combinação de figuras, surge o boneco que segundo Méredieu, representa a projeção do próprio esquema corporal da criança.

É o desenho do boneco que marca, assim, a transição para a próxima fase evolutiva do desenho: do traço ao signo. Por um processo de socialização, o desenho da criança vai saindo do campo da imaginação para o campo da observação. O real é assimilado ao eu. Méredieu, confirma que não pensa que o desenho da criança esteja voltado exclusivamente para a representação do real. A figuração, segundo a autora, está ligada ao prazer de manejar «*formas, cores, matérias.*» (1994:39)

Widlöcher (1988) apresenta as suas conceções do desenho concluindo que o realismo das crianças está marcado pelo desejo de significar. A criança figura os objetos nos seus desenhos por uma questão de estilo. O estilo depende da maturação dos aspetos perceptivos e motores e impulsiona a evolução do desenho. Quando a criança desenha diferentemente daquilo que vê, então expressa o seu estilo. Widlöcher afirma que a intenção representativa aparece bruscamente, ou seja a criança que antes a garatujava sem tratar de nomear os seus desenhos, um dia, repentinamente, nomeia a forma representada. A criança emprega os esquemas gráficos de que dispõe para significar a realidade exterior. Segundo este autor, a preocupação da criança não é representar coisas tais como são e sim figurá-las de maneira que sejam mais identificáveis. Quanto mais o desenho quer dizer coisas, mais interessa à criança.

Acompanhando o desenvolvimento intelectual das crianças, está o modo de figurar a realidade, o que, de uma forma ou de outra, é considerado nas apresentações dos autores aqui citados, quando falam em «etapas», «fases» e «estádios» da evolução do desenho infantil.

Vygotsky (1993) afirma que as crianças não desenhavam o que veem, mas sim, o que conhecem, por isso o desenho de memória pode ser considerado uma narração gráfica.

O desenho da criança depende da sua memória e do seu pensamento, o que não é um processo assim tão simples, porque a criança memoriza apenas o que faz sentido para ela, logo os esquemas figurativos dos objetos reais, que dispõe na memória, estão carregados de significação. A realidade contida no desenho é a realidade significativa, a que tem significado e sentido para a criança, fruto da sua percepção e cultura. A teoria de Vygotsky apresenta um avanço no modo de interpretação do desenho: a figuração reflete o conhecimento da criança e o seu conhecimento refletido figurativamente no desenho, é o da sua realidade conceituada, constituída pelo significado da palavra. Um estudo realizado em adultos com Síndrome de Asperger, revela que a forma de pensar destas pessoas aparenta ser predominantemente visual. Neste sentido, Temple Grandin escreveu recentemente um livro que explora a sua forma de pensar por imagens e explica de que modo essa forma de reter a informação lhe alterou a vida e lhe permitiu desenvolver capacidades bastante notáveis (Grandin 1995). A desvantagem desta forma de pensamento reside no facto de a maioria do trabalho escolar recorrer à inteligência verbal. Os professores podem ajudar, encorajando a visualização e o uso de diagramas, tabelas, esquemas e mapas conceptuais para alunos com SA, porque facilitam a aprendizagem. Outra estratégia, pode ser a utilização de vídeos, porque a visualização de acontecimentos, com cenas reais ajuda estas crianças em várias disciplinas. As crianças com SA, costumam ter uma extraordinária aptidão para pormenores e produzir representações gráficas bastante minuciosas. E esta forma de pensamento é bastante vantajosa podendo estar associada a um talento natural para jogos, xadrez, bilhar; o grande cientista Albert Einstein era um pensador visual: embora os testes que fez na escola tenham sido pouco animadores, o cientista baseou-se em métodos de estudo visuais; na verdade a sua teoria da relatividade é baseada em imagens visuais de objetos em movimento em que se deslocam feixes de luz. Interessante é verificar que tanto Einstein como, outros familiares seus,

exibem traços de SA (Grandin 1998). Está provado que o filósofo Ludwig Wittgenstein e o compositor húngaro Béla Bartók (1881-1945), ambos extremamente originais nos seus trabalhos, mostravam sinais de SA (Gillberg,1992). Bill Gates fundador da indústria líder de computadores Microsoft, revela algumas características associadas à SA (Grandin 1995). O que se conclui é que pessoas com SA tem a sua forma de pensar muito diferente e original, e inclusive foram atribuídos grandes avanços na ciência e na arte a pessoas com SA. O próprio Hans Asperger (1979:49) mencionou:

«parece que para ter sucesso na ciência e na arte, é essencial ter um traço de autismo. A capacidade para nos afastarmos do mundo de todos os dias e das coisas práticas, para repensar um assunto com originalidade, de modo a criar caminhos ainda não percorridos, canalizando todas as capacidades numa única especialidade, parece ser o ingrediente necessário para o sucesso.»

Isto quer dizer que crianças com SA podem ser encorajadas, através do pensamento visual e recorrendo à visualização, aprender, mas de forma não convencional. É preciso, enquanto educadores explorar essa capacidade de memorização de informações que as crianças com SA têm e deste modo encontrar soluções alternativas para o seu sucesso. Se o desenho permitir isso, então temos que potenciá-lo em todos os sentidos. Por isso o desenho surge como um conhecimento ou instrumento de enorme riqueza quer em casa ou na escola. É preciso espaço e apenas alguns materiais. Na escola, o tempo dedicado à educação artística ou estética não precisa de um alargamento no horário, uma vez que o próprio conhecimento das outras disciplinas pode ser complementar ao desenho. Como diz Lowenfeld (1972)

«o conhecimento não utilizado carece de valor (...) é preciso o sentido de urgência e liberdade para usá-lo.»

Que a criança com SA, encontre nos pais e educadores os interlocutores da sua comunicação pelo desenho. Só uma atitude recetiva e compreensiva, possibilita a comunicação da criança ao ponto de ela mesmo contar o que desenhou. Devemos ter presente que a criação gráfica não tem de ser genial para ser útil e que através dela não pretendemos conseguir artistas, mas apenas algo mais importante e valioso: pessoas mais expressivas, comunicativas e livres. Como opina Piaget:

«a educação artística deve ser, antes de mais, a educação da espontaneidade estética e desta capacidade de criação cuja presença a criança já manifesta; e muito mais que qualquer outra forma de educação, não pode contentar-se com a transmissão e aceitação passiva de uma verdade ou um ideal completamente elaborados: a beleza, como verdade, não tem valor se não é recriada pelo sujeito que a procura.»

Em resumo, já expusemos de como o desenho pode ser o motor de equilíbrio emocional, da saúde mental, pois é permitido à criança exprimir os seus sentimentos mais conflituosos de maneira socialmente aceitável, o relaxamento pela descarga de tensões. Mas para as crianças com SA, estimula um elemento relevante do ser humano, social por natureza, ao favorecer um tipo de comunicação interpessoal profunda e enriquecedora. Finalmente, o desenho assume o seu valor terapêutico por excelência, como veículo para elaborar conflitos e procurar soluções. Todos estes valores do desenho, são essenciais numa sociedade cada vez mais baseada na televisão, na cibernética e no automatismo. Hoje, mais do que nunca, a sociedade precisa de pessoas criativas, que sejam capazes de utilizar a liberdade, e para isso temos de promover o desenvolvimento da capacidade criadora na infância.

O que pretendemos neste trabalho é conseguir que através do desenho a criatividade desta jovem, possibilite a sua comunicação e efetiva interação social com os seus pares. Que o desenho, possa ser visto como um excelente veículo da capacidade criadora da jovem com SA e como singular meio de socialização com os outros.

O que pretendemos neste trabalho é conseguir que através do desenho a criatividade desta jovem, possibilite a sua comunicação e efetiva interação social com os seus pares. Que o desenho, possa ser visto como um excelente veículo da capacidade criadora da jovem com SA e como singular meio de socialização com os outros.

PARTE II – ENQUADRAMENTO EMPÍRICO

CAPÍTULO I – ASPECTOS METODOLÓGICOS

1.1 Problemática, objetivos e hipóteses de estudo

Pelo exposto na parte teórica, compreendemos que, embora não apresentem qualquer atraso significativo da fala ou cognitivo, a sociedade vê as crianças com SA como «diferentes», tendo como referência padrões típicos de comportamento, especialmente devido aos:

«comportamentos estereotipados e repetitivos, acompanhados de fixações anormais» por certos objetos» (Cumine et al, 1998:7).

Este olhar «estigmatizante» acaba por ter repercussões no modo como estas crianças e jovens organizam as suas experiências, pelo que é importante alterar estas formas de “olhar” a criança e jovem com SA, procurando garantir que receba educação especializada o mais cedo possível. É das escolas, e em particular dos professores, que se espera uma conceção e implementação organizada e coerente de um conjunto de estratégias que vão de encontro às necessidades da criança. Assim, a Arte, e neste caso específico o *desenho*, pelas características apresentadas anteriormente, apresenta-se como um domínio capaz de promover a competência comunicativa da criança e jovem com Síndrome de Asperger. Deste modo, o problema em estudo permite-nos formular uma pergunta de partida: O desenho (como forma de expressão artística) de uma jovem com Asperger pode proporcionar a comunicação desta com os pares?

Pretende-se a partir desta questão compreender até que ponto a disciplina de *desenho*, pode ser impulsionadora a partir do incremento da sua competência comunicativa, ou seja, procura-se indagar como é que o desenho e todo o

trabalho que aí se pode realizar, consegue potenciar a competência comunicativa da criança Síndrome de Asperger.

Com base nesta pergunta, e tendo em conta o quadro teórico realizado, surgem-nos hipóteses. As hipóteses são algo provisório e têm de ser confrontadas com os dados recolhidos. Segundo Quivy&Campenhoudt (1988:119) a formulação de hipóteses traduz «o espírito de descoberta que caracteriza qualquer trabalho científico» e representam aquilo que o investigador considera ser relevante. Deste modo, podemos formular uma hipótese de âmbito mais geral e outras, de carácter mais específico.

- Hipótese 1 – O desenho promove a competência comunicativa da criança com Síndrome de Asperger.
- Hipótese 2- As experiências artísticas como o desenho, enquanto estratégias de enriquecimento escolar, constituem um meio privilegiado de resposta às necessidades de uma jovem com Síndrome de Asperger.
- Hipótese 3- O desenho contribui, para diluir os possíveis problemas relacionais da jovem com SA.

A procura de eventuais respostas para estas questões visa, essencialmente, compreender e dar a conhecer a forma peculiar como o Asperger vivencia, emocionalmente, o seu mundo psíquico e social. Neste sentido, concebendo a Arte como um veículo de significados, conceitos, emoções, representações internas e externas, por excelência, pretendemos criar um conjunto de condições ideais, por meio de experiências teórico-práticas, que sejam capazes de clarificar a especificidade desta jovem, naquilo que são as suas necessidades, características, interesses, motivações, afetos, mas, simultaneamente, dificuldades e conflitos.

O seguimento do trabalho consistirá, de facto, em avaliar as hipóteses, confrontando-as com os dados que vamos observando. Por outro lado, partindo do pressuposto que a jovem considerada em estudo, pode manifestar uma aptidão superior, no domínio do desenho, será oportuno averiguarmos também, de um modo mais focalizado, a dimensão relacional das crianças e jovens, com Asperger, com os seus pares. Em última análise, pretendemos através da Arte

e do desenho, conseguir a promoção da competência comunicativa, essencialmente centrada no seu relacionamento com os pares.

Contudo, o atual trabalho de investigação concretizado num espaço de tempo inferior a seis meses, teve o fator tempo como uma limitação à realização do mesmo. Desta forma, realizar-se-á um inquérito por questionário, dirigido aos colegas da turma de B., com o objetivo de perceber quais as suas opiniões e conhecimentos sobre o desenho enquanto meio de comunicação privilegiado.

Este trabalho encontra-se essencialmente dividido em duas partes, sendo que cada uma delas tem subcapítulos para uma melhor compreensão. A primeira está relacionada com a revisão de literatura sobre a Síndrome de Asperger e a Arte na vertente do desenho; e a segunda parte refere-se à metodologia de investigação, com a apresentação dos resultados e discussão dos mesmos.

1.2 Metodologia

Para a elaboração deste trabalho de investigação foi escolhida a metodologia quantitativa uma vez que esta era a que melhor se adequava em função do curto período de tempo para a concretização do mesmo. Esta metodologia caracteriza-se por ter hipóteses variáveis, recorre a uma revisão de literatura mais longa para a investigação, com uma amostra razoável e o posterior tratamento de dados de forma estatística. Este inquérito acessível facultado aos colegas da turma de B. é uma das estratégias possíveis no domínio das estratégias quantitativas. Ora, segundo Alain Birou (1982)

«em ciências sociais, o inquérito é uma pesquisa sistemática e o mais rigorosa possível de dados sociais significativos, a partir de hipóteses já formuladas, de modo a poder fornecer uma explicação.»

O inquérito por questionário é uma técnica de observação não participante que se apoia numa sequência de perguntas ou interrogações escritas que se dirigem a um conjunto de indivíduos (inquiridos), que podem envolver as suas opiniões, as suas representações, as suas crenças ou várias informações factuais sobre eles próprios ou o seu meio. Assumimos, por conseguinte, que esta pesquisa não procura resultados que possuam um elevado grau de

generalização, ou seja, como entendem Bogdan e Biklen (1994: 65-66), que os seus resultados sejam aplicáveis a locais e sujeitos diferentes. Antes, o objetivo primordial prende-se com os significados subjetivos que se patenteiam nas experiências de criação, cujo alvo é uma jovem, já identificada como excecionalmente talentosa no desenho. Todavia, reconhecemos a existência de um conjunto de perspetivas teóricas de análise que nos permite circunscrever o nosso objeto de estudo, que deve ser conjugada com uma atitude de flexibilidade à emergência do novo.

Para que isso possa ser possível, é preciso descobrir se esta aluna em específico, com um talento raro para o desenho, desenvolve as competências comunicativas com os pares.

O presente trabalho, sugere a descoberta se o grupo/turma que inclui uma aluna com Síndrome de Asperger, percebe a importância do desenho enquanto meio de privilegiado de comunicação e interação entre colegas.

O presente trabalho, sugere a descoberta se o grupo/turma que inclui uma aluna com Síndrome de Asperger, percebe a importância do desenho enquanto meio de privilegiado de comunicação e interação entre colegas. Procura-se indagar como é que a Arte, mais concretamente o Desenho, pode promover a competência comunicativa da jovem com SA.

1.3 Instrumentos de Investigação

Para a elaboração deste trabalho foi utilizada como técnica de investigação, para além da revisão de literatura, o inquérito por questionário com perguntas fechadas (Anexo I).

A elaboração das perguntas do questionário teve como principal base a revisão de literatura realizada nos capítulos anteriores e tinham como objetivo verificar a opinião dos colegas da turma de B. e os conhecimentos destes sobre o desenho como meio de comunicação. O questionário é composto por dois grupos de perguntas. O primeiro grupo é composto por quatro questões e têm como objetivo conhecer as características dos alunos inquiridos (sexo, idade,

escolha da área.); o segundo grupo é constituído por sete perguntas, sobre o Desenho enquanto forma e meio privilegiado de comunicação.

Houve o cuidado de elaborar um questionário com o recurso a uma linguagem simples, clara e concisa para que não suscitasse dúvidas de maneira a obtermos respostas credíveis.

1.4 Dimensão e critérios de seleção da amostra

A amostra é constituída por 29 alunos do 10^o ano do ensino secundário do curso científico de Artes Visuais.

Optamos por este nível de ensino em virtude da importância que estes colegas de B. têm na perceção, se o desenho, pode funcionar como meio de comunicação de uma jovem com Síndrome de Asperger.

Os alunos inquiridos são da turma de B. e estudam numa escola secundária do concelho de Vila do Conde. A amostra é considerada de conveniência, uma vez que ocorre quando a participação é voluntária ou os elementos da amostra são escolhidos por uma questão de conveniência (muitas vezes, os amigos e os amigos dos amigos).

1.5 Procedimentos Estatísticos

Os inquéritos por questionário foram na sua totalidade, vinte e nove respondidos pelos alunos diretamente. O tratamento estatístico de cada questão foi realizado no programa SPSS (Statistical Package for the Social Sciences), que pela análise estatística, transformou os dados em informações importantes para a elaboração dos gráficos de barras ou circulares.

Estes gráficos, são de fácil interpretação uma vez que tem cores diferentes para cada grupo de resposta. Depois da análise estatística dos dados (descritiva ou de inferência) foi elaborado uma análise dos resultados, que obedeceu a todos os objetivos definidos para o estudo.

CAPÍTULO II – ANÁLISE E CARACTERIZAÇÃO

2.1 Análise e apresentação dos resultados

Neste capítulo apresentamos a caracterização geral do universo da amostra, apresentando uma tabela e posteriormente um texto para explicação da mesma.

As respostas às afirmações do questionário são apresentadas num gráfico, existindo um gráfico para cada afirmação. Imediatamente após cada gráfico está escrito um texto para auxiliar na interpretação do gráfico.

2.2 Caracterização geral do universo da amostra

A nossa amostra é constituída por 29 alunos do 10^o ano do ensino secundário. Sendo que a maior parte dos inquiridos é do sexo feminino (71%) e os restantes (28%) são do sexo masculino.

A maior percentagem de idade dos alunos inquiridos corresponde ao intervalo entre os 14 -16 anos, com média de idades nos 15,2%.

Relativamente à formação escolar, a nossa amostra, é na sua maioria constituída por alunos pela primeira vez no décimo ano. Destes alunos, a sua maioria teve em conta a oferta da escola (15). Para dezassete, alunos desta turma a escolha desta área (Artes Visuais) teve em conta a sua vocação.

Desta forma, a disciplina de Desenho foi considerada excelente e para quem tem vocação para nove alunos, e como uma disciplina motivadora para oito alunos. Para 96,4% dos alunos, o Desenho assume-se incontestavelmente como uma forma de comunicação com os outros. Para 39,2% o desenho representa uma forma de abstração dos seus problemas do dia-a-dia. O que é significativo tendo em conta que 53,7% considera que através do desenho se pode comunicar ideias. Por isso, foi intuitivo para 82% perceber que tinha na turma uma colega com um talento excepcional para o Desenho.

O desenho e a competência comunicativa na criança com Síndrome de Asperger

No que diz respeito ao Desenho como ajuda de comunicação eficaz com os outros, 57% considerou que este tem essa capacidade.

Gráfico 1:Género

Como se pode constatar (gráfico 1) a turma é maioritariamente constituída por elementos do sexo feminino, neste caso especifico vinte raparigas e dez rapazes.

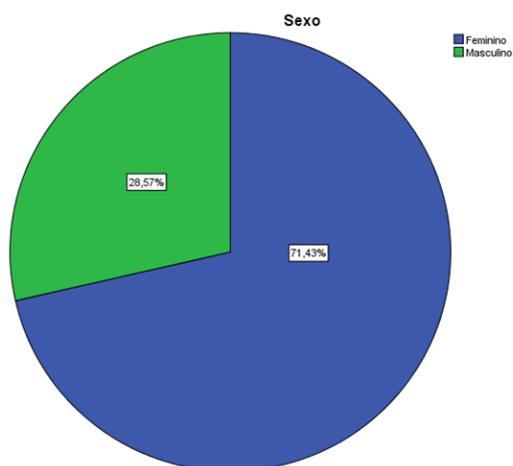


Gráfico 1 – Gráfico de distribuição do tipo sexo

Gráfico 2: Idade

As suas idades oscilam entre os catorze e os dezasseis anos, sendo a média de idade da turma de 15,2, conforme gráfico 2.



Gráfico 2 – Gráfico de distribuição por idades

Gráfico 3: Oferta da escola

O gráfico 3, demonstra a distribuição de oferta e escolha do curso de artes.

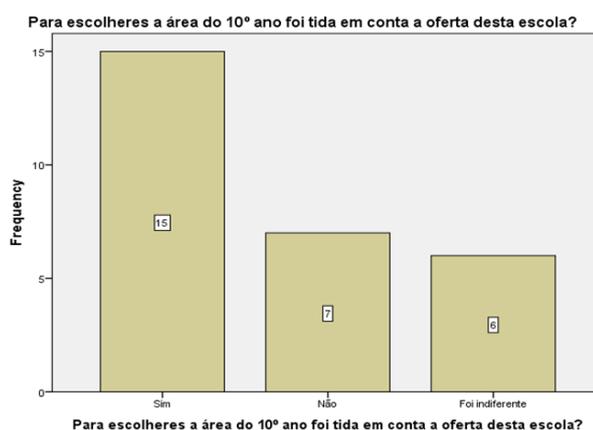


Gráfico 3 – Gráfico de distribuição do tipo idade

Gráfico 4: Escolha da área vocacional

Os alunos tiveram em conta a oferta dos variados cursos da Escola Secundária José Régio, e de facto, a escolha do curso de Artes visuais, foi feita por dezassete alunos o que denota uma opção feita conscientemente a partir de uma vocação que sentem existir desde criança ou a pensar no seu futuro profissional. Conforme gráfico 4.



Gráfico 4 – Gráfico de distribuição de oferta de escola

Gráfico 5: Importância da disciplina do desenho

Os alunos julgaram a disciplina de Desenho, excelente e motivadora ao mesmo tempo para quem tem vocação e talento. Conforme gráfico 5

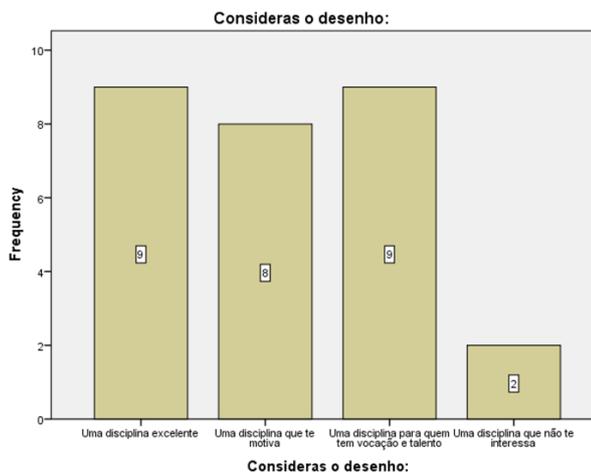


Gráfico 5 – Gráfico de distribuição de escolha da área vocacional

Gráfico 6: O desenho como forma de comunicar

O interessante é que 96,4% dos alunos consideraram o Desenho um meio eficiente de comunicar com os outros, o que vai de encontro às hipóteses levantadas do nosso estudo, e ao caso de B. que tem como foco restrito de interesse, o Desenho, usado para colmatar o prejuízo qualitativo na interação

social com os outros e a falta de habilidades para interagir com os pares. Conforme gráfico 6.

Aliás o mais óbvio marco da Síndrome de Asperger que faz dessas crianças tão únicas e fascinantes, é a sua peculiar idiossincrática área de “*interesse especial*”, em contraste com o mais típico Autismo, onde os interesses são mais para objetos ou parte de objetos, na Síndrome de Asperger os interesses são mais frequentes por áreas intelectuais específicas. (Bauer, 1995). Quando as crianças entram para a escola, ou mesmo antes, mostram interesse obsessivo numa determinada área querendo aprender tudo quanto for possível sobre o objeto e tendendo a insistir nisso em conversas e jogos livres como é o caso de B. Devido ao facto de a Síndrome de Asperger ser relativamente recente no desenvolvimento da Psicologia e Psiquiatria, muitas das abordagens ainda estão em fase inicial e muito trabalho ainda necessita de ser feito nesta área. É óbvio para todos, que quanto mais cedo começar a intervenção, melhor será depois a sua aprendizagem social. Isto implica tratamento a nível educacional e social, o chamado Treino de Competências Sociais como um dos aspetos mais importantes a trabalhar na Síndrome de Asperger. O desenho surge como uma forma de os alunos se abstraírem dos problemas, muitas vezes ao longo da sua vida. Porque as crianças com SA podem-se diferenciar em termos de Q.I. e níveis de habilidades, devemos estar atentos às necessidades especiais que estas crianças e jovens precisam, e encarar o desenho com o potencial que lhe é devido na ajuda emocional que proporciona, enquanto estratégia de interesse da B.

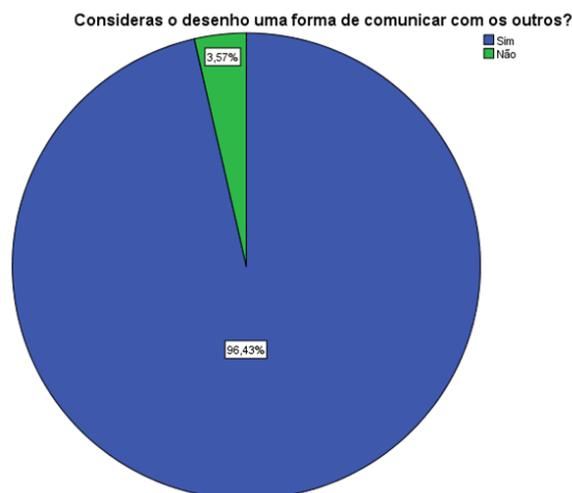


Gráfico 6 – Distribuição sobre a importância da disciplina do desenho

Gráfico 7 – O desenho como resolução de problemas

Para 39,2% dos colegas da B. o desenho tem essa função terapêutica e ao mesmo tempo comunicacional. Aliás defendemos anteriormente que a Arte têm um papel-chave a desenvolver nos alunos e nas escolas. Nas nossas escolas, são eixos transversais da Educação para a cidadania e para os valores. A Arte pode levar ao desenvolvimento de um amplo leque de qualidades criativas e capacidades críticas e torna-se essencial que nós como educadores alcancemos o potencial da Arte em todas as suas vertentes. Conforme gráfico 7.

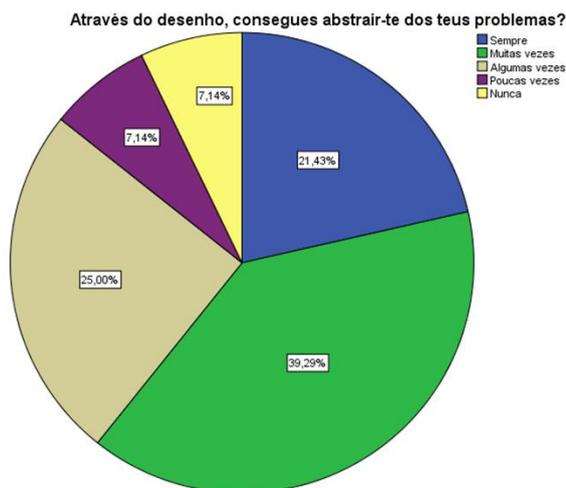


Gráfico 7 – Distribuição sobre a importância do desenho como forma de abstração dos problemas

Gráfico 8: O desenho como meio de comunicação de ideias

Se o desenho tem esta enorme capacidade de comunicar ideias, para 53% dos colegas de B. conforme temos vindo a defender ao longo deste trabalho, é fundamental ensinar e promover que o desenho com as suas imagens e histórias consegue promover a interação social, expressar emoções, desenvolver a empatia e finalmente a comunicar. Conforme gráfico 8.

E esta competência comunicacional comprometida nos jovens com Asperger, pode ser desenvolvida pela habilidade de desenhar, como no caso da B. como forma de compensar as dificuldades que sente na expressão verbal.

Aliás as crianças com Síndrome de Asperger podem ter problemas em compreender as emoções alheias, como já referimos anteriormente, podem parecer egoístas, egocêntricas ou insensíveis, quando na realidade não o são.

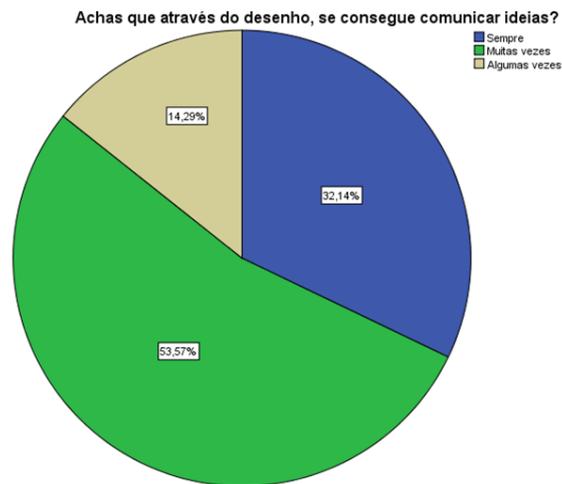


Gráfico 8 – Distribuição sobre a importância do desenho como meio de comunicar ideias

Gráfico 9: O desenho como facilitador entre relação dos pares

Contudo o facto de B. desenhar bem é um fator facilitador da sua relação com os colegas da turma. Conforme gráfico 9.

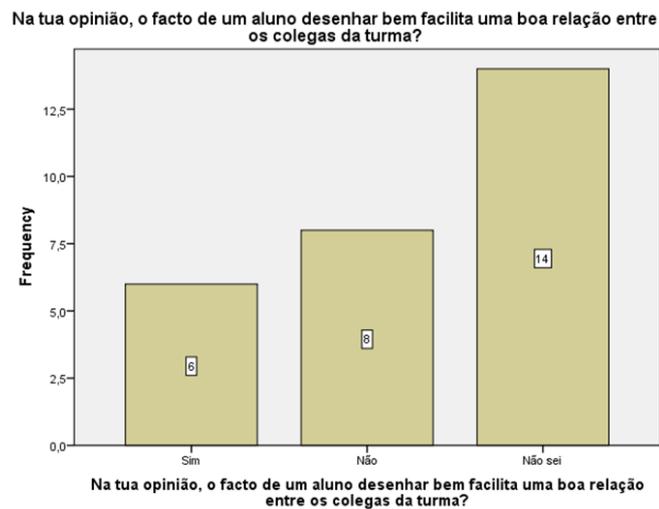


Gráfico 9 – Distribuição sobre a importância do desenho como facilitador de boa relação entre colegas

Gráfico 10: A identificação de uma colega com um talento excepcional no desenho

Muitos colegas (82%) reconhecem que na turma existe uma colega que tem um talento distinto para o desenho e para pelo menos 57% dos colegas de B.

O desenho e a competência comunicativa na criança com Síndrome de Asperger

conforme gráfico 10, o Desenho surge como forma de comunicar melhor com os outros (referente ao gráfico seguinte, talvez não deva ser mencionado aqui). Por isso desde logo o Desenho foi sendo encarado pelos colegas e professores como forma de gradualmente, promover a socialização e criar oportunidades de comunicação. O Desenho é o instrumento de trabalho que permitirá à B. e a outras crianças interiorizar questões relacionadas com a comunicação verbal e não-verbal. Para além do Desenho, outras formas de Arte podem enriquecer o plano de intervenção e ser igualmente promotoras das habilidades comunicativas da criança com SA, nomeadamente, no que diz respeito às expressões faciais e leitura das emoções subjacentes.

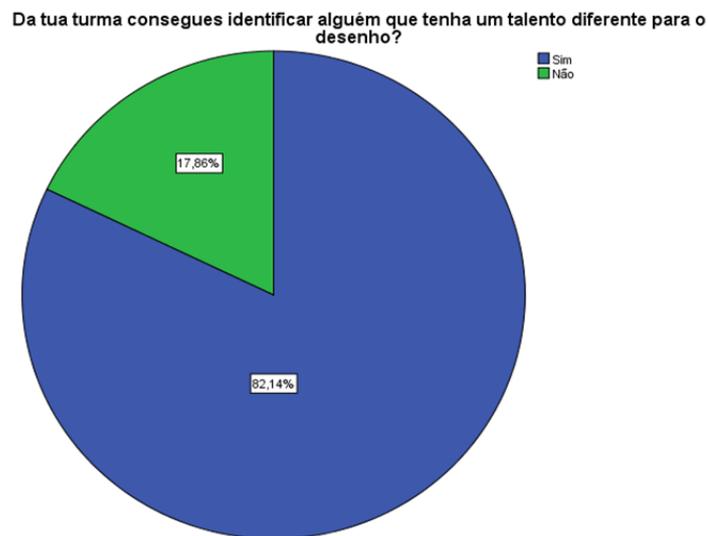


Gráfico 10 – Distribuição sobre a importância do desenho como identificação de uma colega com um talento excepcional

Gráfico 11: O desenho e a comunicação

Muito interessante é considerar que mais de metade da turma considera que o desenho uma forma de comunicar, entre 7% e aproximadamente 17% muitas vezes e 57% algumas vezes o que perfaz um total de 81% que vê no desenho um meio de comunicar entre os pares, conforme gráfico 11. Ou seja reconhecem no talento específico da B. uma forma de estabelecer uma comunicação estimulante. O que no caso de B. dado a sua falta de compreensão na interação social, origina dificuldades na manutenção de

assuntos na conversa, por isso o papel marcante do Desenho. E tendo em conta as principais limitações que se observaram nestes jovens, na interação social, na comunicação social e na imaginação social, chamadas por Lorna Wing e Judith Gould, no seu estudo realizado em 1979, por *Tríade das Limitações* temos em conta o papel crucial, do Desenho no sentido de as superar. No entanto, é comum na Síndrome de Asperger a criança desenvolver um nível de foco intenso e obsessivo. Ao perseguir estes interesses, os portadores de SA frequentemente demonstram uma memória impressionantemente para dados factuais (memória eidética).

Hans Asperger chamava os seus jovens pacientes de «*pequenos professores*» porque os considerava com uma compreensão e entendimento semelhante aos professores universitários. No entanto, podem ter pouca paciência com coisas fora destes campos de interesse específico. Na escola, podem ser considerados inaptos ou superdotados altamente inteligentes, claramente capazes de superar os seus colegas no seu campo de interesse, e ainda assim constantemente desmotivados para fazer os trabalhos de casa comuns.

Concluindo, nos últimos anos as teorias psicológicas tem trazido algumas conceptualizações, com vista à compreensão das características comportamentais e cognitivas desta Síndrome. Partilham o objetivo comum de explicar a *Tríade de incapacidades* na comunicação, socialização e imaginação em termos de um ou mais défices psicológicos. O autismo e todas as suas perturbações (como a SA), que se englobam no espectro do autismo são perceptíveis e diagnosticadas com base na observação das alterações, desvios ou atrasos do desenvolvimento e comportamento. Contudo, ainda não foi possível a identificação precisa dos fatores etiológicos responsáveis em todos os casos de autismo. Seguramente, que os próximos anos permitirão grandes avanços na compreensão dos vários níveis de fatores causais ou associados às perturbações do espectro do autismo. Essa é nossa esperança enquanto pais e educadores.

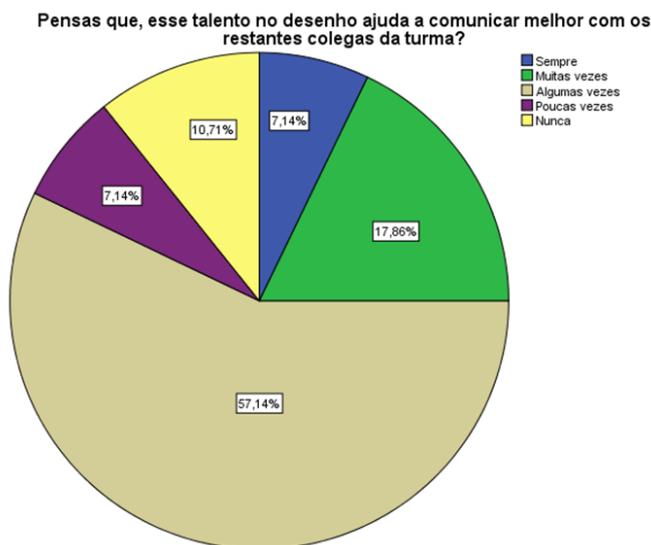


Gráfico 11 – Distribuição sobre a importância do desenho como meio de comunicação entre pares

2.3 Discussão dos resultados

Ao realizar uma análise cuidada dos resultados obtidos no inquérito por questionário, realizado a 29 alunos do 10^o do Ensino Secundário constatamos que a maior parte dos indivíduos são do sexo feminino (71%). Este grupo tem idades compreendidas entre os 14 e os 16 anos de idade. A média de idades da turma de B. ronda os 15,2, o que se adapta ao perfil etário indicado no início deste estudo. A maioria destes alunos teve em conta a oferta de cursos da escola secundária, o que comprova a sua preocupação com o escolha vocacional e posterior futuro profissional. Apenas sete não tiveram isso em conta e para seis foi-lhes totalmente indiferente. Considerando-se depois a escolha da área vocacional esta já foi realizada por dezassete alunos tendo em conta a sua vocação para as artes. Dentro das várias disciplinas que compõe o curso Científico de Artes Visuais, o destaque vai para disciplina de Desenho, disciplina nuclear para quem pretende seguir esta vocação.

Dos alunos desta turma, nove consideram esta disciplina excelente para quem tem vocação/talento e oito alunos consideraram uma disciplina motivadora, porque se adequa às expectativas profissionais pretendidas. Apenas para dois alunos, foi considerada uma disciplina sem interesse.

Na sua maioria (96%) considerou o desenho um meio eficiente de comunicar com os outros, do que se pode concluir que na opinião dos alunos o desenho é um meio de comunicação eficaz e responde à questão de partida «*o desenho como forma de expressão artística de uma jovem com Asperger pode proporcionar a comunicação desta com os pares*». Mas não só, sugere, que a primeira hipótese aqui levantada, se o desenho promove a competência comunicativa da criança ou jovem com Asperger, começa a ter fundamento.

Tendo como base o problema formulado para a elaboração deste trabalho de investigação, sobre a importância do desenho em crianças e jovens com Síndrome de Asperger, como instrumento de comunicação, consideramos evidente, ao analisar as respostas dos colegas da aluna com SA (B.), que estes, maioritariamente (94%) concordaram que o desenho era um meio de comunicação. Efetivamente, o desenho é considerado como um meio de comunicação e também um meio privilegiado de resposta às necessidades de uma jovem com Síndrome de Asperger, o que confirma a segunda hipótese deste trabalho «*as experiências artísticas como o desenho, enquanto estratégias de enriquecimento escolar, constituem um meio privilegiado de resposta às necessidades de uma jovem com SA?*» Aliás, posteriormente, para 39% dos alunos desta turma, o desenho é uma das formas encontradas para se abstraírem dos seus problemas e para 25% algumas vezes. Apenas 7% consideram que poucas vezes ou nunca o desenho tinha essa capacidade de abstração.

A Arte e neste caso específico o desenho, é considerada como um meio de comunicação. Para 53% dos alunos o desenho é efetivamente um meio de comunicar ideias, o que reforça o nosso estudo e a nossa pergunta de partida, já que o desenho reconhecido como meio efetivo de comunicação, tem uma linguagem própria que lhe permite expressar a realidade percebida, sentida ou imaginada, com as suas próprias estruturas simbólicas, que envolve elementos como: o espaço, a forma, a luz e a sombra, entre outros. Ora, o conhecimento dessas estruturas simbólicas não é evidente aos alunos, nem se constrói espontaneamente através da livre expressão, mas precisa ser ensinado. O

ensino da linguagem da Arte cabe à escola, como defendemos em capítulos anteriores ao longo deste trabalho.

Na terceira hipótese deste trabalho «*o desenho contribui, para diluir os possíveis problemas relacionais da jovem com SA*», consideramos que muitos colegas de B. 82% reconhecem a existência de uma colega com um talento excepcional na disciplina de desenho. De facto, através do desenho, esta jovem pode manifestar-se e exprimir de tal modo que desencadeia a comunicação entre os pares, uma vez que ao comentarem os seus desenhos e talento invulgar estabelecem entre si e com a jovem um diálogo interessante sobre o significado dos mesmos. Como refere Alberto Sousa (1979) a “*expressão é a exteriorização de toda uma vida interior*”. Na realidade, esta jovem pode utilizar o desenho para exteriorizar aquilo que não é capaz de comunicar verbalmente, dando a possibilidade aos seus colegas de turma e professores de ter um conhecimento do seu mundo interior. “É como se abrisse uma válvula de escape para a saída de tudo aquilo que se acumula no mais íntimo do ser” (Sousa, 1979).

Concluimos que todas as atividades artísticas promovem o desenvolvimento da capacidade criativa, e nestas se inclui o desenho.

Ao analisar as respostas dadas às diferentes questões, percebemos que os colegas de B. compreendem, que apesar da criatividade nascer com o indivíduo, ela deve ser estimulada e para tal, pode-se recorrer à arte, nomeadamente ao desenho como ferramenta para desenvolver essa capacidade.

No que diz respeito a jovens com Síndrome de Asperger, é fundamental que essa característica seja desenvolvida e que a arte, assuma o seu papel no desenvolvimento das capacidades comunicativas e de interação com o meio tendo B. a possibilidade de se expressar e reconstruir o seu mundo interior, estabelecendo uma comunicação efetiva e relacional com os seus pares.

2.4 Conclusões do estudo

Este trabalho de investigação teve como objetivo perceber se o desenho pode ser um meio de comunicação eficaz que promova o desenvolvimento de determinadas competências em jovens com Síndrome de Asperger. Consideramos que as hipóteses levantadas foram confirmadas.

Tal como defendem os autores referidos na revisão de literatura, também os colegas de B. atribuem importância à Arte – especificamente ao desenho, para possibilitar a competência comunicativa com a jovem com Síndrome de Asperger. Na realidade, uma das principais limitações das crianças com esta Síndrome está relacionada com a dificuldade em comunicar com os outros, isolando-se com muita frequência. Assim, pode o desenho servir como instrumento de intervenção educativa para que se possa estimular a jovem.

Apesar das limitações deste estudo e de uma amostra pequena, asseguramos que no que se refere à questão de partida e hipóteses levantadas, estas foram confirmadas ao longo de todo o trabalho. Pelo que apuramos, os colegas de B. avaliam a realização de desenhos como fundamental, para desenvolver a comunicação, a socialização e a interação desta com os pares.

Este foi de facto um trabalho muito enriquecedor, na medida em que aprofundamos conhecimentos em relação à Síndrome de Asperger e à importância que a Arte – e o desenho tem no desenvolvimento de determinadas competências. E ao mesmo tempo compreendemos que as crianças e jovens com Síndrome de Asperger, podem atingir o sucesso, e desenvolver a sua capacidade de comunicação, se a Arte e nomeadamente o desenho for encarado como estratégia de intervenção.

Tendo em conta a vocação da aluna com SA e a sua meta profissional, que se prende com a área da ilustração, realizamos um conto infantil que segue em anexo (Anexo III), onde se observa que o desenho pode ser, sem dúvida alguma um dos melhores meios de comunicação e expressão de crianças e jovens com Síndrome de Asperger. Esperemos que este seja o início de outros estudos e possíveis progressos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As pessoas com Síndrome de Asperger têm o seu funcionamento executivo seriamente comprometido. Este funcionamento executivo, pode ser definido como a capacidade de uma pessoa manter razoáveis habilidades de resolução de problemas, para se ajudar a si mesmo alcançar determinados objetivos no futuro, incluindo comportamentos como o planejamento, a flexibilidade de pensamentos e ações e a pesquisa organizada.

Ao comunicar com alunos com Síndrome de Asperger e o funcionamento executivo danificado, é aconselhável usar uma linguagem clara e real. Nem sempre uma criança com Síndrome de Asperger pode compreender as coisas que parecem óbvias para a maioria das pessoas. Por isso, é altamente recomendado o uso de explicações afirmativas e orientação ao interagir com eles. Algumas evidências provam que a *imagem visual*, o *ato de imaginar* a sequência de uma tarefa com a intenção de melhorar o desempenho em completar esta tarefa, pode ser útil no tratamento de indivíduos com funcionamento executivo prejudicado devido à Síndrome de Asperger. Por isso, a importância do desenho no que concerne à área cognitiva, mais especificamente à problemática do Asperger, constitui a oportunidade de conciliarmos domínios de interesse e de ao mesmo tempo superar dificuldades relacionais para lidar com as complexidades do Asperger. O desenho tem essa possibilidade comunicativa, em consequência da importância que o mesmo detiver na Educação.

Na verdade, com demasiada frequência, presenciamos, na realidade escolar e mesmo na sociedade em geral, um esquecimento daqueles que se destacam sob o ponto de vista de qualquer talento específico. Parece tratar-se, pois, de uma estratégia incontornável, diante de um sentimento de impotência de pais e educadores que, não obstante a ânsia de ajudar, não sabem como o fazer ou a quem solicitar ajuda. É imprescindível «*promover uma resposta educativa satisfatória em sala de aula (Vilas Boas e Peixoto, 2003:15)*». Eis, por ventura, aquilo que nos parece ser a chave para a prevenção ou minimização de muitos dos problemas que, em contexto escolar, surgem associados ao Asperger e urge aqui evocar:

a inadiável tomada de consciência por parte de professores e família de que a criança ou jovem com Asperger, necessita de um acompanhamento adequado, que exige, necessariamente uma aproximação àquilo que ela é, pensa e sente. E não será o desenho, nas suas múltiplas facetas da cor, da forma, do movimento e da textura, um meio de acesso privilegiado ao mundo tão próprio da jovem com Asperger?

Creemos que sim. Um estudo recente, realizado pela Fundação Botín em Espanha, e por especialistas internacionais, lançado no último mês, em Madrid diz que uma Educação rica em Artes na infância pode aumentar em 17,6% as oportunidades de uma criança ingressar no ensino superior e conseguir um bom emprego. Por outro lado, a ausência de atividades criativas pode elevar em cinco vezes as oportunidades de um jovem, a partir dos 26 anos, se tornar dependente de ajuda financeira. O mesmo estudo aborda temas como: aspetos que influenciam um ensino criativo, a criatividade e o desenvolvimento infantil na sala de aula, o papel da família no desenvolvimento da criatividade e os espaços públicos que favorecem o potencial criativo de pessoas e comunidades. Entre os pesquisadores do relatório a sueca Martina Leibovici-Mühlberger, afirma que as crianças nascem com uma “incrível capacidade de aprender, pensar e interagir com o mundo de forma criativa”. Metaforicamente, afirma, que as crianças mesmo pequenas têm facilidade, para desenvolver habilidades complexas como nadar ou falar outras línguas. No entanto, assim que passam a interagir com o mundo real, são afetados por uma espécie de “vírus” que atrasa esse desenvolvimento. A especialista chama de vírus os hábitos como o da comparação, classificação, avaliação, culpa, críticas, que são responsáveis pela perda de 70% das capacidades inatas das crianças. “Na realidade, eles não perdem as habilidades, mas elas ficam mais adormecidas”, pondera a especialista. No mesmo estudo, e para mostrar como a educação artística ajuda no desempenho académico, relata uma pesquisa realizada por James Catterall, professor de Educação na Universidade de Califórnia, nos EUA. Depois de entrevistar mais de 25 mil estudantes americanos, Catterall verificou que aqueles que estão mais envolvidos nas Artes, faltam menos às aulas e são mais felizes na escola, além de se mostrarem mais interessados

em ler, escrever e realizar operações matemáticas “complexas”. Se dúvidas existissem, este estudo recente ainda conclui que o envolvimento nas atividades criativas aumenta em 15,4% a probabilidade do envolvimento em trabalhos voluntários, eleva em 8,6% as oportunidades de criarem amizades sólidas ao longo da vida e aumenta em 20% o interesse dos jovens em votar.

Penso que este estudo responde às questões levantadas anteriormente, em que se prova que as experiências artísticas como o desenho, constituem um meio privilegiado de resposta às necessidades de todos os alunos, incluindo os portadores de Síndrome de Asperger. De facto o desenho pode ser a resposta dos possíveis problemas relacionais desta jovem com Asperger, que através dele poderá melhorar e aprofundar os laços de amizade com os seus pares. Pois a Arte como vimos anteriormente é potenciadora de possibilidades de compreensão do mundo e colabora para um melhor entendimento dos conteúdos relacionados com outras áreas do conhecimento, tais como Matemática, Línguas, História e Geografia. Um exemplo evidente é a melhor compreensão da história, dos seus determinantes e desdobramentos através do conhecimento da História da Arte e das ideias sobre as quais os movimentos artísticos se desenvolveram. Não existe dicotomia entre a Arte e a Ciência, entre pensar e sentir, entre criar e sistematizar, e a fragmentação do conhecimento é uma falácia que tem estado presente na Educação, que deve ser superada, pois o ser humano é íntegro e total. Diante de tal importância que a Arte assume na Educação, e na formação do ser humano, enquanto professores precisamos de uma escola uma que reveja posições e reflita sobre o que tem alcançado em termos de ensino. Nós, como professores, precisamos aprender mais para ensinar melhor. Cada um de nós deverá ser um construtor de conhecimentos e um semeador de ideias e práticas que, acreditemos, darão frutos no futuro. (Anexo III)

BIBLIOGRAFIA

- ANDRÉ, M. & LUDKE M. (1996) “*Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*”, São Paulo: EPU, p 1-27.
- AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION (1996) “*DSM-IV – Manual de Diagnóstico e Estatística das Perturbações Mentais –4ª edição*”, Lisboa: Climepsi Editores.
- AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION (2013) - DSM-V
- AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION (2002) “*DSM-IV-TR-Guia de referência rápida dos critérios de diagnóstico*”,(ed) Dr. João Cabral Fernandes, Lisboa: Climepsi, Editores.
- ATTWOOD, Tony (1998) “*A Síndrome de Asperger- um guia prático para pais e profissionais*” Lisboa: Verbo.
- BACHMAN, L. (1990) “*Fundamental Consideration in language Testing*”, Oxford University Press, pp. 680-690.
- BOGDAN, Robert & BILKEN, Sari. K. “*Investigação Qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos*”, Porto: Porto Editora, 1994 p. 336.
- CARDOSO, Camilo & VALSSASSINA, Margarida (1998) “*Arte Infantil-linguagem Plástica*”, Lisboa: Editorial Presença.
- CANALE, M & SWAIN, M. “*Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing in applied linguistics*”, Oxford University Press. pp 28-31.
- CORREIA, Luís de Miranda (org) (2003) “*Educação Especial e Inclusão: quem disser que uma sobrevive sem a outra não está no seu perfeito juízo*”, Porto: Porto Editora. pp 9-15.
- CUMINE, Val, et al. “*Compreender a Síndrome de Asperger*”, Porto: Porto Editora, 1998.
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, “*Currículo Nacional do Ensino Básico-Competências Essenciais*”, Departamento de Educação Básica, 2001.
- D`OREY, Carmo. (2007). “*O que é a arte?- A perspetiva analítica*”, Lisboa: Dinalivro, pp101-118.
- ECO, Umberto (2006) “*A definição de Arte*”, Lisboa: Edições 70, pp135-145.

- FERREIRA, Sueli, “Imaginação e linguagem no desenho da criança”, Campinas, São Paulo (1998)
- GILBERG, C. (2002) “*A guide to Asperger Syndrome*”, Cambridge University Press. Pp 1-16, 35-38.
- HUYGHE, R. (1986) “*O Poder da Imagem*”, Lisboa: Edições 70.
- JORDAN, Rita (2000) “*Educação de crianças e jovens com autismo*”, Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- LEGISLAÇÃO Interna, “Decreto – Lei 3/2008 de 7 de Janeiro”.
- LOWENFELD, Viktor (1977) “*A criança e a Sua Arte (um guia para pais)* ” São Paulo, Editora Mestre Jou.
- MARTINS, Ana et al (2000) “Síndrome de Asperger- revisão teórica” in Ata Pediátrica Portuguesa, 29, p. 47-53.
- MATOS, Fernanda. (2008) “Roteiro da Educação Artística” in Noesis, nº 67, pp 25-29.
- PEREIRA, Edgar (1999). “*Autismo: o significado como processo central*”, Lisboa: Secretariado Nacional para a Reabilitação e Integração das Pessoas com Deficiência.
- QUIVY, Raimond, CAMPENHOUDT, Luc Van. C. (1998). “*Manual de Investigação em Ciências Sociais*”, Lisboa: Gradiva Publicações.
- READ, Herbert. (2007), “*Educação pela Arte*”, Lisboa: Edições 70
- RODRIGUES, Dalila D’Alte. (2002), “*A infância da Arte e a arte da infância*”, Porto: Edições Asa.
- SALVADOR, Ana, (1988), “*Conhecer a criança através do Desenho*”, Porto Editora.
- SOUSA, Alcides Mafrá (1970), “*Artes Plásticas na escola*”, Rio de Janeiro: Edições Bloch p. 59-73.
- SOUSA, Alberto B., (2003), “*Educação pela Arte e Artes na Educação*”, 1º Vol. *Bases Psicopedagógicas*, Instituto Piaget.

ANEXOS I – INQUÉRITO

Este é o modelo que foi efetuado para o inquérito efetuado aos alunos.

INQUÉRITO

Neste sentido, pedimos a sua colaboração para o preenchimento do presente questionário. Tem em consideração que não existem respostas certas ou erradas, deves ser sincero(a) e espontâneo(a) em todas elas.

O anonimato será garantido.

Muito obrigada pela tua colaboração.

I- DADOS PESSOAIS

1. Sexo:	
a) Feminino	
b) Masculino	

2. Idade (ano de nascimento):	
a) Até 15 anos	
b) Mais de 15 anos	

II- DADOS ESCOLARES

3. Para escolheres a área do 10ºano foi tida em conta a oferta desta escola?	
a) Sim	
b) Não	
c) Foi indiferente	

4. A escolha do curso de Artes foi:	
d) Uma opção a pensar na futura profissão	
e) Uma vocação que existe desde criança	
f) Foi indiferente	

5. Consideras o desenho:	
a) Uma disciplina excelente	
b) Uma disciplina que te motiva	
c) Uma disciplina para quem tem vocação e talento	
d) Uma disciplina que não te interessa	

6. Consideras o desenho uma forma de comunicar com os outros?	
a) Sim	
b) Não	

7. Através do desenho, consegues abstrair-te dos teus problemas?	
a) Sempre	
b) Muitas vezes	
c) Algumas vezes	
d) Poucas vezes	
e) Nunca	

8. Achas que através do desenho, se consegue comunicar ideias?	
a) Sempre	
b) Muitas vezes	
c) Algumas vezes	
d) Poucas vezes	
e) Nunca	

9- Na tua opinião, o facto de um aluno desenhar bem facilita uma boa relação entre os colegas da turma?	
a) Sim	
b) Não	
c) Não sei	

10. Da tua turma consegues identificar alguém que tenha um talento diferente para o desenho?	
a) Sim	
b) Não	

11. Pensas que, esse talento no desenho ajuda a comunicar melhor com os restantes colegas da turma?	
a) Sempre	
b) Muitas vezes	
c) Algumas vezes	
d) Raramente	
e) Nunca	

ANEXOS II – PROJECTO CURRICULAR



ESCOLA SECUNDÁRIA
José Régio
VILA DO CONDE



MOD_DT03
MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
E CIÊNCIA

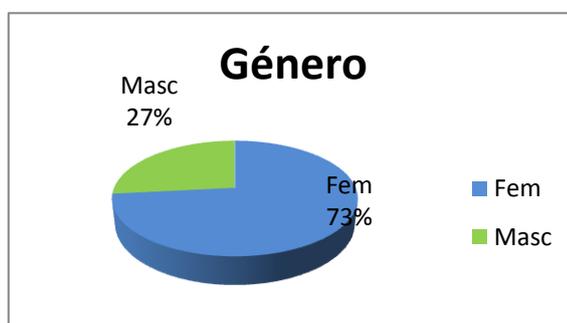
CARACTERIZAÇÃO DA TURMA

10.º AV1

Ano letivo 2012 /2013

Alunos

A turma é constituída por 30 alunos, sendo a sua maioria do sexo feminino (73% do sexo feminino).



Género dos alunos

A grande maioria dos alunos tem 15 anos.

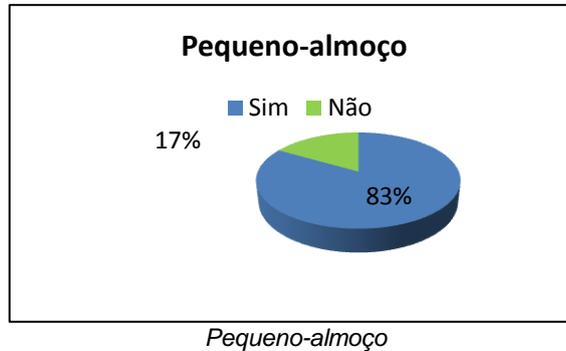
Idade	Nº de Alunos
14	3
15	20
16	4
17	3

Idade dos alunos

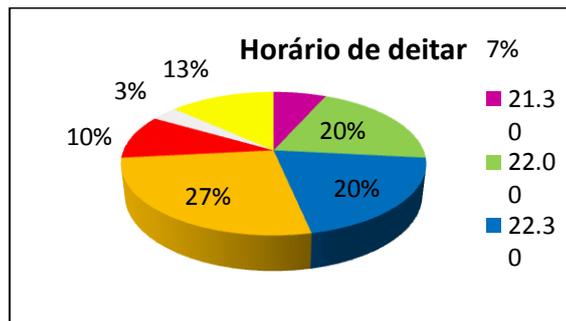
A maior parte dos alunos da turma é residente em Vila do Conde (16 alunos). Dos restantes, 3 alunos residem em Touguinha, 2 alunos em Junqueira, 2 em Árvore, 2 alunos na Póvoa de Varzim, 1 aluno em Mindelo, 1 aluno em Macieira, 1 aluno em Fajozes, 1 aluno em Labruge, 1 aluno em Vila Chã.

O desenho e a competência comunicativa na criança com Síndrome de Asperger

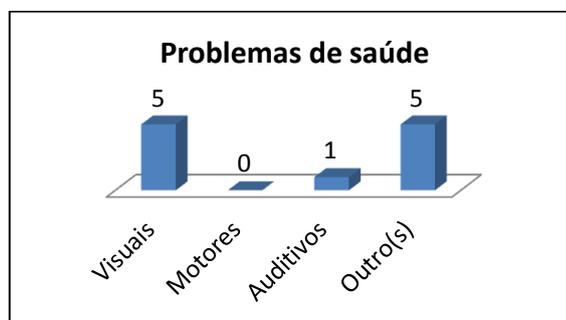
A maioria dos alunos da turma almoça em casa (13). Almoçam 11 alunos na escola (na cantina) regularmente. Apenas 2 alunos almoçam alguns dias em casa e outros na escola. Os restantes 4 almoçam no café.



Quase a totalidade dos alunos toma o pequeno-almoço diariamente em casa. Apenas 5 alunos não tomam pequeno-almoço em casa.

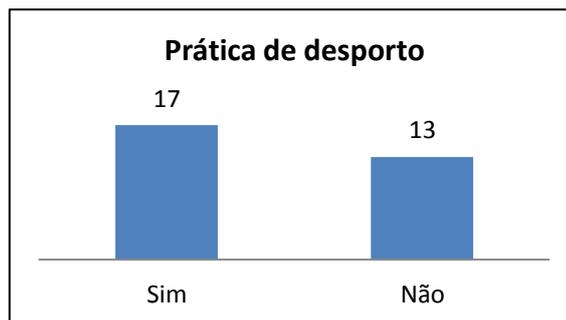


Analisando o gráfico, podemos concluir que a grande maioria dos alunos se deita entre as 22h00m e às 23h30min, no entanto é importante frisar que 4 alunos se deitam depois das 24h diariamente, o que diminui substancialmente o seu período de repouso, extremamente importante no seu desenvolvimento.



O desenho e a competência comunicativa na criança com Síndrome de Asperger

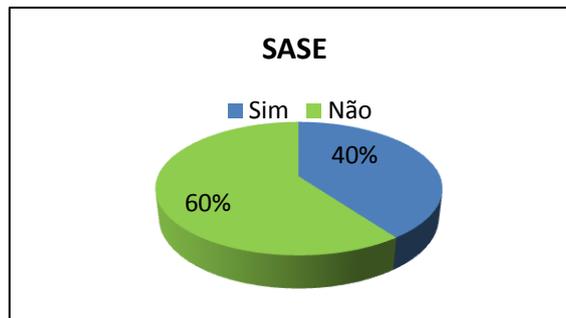
No que respeita a problemas de saúde, para além do assinalado no gráfico, é necessário referir que das outras doenças referidas: a aluna nº 5, B. com NEE, sofre de Síndrome de Asperger pelo que necessita de um acompanhamento atento por parte do Conselho de Turma, de adaptações curriculares individuais e adequações no processo de avaliação; a aluna nº7, Elvira Camardi, apresenta discopatia L4/ L5 e L5/ S1 e subluxação externa da rótula bilateral, pelo que não deve efetuar determinados exercícios físicos; a aluna nº15, Kâmia Santos, tem alergia a cogumelos; a aluna nº 26, Rita Santos tem escoliose múltipla; a aluna nº23, Sílvia Soares está com depressão (está a fazer medicação), tem por vezes fortes enxaquecas, encontra-se



em fase de estudo o seu caso clínico no Hospital de S. João no Porto.

Prática desportiva

Nesta turma 17 alunos praticam desporto fora da escola A aluna nº29, Vanda Silva,



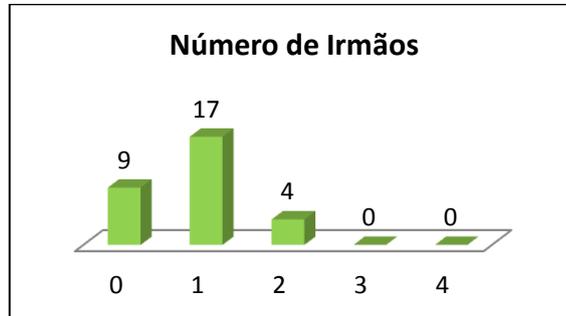
pratica Futsal e é federada.

SASE

Relativamente ao SASE, apenas doze alunos usufruem de apoio dos quais 3 têm escalão A e os restantes escalão B.

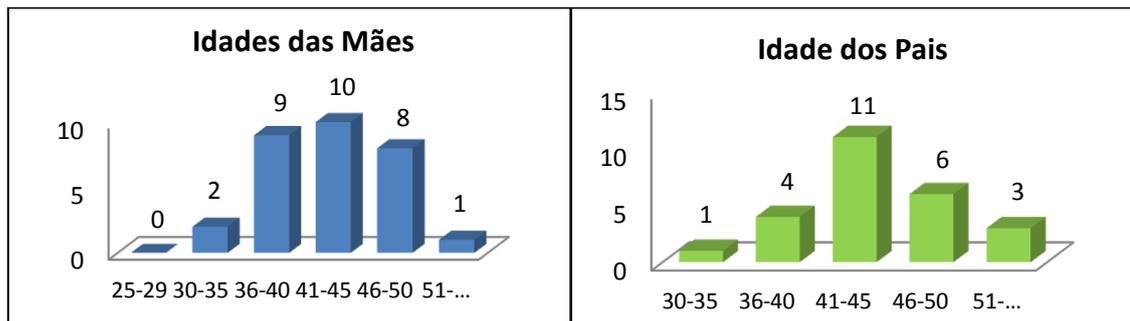
No que concerne à ocupação dos tempos livres, para além da prática desportiva os alunos vêm televisão, ouvem música, jogam computador e leem livros de Banda Desenhada e Aventura, Romances e revistas.

Agregado Familiar



Número de irmãos

Vinte e três alunos da turma vivem com os pais e irmãos, destes, 6 alunos não têm irmãos e só dois alunos vivem para além dos pais e irmãos com os avós. Duas alunas vivem apenas com a mãe, duas alunas vivem com a mãe e irmãos uma aluna vive com a mãe, tia e avó.



Idade das Mães

Idade dos Pais

Os Pais:

A idade dos progenitores variam bastante, sendo que a sua maioria compreende-se entre os 36 -47, mostrando-se equilibrada a idade entre as mães e os pais, apesar de as mães na generalidade serem mais novas.

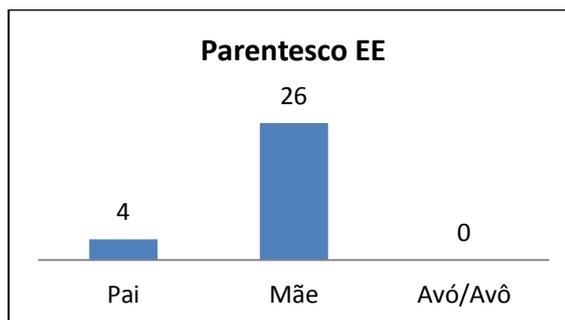
Habilitações Literárias	Nº de Mães	Nº de Pais
1º Ciclo	0	3
2º Ciclo	7	6
3º Ciclo	9	5

O desenho e a competência comunicativa na criança com Síndrome de Asperger

Ens. Secundário	12	11
Licenciatura	1 +1_inc.	0

Habilitações Literárias

Analisando a tabela 2, verifica-se que as habilitações literárias das mães são de grau superior à dos pais, existindo apenas uma mãe com licenciado e uma mãe que tem o 1º ano do curso de Medicina.



Parentesco do Enc. De Educação

Encarregado de Educação:

Fazendo a análise do gráfico podemos concluir que a grande totalidade dos alunos tem como Encarregado de Educação a Mãe.

Percurso Escolar

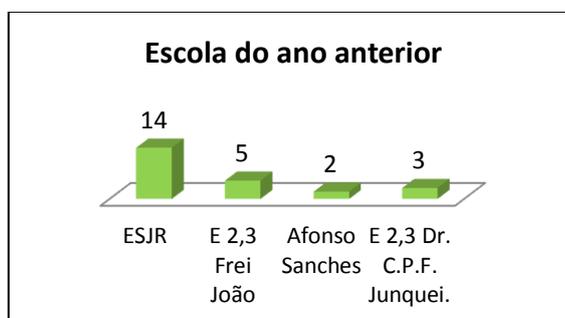
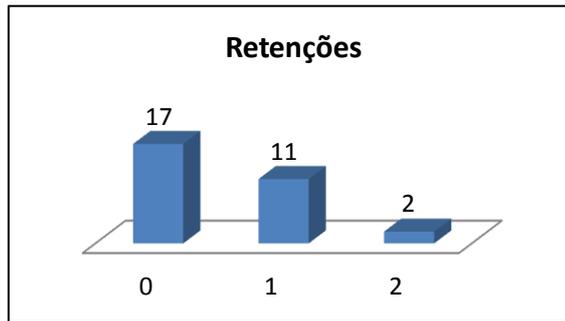


Gráfico 11 – Escola no ano 2011/2012

Relativamente à escola frequentada no ano anterior, e como podemos confirmar pelo gráfico acima apresentado, a maioria dos alunos já estavam nesta escola, 5 alunos vieram da E.B. 2,3 Frei João, 3 da E 2,3 C.P.F Junqueira, 2 alunos da escola Afonso Sanches, 2 alunos da E 2,3 Ribeirinha, 1 aluno da E 2,3 Saul dias, 1 aluno da escola

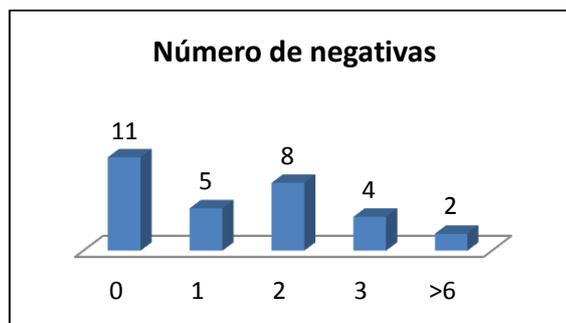
O desenho e a competência comunicativa na criança com Síndrome de Asperger

do Castelo da Maia, 1 aluno da escola D. Pedro IV, 1 aluno da escola Rocha Peixoto.



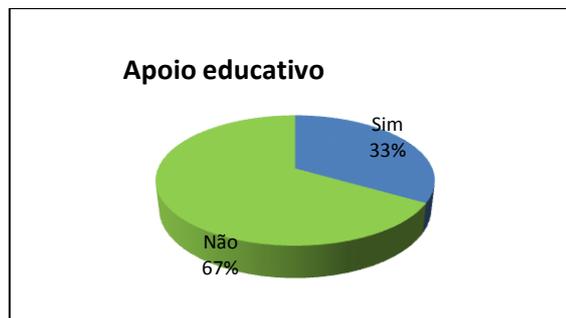
Retenções no percurso Escolar

Analisando o gráfico a maior parte dos alunos não teve retenções no seu percurso escolar. Onze alunos tiveram 1 retenção, sete no 10º ano, um aluno no 5º ano e 1 aluno no 8º ano. Com 2 retenções apenas existem na turma 2 alunos, O aluno nº 23, Nuno Pereira no 6º e 9º anos e a aluna nº 30, Cláudia Carvalho no 10º e no 1º ano de um curso profissional.



Negativas no ano lectivo anterior

Por análise dos gráficos de retenções e de nº de negativas, podemos concluir que a maioria dos alunos tiveram negativas no ano anterior (19 alunos) e 11 alunos transitaram sem negativa



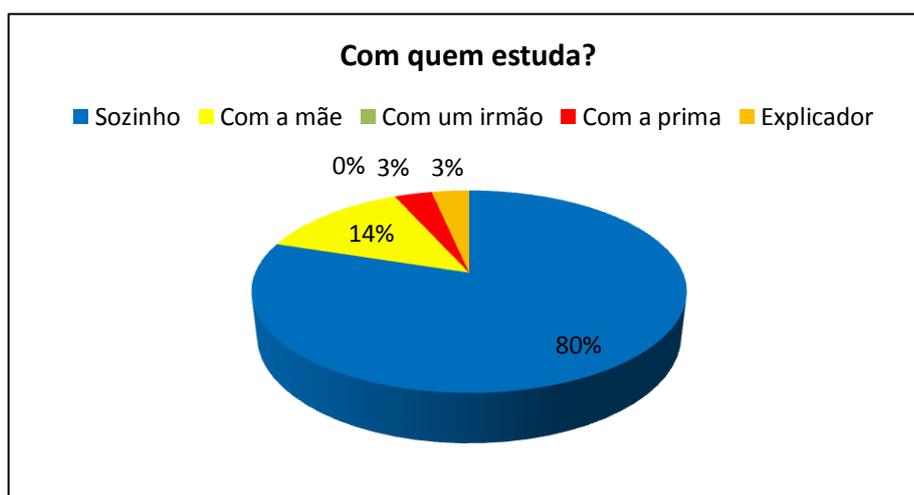
Apoio Educativo

De todos os alunos apenas 33% diz ter tido apoio educativo no ano lectivo anterior, sendo na maioria às disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática e inglês.



Faltas Disciplinares

O gráfico indica que 23% dos alunos já teve faltas disciplinares. Seis alunos da turma tiveram 1 falta disciplinar ao longo do seu percurso lectivo. Foram eles os alunos números: três, Andreia Moreira; sete, Elvira Camardi; oito, Francisca Azevedo; treze, João Lago; vinte e dois, Miguel Marques e vinte e sete, Sara Sousa. Salienta-se com 2 faltas disciplinares o aluno número catorze, José Carlos Gomes

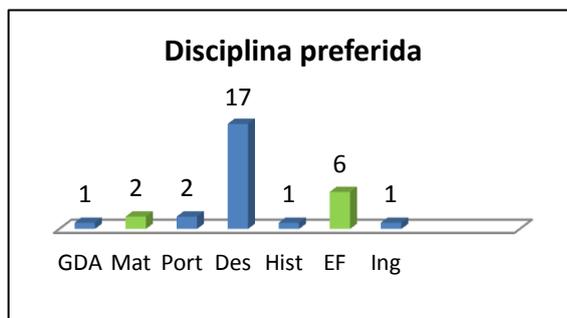


Estudo Diário

Apoio no estudo

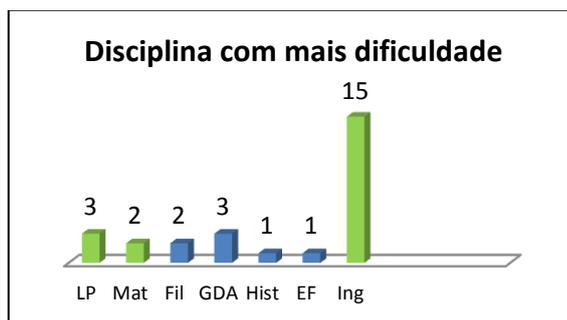
O desenho e a competência comunicativa na criança com Síndrome de Asperger

Procedendo à análise dos gráficos podemos concluir que a globalidade dos alunos estuda diariamente e a maioria fá-lo sozinho (80 %). É de referir que 4 dos alunos da turma estudam com a Mãe.



Disciplinas preferidas

Através do gráfico podemos afirmar que as disciplinas que os alunos preferem são, Desenho e Educação Física



Disciplina onde têm mais dificuldades

A disciplina de Inglês foi referenciada como sendo na qual os alunos têm mais dificuldades, precedida das disciplinas de Geometria descritiva A e Língua Portuguesa.

Profissão pretendida:	Nº de alunos
Arquitectura	4
Design de Comunicação	5
Fotógrafo	5
Mecânico	1
Design de Moda	4

O desenho e a competência comunicativa na criança com Síndrome de Asperger

Gráfico 20 – Progressão de estudos



No que respeita às expectativas dos alunos para o futuro apenas 5 alunos não consideram a hipótese de um curso universitário. É visível a variedade de profissões pretendidas, No entanto é importante referir que 5 alunos apesar de manifestarem interesse em progredir nos estudos ainda não têm ideia do curso que pretendem seguir.

Na generalidade são alunos com expectativas de futuro que têm um percurso escolar razoável até ao momento, têm muitas actividades fora da escola, mas conseguem na sua maioria conciliar bem as suas actividades com os seus deveres escolares.

Profissão pretendidas pelos alunos

ANEXOS III – O CONTO

“A Pedra que tinha coração”

No meio de um campo longínquo e distante, daqueles por onde poucas pessoas passam e muito poucos veem, coexistiam pacificamente algumas pedras e também algumas lindas margaridas.



Figura 2 – Desenho 1 (Campo)

Contudo, havia uma pedra que não era nem preta nem branca, que por não ter uma cor definida ninguém olhava para ela. Era uma pedra comum meio cinza, tosca, bruta daquelas que só servem para dar um pontapé ou atirar aos pardais. Mas essa pedra apesar de tosca, feia continha em si algo que para muitos era invisível, um sentimento...

No lugar onde estava, era feliz porque perto estava a Margarida dos seus sonhos. Isso de dizerem que as pedras não servem para nada é treta, porque esta era uma pedra especial, tinha-se apaixonado por uma margarida. Apaixonado? Como é que uma pedra se apaixona? Simplesmente porque a beleza da margarida era única.

Alguém disse que as pedras têm o seu valor, porque se os homens não falarem elas mesmas falarão. Mas voltemos à Margarida, ela era simples como o são todas as margaridas. Branca nas pétalas e ao centro um amarelo, que nos faz lembrar o sol.

O desenho e a competência comunicativa na criança com Síndrome de Asperger

Esta simplicidade chamou a atenção da pedra, que todos os dias apreciava aquela margarida muito perto de si e contemplava a sua graciosidade. A pedra que já não era só pedra, era pedra apaixonada. E isso fazia toda a diferença.



Figura 3 – Desenho 2 (a Pedra e a Margarida – descrição física)

Todas as manhãs ao ver a margarida, sabia que ali era o seu lugar, que era ali que queria estar, apreciava os seus movimentos ondulantes e frescos, quando lhe batia uma brisa suave, apreciava a sua cor, e tudo nela era bom.

Um dia foi preciso coragem para finalmente perguntar-lhe:



Figura 4 – Desenho 3 (a Pedra e a Margarida – pequenas no seu diálogo)

O desenho e a competência comunicativa na criança com Síndrome de Asperger

-Olá Margarida, como está hoje?

-Bem. Como todos os dias. Nem sei porque uma pedra feia e tosca como tu se atreve a falar comigo!

-Eu sei que sou feio, tosco e sem graça. Tu pelo contrário és tão linda!

-Pois a diferença entre uma flor e uma pedra é grande. Nós fomos feitas para dar Alegria, Cor e Amor às pessoas. Enquanto tu para que serves?

-Pois...essa doeu ...eu sei que não sirvo para muito, sou uma pedra feia, que algumas vezes os meninos pegam em mim para me dar pontapés ou atirar aos vidros, enfim para fazer coisas más, que me desagradam e entristecem.

- E tu deixas que façam isso?

-Uma pedra não tem opção.

-Pois... nós as flores podemos ser arrancadas de qualquer maneira e às vezes deitadas fora...enfim...

-Mas normalmente as Margaridas como tu são lindas e apreciadas, dadas com carinho a alguém.

-Sim, mas também há muita maldade, de quem não nos liga e tal como tu pisa – nos ou arranca-nos sem mais nem menos!

-Se te arrancassem daqui de perto de mim nem sei o que faria! As saudades e a falta que me ias fazer ... olhando para ti, tudo ganha sentido. Sabes bem do que falo.

-Sei, sei... lá vens tu com essa conversa do amor. Não sabes que as flores são para amar as flores e as pedras as pedras? Porque insistes nisso?

- E por acaso escolhemos a quem amar?

- Não sei, mas não me parece bem que seres diferentes se possam amar. Nunca ouviste dizer que o azeite não se mistura com a água?

- Sim. Mas o Amor como acredito, ultrapassa até as leis da Física e da Química, isto é, quando é verdadeiro!

O desenho e a competência comunicativa na criança com Síndrome de Asperger

- Eu não acredito nisso. Gosto de ser flor e estou à espera de me apaixonar por uma outra flor, assim como eu.
- Isso quer dizer que ... não posso ter esperança Margarida?
- Quer dizer que gosto muito de ti como amigo e é só.
- Pois lá vem a história, do só somos amigos e etc. e tal... – suspirou a pedra.
- Mas é melhor uma boa amizade do que nada, eu gosto muito de falar contigo, de trocar ideias e isso é muito importante para mim.
- Pois, eu sei... não é preciso falarmos mais nisso por hoje.



Figura 5 – Desenho 4 – a tempestade

De repente anoiteceu e veio uma grande tempestade. Uma chuva forte acompanhada de grandes relâmpagos e trovoadas. A Margarida estremeceu toda, ficou muito molhada mas, o pior era o vento forte que parecia querer levá-la dali. Chamou pelo seu amigo Pedra:

- Pedra estás por aí? Consegues ouvir-me?
- Sim, estou aqui todo molhado, isto está muito mau...
- Estou com medo, todas as margaridas estão a ser fortemente abanadas e temo pelo pior, que é ser arrancada!

O desenho e a competência comunicativa na criança com Síndrome de Asperger

- Não te preocupes, estou aqui para te proteger, estou a tentar que o vento não te dê tanto, mas precisava ser um bocado mais alto. Inclina-te e encosta – te a mim o mais que puderes, pode ser que resulte.

- Obrigada. Estou a tentar inclinar-me para ti o mais que posso mas este vento é mesmo forte. Sinto – me segura perto de ti. Mas isto está assustador...

E assim a noite de tempestade passou, e a margarida sempre encostadinha ao seu amigo pedra. Começou a perceber o valor dessa amizade, ou estaria a sentir algo mais? Precisava acalmar o coração, e perceber com calma o real valor dos seus sentimentos e dessa amizade.

Assim quando o dia nasceu a margarida levantou – se e viu ali o seu amigo de todas as horas. Sentiu um aperto no coração. Tinha que agradecer, mas também dizer, o quanto tinha sido importante o seu consolo e apoio na noite anterior.

Assim sacudiu a água, e olhou fixamente para o seu amigo ...até que ele não era tão feio e tosco quanto parecia. E começou por dizer – lhe:

- Obrigado amigo. Foste muito importante para mim na noite anterior.

- Queria ter feito mais, sabes quanto gosto de ti!

- Sei, eu também gosto muito de ti.

- Mas como amigo...

- É pelo menos neste momento...não sei...

Enquanto conversavam não se aperceberam, do perigo que se aproximava...a correr vinha um bando de crianças que por ali passavam.

- Cuidado margarida! – avisou a pedra.

- Ai! Vão – nos pisar a todas!

E mal acabou de dizer isto, algumas crianças distraídas em plena brincadeira, pisaram mesmo algumas margaridas.

Por sorte a Margarida por quem a pedra estava apaixonada tinha escapado...mas de repente a pedra olhou para a Margarida e ouviu-a chorar:

O desenho e a competência comunicativa na criança com Síndrome de Asperger

- Margarida o que tens? – Perguntou...

- Olha à tua volta, tantas amigas margaridas pisadas e já sem vida!

- Eu sei, as crianças estavam tão distraídas... não fizeram por mal! Não chores, tu sabes que a vida nem sempre é fácil.

- Podia ter sido eu. Quanto tempo mais vou escapar? A uma tempestade? A um acidente destes? A vida é tão passageira – soluçava a Margarida.

- Enquanto estiver por perto, quero que saibas o quanto gosto de ti e vou tentar proteger-te, mas sei que tudo pode acontecer.

- Obrigada. És um bom amigo sempre tão leal e bom.

- Porque perto de ti, sinto todos os sentimentos bons que há em mim.

A Margarida sorriu, mas chegou a noite... era preciso descansar depois de um dia difícil.

O dia chegou soalheiro e cheio de luz. A Margarida parecia mais bonita do que nunca, e a pedra tinha também um brilho especial. As pedras afinal são tão importantes...que conclusão tinha chegado a margarida!

- Pedra, estas aí? - perguntou a margarida.

- Sim, que dia lindo! – suspirou.

- Obrigada, foste muito importante para mim. Peço-te desculpa, por acreditar em disparates.

- Como assim? – perguntou a pedra, como que a adivinhar algo bom.

- Daqueles, que dois Seres muito diferentes não podem gostar um do outro.

- Sim e então?

- Aprendi que isso não só é possível, como é real. Suspirou a Margarida.

- Quer dizer que?...

- Que gosto tanto de ti, não só porque me protegeste, mas porque não desististe de mim, mesmo quando eu apenas só reparava no teu aspeto exterior.

- Uma pedra que se honre é dura! Isto é persistente!
- E uma flor também sabe quando está enganada...gosto de ti Pedra, para sempre!
- Que bom! Finalmente consegui! Eu também gosto muito de ti!

A partir daquele dia a pedra sempre bem perto da Margarida, foram mais do que amigos, estavam apaixonados e permaneceram lado a lado, naquele campo onde coexistiam pacificamente pedras e margaridas.

Felizes para sempre.

Afinal, o Amor é possível nos lugares mais improváveis! E não está apenas no que se vê e conhece, mas também na diferença, a diferença que torna essencial apenas o que é importante!

FIM