



**UNIVERSIDADE CATÓLICA PORTUGUESA**

CENTRO REGIONAL DAS BEIRAS  
Departamento de Economia, Gestão e Ciências Sociais

Faculdade de Educação e Psicologia

Mestrado em Ciências da Educação - Especialização em Educação Especial

Domínio Cognitivo e Motor

# **NO SILÊNCIO DAS PALAVRAS... O GESTO CONSENTIDO!**

Isabel Cristina Pinela da Rocha

Professor Doutor José Afonso Baptista

Viseu, outubro 2014





# **UNIVERSIDADE CATÓLICA PORTUGUESA**

**CENTRO REGIONAL DAS BEIRAS - VISEU**  
Departamento de Economia, Gestão e Ciências Sociais

Faculdade de Educação e Psicologia

## **NO SILÊNCIO DAS PALAVRAS... O GESTO CONSENTIDO!**

Dissertação apresentada à Universidade Católica Portuguesa, Pólo de  
Viseu, para obtenção de mestre em Educação Especial, Domínio  
Cognitivo e Motor

Por

Isabel Cristina Pinela da Rocha

Sob orientação do Professor Doutor José Afonso Baptista

Viseu, outubro 2014



## Dedicatória

À “Ana”, pela grande oportunidade em percorrermos juntas este caminho de descobertas mútuas e pelos aliciantes desafios conseguidos ao longo deste percurso pois, sem ela, não teria sido possível esta investigação.

## Agradecimentos

A concretização deste trabalho não teria sido possível sem a conjugação de um conjunto de condições favoráveis e sem o apoio de algumas pessoas.

Agradeço, especialmente:

Ao meu orientador Professor Doutor José Afonso Baptista pelo interesse e apoio na orientação deste estudo, assim como pela tenacidade da sua vontade em fornecer os meios para finalizar esta etapa tão importante da minha vida.

À Professora Doutora Célia Ribeiro pela disponibilidade e incentivo que sempre me proporcionou.

À minha família pelo estímulo dado sempre que foi necessário.

Um muito obrigado aos pais da Ana e grande beijinho para ela.

A todos os envolvidos no estudo pois, sem o seu contributo, não seria possível realizar a investigação. Obrigada pela recetividade, disponibilidade e simpatia.



## Resumo

Este trabalho é um estudo de caso sobre mutismo seletivo, certamente uma das problemáticas mais invulgares, desconcertantes e desafiadoras da medicina e da educação. Envolve crianças em idade escolar e a realidade mostra-nos quão diversa e única é a vivência desta síndrome, o que dificulta não só o diagnóstico mas também a definição de estratégias de tratamento.

O desafio e objetivo central do estudo consiste em verificar em que medida a arteterapia constitui uma resposta adequada para os problemas de mutismo seletivo. A revisão da literatura dirige-se para este objetivo e abrange especialmente estes dois campos: mutismo seletivo e arteterapia.

Refletindo sobre uma breve visão histórica da arteterapia, procuramos entender qual foi e poderá ser o papel da arteterapia na criança com mutismo seletivo, perceber de que forma pode a arteterapia ajudar a criança que se confronta com este problema.

A arteterapia, sendo um processo terapêutico, utiliza técnicas de expressão e criação artística com a intenção de atenuar o sofrimento e recuperar o indivíduo. Naturalmente será uma mais-valia, um excelente recurso nas escolas, no combate à inadaptação ao meio, aos comportamentos desviantes, ao insucesso e abandono escolar, no entanto é necessário romper com mentalidades retrógradas para poder evoluir e proporcionar bem-estar. É imprescindível uma mudança de atitudes.

Neste estudo, adotámos uma metodologia de investigação qualitativa com base na observação direta de sessões de arteterapia e nas entrevistas à professora titular de turma e aos pais da criança em dois momentos diferentes. Para a realização deste trabalho optámos pelo estudo de um caso único, de uma criança com diagnóstico de mutismo seletivo, a frequentar uma Escola Básica de 1º Ciclo.

Os resultados demonstram, em linhas gerais, que a arteterapia desempenha de facto um papel preponderante, ativo e facilitador na possibilidade de transformação e desenvolvimento pessoal num caso específico de uma família com uma criança com mutismo seletivo. As sessões de arteterapia foram benéficas para a aluna, como forma de atenuar o sofrimento e proporcionar bem-estar.

**Palavras-chave:** Educação Especial, Mutismo seletivo, Arteterapia, Intervenção.

## Abstract

This work is a study case about selective mutism, certainly one of the most unusual, disconcerting and defying problematic of medicine and education. It involves children in scholar age and the reality shows us how diverse and unique is this syndrome experience, which makes difficult not only the diagnosis but also the definition of treatment strategies.

The challenge and central objective of the study consists in verify the extent to which art therapy constitutes an appropriate answer for the problems of the selective mutism. The literature revision addresses this objective and covers specially these two fields: selective mutism and art therapy.

Reflecting about a brief historical vision of art therapy, we aim to understand which was and may be the role of art therapy in the child with selective mutism, understand how art therapy may help the child that faces this problem.

Art therapy, as a therapeutically process, uses expression techniques and artistic creation intending to lessen the suffering and recover the individual. Naturally, it will be an asset, an excellent resource in schools, to fight the environment inadaptation, the deviant behaviours, failure and scholar abandonment, however it's necessary to break up retrograde mentalities to be able to evolve and provide well-being, it is essential a change in attitudes.

In this study we adopted a qualitative investigation methodology based in direct observation of art therapy sessions and in the interviews to the titular teacher of the class and to the parents of the child in two different moments. For this work we have chosen the study of a unique case of a child with a selective mutism diagnosis, attending the 1<sup>st</sup> Cycle of a Basic School.

The results show, in general lines, that art therapy performs, in fact, a preponderant, active and facilitator role in the transformation possibility and personal development in a specific case of a family with a child with selective mutism. The art therapy sessions were beneficial for the student as a way to attenuate the suffering and provide well-being.

**Key-words:** Special Education, Selective mutism, Art therapy, Intervention.

# Índice

Introdução.....	15
PRIMEIRA PARTE – ENQUADRAMENTO TEÓRICO.....	19
<b>Capítulo 1 – A Educação Especial.....</b>	<b>20</b>
1.1 – A Trajetória desde a Exclusão até à Inclusão.....	21
<b>Capítulo 2 – Mutismo Seletivo</b>	
2.1 – Abordagem Histórica do Mutismo Seletivo.....	26
2.2 – Conceito de Mutismo Seletivo.....	29
2.3 – Etiologia.....	32
2.4 – Prevalência.....	34
2.5 – Diagnóstico do Mutismo Seletivo.....	36
2.6 – Estratégias de Intervenção.....	39
<b>Capítulo 3 – A Arteterapia</b>	
3.1 – Abordagem Histórica da Arteterapia.....	43
3.2 – Conceito .....	46
3.3 – Caraterísticas .....	48
3.4 – A Arteterapia no Contexto Escolar.....	51
3.5 – A Sociedade Portuguesa de Arteterapia.....	53
SEGUNDA PARTE – ENQUADRAMENTO EMPÍRICO.....	54

<b>Capítulo 4 – Metodologia de Investigação</b> .....	55
4.1 – Objetivos.....	56
4.2 – Tipo de Investigação.....	57
4.3 – Sujeito – Alvo.....	60
4.3.1 - Caraterísticas Físicas e Psicológicas.....	60
4.3.2 - Percurso Escolar.....	63
4.3.3 - O Contexto Familiar.....	69
4.4 – Participantes.....	72
4.5 – Instrumentos de Recolha de Dados.....	72
4.6 – Procedimentos.....	75
<b>Capítulo 5 – Apresentação dos Resultados e sua Análise</b>	
5.1 – Análise das Entrevistas à Professora Titular de Turma.....	76
5.2 – Análise das Entrevistas à Encarregada de Educação.....	79
5.3 – Análise das Observações e Intervenções Efetuadas.....	82
5.4 – Discussão dos Resultados.....	133
<b>Conclusão</b> .....	135
<b>Bibliografia</b> .....	138
<b>Webgrafia</b> .....	142
<b>Legislação Consultada</b> .....	144
<b>Anexos</b> .....	145

## Índice de Figuras

<b>Figura 1.</b> Desenho e Pintura com lápis de cera.....	84
<b>Figura 2.</b> Desenho e Pintura com marcadores.....	86
<b>Figura 3.</b> Desenho e Pintura com marcadores.....	88
<b>Figura 4.</b> Desenho e Pintura com marcadores.....	92
<b>Figura 5.</b> Desenho e Pintura com marcadores e lápis de cor.....	94
<b>Figura 6.</b> Desenho e Pintura com marcadores.....	96
<b>Figura 7.</b> Desenho e Pintura com marcadores.....	98
<b>Figura 8.</b> Pintura com digitinta.....	102
<b>Figura 9.</b> Atividade no ateliê.....	102
<b>Figura 10.</b> Pintura com digitinta.....	104
<b>Figura 11.</b> Pintura com digitinta.....	106
<b>Figura 12.</b> Pintura com digitinta e purpurinas.....	108
<b>Figura 13.</b> Desenho com carvão.....	111
<b>Figura 14.</b> Desenho com carvão.....	111
<b>Figura 15.</b> Desenho com carvão.....	113
<b>Figura 16.</b> Desenho com carvão.....	113
<b>Figura 17.</b> Desenho com carvão.....	113
<b>Figura 18.</b> Desenho com carvão.....	113
<b>Figura 19.</b> Colagem.....	117
<b>Figura 20.</b> Desenho com carvão.....	119
<b>Figura 21.</b> Desenho com marcadores.....	119
<b>Figura 22.</b> Pintura com digitinta.....	121
<b>Figura 23.</b> Pintura com digitinta.....	123
<b>Figura 24.</b> Pintura com digitinta.....	125
<b>Figura 25.</b> Pintura com digitinta.....	129
<b>Figura 26.</b> Desenho com marcadores.....	131

## **Índice de Quadros**

<b>Quadro 1.</b> Dados obtidos em estudos epidemiológicos.....	35
<b>Quadro 2.</b> Inventário de Categorias, Subcategorias de análise e Indicadores da Entrevista à Professora Titular de Turma (1ª Entrevista) .....	77
<b>Quadro 3.</b> Inventário de Categorias, Subcategorias de análise e Indicadores da Entrevista à Professora Titular de Turma (2ª Entrevista) .....	78
<b>Quadro 4.</b> Inventário de Categorias, Subcategorias de análise e Indicadores da Entrevista à Encarregada de Educação (1ª Entrevista).....	80
<b>Quadro 5.</b> Inventário de Categorias, Subcategorias de análise e Indicadores da Entrevista à Encarregada de Educação (2ª Entrevista).....	82
<b>Quadro 6.</b> Intervenção em janeiro.....	89
<b>Quadro 7.</b> Intervenção em fevereiro.....	99
<b>Quadro 8.</b> Intervenção em março.....	109
<b>Quadro 9.</b> Intervenção em abril.....	114
<b>Quadro 10.</b> Intervenção em maio.....	126
<b>Quadro 11.</b> Intervenção em junho.....	132

## **Índice de Abreviaturas**

**EE** – Educação Especial

**NEE** – Necessidades Educativas Especiais

**ONU** – Organização das Nações Unidas

**OMS** – Organização Mundial de Saúde

**LBSE** – Lei de Bases do Sistema Educativo

## **Introdução**

“A educação é um processo social, é desenvolvimento  
não é a preparação para a vida, é a própria vida.”

John Dewey

O presente estudo é dedicado a um tema particularmente inovador, a arteterapia e a sua implementação na criança com mutismo seletivo.

Este trabalho constitui um desafio profissional e pessoal e tem a modesta finalidade de mostrar a importância da arteterapia em contexto escolar no sentido de potenciar a comunicação no dia a dia da escola e no contexto social da criança com mutismo seletivo.

E embora procuremos aprofundar conhecimentos acerca desta temática é evidente que não podemos ter a pretensão de a abarcar em todas as suas dimensões. No entanto, apresentamos aqui alguns aspetos que poderão suscitar o interesse daqueles que convivam/trabalhem com crianças com esta problemática. Evidentemente, se a partir deste estudo resultar um interesse maior e servir como motivo de inspiração para continuar a aprendizagem nesta área será um objetivo cumprido.

A escolha deste tema deve-se, por um lado, ao facto de sentirmos que a utilização da arteterapia no meio escolar deve afirmar-se como fundamental para a melhoria da qualidade do ensino/aprendizagem e o sucesso educativo dos educandos. Por outro lado, constitui uma problemática atual, pertinente e que está diretamente relacionada com a nossa vivência quotidiana enquanto profissionais do ensino e da educação.

A escola convive hoje com o insucesso de largas camadas da sua população. Precisa urgentemente de se repensar e reinventar. Sendo a “catedral da aprendizagem”, é imprescindível que nela se desenvolva uma reflexão profunda sobre o ato de aprender e se equacionem os seus processos, condicionantes e papel no desenvolvimento integral da pessoa. Só assim será possível uma intervenção que, admitindo as diferenças, ofereça realmente uma igualdade de oportunidades a todos.

A necessidade de renovar a escola impõe-se: não é apresentando a escola como qualquer coisa de definitivo e acabado que se permitirá a evolução das aprendizagens e a sua adaptação ao meio em constante mudança. Assim, dificilmente contribuirá para o harmonioso desenvolvimento da criança, da região e do país onde se insere.

A escola terá que ser redescoberta por todos os intervenientes no processo ensino/aprendizagem, trabalhando, discutindo, refletindo juntos e com uma atitude crítica e de partilha poderemos contribuir para uma escola de futuro. Só trabalhando com espírito de grupo conseguiremos inculcar nos alunos a noção da importância desse espírito e de serem eles próprios a trabalhar em grupo inseridos em toda uma nova atitude pedagógica. Surgem inevitavelmente dificuldades para alguns alunos. No entanto cabe à escola abrir novos caminhos, novas perspectivas e criar situações de mudança no comportamento dos alunos, do seu desenvolvimento intelectual, na sua capacidade de intervenção e de adaptação perante situações novas.

A escola é um lugar de encontro humano, de indagação e desafio para a descoberta de soluções novas, um ambiente de pesquisa e auto-aprendizagem de alunos e professores, aberta à inovação, mudança e à criatividade constantes.

Uma escola centrada no paradigma transmissivo, mero veículo de transmissão instrucional, ainda hoje dominante, não tem lugar numa sociedade educativa do futuro.

As profundas e complexas transformações sociais dos tempos de hoje exigem que se promova uma mudança das políticas de educação vigentes, mudanças no sistema educativo, nos estabelecimentos de ensino tornando-os locais onde dê gosto viver e aprender.

Neste tempo de enormes desafios, a escola agora acessível a todos e não a uma franja diminuta da sociedade como outrora, confronta-se com uma população heterogénea e enfrenta um certo número de problemas que é importante identificar. Mas a identificação de um problema, só por si, não é suficiente para o resolver. São necessárias, além disso, consciências que o compreendam com clareza, forças capazes de recusar o “status quo” vigente, de se indignar, de formular desejos, de explicar ideias e de esgrimir com honestidade e transparência propostas concretas.

A escola atravessa uma grave crise de eficácia, muitas vezes empolada pelo discurso crítico dos média e parece ter ficado ancorada ao passado no que respeita a respostas educativas para alunos com Necessidades Educativas Especiais. Assim, terá que encontrar um sentido e o trabalho nela desenvolvido contribuirá para ajudar a transformar os seus alunos em cidadãos reflexivos em busca de um caminho para uma vida de sucesso. Claro que constitui dever evidente da escola educar, informar, potenciar todas as faculdades dos alunos, muni-los de tal maneira com ferramentas que, quando entrem na prática ou nos estudos de que dependerá a sua carreira futura, tenham todas as probabilidades de singrar na vida.

Uma escola não pode ser indiferente ao futuro dos seus alunos e tem de garantir o sucesso escolar de todos eles sem exceção. Como afirma Joaquim Azevedo, “Educar não é fabricar adultos segundo um dado modelo, é permitir libertar em cada pessoa e por cada pessoa o que a possibilita ser ela mesma, permitindo que ela seja singular, seguindo o seu “traço” único, o seu risco próprio” (Azevedo, 2011:129).

Apesar de se verificarem mudanças significativas na sociedade quer económicas, quer sociais, as mudanças na escola não se processam ao mesmo ritmo. A escola continua praticamente com a mesma estrutura e o mesmo padrão de funcionamento. Ela que deveria ser promotora e facilitadora da real educação dos cidadãos pode transformar-se em elemento bloqueador.

A escola não pode ficar indiferente a tais mudanças e terá forçosamente de adotar novas estratégias para que possa dar resposta à especificidade dos seus agentes. Deste modo, torna-se urgente operarem-se alterações profundas para fazer face a alguns problemas, tais como: a escolaridade obrigatória mais longa e heterogénea, a massificação do ensino, a heterogeneidade étnica, cultural e linguística.

É fundamental que a escola se mobilize na ideia de que a melhoria da qualidade da educação se constrói através de um trabalho conjunto, reflexivo e crítico de todos os atores envolvidos, nomeadamente os alunos, as famílias e os professores. É imperioso não esquecer que no centro da escola está o aluno, a sua verdadeira razão de existir.

Neste sentido, uma questão se impõe: “A escola de hoje, a escola para todos, assegura o sucesso dos alunos com necessidades educativas especiais?”

É uma questão complexa que nos conduzirá por vários percursos e nos ajudará a descobrir outros caminhos imprescindíveis na procura de uma solução que defenda os direitos, os interesses e a promoção do sucesso escolar dos alunos com necessidades educativas especiais.

Esta pergunta remete-nos indiscutivelmente para uma outra: “Mas, será que a educação especial responde cabalmente à ampla variabilidade das características cognitivas, emocionais, comportamentais e ao ritmo de aprendizagem dos alunos com necessidades educativas especiais?”

E é com esta pequena reflexão que iniciamos um percurso, todo ele pautado pelo espelhar das nossas práticas atuais, enquanto professores.

O presente estudo consta de duas partes distintas, mas complementares.

A primeira parte composta por três capítulos é consagrada à revisão da literatura da problemática em estudo, sendo, por isso, de natureza mais teórica e justificativa, salientando as tendências mais recentes neste domínio.

No capítulo 1, consideramos pertinente fazer uma breve abordagem à Educação Especial introduzindo a sua história com uma referência à segregação, à integração e à inclusão.

No capítulo 2, abordamos o mutismo seletivo começando por perceber a evolução conceptual, definição, etiologia, prevalência, formas de diagnóstico e concluímos o capítulo com as possibilidades de intervenção.

No terceiro capítulo, apresentamos o enquadramento teórico da arteterapia em que partimos da abordagem histórica da arteterapia, definimos o conceito, percebemos as finalidades, debruçamo-nos sobre a arteterapia no contexto escolar e falamos sobre a Sociedade Portuguesa de Arteterapia.

Na segunda parte, apresentamos a investigação empírica, onde focamos procedimentos metodológicos adotados para a concretização deste estudo, caracterizamos a criança em estudo, apresentando o seu “retrato”, os traços de personalidade, os seus gostos e preferências, as suas rejeições e dificuldades, o seu contexto familiar e que está subjacente a toda a dinâmica gerada em torno da problemática, na realidade presente, e apresentamos os resultados obtidos.

Por fim, teceremos algumas considerações finais, ainda que de modo muito simples, resultantes do trabalho gerado em torno desta temática.

## PRIMEIRA PARTE

# ENQUADRAMENTO TEÓRICO

## Capítulo 1 – A Educação Especial

### Introdução

“O que é pena é que neste areal da vida,  
onde cada um segue o seu caminho, não  
haja nem tolerância nem humildade para  
respeitar o norte que o vizinho escolheu.”

Miguel Torga

A escola, como espaço de instrução e educação dos homens do futuro, viu-se abordada por um conjunto de novas exigências procedentes de diferentes grupos sociais.

Ela é um lugar de aprendizagem e convivência social que deve oferecer, a quem a ela acede, não apenas um espaço físico e um espaço organizacional, mas também, e sobretudo, um espaço relacional, de convivência, cooperação e de resolução de conflitos.

A escola enfrenta uma sucessão de desafios que continuam presentes e nada perderam da sua força, atualidade ou pressão, um deles é claramente a Educação Especial.

A Educação Especial sofreu mudanças consideráveis e neste sentido coloca-se esta questão: *Qual o caminho a percorrer pela Educação Especial de modo a assegurar o sucesso de alunos com necessidades educativas especiais?*

Mas muitas outras perguntas se podem formular com idêntica acuidade:

*A Educação Especial consegue dar resposta eficaz a todos os alunos com necessidades educativas especiais?*

*Os serviços de Educação Especial estão preparados para assegurar o sucesso dos alunos com necessidades educativas especiais?*

*O que acontecerá aos alunos com necessidades educativas especiais que não conseguem evoluir dentro da própria escola mesmo dispondo de apoios?*

*Conseguirá o Ensino Especial níveis mais elevados de bem-estar e progresso para os alunos com necessidades educativas especiais?*

*Que preocupações deveria ter a Escola para garantir uma educação de qualidade?*

*A Escola está preparada para a inclusão de alunos com necessidades educativas especiais?*

A Educação Especial debate-se com um conjunto de questões e existe uma necessidade premente em refletir e analisar aprofundadamente qual o rumo a seguir, não esquecendo o passado para não cometer os mesmos erros e tendo sempre presentes os conhecimentos atualmente disponíveis e a realidade das pessoas com necessidades educativas especiais.

## 1.1 – A Trajetória desde a Exclusão até à Inclusão

O caminho percorrido pela Educação Especial é curto e pode caracterizar-se em três épocas distintas.

Jiménez considera “a primeira como a pré-história da Educação Especial; uma segunda, aquela em que surge a educação especial entendida como o cuidado com a assistência, e por vezes também com a educação, prestada a um certo tipo de pessoas e caracterizada por decorrer em situações e ambientes separados da educação regular; uma última etapa, muito recente em que nos encontramos atualmente, com tendências que nos levam a supor uma nova abordagem do conceito e da prática da Educação Especial” (Bautista, 1997: 21-22).

Nesta trajetória histórica estiveram sempre presentes as atitudes da sociedade intimamente ligada a fatores económicos, sociais, culturais de cada época, que naturalmente tem equacionado de forma diferente a problemática da deficiência.

Assim, tendo em conta a rejeição, a ignorância, o medo e a superstição, fatores que contribuíram para o isolamento das pessoas com deficiência nas origens da educação especial, passou-se a uma conceção quase exclusivamente ligada à assistência social de pessoas que apresentavam deficiência em instituições que favoreciam a segregação, avançou-se pela difusão e implantação dos princípios da normalização dos serviços e da integração escolar até ao processo reorganizativo da escola numa perspetiva de inclusão efetiva.

Recuando no tempo, podemos destacar a época que antecedeu o aparecimento da Educação Especial “caraterizada pela ignorância e rejeição do indivíduo deficiente” (Bautista, 1997:22) e pela existência de asilos e institutos para surdos e cegos.

É de salientar nos finais do século XVIII, princípios do século XIX, uma mudança significativa na forma de pensar, uma nova atitude perante as pessoas com deficiência. Estas pessoas eram internadas em orfanatos, manicómios e outras instituições do estado. Segundo Jiménez, “inicia-se o período da institucionalização especializada de pessoas com deficiência” (Bautista, 1997: 22).

Ainda de acordo com este autor, “A sociedade toma consciência da necessidade de prestar apoio a este tipo de pessoas embora esse apoio se revestisse, a princípio, de um carácter mais assistencial do que educativo” (Bautista, 1997: 22).

Uma nova etapa emerge, no século XX, caracterizada por um importante desenvolvimento, expansão e difusão de conhecimentos a todos os níveis e pelo desenvolvimento de escolas e classes especiais em escolas públicas, oferecendo às crianças com deficiência uma educação à parte. Como destaca Correia, “Classificadas de deficientes e rotuladas de atrasadas, são marginalizadas das classes regulares e colocadas em classes especiais separadas das outras crianças da escola” (Correia,1999:14). No entanto, a sociedade toma consciência, confronta-se com outra realidade e uma nova mentalidade desperta no sentido da igualdade de oportunidades para crianças com necessidades educativas especiais na escola regular.

No século XX, profundas transformações sociais, políticas e ideológicas influenciaram decisivamente o rumo da Educação Especial.

A Declaração de Genebra sobre os Direitos da Criança, em 1921, e a Declaração Universal dos Direitos do Homem, adotada pela Assembleia Geral das Nações Unidas, em 1948, conduziram inequivocamente ao paradigma da normalização.

De acordo com Jiménez, “normalizar não significa pretender converter em normal uma pessoa deficiente, mas aceitá-lo tal como é, com as suas deficiências, reconhecendo-lhe os mesmos direitos que aos outros e oferecendo-lhe os serviços pertinentes para que possa desenvolver ao máximo as suas possibilidades e viver uma vida tão normal quanto possível” (Bautista, 1997:29).

Em 1959, a legislação dinamarquesa integrou o princípio de normalização e a partir de então expandiu-se por toda a Europa e América do Norte. Como consequência da sua generalização assistiu-se a uma mudança no meio educativo de práticas segregadoras para práticas e experiências integradoras (Bautista, 1997).

Para Correia, “o termo integração tem a sua origem no conceito de normalização e aproxima-se muito do conceito de meio menos restritivo possível que se usa em sentido lato para referir a prática de integrar – física, social e pedagogicamente – na máxima medida do possível, a criança com NEE na escola regular” (Correia, 1999:19).

Na história da Educação Especial não poderemos deixar de realçar a publicação, em 1975, nos Estados Unidos da América, da *Public Law 94 – 142*, a *Education for All Handicapped Children Act* que determina a igualdade de oportunidades educacionais para todas as crianças com necessidades educativas especiais obrigando os sistemas educativos

de todos os Estados a melhorarem os seus serviços de educação especial, criando estruturas sólidas (Correia, 1999).

Nesta lei federal ficaram consagrados:

- O direito à educação gratuita nas escolas públicas para todas as crianças com NEE
- A identificação, colocação e avaliação de todas as crianças com NEE
- O direito a uma educação de qualidade sem qualquer tipo de discriminações
- A educação das crianças com NEE no meio o menos restritivo possível
- As medidas e garantias procedimentais adequadas
- A elaboração de um Programa de Educação Individualizado para cada criança com NEE (PEI), revisto anualmente
- A formação de professores e outros técnicos especializados
- A produção de materiais especializados
- A participação dos pais (Baptista, 2011:46).

Na opinião de Baptista, “esta lei representa o momento determinante e o primeiro documento a fazer rotura com os paradigmas da segregação e da institucionalização e a marcar o início da era da integração das crianças deficientes nas escolas regulares (Baptista, 2011:45-46)

Outro passo relevante ocorreu no Reino Unido, quando uma comissão de especialistas, coordenada por Hellen Mary Warnock, elaborou um relatório conhecido como *Warnock Report*. Este documento foi apresentado no Parlamento do Reino Unido e teve um impulso determinante na viragem da educação de crianças com necessidades educativas especiais com repercussão em todos os países.

A partir da elaboração e da divulgação do relatório Warnock, em 1978, surge o conceito de necessidades educativas especiais, contemplando todas as etapas da vida, inclusive a vida adulta e o trabalho, bem como a participação dos pais como parceiros da escola.

De acordo com Baptista, este relatório “assenta no pressuposto de que todos os cidadãos, mesmo os deficientes, têm os mesmos direitos e por isso, deverão frequentar um ensino universal e gratuito adaptado às suas necessidades” (Baptista, 2011:51).

É importante mencionar outros dois acontecimentos marcantes à escala mundial que influenciaram positivamente a evolução da Educação Especial: a Declaração de Jomtien e a Declaração de Salamanca.

A Declaração de Jomtien ou a Declaração Mundial sobre Educação para Todos que proclama a necessidade de universalizar o acesso à educação foi aprovada na Conferência Mundial sobre Educação para Todos que decorreu em Jomtien, na Tailândia, em 1990.

A Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais, realizada em Salamanca e organizada pelo Governo espanhol e pela Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (UNESCO, 1994) aprovou a Declaração de Salamanca que introduziu o termo inclusão e veio constituir os alicerces da Escola Inclusiva.

Esta Conferência teve como objetivo promover a Educação para Todos, lançando o desafio a todos os países para que procedam às mudanças fundamentais a nível político, económico, social e educacional, no sentido de garantir a educação de crianças, jovens e adultos com N.E.E. no quadro do sistema regular de educação. As escolas devem ajustar-se a todas as crianças, independentemente das suas condições, devendo implementar formas de atender, com sucesso todos os alunos, incluindo os que apresentam incapacidades graves.

A Declaração de Salamanca (1994) postula que: “ As escolas regulares, seguindo esta orientação inclusiva, constituem os meios mais capazes para combater as atitudes discriminantes, criando comunidades abertas e solidárias, construindo uma sociedade inclusiva e atingindo a educação para todos”.

Desde o surgimento da Declaração de Salamanca até à atualidade, muito se tem discutido e refletido no sentido de se construir uma verdadeira Escola Inclusiva, uma educação de qualidade para todos os alunos.

Na perspetiva de Correia, “O princípio da inclusão apela, assim, para uma Escola que tenha em atenção a criança-todo, não só a criança-aluno, e que, por conseguinte, respeite três níveis de desenvolvimento essenciais, académico, socioemocional e pessoal, por forma a proporcionar-lhe uma educação apropriada, orientada para a maximização do seu potencial” (Correia, 1999:34).

Correia (1995), citado por Correia (1999:34), refere, a propósito do conceito inclusão, que a melhor solução “é a inserção do aluno na classe regular, onde, sempre que possível, deve receber todos os serviços educativos adequados, contando-se, para esse fim, com um apoio apropriado às suas características e necessidades”.

Segundo Baptista, “a escola inclusiva tem de estar organizada para acolher todos e garantir o sucesso de todos, sem excluir ninguém e sem deixar nenhum aluno para trás”. E acrescenta que o objetivo da escola inclusiva é “formar todos e cada um tal como eles são” (Baptista, 2011:77).

Para o mesmo autor “uma escola inclusiva é aquela que: combate as diferenças; favorece a igualdade de oportunidades; reconhece e satisfaz as necessidades dos alunos; garante um bom nível de educação; sensibiliza alunos, pais e comunidade; utiliza recursos e cria novos métodos de aprendizagem; recorre a estratégias diversificadas; proporciona a integração na vida económica e social e não deixa nenhum aluno para trás” (Baptista, 2011:79).

A Escola atualmente terá inevitavelmente que repensar a educação dos alunos com necessidades educativas especiais e lançar-se no caminho desejável para assegurar o sucesso de todos pressupondo mudanças nas estruturas, nas atitudes e na abertura da Escola à comunidade.

## Capítulo 2 – Mutismo Seletivo

### Introdução

“É necessário também um momento especial para reconhecermos as diferenças entre nós e os outros.”

Hugo Hofmannsthal

O aluno que descobre o caminho da escola inicia uma longa experiência que vai modificar-lhe a vida e, ao mesmo tempo, a personalidade. Embora mantendo-se profundamente ligado ao ambiente familiar, acolhedor e tranquilizador, experimenta um outro, o ambiente escolar.

Nestes dois meios, família e escola, o aluno vai crescer, alargar horizontes e em função do sucesso ou fracasso escolar surgem inevitavelmente reações, sentimentos diversos e por vezes problemáticas desconhecidas até então. Uma delas é o mutismo seletivo, termo muitas vezes misterioso e ignoto e cujo significado é acessível apenas a uma população informada.

### 2.1 – Abordagem histórica

A vida sempre representou para o Homem uma sucessão de desafios, um deles o mutismo seletivo descrito pela primeira vez pelo médico alemão Kussmaul em 1877, embora muito provavelmente este transtorno seja tão antigo como a existência do ser humano.

Este médico descreve esta problemática referindo que as crianças não falavam em determinadas situações, apesar de possuírem todas as capacidades linguísticas para o fazer, tendo designado o problema de “afasia voluntária”. Descreveu ainda que a perda da linguagem não se devia a uma patologia orgânica do cérebro mas a uma inibição voluntária da fala por parte do sujeito. As crianças escolhiam não falar em algumas situações (Rodríguez et al, 2007:29).

Rodríguez refere-se a Kussmaul como um homem de espírito largo e multiplamente interessado que se preocupou com a questão. Refere que vinte anos mais tarde, em 1897,

Truper relata o problema na mesma linha do seu antecessor denominando-o como “inibição da fala” (Truper, citado por Rodríguez et al, 2007:30).

Indica-nos que teriam que decorrer mais alguns anos, num novo contexto de indagação e investigação para que surgissem quatro trabalhos: o primeiro em 1926, de Nadoleczng, que escreveu sobre um novo caso; em 1928 Rothe publica um novo trabalho; em 1934 Tramer divulga um caso diferente e Spieler, em 1941, inquietou-se com esta problemática (Nadoleczng, Rothe, Tramer e Spieler citados por Rodríguez et al, 2007:30).

Destes quatro trabalhos destaca-se em 1934, a divulgação de Tramer introduzindo os termos de “mutismo electivo” para descrever o caso de uma criança que deixava de falar na escola, apesar de o fazer com normalidade em casa. Enquanto os outros três abordam o problema utilizando a designação de “timidez na fala”, Tramer, psiquiatra suíço, descreve uma criança com incapacidade de falar em determinadas situações em que seria esperado que o fizesse, havendo uma decisão deliberada para não falar (Tramer, citado por Rodríguez, 2007:30).

Diversas e diferentes terminologias foram surgindo para descrever as crianças que apresentam o padrão de comportamento caracterizado pela ausência de fala em certas situações e perante certas pessoas mas será o termo proposto por Tramer aceite e reconhecido, em 1980, pela Associação Americana de Psiquiatria na sua terceira versão do Manual de Estatística e Diagnose de Desordens Mentais (DSM – III) a prevalecer durante alguns anos (Tramer, citado por Rodríguez, 2007:30).

Em 1994, no DSM – IV (APA, 1994) a expressão “mutismo electivo” é substituída por “mutismo selectivo” terminologia usada até à atualidade para descrever uma disfuncionalidade com um carácter involuntário.

Assim, ao consultarmos o DSM – IV- TR (APA, 2000), podemos encontrar os seguintes critérios de diagnóstico do mutismo seletivo:

- A. Incapacidade persistente de falar em situações sociais específicas (situações em que se espera que fale, como por exemplo na escola) apesar de o fazer noutras situações;
- B. Interferência no rendimento escolar e/ou na comunicação social;
- C. A duração da perturbação é de, pelo menos, um mês (não limitada ao primeiro mês de escola);
- D. A incapacidade para falar não se deve à falta de conhecimentos ou de familiaridade com a língua requerida na situação social;

E. A perturbação não se explica melhor pela presença de uma perturbação de comunicação (por exemplo gaguez) e não ocorre exclusivamente no decurso de uma perturbação global do desenvolvimento, esquizofrenia ou outra perturbação psicótica.

No que diz respeito ao sistema de classificação proposto pela Organização Mundial de Saúde (OMS), o mutismo é reconhecido pela primeira vez neste sistema de classificação em 1978. Na nona edição de Classificação Internacional (CIE-9, OMS, 1978), esta problemática foi denominada também como “Mutismo Electivo” e incluída como um dos “Transtornos Emocionais Específicos da Infância e Adolescência”, mais concretamente dentro da categoria “Sensibilidade, Timidez e Transtorno retraimento Social”. Mas o seu diagnóstico também era compatível com o “Transtorno de Adaptação” e compreendido na categoria de “Outros” com a designação de “Mutismo Electivo Adaptativo”.

A Organização Mundial de Saúde, em 1992, na décima edição de Classificação Internacional dos Transtornos (CIE- 10, OMS, 1992) inclui o mutismo como um transtorno do comportamento social, com início na infância e na adolescência; caracterizado por uma notável seletividade de origem emocional no modo de falar, de tal forma que a criança demonstra a sua capacidade linguística em algumas circunstâncias, mas deixa de fazê-lo noutras concretas e previsíveis. Acrescenta ainda que o mais frequente é este transtorno se manifestar na primeira infância, sendo a sua incidência aproximadamente a mesma em ambos os sexos, assim como é acompanhado de sintomas de ansiedade, retraimento, hipersensibilidade e negativismo. Também indica que é típico que a criança fale em casa ou com os seus amigos mais íntimos mas permaneça muda na escola ou perante pessoas estranhas.

A construção e a delimitação histórica do conceito de “mutismo selectivo” tem contado com a contribuição de vários especialistas com o fim de conhecer o processo de avaliação que permitisse confirmar ou negar a existência deste transtorno e consequentemente determinar a melhor estratégia para o seu tratamento.

Mas não é a questão terminológica a mais relevante no momento de abordar esta ou outra problemática, mas sim o exame cuidadoso da informação para a tomada de decisões e as implicações que daí podem advir na intervenção e na seleção dos tratamentos.

## 2.2 – Conceito

Etimologicamente, o vocábulo mutismo provém do étimo latino “*mutus*”, que significa “mudo”, com o sufixo “ismo” deu origem à palavra mutismo, em português, revestida de algumas conotações.

Segundo o Dicionário de Língua Portuguesa Contemporânea (1993: 2558) “Atitude ou estado de quem se mantém num silêncio voluntário ou imposto; Atitude de alguns doentes que se recusam a falar, motivada por factores afectivos ou perturbações mentais, sem que haja lesão dos centros nervosos ou dos órgãos de fonação”.

Etimologicamente o termo seletivo advém do étimo latino “*selectum*”, participípio passado do verbo “*seligere*”, que significa “escolher”, com o sufixo “ivo”, dando origem à palavra seletivo, “que selecciona”.

Segundo Ajuriaguerra, citado por Ruiz e Ortega (1979:90), esta perturbação consiste “no total desaparecimento da linguagem, de forma repentina ou progressiva. Pode seguir-se a um forte choque emocional, ser do tipo histérico, provocado por doença laríngea ou aparecer apenas em certos dias”. No entanto, para Launay, citado por Ruiz e Ortega (1989:90), “trata-se do desaparecimento da linguagem existente sem agressão cerebral e, para Porot, citado por Ruiz e Ortega (1980:90), de uma manifestação mental que aparece com maior facilidade na criança do que no adulto” (Bautista, 1997:90).

Além disso, será necessário considerar o denominado mutismo eletivo ou seletivo que pode manifestar-se em determinadas pessoas ou em determinadas situações.

De acordo com Launay, 1989 e Porot, 1980, (citados por Ruiz e Ortega) na perspectiva de um contexto mental propõem uma classificação:

- Mutismo neurótico: Trata-se, na maioria dos casos, de um mutismo parcial ou electivo associado frequentemente a outras manifestações. Se persistir para além dos seis anos provoca limitações importantes, tanto a nível escolar como social. O mutismo total é raro.
- Mutismo psicótico: Quando a criança tem entre 3 e 6 anos o seu quadro clínico assemelha-se ao de uma criança autista. Pode ser provocado por um incidente febril ou por um afastamento do meio a que está habituada. Entre os seis anos e a adolescência é difícil o começo de uma evolução psicótica: tratar-se-á antes de um problema de tipo psiquiátrico (Bautista, 1997:90).

Meyers definiu mutismo seletivo como:

“Mutismo seletivo refere-se a uma forma de comportamento relativamente raro, na qual crianças que apresentam desenvolvimento da linguagem apropriado para a idade preferem permanecer em silêncio, falando unicamente com pessoas que ela seleciona. O pequeno círculo íntimo com quem o mutista seletivo fala é frequentemente formado por membros familiares, parentes e amigos íntimos”. (Meyers, 1999:204 citado por Peixoto, 2006).

Harrison et al (2006) refere que no mutismo eletivo, também chamado mutismo seletivo, a criança recusa-se a falar, embora seja capaz de o fazer. O discurso é habitualmente normal num determinado ambiente (por exemplo, em casa), mas desaparece noutros lugares. A comunicação não verbal mantém-se preservada. O aparecimento ocorre entre os 4 e os 8 anos de idade. As crianças afetadas tendem a ser tímidas, ansiosas e isoladas na maioria das situações, mais agressivas e perturbadas em casa. A perturbação é rara e é invulgar porque ocorre com mais frequência nas raparigas do que nos rapazes. Diz-se que está associada com pais hiperprotetores e mães deprimidas.

- O mutismo eletivo é cada vez mais visto como uma perturbação da ansiedade.
- Não existe tratamento específico, podendo tentar-se uma variedade de intervenções comportamentais.
- O mutismo eletivo pode persistir durante anos e a ansiedade social e problemas da comunicação residuais são comuns.

Já Doron e Parot (2001) relatam que o mutismo seletivo qualifica uma ausência de linguagem fora de circunstâncias orgânicas lesionais que entravam a faculdade de linguagem (surdo-mudo, afásico, portador de lesões do sistema fanatório) e com exclusão dos estados de falta de aquisição. Um número considerável de circunstâncias psicopatológicas podem introduzir um mutismo e a perda do precioso índice que o discurso constitui na clínica psiquiátrica torna muitas vezes difícil ligar o mutismo à sua causa. As condições do aparecimento do sintoma e o comportamento observável no doente tomam, neste contexto, toda a sua importância.

O mutismo voluntário que se observa nos simuladores constitui uma atitude de oposição frequente nos caracteriais submetidos a frustrações, ou nos débeis mentais confrontados com uma contrariedade ou com uma situação que ultrapassa as suas capacidades de adaptação.

O mutismo seletivo é uma perturbação da ansiedade de que algumas crianças sofrem, negando-se a falar em determinados ambientes, como na escola ou perante certas situações.

No Manual de Estatística e Diagnóstico de Desordens Mentais, DSM –IV –TR (APA,2000), o mutismo seletivo é descrito como uma desordem psicológica pouco frequente nas crianças. Crianças com este tipo de problema são completamente capazes de falar e compreender a linguagem, mas não o fazem em determinadas situações sociais, quando é o que se espera delas. Indica também que além da timidez extrema, outras características são o retraimento social, a dependência e o perfeccionismo.

A Organização Mundial de Saúde (OMS) caracteriza também este problema por uma recusa, ligada a fatores emocionais, de falar em certas situações determinadas. A criança é capaz de falar em certas situações, mas recusa-se a falar em outras.

Também Rodríguez sublinha que o “ mutismo electivo pode ser considerado o ponto (dentro do medo de falar como fenómeno contínuo) no qual ao sofrimento subjectivo que em geral conduz à aversão a falar se junta a incapacidade de o fazer” (Rodríguez, 2001: 49).

Sendo o mutismo seletivo uma problemática invulgar e ligada a fatores emocionais, é uma NEE de carácter emocional. Encontramos este problema inserido nas Perturbações emocionais ou do comportamento. Assim, apesar da ambiguidade, confusão e falta de consenso entre os autores, achamos pertinente expor a definição de perturbações emocionais apresentada pela Individuals Disabilities Education Act /IDEA (1997, citado por Correia, 2008:27):

“O termo descreve uma condição que exhibe uma ou mais das seguintes características durante um longo período de tempo e numa extensão tal que afecta negativamente a realização escolar da criança:

- (a) incapacidade inexplicável para a aprendizagem, que não pode ser explicada por factores intelectuais, sensoriais e de saúde;
- (b) incapacidade para iniciar ou manter relações interpessoais satisfatórias com os seus pares e professores;
- (c) comportamentos ou emoções inapropriadas em circunstâncias normais;
- (d) estado geral de infelicidade ou de depressão;
- (e) tendência para desenvolver sinais físicos ou medos associados ao pessoal ou aos problemas da escola .”

## 2.3 – Etiologia

O mutismo seletivo é uma manifestação relativamente rara, complexa, e a obscuridade ainda reina sobre a diversidade das causas e dos fatores em jogo; a diversidade de intervenções, a diversidade dos métodos empregados, cujas variações tendem para explorar ao máximo as aptidões de cada criança, dificulta não só o diagnóstico mas também a definição de estratégias de tratamento. Por isso, cada caso é original. Não existe solução-chave para resolver os vários problemas que se põem: todo o método não é senão uma marcha a seguir e que necessita dum ajustamento permanente ao ritmo e hesitações de cada um. Se há casos em que o mutismo seletivo desaparece, há outros que persistem durante anos.

Compreendendo o que é o mutismo seletivo, quais poderão ser as causas?

A questão é, pois, algo complexa, o mutismo seletivo pode ser o resultado de um conjunto de fatores genéticos e ambientais. Como afirmam Araújo e Hanemann (2011), a causa do mutismo seletivo é, em grande parte, desconhecida: fatores genéticos e ambientais poderão contribuir para a etiologia, apresentação e resposta ao tratamento.

Assim, além das variáveis externas à criança (acontecimentos stressantes, como a mudança de residência, a separação dos pais, a sua entrada para a escola ou o tipo de educação recebida dos seus progenitores) existem as variáveis internas, como a herança genética, o temperamento da criança, os traços pessoais, os estilos de vida que são preponderantes para o aparecimento desta problemática de etiologia dúbia e de difícil explicação.

Como refere Rodríguez (2001:26) existe um conjunto de variáveis responsáveis do grau de vulnerabilidade de uma criança que padece de medos desproporcionados e irracionais:

- O estilo educativo da família e os determinantes biológicos (resultado da herança genética);
- Os acontecimentos vitais que a criança ou o adolescente tenha vivido (circunstâncias ou eventos stressantes e/ou aversivos);
- Meio social no qual se desenvolve;
- Fatores puramente físicos;
- Os hábitos aprendidos;

- Os valores do meio social no qual se vive que tenham sido aprendidos (por exemplo, através de modelos ou de informação).

Para Reed (1963), citado por Rodríguez et al. (2007:59), o mutismo seletivo pode ser interpretado como um comportamento aprendido num contexto resultado de “uma pluralidade de fatores precipitantes desencadeantes”.

O mutismo seletivo é intrigante e pode ser o resultado de uma diversidade de fatores que abrangem características orgânicas e ambientais que impedem o desenvolvimento e a aquisição de competências de interação social. Assim, uma multiplicidade de fatores que em interação mútua modulam, condicionam, mitigam e reforçam o comportamento da criança com mutismo seletivo desenvolvem-se em diferentes contextos, nomeadamente escolares e familiares.

Os pais, sem intenção e sem saber, podem contribuir para o desenvolvimento do mutismo nos seus filhos. Algumas situações são as seguintes:

- Existir alguém na família com este medo exagerado de falar (antecedentes familiares);
- Persistir na família, explícito ou implícito, um ideal que a oriente para a criação de um filho todo poderoso (sem qualquer medo) e, conseqüentemente, se incremente uma vigilância para que não tenha medo e fale, com todas as pessoas e em todas as situações;
- Corrigir de imediato todas “as falhas” que a criança cometa (não olhar diretamente para as pessoas com quem fala, o tom de voz, a postura corporal) desde as idades mais precoces;
- Castigar a criança, ridicularizando-a com a imitação do seu comportamento, através de gestos punitivos ou até de punição física (tanto em público como em privado) imediatamente depois de ter respondido ou de ter aplicado as competências de comunicação que previamente tinham sido corrigidas.
- Proporcionar privilégios e/ou atenção à criança quando esta não fala só contribui para manter o medo de falar.
- Implementar o sistema de comunicação alternativo entre aqueles que a rodeiam mantém também o mutismo. Logo, comunicam, mas não como seria desejável.
- Falar pela criança, interpretar os seus gestos ou adivinhar aquilo de que necessita contribui para o desenvolvimento e a manutenção do medo inadequado de falar.

## 2.4 – Prevalência

O mutismo seletivo é certamente um dos problemas mais desconcertantes e desafiadores da atualidade e de acordo com estudos epidemiológicos efetuados existe uma discordância em relação à frequência da ocorrência desta problemática.

De acordo com Rodríguez (2001:47) “... aceita-se uma ocorrência inferior a 1 por cento nas crianças em idade escolar”.

Ainda segundo este autor, num estudo efetuado em 1991, com uma população de 2400 crianças espanholas a frequentar a pré primária (4-5 anos) encontraram uma frequência de 1,5 por 1000, tendo como critérios a possibilidade em verificar que a criança falava apenas em casa e que o problema ocorria de forma ininterrupta havia pelo menos 6 meses (Rodríguez, 2001: 47).

Dados internacionais, segundo o DSM-IV- TR (2000), estimam a prevalência do mutismo seletivo em menos de 1% dos indivíduos vistos em consultas de saúde mental.

Importa salientar que os trabalhos de investigação sobre o mutismo seletivo são escassos e aqueles que existem abarcam um universo de crianças diminuto, além disso, acresce ainda a grande dificuldade no seu diagnóstico e daí a dificuldade em obter dados concretos atuais sobre a sua prevalência.

Relativamente à frequência da ocorrência do mutismo seletivo em função do sexo não se podem tirar inferências.

De acordo com o DSM-IV-TR (2000) o mutismo seletivo é ligeiramente mais comum no sexo feminino.

No entanto, para Rodríguez (2001:48), “geralmente a estimativa aponta para ser ligeiramente maior nos meninos do que nas meninas” e isto é confirmado ao mencionar um caso em que “ 2/3 dos mudos electivos eram rapazes, enquanto 1/3 eram raparigas”. Além disso, refere que os trabalhos tratados e publicados por autores espanhóis, apontam na mesma perspectiva, ou seja o mutismo seletivo prevalece nos rapazes.

Todavia, Cline e Kysel (1988), citados por Rodríguez (2001), encontraram 23 mudos seletivos num total de 8067 crianças londrinas, alunas do ensino especial, em que 11 eram rapazes e 12 raparigas.

Opinião semelhante é apresentada por Harrison et al (2005:339), ao afirmar que “ocorre com mais frequência nas raparigas do que nos rapazes”.

Rodríguez (2001:48) apresenta ainda os resultados dos estudos epidemiológicos mais relevantes no seguinte quadro:

**Quadro 1. Dados obtidos em estudos epidemiológicos**

<b>Estudo epidemiológico</b>	<b>Caraterística da amostra</b>	<b>Frequência relativa da ocorrência</b>
Salfield (1950)	População geral	1,00%
Brown e Lloyd (1975)	Crianças com 5 anos	6,90(*)
Bradley e Sloman (1979)	Alunos da pré-primária	2,90 (*)
Fundudis et al. (1979)	Crianças com 7 anos	0,61(*)
American Psychiatric Association (1987)	População infantil estudada em instituições clínicas ou escolares	(**)

(\*) = por mil (\*\*) = inferior a 1 por 100

## 2.5 – Diagnóstico do Mutismo Seletivo

Desde sempre, o ser humano confrontou-se com problemas de comportamento inapropriado, desadaptado, estranho e distinto do seu grupo ou aparentemente irracional, que era causa de infelicidade para quem o apresentava e também para aqueles com quem convivia. Naturalmente, o Homem sentiu necessidade de encontrar justificações e tratamentos surgindo imensas teorias explicativas em relação aos problemas comportamentais e de personalidade ao longo do tempo. Assim, surgem diversas estratégias de diagnóstico e tratamento destinadas a atenuar/eliminar o mutismo seletivo.

O diagnóstico de um quadro de mutismo, normalmente acontece entre os 3 e os 8 anos de idade. A família por vezes só se apercebe desta problemática quando a criança inicia a vida escolar. A entrada para o Pré-Escolar ou 1º Ciclo é uma mudança significativa e um acontecimento extremamente stressante na vida da criança, exceto se previamente a ajudarmos a adquirir os conhecimentos para enfrentar as exigências da nova situação. Assim, é nesta altura que o mutismo seletivo se pode desencadear, manifestar de forma evidente ou ainda agravar, pois são obrigadas a contactar com estranhos.

As crianças com mutismo seletivo não apresentam nenhuma perturbação da linguagem, nenhum atraso cognitivo ou alterações profundas de desenvolvimento, a não ser o medo que gera nelas o silêncio constrangedor e perturbador perante estranhos ou pessoas com as quais não se sente à vontade. Quando comunicam fazem-no através de sinais, gestos, expressões faciais e até da própria escrita, quando a dominam.

Para Rodríguez (2001:46) nenhuma criança pode ser classificada como muda seletiva se:

- Ninguém conseguiu observá-la alguma vez a manter uma conversa fluida e espontânea com alguns membros da família ou com amigos.
- O neurologista pôde comprovar a presença de algumas alterações funcionais ou estruturais (por exemplo uma lesão cerebral).
- O psicólogo considerou a hipótese de atraso mental profundo ou outros transtornos graves do comportamento, como por exemplo os que por definição pertencem ao autismo.
- O otorrinolaringologista concluiu como diagnóstico problemas relacionados com a perda total ou parcial da audição.

- Se existe certeza de que a ausência da fala não foi precedida de forma imediata por determinados acontecimentos stressantes (biológicos ou físicos).

O mesmo autor (Rodríguez, 2001:47) menciona alguns aspetos indicadores de uma possível existência de mutismo:

- Inexistência de diálogo fluido e espontâneo (na área da comunicação);
- Inexistência de causa orgânica ou funcional (na área biológica);
- Ausência de atraso mental grave ou profundo;
- Ausência de alterações profundas do desenvolvimento;
- Ausência de dados que permitam retirar conclusões, com relação ao surgimento do mutismo (acontecimentos stressantes).

O que podemos observar numa criança com mutismo seletivo?

As crianças com mutismo seletivo apresentam um medo exagerado de falar, uma incapacidade para falar em certos espaços sociais e com determinadas pessoas mas falam com toda a normalidade em espaços onde se sentem à vontade, seguras e confiantes. É de destacar que esta incapacidade de comunicação oral em determinadas situações e com determinadas pessoas provoca altos níveis de sofrimento pessoal, além de acentuados problemas de adaptação ao meio.

Para além das características próprias do mutismo seletivo, há outras questões que são também facilmente observáveis no comportamento da criança mutista, referimo-nos:

- excessiva timidez
- dificuldade em manter o contato visual
- dificuldade em sorrir ou apresentar expressões “vazias” em público
- dificuldade em concretizar situações sociais em que se espera um cumprimento, uma despedida ou um agradecimento
- podem ser muito sensíveis ao ruído e ao excesso de gente.

Além disso, estas crianças caracterizam-se por apresentarem:

- uma inteligência e percepção superior aos demais
- manifestarem uma enorme curiosidade
- evidenciarem um grande poder de concentração
- demonstrarem empatia (são sensíveis aos pensamentos e emoções alheias)
- possuírem um bom senso (sentido de justiça)
- serem extremamente rigorosas, meticolosas e perfeccionistas.

A entrada da criança na escola implica interagir socialmente num meio completamente estranho e desconhecido e enfrentar as novas aprendizagens num contexto de elevada competitividade entre colegas e por outro lado encarar a exigência do rendimento académico exercida por parte do professor como da própria família. Assim, Ribeiro (2013:21) sublinha que a criança pode manifestar:

- recusa em ir para a escola
- dificuldades em deixar os pais
- choro e gritos
- desejo de fuga da escola
- queixas de dor de barriga
- inquietação
- perturbações do sono
- irritabilidade

Rodríguez (2001), ao reportar-se aos comportamentos apresentados pelas crianças com mutismo seletivo, refere os comportamentos denominados de respostas de evitação e de fuga, as reações corporais (respostas psicofisiológicas e respostas motoras) e ainda em relação ao que pensam (respostas cognitivas).

Em relação ao modo como agem as crianças, as respostas de evitação incluem a recusa ou a resistência a ir a determinado local onde vão provavelmente ver outras pessoas e onde poderão surgir uma inoportuna e indesejada pergunta. A recusa ou resistência é apenas com o firme propósito de dissuadir os pais de a levarem com eles.

Assim, esta resistência manifesta-se em diferentes comportamentos tais como:

- Esconder-se
- Ignorar a informação recebida
- Ir à casa de banho e demorar para sair
- Demorar a vestir-se e arranjar-se
- Trocar de roupa até um limite escandaloso
- Fingir doenças repentinas

Relativamente ao modo como agem as crianças, as respostas de fuga ocorrem quando já aconteceu o inevitável, ou seja, as crianças tiveram que acompanhar os pais e aquele

familiar, um vizinho ou conhecido dirigiram-se oralmente a elas. O que fazem? Tentam escapar.

Assim, a fuga traduz-se em diversos comportamentos tais como:

- Desviar o olhar
- Baixar a cabeça
- Tapar os ouvidos
- Cair sobre a mesa ou carteira como repentinamente lhe tivesse acontecido algo
- Fugir e esconder-se em algum lugar
- Refugiar-se junto de alguém que sabe que a defenderá.

Podemos identificar algumas reações corporais, como sejam:

- Aumento da transpiração, principalmente nas palmas das mãos
- Aumento da tensão muscular
- Apresentam a respiração e a pulsação cardíacas aceleradas
- Apresentam tiques (exemplos: tique repetido de pestanejar)
- Rangem os dentes
- Humedecem os lábios
- Roem as unhas
- Balaçam demasiado o corpo quando estão sentadas
- Cruzam e balançam as pernas
- Coçam diversas partes do corpo (exemplos: o nariz, a cabeça, o rosto)
- Vontade de ir à casa de banho
- Dores de cabeça

## 2.6 – Estratégias de Intervenção

Reconhecendo-se o mutismo seletivo, convém então opor-lhe diferentes técnicas, isoladas em alguns casos e combinadas de diferentes modos noutros casos, as quais têm mostrado a sua eficácia no tratamento do mutismo.

Segundo refere Rodríguez (2001), diversas e diferentes técnicas de tratamento têm sido desenvolvidas segundo modelos teóricos de que a psicologia científica dispõe e foram

reunidas em dois grupos de terapias: tratamentos operantes e técnicas derivadas do condicionamento clássico e do modelo cognitivo-comportamental.

O primeiro grupo, tratamentos ou técnicas operantes, tem mostrado a sua eficácia no tratamento do mutismo seletivo e engloba variadas técnicas tais como o custo de resposta, a transferência de resposta, a modelagem, o reforço negativo, o isolamento e o reforço positivo. Estes tratamentos resultam da interpretação do medo desproporcionado de falar como uma resposta aprendida e mantida pelas consequências (benefícios) que a criança obtém com tal comportamento.

O segundo grupo, tratamentos ou técnicas derivadas do modelo do condicionamento clássico e do modelo cognitivo-comportamental. O tratamento pelo modelo do condicionamento clássico sustenta que o mutismo é uma resposta à ansiedade, e que a criança mostraria medo desproporcionado de falar em situações concretas que aumentassem o seu nível de ansiedade, o mesmo não acontecendo em situações com as quais se sentisse relaxada. Aqui são utilizadas as diferentes técnicas de respiração e relaxamento. O tratamento pelo modelo cognitivo-comportamental defende que o mutismo se deve à confirmação dos próprios pensamentos em relação às situações e às pessoas temidas.

Peixoto (2006) refere quatro modelos de terapia mais utilizados no tratamento do mutismo seletivo, a saber:

- Terapia Psicodinâmica que usa teorias básicas da teoria psicanalítica que envolve o uso de interações verbais, de jogos e arteterapia para fazer emergir o conflito inconsciente que leva à emergência do comportamento problema.
- Terapia Sistémica Familiar que tem como preocupação principal envolver a família como unidade em vez da criança individualmente, propiciando uma modificação na comunicação e nos modelos de interação dentro da unidade familiar.
- Terapia Comportamental baseia-se na relação entre a criança e o meio para induzir ao comportamento pretendido.
- Terapia Farmacológica que segue o modelo médico e tem sido visto como um tratamento promissor para crianças com mutismo seletivo, nomeadamente nos casos de ansiedade e fobia social.

Depois dos pais terem sido informados de maneira precisa, compreendendo o que é o mutismo seletivo, quais poderão ser os tratamentos utilizados? Poderão e deverão participar no tratamento? Uma atitude compreensiva da parte deles será uma verdadeira ajuda. Devem falar com o professor, a fim de serem consideradas as medidas escolares a tomar.

O professor possui um papel crucial e tem uma tarefa fundamental, ou seja: estabelecer uma vinculação afetiva positiva com a criança que propicie segurança suficiente para ela se confrontar com as situações e, por outro lado, planificar e implementar atividades de grupo que exijam uma comunicação verbal.

O professor ambiciona francamente preparar a criança com mutismo seletivo para vencer a senda da vida escolar e para ultrapassar este problema pode promover algumas estratégias:

- Implementar na dinâmica da aula o desenvolvimento de atividades de grupo (jogo social e trabalho cooperativo).
- Ensinar pequenas tarefas de responsabilidade dentro da sala de aula e na escola ajustadas à idade (fazer recados, pedir fotocópias à funcionária).
- Evitar a superproteção, substituindo a criança nas tarefas que ela possa realizar
- Conceber na programação da aula atividades que impliquem o contacto físico entre as crianças (dar abraços).
- Criar um clima de segurança e confiança na aula favorável à comunicação verbal.
- Manter uma estreita relação com a família para a passagem de informação e o ajuste de estratégias a implementar no contexto familiar.

De facto, o mutismo seletivo quanto mais tardiamente for diagnosticado menos eficaz será a terapia. A eficácia das estratégias tendentes a minorar o medo exagerado de falar é fortemente condicionada pela idade em que se iniciam. Torna-se evidente que este problema deve ser alvo de intervenção logo que for detetado, aconselhando-se o encaminhamento para o atendimento especializado o mais precocemente possível. Por outro lado, é essencial que a intervenção contemple a atuação nos contextos familiar, social e escolar e que todos os intervenientes trabalhem em conjunto e no mesmo sentido para que a criança com mutismo seletivo seja capaz de estabelecer uma interação verbal espontânea com os vários interlocutores.

## Capítulo 3 – A Arteterapia

### Introdução

“Só a Arte é útil. Crenças, exércitos, impérios, atitudes – tudo isso passa. Só a arte fica, por isso só a arte se vê, porque dura.”

Fernando Pessoa

Ao refletirmos nas mudanças e exigências da sociedade em que vivemos, verificamos que as artes são componente obrigatória dos programas educativos e implicam novos e constantes desafios para as escolas.

As artes contribuem para o desenvolvimento das capacidades individuais tendo como ponto de partida o potencial criativo de cada aluno. Todos os alunos, sejam eles quais forem, estão dotados de qualidades criadoras e cada um possui dons inatos de expressão artística. As artes não podem, portanto, considerar-se como passatempos agradáveis ou fúteis mas um ramo importante, mesmo essencial, da educação, se quisermos o desenvolvimento pleno dos alunos.

Desde os primeiros tempos que o Homem tem representado graficamente, isto é, por desenhos, as suas ideias e emoções, não só para seu prazer, mas também para comunicar aos outros as suas mensagens.

Os desenhos executados nas paredes das cavernas são a prova de que o desenho serviu e continuará a servir para transmitir ideias e mensagens a outras pessoas.

Quando uma criança desenha dá uma ideia do que quis representar, pondo em evidência o que mais a impressionou. Todas as crianças são levadas a desenhar, o traço vem espontaneamente em socorro da palavra, o desenho substitui a fala, e essa linguagem muda revela singular valor. A imagem reproduz as palavras e comunica-se, através dos desenhos. Através das palavras ou do desenho temos a noção do que ocorre na consciência de quem nos falou.

### 3.1– Abordagem Histórica da Arteterapia

Desde as origens mais remotas, antes do conhecimento da escrita, o Homem expressa-se “artisticamente” através do desenho, escrita universal, na medida em que sempre sentiu necessidade de exteriorizar a sua expressão e criatividade. Esta exteriorização traduziu-se nas grandes obras de arte que determinam o caminho da sua evolução cultural. Já os primeiros homens souberam observar, comparar, escolher e recordar. Desprovidos de todos os meios técnicos, em cavernas representavam largamente, com “traço” desenhado por vezes com cores, os animais que combatiam, assim como talharam a pedra e esboçaram a figura humana. Utilizaram a arte como um meio privilegiado de expressão, como forma de comunicação de emoções e de entendimento de si mesmo e como um meio de acesso ao mundo que os transcendia.

A arte como processo terapêutico emergiu apenas há relativamente pouco tempo com a intenção de atenuar o sofrimento do indivíduo.

A relação entre arte e terapia tem despertado interesse, e têm sido inúmeros os precursores que se interessaram pelo tema, mas foi somente no século XIX que se desenvolveram estudos de natureza científica nesta área.

Como afirma Sousa (2005:253), “O termo terapia pela arte terá surgido pela primeira vez em 1945 numa obra publicada por Adrian Hill: *Art vs Illness* (Arte versus doença)”. Adrian Hill, pintor inglês, esteve internado durante muito tempo num sanatório durante a Segunda Guerra Mundial convalescendo de tuberculose, e durante esse tempo passava os dias a pintar (Hill, citado por Sousa, 2005).

Os médicos aperceberam-se que a recuperação do artista foi muito mais rápida que a normal. Assim, após o seu restabelecimento, convidaram-no para regressar e fazer pintura com os outros doentes. Nesse sanatório, ele cria um ateliê e compreende que a prática artística pode auxiliar na recuperação dos doentes, ao encontrarem na arte uma forma de libertação dos traumas, dores e medos da doença e da morte e desenvolverem uma atitude de mais esperança perante a vida e de menos ansiedade e angústia.

Na história da arteterapia é imperativo falar das produções realizadas pelos doentes mentais internados nos hospitais psiquiátricos que interessaram os médicos psiquiatras levando-os a pesquisar, a estudar e reunir desenhos, pinturas e esculturas. Dos diversos médicos psiquiatras que pesquisaram, escreveram, estudaram e reuniram as produções dos doentes mentais destaca-se Hans Prinzhorn que organizou a coleção de Heidelberg e

publicou o livro “Expressões da loucura – Desenhos, pinturas, esculturas no asilo”. (Carvalho, 2011:8)

Hans Prinzhorn, médico psiquiatra no hospital alemão de Heidelberg era também formado em História da Arte, extremamente empenhado e interessado fazia exaustivas pesquisas sobre as criações realizadas pelos doentes mentais, estudando-as como um verdadeiro produto artístico e reuniu as obras oriundas de vários hospitais numa coleção de artes plásticas, a coleção de Heidelberg. As obras que fazem parte da coleção são realizadas de maneira espontânea (Prinzhorn, citado por Carvalho, 2011).

Sigmund Freud, médico neurologista alemão, também se interessou pelas artes, analisou obras de arte de vários artistas numa perspectiva psicanalítica e desenvolveu estudos sobre alguns artistas. Este interesse pela criação artística despertou depois de estudar e sentir intenso fascínio pela interpretação dos sonhos (Freud, citado por Sousa, 2005). Investigador brilhante, a ele se deve as teorias originais e inovadoras sobre o funcionamento da mente humana.

É com o surgimento da Psicanálise desenvolvida por Freud, que a compreensão do funcionamento mental relativamente ao processo criativo e artístico sofreu uma enorme influência. Contribuiu de forma crucial para os vários estudos psicológicos e métodos psicoterapêuticos de vários autores. A influência da psicanálise estende-se desde a compreensão do funcionamento psíquico até à fundação de muitas terapias psicológicas, não esquecendo a sua influência cultural, na literatura, cinema e pintura (Sousa, 2005).

Carl Jung, psiquiatra e psicoterapeuta suíço, aceitou a perspectiva freudiana da interpretação dos sonhos e utilizou a arte como parte do tratamento. Para ele a arte afigurava-se como uma nova relação entre o mundo subjetivo e o mundo real externo, e a criatividade fazia a junção dos dois. Mobilizava propositadamente a criatividade do paciente através da sua técnica de “imaginação activa” para as metodologias atualmente utilizadas em arteterapia. Jung usa o desenho e a pintura para que os seus pacientes expressem as fantasias (Jung, citado por Sousa 2005).

No percurso, ainda curto, da arteterapia é importante referir o surgimento do movimento Arte Bruta, desenvolvido por Jean Dubuffet, e em colaboração com o escritor surrealista André Breton funda a Companhia da Arte Bruta, que reunia as produções plásticas dos marginais e permitiu abrir o mundo da arte às crianças e aos excluídos da sociedade e mudar o olhar sobre a arte (Dubuffet e Breton, citados por Carvalho, 2011).

Na trajetória histórica da arteterapia é importante referir o trabalho conjunto de Rudolf Steiner e Ita Wegmann (Steiner e Wegmann, citados por Sousa, 2005:252). A

utilização das técnicas das artes plásticas como terapia em si iniciou-se com este trabalho, aconselhando a pintura como complemento do tratamento médico (Sousa, 2005).

Segundo Sousa (2005), Margarethe Hauschka, médica, construiu as bases teóricas e práticas da terapia artística. Interessada no elemento terapêutico da arte, pensou em facultar aos doentes a oportunidade de criarem trabalhos artísticos. Assim, usando a pintura e a cerâmica obteve resultados apreciáveis. Margarethe Hauschka trabalhou na Alemanha, Suíça, Austrália e em vários países lecionando cursos de arteterapia. Em 1962, funda a primeira escola de terapia artística, em Bad Boll, na Alemanha (Sousa, 2005:252).

Em 1964, em Inglaterra, surge a British Association of Art Therapy, de que são referenciais importantes Diane Waller e Tessa Dalley na sequência do movimento inicial desenvolvido por Adrian Hill (Carvalho, 2011:9).

Em 1969, nos Estados Unidos da América, é criada a American Association of Art Therapy, na sequência dos movimentos pioneiros de Margaret Naumburg e Edith Kramer.

Na década de 40 do século XX, Margaret Naumburg foi pioneira, nos Estados Unidos da América, da utilização da expressão artística em contexto psicoterapêutico. A sua técnica consistia em pedir aos pacientes para desenharem espontaneamente e de seguida para fazerem livre associação de ideias a partir do que fora criado (Carvalho, 2011:9).

Nos anos 50 do século XX, Edith Kramer, austríaca, iniciou o movimento de arteterapia nos Estados Unidos da América. Tendo estudado artes em Praga, Viena e Paris, mais tarde emigrou para os Estados Unidos da América, onde começou por trabalhar como Arte-Educadora. A sua intervenção de arteterapia realizou-se com crianças, na linha dos conceitos de educação pela arte. Na sua perspetiva, o fazer artístico colocaria em ação potencialidades terapêuticas, pelo que o envolvimento da pessoa no processo terapêutico propiciaria a sua cura (Carvalho, 2011:14).

Em 1996, em Portugal, surge a Sociedade Portuguesa de Arteterapia na sequência do trabalho desenvolvido por um Núcleo de Investigação organizado em 1994, que principia os estudos em arteterapia fazendo as primeiras intervenções no Hospital Miguel Bombarda e em contexto privado. Tem como membros fundadores os médicos psiquiatras, João de Azevedo e Silva, Helena Correia e Ruy de Carvalho (Sousa, 2005:253).

A Sociedade Portuguesa de Arteterapia é uma instituição científica em permanente processo de mudança e evolução. Ao longo da sua existência tem tido um desempenho dinâmico promovendo congressos, seminários, participação em eventos internacionais,

realização de protocolos e cursos de formação de arte-terapeutas ao mesmo tempo que tem uma intervenção terapêutica (Carvalho, 2011:10-11).

### 3.2- Conceito de Arteterapia

A arteterapia é um tema que alimenta conversas, provoca discussões e surge nos discursos dos investigadores.

Mas qual é o seu alcance? Qual é o seu significado?

Sousa (2005:253) ao reportar-se à noção de arteterapia define-a no seu sentido mais lato como:

“A arte-terapia é um tratamento psicoterapêutico que usa como mediação a expressão – criação artística: expressão musical (musicoterapia), expressão dramática (dramaterapia), expressão dançada (dançaterapia) e expressão plástica. A palavra “plástica” refere-se à propriedade física de dados materiais que lhes permite manter uma forma que lhe é dada. Aquela palavra é, porém, aplicada noutras situações, denominando diversos materiais, pelo que se adoptou pela designação de “Arte-Terapia”, embora esta designação também possa ser entendida como englobando todas as outras “arte-terapias” (musicoterapia, dramaterapia, dançaterapia). O mesmo sucede com a palavra “Arte”, que inclui todas as artes (música, teatro, dança, ...) sendo, porém, cada uma destas uma “Arte”.”

O mesmo autor avança referindo que a controvérsia sobre estas denominações há muito foram ignoradas, sobrevalorizando-se os métodos e técnicas de intervenção terapêutica ao nível dos estudos científicos.

Sara Paín menciona que “A tentativa de definir a arteterapia dando um significado a cada um dos termos que a compõem é arriscado...” e acrescenta que “o desenvolvimento da arteterapia dependerá das respectivas mudanças constatadas no campo da arte e da psicoterapia” (Paín, 2009:11).

Relativamente ao conceito Arte, Platão já a concebia “como algo inatingível e infinitamente superior ao homem, algo luminoso que é o reflexo do esplendor dos deuses, de nível transcendente mas para o qual o homem tende e através da qual se aproxima da sua via espiritual, que é motivada pela contemplação de obras que despertam esse sentimento espiritual que é o Belo” (Sousa 2003:18).

Enquanto Aristóteles considera a arte “como imanente, própria do homem e não dos deuses, possuindo uma dimensão psicológica. Para ele também não há uma beleza das formas físicas, mas uma beleza de natureza emocional, que essas formas físicas despertam na pessoa que as contempla” (Sousa 2003:20).

Sara Paín refere que a arteterapia é “como um processo terapêutico, uma vez que ela se preocupa com o mal-estar do homem em viver num mundo seu, que, apesar de

habitual, chega a ser mecânico, repetitivo e opressivo” e relata que “a arteterapia é terapêutica enquanto abre a sensibilidade e a compreensão à recepção de sentidos ao novo, ao imprevisto” (Paín, 2009:73).

A Sociedade Portuguesa de Arteterapia considera-a como um método de tratamento psicológico, integrando no contexto psicoterapêutico mediadores artísticos. A relação terapêutica assenta na interação entre o sujeito – paciente, considerado o “criador”, o objeto de arte, que é a “criação” e o arte-terapeuta visto como o “receptor” (Carvalho, 2011:13).

Basicamente o objetivo da arteterapia consiste em estimular o gosto do esforço criador, libertando a criança de peias e de inibições e levando-a com prazer a romper resistências e a reconhecer as suas próprias capacidades, o que se traduz em sentimentos de maior autoestima e bem-estar.

Segundo Sousa (2005):

“A terapia pela arte é um processo terapêutico que utiliza várias técnicas de expressão e criação artística com a finalidade de curar ou, pelo menos, ajudar a aliviar o sofrimento do paciente. O instrumento de trabalho é arte plástica em todas as suas manifestações expressivas. O objectivo é a recuperação do paciente” (Sousa, 2005:254).

Opinião semelhante é apresentada por Sara Paín, ao afirmar que: “O objetivo, em arteterapia, será, portanto, sustentar simbolicamente cada intenção, sem perder de vista a principal, que é a de curar-se” (Paín, 2009:17).

A arteterapia não é mero entretenimento, mas sim um excelente meio de auxílio ao ser humano, uma forma de linguagem que desenvolve a autoconfiança, reduz ansiedades, favorece a auto-estima, facilita a motivação pessoal, enriquece a autonomia, supera dificuldades e ajuda a aliviar o sofrimento.

Citando Sousa:

“A terapia tem um propósito de intervenção que tem um triplo objectivo: ajudar a tratar, recuperar, restaurar, reorganizar, compensar as incapacidades; desenvolver, melhorar, reforçar, potencializar as capacidades que se mantiveram; satisfazer necessidades relacionadas com o alívio do sofrimento” (Sousa, 2005:8).

Para a Sociedade Portuguesa de Arteterapia, a arteterapia:

“tem um valor particularmente consolidado no tratamento de crianças, perturbações de stress pós-traumático, entre outros ... Também os locais de aplicação se têm diversificado. Atualmente os diferentes modelos permitem uma utilização em centros de saúde, ateliers, escolas, etc.” (Sociedade Portuguesa de Arteterapia 2001, citado por Sousa, 2005:254).

### 3.3- Caraterísticas

Caraterísticas da arteterapia de acordo com Lieberman (1990):

- a) Usa a arte do mesmo modo que ela é usada pelas crianças, procurando olvidar por completo falsos pressupostos do tipo “bonito” ou “feio”, “bem feito” ou “mal feito”;
- b) É um meio de comunicação pré-verbal ou não verbal, com a sua própria linguagem simbólica, o que é muito importante para os pacientes com dificuldades a nível da comunicação verbal;
- c) Os desenhos e pinturas podem atuar como ponte entre o paciente e o terapeuta, especialmente quando o assunto é demasiado embaraçoso para se falar nele ou tem conotações negativas para o paciente. No quadro psicoterapêutico, os desenhos, propiciam a transferência;
- d) A criação é um excelente meio de auto-expressão e de auto-exploração. Um desenho é uma descrição mais precisa dos sentimentos do que as palavras e pode ser usado para experiências demasiado pesadas para serem formuladas em palavras;
- e) O processo de criação pode algumas vezes ajudar o paciente a tornar-se mais consciente dos seus sentimentos em vez de os esconder e recalcar. Pode ajudar a tornar claro quando há confusão e desorientação;
- f) O acto criativo pode algumas vezes ajudar o paciente a satisfazer as suas emoções, como por exemplo ira e agressividade, proporcionando uma via sadia e aceitável para lidar com estas e outras emoções inaceitáveis;
- g) Podem ser explorados, não apenas emoções, mas também sentimentos, pensamentos e comportamentos possíveis;
- h) O “quadro experimental” pode proporcionar um contexto paralelo à “vida real”, para realizar fantasias acerca de futuros possíveis, sem o cometimento da realidade;
- i) A criação dos trabalhos estimula o estabelecimento de conversação acerca da sua realização. É também possível efetuar uma análise retroativa dos trabalhos já realizados nas sessões anteriores, para se observar a sua evolução;

- j) As conversas sobre os trabalhos podem levar à exploração de assuntos importantes. Desenhos ambíguos podem levar, por exemplo, a descobertas sobre significantes pessoais mais relevantes que o significado restrito dos desenhos;
- k) O trabalho criativo requer muitas vezes ajuda, o que pode ajudar a mobilizar a boa vontade de outras pessoas. Num contexto de terapia de grupo, é quase sempre uma excelente via para motivar a participação e a cooperação;
- l) O ato criativo pode proporcionar um “espaço de liberdade” em que o paciente pode utilizar os materiais artísticos para se explorar a si próprio, sem pressões. Esta liberdade, aliada ao respeito pela liberdade dos outros, é de grande ajuda para que o paciente se encontre a si próprio;
- m) As sessões podem ser bastante agradáveis e divertidas, o que é fundamental para que o paciente se sinta bem, tenha prazer nas sessões e se sinta feliz com o que faz;
- n) Para com determinados quadros clínicos as sessões da arte-terapia podem ser efetuadas com objetivos de diagnóstico (Lieberman 1990, citado por Sousa, 2005:255-256).

Na arteterapia a criança não só cria como se relaciona com a “obra artística” criada, servindo-se dos materiais, num movimento de descobertas, de gestos espontâneos, de grande liberdade que proporciona o desbloqueamento de inibições, constrangimentos e onde se pode encontrar e explorar a si própria, sem influências nem tensões.

É uma experiência de crescimento pessoal, do despertar da confiança em si própria, facilitadora da desinibição mas que requer a colaboração voluntária da criança, a sua vontade de melhorar.

Na opinião de Lieberman (1990, citado por Sousa, 2005) a arteterapia desenvolve a capacidade de abandonar falsos pressupostos e permite a transmissão de assuntos incómodos, difíceis de expor verbalmente ou compreendidos como negativos. Exploram-se sentimentos, emoções, pensamentos e atitudes e permite explorar fantasias, sem a intromissão da realidade.

A criança sente por vezes grande dificuldade em expressar-se verbalmente e a criação plástica (desenho, pintura,...) propicia um espaço de expressão de manifestações psicológicas difíceis de exteriorizar por outras vias. A criança expressa-se pelo prazer que isso proporciona e pela urgência que tem de se expressar, sendo a sua ação a catarse das suas forças inconscientes mais profundas.

A expressão é a manifestação individual da vida interior, pelo que é fundamental facilitar a sua impulsividade expressiva, proporcionando-lhe liberdade para expressar todos os seus anseios, fantasias, propensões, receios, pois sem liberdade, não há expressão. Trazer um acontecimento traumático recalcado a nível do consciente, possibilita trabalhar o trauma a nível intelectual e eliminá-lo, utilizando uma via adequada para que tenha um efeito catártico.

Em arteterapia, a ação de criar é unicamente uma forma de desenvolver a criatividade. O que importa terapêuticamente é a elaboração mental e não o produto expressivo final. Todavia, o produto criado inclui as realidades do sujeito, que são marcantes para si e a forma como se relaciona com elas.

Como salienta Dalley e col. (1987, citado por Sousa 2005:267) em arteterapia “o produto final não é importante, mas os aspectos catárticos do processo de criar”.

Relativamente ao meio terapêutico deverá ser cheio de ternura, compreensão e de tolerância, onde a liberdade expressiva é total, estimulando a espontaneidade expressiva e criativa. Portanto o ambiente tem de ser agradável, alegre, proporcionar bem-estar e prazer, ativo, muito permissivo, com vasta liberdade para a espontaneidade, estimulando-se a expressão, a imaginação, a originalidade e a criatividade, onde as regras se limita à manutenção da segurança (Sousa 2005).

Em relação ao terapeuta, este deverá ser um conselheiro que orienta, acalma, incentiva, interessa-se pelas dificuldades do sujeito, incentivando-o na busca das suas práticas auto terapêuticas. Não critica nem julga as atitudes ou as atividades expressivas.

Rogers esclarece que:

“O paciente, na sua relação emocional com o terapeuta, começa a experimentar um sentimento de segurança à medida que descobre que seja qual for a atitude que exprime ela é compreendida e aceite quase da mesma maneira como ele a vê. O paciente, experimentando no terapeuta uma aceitação de si, pode assumir para consigo mesmo uma idêntica atitude. Descobre também que se pode aceitar a si próprio sem hostilidade” (Rogers 1951:54, citado por Sousa 2005:258).

Sara Paín esclarece-nos que o terapeuta deve manter uma neutralidade total, não se envolvendo emocionalmente, nem emitindo opiniões pessoais. Não deve responder a perguntas de caráter pessoal, nem fazer quaisquer julgamentos (Paín, 2009).

Nos desenhos a perfeição do traçado não tem interesse, mas sim o que ele representa. As obras feitas pelos que frequentam o ateliê não têm o propósito de ser vistas como obras de arte.

Na opinião de Arno Stern “O atelier não é como o mundo exterior. O seu espaço é um continente, o último invólucro do ser que se exprime” (Stern,1974:24).

### 3.4- A Arteterapia no Contexto Escolar

Na sociedade contemporânea assistimos a um descontentamento generalizado com a situação da educação e a escola debate-se igualmente com um sentimento de crise, de insatisfação com o funcionamento e a gestão do sistema educativo e com problemas e dificuldades do quotidiano escolar, consequência da falta de apoio para fazer face à heterogeneidade cultural dos alunos e a sua inadaptação à vida escolar, quer no plano da aquisição de conhecimentos, quer no plano dos interesses e modos de estar.

Por conseguinte, a escola precisa urgentemente de voltar de novo a um debate mais alargado e reflexivo, de abrir o espírito a uma outra maneira de pensar, de sentir e de agir. Num tempo em que se fala tanto de mudança, é imperativo mudar atitudes e ter plena consciência que a escola de hoje, mais do que nunca, tem que se questionar, identificar problemas, avaliar resultados, cooperar nas soluções, mobilizar-se em torno de objetivos comuns, de forma a perspetivar o futuro e seguir naturalmente em direção à qualidade.

Estamos conscientes de que é necessário caminharmos paulatinamente aprendendo fazendo, para compreender a realidade dos alunos com necessidades educativas especiais na escola e na sociedade.

A escola reconhece que os alunos não são todos iguais, têm ritmos de aprendizagem diferentes e que necessitam de contextos de aprendizagem necessariamente diferenciados; daí ter-se tentado criar as condições fundamentais à aprendizagem de todos e cada um dos alunos. Na opinião de Joaquim Azevedo:

“A pessoa humana, cada pessoa, está no centro da educação e de toda a actividade humana: em cada criança ou jovem, em cada adulto, em cada idoso com que deparamos, mora sempre uma pessoa única, com uma dignidade inalienável e inviolável, que está acima e antes de qualquer enquadramento institucional ou função social” (Azevedo, 2011:124).

A democratização do ensino supõe, antes de mais, que a escola garanta o exercício do direito à igualdade de oportunidades de todos os alunos, sendo para tanto necessário que saiba encontrar respostas diferenciadas para as necessidades específicas de cada um, valorizando a diferença no exercício das práticas pedagógicas que privilegia.

A escola comunidade educativa é a escola de todos, uma escola participada por todos os atores interessados no ato educativo, na qual se constroem relações e se promovem acontecimentos importantes, iniciativas de formação, onde a progressiva autonomia, responsabilidade e capacidade crítica dos alunos se constrói no respeito pelos valores fundamentais da cooperação, da solidariedade e do respeito pelo outro. É cada vez mais necessário que a escola promova nos seus alunos, as competências necessárias à integração em todos os setores da atividade de uma sociedade em rápido desenvolvimento.

Incumbe à escola a formação integral do aluno, deve potenciar espaços e proporcionar atividades de caráter introspetivo de forma a conhecer-se, a compreender as suas atitudes, emoções, reações e como pretende ser.

Num estabelecimento escolar em que exista um espaço de arteterapia devem desenvolver-se atividades que possibilitem aos alunos o auto conhecimento e a auto expressão a partir dos quais podem descobrir os principais problemas, obstáculos ao sucesso, à felicidade e isto, normalmente, não é um caminho simples.

Naturalmente que um professor arguto e sensível terá obviamente de tomar como ponto de partida a criança com quem lida, deve assumir uma atitude de entusiasmo, de empatia, de encorajamento constante e de afetividade que é essencial para o bom desenvolvimento e progresso dos alunos. Deve estar particularmente atento a aspetos como o estado de ânimo e de bem-estar dos alunos. Deverá respeitar questões como o direito de cada aluno a ser reservado em relação às suas opiniões, tal como possibilitar as intervenções de caráter espontâneo. Deve pôr em prática um conjunto de estratégias que criem uma dinâmica motivadora e que permitam construir e reforçar a auto-estima, o auto conhecimento e o conhecimento dos outros.

Os professores contribuem para que os alunos se sintam felizes na sua escola, porque lhes estão a ensinar, a trabalhar com ferramentas que lhes vão ser úteis para a vida e que estão articuladas com os seus interesses.

Numa sociedade cada vez mais aberta e complexa, existe uma insistência crescente para a mudança e para indagar caminhos de modo a obter respostas ativas, críticas e adaptadas a diferentes públicos. Uma das respostas encontradas é a implementação de espaços nas escolas onde possamos desenvolver uma relação pessoal com o aluno que é fundamental, e a arteterapia é um desses espaços que se impõe como nunca.

Temos de ter permanentemente como meta proporcionar um ensino de qualidade mas não nos podemos abandonar à tentação das interpretações simplistas, que ignoram a evolução e a situação da escola/aluno/família/sociedade de hoje.

### 3.5- A Sociedade Portuguesa de Arteterapia

A Sociedade Portuguesa de Arteterapia foi fundada em 1996, na sequência do trabalho desenvolvido por vários profissionais de saúde, que principia os estudos de investigação sobre arteterapia em 1994. Tem como membros fundadores os médicos psiquiatras João de Azevedo e Silva, Helena Correia e Ruy de Carvalho, formados em arteterapia pelo Institute for Arts in Therapy and Education, em Londres.

Esta organização promove congressos, seminários e cursos de formação de arte-terapeutas ao mesmo tempo que tem uma intervenção terapêutica. Há que destacar as intervenções pioneiras de arteterapia em diversas instituições nomeadamente: Hospital Miguel Bombarda, Serviço de Pedopsiquiatria do Hospital do Barreiro, Serviço de Pedopsiquiatria do Hospital Dona Estefânia, Fundação “O Século”, Estabelecimento Prisional de Tires, Escolas Básicas, Secundárias em várias localidades, Santa Casa da Misericórdia de Lisboa.

A Sociedade Portuguesa de Arteterapia participa em variados eventos internacionais, desenvolve diversas atividades de promoção e divulgação da arteterapia, organiza anualmente, desde 2000, o Congresso Nacional/ Português de Arteterapia, fomenta diferentes iniciativas, estimula a criação de programas (Programa de Intervenção Psicossocial de Arteterapia) e promove a formação de Arte-terapeutas.

A formação de Arte-terapeutas pode ser realizada em Lisboa e no Porto, implica a realização de formação teórica e prática, intervenção clínica ou institucional, supervisão e o processo pessoal de arteterapia didática e pode optar entre dois Níveis: o Nível I (450 a 1200 horas) e Nível II (cerca de 2000 horas). No sentido de facilitar a realização de estágios pelos Arte-terapeutas, esta organização tem desenvolvido de uma forma dinâmica, protocolos com diversas instituições. Para acesso à formação é necessário possuir uma licenciatura nas áreas de saúde, psicologia, ensino, artes, ação social ou outra mediante apreciação curricular.

A Sociedade Portuguesa de Arteterapia tem um desempenho ativo em diversas vertentes, a nível clínico é pioneira, em Portugal, na intervenção institucional, intervindo numa população abrangente: crianças com dificuldades de aprendizagem, com comportamentos desviantes, inadaptação ao meio, crianças com acompanhamento psiquiátrico, crianças institucionalizadas, reclusos, idosos em lares...

## SEGUNDA PARTE

# ENQUADRAMENTO EMPÍRICO

## Capítulo 4 – Metodologia de Investigação

### Introdução

“Não existem métodos fáceis  
para resolver problemas difíceis.”

René Descartes

A segunda parte do presente trabalho diz respeito ao estudo empírico.

A arteterapia e a sua aplicação na criança com mutismo selectivo mereceu a nossa atenção por constituir uma temática considerada nova em Portugal, pouco abordada na área académica e científica mas fundamentalmente por constatarmos que pode ser uma mais-valia nas escolas bem como um excelente meio no combate à inadaptação ao meio, aos comportamentos desviantes, ao insucesso e abandono escolar.

A arteterapia vem trazer à escola a possibilidade de criação de oportunidades de expressão pessoal, de exploração livre, de resolução de problemas bem como um espaço magnífico de facilitar o equilíbrio interior permitindo a cada um adotar uma nova forma de ser e agir.

Consideramos que o mutismo seletivo é, pelas características que apresenta e pelas consequências devastadoras que pode suscitar, uma problemática digna de atenção e preocupação da parte do poder político e da escola.

A investigação aqui descrita procura perceber o papel da arteterapia nas crianças com mutismo seletivo.

Para Bruner “a investigação deve ser simultaneamente rigorosa e relevante – relevante para o quotidiano das aprendizagens, assumindo a complexidade, e rigorosa nos modos alternativos de pesquisa” (citado por Esteves, 2008:12).

Qualquer investigação começa com a formulação de um problema.

Pacheco refere que “Toda a investigação tem por base um problema inicial que, crescente e ciclicamente, se vai complexificando, em interligações constantes com novos dados, até à procura de uma interpretação válida, coerente e solucionadora” (Pacheco, 1995:67 citado por Pacheco, 2006:13).

No entender de Esteves (2008:80), a formulação das questões de investigação “é o ponto de partida para conduzir qualquer investigação” e acrescenta: “As questões de partida permitem focar os tópicos e antever um conjunto de decisões relativamente aos caminhos a percorrer”.

Segundo Pacheco (2006:14), “Na identificação do problema, (...) o investigador parte de uma situação de conflito, que procurará traduzir numa ou em várias interrogações”.

Na perspetiva de Tuckman (1994), a identificação do problema é “a fase mais difícil de um processo de investigação” (citado por Pacheco 2006:14).

Quivy e Campenhoudt (1997), no que diz respeito às características da pergunta de partida, referem que esta deve seguir as qualidades de clareza (ser precisa, ser concisa e unívoca); de exequibilidade (ser realista); de pertinência (ser uma verdadeira pergunta; abordar o estudo do que existe (...)); ter uma intenção de compreensão dos fenómenos estudados” (citado por Pacheco 2006:14).

Nesse sentido a investigação surge a partir de uma questão fulcral:

“Qual o papel da arteterapia na criança com mutismo seletivo?”

#### 4.1 – Objetivos

De acordo com Pacheco (2006:16), “O processo de investigação tem ainda como referente a formulação de objectivos, que orientam o investigador na prossecução dos percursos inicialmente inventariados. O objectivo faz parte de uma intervenção clarificando as variáveis ou indicadores metodológicos e as problemáticas teóricas que permitirão ao investigador seguir num determinado caminho”.

Assim, o presente estudo visa atingir os seguintes objetivos:

1. Observar os contributos da arteterapia nas crianças com mutismo seletivo no plano da autonomia, autoestima e interação com os seus pares;
2. Analisar se, através da arteterapia, se verificam mudanças comportamentais, sociais e afetivas na criança com mutismo seletivo.

## 4.2 – Tipo de Investigação

Um processo de investigação implica, necessariamente, uma determinada metodologia, isto é, na prática, um conjunto de operações que conduz ao apuramento dos objetivos da investigação.

Etimologicamente, o vocábulo metodologia provém do étimo grego *methodos* que significa “modo de agir ou de pensar”, de *meta* – “atrás, depois”, mais *hodos* – “caminho ” e *logos* – estudo, tratado; isto significa estudo metódico de uma ciência, caminho a seguir para realizar um estudo.

Segundo o Dicionário de Língua Portuguesa Contemporânea (1993:2459) “Capacidade de orientar em processo de investigação. Conjunto ou sequência de métodos, de modos de agir ou de pensar”.

Também no Dicionário da Língua Portuguesa de Cândido Figueiredo (1982:371) podemos ler “tratado dos métodos. Arte de dirigir o espírito na investigação da verdade.”

As metodologias de investigação são várias, revestindo-se algumas delas de complexidade acrescida.

Após definida a pergunta de partida, bem como os objetivos norteadores, torna-se fundamental a escolha da metodologia a adotar, a que melhor se adapte aos nossos objetivos.

A natureza do problema de investigação, “ Qual o papel da arteterapia na criança com mutismo seletivo?”, conduziu este estudo para um paradigma da investigação qualitativa.

Para Bogdan & Biklen (1994:16) “utilizamos a expressão investigação qualitativa como um termo genérico que agrupa diversas estratégias de investigação que partilham determinadas características.”

A investigação qualitativa apresenta entre outras as seguintes características fundamentais:

- O investigador observa os factos sobre a ótica de alguém interno à organização;
- A investigação qualitativa procura no fundo a compreensão do contexto da situação;
- É descritiva e a palavra escrita assume especial importância.

Metodologicamente optámos pelo estudo de caso, que consiste “... na observação detalhada de um contexto, ou indivíduo, de uma única fonte de documentos ou de um acontecimento específico (Merriam, 1988, citado por Bogdan & Biklen, 1994:89).

Para o estudo tivemos como ponto de partida duas entrevistas realizadas à Professora Titular de Turma e à Encarregada de Educação, com o objetivo de obter as perspetivas das entrevistadas relativamente à criança com mutismo seletivo, ou seja uma avaliação diagnóstica da situação, de modo a conhecer melhor, para melhor intervir. Após a intervenção, no final do estudo fizemos duas entrevistas aos mesmos intervenientes para se poder comparar e conhecer os resultados.

A escolha do foco, para o estudo, implica “... a fragmentação do todo onde ele está integrado” (Bogdan & Biklen, 1994:91). Ou seja, o investigador tenta ter em atenção a relação desta parte com o todo, na medida em que necessita de controlar a investigação, delimitando o estudo.

O nosso estudo para além do registo escrito e sistemático das observações efetuadas, pretende que o investigador tenha um papel ativo nesse processo, isto é, o professor exerça ao mesmo tempo as suas funções como docente, mas também como investigador. Tendo em conta este pressuposto que o investigador é parte integrante de todo o objeto de estudo, optámos por uma metodologia de investigação-ação, sendo um processo “... dinâmico, interactivo e aberto aos emergentes e necessários reajustes, provenientes da análise das circunstâncias e dos fenómenos em estudo” (Esteves, 2008:82).

Bogdan & Biklen (1994: 292) consideram que “a investigação-acção consiste na recolha de informações sistemáticas com o objectivo de promover mudanças sociais”.

Fischer (2001, citado por Esteves, 2008) refere que a investigação-ação desencadeia-se ao longo de todo o estudo e inclui as seguintes operações:

- a) Planear com flexibilidade – implica a reflexão, por parte do professor – investigador “... sobre a sua experiência e a experiência de outros, a observação dos alunos, a avaliação das suas práticas e a decisão sobre as que deve conservar ou mudar” (p.82).
- b) Agir – inclui os atos de pesquisa no terreno à procura de padrões ou diferenças (Altrichter et al., 1996, citado por Esteves, 2008) que surgem das práticas do professor, da observação e do registo do modo como aprendem os alunos, das estratégias usadas e das aprendizagens seleccionadas.
- c) Refletir – consiste numa análise crítica das observações das diferenças e/ou padrões descobertos, com a intenção de encontrar as convicções e os esquemas de

referência incluídos nas práticas do investigador. Para o registo e análise dos dados em observação, utilizam-se os vários instrumentos. O diálogo com os colegas e com o supervisor (amigos críticos), bem como a consulta de trabalhos publicados são fundamentais para ajudar a encontrar o caminho para a análise.

- d) Avaliar/validar – à medida que se avaliam as decisões progressivamente tomadas e se observam os efeitos que delas decorrem, a descrição e análise dos dados vão-se aprimorando.
- e) Dialogar – São fundamentais planos de partilha contínuos, de pontos de vista e de explicações com colegas ou com supervisor, até se conseguir o relatório escrito final. A colaboração é fundamental para que o estudo tenha sucesso.

Em sùmula, a abordagem é qualitativa, agimos como investigadora ativa neste estudo, usamos a técnica de observação direta, entrevistas à Professora Titular de Turma e Encarregada de Educação, análise documental (documentos constantes no processo individual da aluna) e utilizamos uma grelha de observação (notas de campo) onde referimos os materiais utilizados e relatamos as observações de cada sessão de arteterapia no que diz respeito às atividades desenvolvidas, atitudes e comportamentos, reações, recetividade e resultado da aluna face às mesmas.

O que ocorre no decurso da investigação, por vezes, não acontece de acordo com o que foi previsto. O plano tem de ser reajustado sempre que os resultados da ação ocorram de forma não planeada, devendo este acontecimento ser matéria de reflexão, significação e para a produção de conhecimento prático, de forma a contribuir para o dinamismo do processo (Esteves, 2008).

O investigador deverá apropriar-se de conhecimento sobre a sua própria ação ou intervenção, investigar aspetos pelos quais naturalmente nutre interesse e envolver-se ativamente no porquê da investigação.

### 4.3 – Sujeito - Alvo

“O silêncio é às vezes o que faz  
mais mal quando a gente sofre.”

Florbela Espanca

Ao escrevermos sobre esta temática “O papel da arteterapia na criança com mutismo seletivo” encontrámo-nos perante um desafio de grande delicadeza, não só por causa da responsabilidade que como professores nos compete, mas também pela particularidade e complexidade da problemática estudada, discutida e analisada a nível científico.

Ao longo do percurso pessoal e profissional deparamo-nos frequentemente com inúmeras situações interessantes, fenómenos preocupantes e uma grande diversidade de alunos. Uma das situações encontradas incitou ao desenvolvimento deste trabalho, o caso de uma criança com mutismo seletivo.

Porque será que há crianças que se recusam a falar em determinados contextos?

Porque surge este silêncio seletivo apenas com determinadas pessoas?

#### 4.3.1 - Características Físicas e Psicológicas

A criança selecionada, de nome fictício Ana, nasceu a 01/05/2004 e, segundo informação médica presente no relatório clínico nº1, datado de 01 de Fevereiro de 2011, apresenta sintomatologia coincidente com um quadro de Mutismo Seletivo.

Ana é uma menina de 10 anos, retraída, carinhosa, muito sensível, que desde pequena não consegue falar em certos espaços sociais como a escola. É uma menina linda, de estatura média, olhos castanhos vivos, dardejantes cabelos longos e lisos que oculta um sofrimento profundo e manifesta uma grande ansiedade evidenciada pelo “tique” constante de se auto- infligir ferimentos nos dedos.

É vaidosa, adora pintar as unhas, usar colares, pulseiras e anéis. Gosta muito de escolher a roupa que irá vestir no próximo dia, fascina-se com a dança e com as festas.

Para além de frequentar a escola e a catequese, aventura-se na dança e no Reiki na companhia da mãe. Já embarcou na natação que a levou mais além e libertou-se também na equitação ao montar o pónei Papoila. Admira a natureza plena de cores vivas e saudáveis,

pelo tom poético, pela unidade, pela cor, luz e som, “teatro” derramador de beleza, e aprecia a companhia dos animais.

Adora observar-se ao espelho numa simbiose de imaginação e criação. As princesas e os príncipes e as histórias fantásticas povoam-lhe o palco. Neste período imaginativo encontra por si só o caminho da representação e imita pelo prazer de imitar, aquilo que a realidade lhe insinua, cria a partir do mundo real gravitando ingenuamente num mundo imaginário.

Extremamente carinhosa, afetuosa e cuidadosa com a irmã, brinca com ela em alardes de espantosa imaginação num desabrochar natural de camaradagem.

É uma criança muito sensível demonstrando grande preocupação com os pais e irmã, entrando em pânico em algumas situações mais complicadas para a família. Vive intensamente os problemas de cada membro da família, quando se apercebe da tristeza da mãe por algum motivo ou da preocupação do pai, ou mal-estar ou doença da irmã, incentiva e aconselha pois só deseja a harmonia e a felicidade de todos. É muito atenciosa com as pessoas mais idosas e com as crianças com necessidades educativas especiais, gosta de visitar a unidade de multidificiência da sua escola.

É simpática, amável mas ainda bastante imatura. Gosta de levar frequentemente na sua mochila bonecas para emprestar e brincar com as colegas de turma. Nos intervalos interage com as colegas com as quais sente maior afinidade. Gosta de ter a atenção dos colegas, move-se devagar e permanece calada mas utiliza gestos, expressões faciais e corporais para comunicar. Quando necessita de algo vai ter com a colega mais próxima e esta através de várias perguntas, às quais a Ana responde através do gesto (polegar da mão direita para cima, sim, polegar da mão direita para baixo, não) e por exclusão de partes, percebe o que pretende.

Na sala de aula, a Ana tem tendência para a distração, qualquer coisa em cima da mesa é motivo para tal. Para além disso, é perspicaz, observadora, apercebe-se facilmente quando alguém fala sobre si e toma uma atitude de vigilância em relação a tudo e a todos. Na realização das atividades escolares evidencia uma grande ansiedade, olha constantemente para os colegas, abstraindo-se do trabalho, encontrando outro ponto de maior interesse naquele momento. Quando solicitada a intervir na sala de aula demonstra uma atitude renitente, sente-se incomodada, por vezes chora, após insistência da professora levanta-se muito devagar, hesitando vai até ao quadro onde escreve/responde sim/não ou realiza a atividade proposta umas vezes com sucesso outras nem tanto. A ansiedade e o nervosismo são evidentes na realização das fichas de avaliação ou em determinadas

atividades em que tem maior dificuldade, começa por se sentir mais agitada na cadeira, movimentando as pernas e os pés, coça a cabeça com frequência, afasta o cabelo que lhe pende para a frente quando se debruça sobre a folha de papel, arranja a fita do cabelo, inflige ferimentos nos dedos, olha fixamente para a professora à espera de ajuda, o seu interesse saltita de um assunto para outro, não sabe o que escolher, por vezes escolhe mal, atraída diversamente pelo caudal dos seus pensamentos, arrastada por impetuoso instinto ou amolecida pela natureza do seu carácter. Agrada-lhe ser organizada, na mesa de trabalho tem a preocupação de colocar ordenadamente os marcadores na caixa, os lápis, canetas e borrachas no estojo rosa, cadernos e livros devidamente no seu lugar. Aliada a esta organização está o perfeccionismo, a teimosia e o carácter manipulador. Nela não há posições dúbias, meias tintas de carácter ou de sentimentos. A teimosia é mesmo teimosia, a lealdade é mesmo lealdade, o carácter manipulador esmaga irrefutavelmente posições e impõem limpidamente as suas convicções.

Na sala de aula, quando está presente a professora de apoio, a Ana muda da mesa habitual de trabalho, em frente à secretária da professora titular, onde a colocou estrategicamente para poder “controlar” os seus “tiques” diários e adverti-la para o trabalho a desenvolver, para uma mesa ao fundo da sala. Nessa mesa, na companhia da professora de apoio, a Ana senta-se, sorri, espera pacientemente por ajuda, aguarda persistentemente pelas respostas mas surgem apenas incentivos para ela se concentrar e pensar, elogios para continuar a desempenhar o seu trabalho com sucesso, de modo a sentir-se confiante, à vontade, segura e não desistir facilmente à primeira adversidade. Quando sente dificuldades ou quando se sente insegura gosta de agarrar vigorosamente a mão da professora de apoio e sorri de satisfação.

A Ana está bem integrada na turma, os colegas gostam muito de a mimar, de a proteger, logo de manhã à chegada à escola correm na sua direção, um pega na mochila, outro leva a lancheira, outros acompanham-na até à sala, num sorriso peculiar sente uma premente necessidade de enfrentar a timidez, de criar laços, de se afirmar e faz irromper a amizade.

O seu carácter meigo e amável toca com a sua “asa” todos quantos a rodeiam criando uma dependência confortável e conseguindo os seus intentos.

Tal como a borboleta, que antes de o ser permanecia dentro do casulo quando ainda lagarta e só mais tarde acorda para deslumbrar o meio onde se movimentava, assim acontece com a Ana, uma criança enclausurada no silêncio imposto e no sofrimento, impedida de falar à espera do dia em que se desprenda da sua própria clausura.

#### 4.3.2 - Percurso Escolar

A criança em estudo, remete-se ao silêncio em contexto escolar, sussurrando ao ouvido da professora apenas em casos muito específicos, verbalizando algumas palavras e exprime-se com toda a normalidade em casa.

A Ana vive com os pais e a irmã mais nova. Aos 18 meses entra para a Creche da área da sua residência sendo transferida em dezembro de 2006 para outra, por razões pessoais. Frequenta esta creche entre dezembro de 2006 e junho de 2007 e neste período relaciona-se com os colegas, brinca, corre, salta e faz traquinices como qualquer menina da sua idade.

No ano letivo 2007/2008 é matriculada no jardim-de-infância do local de trabalho da mãe. Nesta altura a mãe apercebe-se de que algo se passava, surgem os primeiros indícios, a recusa em ir à escola. Para a família foi uma surpresa a conversa que tiveram com a educadora do colégio. A Ana tinha começado a frequentar o pré-escolar, quando a educadora comunicou aos pais que a criança não falava com os seus colegas nem com as educadoras. No início, os pais não conseguiram entender, acreditavam que a Ana falava simplesmente pouco, pois em casa exprimia-se com toda a normalidade, mais tarde compreenderam que não se lhe tinha ouvido a voz na escola.

Algumas crianças cujo desenvolvimento linguístico é normal escolhem num dado momento onde ou com quem não vão falar e cumprem-no de um modo absoluto. Porque será que há crianças que se recusam a falar em determinados contextos?

No caso da Ana, o que aconteceu no início do pré-escolar?

Os pais relatam um episódio traumático, que decorreu aos 3 anos de idade, que terá condicionado a sua capacidade de comunicar com o mundo exterior.

No ano seguinte, muda para a sala dos 4 anos e muda também de educadora, aqui interage, relaciona-se com os colegas e pontualmente comunica verbalmente com a educadora.

No ano letivo 2009/2010 frequenta a sala dos 5 anos e muda também de educadora, neste espaço realiza as atividades propostas, brinca com os colegas mas remete-se ao silêncio.

A entrada para o 1º ciclo do ensino básico, o pilar, as traves mestras de acesso à cultura e ao saber, condição de todas as aprendizagens posteriores, revelou-se desastroso. A Ana, com 6 anos inicia o 1º ano de escolaridade com grandes expectativas, sonhos e uma

enorme vontade de aprender. No entanto foi extremamente complicada a sua adaptação ao ritmo de trabalho da sala de aula, às exigências da professora, às interações com os colegas e todas estas alterações influenciaram o seu comportamento. A Ana entrega-se ao silêncio.

O silêncio impera e no silêncio das palavras o gesto consentido. Neste ano, a menina simpática mas extremamente tímida comunica através dos gestos, expressões faciais e corporais com os colegas e professoras; polegar da mão direita para cima representa o sim, polegar da mão direita para baixo representa o não. Além disso, demonstra dificuldade em focalizar a atenção, apresenta muitas dificuldades em executar as atividades propostas e não consegue realizar as aprendizagens previstas para este ano de escolaridade.

Na sequência do sucedido, a família constantemente inquieta, preocupada e cooperativa com a educação da sua filha procurou ajuda médica. A Ana começou a ser apoiada pela Psicóloga em outubro de 2009, na Clínica Pediátrica onde foi iniciado um processo psicoterapêutico. As informações que constam no Relatório Clínico nº1, datado de 01 de fevereiro de 2011, referem que a aluna apresenta sintomatologia coincidente com um quadro de Mutismo Seletivo. Apesar de se manter em mutismo apresenta uma comunicação não-verbal rica e realça o progresso conseguido neste processo psicoterapêutico. Esta intervenção psicoterapêutica visou o treino de aptidões de confronto face a situações potencialmente percecionadas como ameaçadoras e promoveu junto dos pais estratégias de autonomização da Ana. Este relatório salienta ainda que em junho de 2010 os progressos atingidos pela Ana não se revelaram estáveis mas alargou o leque das pessoas com quem se tornou capaz de comunicar verbalmente. Menciona ainda que revela dificuldade em focalizar a atenção e outras dificuldades de aprendizagem e sugere que a menina beneficiaria de apoio escolar individualizado. A Ana recorreu ao serviço de Neurologia Pediátrica que, segundo o relatório clínico nº 2, datado de 13 de março de 2011, relata que tem um quadro clínico de mutismo seletivo: só fala em situações em que se sinte à vontade e com quem ela tenha uma boa relação de afetividade. Refere ainda dificuldade em iniciar a leitura, dificuldade na associação fonema/grafema, na descodificação da palavra por dificuldade a nível da consciência fonológica e destaca que é necessário um trabalho contínuo com ela, respeitando o seu ritmo.

No ano letivo 2011/2012 frequenta o 2º ano de escolaridade apesar de não ter conseguido adquirir as competências do 1º ano. Nesse ano persistem os mesmos problemas e por iniciativa da mãe inicia em janeiro de 2012 a consulta de psicologia, em fevereiro as consultas de pediatria de desenvolvimento, e a terapia ocupacional em março de 2012.

No Relatório de Avaliação elaborado pela equipa multidisciplinar da Getting it, Pediatria e Desenvolvimento, datado de 24 de outubro de 2012 consta que a Ana revela mutismo seletivo e que “atualmente está medicada com Risperdal, tendo sido observados efeitos positivos ao nível da atenção/concentração e permanência em atividade, após o início da medicação. Apresenta um nível de ansiedade elevado quer nas interações sociais, quer nas atividades de natureza académica. O seu tempo de permanência em atividades estruturadas é curto, necessitando do suporte do adulto para completá-las. Grande imaturidade nos processos atencionais, quer a nível da atenção seletiva, quer a nível da atenção sustentada. Algumas dificuldades no processo de memória e no manejo automático de símbolos, nomeadamente a nível de cálculo mental. Verificam-se dificuldades na organização e estruturação espacial, refletindo-se na cópia de modelos e na escrita. Dificuldades ao nível da inatensão/distratibilidade e sensibilidade sensorial, e ainda de diferenças relacionadas com baixo endurance/tónus, reação emocional e motricidade fina/percetiva. Apresenta pobre coordenação motora, principalmente em exercícios mais complexos. Ao nível do planeamento motor, evidenciam-se dificuldades em saltar círculos de forma harmoniosa bem como usar mecanismos antecipatórios para apanhar uma bola fora da sua linha média. Demonstra lentidão e dificuldades na resolução de problemas quando confrontada com obstáculos físicos. Considera-se a lateralidade definida e consistente à direita (olho, mão e pé). Na imitação de posturas e movimentos orais revela lentidão e indecisões, com pobre qualidade de desempenho. Baixo equilíbrio estático e dinâmico. Relativamente às capacidades de motricidade fina, embora a preensão seja adequada, denotam-se dificuldades de controlo oculomotor quando copia desenhos ou escreve o seu próprio nome. Ao pintar apresenta uma pressão exagerada no instrumento usado e, apesar de controlar o traçado dentro das formas, não faz o preenchimento total da figura. Quando recorta é incapaz de o fazer por cima das linhas limítrofes”. É referido também que da avaliação formal cognitiva, realizada no contexto do acompanhamento psicológico, com a escala de inteligência de Weschler para crianças (WISC –III), adaptada à população portuguesa, revela um atraso cognitivo moderado e do processo clínico consta a informação de “cariótipo do sexo feminino portador de translocação Robertsoniana equilibrada entre os cromossomas 13 e 14”. Consta ainda no relatório de avaliação que a criança necessita de apoio de Educação Especial, quer ao nível do apoio individualizado com docente de educação especial, quer ao nível de adaptações curriculares e avaliativas. Indica que está prevista a continuidade dos apoios individuais nas valências de psicologia e terapia ocupacional.

No final deste ano letivo, os pais decidem transferi-la para outro estabelecimento de ensino e frequentar novamente o 2º ano de escolaridade. No ano letivo 2012/13, a Ana entra numa nova aventura e conhece uma nova realidade, uma nova escola, novos colegas, novos professores e toda uma nova dinâmica de uma comunidade educativa aberta a todos e para todos. Encontra-se a frequentar novamente o 2º ano de escolaridade, numa turma que se adaptou e respeitou as diferenças da nova colega. Na sala de aula encontra-se sentada na primeira fila, junto à secretária da professora de modo a ser observada por esta, pois é uma criança que se magoa intencionalmente (provoca constantemente ferimentos nos dedos), apesar de ser chamada à atenção com bastante frequência no sentido de contrariar esse comportamento. As informações que constam no seu processo, Roteiro de Avaliação e Relatório Técnico - Pedagógico, datados de novembro de 2012, referem que a aluna não comunica verbalmente com ninguém da comunidade escolar. Revela pouca autonomia pessoal e muitas dificuldades de concentração e atenção, necessitando de estímulos e reforços positivos. Demonstra dificuldades em concentrar a atenção nomeadamente em desligar-se dos estímulos exteriores à realização das tarefas. Por estar em vigília constante e permanente atenção a tudo o que se passa à sua volta, a professora tem de a chamar constantemente à atenção para o cumprimento das tarefas. No que respeita à área do Português, a Ana revela capacidade na leitura silenciosa de textos, adequados ao seu nível de escolaridade conseguindo compreender e reter as ideias essenciais dos textos, nomeadamente através da resposta a questionários orais e escritos, fazendo-o de forma escrita ou através de gestos, demonstrando claramente a mensagem que pretende transmitir. A aluna não manifesta recusa na realização das tarefas, cooperando na sua execução, apesar de manifestar dificuldades em produzir pequenos textos livres ou orientados. Apresenta um ritmo de trabalho muito lento, assim como pouca autonomia, necessitando de estímulos constantes e reforços positivos para iniciar e executar as tarefas propostas. Mas mesmo assim nem sempre as termina. Possui grandes dificuldades ao nível da motricidade fina o que por vezes compromete a legibilidade da escrita. Escreve com muitos erros ortográficos, mesmo a copiar. Na área da Matemática revela limitações sobretudo na resolução de problemas e no raciocínio matemático. Ao nível da comunicação oral, a família relata que o comportamento da Ana no seio familiar em diferentes contextos, nomeadamente ao nível da família alargada, é totalmente diferente do relatado na escola, pois a Ana não evidencia qualquer dificuldade na comunicação oral, evidenciando por vezes uma personalidade difícil. Em contexto escolar revela inibição na comunicação verbal, comunicando através do gesto e expressões faciais

e corporais quando solicitada. Apesar de em contexto familiar a Ana não revelar qualquer inibição comunicativa oral, os pais procuraram ajuda para este comportamento da aluna, pelo que esta beneficia de acompanhamento psicológico adequado para o mutismo seletivo. Beneficia também de apoio no âmbito da terapia ocupacional, sendo esta intervenção direcionada ao nível das competências da motricidade, designadamente no que concerne aos movimentos finos da mão dado que a Ana não manifesta dificuldades na realização de ações coordenadas para pegar, manusear, segurar e soltar objetos, porém revela dificuldades no manuseamento da tesoura, no decalque e no rigor do grafismo, o que se manifesta também na caligrafia. Estas limitações podem advir das dificuldades ao nível das funções neuromuscoloesqueléticas e funções relacionadas com o movimento, nomeadamente ao nível das funções relacionadas com a força muscular, com o tónus muscular, com a resistência muscular e com o controlo do movimento voluntário.

Os pais cientes da peculiaridade da problemática, em fevereiro de 2013 procuraram nova ajuda junto de outros especialistas. Por um lado porque sentiram necessidade de ter outra opinião, por outro porque entenderam que a Ana conseguiria superar as suas dificuldades através de outros métodos, sem medicação e nem pressões. Assim, em fevereiro de 2013, iniciou o acompanhamento psicológico com a Dra. Ana Carolina Pereira, pertencente à equipa do Dr. Eduardo Sá, que sugeriu que a Ana deixasse de tomar Risperdal. Este acompanhamento é feito semanalmente na clínica Bebés e Crescidos.

Neste ano letivo, os pais conhecedores da complexidade da problemática e das dificuldades evidenciadas ao longo do percurso escolar da Ana, decidem que o melhor seria usufruir de medidas Educativas Especiais, do Decreto-lei 3/2008 de 7 de Janeiro. Iniciou-se o processo para efeitos de elegibilidade para a educação especial. Após reuniões entre a escola e a família a equipa de Educação Especial toma a decisão de não confirmar a necessidade de uma intervenção especializada de educação especial. Os pais não se conformam, não aceitam a decisão e pressionam a equipa de Educação Especial no sentido da agilização e contrapõem com mais relatórios clínicos que reforçam a ideia da Ana beneficiar com o apoio da educação especial. Assim, ainda neste ano letivo a equipa da Educação Especial e a professora titular de turma elaboraram para a aluna um plano individual de ação pedagógica de forma a incentivar e despertar o gosto e a vontade em aprender e estabelecer vínculos de confiança com a aluna, de forma a estimular a comunicação, nomeadamente através de algumas estratégias indicadas pela psicóloga que trabalha com a criança. Além disso, é aconselhado aos pais a necessidade de realizar uma consulta de desenvolvimento infantil, enquanto a equipa de educação especial procederá à

reavaliação do processo até ao final do ano letivo, elaborando novo relatório técnico - pedagógico e suportando-se em novos pareceres especializados.

No ano letivo 2013/14, a Ana frequenta o 3º ano de escolaridade e encontra-se bem integrada na turma, que a acolheu no ano transato. Apesar das dificuldades em iniciar e executar uma determinada tarefa e de necessitar constantemente de ser chamada à atenção e motivada revela interesse pelas atividades desenvolvidas na sala de aula. Neste momento, a aluna realizou as aprendizagens programadas, encontrando-se a acompanhar o grupo/turma a que pertence. Revela falta de autonomia, necessitando de estímulos para concretizar com sucesso as tarefas propostas e superar as dificuldades. É necessário frequentemente o recurso ao reforço positivo para que a Ana crie confiança na realização dos trabalhos. A aluna apresenta um ritmo de trabalho muito lento, com grandes dificuldades de atenção e concentração e fraca capacidade de memorização/aplicação dos conteúdos lecionados. Possui ainda dificuldades ao nível da motricidade fina, comprometendo a legibilidade da escrita e tem uma caligrafia pouco cuidada. Apresenta dificuldades na escrita dando bastantes erros ortográficos recorrentes. Relativamente à área da Matemática revela dificuldades na composição e decomposição de números, na representação de números na reta numérica, na ordenação e comparação de números e na resolução de situações problemáticas.

A Ana continua a não comunicar verbalmente com ninguém da comunidade escolar. No entanto, este ano, aquando da avaliação da leitura, lê mas só quando está sozinha com a professora titular de turma e após grande insistência. Normalmente, antes de ler chora. Para responder afirmativamente à pergunta formulada pela professora utiliza o polegar da mão direita para cima ou então escreve a palavra sim no quadro. Para responder negativamente à questão enunciada pela professora utiliza o polegar da mão direita para baixo ou escreve no quadro a palavra não. A única forma de comunicação utilizada com os colegas, os professores e os assistentes operacionais são os gestos, as expressões faciais e corporais. Neste ano letivo foi feito um pedido de reapreciação ao processo educativo por parte da Encarregada de Educação sustentado por novos dados. Salienta-se que a aluna tem apoio educativo e foi-lhe aplicado um Plano de Acompanhamento Pedagógico Individual.

### 4.3.3 - O Contexto Familiar

A família, o porto de abrigo onde nascemos para a vida, moldamos a nossa personalidade, aprendemos a gostar de viver, onde somos educados nos valores e onde despertamos espontaneamente para o mundo que nos rodeia.

A família acostuma a criança a observar, a procurar por si, na esteira da sua insaciável curiosidade, todas as vivências e ensinamentos que lhe permitam enriquecer o imenso arsenal da sua memória e prepará-la assim, para muito mais largos voos, para a sua integração na sociedade. É o primeiro agente de socialização onde a criança é confrontada com o valor da vida, onde aprende a aceitar-se e a aceitar os outros com todas as suas qualidades e defeitos, faz-lhe descobrir as suas raízes profundas, desvendando-lhe os horizontes dos vários percursos num crescente alargar de conhecimentos. O ambiente familiar é crucial no desenvolvimento global da criança. Ela convive e relaciona-se de forma dinâmica e contígua no espaço casa com um conjunto de pessoas integrando a família nuclear e a família alargada.

Mais tarde, a criança enfrenta o primeiro meio social diferente do familiar, a escola. Aqui surgem ou se tornam evidentes as dificuldades de interação e comunicação verbal e onde se pode detetar com maior facilidade o mutismo.

No caso da Ana, tem excelentes relações com os seus pais e irmã, que a adoram. É parte integrante de uma família com bons recursos socioeconómicos e possui um suporte sociofamiliar favorável à sua estimulação cognitiva onde se lhe proporciona uma inesgotável fonte de experiências interiores, de alegrias e de desgostos, de encorajamentos e desencorajamentos e de aceitação voluntária de responsabilidades num ciclo de descobertas em que vive.

No ambiente familiar é uma criança que brinca, fala, grita, tem um comportamento idêntico a qualquer outra criança. Citando a mãe: “Eu, convivo com duas Anas, em casa a Ana que fala como um papagaio, ri, brinca e não pára e a outra Ana, tímida, introvertida e que não fala”. A Ana, tal como outras crianças com mutismo seletivo, sente um real medo de falar e de interagir em contexto social. Além disso, seleciona mesmo o público com quem estabelece/não estabelece relações sociais. Em contexto familiar, interage verbalmente sem qualquer dificuldade ou receio com toda a família nuclear, com os avós paternos, com quem convive diariamente mas não fala com a família alargada primos, tios, tias, avós maternos e curiosamente fala com um vizinho da avó paterna.

A família, quando desenvolve qualquer atividade social, uma simples ida ao supermercado, ao cinema, teatro, um passeio pelo parque, uma visita a casa de familiares ou amigos, tem a preocupação de nada alterar em função da Ana, no entanto o seu comportamento é diferente. Quando está perante pessoas desconhecidas, ou pessoas conhecidas mas sem proximidade regular, não fala rigorosamente nada, se necessita de algo pede ao ouvido da mãe, ou do pai para que ninguém a oiça. Em certas situações sociais, por exemplo, um grupo de adolescentes alterados devido a algum desentendimento que passa no parque pela Ana, esta fica paralisada de medo e agarra vigorosamente a mão da mãe.

Esta problemática traz às famílias reações diversas, surgem as interrogações: “Porquê à nossa filha?”, “Porque aconteceu connosco?”, “Porque fala pelos cotovelos em casa e na escola remete-se ao silêncio?” e naturalmente mudanças de atitudes e comportamentos.

Algumas famílias não terão consciência da problemática considerando que é uma questão de timidez que se resolverá com a idade. Outras, pelo contrário, manifestam grande ansiedade e exigência excessiva a respeito da fala da criança.

Perante uma problemática sobrecarregada de múltiplas significações em que entram o obscurantismo e a inquietação e envolve principalmente crianças em idade escolar, as famílias procuram ajuda de profissionais de saúde e educação. Estes profissionais alertam, ajudam e apoiam os pais que têm filhos com mutismo seletivo possibilitando e oferecendo a estas crianças respostas adequadas às suas necessidades e o direito ao sucesso educativo. Tal como preconiza a Declaração de Salamanca e Enquadramento da Acção na Área das Necessidades Educativas Especiais, no ponto 59 do capítulo 2, “A educação das crianças com necessidades educativas especiais é uma tarefa compartilhada por pais e por profissionais.”

O envolvimento das famílias na escola é fundamental, é crucial fomentar a colaboração entre professores do ensino regular, professores de educação especial, profissionais de saúde e pais de modo a facilitar a implementação de estratégias que vão ao encontro das capacidades e necessidades desses alunos. Tendo em conta o ponto 61 do capítulo 2 da Declaração de Salamanca, “deve ser desenvolvida uma colaboração cooperativa e de ajuda entre autoridades escolares, professores e pais.”

A família que deseja ajudar a criança com mutismo seletivo consulta os mestres, porque sabe que este problema não se resolve, proveitosamente ao acaso, ou por singelo empirismo. Lê literatura sobre a problemática, pede informações, procura técnicas, formas,

intervenções de modo a que a criança consiga superar o medo exagerado de falar em certos espaços sociais.

No caso da Ana, a família recorreu a vários especialistas, a diversos técnicos, resolveu experimentar outros métodos terapêuticos e educacionais, designadamente a hipoterapia. A mãe, que vive a vida dos seus pequenos, que confia na sua observação de mãe, procura escrupulosamente as luzes para o problema, mesmo que não tenha ao seu alcance a resposta para iluminar o caminho. Mas, não desiste e com a ajuda de profissionais vai tentando controlar a sua ansiedade, as suas dúvidas, angústias e ressentimentos de forma a ajudar a Ana. A mãe, culpabilizando-se nas decisões tomadas ao longo do percurso escolar da Ana, superprotetora e ansiosa, busca incessantemente respostas que esclareçam muitas e grandes dúvidas e tenta encontrar formas, estratégias de intervenção.

A família deseja sinceramente habilitar a Ana para triunfar nas batalhas da vida e para ultrapassar esta problemática pode implementar algumas estratégias:

- Possibilitar à criança um ambiente familiar salutar em que a segurança, comunicação, serenidade, compreensão e afeto estejam presentes;
- Incentivar a criança a fim de adquirir confiança nas suas capacidades e superar o seu problema;
- Evitar os estilos de autoridade rígidos, atitudes de superproteção e a exigência excessiva de perfeição da criança;
- Desenvolver contactos frequentes com a escola de modo a existir uma coordenação conjunta de ações;
- Responsabilizar a criança por pequenas rotinas domésticas que incitem competências de autonomia e de interação verbal e não verbal;
- Praticar atividades desportivas que proporcionem a interação social e a libertação de tensões ocorridas durante o dia;

Os pais fazem todos os esforços e procuram todos os meios ao seu alcance para compreenderem a problemática e ajudar a sua filha.

Os pais que convivem diariamente com um filho com mutismo seletivo compartilham medos, tristeza, frustração, obstáculos, alegrias e sentem-se compelidos a ir mais além, levando-os por novos caminhos e viagens, transformando-os em pais “especiais”, mais observadores, mais sábios, mais empáticos, mais sensíveis enfrentando desafios muito específicos.

Tal como outras famílias, esta também vive dúvidas, preocupações, no entanto sente força e determinação para enfrentar o problema na procura de respostas e acreditando sempre nas potencialidades da sua filha.

#### 4.4 – Participantes

No decorrer deste breve estudo, recordemos o foco principal que visou entender qual pode ser o papel da arteterapia na criança com mutismo seletivo. Neste contexto, de forma a dar resposta à problemática do presente estudo, a investigação metodológica incidiu sobre uma criança à qual fora diagnosticado mutismo seletivo.

Sendo a escola um espaço privilegiado para o estudo desta problemática foram também participantes a Professora Titular de Turma, a Professora do Apoio Educativo e a Encarregada de Educação.

#### 4.5 – Instrumentos de Recolha de Dados

Qualquer investigação empírica pressupõe uma recolha de dados e a escolha dos instrumentos de recolha de dados (observação, documentos, notas de campo, diários, fotografias, entrevistas...) é um passo importante num trabalho de investigação.

Bogdan & Biklen (1994:149) referem: “Tal como um mineiro apanha uma pedra, perscrutando-a na busca de ouro, também o investigador procura identificar a informação importante por entre o material encontrado durante o processo de investigação. Num certo sentido, os acontecimentos vulgares tornam-se dados quando vistos de um ponto de vista particular – o investigador”.

De acordo com os autores supracitados, o termo *dados* refere-se aos materiais em bruto que os investigadores recolhem do mundo que se encontram a estudar; são os elementos que formam a base da análise. Os dados incluem materiais que os investigadores registam ativamente, tais como transcrições de entrevistas e notas de campo referentes a observações participantes. Os dados também incluem diários, fotografias, documentos oficiais e artigos de jornais (Bogdan & Biklen (1994:149)

Ao delinear o nosso estudo, uma das preocupações surgidas foi naturalmente a escolha dos instrumentos de recolha de dados que melhor se adequasse aos objetivos traçados. Existem vários instrumentos aos quais se recorre para recolher e analisar dados no âmbito da investigação qualitativa.

Esteves adverte os professores – investigadores para “utilizar poucos instrumentos de observação, incidindo naqueles que forem também um bom recurso de aprendizagem dentro da sala de aula e dos quais tenha melhor domínio” (Esteves, 1999:86).

Para a realização deste estudo serão utilizados instrumentos para recolher o máximo de informação possível durante o processo de intervenção:

- Pesquisa documental (documentos constantes no processo individual da aluna)

Incluem os relatórios médicos, pedagógicos, psicológicos bem como dois Relatórios Técnico Pedagógicos e a avaliação de final de período. Foi consultado e analisado o processo individual da criança intervencionada para recolha de elementos pertinentes e que nos permitisse conhecer o perfil do sujeito – alvo, de modo a intervir eficazmente. Como mencionam Bogdan & Biklen (1994:181), a informação que os ficheiros contêm representa perspetivas sobre a criança e são particularmente elaborados e importantes.

- Fotografias – (Registo fotográfico dos trabalhos)

As fotografias estão estreitamente ligadas à investigação qualitativa, constituem um manancial muito rico de dados descritivos sendo utilizadas inúmeras vezes para compreender o subjetivo e frequentemente examinadas indutivamente. Apesar de as fotografias não poderem provar nada de modo conclusivo, quando utilizadas em conjunto com outros dados, poderão acrescentar pistas (Bogdan & Biklen (1994). Nesta investigação, utilizaremos o registo fotográfico para melhor ilustrar e compreendermos o trabalho a desenvolver pela criança durante as sessões de arteterapia.

- Notas de campo - (Grelha de observação das Sessões)

Esta ferramenta permitirá ao investigador registar as notas retiradas das suas observações de campo.

- Entrevista – (Professora Titular de Turma e Encarregada de Educação)

Uma das técnicas usadas na metodologia qualitativa é a entrevista que, segundo Morgan (1988, citado por Bogdan & Biklen, 1994:134), consiste numa conversa intencional, geralmente entre duas pessoas, embora por vezes possa envolver mais pessoas, dirigida por uma das pessoas, com o objetivo de obter informações sobre a outra.

Também a este respeito, Esteves (2008) refere que a entrevista é um ato de conversação intencional e orientado, que implica uma relação pessoal, durante a qual os participantes desempenham papéis fixos: o entrevistador pergunta e o entrevistado responde.

Para Bogdan & Biklen (1994:134) a entrevista é utilizada para recolher dados descritivos na linguagem do próprio sujeito, permitindo ao investigador desenvolver intuitivamente uma ideia sobre a maneira como os sujeitos interpretam aspetos do mundo.

Esteves (2008) menciona que a entrevista é uma das estratégias mais utilizadas na investigação educacional.

Podemos afirmar que existem vários géneros de entrevistas e podem ser utilizadas como instrumento único ou em associação com outros. Estas têm de ser consistentes com a finalidade do estudo em causa.

Na opinião de Bogdan & Biklen (1994), uma entrevista pode classificar-se como “boa”, uma vez que os sujeitos estão à vontade e falam livremente sobre os seus pontos de vista e produzem uma riqueza de dados, recheados de palavras que patenteiam as perspetivas dos sujeitos.

Nesta investigação recorreu-se justamente a quatro entrevistas tendo sido elaborados guiões constituídos por um conjunto ordenado de questões formuladas de forma a atingir os objetivos elencados no presente estudo.

Os guiões das entrevistas são constituídos por duas partes: a primeira consiste na recolha de dados sobre as entrevistadas, a segunda consiste na entrevista propriamente dita, onde o objetivo principal é a recolha de informação sobre a criança com mutismo seletivo e a arteterapia, através das respostas dadas pela Professora Titular de Turma e a Encarregada de Educação.

No início, elaboramos uma entrevista à Professora Titular de Turma (Anexo 2) e à Encarregada de Educação (Anexo 3) com o objetivo de obter as perspetivas das entrevistadas relativamente à criança com mutismo seletivo e à arteterapia, ou seja uma avaliação diagnóstica da situação, de modo a conhecer melhor, para melhor intervir.

Após a intervenção, no final do estudo fizemos uma entrevista à Professora Titular de Turma (Anexo 4) e à Encarregada de Educação (Anexo 5) de modo a obter as perspetivas das entrevistadas para se poder comparar e conhecer os resultados.

As entrevistas foram estruturadas de acordo com as várias categorias e subcategorias (quadro 1) e decorreram na escola que a criança frequenta.

Apresentamos em anexo os guiões orientadores das entrevistas e as transcrições das entrevistas.

## 4.6 – Procedimentos

Neste ponto apresentamos os procedimentos metodológicos utilizados numa investigação-ação e, como em qualquer investigação, procuramos ter os cuidados éticos relativos à metodologia adotada e em relação à forma de interação com os participantes.

Como destaca Lima (2006: 139), “As questões éticas colocam-se em todas as fases de uma investigação, desde a escolha do tema e a definição das questões de pesquisa, passando pela seleção dos participantes, até ao modo de acesso ao terreno, à forma de recolha de dados, aos procedimentos de análise adoptados, à redacção do texto e à própria publicação dos resultados”.

Os procedimentos utilizados na investigação-ação são semelhantes aos utilizados pela investigação tradicional, no entanto aquilo que os distingue são as circunstâncias, ou seja, a investigação-ação é desencadeada por alguém que tem necessidade de informações/conhecimento de uma situação/problema a fim de agir sobre ela e dar-lhe solução (Esteves, 1987:266).

No caso particular desta investigação foi necessário contactar a Direção do Agrupamento, com intuito de obter uma autorização para a recolha de informações pessoais da criança em estudo, bem como para a implementação das sessões de arteterapia na escola no período entre janeiro e junho de 2014. Foi contactada a Professora Titular de Turma e a Encarregada de Educação a fim de obter consentimento para a aplicação das entrevistas a realizar em duas fases distintas, antes e após a intervenção.

Iniciámos o nosso estudo no 1º período, com a análise dos documentos presentes no processo individual da aluna e a aplicação de duas entrevistas, de modo a “conhecer” a criança com mutismo seletivo e auscultar as perspetivas das entrevistadas.

Após esta recolha e análise dos documentos decidimos implementar as sessões de arteterapia a partir do 2º período de modo a observar as atitudes e comportamentos que a aluna exteriorizasse durante as sessões sendo as mesmas registadas na grelha de observação. As sessões serão numeradas de forma sequencial, Sessão 1, sessão 2... até à sessão 20.

Consideramos de primordial importância analisar e refletir sobre os dados recolhidos, e proceder a reajustamentos ou até efetuar uma mudança de práticas.

## Capítulo 5 – Apresentação dos Resultados e sua Análise

“Quando uma criança pinta, o mundo encolhe-se até às dimensões de uma folha de papel, a folha transborda os seus limites e torna-se o mundo”.

Arno Stern

### Introdução

No presente capítulo pretendemos apresentar os resultados obtidos através das entrevistas realizadas junto à Professora Titular de Turma e à Encarregada de Educação da criança com mutismo seletivo, bem como a sua análise e ainda através das observações efetuadas nas vinte sessões de arteterapia realizadas pela criança.

Normalmente, quando falamos na abordagem e tratamento de dados qualitativos referimo-nos à técnica de análise de conteúdos. Esta técnica de investigação foi utilizada neste trabalho, sendo esta “a expressão genérica utilizada para designar um conjunto de técnicas possíveis para tratamento de informação previamente recolhida (Esteves, 2006:107). Esta técnica permite “ fazer inferências, válidas e replicáveis, dos dados para o seu contexto” (Krippendorff, 1980 citado por Vala, 1987:103).

Segundo Vala (1987:101), “a análise de conteúdo é hoje uma das técnicas mais comuns na investigação empírica realizada pelas diferentes ciências humanas e sociais”.

### 5.1 – Análise das Entrevistas à Professora Titular de Turma

No que se refere à análise da 1ª entrevista realizada e observando por categorias constatamos relativamente à categoria A que a entrevistada é professora do quadro de agrupamento.

Quanto à categoria B, de acordo com a entrevistada verificamos que não possui experiência com crianças que apresentam esta problemática.

Em relação à categoria C, caracteriza o comportamento da criança com mutismo seletivo, porque a aluna seleciona as pessoas com quem fala, fica nervosa, inquieta quando alguém a interpela. No que se refere às estratégias de intervenção que podem ser utilizadas

em contexto escolar com estes alunos menciona outras formas de comunicação, a valorização e o incentivo do trabalho realizado bem como promover um ensino mais individualizado.

No que concerne à categoria D, informa ter conhecimento da existência da arteterapia.

### 1ª Entrevista Professora Titular de Turma

#### Quadro 2 – Inventário de Categorias, Subcategorias de análise e Indicadores da Entrevista à Professora Titular de Turma

Categorias	Subcategorias	Indicadores
A. Legitimação da entrevista e motivação da entrevista	1.1 – Categorização da entrevistada. 1.2 -Situação Profissional. 1.3 -Tempo de serviço.	1.1.1 – Perfil da entrevistada. Idade: A - “38” 1.2.1 – Habilitação Literária A - Licenciatura 1.3.1 – Dias: A - “4849” 1.3.2 – Situação Profissional A – “Quadro de Agrupamento”
B. Experiência da entrevistada	2.1 - Representações pessoais Experiência anterior com crianças com Mutismo Seletivo	2.1.1 – Experiência com Mutismo Seletivo A – “Não”
C. Caracterização da aluna pela Professora Titular de Turma	3.1 – Recolha de dados sobre as características da aluna  3.2 – Recolha de informação sobre as estratégias de intervenção adotadas	3.1.1 -Atitudes/Comportamentos (Diagnóstico) A – “A aluna seleciona as pessoas com quem fala, fica nervosa, inquieta, quando alguém a interpela.”  3.2.1 – Estratégias de intervenção A – “Outras formas de comunicação/expressão; Valorizar/incentivar o trabalho; Ensino individualizado”.
D. Arteterapia	4.1 – Existência da Arteterapia	4.1.1 – Arteterapia A – “Sim”

Relativamente à análise da 2ª entrevista efetuada e examinando por categorias verificamos no que diz respeito à categoria B que a entrevistada constatou uma ligeira mudança nas atitudes da aluna no final das sessões de arteterapia. A Ana revelou uma maior autoconfiança na realização da atividade, diminuindo a ansiedade em determinados momentos, havendo melhorias ao nível da autoconfiança, da dependência das tarefas da escola e que permitiu libertar-se um pouco mais. No entanto, apesar das melhorias apresentadas pela aluna, é de opinião que as sessões deveriam continuar.

No que concerne ao comportamento no dia da realização das sessões, a entrevistada mencionou que a aluna demonstrou efetivamente uma expressão de felicidade quando se dirigia para o ateliê, o espaço onde desenha e pinta muito de si própria e dos seus sentimentos.

Em relação à existência da arteterapia no contexto escolar facilmente se pode perceber que a professora considera uma mais-valia para as crianças que apresentam determinadas problemáticas.

## 2ª Entrevista Professora Titular de Turma

### Quadro 3 – Inventário de Categorias, Subcategorias de análise e Indicadores da Entrevista à Professora Titular de Turma

Categorias	Subcategorias	Indicadores
A. Legitimação da entrevista e motivação da entrevista	1.1 – Categorização da entrevistada. 1.2 -Situação Profissional. 1.3 -Tempo de serviço.	1.1.1 – Perspetiva pessoal. Idade: A - “38” 1.2.1 – Habilitação Literária A - Licenciatura 1.3.1 – Dias: A - “4849” 1.3.2 – Situação Profissional A – “Quadro de Agrupamento”
B. Sessões de Arteterapia	2.1 – Recolha de informação sobre alterações no comportamento da aluna.	2.1.1 – Atitudes/comportamentos no final da intervenção A – “Notou-se uma ligeira mudança, a aluna mostra-se mais confiante na realização das atividades escolares e uma menor ansiedade perante o desempenho

	<p>2.2 – Recolha de dados sobre o comportamento da criança</p> <p>2.3 – Importância da existência da arteterapia no contexto escolar</p>	<p>de determinadas tarefas”.</p> <p>2.2.1 – Comportamento no dia da realização das sessões A – “A aluna apresenta uma expressão de felicidade quando se dirige para a sessão”.</p> <p>2.3.1 – Arteterapia junto da Ana A – “Sim. Considero que é uma mais valia para estas crianças na medida em que lhes permite expressar livremente o que sentem”.</p>
--	--	---

## 5.2 - Análise das Entrevistas à Encarregada de Educação

No que concerne à análise da 1ª entrevista efetuada e observando por categorias verificamos relativamente à categoria A que a entrevistada tem 37 anos e é professora.

Relativamente à categoria B refere que a Ana teria aproximadamente dois anos quando se apercebe que algo se passava com ela, mas não ficou preocupada, pois pensava que era apenas uma fase e com o tempo iria desaparecer. Em relação à altura em que teve conhecimento da problemática menciona que foi através da Creche que a Ana frequentava na altura e lamenta não ter tido o apoio e os esclarecimentos que pretendia.

No que toca à procura de ajuda, a entrevistada inicialmente indagou junto de psicólogos e depois consultou terapeutas, neuropediatras, pediatras de desenvolvimento e médicos. Acrescenta ainda que procurou informação através da internet.

Em relação às manifestações em termos comportamentais, de comunicação e de interação reconheceu que a sua filha revela comportamentos inadequados devido à falta de comunicação verbal, apresentando dificuldades em determinadas situações básicas como por exemplo pedir para ir à casa de banho. No entanto salienta que consegue manter uma relação interpessoal satisfatória com as outras pessoas.

No que se refere à categoria C, a Encarregada de Educação sente-se apreensiva e relata que no futuro a sua filha irá ser um adulto tímido.

Em relação à categoria D, a entrevistada refere que desconhecia a arteterapia, apesar de conhecer outras terapias como a haloterapia, musicoterapia, hidroterapia e hipoterapia.

Diz ainda que ficou a conhecer a partir da altura em que a filha passou a frequentar as sessões na escola.

### 1ª Entrevista Encarregada de Educação

#### Quadro 4 – Inventário de Categorias, Subcategorias de análise e Indicadores da Entrevista à Encarregada de Educação

Categorias	Subcategorias	Indicadores
A. Legitimação da entrevista e motivação da entrevista	1.1 – Categorização da entrevistada. 1.2 -Situação Profissional.	1.1.1 – Perspetiva pessoal. Idade: B - “37” 1.2.1 – Habilitação Literária B - Licenciatura 1.2.2 – Profissão B – Professora
B. Caraterísticas da Ana	2.1 – Recolha de informação sobre a altura do aparecimento  2.2 – Recolha de dados sobre a reação do aparecimento  2.3 – Recolha de elementos referentes à altura em que teve conhecimento da problemática em determinados contextos	2.1.1 – Idade B – “Quando tinha aproximadamente dois anos”.  2.2.1 – Reação/Comportamento B – “Inicialmente não fiquei muito preocupada, pois pensava que era apenas uma fase. Com o passar do tempo procurei ajuda”.  2.3.1 – Conhecimento da problemática B- “Através da Creche que frequentava nessa altura”.  2.3.2- Ajuda nos primeiros indícios B- “Procurei ajuda ao psicólogo”.  2.3.3 – Ajuda mais tarde B- “Procurei ajuda em psicólogos, terapeutas, neuropediatras, pediatras de desenvolvimento, médicos”.  2.3.4 – Apoio e esclarecimento B- “Nos primeiros anos não tive muita ajuda, nem o esclarecimento

		<p>que esperava”.</p> <p>2.3.5- Conhecimento sobre a causa B-“Informe-me através da internet”</p> <p>2.3.6- Manifestações em termos comportamentais, comunicação e interação B- “Apesar de manter uma relação interpessoal satisfatória com as outras pessoas, revela comportamentos inadequados devido à falta de comunicação verbal. Como não fala tem dificuldade em pedir aquilo que quer”.</p>
C.Perspetivas Futuras	3.1- Perspetivas a nível Pessoal/Emocional	3.1.1- Comportamento B- “Penso que no futuro a minha filha irá ser um adulto tímido”.
D.Arteterapia	4.1- Existência da arteterapia	4.1.1- Arteterapia B- “Não. Passei a conhecer depois da minha filha começar a frequentar na escola”.

Relativamente à análise da 2ª entrevista realizada e observando atentamente por categorias aferimos, no que diz respeito à categoria B, que a entrevistada constatou que a sua filha gosta muito das sessões de arteterapia. Acrescenta ainda que notou ligeiras mudanças nas atitudes da Ana no final da intervenção. A filha continua muito faladora em casa, relatando todos os acontecimentos que ocorrem na escola. Sente que está mais colaborativa, apressando-se mais rapidamente para ir para a escola, menos nervosa, menos irritativa e demonstrando maior autoconfiança.

No que respeita à importância da existência da arteterapia no contexto escolar, a entrevistada é da opinião que seria bastante vantajoso este tipo de apoio na escola.

## 2ª Entrevista do Encarregado de Educação

**Quadro 5 – Inventário de Categorias, Subcategorias de análise e Indicadores da Entrevista à Encarregada de Educação**

Categorias	Subcategorias	Indicadores
A. Legitimação da entrevista e motivação da entrevista	1.1– Categorização da entrevistada. 1.2- Situação Profissional.	1.1.1 – Perspetiva pessoal. Idade: B - “37” 1.2.1 – Habilitação Literária B – Licenciatura 1.2.2 - Profissão B - Professora
B. Sessões da Arteterapia	2.1 – Recolha de informação sobre os comentários da aluna. 2.2 – Melhoria com a Arteterapia 2.3 - Importância da existência da arteterapia no contexto escolar	2.1.1 – Arteterapia B – “A minha filha tem comentado que gosta muito das sessões.” 2.2.1 – Comportamentos B – “Notei na minha filha algmas melhoras no comportamento e atitudes”. 2.3.1 – A Arteterapia na escola B – “Tenho a certeza que seria bastante vantajoso este tipo de apoio na escola”.

### 5.3 – Análise das Observações e Intervenções Efetuadas

Para facilitar a análise das observações realizadas durante as intervenções feitas recorreremos a grelhas de observação e a quadros dividindo as vinte sessões de arteterapia em seis fases que correspondem ao período entre janeiro e junho.

Sessão nº1 - Grelha de observação (janeiro)

Data	Hora	Tempo de atividade	Nível de concentração	Materiais	Cores utilizadas	Atitudes/ Comportamentos	Comunicação	Descrição da Atividade
14/01	9:00 10:30	50min	Durante toda a atividade	Folha de Papel de Cenário  Lápis de cera Lápis de cor	Azul Verde Laranja Vermelho Amarelo Violeta Preto	Aceitação Gosto Sorri Inquietação Ansiedade Aflição Hesitação Curiosidade Espanto Preocupação Cooperação Interesse	Desenho estereotipado  Comunicação verbal inexistente	<p>9:20 – Breve explicação da atividade</p> <p>9:25 – Início da atividade, sentada em frente ao papel balança as pernas e coça a cabeça</p> <p>Desenha a linha céu (lápis de cera azul) e a linha terra (lápis de cera verde) em pé e olha à volta</p> <p>9:30 – Olha curiosa para o observador</p> <p>Desenha as nuvens e olha em volta</p> <p>Desenha a casa da avó, muda de cor e pinta o telhado de violeta.</p> <p>9:35 – Tira o papel do lápis de cera azul, observa o espaço em volta e sorri para o observador</p> <p>Em pé, desenha uma sequência de pássaros.</p> <p>9:40 – Olha para o observador na tentativa de perceber o que está a fazer, pinta o sol de amarelo e demora o olhar na ponta do lápis de cera azul (em pé)</p> <p>9:45 – Desenha e pinta uma sequência de corações mudando frequentemente de cor e vira a folha (em pé)</p> <p>9:47 – Desenha três flores com lápis de cor mas rapidamente abandona este material e volta a olhar para o observador (sentada, cruza as pernas)</p> <p>9:50 – Pinta uma flor de vermelho e faz uma série corações azuis com lápis de cera e arranja a fita que tem na cabeça (sentada, abana as pernas)</p> <p>9:54 – Desenha uma sequência de corações pretos (em pé), olha para o observador</p> <p>9:56 – Pinta as nuvens de azul e parte o lápis de cera azul, rapidamente olha para o observador demonstrando preocupação</p> <p>10:00 – Desenha linhas vermelhas, laranjas carregando demasiado nos lápis e descobre o barulho ao desenhar, sorri</p> <p>10:05 – Vira constantemente a folha, desenha linhas pretas e começa a fazer pontilhismo com lápis de cera verde, descobre outro barulho, sorri</p> <p>10:10 – Segura 7 lápis na mão esquerda, utiliza o branco e desenha linhas de um extremo ao outro dos limites da folha, dobra a folha e termina</p>



**Figura 1**

Sessão nº 2 - Grelha de observação (janeiro)

Data	Hora	Tempo de atividade	Nível de concentração	Materiais	Cores utilizadas	Atitudes/ Comportamentos	Comunicação	Descrição da Atividade
20/01	16:30 17:30	50 min	Durante toda a atividade	Folha de papel branco A 3 Marcadores	Azul Verde Laranja Preto Vermelho Amarelo Violeta Castanho Cor-de-rosa	Aceitação Gosto Sorri Alegria Vontade Ansiedade Nervosismo Organização Curiosidade Deslumbramento Preocupação Cooperação Interesse	Desenho estereotipado  Comunicação verbal inexistente	<p>16:40 – Explicação da atividade</p> <p>16:45 – Início da atividade sentada em frente ao papel</p> <p>Desenha a linha terra (marcador verde), a casa da avó (marcador vermelho) e a flor (marcadores verde e laranja), sentada, coça a cabeça e olha para o observador</p> <p>16:50 – Desenha a linha céu (marcador azul), uma sequência de nuvens, olha em volta</p> <p>16:53 – Desenha o prédio onde mora, pinta os telhados (marcador azul) e volta a olhar para o observador</p> <p>17:00 – Sorri e desenha o sol (marcador amarelo) uma sequência de pássaros (marcador preto) pega na caixa de marcadores e ordena-os</p> <p>17:10 Desenha uma árvore junto à casa, movimenta-se na cadeira e debruça-se sobre o desenho que executa, preocupa-se em limpar os traços que ficam marcados na mesa</p> <p>17:12 – Desenha uma série de pássaros ocupando todo o espaço entre a linha terra e a linha céu, retira todos os marcadores da caixa e coloca-os em cima da mesa, sorri e olha para o observador e volta a sorrir</p> <p>17:17 – Muda muitas vezes de marcadores e desenha uma sequência de corações de várias cores entre os pássaros negros, 1º coração violeta, 2º vermelho, 3º laranja, 4º rosa, 5º verde, 6º violeta, 7º amarelo, 8º rosa, 9º preto...vai pousando com força os marcadores em cima da mesa e preocupa-se com os riscos de marcador na mesa</p> <p>17:22 – Levanta-se da cadeira, vira a folha e desenha duas filas de corações vermelhos, sorri e olha para o observador</p> <p>17:25 – Desenha um coração preto, traça um retângulo à volta das duas filas de corações, do lado esquerdo do retângulo traça várias linhas pretas</p> <p>Escreve o seu nome com várias cores ,traça uma linha preta à volta do nome (parece uma garrafa) e olha fixamente para o desenho</p> <p>17:30 – Arruma os marcadores na caixa, olha para o observador, vira a folha e termina.</p>



**Figura 2**

Sessão nº3 - Grelha de observação (janeiro)

Data	Hora	Tempo de atividade	Nível de concentração	Materiais	Cores utilizadas	Atitudes/ Comportamentos	Comunicação	Descrição da Atividade
28/01	11:00 12:30	50 min	Ao longo da atividade	Folha de papel branco A3 Marcadores	Azul Verde Laranja Preto Vermelho Amarelo Violeta Castanho Cor-de-rosa Cinzeno	Satisfação Descontração Preocupação com a Limpeza Contentamento Desassossego Ansiedade Interesse Preocupação Cooperação	Desenho estereotipado  Comunicação verbal inexistente	11:20 –Início da atividade sentada em frente ao papel Desenha a linha céu (marcador azul) e uma sequência de nuvens (sentada) 11:23 – Desenha uma fila de pássaros pretos debaixo da sequência de nuvens (em pé) 11:25 – Sorri, muda de posição para a parte lateral da mesa, vira a posição da folha de papel e desenha um coração vermelho 11:30 – Muda de posição, leva a folha, senta-se na cadeira com os pés cruzados, debruça-se concentrada no desenho e faz mais duas filas de pássaros pretos até às margens do papel 11:35 – Desenha em curva e mais lentamente os pássaros pretos até ao limite da folha, sorri e olha para o observador 11:40 – Muda de posição, leva a folha, posiciona-se na parte lateral da mesa, desenha a linha terra (marcador verde), faz o caule da folha, a flor violeta e a árvore do tamanho da escola (em pé) 11:45 – Volta à posição inicial, sentada desenha a escola (marcador rosa), tenta limpar os traços que ficam marcados na mesa, olha para o observador e sorri 11:48 – Muda de posição, leva a folha e coloca-se na parte lateral da mesa, em pé, desenha a casa vermelha e muda de marcador, sorri 11: 55 – Volta a mudar de posição, senta-se, inclina a cabeça completamente sobre o papel, desenha-se a si própria junto da casa, uma flor e uma casa azul mais pequena, sorri 12:05 – Pega no marcador preto e desenha mais pássaros e acaba por ocupar todo o espaço branco da folha, olha para o observador e fixa o olhar no desenho 12:10 – Vira a folha e dá por terminado o desenho



**Figura 3**

**Quadro 6 – Intervenção em janeiro**

Materiais	Registo das Observações	Atitudes/ Comportamentos	Comunicação
Lápis de cera Lápis de cor Marcadores Papel de cenário Folha de papel A3	Balança as pernas Cruza as pernas Coça a cabeça Observa o espaço circundante Olha frequentemente para o observador Arranja a fita do cabelo Sorri Parte lápis de cera Repara no ruído produzido pela pressão imprimida nos lápis de cera Organiza os materiais Movimenta-se na cadeira Inclina a cabeça sobre a mesa Preocupação em limpar a mesa Troca regularmente os materiais Fixa o olhar no desenho Realiza as atividades sentada e/ou em pé Vira a folha quando termina o trabalho	Curiosidade Espanto Preocupação Cooperação Interesse Atenção Hesitação Aceitação Alegria Ansiedade Agitação Inquietação	Comunicação oral inexistente Comunicação através do gesto

Nestas primeiras sessões, após o impacto do encontro com o espaço ateliê e depois de uma breve explicação, a criança olha para o observador na expectativa do que irá suceder, qual o trabalho a desenvolver e dirige-se para a folha de papel.

Ao longo do mês de janeiro, constata-se que há uma certa hesitação perante o papel, lançando um olhar atento e curioso na folha e nos materiais, demonstra uma certa agitação, ansiedade, inquietação e, por outro lado, debruça-se sobre o trabalho elaborado, inclina a cabeça sobre a mesa fixando o olhar no trabalho terminado.

No ateliê observa-se que a admiração, a receptividade e a preocupação em organizar os lápis de cera, lápis de cor, marcadores e em limpar a mesa estão presentes na expressão do rosto de quem desenha e pinta.

Pela análise do quadro 6, facilmente notamos que a Ana olha frequentemente para o observador, observa repetidamente o espaço circundante, balança as pernas, coça a cabeça

com regularidade e muda habitualmente de materiais (lápiz de cera, marcadores). Além disso, pressiona demasiado os lápis de cera na folha e espalha os materiais que usa em cima da mesa. No final vira sempre a folha dando como terminado o desenho.

Ao longo deste período de intervenção, a Ana realizou os trabalhos sentada e em pé repetindo os mesmos elementos gráficos, demonstrando que ainda não se sente à vontade para criar, preocupando-se muito mais em arrumar os materiais, com a fita do cabelo, com a limpeza da mesa ou com quem a observa. Ao coçar a cabeça em vários momentos, ao arranjar o cabelo atrás das orelhas, ao balançar ou cruzar as pernas quando está sentada, ao desviar o olhar, ao comunicar através do gesto, estes comportamentos são uma forma dela se tranquilizar e tentar superar o medo que a impede de falar.

Sessão nº 4 - Grelha de observação (fevereiro)

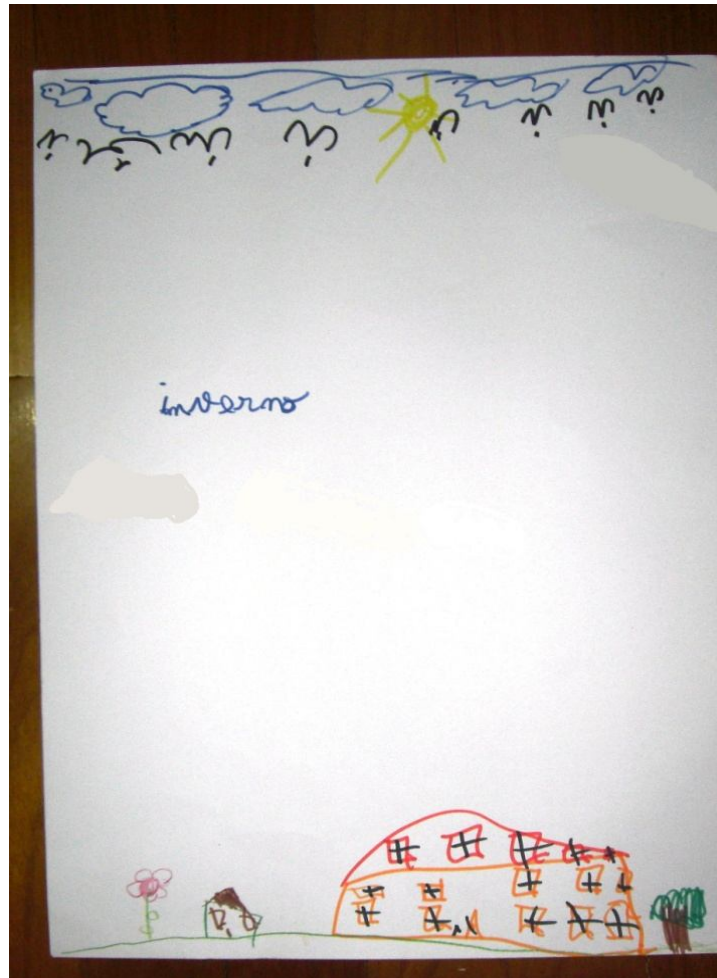
Data	Hora	Tempo de atividade	Nível de concentração	Materiais	Cores utilizadas	Atitudes/ Comportamentos	Comunicação	Descrição da Atividade
05/02	09:00 10:30	50 min	Durante toda a atividade	Folha de papel branco A3 Marcadores	Azul Verde Laranja Preto Vermelho Amarelo Violeta Castanho Cor-de-rosa	Indecisão Satisfação Contentamento Perfeccionismo Organizada Agitação Inquietação Interesse Preocupação Colaboração	Desenho estereotipado  Repetição dos mesmos elementos gráficos  Comunicação verbal inexistente	<p>9:15 – Início da atividade sentada em frente à folha de papel branco Sorri, olha em volta e fixa o olhar no observador Desenha a linha terra (marcador verde), sentada</p> <p>9:20 – Desenha a linha céu (marcador azul), a fila de pássaros pretos, a sequência de nuvens (marcador azul) e sorri (debruçada sobre a mesa)</p> <p>9:25 – Pára de desenhar, surge um imprevisto, a tampa do marcador preto não sai, senta-se, olha para o observador a pedir ajuda, continua a tentar, não consegue e acaba por pousar o marcador na mesa</p> <p>9:27 – Fixa o olhar indeciso nos marcadores, desenha o caule da flor (marcador verde), as pétalas (marcador rosa) e sorri (sentada)</p> <p>9:30 – Desenha a casa, pinta o telhado (marcador laranja), o tronco da árvore (marcador castanho), a copa da árvore (marcador verde), desenha a cadela Kica (marcador castanho), olha para o observador e sorri (sentada)</p> <p>9:35 – Deita a cabeça sobre a mesa, desenha lentamente uma sequência de corações pretos, sorri e fixa o olhar na folha de papel (sentada)</p> <p>9:40 – Mexe nos marcadores que estão organizados na caixa, tira os marcadores da caixa e coloca-os em cima da mesa, desenha uma sequência de corações vermelhos, dentro destes, desenha corações de várias cores</p> <p>9:45 – Preocupada organiza os marcadores na caixa, fixa o olhar nos marcadores e desvia o olhar para o observador, desenha-se a si própria, a mãe (marcador vermelho), coloca a tampa no marcador vermelho e guarda na caixa, desenha o pai (marcador rosa), a irmã (marcador laranja), dá uma gargalhada</p> <p>9:50 – Contorna a violeta uma sequência de corações pretos, mexe na caixa de marcadores e tira ordenadamente: 1º marcador laranja, 2º amarelo, 3º rosa, 4º violeta, sentada, coça a cabeça</p> <p>9:55 – Desenha corações laranjas dentro da sequência de corações pretos</p> <p>10:00 – Contorna a rosa uma sequência de corações pretos, sorri</p> <p>10:05 – Vira a folha e dá por terminado o desenho.</p>



**Figura 4**

Sessão nº 5 - Grelha de observação (fevereiro)

Data	Hora	Tempo de atividade	Nível de concentração	Materiais	Cores utilizadas	Atitudes/ Comportamentos	Comunicação	Descrição da Atividade
11/02	11:00 12:30	50 min	No início e no final da atividade	Folha de papel branco A3 Marcadores Lápis de cor	Azul Verde Laranja Preto Vermelho Amarelo Castanho Cor-de-rosa	Aceitação Gosto Sorri Alegria Olha para o observador Agitação Ansiedade Surpresa Curiosidade Espanto Colaboração Interesse Preocupação	Desenho estereotipado  Comunicação verbal inexistente	<p>11:15 – Início da atividade sentada em frente à folha de papel Sorri, olha para o observador, fica surpreendida quando ouve a música ambiente e volta a sorrir</p> <p>Repara que tem à sua disposição os lápis de cor e marcadores</p> <p>11:17 – Levanta-se da cadeira, coloca a folha branca na posição vertical, olha fixamente para todas as cores e opta pelos lápis de cor</p> <p>11:20 – Desenha a linha terra, o caule da flor (lápis de cor verde)</p> <p>11:22- Mexe na caixa dos lápis de cor, coloca-os em cima da mesa, dá a volta à mesa em busca de dois que ficaram muito afastados</p> <p>11:23 – Desenha as pétalas (marcador rosa) ao ritmo da música, arruma os lápis de cor na caixa ordenadamente</p> <p>11:25 – Mexe na cabeça, coça a cabeça, olha para o observador e ri, desenha o prédio onde mora (marcador laranja, vermelho, preto) movimentando o corpo ao ritmo da música</p> <p>11:30 – Desenha a linha céu (marcador azul) e uma sequência de nuvens movimentando as pernas e juntando os pés sorri e volta a sorrir.</p> <p>11: 35 – Fixa o olhar nos marcadores, pega no amarelo, desenha o sol, mexe na cabeça e sorri.</p> <p>11:37 – Elabora uma sequência de pássaros pretos, pinta o tronco da árvore de castanho e a copa de verde junto ao prédio, olha para os dedos das mãos pintados e tenta limpá-los, dá gargalhadas</p> <p>11:45 – Olha para o observador e ri, segura na caixa dos lápis de cor e despeja-os para cima da mesa, ordena-os e desenha a estrutura de uma casa pequena junto à enorme flor, concentra-se na folha de papel e arruma novamente os lápis de cor na caixa.</p> <p>11:50 – Pega rapidamente no marcador castanho desenha as duas janelas, pinta o telhado e observa o desenho.</p> <p>11:55 Debruça-se sobre a mesa e escreve a palavra inverno a azul, balança de um lado para outro.</p> <p>12.05 – Escreve o seu nome (marcador vermelho), olha à sua volta, vira a folha dando por terminado o trabalho.</p>



**Figura 5**

Sessão nº 6 - Grelha de observação (fevereiro)

Data	Hora	Tempo de atividade	Nível de concentração	Materiais	Cores utilizadas	Atitudes/ Comportamentos	Comunicação	Descrição da Atividade
17/02	16:30 17:30	50min	Durante toda a atividade	Folha de papel branco A 4 Marcadores	Azul Verde Laranja Preto Vermelho Amarelo Violeta Castanho Cor-de-rosa	Gosto Sorri Alegria Vontade Ansiedade Timidez Olha para o observador Movimenta-se na cadeira Interesse Cooperação Preocupação	Desenho estereotipado  Comunicação oral inexistente	16:40 – Início da atividade sentada em frente ao papel 16:45 Desenha a linha terra (marcador verde), a casa da avó (marcador laranja) e a flor (marcadores verde e azul), sentada, coça a cabeça, balança as pernas, olha para o observador e sorri 16:50 – Em pé, desenha a linha céu (marcador azul), uma sequência de nuvens, olha em volta 16:53 – Sentada, desenha o prédio onde mora, pinta o telhado (marcador rosa), pinta a parede de preto e amarela e segura em 5 marcadores na mão 17:00 – Sorri e desenha o sol (marcador amarelo) uma sequência de pássaros (marcador preto), uma série de corações rosa, laranja e verde 17:10 Desenha uma árvore junto ao prédio, faz uma casa amarela, e duas árvores, movimenta-se na cadeira e debruça-se sobre o desenho que executa, preocupa-se em limpar os traços que teimam em ultrapassar a folha branca 17:15 – Desenha uma série de pássaros pretos ocupando quase todo o espaço entre a linha terra e a linha céu, sorri e volta a sorrir 17:18 – Faz duas casas (marcadores rosa e azul), desenha três pássaros amarelos de bico laranja e preocupa-se com os riscos de marcador na mesa 17:23 – Levanta-se da cadeira, gira a folha e desenha em fila a mãe, ela própria a irmã, o pai, a cadela Kica, os avós e a madrinha e faz três nuvens violetas e escreve o seu nome 17:30 – Arruma os marcadores na caixa, olha para o observador, vira a folha e termina.



**Figura 6**

Sessão nº7 - Grelha de observação (fevereiro)

Data	Hora	Tempo de atividade	Nível de concentração	Materiais	Cores utilizadas	Atitudes/ Comportamentos	Comunicação	Descrição da Atividade
26/02	09:00 10:30	50 min	Ao longo da atividade	Folha de papel branco A4 Marcadores	Azul Verde Laranja Preto Vermelho Amarelo Violeta Castanho Cor-de-rosa cinzento	Indecisão Satisfação Sorri Ordena os marcadores Descontração Olha para o observador Interesse Preocupação Colaboração	Desenho estereotipado  Repetição dos mesmos elementos gráficos  Comunicação oral inexistente	9:15 – Início da atividade sentada em frente à folha de papel branco Sorri, olha em volta, fixa o olhar na folha de papel e desenha a linha terra (marcador verde) 9:20 – Em pé, desenha a linha céu (marcador violeta), a fila de pássaros pretos, a sequência de nuvens (marcador violeta) e sorri 9:25 – Pára de desenhar, coloca todos os marcadores em cima da mesa ordenadamente e desenha a escola (marcador laranja) 9:27 – Fixa o olhar indeciso nos marcadores, desenha o caule da flor (marcador verde), as pétalas (marcador violeta) e pinta o telhado da escola (marcador rosa) 9:30 – Desenha a casa, faz as janelas (marcador rosa), o tronco da árvore (marcador cinzento), a copa da árvore (marcador verde), desenha o caule da flor (marcador verde), as pétalas rosa, olha para o observador e sorri 9:35 – Levanta-se, desenha uma sequência de corações de várias cores, sorri e fixa o olhar na folha de papel 9:40 – Mexe nos marcadores que estão organizados em cima da mesa e coloca-os dentro da caixa, pinta uma sequência de corações rosa, laranja, azul, violeta, amarelo, cinza, verde e dá voltas à mesa dando gargalhadas 9:45 – Senta-se, coça a cabeça, balança as pernas, desenha a azul dois balões azuis e levanta-se num ápice, desenha o sol (marcador amarelo) e começa o pontilhismo (marcador rosa) 9:55 – Muda constantemente de cor e preenche todo o espaço da folha com pontilhismo, agrada-lhe o ruído produzido ao fazer o pontilhismo e dá gargalhadas 10:00 – Desenha um pássaro amarelo com bico laranja, sorri e coloca olhos e boca nos diferentes corações e nuvens desenhadas, sorri, sorri muito 10:05 – Vira a folha e dá por terminado o desenho.



**Figura 7**

**Quadro 7 – Intervenção em fevereiro**

Materiais	Registo das Observações	Atitudes/ Comportamentos	Comunicação
Lápis de cor Marcadores Folha de papel branco A3	Debruça-se sobre a mesa Mexe na cabeça Coça a cabeça Oscila as pernas Olha frequentemente para o observador Sorri e dá gargalhadas Desconforto e hesitação perante um imprevisto Fixa o olhar no material Organiza os materiais Surpreendida com a música ambiente Movimenta o corpo Limpa os dedos Concentra-se na folha Preocupa-se com os traços marcados na mesa Realiza as atividades sentada e/ou pé Vira a folha quando termina o trabalho	Interesse Empenhamento Indecisão Preocupação Curiosidade Admiração Satisfação Surpresa Ansiedade Desconforto Desconcentração	Comunicação oral inexistente Comunicação através do gesto

Neste período de intervenção, após o convite para desenhar, a criança entra no ateliê com grande entusiasmo, situa-se perante a folha de papel branco e lança um olhar atento para os materiais disponíveis na mesa. Verifica-se que a Ana colabora com determinação na atividade, com uma grande vontade de experimentar, de modo a descobrir uma face desconhecida do seu ser, mas por outro lado ainda revela desconforto quando lhe acontece um imprevisto (exemplo: quando é incapaz de tirar a tampa do marcador).

Pela observação do quadro 7, verificamos que a criança se mostra empenhada e o rosto deixa transparecer uma certa admiração pelo facto de estar naquela sala e poder fazer aquilo que deseja, criar, exprimir-se através de uma folha de papel numa liberdade só sua e sem qualquer interferência. No entanto, persistem ainda momentos de ansiedade, coça a cabeça, balança as pernas, continua preocupada em ordenar os marcadores e em limpar a mesa e as mãos.

No final deste período de intervenção, a Ana sente-se mais à vontade em executar as atividades, sorri, dá gargalhadas quando algo a surpreende, por exemplo o barulho emitido pela força imprimida nos lápis de cor ou marcadores quando desenha ou ainda quando

desenha ao som da música. É de salientar a sessão em que desenhou ao som da música, pois todo o seu corpo se movimentou numa alegria contagiante. Ao som da música, a criança desenha na procura do ritmo e o sentido do trabalho artístico que não cessa de crescer. A Ana continua a repetir os mesmos elementos gráficos nos seus desenhos e no final vira sempre a folha dando como terminado o desenho.

Sessão nº8 - Grelha de observação (março)

Data	Hora	Tempo de atividade	Nível de concentração	Materiais	Cores utilizadas	Atitudes/ Comportamentos	Comunicação	Descrição da Atividade
11/03	11:00 12:30	50 min	Ao longo da atividade	Folha de papel branco A3 Digitinta Godês Pincéis, Pincel da barba, Rolos	Azul Verde Laranja Preto Amarelo Violeta Cor-de-rosa	Contentamento Sorri Dá gargalhadas Determinada Exploração do material Olha para o observador Satisfeita Interesse colaboração	Desenho estereotipado  Comunicação verbal inexistente	11:15 – Início da atividade, em pé observa o material que se encontra em cima da mesa-paleta (pincéis, pincel da barba, rolos, digitinta) e sorri. 11:20 – Olha para a folha de papel e escolhe de imediato o pincel que quer utilizar e a cor. 11:23 - Pinta a linha terra com digitinta verde e o caule da flor, dá gargalhadas. 11:27 – Troca de pincel, pinta a linha céu e uma sequência de nuvens com digitinta azul, olha para o observador e sorri, sorri muito. 11:35 – Pousa o pincel, segura no pincel da barba e faz as pétalas violetas, olha para a flor, sorri e volta a sorrir. 11:40 – Olha para o observador, limpa as mãos, pega no pincel mais grosso e desenha duas sequências de pássaros pretos, sorri novamente. 11.47 - Pega no rolo e embebido em digitinta preta pinta ao lado da flor uma mancha preta, lava o rolo, segura noutro pincel e desenha um coração rosa e pinta um outro, dá gargalhadas. 11:55 – Muda de pincel e pinta o sol de amarelo, olha para o observador, lava as mãos e emite gargalhadas. 12:00 - Pinta alguns raios de sol, uma mancha e um coração de laranja, muda de cor, pinta de azul mais uma mancha de azul e lava as mãos e sente-se satisfeita 12:05 – Dá por terminado a pintura.



**Figura 8**



**Figura 9**

Sessão nº9 - Grelha de observação (março)

Data	Hora	Tempo de atividade	Nível de concentração	Materiais	Cores utilizadas	Atitudes/ Comportamentos	Comunicação	Descrição da Atividade
19/03	09:00 10:30	50 min	Ao longo da atividade	Folha de papel branco A3 Digitinta Pincéis	Laranja  Vermelho Amarelo Castanho	Alegria Animada Fascinada Entusiasmo Exploração da digitinta Sorri Emite gargalhadas Realizada Olha para o observador Preocupação em lavar as mãos Interesse Colaboração	Comunicação oral  inexistente	<p>9:20 – Início da atividade, em pé olha para a mesa-paleta, sorri, explora o material e solta uma gargalhada.</p> <p>9:25 – Entusiasmada, segura no pincel e pinta as palmas das mãos de castanho e imprime-as na folha, uma e depois a outra, sorri.</p> <p>9:30 – Olha para o observador, ri e lava as mãos muito satisfeita olhando fixamente para o seu rosto refletido no espelho e dá uma estridente gargalhada quando vê o seu rosto com digitinta</p> <p>9:34 – Pega no pincel, pinta a palma da mão esquerda de vermelho e imprime-a na folha duas vezes, sente uma grande satisfação ao sentir a digitinta na palma da sua mão volta a lavar as mãos.</p> <p>9:40 – Fixa o olhar na paleta de cores, segura num pincel mais grosso e pinta a palma da mão direita de laranja, sente a plasticidade da digitinta, gosta da sensação, dá gargalhadas</p> <p>9:45 – Olha para o desenho, olha para as mãos, pega no pincel mais fino, pinta a palma da mão direita de amarelo e imprime-a na folha de papel, as duas cores misturam-se, ri, ri...</p> <p>9:50 – Lava as mãos, lava os pincéis, volta a olhar para a folha de papel e sorri.</p> <p>9:55- Olha para a mesa-paleta, decide arrumar a digitinta, mexe e remexe nos vários pincéis, descobre o fascínio de mexer livremente na digi- tinta, ri e solta gargalhadas.</p> <p>10:05 – Mergulha o dedo indicador na tinta castanha e preenche os espaços em branco, olha para o observador e lava as mãos.</p> <p>10:10 – Termina a pintura.</p>



**Figura 10**

Sessão nº10 - Grelha de observação (março)

Data	Hora	Tempo de atividade	Nível de concentração	Materiais	Cores utilizadas	Atitudes/ Comportamentos	Comunicação	Descrição da Atividade
24/03	16:30 17:30	50 min	Ao longo da atividade	Folha de papel branco A3 Digitinta Pincéis	Laranja Vermelho Amarelo Azul Violeta Preto	Contentamento Animada Entusiasmo Exploração da digitinta Sorri Realizada Interesse Colaboração	Comunicação verbal inexistente	<p>16:40 – Início da atividade, em pé olha para a mesa-paleta, sorri e mexe nos pincéis e na digitinta .</p> <p>16:45 – Animada, segura no pincel fino e pinta de azul a linha céu e uma sequência de nuvens, larga o pincel e olha para as cores.</p> <p>16:50 – Segura no pincel grosso e pinta uma mancha violeta, olha para as mãos e sorri.</p> <p>16:54 – Pega no rolo, pinta a palma da mão direita de laranja e imprime-a na folha, lava as mãos e sorri.</p> <p>17:00 – Segura num pincel grosso e pinta a palma da mão esquerda de amarelo, imprime-a na folha e solta gargalhadas.</p> <p>17:04 – Lava as mãos, volta a olhar para a folha de papel e sorri.</p> <p>17:10 - Olha para as mãos, pega no pincel mais fino, pinta o sol de amarelo e pousa o pincel.</p> <p>17:15 – Pinta um pássaro amarelo de bico e olho vermelho e com algumas penas pretas na cabeça junto ao sol.</p> <p>17:20- Lava rapidamente todos os pincéis e as mãos.</p> <p>17:23 -Olha para a pintura e faz uma mancha amarela.</p> <p>17:26 – Mergulha os dedos na digitinta amarela, imprime-os na folha e lava as mãos.</p> <p>17:30 – Termina a pintura.</p>



**Figura 11**

Sessão nº11 - Grelha de observação (março)

Data	Hora	Tempo de atividade	Nível de concentração	Materiais	Cores utilizadas	Atitudes/ Comportamentos	Comunicação	Descrição da Atividade
27/03	09:00 10:30	50 min	Ao longo da atividade	Folha de papel de cenário Digitinta Godês Pincéis Purpurinas	Azul Verde Laranja Amarelo violeta Castanho Cor-de-rosa	Participativa Fascinio Observadora Movimenta-se no espaço Olha atentamente para o material Exploração do material Sorri Dá gargalhadas Alegria Indecisão Entusiasmo Euforia Preocupação Dúvida Interesse	Comunicação oral inexistente	9:20 – Início da atividade, em pé dirige-se para a mesa-paleta e observa todo o material que tem à sua disposição. 9:25- Segura no pincel médio, pinta o tronco da árvore de castanho, tira outro pincel e pinta a copa da árvore de verde 9:28 – Pinta uma mancha de azul e sorri 9:30 – Olha atentamente para o balde com diversos pincéis, fica indecisa e opta pelo pincel médio e faz uma mancha do lado direito da folha, pinta de amarelo, ri, dá uma volta à mesa e tira outro pincel pinta de castanho e volta a pintar de verde 9:40 – Olha entusiasmada para o observador e lava as mãos 9:43 – Segura no balde e despeja sobre a mesa todos os pincéis, escolhe um e pinta de rosa uma flor junto da árvore. 9:48 – Pinta o sol de amarelo, uma mancha azul na extremidade esquerda da folha, pega no pincel e pinta de vermelho duas manchas, sorri e volta a lavar as mãos 9:55 – Segura no pincel violeta e pinta sobre a mancha azul que se encontra do lado esquerdo da folha 10:00 – Mistura todas as cores disponíveis e com o pincel mais grosso que encontrou faz uma enorme mancha no canto superior direito, sorri, dá gargalhadas e vai lavar as mãos 10:05 – Olha para o observador como que a pedir consentimento, sorri e com grande entusiasmo, às gargalhadas descobre as purpurinas e é vê-la feliz a salpicar a árvore, a flor, o sol e todas aquelas manchas. 10:10 – Deixa o desenho em cima da mesa, lava as mãos, os pincéis e observa o sorriso estampado no seu rosto como que a pedir para repetir o mais breve possível.



**Figura 12**

**Quadro 8 – Intervenção em março**

Materiais	Registo das Observações	Atitudes/ Comportamentos	Comunicação
Digitinta Purpurinas Pincéis Rolos Escova de dentes Pincel da barba Folha de Papel Branco A3	Observa o material Sorri e dá gargalhadas Lava as mãos Pinta as palmas das mãos Explora o material Olha fixamente para o seu rosto refletido no espelho Fixa o olhar na paleta de cores Olha para o desenho e para as mãos Mexe livremente na digitinta Olha para o observador	Participante Satisfeita Fascínio Entusiasmo Realizada Preocupada Curiosa Animada	Comunicação oral inexistente Comunicação através do gesto

No início deste período de intervenção, aquando da exploração da digitinta, verifica-se que a criança aceita efusivamente participar nas atividades e sente-se mais confiante, mostrando uma curiosidade enorme em explorar os eventuais potenciais deste material.

A Ana escolhe os caminhos que lhe geram entusiasmo, ativam a imaginação, desenvolvem o poder de concentração e entram, deste modo, em contacto com a digitinta com uma tal intensidade que realiza os trabalhos utilizando todos os materiais disponíveis e as suas próprias mãos. Evidencia uma grande satisfação ao sentir a digitinta nas palmas das mãos e descobre o fascínio de mexer livremente na digitinta, desabrochando espontaneamente a expressão, deseja exprimir-se e esquecer o retraimento, a ansiedade.

Ao analisarmos o quadro 8, alguns aspetos merecem ainda ser relevados: a euforia demonstrada numa das sessões quando utilizou as purpurinas, a alegria contagiante quando pintou as mãos e as imprimiu na folha e ainda quando por mero acaso sujou com a digitinta o seu rosto delirante e não se conteve em rir e dar gargalhadas efusivas.

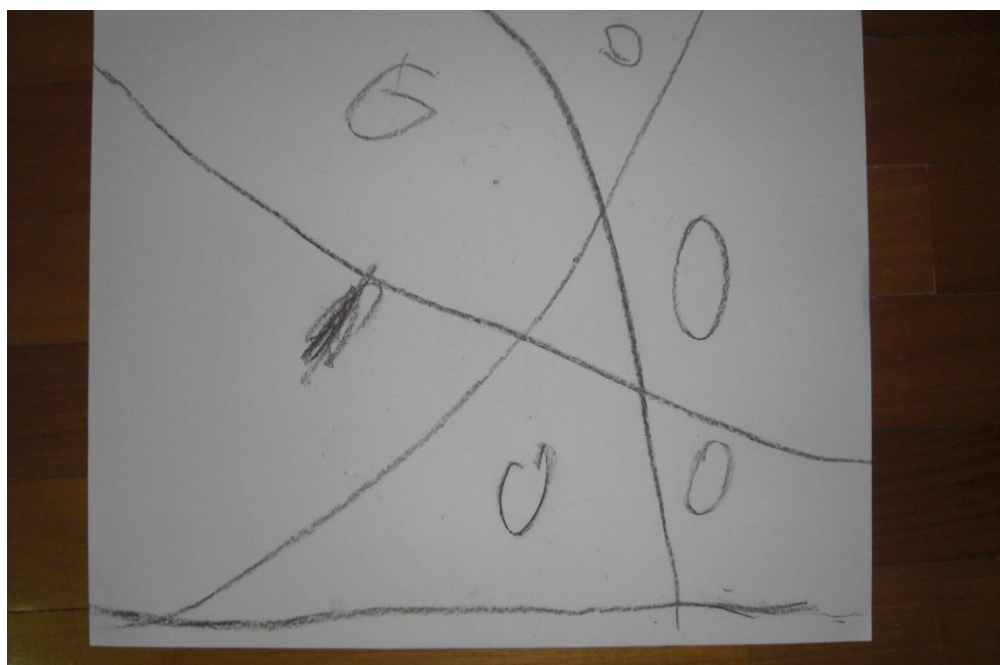
No final deste mês, a criança sente-se mais descontraída, movimenta-se mais à vontade pelo espaço circundante, interage com mais liberdade com a digitinta e as purpurinas expressando alegria no prazer de criar, no entanto continua em silêncio, sem conseguir comunicar verbalmente.

Sessão nº12 - Grelha de observação (abril)

Data	Hora	Tempo de atividade	Nível de concentração	Materiais	Cores utilizadas	Atitudes/ Comportamentos	Comunicação	Descrição da Atividade
22/04	11:00 12:30	50 min	No início da atividade e No fim da atividade	Folhas de papel Branco A3 Carvão	Preto	Indecisão Satisfação Atrapalhado Atenção aos dedos negros e ao ruído produzido pela pressão na folha Contentamento Organizada Contemplação do trabalho Admiração Indecisão Atrapalhado Alegria	Desenhos não figurativos  Comunicação oral inexistente	11:15 - Início da atividade, admirada observa o carvão. 11:18 – Pega no carvão, olha para o observador e num instinto natural dirige-se para a folha de papel. 11:20 – Desenha a linha terra, o carvão parte, olha para o observador e fica um pouco atrapalhada e parada em frente da folha. 11:22 – Apanha uma das partes, fixa o olhar nos dedos pretos e desenha uma flor com alguma dificuldade pois o carvão não escreve, volta a olhar para o observador e sorri. 11:27 – Escolhe outro pedaço de carvão e desenha a linha céu, dá uma gargalhada, acha engraçado o ruído produzido pelo carvão. 11:29 – Desenha uma sequência de nuvens, ri à medida que vai desenhando as 5 nuvens. 11:35 – Olha para o observador e lava as mãos. 11:38 - Segura noutro pedaço de carvão, desenha 5 corações e dá gargalhadas. Imprime uma força maior nos traços feitos no interior da sequência dos corações, ri e volta a rir e no 2º coração o carvão parte. 11: 47 – Fixa o olhar nos pedaços de carvão espalhados na mesa, escolhe um, faz um traço na vertical e vários traços que surgem a partir deste. 11:53 –. Olha para as mãos negras, dá gargalhadas, fica parada em frente ao desenho, desenha o sol junto à primeira nuvem. Numa outra folha branca desenha 4 traços que teimam em ultrapassar os limites da folha, ri ao som do ruído produzido pelo carvão, observa e segura em vários pedaços de carvão. 12:00 – Segura decidida num pedaço de carvão e desenha 6 “bolas” e pinta uma delas, pula, ri e vê o trabalho realizado. .12:05 – Dá por terminado o trabalho.



**Figura 13**



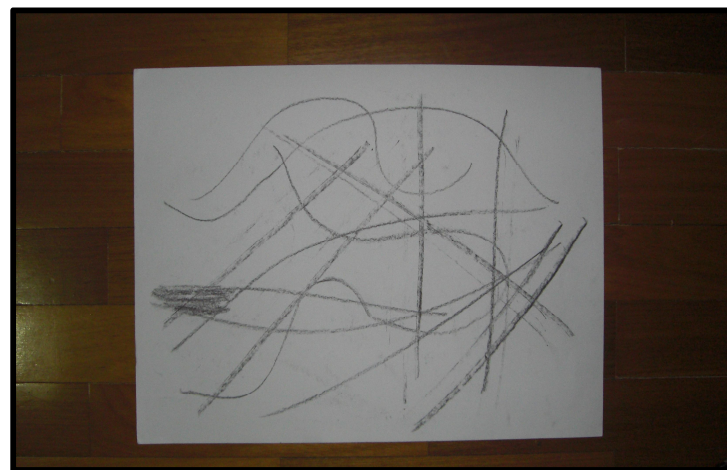
**Figura 14**

Sessão nº13 - Grelha de observação (abril)

Data	Hora	Tempo de atividade	Nível de concentração	Materiais	Cores utilizadas	Atitudes/ Comportamentos	Comunicação	Descrição da Atividade
28/04	16:30 17:30	50 min	Ao longo da atividade	Folhas de papel Branco A3 Carvão	Preto	Satisfação Determinada Contentamento Movimenta o corpo ao som da música Exploração do carvão Aprecia a textura do carvão Fixa o olhar nas mãos negras Organizada Afetividade Vai ter com o observador com vontade de falar mas não consegue Colaboração Preocupação Felicidade Interesse	Desenhos não figurativos  Comunicação oral inexistente	16:40 - Início da atividade, senta-se, ri e imediatamente segura num pedaço de carvão, depois outro e ainda outro e por fim decide traçar na folha branca vários traços que querem transpor os limites da imaginação, olha para a folha. 16:50 - Levanta-se e vai lavar as mãos, coloca outra folha branca, traça ao ritmo da música vários traços, movimenta o corpo ao som da música e dá gargalhadas conforme o ruído produzido pelo carvão. 16:55 – Olha fixamente para as mãos negras, ri muito, segura no pedaço de carvão mais pequeno e traça com mais força linhas indiferentemente mas com vontade de preencher a folha e de experimentar todas as possibilidades do carvão. Experimenta traçar com força, o carvão faz um ruído, parte e ela dá gargalhadas contagiantes, o corpo dança ao ritmo da música e do tracejar. 17:05 – Leva mais uma folha em branco e aprecia a textura do carvão sentada. 17:10 – Vira a folha, volta a virar e traça algumas linhas na horizontal, vê algumas falhas nas linhas, vira outra vez a folha, olha para a folha e para o pedaço de carvão. 17:20 – Com a folha na vertical, traça linhas umas mais com mais força outras com menos, mas todas elas com grande convicção, emite gargalhadas e olha para o trabalho, sorri 17:25 – Percorre com o olhar todos os trabalhos, segura no carvão, ordena os trabalhos, vira as folhas e vai lavar as mãos, olha fixamente o seu rosto refletido no espelho. 17:30 - Dá como terminado o trabalho, olha para o observador e num sorriso de encantamento com uma vontade de dizer algo dirige-se para o observador e dá um grande abraço.



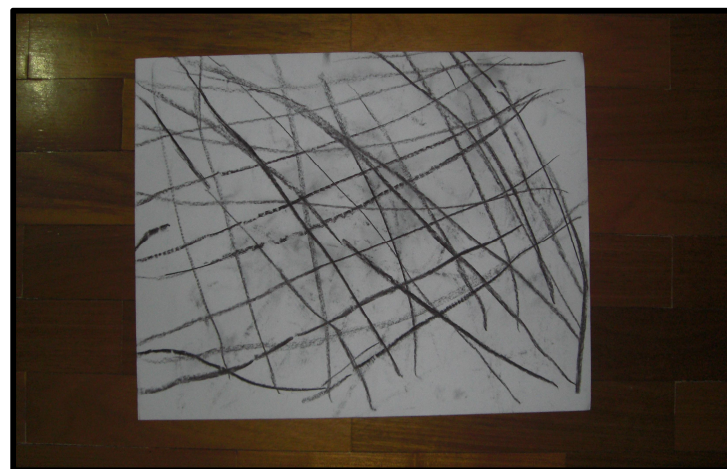
**Figura 15**



**Figura 16**



**Figura 17**



**Figura 18**

**Quadro 9 – Intervenção em abril**

Materiais	Registo das Observações	Atitudes/ Comportamentos	Comunicação
Carvão Folha de Papel Branco A3	Fica admirada com o carvão Evidencia atrapalhação quando o carvão parte Fixa o olhar nos dedos pretos Sorri e dá gargalhadas Repara no ruído produzido pelo carvão Imprime uma força maior com o carvão ao desenhar Desenha transpondo os limites das folhas O corpo movimenta-se Lava as mãos frequentemente Olha para o observador, abraça-o e mostra vontade em dizer algo mas não consegue Evidencia alegria Gosta de apreciar os trabalhos finais, salta	Espanto Indecisão Atrapalhação Colaborante Observadora Felicidade	Comunicação oral inexistente Comunicação através do gesto

Ao analisarmos o quadro 9 verificamos que durante este mês, a criança demonstra uma grande vontade em executar os trabalhos, experimentar novos materiais, fica espantada com a possibilidade de trabalhar com o carvão. Após o primeiro contacto com este material, tenta sentir a sua textura, repara que quando o maneja suja as mãos e ele se parte ocasionalmente. Por este facto revela desconforto, lança um olhar atento para o observador e num instinto natural dirige-se para a folha de papel. Olha com atenção para os pedaços de carvão que tem à sua disposição, para a folha de papel e num rasgo de criatividade desenha.

Por outro lado, descobre o ruído provocado pela força imprimida no carvão ao desenhar e emite gargalhadas, explora os pedaços de carvão num impulso natural. Apesar de se sentir um pouco preocupada e hesitante quando parte os pedaços de carvão, mais tarde, abstrai-se desse pormenor, extravasa para o papel o que sente ou quer naquele momento, fixa o olhar nos trabalhos realizados e sente-se feliz. Movimenta-se muito mais à vontade no espaço, movimenta o seu corpo com mais liberdade como se estivesse só, presa aos seus pensamentos numa folha de papel branco que se transforma com a vontade

dela no seu trabalho, e por sua iniciativa mobiliza as potencialidades da matéria e as suas próprias potencialidades criativas.

Nota-se claramente que a Ana evidencia uma maior autoestima, uma maior segurança, uma felicidade que contagia quem a rodeia e que adora comunicar através do desenho e da pintura.

Sessão nº14 - Grelha de observação (maio)

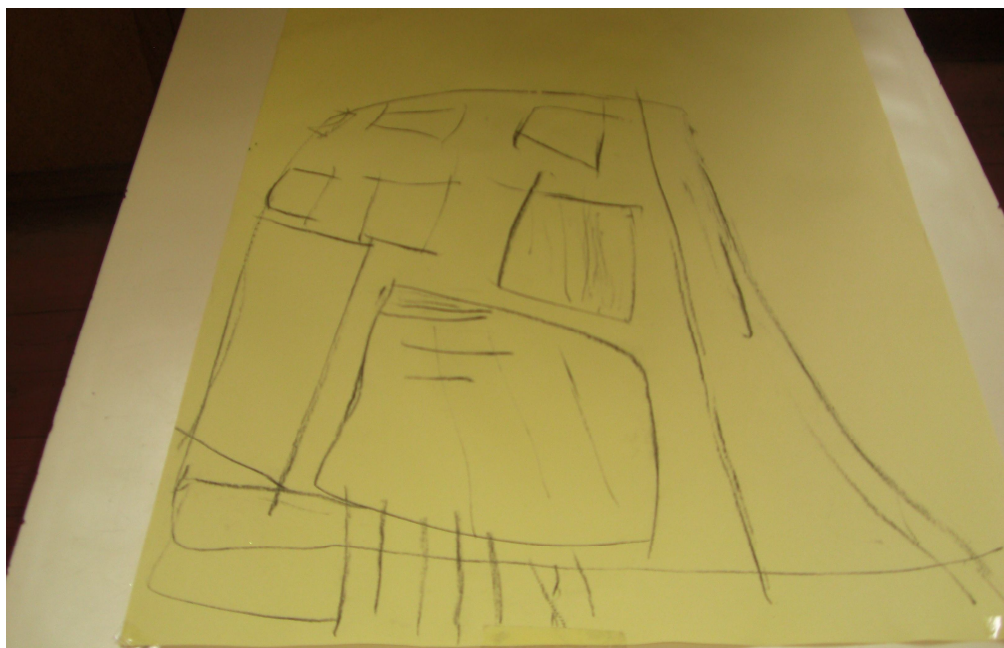
Data	Hora	Tempo de atividade	Nível de concentração	Materiais	Cores utilizadas	Atitudes Comportamentos	Comunicação	Descrição da Atividade
06/05	11:00 12:30	50 min	No início da atividade	Cartolina branca Revistas Cola	Diversas	Participativa Observadora Movimenta-se no espaço envolvente Tentativa de abrir os frascos de purpurina Pede ajuda ao observador através do gesto Sorri Olha para o observador Interesse Curiosidade pelas purpurinas Cooperação	Desenhos não figurativos  Ausência total de comunicação oral	11:15 – Início da atividade, em pé observa o material que se encontra em cima da mesa (cartolina branca, revistas e cola). 11:20 – Olha para a cartolina e para as revistas, senta-se, pega na cola e decide desfolhar uma revista. 11:23 – Rasga uma folha e lentamente começa a rasgar bocaditos de papel, sorri e pega noutra revista. 11:27 – Troca de revista, rasga mais uns pedacitos de papel, olha para o observador e começa a colar alguns pedaços na cartolina. 11:35 – Pousa a cola, rasga mais pedaços de papel de revista, levanta-se e dá algumas voltas à mesa. 11:40 – Olha para o observador, pega na cola e continua o trabalho; pára de vez em quando, levanta-se e vai até ao quadro de íman, escolhe as letras e escreve o seu nome. 11:47 – Senta-se e começa a colar, desvia o olhar para o observador, curiosa levanta-se para ver as purpurinas numa outra mesa. Fixa o olhar nelas e tenta abrir cada frasco, não consegue apesar de insistir e vai ter com o observador para a ajudar. 11:55 – Muda de opinião e continua a colagem, os dedos começam a ficar colados uns aos outros, sorri, lava as mãos e volta ao trabalho. 12:00 – Dá várias voltas à mesa, senta-se e continua a colagem, a cola desliza na mesa, ela levanta-se e apanha-a e vira a cartolina. 12:05 – Dá por terminada a colagem.



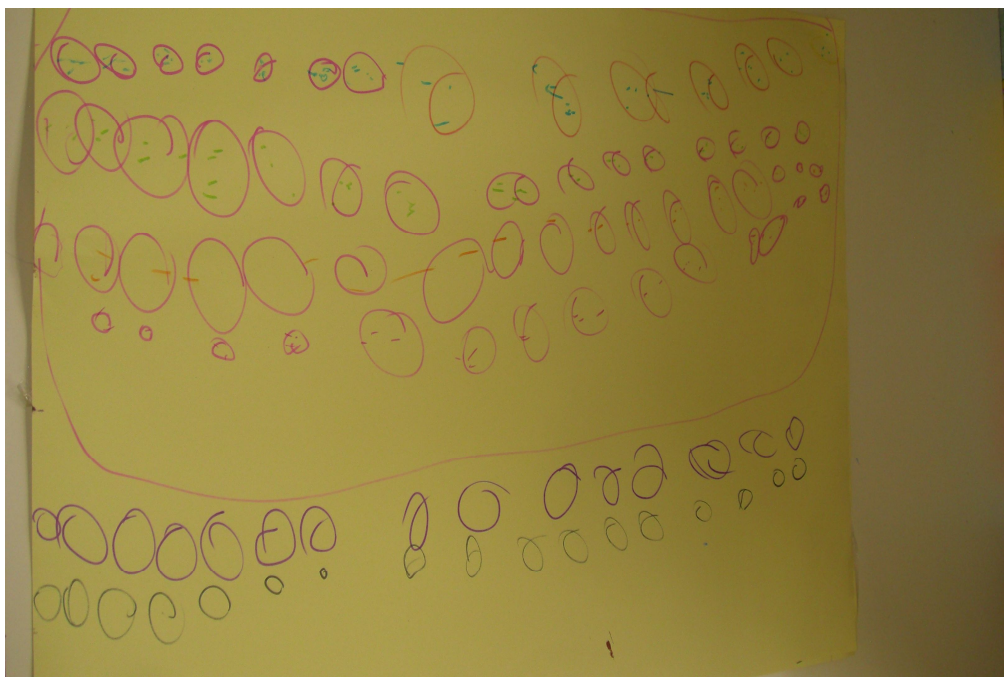
**Figura 19**

Sessão nº15 - Grelha de observação (maio)

Data	Hora	Tempo de atividade	Nível de concentração	Materiais	Cores utilizadas	Atitudes/ Comportamentos	Comunicação	Descrição da Atividade
13/05	11:00 12:30	50 min	Ao longo de toda a atividade	Folhas de papel de cenário Marcadores Carvão	Preto Violeta Rosa Laranja Azul Verde	Participativa Movimenta-se mais no espaço circundante Determinação Contemplação do trabalho Experimentação Sorri Emite gargalhadas Curiosidade Espanto Felicidade Colaboração Interesse	Desenhos não figurativos  Ausência total de comunicação oral	<p>11:20 -Início da atividade, o papel de cenário encontra-se pendurado na parede e em cima da mesa estão os marcadores e o carvão. Espantada olha para o papel de cenário, dá uma gargalhada, depois dirige-se imediatamente para a mesa e segura no carvão.</p> <p>11:23 – Em pé, em frente ao papel desenha um enorme retângulo, o carvão parte e vai buscar outro, olha para as mãos e salta de um lado para o outro em frente ao desenho.</p> <p>11:25 – Troca de carvão e desenha uns retângulos mais pequenos, sorri, movimenta o corpo de um lado para o outro e afasta-se para trás, olha para o desenho e volta a olhar,</p> <p>11:30 – Muda de posição, vai para junto da mesa, senta-se na cadeira com os pés cruzados, debruça-se concentrada nos materiais, levanta-se e faz mais dois retângulos e algumas linhas verticais, olha para o desenho e dá por concluído o desenho (prédio onde mora)</p> <p>11:35 – O observador retira o desenho e coloca-o em cima da outra mesa. Tenta colocar outro papel de cenário mas falta a fita-cola, a aluna aponta com o indicador da mão direita para o armário e vai buscá-la. Com a ajuda do observador coloca a outra folha de cenário afixa-a na parede e coloca a fita-cola em cima da mesa, sente alegria e satisfação, sorri.</p> <p>11:40 - Posiciona-se junto da mesa, agarra no marcador violeta, dirige-se para o papel de cenário e faz uma série de círculos (em pé)</p> <p>11:45 – Volta à mesa, agarra no marcador preto, vai desenhar uma série de círculos, olha para os traços que ficam marcados nos dedos e sorri</p> <p>11:48 – Coloca-se junto da mesa, em pé, agarra os marcadores rosa, laranja e verde, junto do papel de cenário desenha círculos rosa, muda de marcador, faz mais alguns círculos laranja e pontilhismo com o marcador verde, sorri</p> <p>11: 55 – Volta a mudar de posição, senta-se, inclina a cabeça completamente sobre a mesa e ordena os marcadores.</p> <p>12:05 – Pega no marcador azul, faz pontilhismo e fixa o olhar no desenho</p> <p>12:10 – Afasta-se da folha e dá por terminado o desenho.</p>



**Figura 20**



**Figura 21**

Sessão nº16 - Grelha de observação (maio)

Data	Hora	Tempo de atividade	Nível de concentração	Materiais	Cores utilizadas	Atitudes/ Comportamentos	Comunicação	Descrição da Atividade
20/05	11:00 12:30	50 min	Durante toda a atividade	Folha de papel de cenário Digitinta Godês Rolos Pincéis Escova de Dentes Pincel de barbear	Violeta Vermelho Rosa Laranja Castanho Amarelo Verde Azul	Empenhamento Surpreendida Euforia Entusiasmo Exploração do material Movimenta-se mais à vontade no espaço Sorri Dá gargalhadas Procura interação com o observador Vontade de experimentar Colaborativa Participação Carinho	Desenhos não figurativos  Comunicação oral inexistente	11:15 – Início da atividade, em pé observa o material que se encontra em cima da mesa-paleta (pincéis, pincel da barba, rolos, digitinta) e sorri. 11:20 – Olha para o papel de cenário pendurado na parede, senta-se, pega no balde e decide tirar os pincéis e os rolos. 11:23 – Segura no pincel grosso e pinta de violeta uma mancha do lado superior esquerdo, sorri 11:27 – Troca de pincel, pinta mais uma mancha preta no lado superior direito, olha para as mãos e vai lavá-las com um grande sorriso no rosto. 11:35 – Pousa o pincel, segura noutro, pinta uma mancha vermelha na vertical e faz vários traços na horizontal. 11:40 – Olha para o observador, pega no pincel grosso e pinta uma mancha rosa na vertical e outra na horizontal, tem as mãos pintadas e vai lavá-las, repara que o seu rosto também está com algumas pintas, dá uma grande gargalhada 11.47 – Volta e começa a olhar para os diferentes pincéis, pinta vários traços de azul do lado esquerdo do desenho. Fixa o olhar no trabalho, vai buscar outro pincel, desenha uma mancha laranja, faz um traço laranja e sorri 11:55 - Continua a pintura, faz um traço branco na vertical, sorri, pega no rolo e faz uma mancha laranja, pega noutro rolo e faz uma mancha castanha, deixa deslizar o rolo por cima da mancha laranja e o castanho sobressai. 12:00 – Olha para o desenho, faz deslizar o pincel violeta e executa duas manchas pequenas, ela afasta-se e fica surpreendida com o resultado, pula de alegria e transmite um entusiasmo invulgar. Lava as mãos e agarra o observador com vontade de dizer “ não vá embora”. 12:05 – Dá por terminada a pintura.



**Figura 22**

Sessão nº17 - Grelha de observação (maio)

Data	Hora	Tempo de atividade	Nível de concentração	Materiais	Cores utilizadas	Atitudes/ Comportamentos	Comunicação	Descrição da Atividade
22/05	09:00 10:30	50 min	Ao longo de toda a atividade	Folhas de papel de cenário Digitinta Godês Rolos Pincéis Escova de Dentes Pincel de barbear	Violeta Vermelho Rosa Laranja Amarelo Verde Azul	Entusiasmo Fascínio Observadora Organizada Exploração do material Movimenta-se mais à vontade no espaço Sorri Dá gargalhadas Procura interação com o observador  Vontade de sentir a textura dos materiais iniciativa Participação Interesse Carinho	Desenhos não figurativos  Sem comunicação verbal	9:20 – Início da atividade, em pé olha para a mesa-paleta, sorri, explora o material, repara no papel de cenário pendurado na parede e volta a sorrir 9:25 – Entusiasmada, segura no pincel e pinta livremente, dá pinceladas vermelhas uma e depois outra, sorri, troca de pincel e pinta de azul, olha para o trabalho. 9:30 – Olha para o observador, ri e lava as mãos e alguns pincéis satisfeita olhando fixamente para o seu rosto refletido no espelho e dá uma estridente gargalhada quando vê o seu rosto com digitinta 9:34 – Pinta de laranja uma mancha na vertical com o rolo, apalpa com a mão esquerda o rolo embebido na digitinta laranja, sorri, mostra uma grande vontade de experimentar ainda mais o efeito do rolo no papel de cenário. 9:40 – Fixa o olhar na paleta de cores, segura no pincel da barba e pinta uma mancha de rosa, sente a plasticidade da digitinta, gosta da sensação, dá gargalhadas 9:45 – Olha para o desenho, olha para um outro rolo, pinta de verde uma mancha na folha de papel, dá pinceladas de várias cores, ri e volta a rir ... 9:50 – Pinta arbitrariamente, ora com pincéis ora com rolos várias manchas volta a olhar para a folha de papel e sorri. 9:55- Olha para a mesa-paleta, decide arrumar a digitinta, mexe e remexe nos vários pincéis ,lava as mãos, lava os pincéis, descobre o fascínio de utilizar a digitinta com diferentes utensílios, ri e solta gargalhadas. 10:05 – Mergulha o rolo na digitinta amarela e preenche os espaços na folha, olha para o observador dá-lhe um beijo e lava as mãos. 10:10 – Termina a pintura.



**Figura 23**

Sessão nº18 - Grelha de observação (maio)

Data	Hora	Tempo de atividade	Nível de concentração	Materiais	Cores utilizadas	Atitudes/ Comportamentos	Comunicação	Descrição da Atividade
27/05	11:00 12:30	50 min	Ao longo de toda a atividade	Folha de papel de cenário Digitinta Godês Rolos Pincéis Escova de Dentes Pincel de barbear	Violeta Vermelho Rosa Laranja Amarelo Castanho Azul Preto Branco	Entusiasmo Decidida Observadora Exploração Movimenta-se mais à vontade no espaço Maior liberdade de movimentos quando pinta Sorri Dá gargalhadas Procura a interação com o observador Empenhamento Participação Interesse Carinho Felicidade Satisfação	Desenhos não figurativos  Comunicação oral inexistente	11:15 – Início da atividade, em pé observa o material que se encontra em cima da mesa, dá várias voltas entre o papel de cenário pendurado na parede e a mesa e sorri. 11:20 – Olha para a folha de papel e escolhe de imediato o rolo que quer utilizar e a cor. 11:23 - Pinta uma mancha com digitinta violeta e dá gargalhadas. 11:27 – Troca de rolo, pinta outra mancha com digitinta vermelha,, explora a sensação de trabalhar com o rolo e sorri, sorri muito. 11:35 – Pousa o rolo, segura no pincel da barba e faz vários traços, mexe com as mãos no pincel da barba , olha para a folha, sorri e explora ao máximo este instrumento de trabalho. 11:40 – Limpa as mãos, pega no pincel mais grosso e dá pinceladas amarelas numa liberdade de movimentos, sorri novamente. 11.47 - Pega no rolo embebido em digitinta pinta uma mancha azul, lava o rolo, segura noutro pincel e pinta vários traços dispersos, dá gargalhadas. 11:55 – Muda de pincel e pinta pequenas manchas de vermelho, olha para o observador, lava as mãos e emite gargalhadas. 12:00 - Pinta alguns traços aleatoriamente de laranja, muda de cor, pinta de violeta mais uma mancha, pega no rolo praticamente sem tinta e passa por cima da folha, lava as mãos e sente-se satisfeita. A criança abraça o observador muito feliz. 12:05 – Dá por terminado a pintura.



**Figura 24**

**Quadro 10 – Intervenção em maio**

Materiais	Registo das Observações	Atitudes/ Comportamentos	Comunicação
Cartolina Branca Revistas Papel de Cenário Cola Marcadores Carvão Digitinta	Salta, ri, dá gargalhadas Gosta de observar o seu rosto refletido no espelho Pinta livremente Explora os materiais Comtempla as “obras” terminadas Procura a interação física com o observador Apresenta vontade de falar mas não consegue Demonstra felicidade na execução dos trabalhos Realização das atividades com o papel de cenário preso na parede	Empenhamento Vontade de experimentar Entusiasmo Euforia Afetividade Fascínio Espanto Colaborativa	Comunicação oral inexistente Comunicação através do gesto

Nas sessões de maio, observamos que a Ana teve a oportunidade de experimentar vários materiais com os quais já tinha trabalhado, no entanto nestas intervenções continuou a explorar os diferentes materiais e experimentá-los em diferentes posições e diferentes preensões e pressões. A criança fica surpreendida com a posição do papel de cenário pendurado na parede e dá gargalhadas, olha atentamente para os diferentes materiais e explora o carvão, os marcadores e a digitinta.

Colabora com entusiasmo nas atividades, gosta muito de sentir a textura da digitinta, de pressionar o carvão ou os marcadores e ouvir o ruído caraterístico destes materiais no papel de cenário. É de salientar a euforia demonstrada aquando dos trabalhos realizados, em que exprime sensações corporais, sentimentos, desejos, um conjunto de factos emotivos e que ela não pode formular pela palavra. A aluna, em situações de criação, nomeadamente na atividade com a digitinta sente-se realizada, confiante, mais emotiva enquanto com a colagem revela-se um pouco desconcentrada, ansiosa e limitada na sua criatividade. Na atividade colagem, olha para as revistas, seleciona as imagens, rasga e cola os pedacitos de papel com facilidade sendo bastante organizada na sua concretização.

Das observações realizadas durante este período de tempo devemos salientar a diferença entre os desenhos efetuados durante as primeiras sessões, desenhos estereotipados, repetição dos mesmos elementos e estes, desenhos não figurativos assumindo diversas formas, como por exemplo manchas de cor, figuras geométricas...

Outro aspeto a destacar é a euforia que a criança encontra quando se coloca em frente ao papel de cenário pendurado na parede, fixa o olhar curioso no trabalho terminado e descobre algo representativo para ela e salta de contentamento, ri e volta a rir num bem-estar que incita a abraçar a liberdade. É de assinalar também que durante uma das sessões desenhou círculos de vários tamanhos preenchendo o vazio do papel de cenário e neste espaço de tempo ria com um sorriso verdadeiramente genuíno. A cada círculo que surgia era a libertação de algo que desejava muito e que iria conseguir mais cedo ou mais tarde.

Um ponto interessante a mencionar é o empenhamento demonstrado nas diferentes atividades criativas e a grande empatia evidenciada para com o observador. Criança sensível e de personalidade forte demonstrou comportamentos de afetividade e carinho ao longo das sessões.

Sessão nº 19 - Grelha de observação (junho)

Data	Hora	Tempo de atividade	Nível de concentração	Materiais	Cores utilizadas	Atitudes/ Comportamentos	Comunicação	Descrição da Atividade
03/06	09:00 10:30	50 min	Ao longo de toda atividade	Folha de papel de cenário Digitinta Godês Rolos Pincéis Escova de Dentes Pincel de barbear	Vermelho Rosa Laranja Amarelo Castanho Azul	Entusiasmo Decidida Exploração Movimenta o corpo Circula no espaço mais à vontade Sorri Dá gargalhadas Surpreendida segura Participação Interesse Carinho Alegria	Desenhos não figurativos  Comunicação oral inexistente	9:20 – Início da atividade, em pé olha para o espaço circundante e para o papel de cenário preso na parede. 9:25 – Entusiasmada, observa a mesa-paleta, coloca os pincéis, os rolos, a escova de dentes, o pincel da barba em cima da mesa e decide pintar livremente, dá pinceladas azuis, sorri, troca de pincel e pinta de vermelho, olha para o trabalho. 9:30 – Olha para o observador, ri e decide passar o rolo com digitinta laranja, pega depois na escova de dentes e faz uma mancha azul, ri e fica surpreendida com o efeito. 9:34 – Decide utilizar outro rolo, pinta de amarelo uma mancha na vertical, sorri, mostra uma grande vontade de experimentar ainda mais o efeito do rolo no papel de cenário. 9:40 – Segura num pincel mais grosso e mistura algumas cores, sente a plasticidade da digitinta, gosta da sensação, dá gargalhadas 9:45 – Olha para o desenho, olha para um outro rolo, pinta de azul uma mancha na folha de papel, experimenta com o rolo movimentos maiores e ri e volta a rir ... 9:50 – Pinta arbitrariamente, com rolos várias manchas volta a olhar para a folha de papel e sorri. 9:55- Olha para o desenho, decide misturar todas as cores, mergulha o rolo nessa mistura e livremente passa o rolo na folha em movimentos largos, sem medos nem restrições. Lava as mãos, olha para o desenho, ri e solta gargalhadas. 10:05 – Segura no rolo, sente a sua textura e decide passar mais uma vez sobre o papel o rolo, lava o material utilizado e lava as mãos. 10:10 – Termina a pintura.



**Figura 25**

Sessão nº20 - Grelha de observação (junho)

Data	Hora	Tempo de atividade	Nível de concentração	Materiais	Cores utilizadas	Atitudes/ Comportamentos	Comunicação	Descrição da Atividade
11/06	09:00 10:30	50 min	Início da atividade	Cartolina Marcadores	Preto Vermelho Amarelo Laranja Verde Rosa Azul Castanho Cinzento Preto	Contentamento Movimenta o corpo Circula no espaço mais à vontade Sorri Dá gargalhadas Procura a interação com o observador Determinação Participação Cooperação Interesse Carinho Alegria	Desenhos não figurativos  Comunicação oral inexistente	9:15 – Início da atividade sentada em frente à folha de papel branco retira todos os marcadores da caixa. 9:20 – Desenha uma linha na vertical (marcador azul), outra linha na vertical (marcador verde) ao som da música e sorri 9:25 – Pára de desenhar, num impulso natural, agarra o observador e sorri 9:30 – Volta-se a sentar e desenha duas linhas na vertical, uma vermelha e outra preta, sorri. 9:35 – Olha fixamente para os marcadores e ao ritmo da música vai traçando linhas na horizontal de várias cores (em pé). 9:40 – Mexe nos marcadores que estão em cima da mesa e traça várias linhas de diversas cores em diferentes direções e movimenta o corpo ao som da música. 9:45 – Olha para o desenho mas logo de seguida desvia o olhar para o observador e num ímpeto dirige-se ao observador e agarra-se com muito carinho, sorri e dá uma gargalhada 9:50 – Solicita ao observador através do movimento para ficar junto dele, agarrada e acarinhada. Olha para o observador como se sentisse que estivesse próximo do fim desta aventura, sorri e dá gargalhadas. 9:55 – Circula várias vezes à volta da mesa e observa o desenho em cima da mesa, colocando-o em várias posições. 10:00 – Arruma lentamente os marcadores na caixa numa sequência que só ela conhece e olha para o observador. 10:05 - Vira a folha e dá por terminado o desenho



**Figura 26**

**Quadro 11 – Intervenção em junho**

Materiais	Registo das Observações	Atitudes/ Comportamentos	Comunicação
Folha de Papel de Cenário Cartolina Branca Pincéis Rolos Escova de dentes Pincel da Barba Marcadores	Observa o espaço circundante Repara no material que tem à disposição Movimenta-se livremente Explora espontaneamente os materiais Gosta de sentir a textura dos materiais Manipula naturalmente pincéis, rolos, marcadores... Sorri e solta gargalhadas Mostra afetividade pelo observador Procura interação física com o observador As “obras” feitas são desenhos não figurativos	Entusiasmo Exploração Alegria Fascínio Solta gargalhadas Concentração Participativa	Comunicação oral inexistente Comunicação através do gesto

Neste período de intervenção, com apenas duas sessões e já no final do ano letivo, a criança entra no ateliê sorrindo e dirige-se imediatamente para a folha de papel para começar a expressar-se, para ser ela própria e afirmar-se perante os outros sem medos nem acanhamentos. Evidencia uma maior autonomia, uma maior segurança e uma grande vontade de desenrolar uma nova aventura. Neste espaço de tempo, a Ana realizou dois trabalhos distintos, um utilizando a digitinta e o papel de cenário pendurado na parede e o outro cartolina branca e marcadores. Ao desenhar ou ao pintar a criança evoluiu, suplantou todas as dificuldades técnicas e criou sem receios nem preocupações desenhos que a ajudaram a sentir-se realizada e a facilitar a libertação de conteúdos inconscientes.

Devemos salientar que todas as atividades desenvolvidas proporcionaram à criança prazer, uma expressão regeneradora, natural e uma atitude criativa. Revelou-se bastante empenhada, respondeu entusiasticamente a todas as atividades solicitadas exibindo um sorriso constante, uma curiosidade em experimentar, em sentir as texturas dos materiais e ainda conseguiu libertar-se movimentando o corpo ao som da música, o corpo dança ao ritmo da música e do traço.

Devemos destacar que a Ana procura a interação física com o observador, fica muito feliz, agarra-se ao observador, manifesta carinho, emite gargalhadas mas não consegue comunicar verbalmente.

## 5.4 – Discussão dos Resultados

No decorrer desta investigação surgiram reflexões fundamentais, dúvidas inevitáveis, questões essenciais e numa dinâmica natural, na primeira parte desta pesquisa fizemos um estudo teórico sobre o mutismo seletivo e a arteterapia, tendo como base a literatura científica que é utilizada nesta parte empírica como fundamentação, justificação e argumentação dos resultados obtidos.

No âmbito deste estudo, constatamos que a Ana desde a fase inicial aceitou participar nas sessões de arteterapia demonstrando alguma ansiedade, nervosismo e expectativa. Com a continuidade das sessões foi ganhando confiança, segurança, entusiasmo e grande empatia com o observador, começando a libertar-se artisticamente e realizando os trabalhos ao sabor da sua criatividade, imaginação e capacidade. Como salienta Sousa (2005) as crianças sentem por vezes grande dificuldade em expressar-se verbalmente e a arteterapia possibilita ultrapassar essas dificuldades.

Assim verificamos que a Ana alterou a sua maneira de estar e de se relacionar com o espaço ateliê e com a folha de papel, o que se repercutiu na sala de aula, na escola e em casa. No início permanecia mais tempo sentada, demonstrava preocupação com a organização do material, com a limpeza da mesa, das mãos, com a fita que trazia no cabelo e revelava um certo desconforto com imprevistos. Além disso, demonstrava ansiedade, agitação, inquietação visível quando balançava ou cruzava constantemente as pernas ou quando coçava a cabeça em vários momentos. Por outro lado, verificamos que fixava o olhar na folha de papel, nos materiais disponíveis, olhava frequentemente para o observador e hesitava na escolha de alguns materiais.

Devemos salientar que desde a fase inicial até ao término da intervenção, a Ana conseguiu superar a insegurança, abstrair-se dos seus receios, preocupações e inibições, libertar-se artisticamente extravasando para o papel as suas emoções, canalizando os mais fortes sentimentos interiores e lançando direta ou indiretamente os seus problemas.

Nas palavras de Sara Paín (2009), a arteterapia através de atividades expressivas - criativas propicia uma série de benefícios para aquele que dela usufrui, permite encontrar satisfação no ato de criar em si através de um caminho de liberdade e de espontaneidade, superando preconceitos bloqueadores.

É importante também destacar a preferência manifestada pela Ana na realização dos trabalhos com digitinta e purpurinas. A pintura apela à sensibilidade, à libertação e a Ana interagiu com mais liberdade com a digitinta.

A Ana aventurou-se e descobriu que ao expressar-se, ao criar, conseguiu ser feliz esquecendo o seu sofrimento interior e o medo de falar.

Como diz Arno Stern, citado por Sousa (2003:165), “ A expressão é como um vulcão, algo que brota espontaneamente, algo que vem do interior, das entranhas, do mais profundo do ser”.

O mesmo autor refere ainda que “ A educação criadora torna a criança mais segura de si, mais autoconfiante, mais forte, mais resistente a situações adversas, mais capazes de vencer os obstáculos que a sociedade diariamente lhe apresenta”.

## Conclusão

O estudo que encetámos partiu do reconhecimento da importância que esta temática tem atualmente junto de qualquer comunidade educativa.

Nos nossos dias, as mudanças que se vão operando nas estruturas sociais, económicas e tecnológicas da sociedade são constantes e a um ritmo acelerado, às quais a escola não pode ficar alheada. Assim, nunca como agora foi necessário a escola adquirir a agilidade e a maleabilidade necessárias, cada vez mais é obrigada a procurar novas vias e a ter de se transformar para responder a novos desafios. É precisamente uma escola aberta e preocupada com as mudanças que responde com novas iniciativas, por exemplo o universo da arteterapia, integrando-a no contexto escolar relevando-se um campo fértil de oportunidades.

A arteterapia constitui na verdade para a escola, esplêndida possibilidade de impulsionar uma nova forma de estar que irá promover uma nova postura pedagógica perante situações de conflito, bem como de desenvolvimento pessoal e auto-conhecimento.

O tema do mutismo seletivo é provavelmente um dos mais profícuos em termos de investigação e, simultaneamente, marcado por controvérsias e divergências. Sendo certo que subsistem adversidades na investigação neste domínio, marcada por divergências quanto à denominação deste problema de comportamento grave e a sua inclusão dentro do quadro das perturbações que aparecem na primeira e segunda infâncias ou na adolescência, havendo hoje em dia uma proposta de revisão para integrar as perturbações da ansiedade – fobia social, visto ser a incapacidade de falar numa situação social específica. Assim, diríamos que é uma longa caminhada no sentido de encontrar a solução para ajudar as crianças a ultrapassar a problemática e pôr fim ao silêncio imposto.

O estudo foi desenvolvido e permanentemente orientado pela pergunta de partida: “Qual o papel da arteterapia na criança com mutismo seletivo?”.

Com o decorrer do nosso estudo fomos recolhendo informação, aprofundámos conhecimentos acerca do mutismo seletivo e da arteterapia, estimulámos o levantamento de questões, suscitámos reflexões.

Assim, demos conta da importância fundamental da arteterapia, uma vez que através de manifestações artísticas, a criança cultiva os sentidos, harmoniza o corpo, toma consciência de várias noções de tempo e espaço, exterioriza os seus sentimentos e

desenvolve o seu sentido social, ao utilizar a linguagem não-verbal que tende a libertar a sua espontaneidade e criatividade.

Do trabalho realizado emergiu a ideia de que o fim do silêncio na criança com mutismo seletivo ansiado por pais, família, profissionais do ensino e da saúde, não cessará de um dia para o outro, será uma longa jornada, lenta e sinuosa com avanços e recuos mas com a participação, empenhamento, cooperação e diálogo de todos os intervenientes haverá uma maior e mais rápida possibilidade de sucesso no combate ao mutismo seletivo. Além disso, uma ignorância ainda frequente acerca do mutismo seletivo e uma escassa difusão desta problemática, apesar de pais e professores/educadores estarem mais atentos, é uma forte barreira à ajuda a crianças com mutismo seletivo.

Após as várias sessões de arteterapia verificámos que a Ana fez vários progressos ao nível das suas atitudes e comportamentos, nomeadamente um maior à vontade no espaço ateliê, uma maior autonomia, dinamismo, autoconfiança, uma enorme vontade de explorar os materiais e criar “obras” sem receios nem preocupações. É de salientar que apesar da evolução dos comportamentos, da enorme felicidade que transborda, a Ana não comunica verbalmente.

A produção científica sobre o mutismo seletivo é um desafio relevante e justifica-se a aposta em mais investigação que deverá refinar processos, assente numa atitude de ceticismo sistemático, colocando à prova todas as hipóteses de trabalho mesmo aquelas que não convergem para o paradigma reinante, esperando assim aniquilar e libertar estas crianças do muro intransponível do silêncio que as aprisiona.

Salientámos ainda que a arteterapia ajuda a um melhor entendimento do que somos, quem somos e de como podemos melhorar a nossa forma de estar na vida.

Concluimos esta investigação com a esperança de que possa efetivamente contribuir para o despertar das vantagens da utilização da arteterapia no contexto escolar, junto de alunos com necessidades educativas especiais. Do mesmo modo, pais e todos os profissionais que atuam na área da educação estejam informados e vejam a arteterapia como uma ferramenta indispensável que pode determinar o sucesso de cada criança.

A implementação da arteterapia no contexto escolar constitui na verdade, um caminho promissor de motivação, integração, facultando às crianças a possibilidade de quebrarem a timidez, de explorarem as suas experiências, de libertarem direta ou indiretamente os seus problemas, de facilitar e beneficiar a educação dos alunos, valorizar o espírito de iniciativa e poder criador, promover o despertar das personalidades e incentivar o desembaraço, fazendo-as sair das suas atitudes retraídas e defensivas.

Na realização deste estudo marcante e enriquecedor, sentimos que contribuímos sem sombra de dúvidas para aumentar o bem-estar e a felicidade desta criança.

Não poderíamos deixar de referir que este estudo poderá ser um contributo para futuras investigações, pois esta temática ainda é um fecundo centro de interesse a ser estudado com mais profundidade e com um maior número de recursos.

Esta investigação ajudar-nos-á na compreensão desta temática e proporcionar-nos-á respostas a questões que se podem colocar ao longo do percurso escolar:

- Que soluções a escola pode encontrar para ajudar as crianças com mutismo seletivo?

- Por que razão as crianças com mutismo seletivo mergulham num silêncio com diferentes pessoas e em determinados contextos?

- De que forma poderemos compreender o seu misterioso mundo interior?

Terminamos dizendo que é crucial entrar no mundo tão peculiar destas crianças, senti-lo através do silêncio das palavras para depois podermos ajudá-las através da arte terapia no seu percurso escolar.

## **Bibliografia**

American Psychiatric Association (2006). *DSM - IV-TR, Manual de Diagnóstico e Estatística das Perturbações Mentais*, Lisboa: Climepsi Editores. 4ªed.

Azevedo, Joaquim (2011). *Liberdade e Política Pública de Educação – Ensaio sobre um novo compromisso social pela educação*, Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.

Baptista, José Afonso (2011). *Introdução às Ciências da Educação – Temas e problemas da educação inclusiva*, Lisboa: Universidade Católica Editora

Bárrios, Amália & outros (1997), *Enciclopédia Geral da Educação, Educação Especial*, Volume 4, Capítulo IX, Lisboa: Oceano Grupo Editorial.

Bogdan, R., & Biklen, S. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação*. Porto: Porto Editora

Carvalho, Andreia & Guimarães, Cátia (2011), “Dando Forma e Cor ao Mundo Interno: Desenho e Pintura em Arte-Terapia”, *Arte Viva*, 2, Lisboa: Sociedade Portuguesa de Arte-Terapia, pp. 17-20.

Carvalho, Ruy (2009). *A Arte de Sonhar Ser – Fundamentos da Arte – Psicoterapia Analítica – Expressiva*, Lisboa: Edições ispa.

Carvalho, Ruy (2011), “Introdução à Arte-Terapia”, *Arte Viva*, 2, Lisboa: Sociedade Portuguesa de Arte-Terapia, pp. 8-16.

Correia, L. M. (1999), “Alunos com Necessidades Educativas Especiais”, in Correia, L. M., *Alunos com Necessidades Educativas Especiais nas Classes Regulares*, Porto: Porto Editora, pp. 47-70.

Correia, L. M. (2003). *Inclusão e Necessidades Educativas Especiais – Um guia para educadores e professores*. Coleção Necessidades Educativas Especiais. Porto: Porto Editora.

Correia, L. M. (2008). *A Escola Contemporânea e a Inclusão de Alunos com NEE*, Porto: Porto Editora.

Dicionário da Língua Portuguesa Contemporânea (2001). Academia das Ciências de Lisboa – Fundação Calouste Gulbenkian, II Volume, Lisboa: Editorial Verbo.

Dicionário da Língua Portuguesa de Cândido de Figueiredo (1982), Lisboa: Livraria Bertrand

Doron, R. & Parot, F. (2001), *Dicionário de Psicologia*, Lisboa: Climepsi Editores.

Eco, Umberto (2001). *Como se Faz uma Tese em Ciências Humanas*, Lisboa: Editorial Presença.

Enciclopédia da Psicologia (1999). *A Linguagem*, Volume 2, Capítulo 11, pp. 242-272, Lisboa: Oceano Grupo Editorial.

Esteves, A. J. (1987), “A Investigação-Acção”, A. S. Silva & J. M. Pinto (org.), *Metodologia das ciências sociais*, Porto: Edições Afrontamento, 2ª ed., pp. 251-278.

Esteves, M. (2006), “Análise de Conteúdo”, Lima, J. A. & Pacheco, J. A. (org.), *Fazer Investigação – Contributos para a laboração de dissertações e teses*, Porto: Porto Editora, pp. 105-126.

Esteves, L. M. (2008). *Visão Panorâmica da Investigação-Acção*, Porto: Porto Editora.

Gatto, J. T. (2003). *Compreender a Escola de Hoje*, Porto: Porto Editora.

Harrison, P. & Geddes, J. & Sharpe, M. (2006). *Psiquiatria Guia Prático de Medicina*, Lisboa: Climepsi Editores.

Jiménez, R. B. (1997), “Uma Escola Para Todos: A Integração Escolar”, in Bautista, Rafael (org.), *Necessidades Educativas Especiais*, Lisboa: Dinalivro, 1ª ed., pp. 21-35.

Lima, J. A. (2006). “Ética na Investigação”, in Lima, J. A. & Pacheco, J. A. (org.), *Fazer Investigação – Contributos para a laboração de dissertações e teses*, Porto: Porto Editora, pp. 127-157.

Méndez, María José R. & outros (2003), *Diccionario de Audición y Lenguaje*, Salamanca: Amarú Ediciones

Nielsen, L. B. (1999). *Necessidades Educativas Especiais na Sala de Aula: Um Guia para Professores*, Porto: Porto Editora.

Paín, Sara (2009). *Os Fundamentos da Arte terapia*, Petrópolis: Editora Vozes.

Pacheco, J. A. (2006), “Um Olhar Global Sobre o Processo de Investigação”, in Lima, J. A. & Pacheco, J. A. (org.), *Fazer Investigação – Contributos para a laboração de dissertações e teses*, Porto: Porto Editora, pp. 12-28.

Quivy, R. & Campenhoudt, L. (1992). *Manual de Investigação em Ciências Sociais*, Lisboa: Gradiva.

Rief, S. F. & Heimburge, J. A. (2000). *Como Ensinar Todos os Alunos na Sala de Aula Inclusiva: Estratégias Prontas a Usar, Lições e Actividades Concebidas para Ensinar Alunos com Necessidades de Aprendizagem Diversas*, Porto: Porto Editora.

Rodríguez, J. O. (2001). *A Criança com Medo de Falar*, Lisboa: Editora Mcgraw – Hill.

Rodríguez, J. O. & Alcázar, A. I. R. & Olivares, P. J. O. (2007). *Tratamiento Psicológico del Mutismo Selectivo*, Madrid: Ediciones Pirámide.

Roux, Guy (2009), “Criatividade, Inspiração e Criação”, *Arte Viva*, 1, Lisboa: Sociedade Portuguesa de Arte-Terapia, pp. 27-36.

Ruiz, J. R. G. & Ortega, J. L. G. (1997), “As Perturbações da Linguagem Verbal”, in Bautista, Rafael (org.), *Necessidades Educativas Especiais*, Lisboa: Dinalivro, 1ª ed., pp. 83-110.

Silva, A. S. & Pinto, J. M. (orgs.) (1987), *Metodologia das Ciências Sociais: Biblioteca das Ciências do Homem*. Porto: Edições Afrontamento.

Sousa, A. B. (2003). *Educação pela Arte e Artes na Educação*, 1º Volume, Lisboa: Instituto Piaget.

Sousa, A. B. (2003). *Educação pela Arte e Artes na Educação*, 3º Volume, Lisboa: Instituto Piaget.

Sousa, A. B. (2005). *Psicoterapias Activas (Arte-terapias)*, Lisboa: Livros Horizonte.

Stern, Arno (1974). *A Expressão*, Porto: Livraria Civilização

Stern, Arno (s/d). *Uma Nova Compreensão da Arte Infantil*, Lisboa: Livros Horizonte.

UNESCO (1994). *Declaração de Salamanca e Enquadramento da Acção na Área das Necessidades Educativas Especiais*, Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.

Vala, J. (1987), “A Análise de Conteúdo”, A. S. Silva & J. M. Pinto (org.), *Metodologia das ciências sociais*, Porto: Edições Afrontamento, 2ª ed., pp. 101-128.

Woods, Peter (1999). *Investigar a Arte de Ensinar*, Porto: Porto Editora.

Zeichner, K. M. (1993). *A Formação Reflexiva de Professores: Ideias e Práticas*, Lisboa: Educa.

## Webgrafia

Araújo, A. & Hanemann, S. (2011). *Mutismo Selectivo: Da Infância à Idade Adulta*. Centro Hospitalar de Lisboa Ocidental E.P.E. Acesso: 13 de janeiro, 2014. Disponível em: [http://repositorio.chlc.min-saude.pt/bitstream/10400.17/1086/1/pt\\_145.pdf](http://repositorio.chlc.min-saude.pt/bitstream/10400.17/1086/1/pt_145.pdf)

Costa, J. P. (2009). *Mutismo Selectivo: Perguntas e Respostas*. Acesso: 22 setembro, 2013. Disponível em: <http://www.paulojosecosta.com/wp/wp-content/uploads/2009/07/Mutismo-Selectivo-Perguntas-e-Respostas1.pdf>

Instituto de Mutismo Seletivo (2011). *O Maior Desafio*. Acesso: 15 novembro, 2013. Disponível em: <http://mutismoseletivo.org/>

Peixoto, A. (2006), *Mutismo Seletivo: Prevalência, Características Associadas e Tratamento Cognitivo-Comportamental*, Tese de Doutoramento. Rio de Janeiro. Acesso: 15 outubro, 2013. Disponível em: <http://pt.scribd.com/doc/97096257/MUTISMO-SELETIVO-AnaClaudiaDeAzevedoPeixoto>

Pereira, João (2007), *Educação e Diversidade: Mutismo Selectivo*. Acesso: 10 Outubro, 2013. Disponível em: <http://joapereira05.blogspot.pt/2007/09/mutismo-selectivo.html>

Prata, Tânia (2010). *A Criança que não Fala - Mutismo Selectivo*. Acesso: 15 novembro, 2013. Disponível em: <http://www.portaldacrianca.com.pt/artigosa.php?id=107>

Prata, Tânia (2014), *A Criança que não Fala: Mutismo Seletivo*. Pedagogia ao Pé da letra. Acesso: 26 julho, 2014. Disponível em: <http://pedagogiaaopedaletra.com/a-crianca-que-nao-fala-mutismo-seletivo/>

Ribeiro, C. M. S. (2013), *O Mutismo Seletivo e a Ludoterapia/Atividade Lúdica – na Perspetiva de Profissionais Ligados à Educação*. Tese de Mestrado. Lisboa. Acesso: 20 janeiro, 2014. Disponível em: <http://comum.rcaap.pt/bitstream/123456789/4013/1/C%C3%A9liaRibeiro.pdf>

Rodrigues, J. O., Carrillo, F. X. M. & Antón, M. A. (1996). *Mutismo Selectivo. Un Modelo Explicativo*. *Psicología Conductual*, Vol. 4, Nº 2, 1996, pp. 169-192. Acesso: 13 janeiro, 2014. Disponível em: <http://www.funveca.org/revista/PDFespanol/1996/art02.2.04.pdf>

Universidade do Minho (2008). Recolha de Dados num Estudo de Caso. Acesso: 20 fevereiro, 2014. Disponível em: <https://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/6326/6/F-%20Cap%C3%ADtulo%203.pdf>

Valente, Rita (s/d). *Mutismo Selectivo - O que é?*. 5 sentidos Espaço de Reabilitação e Intervenção Psicoeducacional. Acesso: 30 setembro, 2013. Disponível em: [http://5sentidos.pt/web/index.php?option=com\\_content&view=article&id=76:mutismo-selectivo-o-que-e-&catid=35:artigosdownload&Itemid=60](http://5sentidos.pt/web/index.php?option=com_content&view=article&id=76:mutismo-selectivo-o-que-e-&catid=35:artigosdownload&Itemid=60)

## **Legislação Consultada**

Decreto - Lei nº. 319/91, de 23 de agosto

Decreto - Lei nº. 3/2008, de 7 de janeiro

# ANEXOS



# ANEXOS 1

(Pedidos de autorização)

Exmo. Senhor Diretor do  
Agrupamento de Escolas de

Venho, por este meio, solicitar a colaboração de V. Exa. no sentido de permitir um estudo de caso, no agrupamento a que preside, referente à aluna ----- da turma 3º F que frequenta a Escola da -----.

O estudo de caso insere-se num trabalho de investigação, no âmbito do Mestrado em Ciências da Educação – Especialização em Educação Especial Domínio Cognitivo e Motor da Universidade Católica Portuguesa, Centro Regional das Beiras, Pólo de Viseu, uma vez que um dos objectos da investigação é acompanhar e analisar as competências adquiridas ao longo do presente ano lectivo.

É meu objectivo assegurar a confidencialidade de todos os dados obtidos pois estes servirão apenas para a realização da minha investigação e, se assim entenderem, após a conclusão do estudo, poderei disponibilizar e partilhar os resultados obtidos junto dos professores da escola, se estes assim o entenderem.

Grata pela atenção e colaboração dispensadas face ao presente pedido.

Com os melhores cumprimentos,

---

(Isabel Cristina Pinela da Rocha)

-----, 2014

Eu, \_\_\_\_\_ Diretor do Agrupamento de Escolas de ----- autorizo, a consulta dos documentos e obtenção de informações referentes à aluna ----- da turma 3º F, junto dos profissionais desta escola que a acompanham, nomeadamente: a Professora Titular de Turma e a Equipa do Ensino Especial.

Tomei conhecimento que este acompanhamento será feito no âmbito de um estudo de caso que se insere num trabalho de investigação, no âmbito do Mestrado em Ciências da Educação – Especialização em Educação Especial Domínio Cognitivo e Motor da Universidade Católica Portuguesa, Centro Regional das Beiras, Pólo de Viseu, uma vez que um dos objectos da investigação é acompanhar e analisar as competências adquiridas pela aluna ao longo do presente ano lectivo 2013/2014.

Eu \_\_\_\_\_, autorizo, o acompanhamento e consulta de todos os documentos referentes ao meu educando -----, que frequenta a Escola E.B.1 da -----.

Tomei conhecimento que este acompanhamento será feito no âmbito de um estudo de caso que se insere num trabalho de investigação, no âmbito do Mestrado em Ciências da Educação – Especialização em Educação Especial Domínio Cognitivo e Motor da Universidade Católica Portuguesa, Centro Regional das Beiras, Pólo de Viseu, uma vez que um dos objectos da investigação é acompanhar e analisar as competências adquiridas ao longo do presente ano lectivo 2013/2014.

# ANEXOS 2

(Relatórios Médicos)

**LUÍS DE MELLO BORGES DE CASTRO**

Chefe de Serviço de Neurologia Pediátrica

Consultório: Avenida Emídio Navarro, 503 - 5.º

- Edifício Topázio -

**COIMBRA**

Telefones: Consultório 911 961 536 - 919 018 615

Residência 239 713 492

Exu também

o meu filho também

Observa hy.

a 6/6

a idade que tem uma encena intelectual/ manual

que tem um quadro clínico de Mutismo

selectivo (ele só fala em situações em que

sente vontade. Quando ele tem uma boa

relação de proximidade, que já teve, uma situação

de proximidade e tranquilidade. Tem também que se

tem sido difícil observar alguma diferença

Bruno Freitas Teixeira Lda  
Clínica Pediátrica

## Relatório Clínico

A \_\_\_\_\_, de 6 anos de idade, veio pela primeira vez à consulta de Psicologia em Outubro de 2009, na companhia dos pais. Trata-se de uma menina que apresenta sintomatologia coincidente com um quadro de Mutismo Selectivo, sem outras queixas, até então, associadas.

Durante a observação Psicológica os pais relatam episódio traumático, ocorrido aos três anos de idade, quando a \_\_\_\_\_ frequentava infantário, que terá condicionado a sua capacidade de comunicar com o mundo exterior, por si percebido como agressivo e hostil. Na defesa do seu mundo interno aceitou a defesas e desenvolveu barreiras que possibilitassem esta protecção. Contudo, acrescentam que "em casa a \_\_\_\_\_ é um verdadeiro papagaio... fala sem parar"(sic).

Foi então iniciado um processo psicoterapêutico, visando o treino de aptidões de confronto face a situações potencialmente percebidas como ameaçadoras, tendo em Junho de 2010 a \_\_\_\_\_ atingido algumas metas, alargado o leque de pessoas com quem se tornou capaz de comunicar verbalmente. Paralelamente, promoveram-se, junto dos pais estratégias de autonomização da \_\_\_\_\_ que, face à capacidade de adesão demonstrada por estes, se revelaram eficazes num curto espaço de tempo. Contudo, os progressos atingidos pela \_\_\_\_\_, não se revelaram estáveis, pelo que o processo de acompanhamento se mantém em curso com a regularidade possível.

No contacto com a \_\_\_\_\_ verifica-se que é uma menina simpática mas ainda bastante imatura. Apesar de se mater em mutismo apresenta uma comunicação não verbal rica, risonante e demonstra que a linguagem receptiva se encontra preservada. Ao longo das sessões foi possível verificar que a \_\_\_\_\_ revela dificuldade em focalizar a atenção, dado corroborado pela professora, em contacto telefónico. Não apresentando a \_\_\_\_\_, em consulta, linguagem verbal, não foi possível realizar uma avaliação cognitiva formal, nem consequentemente mensurar o défice de atenção, uma vez que tal exigiria obrigatoriamente o uso da fala.

No contacto telefónico com a professora da \_\_\_\_\_, são perceptíveis as queixas relativas à atenção (dispersa), bem como a outras dificuldades de aprendizagem que tem vindo a revelar.

Atendendo a estes factos trata-se de uma menina que beneficiaria de apoio escolar individualizado. A intervenção psicoterapêutica encontra-se em curso.

Vila Nova de Gaia, 01 de Fevereiro de 2011  
A Psicóloga,

  
(Patrícia Pinho)

# ANEXOS 3

(Guiões das Entrevistas)



**UNIVERSIDADE CATÓLICA PORTUGUESA – VISEU**

**Mestrado em Ciências da Educação - Especialização em Educação Especial**

**Guião da 1ª Entrevista**

**I Parte: Dados da Professora Titular da Turma:**

Idade \_\_\_\_\_ Hab. Lit. \_\_\_\_\_

Tempo de Serviço \_\_\_\_\_ Situação Profissional \_\_\_\_\_

**II Parte**

1 – Na sua prática profissional já trabalhou com crianças com mutismo seletivo?

\_\_\_\_\_

2 – Que atitudes/comportamentos da aluna podem levar a professora a pensar que está perante um caso de mutismo seletivo?

\_\_\_\_\_

3 – Que estratégias de intervenção podem ser utilizadas em contexto escolar com estes alunos? Sente-se preparada para as aplicar?

\_\_\_\_\_

4 – Tem conhecimento da existência da arteterapia?

\_\_\_\_\_

Obrigada pela colaboração



**UNIVERSIDADE CATÓLICA PORTUGUESA – VISEU**

**Mestrado em Ciências da Educação - Especialização em Educação Especial**

**Guião da 2ª Entrevista**

**I Parte: Dados da Professora Titular da Turma:**

Idade \_\_\_\_\_ Hab. Lit. \_\_\_\_\_

Tempo de Serviço \_\_\_\_\_ Situação Profissional \_\_\_\_\_

**II Parte**

1 – Desde que se iniciaram as sessões de arteterapia notou alguma alteração no comportamento da aluna? Se respondeu afirmativamente refira que tipos de alterações foram visíveis?

---

2 – No dia em que se realiza a sessão de arteterapia, observa algum comportamento diferente na criança?

---

3 – Parece-lhe importante este tipo de apoio no contexto escolar, nomeadamente junto de crianças com Necessidades Educativas Especiais? Justifique.

---

---

Obrigada pela colaboração



**UNIVERSIDADE CATÓLICA PORTUGUESA – VISEU**

**Mestrado em Ciências da Educação - Especialização em Educação Especial**

**Guião da 1ª Entrevista**

**I Parte : Dados do Encarregado (a) de Educação:**

Grau de Parentesco \_\_\_\_\_ Profissão \_\_\_\_\_

Idade \_\_\_\_\_ Hab. Lit. \_\_\_\_\_

**II Parte**

1 – Em que altura se apercebeu que se passava algo com a sua filha?

---

---

2 – Como reagiu depois de saber que a sua filha só falava em casa?

---

---

3 – Como soube que a sua filha não falava em determinados contextos?

---

---

4 - O que fez após os primeiros indícios?

---

5 - Procurou ajuda junto de que profissionais? Teve o apoio e o esclarecimento que esperava?

---

---

---

6 - Está informada sobre a causa do mutismo seletivo?

---

---

7 - Sabe especificar como se manifesta em termos comportamentais, de comunicação e de interacção?

---

---

8 - Que implicações terá esta problemática na vida da sua filha?

---

---

9 - Sei que tem conhecimento da existência de diversas terapias que podem ser aplicadas a crianças com a problemática da sua educanda. Conhece a arteterapia?

---

---

Obrigada pela colaboração



**UNIVERSIDADE CATÓLICA PORTUGUESA – VISEU**

**Mestrado em Ciências da Educação - Especialização em Educação Especial**

**Guião da 2ª Entrevista**

**I Parte : Dados do Encarregado (a) de Educação:**

Grau de Parentesco \_\_\_\_\_ Profissão \_\_\_\_\_

Idade \_\_\_\_\_ Hab. Lit. \_\_\_\_\_

**II Parte**

1 – Que tipo de comentários a sua filha tem feito sobre as sessões de arte terapia?

---

---

2 – Notou alguma alteração no comportamento da sua filha?

---

---

3 – Julga que seria vantajoso este tipo de apoio na escola?

---

---

Obrigada pela colaboração

# ANEXOS 4

(Transcrição das Entrevistas)

Transcrição da 1ª Entrevista  
(Professora Titular de Turma)

Identificação

Idade: 38 anos

Tempo de Serviço: 4849 dias

Habilitações Literárias: Licenciatura

Situação Profissional: Professora do Quadro de Agrupamento

1 - Na sua prática profissional já trabalhou com crianças com mutismo seletivo?

R: Até este momento não.

2 -Que atitudes/comportamentos da aluna podem levar a professora a pensar que está perante um caso de mutismo seletivo?

R: A aluna seleciona as pessoas com quem fala; a aluna fica nervosa e inquieta quando alguém a interpela.

3 -Que estratégias de intervenção podem ser utilizadas em contexto escolar com estes alunos? Sente-se preparada para as aplicar?

R: Com estes alunos eu tento arranjar outras formas de comunicação, valorizar e incentivar o trabalho desenvolvido, estimular o trabalho em grupo e desenvolver o ensino individualizado. Apesar de nunca ter trabalhado com estes alunos sinto-me preparada embora os programas não se adequem.

4 - Tem conhecimento da existência da arteterapia?

R: Sim, já ouvi falar.

Transcrição da 2ª Entrevista  
(Professora Titular de Turma)

Identificação

Idade: 38 anos

Tempo de Serviço: 4849 dias

Habilitações Literárias: Licenciatura

Situação Profissional: Professora do Quadro de Agrupamento

1 – Desde que se iniciaram as sessões de arteterapia notou alguma alteração no comportamento da aluna? Se respondeu afirmativamente refira que tipos de alterações foram visíveis?

R: Notei. Notei e verifiquei algumas alterações no comportamento. Está mais calma, mostra-se mais confiante na realização das atividades escolares e menos ansiosa perante o desempenho de determinadas tarefas.

2 – No dia em que se realiza a sessão de arteterapia, observa algum comportamento diferente na criança?

R: Apresenta uma expressão de felicidade quando se dirige para a sessão.

3 – Parece-lhe importante este tipo de apoio no contexto escolar, nomeadamente junto de crianças com Necessidades Educativas Especiais? Justifique.

R: Sim. Considero que é uma mais-valia para estas crianças na medida em que lhes permite expressar livremente o que sentem.

Transcrição da 1ª Entrevista  
(Encarregada de Educação)

Identificação

Grau de Parentesco: Mãe

Idade: 37 anos

Profissão: Professora

Habilitações Literárias: Licenciatura

1 – Em que altura se apercebeu que se passava algo com a sua filha?

R: Apercebi-me quando tinha aproximadamente 2 anos.

2 – Como reagiu depois de saber que a sua filha só falava em casa?

R: Inicialmente, não fiquei muito preocupada, pois pensava que era apenas uma fase. Mas com o passar do tempo procurei ajuda.

3 – Como soube que a sua filha não falava em determinados contextos?

R: Através da creche que frequentava nessa altura.

4 - O que fez após os primeiros indícios?

R: Procurei ajuda num psicólogo.

5 - Procurou ajuda junto de que profissionais? Teve o apoio e o esclarecimento que esperava?

R: Procurei ajuda em psicólogos, terapeutas, médicos, neuropediatras e pediatras de desenvolvimento. Nos primeiros anos foi muito complicado, não tive muita ajuda nem o esclarecimento que esperava, os apoios foram poucos.

6 - Está informada sobre a causa do mutismo seletivo?

R: Tentei informar-me através da internet.

7 – Sabe especificar como se manifesta em termos comportamentais, de comunicação e de interação?

R: Apesar de manter uma relação interpessoal satisfatória com as outras pessoas revela comportamentos inadequados devido à falta de comunicação verbal. Como não fala tem dificuldade em pedir aquilo que quer, por exemplo pedir para ir à casa de banho entre outras situações.

8 – Que implicações terá esta problemática na vida da sua filha?

R: Penso que no futuro a minha filha irá ser um adulto tímido.

9 – Sei que tem conhecimento da existência de diversas terapias que podem ser aplicadas a crianças com a problemática da sua educanda. Conhece a arte terapia?

R: Desconhecia a arteterapia, apesar de conhecer outras terapias como a haloterapia, musicoterapia, hidroterapia e hipoterapia. Passei a conhecer a arte terapia depois da minha filha começar a frequentar as sessões na escola.

Transcrição da 2ª Entrevista  
(Encarregada de Educação)

Identificação

Grau de Parentesco: Mãe

Idade: 37 anos

Profissão: Professora

Habilitações Literárias: Licenciatura

1 – Que tipo de comentários a sua filha tem feito sobre as sessões de arte terapia?

R: A minha filha tem comentado que gosta muito das sessões de arte terapia.

2 – Notou alguma alteração no comportamento da sua filha?

R: Notei na minha filha algumas melhoras no comportamento e atitudes. Senti que está mais colaborativa, demorando menos tempo a vestir-se e a comer para ir para a escola, demonstrando maior autoconfiança.

3 – Julga que seria vantajoso este tipo de apoio na escola?

R: Tenho a certeza que seria bastante vantajoso este tipo de apoio na escola.