Escola Superior
de Educação
Politécnico de Coimbra

A Música como elemento de inclusão na comunidade e de reconhecimento social da pessoa com deficiência intelectual

Departamento de Educação

Mestrado em Educação Especial

2025, Dora Regina Machado Sarges Guerra

Escola Superior de Educação
Politécnico de Coimbra

Dora Regina Machado Sarges Guerra

A Música como elemento de inclusão na comunidade e de reconhecimento social da pessoa com deficiência intelectual

Dissertação de Mestrado de Educação Especial, apresentada ao Departamento de Educação da Escola Superior de Educação de Coimbra para obtenção do grau de Mestre

Trabalho realizado sob a orientação da Professora Doutora Cristina Faria

Outubro de 2025

Agradecimentos

Chegar ao fim deste percurso de mestrado foi uma experiência desafiante, mas também profundamente enriquecedora. Este trabalho representa não apenas o resultado de um esforço individual, mas também o contributo, o apoio e a generosidade de muitas pessoas e instituições, a quem deixo o meu mais sincero agradecimento.

Em primeiro lugar, quero expressar a minha profunda gratidão à minha orientadora, a Professora Doutora Cristina Faria, pela orientação atenta e pela disponibilidade constante ao longo de todo o processo. As suas sugestões e o seu acompanhamento foram essenciais para o desenvolvimento desta investigação.

Agradeço profundamente à Unidade Funcional da APPACDM de Montemor-o-Velho, instituição onde tenho o privilégio de exercer as minhas funções como professora de música. O apoio manifestado e a flexibilidade demonstrada foram cruciais na implementação deste trabalho.

Agradeço igualmente às instituições que tornaram possível a realização de todo o trabalho de campo: ao Agrupamento de Escolas de Montemor-o-Velho, em especial ao professor de Educação Musical Tiago Cordeiro, pela colaboração, entusiasmo e abertura demonstrados; à Escola Profissional do Baixo Mondego, na pessoa do professor Jorge Chasqueira, pelo apoio prestado e ao Lar da Santa Casa da Misericórdia de Montemor-o-Velho, representado pela Dr.ª Susana Santos**,** pela amabilidade e disponibilidade com que sempre nos recebeu. Agradeço a todos os participantes adolescentes, jovens e idosos, o seu envolvimento, dedicação e total disponibilidade foram um contributo inestimável para a implementação prática deste trabalho.

Aos meus utentes, o meu profundo agradecimento por tanta entrega e dedicação. Este trabalho tem muito mais sentido com eles.

Um agradecimento muito especial à minha família e aos amigos, pelo incentivo e pela paciência infinita nos momentos de ausência. Sem o vosso apoio, este caminho teria sido ainda mais difícil.

A Música como elemento de inclusão na comunidade e de reconhecimento social da pessoa com deficiência intelectual

Resumo: Esta investigação foi desenvolvida segundo uma metodologia de investigação-ação. Procurou-se compreender de que forma a música, enquanto prática coletiva e expressiva, pode promover a inclusão comunitária e o reconhecimento social de pessoas com deficiência intelectual ligeira ou moderada. A intervenção foi realizada em três contextos distintos: com adolescentes, jovens e idosos. Os adolescentes e jovens participaram das atividades em ambiente escolar, enquanto os idosos estiveram num lar residencial. Através de 6 sessões musicais participativas em cada um dos contextos, procurou-se criar espaços de encontro, expressão simbólica e cooperação, nos quais a música assumiu o papel de ponte de comunicação entre participantes com e sem deficiência. A recolha de dados foi efetuada em dois momentos distintos - pré e pós intervenção - através de questionários e entrevistas em *focus group* e na observação participante, permitindo identificar mudanças positivas na perceção social e afetiva nos grupos intervencionados, expressas em narrativas que deslocam o foco da deficiência para as competências da pessoa com deficiência intelectual. Os resultados sugerem que a vivência musical, quando intencionalmente orientada para a inclusão, possui um potencial transformador das relações comunitárias, contribuindo para novas formas de reconhecimento, da participação social e da cidadania.

Palavras-Chave: Música; Inclusão Social; Deficiência Intelectual; Comunidade

Music as element of inclusion in the community and social recognition of people with intellectual disabilities

Abstract: This research was developed according to an action-investigation methodology. It sought to understand how music, as a collective and expressive practice, can promote community inclusion and social recognition of people with mild or moderate intellectual disabilities. The intervention was carried out in three different contexts: with adolescents, young people, and the elderly. The adolescents and young adults participated in activities in a school environment, while the elderly participated in a residential home. Through six participatory music sessions in each context, the aim was to create spaces for gathering, symbolic expression and cooperation, in which music acted as a bridge of communication between participants with and without disabilities. Data collection was carried out at two different times: pre- and post-intervention, using questionnaires and *focus group* interviews and participant observation. This allowed us to identify positive changes in social and emotional perception in the intervention groups, that were expressed in narratives that shift the focus from disability self to the skills of people with intellectual disabilities. The results suggest that the musical experience, when intentionally oriented towards inclusion, has the potential to transform community relations, contributing to new forms of recognition, social participation and citizenship.

Keywords: Music; Social Inclusion; Intellectual Disability; Community

ÍNDICE

Introdução VIII
CAPÍTULO I: FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA 1
1.Representações Sociais e Psicologia da Deficiência 2
1.1. A construção psicológica do "outro" 3
1.2. A perspetiva social da deficiência intelectual 4
2. Inclusão social - conceito e importância 11
3. O papel da Música no desenvolvimento social do indivíduo 13
3.1. A Música e o comportamento humano 14
4. Música e Comunidade 19
4.1. Conceito e abordagens 19
4.2. Características fundamentais da prática de música comunitária 22
CAPÍTULO II: ESTUDO EMPÍRICO 25
1. Pertinência do estudo 26
2. Objetivos 26
3. Caracterização dos grupos participantes 27
3.1. Perfil dos participantes utentes da APPACDM 27
3.2. Perfil dos participantes das restantes instituições 28
4. Metodologias 29
4.1. Instrumentos de recolha de dados 29
5. Intervenção 30
5.1. Ponto de partida: análise dos resultados dos questionários iniciais 31
5.2. Atividades musicais desenvolvidas na intervenção 43
6. Apresentação e discussão dos resultados 47
7. Conclusões do estudo 52
Considerações finais 55
Anexos 59
Anexo I- Pedidos de colaboração 60
Anexo II - CONSENTIMENTO INFORMADO, LIVRE E ESCLARECIDO 66
Anexo III - Questionário 70
Anexo IV- Entrevista Focus Group 74

Anexo V- Planificações 81
Anexo VI- E-mail da diretora de turma do 5º ano 1

Lista de abreviaturas

1. APA- American Psychological Association

2. APPACDM- Associação Portuguesa de Pais e Amigos do Cidadão Deficiente Mental

3. DSM5- Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais, Quinta Edição

4. PALOP- Países Africanos de Língua Oficial Portuguesa

5. ONU- Organização das Nações Unidas

Lista de figuras

FIGURA 1 - PERCENTAGEM DE PARTICIPANTES QUE CONHECEM (OU NÃO) INDIVÍDUOS COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL 31
FIGURA 2 – DISTRIBUIÇÃO DE RESPOSTAS À QUESTÃO 2 PARA OS PARTICIPANTES DO 5º ANO 32
FIGURA 3 - DISTRIBUIÇÃO DE RESPOSTAS À QUESTÃO 2 PARA OS PARTICIPANTES DO 10º ANO 33
FIGURA 4 - DISTRIBUIÇÃO DE RESPOSTAS ÀS QUESTÃO 3 E 7 PARA OS PARTICIPANTES DO 5º ANO. 34
FIGURA 5 - DISTRIBUIÇÃO DE RESPOSTAS ÀS QUESTÃO 3 E 7 PARA OS PARTICIPANTES DO 10º ANO. 35
FIGURA 6 - DISTRIBUIÇÃO DE RESPOSTAS ÀS QUESTÃO 8, 9, 10, 11 E 12 PARA OS PARTICIPANTES DO 5º ANO. 36
FIGURA 7 - DISTRIBUIÇÃO DE RESPOSTAS ÀS QUESTÃO 8, 9, 10, 11 E 12 PARA OS PARTICIPANTES DO 10º ANO. 37
FIGURA 8 - DISTRIBUIÇÃO DE RESPOSTAS ÀS QUESTÕES 13 A 17 PARA OS PARTICIPANTES DO 5º ANO. ..... **ERRO! MARCADOR NÃO DEFINIDO.**
FIGURA 9 - DISTRIBUIÇÃO DE RESPOSTAS ÀS QUESTÕES 13 A 17 PARA OS PARTICIPANTES DO 10º ANO. 39
FIGURA 10 - DISTRIBUIÇÃO DE RESPOSTAS AFIRMATIVAS, NEGATIVAS E INDECISAS PARA O TOTAL DE RESPOSTAS DOS PARTICIPANTES DO 5º ANO. 40
FIGURA 11 - ANÁLISE-RESUMO DAS RESPOSTAS INICIAIS-10º ANO 41
FIGURA 12 - EVOLUÇÃO DA PERCEÇÃO - 5º ANO 48
FIGURA 13 - EVOLUÇÃO DA PERCEÇÃO DO 10º ANO ..... **ERRO! MARCADOR NÃO DEFINIDO.**

Lista de tabelas

TABELA 1 - ANÁLISE-RESUMO DAS RESPOSTAS INICIAIS DO 5º ANO 40
TABELA 2 - ANÁLISE-RESUMO DAS RESPOSTAS INICIAIS DO 10º ANO 41
TABELA 3 - EVOLUÇÃO DA PERCEÇÃO - 5º ANO 48
TABELA 4 - EVOLUÇÃO DA PERCEÇÃO - 10º ANO 50

INTRODUÇÃO

Numa sociedade que procura, ainda que com avanços desiguais, afirmar os princípios da inclusão e da diversidade, a música tem emergido como uma linguagem universal capaz de promover encontros e reconhecimentos para além das barreiras cognitivas, sociais e emocionais. Este estudo propõe investigar o papel da música como elemento de inclusão comunitária e de valorização social da pessoa com deficiência intelectual, numa perspetiva que conjuga práticas artísticas com dinâmicas de transformação simbólica das representações sociais.

A deficiência intelectual, nas suas expressões ligeira e moderada, continua a ser alvo de estigmatizações e narrativas redutoras, frequentemente sustentadas por mecanismos psicológicos e culturais que dificultam a constituição de vínculos sociais genuínos. Assim, torna-se urgente compreender como práticas culturais participativas — como a expressão musical — podem contribuir para desconstruir imaginários excludentes e fomentar relações intersubjetivas mais empáticas e integradoras.

Partindo de uma abordagem metodológica de investigação-ação, esta dissertação propõe uma intervenção musical com pessoas com deficiência intelectual, observando os efeitos dessa prática nas perceções de membros da comunidade local, nomeadamente crianças, jovens e idosos. Serão aplicados questionários antes e depois da intervenção, a fim de explorar as transformações comportamentais e afetivas provocadas pela experiência estética e artística partilhada. A análise será sustentada por um enquadramento teórico que abrange as perspetivas sociais da deficiência intelectual, os mecanismos simbólicos envolvidos na construção do "outro" e o potencial da música na inclusão enquanto linguagem de identidade e pertença.

Ao conjugar reflexão teórica, intervenção prática e escuta comunitária, esta dissertação pretende contribuir para uma visão ampliada da inclusão — não apenas como política institucional, mas principalmente como experiência relacional e cultural profundamente enraizada nas vivências locais e afetivas dos sujeitos.

CAPÍTULO I: FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

A Inclusão acontece quando se aprende com as diferenças e não com as igualdades

(Paulo Freire, educador, pedagogo e filósofo)

1.Representações Sociais e Psicologia da Deficiência

A compreensão dos processos sociais que moldam o pensamento coletivo tornou-se um dos principais desafios da psicologia contemporânea. Neste contexto, a teoria das representações sociais, desenvolvida por Serge Moscovici, emerge como uma abordagem inovadora para explicar como o saber científico é transformado em conhecimento quotidiano, influenciando práticas, discursos e identidades. Ao propor uma psicologia social genética, Moscovici desloca o foco das estruturas mentais para os processos comunicacionais e culturais que permeiam a vida social (Moscovici, 2005).

Esta teoria, posteriormente desenvolvida por diversos autores, tem-se afirmado como um campo privilegiado para compreender os modos como o conhecimento é socialmente construído, partilhado e atualizado no quotidiano.

Jodelet (2001) aprofunda esta abordagem ao definir as representações sociais como formas de saber que resultam de processos coletivos de elaboração, desempenhando uma função prática na organização da experiência e na construção de uma realidade comum entre os membros de um determinado grupo. Esta perspetiva reconhece que o saber social não é meramente racional e objetivo, mas atravessado por dimensões subjetivas, simbólicas e afetivas. Assume uma função organizadora das representações sociais, sublinhando que estas não refletem, apenas, o mundo, como também o constituem ao conferir sentido às experiências individuais e coletivas. A circulação de ideias, imagens e práticas no seio dos grupos sociais contribui para a consolidação dos saberes que orientam comportamentos, perceções e identidades. Neste sentido, a análise das representações sociais exige a consideração dos contextos históricos e socioculturais que moldam os significados partilhados, evidenciando a articulação entre indivíduo, grupo e sociedade.

Também para Jovchelovitch (2008), as representações sociais são sistemas de interpretação através dos quais os sujeitos se posicionam no mundo social e estabelecem relações com os outros. A autora salienta o papel das práticas discursivas e das dinâmicas

culturais na constituição dessas representações, valorizando os processos intersubjetivos e as múltiplas vozes que compõem o espaço público.

Deste modo, as representações sociais revelam-se como ferramentas teóricas fundamentais na investigação das formas de pensamento cotidiano, oferecendo recursos para compreender como os sujeitos constroem significados, negociam posições e participam na produção simbólica do mundo.

1.1. A construção psicológica do "outro"

A construção da imagem do outro é um processo psicológico multifacetado, inerente à interação humana, que envolve mecanismos cognitivos, afetivos e sociais. Longe de ser uma representação assertiva da realidade, a perceção do outro configura-se como uma construção ativa e subjetiva, resultante da confluência e da interação de fatores cognitivos, emocionais e socioculturais, mais especificamente, perceção sensorial, a memória, a linguagem, os afetos e as normas sociais.

De acordo com Lacan (1949/1998) o sujeito forma-se no "estádio do espelho" reconhecendo-se numa imagem idealizada, mediada pelo olhar do outro. Esta estrutura imaginária, influencia também a forma como o sujeito percebe os demais, projetando neles desejos, medos e fantasias inconscientes.

Já Freud (1923/2010) identificou a projeção como um mecanismo de defesa que distorce a perceção do outro, atribuindo-lhe características que o sujeito não reconhece em si próprio. Especificamente no contexto da deficiência intelectual, essa projeção pode tomar a forma de desvalorização da personalidade, infantilização ou sobrevalorização da dependência.

Na obra "A representação do Eu na Vida quotidiana", Goofman (2002) mostra que a vida social não é espontânea, mas sim estruturada por normas, expectativas e gestos simbólicos. Este autor faz analogia da vida quotidiana ao palco onde as interações sociais funcionam como se fossem encenações teatrais em que cada pessoa é um ator que representa um determinado papel de acordo com o público. Quando interagimos, estamos constantemente a "representar", a controlar a forma como somos vistos pelos outros, e usamos uma determinada linguagem corporal, expressões, atitudes e objetos simbólicos para transmitir uma imagem coerente de nós próprios.

"*Quando um indivíduo aparece perante outros, esforça-se geralmente por controlar a impressão que os outros formam dele*" (Goofman, 2011, p.23).

1.2. A perspetiva social da deficiência intelectual

A compreensão rigorosa da deficiência intelectual é essencial para garantir uma abordagem informada, ética e eficaz no âmbito da educação, da saúde e da inclusão social. A definição clínica e funcional desta condição permite não apenas o diagnóstico adequado, mas também a construção de estratégias de intervenção que respeitem a singularidade de cada indivíduo.

Neste contexto, torna-se pertinente apresentar a definição de deficiência intelectual segundo o Manual de Diagnóstico e Estatística das Perturbações Mentais - 5ª edição (DSM-5), documento de referência internacional que estabelece critérios diagnósticos amplamente reconhecidos pela comunidade científica e profissional. A sua abordagem multidimensional oferece uma perspetiva atualizada e abrangente que integra aspetos cognitivos adaptativos e contextuais, fundamentais para uma compreensão holística da deficiência.

> A deficiência intelectual (perturbação do desenvolvimento intelectual) é caracterizada por défices nas capacidades mentais gerais, como o raciocínio, a resolução de problemas, o planeamento, o pensamento abstrato, o discernimento, a aprendizagem académica e a aprendizagem pela experiência. Os défices levam a incapacidades no funcionamento adaptativo, de tal forma que o indivíduo não alcança os padrões de independência pessoal e responsabilidade social num ou mais aspetos da vida diária, incluindo comunicação, participação social, funcionamento académico ou ocupacional e independência pessoal em casa ou na comunidade. O atraso global do desenvolvimento, tal como o seu nome implica, é diagnosticado quando o

> indivíduo não atinge os marcos do desenvolvimento em várias áreas do funcionamento intelectual (American Psychiatric Association, 2022, p. 41).

De acordo com a American Psychiatric Association (2022), a deficiência intelectual pode ser classificada em quatro níveis de gravidade: ligeiro, moderado, grave e profundo. Esta categorização baseia-se no funcionamento adaptativo e não exclusivamente nos resultados de Quocientes de Inteligência (QI), dado que é o funcionamento adaptativo que determina o tipo e o grau de suporte necessário para o indivíduo. Esta abordagem sublinha a importância da funcionalidade e da independência social, em oposição a uma métrica puramente cognitiva, pelo que a classificação proposta pela *American Association on Intellectual and Developmental Disabilities* adota uma abordagem multidimensional, focando-se na intensidade do apoio requerido.

O DSM-5 apresenta três critérios fundamentais para o diagnóstico da deficiência intelectual. O critério A refere-se à presença de défices significativos nas funções intelectuais, tais como o raciocínio, a resolução de problemas, o pensamento abstrato, o julgamento e a aprendizagem através da experiência. O critério B abrange as limitações no funcionamento adaptativo, que comprometem a capacidade do indivíduo de atingir os padrões de autonomia e responsabilidade social próprios da sua faixa etária e contexto sociocultural. Tais limitações refletem-se, por exemplo, na comunicação, nas interações sociais, na participação académica e na integração comunitária. Por fim, o critério C estabelece que as dificuldades intelectuais e adaptativas devem manifestar-se durante o período de desenvolvimento, sendo essa condição essencial para o diagnóstico formal (APA, 2022).

A perspetiva da deficiência tem sido amplamente debatida no campo das ciências sociais, evidenciando os mecanismos estruturais de exclusão que afetam os indivíduos com deficiência, seja ela qual for. De acordo com Fontes (2016) a deficiência deve ser vista como o resultado de uma construção social decorrente de barreiras, sejam elas culturais, físicas ou comportamentais valorizadas pela sociedade e não apenas como uma condição biológica ou médica.

Sob a lente social, a deficiência intelectual, particularmente nas suas formas ligeira ou moderada, caracteriza-se frequentemente por um grau de comprometimento cognitivo

que não é imediatamente percetível, sobretudo em contextos sociais quotidianos. A existência de limitações cognitivas e adaptativas concomitantes expressam-se nas competências intelectuais, sociais e práticas antes dos 18 anos (Schalock et al.,2010). Contudo, sendo num grau ligeiro ou moderado, passam, muitas vezes, despercebidas. Esta relativa "invisibilidade" decorre do facto de muitos indivíduos com este tipo de diagnóstico apresentarem comportamentos adaptativos que se aproximam, ligeiramente, dos padrões considerados normativos, o que contribui para que as suas dificuldades passem despercebidas a quem não mantém uma relação próxima ou prolongada com os mesmos (Amorim, 2015).

Esta condição de invisibilidade pode gerar diversas implicações: por um lado, dificulta o reconhecimento das necessidades específicas destes indivíduos por parte da sociedade em geral, das instituições educativas e dos próprios serviços de apoio. Por outro lado, pode intensificar sentimentos de inadequação, frustração e exclusão, uma vez que as expectativas sociais nem sempre são ajustadas às reais capacidades da pessoa. Ao contrário do que sucede com deficiências de natureza mais visível, como as motoras, ou ainda com diversas situações de deficiências profundas, a deficiência intelectual ligeira ou moderada, não se revelando de forma evidente, torna o processo de inclusão ainda mais desafiante, precisamente porque a ausência de sinais evidentes leva à subvalorização das suas limitações e das barreiras que enfrentam (Mendes et al., 2020), o que poderá resultar em situações de exclusão, nomeadamente social. A ausência de marcadores físicos ou comportamentais evidentes leva, em muitos casos, à suposição de que estes indivíduos detêm competências funcionais equivalentes às da população em geral, o que contribui para a sua desvalorização enquanto grupo com direitos próprios e vulnerabilidades particulares (Silva & Coutinho, 2019).

Para além do plano funcional, a invisibilidade social destes adultos repercute-se ao nível da identidade e da integração comunitária. A expectativa normativa de autonomia plena associada à idade adulta acentua a marginalização daqueles cujas capacidades cognitivas não se ajustam inteiramente a esse modelo. Como consequência, muitos adultos com deficiência intelectual ligeira ou moderada experienciam sentimentos de inadequação e de não pertença, no fundo, de exclusão reforçados pela escassez de políticas públicas direcionadas especificamente para esta população.

Estas circunstâncias constituem um desafio acrescido no que respeita ao reconhecimento e à resposta às suas necessidades específicas e, no decurso da vida adulta, manifesta-se de forma transversal a múltiplos domínios – desde o emprego, à habitação, aos relacionamentos interpessoais, ao acesso a serviços e à inclusão na comunidade. Em contexto laboral, por exemplo, adultos com deficiência intelectual ligeira ou moderada podem enfrentar dificuldades significativas na interpretação de instruções complexas, na adaptação a ambientes de trabalho exigentes ou na gestão de tarefas autónomas.

Fontes (2016) sublinha que a deficiência não reside unicamente no corpo ou na mente do indivíduo, mas nas limitações impostas pelo ambiente social e institucional. A abordagem social da deficiência enfatiza a necessidade de eliminar barreiras e promover a igualdade de oportunidades destacando que a verdadeira inclusão exige mudanças estruturais e uma reconfiguração da sociedade, de forma a garantir que todas as pessoas, independentemente das suas limitações, possam exercer plenamente os seus direitos. Neste sentido, é fundamental adotar medidas que combatam a discriminação e promovam a participação ativa das pessoas com deficiência em todos os âmbitos da vida social. O reconhecimento da deficiência como uma questão de direitos humanos implica uma transformação profunda nas políticas públicas e nas mentalidades coletivas. A promoção da acessibilidade universal, o fortalecimento da educação inclusiva e a valorização da diversidade são passos essenciais para uma sociedade mais justa e equitativa.

É, pois, imperativo o desenvolvimento de estratégias integradas que contemplem a diversidade cognitiva de forma explícita e consistente. Tais estratégias devem promover a visibilidade pessoal e social destes cidadãos, assegurando a implementação de medidas inclusivas nos diversos contextos da vida adulta, nomeadamente através de programas desenvolvidos conjuntamente com as redes de suporte comunitário que favoreçam a autodeterminação e o exercício pleno da cidadania. Torna-se fundamental promover uma maior sensibilização e formação de profissionais da educação, da saúde, dos agentes culturais e das comunidades locais, de forma a garantir que o apoio e a integração social não se baseiem apenas em critérios visuais ou comportamentais, mas numa compreensão profunda das múltiplas expressões da deficiência e das suas implicações na vida quotidiana de quem a experiencia.

As pessoas com deficiência intelectual são alvo de preconceitos, numa sociedade apressada, estruturada para não esperar por ninguém nem para dar o tempo que cada um precisa, de acordo com as suas competências. É fundamental olharmos cada pessoa valorizando as suas capacidades e competências em detrimento das respetivas limitações. Só assim seremos verdadeiramente construtores de uma sociedade realmente inclusiva. Não podemos ignorar a sua existência enquanto seres humanos que são, mas sim, olhar para todas as suas características e funcionalidades e estimular as suas competências, promovendo uma funcionalidade social que lhes permita incluírem-se nas mais diversas áreas sociais e laborais para poderem experienciar um sentimento de pertença a algum lugar e a um ou mais grupos.

Longe de querer negar a existência das limitações - físicas, psíquicas e/ou cognitivas-, esta perspetiva centra-se nos aspetos sociais, impedem a autorrealização e a constituição do indivíduo como sujeito de si mesmo no mundo em que vive.

De uma forma geral, as pessoas com deficiência intelectual são percecionadas como descredibilizadas, superprotegidas e infantilizadas Santos (2018), generalizando-se a ideia das limitações (em detrimento das capacidades), da dependência de terceiros, de baixas expectativas e de uma menor produtividade (em tarefas escolares, laborais e do dia-a-dia).

Estas expectativas constituem barreiras (mesmo que invisíveis) que dificultam a sua plena participação social. Entre estas barreiras, as de natureza comportamental assumem especial relevância, na medida em que produzem obstáculos significativos no exercício de papéis sociais e na prossecução de objetivos de vida, comprometendo, assim, a possibilidade de um quotidiano autónomo e satisfatório. As atitudes públicas afetam a qualidade da integração comunitária, da vida quotidiana e da participação social de indivíduos com deficiência intelectual. Tal realidade traduz-se na persistência de taxas reduzidas de empregabilidade, no acesso restrito a oportunidades educativas e de socialização, bem como numa menor probabilidade de participação em atividades comunitárias, perpetuando processos de exclusão e desigualdade (Lopes, 2018).

Apesar de alguma mudança ao longo do tempo, do ponto de vista histórico, as pessoas com deficiência intelectual foram e são consideradas como um grupo de “menor-poder” na sociedade, sendo vítimas de discriminação, observando-se atitudes menos positivas

face às mesmas, situação essa, inibidora do pleno exercício dos seus direitos e da sua participação ativa e diária na comunidade.

Compreender a perspetiva das crianças perante a deficiência é crucial para moldar um futuro mais inclusivo. Ao analisar as suas reações e interações para com a pessoa com deficiência, podemos identificar as melhores estratégias para promover a empatia e construir uma geração que, pela observação do exemplo dado pelos seus pais, professores e pelos seus pares, valoriza a diversidade como parte integrante do ser humano.

O estudo de Freer (2021) revela que as crianças, desde cedo, constroem representações sociais da deficiência assentes num pensamento de défice, o que pode contribuir para a reprodução de estigmas e barreiras à participação plena das pessoas com deficiência. Esta realidade dialoga com o contexto português, onde, apesar dos avanços legislativos e políticos em matéria de inclusão — desde a ratificação da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência até à criação do Plano de Ação para a Deficiência e Inclusão 2021-2025 —, persistem desigualdades significativas no acesso ao emprego, na vida comunitária e na aceitação social. À semelhança do que Freer (2021) identificou no ambiente escolar canadiano, em Portugal muitas representações sociais ainda se centram no "não poder fazer", reforçando uma visão caritativa ou assistencialista em vez de uma perspetiva baseada nos direitos humanos e na cidadania plena. Por isso, a análise do autor sublinha a urgência de promover, também em Portugal, práticas educativas e comunitárias que desafiem estereótipos e preparem as novas gerações para reconhecerem a deficiência não como limitação, mas como parte integrante da diversidade social.

Por outro lado, entre os jovens, as representações sociais adquirem particular relevância. Em fase de socialização e de formação identitária, os jovens são simultaneamente recetores e produtores de imagens sobre a deficiência. Eles reproduzem, mas também reconstroem, imagens e discursos herdados das famílias, decorrentes das interações sociais quotidianas, da escola, dos meios de comunicação e da cultura dominante. Com frequência, estas representações assumem contornos ambivalentes: por um lado, refletem avanços sociais e políticos que promovem a igualdade de oportunidades; por outro, persistem preconceitos, estereótipos e visões estigmatizantes que associam a deficiência à incapacidade, à dependência ou ao sofrimento. A forma como interiorizarem

as imagens da deficiência determinará, em grande medida, o modo como, futuramente, contribuirão para reforçar ou desconstruir práticas sociais discriminatórias.

Estudar as representações sociais da deficiência entre os jovens permite, assim, compreender os obstáculos invisíveis que ainda limitam a plena inclusão e a participação social das pessoas com deficiência. Simultaneamente, abre caminhos para a intervenção educativa e para a construção de uma sociedade mais justa e inclusiva, onde a diferença seja reconhecida como parte integrante da condição humana. É neste enquadramento que se insere o estudo de Carlos Veloso da Veiga, intitulado *"A (re)construção da deficiência no imaginário juvenil"* que analisa as representações sociais da deficiência entre jovens com idades compreendidas entre os 12 e os 19 anos. A investigação teve como objetivo compreender como os jovens estruturam as suas perceções sobre a deficiência e de que modo estas podem interferir no processo de inclusão social das pessoas com deficiência. Os resultados revelam que tais representações dos jovens sobre a deficiência são dominadas por imagens predominantemente negativas, associando a deficiência à incapacidade, à piedade e à discriminação social. Não obstante, algumas representações apontarem para sentidos mais positivos- como a superação ou a solidariedade- estas assumem um registo residual.

Estas conclusões reforçam a necessidade de intervenções educativas e formativas que promovam a desconstrução de estigmas e estereótipos, essenciais para a construção de uma sociedade genuinamente inclusiva. A investigação de Veiga (2013) sublinha que a educação desempenha um papel fundamental na modelação de atitudes e na promoção da empatia, transformando a perceção da deficiência de uma limitação individual para uma questão de responsabilidade social e inclusão.

Este panorama confirma que, apesar dos avanços legislativos e das políticas inclusivas, os jovens continuam a reproduzir visões estereotipadas que dificultam a plena participação das pessoas com deficiência na sociedade. Os estudos nesta área evidenciam, assim, a necessidade de investir em estratégias educativas e formativas que promovam a consciencialização crítica e a construção de representações mais inclusivas, contribuindo para uma cultura juvenil menos marcada por preconceitos e mais aberta à diversidade da condição humana (Campos, 2016).

A convivência é um fator crucial para mudar atitudes, confirmando que a falta de informação e do contacto direto com a deficiência são as principais barreiras para uma inclusão real e efetiva.

2. Inclusão social - conceito e importância

A inclusão social é um fator essencial para a melhoria da vida de todas as pessoas, com ou sem deficiência, pois traz diversos benefícios, como a melhoria da qualidade de vida, o aumento das competências sociais e da autoconfiança, além da melhoria da saúde mental (Wilson et al., 2016). Para além disso, promove o desenvolvimento da capacidade de tomar decisões (Simplican et al., 2015).

Pode compreender-se a inclusão social sob duas perspetivas principais, conforme (Simplican et al. 2015): uma conceção estrita, que realça a importância da integração na comunidade; e uma conceção ampla, que se interliga com a própria noção de inclusão, a participação comunitária e o capital social. Esta última pode ainda englobar relações interpessoais recíprocas e significativas, oportunidades de emprego e a disponibilidade de apoios formais e informais. Neste contexto, Simplican, Leader, Kosciulek e Leahy (2015) propõem um modelo ecológico de redes sociais que enfatiza os domínios das relações interpessoais e da participação comunitária como elementos fundamentais para a qualidade de vida das pessoas com deficiência e para a concretização da inclusão social, sublinhando a necessidade de apoio mútuo entre estes dois domínios. Ao dissociar a definição de inclusão social dos processos que a geram e dos sentimentos subjetivos que dela podem advir, os autores centram-se na especificação dos componentes das relações interpessoais e da participação na comunidade. Defendem que as relações são cruciais por proporcionarem apoio social a nível emocional, cognitivo e adaptativo e que o envolvimento em atividades comunitárias, por sua vez, fomenta o desenvolvimento dessas relações. Juntos, estes domínios constituem os pilares da inclusão social. Embora a multiplicidade de definições possa dificultar a implementação de medidas eficazes, ela também suscita reflexões importantes sobre o propósito da própria inclusão social (Simplican et al., 2015).

A inclusão de pessoas com deficiência depende grandemente das suas redes familiares e sociais, pelo que, no caso de deficiência ligeira, moderada ou profunda depois dos 18

anos, a tendência é recorrer a estabelecimentos de educação especial, ou a ambientes residenciais específicos. Este isolamento reduz drasticamente as oportunidades de interação social para muitos indivíduos com deficiência intelectual, limitando o desenvolvimento das suas redes sociais e a sua participação em atividades quotidianas, particularmente fora dos contextos escolar ou profissional. Como resultado, estas pessoas enfrentam maiores dificuldades em estabelecer amizades fora do círculo familiar, de profissionais de saúde ou de outros indivíduos com deficiência, o que culmina num aumento do seu isolamento e solidão (Gilmore & Cuskelly, 2014).

A ausência de adaptações razoáveis e de medidas de apoio adequadas potencia fenómenos de exclusão simbólica ou prática, que se traduzem frequentemente em desemprego, subemprego ou ocupações de baixa qualificação, em moldes marcadamente instáveis (Carvalho & Mota, 2021, como citado em Fontes, 2016). Mais ainda, a não inclusão das pessoas com deficiência ocorre quando estas não têm acesso equitativo à educação, ao emprego, à participação cívica e à vida social em geral e manifesta-se, muitas vezes, na falta de acessibilidade em espaços públicos, na escassez de políticas eficazes de integração e na persistência de estereótipos que reduzem estas pessoas a sujeitos passivos ou dependentes.

Considerando que, para indivíduos com deficiência intelectual - cujas oportunidades de vida já são restritas em graus variados por fatores cognitivos e de saúde - a solidão pode desencadear ou agravar distúrbios de saúde mental como a depressão e a ansiedade (Gilmore & Cuskelly, 2014), é importante e urgente a implementação de novas intervenções cujos objetivos são aumentar a atividade, a inclusão social, os contactos e as amizades de pessoas com deficiência intelectual. Os autores sustentam a premissa de que uma maior participação comunitária fortalece as redes sociais e que, consequentemente, relações interpessoais mais robustas conduzem a um maior envolvimento na comunidade (Wilson et al., 2016).

Por outro lado, o papel do professor, do empregador ou dos concidadãos deverá ser o de olhar para o jovem/adulto com deficiência intelectual com os mesmos olhos que focam os outros, vendo-os como alguém que pode realizar, à sua maneira, as atividades pedagógicas, laborais ou sociais propostas, tentando entendê-las na sua singularidade a partir da sua vivência, no nosso caso, musical e artística. Defende-se, então, o conceito da perspetiva fenomenológica, que procura compreender e valorizar a experiência humana

e a consciência individual dessa mesma experiência. Considera-se a mais ajustada para nos conduzir a um caminho mais propício a um olhar aberto para o fenómeno como ele se mostra, um olhar que assume a realidade com todas as limitações existentes e tenta superá-las, mas também as competências evidenciadas potenciando as suas capacidades. Como argumenta Fontes (2016), a verdadeira inclusão só será alcançada quando as estruturas sociais deixarem de ser excludentes e passarem a ser adaptáveis às necessidades de todos os cidadãos.

Para (Simplican et al., 2015), a inclusão social é para todos: para quem tem deficiência, para quem não tem, para o grupo nas suas dinâmicas, porque todos beneficiarão.

3. O papel da Música no desenvolvimento social do indivíduo

A presença da música na história da humanidade remonta às civilizações mais antigas, constituindo, ao longo dos tempos, uma forma de expressão das emoções. Grout (1973, citado por Bréssia, 2003) corrobora esta premissa ao argumentar que a música tem desempenhado um papel significativo em praticamente todos os rituais humanos desde os tempos remotos. Também Sachs (1966) afirma que a música se encontra intrinsecamente integrada na vida social e individual em diversas culturas e povos. Independentemente do contexto, trabalho, religião ou laser, a música permeia o quotidiano da existência humana e a sua universalidade e importância são fundamentais na compreensão das dinâmicas sociais e culturais.

Jurková (2010) analisou a obra de (Turino, 2008) e referiu que este autor defende que a música não se configura como um simples objeto ou estrutura sonora isolada; trata-se, antes, de uma prática cultural complexa que assume formas, sentidos e valores profundamente distintos consoante os contextos socioculturais em que se insere. A sua essência reside na ação de "fazer música", isto é, no envolvimento humano que a produz e a reproduz, sendo esta dimensão prática o ponto comum entre as várias expressões musicais existentes. De acordo com Jurková (2010), Turino considera que a principal finalidade da música reside na sua capacidade de expressar e reforçar tanto as identidades individuais quanto as coletivas. A música e a dança são compreendidas como manifestações públicas dos afetos, valores e traços distintivos de um grupo, desempenhando um papel crucial na constituição e na continuidade das comunidades

humanas. Esta função identitária está intimamente ligada à sobrevivência social enquanto processo de reconhecimento e pertença. Para explicitar o impacto da música na integração individual, Jurková (2010) refere que Turino recorre ao conceito de "processo primário" - que diz respeito à articulação inconsciente de estímulos e à noção de "fluxo", entendida como uma experiência de envolvimento profundo e elevada concentração, frequentemente atingida durante a execução musical. Ainda assim, o autor privilegia a análise da música enquanto fenómeno coletivo, destacando os seus efeitos agregadores, emocionais e identitários no seio das comunidades.

Apesar de não ser um imperativo de sobrevivência, é significativa na promoção do bem-estar mental e físico, pelo impacto que tem ao nível do sistema de recompensa (Blood e Zatorre, 2001) e pelo poder que tem face à ativação de circuitos cerebrais, associados ao prazer e à recompensa (Zatorre 2011).

3.1. A Música e o comportamento humano

A música configura-se como um estímulo sonoro organizado no espaço e no tempo, capaz de gerar estados emocionais e representações figurativas, reconhecidos de forma consciente e valorizados no plano estético e cultural (Diaz, 2010). É em virtude da sua eficácia emocional que a experiência musical é concebida como um fenómeno universal nas sociedades humanas.

Graças a pesquisas recentes têm-se aberto novos horizontes na perceção musical e na compreensão dos mecanismos neurológicos subjacentes, através do recurso a técnicas de neuro-imagem, como por exemplo a ressonância magnética. Nas últimas décadas, diversas áreas cerebrais têm sido identificadas como fundamentais para o processamento musical e análises mais aprofundadas no âmbito da neuropsicologia têm revelado as suas implicações nas atividades emocionais e cognitivas. A audição de música tem demonstrado um efeito positivo nas funções cognitivas, incluindo memória, capacidade de atenção e melhoria comportamental (Toader, et al., 2023). Estes autores abordam as implicações neurológicas e psicológicas da música defendendo a sua capacidade de induzir respostas emocionais profundas, intrinsecamente ligadas a memórias pessoais significativas. Os fundamentos neurocientíficos deste fenómeno sugerem que o poder "emotivo" da música assenta na ativação do sistema límbico - um conjunto complexo de

circuitos e vias neurais onde se situa a amígdala — responsável pelo processamento emocional — e o hipocampo — fundamental para a consolidação da memória — e que são ativados durante a exposição musical. Estas atividades neurais são responsáveis pelo poder da música para evocar experiências emocionais e mnemónicas vividas. Os efeitos subsequentes podem ser observados quando um indivíduo é transportado emocionalmente para um contexto temporal ou espacial distinto ao ouvir uma peça musical específica, ou quando uma variedade de emoções é experienciada em resposta a estímulos auditivos que podem aumentar a produção de neurotransmissores, como a dopamina, que desempenha um papel crucial na sensação de prazer, motivação e reforço de comportamentos.

Harvey, neurocientista e músico, explica de que forma a música interfere em cada um de nós. Ele destaca o profundo impacto que a música exerce sobre os seres humanos, particularmente no que diz respeito à estimulação emocional e à evocação de memórias. Segundo este autor, a música possui um poder extraordinário de influenciar os estados afetivos, funcionando como um catalisador de lembranças e experiências passadas. Esta capacidade de a música despertar memórias antigas revela-se como uma das suas funções cognitivas mais significativas. Enquanto músico, partilha a ideia de que a prática musical representa, para si, uma fonte de energia e motivação. Refere que, ao tocar, se sente revigorado, experienciando uma sensação de recompensa que descreve como viciante. Na sua perspetiva, este fenómeno poderá ser comum entre músicos, os quais tendem a associar a atividade musical a uma resposta emocional positiva e estimulante. Além dos efeitos psicológicos, o autor sublinha que a música também exerce influência sobre o sistema biológico humano. A sua atuação sobre o cérebro e o corpo sugere que a música não é apenas uma forma de expressão artística, mas também um agente com implicações neurofisiológicas relevantes (Harvey, 2018).

Segundo Becker (2004), a compreensão e a perceção da música são processos bastante "*corporificados*", pois para lá da descodificação auditiva, envolve aspetos motores, emocionais e sociais. [1]

As emoções não representam um obstáculo à racionalidade, como tradicionalmente se assumia, mas constituem, pelo contrário, um elemento fundamental no processo de tomada de decisão e no comportamento racional adaptativo (Damásio, 1994).

Na contemporaneidade, marcada por uma crescente globalização, Hanna (2018) defende que o papel da música assume uma relevância acrescida enquanto meio potenciador da empatia entre os indivíduos — qualidade esta que se revela essencial para o estabelecimento e manutenção de relações interpessoais saudáveis. Conforme defende o autor em questão, o ser humano beneficia de forma significativa quando existem relações baseadas no respeito mútuo e num esforço partilhado para a prossecução de objetivos comuns. Neste sentido, a música, pelas suas características intrínsecas, constitui um veículo privilegiado para a promoção desses valores, ao integrar em si elementos que favorecem a cooperação, a escuta ativa e a partilha emocional.

Pelo que foi exposto ao longo deste capítulo, percebe-se que a música constitui uma força que transcende o mero entretenimento, interferindo com o ser humano de forma holística — isto é, tocando simultaneamente os seus aspetos físicos, emocionais, cognitivos e espirituais. Essa capacidade de envolver o indivíduo por inteiro confere à música um papel profundo e transformador, tal como referenciado por Hanna (2018). Para este autor, a música não é apenas uma expressão artística, mas uma ferramenta poderosa de desenvolvimento humano, capaz de promover a integração pessoal, a comunicação autêntica e o crescimento interior. Assim, conclui-se que, pela sua natureza abrangente e pelo impacto que exerce em múltiplas dimensões do ser, a música assume um papel essencial na formação e na vivência humana. A música para além de provocar emoções, convoca o corpo para ser o espaço onde essas emoções ganham forma, alinhando-se com a ideia de *embodiment*, proposta por Hanna (2018), em que sentir é

[1] Valoriza-se, assim, o conceito de corporificação (*embodiment*) como uma lente fundamental para compreender a cognição e a experiência humana, transcendendo as fronteiras disciplinares (Becker, 2004). A racionalidade não pode ser dissociada das emoções e dos estados corporais, defendendo a existência de uma interdependência profunda e intrínseca entre emoção, razão e corpo.

também um ato corporal, e não apenas psicológico – o que valida plenamente a perspetiva do autor.

3.1.1. Música e emoções

A música, enquanto linguagem não-verbal e experimental, abre canais alternativos de comunicação e permite que o participante expresse as suas emoções.

A música tem a capacidade de mobilizar afetos, ativar memórias e criar laços emocionais. Quando analisamos o ato de "fazer música" em grupo, percebemos que este se configura como um espaço privilegiado de interação emocional e social, no qual os participantes partilham intenções, escutam ativamente o outro e ajustam-se mutuamente para alcançar um objetivo comum. Este processo colaborativo gera frequentemente emoções positivas e um sentimento de pertença que reforçam a motivação intrínseca, mas também contribuem para uma perceção mais empática e atenta ao valor do outro. Por isso acreditamos na música como um veículo de ligação afetiva.

A relação entre música e emoção constitui uma área importante da investigação no âmbito da psicologia da música, da neurociência e das ciências sociais refletindo o caráter universal da experiência musical enquanto prática cultural e afetiva (Juslin, 2001). Desde as primeiras reflexões de Darwin (1872, citado por Scherer, como referido em Juslin (2001), a emoção tem sido entendida como um processo composto por múltiplos domínios, envolvendo alterações coordenadas de natureza fisiológica, experiencial e comportamental. A música, nesse sentido, constitui um estímulo privilegiado, capaz de desencadear respostas emocionais que vão desde variações na frequência cardíaca, até manifestações expressivas observáveis, como sorrisos, arrepios ou lágrimas, como defende Krumhansl (Juslin, 2011).

O estudo das emoções induzidas pela música permite compreender não apenas os mecanismos subjacentes ao processamento emocional, mas também o papel da música na vida quotidiana, na regulação afetiva e na construção de significados sociais. Nesse sentido, a investigação sistemática sobre os modos como a música gera, intensifica ou modula estados emocionais revela-se fundamental para ampliar o entendimento da interação entre processos cognitivos, afetivos e contextuais.

Pesquisas têm demonstrado que tais respostas podem ocorrer de forma simultânea, embora a concorrência entre os três domínios seja menos frequente. Estudos como o de

Lundqvist et al. (2009) fornecem evidências robustas de "contágio emocional" musical, ao identificarem associações consistentes entre emoções sentidas, expressões faciais e parâmetros fisiológicos.

Importa também referir uma investigação científica sobre música e emoção, que defende que o som musical tem a capacidade de evocar emoções profundas nos ouvintes, fenómeno esse envolvido num aparente paradoxo. Por um lado, a música enquanto forma abstrata de arte, é capaz de suscitar emoções que, por sua vez, são reações biologicamente adaptativas relacionadas à sobrevivência humana. Esta articulação entre dois fenómenos aparentemente incomensuráveis, requer o reconhecimento dos processos mediante os quais os sons são dotados de significado. Para o autor, esta abordagem, simultaneamente ecológica e cognitiva, permite compreender como a música, abstrata em si, gera emoções adaptativas ao imbuir os estímulos sonoros de significado relevante para o indivíduo e a respetiva interação com o meio (Juslin, 2010).

Ao estudar a relação entre emoção e música, na linha de pensamento deste autor, percebe-se que ambos os domínios se encontram indissociavelmente interligados. A experiência musical revela-se um processo no qual o objeto sonoro e o indivíduo- seja na qualidade de ouvinte, intérprete, compositor, educador ou terapeuta - não são entidades independentes. Todos eles influenciam e são influenciados pela música, num processo dinâmico e recíproco.

As emoções musicais servem como um veículo narrativo da identidade, revelando aspetos do nosso ser, tanto a nível individual (no que se refere às nossas experiências de vida, memórias e preferências pessoais) como a nível filogenético (através das nossas disposições inatas para processar o som como uma fonte de informação para inferências sobre perigo, estados afetivos de outros indivíduos e eventos futuros). O estudo da génese das diversas emoções musicais, mediada pela interação de múltiplos mecanismos psicológicos, constitui um campo de investigação promissor e em desenvolvimento.

As respostas afetivas e emocionais à música indicam-nos que são profundamente influenciadas pelas experiências pessoais e pelas associações que o indivíduo estabelece ao interagir com o conteúdo musical. Além disso, estas respostas tendem a relacionar-se com eventos pessoais anteriormente associados ao estímulo sonoro, evidenciando o papel da memória e da vivência individual no processamento da música (Duarte, 2011).

A ativação emocional promovida pela música contribui para (re)construir as formas pelas quais o sujeito atribui significado ao mundo que o rodeia. Os sentidos e significados gerados pela experiência musical são amplificados, interiorizados e exteriorizados nas vivências de cada indivíduo, promovendo a comunicação e a reflexão sobre as suas experiências existenciais. Estes processos decorrem de uma construção simultaneamente individual e coletiva e refletem-se na forma como o ser humano compreende e partilha o seu universo experiencial.

Com um conhecimento mais aprofundado nesta matéria, há uma maior compreensão das urgências existenciais e dos elos que permeiam a experiência estética musical e a constituição do Ser e explora-se a multiplicidade e riqueza destas vivências no contexto da experiência humana. Por isso, dada a complexidade deste processo, a investigação que se tem efetuado inscreve-se num domínio interdisciplinar que articula a filosofia, a psicologia e a estética musical.

Apesar da temática das emoções musicais ser frequentemente debatida, a sua investigação empírica é, ainda, escassa e devemos ter presente que uma teoria da emoção musical exige como requisito fundamental a capacidade de elucidar os estados efetivos que a música evoca de forma recorrente. O propósito é, assim, extrair e tentar sistematizar algumas questões-chave relacionadas com a emoção, de que forma ela afeta e interage com a música na vida quotidiana.

Juslin (2011) faz referência a estudos recentes que indicam que emoções como felicidade, tristeza, calma e nostalgia são as reações mais frequentes à música. Portanto, os resultados, em geral, sugerem que a audição de música evoca principalmente emoções específicas de valência positiva.

4. Música e Comunidade

4.1. Conceito e abordagens

Pode afirmar-se que a música pode assumir um papel importante na criação de conexões sociais, promovendo um sentimento de pertença e de comunidade.

Embora subsista a necessidade de aprofundar a investigação que sustente, de forma teórica e empírica, o denominado “poder da arte”, é consensual reconhecer que a música tem vindo a assumir um lugar de destaque nas Ciências Sociais e Humanas, sendo objeto

de uma atenção significativa por parte da comunidade científica. Neste domínio, diversos autores provenientes da antropologia, como Turino (2008), defendem que as artes – incluindo de forma particular a música, exercem um papel determinante na evolução da humanidade. Esta argumentação fundamenta-se na análise de múltiplas práticas culturais públicas, tais como festivais, dança, música e outras expressões performativas, que se constituem como espaços privilegiados de construção e expressão de identidades coletivas. Tais identidades são, por sua vez, essenciais à formação e coesão de grupos sociais, funcionando como elementos estruturantes da vida comunitária e da sua continuidade ao longo do tempo.

As atividades musicais e artísticas constituem ferramentas privilegiadas para a promoção de contextos inclusivos, possibilitando a expressão de identidades, histórias de vida e experiências individuais ou coletivas. Ao proporcionar um espaço de partilha e criação, estas práticas favorecem a construção de plataformas de compreensão mútua, baseadas no respeito pela diversidade cultural e pessoal. Assim, a música e as artes não apenas dão voz às diferentes formas de expressão, como também contribuem para o fortalecimento dos laços sociais e para a valorização da pluralidade que caracteriza as comunidades contemporâneas.

Não obstante o termo "Música comunitária" tenha adquirido uma significativa popularidade nos últimos anos, o seu significado permanece um pouco ambíguo para muitos na medida em que, de acordo com Higgins (2012), diversos estudiosos e dinamizadores de música na comunidade têm resistido à existência de uma definição simplista, redutora que possa comprometer a complexidade e essência da própria prática. Argumentam que as atividades do âmbito da música comunitária são demasiado diversas, complexas, multifacetadas e dependentes do contexto para serem adequadamente representadas por uma possível definição universal.

A abordagem de Música Comunitária defendida e praticada por Higgins (2012) desloca o foco da performance musical como um fim em si mesmo para a ideia da música como um processo de intervenção social. Neste contexto, a prática musical em grupo é concebida como uma ferramenta para promover a inclusão, o bem-estar e a coesão social, resistindo a hierarquias e a abordagens formais da música de tal modo que a participação em atividades de música comunitária está intrinsecamente ligada precisamente ao sentimento de bem-estar subjetivo dos seus intervenientes.

O autor anteriormente referido utiliza o modelo PERMA da psicologia positiva para analisar a dimensão da experiência musical colaborativa e o seu contributo social e pessoal através dos cinco componentes-chave da sigla anteriormente mencionada:

P (*Positive Emotions*) - **Emoções Positivas**- o ato de fazer música em conjunto gera um espectro de emoções positivas como a alegria, a satisfação e o entusiasmo.

E (*Engagement*) - **Envolvimento** - Os participantes experienciam um estado de "*flow",* "deixar-se levar", caracterizado pela absorção total na atividade musical - o que promove um profundo envolvimento com o processo criativo.

R (*Relationships*) - **Relacionamentos** - A música de grupo atua como um catalisador para a construção e o fortalecimento de laços interpessoais, fomentando um sentimento de pertença e apoio mútuo.

M (*Meaning*) - **Significado** - os participantes encontram propósito e significado na sua contribuição para uma obra coletiva, o que transcende a mera atividade recreativa e se traduz num sentimento de realização comunitária.

A (*Accomplishment*) - **Realização** - A capacidade de superar desafios e de criar música de forma colaborativa culmina num sentimento de orgulho e de "propriedade" sobre o trabalho/produto final.

Estes elementos interagem entre si para proporcionar uma experiência holística que valoriza, não apenas o produto musical, mas sobretudo, o processo de criação e o impacto transformador no indivíduo participante e no grupo.

Para Higgins (2012), e no contexto da Música na Comunidade, torna-se crucial explorar o conceito de "comunidade" e a forma como este se relaciona com a prática em si. Uma reinterpretação deste termo é sugerida, propondo que a "comunidade" seja entendida como "hospitalidade". Esta abordagem, fundamentada numa análise etimológica, defende que a hospitalidade abrange as características centrais da Música Comunitária, nomeadamente a atenção a pessoas, a promoção da participação, a criação de espaços acolhedores, a igualdade de oportunidades e o respeito pela diversidade. Assim, ao invés de ser apenas um grupo de indivíduos, a comunidade em Música Comunitária é vista

como um espaço de acolhimento e inclusão, onde estas características se manifestam ativamente.

Também para Graça & Rodrigues (2025) este é um conceito com uma definição nada linear, na medida em que é, em si próprio, um termo muito abrangente. A definição preconizada pelos autores anteriormente mencionados descreve Música na Comunidade como uma prática social e artística multidisciplinar e, por isso, abrangente, que oferece a artistas amadores a oportunidade de participação, criação e desenvolvimento de/em projetos musicais com a colaboração de um ou mais profissionais da música. O principal objetivo é utilizar a música como um meio de interação para promover o bem-estar psicossocial dos participantes, pessoas com limitado acesso a estas experiências pelas mais diversas razões.

Considera-se que esta ambiguidade constitui um obstáculo à clarificação do conceito, bem como à reflexão e categorização dos diferentes tipos de projetos de Música Comunitária. Ainda assim, não há dúvidas quanto ao impacto positivo que estes projetos têm em cada indivíduo (Higgins, 2012).

4.2. Características fundamentais da prática de música comunitária

As atividades de Música Comunitária caracterizam-se pela participação ativa de uma comunidade na prática musical, que pode incluir tocar, cantar, improvisar ou compor. Estas atividades são frequentemente conduzidas por um especialista e o material musical utilizado é geralmente diverso, adaptado às especificidades da comunidade, podendo, por isso, representar uma aproximação aos seus gostos e um desafio a novas formas de expressão musical. Os participantes são vistos como colaboradores na jornada musical, onde a contribuição de cada um é crucial para a edificação de uma experiência coletiva. O valor do participante não é medido pela sua habilidade musical, mas pelo seu envolvimento e pela sua contribuição para o bem-estar do grupo. A música comunitária desafia as estruturas hierárquicas da educação musical formal, promovendo uma cultura de igualdade e respeito.

A filosofia de Higgins (2012) é fundamentalmente democrática e inclusiva, rejeitando a dicotomia entre "músicos" e "não-músicos". Cada participante é considerado vital, e a sua contribuição é valorizada independentemente da sua competência técnica. Neste

paradigma, o papel de cada indivíduo é definido pela sua presença e pela sua capacidade de contribuir para a dinâmica do grupo, de forma a criar um ambiente de hospitalidade e de aceitação.

Neste contexto, quem dinamiza a música em comunidade deve preocupar-se em levar a energia necessária para a existência de um espaço de diálogo, seja ele verbal ou musical (Higgins, 2012).

Aos olhos de Veblen (2007), a Música na Comunidade pode ser definida, de forma simplificada e resumida, como a prática de "fazer música com pessoas". Partindo do pressuposto de que a música é uma linguagem universal capaz de evocar e comunicar uma vasta gama de sentimentos e experiências, a Música Comunitária assume um papel ativo na promoção do envolvimento musical. Esta abordagem implica que músicos colaborem com outros indivíduos para que estes possam participar e desfrutar da música ativamente, tendo sempre presente que, no contexto da prática musical, a ênfase é frequentemente colocada numa combinação de várias dimensões, tais como: a satisfação pessoal, o prazer, a autoexpressão e a criatividade individual. Valoriza-se também a promoção da autoestima, da alegria e do fortalecimento da identidade individual e coletiva por isso, s programas de Música Comunitária têm como premissa a promoção da aprendizagem ao longo da vida e a garantia do acesso universal. Nestes programas reconhece-se que o bem-estar pessoal e social dos participantes é tão ou mais relevante do que a sua aquisição de competências musicais. Os dinamizadores de Música Comunitária enfatizam frequentemente o potencial da música como ferramenta de coesão social e de reforço da identidade, seja ela individual ou coletiva.

Acresce ainda a premissa de que o conceito de "comunidade" no contexto da Música Comunitária transcende a mera delimitação geográfica. Pode referir-se a qualquer grupo de pessoas que partilhe interesses, experiências ou contextos comuns, permitindo que a prática se desenvolva em diversos locais e com os mais variados públicos (Veblen, 2007). Alguns programas de Música Comunitária colaboram com escolas e universidades para proporcionar oportunidades a indivíduos talentosos. Outros focam-se na musicoterapia ou no "desenvolvimento social" através de iniciativas em hospitais, centros de cuidado infantil, prisões ou instituições que trabalham com jovens em risco e desfavorecidos. Há ainda iniciativas que se concentram na exploração pessoal e na criatividade através da educação musical comunitária.

Considera-se interessante o conceito de Música Comunitária baseada no lugar *"place-based community music*" apresentado por Evision (2024), cuja contribuição releva para a compreensão deste referido conceito com o qual se articulam outros conceitos como: bem-estar, inclusão social e sustentabilidade em consonância com os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável da ONU.

No seu trabalho, um estudo de caso, apresentando um concerto-palestra participativo, Evison (2024) testou a sua teoria da composição relacional explorando o modo como compositores podem colaborar comparticipantes de diferentes níveis de competências e origens culturais. O estudo reforça a ideia de que a Música Comunitária, quando contextualizada no lugar e aberta à diversidade de competências, pode gerar benefícios significativos para o bem-estar individual e coletivo, para a coesão social e para a construção de identidades locais. Destaca também a importância da criatividade partilhada como ferramenta pedagógica social capaz de equilibrar objetivos musicais e sociais. Nesta investigação, a autora conclui que a Música Comunitária é inclusiva e reforça laços sociais pois muitos participantes relataram sentir-se seguros e encorajados a participar independentemente das suas competências musicais. A composição relacional revelou-se eficaz na conciliação de diferentes níveis de preparação e na valorização da criatividade partilhada.

CAPÍTULO II: ESTUDO EMPÍRICO

1. Pertinência do estudo

A pertinência de estudar a música como elemento de reconhecimento social de pessoas com deficiência intelectual reside na necessidade de repensar práticas que promovam uma sociedade mais inclusiva, justa, participativa e equitativa. A música, enquanto linguagem universal e acessível, constitui um recurso privilegiado para a valorização das competências individuais e coletivas, permitindo que as pessoas com deficiência intelectual encontrem espaços de expressão, pertença e participação ativa.

Num contexto em que a inclusão continua a enfrentar barreiras sociais e comportamentais, investigar o papel da música revela-se fundamental para compreender de que forma esta pode potenciar interações significativas, reduzir preconceitos e ampliar o reconhecimento social. Para além da sua dimensão estética e cultural, a música pode assumir um papel transformador, criando oportunidades de diálogo intergeracional e comunitário e funcionando como veículo de capacitação e de visibilidade social das pessoas com deficiência intelectual.

Neste sentido, estudar esta temática permite, não apenas produzir conhecimento científico relevante, mas também contribuir para a construção de práticas educativas e comunitárias inovadoras que conduzam à construção de uma imagem visível, considerada na sua totalidade, do cidadão com deficiência, que reforcem o seu direito à participação cultural e à plena cidadania promovendo, assim, uma verdadeira inclusão social da pessoa com deficiência.

2. Objetivos

Este estudo teve como objetivos os seguintes:

- Compreender a perceção da comunidade relativamente às competências das pessoas com deficiência intelectual.
- Analisar de que forma a intervenção prática musical contribui para o reconhecimento social da pessoa com deficiência intelectual, promovendo a inclusão na comunidade.
- Analisar o papel das iniciativas musicais na promoção de interações significativas e na criação de pontes entre pessoas com deficiência intelectual e a comunidade.

- Avaliar se as performances musicais em conjunto na comunidade modificam estereótipos e estigmas sociais associados à deficiência.
- Contribuir para a visibilidade das pessoas com deficiência intelectual, potenciar a sua participação ativa enquanto cidadãos na comunidade e mudar a perspetiva social da comunidade relativamente às pessoas com deficiência intelectual para que a inclusão seja uma realidade.

3. Caracterização dos grupos participantes

Participaram neste estudo quatro grupos, um que se manteve constante ao longo de todo o projeto – o grupo de utentes da APPACDM – e três grupos com faixas etárias diferentes, todos objeto da intervenção proposta.

3.1. Perfil dos participantes utentes da APPACDM

O grupo é composto por pessoas com deficiência intelectual ligeira e moderada com idades compreendidas entre os 20 e os 45 anos. Todos eles são utentes da APPACDM da Unidade funcional de Montemor-o-Velho. O contexto da deficiência intelectual, que neste caso se manifesta nos graus ligeiro e moderado, define muitas das características e necessidades do grupo. Neste grupo há indivíduos que desenvolvem competências de autonomia pessoal e social, embora num ritmo mais lento. Conseguem comunicar, interagir e adquirir competências académicas básicas, o que lhes permite participar de forma mais ativa na vida em comunidade. Contudo, precisam de apoio contínuo para enfrentar situações complexas, tomar decisões ou organizar as suas rotinas. Aqueles que apresentam deficiência moderada também conseguem desenvolver algumas competências de autonomia, a sua capacidade de compreensão e comunicação é naturalmente mais limitada, pelo que requerem um acompanhamento mais próximo e substancial na execução das tarefas quotidianas e as suas interações sociais são mais simples.

Este grupo representa um conjunto diversificado de indivíduos que, apesar das suas limitações, demonstram a capacidade de aprender, crescer e interagir. O seu dia-a-dia é marcado pela procura de maior autonomia e dignidade, com o apoio fundamental da

APPACDM, que serve como um pilar de apoio no caminho da sua inclusão na sociedade e que, enquanto instituição de referência, tem um papel crucial na vida destes utentes, oferecendo-lhes um ambiente seguro e de apoio. As atividades promovidas pela unidade de Montemor-o-Velho são projetadas para estimular o desenvolvimento pessoal, a autonomia e a inclusão social. Por serem jovens adultos, o foco do trabalho da instituição tende a ser a capacitação para o trabalho, a promoção da autonomia e da independência e promoção à participação na comunidade local.

3.2. Perfil dos participantes das restantes instituições

Escola Básica 2,3 de Montemor-o-Velho

Turma 5º ano

Grupo constituído por 21 alunos (um deles com necessidades específicas) de 9 e 10 anos de idade. São adolescentes de Montemor-o-Velho, com aquela vitalidade e agitação próprias da idade. Gostam de aprender e compreender o que acontece ao seu redor, são muito simpáticos, acolhedores e bem-educados.

Escola Profissional de Montemor-o-Velho

Turma 10º ano

Grupo constituído por 16 alunos de 15 ou 16 anos de idade. Esta turma tem a particularidade de ser multicultural, composta não só por alunos da vila de Montemor-o-Velho, mas também jovens oriundos dos PALOP. A área de estudo desta turma é a multimédia e alguns alunos tocam algum instrumento como, por exemplo, guitarra e violino. São simpáticos e manifestam interesse em cooperar.

Lar de idosos da Santa Casa da Misericórdia de Montemor-o-Velho

Idosos

Grupo constituído por 20 idosos, com idades compreendidas entre os 68 e os 80 anos. Alguns vivem permanentemente nas instalações do Lar, outros regressam a casa ao fim do dia, usufruindo de um regime de Centro de Dia.

4. Metodologias

O presente trabalho foi concebido no quadro da metodologia de investigação-ação, cuja pertinência reside na simultaneidade de compreender e transformar, numa articulação entre produção de conhecimento científico e transformação efetiva de contextos reais.

Através desta metodologia, os participantes deixam de ser meros sujeitos de estudo e tornam-se agentes ativos na transformação da sua realidade, reforçando o impacto social e ético da investigação. Além disso, este enfoque permite ajustar continuamente as práticas musicais às necessidades e respostas dos envolvidos, garantindo uma abordagem sensível, colaborativa e centrada na pessoa.

Esta metodologia promove a reflexão crítica envolvendo o investigador e os participantes num processo de análise, autorreflexão e tomada de decisão, bem como gera impacto social ao dar voz aos participantes no diálogo social.

4.1. Instrumentos de recolha de dados

Neste estudo de caráter qualitativo foram utilizados dois instrumentos de recolha de dados: questionários anónimos de respostas fechadas e entrevistas de *focus group* feita aos idosos, conduzidas num ambiente calmo, descontraído e protegido que pôde proporcionar uma compreensão mais profunda das experiências vividas pelos idosos e das suas perspetivas face à deficiência intelectual. A dinâmica grupal relevou-se útil na recolha das informações pretendidas, mas também benéfica ao estimular a expressão de sentimentos e memórias.

Os questionários (anexo III), anónimos, foram constituídos por 17 questões e permitiram recolher dados estruturados sobre as perceções e as atitudes dos participantes. Excetuando a primeira questão, que pretendia distinguir quem conhecia pessoas com deficiência intelectual de quem não conhecia, estes questionários foram estruturados por áreas de competências. As restantes questões tinham, assim, a seguinte organização: a) área de Participação Social e Interesse Comunitário (questão 2); b) área de Comunicação Verbal e Expressiva (questões 3 a 7); c) área de Perceção Emocional e Empatia (questões 8 a 12); d) área Artística e motora (questões 13 a 17).

Importa referir que o mesmo questionário foi aplicado antes e depois da intervenção musical, realizada com dois grupos distintos: um de adolescentes e outro de jovens.

No caso dos idosos, optou-se por entrevistas em *focus group* pelo facto de alguns participantes do grupo não saberem ler ou escrever e, para outros, a leitura ser uma tarefa difícil.

5. Intervenção

Como foi já referido, a intervenção ocorreu em três realidades diferentes: Escola Básica 2,3 de Montemor-o-Velho, Escola Profissional e de Desenvolvimento Rural do Baixo Mondego e Lar de idosos da Santa Casa da Misericórdia de Montemor-o-Velho.

Em todas estas instituições se desenvolveu um trabalho de música em conjunto, tendo cada planificação sido ajustada às características inerentes a cada grupo de interação. Nas canções escolhidas, bem como nos exercícios musicais propostos, foi considerada a faixa etária de cada grupo para que todo o trabalho de intervenção permitisse cumprir os seus objetivos e, simultaneamente, proporcionasse momentos interessantes para todos os participantes.

Realizou-se um inquérito prévio à intervenção nos dois contextos escolares e um *focus group* no Lar, antes dos grupos das diferentes instituições conhecerem o grupo dos utentes da APPACDM a fim de determinar o ponto de partida de cada grupo em relação à perceção social da deficiência intelectual ligeira ou moderada.

De seguida, foram planificadas seis (6) aulas/ sessões para cada um dos grupos/contextos.

- Na Escola Básica, as aulas foram planificadas conjuntamente com o professor da disciplina de Educação Musical para a turma do 5º ano.
- Na Escola Profissional as aulas foram planificadas e dinamizadas sem a participação do professor da disciplina, uma vez que não era da área. Contudo, esteve sempre presente e disponível para colaborar no que fosse necessário
- No Lar da Santa Casa da Misericórdia de Montemor-o-Velho, a animadora sociocultural teve conhecimento prévio das planificações e cooperou em todas as sessões das atividades, tendo sido um suporte importante para todos.

5.1. Ponto de partida: análise dos resultados dos questionários iniciais

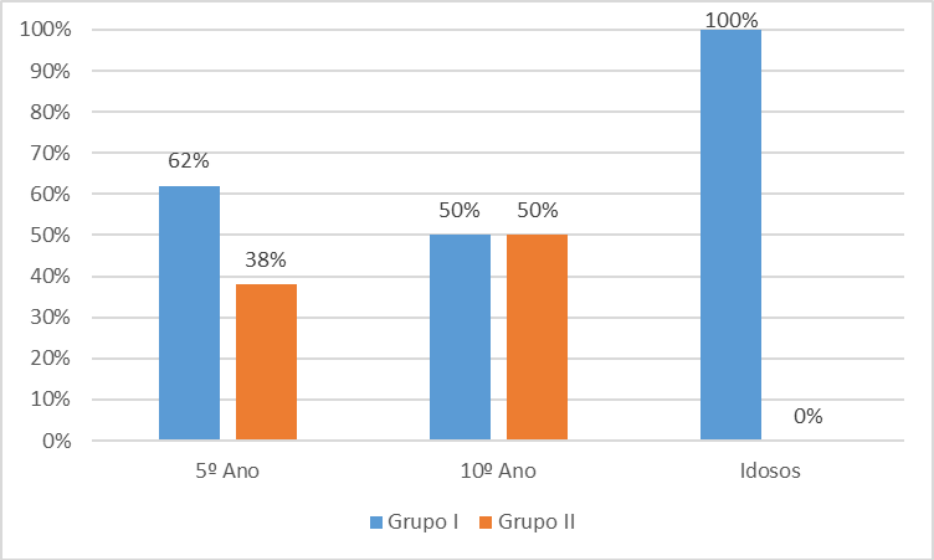
A análise dos resultados dos questionários iniciais constituiu uma etapa fundamental para compreender as perceções e expectativas manifestadas pelos participantes relativamente às pessoas com deficiência intelectual. Este processo permitiu identificar padrões de respostas, caracterizar atitudes e explorar a influência de experiências de contacto e perceções sociais, esclarecendo de que forma o contacto direto com pessoas com deficiência intelectual moldava representações e expectativas sociais.

A questão 1 - Conheces alguém com deficiência intelectual? - permitiu, em cada faixa etária, constituir dois grupos diferenciados: (Grupo 1) indivíduos que conhecem alguém com deficiência intelectual e (Grupo 2) indivíduos que não conhecem pessoas com deficiência intelectual.

A comparação entre estes grupos possibilitaria observar diferenças nas respostas e avaliar de que forma o contacto prévio influencia perceções, atitudes e posicionamentos em relação às pessoas com deficiência intelectual, tal como se observa na Figura 1.

Figura 1

Percentagem de participantes que conhecem (ou não) indivíduos com deficiência intelectual



A análise dos dados, segmentados por faixa etária, evidencia diferenças na percentagem dos participantes que conhecem pessoas com deficiência intelectual (Grupos I) dos que não possuem esse conhecimento (Grupos II).

No 5.º Ano, 62 % dos participantes afirmaram conhecer alguém com deficiência intelectual e 38% afirmaram não conhecer. Estes valores suscitam alguma estranheza, uma vez que existe, na turma, um aluno com necessidades específicas, mas que, claramente, os seus pares (Grupo II) não associam à deficiência intelectual.

A turma do 10.º Ano divide-se equitativamente em dois grupos entre quem conhece e quem não conhece, como ilustrado na Figura 1.

Em relação aos idosos, todos responderam "sim" à primeira pergunta. Ou seja, todos conheciam alguém com deficiência intelectual ligeira ou moderada. Têm, até, um utente que frequenta o Centro de Dia com eles.

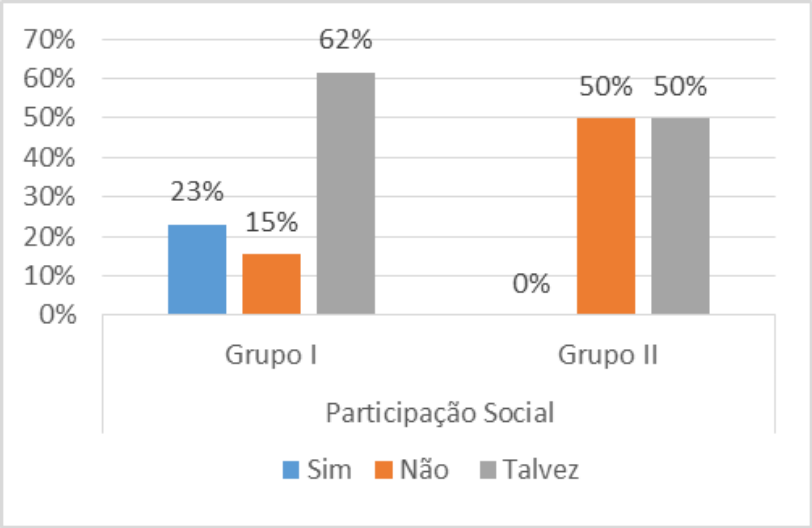
Depois da primeira questão, que permitiu distinguir os grupos referidos acima, seguiram-se as restantes questões, agrupadas por áreas. Foram avaliadas quatro dimensões principais: Participação Social; Comunicação Verbal e Expressiva; Perceção Emocional e Empatia e Capacidades Musicais. As respostas foram categorizadas em "Sim", "Não" e "Talvez", expressas em percentagem.

a) Área da participação social e interesse comunitário

Considera-se neste grupo a questão 2 que diz respeito ao possível interesse das pessoas com deficiência intelectual em participar em atividades sociais comunitárias.

Figura 2

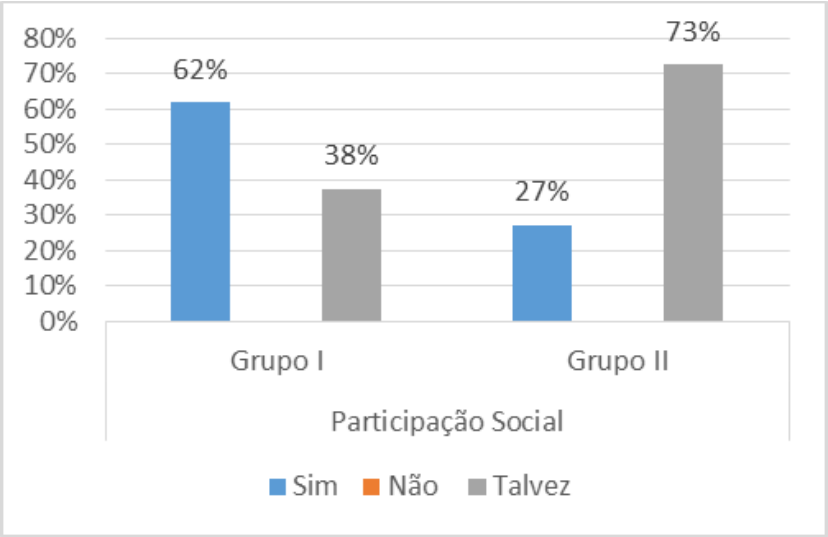
Distribuição de respostas à questão 2 para os participantes do 5º ano



Na área da participação social e interesse comunitário que as pessoas com deficiência intelectual possam ter (questão 2), verifica-se que ambos os Grupos apresentam mais hesitações – com respostas "talvez" demonstrando um desconhecimento nesta temática. Ainda assim, 23% do Grupo 1 considera que as pessoas com deficiência intelectual têm interesse na participação social e comunitária, contrariamente ao grupo 2 no qual, nesta fase do estudo, nenhum elemento acredita nesse interesse, de acordo com o observado na Figura 2.

Figura 3

Distribuição de respostas à questão 2 para os participantes do 10º ano



Entre os alunos do 10.º ano, o Grupo I considerou maioritariamente que os portadores de deficiência intelectual terão interesse na participação social. Contudo, verificou- -se que 38% dos inquiridos revelaram ter dúvidas. No Grupo II, a maior parte das pessoas revelaram ter dúvidas no que concerne ao interesse que as pessoas com deficiência intelectual têm na participação social, conforme exemplificado na Figura 3.

Este gráfico indica-nos que não há uma rejeição explícita ao interesse das pessoas com deficiência intelectual na participação social. No entanto, a ausência de convivência está

associada a uma invisibilidade social destas pessoas, o que impede o reconhecimento das suas formas de participação e presença na comunidade.

A entrevista inicial com os idosos, evidenciou uma visão sobre as capacidades das pessoas com deficiência intelectual marcada por dúvidas, desconhecimento e, em alguns casos, crenças negativas.

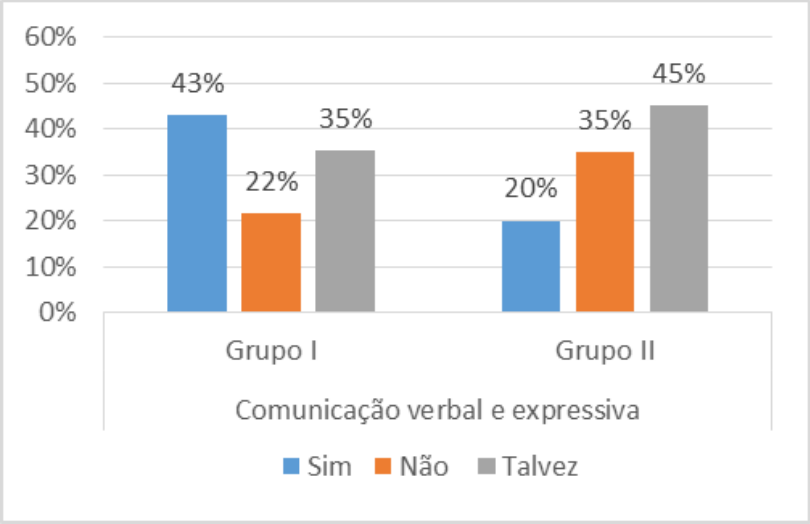
Na área das competências sociais, na capacidade de expressão, a maioria dos entrevistados do lar acreditava que as pessoas com deficiência intelectual não são capazes de dizer o que pensam e sentem, de usar expressões faciais para se expressar ou de fazer perguntas por receio de não entenderem as respostas.

b) Área da comunicação verbal e expressiva

Na área da comunicação verbal e expressiva consideraram-se as questões 3 a 7, que diziam respeito à capacidade dos indivíduos com deficiência intelectual para expressar sentimentos, escuta, formular perguntas, gestos e regras sociais.

Figura 4

Distribuição de respostas às questões 3 a 7 para os participantes do 5º ano.

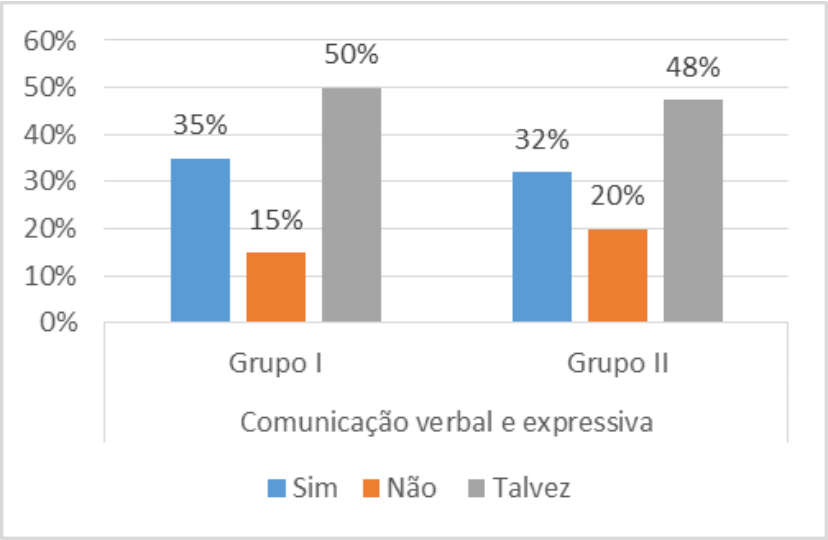


Em relação a esta área, as respostas dos indivíduos do Grupo I foram mais positivas, sobretudo quanto à capacidade de verbalizar sentimentos e formular perguntas.

Entre os indivíduos do Grupo II, verifica-se uma tendência para responder com maior dúvida- "talvez" ou, com mais frequência, o "não", especialmente nas questões de maior exigência cognitiva, conforme ilustra a Figura 4.

Figura 5

Distribuição de respostas às questões 3 a 7 para os participantes do 10º ano.



No que diz respeito a esta área, a dúvida é o que mais se evidencia em ambos os grupos na turma do 10.º ano, de acordo com o observado na Figura 5. A comunicação das pessoas com deficiência ainda é vista como incerta ou limitada, possivelmente porque a expressão não é reconhecida em formas alternativas (não verbais, gestuais, emocionais). A interpretação predominante da deficiência intelectual está, muitas vezes, assente numa perspetiva capacitista, que restringe o reconhecimento da comunicação. Esta perspetiva tende a privilegiar apenas as formas de expressão mais convencionais, desconsiderando as formas alternativas, corporais, emocionais e artísticas de manifestação, apesar da sua notória riqueza, autenticidade e relevância social (Amaral, 2000). Assim, a elevada presença de respostas incertas pode refletir uma ausência de escuta ativa e de reconhecimento da comunicação não verbal. Desta forma, os dados sugerem que o contacto é um elemento facilitador, mas não garante por si só a desconstrução de representações tradicionais sobre comunicação.

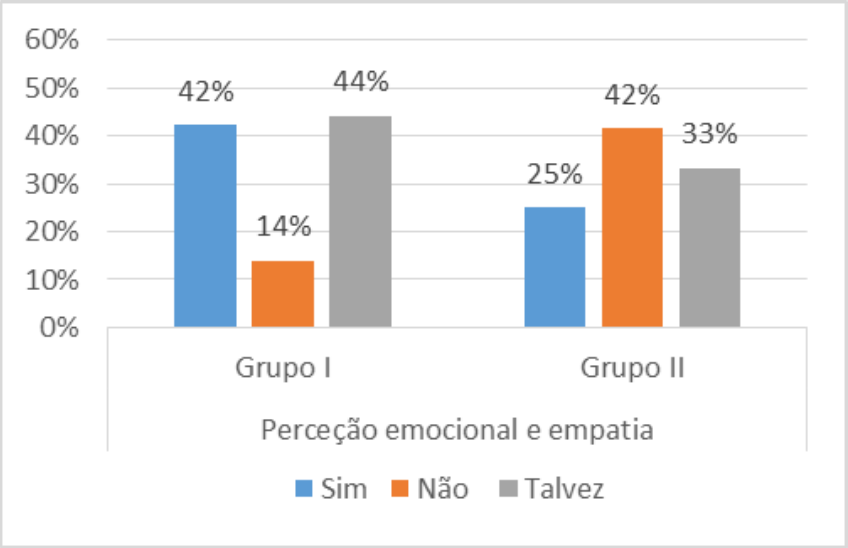
No *focus group* com os idosos, no que toca à interação e comunicação, registou-se por parte de alguns entrevistados a perceção de que, na conversação com pessoas com deficiência intelectual ligeira ou moderada, não há retorno: "ouvem, mas não ligam nenhuma"(anexos IV p. 76). No entanto, outros entrevistados do mesmo grupo acreditavam que elas gostam de conversar e de participar em festas e convívios.

c) Área da perceção emocional e empatia

Para a análise da área da perceção emocional e empatia consideraram-se as questões 8, 9, 10, 11 e 12 focando a capacidade de reconhecer emoções, oferecer ou pedir ajuda e aceitar sentimentos diferentes.

Figura 6

Distribuição de respostas às questões 8 a 12 para os participantes do 5º ano.

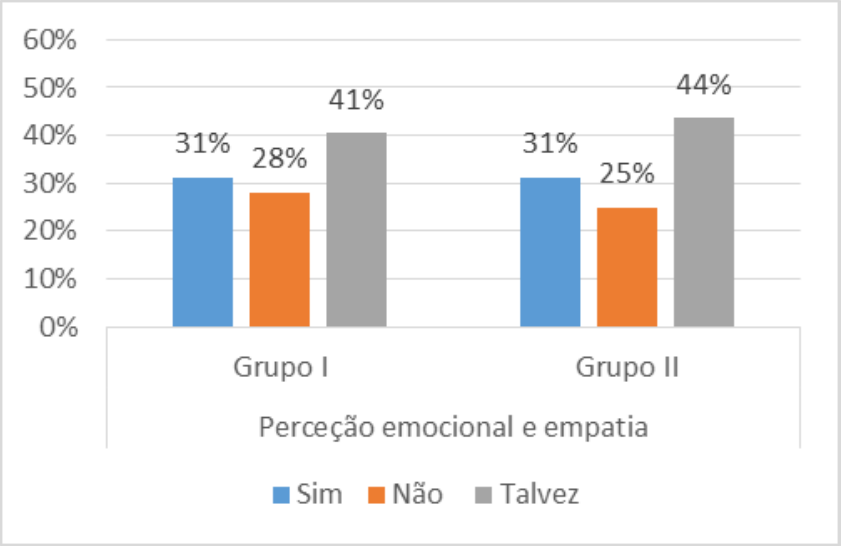


Nesta faixa etária, o Grupo 1 tende a atribuir maior capacidade de empatia e interação emocional positiva às pessoas com deficiência. Ressalta a percentagem de respostas "não" do Grupo 2, denotando uma descrença destas competências nas pessoas com deficiência intelectual, como ilustra a Figura 6.

Evidencia-se, também, em ambos os Grupos, uma elevada percentagem de incerteza, apresentando uma visão mais limitada nesta área.

Figura 7

Distribuição de respostas às questões 8 a 12 para os participantes do 10º ano.



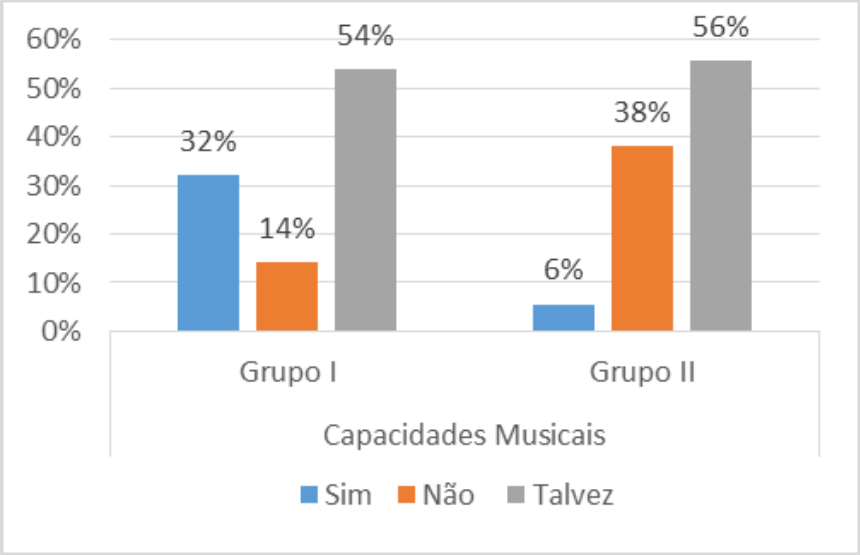
Na área da perceção emocional e empatia, o gráfico, resultante das respostas do 10.º ano, revela que, para a maioria, a empatia e a perceção emocional continuam a ser uma questão de incerteza. Estranhamente, o conhecimento de pessoas com deficiência intelectual não altera a perceção positiva ("Sim" mantém-se a 31%), mas aumenta a perceção negativa ("Não" passa de 25% para 28%), conforme exemplificado na Figura 7.

d) **Área das capacidades artística e motora**

A área das capacidades artísticas e motoras (questões 13 a 17), refere-se à contribuição em grupo, memorização de canções, execução de ritmos corporais e instrumentais, com instrumentos de percussão simples ou tocar cavaquinho.

Figura 8

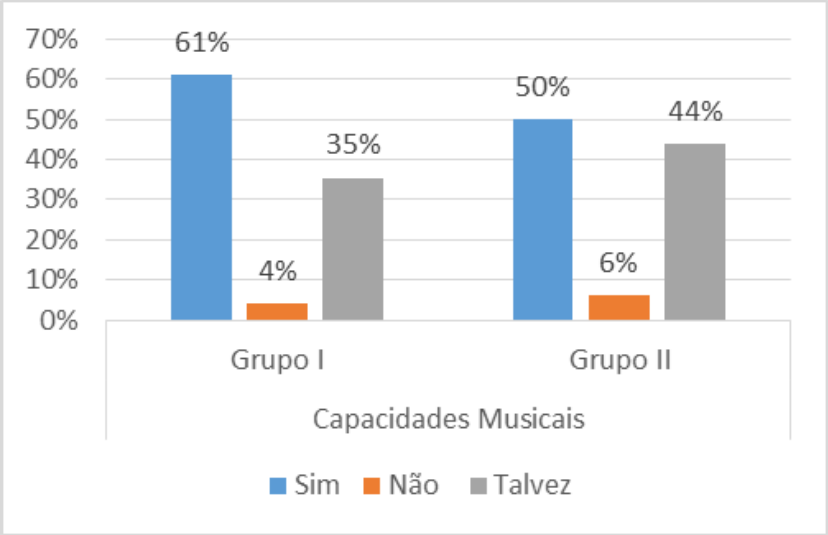
Distribuição de respostas às questões 13 a 17 para os participantes do 5º ano.



Da análise deste gráfico destaca-se o facto de ambos os Grupos apresentarem elevados níveis de incerteza (talvez) sobre as capacidades artísticas das pessoas com deficiência intelectual. Principalmente o Grupo II, que também apresenta uma elevada percentagem de respostas negativas indicando uma descrença nas capacidades referidas das pessoas com deficiência intelectual, como se pode verificar na Figura 8. No entanto, a comparação entre os Grupos demonstra que o contacto direto atua como fator redutor de estereótipos. Deste modo, os dados reforçam a importância de experiências de convivência e inclusão efetiva como estratégias para desconstrução de preconceitos e valorização das competências individuais, contrariando visões limitadoras frequentemente associadas à deficiência e promovendo perceções mais inclusivas e realistas.

Figura 8

Distribuição de respostas às questões 13 a 17 para os participantes do 10º ano.



Na análise do gráfico, percebemos que ambos os grupos revelam ter uma perceção bastante positiva das capacidades musicais das pessoas com deficiência intelectual. Ainda assim, não podemos ignorar a elevada percentagem de dúvida, com 35% no Grupo I de 44% no Grupo II. Estes valores, observados na Figura 9, confirmam que o desconhecimento leva os inquiridos a duvidar mais sobre as habilidades das pessoas com deficiência intelectual.

Entre os idosos, e no que se refere à área das competências musicais e à apreciação musical, as opiniões dividem-se. Alguns entrevistados mostraram-se pouco convictos de que pessoas com deficiência intelectual gostam de ir a concertos ou espetáculos. Contudo, há uma entrevistada que convictamente considera que as pessoas com deficiência intelectual ligeira ou moderada não gostam de música. (anexos IV p. 76).

Relativamente à capacidade de execução, a ideia de que ter capacidades musicais ativas foi resposta com ceticismo. Um elemento do grupo afirmou que, caso conseguissem fazer ritmos, seria "sem saber mais ou menos o que fazem" (anexos IV p, 76). Esta opinião foi contraposta com outra entrevistada que reportou uma apresentação musical feita por pessoas com deficiência intelectual da qual gostou bastante, concluindo que as pessoas com estas problemáticas também têm capacidades musicais- "fizeram um papelão"; "eles

têm capacidades". No entanto, esta foi uma opinião isolada dos restantes elementos entrevistados. (anexos IV p.75).

Como conclusão, podemos percecionar que a existência ou não de contacto real com a deficiência intelectual pode influenciar as representações destas condições.

É relevante sublinhar que, apesar da pertinência em analisar detalhadamente os resultados obtidos em todas as áreas avaliadas, compreendeu-se que todas as respostas recolhidas remetem para uma mesma dimensão interpretativa: a perceção social das pessoas com deficiência intelectual sob o prisma da inclusão e da valorização (ou desvalorização) destas pessoas, motivo pelo qual se optou por apresentar estes gráficos resumo.

Figura 9

Distribuição de respostas afirmativas, negativas e indecisas para o total de respostas dos participantes do 5º ano.

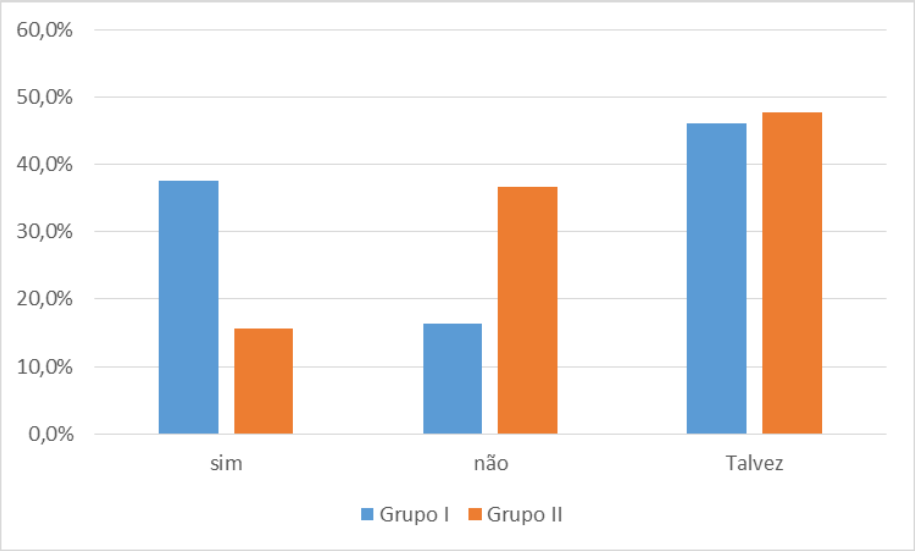


Tabela 1

Análise-resumo das respostas iniciais do 5º Ano

	Grupo I	Grupo II
sim	37,5%	15,6%
não	16,3%	36,7%
Talvez	46,2%	47,7%

Verifica-se que o Grupo I apresenta uma percentagem mais elevada de respostas afirmativas nas restantes questões do inquérito, o que sugere que a convivência direta está associada a uma maior abertura e predisposição positiva relativamente ao tema em questão como ilustrado na Figura 10 e na Tabela 1.

O Grupo II apresenta uma percentagem superior de respostas negativas nas restantes questões do inquérito, indicando maior resistência ou distanciamento, possivelmente associado à falta de contacto e desconhecimento. Importa destacar que ambos os grupos apresentam valores semelhantes na opção "Talvez", o que demonstra uma considerável margem de indecisão e evidencia a necessidade de ações de sensibilização e informação que possam clarificar perceções e promover atitudes mais conscientes e fundamentadas.

Figura 10

Análise-resumo das respostas iniciais-10º Ano

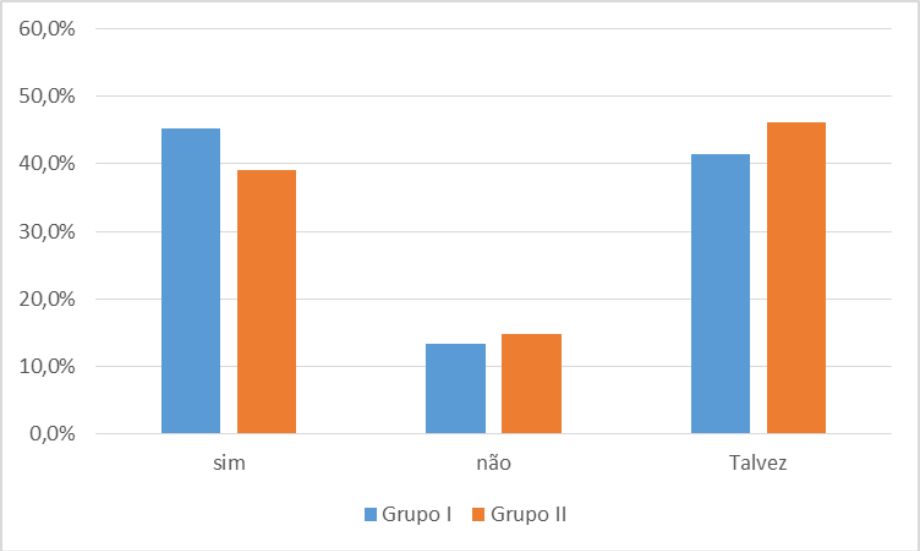


Tabela 2

Análise-resumo das respostas iniciais do 10º Ano

	Grupo I	Grupo II
sim	45,3%	39,1%
não	13,3%	14,8%
Talvez	41,4%	46,1%

No 10º ano, ambos os Grupos 1 e 2 responderam “sim” de uma forma mais expressiva (45,3% e 39,1% respetivamente) o que pode indicar uma representação positiva generalizada da pessoa com deficiência intelectual, mesmo não havendo contacto direto ou conhecimento prévio, de acordo com o observado na Figura 11 e na Tabela 2.

Sobressai uma elevada percentagem de respostas “talvez” em ambas as turmas (5º e 10º ano) que merece uma especial reflexão. Sobre este resultado pensamos que nesta faixa etária e de acordo com a teoria de Vygotsky sobre a zona de desenvolvimento proximal (Bueno, 2010), os adolescentes e jovens estão em processo de construção das suas opiniões e do seu pensamento crítico, pelo que têm muitas dúvidas da sua posição relativamente a questões sensíveis como esta da inclusão e da deficiência intelectual. Por outro lado, têm receio de parecerem preconceituosos ou insensíveis, não obstante o questionário ser anónimo. A resposta “talvez” é neutra, não compromete ninguém, logo, acreditamos ser essa a justificação para a elevada percentagem desta resposta.

Nestes dois grupos, com duas faixas etárias distintas, a diferença mais marcante verifica-se no grupo II do 10º ano - com 39,1% respostas “sim” e o grupo II do 5º ano - com apenas 16% de respostas “sim”, o que revela que o conhecimento direto tem impacto na perceção social, sem descurar a maturidade e a experiência de vida, que também aqui desempenham um papel relevante.

Os dados analisados sugerem que, em ambas as turmas, o contacto direto favorece uma perceção mais empática, informada e inclusiva, enquanto a ausência dessa experiência tende a perpetuar visões mais distantes da realidade e estereotipadas. Esta constatação reforça a importância de promover contextos de convivência e interação, contribuindo para a construção de uma sociedade mais justa e sensível às diferenças.

A análise dos resultados obtidos nos inquéritos prévios análise não só permitiu identificar variações entre os grupos, como também ofereceu subsídios para compreender a evolução das respostas e eventuais discrepâncias nas perceções sociais e nas expectativas associadas à inclusão e participação de adultos com deficiência intelectual na sociedade.

Com os resultados obtidos conseguimos recolher importantes contributos para a compreensão do panorama social existente e, consequentemente, desenhar e implementar de estratégias eficazes para a sensibilização social, tal como para a promoção da inclusão das pessoas com deficiência intelectual ligeira e moderada.

5.2. Atividades musicais desenvolvidas na intervenção

As atividades musicais dinamizadas foram pensadas e estruturadas como contextos privilegiados para o desenvolvimento de competências sociais e musicais, tendo como prioridade a promoção da interação entre as pessoas com deficiência intelectual ligeira ou moderada e os adolescentes, jovens ou idosos de forma inclusiva.

Iniciou-se a intervenção com atividades de apresentação e interação semelhantes nos três contextos, destinadas a aproximar todos os participantes no projeto.

Na primeira sessão, em cada uma das instituições, na dinâmica do Jogo da Teia, todos puderam apresentar-se de forma lúdica, criando simbolicamente uma rede de ligações entre si. Seguiu-se uma dinâmica com balões ao som de *"Take Five"*, de Dave Brubeck, que trouxe leveza e alegria, promovendo atenção partilhada, cooperação e entusiasmo mútuo.

5ºano

Na segunda sessão, a ênfase foi colocada na expressão corporal e no ritmo. O Jogo do Espelho permitiu momentos de concentração e confiança através da imitação de movimentos entre pares. Posteriormente, a exploração rítmica do musicograma da canção "The Weller Man" promoveu coordenação motora, cooperação e culminou num momento coletivo de grande envolvimento, marcado pelo entusiasmo de todos os participantes e pelo abraço afetuoso dado aos utentes da APPACDM no momento da despedida.

A terceira sessão destacou-se pela partilha musical. Após o Jogo de Imitação, os utentes da APPACDM apresentaram duas canções de música popular — *"As armas do meu adufe"* e *"Vira de Coimbra"* — que acompanharam com instrumentos musicais. Foram utilizados no acompanhamento instrumental o cavaquinho, o bombo, o adufe e outros instrumentos de percussão simples, como por exemplo, maracas, clavas e pandeireta. Este momento despertou nos alunos surpresa, respeito e admiração pelas competências musicais evidenciadas pelos utentes da APPACDM. Aqui, a música revelou-se como uma linguagem universal de encontro e valorização das competências.

Nas sessões seguintes, iniciou-se o processo de ensaio conjunto da canção tradicional *"As armas do meu adufe"*. Divididos em pequenos grupos com diferentes funções — canto, cavaquinho, viola baixo, bombo, adufe, maracas, reco-reco e pandeireta — os

participantes foram explorando a cooperação musical. O empenho dos utentes e dos adolescentes foi evidente, ainda que acompanhado pela agitação dos mais novos, própria da idade, equilibrada pelo entusiasmo de fazer música em conjunto e pelo afeto permanentemente manifestado.

As sessões finais centraram-se no aperfeiçoamento e na gravação da canção. Houve treino mais incisivo nos cavaquinhos e ensaios orientados em parceria com o professor de Educação Musical, respeitando a sua função e o seu papel perante a turma. O processo culminou com a gravação coletiva do trabalho final, que integrou vozes e instrumentos. Todos colaboraram ativamente, num ambiente de respeito, dedicação e alegria, confirmando a importância da música como experiência inclusiva, promotora de competências e de pertença a um grupo.

O vídeo gravado que ilustra o produto final do fazer música em conjunto foi enviado aos encarregados de educação que congratularam o trabalho apresentado, manifestando a sua admiração pelas competências musicais evidenciadas pelos utentes da APPACDM. Acrescentaram ainda que seria muito interessante repetirmos parcerias similares no âmbito da música.

10ºAno

A segunda sessão promoveu a concentração, o contacto visual e a confiança com o *Jogo do Espelho*. Em seguida, a exploração rítmica corporal do musicograma da canção *"We Will Rock You"* (Queen) (anexo V) constituiu um momento de grande envolvimento coletivo, em que a familiaridade dos jovens com a canção potenciou a motivação e o entusiasmo partilhado.

Na terceira sessão, além do *Jogo de Imitação*, destacou-se a apresentação de canções populares pelos utentes — *"Oh Malhão, Malhão"*, *"As armas do meu adufe"* e *"Vira de Coimbra"* — acompanhadas por instrumentos tradicionais. Este momento foi marcante pelo impacto junto dos alunos, que manifestaram surpresa e admiração-reveladas nas expressões faciais- pelo desempenho musical dos utentes da APPACDM, quebrando preconceitos e reforçando o reconhecimento das suas capacidades musicais. Apesar de estas canções fazerem parte do reportório tradicional, que não é escutado por muitos jovens, neste grupo, alguns deles manifestaram vontade em aprender as canções para

acompanhar com os próprios instrumentos - o que demonstrou interesse no "fazer música em conjunto".

As sessões quatro e cinco centraram-se no ensaio coletivo das canções: *"O Homem do Leme"* (Xutos e Pontapés), que foi a canção pop proposta para tocarmos em conjunto com a canção tradicional *"Oh Malhão, Malhão"*. Os participantes foram organizados em pequenos núcleos com funções distintas — canto, ukulele - tocado por utentes da APPACDM, guitarra clássica, guitarra elétrica; bombo, adufe e outros instrumentos de percussão simples (maracas, clavas, pandeireta, reco-reco) — permitindo a integração ativa de todos. A dedicação dos alunos foi de tal modo evidente que eles próprios quiseram envolver alunos de outras turmas que também sabiam cantar e tocar para que mais pessoas pudessem experienciar este trabalho de parceria. Houve alunos que trouxeram os seus próprios instrumentos e foi, sem dúvida, um envolvimento promotor da qualidade do resultado final.

Finalmente a sexta sessão acrescentou à prática musical a dimensão intercultural, com a aprendizagem da dança africana sugerida pelos jovens do 10º ano: *"Amizadgi Lôngô"*, (anexo V) aprendida por todos os elementos dos dois grupos e ensinada por uma aluna oriunda de São Tomé e Príncipe. Este momento de partilha cultural enriqueceu o projeto, alargando a perspetiva inclusiva e sublinhando a importância da diversidade como elemento de aprendizagem e convivência.

Ao longo das várias sessões, foi possível observar uma progressiva abertura, confiança e entusiasmo, traduzidos na participação ativa e no fortalecimento das relações interpessoais especialmente por um pequeno grupo de alunos que se foi revelando mais proactivo – muito disponíveis para ajudar a preparar a sala, ligar o material de som, bem como a reorganizar tudo no fim de cada sessão. Este grupo manifestou o seu espírito de iniciativa dentro da turma e até da escola ao propor a interpretação de canções para tocarmos em conjunto, bem como ao convidar alunos de outras turmas para integrar o projeto musical. Outro aspeto muito interessante de salientar foi o facto de em quase todas as sessões despediam-se dos utentes da APPACDM com um abraço.

Este trabalho foi apresentado à comunidade escolar na festa do fim do ano letivo.

Idosos

O projeto implementado no Lar teve como fio condutor a música enquanto meio de interação, inclusão e valorização de competências musicais dos utentes da APPACDM, proporcionando encontros significativos com os idosos. As sessões foram pensadas de forma a conjugar momentos de apresentação pessoal, exploração rítmica, expressão musical e recordação de reportório tradicional, apelando a memórias significativas dos tempos em que os idosos eram mais novos, mas também favorecendo tanto a cooperação como a partilha de experiências intergeracionais.

A segunda sessão centrou-se no desenvolvimento da expressividade e da coordenação motora, através do *Jogo do Espelho* e de exercícios rítmicos corporais com dedos, mãos, pernas e pés, apoiados por cartazes identificativos. A entoação de canções tradicionais revelou-se um momento de grande significado, ao proporcionar alegria e reconhecimento por parte dos idosos, ao mesmo tempo que os utentes participaram ativamente com o cavaquinho e instrumentos de percussão.

Na terceira sessão, trabalhou-se a canção *"O mar enrola na areia"*, que foi dramatizada com o uso de tecidos azuis, pedindo ao grupo de idosos que agitassem os tecidos de modo a simular o movimento das ondas. Esta atividade realizada a pares de ambos os grupos, promoveu a expressão verbal e não-verbal, com o acompanhamento instrumental feito pelos utentes da APPACDM, reforçando a dimensão de partilha musical e emocional. A entoação de canções tradicionais completou a sessão, reavivando memórias e promovendo o envolvimento coletivo.

A quarta sessão desenvolveu a perceção rítmica e a cooperação musical, a partir da canção *"Indo eu a caminho de Viseu"*. Os idosos foram convidados a reproduzir frases rítmicas com colheres de plástico, sob orientação dos utentes, num exercício que combinou percussão corporal e entoação vocal. O momento foi complementado com a entoação de canções tradicionais, mantendo o caráter afetivo do repertório.

Na quinta sessão, a ênfase recaiu sobre a memória auditiva e a concentração, através do *Jogo da Adivinha Sonora*. Os idosos identificaram instrumentos a partir de excertos sonoros, numa atividade que conjugou escuta, memória e interação. Mais uma vez, as canções tradicionais serviram como elo de ligação afetivo e coletivo, garantindo a participação ativa de todos.

Por fim, a sexta sessão foi dedicada à valorização das competências musicais dos utentes, em particular na execução de cavaquinho e instrumentos de percussão simples, integrados na entoação de canções tradicionais. A participação conjunta dos idosos consolidou o percurso desenvolvido, permitindo que a música se afirmasse como espaço de encontro, expressão e reconhecimento mútuo.

De forma global, as atividades realizadas demonstraram que a música constitui um recurso privilegiado para promover inclusão, interação e bem-estar em contextos intergeracionais. Os idosos, durante as sessões, mantiveram-se ativos cognitivamente e participativos sentindo-se, por isso, elementos importantes e válidos no grupo. O repertório tradicional, associado a vivências e memórias afetivas dos idosos, aliado ao empenho dos utentes da APPACDM na execução instrumental e a delicadeza na sua interação com os idosos, revelaram-se elementos promotores de partilha, de proximidade e de valorização das competências individuais no seio da comunidade.

6. Apresentação e discussão dos resultados

Nesta apresentação de resultados, optou-se por se realizar uma análise comparativa dos resultados obtidos antes e depois da intervenção musical.

Assim, após a intervenção com atividades musicais nos diferentes grupos, foi passado novamente o questionário com as mesmas questões do questionário inicial, cujos resultados se apresentam nos gráficos apresentados ao longo deste capítulo e que serão objeto de análise.

Os gráficos refletem a evolução da perspetiva dos adolescentes e dos jovens relativamente ao grupo de pessoas com deficiência intelectual e estão organizados nos mesmos quatro domínios das competências sociais e musicais correspondentes às perguntas passadas nos questionários: participação social; comunicação verbal e expressiva; perceção emocional e empatia e capacidades musicais.

Figura 11

Evolução da perceção - 5º Ano

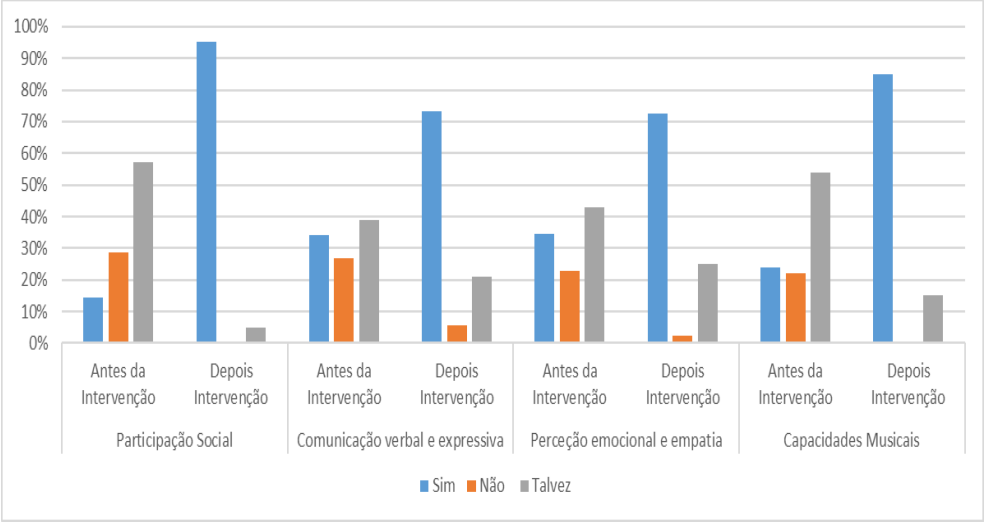


Tabela 3

Evolução da perceção - 5º Ano

	Participação Social		Comunicação verbal e expressiva		Perceção emocional e empatia		Capacidades Musicais	
	Antes da Intervenção	Depois Intervenção	Antes da Intervenção	Depois Intervenção	Antes da Intervenção	Depois Intervenção	Antes da Intervenção	Depois Intervenção
Sim	14%	95%	34%	73%	35%	73%	24%	85%
Não	29%	0%	27%	6%	23%	2%	22%	0%
Talvez	57%	5%	39%	21%	43%	25%	54%	15%

O gráfico apresentado ilustra a evolução da perceção dos alunos da turma de 5.º ano relativamente às pessoas com deficiência intelectual, antes e depois da intervenção musical.

Na Participação Social, antes da intervenção, a maioria dos alunos mostrava-se incerta quanto à capacidade de participação social das pessoas com deficiência intelectual, sendo predominantes as respostas "Talvez". Após a intervenção, observa-se um aumento expressivo das respostas "Sim" (cerca de 95%), conforme exemplificado na Figura 12 e na Tabela 3, revelando uma mudança significativa na perceção dos alunos, que passaram a reconhecer de forma clara o potencial de inclusão social deste grupo.

Na Comunicação Verbal e Expressiva, os resultados iniciais encontravam-se distribuídos de forma equilibrada entre as três categorias de resposta, o que evidencia alguma

indecisão e desconhecimento sobre as competências comunicativas das pessoas com deficiência intelectual. Após a intervenção, verifica-se um aumento acentuado das respostas "Sim", superior a 70%, indicando uma valorização mais positiva das capacidades de expressão e comunicação, provavelmente resultante de experiências de contacto e interação direta.

Na Perceção Emocional e Empatia, os dados demonstram que, antes da intervenção, os alunos apresentavam uma perceção limitada da empatia e da sensibilidade emocional das pessoas com deficiência intelectual, com valores equilibrados entre "Sim" e "Talvez". Após a intervenção, a percentagem de respostas "Sim" ultrapassa os 70%, refletindo um reforço da empatia, da compreensão emocional e da capacidade de reconhecer o outro como um sujeito emocionalmente pleno. Nas capacidades musicais, a maioria dos alunos respondeu "talvez", o que sugere um desconhecimento sobre as competências artísticas e musicais deste grupo. Depois da intervenção, as respostas "sim" aumentaram significativamente (cerca de 85%), evidenciando o impacto positivo da experiência, promovida por atividades musicais inclusivas, na valorização das capacidades criativas das pessoas com deficiência intelectual.

Figura 12

Evolução da perceção do 10º Ano

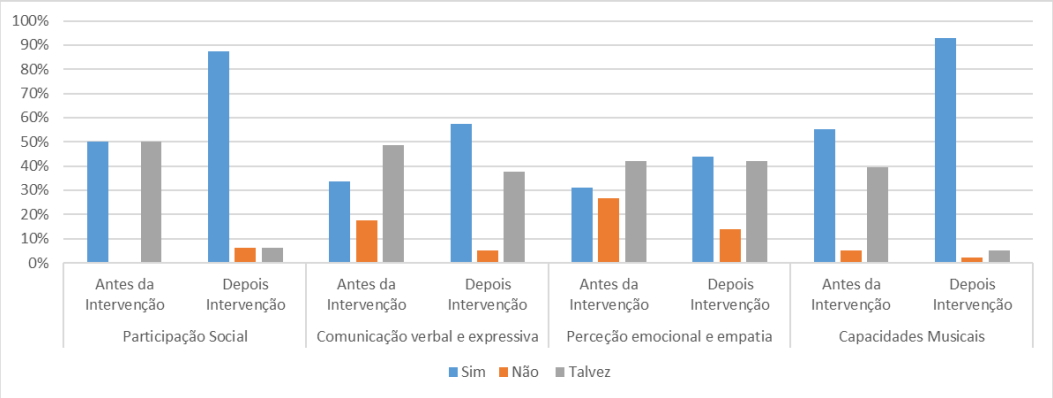


Tabela 4

Evolução da perceção - 10º Ano

	Participação Social		Comunicação verbal e expressiva		Perceção emocional e empatia		Capacidades Musicais	
	Antes da Intervenção	Depois Intervenção	Antes da Intervenção	Depois Intervenção	Antes da Intervenção	Depois Intervenção	Antes da Intervenção	Depois Intervenção
Sim	50%	88%	34%	58%	31%	44%	55%	93%
Não	0%	6%	18%	5%	27%	14%	5%	2%
Talvez	50%	6%	49%	38%	42%	42%	40%	5%

Na Participação Social, antes da intervenção, observava-se uma distribuição equilibrada entre as respostas "*Sim*" e "*Talvez*", o que revela alguma incerteza e falta de clareza na perceção das capacidades de participação social das pessoas com deficiência intelectual. Após a intervenção, verifica-se um aumento expressivo das respostas "*Sim*" (cerca de 90%), acompanhado por uma redução quase total das respostas "*Talvez*" e "*Não*". Este resultado, conforme observado na Figura 13 e na tabela 4, evidencia uma mudança significativa na perceção dos jovens, que passaram a reconhecer de forma mais sólida o potencial de inclusão e de participação social deste grupo.

Na Comunicação Verbal e Expressiva e antes da intervenção, as respostas encontravam-se distribuídas de forma relativamente homogénea entre as três categorias, o que sugere dúvidas ou desconhecimento sobre as competências comunicativas das pessoas com deficiência intelectual. Após a intervenção, as respostas "*Sim*" aumentara, para cerca de 60%, enquanto as respostas "*Não*" e "*Talvez*" diminuíram acentuadamente. Tal evolução indica que a intervenção promoveu uma valorização mais positiva das diferentes formas de expressão e comunicação, reforçando o reconhecimento da capacidade de interação e expressão deste grupo.

Na Perceção Emocional e Empatia, antes da intervenção, os jovens apresentavam uma perceção moderada da empatia e da dimensão emocional das pessoas com deficiência intelectual, com percentagens semelhantes de "*Sim*" e "*Talvez*". Após a intervenção, registou-se um ligeiro aumento das respostas "*Sim*" e uma redução das respostas "*Não*", embora o *Talvez* continue a representar uma proporção considerável. Estes dados sugerem que, apesar de persistirem algumas incertezas, a intervenção contribuiu para um maior reconhecimento da sensibilidade emocional e da capacidade empática das pessoas com deficiência intelectual.

No que diz respeito às Capacidades Musicais, já antes da intervenção, mais de metade dos jovens reconhecia as capacidades musicais das pessoas com deficiência intelectual, com

uma percentagem elevada de respostas "Sim". Após a intervenção, o valor de "Sim" ultrapassou os 90%, evidenciando uma mudança muito significativa e positiva. Este resultado permite inferir que a intervenção foi particularmente eficaz neste domínio, tendo levado os jovens a valorizar de forma clara as competências artísticas e expressivas das pessoas com deficiência intelectual. É plausível que atividades práticas e de natureza musical tenham desempenhado um papel relevante neste processo de mudança.

Idosos

Uma vez que, no grupo dos idosos, foi passada uma entrevista em *focus group*, se optou por fazer um texto descritivo que constitui a análise dos dados recolhidos na entrevista após a intervenção musical.

Depois da realização das sessões de música conjuntas entre os idosos e os utentes da APPACDM, tornou-se evidente uma transformação significativa na perceção que os primeiros tinham sobre as pessoas com deficiência intelectual. A experiência direta do fazer música em conjunto e das interações partilhadas permitiu aos idosos substituir preconceitos e crenças negativas por conhecimento prático e vivenciado, revelando uma nova e real compreensão, bem como um efetivo conhecimento acerca das capacidades sociais e musicais dos participantes com deficiência intelectual ligeira ou moderada.

Relativamente às competências sociais, foi unanimemente reconhecido que os participantes com deficiência intelectual demonstraram ser pessoas extremamente educadas, afáveis e respeitadoras das normas sociais. A expressão "muito educados" foi repetida com convicção, evidenciando uma surpresa positiva face ao comportamento observado. (anexo IV p. 78)

No que diz respeito à capacidade de interação social e contrariamente às expectativas iniciais dos idosos, os utentes da APPACDM não se mantiveram passivos ou retraídos. Pelo contrário, participaram ativamente nas dinâmicas de grupo, interagindo por iniciativa própria com entusiasmo e naturalidade. Estas atitudes foram interpretadas pelos entrevistados como um sinal claro de competências sociais adquiridas. (anexo IV p. 78)

Todos os entrevistados concluíram que, após o contacto presencial e as interações estabelecidas, foram verificadas as competências sociais nos utentes da APPACDM participantes na intervenção musical. (anexo IV p. 79). Esta frase reflete a aceitação de

que estas pessoas são plenamente capazes de participar em atividades conjuntas e contribuir positivamente para o convívio social.

Para além das competências sociais, os idosos ficaram igualmente impressionados com as competências musicais demonstradas pelos utentes da APPACDM. A experiência revelou talentos e capacidades que contrariaram as ideias pré-concebidas. Ao nível rítmico responderam afirmativamente a todas as perguntas do questionário. Mostraram, até, a admiração pela capacidade demonstrada em acompanhar as canções com instrumentos de percussão simples mantendo o tempo certo - "acompanhar certinho" (anexo IV p. 79). Relativamente à memorização de canções, os idosos reconhecem que os utentes da APPACDM conseguiram memorizar as letras das canções. O mesmo aconteceu com a capacidade de tocar cavaquinho, pois todas as respostas foram positivas. Todos os idosos constataram que os utentes foram capazes de tocar cavaquinho, contrariando as expectativas iniciais (anexo IV, p. 79).

A experiência proporcionou uma mudança de perspetiva destes idosos relativamente às competências das pessoas com deficiência intelectual ligeira ou moderada. Frases como "Eu não tinha esta ideia deles" (anexo IV, p. 79) ou "Não fazia ideia" (anexo IV, p. 79), ilustram por um lado, o impacto da atividade na desconstrução de estereótipos ou falsas crenças e, por outro, a promoção de uma atitude mais inclusiva e mais realista.

A prática musical conjunta revelou-se um espaço de expressão comum, onde as diferenças foram relativizadas em função da partilha de emoções, ritmos e objetivos coletivos.

7. Conclusões do estudo

Os resultados obtidos ao longo das sessões revelaram que a música desempenhou um papel facilitador na criação de momentos de interação significativa entre os utentes da APPACDM e os diferentes grupos da comunidade (alunos do ensino básico, jovens do ensino profissional e idosos). Observou-se que as atividades musicais — em particular a execução instrumental, a entoação de canções tradicionais e os jogos rítmicos — contribuíram não apenas para o desenvolvimento de competências musicais, mas também para a valorização pessoal e social dos participantes.

Os resultados do presente estudo sublinham inequivocamente a profunda importância do fazer musical em conjunto, especialmente no contexto da música comunitária. A análise dos dados revelou que a prática musical colaborativa transcende a mera atividade artística, atuando como um poderoso catalisador para o desenvolvimento social, emocional e cognitivo dos participantes, ao mesmo tempo que fortalece os laços comunitários.

Em primeiro lugar, a música comunitária emerge como um espaço privilegiado para a promoção da coesão social. As interações observadas durante as sessões musicais demonstraram um aumento significativo no sentimento de pertença e na capacidade de colaboração entre os indivíduos. A necessidade de escuta ativa, sincronização e adaptação mútua, intrínseca ao fazer musical em conjunto, reflete-se diretamente na construção de relações interpessoais mais robustas e empáticas. A criação de um som unificado a partir de vozes e instrumentos diversos serve como uma metáfora tangível para a construção de uma comunidade harmoniosa, onde cada parte é essencial para o todo.

Adicionalmente, os dados sugerem que a participação em atividades musicais comunitárias contribui para a valorização individual e coletiva.

O sucesso coletivo, inerente à performance musical em conjunto, é partilhado e celebrado, reforçando a ideia de que o esforço individual culmina num resultado gratificante para todos. Este aspeto é particularmente relevante em contextos onde os indivíduos podem sentir-se marginalizados ou com poucas oportunidades de expressão.

Por fim, e de forma crucial, o estudo reitera que a música comunitária não se limita a ser uma atividade lúdica; é uma ferramenta pedagógica e de intervenção social. A aquisição de novas competências musicais, a disciplina inerente à prática e a capacidade de trabalhar em grupo são aprendizagens transferíveis para outras áreas da vida. A música em conjunto atua como um laboratório social, onde normas de cooperação, respeito e persistência são vivenciadas e interiorizadas.

Estes dados corroboram estudos prévios (cf. Higgins, L., 2012; Veblen, K. K., 2007) que destacam a música como um meio de promoção da inclusão social, reforçando a ideia de que a prática musical em grupo potencia sentimentos de pertença, cooperação e reconhecimento mútuo. Em contrapartida, a presente investigação acrescenta evidência empírica num contexto ainda pouco explorado em Portugal: a utilização da música como

prática comunitária intergeracional e inclusiva envolvendo pessoas com deficiência intelectual.

É igualmente relevante destacar que os resultados contrariam a visão tradicional que associa a deficiência intelectual a limitações intransponíveis na participação cultural. Pelo contrário, verificou-se que os utentes da APPACDM não só participaram ativamente, como assumiram papéis de liderança musical, por exemplo, ao orientar ritmos ou apresentar repertório tradicional. Este dado é particularmente significativo, pois sugere que a música pode funcionar como meio de capacitação e de visibilidade social, contribuindo para alterar representações sociais marcadas pelo estigma. Vai ao encontro do investigador Hanna (2018) que defende que a música estabelece pontes entre as pessoas, dá voz àqueles que não a têm noutras áreas e reforça a ideia de que, através da prática musical, surgem ambientes de expressão emocional e de convivência.

Portanto, de forma global, as atividades revelaram a música como um espaço privilegiado de encontro, onde diferentes grupos puderam interagir, conhecer-se e reconhecer-se mutuamente. O percurso, iniciado com dinâmicas de apresentação e culminado com a produção coletiva de canções e a vivência intercultural, evidenciou a música como um elemento potenciador de cooperação, valorização mútua e inclusão social.

Contudo, importa reconhecer algumas limitações. A duração reduzida do projeto e o número restrito de sessões não permitiram avaliar efeitos a longo prazo, como a continuidade das interações para lá das atividades. Além disso, o caráter qualitativo da análise, baseado sobretudo em observação, não permite generalizar os resultados a outros contextos. Ainda assim, estas limitações não invalidam a relevância dos dados obtidos, antes apontam caminhos para investigações futuras, que poderão incluir projetos mais prolongados, metodologias mistas e diferentes contextos institucionais.

Em síntese, a discussão dos resultados confirma a pertinência da música como recurso inclusivo e transformador, reforçando a sua utilidade em práticas pedagógicas e comunitárias orientadas para a promoção da igualdade, da cidadania cultural e do reconhecimento social das pessoas com deficiência intelectual.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A investigação demonstrou que a música é muito mais do que expressão artística: é um instrumento de inclusão, de valorização das competências e de promoção de interações significativas entre pessoas com deficiência intelectual e diferentes grupos da comunidade, nomeadamente alunos do ensino básico, jovens do ensino profissional e idosos em contexto de lar, promovendo, assim, a autoestima, a autonomia e a participação social.

A prática da música em conjunto, especialmente a música comunitária, revela-se especialmente poderosa. Ao criar, tocar ou cantar em conjunto, cada participante sente-se parte integrante de um grupo, contribuindo de forma significativa para o resultado final. Esse processo evidencia que todas as contribuições são essenciais, reforçando o sentido de pertença, a colaboração e o reconhecimento mútuo. Para que a inclusão seja efetiva, é necessário conhecer profundamente as necessidades e potencialidades das pessoas com deficiência intelectual, promovendo contacto e interação constantes entre profissionais, famílias e comunidade como bem defende (Shakespeare, 2014).

A música comunitária oferece um espaço privilegiado para essas experiências, tornando visível o valor de cada indivíduo. A experiência demonstrou que a música pode ser integrada como estratégia pedagógica e comunitária, promovendo ambientes de encontro intergeracional e/ou intercultural. Em contexto escolar, reforça-se a importância de criar espaços de colaboração entre alunos e pessoas com deficiência, potenciando aprendizagens significativas e atitudes inclusivas. Em lares e instituições comunitárias, a música revelou-se um recurso valioso para estimular a memória, a participação e o bem-estar, enquanto favorece, simultaneamente, a valorização das competências musicais e expressivas dos participantes. A música surge como um poderoso promotor de mudança social, capaz de transformar intenções de inclusão em práticas concretas. Assim, cabe aos educadores, músicos, técnicos e à comunidade em geral valorizar e integrar as pessoas com deficiência social, garantindo que cada voz contribua de forma reconhecida para o todo coletivo e, simultaneamente, reconhecer a música como prática inclusiva, capaz de gerar mudança social e de consolidar laços comunitários, tornando a inclusão não apenas um ideal, mas uma realidade vivida no quotidiano por toda a comunidade.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Aires, L. (2015). Paradigma qualitativo e práticas de investigação educacional. Universidade Aberta.

Amaral, L. (2000). *Conhecendo a deficiência: Em companhia de Hércules.* Eduardo Blücher.

Amorim, R. O. (2015). Da invisibilidade à participação social: promoção da saúde em pessoas com deficiência. *Revista Brasileira de Promoção da Saúde 28(4)*, pp. 463-467.

Association, A. P. (2022). *Manual de Diagnóstico e Estatística das Perturbações Mentais- Texto Revisto- Quinta Edição* (5 ed.). Climepsi Editores.

Becker, J. (2004). *Deep listeners: music, emotion and trancing.* USA: Indiana University Press.

Belo, C., Caridade, H., Cabral, L., & Sousa, R. (2008). *Deficiência intelectual. terminologia e conceptualização.*

Blood, R. J. (2001). Intensely pleasurable responses to music correlate with activity in brain regions implicated in reward and emotion. *Proceedings of the National Academy of Sciences of the United States of America*, 11818-11823. doi: 10.1073/pnas.191355898

Bueno, M. M. (2010). Ação e aprendizagem: o teatro como facilitador da socialização na escola. *Fractal: Revista de Psicologia, 22*, pp. 187-204.

Burke, J. E. (2003). A sociological Approach to Self and Identity. Em M. L. Tangneey, *Handbook of Self and Identity.* Washington: Washington State University.

Campos, E. G. (junho de 2016). Barreras invisibles? Actitudes de los estudiantes universitarios ante sus compañeros con discapacidad. *Revista Complutense de Educación*.

Damásio, A. (1994). *O erro de Descartes: Emoção, razão e cérebro humano.* Lisboa: Publicações Europa-América.

Duarte, J. V. (2011). *Academia.edu*. Obtido de https://www.academia.edu/2049560/M%C3%BAsica_e_emo%C3%A7%C3%A3o_sensibilidades_e_sentidos

Evison, F. (setembro de 2024). *International Journal of Community Music Issue 3, 17*, 321-342. doi:10.1386/ijcm_00111_1

Fontes, F. (2016). *Pessoas com deficiência em Portugal.* Lisboa: Fundação Francisco Manuel dos Santos- ebook.

Goofman, E. (2002). *A representação do Eu na vida cotidiana* (10ª edição ed.). (M. C. Raposo, Trad.) Petrópolis: Editora Vozes.

Hanna, O. (2018). *O Poder da Música- uma viagem pelo mundo um busca de músicos que fazem a diferença.* Bizâncio.

Harvey, A. (27 de junho de 2018). *Your brain on music [Vídeo].* Obtido de Ted. Youtube: https://www.youtube.com/watch?v=MZFFwy5fwYI&list=RDMZFFwy5fwYI&start_radio=1

Higgins, L. (2012). *Community Music In Theory an In Practice.* New York: Oxford University Press.

Hoey, B. A. (2014). A simple introdution to the practice of Ethnography and guides to Ethnography Fieldnotes. *Marshall Digital Scholar,*.

Jovchelovitch, S. (2008). The rehabilitation of common sense: Social representations, science and cognitive polyphasia. *Journal for the Theory of Social Behaviour 38(4)*, pp. 431–448. doi:10.1111

Jurková, Z. (2010). Thomas Turino: MUSIC AS SOCIAL LIFE: THE POLITICS OF PARTICIPATION. The University of Chicago Press 2008. *Lidi Mêsta 12(2)*, 453-454. doi:10.14712/12128112.3620

Juslin, P. N. (2001). *Music and emotion: Theory and research.* UK: Oxford University Press.

Juslin, P. N. (2010). At the interface between the inner and outer world. Em *Handbook of Music and Emotion, Theory, Research, Applications* (pp. 73-92). Uppsala University, Sweden: Oxford University Press.

Juslin, P. N.-O. (2011). How does music evoke emotions? Em J. A. Patrick N. Juslin, *Music and emotion- Theory, Research, Applications* (pp. 608-611). UK: Oxford University Press.

Kitzinger, J. (1995). Qualitative research: Introducing *focus group*s. *British Medical Journal*, pp. 299-302.

Lopes, A. M. (2018). *Atitudes face às pessoas com dificuldades intelectuais: validação do questionário ATTID.* Universidade de Lisboa -FMH. Lisboa: Repositório da Universidade de Lisboa- Cmunidades e Coleções. Obtido de http://hdl.handle.net/10400.5/19976

Moreira, J. M. (2004). *Questionários: Teoria e prática.* Coimbra: Almedina.

Moscovici, S. (2005). *Representações sociais: investigações em psicologia social.* Petrópolis, Brasil: Editora Vozes.

Pires, M. L. (2008). Os grupos de discussão ("*focus groups*"): reflexões teóricas e metodológicas em contextos de formação e investigação. *Revista Lusófona de Educação*, pp. 63-79.

Santos, S. &. (2018). *As atitudes face à dificuldade intelectual.* Obtido de CIEP- Centro de Investigação em Psicologia e Educação Departamento de Psicologia Universidade de Évora .

Sarduy, A. F. (junho de 2016). Proximal zone of development as axis of development of students: from support. *Summa Psicológica UST, 13*, pp. 45-56. doi:doi:10.18774/summa-vol13.num1-293

Schalock et al. (2010). *Intellectual Disability: Definition, Classification, and Systems of Supports.* Obtido de American Journal on Intellectual and Developmental Disabilities: chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/https://www.aaidd.org/docs/default-source/default-document-library/definition-diagnosis-classification-and-systems-of-supports-%2812e%29.pdf?sfvrsn=4ea93b21_0

Shakespeare, T. (2014). *Disability rights and wrong revisited.* London and New York: Routledge.

Silva, R. &. (2019). Inclusão de adultos com deficiência intelectual: desafios e oportunidades. Revista Educação e Sociedade 40(147), 1–20.

Simplican, S. C., Leader, G., Kosciulek, J., & Leahy, M. (março de 2015). Defining social inclusion of people with intellectual and developmental disabilities: An ecological model of social networks and community participation. *Research in Developmental Disabilities, 38*, pp. 18-29. doi:https://doi.org/10.1016/j.ridd.2014.10.008

Toader, C., Tataru, C., Florian, I.-A., Covache-Busuioc, R.-A., Bratu, B.-G., Glavan, L., . . . Ciurea, A. (2023). Cognitive Crescendo: How Music Shapes the Brain's Structure and Function. (B. Sciences, Ed.) *The Role of Sounds and Music in Emotion and Cognition (13) 1390*. doi:https://doi.org/10.3390/brainsci13101390

Turino, T. (2008). *Music as Social Life: the Politics of Participation.* Chicago : University of Chicago Press.

Veblen, K. K. (24 de agosto de 2007). The many ways of community music. *International Journal of Community Music*, pp. 5-21. doi:https://doi.org/10.1386/ijcm.1.1.5_1

Veiga, C. V. (2013). A (re)construção da deficiência no imaginário juvenil. O sistema de representações dos jovens. *Revista da Faculdade de Letras da Universidade do Porto*, pp. 37-60.

ANEXOS

ANEXO I- PEDIDOS DE COLABORAÇÃO

Projeto de Investigação de Mestrado

Assunto: Solicitação de Autorização para Investigação-Ação com Atividades Musicais

Exmo sr diretor

O meu nome é Dora Guerra e sou aluna do 2º ano do Mestrado de Educação Especial da Escola de Educação de Coimbra. Sou também professora de música na Unidade Funcional de Montemor-o-Velho da APPACDM.

Venho, por este meio, solicitar a sua autorização para a realização de uma investigação-ação com uma turma do 5º ano, turma C, com o objetivo de demonstrar que a música é um elemento de integração na comunidade e de reconhecimento social da pessoa com deficiência intelectual. Pretendo avaliar qual é a perceção que a comunidade (nas diferentes faixas etárias) tem relativamente às competências musicais e sociais das pessoas com deficiência intelectual, demonstrando que, através da música, essa perceção pode mudar, tal como o reconhecimento social poderá ser uma realidade.

A presente investigação-ação tem como foco principal a inclusão de pessoas com deficiência intelectual na comunidade tentando, através da música, despertar consciências do valor social destes cidadãos. Todo este trabalho será desenvolvido através da dinamização de atividades musicais em grupo devidamente agendadas, sem comprometer as dinâmicas próprias da vossa instituição e dentro do horário da respetiva turma. **Da APP vem um grupo de 6 utentes, jovens/adultos e pretendemos trabalhar, então, com a turma <u>do 5ºC, às sextas-feiras, das 11h35 às 12h25</u>. Todas as aulas serão previamente planificadas conjuntamente com o professor Tiago Cordeiro.** Serão, assim, **preparadas 6 sessões que poderão ser consecutivas ou não**. Acreditamos que a música possui um grande potencial para

todos os envolvidos e que trará diversos benefícios para a saúde física, mental e social de todos os participantes neste projeto.

Todas as atividades serão conduzidas de forma ética e respeitosa, levando em consideração as necessidades e capacidades de cada participante.

Gostaríamos de ressaltar que a participação dos alunos na investigação-ação será voluntária, e que eles poderão desistir de participar a qualquer momento, sem que isso lhes traga qualquer prejuízo. Garantimos também que todas as informações recolhidas durante a investigação-ação serão tratadas de forma confidencial e anónima.

Diante do exposto, solicitamos a sua autorização para a realização da investigação-ação supra citada.

Agradecemos a sua atenção e colaboração, colocando-nos à disposição para quaisquer esclarecimentos que se considerem necessários.

Atenciosamente,

Dora Guerra

Projeto de Investigação de Mestrado

Assunto: Solicitação de Autorização para Investigação-Ação com Atividades Musicais

Prezada Sra Diretora da Escola Profissional de Montemor-o-Velho

O meu nome é Dora Guerra e sou aluna do 2º ano do Mestrado de Educação Especial da Escola de Educação de Coimbra. Sou também professora de música na Unidade Funcional de Montemor-o-Velho da APPACDM.

Venho, por este meio, solicitar a sua autorização para a realização de uma investigação-ação com o grupo de alunos do 1º ano do Curso Profissional Técnico de Multimédia com o objetivo de demonstrar que a música é um elemento de integração na comunidade e de reconhecimento social da pessoa com deficiência intelectual. Pretendo avaliar qual é a perceção que a comunidade (nas diferentes faixas etárias) tem relativamente às competências musicais e sociais das pessoas com deficiência intelectual demonstrando que, através da música, essa perceção pode mudar, tal como o reconhecimento social poderá ser uma realidade.

A presente investigação-ação tem como foco principal a inclusão de pessoas com deficiência intelectual na comunidade, tentando através da música, despertar consciências do valor social destes cidadãos. Será desenvolvida através da dinamização de atividades musicais em grupo devidamente agendadas com o professor Jorge Valente, sem comprometer as dinâmicas próprias da respetiva aula e da vossa instituição. Todas as intervenções serão previamente preparadas e dadas a conhecer ao professor Jorge. Acreditamos que a música possui um grande potencial para todos os envolvidos e que trará diversos benefícios para a saúde física, mental e social de todos os participantes neste projeto.

As atividades musicais serão realizadas em 6 sessões que poderão ser ou não consecutivas. Todas as atividades serão conduzidas de forma ética e respeitosa, levando em consideração as necessidades e capacidades de cada participante.

Gostaríamos de ressalvar que a participação dos alunos na investigação-ação será voluntária, e que eles poderão desistir de participar a qualquer momento, sem que isso lhes traga qualquer prejuízo. Garantimos também que todas as informações

recolhidas durante a investigação-ação serão tratadas de forma confidencial, e que os nomes dos participantes não serão divulgados.

Diante do exposto, solicitamos a sua autorização para a realização da investigação-ação supra citada.

Agradecemos a sua atenção e colaboração, colocando-nos à disposição para quaisquer esclarecimentos que se considerem necessários.

Atenciosamente,

Dora Guerra

Projeto de Investigação de Mestrado

Assunto: Solicitação de Autorização para Investigação-Ação com Atividades Musicais

Prezadas Sras Provedora da Santa Casa da Misericórdia e Diretora do Lar:

O meu nome é Dora Guerra e sou aluna do 2º ano do Mestrado de Educação Especial da Escola de Educação de Coimbra. Sou também professora de música na Unidade Funcional de Montemor-o-Velho da APPACDM.

Venho, por este meio, solicitar a vossa autorização para a realização de uma investigação-ação com o grupo de idosos do Lar/ Centro de Dia com o objetivo de demonstrar que a música é um elemento de inclusão na comunidade e de reconhecimento social da pessoa com deficiência intelectual. Pretendo avaliar qual é a perceção que a comunidade (nas diferentes faixas etárias) tem relativamente às competências musicais e sociais das pessoas com deficiência intelectual, demonstrando que, através da música, essa perceção pode mudar, tal como o reconhecimento social poderá ser uma realidade.

A presente investigação-ação tem como foco principal a inclusão de pessoas com deficiência intelectual na comunidade tentando, através da música, despertar consciências do valor social destes cidadãos. Todo este trabalho será desenvolvido através da dinamização de atividades musicais em grupo devidamente agendadas, sem comprometer as dinâmicas próprias da vossa instituição. Todas as intervenções serão previamente preparadas conjuntamente com a animadora social, dra Susana. Acreditamos que a música possui um grande potencial para todos os envolvidos e que trará diversos benefícios para a saúde física, mental e social de todos os participantes neste projeto.

As atividades musicais serão realizadas semanalmente com a frequência de 1 sessão durante 6 semanas. Todas as atividades serão conduzidas de forma ética e respeitosa, levando em consideração as necessidades e capacidades de cada participante.

Gostaríamos de ressaltar que a participação dos idosos na investigação-ação será voluntária, e que eles poderão desistir de participar a qualquer momento, sem que

isso lhes traga qualquer prejuízo. Garantimos também que todas as informações recolhidas durante a investigação-ação serão tratadas de forma confidencial, e que os nomes dos participantes não serão divulgados.

Diante do exposto, solicitamos a sua autorização para a realização da investigação-ação supra citada.

Agradecemos a sua atenção e colaboração, colocando-nos à disposição para quaisquer esclarecimentos que se considerem necessários.
Atenciosamente,
Dora Guerra

ANEXO II - CONSENTIMENTO INFORMADO, LIVRE E ESCLARECIDO

Politécnico de Coimbra

COMISSÃO DE ÉTICA

CONSENTIMENTO INFORMADO, LIVRE E ESCLARECIDO

Mod. CEIPC_CILE

APRESENTAÇÃO DO ESTUDO DE INVESTIGAÇÃO PARA OBTENÇÃO DO CONSENTIMENTO INFORMADO, LIVRE E ESCLARECIDO

Por favor, leia com atenção a seguinte informação. Se achar que algo está incorreto ou que não está claro, não hesite em solicitar mais informações. Se concorda com a proposta que lhe foi feita, queira assinar o documento de Consentimento informado livre e esclarecido.

Título do Estudo:

A Música como elemento de integração na comunidade e de reconhecimento social da pessoa com deficiência intelectual

Este projeto está a ser desenvolvido pela aluna do Mestrado de Educação Especial da Escola Superior de Educação de Coimbra.

O seu objetivo fundamental é demonstrar à comunidade as competências sociais e musicais das pessoas com deficiência intelectual ligeira e moderada.

O procedimento experimental será feito em vários momentos.

Todos os métodos utilizados são seguros, não existindo qualquer risco ou experiência dolorosa da sua utilização.

A confidencialidade e anonimato dos dados serão garantidos. A identificação far-se-á por um código, não existindo em nenhum material de referência a dados de identificação.

Após análise de toda a informação recolhida, os dados serão guardados numa base de dados protegida por palavra-passe. Os dados recolhidos são para uso exclusivo do presente estudo, não existindo quaisquer interesses financeiros a motivar o estudo.

A sua participação é voluntária, não existindo nenhuma contrapartida financeira ou de outra natureza, à sua participação. Em qualquer momento, poderá livremente recusar ou interromper a participação no estudo, sem qualquer tipo de penalização por este facto.

Em nome da equipa de investigação do projeto, manifesto os nossos agradecimentos pela sua participação, e manifesto a nossa disponibilidade para quaisquer esclarecimentos adicionais.

Investigador Principal do Projeto

Dora Guerra / aluna do Mestrado de Educação Especial da Escola Superior de Educação de Coimbra

Assinatura do Investigador : _____ **Data**: ____/____/_____

CONSENTIMENTO INFORMADO, LIVRE E ESCLARECIDO PARA PARTICIPAÇÃO EM ESTUDO DE INVESTIGAÇÃO

De acordo com a Lei n.º 58/2019, de 8 de agosto, o RGPD e a Declaração de Helsínquia e a Convenção de Oviedo

(sempre que se aplique)

Título do Estudo:

A Música como elemento de integração na comunidade e de reconhecimento social da pessoa com deficiência intelectual

Na qualidade de participante/ representante legal do participante (riscar o que não interessa) no estudo acima referido, declaro que compreendi todos os objetivos da minha participação no mesmo, pelas informações verbais e escritas que me foram fornecidas pela equipa de investigação. Foi garantida a confidencialidade e anonimização dos dados, e a possibilidade de, em qualquer altura, recusar participar neste estudo sem qualquer tipo de consequências. Tive oportunidade de fazer perguntas e as minhas dúvidas foram esclarecidas. Desta forma, aceito de livre vontade a participação / daquele que legalmente represento (riscar o que não interessa), neste estudo e permito a utilização dos dados que de forma voluntária forneço, confiando em que apenas serão utilizados para esta investigação, aceitando também a divulgação dos resultados obtidos no meio científico, garantindo o anonimato.

Nome Completo: _____

Assinatura: _____ … Data: ____ /____ / ____

SE NÃO FOR O PRÓPRIO A ASSINAR POR IDADE /INCAPACIDADE (se o menor tiver discernimento deve também assinar em cima, se consentir)

NOME: _____

BI/CC Nº: _____ DATA OU VALIDADE _____ /____ /_____

GRAU DE PARENTESCO OU TIPO DE REPRESENTAÇÃO: _____

ASSINATURA _____

ESTE DOCUMENTO É FEITO EM DUPLICADO:

UMA VIA PARA O INVESTIGADOR, OUTRA PARA QUEM CONSENTE

ANEXO III - QUESTIONÁRIO

Questionário

Agradecemos por participares neste questionário. O teu contributo é essencial para nos ajudar a compreender melhor a perceção que a comunidade tem acerca das competências das pessoas com deficiência intelectual ligeira e moderada. Este questionário é anónimo e todas as respostas serão tratadas com a total confidencialidade.

Instruções: Por favor, responde a todas as perguntas da forma mais sincera e completa possível.
A tua participação é muito importante para nós, pelo que agradecemos o teu tempo e a tua cooperação.

Seleciona a resposta que melhor se aplica.

1- Conheces alguma pessoa com deficiência intelectual ligeira ou moderada?

Sim ◯

Não ◯

2- Consideras que as pessoas com deficiência intelectual têm interesse nas atividades comunitárias (ex: concertos, teatro, exposições de arte, atividades desportivas)?

Sim ◯

Não ◯

Talvez ◯

3- Pensas que as pessoas com deficiência intelectual são capazes de verbalizar o que sentem?

Sim ◯

Não ◯

Talvez ◯

4- Consideras que as pessoas com deficiência intelectual ligeira ou moderada escutam atentamente quando alguém fala com ela?

Sim ◯

Não ◯

Talvez ◯

5- Acreditas que as pessoas com deficiência intelectual ligeira ou moderada são capazes de formular perguntas para esclarecer uma dúvida?

Sim ◯

Não ◯

Talvez ◯

6- Consideras que as pessoas com deficiência intelectual ligeira ou moderada usam gestos e expressões faciais para comunicar?

Sim ◯

Não ◯

Talvez ◯

7- Acreditas que as pessoas com deficiência intelectual ligeira ou moderada são capazes de comunicar corretamente, de acordo com as regras sociais?

Sim ◯

Não ◯

Talvez ◯

8- Consideras que as pessoas com deficiência intelectual ligeira ou moderada têm a perceção se alguém está triste ou contente?

Sim ◯

Não ◯

Talvez ◯

9- Acreditas que as pessoas com deficiência intelectual ligeira ou moderada disponibilizam ajuda a colegas sempre que estes precisam?

Sim ◯

Não ◯

Talvez ◯

10- Crês que as pessoas com deficiência intelectual ligeira ou moderada solicitam ajuda a colegas sempre que necessita?

Sim ◯

Não ◯

Talvez ◯

11- Acreditas que as pessoas com deficiência intelectual ligeira ou moderada aceitam que outras pessoas possam ter sentimentos diferentes dos seus?

Sim ◯

Não ◯

Talvez ◯

12- Pensas que as pessoas com deficiência intelectual ligeira ou moderada conseguem contribuir para um bom ambiente em grupo?

Sim ◯

Não ◯

Talvez ◯

13- Acreditas que as pessoas com deficiência intelectual ligeira ou moderada conseguem memorizar letras de canções?

Sim ◯

Não ◯

Talvez ◯

14- Acreditas que as pessoas com deficiência intelectual ligeira ou moderada conseguem reproduzir ritmos simples usando instrumentos?

Sim ◯

Não ◯

Talvez ◯

15- Consideras que as pessoas com deficiência intelectual ligeira ou moderada têm a capacidade de reproduzir ritmos simples usando as diferentes partes do corpo?

Sim ◯

Não ◯

Talvez ◯

16- Pensas que as pessoas com deficiência intelectual ligeira ou moderada sabem tocar instrumentos de percussão simples (exemplo: triângulo; pandeireta; maracas; bombo)?

Sim ◯

Não ◯

Talvez ◯

17- Acreditas que as pessoas com deficiência intelectual ligeira ou moderada sabem tocar cavaquinho?

Sim ◯

Não ◯

Talvez ◯

ANEXO IV- ENTREVISTA FOCUS GROUP

Entrevista prévia:

Nesta entrevista, as perguntas iniciais afastam-se da temática, contudo, considero necessário esta abordagem introdutória para conhecer um bocadinho mais o grupo,

Entrevistador:

Apresentação e introdução

Boa tarde, o meu nome é Dora Guerra, sou professora de música aqui na APPACDM, em Montemor- o- Velho. Portanto, trabalho na área da música com os utentes desta instituição, que são pessoas com deficiência intelectual. Quero dizer que, à partida, olhamos para estas pessoas e não notamos nada fora do normal no seu aspeto físico, mas com a convivência percebemos que têm uns certos comprometimentos ao nível das aprendizagens, da sua autonomia e que, muitas vezes precisam de um apoio de retaguarda. Têm que ter alguém que os ajude, por exemplo, na escolha e tratamento da sua roupa, na confeção das suas refeições, na gestão do dinheiro, etc. (00.47). No entanto, eles têm outras capacidades que muitas vezes são desconhecidas, sabem, por não serem mostradas- dado que pouco socializam- acabam por viver isolados na bolha familiar ou institucional.

Então, o trabalho que eu estou a desenvolver tem a ver com isso, pretendo mostrar que, através da música, é possível fazer trabalhos bonitos e estabelecer parcerias interessantes entre vocês e os utentes da APPACDM que estão ali isoladas nas nossas instalações ou nas suas famílias, quando regressam ao final do dia para as suas casas. (01:00 - 01:26)

Eu estou a fazer um trabalho académico sobre a perceção que a comunidade tem relativamente à deficiência intelectual e venho aqui conversar um bocadinho convosco, fazer-vos algumas perguntas, agradecendo, desde já a vossa amabilidade em colaborar neste meu trabalho.

Para vos conhecer um bocadinho melhor, começo por vos perguntar como era a vossa vida quando eram mais novos? O que é que faziam, como é que foi a vossa vida quando eram mais pequenos (2:01)

(Entrevistada 1)- oh, oh….

(Todos)- risos…

(Entrevistadora)- Já foi há tanto tempo, não é?

(Entrevistada 2) – Sabe o que é que fazíamos?

(Entrevistadora)- Diga.

(Entrevistada 2) - Trabalhávamos!

(Entrevistadora)- Era uma vida de trabalho, não era?

(Todos)- Muito, mesmo

(Entrevistada 2) – Nós não sabíamos fazer mais nada…

(Entrevistadora)- Pois… (2:19)

(Entrevistador 3)- Eu ia trepar pinheiros e ia vender pinhas (2:20)

(Entrevistadora 4) – Eu era feliz em Angola (2:25)

(Entrevistadora)- Ah, é angolana! É uma realidade bem diferente de Portugal, não é?

(Entrevistada 4) – Era totalmente diferente.

(Entrevistadora)- E a senhora veio para cá com que idade?

(Entrevistada 4) – Com 24 anos.

(Entrevistadora) -Ui! Ainda maior era a diferença, não era? Quando chegou cá, isto era tudo tão pequenino! (2:41)

(Entrevistada 4) – Como continua a ser…

Nesta fase da entrevista conversámos sobre o tipo de vida que cada um tinha, com muito trabalho e muitas dificuldades económicas. Creio que não tem interesse para o estudo em causa, contudo, considerei importante esta abordagem para que os idosos ganhassem uma certa confiança para conversar comigo e, daí, avançar para as questões que dizem respeito à recolha de dados pretendida nesta entrevista.

(Entrevistadora) – E nos tempos livres o que faziam, não iam ao bailarico? (9:39)

(Todos)- Ia!

(Entrevistadora) – Iam!

(Entrevistada 3)- Ia ao bailarico. Tinha que ir num instante. Não podia demorar muito porque tinha que apanhar a comida para os animais…(9:58)

(Entrevistadora) - Não podia demorar muito, não era? Até porque a agricultura não espera, tal como os animais também não..

Mas quando iam ao bailarico, sentiam sempre aquele momento de alegria, não era?

(Todos)- Era bom, sim.

(Entrevistada 1) – Éramos pobres, mas alegres!

(Entrevistadora)- Reinventávamo-nos, não é? Para não ter uma vida tão amargurada, arranjávamos uma forma de nos alegrarmos.

(Entrevistada 1) – Exatamente (10:49)

(Entrevistadora)- A música faz-nos sentir bem, não acham? Que importância tema música na vossa vida?(10:58) Alegra-nos o coração?

(Todos)- Sim (11:06). Quando eramos mais novos.

(Entrevistadora)- Já sentiam isso quando eram mais novos?

(Todos)- Sim. (11:10)

(Entrevistadora) – Muito bem. Olhem, eu queria falar convosco sobre as pessoas com deficiência intelectual e as suas vivências. (11:13)O que é que vos parece? Não sei se têm contacto com pessoas com esta problemática.

(Animadora sociocultural) - Têm. O nosso utente Mário tem deficiência intelectual.

(Entrevistadora) – Ah não sabia… (11:55) E o que vos parece, estas pessoas ao nível das emoções, será que conseguem perceber se alguém está triste ou contente (12:03)? O que vos parece?

(Entrevistada 3)- Eu só me lembro do mal (12:17)

(Entrevistadora) – Então? Tem más recordações de experiências familiares? (12:26)

(Entrevistada 1)- Ela realmente é diferente de mim, ela tem um filho deficiente…

(Entrevistadora)- E apercebeu-se quando ele nasceu?

(Entrevistada 3) -Não, só mais tarde. Não contava com essa. (12:56)

(Entrevistadora)- Pois, ninguém conta…(12:58)

(Entrevistada 3) - Mas temos que contar. Depois era para os hospitais, para os médicos. E depois as pessoas eram más (13:03)

(Entrevistada1)- Era esquizofrénico(13:13)

(Entrevistadora)- Essa é uma doença mental…

(15:20)Gostaria que pensassem noutra coisa, acham que estas pessoas, independentemente das limitações que têm, acham que gostam de ir a concertos, ou cinema, ou espetáculos de teatro? Acham que essas pessoas gostam? Valorizam isso?

(Entrevistados)- Acho que sim… (responderam apenas alguns, mas pouco convictos)

(Entrevistadora) - Sim, não é?

A animadora interveio para reforçar a pergunta e esclarecer algumas dúvidas evidenciadas através das expressões faciais.

(Animadora socio cultural) (15:40) - A professora Dora está a referir-se às pessoas com deficiência intelectual, se elas valorizam a música. Na vossa mentalidade, o que é que vocês acham? Por serem pessoas diferentes…

(Entrevistada 2) - Têm que ouvir música e estarem alegres!

(Entrevistada 1) - Então, têm esse direito.

(Entrevistado 5) - Eu também gosto.

(Animadora socio cultural) - (16:00) Temos aqui um! (este utente chegou neste momento à sala) Olhe aqui o meu amigo, o senhor Mário, a professora quer conhecê-lo!

Gosta de dançar, de ouvir música, não é? (o sr. Mário sorri e acena com a cabeça, numa resposta afirmativa). - É!!

(Entrevistada 2)- Para tristeza já basta a deles!

(Todos)- Pois!

(Entrevistadora) - (16:23) Então e em relação à música, acham que eles são capazes de fazer ritmos com as mãos, com as pernas e pés. Serão capazes de repetir um ritmo que escutem? (17:00)

(Todos) - Somos(17:12)

(Entrevistadora) - Vocês, eu sei que são! (Risos) (17:13)… eu estou a perguntar-vos em relação às pessoas com deficiência intelectual, acham que elas são capazes de repetir ritmos com as diferentes partes do corpo? Acham que elas conseguem?

(Entrevistada 1) (17:27)- Conseguem! Vieram cá há uns tempos e fizeram um papelão que eu gostei imenso. Um estava numa cadeira de rodas- o Pedro- e outro a dançar com ele. Gostei imenso. Foi um papel muito bonito! Portanto, eles têm capacidades.

(Entrevistadora)- Pois têm. É isso mesmo.

(Entrevistadora)- E conhecem alguém com estas dificuldades?

(Todos)- Sim

(Entrevistadora)- Acham que estas pessoas gostam de conversar com outras pessoas?

(Entrevistado 1)- Acho bem. Gostam.(39:45)

(Entrevistado 2 e 3)- Gostam

(Entrevistadora)- E gostam de festas e convívios?(39:58)

(Todos)- Gostam.

(Entrevistadora)- Consideram que as pessoas com problemas intelectuais são capazes de dizer o que pensam e o que sentem?(40:22)

(Todos)- Acho que não.(40:32)

(Entrevistadora)- Acham que são capazes de perguntar alguma coisa, se tiverem alguma dúvida?(40:46)

(Entrevistada 1)- Acho que não.

(Entrevistada 2)- Acho que não. Podem não entender a respostas.

(Entrevistadora)- Ah, podem não entender a resposta?

(Entrevistada 1)- Pois, não são capazes.

(Entrevistadora)- Como é que vocês acham que são em termos de expressões faciais, acham que são capazes de expressar o que sentem? Se estão contentes ou tristes?(41:15)

(Entrevistada 1)-Acho que não.

(Entrevistada 3)-(41:35) Não, não. Os mudos, precisamente, eu já tenho lidado com mudos e eles

(Entrevistadora)- Mas já reparou como é que eles conseguem comunicar? Às vezes com dificuldade.

Com algumas dificuldades.

(Entrevistadora)- Com algumas dificuldades…

(Entrevistadora)- 41:57- Quando conversamos com eles, acham que eles conseguem escutar ou perceber o que lhes dizemos?

(Entrevistada 1)- Conseguem.

(Entrevistada 2)- Não. Os surdos não.

(Entrevistadora)- Os surdos não, mas as pessoas com deficiência intelectual, acham que conseguem?

(Entrevistada 2)- Ouvem, mas não ligam nenhuma.

(Entrevistada 1)- Não conseguem, não.

(Entrevistadora)- (42:30) E em termos de regras sociais que é, por exemplo, chegarmos ao pé de alguém e dizermos "bom dia"; "boa tarde" ou "boa noite". Acham que as pessoas são capazes de fazer isso?

(Entrevistada 3)- Algumas…

(Entrevistada 2)- Depende da educação que trazem de casa.

(Entrevistadora)- Estamos a falar das pessoas que têm deficiência intelectual, sabe? Olhamos para elas e não dizemos que têm trissomia 21 ou outra deficiência qualquer, mas que têm ali dificuldades em aprender algumas coisas e ter autonomia na sua vida de tal maneira que têm que ter alguém a apoiá-las na organização da sua vida, percebem? É dessas pessoas que estamos a falar.

(Entrevistadora)-(43:20) Olhem e acham que eles gostam de música ou não? Ou não ligam nenhuma à música

(Entrevistada 1)- Gostamos! Gostamos muito!

(Entrevistadora)- Vocês gostam, que eu sei! (risos) Mas as pessoas com deficiência intelectual gostam de música ou não?

(Entrevistada 2)- Eu acho que não.

(Entrevistadora)- Acha que não.

Mais…acham que eles são capazes de fazer ritmos com o próprio corpo, por exemplo, com as mãos, com os pés, fazer ritmos nas pernas?

(Entrevistada 3)- Então não somos?! Tudo aqui, quando há festa lá em cima, estão prontos.

(Entrevistadora)- E as pessoas com deficiência intelectual, são capazes de fazer ritmos ?

(Entrevistada 3)- Podem fazer, mas sem saber mais ou menos o que fazem.

(Entrevistadora)- E cavaquinho, acham que conseguem tocar cavaquinho? Conhecem o cavaquinho, certo?

(Entrevistada 3)- Então o cavaquinho é a coisa mais fácil de tocar.

(Entrevistadora)- É?! Mas tem cordas…

(Entrevistada 1)- Não é nada fácil.

(Entrevistada 3)- Tem cordas, mas não tem tom de música. Eu nunca toquei cavaquinho, mas acho que é fácil.

(Entrevistada 2)- Não é fácil.

(Entrevistadora)- Estou a ver que nem todos pensam da mesma maneira. Uns consideram fácil, outros difícil.

Pronto, eu não tenho mais perguntas para vos fazer. Não sei se têm alguma questão que me queiram perguntar..

(Entrevistada 1)- Vamos cantar!! (risos)

(Entrevistadora)- (risos) Querem cantar? Vamos a isso, por mim, está tudo bem!!

Entrevista pós intervenção

(Entrevistadora)- Muito bom dia! Hoje venho sozinha, sem os utentes da Appacdm, conversar convosco uma vez mais, mas, desta vez, depois de termos estado a trabalhar em conjunto, de termos estado a fazer música em conjunto. Ou

seja, conversámos primeiro antes de vocês conhecerem o grupo de pessoas que semanalmente esteve aqui convosco e voltamos agora a conversar para saber a vossa opinião, para perceber se aquilo que vocês achavam inicialmente em relação ao grupo de pessoas com deficiência intelectual, se a vossa ideia mudou ou se é a mesma. Se vocês acham que as capacidades deles ao nível da música, de fazer ritmos… Se acham que eles têm boas capacidades para isso. Se acham que eles desempenharam bem estas atividades… O que é que acham?

(Entrevistados 1 e 2)- Sim..

(Entrevistada 1)-Na música, por exemplo, eles têm aquela coisa de nos acompanhar certinho.

(Entrevistadora)- Certinho, no tempo, não é?. E também em termos daquelas regras sociais, eles chegam, são educados…

(Entrevistado 1)- Sim

(Entrevistado 2)- Muito!

(Entrevistadora)-…afáveis…

(Entrevistado 1)-Sim.

(Entrevistadora)- Interagiram convosco, não ficaram assim quietos

- Sim senhor…portanto têm essas competências sociais. São pessoas com quem podemos fazer atividades de música, dramatizações, etc…

(Todos)- São, sim senhor!

(Entrevistadora)- Acham que eles foram capazes de memorizar as letras das canções?

(Todos)- Foram…

(Todos)-Sim

(Entrevistado 3)-Sim senhor, eu acho que sim....

(Entrevistadora)- E em relação ao cavaquinho, repararam se eles foram capazes de tocar cavaquinho? (min:1'53-1'57)

(Entrevistado 2)- Eu reparei que sim, senhor.

(Entrevistada 1)- Sim.

(Entrevistada 3)- Sim.

(Entrevistadora)- Senhor A, o que é que achou deste grupo de utentes da APPACDM?

(Entrevistado 4)- Achei bem. Foi tudo muito bem

(Entrevistadora) - Tinham essa ideia deles, ou não faziam ideia?....

(Entrevistado 1)- Eu não tinha estas ideias deles.

(Entrevistado 2)- Não fazia ideia

(Entrevistadora) -Lá está, o que acontece é que acaba por haver aqui uma partilha entre todos e como a música é algo que nos anima… eu até reparei que, por vezes quando chegávamos, estavam assim, mais quietinhos, mais caladitos, mas depois, ao longo da sessão animavam, as vossas caras já demonstravam outro ânimo……quero agradecer-vos muito porque nos receberam muito bem, sempre que aqui estivemos sentimo-nos muito bem acolhidos ……

(Entrevistado 3)- Também temos muito a agradecer

Nós também temos muito a agradecer.

(Entrevistadora) E os nosso utentes notaram isso … depois há sempre uma ligação que se cria porque os nossos utentes

(Entrevistado 2) - Deus queira que sim! Sim senhor!

(Entrevistadora) Hoje vim só gravar a nossa conversa, mas havemos de vir para fazermos mais música, para cantarmos e passarmos um bocadinho juntos. Agradeço, muito obrigada, mesmo!

ANEXO V- PLANIFICAÇÕES

5º ano

<table>
<tr><td colspan="2">Sessão 1 Data: 2 de maio</td><td rowspan="2">Descrição da atividade</td><td rowspan="2">Avaliação da atividade</td></tr>
<tr><td colspan="2">Duração: 50 minutos</td></tr>
<tr><td>Objetivos</td><td>1. Apresentação pessoal.
2. Aprofundamento do conhecimento entre os dois grupos.
3. Estimular a atenção partilhada e a interação intencional</td><td rowspan="3">O Jogo da Teia é uma dinâmica utilizada em diferentes contextos, sejam eles educativos, formativos, cujo objetivo é promover a apresentação dos participantes, criar uma ligação interpessoal num ambiente descontraído e acolhedor. Permite que os elementos de um grupo se conheçam melhor construindo uma teia a partir de um novelo de fio simbolizando o vínculo entre si.

<u>Como jogar:</u> Formar um círculo com todos os participantes. Uma pessoa começa com o novelo na mão, apresenta-se dizendo o nome e uma coisa de que goste. Depois, segura numa ponta do fio e atira o novelo para outra pessoa que fará o mesmo. Termina o processo quando todos se apresentarem e formarem uma “teia”.

<u>Atividade:</u> Os participantes formam duas filas voltadas frente a frente e, no tempo da música, lançam os balões para a pessoa que está à frente. – “Take five”- The Dave Brubeck Quartet</td><td rowspan="3">A experiência desta atividade revelou-se profundamente significativa, sobretudo pelo envolvimento genuíno dos participantes que inicialmente evidenciavam expressões de curiosidade, até com algum receio relativamente à qualidade das interações.
O Jogo da Teia permitiu que os adolescentes do 5.º ano e os utentes se apresentassem de forma espontânea e acolhedora, criando um espaço afável de escuta.
Na segunda parte da dinâmica, a atividade com os balões ao som de “Take Five” trouxe leveza, movimento e alegria. Foi um momento em que se notou claramente o foco e a atenção, mas também a cooperação entre alunos e utentes, com gestos de apoio, sorrisos partilhados e um entusiasmo que reforçará a ligação estabelecida no início da aula.</td></tr>
<tr><td>Atividades/Estratégias</td><td>1. Jogo da teia.
2. Movimento do balão tendo como base musical a peça: “Take five” –The Dave Brubeck Quartet</td></tr>
<tr><td>Recursos</td><td>Coluna de som portátil
Telemóvel
Novelo
Balões</td></tr>
</table>

Nota: “Take five” –The Dave Brubeck Quartet - https://www.youtube.com/watch?v=tT9Eh8wNMkw&list=RDtT9Eh8wNMkw&start_radio=1

<table>
<tr><td colspan="2">Sessão 2 Data: 9 de maio</td><td rowspan="2">Descrição da atividade</td><td rowspan="2">Avaliação da atividade</td></tr>
<tr><td colspan="2">Duração: 50 minutos</td></tr>
<tr><td>Objetivos</td><td>1. Promover o sentido de cooperação musical e o respeito pela estrutura coletiva.
2. Estimular a coordenação motora associada à música
3. Evidenciar as competências rítmicas dos utentes da APPACDM</td><td rowspan="3"><u>Jogo do Espelho:</u>
A dinâmica do jogo do espelho, que neste caso é um jogo colaborativo em que duas pessoas interagem tendo uma delas que imitar os movimentos da outra, espelhando-os. Neste jogo o contacto visual é constante. Divide-se o grupo em pares que, ao som de uma música calma farão movimentos corporais e expressões faciais, também eles lentos para que quem o está a observar possa imitar quase ao mesmo tempo
.
<u>Exploração rítmica corporal do musicograma da canção “The weller man” – Alexander Nakarada:</u>
Esta atividade iniciou com um aquecimento corporal com movimentos rítmicos simples realizados pelos utentes da APPACDM e repetidos pelos alunos. Depois foi explorado o musicograma por partes, concluindo-se com a execução completa e conjunta do referido musicograma.</td><td rowspan="3">Na dinâmica do Jogo do Espelho registaram-se momentos de atenção, concentração e disponibilidade para dar o melhor de cada um. O contacto visual constante e a necessidade de imitar os movimentos do par criaram um ambiente de confiança e de interação resultantes do envolvimento de todos.

A exploração rítmica corporal do musicograma da canção “The Weller Man”, iniciada com o aquecimento conjunto, permitiu uma participação ativa e motivada. A repetição dos movimentos rítmicos simples, favoreceu a cooperação e culminou num momento de grande entusiasmo partilhado com a execução final em grupo.
Creio que é relevante destacar os abraços de despedida no fim da aula, dados por iniciativa dos adolescentes aos utentes da APPACDM</td></tr>
<tr><td>Atividades/Estratégias</td><td>1. Jogo do espelho
2. Exercício rítmico corporal: mãos; pernas e pés
“The weller man” – Alexander Nakarada</td></tr>
<tr><td>Recursos</td><td>Computador
Projetor</td></tr>
</table>

Nota: musicograma wellerman body percussion -alexander nakarada https://www.youtube.com/watch?v=gtpjk_-hw7m&list=rdgtpjk_-hw7m&start_radio=1

<table>
<tr><td colspan="2">Sessão 3 Data: 16 de maio</td><td rowspan="2">Descrição da atividade</td><td rowspan="2">Avaliação da atividade</td></tr>
<tr><td colspan="2">Duração: 50 minutos</td></tr>
<tr><td>Objetivos</td><td>1. Evidenciar as competências rítmicas dos utentes da APPACDM
2. Promover a expressão verbal e não-verbal em contexto de grupo</td><td rowspan="3"><u>Jogo de imitação:</u>
Os jogadores encontram-se dispostos em fila indiana. O último da fila toca no da frente e faz um movimento corporal que ele terá que replicar ao jogador que se encontra à sua frente. Esta dinâmica é repetida até ao início da fila. O objetivo é perceber os diferentes modos de nos imitarmos.

<u>Execução instrumental:</u>
O grupo de utentes apresentou à turma duas canções de música popular: “As armas do meu adufe” e “ Vira de Coimbra” de José Afonso</td><td rowspan="3">O entusiasmo foi visível nos rostos dos alunos, que demonstraram verdadeira surpresa e admiração pela forma empenhada, rítmica e afinada com que os utentes tocaram os instrumentos (principalmente o cavaquinho) que acompanhavam a canção.

Registaram-se expressões de espanto, sorrisos espontâneos e até comentários de reconhecimento, revelando que esta experiência despertou nos adolescentes não só respeito pelo talento demonstrado, mas também uma nova perceção sobre as capacidades e a importância da música como linguagem universal de encontro e inclusão.

Agora com ainda mais confiança, a forma de se cumprimentarem à chegada e à partida, eram os abraços.</td></tr>
<tr><td>Atividades/Estratégias</td><td>1. Jogo de imitação
2 .Execução instrumental</td></tr>
<tr><td>Recursos</td><td>Cavaquinho
Bombo
Adufe
<u>Instrumentos Orff</u>
Clavas
Maracas
Reco-reco
Caixa chinesa
Bloco de 2 sons</td></tr>
</table>

<table>
<tr><td colspan="2">Sessão 4 Data: 23 de maio</td><td rowspan="2">Descrição da atividade</td><td rowspan="2">Avaliação da atividade</td></tr>
<tr><td colspan="2">Duração: 50 minutos</td></tr>
<tr><td>Objetivos</td><td>1. Trabalhar a expressividade
Promover o sentido de cooperação musical e o respeito pela estrutura coletiva.
2. Estimular a coordenação motora associada à música</td><td rowspan="3">Início do processo de estudo conjunto da canção tradicional “As armas do meu adufe”. Conversação e contextualização social e cultural desta canção.

O grande grupo constituído pela turma 5ºC e pelos utentes da APPACDM foi dividido em pequenos núcleos com diferentes funções: cantar; tocar cavaquinho; viola baixo; bombo; adufe; maracas; reco-reco e pandeireta.</td><td rowspan="3">Concentração, pressa no resultado final, próprio da idade adolescente, foi o que se registou nos momentos iniciais da aula, mas simultaneamente um empenho e um envolvimento de quem quer aprender e fazer música em conjunto.

Sob a orientação do professor da disciplina de Educação Musical os alunos e utentes deram o melhor de si.

Não faltaram os abraços iniciais e finais.</td></tr>
<tr><td>Atividades/Estratégias</td><td>1. Ensaio da canção: “As armas do meu adufe”</td></tr>
<tr><td>Recursos</td><td>Cavaquinho
Bombo
Adufe
Viola baixo
<u>Instrumentos Orff</u>
Pandeireta
Maracas
Reco-reco</td></tr>
</table>

<table>
<tr><td colspan="2">Sessão 5 Data: 30 de maio</td><td rowspan="2">Descrição da atividade</td><td rowspan="2">Avaliação da atividade</td></tr>
<tr><td colspan="2">Duração: 50 minutos</td></tr>
<tr><td>Objetivos</td><td>Trabalhar a expressividade
Promover o sentido de cooperação musical e o respeito pela estrutura coletiva.
Estimular a coordenação motora associada à música</td><td rowspan="3">Continuação do processo de ensaio conjunto da canção “As armas do meu adufe”.
Treino mais incisivo com os cavaquinhos.</td><td rowspan="3">Trabalho realizado sempre na base do empenho para fazer melhor.
Todas as aulas foram lecionadas em parceria, contudo, sem colocar em causa o lugar, o papel e a função do professor de Educação Musical, com quem planifiquei todas as aulas desta turma.</td></tr>
<tr><td>Atividades/ Estratégias</td><td>Ensaio da canção “As armas do meu adufe”</td></tr>
<tr><td>Recursos</td><td>Viola Baixo
Cavaquinho
Bombo
<u>Instrumentos Orff</u>
Clavas
Maracas
Reco-reco
Caixa chinesa
Bloco de 2 sons</td></tr>
</table>

<table>
<tr><td colspan="2">Sessão 6 Data: 6 de junho</td><td rowspan="2">Descrição da atividade</td><td rowspan="2">Avaliação da atividade</td></tr>
<tr><td colspan="2">Duração: 50 minutos</td></tr>
<tr><td>Objetivos</td><td>Trabalhar a expressividade
Promover o sentido de cooperação musical e o respeito pela estrutura coletiva.
Estimular a coordenação motora associada à música</td><td rowspan="3">Conclusão do processo de ensaio conjunto da canção “As armas do meu adufe”.
Gravação, realizada na sala de aula, do trabalho final: instrumentos e vozes.</td><td rowspan="3">Todos colaboraram com o cuidado necessário para que o ruído não perturbasse a gravação.</td></tr>
<tr><td>Atividades/ Estratégias</td><td>Ensaio da canção “ As armas do meu adufe”</td></tr>
<tr><td>Recursos</td><td>Viola Baixo
Cavaquinho
Bombo
<u>Instrumentos Orff</u>
Clavas
Maracas
Reco-reco
Caixa chinesa
Bloco de 2 sons</td></tr>
</table>

Planificações

10º ano

<table>
<tr><td colspan="2">Sessão 1 Data: 24 de abril</td><td rowspan="2">Descrição da atividade</td><td rowspan="2">Avaliação da atividade</td></tr>
<tr><td colspan="2">Duração: 50 minutos</td></tr>
<tr><td>Objetivos</td><td>Apresentação pessoal
Aprofundamento do conhecimento entre os dois grupos

Estimular a atenção partilhada e a interação intencional</td><td rowspan="3">O Jogo da Teia é uma dinâmica utilizada em diferentes contextos, sejam eles educativos, formativos, cujo objetivo é promover a apresentação dos participantes, criar uma ligação interpessoal num ambiente descontraído e acolhedor. Permite que os elementos de um grupo se conheçam melhor construindo uma teia a partir de um novelo de fio simbolizando o vínculo entre si.
<u>Como jogar</u>: Formar um círculo com todos os participantes. Uma pessoa começa com o novelo na mão, apresenta-se dizendo o nome e uma coisa de que goste. Depois, segura numa ponta do fio e atira o novelo para outra pessoa que fará o mesmo. Termina o processo quando todos se apresentarem e formarem uma “teia”.
<u>Atividade:</u>
Os participantes formam duas filas voltadas frente a frente e, no tempo da música, lançam os balões para a pessoa que está à frente. – tendo como base musical a peça: “Take five” –The Dave Brubeck Quartet</td><td rowspan="3">O Jogo da Teia permitiu que os jovens do 10º ano e os utentes se apresentassem de forma espontânea e acolhedora, criando um espaço afável de escuta.
Na segunda parte da dinâmica, a atividade com os balões ao som de *“Take Five”* trouxe leveza, movimento e alegria. Foi um momento em que se notou claramente o foco e a atenção, bem a cooperação entre alunos e utentes, com gestos de apoio, sorrisos partilhados e um entusiasmo que reforçará a ligação estabelecida no início da aula.
No entanto, alguns alunos manifestam algum constrangimento que associo às características da idade.</td></tr>
<tr><td>Atividades/ Estratégias</td><td>Jogo da teia

Movimento do balão</td></tr>
<tr><td>Recursos</td><td>Coluna de som portátil
Telemóvel
Novelo
Balões</td></tr>
</table>

Nota: “Take five” –The Dave Brubeck Quartet - https://www.youtube.com/watch?v=tT9Eh8wNMkw&list=RDtT9Eh8wNMkw&start_radio=1

<table>
<tr><td colspan="2">Sessão 2 Data: 30 de abril</td><td rowspan="2">Descrição da atividade</td><td rowspan="2">Avaliação da atividade</td></tr>
<tr><td colspan="2">Duração: 50 minutos</td></tr>
<tr><td>Objetivos</td><td>-Promover o sentido de cooperação musical e o respeito pela estrutura coletiva.
-Estimular a coordenação motora associada à música
-Evidenciar as competências rítmicas dos utentes da APPACDM</td><td rowspan="3">1-Jogo do Espelho
A dinâmica do jogo do espelho, que neste caso é um jogo colaborativo em que duas pessoas interagem tendo uma delas que imitar os movimentos da outra, espelhando-os. Neste jogo o contacto visual é constante. Divide-se o grupo em pares que, ao som de uma música calma farão movimentos corporais e expressões faciais, também eles lentos para que quem o está a observar possa imitar quase ao mesmo tempo.
2- Exploração rítmica corporal do musicograma da canção: “We will Rock you” dos Queen.
Esta atividade iniciou com um aquecimento corporal com movimentos rítmicos simples realizados pelos utentes da APPACDM e repetidos pelos alunos. Depois foi explorado o musicograma por partes, concluindo-se com a execução completa e conjunta do referido musicograma.</td><td rowspan="3">Na dinâmica do Jogo do Espelho registaram-se momentos de atenção, concentração e disponibilidade para dar o melhor de cada um. O contacto visual constante e a necessidade de imitar os movimentos do par criaram, ainda que com alguma vergonha, um ambiente de confiança e de interação resultantes do envolvimento de quase todos.

A exploração rítmica corporal do musicograma da canção “We will rock you” dos Queen permitiu uma participação ativa e motivada porque gostaram da canção. A repetição dos movimentos rítmicos simples, favoreceu a cooperação e culminou num momento de grande entusiasmo partilhado com a execução final em grupo.</td></tr>
<tr><td>Atividades/ Estratégias</td><td>1-Jogo do espelho

2-Exercício rítmico corporal: mãos; pernas e pés
“We will rock you”- Queen</td></tr>
<tr><td>Recursos</td><td>Computador
Projetor</td></tr>
</table>

Nota: “We will Rock you” dos Queen. Canal del Profe- https://www.youtube.com/watch?v=xshgioG7zjE

<table>
<tr><td colspan="2">Sessão 3 Data: 8 de maio</td><td rowspan="2">Descrição da atividade</td><td rowspan="2">Avaliação da atividade</td></tr>
<tr><td colspan="2">Duração: 50 minutos</td></tr>
<tr><td>Objetivos</td><td>Evidenciar as competências rítmicas dos utentes da APPACDM

Promover a expressão verbal e não-verbal em contexto de grupo</td><td rowspan="3">Jogo de imitação
Os jogadores encontram-se dispostos em fila indiana. O último da fila toca no da frente e faz um movimento corporal que ele terá que replicar ao jogador que se encontra à sua frente. Esta dinâmica é repetida até ao início da fila. O objetivo é perceber os diferentes modos de nos imitarmos.

Execução instrumental
O grupo de utentes da APPACDM apresentou à turma duas canções do repertório tradicional: “Oh malhão, malhão”; “As armas do meu adufe” e “ Vira de Coimbra” de José Afonso</td><td rowspan="3">Na dinâmica do Jogo de imitação os participantes apresentaram-se divertidos e atentos no cumprimento das regras, atentos para que o jogo funcionasse bem. Registaram-se umas expressões mais tímidas, mas com empenho.

Esta atividade revelou-se surpreendente para os alunos desta turma, pois as suas expressões faciais de espanto (olhos e boca abertos) mostravam a surpresa pelas competências instrumentais apresentadas pelos utentes da APPACDM. Principalmente relativamente ao cavaquinho que é um instrumento mais exigente do que os instrumentos de percussão utilizados.</td></tr>
<tr><td>Atividades/Estratégias</td><td>1-Jogo de imitação
2-Execução instrumental</td></tr>
<tr><td>Recursos</td><td>Cavaquinho
Bombo
Adufe
<u>Instrumentos Orff</u>
Clavas
Maracas
Reco-reco
Caixa chinesa
Bloco de 2 sons</td></tr>
</table>

<table>
<tr><td colspan="2">Sessão 4 Data: 15 de maio</td><td rowspan="2">Descrição da atividade</td><td rowspan="2">Avaliação da atividade</td></tr>
<tr><td colspan="2">Duração: 50 minutos</td></tr>
<tr><td>Objetivos</td><td>Trabalhar a expressividade
Promover o sentido de cooperação musical e o respeito pela estrutura coletiva.
Estimular a coordenação motora associada à música</td><td rowspan="3">1-Início do processo de ensaio conjunto da canção “Homem do leme”. Os alunos que tocam guitarra clássica ou guitarra elétrica trouxeram os seus respetivos instrumentos. O grande grupo constituído pela turma da Escola Profissional de Montemor-o-Velho e pelos utentes da APPACDM foi dividido em pequenos núcleos com diferentes funções: cantar; tocar ukulele; maracas; pau de chuva e pandeireta; guitarra clássica e guitarra elétrica.</td><td rowspan="3">A atividade de ensaio conjunto da canção “Homem do Leme” revelou-se uma experiência bastante positiva, não apenas pelo resultado musical, mas sobretudo pelo processo de construção coletiva. Verificou-se um envolvimento por parte da turma da Escola Profissional de Montemor-o-Velho, que participou ativamente em todas as etapas da atividade.
Registámos alguma timidez por parte de alguns alunos, mas não sentimos em momento algum, ausência de vontade
A divisão em pequenos núcleos, com funções distintas – canto, percussão (maracas, pau de chuva e pandeireta), ukulele e guitarras – permitiu uma maior organização e favoreceu a integração de todos os participantes.
Destaca-se o entusiasmo e a dedicação dos alunos que trouxeram os seus instrumentos (guitarra clássica e guitarra elétrica), assumindo um papel central no acompanhamento musical.
De modo geral, a atividade promoveu cooperação, sentido de responsabilidade e espírito de grupo, criando um ambiente inclusivo e motivador. Ficou evidente que grande parte da turma se envolveu com empenho, contribuindo para o sucesso do ensaio e para o fortalecimento das relações interpessoais entre os alunos e os utentes da APPACDM.</td></tr>
<tr><td>Atividades/Estratégias</td><td>1-Ensaio da canção “Homem do leme” dos Xutos e Pontapés</td></tr>
<tr><td>Recursos</td><td>Ukulele
Pau de chuva
Guitarra clássica
Guitarra elétrica

<u>Instrumentos Orff</u>
Pandeireta
Maracas</td></tr>
</table>

<table>
<tr><td colspan="2">Sessão 5 Data: 22 de maio</td><td rowspan="2">Descrição da atividade</td><td rowspan="2">Avaliação da atividade</td></tr>
<tr><td colspan="2">Duração: 50 minutos</td></tr>
<tr><td>Objetivos</td><td>Trabalhar a expressividade
Promover o sentido de cooperação musical e o respeito pela estrutura coletiva.
Estimular a coordenação motora associada à música</td><td rowspan="3">1-Continuação do processo de ensaio conjunto da canção “Homem do leme”. Os alunos que tocam guitarra clássica ou guitarra elétrica trouxeram os seus respetivos instrumentos. O grande grupo constituído pela turma da escola profissional e pelos utentes da APPACDM foi dividido em pequenos núcleos com diferentes funções: cantar; tocar ukulele; maracas; pau de chuva e pandeireta; guitarra clássica e guitarra elétrica.

2-Ensaio da canção tradicional “Oh malhão, malhão”. Nesta canção, é tocado o cavaquinho por utentes da APPACDM. Os restantes elementos mantêm os instrumentos usados na canção anterior.</td><td rowspan="3">Decorreu de igual modo como a aula anterior.
A experiência desta atividade revelou-se profundamente significativa, sobretudo pelo envolvimento genuíno dos participantes que inicialmente evidenciavam expressões de curiosidade, até com algum receio relativamente à qualidade das interações.</td></tr>
<tr><td>Atividades/ Estratégias</td><td>1-Ensaio da canção “Homem do leme” dos Xutos e Pontapés.
2-Ensaio da canção tradicional: “Oh malhão, malhão”</td></tr>
<tr><td>Recursos</td><td>Guitarra Elétrica
Guitarra Clássica
Cavaquinho
Ukulele
Bombo
<u>Instrumentos Orff</u>
Clavas
Maracas
Reco-reco</td></tr>
</table>

	Caixa chinesa Bloco de 2 sons		

<table>
<tr><td colspan="2">Sessão 6 Data: 22 de maio</td><td rowspan="2">Descrição da atividade</td><td rowspan="2">Avaliação da atividade</td></tr>
<tr><td colspan="2">Duração: 50 minutos</td></tr>
<tr><td>Objetivos</td><td>Trabalhar a expressividade
Promover o sentido de cooperação musical e o respeito pela estrutura coletiva.
Estimular a coordenação motora associada à música</td><td rowspan="3">1-Continuação do processo de ensaio conjunto da canção “Homem do leme”. Os alunos que tocam guitarra clássica ou guitarra elétrica trouxeram os seus respetivos instrumentos. O grande grupo constituído pela turma da escola profissional e pelos utentes da APPACDM foi dividido em pequenos núcleos com diferentes funções: cantar; tocar ukulele; maracas; pau de chuva e pandeireta; guitarra clássica e guitarra elétrica.

2-Ensaio da canção tradicional “Oh malhão, malhão”. Nesta canção, é tocado o cavaquinho por utentes da APPACDM. Os restantes elementos mantêm os instrumentos usados na canção anterior.
3-Aprendizagem da coreografia da dança africana: “Amizadgi Lôngô” do grupo Amigos da Cultura.
Esta coreografia é típica de S. Tomé e Príncipe, por isso, foi uma aluna oriunda deste país que ensinou a coreografia a todos.</td><td rowspan="3">A experiência desta atividade revelou-se profundamente significativa, sobretudo pelo envolvimento genuíno dos participantes que inicialmente evidenciavam expressões de curiosidade, até com algum receio relativamente à qualidade das interações.

.</td></tr>
<tr><td>Atividades/ Estratégias</td><td>1-Ensaio da canção “Homem do leme” dos Xutos e Pontapés.
2-Ensaio da canção tradicional: “Oh malhão, malhão”
3-Dança africana:” Amizadgi Lôngô”</td></tr>
<tr><td>Recursos</td><td>Guitarra Elétrica
Guitarra Clássica
Cavaquinho
Ukulele
Bombo
<u>Instrumentos Orff</u>
Clavas</td></tr>
</table>

	Maracas Reco-reco Caixa chinesa Bloco de 2 sons		

Nota: Dança africana: Amizadgi Lôngô do grupo Amigos da Cultura- https://www.youtube.com/watch?v=7MijoSTjRt8&list=RD7MijoSTjRt8&start_radio=1

Planificações

Idosos

<table>
<tr><td colspan="2">Sessão 1 Data: 22 de abril</td><td rowspan="2">Descrição da atividade</td><td rowspan="2">Avaliação da atividade</td></tr>
<tr><td colspan="2">Duração: 60 minutos</td></tr>
<tr><td>Objetivos</td><td>Apresentação pessoal
Aprofundamento do conhecimento entre os dois grupos

Estimular a atenção partilhada e a interação intencional</td><td rowspan="3">O Jogo da Teia é uma dinâmica utilizada em diferentes contextos, sejam eles educativos, formativos, cujo objetivo é promover a apresentação dos participantes, criar uma ligação interpessoal num ambiente descontraído e acolhedor. Permite que os elementos de um grupo se conheçam melhor construindo uma teia a partir de um novelo de fio simbolizando o vínculo entre si.
Como jogar: Formar um círculo com todos os participantes. Uma pessoa começa com o novelo na mão, apresenta-se dizendo o nome e uma coisa de que goste. Depois, segura numa ponta do fio e atira o novelo para outra pessoa que fará o mesmo. Termina o processo quando todos se apresentarem e formarem uma “teia”.
Movimento do balão:
Atividade**:**
Os participantes formam duas filas voltadas frente a frente e, no tempo da música, “Take five” –The Dave Brubeck Quartet , os balões são lançados para a pessoa que está à frente.</td><td rowspan="3">O Jogo da Teia permitiu que os idosos e os utentes se apresentassem de forma espontânea e acolhedora, criando um espaço afável de escuta.
Na segunda parte da dinâmica, a atividade com os balões ao som de *“Take Five”* trouxe leveza, movimento e alegria. Foi um momento em que se notou claramente o foco e a atenção, mas também a cooperação entre alunos e utentes, com gestos de apoio, sorrisos partilhados e um entusiasmo que reforçará a ligação estabelecida no início da aula</td></tr>
<tr><td>Atividades/ Estratégias</td><td>Jogo da teia

Movimento do balão</td></tr>
<tr><td>Recursos</td><td>Coluna de som portátil
Telemóvel
Novelo
Balões</td></tr>
</table>

Nota: “Take five” –The Dave Brubeck Quartet - https://www.youtube.com/watch?v=tT9Eh8wNMkw&list=RDtT9Eh8wNMkw&start_radio=1

<table>
<tr><td colspan="2">Sessão 2 Data: 29 de abril</td><td rowspan="2">Descrição da atividade</td><td rowspan="2">Avaliação da atividade</td></tr>
<tr><td colspan="2">Duração: 60 minutos</td></tr>
<tr><td>Objetivos</td><td>Promover o sentido de cooperação musical e o respeito pela estrutura coletiva.
Estimular a atenção
Potenciar a capacidade de observação
Fomentar a relação interpessoal.
Evidenciar as competências rítmicas
Evidenciar as competências de execução no cavaquinho</td><td rowspan="2">A dinâmica do jogo do espelho, que neste caso é um jogo colaborativo em que duas pessoas interagem tendo uma delas que imitar os movimentos da outra, espelhando-os. Neste jogo o contacto visual é constante. Divide-se o grupo em pares que, ao som de uma música calma farão movimentos corporais e expressões faciais, também eles lentos para que quem o está a observar possa imitar quase ao mesmo tempo.
Exercícios rítmicos com dedos (estalar os dedos); mãos (bater palmas); pernas (bater levemente com as mãos na coxa) e pés (bater com o pé no chão). Nesta dinâmica, alguns utentes têm cartazes com desenhos simbolizando as quatro diferentes partes do corpo que levantam para que os idosos saibam com que parte do corpo fazer o ritmo previamente aprendido com base no Musicograma : “Corpus meus”.
Entoação de canções tradicionais conhecidas dos idosos para que, também eles possam cantar e porque é um reportório que lhes traz alegria.</td><td rowspan="2"></td></tr>
<tr><td>Atividades/ Estratégias</td><td>1-Jogo do espelho

2-Exercício rítmico corporal: mãos; pernas e pés

3-Entoação de canções tradicionais conhecidas dos idosos.</td></tr>
</table>

Recursos	Coluna de som portátil Telemóvel Musicograma: Corpus meus” Cartaz com a imagem identificativa: Pé: mãos e pernas. Cavaquinho Bombo <u>Instrumentos Orff</u> - Clavas - Maracas - Reco-reco - Caixa chinesa - Bloco de 2 sons	Os utentes tocam os instrumentos que constam da coluna dos recursos.	

Nota: “Corpus Meus”- David Amaral; António Neves e Jorge Domingues- https://www.youtube.com/watch?v=YKCoEvEV07I

<table>
<tr><td colspan="2">Sessão 3 Data: 6 de maio</td><td rowspan="2">Descrição da atividade</td><td rowspan="2">Avaliação da atividade</td></tr>
<tr><td colspan="2">Duração: 60 minutos</td></tr>
<tr><td>Objetivos</td><td>Evidenciar as competências rítmicas dos utentes da APPACDM

Promover a expressão verbal e não-verbal em contexto de grupo</td><td rowspan="4">1 e 2- Acompanhando a canção:” O mar enrola na areia” e em pares, cada pessoa (idoso) segura numa extremidade do tecido e simula o movimento das ondas. Esta canção é tocada e cantada pelos utentes da APPACDM que acompanham os idosos.
3- Entoação de canções tradicionais conhecidas dos idosos para que, também eles, possam cantar e recordar tempos da sua juventude
Também nesta atividade, os utentes da APPACDM tocam os instrumentos mencionados nesta planificação, na coluna dos recursos.</td><td rowspan="4">A atividade decorreu com o envolvimento de todos os participantes.</td></tr>
<tr><td>Atividades/ Estratégias</td><td>1-Entoação da canção “O mar enrola na areia”
2-Dramatização: simular as ondas e o seu movimento de vai e vem segurando nas mãos um retângulo de tecido azul.
3-Entoação de canções tradicionais conhecidas dos idosos.</td></tr>
<tr><td>Recursos</td><td>Coluna de som portátil
Telemóvel
Tecidos de cor azul (tiras retangulares)
Cavaquinho</td></tr>
</table>

	Bombo <u>Instrumentos Orff</u> - Clavas - Maracas - Reco-reco - Caixa chinesa - Bloco de 2 sons		

<table>
<tr><td colspan="2">Sessão 4 Data: 13 de maio</td><td rowspan="2">Descrição da atividade</td><td rowspan="2">Avaliação da atividade</td></tr>
<tr><td colspan="2">Duração: 60 minutos</td></tr>
<tr><td>Objetivos</td><td>Abordar a perceção rítmica.
Trabalhar a expressividade
Promover o sentido de cooperação musical e o respeito pela estrutura coletiva.
Estimular a coordenação motora associada à música</td><td rowspan="3">1 e 2-Acompanhando a canção:” Indo eu a caminho de Viseu”, cada pessoa (idoso) deve fazer o ritmo previamente combinado e ensinado por um utente da APPACDM. Este ritmo envolve percussão corporal com pés e pernas, usando uma colher de plástico em cada mão para fazer os batimentos rítmicos.

3- Entoação de canções tradicionais conhecidas dos idosos para que, também eles, possam cantar e porque é um reportório que lhes traz alegria.
Os utentes tocam com os instrumentos que constam da coluna dos recursos, bem como os idosos que cantam e acompanham com os instrumentos Orff de percussão simples que constam da coluna de recursos.</td><td rowspan="3">A atividade decorreu com o envolvimento de todos os participantes.</td></tr>
<tr><td>Atividades/Estratégias</td><td>1-Entoação da canção “Indo eu, indo eu a caminho de Viseu”
2-Reprodução de frases rítmicas com colheres de plástico.

3-Entoação de canções tradicionais conhecidas dos idosos.</td></tr>
<tr><td></td><td>Coluna de som portátil
Telemóvel
Colheres de plástico
Cavaquinho</td></tr>
</table>

Recursos	Bombo Adufe <u>Instrumentos Orff</u> Clavas Maracas Reco-reco Caixa chinesa Bloco de 2 sons		

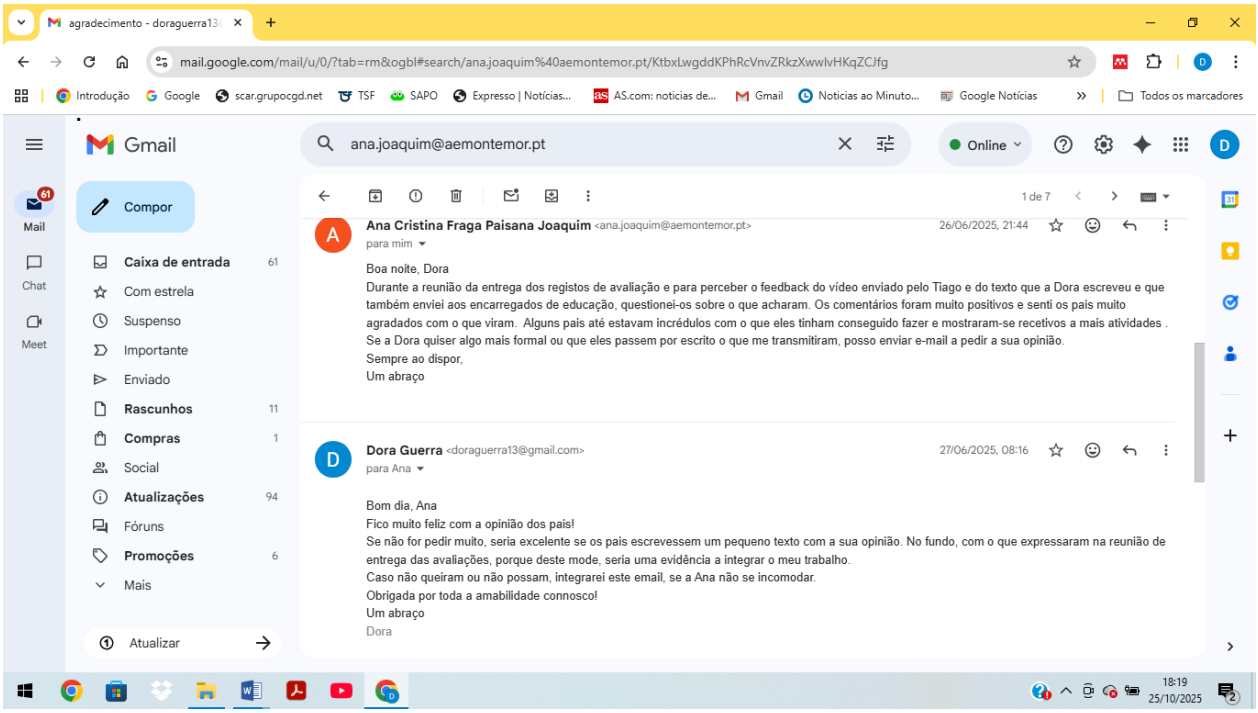
<table>
<tr><td colspan="2">Sessão 5 Data: 20 de maio</td><td rowspan="2">Descrição da atividade</td><td rowspan="2">Avaliação da atividade</td></tr>
<tr><td colspan="2">Duração: 60 minutos</td></tr>
<tr><td>Objetivos</td><td>Estimular a memória auditiva.
Promover a atenção e a concentração
Promover o sentido de cooperação musical e o respeito pela estrutura coletiva.
Estimular a coordenação motora associada à música</td><td rowspan="3">1-Jogo de adivinha sonora
Com o grupo disposto em círculo, são escutados excertos sonoros dos diferentes instrumentos que se encontram no centro do círculo. Depois da audição, os idosos devem indicar qual o instrumento que escutaram.

2- Entoação de canções tradicionais conhecidas dos idosos para que, também eles, possam cantar e porque é um reportório que lhes traz alegria.</td><td rowspan="3">Os objetivos foram atingidos, dado que colaboraram prestando a atenção máxima na escuta e identificação dos instrumentos.

Todos cantaram, entusiasmados, porque gostam de o fazer por serem canções do tempo em que eram mais novos. Acompanharam com palmas de forma espontânea.</td></tr>
<tr><td>Atividades/ Estratégias</td><td>Jogo de adivinha sonora.
Entoação de canções tradicionais</td></tr>
<tr><td>Recursos</td><td>Coluna de som portátil
Telemóvel
Cavaquinho
Bombo
Adufe
<u>Instrumentos Orff</u>
Clavas
Maracas
Reco-reco
Caixa chinesa</td></tr>
</table>

	Bloco de 2 sons		

<table>
<tr><td colspan="2">Sessão 6 Data: 27 de maio
Duração: 60 minutos</td><td>Descrição da atividade</td><td>Avaliação da atividade</td></tr>
<tr><td>Objetivos</td><td>Evidenciar as competências rítmicas dos utentes da APPACDM
Evidenciar as competências de execução no cavaquinho</td><td rowspan="3">Entoação de canções tradicionais conhecidas dos idosos para que, também eles, possam cantar e porque é um reportório que lhes traz alegria.
Os utentes tocam com os instrumentos que constam da coluna dos recursos, bem como os idosos que cantam e acompanham com os instrumentos Orff de percussão simples que constam da coluna de recursos.</td><td rowspan="3">Todos cantaram, entusiasmados, porque gostam de o fazer por serem canções do tempo em que eram mais novos.
Acompanharam com palmas de forma espontânea.</td></tr>
<tr><td>Atividades/Estratégias</td><td>Entoação de canções tradicionais conhecidas dos idosos.</td></tr>
<tr><td>Recursos</td><td>Cavaquinho
Bombo
Adufe
<u>Instrumentos Orff</u>
Clavas
Maracas
Reco-reco
Caixa chinesa
Bloco de 2 sons</td></tr>
</table>

ANEXO VI- E-MAIL DA DIRETORA DE TURMA DO 5º ANO

Descrição, feita pela Diretora de Turma, da reação dos pais ao verem o trabalho final