

A EXPRESSÃO DRAMÁTICA E O DESENVOLVIMENTO EMOCIONAL NO 1.º CICLO DO ENSINO BÁSICO:

Estudo de caso de uma criança com
Perturbação do Espectro do Autismo

IARA JUSTINO PALMA SANTOS SILVA

Provas destinadas à obtenção do grau de Mestre em Educação Pré-Escolar
e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico

Julho de 2025

VERSÃO FINAL

ISEC LISBOA | INSTITUTO SUPERIOR DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS

Escola de Educação e Desenvolvimento Humano

Provas destinadas à obtenção do grau de Mestre em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico

A EXPRESSÃO DRAMÁTICA E O DESENVOLVIMENTO EMOCIONAL NO 1º CICLO DO ENSINO BÁSICO:

Estudo de caso de uma criança com Perturbação do Espectro do Autismo

Autora: Iara Justino Palma Santos Silva

Orientadora: Professora Doutora Sofia de Portugal

Julho de 2025

Agradecimentos

Olhando para trás, e vendo todo o percurso que desenvolvi ao longo destes cinco anos de ensino superior, faz-me pensar que Nelson Mandela sempre teve razão: “A educação é a arma mais poderosa que podemos usar para mudar o mundo (...)”. (Mandela, 2003).

Primeiramente, agradecer à Professora Doutora Sofia de Portugal e à Professora Doutora Luísa Araújo, pelo apoio e estímulo durante a redação do presente relatório.

Ao Instituto Superior de Educação e Ciências (ISEC) Lisboa que me acolheu para a conclusão do meu percurso académico, a todos os professores e colegas de mestrado.

Aos meus pais, por serem fortaleza e certeza na minha vida. São o meu exemplo. Ao meu irmão e cunhada pela força e palavras de incentivo. Aos meus avós e tia madrinha pelo apoio constante. Sem eles, este momento não seria possível.

À Filipa, por todas as chamadas e mensagens, os desabafos em dias difíceis e por estar sempre perto. É mais que uma amiga, é uma irmã com que a vida me presenteou.

À Laura e Joana, por provarem que a amizade ultrapassa distâncias. Estão no meu coração sempre.

Ao grupo com quem iniciei o meu percurso: à Teresinha, à Martinha, à Caty à Nena à Ritinha e à Bia, foram a razão de não ter desistido, aliviando os momentos tensos com risos de fazer a barriga doer.

Ao meu namorado por ter acompanhado esta última fase, lidando com os dias maus, e aos dias bons, motivando-me e acreditando sempre que seria capaz.

A cada menino e menina, docentes e não docentes que passaram por este meu percurso, ao longo de todos os estágios e anos enquanto monitora de AEC’S. Sou o reflexo de cada sorriso e aprendizagem sua.

O merecido reconhecimento ao Lino Emanuel, pela ajuda tão importante que teve na revisão deste trabalho e à família titular pelo apoio incondicional.

Por fim, um agradecimento muito especial, a uma pessoa incansável desde o momento em que verbalizei que queria ser professora, a Patrícia, que me inspira como professora e mãe de um adolescente autista, mas sobretudo como mulher.

Resumo

Atualmente, no panorama da educação tem-se verificado um aumento do número de diagnósticos de crianças com Perturbação do Espectro do Autismo (PEA). Esta realidade exige que as instituições educativas e os professores estejam cada vez mais preparados para lidar com estas crianças e desenvolver estratégias que favoreçam a sua inclusão nas salas de aula.

O presente relatório expõe uma revisão da literatura sobre a PEA e o potencial das expressões dramáticas como estratégia para promover a inclusão e o desenvolvimento emocional destas crianças.

Com o intuito de aferir o modo como as expressões dramáticas podem contribuir para os objetivos enunciados, foram recolhidos dados para análise, implementadas três atividades de expressão dramática numa turma do 4.º ano do Ensino Básico. Estas atividades foram planificadas para fomentar a comunicação verbal e não verbal entre os alunos, tendo como principal objetivo refletir sobre a relevância da expressão dramática em contextos educativos inclusivos.

Adicionalmente, foi realizada uma entrevista à psicóloga Ana Timóteo, que contribuiu com uma perspetiva técnica e científica, ajudando a clarificar questões surgidas ao longo da leitura e do tratamento da informação recolhida. Com base nos dados recolhidos e na observação das sessões, foi possível iniciar um processo de análise e reflexão sobre a articulação entre a teoria estudada e a prática vivenciada.

Embora o trabalho desenvolvido neste âmbito se tenha baseado em três sessões, que claramente não permite chegar a generalizações, destacam-se alguns resultados relevantes: (i) um elevado empenho por parte de todos os alunos, (ii) o envolvimento da criança com PEA, apesar de algumas dificuldades de interação com o grupo, (iii) a comunicação e a reciprocidade com a qual todos partilharam entre si as atividades. Conclui-se que este relatório pode representar um contributo relevante para a prática profissional e um incentivo à realização de futuras investigações nesta área, cuja importância é cada vez mais reconhecida.

Palavras-chave: Perturbação do Espectro do Autismo; Expressão dramática; Educação emocional; 1.º Ciclo do Ensino Básico

Abstract

Currently, in the context of portuguese education, there has been a significant increase in the number of diagnoses of children with Autism Spectrum Disorder (ASD). This reality demands that educational institutions and teachers become increasingly prepared to respond to the specific needs of these children and to develop strategies that promote their inclusion in the classroom. This report presents a literature review on ASD and explores the potential of dramatic expression as a strategy to foster inclusion and emotional development in these children. In order to provide a more practical perspective and collect data for analysis, three dramatic expression activities were implemented in a 4th-grade class of primary education. These activities were designed to promote both verbal and non-verbal communication among students, with the main objective of reflecting on the relevance of dramatic expression in inclusive educational settings. Additionally, an interview was conducted with the psychologist Ana Timóteo, who contributed a technical and scientific perspective, helping to clarify issues that arose throughout the research and data analysis process. Based on the data collected and the observation of the sessions, it was possible to begin a process of reflection on the connection between the theoretical framework and the practical experience. Although this is a master's-level project with only three sessions, limiting the possibility of generalisation, some relevant outcomes were observed: students showed high levels of engagement, particularly the child with ASD, who appeared involved, communicative, and willing to share with peers. Despite some challenges in peer interaction, the student remained actively involved throughout the activities. It is concluded that this report may represent a relevant contribution to professional practice and an encouragement for further research in this increasingly important field.

Keywords: *Autism Spectrum Disorder (ASD); Drama Education; Emotional Development; Elementary Education*

Agradecimentos	i
Resumo	iii
Abstract	iv
Índice Geral	v
Índice de Tabelas	vi
Lista de abreviaturas	vii
Introdução	1
1. Revisão da Literatura	7
2. Problematização e metodologia	24
2.1. Problema, objetivos e questões de investigação	24
2.2. Paradigma	25
2.3. Proposta de intervenção.....	26
Tabela 1 - Planificação da atividade 1: “Música e corpo”	29
Tabela 2 - Planificação da atividade 2: “Uma caixa e uma história”	30
Tabela 3 - Planificação da atividade 3: “Observo e sou observado”	31
2.4. Metodologia do estudo	32
2.5. Participantes ou Amostra	32
2.6. Instrumentos de recolha de dados.....	34
2.7. Procedimentos.....	35
2.7.1. Recolha de dados.....	35
2.7.2. Tratamento e análise de dados.....	35
2.8. Questões éticas.....	36
3. Resultados	38
4. Considerações finais	44
5. Referências	47
Anexos	52
Anexo 1 - Autorização da participação dos alunos nas atividades	52
Anexo 2 - Guião da Entrevista e respetivas respostas.....	53
Anexo 3 – Declaração de Consentimento Informado.....	57
Anexo 4- Grelha de observação.....	58
Anexo 5-Reflexão sobre a Atividade 1	59
Anexo 6- Reflexão sobre a Atividade 2.....	62
Anexo 7-Reflexão sobre a Atividade 3.....	65

Índice Geral

Índice de Tabelas

Tabela 1 - Planificação da atividade 1: “Música e corpo”

Tabela 2 - Planificação da atividade 2: “Uma caixa e uma história”

Tabela 3 - Planificação da atividade 3: “Observo e sou observado”

Lista de abreviaturas

DSM – *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders* (Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais)

E.E. – Encarregados de Educação

ISEC – Instituto Superior de Educação e Ciências

NEE – Necessidades Educativas Especiais

OMS – Organização Mundial da Saúde

PEA – Perturbação do Espectro do Autismo

SBDT – *School-Based Drama Therapy* (Terapia Dramática Escolar)

ToM – *Theory of Mind* (Teoria da Mente)

Introdução

O presente estudo é desenvolvido no âmbito da prática de ensino supervisionada, integrada no Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico, durante a qual se procuraram evidências sobre a pertinência da expressão dramática como ferramenta de desenvolvimento emocional em crianças com Perturbação do Espectro do Autismo (PEA).

Com a significativa subida dos diagnósticos de crianças no espectro do autismo é importante nós, enquanto futuros docentes, nos informarmos sobre o assunto. O aumento do número de diagnósticos de Perturbação do Espectro do Autismo (PEA) reflete-se nas salas de aula e exige dos profissionais de educação uma preparação específica. Segundo a OMS (2023), estima-se que 1 em cada 100 crianças esteja dentro do espectro. Esta realidade evidencia a necessidade de práticas pedagógicas diferenciadas, ajustadas às características e potencialidades de cada aluno.

A heterogeneidade das manifestações do autismo implica que cada criança apresente um perfil único de competências e dificuldades, exigindo estratégias pedagógicas personalizadas. Como salientam autores como Grandin (2006), o autismo deve ser compreendido como um espectro de condições que varia significativamente em termos de severidade e expressão dos sintomas, o que dificulta a aplicação de soluções uniformes. Estas posições são reforçadas por Lobo Antunes et al. (2018, p. 129), quando se afirma, de um modo bastante elucidativo, que:

Todos vimos as mesas de mistura de música, com dezenas de botões e cursores que podem alterar o volume, altura e tantas outras características do som. É assim que vemos a constituição de uma pessoa com autismo. Cada botão representa uma característica clínica que pode ser muito intensa em determinado doente e quase impercetível noutro.

Além disso, a inclusão escolar de crianças com PEA requer não só adaptações curriculares, mas também uma mudança de paradigma nas práticas educativas, passando da simples integração para uma verdadeira inclusão, que valorize a

participação ativa e o desenvolvimento pleno de todas as crianças no ambiente escolar (Ainscow, Booth, & Dyson, A., 2006). Esta evolução implica uma formação contínua dos docentes e a promoção de ambientes de aprendizagem acolhedores e flexíveis.

Durante os estágios, tanto de licenciatura como do primeiro ano de mestrado, foram abordados os temas das expressões artísticas em contexto de pré-escolar. Nestes dois grupos com os quais se estabeleceu contacto durante 3 meses, existiam duas crianças com PEA. Estes foram os primeiros contactos com esta problemática, a título profissional, já que a título pessoal já tinha havido lugar a contacto com um adolescente com o mesmo diagnóstico.

As duas crianças apresentavam características muito distintas. Se, por um lado, o D., de 3 anos, não verbal, com uma grave seletividade alimentar e hiperfoco em jogos de tabuleiro, necessitava do uso de fralda e apresentava comportamentos muito agressivos.

Por outro lado, a A. era uma menina muito curiosa, com um nível intelectual acima da média para a idade, meiga no trato, estabelecendo muito facilmente o contacto físico com os colegas e com o corpo docente. Contudo, apresentava alguma seletividade alimentar e muita dificuldade em se autorregular quando se encontrava em ambientes ruidosos. No recreio, afastava-se da maioria dos colegas quando estes produziam mais barulho, tentando encontrar um local mais abrigado. Nos dias mais ensolarados, em que as crianças brincavam no exterior, tentava entrar para a sala, nos dias de chuva, fugia para o refeitório, lugar que se encontrava vazio. Dentro da sala existiam momentos de maior ruído, enquanto brincavam nas áreas. Nessas alturas era comum encontrá-la à porta da sala, suficientemente próxima para não se sentir desamparada, mas longe da confusão com a qual não se sentia segura. Quanto à linguagem, apesar de demonstrar algumas dificuldades na dicção, mantinha um discurso compreensível e coerente. A criança revelava dificuldades na articulação de palavras que continham sons foneticamente mais complexos, como o /l/ (“lh”) e o /r/ (“rr”).

Estas duas experiências permitiram compreender a grande diversidade que existe dentro do próprio espetro. Como refere (Grandin, 2006), “se conhecesse uma criança com autismo, conhecesse uma criança com autismo” — sublinhando assim a

singularidade de cada caso. A prática pedagógica deve, por isso, ser sensível às características individuais, construindo respostas diferenciadas e ajustadas.

Os dois projetos realizados com estas crianças foram distintos. No caso do D., tratou-se de um projeto muito ambicioso, que envolvia todas as áreas da Expressão artística: dança, música, teatro e artes plásticas. O grupo era subdividido em grupos menores, em cada um dos quais eram trabalhadas separadamente as diversas áreas das expressões. O projeto tinha como base o livro *O monstro das emoções* (Llenas, 2018)

O D. esteve inserido no grupo das artes plásticas.

O projeto que realizamos com o grupo da A. era um trabalho também exigente, mas sobretudo ao nível do trabalho em grupo e da criatividade. A A. incluiu-se de forma integral no projeto, participando de forma ativa desde a criação do guião à elaboração dos adereços e cenários.

A observação da participação e evolução destas crianças nos respetivos projetos foi de tal forma inspiradora e motivadora, que fez recair sobre este tema a escolha para a o presente relatório. Por um lado, importava ampliar o conhecimento sobre a PEA, e simultaneamente compreender de que forma as expressões artísticas concorrem para a evolução emocional de crianças com este diagnóstico.

Para além da conexão emocional com o tema, que se considera um aspeto relevante para a realização de qualquer trabalho académico, sobretudo um relatório final, importa realçar a sua relação com o grande propósito da escola pública. A escola deve ser um lugar para todos. A escola deve acolher, respeitar e fornecer educação a toda e qualquer criança, não olhando para raça, crença religiosa, estrato social e/ou financeiro. De acordo com o (Decreto-Lei n.º 54/18 de 6 de julho), o direito de todos os alunos a uma educação de qualidade e à participação plena em contextos educativos comuns deve ser uma realidade. Todos os agentes educativos devem ter esta premissa presente no seu quotidiano.

Por isso, procurar estratégias que cumpram os objetivos de aprendizagem de alunos com autismo, incluídos num grupo-turma que também contribua para o desenvolvimento de todos é uma missão que se considera importante para qualquer estudante da área da educação. A procura por melhorar as condições das aprendizagens

destas crianças, que muitas vezes são marginalizadas pela falta de conhecimento ou por falta de recursos nas nossas escolas, é um compromisso que deve ser acolhido na vida de qualquer profissional desta área de estudo.

Com estes pressupostos, os objetivos que foram estabelecidos para este relatório final foram: (i) compreender as características do Perturbação do Espectro do Autismo na infância e os seus impactos na aprendizagem e socialização, (ii) analisar o papel das expressões teatrais como ferramentas pedagógicas promotoras da inclusão, (iii) refletir sobre as práticas desenvolvidas em contexto educativo com crianças com PEA, identificando potencialidades e desafios. Através desta investigação, pretende-se contribuir para uma prática educativa mais informada, sensível e inclusiva, alicerçada em evidências e experiências reais.

Assim, este relatório final encontra-se estruturado do seguinte modo: após a presente introdução, segue-se a Revisão da Literatura, onde se apresenta o enquadramento teórico sobre a Perturbação do Espectro do Autismo (PEA), as características específicas destas crianças e o papel das expressões artísticas, com particular destaque para o teatro, no desenvolvimento das suas competências sociais, emocionais e comunicativas. De seguida, é abordada a Problematização e Metodologia do estudo realizado. Aqui são explicitados o problema de investigação, os objetivos e as questões de partida, o paradigma metodológico adotado, a proposta de intervenção implementada, a metodologia do estudo, os participantes envolvidos, os instrumentos utilizados para a recolha de dados e os procedimentos seguidos, incluindo as questões éticas consideradas. Nesta sequência, são posteriormente apresentados os Resultados, com base na análise dos dados recolhidos ao longo da intervenção. Este capítulo integra descrições, registos observacionais e reflexões sobre as vivências com as crianças em estudo, em articulação com os referenciais teóricos.

Finalmente, nas Considerações Finais, é feita uma síntese dos principais contributos do estudo, uma reflexão crítica sobre o percurso realizado e são ainda apontadas sugestões para investigações futuras e implicações para a prática educativa. Esta última parte contempla também uma reflexão crítica sobre o impacto desta experiência no desenvolvimento de uma futura profissional de educação.

De facto, organizar o relatório de forma clara e bem estruturada é essencial para que a informação apresentada faça sentido e seja fácil de acompanhar. Como explica Narconi & Lakatos (2017), ter uma estrutura definida ajuda a sistematizar o conteúdo e a garantir que as ideias se interligam bem umas com as outras, o que torna o trabalho mais coerente e claro.

Tal como também apontam Costa & Pereira (2020) , dividir o relatório em capítulos como introdução, revisão da literatura, problematização, resultados e conclusões é uma prática comum na academia porque ajuda o leitor a perceber melhor o percurso do estudo: desde a apresentação do tema até à análise dos resultados e reflexões finais.

A introdução permite contextualizar o tema, demonstrar a importância da investigação e definir os objetivos, preparando o leitor para o que vai encontrar (Lakatos & Marconi, 2005). A introdução constitui-se como o primeiro contacto do leitor com o trabalho, por isso deve ser clara, objetiva e direta.

Já a revisão da literatura suporta teoricamente o estudo. É importante reunir o que outros autores já referiram sobre o tema trabalhado, para entender o que já foi feito, o que falta saber e como de que modo o presente trabalho se pode enquadrar (Flick, 2014). Assim, a revisão da literatura ajuda a preparar o caminho para a investigação, suportando-a em termos teóricos, visando contribuir com segurança para a intervenção prática.

Após a revisão da literatura, importa explicitar o problema da presente investigação, detalhando o modo como foi realizada a recolha e a análise dos dados, bem como a escolha a metodologia a seguir. Esta etapa procura garantir uma seriedade e confiabilidade do estudo (Creswell, 2014). A apresentação dos resultados deve ser feita de forma clara, mostrando o que foi encontrado e relacionando esses dados com os objetivos definidos e os conhecimentos explicitados na fundamentação teórica (Yin, 2018). É aqui que o estudo ganha vida e se compreende o que realmente foi descoberto.

Por fim, as considerações finais resumem tudo, produzindo uma reflexão sobre o que foi alcançado e apontam sugestões para futuras investigações ou para a prática educativa (Day & Gastel, 2012). A relevância desta secção do presente relatório visa

demonstrar o impacto do estudo na prática pedagógica e o contributo que poderá representar para a área em estudo.

A consecução desta estrutura é uma forma de garantir que o trabalho segue uma lógica académica reconhecida e que o tema é explorado de forma completa e organizada (Leavy, 2017). Assim, o relatório não só cumpre as normas, mas também facilita a leitura e compreensão, mostrando claramente o percurso da investigação.

Ao longo deste trabalho, espera-se não só aprender mais sobre a PEA, mas também perceber como será possível, enquanto futuros professores, estar verdadeiramente preparados para acompanhar estas crianças na escola. Sabemos que a formação tem de ser constante, porque cada aluno é diferente e a realidade na sala de aula está sempre em constante mudança. Por isso, este estudo quer reforçar a ideia de que estar atualizado e aberto a novas aprendizagens é essencial para garantir que todos tenham as mesmas oportunidades de crescimento e aprendizagem.

Outra grande expectativa é encontrar estratégias que façam sentido no dia a dia da escola, que possam ser aplicadas de forma prática e que ajudem as crianças com PEA a sentirem-se incluídas e valorizadas. Mais do que seguir métodos, pretende-se descobrir caminhos que promovam o desenvolvimento das suas capacidades, mas também o seu bem-estar emocional e social, já que se constata que isso é tão importante quanto o sucesso académico. Assim, este trabalho quer ser um contributo para que as escolas sejam espaços mais acolhedores e adaptados às necessidades de todos.

Por fim, acredita-se que este estudo vai abrir portas para uma maior sensibilização sobre a diversidade no ensino, ajudando a quebrar preconceitos e a promover uma cultura de respeito e empatia. Através da reflexão e da prática, será possível criar um ambiente onde todas as crianças, independentemente das suas características, possam aprender, crescer e sentir-se parte integrante da comunidade escolar.

1. Revisão da Literatura

1.1. O que é a Perturbação do Espectro do Autismo?

A Perturbação do Espectro do Autismo é, segundo a (Organização Mundial de Saúde, 2023):

uma condição que resulta numa dificuldade de socialização, mas que acarreta diferentes tipos de comportamentos. É comum pessoas com autismo terem outras patologias associadas como epilepsia, depressão, ansiedade e transtorno de déficit de atenção e hiperatividade, bem como comportamentos desafiadores, como dificuldade para dormir e automutilação.

Esta patologia (PEA) é uma condição do neurodesenvolvimento, caracterizada por dificuldades na comunicação social e por padrões de comportamento, interesses ou atividades restritos e repetitivos. De acordo com o DSM-5, os indivíduos com PEA são classificados em três níveis de gravidade, com base no suporte necessário para lidar com os desafios do dia a dia. Essa classificação ajuda a orientar as intervenções mais adequadas às necessidades de cada pessoa. (American Psychiatric Association, 2022)

No Nível 1, a pessoa requer algum apoio, este é o nível mais leve dentro do espectro do autismo. As características principais são: (i) dificuldades em iniciar interações sociais e em manter uma conversação; (ii) comportamentos repetitivos ou fixações que interferem com o funcionamento em contextos sociais; (iii) capacidade de comunicar-se verbalmente, mas com dificuldades na reciprocidade social. (American Psychiatric Association, 2022) Quanto à necessidade de apoio, a pessoa necessita de apoio pontual, sobretudo em ambientes sociais e escolares/profissionais mais exigentes.

No Nível 2, o apoio de que a pessoa necessita é um pouco mais regular e estruturado. A pessoa com este nível de autismo tem dificuldades mais evidentes na comunicação não verbal, mas principalmente na comunicação verbal. Conforme foi referido no anterior nível, os comportamentos repetitivos também são visíveis, mas

neste nível são ainda mais frequentes, o que muitas vezes leva a que as interações sociais sejam ainda mais limitadas.

O Nível 3 é aquele que requer maior apoio dentro do espectro. A comunicação verbal é praticamente inexistente, as interações sociais são feitas com grande dificuldade, os comportamentos repetitivos são muito intensos e podem muitas vezes apresentar comportamentos autoestimulantes ou mesmo de autoagressividade. (American Psychiatric Association, 2022)

Uma pessoa com autismo sofre antes e depois do diagnóstico. Este espectro modifica a sua forma de ver o mundo, e de se comportar dentro deste. Ser autista obriga o ser humano a lutar contra as suas próprias características de forma a conseguir relacionar-se com as pessoas e integrar-se nas regras da sociedade (Mundy & Neal, 2001).

Uma das maiores dificuldades sentidas por um autista é a regulação dos próprios sentimentos, mas nestas adversidades também se inclui a perceção dos sentimentos dos outros. Quando se consulta a literatura mais antiga, são apenas apontadas as características do foro afetivo. Atualmente, com pesquisas mais alargadas consegue perceber-se que o autismo é um espectro e que este envolve mais aspetos do que apenas as questões afetivas (Mundy & Neal, 2001). Algumas das outras características apontadas por diversos autores é a obsessão extrema e as estereotipias.

O sucesso a nível escolar e profissional de uma criança e adulto autista está diretamente associado ao suporte dado pela família e amigos. Suporte emocional, mas muitas vezes também um sucesso financeiro que lhes permita ultrapassar as dificuldades que a sua condição acarreta. Na sua maioria, as pessoas com autismo não apresentam défice cognitivo, pelo contrário, são muitas vezes dotadas de uma grande facilidade em aprender e de adquirir conhecimento (Mazefskya & W.White, 2014). Pela sua falta de capacidades sociais, tendem a ter dificuldades quando o trabalho é em grupo, uma vez que este os obriga a comunicar e a regular os seus sentimentos em momentos de alguma adversidade. Mais uma vez, importa lembrar que sendo o autismo um espectro, em alguns casos, estas questões podem variar, existindo algumas pessoas dentro do espectro

que não sentem qualquer tipo de dificuldade na comunicação ou socialização (Mazefskya & W.White, 2014)

Outra questão que é importante ser debatida é que, apesar de no passado o autismo ter sido considerado uma doença que impedia a pessoa de ter uma vida normal e que a excluía, atualmente essa visão passa a ser ultrapassada, uma vez que muitas celebridades do foro artístico ou mesmo na ciência e desporto têm o diagnóstico de PEA, apresentando perfis altamente funcionais. Esta exposição do autismo faz com que este seja visto pela sociedade como uma diversidade natural e não como uma doença expeditória ou que resulta na exclusão da pessoa. Esta romantização da doença tornou-a menos prejudicial para a reinserção social de uma pessoa com autismo. Saber que existem outras pessoas com PEA que têm sucesso, tanto a nível profissional como pessoal, incentiva adultos e crianças a procurarem por si próprios estratégias para ultrapassar dificuldades e encontrar o seu trajeto de vida. No caso das crianças e adultos que não têm esta condição, mas que convivem com quem tem, o facto de assistirem na televisão e nas redes sociais a pessoas com aquela condição, torna a sua socialização mais fácil e menos dolorosa (Mazefskya & W.White, 2014)

Com esta exposição da doença e a normalização das suas características, muitas vezes, o que também acaba por acontecer é um excesso de diagnósticos, principalmente do autismo leve ou autismo nível 1. Isto acontece principalmente pelo facto de este nível de autismo ter na sua maioria sintomas que podem estar associados também a outras patologias, mas serem automaticamente designados como autistas por este ser mais mediaticamente conhecido. Este mediatismo, apesar de ser negativo pelos diagnósticos incorretos para autores como (Fombonne, 2023), é um facto importante por permitir que adultos e mesmo idosos consigam um diagnóstico, ainda que tardio, permitindo que não só tenham respostas para os seus comportamentos e sentimentos fora daquilo que é o esperado pela sociedade, mas que também consigam receber o tratamento de que precisam para viver uma vida mais confortável e feliz.

Um dos primeiros documentos sobre a PEA e um dos clássicos de estudo desta síndrome é datado de 1943, tendo como o autor o psiquiatra Leo Kanner. Neste documento, o autor refere esta condição descrevendo alguns casos de crianças que apresentavam comportamentos fora do comum daqueles e eram tidos em sociedade.

Um desses comportamentos apontados é a falta de apetite e uma dificuldade na introdução de alguns alimentos. Para além deste aspeto, uma criança com 2 anos tinha uma memória visual e de nomes pouco usual para a sua idade. Todos estes aspetos foram detalhadamente descritos pelo pai e apresentados a Leo Kanner.

Outro aspeto apresentado por (Kanner, 1943) está relacionado com a falta de associação entre os castigos que recebia e os seus comportamentos. Donald, a criança neste estudo de caso, foi observada diversas vezes por médicos, avaliando sempre o seu estado físico como perfeitamente normal. Apesar destes diagnósticos, os comportamentos anteriormente mencionados e os seus comportamentos obsessivos, com as mãos sempre em movimento, deixaram os pais preocupados com o seu estado de saúde. (Kanner, 1943). A criança aparentava ter dificuldade em generalizar aquilo que lhe diziam e demonstrava falta de flexibilidade quanto às suas rotinas. Quanto à socialização, a criança apresentava uma falta de interesse por qualquer ser humano, apenas dando importância à existência da sua mãe. (Kanner, 1943).

Depois da consulta com Leo Kanner, a mãe de Donald continuou a escrever sobre o desenvolvimento da criança, enquanto continuava a tentar brincar com o filho com o objetivo de desenvolver nele competências de socialização. Nesse relatório de desenvolvimento a mãe datava a sua aquisição da leitura fluente e a sua aprendizagem ao tocar piano. Apesar de demonstrar alguma evolução na socialização e na forma como interagia com o mundo ao seu redor, os comportamentos repetitivos mantiveram-se e alguns comportamentos, como a tentativa de comer papel ou de colocar comida no cabelo, também. Neste caso, aquilo que parece importante referir é que apesar de sempre muito relutante no desempenho de funções básicas, como tomar banho e alimentar-se sempre que incentivado pela mãe acabava por fazê-las. A criança foi acompanhada mais algumas vezes, porém, notavam-se poucas evoluções. Nos relatos da mãe, as obsessões da criança foram-se modificando ao longo do tempo.

O caso de estudo seguinte foi uma criança com 6 anos que apresentava características diferentes da anterior. A alimentação não era um problema, mas ao contrário da criança anterior a sua posição corporal despertou atenção por parte dos pais. Apesar de não conseguir estabelecer nenhuma relação com quem está a sua volta conseguia demonstrar alguma emoção quando elogiado (Kanner, 1943).

Ao longos dos anos foram realizados diversos estudos sobre as causas que originavam o autismo, não tendo, sua maioria, chegado a nenhuma conclusão concreta, isto porque não existem dados científicos suficientes que suportem as teorias apresentadas. (Kanner, 1943) referiu que, à época, se estavam a realizar alguns estudos que apontavam para a hipótese de existir alguma relação entre esta perturbação e a aplicação de vacinas como a do sarampo, caxumba e rubéola.

Quanto à origem da PEA, estudos mais recentes, como o de Lobo Antunes et al. (2018, p. 122) refere

Não sabemos qual é a causa. Todas as doenças resultam da influência de fatores ambientais que atuam sobre predisposições genéticas. A importância relativa de cada um é variável. (...) Nas perturbações do espectro do autismo parece que os fatores genéticos são cruciais e os ambientes menos importantes.

A propósito da causa ainda não foram encontrados grandes resultados. Contudo, no que ao tratamento da doença diz respeito, foram feitos alguns estudos que realçam de forma positiva as intervenções psicossociais precoces. Um acompanhamento personalizado desde o seu diagnóstico revela ser imprescindível para serem atenuadas as dificuldades sentidas por uma pessoa no espectro do autismo.

Efetivamente, não é possível esquecer que todos os seres humanos estão albergados pelos direitos humanos. Estes existem para garantir a segurança e a dignidade de todos os homens, mulheres e crianças. Infelizmente, muitas vezes, as pessoas no espectro do autismo veem-se impossibilitadas de garantirem os seus direitos. São excluídos da sociedade, vítimas de discriminação, sofrem nas escolas com uma educação deficiente, são-lhes negados cuidados de saúde dignos e são recusados em muitos dos empregos para os quais concorrem.

De forma a combater muitas destas dificuldades e tornando-se um apoio contra a exclusão de pessoas com autismo, a OMS. Em maio de 2014, a sexagésima sétima Assembleia Mundial da Saúde adotou uma resolução intitulada «Esforços abrangentes e coordenados para o tratamento de transtornos do espectro do autismo», que foi apoiada por mais de 60 países. A resolução insta a OMS a colaborar com os Estados-Membros e

agências parceiras para fortalecer as capacidades nacionais para lidar com a PEA e outras deficiências de desenvolvimento (World Health Organization , 2014).

1.2. Estudos realizados sobre a PEA

Num estudo realizado nos Estados Unidos, em 2023 concluiu-se que a prevalência de PEA entre crianças de 4 anos foi estimada em 21,5 por 1.000 crianças (ou cerca de 2,15%). Esta informação é reveladora para o presente estudo. O principal objetivo dos investigadores era perceber se existia ou não alguma diferença entre as várias zonas do país em termos da incidência da PEA. (Shaw, et al., 2023). Outra questão também interessante neste estudo está relacionada com o diagnóstico das crianças identificadas, visto que cerca de 78% das crianças com avaliação documentada foram avaliadas até os 36 meses.

Noutro estudo, também realizado nos Estados Unidos, podemos observar uma disparidade entre o número de raparigas diagnosticadas com PEA e de rapazes com o mesmo diagnóstico. A prevalência de 43,0 por 1.000 em meninos e 11,4 por 1.000 em meninas. Neste estudo foram incluídas no estudo 6.245 crianças (Maenner, et al., 2023).

Quando se referem os transtornos do foro psicológico não é possível deixar de referenciar o DSM. O DSM - *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders*, surgiu nos Estados Unidos da América, no ano de 1952, data da sua primeira edição. Surgiu pela necessidade de padronizar diagnósticos psiquiátricos no contexto pós-Segunda Guerra Mundial. A entidade responsável por esta publicação é a *American Psychiatric Association* (APA). (American Psychiatric Association, 2022)

O DSM-5-TR é a mais recente publicação e, por essa razão, será esta a publicação em que se baseará este trabalho. Este manual foi publicado em março de 2022, com uma revisão textual do DSM-5. A diferença desta nova edição comparativamente com a mais antiga são apenas algumas atualizações de textos e descrições, a inclusão de alguns novos dados epidemiológicos, a aplicação de uma linguagem mais inclusiva, como por exemplo, o uso de neutralidade de género e provavelmente a grande novidade é a inclusão de um novo diagnóstico o de transtorno de luto prolongado. (American Psychiatric Association, 2022)

Neste documento, o que é possível encontrar sobre a PEA suporta muito daquilo que já

foi referido anteriormente relativamente aos comportamentos, como: falhas na reciprocidade social; dificuldades na comunicação não verbal e dificuldade em desenvolver, manter e compreender relações. Sobre os aspetos dos comportamentos repetitivos o documento realça ainda as estereotipias motoras, uso repetitivo de objetos ou fala, a insistência em rotinas ou padrões ritualizados de comportamento, os interesses fixos e intensamente focados e ainda o hiper ou hiporreatividade a estímulos sensoriais. (American Psychiatric Association, 2022) O documento apresenta ainda a distribuição em 3 níveis de suporte. Sendo o nível 1 – suporte necessário, o nível 2 – suporte substancial e o nível 3 – suporte muito substancial. (American Psychiatric Association, 2022) O documento apresenta ainda a distribuição em 3 níveis de suporte. Sendo o nível 1 – suporte necessário, o nível 2 – suporte substancial e o nível 3 – suporte muito substancial. (American Psychiatric Association, 2022)

Outro aspeto também realçado por este documento de referência está relacionado com a necessidade de um maior acompanhamento psicológico e a importância de o diagnóstico ser feito por profissionais, de forma que não exista possibilidade de falsos diagnósticos. (American Psychiatric Association, 2022)

O documento consultado não aponta nenhuma matriz de tratamento, mas realça a necessidade de um apoio contínuo e também a importância de adaptar as atividades à realidade de cada criança. É da maior relevância que se observem as suas fragilidades e pontos fortes, para aplicar estratégias que os consigam tornar cada vez mais autónomos e capazes e felizes. Um dos caminhos para o fazer pode passar pela exploração artística. Como refere (Corbett, 2013) "*Our findings show that the SENSE Theatre program contributes to improvement in core social deficits when engaging with peers both on and off the stage.*"

1.3. A arte como terapia

Em 1876 um psiquiatra francês decidiu iniciar um projeto de pesquisa sobre como a arte pode curar. Utilizar a arte como forma de tratamento para problemas psicológicos e mesmo físicos. O psiquiatra defendia que a arte é uma mais-valia para a nossa evolução enquanto seres humanos. Outros artistas como Adrian Hill também defendem esta visão, tendo o próprio beneficiado da arte no seu tratamento da tuberculose, afirmando que as artes plásticas realizadas durante o seu tratamento foram fundamentais para a sua recuperação (Mattiolo, 2022).

De facto, a arte está presente na sociedade desde o início dos tempos. As artes rupestres que foram utilizadas para contar histórias. Em Roma faziam-se peças de teatro como forma de entretenimento. A arte permite ver o mundo de outra forma. Permite encontrar o seu lugar no mundo e muitas vezes permite abrir espaço para ser visto e ouvido pela sua própria voz, com ou sem palavra.

Efetivamente, a arte é para todos e serve para todos. Assim, durante o século XIX, foram desenvolvidos estudos que defendiam que a arte poderia também auxiliar e não apenas entreter ou ensinar. A arte como forma de tratamento começou de forma esporádica e pouco popularizada. Contudo, atualmente é possível ser vista não só como entretenimento e conteúdo escolar, como também como forma de tratamento para diversos problemas psicológicos e/ou de dificuldades comportamentais.

É impossível falar da arte como forma de terapia sem falar de Margaret Naumburg, uma psicóloga e educadora americana que é por muitos considerada a mãe da arteterapia. Margaret Naumburg foi uma psicóloga, educadora, artista e autora americana. Antes de trabalhar em arteterapia, ela fundou a *Walden School* na cidade de Nova Iorque. Margaret estudou em Itália o ensino *Montessori*. Este estudo em Itália motivou-a a abrir uma escola que abrigasse o mesmo género educacional nos Estados Unidos. Margaret defendia uma educação motivada pela exploração e a pesquisa dos interesses e motivações das crianças.

Sobre o trabalho de Margaret, em termos da arteterapia, a psicóloga utilizava os desenhos produzidos pelos seus pacientes como, segundo ela, um meio de avaliar o subconsciente dos mesmos. A psicóloga afirmava que a arte é a melhor forma de ver o inconsciente de alguém. Para Margaret, os rabiscos produzidos por alguém traduzem

muitas vezes os conflitos que este sofre interiormente e que muitas vezes não consegue expressar de forma verbal. Esta questão torna-se ainda mais interessante quando se pensa em crianças com autismo uma vez que, como referido anteriormente muitas vezes têm dificuldades em se expressar de forma verbal. (Souza, 2021)

A autora reflete também sobre algo que parece ser relevante. Se se observar a arte de forma estética e de apresentação, é importante preocupar-se com questões como a conjugação de cores no caso de artes visuais ou, por exemplo, na área do teatro, a atenção à atratividade das peças de teatro produzidas, mas se se vir a arte como forma de tratamento ser outros os nossos aspetos de foco. Questões como (i) o aumento da vulnerabilidade do paciente / aluno, (ii) a facilidade em partilhar os seus pensamentos, (iii) o desenvolvimento da reflexão pessoal, (iv) a capacidade de trabalhar em conjunto, (v) a facilidade em utilizar a criatividade e (vi) a imaginação devem ser a prioridade.

A autora afirma ainda que são muitos os estudos que revelam os benefícios da arteterapia em termos de tratamento de questões psicológicas, mas que ainda há um caminho longo para que esta abordagem seja vista de forma tão benéfica como tem sido provado.

De entre as várias formas de expressão artística, a história da expressão dramática remonta ao século VI a.C., na Grécia Antiga. Durante o Renascimento, o teatro floresceu com dramaturgos como *William Shakespeare*, que exploraram profundamente a condição humana. No século XX, a expressão dramática foi incorporada no contexto educativo, especialmente na educação infantil. Atualmente, a expressão dramática é vista não só como uma disciplina importante para o desenvolvimento do ser humano, mas também usada como forma de terapia.

Para uma criança em desenvolvimento é importante fornecer-lhe momentos em que explore e compreenda emoções, desenvolva a empatia e aprimore habilidades de comunicação. Atividades voltadas para a expressão dramática permitem-lhes cumprir tais objetivos. A promoção de atividades que envolvem dramatização e música permitem que as crianças expressem emoções complexas de maneira lúdica, facilitando a compreensão e regulação emocional. A participação em tais atividades promove a empatia, pois as crianças assumem diferentes papéis e perspetivas durante as dramatizações.

Por sua vez, a música integrada no drama ajuda na memorização e internalização de conceitos socioemocionais, tornando a aprendizagem mais eficaz (Koç & Sungurtekin, 2023). Atividades voltadas para a expressão dramática permitem-lhes cumprir tais objetivos, pois *“creative drama allows children to express their feelings and thoughts in a safe and supportive environment, contributing to their emotional development.”* (Korošec & Zorec, 2019).

De acordo com (Frydman & Mayor, 2023), no desenvolvimento de um estudo cujo objetivo era o de perceber de que forma a expressão dramática era usada nas escolas e qual era o efeito dessa utilização nas crianças, principalmente naquilo que às suas capacidades sociais e emocionais dizia respeito. O estudo realizado abrangia crianças dos 4 aos 8 anos de idade e de várias nacionalidades, incluindo o Reino Unido, Estados Unidos e França. Neste artigo é referido o uso do *SBDT - School-Based Drama Therapy*, termo em inglês utilizado para classificar as escolas que usam o teatro como uma forma de terapia. No texto é possível observar alguns exemplos de como na prática este método pode ser implementado. Quando, por exemplo, um aluno está a passar por um momento em que revela ter dificuldades com a frustração quando perde jogos, o professor implementa alguns exercícios de teatro em que ele tem de interpretar campeões e perdedores. O facto de a criança ter de passar pelos dois papéis e obrigá-lo a trabalhar as emoções sentidas nas várias posições faz com que ele tenha que trabalhar as suas emoções, e assim encontrar ferramentas para lidar com os acontecimentos menos positivos. Os autores afirmam ainda que este método é largamente utilizado em casos de crianças com necessidades educativas específicas, mas que são benéficas para todas as crianças, com ou sem dificuldades de aprendizagem, uma vez que todas elas conseguem ultrapassar desafios e tornarem-se mais conscientes emocionalmente (Frydman & Mayor, 2023).

Os autores apontam como principais benefícios de o uso deste método serem (i) promoção do desenvolvimento socio emocional (ii) melhoria das competências de comunicação, (iii) o desenvolvimento das relações interpessoais, (iv) a criação de espaços seguros para as expressões inclusão e equidade. Todas estas competências estão referenciadas num dos documentos orientadores para a formação de alunos, o Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória (PASEO).

Assim, como podemos confirmar no seguinte excerto deste documento

orientador (Ministério da Educação / Direção-Geral da Educação , 2017):

A educação deve promover o desenvolvimento de competências pessoais e sociais que contribuam para o bem-estar dos alunos, permitindo-lhes construir relações interpessoais positivas, refletir sobre as suas emoções e adquirir a capacidade de lidar com os desafios da vida. É essencial que os alunos adquiram capacidades de comunicação, de autorregulação emocional e de resolução de conflitos, para garantir uma participação ativa e construtiva na sociedade.

Ora sendo a PEA uma perturbação do neurodesenvolvimento, reconhecida pelos principais órgãos de ciência e saúde a nível mundial, é esperado que existam também diversos estudos já realizados e a realizarem-se no sentido de compreender quais são as terapias mais benéficas para as crianças com este perfil.

As mais utilizadas são a terapia comportamental e a psicanálise, mas estas não são as únicas, sendo que nos últimos anos tem-se visto um crescente interesse e estudo no tratamento através das expressões dramáticas e do lúdico. Este tipo de tratamento permite que as crianças desempenhem funções de *roleplaying*. Um nome incontornável nesta área é o de J. L. Moreno (Moreno, 1946).

A dramaterapia tem como principais focos o desenvolvimento da comunicação, da criatividade e da espontaneidade nas crianças. Através de atividades de expressão dramática, procura-se que a criança represente situações do seu dia a dia, criando uma ligação entre o mundo real e o simbólico. Esta abordagem terapêutica é bastante orientada para a ação, permitindo que a criança desenvolva competências que, por vezes, ainda não estão plenamente consolidadas. Entre as técnicas mais recorrentes destacam-se a inversão de papéis e a construção de cenas dramáticas. Na inversão de papéis, a criança assume o lugar do outro, o que favorece o exercício da empatia e aprofunda a sua capacidade de compreender diferentes perspetivas. Já a cena dramática permite aceder a emoções mais profundas e, muitas vezes, bloqueadas emoções essas que, num contexto terapêutico mais tradicional, poderiam ser mais difíceis de alcançar. Como referem alguns autores, o psicodrama possibilita a expressão de emoções e conflitos internos de forma segura e estruturada, o que contribui significativamente para

o desenvolvimento do autoconhecimento e da empatia (Moreno, 1959).

Este tipo de terapia acaba por também se tornar mais flexível por se poder adaptar a diferentes contextos, quer seja a nível clínico, quer seja a nível escolar e adaptar-se também a diferentes realidades e públicos, sendo facilmente adaptada a uma turma com ou sem crianças com PEA, isto porque o objetivo é a melhoria da comunicação, da empatia, da criatividade e da espontaneidade, objetivos que podemos encontrar em qualquer documento de orientação de currículo em Portugal (Ministério da Educação, 2017).

1.4. Expressão dramática e crianças com PEA

Ao longo da pesquisa realizada com o objetivo de procurar estudos recentes a cerca do drama terapia, surgiu um estudo realizado com duas crianças PEA, ambas do sexo masculino e com 12 anos de idade (Santos, Camargo, & Givigi, 2024). As sessões foram realizadas entre fevereiro de 2019 e outubro de 2020, num total de 47 sessões, cada uma com 1 hora e 30 minutos. As sessões focaram-se principalmente na linguagem do Teatro de Animação, especialmente com a utilização de Bonecos de vara, fantoches, dedoches e com a leitura e o conto de histórias com livros infantis. Para estas sessões foram ainda utilizados diversos tipos de imagens e pictogramas. Os objetivos destas sessões e o foco das suas planificações foram a comunicação corporal e visual, o desenvolvimento da expressividade (voz, gesto, manipulação de objetos), a criação de cenas e dramaturgias próprias e a integração sensível e gradual das crianças como espectadores, manipuladores e depois atores.

Parecem relevantes algumas das conclusões a que (Santos, Camargo, & Givigi, 2024) chegou, como a necessidade de realizar atividades adaptadas às crianças e estar disponível e flexível para qualquer alteração sempre que necessário. É imprescindível escutar e observar atentamente a criança, respeitando as suas diferenças e ritmos de desenvolvimento. O autor revela que a expressão dramática contribuiu para atenuar algumas das dificuldades sentidas, entre as crianças com PEA. Os dois conceitos apontados por si como aqueles em que conseguiu observar maior evolução foi o estabelecimento de vínculos sociais e a consciência do mundo ao seu redor. O autor destaca ainda a ideia de que foi transmitido às crianças que o processo na realização nas

atividades foi tão importante e valioso como o resultado do seu trabalho, demonstrando assim que aprenderam com cada ação, tornando-se mais capazes a cada passo. As crianças ganharam uma noção de que o seu corpo consegue expressar-se mesmo quando não consegue verbalizar; apresentando-lhes um novo mundo de possibilidades, permitindo-lhes desenvolver novas capacidades. Por fim, importa referir que apesar deste estudo ser bastante intensivo, com 47 sessões, estas não foram aplicadas a um grande número de crianças e, por essa razão, as conclusões se devem apenas e só aos dois casos mencionados. Ainda assim, dando um exemplo claro do que é possível atingir através da aplicação de métodos como a expressão dramática em crianças com PEA (Santos, Camargo, & Givigi, 2024).

Durante a pesquisa realizada para o desenvolvimento do trabalho apresentado, o conceito de Teoria da Mente foi surgindo por várias vezes. Assim, considerou-se importante compreender de que modo esta teoria poderia estar relacionada com a PEA. A ToM começa a desenvolver-se por volta dos 3 a 5 anos de idade, quando as crianças passam a entender que outras pessoas podem ter crenças diferentes das suas. Ao longo do tempo em que a criança se vai desenvolvendo, as suas capacidades de reconhecimento de emoções vão conseguindo captar emoções menos diretas como o sarcasmo e a ironia. Entender este tipo de sentimentos mais complexos torna-se muitas vezes um desafio para pessoas com PEA, isto porque, como já anteriormente foi mencionado, a perceção que estas têm do mundo, e especialmente sobre as emoções, é algo muito direto e transparente, tendo pouca sensibilidade para interpretar emoções veladas.

Esta falta de capacidade de algumas pessoas com PEA em entender as emoções mais veladas como o sarcasmo ou a ironia tem consequências negativas como alguns mal-entendidos e mesmo o isolamento social. Sendo assim, a ToM acaba por ser algo importante a ser trabalhado, uma vez que irá permitir uma linguagem mais fluída, uma melhor comunicação e, portanto, uma relação mais saudável e prazerosa (O blog oficial da ODAPP, 2022).

Considera-se que a brincadeira e o lúdico são das atividades mais importantes para o desenvolvimento de competências sociais. Muito utilizadas em educação pré-escolar, mas depois esquecidas durante o ensino do 1º ciclo. Isto deve-se ao facto de no

meio da pressão para o desenvolvimento de outras competências e aquisição de conhecimento como a leitura e as operações matemáticas estas acabam por ser esquecidas. O que se consegue observar é que cada vez mais as crianças parecem formatadas, com um baixo rendimento a nível da criatividade, pouco dispostas a brincar e com vários problemas a nível de socialização e de comunicação. Os tempos de grande acesso a equipamentos eletrónicos e o pouco tempo ao ar livre contribuem também para esta falta de tempo disposto a descobrir em ação.

Além da abordagem sobre a ToM, há ainda um outro conceito importante e sobre o qual se deve refletir, no que concerne à nossa ação enquanto educadores: a Zona de Desenvolvimento Proximal. Esta teoria reflete sobre as atividades e brincadeiras que as crianças conseguem realizar sem a intervenção de um adulto. Uma criança que vive sempre dentro das normas de um adulto é um ser dependente para se alimentar, vestir e transportar-se. Dentro da escola obedece dentro das regras ditadas pelos adultos e mesmo dentro da construção do seu conhecimento e aquisição de conhecimento está sempre com a supervisão e sobre a ordem dos adultos. Quando brincam de forma solitária ou entre pares conseguem desenvolver uma capacidade de autonomia e assegurar uma posição de destaque e de controlo sobre a atividade (Queiroz, N., Maciel, D., & Branco, A., 2007).

Considera-se, pois, por estas razões, que implementar atividades lúdicas, nomeadamente, no campo da expressão dramática é cada vez mais pertinente.

É visível que existem lacunas entre as políticas de inclusão e aquilo que acontece dentro das salas de aula e, por essa razão, existe a necessidade de tornar as práticas pedagógicas mais inclusivas. Existe também uma necessidade de uma maior formação de professores neste sentido, de forma que estes profissionais estejam mais capacitados para desenvolver e implementar estratégias pedagógicas que sejam eficazes. Outro aspeto que o autor também aponta é que existe uma escassez de pesquisas académicas sobre a Educação Especial. Os autores Ainscow, Booth, & Dyson, A., (2006) apontam ainda como principais problemas a falta de planificações intencionais e de estratégias que sejam adaptadas à realidade de cada criança. Muitas vezes o que acaba por acontecer nas escolas é que são feitas alterações do currículo do ensino regular, o que resulta em práticas descontextualizadas das necessidades específicas das crianças com

necessidades especiais (NEE). É, importante por isso, que exista um trabalho conjunto, entre os vários agentes da realidade institucional e uma busca por mais conhecimento, que permita que se façam escolhas de acordo com aquelas que são as necessidades das crianças e não apenas adaptações daquilo que é o ensino regular. Como refere (Alves C. M., Políticas afirmativas e inclusão: formação , 2022), ainda falta existir um trabalho conjunto entre os professores titulares e professores de apoio. “As políticas de inclusão ainda não se concretizam de forma efetiva nas escolas, sendo necessário repensar práticas, redimensionar o trabalho pedagógico e promover a formação docente continuada. (p. 5).

De facto, de acordo com Alves (2022) é clara a falta investimento na formação de professores para as questões de atendimento educacional especializado e para a necessidade de um trabalho conjunto de forma a fornecer aos alunos com NEE uma educação que privilegie as suas necessidades e que lhes permita ultrapassar dificuldades, tornando-os alunos e pessoas cada vez mais capazes e felizes. Para a análise deste documento também é importante reforçar que este estudo foi realizado no Brasil, que tem uma realidade diferente da de Portugal, em alguns aspetos, mas que consultando outros documentos sobre o assunto foi possível perceber que algumas das maiores dificuldades são as mesmas, portanto considera-se pertinente a sua análise (Franco, M.; Magalhães, P.; Oliveira, G., 2020)

1.5. Políticas e Práticas Educativas em Portugal

Após a análise realizada, considerou-se ser importante também a pesquisa sobre as políticas de inclusão que estão em vigor em Portugal de forma a poder perceber se de facto estão ou não a ser cumpridas nas salas de aula. Neste sentido, as duas políticas que se podem destacar como as mais importantes no panorama atual nacional são o Decreto-Lei n.º 54/2018 – Educação Inclusiva e Estratégia Nacional para a Inclusão das Pessoas com Deficiência 2021-2025 (ENIPD).

O (Decreto-Lei n.º 54/18 de 6 de julho) veio mudar o panorama da educação em Portugal. Este decreto tem como um dos princípios chave o direito que todas as crianças têm em aceder a uma educação em todos os contextos, a que a escola seja equitativa ou seja, que permita que todos os alunos consigam atingir o seu próprio potencial, respeitando as suas próprias necessidades, a flexibilidade curricular e a colaboração,

quer seja dentro da sala de aula, entre colegas, quer seja fora da sala, entre todos os profissionais de educação.

As medidas que este decreto preconiza estão divididas em três grupos: as medidas universais, destinadas a todos os alunos, as medidas seletivas, para alunos que necessitam de apoio adicional, e as medidas adicionais, para alunos que requerem recursos especializados. Na prática, estas medidas são aplicadas através de Centros de Apoio à Aprendizagem (CAA) que estão dentro das escolas, assim existam recursos, tanto materiais como humanos, para que se cumpram os objetivos apontados pelo (Decreto-Lei n.º 54/18 de 6 de julho).

A Estratégia Nacional para a Inclusão das Pessoas com Deficiência 2021-2025 (ENIPD) é um projeto governamental com o objetivo de apoiar as pessoas com deficiências, seja a nível escolar como a nível social, através de diversas iniciativas nas mais variadas áreas da comunidade. Nesta estratégia existem oito linhas em que se baseiam. Para a finalidade deste trabalho destacam-se 3, como as mais relevantes: Cidadania, Igualdade e Não Discriminação; Educação e Formação; Acessibilidades. (Presidência do Conselho de Ministros, 2021)

Como documento orientador para a formação de alunos, também é importante referenciar o “Guia de Educação Artística – 1.º Ciclo”. Este documento está disponível na página oficial do Ministério da Educação de Portugal e foi publicado em 2018. Este documento, para além de enquadrar a importância das artes na formação de alunos, torna-se um apoio prático para professores na planificação e na dinamização de atividades em todas as áreas da educação artística (Direção Geral da Educação , 2018)

O documento está dividido entre os vários anos do 1º ciclo de ensino básico, assim como entre as várias disciplinas da área artística. Para além de fornecer algumas ideias de atividades, apresenta também algumas estratégias metodológicas e informações sobre como devem ser aplicadas as avaliações nesta área de conhecimento.

Este documento, para além de suportar aquilo que já foi anteriormente referido sobre a importância da implementação de atividades na área da expressão dramática, também permite colecionar algumas ideias de atividades. Assim, é da maior relevância também para a concretização do presente trabalho.

As bases pedagógicas das atividades apresentadas centram-se principalmente em Vygotsky e no sociointeracionismo valorizando o jogo simbólico, a imaginação e o desenvolvimento da empatia e da comunicação, aspectos que já foram anteriormente mencionados como importantes para o desenvolvimento da criança. Os objetivos das atividades apresentadas foram desenvolver a expressividade verbal e não verbal, estimular a criatividade, a cooperação e a confiança e explorar emoções, papéis sociais e vivências do cotidiano. De forma a cumprir esses objetivos, o documento sugere atividades como os jogos de faz-de-conta, representações improvisadas a partir de histórias infantis, dramatização de situações do dia-a-dia (ex: “na escola”, “no mercado”), exercícios com mímica, voz, gesto e movimento (Direção-Geral da Educação , 2021)

2. Problematização e metodologia

2.1. Problema, objetivos e questões de investigação

O presente trabalho surgiu da vontade de investigar sobre as expressões dramáticas e o seu possível contributo para o desenvolvimento de competências sociais em crianças, principalmente em crianças com diagnóstico de Perturbação no Espectro do Autismo (PEA).

O aumento do número de problemas na socialização das crianças aliado ao crescente número de diagnósticos de PEA incentivou muitos educadores e psicólogos na procura de estratégias que ajudem a colmatar estas dificuldades. Uma das estratégias que pode ser usada em contexto escolar é um maior número de atividades na área artística, sendo uma delas a expressão dramática (Corbett, 2013).

O foco principal desta intervenção incidiu mais na questão da PEA, por ser um tema atual, e por e tratar de um contexto em que pode revelar ter um impacto mais significativo. "Crianças com Perturbação do Espectro do Autismo apresentam, por definição, desafios persistentes na interação social e na comunicação, desafios esses que parecem ter-se agravado com a crescente complexidade das dinâmicas sociais contemporâneas (Cohen, 2017)

Como objetivo geral para a realização deste estudo, selecionou-se compreender o impacto das expressões teatrais no desenvolvimento de crianças com Perturbação do Espectro do Autismo em contexto educativo. Como objetivo específico, visou-se identificar as alterações observadas nas competências comunicacionais, sociais e emocionais das crianças com PEA. Para o cumprimento destes objetivos, foram realizadas 3 atividades na área das expressões dramáticas, numa turma de 4º ano em que um dos alunos tem PEA. Desta forma, permitiu observar as diferenças na receção e execução das diferentes tarefas em comparação com os restantes alunos. Através dessa observação, pudemos realizar uma reflexão sobre os desafios e potencialidades da inclusão de práticas teatrais no contexto da educação inclusiva. Como questões de investigação foram estabelecidas 3 questões, nomeadamente (i) compreender as características do Perturbação do Espectro do Autismo na infância e os seus impactos na aprendizagem e socialização, (ii) analisar o papel das expressões teatrais como ferramentas pedagógicas promotoras da inclusão, (iii) refletir sobre as práticas

desenvolvidas em contexto educativo com crianças com PEA, identificando potencialidades e desafios.

2.2. Paradigma

Para a realização deste trabalho definiu-se que a investigação deveria ser de natureza qualitativa (interpretativa). Esta decisão baseou-se naquilo que eram os objetivos estabelecidos para o trabalho. De acordo com (Bogdan & Biklen, 1994), "A investigação qualitativa é particularmente adequada quando se pretende compreender significados, perceções, práticas e experiências vividas pelos participantes num determinado contexto." (p. 49)

A opção pelo paradigma qualitativo, especialmente numa abordagem interpretativa, faz todo o sentido quando se pretende compreender melhor o que realmente acontece no dia a dia das escolas e das crianças com autismo. Vários estudos que seguiram esse caminho mostram que, para entender as experiências, sentimentos e interações dessas crianças, é preciso olhar para além dos números e estatísticas — é preciso ouvir as vozes das pessoas e observar as relações que se constroem.

Por exemplo, investigadores como (Creswell, 2014) mostram que o método qualitativo nos ajuda a captar o significado que cada pessoa dá à sua própria experiência. No caso da educação inclusiva, especialistas como (Ainscow, Booth, & Dyson, A., 2006) destacam que cada escola, cada turma, é um mundo à parte, e que só olhando para esses contextos particulares é que é possível perceber o que funciona ou não.

Além disso, estudos que trabalharam diretamente com crianças com autismo usando esta abordagem mostram que a observação atenta e as conversas com professores e técnicos revelam informações preciosas. Elas ajudam a perceber tanto as dificuldades como as estratégias que facilitam a inclusão. E o melhor é que, com este método, é possível ir ajustando as práticas conforme as necessidades das crianças vão mudando — algo que a metodologia quantitativa não permite captar.

Por tudo isto, escolher o paradigma qualitativo e interpretativo para este estudo é uma forma de dar voz às pessoas envolvidas e compreender melhor as dinâmicas que se passam na escola, ajudando a refletir e a melhorar as práticas educativas.

No fundo, foram estas razões que levaram a aplicar estas atividades apenas a um grupo específico, de forma a conseguir, de facto, captar com mais atenção as particularidades do grupo e mais especificamente da criança A., com um diagnóstico de PEA, principal razão da escolha deste grupo. Esta escolha também esteve relacionada com o facto de existir já uma proximidade com o grupo, o que permitiu interpretar melhor os seus comportamentos.

Outro aspeto também importante de referenciar sobre a escolha da investigação ser de natureza qualitativa deve-se ao facto de se pretender que trabalhos como este sejam de facto um espelho da realidade das escolas e não apenas uma apresentação de estatísticas. Sem dúvida que noutros contextos e com outros objetivos, a metodologia quantitativa poderia ser a mais adequada, mas dada a natureza do presente estudo de caso, não há dúvida de que a metodologia qualitativa foi a mais indicada, pois foi possível trazer à luz do dia histórias reais, que acontecem na vida escolar e assim criar um maior impacto, promovendo mudanças necessárias para que as práticas tragam cada vez melhores resultados.

2.3. Proposta de intervenção

O processo de planificação de uma intervenção obedece a uma variedade de questões. Primeiramente, deve ter-se por base a motivação que nos leva a executar tal projeto, ou tal atividade. A orientação pelos documentos orientadores e, acima de tudo, ter em consideração o grupo para o qual se planifica. Devem ser observadas as suas qualidades, mas sobretudo as dificuldades que apresentam. A maior e mais importante missão é transformar todos os alunos, tornando-os mais autónomos e confiantes, tornando-se melhores a cada dia. As 3 sessões apresentadas baseiam-se em todas estas orientações que guiaram a sua planificação, assim como todos os aspetos que se foram apresentando ao longo da revisão de literatura.

Nas 3 sessões, a prioridade era conseguir apresentar 3 exercícios de tipologias diferentes, em que os indutores fossem diversificados, de maneira a captar um maior número de comportamentos dos alunos. Em relação à constituição dos grupos, procurou-se também que a cada atividade, a sua dinâmica fosse diferente. Colocá-los

em diversos tipos de trabalho e com grupos diferentes causar-lhes-ia algum desconforto, que tinha como principal objetivo permitir-lhes a ultrapassagem das dificuldades de adaptação que pudessem daí advir.

Foram, então, pensadas 3 atividades em que se trabalharam as duas formas de expressão mais comuns: a verbal e a corporal. Num primeiro momento, foi explorada apenas a expressão corporal, num segundo momento, foi possível introduzir a expressão verbal, culminando num terceiro momento em que cada aluno podia escolher qual o modo como preferia expressar-se, ou até, utilizar ambas as formas de expressão aqui enunciadas. Esta variedade, ao longo das atividades propostas, teve também uma intenção subjacente, de que em algum momento, todos os alunos se fossem sentindo mais ou menos confortáveis, conforme as suas características. É muitas vezes deste desconforto que surge o crescimento e o desenvolvimento que se pretende alcançar.

Naquilo que às escolhas dos grupos diz respeito, houve a intenção de promover a experiência de escolher e ser escolhido, nas duas primeiras sessões. Na última atividade, foi possível vivenciar a beleza do imprevisto e da flexibilidade necessária para, por um lado, saberem quando intervir, de que modo o podiam fazer, respeitando sempre as regras instituídas, de respeito mútuo entre todos. A dança entre ser observado e observar o outro, juntando o facto de lhes ser dada a possibilidade de serem autónomos na determinação do tempo em que contavam a sua história no palco resultou num momento importante de autorregulação de sentimentos e na aprendizagem de respeitar o espaço e tempo do outro, sem atropelar o trabalho do colega, algo tão importante na sua formação enquanto indivíduos sociais.

De facto, em todas as sessões foram dedicados momentos à reflexão. Esta reflexão visava não só o desempenho do próprio, mas incentivava a uma ponderação sobre a globalidade da atividade, bem como a análise do desempenho dos outros. No fundo, esta autoavaliação e heteroavaliação permitiu o desenvolvimento de capacidade de sentido crítico mais amplo sobre os vários desempenhos. O facto de também lhes ser dada a possibilidade de refletirem sobre a planificação possibilitou que a cada momento fosse possível aferir se os objetivos estavam a ser alcançados, e adaptar a prática docente em função desta reflexão conjunta.

Quanto ao processo de criação de cada história ao longo das várias sessões, foi sempre pedido que realizassem uma espécie de antecipação da atividade. Nesta fase, os alunos eram levados a estabelecer uma breve planificação daquilo que pretendiam produzir como tarefa final de cada sessão. Este plano podia ter várias formas, ou seja, através de desenhos, diálogos entre os alunos, ou até a produção de esquemas para os inspirar para a sua atuação. Entende-se que, apesar de esta ser um improviso, o tempo dedicado a planificar esse improviso é de extrema importância, e os grupos puderam sempre contar com a presença da investigadora, com o intuito de conduzir as suas ideias.

Assim, estas sessões focaram-se sobretudo no processo de criação, na expressão e na interpretação que cada criança faz sobre os indutores e na forma como consegue trabalhar em grupo, respeitando a sua individualidade e a individualidade dos outros. As regras ditavam que a única coisa que não seria tolerada era a falta de respeito pelos colegas e falta de tolerância pelas suas ideias. Por um lado, os alunos foram levados a desenvolver a sua criatividade de várias formas. Por exemplo, quando foi selecionado o objeto da caixa, cada elemento do grupo podia ter uma opinião distinta sobre a utilidade a dar a esse objeto. Contudo, precisaram de, em conjunto, chegar a um consenso sobre o uso que esse objeto iria ter na sua apresentação final. Além disso, foi estimulado o respeito mútuo, a partilha de ideias, promovendo um maior autoconhecimento, criando um espaço seguro para criar, enquanto aprendiam a navegar nas ideias dos colegas.

Finalmente, importa referir que a presente intervenção visou o impacto da expressão dramática numa criança com perturbação do espectro do autismo, mas como referido anteriormente, a expressão dramática traz benefícios para todos os alunos, daí que esteja inserida nos documentos orientadores do currículo do primeiro ciclo. As atividades foram pensadas de forma a conseguirem ser adaptadas a todos os grupos, podendo sofrer alterações, demonstrando a flexibilidade que é necessária nas dinâmicas utilizadas, de modo a chegar ao maior número possível de características do grupo.

Tabela 1 - Planificação da atividade 1: “Música e corpo”

Domínio	Objetivos	Descrição das atividades
<p>Expressão Dramática Experimentação e criação; Interpretação e comunicação.</p>		<p>Aquecimento: a professora inicia a atividade com o aquecimento corporal. Conta uma história sobre uma formiga sua amiga que, à medida que percorre o nosso corpo, este se descontrai. A professora aplica este aquecimento nos alunos.</p>
	<ul style="list-style-type: none"> • Identificar e expressar sentimentos e emoções provocados por estímulos sonoros; • Reconhecer o som como elemento expressivo e comunicativo; • Explorar diferentes formas de movimento corporal como forma de comunicação e expressão artística. 	<p>Atividade inicial: a professora coloca uma música suave do mar. Pede aos alunos que fechem os olhos e que se movimentem no seu lugar consoante o som que estão a ouvir. Pede aos alunos que definam depois em uma palavra o que aquele som lhes fez sentir. A professora incita uma conversa sobre como a música pode transmitir sentimentos e como as artes dramáticas e a música podem ter uma conexão. Fala-se sobre a importância do movimento como forma de expressão e de como o som não precisa de letras para nos transmitir algo.</p>
	<ul style="list-style-type: none"> • Criar, em grupo, pequenas histórias dramáticas a partir de estímulos visuais e sonoros; • Desenvolver a capacidade de observação, análise e apreciação do trabalho dos colegas; 	<p>Atividade principal: os alunos são divididos em 4 grupos. A cada grupo é dado um som. Através do corpo os alunos deverão contar uma pequena história de no máximo 1 minuto. Os alunos têm 15 minutos para preparar a sua apresentação. No fim desses 15 minutos os grupos deverão apresentar à turma a sua história. Em cada apresentação é pedido aos alunos que realizem comentários sobre as apresentações dos colegas.</p>
	<ul style="list-style-type: none"> • Participar em momentos de reflexão e retorno à calma, tomando consciência do corpo e da respiração. 	<p>Retorno à calma: A professora pede aos alunos que sentados nos seus lugares partilhem sobre a experiência da atividade realizada. No fim, pede aos alunos que fechem os olhos e realizem alguns exercícios de respiração.</p>

Tabela 2 - Planificação da atividade 2: “Uma caixa e uma história”

Domínio	Objetivos	Descrição das atividades
<p>Expressão Dramática Experimentação e criação; Interpretação e comunicação.</p>		<p>Aquecimento: A professora inicia a atividade com o aquecimento corporal. Conta uma história de uma formiga sua amiga que quando percorre o nosso corpo ele se descontrai. A professora aplica esse aquecimento aos alunos. É apresentada aos alunos a caixa de objetos. A professora explica que este será o elemento presente na atividade e explica quais são os objetivos da atividade.</p>
	<ul style="list-style-type: none"> • Explorar o corpo como instrumento de comunicação, utilizando a mímica para representar objetos e ações; • Desenvolver a capacidade de observação, interpretação e inferência a partir de estímulos visuais (objetos). 	<p>Atividade inicial: São selecionados 4 alunos para participarem na atividade inicial. Esta atividade consiste no jogo da mímica. Os alunos deverão retirar da caixa um objeto. Os restantes colegas deverão estar com os olhos fechados. Através apenas do corpo o aluno deve fazer com que os colegas descubram que objeto é o objeto retirado da caixa.</p>
	<ul style="list-style-type: none"> • Criar, em grupo, pequenas histórias com base num objeto, utilizando o improviso como estratégia de criação. 	<p>Atividade principal: Os alunos que na anterior atividade participaram na mímica tiveram de escolher outros elementos para formar um grupo. Deverão criar então uma história com o objeto selecionado. Ao contrário da atividade anterior, nesta atividade os alunos poderão usar a voz como meio de comunicação, mas este elemento não será obrigatório, ficará ao critério de cada grupo. Cada grupo deverá combinar qual a narrativa da história, mas tendo em conta que a apresentação deverá ser um improviso.</p>
	<ul style="list-style-type: none"> • Participar em momentos de reflexão e retorno à calma, tomando consciência do corpo e da respiração. 	<p>Retorno à calma: A professora pede aos alunos que sentados nos seus lugares partilhem sobre a experiência da atividade realizada. No fim, pede aos alunos que fechem os olhos e realizem alguns exercícios de respiração.</p>

Tabela 3 - Planificação da atividade 3: “Observo e sou observado”

Domínio	Objetivos	Descrição das atividades
<p>Expressão Dramática Experimentação e criação; Interpretação e comunicação.</p>		<p>Aquecimento: A professora inicia a atividade com o aquecimento corporal. Conta uma história de uma formiga sua amiga que quando percorre o nosso corpo ele se descontrai. A professora aplica esse aquecimento aos alunos. É apresentada aos alunos a caixa de objetos. A professora explica que este será o elemento presente na atividade e explica quais são os objetivos da atividade.</p>
		<p>Atividade inicial: É apresentado aos alunos um vídeo de uma filmagem de uma rua movimentada. É colocada a questão se eles são observadores, se têm por hábito reparar em algumas pessoas ou situações no seu quotidiano.</p>
	<ul style="list-style-type: none"> • Criar e representar uma personagem através do corpo e do olhar; • Utilizar o objeto (real ou imaginário) como extensão expressiva do corpo e da ação dramática; • Participar em atividades de alternância de papéis (observador / observado), desenvolvendo a consciência do próprio corpo em relação ao espaço e aos outros; • Refletir e verbalizar as sensações e dificuldades sentidas durante a atividade. 	<p>Atividade principal: A sala é dividida ao meio. De um lado os observadores e do outro os observados. É explicado aos alunos que o lado onde estão deverá ser rotativo, estes devem movimentar-se entre os dois espaços de forma livre, mas consciente. Deverá existir uma música de fundo e os alunos deverão permanecer em silêncio as suas interações deverão ser somente por olhares. Os alunos deverão construir uma personagem na sua cabeça e representá-la sempre que estão a ser observados e reparar com atenção quando estão a observar. Deverão ser recordados da atividade dos objetos e utilizar a sua imaginação para criar esse objeto e utilizá-lo na sua representação. No fim, a professora deverá iniciar uma conversa sobre como cada aluno se sentiu em cada um dos papéis e qual foi a sua maior dificuldade.</p>
		<p>Retorno à calma: A professora pede aos alunos que sentados nos seus lugares partilhem sobre a experiência da atividade realizada. No fim, pede aos alunos que fechem os olhos e realizem alguns exercícios de respiração.</p>

2.4. Metodologia do estudo

O presente trabalho foi realizado segundo a metodologia de investigação-ação. Conforme salientam (Bogdan & Biklen, 1994), o estudo de caso revela-se especialmente indicado quando se pretende mergulhar a fundo num fenómeno, observando-o num contexto limitado e com poucos participantes. Esta opção metodológica encaixa nos propósitos deste trabalho: acompanhar de perto um grupo concreto de crianças, num ambiente escolar específico e compreender, a partir das suas vivências, que significado atribuem às atividades teatrais.

2.5. Participantes

Para esta investigação os participantes constituíam uma turma de 21 alunos do 4º ano de escolaridade de uma escola de primeiro ciclo, na área metropolitana de Lisboa. A turma é composta por 21 alunos, 10 raparigas e 11 rapazes com idades compreendidas entre os 9 e os 10 anos. Três destas crianças têm NEE (1 aluno com PEA e 2 alunos com dificuldades de aprendizagem) e ainda, uma aluna de Português de língua não materna (PLNM). Esta criança está em Portugal há 3 anos, é oriunda do Nepal, tem apoio de PLNM, duas vezes por semana, e as atividades em sala de aula vão sendo adaptadas, sobretudo no que à leitura e escrita diz respeito.

A instituição localiza-se no concelho de Odivelas na área metropolitana de Lisboa. A instituição pertence ao Agrupamento de escolas D.Dinis. Quanto à densidade populacional é alta, sendo não só um centro urbano, mas também de algum comércio como restaurantes, cafés minimercados e um ginásio. A instituição está também próxima do pavilhão multiusos do concelho.

A escola tem 12 turmas de 1º ciclo e 3 de pré-escolar.

Sobre a comunidade escolar a instituição promove diversas iniciativas e eventos comunitários em que consigam interligar e conectar a escola e as famílias das crianças. São realizadas ao longo do ano feiras abertas à comunidade e eventos desportivos que aproximam as crianças e a comunidade.

Sobre a demografia da área esta é caracterizada por uma alta diversidade cultural e uma significativa presença de população estrangeira de origem lusófonas, europeia e asiática.

A instituição esta é recente com apenas 3 anos tendo sido inaugurada no ano letivo 2022/2023. Tem um design moderno e está bem equipada. As salas são confortáveis a nível de luminosidade e temperatura assim como materiais educativos como o quadro interativo. Espaços recreativos ao ar livre, incluindo um campo desportivo e zonas de lazer para crianças.

A instituição é dividida em duas áreas. A área para crianças da pré-escolar e das crianças do 1º ciclo. Estas áreas funcionam de forma autónoma tendo inclusive entradas distintas. A área do pré-escolar localiza-se no andar inferior e a do 1º ciclo no andar superior. Ambas dispõem de casas de banho distintas.

A escola conta ainda com refeitório, biblioteca, recreio e a sala de docentes e não docentes assim como salas destinadas ao ATL e ao apoio. O centro de apoio aprendizagem com mais incidência em crianças com autismo 1 biblioteca. Esta é a única do agrupamento abrangendo todas as escolas do 1º ciclo. O ATL funciona das 7 às 19:30 e tem uma grande importância tanto para as crianças como para as famílias permitindo aos pais deixá-las num ambiente seguro enquanto estão no trabalho.

A amostra deste estudo é de natureza intencional, uma vez que os participantes foram selecionados com base em critérios previamente definidos, nomeadamente o diagnóstico de Perturbação do Espectro do Autismo e a sua inserção num contexto escolar específico onde foi implementada a intervenção teatral. Este tipo de amostragem é comum em estudos qualitativos, uma vez que permite ao investigador focar-se em casos que melhor representam o fenómeno em estudo (Coutinho, 2013).

Com vista a complementar o estudo de caso, procedeu-se a uma entrevista a uma psicóloga educacional, que é atualmente psicóloga numa escola pública, na zona da Grande Lisboa.

A Doutora Ana Timóteo concluiu a licenciatura em Psicologia da Educação e Orientação Vocacional em 2006, pela Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias. Durante o seu percurso académico, realizou o estágio curricular na Casa Pia de Lisboa, onde teve a oportunidade de integrar a equipa de trabalho após a conclusão da formação, dando início à sua prática profissional na área da psicologia educacional.

Posteriormente, exerceu funções como Coordenadora num Centro de Dia, onde aprofundou competências em gestão de equipa e acompanhamento psicossocial. Atualmente, desempenha funções de psicóloga no Agrupamento de Escolas Cardoso Lopes, cargo que ocupa há quase cinco anos, com grande empenho e dedicação.

Apaixonada pela sua profissão acredita profundamente no impacto positivo da psicologia na promoção do bem-estar, no desenvolvimento pessoal e no sucesso educativo das crianças e jovens com quem trabalha diariamente.

2.6. Instrumentos de recolha de dados.

Quanto aos instrumentos na recolha de dados foi utilizada a observação direta e o registo de elementos significativos, quanto aos comportamentos dos alunos no decorrer das atividades. Foram também tiradas algumas fotografias das atividades de forma a poderem expressar de forma mais clara a natureza das tarefas realizadas pelas crianças. Foi ainda realizada uma grelha de observação (anexo 4).

De forma a conseguir apresentar uma investigação mais completa foi realizada uma entrevista (anexo 1) à psicóloga educacional, Dr^a. Ana Timóteo. Esta entrevista revelou ser de extrema relevância para o desenvolvimento deste trabalho, uma vez que como afirmam (Kvale & Brinkmann, 2009), uma entrevista permite ampliar o conhecimento sobre algo de uma forma mais direta e profunda. Por ser uma entrevista qualitativa, em que o foco não é a quantidade de resposta, mas a sua qualidade, permitiu adquirir uma visão dos detalhes sobre o tema que a investigar, que seria difícil de alcançar com qualquer outra forma de recolha de dados. Finalmente, o facto de conseguir respostas técnicas válidas sobre o tema, transporta uma credibilidade maior para o trabalho.

Por exemplo, (Bölte, 2014) refere que usar os dois tipos de método juntos permite não só ver os números e estatísticas, mas também perceber o que as pessoas sentem, pensam e vivem no dia-a-dia. Se pensar numa criança com autismo na escola, os números podem mostrar o seu desempenho ou frequência, mas só ouvindo as suas histórias e observando as suas interações é que se consegue realmente entender os seus desafios e progressos.

Além disso, Charlot (2000) fala sobre a importância de olhar para os dados com um olhar crítico, pensando bem sobre o que eles nos dizem. Quando se juntam informações diferentes, não se fica preso só aos números ou só às histórias, mas consegue-se uma visão mais completa e verdadeira do que está a acontecer.

Por isso, ter em conta o número de crianças com PEA em ambiente escolar deve ser impulsionador de estudos sobre o modo como se pode proporcionar maior qualidade de aprendizagens a estas crianças. Entende-se que a abordagem qualitativa é uma forma mais humana de fazer investigação, que respeita tanto os factos como as experiências das pessoas — algo fundamental quando queremos realmente ajudar e incluir as crianças com autismo na escola.

2.7. Procedimentos

2.7.1. Recolha de dados

As recolhas de dados ocorreram nos dias 22 de abril entre as 14:00 e as 15:00 horas e nos dias 6 e 14 de maio no mesmo horário. Assim, contabilizam-se 3 atividades implementadas com 3 horas no total. Estas atividades foram implementadas pela aluna do 2º ano de mestrado em educação pré-escolar e 1º ciclo do Ensino Básico, Iara Silva.

Quanto à entrevista, esta foi realizada de forma assíncrona, via email, com respostas dadas por escrito. Esta comunicação ocorreu na semana de 1 a 6 de julho.

2.7.2. Tratamento e análise de dados

Para analisar os dados que foram recolhidos ao longo da investigação, utilizou-se uma abordagem qualitativa, baseada na análise de conteúdo. Esta escolha foi a que se considerou mais adequada, porque permitiu olhar para os dados de forma cuidadosa e perceber o que ia surgindo, tanto nas atitudes como nas palavras e produções das crianças.

Por um lado, as conversas que aconteceram com as crianças durante o processo de criação das suas produções dramáticas ajudaram a perceber não só a forma como as sessões trazem benefícios, como também avaliar quais são as dificuldades que estes têm

durante o processo de criação e indicar caminhos a seguir para que ultrapassem essas dificuldades.

Por outro lado, o diálogo constante entre a investigadora e a professora cooperante possibilitou uma aferição da pertinência da intervenção naquele grupo turma, e uma interpretação rigorosa dos comportamentos e reações dos alunos.

Estes exemplos reforçam que a abordagem qualitativa permitiu uma reflexão mais completa ao longo da intervenção com estes alunos.

Foram sendo seguidos os passos da análise temática, tal como são propostos por (Braun & Clarke, 2006). Primeiro, foram lidos várias vezes os registos. Posteriormente, destacaram-se os elementos que se consideraram mais importantes e assim foi realizada uma reflexão mais cuidada, de forma que esta possa ser mais facilmente interligada com as restantes partes do trabalho.

Todo este processo foi feito manualmente, sem recorrer a programas informáticos, mas de forma cuidadosa e sistemática. Foi efetuado um registo das decisões e reflexão sobre elas, o que ajudou a manter alguma organização e coerência ao longo da análise.

2.8. Questões éticas

O trabalho apresentado foi realizado segundo todas as medidas de princípios éticos fundamentais desde o respeito demonstrado na pesquisa referenciando sempre os autores das ideias apresentadas como também na forma como foram expostas essas mesmas ideias.

O estudo foi realizado com alunos do 4.º ano do 1.º Ciclo, incluindo uma criança com Perturbação do Espectro do Autismo (PEA). Neste aspeto, foram tomadas todas as medidas necessárias. Uma vez que estas atividades decorreram com o mesmo grupo em que a investigadora realizou o seu estágio, e após diálogo com a professora titular, ambas concordaram que não seria necessário reenviar nenhuma autorização para autorização dos Encarregados de Educação, sendo que já tinham enviado uma no início do tempo de estágio (anexo 2).

Outro aspeto é também o anonimato das crianças nas fotografias tiradas e na maneira como, por exemplo, identificámos a criança com PEA como A., sem a associar a qualquer nome.

Todos os dados foram tratados de forma confidencial e utilizados exclusivamente para fins académicos.

As atividades não apresentaram riscos físicos, emocionais ou psicológicos.

Foi garantido um ambiente seguro, respeitador e inclusivo durante todo o processo tanto com a turma em questão como na ligação com a professora cooperante.

Na comunicação com a psicóloga Ana Timóteo foi sempre respeitado o seu contributo como profissional.

A investigação respeitou as diretrizes éticas da Universidade e foram também tidos em conta os documentos nacionais e internacionais sobre investigação com crianças e populações vulneráveis.

3. Resultados

Em qualquer estudo é importante ter cuidado com a forma como e recolhem os dados, mas também como são tratados. A forma como se relacionam os dados adquiridos com o conhecimento retirado das leituras é um passo fulcral para garantir a qualidade da investigação e cumprir de forma satisfatória os objetivos estabelecidos.

No caso deste trabalho, os dados recolhidos foram através de 3 atividades implementadas numa turma de 4º ano do Ensino Básico, em que uma das crianças tem diagnóstico de PEA e também uma entrevista à psicóloga Ana Timóteo, que ajudou a compreender mais sobre esta patologia, principalmente na questão da expressão artística e da regulação de sentimentos.

De forma que as análises dos dados recolhidos durante as atividades foram divididas pelos tópicos observados em diversas secções. Em cada um deles ir-se-á não só apresentar os dados recolhidos, como relacioná-los com a informação coletada e revista no primeiro ponto do relatório final intitulado de Revisão de Literatura.

Antes de passar para a apresentação dos resultados, importa referir a atmosfera na qual as atividades foram inseridas. A investigadora que realizou estas atividades foi estagiária nesta turma durante pouco mais de 3 meses, e ao longo deste tempo, criou laços e uma relação próxima com os alunos. Algumas das atividades que foram realizadas durante esse tempo foram também na área das expressões dramáticas, o que foi importante para o sucesso das atividades aqui descritas. Apesar de o aluno A. ter entrado pouco tempo antes do fim do tempo de estágio, este conseguiu estabelecer uma ligação de confiança com a estagiária, o que também revelou ser muito benéfico.

O ambiente construído nas sessões foi acolhedor, sem julgamento, com espaço para errar e experimentar, o que contribuiu para que os alunos se expressassem de forma mais autêntica. Outro aspeto que também foi muito tomado em consideração na planificação foi o tempo para reflexão e para a exposição de ideias por parte dos alunos. Assim como acontecia durante as atividades em estágio, os alunos eram convidados a refletir sobre a sua própria ação assim como sobre a dos colegas. Deste modo, contribuindo para o desenvolvimento da sua autorreflexão e do seu sentido crítico.

O primeiro tópic a abordar diz respeito à expressão emocional e reconhecimento de sentimentos. Na atividade 1, foi proposto aos alunos que demonstrassem emoções através do corpo (anexo 4). Para conseguirem cumprir o objetivo desta atividade, mais do que conseguir reconhecer o tipo de sentimento que a música lhes transmitia, as crianças tinham de conseguir exprimir esse sentimento. Para este tipo de atividade é importante e tal como diz Daloglu (2021) estar disposto a observar a expressão de sentimentos através de diversas formas, como aconteceu com a criança A. que se envolveu corporalmente, mesmo sem verbalizar.

Outro facto que foi observado nas atividades implementadas que referimos na revisão da literatura foi a dificuldade na interação social e o trabalho em grupo. Este facto é também referido pelos autores (Mundy & Neal, 2001). Este aspeto foi observado durante a realização da atividade 1 em que criança A. tentava realizar propostas aos colegas e estas eram ignoradas pelos seus pares. A criança, apesar de ser ouvida pelos colegas, as suas propostas eram facilmente descartadas. O aluno não apresentava nenhum comportamento agressivo ou violento ao ser ignorado, optando por adotar um comportamento de reclusão e de participação não ativa. (anexo 4)

Além disso, também foi muito trabalhada ao longo das sessões a importância da tomada de decisões por parte dos alunos. Na 2ª atividade foi proposto a 3 alunos que realizassem a escolha dos seus companheiros de equipa (anexo 5). Esta proposta foi propositada, com o objetivo de observar de que forma é que a criança A. iria lidar com a escolha que deveria fazer. Colocando-a num lugar de algum desconforto poderíamos observar diversas reações diferentes que o lugar de ser escolhido não o obrigaria a ocupar. A tomada de decisão obriga a criança a assumir uma autonomia e responsabilidade que segundo Vygotsky (1934) citado por (Queiroz, N., Maciel, D., & Branco, A., 2007) o incentiva a desenvolver uma interação social e da zona de desenvolvimento proximal, onde a autonomia é construída com apoio dos pares.

Algo que também foi possível observar durante as 3 sessões foi que a comunicação não verbal da criança A. é a sua zona de conforto, enquanto a comunicação verbal parece deixá-la numa posição de maior desconforto. Tanto nas sessões como em situações anteriores, a estagiária relata que a criança apenas interage verbalmente quando domina o assunto sobre o qual está a falar. Sempre que sente que está fora do

seu ambiente de conforto esta acaba por se isolar e evitar a participação na conversa, principalmente quando essa comunicação é para toda a turma ou para mais do que dois elementos, tal como foi relatado na primeira atividade, em que o aluno não conseguiu que a sua opinião fosse ouvida pelos pares.

Aquilo que vários autores como (Koç & Sungurtekin, 2023) apontam é que as expressões artísticas permitem que crianças como o aluno A. utilizem o corpo como forma de se exprimirem, sempre que a sua patologia os impede de o fazerem de forma verbal. Outras crianças com ou sem patologias que possam sofrer com estas questões podem beneficiar também desta forma de expressão corporal.

Sobre este tópico existe ainda o grande benefício da criatividade, (Santos, Camargo, & Givigi, 2024) destacam que atividades corporais e musicais estimulam a criatividade e ajudam a comunicar emoções e ideias de forma alternativa. Apesar de considerar que esta questão pode ser vista através da forma criativa como os alunos fizeram o uso de objetos no decorrer da atividade 2 (anexo 5) só seria possível de realmente ser comprovada se esta investigação se tivesse estendido ao longo de vários meses e pudéssemos observar de forma mais intensiva a melhoria nas capacidades criativas dos alunos.

Uma questão que aconteceu ao longo das sessões foi uma partilha feita pela criança A. No fim da sessão 2 e como é hábito neste tipo de atividades a estagiária abriu espaço na sessão para que as crianças comentassem as suas opiniões e sentimentos sobre os exercícios realizados. O aluno não participou de forma espontânea a este momento, mas quando questionado partilhou que desde pequeno tem um amigo imaginário com o qual brinca e partilha momentos e conversas (figura 8). Segundo (Frydman & Mayor, 2023) o teatro terapêutico cria espaços seguros de expressão emocional, promovendo a autoexploração. Este momento de partilha em grande grupo juntamente com o abraço que o aluno deu à investigadora no fim da sessão leva a pensar também no que Daloğlu (2021) diz quando reforça que o ambiente artístico favorece o bem-estar emocional e a confiança para a autorrevelação.

Durante o processo de planificação das atividades, procurou-se responder às necessidades específicas do grupo-turma, com especial atenção à inclusão de uma

criança com perturbação do espectro do autismo (PEA). Para tal, foram pensadas estratégias de diferenciação pedagógica que recorressem tanto à comunicação verbal como à não verbal, essenciais para alunos com dificuldades na linguagem expressiva e recetiva (Strock, 2004). Através da integração de expressões teatrais, explorou-se o corpo e o movimento como formas alternativas de comunicação, promovendo a expressão de emoções e a interação social (Vieira, Effgen, Borges, & Souza, 2012). Foram ainda consideradas diferentes formas de organização do trabalho — em grupo, em pares e individualmente — refletindo-se sobre o impacto da escolha (ou não) dos colegas, tendo em conta que as relações interpessoais podem ser facilitadoras ou inibidoras da participação, especialmente em alunos com dificuldades de socialização (Grandin, 2006). A planificação revelou-se, assim, um momento fundamental para garantir uma abordagem inclusiva, equitativa e centrada nas potencialidades de cada criança, em consonância com os princípios do (Ministério da Educação / Direção-Geral da Educação, 2017). Sobre este ponto é também relevante refletir que, apesar de querer tornar o espaço escolar inclusivo e criar memórias boas para todas as crianças associadas ao seu processo escolar e garantir a sua segurança física, mas também emocional, é importante colocá-los em situações de algum desconforto de forma a conseguirem ultrapassar barreiras, como foi o caso da atividade 3, que se revelou ser difícil para o aluno A. Nesta atividade, o aluno demonstrou dificuldades na interação com os colegas e também com o facto de ser visto pelos seus colegas. Conseguimos perceber este desconforto pela sua linguagem corporal (anexo 6) e também por aquilo que o mesmo verbalizou.

As dramatizações realizadas ao longo das atividades revelaram-se fundamentais para o desenvolvimento da empatia entre crianças, ao proporcionarem momentos em que estas puderam assumir diferentes papéis e explorar novas perspetivas. Ao colocarem-se no lugar do outro, as crianças foram levadas a compreender diferentes formas de pensar, sentir e agir, o que favoreceu o desenvolvimento da consciência social e emocional. Esta ideia é sustentada por Moreno (1959) que defende que o assumir de papéis permite o desenvolvimento da empatia, precisamente por possibilitar a vivência da perspetiva do outro. Também o (Ministério da Educação, 2017), através das Aprendizagens Essenciais, reconhece o teatro como uma ferramenta educativa com grande potencial na promoção da empatia, da expressão pessoal e da compreensão do

mundo que os rodeia. Assim, as dramatizações assumem um papel pedagógico relevante, não apenas ao nível da comunicação e expressão, mas também como meio de construção de relações interpessoais mais respeitadoras e inclusivas.

Também é de realçar a importância que as próprias crianças deram ao próprio processo da dramatização e não exatamente ao resultado produzido. Margaret Naumburg (Souza, 2021), fundadora da arteterapia, defende que o valor terapêutico e educativo da arte reside no processo criativo, não no produto final. (Santos, Camargo, & Givigi, 2024) corroboram que o envolvimento e a evolução das crianças são mais importantes que a performance estética.

De forma a conseguir aprofundar este tema e trazer para este relatório uma base científica maior e contribuir assim para torná-lo mais rico foi realizada uma entrevista por escrito à psicóloga educacional Ana Timóteo.

A entrevistada referiu que as dificuldades emocionais mais comuns em crianças com Perturbação do Espectro do Autismo (PEA) passam pela ansiedade e pela autorregulação emocional. Esta ideia esteve bastante presente nas atividades implementadas, principalmente na primeira, onde se observou que a criança A., depois de ser ignorada pelos colegas, adotou uma postura mais retraída e deixou de participar ativamente. Apesar de não ter reagido de forma agressiva, o comportamento de afastamento pareceu ser uma tentativa de lidar com a frustração. Este episódio mostra a importância de proporcionar às crianças com PEA um ambiente seguro, tranquilo e previsível, onde possam sentir-se confiantes para se expressarem e lidarem com as emoções.

Relativamente à expressão dramática, a psicóloga considera-a uma ferramenta bastante eficaz para trabalhar a comunicação e a empatia com crianças com autismo. De facto, nas atividades desenvolvidas, foi possível verificar como os alunos se envolveram nos exercícios de dramatização, colocando-se no lugar do outro e tentando compreender diferentes formas de sentir e agir. No caso da criança A., embora a expressão verbal nem sempre fosse evidente, houve uma participação muito significativa a nível corporal e emocional. Um dos momentos mais marcantes foi a partilha, no final da segunda sessão, da existência de um amigo imaginário com quem costumava brincar. Esta partilha, feita

num contexto de confiança e sem julgamentos, mostra que o teatro pode criar espaços seguros onde a criança se sente à vontade para explorar e expressar emoções que, de outra forma, poderiam ficar guardadas.

A psicóloga também explicou que o teatro ajuda as crianças com PEA a desenvolverem a chamada Teoria da Mente, ou seja, a capacidade de entender o que os outros pensam e sentem. As dramatizações realizadas durante o trabalho foram nesse sentido muito importantes, pois proporcionaram aos alunos a oportunidade de viver papéis diferentes, refletir sobre o comportamento dos colegas e discutir essas experiências. Através deste tipo de atividades, foi possível trabalhar de forma concreta a empatia e a consciência social, aspectos que a psicóloga destacou como essenciais para o desenvolvimento emocional destas crianças.

Outro aspecto que merece destaque é a forma como as atividades foram adaptadas às necessidades da criança A., respeitando o seu ritmo, a sua forma preferida de comunicar (mais não verbal do que verbal) e garantindo um ambiente com várias formas de participação. A psicóloga afirmou que adaptar “não é simplificar, é tornar acessível”, e foi esse o princípio que esteve presente na planificação. As atividades foram pensadas para promover a participação ativa de todos, utilizando estratégias diferenciadas e criando situações que desafiassem, mas também apoiassem a criança. Por exemplo, na segunda atividade, a criança foi convidada a escolher os colegas da equipa, o que lhe permitiu experimentar um papel diferente do habitual e ganhar confiança e autonomia.

Por fim, é importante referir que tanto a psicóloga como alguns autores referidos na revisão da literatura defendem que, nestes contextos, o mais importante não é o resultado das atividades artísticas, mas sim todo o processo vivido pelas crianças. Esta ideia foi confirmada ao longo das sessões, onde se observou que o foco dos alunos estava na vivência da atividade, na forma como se expressavam e se relacionavam, e não na perfeição do que apresentavam. No caso da criança A., isso foi ainda mais evidente: o envolvimento emocional, o abraço dado à investigadora no fim e os pequenos momentos de partilha mostraram que o teatro pode ter um impacto profundo no seu bem-estar emocional, permitindo a cada criança crescer ao seu ritmo e de acordo com as suas possibilidades.

4. Considerações finais

Um relatório final desta magnitude, abordando um tema tão vasto, mas ao mesmo tempo tão profundo e sensível requereu muito trabalho, empenho, e simultaneamente a calma necessária para que no fim o produto final tivesse a qualidade esperada. Acima de tudo, esperava-se um trabalho que honrasse o tema e todos aqueles que contribuíram para o desenvolvimento de cada uma das partes do trabalho.

Ao longo da realização do trabalho foram enfrentados diversos desafios, mas considera-se que foram exatamente esses momentos de maior dificuldade que fizeram evoluir e pôr à prova os conhecimentos adquiridos e as capacidades desenvolvidas ao longo destes dois anos de mestrado.

A principal dificuldade sentida, no início, foi o estabelecimento do tema principal do relatório. Inicialmente, pretendia-se abordar o tema das artes, mas menos direcionado para as expressões dramáticas e mais para um campo geral das artes em que todas as áreas pudessem estar envolvidas. Depois de uma discussão sobre este assunto com a professora Luísa Araújo, ficou claro que seria mais prudente restringir o campo de pesquisa apenas para as expressões dramáticas, de forma a conseguir fazer uma investigação mais intensa e não tão superficial.

Quando se iniciou o processo de pesquisa, ficou claro que não iria ser algo fácil. A literatura existente sobre o tema é escassa, o que dificultou o percurso ao longo da construção do presente relatório. Para superar este obstáculo contamos com a ajuda da Professora Doutora Luísa Araújo e a Professora Doutora Sofia de Portugal, assim como de outras colegas e amigas, que me ajudaram na seleção da bibliografia a utilizar.

O seguinte obstáculo foi encontrar algum profissional da área da psicologia que respondesse às perguntas que estavam planificadas. Nem sempre foi fácil obter respostas pretendidas, em tempo útil por parte dos psicólogos, uma vez que também estão envolvidos em projetos e serviços de grande exigência.

A fase de implementação das atividades foi uma das mais marcantes de todo o trabalho. O contacto direto com uma criança diagnosticada com PEA trouxe uma nova

dimensão de responsabilidade, mas também uma grande motivação para tornar cada atividade significativa e respeitadora das necessidades da criança.

Ao observar a forma como a criança reagiu às propostas de expressão dramática, compreendeu-se o verdadeiro impacto destas estratégias na promoção da comunicação, da expressão emocional e da empatia. Esta experiência prática reforçou a importância de abordagens pedagógicas que valorizam a arte como ferramenta de inclusão e desenvolvimento integral.

Uma das grandes lições deste processo foi perceber que trabalhar com crianças com PEA vai muito além do conhecimento teórico. É necessário escutar, adaptar, acolher e, sobretudo, agir com sensibilidade. A intervenção deve ser flexível e respeitadora, valorizando o ritmo e as características de cada criança. O trabalho desenvolvido nesta turma foi considerado como benéfico, não só para a criança com PEA, mas também para todas as crianças, tornando-as mais empáticas e participativas, assim como as atividades desenvolvidas possam ter contribuído para que estes desenvolvessem um olhar mais amplo não só sobre a PEA como também sobre o poder das artes dramáticas.

Este relatório foi, por isso, mais do que um trabalho académico: foi um espaço de desenvolvimento humano e profissional. Através dele, ganharam-se ferramentas importantes para a prática docente, e foi desenvolvida uma postura mais empática e sensível enquanto futura educadora.

Apesar de considerar que o trabalho desenvolvido foi muito importante para expandir conhecimento, importa olhar para este como algo que deve ser contínuo. Olhar para o futuro enquanto docente sempre como uma profissão que irá exigir uma constante busca por saber mais. Um trabalho como este deve ser o combustível para no futuro realizar mais pesquisas e procurar mais formação nesta área e não apenas como um trabalho académico e para conclusão de mestrado.

Este relatório termina com o sentimento de dever cumprido. Apesar das dificuldades e das muitas horas de trabalho, construiu-se um projeto coerente, relevante e humano. A experiência vivida ao longo deste processo marcou profundamente e reforçou convicções pedagógicas.

Foi referido inicialmente na introdução do trabalho, que este tema é tocante, por razões académicas, mas pelas experiências tidas ao longo dos 5 anos de ensino superior. Além disso, pela importância que o tema tem na vida pessoal, e por isso a sua realização tornou-se não só uma missão académica, mas também como uma missão pessoal.

A saída deste Mestrado é feita de um modo mais preparado para os desafios da prática docente, mais consciente da importância da inclusão e mais segura daquilo que se deseja construir enquanto profissionais da educação. Mais do que respostas, este relatório trouxe novas perguntas, e com elas, a vontade de continuar a aprender e a crescer.

5. Referências

- Ainscow, M., Booth, T., & Dyson, A. (2006). Improving schools, developing inclusion [Melhorando escolas, desenvolvendo inclusão]. (Routledge, Ed.) doi:<https://doi.org/10.4324/9780203967157>
- Alves, C. M. (2022). Políticas afirmativas e inclusão: formação . *Revista Brasileira de Educação Especial* , pp. 5-6 .
- American Psychiatric Association. (2022). Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais: DSM-5-TR. Porto Alegre, Brasil: Artmed.
- Bogdan, R., & Biklen, S. (1994). *Investigação qualitativa em educação: Uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto Editora.
- Bölte, S. (Fevereiro de 2014). The power of words: Is qualitative research as important as quantitative research in the study of autism? *Autism Volume 18, Issue 2*.
- Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, pp. 77-101. doi:<https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>
- Cohen, S. B. (2017). Editorial Perspective: Neurodiversity– a revolutionary. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*.
- Corbett, B. (22 de October de 2013). Theatre offers promise for youth with autism. *Science Daily*. Obtido de <https://www.sciencedaily.com/releases/2013/10/131022143717.htm>
- Costa, F., & Pereira, M. (2020). *Metodologias de investigação em educação*. Edições Académicas.
- Coutinho, C. P. (2013). *Metodologia de investigação em ciências sociais e humanas: Teoria e Prática*. Almedina.

- Creswell, J. W. (2014). *Research design: Qualitative, quantitative, and Mixed Methods Approaches*. SAGE Publications.
- Day, R., & Gastel, B. (2012). *How to write and publish a scientific paper*. Cambridge University Press.
- Decreto-Lei n.º 54/18 de 6 de julho. (s.d.). Obtido de <https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/decreto-lei/54-2018-115652961>
- Educação, D. G. (2018). *Aprendizagens essenciais – 1.º Ciclo do Ensino Básico*.
- Flick, U. (2014). *An introduction to qualitative research*. SAGE Publications.
- Fombonne, E. (2023). Editorial: Is autism overdiagnosed? *Journal of Child Psychology and Psychiatry*.
- Franco, M.; Magalhães, P.; Oliveira, G. (dezembro de 2020). Atendimento educacional especializado: revisando as práticas. *Educação em Foco*, 25(3), pp. 59-82. doi:<http://dx.doi.org/10.22195/2447-524620202532905>
- Frydman, J., & Mayor, C. (21 de march de 2023). A scoping review on the use and potential of school-based drama therapy to enhance socio-emotional skills in early childhood. *Early Childhood Education Journal*, 51(6), pp. 1063-1074. doi:<https://doi.org/10.1007/s10643-023-01471-1>
- Grandin, T. (2006). *Thinking in pictures: My life with autism*. Vintage.
- Kanner, L. (1943). Autistic disturbances of affective contact. *Nervous Child*, 2(3), pp. 217-250.
- Koç, N., & Sungurtekin, Ş. (21 de february de 2023). Promoting preschool children's social-emotional learning skills through creative drama integrated music activities. *International Journal of Primary Education*, 12(3), pp. 210-227. doi:<https://doi.org/10.55020/ijope.1254401>
- Korošec, H., & Zorec, M. B. (Julho de 2019). The impact of creative drama activities on aggressive behaviour of preschool children. *Research in Education*,

- Kvale, S., & Brinkmann, S. (2009). *InterViews: Learning the Craft of Qualitative Research Interviewing (2ª edição)*. SAGE Publications.
- Lakatos, E., & Marconi, M. (2005). *Fundamentos de metodologia científica*. Atlas.
- Leavy, P. (2017). *Research design: Quantitative, qualitative, mixed-methods, arts-based, and community-based participatory research approaches*. Guilford Press.
- Llenas, A. (2018). *O monstro das cores*. Nuvem de Letras.
- Lobo Antunes, N., Leitão, I., Almeida, C., & Jesus, G. (2018). Perturbações do Espectro do Autismo. Em N. L. Antunes, & Equipa Técnica do PIN. Lua de Papel.
- Maenner, M., Shaw, K., Warren, Z., Williams, A., Amoakohene, E., Bakian, A., . . . Shaw, K. (2023). *Prevalence and Characteristics of Autism Spectrum Disorder Among Children Aged 8 Years - Autism and Developmental Disabilities Monitoring Network, 11 Sites*. MMWR Surveill Summ. doi:10.15585/mmwr.ss7202a1
- Mandela, N. (16 de julho de 2003). *Address by Nelson Mandela at launch of Mindset Network, Johannesburg*. Obtido de Nelson Rolinhlha Mandela : http://www.mandela.gov.za/mandela_speeches/2003/030716_mindset.htm
- Mattiolo, F. (12 de dezembro de 2022). História da Arteterapia. (I. Freedom, Ed.) Obtido de <https://institutofreedom.com.br/blog/historia-da-arteterapia/>
- Mazefskya, C. A., & W.White, S. (January de 2014). Emotion Regulation: Concepts & Practice in Autism Spectrum. *Child Adolesc Psychiatr Clin N Am*.
- Ministério da Educação / Direção-Geral da Educação . (2017). Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória. Obtido de https://dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Projeto_Autonomia_e_Flexibilidade/perfil_dos_alunos.pdf
- Ministério da Educação. (2017). *Direção Geral da Educação*. Obtido de <https://www.dge.mec.pt/aprendizagens-essenciais-ensino-basico>
- Moreno, J. L. (1946). *Psychodrama-Volume 1* . Beacon House.

- Mundy, P., & Neal, R. (2001). Neural plasticity, joint attention, and a transactional social-orienting model of autism. *International Review of Research in Mental Retardation*, 23, pp. 139-168. doi:[https://doi.org/10.1016/S0074-7750\(00\)80009-9](https://doi.org/10.1016/S0074-7750(00)80009-9)
- O blog oficial da ODAPP. (30 de março de 2022). Obtido de Observatório do Autista: Teoria da Mente e o TEA: <https://observatoriodoautista.com.br/2022/03/30/teoria-da-mente-e-o-tea/>
- Organização Mundial de Saúde. (15 de novembro de 2023). Obtido de Autismo: <https://www.who.int/news-room/fact-sheets/detail/autism-spectrum-disorders>
- Portuguesa, R. (Julho de 2018). *APRENDIZAGENS ESSENCIAIS 1.º CICLO DO ENSINO BÁSICO EDUCAÇÃO ARTÍSTICA – EXPRESSÃO*. Obtido de Direção geral de Educação : <https://dge.mec.pt/>
- Presidência do Conselho de Ministros. (31 de agosto de 2021). *Diário da República*. Obtido de <https://files.diariodarepublica.pt/1s/2021/08/16900/0000300071.pdf>
- Queiroz, N., Maciel, D., & Branco, A. (30 de outubro de 2007). Brincadeira e desenvolvimento infantil: um olhar sociocultural construtivista. *Paidéia*, 17(34), pp. 169-179. doi:<https://doi.org/10.1590/S0103-863X2006000200005>
- Santos, L., Camargo, E., & Givigi, R. (23 de fevereiro de 2024). Ensino de teatro para crianças com autismo no contexto da pandemia da covid 19. *Revista Práxis Educacional*, 20(51). doi:<https://doi.org/10.22481/praxisedu.v20i51.13011>
- Shaw, K., Bilder, D., McArthur, D., Williams, A., Amoakohene, E., Bakian, A., . . . Maenner, M. (24 de march de 2023). Early Identification of Autism Spectrum Disorder Among Children aged 4 years - Autism and Developmental Disabilities Monitoring Network, 11 Sites, United States, 2020. *Morbidity and Mortality Weekly Report*, 72(1), pp. 1-15.
- Souza, O. (2021). Histórico no Mundo e no Brasil: Breve histórico da arteterapia. Obtido de <https://www.amart.com.br/historico>

- Strock, M. (2004). *Autism spectrum disorders (pervasive developmental disorders)*. National Institute of Mental Health. Obtido de National Institute of Mental Health: <https://www.nimh.nih.gov/>
- Vieira, A. B., Effgen, A. P., Borges, D. C., & Souza, M. A. (2012). DIÁLOGOS SOBRE PRÁTICAS PEDAGÓGICAS . *Appris Editora* .
- Whiteb, C. A. (Janeiro de 2014). *Emotion Regulation: Concepts & Practice in Autism Spectrum*.
- Yin, R. (2018). *Case study research and applications: Design and methods*. SAGE Publications.

Anexos

Anexo 1 - Autorização da participação dos alunos nas atividades



Pedido de autorização

Boa tarde,

Exmos. Encarregados de Educação, sou a estagiária Iara Silva que iniciou a atividade de estágio na sala dos vossos educandos. Encontro-me a tirar o Mestrado de Educação Pré-escolar e 1ºCiclo do Ensino Básico no Instituto Superior de Educação e Ciências, com o objetivo de exercer o cargo de educadora de infância/ professora de 1ºCiclo no fim do mesmo.

O estágio consiste em observar e aprender com a professora e a turma do 4ºano, metodologias de intervenção e de implementação de novos saberes e capacidades, e de em breve começar também com intervenções no âmbito dos conteúdos a lecionar.

Para a realização do relatório de estágio preciso de fotografar a sala e o decorrer do estágio sendo que essas fotografias seriam tiradas de forma a não aparecer a cara das crianças nem nenhuma outra informação que leva a identificação das mesmas.

Essas fotografias seriam usadas única e exclusivamente utilizadas em contexto académico.

Agradeço desde já a vossa colaboração neste processo.

Autorizo que o meu educando seja fotografado.

Não autorizo que o meu educando seja fotografado.

Assinatura

Anexo 2 - Guião da Entrevista e respetivas respostas

1. Na sua experiência, quais são as maiores dificuldades emocionais e sociais enfrentadas por crianças com PEA no contexto escolar?

No que concerne às dificuldades emocionais considero a ansiedade e as questões de autorregulação emocional. No aspeto social, a interação com os pares e *bullying* e exclusão.

2. A expressão dramática pode ser uma ferramenta eficaz no desenvolvimento da comunicação e da empatia em crianças com PEA? Porquê?

Sim, a expressão dramática pode ser uma ferramenta extremamente eficaz no desenvolvimento da comunicação e da empatia em crianças com Transtorno do Espectro Autista (PEA), desde que adaptada às necessidades e características individuais da criança. Permite o desenvolvimento da comunicação, é um estímulo à empatia e à compreensão do outro e permite explorar emoções.

3. Considera que a dramatização e o jogo simbólico facilitam a regulação emocional em crianças no espectro?

Sim, desde que adaptadas ao perfil da criança.

4. De que forma a arte (em especial o teatro) pode ajudar na construção da Teoria da Mente em crianças com autismo?

Porque cria situações simuladas e mediadas em que a criança é convidada a considerar os pensamentos, intenções e emoções de outras pessoas.

5. Quais são os principais benefícios observados na utilização de métodos artísticos (como o teatro ou a música) com crianças com PEA?

Os principais benefícios estão relacionados com o desenvolvimento da comunicação, seja verbal ou não verbal, melhora as habilidades sociais, bem como, a autorregulação.

6. Na sua opinião, a expressão dramática pode complementar outras terapias já aplicadas a crianças com PEA, como a terapia comportamental ou ocupacional?

Sim, é uma combinação de extrema importância.

7. Acredita que a presença de outras crianças (neurotípicas) nas atividades artísticas tem impacto positivo no desenvolvimento das crianças com PEA?

Sim, acredito fortemente, uma vez que têm um impacto altamente positivo no desenvolvimento de crianças com PEA, desde que essas interações sejam bem mediadas.

8. Como psicóloga, que tipo de adaptações considera importantes quando se planeiam atividades de expressão dramática para crianças com PEA?

É essencial fazer adaptações sensíveis às características individuais de cada criança, respeitando suas necessidades sensoriais, comunicacionais, cognitivas e sociais. Adaptar não é simplificar, é tornar acessível. O objetivo é criar um ambiente seguro, motivador e significativo, onde a criança com PEA possa experimentar, comunicar e criar no seu próprio ritmo.

9. Qual a importância da escuta ativa e da observação no trabalho com crianças com PEA, especialmente em contextos criativos como o teatro?

É que permite compreender verdadeiramente a criança, adaptar intervenções e criar vínculos autênticos.

10. Quais os sinais que indicam que uma atividade artística está a ser benéfica para a criança com autismo?

A melhoria nas interações sociais, a regulação emocional e comportamental e na sua criatividade.

11. Acredita que a formação dos professores em áreas como a expressão dramática e a educação emocional pode melhorar a inclusão de crianças com NEE?

Sim, sem dúvida!

12. Como avalia a importância de atividades lúdicas no desenvolvimento emocional e social das crianças com PEA?

Permitem que essas crianças possam explorar, expressar e aprender de forma prazerosa e significativa.

13. Na sua perspectiva, o envolvimento da família nestas práticas criativas é relevante para o sucesso da criança?

Sim, claro!

14. O que pensa sobre a ideia de que o processo artístico é mais importante do que o produto final no trabalho com estas crianças?

O processo artístico visa promover uma aprendizagem significativa, centrada na criança e inclusiva, onde o objetivo não é o resultado estético, mas o crescimento global da criança como pessoa, comunicadora e criadora.

15. Que conselhos daria a educadores que desejam integrar práticas de expressão dramática com alunos com PEA nas suas turmas?

A integração de práticas de expressão dramática com alunos com PEA numa turma pode ser muito enriquecedor, mas exige preparo, sensibilidade e adaptações. É um desafio, mas de extrema importância.

Anexo 3 – Declaração de Consentimento Informado

Declaração de Consentimento Informado

Título do estudo:

Expressões teatrais e a sua influência na comunicação e inclusão de crianças com Perturbação do Espectro do Autismo (PEA)

Eu, Alicia Tiago, declaro que fui devidamente informada sobre os objetivos e propósitos do presente estudo, no qual participarei enquanto profissional convidada, respondendo a um conjunto de questões formuladas pela investigadora.

Compreendi que poderei responder às questões por escrito ou em formato áudio, e que o envio das minhas respostas será feito de forma assíncrona, por email ou outro meio digital acordado entre mim e a investigadora.

Foi-me assegurado que:

- A minha participação é totalmente voluntária;
- Posso desistir da participação a qualquer momento, sem qualquer prejuízo;
- A minha identidade será protegida e a informação por mim partilhada será tratada com confidencialidade e apenas utilizada para fins académicos no âmbito do relatório de mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico;
- As respostas poderão ser citadas de forma indireta ou parcial no relatório, sempre salvaguardando o anonimato, caso eu assim o deseje.

Autorizo, por isso, a utilização das minhas respostas na investigação referida.

Albuquerque, 05 de Julho de 2025

Assinatura da participante: _____

Nome da investigadora: Iara Justino Palma Santos Silva

Instituição de ensino: ISEC Lisboa

Anexo 4-Grelha de observação

Categoria	Subcategoria	Descrição	Observação	Frequência (nunca, às vezes, frequentemente,
Comunicação e Expressão	Expressão verbal	Usa palavras ou frases para se expressar durante a atividade		Frequentemente
	Expressão não verbal	Utiliza gestos, mímicas ou expressões faciais para se expressar.		Frequentemente
	Clareza e entoação	O discurso é compreensível e adequado à personagem ou situação		Às vezes
	Partilha pessoal	Partilha espontaneamente aspetos da sua vida, experiências ou emoções	O aluno partilhou que tinha um amigo imaginário.	Às vezes
Interação social	Participação no grupo	Envolve-se nas atividades seguindo as instruções do adulto.		Frequentemente
	Colaboração	Coopera com os colegas, ajuda e aceita ajuda quando necessário		Frequentemente
	Cedência	Mostra capacidade de ceder ou negociar com os colegas	Quando as suas ideias não foram aceites o aluno não tentou estabelecer mais nenhuma comunicação.	Frequentemente
	Aceitação	As suas ideias e propostas são aceites pelos colegas	As suas ideias foram frequentemente desprezadas pelos colegas.	Nunca
	Contacto visual	Mantém contacto	Em cena com	

		visual durante interações ou dramatizações	comunicação verbal o aluno sente-se mais retraído evitando estabelecer qualquer contacto visual com o público	Às vezes
	Respeito pelas regras	Esera a sua vez de falar ou atuar e respeita o outro		Frequentemente
Expressão emocional e criatividade	Reconhecimento de emoções	Identifica e respeita diferentes emoções	O aluno apresenta dificuldade em se conectar com as emoções do outro	Nunca
	Expressividade corporal	Usa o corpo e o movimento para comunicar sentimentos e ideias		Frequentemente
	Criatividade	Propõe ideias, improvisa e contribui de forma original nas dramatizações		Às vezes
	Empatia	Demonstra compreensão e sensibilidade perante as emoções dos colegas		Nunca
Atenção e envolvimento	Foco na atividade	Mantém a atenção nas instruções e nas ações em cena		Às vezes
	Motivação e entusiasmo	Demonstra interesse e prazer nas atividades teatrais		Frequentemente
	Adaptação a mudanças	Reage de forma positiva a imprevistos e alterações		Frequentement
Desenvolvimento pessoal e emocional	Autoconfiança	Mostra segurança em atuar e falar perante o grupo	O aluno fica retraído quando tem de usar a	Nunca

			comunicação verbal	
	Autorregulação emocional	Garante controlo das emoções em situações de frustração ou erro		Frequentemente
	Partilha de sentimentos	Fala sobre como se sente durante ou após a atividade	As partilhas após a atividade só foram realizadas quando questionado pela investigadora	Às vezes

Anexo 5-Reflexão sobre a Atividade 1

Data	Reflexões
22 de abril de 2025	<p>Quando cheguei à instituição na qual implementei as atividades fui recebida de forma entusiasmada por parte das crianças. Realizei o estágio durante 3 meses e estabelecemos uma boa relação. A minha ida à sua sala foi uma surpresa, pois a professora preferiu manter o sigilo, e que fosse eu a explicar o porquê da minha presença.</p> <p>Entrámos na sala e as crianças questionaram-me várias vezes sobre qual era a razão de eu ter voltado, se o meu tempo enquanto estagiária já tinha acabado. Expliquei-lhes que para me tornar professora e concluir o meu mestrado tinha de fazer uma tese, alguns recordavam-se de eu anteriormente ter mencionado este nome. Expliquei-lhes o tema referindo apenas que seria sobre expressão dramática e deixando de forma propositada a questão do autismo fora da equação. Não queria que o aluno com autismo percebesse que o estaria a observar mais a ele tornando a sua participação nas atividades o mais real e espontânea possível. É importante também referir que este aluno com autismo entrou na turma há relativamente pouco tempo, vindo do Brasil. Foi bem recebido pelos colegas, como aliás já tinha acontecido anteriormente, sendo eles uma turma muito respeitadora e humana.</p> <p>Depois da breve explicação e introdução da primeira atividade passamos ao aquecimento, um aquecimento básico em que utilizo a história de uma formiga que passa pelas várias partes do corpo e que estas se mexem com a sua presença, aqui a formiga é representada pelos dedos das</p>

mãos. Todos os alunos participaram com entusiasmo nesta primeira parte.

A restante atividade foi dividida em outros 3 momentos. Uma tarefa inicial que serviu como um aquecimento para depois a tarefa principal. Decidi que as 3 atividades iriam abordar a criação de pequenas histórias a partir de vários indutores e que explorassem os diversos sentidos e mecanismos (expressão corporal, expressão verbal, exploração de objetos e exploração musical).

A atividade 1 teve como mote a música e a capacidade de utilizar a música como forma de expressão. A primeira tarefa consistia na movimentação do corpo através de vários tipos de músicas diferentes. Percebi imediatamente em alguma rigidez por parte de algumas crianças, olhavam muito para os colegas com vergonha de se movimentar. Surpreendentemente para mim a criança A. não apresentou nenhum tipo de dificuldade nesta área tendo participado de forma muito ativa.

Depois da tarefa, questionei-os sobre as músicas que ouviram, o que associavam a cada uma, o que sentiram em cada uma e se apenas através do som conseguiam criar uma atmosfera onde aconteceria a sua história. A criança A. não participou neste questionamento geral, não colocando nenhuma vez o braço no ar para comentar.

Para a tarefa principal deixei-os escolherem os grupos. Queria tentar perceber qual seria a reação da criança A. nesta interação e qual seria também a reação dos colegas com a necessidade de o colocar num grupo. Apesar de ter sido rápida a sua colocação num grupo, apercebi-me que tinha sido mais procurado pelos colegas do que ele próprio impondo a sua presença. Anotei esta situação para na

próxima sessão encontrar uma alternativa para o obrigar a fazer escolhas dos seus colegas e avaliar essa interação.

Durante o tempo de preparação da história andei pela sala atenta a todos os grupos. Apesar de a minha maior atenção recair para o grupo da criança A. optei claro por garantir que todos os outros também trabalhavam de forma a atingir os objetivos que tinha estipulado para a atividade. No grupo da criança A., as suas ideias e opiniões não foram aceites. Apesar de os colegas o ouvirem e lhe darem a palavra, acabaram por não considerar as suas ideias pertinentes e atropelando-as com as dos restantes. Esta situação é comum na maioria dos grupos quando alguém assume um papel de liderança e a criança A. não apresenta ter essa figura de liderança, o que resulta num isolamento maior. Mesmo assim, esta situação não o desanimou, apresentando sempre grande entusiasmo, seja no decorrer do treino, seja no decorrer da apresentação da história.

Depois da apresentação de todos os grupos perguntei se algum aluno tinha algum comentário a fazer sobre a atividade. A criança A. colocou o dedo do ar e comentou que tinha adorado a atividade, que gostava muito de teatro e que inclusive já tinha participado em alguns grupos de teatro no seu país (Brasil).

No fim, à saída, os alunos despediram-se de mim com muitos abraços e pela primeira vez a criança A. dirigiu-se a mim e deu-me um abraço e disse “Gostei muito da tua aula”. Esta situação deixou-me surpresa tanto a mim como à professora cooperante, que nunca tínhamos visto qualquer tipo de reação de carinho por parte da criança.

Registo fotográfico

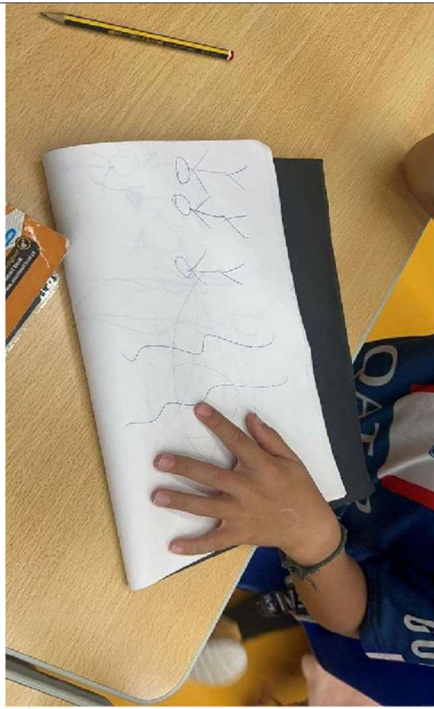


Figura 2 Antecipação da atividade (registo)



Figura 1 Movimento corporal ao som da música



Figura 3 Movimento corporal a som da música

Anexo 6- Reflexão sobre a Atividade 2

Data	Reflexões
6 de maio de 2025	<p>No dia da segunda atividade cheguei à instituição e voltei a ser muito bem recebida por todos os alunos. A criança A., diferente da última vez, recebeu-me também com um abraço.</p> <p>Na sala apresentei a atividade explicando que hoje iríamos trabalhar com diferentes objetos. Falámos um pouco sobre a atividade que tinha realizado anteriormente e expliquei-lhes as diferenças entre as regras da anterior atividade e daquela que iríamos realizar.</p> <p>Realizámos um pequeno momento de aquecimento corporal e vocal. No aquecimento corporal utilizei uma bola como objeto indutor.</p> <p>Relembrámos a história da formiga que tinha contado na atividade passada e expliquei-lhes que em vez da formiga hoje seria a bola a nossa amiga do aquecimento. Enquanto a formiga fazia mexer as nossas partes do corpo desta vez a bola iria fazer o contrário por isso eles tinham de começar por mexer todas as partes do corpo e à medida que eu tocava em alguma parte do corpo deles com a bola eles teriam de mexer as restantes, à exceção dessa. Repeti algumas vezes este exercício tentando modificar sempre a parte do corpo que deveriam excluir do movimento. No fim falámos sobre as dificuldades sentidas.</p> <p>Para o aquecimento vocal decidi utilizar uma frase “Eu estou aqui.” e brincar com velocidade e tom de voz. Os alunos receberam muito bem este exercício.</p> <p>Para atividade inicial, escolhi 4 alunos para representarem com o seu corpo um objeto que estivesse</p>

dentro da caixa. Depois de a turma identificar esses 4 objetos os alunos que anteriormente seleccionei iriam formar os seus grupos de trabalho. Decidi permitir que fossem eles a fazer a escolha dos grupos, porque queria observar como o aluno A. iria realizar essa escolha e como é que a sua escolha iria ser recebida por parte dos colegas. O grupo da criança A. era composto apenas por rapazes. O 1º a ser escolhido foi um colega que o tinha recebido logo muito entusiasmado desde que chegou à turma. Sobre esta relação a professora titular afirma que se deve ao facto de este aluno ter uma baixa autoestima e muitas vezes se sentir de fora dos restantes colegas, e com a chegada do aluno A., viu uma oportunidade de criar laços mais fortes. A segunda escolha do aluno A. foi o melhor aluno da turma tanto a nível de rendimento escolar como a nível de comportamento. A segunda escolha curiosamente foi um aluno com um baixo rendimento escolar e comportamento muitas vezes desadequado. Os 2 últimos alunos já foram escolhidos com mais dificuldade por parte da criança A., que demorou mais tempo a escolher e pelos movimentos corporais que realizou considero que pedia auxílio aos 3 elementos já escolhidos para o ajudar a escolher.

Depois da escolha de colegas, os alunos deveriam preparar uma dramatização com o máximo de 1 minuto, utilizando os objetos que cada capitão tinha selecionado de forma cega de dentro de um saco. Os objetos disponíveis eram: uma bola, uma mola de cabelo, um desodorizante e um marcador. O grupo da criança A. ficou com o desodorizante. Para a realização desta atividade foi pedido aos alunos criatividade no uso dos objetos e a obrigação de todas participarem ativamente na apresentação.

Durante o tempo de preparação da sua apresentação percebi que a opinião da criança A. não era aceite como as dos demais. Apesar de o deixarem falar as suas ideias não eram vistas como relevantes. Esta situação tinha acontecido anteriormente no outro grupo no qual tinha elementos do grupo diferentes.

A apresentação do grupo foi fraca, a história era rasa, utilizaram o objeto de forma literal e pouco criativamente. Não existia linha de história nem construção de personagens. Quando questionei os alunos sobre o processo criativo e o trabalho em grupo disseram que perderam demasiado tempo em assuntos pouco relevantes para o trabalho. Quando questionados sobre a falta de criatividade no uso do objeto a criança A. afirmou “Eu disse que podia ser um microfone, mas eles não quiseram.”, sustentando aquilo que eu anteriormente referi a partir das minhas observações.

Depois de todas as apresentações e como já é usual na minha prática dei espaço e tempo para dúvidas e comentários, mas nenhum dos alunos o utilizou e dei, por isso, encerrada a atividade.

Registo fotográfico



Figura 4 Dinâmica do exercício principal

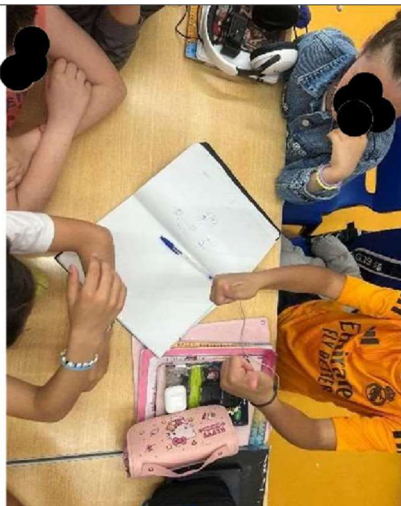


Figura 5 Antecipação das atividades (registo)

Anexo 7-Reflexão sobre a Atividade 3

Data	Reflexões
14 de maio de 2025	<p>A atividade 3 foi a última atividade a ser implementada. A esta atividade dei o nome de “Observo e sou observado”. É uma atividade que já explorei enquanto aluna, durante a minha licenciatura e mais tarde enquanto professora de Dramartes em contexto de AEC numa turma também de 4º ano. A atividade consiste na <i>performance</i> de uma personagem criada pelos alunos. Existem 3 cadeiras na parte da frente da sala e à vez os alunos devem ocupar esses lugares na cadeira. No mínimo tem de estar uma pessoa na cadeira e no máximo 3. A entrada e saída de cena é da responsabilidade dos alunos. Estes deverão não só criar uma personagem e as suas características pessoais, gostos e história de vida como procurar conectar-se com as personagens que os seus colegas também estão em <i>performance</i> no palco.</p> <p>De forma a conseguir que a atividade fosse bem-sucedida estabeleci logo no início algumas regras com os alunos. Primeiramente, ninguém poderia correr até à</p>

cadeira, caso o fizesse não iria ocupar o lugar e perderia a oportunidade de entrar na representação. A segunda regra é que só poderia dizer quem era e explicar o processo de criação de personagem caso eu fizesse uma pausa. Essa pausa era anunciada por mim.

Os alunos ficaram muito entusiasmados com a proposta. Tivemos cerca de 10 minutos no início da sessão a explicar a atividade, fazer perguntas e estabelecermos regras e limites para o desenvolvimento da atividade. Desta forma impedimos termos de estar sempre a interromper a sessão com dúvidas ou mal-entendidos.

Percebi logo no início que a criança A., ao contrário das restantes atividades, não ficou tão entusiasmada. Apenas participou na sessão 1 vez e teve de ser incentivado por mim. Demonstrava-se desconfortável e quando questionado, dizia que não gostava que estivessem a olhar para ele e que tinha dificuldade em criar a sua própria personagem sem a ajuda de ninguém.

Quando questionado sobre que personagem estava a desempenhar, a criança A. disse que era o seu amigo imaginário "Alex". Enumerou algumas características dessa personagem e deixei que se retirasse. No decorrer da atividade sentei-me ao seu lado e questionei-o novamente sobre este amigo imaginário. Respondeu-me que existia desde 2019 na sua vida. Perguntei-lhe sobre o que falava com o amigo imaginário e respondeu que falava com ele sobre jogos. No fim da atividade, pedi-lhe que contasse aos colegas mais sobre o seu comentário a acerca de amigos imaginários e todos partilharam as suas experiências com amigos imaginários.

Como esta foi a última atividade, dediquei um pouco do tempo da sessão para questionar os alunos sobre as 3 atividades que realizámos e pedi-lhes comentários e críticas sobre as mesmas. A criança A. colocou a mão no ar quase imediatamente dizendo que não gostou desta terceira atividade, colocando aspetos negativos como a dificuldade em conectar a sua personagem à dos colegas, e o facto de quando estava em cena sozinho se sentir desprotegido e demasiado observado. Sobre as restantes atividades diz que adorou trabalhar em grupo, principalmente na primeira atividade.

Registo fotográfico



Imagem 1 – Dinâmica “Observo e sou observado”



Imagem 2 - Dinâmica “Observo e sou observado”