

esec

ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO



INSTITUTO POLITÉCNICO
DE COIMBRA

Departamento de Artes e Tecnologias

Mestrado em Ensino de Educação Musical no Ensino Básico

UM OUVIR DIFERENTE

Contributo da Expressão Musical para o desenvolvimento pessoal e social da criança surda.

Licenciada: Cátia Sofia Caixeiro Monteiro

Coimbra, 2013

esec

ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO



INSTITUTO POLITÉCNICO
DE COIMBRA

Departamento de Artes e Tecnologias

Mestrado em Ensino de Educação Musical no Ensino Básico

UM OUVIR DIFERENTE

Contributo da Expressão Musical para o desenvolvimento pessoal e social da criança surda.

Cátia Sofia Caixeiro Monteiro (Licenciada)

Júri:

Professora Doutora Fátima Neves (Presidente)

Professora Doutora Elisa Maria Maia da Silva Lessa (Arguente)

Professora Doutora Maria do Amparo Carvas Monteiro (Orientadora)

Coimbra, Outubro de 2013

AGRADECIMENTOS

Quero deixar aqui expresso o meu profundo reconhecimento e agradecimento a um conjunto de pessoas que tornaram possível a concretização deste sonho:

- À Professora Doutora Maria do Amparo Carvas Monteiro, orientadora deste trabalho, pela disponibilidade, amabilidade, palavras de conforto e paciência durante todo o processo, que foi longo;

- Ao Colégio Bissaya Barreto, na pessoa do seu Diretor Pedagógico, Dr. Jorge Felício, pela autorização e oportunidade de realização do projeto, na turma B do segundo ano;

- A todos os colegas que colaboraram na disponibilização e troca de informações importantes sobre o aluno em causa, durante todo o processo;

- A todos os amigos que em várias situações ajudaram a não desistir da realização do projeto;

- E por último, muito especialmente à minha família, pais, avós, avô (que infelizmente faleceu durante a realização do projeto e a quem dedico este trabalho) e marido, cujo apoio, incentivo e amor incondicional foram fulcrais para a concretização deste projeto;

UM OUVIR DIFERENTE

Contributo da Expressão Musical para o desenvolvimento da criança surda

Resumo: A música é uma arte que ajuda na construção integral do indivíduo. No caso da pessoa com necessidades educativas especiais, como é fundamentado pelo enquadramento teórico apresentado, pode ter um contributo extremamente importante no seu desenvolvimento. O projeto de investigação-ação ora apresentado tem como objetivo perceber o contributo da expressão musical no desenvolvimento pessoal e social de uma criança surda, incluída numa turma regular do 2.º ano, do primeiro ciclo do Ensino Básico. Assim, em primeiro lugar, é dada uma perspetiva sobre a evolução da educação para as crianças com necessidades educativas especiais ao longo dos tempos até à inclusão, abordando a realidade portuguesa, posteriormente é abordada a surdez, desde o seu conceito até à educação dos surdos no mundo e em Portugal e antes da aplicação prática do projeto, é feita uma reflexão em torno da expressão musical e as particularidades da surdez. Esta reflexão resulta na aplicação de estratégias e adaptações nas atividades realizadas nas aulas de Expressão Musical, tendo como base, correntes pedagógicas como a de Edgar Willems, Carl Orff, Zóltan Kodály e Jacques Dalcroze.

Palavras-chave: Necessidades Educativas Especiais – Surdez – Expressão Musical

Abstract: Music is an art form that helps in the comprehensive development of the individual. In a person with special education needs' case, as it is based by the presented theoretical framework, music can have an extremely important contribution in his/her development.

The action research project aims to understand the contribution of musical expression in the individual and social development of a deaf child, attending a regular class of Year Two of the first cycle of a Portuguese primary school.

First, it is given a perspective about the evolution of education of children with special education needs throughout the time until their inclusion in regular classes in Portugal. Second, it is presented an approach to deafness from its concept until the education of deaf children all over the world and in Portugal.

Before the application of our project, we reflected about the musical expression and the particularities of deafness. This reflection is the result of the application of strategies and the adapted activities in the Music class, based on the pedagogical trends of Edgar Willems, Carl Orff, Zóltan Kodály and Jacques Dalcroze.

Keywords: Special Education Needs – Deafness – Musical Expression

ÍNDICE

Agradecimentos -----	I
Resumo -----	III
Abstract -----	IV
Índice -----	V
Abreviaturas -----	VII
Índice de figuras -----	VII
Índice de Tabelas -----	VIII
Introdução -----	1
PARTE I – ENQUADRAMENTO TEÓRICO -----	7
Capítulo 1 - O caminho para a Educação Inclusiva -----	9
1 - Evolução da educação para as crianças com Necessidades Educativas Especiais -----	9
1.1 – Movimentos Educativos -----	13
1.2 – Inclusão e Escola Inclusiva -----	17
1.3 – A Educação Especial em Portugal -----	20
1.4 – Necessidades Educativas Especiais: evolução do conceito até à existente CIF -----	26
Capítulo 2 - A surdez -----	29
1 – O ouvido humano -----	29
1.1 – Definição de Surdez -----	31
1.2 – Causas, tipos e graus -----	34
1.3 – Breve olhar sobre a história da educação dos surdos no mundo e em Portugal -----	42
1.4 – A Música e a Inclusão -----	51
1.4.1 – A Expressão Musical e as particularidades da Surdez -----	61

PARTE II – PROJETO DE INVESTIGAÇÃO-AÇÃO -----	67
Capítulo 1: O Projeto de investigação -----	69
1 - Estrutura do projeto de investigação-ação -----	69
2 - Contexto da investigação: Colégio Bissaya Barreto -----	69
3 - Caracterização da turma B do 2.º ano do 1.º CEB -----	71
4 - O Aluno D.M -----	71
Capítulo 2: Desenvolvimento do Projeto de Investigação-Ação -----	73
1 - Caracterização do espaço físico -----	73
2 – Descrição das atividades desenvolvidas -----	74
2.1 - Sessão n.º1 e relatório reflexivo -----	74
2.2 - Sessão n.º2 e relatório reflexivo -----	82
2.3 - Sessão n.º3 e relatório reflexivo -----	93
2.4 - Sessão n.º4 e relatório reflexivo -----	101
2.5 - Sessão n.º5 e relatório reflexivo -----	109
2.6 - Sessão n.º6 e relatório reflexivo -----	115
2.7 - Sessão n.º7 e relatório reflexivo -----	123
2.8 - Sessão n.º8 e relatório reflexivo -----	129
2.9 - Sessão n.º9 e relatório reflexivo -----	137
2.10 - Sessão n.º10 e relatório reflexivo -----	140
Conclusão -----	143
Bibliografia -----	147
Webgrafia -----	151
Legislação -----	154
Anexos -----	155
Anexo A -----	156
Anexo B -----	161

ABREVIATURAS

CIF – Classificação Internacional de Funcionalidade

CNEB – CE - Currículo Nacional do Ensino Básico – Competências Essenciais

DL – Decreto-Lei

EE - Educação Especial

LBSE – Lei de Bases do Sistema Educativo

LGP – Língua Gestual Portuguesa

NEE – Necessidades Educativas Especiais

OMS – Organização Mundial de Saúde

PEI (3/2008) – Programa Educativo Individual

PEI (319/91) – Plano Educativo Individual

PIT – Plano Individual de Transição

UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Ciência, Educação e Cultura

1.ºCEB – Primeiro Ciclo do Ensino Básico

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1 – Planta da Sala de Expressão Musical do Colégio Bissaya Barreto;

Figura 2 – Sala de Expressão Musical do Colégio Bissaya Barreto;

Figura 3 – “Professora Pifarito”;

Figura 4 – Colunas de som da aparelhagem em contacto com o tapete;

Figura 5 – Tamborim utilizado pelo aluno D.M. na atividade;

Figura 6 – Instrumentos de percussão de altura indefinida da sala de Expressão Musical;

Figura 7 – Melodia com as características das notas musicais no quadro pautado;

Figura 8 – Imagem do instrumento Tubos Sonoros;

Figura 9 – Xilofone Baixo preparado com o I e V graus do tema;

Figura 10 – Xilofone Baixo preparado para a execução das notas si (3) lá (3) sol (3);

Figura 11 – Xilofone Baixo preparado com o I e V graus do tema;

Figura 12 – Esquema rítmico e musicograma do grupo um;

Figura 13 – Xilofone Baixo preparado com o código de cores para as notas sol (3), lá (3), si e dó (4);

Figura 14 – Nota dó (4) apresentada na “Professora Pifarito” e na pauta musical;

Figura 15 – Bombo tradicional n.º 2 utilizado pelo aluno na atividade de percussão instrumental;

Figura 16 – Representação das vibrações sentidas pelo aluno D.M. do tema “Pepa nzac gnon ma + Prelude de la partita pour violin n.º 3”, do CD Lambarena- Bach to Africa;

Figura 17 – Imagem do tema “Pepa nzac gnon ma + Prelude de la partita pour violin n.º 3”, CD Lambarena- Bach to Africa, feita pela turma do 2.º B;

Figura 18 – Cartaz de divulgação do concerto “Sons ambiente”;

ÍNDICE DE TABELAS

Tabela 1 – Classificação dos graus de surdez, segundo vários autores, de acordo com a perda auditiva em dB (Afonso, 2007: p. 21);

Tabela 2 – Comportamento auditivo do sujeito de acordo com os diferentes graus de surdez (Afonso, 2007: p. 22);

INTRODUÇÃO

O presente trabalho, sustentado pelo modelo de investigação – ação centra-se concretamente na problemática da surdez profunda de crianças no contexto real da Escola Inclusiva e, mais diretamente, na componente curricular de Expressão Musical numa turma do 1.º Ciclo do Ensino Básico.

A importância da música enquanto disciplina inserida no currículo do Ensino Básico é na perspetiva da comunidade científica, preocupada com o desenvolvimento da sensibilidade, sentido estético e crítico, sociabilidade, de destrezas psicomotoras, sendo desta forma,

[...] um elemento importante na construção de outros olhares e sentidos, em relação ao saber e às competências, sempre individuais e transitórias, porque se situa entre pólos aparentemente opostos e contraditórios, entre razão e intuição, racionalidade e emoção, simplicidade e complexidade, entre passado, presente e futuro. (CNEB-CE, p.165).

Nos dias que correm, torna-se cada vez mais urgente responder às exigências/necessidades de crianças com deficiência, crianças com dificuldades de aprendizagem e demais problemas. Deste modo, a escola, um dos agentes educativos mais importantes na resposta a esta questão, tem vindo a sofrer alterações em toda a sua orgânica ao longo dos séculos.

Estas alterações definem-se em movimentos educativos que partem desde a Segregação, movimento que se caracterizou pela separação e pela discriminação dos alunos, a quem eram diagnosticadas deficiências, incapacidades ou diminuições e que eram segregados para escolas ou centros específicos, em que a Educação Especial se desenrolava paralelamente ao ensino regular (Bautista, 1997: p.7), até à Inclusão, movimento que foi proclamado com a Declaração de Salamanca, documento redigido nos dias 7 a 10 de Junho de 1994, numa conferência organizada pelo Governo Espanhol em cooperação com a UNESCO, da

qual resultaram importantes conclusões e um enquadramento de ação, que representam um consenso mundial em relação à prática para a educação das crianças e jovens com Necessidades Educativas Especiais.

Segundo Kauchakje (2003, p.57), a Inclusão/ Escola Inclusiva, apresenta-se como um movimento dinâmico e permanente que reconhece a diversidade humana e tem como fundamento o direito à igualdade na participação, na configuração e na construção do espaço social. Correia (2003) afirma mesmo, que este movimento é visto como um modelo de atendimento e resposta à diversidade.

Segundo González (2003, p.61), para uma verdadeira Educação para Todos, todos os membros da comunidade educativa deverão ter uma participação assídua, respeitando a individualidade e desenvolvendo uma cultura de colaboração, como meio para alcançar uma melhoria educativa.

Neste sentido, e enunciando Andreza Boll (2007), um dos meios que pode ser utilizado para pôr em prática esta Educação poderá ser a música, devido à sua capacidade de resolver conflitos encobertos e emoções, revelando-os, e à sua cumplicidade no desenvolvimento integral do ser humano. Esta influência e este poder da música aparecem, segundo a autora acima indicada, «...*especialmente destacados nos indivíduos que apresentam deficiências, problemas físicos, mentais ou de integração social*» (Boll, 2007, p.7).

Segundo Goleman, Kaufman e Ray, «... a linguagem musical é excelente meio para o desenvolvimento da expressão, do equilíbrio, da auto-estima e autoconhecimento, além de poderoso meio de integração social» (ibidem).

Riccardi (2006) refere que nos últimos anos, os profissionais da EE têm demonstrado um interesse crescente face à utilização da música (vista como experiência integradora de diferentes linguagens expressivas:

corporal, dramática, instrumental e verbal) na área, visto a mesma ter uma série de elementos reconhecidos que favorecem o seu trabalho.

A mesma autora vem ainda realçar a importância do Professor de Educação Musical na intervenção com crianças com NEE, visto poder ter um contacto mais próximo com os alunos e conseqüentemente adaptar com mais eficácia estratégias, a fim de desenvolver capacidades básicas, relacionadas com o sentido estético musical.

Cervellini (2003), afirma também, que a música pode ultrapassar redes defensivas da consciência e tocar em pontos mentais, corporais, intelectuais e afetivos, desencadeando reações imprevisíveis, tais como o desenvolvimento da musicalidade do surdo.

A surdez, apesar de representar um défice auditivo, significando uma perda parcial de audição (deficiente auditivo), pode também corresponder a uma perda total da audição (surdo profundo), o que não impede o sujeito de ser sensível à música e de esta ter um papel fulcral no favorecimento do seu desenvolvimento integral.

Citando Cervellini (2003, p. 204), *«experiências musicais gratificantes na infância podem ser a pedra inaugural para o ser musical do surdo e constituir elemento inestimável para a sua formação, o desenvolvimento de sua sensibilidade e uma vida mais saudável e feliz»*.

Posto isto, o presente projeto de investigação-ação, tem como objetivo perceber o contributo da Expressão Musical para o desenvolvimento pessoal e social da criança surda, numa perspectiva inclusiva.

A Investigação-ação é uma metodologia definida por vários autores como um procedimento ético e democrático, com base no consentimento voluntário e consciente dos participantes na investigação sobre a sua própria vida e trabalho (Adelman e Kemp, 1992).

A Investigação-ação começa, pois, com a tomada de consciência, por uma ou mais pessoas, da existência de um problema, que poderá ser entendido como um impedimento para que as coisas decorram como seria desejável, ou então por uma situação ou acontecimento constante que poderão ser estudados e dos quais decorrerão hipóteses/conclusões, que por sua vez poderão ter resultados positivos, neutros ou negativos. Estes resultados, independentemente do seu caráter, são, no fundo, um começo para a solução do problema estudado. Assim, e entre outras, na perspetiva de James Elliot (cit por Bell, 2008: p. 21),

[...] a sua finalidade é estimular a capacidade de ajuizar de forma prática em situações concretas, e a validade das «teorias» ou hipóteses que gera depende não tanto de testes «científicos» de veracidade, como da sua utilidade na tarefa de ajudar as pessoas a agir de forma mais inteligente e hábil. Na investigação ação, as «teorias» não são validadas independentemente e em seguida aplicadas à prática. São validadas através da prática.

Segundo outros autores, esta metodologia dedica-se à prática educativa. Os seus princípios gerais são: planejar, observar, atuar e refletir mais cuidadosamente e mais rigorosamente, ou seja, levar a uma atuação consciente.

Diz respeito a uma situação real, em que a intervenção é situada onde existe o problema e onde os seus participantes têm de trabalhar conscientes da sua realidade, visando transformá-la, propiciando a mudança social.

Caracteriza-se também pelo seu procedimento de ato contínuo, o que permite a resolução de um problema concreto numa situação imediata, pela maior flexibilidade e adaptabilidade na sua implementação e pela componente auto-avaliativa contínua.

Posto isto e fazendo referência a Bell (1993, p. 21 e 22), a investigação-ação não é um método nem uma técnica, mas sim uma forma

de trabalhar muito atraente para os educadores devido à sua luta diária no encontro e resolução de problemas.

Na área das Ciências Sociais, segundo Quivy e Campenhout (2008, p.20), o conhecimento só se alcança através da formulação de problemas e por outro lado, constrói-se com o apoio de quadros teóricos e metodológicos claros, (parcialmente estruturados) e da observação de factos concretos.

Deste modo, o presente trabalho encontra-se organizado em duas partes distintas. A primeira, dividida em dois capítulos, em que o primeiro aborda de uma forma geral o caminho para a Educação Inclusiva e a relação entre a Música e a Inclusão e o segundo trata concretamente do conceito da surdez e do benefício da música para o desenvolvimento da criança/adulto com surdez. A segunda parte está também ela dividida em dois capítulos diferentes, sendo que o primeiro trata da contextualização do projeto de investigação-ação e o segundo trata do desenvolvimento da investigação em si, apresentando a aplicação de estratégias e os resultados obtidos que se apresentam em forma de conclusão final.

Em síntese, o projeto resume-se em linhas gerais, à observação direta de um aluno com surdez profunda, incluído numa turma regular do primeiro ciclo do Ensino Básico e à aplicação de estratégias ao nível da Expressão Musical, aspirando contribuir para o desenvolvimento do aluno ao nível social e pessoal.

PARTE I
CONTEXTUALIZAÇÃO TEÓRICA

CAPÍTULO 1

O CAMINHO PARA A EDUCAÇÃO INCLUSIVA

1- Evolução da educação para as crianças com Necessidades Educativas Especiais

A história das perspetivas sobre o atendimento a indivíduos que apresentam diferenças físicas, motoras, sensoriais, mentais e emocionais significativas, em relação à restante população, reflete e restitui a imagem da evolução da própria sociedade ao longo dos tempos.

Como tal, não representa uma linha linear e progressiva, muito pelo contrário, representa uma linha inconstante, fruto das influências da evolução de diferentes áreas do conhecimento e de diferentes áreas de atividade social.

Segundo Madureira e Leite (2003, p.13-42), grande parte dos autores, senão a maior parte, distinguem quatro grandes fases na forma de resposta a estes indivíduos.

Para estas autoras, a primeira fase não tem uma data exata de início. Apelidada por Bautista (1997) como a *Pré-História da Educação Especial*, sabe-se apenas que na Antiguidade Clássica, procedia-se ao infanticídio dos bebés e crianças deficientes. Estes indivíduos eram considerados pessoas não produtivas, não interessavam, era como se não existissem.

Louro (2006) refere mesmo que, em Esparta, as crianças que nasciam com algum tipo de deficiência eram atiradas do monte Taigeto.

Posteriormente, na Idade Média, os indivíduos com deficiência eram considerados seres possuídos pelo demónio, pelo que sofriam exorcismos, sendo por vezes abandonados sozinhos em matas e florestas e

em algumas situações acolhidos em conventos ou em igrejas, sendo assim afastados da sociedade.

Esta perspetiva estava diretamente relacionada com a valorização do conhecimento religioso da época.

Segundo Madureira e Leite (2003), um pouco mais tarde, nos séculos XVII e XVIII, os indivíduos começaram a ser internados em asilos, hospícios ou prisões, sendo considerados criminosos. À data, julgava-se que a deficiência que estes indivíduos tinham era fruto e reflexo de uma falha moral das próprias pessoas ou dos pais.

Deduz-se por isto que nestas instituições, estas pessoas (crianças/jovens) cresciam junto de criminosos e indigentes e o real apoio/atendimento especial que se devia prestar, não era feito.

Apesar da resposta a indivíduos com deficiência não ser de facto funcional, é certo que, durante esta época, vários estudiosos como médicos e religiosos, fizeram estudos inovadores e levaram a cabo experiências extremamente importantes para estas pessoas.

Simon (2000), afirma que esta forma segregatória de resposta ao indivíduo diferente, não terá tido apenas como objetivo o afastamento destas pessoas e terá sido na maior parte das vezes, acompanhada por alguns métodos educativos.

Alguns dos nomes mais importantes nesta questão foram e continuam a ser: Ponce de León (1520 Espanha), J. Pablo Bonet (1629, Espanha), L' Épeé (1755) e Valentin Hiiy (1784, França).

A par destes países, também em Portugal foram sendo criados os primeiros institutos e asilos para cegos e para surdos, partindo de iniciativas religiosas e com finalidades de benemerência.

Estes estudos e experiências, segundo Madureira e Leite (2003), deram origem à segunda fase deste percurso, uma vez que começaram a

aparecer instituições/estruturas de atendimento especializadas para os vários tipos de deficiência.

Esta segunda fase acontece efetivamente no século XIX e a principal mudança é a tomada de consciência de que a sociedade é responsável pela proteção e apoio à população deficiente.

Bautista (1997) intitula esta mudança como sendo o berço da EE.

Nesta fase da história da EE existiam finalidades distintas. Enquanto algumas das instituições criadas por particulares, pela Igreja, por instituições de beneficência social ou pelo Estado, tinham como objetivo fins puramente assistenciais, outras tinham já como objetivo, fins educativos. Isto quer dizer, por sua vez, que as formas de funcionamento eram também elas distintas.

Além dos importantes passos já referidos, vários trabalhos de índole científica com a finalidade de diferenciar vários tipos de deficiência (graus ou formas das mesmas) começaram a surgir.

Foram grandes precursores destes trabalhos, Pinel (1745-1826), Esquirol (1722-1840), Itard (1775-1838) e Seguin (1812-1880), assim como Galton (1822-1880) e Binet (1857-1911) que desenvolveram técnicas de avaliação da inteligência que, mais tarde, viriam a ser utilizadas na classificação dos níveis de deficiência intelectual e na possibilidade da educação ou treino destas pessoas.

Maria Montessori e Décroly deram também nesta época um impulso decisivo nos processos de intervenção em educação especial. Deste modo esta segunda fase pode ser considerada como uma mudança da perspectiva assistencial para uma perspectiva educacional e de apoio especializado.

A terceira fase inicia-se nos anos 30/40 do século XX e a mudança que ocorreu na segunda fase, efetiva-se na terceira, sendo o seu carácter

marcadamente educativo. Esta caracterizou-se pela procura de soluções pedagógicas mais adequadas.

Para perceber um pouco esta mudança, segundo Madureira e Leite (2003) e Bautista (1997), é a partir deste momento, que nas sociedades ocidentais se inicia nuns casos e se expande noutros, o direito à escola básica pública e a sua obrigatoriedade.

Apesar de não existir caráter obrigatório para os indivíduos com deficiência a frequência no ensino, a reorganização das estruturas de atendimento, permitiu que surgissem escolas ou classes sociais, que normalmente funcionavam anexas às escolas regulares.

Por exemplo, em Portugal, na década de 40 do século XX é organizado o primeiro centro de observação e diagnóstico médico-pedagógico para “crianças anormais”, o Instituto António Aurélio da Costa Ferreira. Dá-se, então, a abertura das primeiras classes especiais, anexas às escolas públicas do primeiro ciclo.

Como atestam ainda Madureira e Leite (2003), neste período assiste-se à Classificação Sistemática dos tipos e graus de deficiência, baseada em estudos médicos e psicológicos que por sua vez proporcionam o encaminhamento de jovens diferentes/deficientes para “soluções” educativas especiais.

Com efeito, pode concluir-se que nesta fase, as perspetivas definidas pelos estudiosos da área, contribuíram para uma nova mentalidade, essa, a de que a sociedade tem o dever de apoiar a criação de estruturas de apoio.

As movimentações sociais e políticas da época vieram incentivar também a ideia de que é ao Estado que cabe o dever de dar resposta a esta população, através de medidas de educação, tais como a formação de professores para a população deficiente e metodologias de ensino especiais.

A quarta fase, considerada pelas autoras Madureira e Leite (2003), inicia-se nos anos 60 do século XX, devido às modificações sociais, políticas e económicas das sociedades ocidentais. Um dos grandes contributos para esta mudança, segundo Bautista (1997), foi o aparecimento do conceito de “Normalização”. Este surgiu na Dinamarca e estendeu-se por toda a Europa. Tinha como intuito, dar a todos os deficientes mentais a oportunidade de viver uma vida tão normal quanto possível.

Com isto, verifica-se efetivamente a mudança no conceito de EE, através de novas perspetivas e abordagens pedagógicas.

Será conveniente proceder à análise uma outra perspetiva de esclarecimento dada pelas autoras Madureira e Leite (2003), sobre as fases respeitantes ao final do século XIX até à atualidade.

1.1 - Movimentos Educativos

Fala-se, então, em movimentos educativos distintos, que podem considerar-se evolutivos e de grande importância na história da EE.

O primeiro movimento intitulado Segregação, aconteceu desde o final do século XIX até aos anos 60 do século XX. Comportava uma visão separatista relativamente ao apoio dado aos indivíduos portadores de deficiência, mantinha uma crença na possibilidade de conciliar o tempo e o espaço de aprendizagem de todas as crianças, afirmava que havia incompatibilidade de todas as crianças cumprirem os objetivos propostos e era apologista da classificação para um agrupamento homogéneo, como se as crianças pudessem ser divididas em categorias e pudessem ser colocadas em lugares e atendidas de acordo com as mesmas.

Os parâmetros ideológicos seguidos eram com base na Psicometria¹ (de Galton - Q.I estático), no Positivismo², em Taylor devido ao seu pensamento racional e económico e em Darwin, com base no seu trabalho sobre a sobrevivência das espécies.

Este movimento, segundo Madureira e Leite (2003), ficou marcado pelo pensamento de que a inteligência era tida como uma capacidade imutável, que os alunos com deficiência eram separados com base na sua inteligência e eram adotados programas educativos diferentes, que por sua vez eram implementados em locais próprios, com base na produção de juízos sobre os potenciais de aprendizagem destes indivíduos.

A partir dos anos 50-60 do século XX, assistimos ao surgir de um novo movimento, bem diferente do anteriormente referido, designado Integração. Não se deixam de ter em conta os critérios médicos subjacentes, mas inicia-se a tentativa de identificar as implicações e exigências específicas que as características dos alunos colocam à educação dos mesmos, no sentido de promover a sua integração na escola regular.

Segundo Madureira e Leite (2003, p.21), Bautista (1997, p.26) e Sanches e Teodoro (2006, p.65), a integração de alunos com deficiências nas estruturas regulares de ensino, tem subjacente o princípio da

¹ Psicometria (do grego *psyké*, alma e *metron*, medida, medição) é uma área da Psicologia que faz a ponte entre as ciências exactas, principalmente a matemática aplicada - a Estatística e a Psicologia. Consiste no conjunto de técnicas utilizadas para mensurar, de forma adequada e comprovada experimentalmente, um conjunto ou uma gama de comportamentos que se deseja conhecer melhor. Francis Galton foi o fundador da Psicometria.

² Para Auguste Comte, o Positivismo é uma doutrina filosófica, sociológica e política. Surgiu como desenvolvimento sociológico do Iluminismo, das crises social e moral do fim da Idade Média e do nascimento da sociedade industrial - processos que tiveram como grande marco a Revolução Francesa (1789-1799). Em linhas gerais, ele propõe à existência humana, valores completamente humanos, afastando radicalmente a teologia e a metafísica. Assim, o Positivismo associa uma interpretação das ciências e uma classificação do conhecimento a uma ética humana radical, desenvolvida na segunda fase da carreira de Comte.

normalização, com o qual se pretende acentuar a relatividade do conceito de normalidade, a partir da constatação das diferentes conotações que este termo teve ao longo dos séculos.

De facto, o que se torna bastante importante é aceitar cada pessoa com as suas diferenças particulares, reconhecendo-lhes o direito de ter uma vida tão normal quanto possível.

A Integração como movimento educativo é então definida por Birtch como, «*Um processo que pretende reunir a educação regular e a educação especial, visando o apoio adequado às necessidades de aprendizagem de todas as crianças*» (Birtch cit. por Madureira e Leite, 2003: p.22).

Para Bautista (1997, p.29),

[...] uma filosofia ou um princípio de oferta de serviços educativos que se põe em prática mediante a provisão de uma variedade de alternativas de ensino, de aulas adequadas ao plano educativo de cada aluno, permitindo a máxima integração educacional, temporal e social entre alunos deficientes e não deficientes.

Também para Simon (2000), como forma de promover a inserção social aos indivíduos em causa, dos mesmos beneficiarem de uma formação geral e profissional, favorecendo a autonomia e de permitir aos pais uma verdadeira escolha em matéria de educação para os seus filhos.

Nesta fase, os alunos com NEE eram colocados em contextos educativos regulares, desde que fossem capazes de atingir os objetivos da aula, verificando-se não ser o meio que se adaptava ao aluno, mas sim o contrário.

As teorias ou ideologias que eram tidas como princípios deste movimento, eram a Comportamental, a Ecológica e a Racional e era posto em prática um sistema dual, esse a sala regular e a sala especial.

O movimento da Integração evoluiu bastante e isso pode verificar-se através da produção científica e das normas legais criadas.

Assim como diversos autores, Sanches e Teodoro (2006) referem entre os trabalhos mais importantes, a *Public Law (1975 – Estados Unidos)* e o *Warnock Report (um documento reflexivo 1978 – Reino Unido)*, devido à sua importância no desencadeamento da ação educativa, intitulada EE em detrimento dos critérios exclusivamente médicos.

Public Law (1975)

A *Public Law 94-142* chama a atenção para a necessidade de um plano individualizado de ensino para todas as crianças deficientes, que pressupõe o direito de todos à escolaridade, considerando que existe igualdade de oportunidades de acesso à educação, com utilização diferenciada de recursos para atingir os mesmos fins educacionais. As crianças deficientes terão direito a mais recursos em pessoal, tempo e dinheiro que as crianças normais, uma vez que elas necessitam dessa ajuda adicional para poderem atingir resultados do mesmo tipo. Defende que as crianças vivam com as suas famílias e que sejam membros ativos da sociedade.

Warnock Report (1978)

O *Warnock Report (1978)* representa o interesse de vários grupos de deficientes, de diferentes classes profissionais e pais e propõe a expansão da EE. O relatório indica que uma em cada cinco crianças necessita na sua escolaridade de alguma forma de EE, não sendo todas deficientes, portanto propõe a abolição das categorias de deficientes, substituindo-as pelo conceito de "Necessidades Educativas Especiais".

A Integração, como refere Bautista (1997, p.31) «... é só uma e acontece quando a criança com necessidades educativas especiais participa de um modelo educativo único e geral que contempla as diferenças e se adapta às características de cada aluno, independentemente da partilha de espaços comuns que, embora fundamental, não é suficiente.»

Este movimento educativo tão importante serviu de base para o aparecimento da Inclusão.

1.2 - Inclusão e Escola Inclusiva

Este movimento é o culminar de todos os outros movimentos: «*Não é apenas uma modificação técnica e organizacional, mas também um movimento com uma filosofia clara*» (UNESCO, 2005).

Na base da sua essência está o direito à educação patenteado na Declaração Universal dos Direitos Humanos redigida em 1948.

A Inclusão segundo a UNESCO (2005) é «...*uma forma dinâmica de responder positivamente à diversidade dos alunos e de olhar para as diferenças individuais não como problemas, mas como oportunidades para enriquecer a aprendizagem*».

Sanches e Teodoro (2006) afirmam que, o facto do movimento anterior, a Integração ter obrigado a uma reflexão intensa sobre a Escola e a exclusão de uma parte bastante considerável dos seus alunos (não só os que tinham deficiências), levou a que se despoletasse a Inclusão, com os princípios de promover o sucesso pessoal e académico de todos os alunos.

Entenda-se que este processo não se dirige apenas às crianças/adultos com deficiência, mas sim a todos os jovens com necessidades educativas.

Correia (2003, p. 16) entende por Inclusão a «... *inserção do aluno com NEE na classe regular, onde, sempre que possível, deve receber todos os serviços educativos adequados, contando-se para esse fim, com um apoio adequado às suas características e necessidades*».

Podemos afirmar que este movimento começou com a Declaração de Salamanca, um documento elaborado nos dias 7 a 10 de Junho de 1994, em Salamanca, numa conferência organizada pelo Governo Espanhol em cooperação com a UNESCO, da qual resultaram importantes conclusões e um enquadramento da ação, que representam um consenso mundial em relação à política e à prática para a educação das crianças e jovens com Necessidades Educativas Especiais. Política essa, relativa ao princípio da inclusão e ao reconhecimento de atuar com o objetivo de conseguir “Escolas para Todos”.

Nesta Declaração as principais ideias-força proclamadas entrelaçam-se com a profunda reforma da Escola Regular, assumindo um compromisso em prol da Educação para Todos (Normas sobre igualdade de oportunidades para pessoas com deficiência).

Deste modo as crianças, jovens e adultos, independentemente das suas dificuldades ou deficiências, passam a ter o direito à educação nas escolas regulares que têm de estar preparadas para proporcionar um nível de aprendizagem às crianças e mantê-lo, assim como responder tendo em conta as características de cada um. Ou seja, a pedagogia deve ser centrada na criança, jovem ou adulto.

Neste ponto, a escola regular deverá ter também o objetivo de ajudar a construir uma sociedade inclusiva, onde existam os meios mais capazes para combater as atitudes discriminatórias, criando comunidades abertas e solidárias.

Outra das ideias-força é, também, a articulação e os esforços dos governos para proporcionar realmente o desenvolvimento dos respetivos sistemas educativos no caminho para a inclusão.

Estes sistemas educativos compreendem também a formação qualificada dos profissionais envolvidos, neste caso professores, assim como, devem incitar a uma participação mais ativa dos pais, das comunidades e das organizações de pessoas com deficiência na resolução de problemas e na busca de soluções.

É muito importante que se continue a investir na identificação e nas estratégias de intervenção precoce, pois só assim todos os outros princípios farão realmente sentido.

As escolas inclusivas, acima de tudo defendem a aprendizagem conjunta de todos os alunos. Estas reconhecem e satisfazem as necessidades diversas dos seus alunos, adaptando-se aos vários estilos e ritmos de aprendizagem e fornecendo-lhes o apoio suplementar necessário para uma educação eficaz.

Devem ser, portanto, lugares que promovam a solidariedade entre todos os alunos e a comunicação sincronizada entre os pais e as comunidades envolventes.

Depois da Declaração de Salamanca em 1994, no Congresso Europeu sobre deficiência realizado em Março de 2002, foi proclamado o ano 2003 como o Ano Europeu das Pessoas com Deficiência. Daqui resultou também a Declaração de Madrid onde clarificou que as pessoas com deficiência têm direito à igualdade de oportunidades, algo diferente do que se entende por caridade.

Estas diretrizes internacionais tiveram uma repercussão muito importante no mundo da educação e no crescimento das sociedades.

1.3 - A Educação Especial em Portugal

Em Portugal, sem dúvida que durante muito tempo, a legislação mais importante foi o Decreto-Lei 319/91, de 23 de agosto. Tardio em relação a certos países, talvez devido ao regime político vigente, no nosso país as reformas na educação direcionadas para a criança com NEE aconteceram apenas a partir de 1974. Nesta data apareceu a maioria das instituições dirigidas a este tipo de crianças. A criação das mesmas acabou por resultar num movimento educativo, pois até então estes indivíduos eram esquecidos pela sociedade.

Como referimos, imediatamente após o DL citado, seguiu-se o Despacho nº173/ME/91, de 23 de outubro e o Despacho Normativo nº 98-A/92, de 20 de junho e, posteriormente, o DL 3/2008, de 7 de janeiro, com as alterações da Lei 21/2008, de 11 de dezembro, que permitiram para além da igualdade de oportunidades, a preparação para o prosseguimento de estudos ou uma devida preparação escolar, pós-escolar ou profissional para indivíduos com NEE.

Decreto-Lei 319/91

De acordo com o preâmbulo do DL 319/91, que seguidamente transcrevemos, a legislação que regula a integração dos alunos portadores de deficiência carece de atualização e de alargamento:

A evolução dos conceitos relacionados com a educação especial, que se tem processado na generalidade dos países, as profundas transformações verificadas no sistema educativo português decorrentes da publicação da Lei de Bases do Sistema Educativo, as recomendações relativas ao acesso dos alunos deficientes ao sistema regular de ensino emanadas de organismos internacionais a que Portugal está vinculado e, finalmente, a experiência acumulada durante estes anos levam a considerar os diplomas vigentes ultrapassados e de alcance limitado.

Efetivamente, o desenvolvimento das experiências relativas à integração dos portadores de NEE, agora regulamentadas, passaram a ter um valor que passamos a destacar conforme determina o referido DL 319/91.

Assim, é determinado:

A substituição da classificação em diferentes categorias, baseada em decisões de foro médico, pelo conceito de «alunos com necessidades educativas especiais», baseado em critérios pedagógicos;

A crescente responsabilização da escola regular pelos problemas dos alunos com deficiência ou com dificuldades de aprendizagem;

A abertura da escola a alunos com necessidades educativas especiais, numa perspectiva de «escolas para todos»;

Um mais explícito reconhecimento do papel dos pais na orientação educativa dos seus filhos;

A consagração, por fim, de um conjunto de medidas cuja aplicação deve ser ponderada de acordo com o princípio de que a educação dos alunos com necessidades educativas especiais deve processar-se no meio menos restritivo possível, pelo que cada uma das medidas só deve ser adoptada quando se revele indispensável para atingir os objectivos educacionais definidos; (DL 319/91, p. 4389-4390).

O DL apresentado trouxe deste modo, medidas que passaram a proporcionar uma educação gratuita, patenteada pelos princípios da igualdade e da qualidade aos alunos que apresentavam necessidades educativas especiais. A criação do Plano Educativo Individual (PEI) e do Plano Educativo foi o que mais contribuiu para esta mudança.

O PEI permitia o conhecimento profundo do aluno ao nível da sua identificação, da sua história em termos escolares, das suas potencialidades

e níveis de aquisição de aprendizagem e linguagem, continha informações médicas complementares e psicológicas caso fosse necessário e nele estavam definidas as medidas a implementar do regime educativo, bem como a forma de avaliação e identificados os seus intervenientes.

Quanto ao Plano Educativo, a sua elaboração continha os seguintes elementos, conforme indica o artigo 16.º do DL 319/91:

No número 1 do artigo 16.º “Plano Educativo”, é-nos dito que a aplicação da medida prevista na alínea i) do número 2 obriga à elaboração de um programa educativo anual, do qual constem obrigatoriamente os seguintes itens:

- a) O nível de aptidão ou competência do aluno nas áreas ou conteúdos curriculares previstos no plano educativo individual;
- b) Os objetivos a atingir;
- c) As linhas metodológicas a adoptar;
- d) O processo e respectivos critérios de avaliação do aluno;
- e) O nível de participação do aluno nas actividades educativas da escola;
- f) A distribuição das diferentes tarefas previstas no programa educativo pelos técnicos responsáveis pela sua execução;
- g) A distribuição horária das actividades previstas no programa educativo;
- h) A assinatura dos técnicos que intervieram na sua elaboração;

A aplicação destas medidas necessitou da importante participação dos professores de educação especial, que com o seu trabalho proporcionavam a identificação, o diagnóstico de crianças com NEE e, conseqüentemente, o acompanhamento mais adequado possível.

Sanches (1996, p.18) reforça esta afirmação dizendo que:

Os professores de Educação Especial são o grande recurso a nível local para ajudar a resolver situações ligadas ao encaminhamento e acompanhamento dos casos mais difíceis.

Estes professores fazem parte de equipas locais e/ou regionais onde estes casos devem ser discutidos e, mais facilmente, ser encontrada uma resposta adequada.

O DL 3/2008, de 7 de janeiro foi feito, tendo como objetivo a reorganização da EE.

Segundo Capucha (2008, p.6), a forma como estava sistematizada a EE não estaria a funcionar da forma mais adequada relativamente às necessidades dos alunos.

O facto de, por exemplo, serem destacadas crianças para “escolas especiais” conduziu à desresponsabilização das estruturas educativas com responsabilidades para com este tipo de crianças.

Verificava-se a não especificação de casos particulares, o que conduzia a um atendimento não especializado, individualizado e até mesmo ineficaz das crianças com NEE. Não havia definição de diferenças específicas entre adaptações curriculares, currículo escolar próprio e currículo alternativo.

Com o DL 3/2008 de 7 de janeiro, elaborado segundo a Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde (CIF), documento elaborado pela Organização Mundial de Saúde (OMS) com o principal objetivo de sanar os obstáculos sociais de que muitas pessoas portadoras de deficiência eram alvo, começa-se a agir de acordo com os princípios de inclusão. Este documento abrange todos os níveis de ensino, incluindo o pré-escolar e determina um público-alvo de intervenção dos serviços de educação especial.

Capucha (2008, p.7), faz alusão à primeira medida deste documento que é precisamente a clarificação dos seus destinatários:

Apresentam necessidades diferentes os alunos cujas dificuldades educativas derivam da descoincidência entre o capital social e cultural da família de origem e aquele que é requerido pela escola, por um lado, e as crianças cujas dificuldades resultam de alterações em estruturas e funções do corpo com carácter permanente, que geram desvantagens face ao contexto e ao que este oferece a cada um, por outro lado.

A segunda medida, igualmente importante foi a criação de um grupo de recrutamento de professores de EE, de modo a prestar apoio nas escolas. Desta forma seria promovida a interação entre todos os alunos, ou seja, a existência de inclusão.

Relativamente às principais diferenças entre estes dois diplomas, estas centram-se principalmente no âmbito da organização das escolas, na referenciação e encaminhamento dos alunos, da aplicação, no processo de referenciação, no processo de avaliação, na planificação e programação educativa ao nível das medidas a implementar e, nas funções do serviço docente e não docente.

Quanto à organização das escolas, o artigo 4.º do capítulo I do DL 3/2008, refere o papel da comunidade educativa, bem como, as responsabilidades a tomar no sentido de promover o sucesso de todos os alunos com NEE. Existe uma tomada de consciência por todos os intervenientes educativos, o que permite um trabalho mais eficaz.

A referenciação e encaminhamento especializado das crianças são um processo extremamente importante, que obedece a várias fases, como está estabelecido do artigo 5.º ao artigo 7.º do Capítulo II, como não estava estabelecido no DL 319/91.

No que concerne ao processo de avaliação, tal como se pode verificar no artigo 6.º do capítulo II do DL 3/2008, é atribuída ao departamento de

educação especial das escolas, aos serviços de psicologia e orientação e a outras entidades que se justifiquem, a importante tarefa da elaboração de um relatório técnico-pedagógico com referência à CIF, respeitante a cada situação referenciada.

Relativamente ao serviço docente, são estabelecidas regras, no âmbito do processo de referenciação e avaliação, acima descrito, como se pode verificar no artigo 7.º do capítulo II do DL 3/2008.

Uma das maiores diferenças entre os dois diplomas refere-se à planificação e programação educativa e das medidas a implementar.

Enquanto o DL 319/91 determinava a elaboração de dois documentos, um PEI para os casos considerados de maior gravidade, realizado pelos serviços de psicologia e orientação das escolas e, supervisionado pelo professor de EE, bem como um Programa Educativo, elaborado pelo professor de EE sem revisão prevista, o DL 3/2008 determina apenas a elaboração conjunta e obrigatória de um documento, um Programa Educativo Individual, pelo professor titular de turma ou pelo diretor de turma, pelo professor de EE e pelos serviços envolvidos na elaboração do relatório técnico-pedagógico acima referido, com indicadores de funcionalidade, bem como fatores ambientais com a função de facilitadores ou de barreiras à participação e à aprendizagem, por referência à CIF.

Este documento deve ser revisto no final de cada ano letivo, estando sujeito à apresentação de um relatório circunstanciado, com base nos resultados das medidas aplicadas ao processo de ensino – aprendizagem de cada aluno e à elaboração de um Plano Individual de Transição (PIT) se forem revelados casos de alunos impedidos de adquirir qualquer tipo de aprendizagem ou competência do currículo comum.

Quanto ao papel do serviço docente e não docente, nenhuma alusão consta no DL 319/91. Porém, no DL 3/2008, nos artigos 28.º e 29.º do

capítulo VI são atribuídas funções e definidos papéis concretos de ação, especialmente no que concerne aos alunos surdos.

A última diferença a ser indicada entre estes dois diplomas legais, está numa das situações mencionadas por Capucha (2008) quanto ao encaminhamento “abusivo” dos alunos pelas escolas especiais patenteado no DL 319/91. Com o DL 3/2008, no artigo 30.º do capítulo VI, prevê-se uma análise cuidada de cada caso e uma sequência lógica de medidas e respostas educativas especializadas de que pode decorrer ou não, a possibilidade dos agrupamentos de escolas fazerem parcerias com as instituições públicas, particulares, de solidariedade social e centros de recursos especializados.

1.4 - Necessidades Educativas Especiais: evolução do conceito até à existente CIF

O termo «Necessidades Específicas de Educação» refere-se ao desfasamento entre o nível de comportamento ou realização da criança e o que dela se espera. Isto levanta as conhecidas perguntas acerca do que podem ser estas necessidades ou expetativas e sobre que hipóteses se fundamentam

As necessidades educativas especiais abarcam todos os problemas sensoriais, físicos, e intelectuais, mas também os que apresentam Dificuldades de Aprendizagem derivadas de problemas de maturação, défices culturais e económicos e dispedagogias³.

³ As dispedagogias são distúrbios de aprendizagem, tais como: leitura, soletração, aritmética e escrita, que podem advir do professor/educador e dos seus processos.

Classificação Internacional

Em 1980, Philip Wood preparou para a OMS, a Classificação Internacional de Deficiências, Incapacidades e Desvantagens, distinguindo três níveis de caracterização das pessoas portadoras de deficiências: Deficiência, Incapacidade e Desvantagens.

Após esta classificação, em 2001 a OMS após algumas propostas de mudança da avaliação das necessidades educativas especiais, aprova em Assembleia a CIF.

Esta nova forma de classificação tem como objetivo permitir a comparabilidade de informação internacional relacionada com a saúde e pretende ser científica e transcultural, bem como versátil de forma a responder às necessidades dos diferentes utilizadores acerca da informação sobre saúde.

CAPÍTULO 2

A SURDEZ

1 - O ouvido humano

A audição é a ação do ouvido, que por sua vez se define como um processo complexo, que ainda não está completamente desvendado. Por exemplo Harris (cit. por Heward, 2000: p.274), refere que *«La función del oído consiste em percibir los sonidos del entorno para darles un significado que el cerebro pueda interpretar.»*

O ouvido humano está dividido em três grandes partes, de acordo com a função desempenhada e a localização. São elas: o ouvido externo, o ouvido médio e o ouvido interno.

O ouvido externo

Fazem parte do ouvido externo o pavilhão auricular e o canal auditivo, cujas funções são recolher e encaminhar as ondas sonoras até ao tímpano. É também no canal auditivo que se dá a produção de cera, que não é mais do que uma forma de este se manter húmido e limpo.

O ouvido médio

O ouvido médio, também denominado de caixa timpânica, é uma cavidade com ar, por detrás da membrana do tímpano, através da qual a energia das ondas sonoras é transmitida, do ouvido externo até à janela oval na cóclea, esta já no ouvido interno. Essa transmissão de energia é efetuada através de três ossos minúsculos (o martelo, a bigorna e o estribo), que vibram, solidários com o tímpano. Estes três ossos (seis, se contarmos com os dois ouvidos) são os mais pequenos que podemos encontrar no corpo humano.

No ouvido médio existe ainda um canal, em parte ósseo, em parte fibrocartilágíneo, denominado de trompa de Eustáquio, que o mantém em contacto com a rinofaringe. Esta é a forma encontrada pela natureza de manter uma pressão constante no ouvido médio. Para que isso possa acontecer, a trompa de Eustáquio abre e fecha constantemente.

A membrana do tímpano é, na realidade, constituída por três camadas, sendo a camada exterior uma continuação da pele do canal auditivo. É na parte central da *pars* tensa que se localiza a área vibrante ativa, em resposta a um estímulo sonoro.

A membrana timpânica é uma estrutura auto-regenerativa, sendo por isso capaz de corrigir um furo na sua estrutura.

A cadeia de pequenos ossos, as suas articulações e ligamentos estão revestidos por uma mucosa e pode tornar-se mais ou menos tensa, pela ação de dois pequenos músculos, o do martelo e o do estribo. Através deste mecanismo é possível limitar a transmissão de energia para o interior da cóclea (algo que é útil para evitar danos no ouvido interno quando estamos expostos a sons de intensidade elevada).

O ouvido interno

É no ouvido interno ou labirinto que se encontra a parte mais importante do ouvido periférico (o que se encontra entre o pavilhão auricular e os nervos auditivos). É ela a cóclea, em forma de caracol, a responsável em grande parte pela nossa capacidade em diferenciar e interpretar sons. De facto, desenrola-se na cóclea uma função complexa de conversão de sinais, em resultado da qual os sons nela recebidos (do tipo mecânico) são transformados em impulsos elétricos que "caminham" até ao cérebro pelo nervo auditivo, onde são descodificados e interpretados.

Para além da cóclea, no ouvido interno encontra-se também o labirinto vestibular, constituído pelo sáculo e pelo utrículo, que são os

órgãos do sentido do equilíbrio e que informam o nosso cérebro sobre a posição do corpo no espaço.

Os canais semicirculares laterais, anteriores, e posteriores fazem também parte do labirinto vestibular, informando o cérebro sobre o movimento rotatório no espaço. A informação proveniente do labirinto vestibular e da cóclea é transmitida ao cérebro pelo nervo auditivo.

O "tubo" ósseo enrolado que constitui a cóclea encontra-se dividido em toda a sua extensão em três secções, estando todas preenchidas com um fluído semelhante à água. A primeira denomina-se de *scala vestibuli* (rampa vestibular) e está ligada à janela oval, enquanto que a última, a *scala tympani* (rampa timpânica) se encontra ligada à janela redonda. Estas duas secções unem-se apenas no fim da cóclea, no chamado helicotrema, e estão separadas por uma terceira secção denominada de ducto coclear. A separação entre as três secções referidas é efetuada por duas membranas. A separação da *scala vestibuli* do ducto coclear encontra-se a membrana de Reissner e entre o ducto coclear e a *scala tympani* está a membrana basilar. A membrana basilar é muito importante por ser quem suporta o órgão de Corti. Neste localizam-se as células ciliadas que, quando agitadas pelas vibrações sonoras, produzem impulsos elétricos que o cérebro descodifica. (http://telecom.inescporto.pt/research/audio/cienciaviva/constituicao_audiacao.html).

1.1 - Definição de Surdez

No sentido lato, o termo surdez, é usado em todos os tipos de diminuição de audição, independentemente da severidade da perda ou, da idade em que ocorreu essa mesma perda.

Considera-se deste modo, que a surdez é um conceito que sem sombra de dúvida, surge de um défice auditivo (Afonso, 2007: p.13).

Segundo Afonso (2007), embora pareça simples fazer esta afirmação, torna-se importante, clarificar a existência de algumas diferenças terminológicas, no que diz respeito a esta definição.

Alguns autores como Jiménez [*et al*] (1997, p.350) e Nielsen (1999, p.43) utilizam os termos hipoacúsia e surdez, enquanto outros como Afonso (2007 p.15) e Heward (2000, p.272) preferem utilizar e fazer uma distinção entre surdez e deficiência auditiva.

Entendemos então surdez como

... uma deficiência auditiva que é tão grave que a criança é deficiente no processamento de informação linguística através da audição, com ou sem amplificação, o que afecta negativamente a performance educacional da criança (Ysseldyke e Algozzine cit. por Afonso, 2007: p.15);

E deficiência auditiva, como «... *uma deficiência na audição, permanente e temporária, que afecta negativamente a performance educacional da criança, mas que não se inclui na definição de surdez*» (*ibidem*).

Esta última está diretamente relacionada com o grau de perda auditiva, ou seja, o fator que determina esta mesma classificação. Se a perda auditiva for igual ou superior a 90 decibéis⁴, então iremos classificá-la como surdez, ou seja, os 90 decibéis são o limite entre uma definição e outra.

⁴ Decibel (dB) é uma medida da razão entre duas quantidades, sendo usado para uma grande variedade de medições em acústica, física e eletrónica. O decibel é muito usado na medida da intensidade de sons. É uma unidade de medida adimensional, semelhante à percentagem. A definição do dB é obtida com o uso do logaritmo. [Consult. a 12 Março 2013], disponível em: <http://pt.wikipedia.org/wiki/Decibel>

Deveremos ter em atenção, que esta distinção entre os termos supracitados, não se prende apenas com a determinação de valores. Trata-se sim de duas “comunidades” completamente distintas, com características diferentes, implicando abordagens sociais e educacionais também elas distintas. Ou seja, o grau de intensidade da perda auditiva é, possivelmente, a dimensão que tem maior influência no desenvolvimento das crianças surdas, não somente nas habilidades linguísticas, mas também nas cognitivas, sociais e educacionais.

Zero decibéis representam uma audição normal e uma perda auditiva até 25 decibéis não é considerada uma deficiência significativa.

Quanto maior for o número de decibéis necessário para que uma pessoa possa responder ao som, maior é a perda auditiva. A criança com dificuldade de audição é aquela que, com auxílio do aparelho auditivo, consegue compreender a fala, enquanto a criança surda dificilmente consegue ou não consegue.

Também a frequência (Hz) é uma importante medida para classificar as perdas auditivas, visto referir-se ao número de vibrações, (ou ciclos), por segundo de uma determinada onda de som (grave ou aguda).

A escala auditiva do ouvido normal vai, segundo Afonso (2007, p.20) «... dos 20Hz até aproximadamente os 20.000Hz...», mas, no entanto, as frequências mais importantes para a compreensão da fala situam-se nas faixas médias, de 250Hz a 4000 Hz (Heward, 2000: p.275).

Para se determinar o nível de audição, é necessário saber a intensidade do som que precisa ser ouvida pelo ouvinte. Por isso, recorre-se aos testes de audiometria, realizados através do audiómetro, um instrumento que emite sons puros de frequência e intensidades variáveis e que mede a capacidade de uma pessoa para ouvir a intensidade mínima de sons de frequências diferentes.

1.2 - Causas, tipos e graus

A deficiência auditiva⁵ é geralmente caracterizada do ponto de vista médico-audiológico (Afonso, 2007: p.15). Para esta caracterização recorre-se a três aspetos fundamentais: causa, tipo e grau.

As causas da surdez não são totalmente conhecidas, no entanto, podemos distinguir três grupos de causas de surdez, segundo o tipo e problema auditivo: surdez hereditária ou genética, surdez congénita e surdez adquirida.

A surdez hereditária pode classificar-se em síndrómica e não síndrómica e ao contrário do que se supõe, representa apenas 30 a 60 por cento das deficiências auditivas (Kirk e Galagher cit. por Afonso, 2007: p.16).

A surdez congénita, por sua vez, é adquirida durante o período de gestação e não se deve diretamente a fatores genéticos ou hereditários. Os problemas que dela advêm, podem ser de natureza viral, bacteriana e tóxica, afetando o feto em gestação.

Estes problemas poderão dever-se a Rubéola materna, bem como, a Toxoplasmose, Papeira, (ambos de natureza viral), a meningite (natureza bacteriana) e à ingestão de medicamentos ototóxicos⁶.

Relativamente à surdez adquirida, como a sua designação própria indica, poderá ocorrer no momento do parto, ou em qualquer fase da vida do ser humano.

Dois dos principais fatores, apontados para o surgimento deste tipo de surdez são, segundo Heward (2000), Afonso (2007) e Nielsen (1999), a

⁵ A partir deste momento olharemos para o termo Deficiência Auditiva como abrangente do termo surdez (perda auditiva superior a 90 decibéis) e de deficiência na audição (permanente ou temporária).

⁶ Ototóxicos - que têm efeito tóxico sobre o sistema auditivo e de equilíbrio (<http://pt.wiktionary.org/wiki/otot%C3%B3xico#Etimologia>).

Anóxia neo-natal, bem como, a Icterícia neo-natal que pode aparecer precisamente no mesmo momento.

No entanto, outros fatores como a prematuridade, baixo peso à nascença podem também dar origem a uma surdez deste tipo.

Ainda no aparecimento deste tipo de surdez, estão causas pós-natais, como meningites, viroses, lesões metabólicas, encefalites, diabetes infantil, traumatismos, uso de antibióticos e medicamentos ototóxicos, e a existência persistente de otites, que atuam diretamente sobre a criança.

Como foi acima supracitado, o tipo, é também um dos aspetos fulcrais para caracterizar a surdez do ponto de vista médico-audiológico. Segundo Nielsen (1999, p.43), Heward (2000, p.275-276), Afonso (2007, p.19) e Santos [*et al*] (2003, p.35), apontam-se três situações diferentes, enunciadas de surdez de transmissão ou condução, surdez neuro-sensorial ou de percepção e surdez mista.

A surdez de transmissão tem origem em más-formações ou complicações no ouvido externo ou no ouvido médio. Esta verifica-se apresentando um decréscimo do limiar tonal, isto é, um decréscimo de audibilidade, devido a uma alteração da função de transmissão aérea das ondas sonoras.

No ouvido externo, este tipo de surdez poderá ser o resultado da acumulação de cerúmen, da existência de algum corpo estranho, assim como, de malformação congénita do canal auditivo externo.

No ouvido médio poderá ser provocada por otite média, aguda ou crónica, por perfuração do tímpano, por osteoclorose, por interrupção da cadeia ossicular e por malformações do ouvido médio.

Relativamente à Surdez neuro-sensorial ou de percepção, esta indica a existência de uma lesão a nível coclear que por consequência desencadeia uma surdez, normalmente classificada segundo o grau de perda auditiva.

Afonso (2007, p.19) afirma mesmo que este tipo de lesão *«tem conseqüências bastante graves, pois afecta a capacidade de descodificação do som. Nestes casos, a perda auditiva é bastante considerável, sendo de realçar que um sujeito, com esta surdez, não consegue, sequer, escutar a sua própria voz»*.

Segundo Heward (2000, p.276) a cóclea converte as características físicas do som em informação nervosa que o cérebro poderá processar e interpretar, isto é, a transmissão mecânica das vibrações sonoras é feita normalmente, mas os transtornos provocados pela lesão podem fazer com que o som chegue ao cérebro de forma distorcida, ou então nos casos mais graves que não chegue de todo.

Quanto à Surdez Mista, Heward (2000, p.276) define-a simplesmente como *«... la combinación de trastornos conductivos y sensorineurales...»*. Santos *et al.* (2003 p.36), dizem que neste tipo de surdez, *«... encontraremos limiares alterados tanto na via aérea quanto na via óssea, mas não equivalentes...»*.

A lesão, que surge com a surdez mista, está assim localizada no ouvido médio e interno, ocorrendo deste modo uma afetação, tanto nos componentes de transmissão como nos de percepção.

No que concerne à caracterização de deficiência auditiva sob o ponto de vista médico-audiológico, seguidamente debruçamo-nos sobre o grau de perda auditiva (a qual definirá o tipo de surdez).

Jiménez *et al.* (1997, p.350) dizem que *« O grau de perda auditiva é calculado em função da intensidade necessária para amplificar um som de modo a que seja percebido pela pessoa surda. Esta amplificação mede-se habitualmente em decibéis, uma subunidade do bel. O decibel (dB) é a décima parte do Bel»*.

Para melhor esclarecimento, apresentamos duas tabelas, onde estão sistematizados os graus de perda auditiva e alguns dos comportamentos auditivos diretamente relacionados com as mesmas.

Kirk e Gallanher, 1995		Ysseldyke e Algozzine, 1995		Nunes, 1998		Lima, 2000	
Perda Leve	27 dB – 40 dB	Perda auditiva funcional leve	26 dB – 40 dB	Hipoacusia ligeira	21 dB – 40 dB	Deficiência auditiva ligeira	21 dB – 40 dB
Perda Moderada	41dB – 55 dB	Perda auditiva funcional leve	41dB – 55 dB	Hipoacusia moderada	41dB – 60 dB	Deficiência auditiva média	41dB – 55 dB
Perda Moderadam ente grave	56 dB – 70 dB	Perda auditiva funcional moderada	56 dB – 70 dB	Hipoacusia severa	61 dB – 80 dB		41 dB – 70 dB
Perda Grave	71 dB – 90 dB	Perda auditiva funcional severa	71 dB – 90 dB	Hipoacusia profunda	>81 dB	Deficiência auditiva severa	71 dB – 90 dB
Perda Profunda	>91 dB	Perda auditiva funcional profunda	>91 dB			Deficiência auditiva profunda	>90 dB

Tabela 1- Classificação dos graus de surdez, segundo vários autores, de acordo com a perda auditiva em dB (Afonso, 2007: p.21)

Segue-se a apresentação da tabela 2 referente aos comportamentos decorrentes dos graus de perda auditiva.

<p>Deficiência auditiva ligeira</p>	<ul style="list-style-type: none"> -em ambientes ruidosos pode ter dificuldade em entender mensagens, sobretudo com palavras de uso pouco frequente; -não identifica totalmente os sons produzidos com voz ciciada; -a utilização de prótese auditiva favorece uma melhor perceção; -pode apresentar pequenas dificuldades articatórias.
<p>Deficiência auditiva média</p>	<ul style="list-style-type: none"> -só identifica palavras se forem produzidas com elevação de voz; -é necessária a colocação de uma prótese auditiva para que consiga aceder aos sons; -pode não conseguir acompanhar uma discussão em grupo; -a articulação é bastante imprecisa; -a linguagem expressiva oral apresenta-se limitada.
<p>Deficiência auditiva severa</p>	<ul style="list-style-type: none"> -consegue ouvir apenas os sons próximos; -só consegue perceber algumas palavras se amplificadas; -o processo de aquisição da linguagem oral não é feito de forma espontânea.
<p>Deficiência auditiva profunda</p>	<ul style="list-style-type: none"> -não consegue perceber a fala através da audição, mas pode perceber sons altos e vibrações; -apresenta muitas limitações para a aquisição da linguagem oral.

Quadro 2- Comportamento auditivo do sujeito de acordo com os diferentes graus de surdez (Afonso, 2007: p.22)

Todos os fatores apresentados, causas, tipos e graus (perda auditiva), acarretam distintas consequências na vida das pessoas que têm esta deficiência.

É de realçar, que estas consequências estão também relacionadas, com o facto da surdez poder ser pré-linguística ou pós-linguística.

Estas características trarão obviamente sérias implicações ao nível da educação destes indivíduos, visto que, o problema fundamental da pessoa surda⁷ é o problema do desenvolvimento da linguagem (Jiménez *et al*, 1997: p. 349).

Antes do breve esclarecimento sobre a história da educação dos surdos, torna-se relevante referir, numa perspetiva médico-audiológica sobre a utilização (com vista à reabilitação) das próteses auditivas nas crianças surdas.

As próteses auditivas são aplicadas após a execução de um estudo audiométrico intenso, onde é avaliada a perda auditiva do indivíduo surdo e as zonas afetadas do ouvido, bem como, é obtida uma curva audiométrica, que indicará de forma segura a capacidade auditiva do indivíduo, factor que revelará o tipo de prótese a utilizar.

Existem dois tipos de próteses auditivas: a prótese auditiva convencional, que recorre à via natural da audição e o implante coclear. Nunes (1998, p.58), diz-nos que o implante coclear é «...*uma prótese auditiva especial, que recorre à estimulação eléctrica directa das células do gânglio espiral do nervo auditivo da qual resulta percepção auditiva para a criança*».

A prótese auditiva convencional é utilizada, de um modo geral, quando «... *o limiar auditivo é de pelo menos 100 dB...*» (*ibidem*). É um aparelho cujo funcionamento se resume à captação do som por um microfone, que é tratado e amplificado de tal forma, que a criança deverá

⁷ Pessoa surda – quando nos situamos num paradigma de cariz médico-terapêutico, entendendo-se, como uma condição física (falta de audição) (Afonso, 2007: p.23).

conseguir perceber, com um mínimo de esforço, as informações acústicas que a sua capacidade auditiva residual permita alcançar.

Segundo Nunes (1998, p.58), «... a prótese ideal deverá obedecer a dois princípios básicos: eficácia – à criança deve ser permitido ouvir a sua própria voz, a voz dos outros e o mundo sonoro; e inocuidade – evitar a todo o custo qualquer traumatismo acústico que só irá piorar a situação já precária da criança (em termos auditivos)».

Relativamente ao implante coclear, este é um dispositivo eletrónico parcialmente implantado, preferencialmente por volta dos dois anos de idade, «... após um exame audiométrico completo e uma avaliação protésica⁸ e psicomotora...» (*ibidem*), normalmente visto como uma boa opção para os surdos neurosensoriais profundos, que não têm condições de ouvir nenhum som, proporcionando aos seus utilizadores, quando bem sucedido, uma sensação auditiva próxima à fisiológica.

Para a realização deste implante, tem de existir um consentimento informado e totalmente esclarecido pelos responsáveis da criança. Além de um aspecto médico e fisiológico, esta intervenção trata-se de um querer fornecer às crianças surdas profundas, um novo caminho para a integração na sociedade, que poderá ou não ser bem visto pela comunidade Surda⁹.

Laborit (2000, p.178) vê este implante de uma forma negativa dizendo:

Somos uma minoria, os surdos profundos de nascença. Os médicos, os investigadores, todos os que querem transformar-nos a qualquer preço em ouvintes põem-me os cabelos em pé. Fazerem-nos ouvintes é aniquilar a nossa identidade. Querer que à nascença deixe de haver crianças «surdas» é desejar um mundo perfeito. Como se quiséssemos que fossem todos louros, com olhos azuis, etc. (...) os outros ouvem eu não. Mas tenho olhos, que forçosamente observam melhor do

⁸ Avaliação protésica – testes de credibilidade e falibilidade.

⁹ Comunidade Surda – referência aos surdos profundos (perda auditiva >91 dB).

que os deles. Tenho as minhas mãos que falam. Um cérebro que armazena as informações à minha maneira, segundo as minhas necessidades... O mundo não pode nem deve ser perfeito. É essa a sua riqueza.

Trata-se, também de uma questão cultural, os surdos profundos vistos como uma comunidade, com valores, identidade, língua (gestual), em que o papel dos pais, dependendo da forma como olham, encaram e lidam com a surdez do seu filho, é fundamental para definir os acontecimentos, definir o rumo da vida do seu filho surdo (Françoze, 2003: p. 77-88 ; Jiménez, 1997: p.356).

Dar-lhes portanto a possibilidade de escolher, a possibilidade de se realizar (criança surda profunda) nas duas culturas (bilinguismo) (Laborit, 2000: p.179).

Posto isto, é extremamente importante que a primeira avaliação, feita através do estudo audiométrico, contemple um aspeto de extrema importância, que se prende precisamente com o facto de a surdez ser pré-linguística ou pós-linguística.

Se a criança tiver uma surdez pré-linguística, esta tarefa, tanto para a aplicação de uma prótese convencional, como para a de um implante coclear, será sempre um caminho muito delicado, porque a criança não tem qualquer modelo acústico de referência interiorizado, ou seja, não teve qualquer tipo de contacto anterior com o mundo sonoro.

Se a surdez for pós-linguística, será um pouco mais fácil e não existe uma posição tão relutante em relação ao recorrer ao implante coclear, porque neste caso, não está em causa a cultura surda.

Existe já uma referência, um fundo de memórias auditivas, que facilitará o reconhecimento de padrões, sons e melodias, sendo apenas necessário um ajuste no aparelho vocal do indivíduo (Sim-Sim, 2005: p.107).

Laborit (2000, p.179) diz compreender que « *um adulto que fique surdo depois de sempre ter ouvido necessita de ajuda. Esses ficam súbita e brutalmente deficientes. Ficam privados de um sentido ao qual estavam habituados, da sua cultura, da sua maneira de agir, da sua forma de estar, enfim*».

Podemos, porém, perceber, que toda a problemática em torno da definição de surdez e seus aspetos, acarretam consigo consequências a nível pessoal, social e educacional para criança/indivíduo surda(o).

1.3 - Breve olhar sobre a Educação dos Surdos no Mundo e em Portugal

De acordo com Goldfeld (2002, p.27), apoiada nas afirmações de Sacks (1989) diz que «*A condição sub-humana dos mudos era parte do código mosaico e foi reforçada pela exaltação bíblica da voz e do ouvido como a única e verdadeira maneira pela qual o homem e Deus podiam se falar no princípio era o verbo*».

Partindo desta afirmação, facilmente se percebe que a história da educação destes indivíduos não foi de todo, um caminho percorrido com facilidades, muito pelo contrário, foi um caminho que apresentou desde sempre aspetos negativos.

Laborit (2000, p.181) apelida a história dos surdos, como «*... uma longa história de combate*».

Na antiguidade, estes indivíduos eram percebidos de várias formas. Estas variavam entre serem entendidos com piedade e compaixão, de serem vistos como seres castigados pelos deuses e de serem alvos de feitiços, sendo por isso, a maior parte das vezes abandonados ou até mesmo sacrificados.

Com efeito, a ideia de que estas pessoas não podiam ser educadas perdurou, até ao século XV (Goldfeld, 2002: p.28).

Cabral (2001, p.1), na sua cronologia da educação de surdos, aponta Girolano Cardano (1501-1576), como precursor de uma nova visão sobre a surdez. Este médico acredita que a surdez é mais uma barreira à aprendizagem, do que, uma condição mental, teorizando que a audição e o uso da fala, não são indispensáveis à compreensão das ideias.

Assistimos então, a uma viragem de olhar no século XVI. É também neste século que surge em Espanha, aquilo que ficou conhecido por a primeira Educação de Surdos.

Cervellini (2003, p.30) diz que «*O desdobramento das forças humanísticas advindas com o renascimento e a reforma que tornou a educação popular nos idiomas regionais, em vez do latim, foram as medidas determinantes para a mudança de condição do surdo*».

Pedro Ponce de León, monge beneditino, é considerado o primeiro professor de crianças surdas. O seu trabalho foi desenvolvido no seio da nobreza espanhola.

Sabe-se que o seu método abrangia primeiramente a leitura e a escrita (datilografia) e só depois passava ao treino e produção da fala, fazendo uso do alfabeto manual.

Um século depois, Juan Pablo Bonet (1620) aparece com a sua publicação *Reducción de las letras y arte para enseñar a hablar a los mudos*, que trata precisamente da invenção do alfabeto manual de Ponce de León (Goldfeld, 2002: p.28). Este era um processo, que apesar de trabalhar com os gestos, tinha como fim último, a oralização (oralidade).

Em 1644, é publicado o livro *Chirologia*, o primeiro livro inglês sobre a língua de sinais. O mesmo autor em 1648, publica nova obra, intitulada *Philocopus*, na qual, pela primeira vez no percurso da história dos

surdos, se acredita que a língua de sinais é universal e os seus elementos «... constitutivos icónicos...» (Goldfeld, 2002: p.28).

É já no século XVIII, que Charles Michel de L'Épée (1712-1789), transforma a sua casa numa escola pública para surdos e publica *Instruction de Surds et Muets par la Voix des Signes Méthodiques*.

Cervellini (2003, p.32), diz que «L'Épée baseava o seu método no princípio de que a Língua de Sinais era a língua materna do surdo e, portanto, seu veículo para o pensamento e para a comunicação...» e acreditava que todos os surdos, independentemente do seu nível social, deveriam ter acesso à educação, e esta deveria ser pública e gratuita.

Este século, é considerado por muitos autores, a era mais fértil na educação dos surdos, devido ao registo crescente do aparecimento de escolas para surdos e na crença, de que através da língua de sinais, estes indivíduos teriam a possibilidade de aprender e dominar diversos assuntos, bem como, ter uma participação mais ativa na sociedade.

No século XIX, assiste-se a grandes avanços tecnológicos relativamente ao aparecimento de próteses auditivas rudimentares (Cabral, 2001: p.4), e a partir de 1860, o método oral começa a ganhar força em detrimento da língua de sinais, sendo visto como o único meio de incorporar o surdo na sociedade.

Em 1880, a educação dos surdos sofre uma grande reviravolta em relação ao século XVIII. É estabelecido o Oralismo, como o método exclusivo da educação do surdo no Congresso de Milão. É importante esclarecer que neste Congresso, dos 225 participantes, só três eram surdos e apenas a delegação americana se opôs à resolução obtida (*ibidem*).

É também neste século, que em Portugal no ano de 1823, (reinado de D. João VI), é fundado o primeiro Instituto de Surdos-Mudos e Cegos em Lisboa, orientado pelo especialista sueco Pär Aron Borg (fundador do

primeiro Instituto de Surdos em Estocolmo). Borg viria a utilizar o alfabeto manual e a Língua Gestual na educação dos surdos.

Certo foi, que, depois de diversas mudanças de direção e tutela do Instituto, este viria a ser encerrado em 1860, devido a questões financeiras (Afonso, 2007: p.11).

Depois deste primeiro Instituto, tem-se o registo de que em 1870, em Lisboa, existiu um Liceu para Surdos, dirigido pelo Pe. Pedro Aguilar, onde o ensino era gratuito. Em 1872, o mesmo, cria outro Instituto em Guimarães, onde ensina a língua gestual e escrita, que também fecha mais tarde, devido a dificuldades financeiras. Em 1877, abre um outro Instituto, mas desta vez no Porto, que passa a ser dirigido, após a sua morte pelo seu sobrinho Eliseu de Aguilar.

Já com as repercussões trazidas pelo Congresso de Milão, em 1887, Eliseu Aguilar fecha o Instituto do Porto e abre o Instituto Municipal de Lisboa, que recebe alunos dos dois géneros, em regime de internato e semi-internato, onde se ensinava agora a fala e a língua gestual (Cabral, 2001: p.4).

Em 1893, é criado no Porto, o Instituto Araújo Porto, o qual viria a funcionar sob o modelo denominado *methode intuitive*, de cariz oral puro (Afonso, 2007: p.12).

O Oralismo começa então a assumir-se como o método principal do ensino aos surdos, acabando mesmo em alguns países com o ensino da língua de sinais. Nestes termos este método pode assumir-se como uma não-aceitação do diferente (Cervellini, 2003: p.34).

Segundo Goldfeld (2002, p.31), «*Naquele momento acreditava-se que o surdo poderia desenvolver-se como os ouvintes aprendendo a língua oral. O aprendizado dessa língua passa a ser o grande objectivo dos educadores de surdos*».

Este método tão contra-natura viria a dominar todo o mundo educativo dos surdos até à década de 1970.

Em Portugal continuam a surgir Institutos para surdos «... *escolas especiais que se centravam na reeducação auditiva através da estimulação da leitura labial, como acesso à informação, e da fala enquanto expressão comunicacional...*» (Afonso, 2007: p.12), funcionando na vertente oralista. Em 1960, William Stokoe publica o artigo *Sign Language Structure: An outline of the Visual Communication System of the American Deaf*, que faz o ponto de viragem na educação dos surdos, afirmando que a língua gestual é uma língua com todas as características das línguas orais.

Após esta publicação surgiram diversos estudos sobre a aplicação da língua gestual (sinais) na vida do surdo, que vieram a provar a sua eficácia quando conjugada com a língua oral, o treino auditivo através de aparelhos de amplificação sonora, a utilização do alfabeto manual e a leitura labial. A este método, Roy Holcom, em 1968 deu o nome de *Total Communication*, pois acreditava que a comunicação é que deveria ser privilegiada e não a Língua (Goldfeld, 2002: p.32).

Só em 1990, é que se dá uma mudança fundamental na educação dos surdos, uma vez entender-se que a língua gestual deveria ser utilizada independentemente da língua oral, isto é «*Ou seja, em algumas situações o surdo deve utilizar a língua de sinais e, em outras, a língua oral e não as duas comitantemente como estava sendo feito*» (*ibidem*).

É aqui que nasce a filosofia do bilinguismo, que tem como pressuposto básico que o surdo deve ser bilingue, ou seja, deve adquirir como língua materna a língua gestual, sendo esta considerada a língua natural dos surdos e como segunda língua a língua oficial do seu país.

Esta filosofia, mais do que o assumir a língua gestual como a língua do surdo, é a possibilidade do indivíduo surdo poder aceitar e assumir a sua surdez.

Deste modo, é a partir deste momento que aparece o conceito de comunidade surda, com uma cultura e língua próprias, ou seja com identidade própria.

Esta é a oportunidade do surdo construir a sua própria identidade. Esta construção «... *passa pela mudança de paradigma da deficiência para o de minoria linguística e cultural...*» (Kauchakje, 2003: p.58) e também pelo facto de poder fazer as suas próprias escolhas.

Em Portugal, o caminho até ao reconhecimento da Língua Gestual Portuguesa, como língua natural dos indivíduos surdos foi longo e lento. Apenas na década de 60 do século XX começaram a surgir as primeiras experiências de integração destas crianças nas escolas regulares.

Como foi referido anteriormente, os Institutos que até agora desenvolviam um trabalho com estes indivíduos, eram escolas especiais, que funcionavam paralelamente à escola regular.

Com efeito, em 1973, para se combater a ideia segregatória existente em relação à EE, foram criadas as Equipas de Ensino Integrado, «... *no âmbito da Divisão do Ensino Especial da Direcção Geral do Ensino Básico e da Direcção Geral do Ensino Secundário do Ministério da Educação.*» (Afonso, 2007: p.13).

Esta experiência teve como objetivo a integração feita em situações muito específicas separando-se, «... *claramente, entre crianças integráveis, ou seja, “as que embora fossem deficientes, eram inteligentes e podiam perceber o que o professor ensinava” e crianças não integráveis que eram aquelas “que não percebiam o que o professor ensinava...” (ibidem).*

Segundo o mesmo autor, estas experiências permitiram que os professores de ensino regular, pudessem refletir sobre uma melhor gestão de uma sala de aula integrada e entendessem que o trabalho integrado, não se resume a depositar um aluno com deficiência numa sala de aula e sim a pensar em soluções, que permitam as aprendizagens articuladas na sala de aula regular e nas aulas de apoio.

Ao mesmo tempo que estas iniciativas nas escolas regulares acontecem, é criada em Lisboa a Associação de Pais para a Educação de crianças Deficientes Auditivas, que vai introduzir em Portugal, o método verbo-tonal, de reabilitação oral. Este era um método destinado na sua génese, a surdos profundos pré-linguísticos e tinha como objetivo primordial, permitir à criança a conversação e a comunicação e «... *realçar a necessidade de encontrar um canal e um código que permitissem a comunicação e, simultaneamente, enfatizar a aprendizagem de noções e conteúdos...*» (Afonso, 2007: p.18), através da oralidade.

Este método foi considerado por diversos autores como o último método claramente oralista.

Na década de 80 começam a aparecer alguns trabalhos que valorizam e divulgam a LGP, como por exemplo, o livro *Mãos que falam* de Maria Isabel Prata, mas, o movimento de integração destas crianças, tendo como ponto de partida a LGP, é, no entanto, travado devido a mudanças políticas registadas no país.

Também é necessário ter em conta que, as infraestruturas necessárias para o decorrer do processo, como a existência de docentes, intérpretes de LGP e professores do ensino regular, preparados para receber crianças surdas nas salas de aula, eram nitidamente escassas.

Os primeiros anos da década de 90, também não foram reveladores de avanços, talvez pela uma grande desorganização em relação à estrutura

das equipas de apoio, que deixaram de estar centradas na área da deficiência auditiva e tiveram que passar a organizar-se por níveis de ensino.

Para a sua nova organização e novo olhar sobre a comunidade surda, foi grande o contributo da DREN (Direção Regional de Educação do Norte), que contratou formadores surdos como pessoal docente, nos modelos de Unidade de Apoio a Surdos, na criação de turmas de surdos em escolas regulares (Afonso, 2007: p.26).

Mais ainda, contribuiu «... o reconhecimento institucional da Língua Gestual com a sua inclusão, em 1997, na *V Revisão da Constituição da República Portuguesa*, no artigo n.º 74 – alínea h, como a Língua da comunidade Surda, ao assinalar-se que na realização da política de ensino, incumbe ao Estado «*proteger e valorizar a Língua Gestual Portuguesa, enquanto expressão cultural e instrumento de acesso à educação e da igualdade de oportunidades...*» (Afonso, 2007: p.27).

De facto, e como foi referido anteriormente, o caminho para o reconhecimento das Necessidades Educativas dos Surdos em Portugal, foi moroso e só após as mudanças trazidas por alguns documentos legislativos é que se concretizaram importantes mudanças que conduziram à inclusão de crianças surdas na escola regular.

Como afirma Cabral (2001) na sua cronologia para a educação de surdos, só após o Decreto-Lei 35/90, de 25 de janeiro, que impôs o carácter obrigatório da escolaridade básica para os alunos com NEE, o DL 319/91, de 23 de agosto, instituiu o Regime Educativo Especial, definindo uma orientação para todos os deficientes, conduzindo à integração generalizada dos surdos nas escolas regulares da sua área de residência e a Lei 9/89, de 2 de maio, Lei de Bases da Prevenção e da Reabilitação e Integração das Pessoas com Deficiência, estabeleceu que a pessoa surda é uma pessoa com

deficiência e, como tal, goza do direito à reabilitação, pelo que, se efetivou, uma mudança radical no sistema educativo, dando à escola uma autonomia, entendida não só como a descentralização de responsabilidades financeiro-administrativas, mas também, como a detentora do papel fundamental, na eliminação de desigualdades de direitos e oportunidades, assumindo portanto a diferença, como uma riqueza de grande potência. Estas observações estão consignadas também na *Declaração de Salamanca* (1994).

Para terminar este olhar sobre a história da Educação dos Surdos, no caso de Portugal, é de extrema importância realçar a função que as Unidades de Apoio para os Surdos, criadas pelo Despacho n.º 7520/98, de 6 de maio (e aplicadas apenas um ano depois) «... *tiveram e têm em assumir uma ruptura com o modelo médico-terapêutico remetendo-nos para um discurso emergente que contempla a construção do Surdo, como um sujeito bilingue e bicultural...*» (Afonso, 2007: p.29).

É, com este documento, definida uma mudança conceptual nas respostas educativas para os surdos e reacendida a vontade de transformação, iniciada na década de 60, por outros professores, com as primeiras experiências de integração.

Estas Unidades de Apoio para os Surdos passam pela constituição de uma equipa multidisciplinar, composta por especialistas de educação, psicologia, serviço social e comunicação (contempla os terapeutas da fala, intérpretes de LGP e formadores surdos), que intervém dando uma resposta adequada às necessidades destes indivíduos.

A presença de formadores surdos na equipa foi e será sempre uma grande afirmação dos mesmos como modelos linguísticos na aquisição da Língua Gestual como primeira língua.

Apesar do longo percurso que estas unidades têm percorrido até chegar aos dias de hoje e ao modelo de escola inclusiva, é também fundamental referir o seu importante papel na formação pessoal e social da criança surda.

Questões como a formação do autoconceito da criança surda, a criação da sua identidade e a contribuição para o seu desenvolvimento pessoal e social, estão intimamente ligadas com a possibilidade das crianças surdas se puderem comunicar através da sua língua e com o tipo de intervenção educativa adoptada (Sim-Sim, 2005: p.65-94).

É importante possibilitar à criança surda o contacto mais precoce possível com a sua língua, (através dos agentes educativos escola-família) para que esta funcione como que um mediador entre os impulsos que ajudam a criança a formar o seu autoconceito e os comportamentos, a via fundamental para a vida em sociedade.

1.4 - A Música e a Inclusão

Na Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE) nacional (com última alteração na Lei 85/2009 de 27 de agosto), encontram-se muitos objetivos já estabelecidos. Destacamos o artigo 7º, do qual se salientam as alíneas:

- A) Assegurar uma formação geral comum a todos os portugueses que lhes garanta a descoberta e o desenvolvimento dos seus interesses e aptidões, capacidades de raciocínio, memória e espírito crítico, criatividade, sentido moral e sensibilidade estética promovendo a realização individual em harmonia com os valores de solidariedade social;
- C) Proporcionar o desenvolvimento físico e motor, valorizar as atividades manuais e promover a educação artística, de modo a sensibilizar para as diversas formas de expressão estética, detetando e estimulando aptidões nesses domínios;

J)Assegurar às crianças com necessidades educativas específicas, devidas, designadamente, a deficiências físicas e mentais, condições adequadas ao seu desenvolvimento e pleno aproveitamento das suas capacidades;

Estas alíneas são o ponto de partida para todo o trabalho em torno do processo a que chamamos educação.

No caso da educação das artes, da educação artística, como parte integrante e fundamental do currículo escolar do sujeito/aluno, esta tem como finalidade promover o desenvolvimento integral dos indivíduos e de proporcionar a iniciação aos processos de experimentação, fruição e criação artística e mais do que isto, como parte central da experiência humana, a educação artística permite garantir e reforçar a cidadania; promove oportunidades de auto-expressão, trazendo o mundo interior de cada um para o mundo exterior da realidade concreta; ajuda a desenvolver capacidades e atitudes essenciais para a aprendizagem e para a vida; permite a oportunidade de experimentar processos do princípio até ao fim e desenvolve tanto a independência como a colaboração; apura a sensibilidade e a afetividade e fornece meios para a vivência artística e cultural; torna possível a utilização das capacidades pessoais de forma significativa e permite compreender, através destas capacidades, algumas abstrações mais complexas; mistura o processo e o conteúdo da aprendizagem, exercita e desenvolve as aptidões intelectuais mais elevadas, como por exemplo, a avaliação e a resolução de problemas e por fim dá pazer a todos quantos dela usufruem.

Todas estas características justificam a importância e a relevância da Educação Artística no processo de educação/formação do indivíduo.

Como área fundamental da Educação Artística, a Música, parte integrante desde 1984 do currículo do Ensino Básico português, contribui

para o desenvolvimento integral do sujeito. Facilita a forma de pensar, permite novas interpretações do quotidiano, ajuda na criação de relações interpessoais e acima de tudo, leva a que o indivíduo consiga melhorar a forma de olhar para os outros e acima de tudo para si mesmo, formando a sua identidade e conseqüentemente a forma de estar na vida.

Segundo Laborit (2000, p.32), « *A música é uma linguagem para lá das palavras, universal. É a arte mais bela que existe, consegue fazer vibrar fisicamente o corpo humano* ».

Mesmo antes de o homem falar, a música já fazia parte da sua vida, sendo considerada uma manifestação espontânea, respondendo às necessidades sensoriais e imediatas do mesmo (Cervellini, 2003: p.72).

Esta é uma arte que «... *pode ultrapassar redes defensivas da consciência e tocar em pontos mentais, corporais, intelectuais e afetivos, desencadeando reacções imprevisíveis...*» (ibidem). É algo que incentiva a busca pela beleza e que contribui para a manifestação de sentimentos e emoções, revelando ser um ponto de extrema importância na construção da identidade dos indivíduos.

Relativamente ao seu efeito no ser humano, “... *a música e o som, enquanto energia, estimulam o movimento interno e externo no homem; impulsionam-no à ação e promovem nele uma multiplicidade de condutas de diferente qualidade e grau.*” (Gainza, 1988: p.22).

Esta arte é algo que pressupõe movimento, mobilização, tem presente na sua génese o conceito de transformação e desenvolvimento, daí podermos inferir que a sua prática, através da Expressão Musical, poderá funcionar como uma forma de explosão, em termos de alcance de liberdade, como uma forma de desenvolvimento de competências sociais, pessoais e até mesmo intelectuais, na medida em que se pode desenvolver a

concentração, a atenção e até mesmo, melhorar o aproveitamento noutras áreas curriculares.

A Expressão Musical apresenta-se então como um importante promotor de interpretação e complementaridade de competências essenciais desenvolvidas no 1.º Ciclo do Ensino Básico e vê-se não só como experiência estética, mas também como uma facilitadora do processo de aprendizagem, como um instrumento para tornar a escola um lugar mais alegre e recetivo e como um elemento importante para estabelecer a harmonia pessoal, facilitando a integração, a inclusão social e o equilíbrio psicológico.

E esta forma de explosão, permitida pela Expressão Musical, poderá ser experimentada por todos os indivíduos, independentemente das suas dificuldades, necessidades ou especificidades. Tal como afirma Loureiro (2005, p.1326) no seu artigo *Inclusão Física versus Integração: função da musicoterapia na iniciação e educação musical da criança portadora de atraso de desenvolvimento na rede regular de ensino,*

A música se constitui um dos melhores recursos motivacionais e mobilizadores para o desenvolvimento da atenção, memória, comunicação, habilidades motoras, amadurecimento emocional e socialização, podendo assim auxiliar essa população de forma diferenciada.

Desta forma, entramos na área da Educação Musical Especial/Inclusiva, que muito contribui para o desenvolvimento integral do indivíduo com NEE.

Quando abordamos a temática da educação musical especial/inclusiva facilmente são feitas associações à musicoterapia. No entanto, são duas áreas de atuação com objetivos distintos.

A educação musical especial/inclusiva, em linhas gerais centra o seu trabalho no processo de aprendizagem musical dirigido a pessoas com necessidades educativas especiais. Segundo Riccardi (2006, p.129), os seus objetivos são eminentemente didático-musicais, realizando-se as adaptações curriculares necessárias para permitir a aprendizagem musical a esta população, a fim de desenvolver capacidades básicas relacionadas com o sentido estético-musical, a sensibilidade musical e a receptividade ao fenómeno sonoro, com o fim de provocar respostas de índole musical específica (cantar, marcar a pulsação, tocar instrumentos, etc...).

Já a musicoterapia, segundo a mesma autora pode ser educativa ou clínica, sendo que a de cariz educativo, mais facilmente confundida com a educação musical especial/inclusiva, teve origem nesta área centrando-se nas necessidades não educacionais dos sujeitos com NEE, não sendo a aprendizagem musical o primeiro objetivo da intervenção musicoterapeuta.

Louro (2013, p.3) no seu artigo *Educação musical e musicoterapia frente a pessoa com deficiência*, cita Gainza que expõe estes dois conceitos da seguinte forma: musicoterapia como «...*aplicação científica das possibilidades da música para contribuir ou favorecer os processos de recuperação psicofísica das pessoas*» e educação musical inclusiva como «*modo de sensibilizar e desenvolver integralmente o educando e capacitá-lo para tornar possível seu sucesso ao conhecimento e prazer musical*».

Não obstante serem áreas distintas, estas podem de certa forma interajudar-se. Um professor de educação musical poderá pedir a colaboração de um musicoterapeuta na cedência de informações que sejam fundamentais para o trabalho ao nível da educação musical para alunos com NEE.

Focando-nos agora na educação musical para crianças com NEE, Riccardi (2006) afirma que os princípios pedagógicos de liberdade,

atividade e criatividade, o aluno como centro da aprendizagem e a música como uma experiência integradora de diferentes linguagens expressivas, como a corporal, dramática, instrumental e verbal, são as bases para o desenvolvimento de novos focos educativo-musicais que também têm vindo a alcançar o âmbito da educação musical dirigida a pessoas com necessidades educativas especiais.

Estes princípios pedagógicos têm como fundamento, a adaptação constante dos métodos de ensino tradicional da música ao longo dos tempos.

Grandes nomes de pedagogos musicais revolucionaram o ensino da música ao longo do século XX. Contribuíram para esta mudança, por exemplo, Emile Jacques Dalcroze (1865-1950), criador de um sistema musical através do movimento e do ritmo, intitulado “Eurítmica”; Edgar Willems (1890-1978) que criou uma metodologia viva e profunda, cuja formação vai até à raiz da personalidade do ser humano; Carl Orff (1895-1982) cujos princípios da pedagogia se resumem ao agir, reagir, integrar e colaborar e residem num conjunto de elementos como: ritmo, melodia, criatividade, jogo, improvisação e instrumental; Jos Wuytack (1935), seguidor de Carl Orff; Zóltan Kodály (1882-1967) cuja pedagogia dá uma importância primordial à formação musical através do canto; Justine Ward (1879-1975) que iniciou a criação de um método de educação para crianças inspirado nos princípios rítmicos de E. Dalcroze, tendo como principal objetivo proporcionar uma educação musical sólida e viva a todas as crianças sem exceção, preparando a voz, o ouvido, o sentido rítmico, permitindo a expressão livre e criativa e adaptando exercícios às capacidades das crianças; Maurice Martenot (1898-1980), criador de um método de ensino de educação musical para crianças a partir das suas experiências com o som; Shinichi Suzuki (1898-1998) que criou um

método chamado Suzuki especialmente concebido para o ensino e aprendizagem dos instrumentos de cordas, particularmente do violino, cujos princípios e fundamentos são a aprendizagem da música através da audição, da repetição e da imitação, Kurtág (1926) cujos principais objetivos da sua pedagogia são revolucionar o ensino tradicional do piano, valorizando o jogo infantil e todo o desenvolvimento da aprendizagem inicial enquadrado nos aspetos lúdicos.

Já na segunda metade do século XX, Murray Shaffer (1933), cuja metodologia se centra na criatividade e liberdade e propicia segundo Riccardi (2006, p.128) a curiosidade e o descobrimento de novos procedimentos e meios de expressão sonoro-musical, uma maior amplitude e liberdade de comportamento dos alunos e a utilização de materiais musicais convencionais e não convencionais, colocando ênfase na qualidade do produto sonoro e na escuta; e Paynter (1931-2010) e Gainza que desenvolveram a sua pedagogia integrando a composição e a experimentação sonora em sala de aula, através da linguagem da música contemporânea.

Segundo Riccardi (2006) e Louro (2006), os pedagogos musicais que mais contributos trouxeram para o fazer musical para pessoas com NEE foram: Dalcroze que destaca o movimento corporal e o ritmo como correntes pedagógicas que podem ser aplicadas a pessoas com deficiência mental, perturbações motoras, sensoriais e comunicativas, Willems, que com a sua metodologia permite o trabalho sobre o fator psicológico na educação musical, Orff que valoriza a dimensão social da atividade musical e introduz a prática instrumental com instrumentos de percussão

específicos¹⁰ e Martenot que com a sua metodologia dá primazia ao tempo natural de execução de cada criança.

E é disto que trata a educação musical especial, de adaptações, de adequações, da utilização da música como uma experiência globalizadora que permite nas palavras de Riccardi (2006, p.134):

- Facilitar a aprendizagem de outros conteúdos curriculares
- Desenvolver a sensibilidade emocional e estética
- Descobrir e desenvolver a capacidade de expressão e de novas formas de comunicação
- Desenvolver a imaginação e a capacidade criadora
- Desenvolver um interesse pelo envolvimento sonoro-musical
- Agudizar a perceção e discriminação auditiva
- Melhorar a capacidade de expressão verbal e do desenvolvimento da linguagem
- Desenvolver o sentido rítmico na sua manifestação musical e corporal
- Desenvolver a capacidade de organização espaço-temporal
- Fomentar atitudes cooperativas através da expressão musical
- Favorecer a relação, a comunicação e a integração social
- Contribuir para o favorecimento do processo de maturação do aluno
- Colaborar no ordenamento e estruturação do pensamento lógico

Toda esta experiência globalizadora tem como mediador o professor de educação musical cujo papel é de extrema importância.

Moya Nordlund (2006) no *artigo Music Inclusion: Finding a Systemized Approach to Music Inclusion*, refere a importância da constante formação do professor, uma vez que há cada vez mais heterogeneidade nas turmas, com necessidades educativas especiais também elas distintas e exigentes, a importância do conhecimento profundo do professor

¹⁰ Instrumentos Orff

relativamente aos seus alunos e a importância da existência de um trabalho conjunto dos órgãos da escola, psicólogos, professores de educação especial, professores das turmas e suporte familiar.

Ainda neste artigo, a autora afirma que, os professores de música, não têm a ajuda do professor de educação especial na sua sala, o que acaba por influenciar toda a relação professor-aluno, condicionar a comunicação e consequente realização de todas as atividades. Refere também que a curta duração das aulas influencia negativamente o seu decorrer. Esta é uma realidade que no nosso país também acontece nas Atividades de Enriquecimento Curricular no 1.º Ciclo do Ensino Básico.

Darrow (1990 in Nordlund) afirma que é a motivação e a atitude positiva do professor de música que leva ao sucesso da implementação do maior número de estratégias possíveis; que o professor precisa de ter conhecimento sobre tudo o que diz respeito aos seus alunos e que o espaço de desenvolvimento das aulas é extremamente importante para o sucesso das mesmas.

Ilza Joly (2003), no seu artigo *Música e Educação Especial: uma possibilidade concreta para promover o desenvolvimento de indivíduos*, partilha da mesma opinião relativamente à importância do conhecimento do professor sobre os seus alunos, conhecer as suas limitações, bem como as suas competências e destrezas, para uma atuação correta, com aplicação de estratégias e adequações concretas, dando importância ao que as crianças podem e conseguem fazer e não evidenciando as suas dificuldades.

Todo este trabalho, segundo a autora, deve ser feito com paciência e afetividade, valorizando a autoestima de cada aluno, incentivando a sua participação nas atividades, permitindo assim a transformação das mesmas em experiências válidas e significativas.

Ainda neste artigo Birkenshaw-Fleming (1993), diz «...ser *perfeitamente possível usar a música em contextos de educação especial, principalmente se o professor considerar as reais possibilidades de seus alunos e planejar actividades adequadas aos limites, interesses e motivações*».

Fleming sugere ainda estratégias de trabalho com estas crianças com base nas metodologias criadas pelos pedagogos musicais acima referidos, tais como: proporcionar uma rotina no processo de desenvolvimento das aulas para construir um ambiente tranquilo, desenvolver actividades de relaxamento no início ou no final das aulas, diminuindo algumas tensões que possam surgir, promover sempre que possível actividades de movimento (danças, jogos de movimento e expressão corporal), uma vez que, ajuda também a aliviar tensões, auxilia o corpo a assimilar conceitos e leva a criança a fazer contactos sociais, possibilitar a prática instrumental, sempre que possível com adaptações, tanto ao nível da escolha dos instrumentos, como da adaptação da estrutura do próprio instrumento, propiciar a vivência de actividades rítmicas através da percussão corporal e instrumental.

Andreza Boll (2007), no seu artigo *A musicalização como estímulo no processo ensino-aprendizagem para os portadores de necessidades educativas especiais*, reflete sobre a importância da criação de estímulos para estas crianças desde muito cedo através de estratégias como as descritas acima, uma vez que estimular é, criar maneiras de resolver conflitos e emoções, trazendo-os à tona.

Este contacto com a música vai permitir o desenvolvimento do pensamento organizado através da descodificação de ações executadas e sensações obtidas após experiências musicais.

A autora intitula este processo de musicalização. Um processo que:

mobiliza as energias construtivas da psique e por isso contribui de maneira indelével para o desenvolvimento humano. Cada um dos aspetos ou elementos da música corresponde a um aspeto humano específico, ao qual mobiliza com exclusividade ou mais intensamente: ritmo musical induz ao movimento corporal, a melodia estimula a afectividade; a ordem ou a estrutura musical contribui activamente para a afirmação ou a restauração da ordem mental do homem.

A musicalização encontra-se então de acordo com as pedagogias de Willems, Dalcroze, Orff, Kodály e Martenot e está intimamente ligada com a observação das emoções causadas pela vivência de aspetos musicais, mais especificamente utilizando a voz, o movimento, prática instrumental e audição.

1.4.1 - A Expressão Musical Inclusiva e as particularidades da Surdez

Cervellini (2003, p.79) diz que,

(...) expressar a própria musicalidade e sintonia com a música interna ou externa é uma possibilidade do homem. Aqui a audição tem um valioso papel. No entanto, enquanto função íntegra, não se pode afirmar que seja condição sine qua non para que a manifestação da musicalidade possa ocorrer.

Para a criança/ indivíduo surdo, a música constitui-se basicamente como uma série de vibrações que são percebidas e transportadas até ao cérebro por outras vias que não o órgão auditivo, como a pele, o tato, a visão e os ossos. Estas vibrações, por sua vez, podem conduzir ritmos, sons e seqüências melódicas e causar ao indivíduo surdo reações que o levem a atividades de grande importância, formas pessoais de expressão, como movimentos, imitação, fala e canto.

Tal como afirma Cervellini (2003), a criança surda, independentemente do seu grau de surdez é sensível à música, gosta dela e deseja-a manifestando-se tocando, dançando e cantando espontaneamente.

Segundo Mourão e Silva (2007, p.175), discriminar, perceber e sentir são características importantes para o surdo estabelecer a ligação entre o seu corpo e a música.

No artigo *An Introduction to Inclusion in the Music Classroom*, Kathleen Mazur (2004) refere que, as atividades de movimento são de extrema importância para a criança surda, uma vez que permitem o desenvolvimento da noção espacial, o conhecimento do corpo e a interação com o outro.

O movimento vê-se como um elemento fundamental da perceção musical, assim através das atividades musicais, a criança surda tem possibilidade de se expressar corporalmente através da imitação e da mímica, da Língua Gestual, de sentimentos e ideias que não é capaz de expressar com as palavras.

Aqui as correntes pedagógicas de Orff e Kodály, são excelentes exemplos da importância da utilização do corpo. O acompanhamento de melodias com gestos manuais a que chamamos fonomímica, marcando as diversas alturas tonais, em diferentes zonas do corpo, é uma excelente estratégia para a exploração melódica com os alunos surdos.

Regina Fink (2009), na sua tese de Pós-Graduação *Ensinando música ao aluno surdo: perspetivas para a ação pedagógica inclusiva*, sugere que, ao se adaptarem as atividades às necessidades do aluno surdo, ao mesmo tempo, que, se fornece a oportunidade de experimentar a música de uma forma concreta, o processo de aprender e apreciar a música pode tornar-se mais significativo.

Pois, «... - *Tal como as outras crianças, é comunicando que elas (as crianças com dificuldades de audição) vão aprender, mas, também como elas, é, sobretudo, agindo que vão desenvolver conceitos e ter acesso às novas aprendizagens*» (MEC, 1987 cit. por Sousa, 2011: p.109).

Fink (2009) sugere que, a realização das atividades práticas tenham como fundamento as propriedades do som: Duração, intensidade, timbre e altura, sendo que a duração e intensidade deverão ser as mais exploradas.

Quanto às estratégias, podem ser utilizados instrumentos de diversos tamanhos e timbres de boa qualidade, principalmente de percussão. Esta utilização de instrumentos deve ser feita recorrendo aos jogos educativos, que segundo Louro (2006), favorecem a aprendizagem pelo erro, estimulam a solução de problemas e promovem uma melhoria da auto-imagem, a integração social e uma aprendizagem também ela moral.

Fink (2007), afirma que em termos de habilidades musicais específicas, as crianças surdas são capazes de manter padrões rítmicos simplificados como um ostinato, no entanto, apresentam dificuldades em reproduzir padrões rítmicos com grau de dificuldade maior. Quanto à discriminação de frequências, as mais graves são as que melhor identificam.

Relativamente às intensidades, também conseguem, facilmente, fazer a distinção entre sons fortes e fracos através da perceção das vibrações.

As atividades de movimento são vistas com extrema importância, pois são a forma da criança surda exteriorizar ritmos, sensações e conceitos musicais, ou seja, a sua música interna.

Fink (2007), refere também como estratégia importante, a adaptação das melodias a serem exploradas com as crianças surdas, no sentido de serem mais fáceis e pequenas.

Sousa (2011, p.108) reforça as ideias de Fink, propondo as seguintes explorações auditivas:

- Produção de sons (chocalhos, tambores, matracas, xilofones, etc.) junto ao ouvido (usando resíduos auditivos que ainda possa possuir).
- Sentir as vibrações sonoras: mãos sobre a pele do tambor, sobre o rádio, o altifalante do gira-discos, da TV, etc.
- Gravador de som com música em baixos (ou agudos, conforme a criança melhor ouvir-sentir) e elevada intensidade.
- Explorações sonoras: bater, agitar, raspar, diferentes objetos, sentindo as suas vibrações (mesas, cadeiras, janelas, livros, caixas, etc.). Se possuir audição residual, encostar o ouvido ao objeto.
- Procurar detetar (pela audição residual ou vibração) ruídos de avião, comboio, barco, carros, autocarro, etc.
- Jogos de comunicação sonoro-gestual.

Kathleen Mazur (2004), no seu artigo *An Introduction to Inclusion in the Music Classroom* fala também da importância da adaptação das aulas, maximizando o uso dos canais sensoriais da criança surda, pois, estes são fundamentais para a aprendizagem e fruição de conceitos musicais.

A autora refere ainda a importância da utilização de suportes visuais em todas as partes das aulas. As imagens podem ajudar na descodificação e consequente execução das tarefas propostas e aquisição de conceitos. Um exemplo dado é a distinção de sons fortes e fracos. Se estes estiverem suportados visualmente a aprendizagem será facilitada.

Louro (2005), afirma que as alterações musicais para estas crianças poderão passar precisamente por, entre muitos aspetos, modificar o aspeto visual da escrita musical utilizando cores diferentes e até mesmo um tamanho maior.

Uma vez que a música é sentida pela criança surda através de vibrações é muito importante a utilização de instrumentos de percussão com uma capacidade de vibração maior, bem como, de aparelhos eletrónicos com uma capacidade de amplificação considerável, como por exemplo as aparelhagens e respetivas colunas.

Será importante terminar este ponto referindo também a importância da organização da sala de aula, bem como da sua estrutura física.

Sousa (2011, p.105-106) refere que o isolamento sonoro que permita a redução ao mínimo dos ruídos dentro de uma sala de aula é o ambiente perfeito para uma aula que inclua um a criança surda, pois uma vez que os sons não são apenas ouvidos pelos ouvidos e sim pelos órgãos táteis da superfície da pele, quanto maior for a quantidade de ruídos, maior será a dificuldade da criança surda se concentrar nas atividades propostas.

A sala de aula não deverá ser muito grande e mais ou menos quadrada e o chão deverá ser de cortice, alcatifa, madeira ou tapetes, pois permitirá ao aluno estar descalço e assim sentir as vibrações táteis da música com intensidade.

A turma também deverá ser reduzida para um apoio mais individualizado, e o professor deverá ficar sempre de frente para o aluno surdo para um contacto visual eficaz.

Assim terminamos este enquadramento teórico com as seguintes palavras:

A música pode estar presente na vida do surdo, enriquecendo suas experiências e, basicamente, possibilitando a expressão e vivência de estados afetivos, de prazer e de auto-realização, contribuindo para a construção positiva de uma auto-imagem e para o seu desenvolvimento emocional. (Cervellini, 2003: p.81)

PARTE II

O PROJETO DE INVESTIGAÇÃO-AÇÃO

CAPÍTULO 1

O PROJETO DE INVESTIGAÇÃO-AÇÃO

1 - Estrutura do Projeto de investigação-ação

A parte empírica do projeto apresentado desenvolveu-se ao longo dos segundo e terceiro períodos do ano letivo de 2008/2009. Durante o segundo período foi feita a observação e experimentação de algumas técnicas ao nível da Expressão Musical inclusiva, com o intuito de perceber as reações e interações do aluno com os pares e vice-versa e de que forma a música influenciava a sua forma de estar. No terceiro período foi implementado numa turma em contexto real de sala de aula.

2 - Contexto da investigação: Colégio Bissaya Barreto

O Colégio Bissaya Barreto teve como precursor o Instituto de Surdos de Bencanta. Uma das únicas escolas que apareceram no final da década de 60, início da década de 70 em Portugal para dar resposta a jovens com surdez.

Em 1964 iniciou a sua atividade dando formação a 64 alunos, em regime de internato.

Esta instituição enquadrava a sua ação, na filosofia educativa da época, que se baseava em métodos oralistas (produção da leitura e da fala) atuando de uma forma alternativa ao sistema regular de ensino.

Entretanto as décadas foram passando, bem como as formas de atuar e assim começou a assistir-se à integração das crianças com deficiência nas escolas regulares e ao aparecimento das primeiras equipas de Educação Especial a dar apoio pedagógico aos alunos.

Ao longo do tempo e com todas as alterações que se foram fazendo ao termo NEE, através das orientações proclamadas pela *Declaração de Salamanca* (1994), a favor de uma escola para todos, com a evolução legislativa produzida no domínio da redefinição do mesmo termo e com a afirmação da Língua Gestual como Língua Materna dos surdos, foram-se criando e constituindo as bases que levaram à criação do Colégio Bissaya Barreto, em 2003, sediado nos edifícios residenciais do antigo Instituto de Surdos, em Bencanta, Coimbra.

Este é um Colégio que desenvolve um projeto vocacionado para responder às necessidades educativas das crianças e das exigências das suas famílias, ao nível do ensino básico, oferecendo um modelo inovador cujo currículo e formas de trabalhar têm em conta todos os alunos, a Escola Inclusiva.

A resposta educativa do colégio era, à data da implementação do projeto caracterizada pela particularidade de incluir alunos com surdez.

Neste Colégio a diferença era vista como um factor de enriquecimento do grupo pela interação que promovia entre crianças surdas e ouvintes.

Relativamente a este assunto é importante frisar a existência de uma Unidade de Atendimento à Surdez, criada em 2004 que desenvolvia a sua ação em articulação com a Casa da Criança Maria Granado e com o Colégio Bissaya Barreto por forma a garantir o atendimento a crianças surdas desde os 3 anos aos 18 anos.

Aquando da implementação do presente projeto de investigação, o atendimento personalizado no primeiro ciclo prendia-se com uma resposta educativa inserida num modelo bilingue de comunicação, possibilitando o domínio da LGP, do Português escrito e em alguns casos falado, com recurso a metodologias e estratégias de intervenção específicas.

Em 2010 foi encerrada a Unidade de Atendimento à Surdez, e os alunos com surdez que estavam no colégio foram encaminhados para outras escolas de Coimbra, nomeadamente o aluno sobre o qual incide o estudo que ora se apresenta.

No entanto, no Projeto Educativo do Colégio Bissaya Barreto continua contemplado o modelo bilíngue de comunicação no 1.º Ciclo do Ensino Básico, uma vez que todos os alunos têm acesso às aulas de LGP.

3 - Caracterização da turma B do 2.º ano do ano letivo 2008/2009

A turma na qual se implementou este projeto de investigação, foi a turma B, do segundo ano, constituída por dezoito alunos, um dos quais com surdez neurosensorial bilateral profunda. Os elementos que constituíam a turma conheciam-se há alguns anos, sendo prova disso que a maioria dos alunos pertencia ao mesmo grupo desde a Pré-escola, daí a interação entre todos e o bom comportamento geral da mesma.

Na turma existia mais um caso de NEE: especificamente dislexia ao nível da interpretação e da escrita.

4 - O aluno D.M

O aluno ingressou no ensino pré-escolar no ano de 2004, na Casa da Criança Maria Granado. No ano letivo de 2007/2008 entrou no primeiro ciclo do Ensino Básico, no Colégio Bissaya Barreto, integrando uma turma de alunos ouvintes, do primeiro ano de escolaridade. Foi-lhe aplicado um Programa Educativo Individual, ao abrigo do DL 319/91 de 31 de Agosto, do qual se obtiveram resultados positivos ao nível da interação.

O aluno beneficiou de apoio no âmbito da EE. Foi acompanhado pela docente de EE, pela Formadora de LGP e pela Terapeuta da Fala. No ano letivo de 2008/2009, o aluno integrava uma turma do segundo ano de

escolaridade, tendo sido avaliado pela CIF-CJ. Beneficiou das medidas de educação especial: apoio pedagógico personalizado, adequações curriculares disciplinares, adequações no processo de avaliação e tecnologias de apoio.

Antecedentes importantes:

O aluno em causa vivia com os pais em Arrifana e deslocava-se diariamente para Coimbra, de automóvel ou na carrinha da APPACDM.

O pai foi vítima de um acidente vascular cerebral, encontrando-se em situação de invalidez.

O aluno D.M apresenta uma surdez neurosensorial bilateral de grau profundo. Tem alguns problemas de saúde associados, tais como: posse de apenas um rim; défice visual e estrabismo, necessitando de usar óculos permanentemente; implante coclear por intervenção realizada em 2006, embora sem ganhos significativos ao nível da perceção auditiva e da produção da fala.

É uma criança atenta a tudo o que a rodeia, mas pouco participativa na interação com os outros, evidenciando uma razoável competência comunicativa, olhando atentamente para quem lhe fala.

CAPÍTULO 2

DESCRIÇÃO DAS ATIVIDADES DESENVOLVIDAS

1- Caracterização do espaço físico

O presente estudo de caso desenvolveu-se na Sala de Expressão/Educação Musical do Colégio Bissaya Barreto, identificada com o número 7, no Bloco A, do mesmo colégio. A sala apresentava-se com a seguinte disposição:

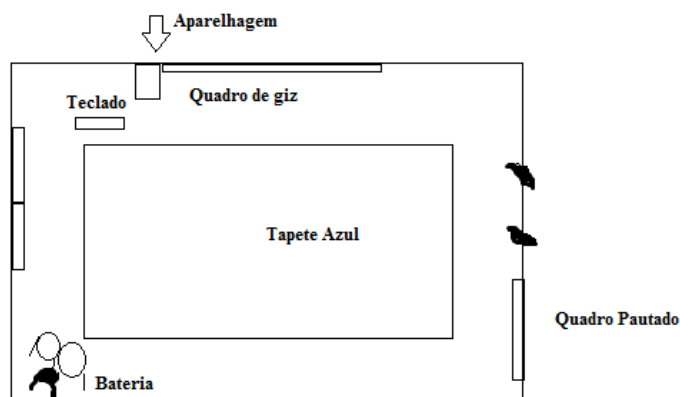


Figura 1: Planta da sala de Expressão Musical;



Figura 2 - Sala de Expressão Musical do Colégio Bissaya Barreto;

2 - Desenvolvimento das atividades em sala de aula

Apresentamos seguidamente uma descrição detalhada de todas as atividades planificadas e realizadas no Colégio Bissaya Barreto, na turma B do 2.º ano, no terceiro período, do ano letivo já referido. A descrição é subordinada à ordem sucessiva, pela qual as sessões foram decorrendo ao longo de todo o período.

2.1 - Sessão n.º1: 16 de abril de 2009 - Plano de aula e Relatório Reflexivo

Sumário: Realização de percussão corporal a vários níveis;
Início da aprendizagem do tema “Mary had a little lamb” na flauta de bisel.

Conceitos/ Conteúdos	Competências (o aluno é capaz de...)	Atividades	Avaliação
<p>Ritmo: Pulsação; Compasso Quaternário; Andamento; Semínima e Mínima;</p> <p>Timbre: Sons do corpo;</p> <p>Altura: Notas Si(3), lá(3) e sol(3);</p>	<p>Manter uma pulsação regular;</p> <p>Reproduzir células rítmicas por imitação;</p> <p>Gerir corretamente a relação espacio- temporal;</p> <p>Identificar diferentes timbres produzidos pelo corpo;</p> <p>Reproduzir pequenas melodias na flauta de bisel e associar cada nota ao seu gesto fonomímico;</p>	<p>Atividade de percussão corporal¹¹: - Audição atenta da música e imitação do acompanhamento rítmico executado pela professora com percussão corporal a quatro níveis (cliques, palmas, pernas e pés), sentindo a pulsação e a sua subdivisão.</p> <p>Aprendizagem do tema “Mary had a little lamb”¹² na flauta de bisel: 1.º Exercícios de mecanização na flauta de bisel¹³: - Execução de exercícios propostos pela professora com as notas Si(3), lá(3) e sol(3); - Reprodução na flauta dos mesmos exercícios;</p> <p>2.º Entoação do tema: - Divisão do tema por frases; - Realização de fonomímica em simultâneo com a entoação do tema;</p> <p>3.º Execução do tema na flauta: - Divisão do tema por frases; - Execução de cada uma das frases;</p>	<p>Capacidade de manter uma pulsação regular;</p> <p>Capacidade de reproduzir na flauta as notas Si(3), lá(3) e sol(3);</p>

¹¹ Áudio em anexo no CD.

¹² A partitura encontra-se no Relatório Reflexivo da Sessão n.º 1.

¹³ Os exercícios encontram-se no Relatório Reflexivo da Sessão n.º1.

Relatório reflexivo da sessão

Depois de uma breve conversa com os alunos passou-se à realização da primeira atividade.

Atividade de percussão corporal:

- Audição atenta da música e imitação do acompanhamento rítmico executado pela professora com percussão corporal a quatro níveis (cliques, palmas, pernas e pés), sentindo a pulsação e a sua subdivisão.

A proposta de percussão corporal foi estruturada com base em alguns ostinatos rítmicos, alguns baseados apenas na marcação da pulsação e outros na subdivisão da mesma.

É de salientar que se pretende abranger os quatro níveis de percussão corporal (cliques, palmas, pernas e pés), de forma a criar um grau de dificuldade crescente e a motivar o aluno com surdez à sua realização.

Na primeira abordagem do tema (especialmente escolhido pela massa sonora da percussão e sons de frequência grave), o aluno D.M abraça as colunas da aparelhagem para sentir as vibrações da música no corpo inteiro. Posteriormente, será ele o primeiro a percutir o primeiro ritmo para os colegas imitarem. Por fim o aluno D.M dará lugar aos colegas para continuarem com as propostas e, só depois, a professora fará uma série de ostinatos rítmicos para encerrar esta primeira atividade.

Descrição da atividade:

A turma foi organizada em meio círculo (U) para que todos tivessem contacto visual uns com os outros e com a professora.

O aluno D.M estava posicionado estrategicamente de frente para a professora em linha reta, junto das colunas da aparelhagem (prática habitual levada a cabo desde o início das aulas).

Assim que a música soou, o aluno abraçou as colunas sentindo as vibrações por todo o corpo e intuitivamente começou a balançar-se, demonstrando o que estava a sentir. Todos os outros alunos dançaram livremente, movimentando-se pela sala de aula.

Depois desta primeira audição, foi pedido aos alunos que retomassem os seus lugares (no meio círculo) e pensassem num “ritmo” que sentiram quando estavam a ouvir o tema e que o percutissem quando solicitados. A professora começou por pedir ao aluno D.M que percutisse o que tinha sentido.

O aluno, depois de um pequeno compasso de espera, fruto da sua timidez e vergonha, percutiu o ostinato rítmico seguinte:



Com este ostinato, o aluno demonstrou ter assimilado a pulsação e o compasso da música em questão.

Após o aluno D.M ter percutido este ostinato batendo com as mãos no peito, os colegas imitaram-no e assim sucessivamente.

Em determinadas situações o aluno revelou algumas dificuldades de execução, visto algumas propostas serem feitas muito rapidamente, sendo estas de difícil perceção visual.

Passámos então à segunda parte da atividade, em que a professora percutiu um esquema rítmico a vários níveis e todos os alunos a imitaram. Nesta parte, foi estimulada a percussão da subdivisão da pulsação.

Padrão rítmico 1

Padrão rítmico 2

Padrão rítmico 3

Padrão rítmico 4

Padrão rítmico 5

Padrão rítmico 6

Padrão rítmico 7

Padrão rítmico 7 is a 4-measure rhythmic pattern in 4/4 time. It consists of four staves: Cliques, Palmas, Pernas, and Pés. The Cliques staff has a quarter note on the first beat, followed by rests on the second, third, and fourth beats. The Palmas staff has rests on the first and second beats, followed by quarter notes on the third and fourth beats. The Pernas staff has rests on the first and second beats, followed by quarter notes on the third and fourth beats. The Pés staff has a whole rest on the first beat and rests on the second, third, and fourth beats.

Padrão rítmico 8

Padrão rítmico 8 is a 4-measure rhythmic pattern in 4/4 time. It consists of four staves: Cliques, Palmas, Pernas, and Pés. The Cliques staff has rests on the first and second beats, followed by quarter notes on the third and fourth beats. The Palmas staff has rests on the first and second beats, followed by quarter notes on the third and fourth beats. The Pernas staff has a quarter note on the first beat, followed by rests on the second, third, and fourth beats. The Pés staff has a whole rest on the first beat and rests on the second, third, and fourth beats.

Padrão rítmico 9

Padrão rítmico 9 is a 4-measure rhythmic pattern in 4/4 time. It consists of four staves: Cliques, Palmas, Pernas, and Pés. The Cliques staff has a quarter note on the first beat, followed by rests on the second, third, and fourth beats. The Palmas staff has rests on the first and second beats, followed by quarter notes on the third and fourth beats. The Pernas staff has rests on the first and second beats, followed by quarter notes on the third and fourth beats. The Pés staff has rests on the first and second beats, followed by quarter notes on the third and fourth beats.

Padrão rítmico 10

Padrão rítmico 10 is a 4-measure rhythmic pattern in 4/4 time. It consists of four staves: Cliques, Palmas, Pernas, and Pés. The Cliques staff has rests on the first, second, and third beats, followed by a quarter note on the fourth beat. The Palmas staff has rests on the first and second beats, followed by quarter notes on the third and fourth beats. The Pernas staff has rests on the first and second beats, followed by quarter notes on the third and fourth beats. The Pés staff has a quarter note on the first beat, followed by rests on the second, third, and fourth beats.

Padrão rítmico 11

Padrão rítmico 11 is a 4-measure rhythmic pattern in 4/4 time. It consists of four staves: Cliques, Palmas, Pernas, and Pés. The Cliques staff has a quarter note on the first beat, followed by rests on the second, third, and fourth beats. The Palmas staff has rests on the first and second beats, followed by quarter notes on the third and fourth beats. The Pernas staff has rests on the first and second beats, followed by quarter notes on the third and fourth beats. The Pés staff has rests on the first and second beats, followed by quarter notes on the third and fourth beats.

Padrão rítmico 12

Padrão rítmico 12 is a 4-measure rhythmic pattern in 4/4 time. It consists of four staves: Cliques, Palmas, Pernas, and Pés. The Cliques staff has rests on the first, second, and third beats, followed by a quarter note on the fourth beat. The Palmas staff has rests on the first and second beats, followed by quarter notes on the third and fourth beats. The Pernas staff has rests on the first and second beats, followed by quarter notes on the third and fourth beats. The Pés staff has a quarter note on the first beat, followed by rests on the second, third, and fourth beats.

O aluno D.M revelou algumas dificuldades na realização da percussão. O facto de serem vários níveis de percussão corporal dificultou a sua execução, assim como a sua débil visão. No entanto, é de salientar que o aluno tentou sempre realizar todos os ostinatos propostos, (sendo o seu envolvimento na tarefa constante) não desistindo da atividade e tendo respondido ao pedido de mostrar o que tinha sentido quando estava abraçado às colunas, o que por vezes não acontece.

É importante referir que há uma rotina na realização de atividades, o que ajuda bastante o aluno a assimilar mais facilmente alguns conteúdos e a não desistir das tarefas.

Relativamente à segunda atividade da sessão:

Aprendizagem do tema “Mary had a little lamb na flauta de bisel”;
--

Estratégias definidas para o aluno D.M:

Nesta atividade, o aluno surdo executará todos os passos da mesma forma que os ouvintes. Como a aprendizagem das notas musicais e do seu gesto têm sido feitas gradualmente, o aluno tem acompanhado e feito as aprendizagens com sucesso.

Esta forma de aprendizagem (através dos gestos) permite que o aluno acompanhe o evoluir das aulas e atinja os objetivos propostos, assim como, permite o desenvolvimento da sua motricidade fina, da sua capacidade de memorização, bem como, da sua capacidade de atenção/concentração.

Descrição da atividade

Esta foi uma atividade que correu muito bem devido ao gosto da turma pela aprendizagem da flauta de bisel.

[A abordagem a este instrumento surge no seguimento da aprendizagem da história da “Aldeia da Música”, estratégia utilizada para a identificação das notas musicais e a sua posição na pauta musical.

Nesta história, as notas musicais são personagens com características próprias que as distinguem umas das outras. Estas características correspondem a gestos.

De salientar que, ao aluno D.M, foi contada a história em Língua Gestual Portuguesa (língua materna do aluno), sendo que os gestos ficaram os mesmos tanto para o D.M como para o resto da turma.¹⁴

A flauta de bisel passou a ser chamada de “Professora Pifarito” e era um lugar, além da pauta onde as notas musicais gostavam de viver.

Em primeiro lugar foi trabalhada a nota Si (3), depois a nota Lá (3) e posteriormente a nota Sol (3).]

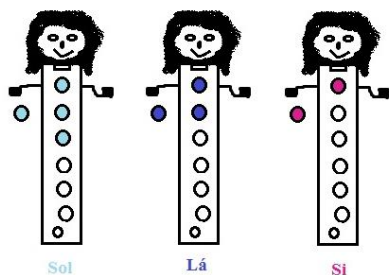


Figura 3 – “Professora Pifarito”;

A primeira parte da atividade foi dedicada à reprodução de exercícios melódicos na flauta de bisel que tiveram como propósito o aquecimento e a destreza com as três notas. Os exercícios começaram muito lentamente e foram aumentando de andamento progressivamente.

¹⁴ A história contada aos alunos e o Quadro de gestos fonomímicos encontram-se em anexo.

Exercícios:



Nesta fase, o aluno D.M sentiu algumas dificuldades e, por momentos, confundiu a nota lá com a nota sol. Posteriormente foi executado um pequeno trabalho em torno destas duas notas, direcionado a toda a turma, para que o aluno pudesse colmatar as suas dificuldades sem que os colegas percebessem.

O D.M estava ao lado de uma das colegas com quem tem mais afinidade e que o ajudou na execução das notas Lá (3) e Sol (3).

De realçar que o único suporte visual dado aos alunos foram os gestos correspondentes a cada nota realizados pela professora.

Depois da parte da destreza e técnica na flauta de bisel, passou-se à aprendizagem do tema “Mary had a little lamb”.

O tema tinha cinco ostinatos melódicos distintos e todos eles foram explorados intensamente.

Mary had a little lamb

Anglo-Americana



Esta parte final da atividade decorreu com a professora a realizar os gestos (fonomímica) e a partitura escrita no quadro, para fomentar a leitura musical. Relativamente à partitura, o aluno D.M revelou muitas dificuldades na identificação das notas, devido à sua memória a longo prazo ser diminuta, o que foi minimizado com a realização num andamento muito lento, dos gestos correspondentes a cada nota.

Da sessão saíram as seguintes conclusões:

O aluno necessita que os exercícios de percussão corporal (por imitação) sejam, numa primeira fase, realizados muito lentamente para que possam ser visualmente assimilados e depois percutidos (principalmente quando é feita uma mistura dos níveis, quando há subdivisão da pulsação ou possíveis acentuações irregulares), ou seja, otimizar a relação “estímulo-execução”.

Será importante também continuar a estimular o aluno para que percuta o primeiro ostinato rítmico depois de cada “audição”. Esta é uma atividade que o faz sentir muito valorizado perante os colegas.

Relativamente à execução na flauta de bisel, os gestos têm de ser sempre executados, porque são a única forma do aluno reproduzir melodias na flauta, devido à sua dificuldade de localização espacial na pauta musical, bem como será benéfica a introdução de um código de cores associado às notas musicais.

2.2 - Sessão n.º2: 23 de Abril de 2009 - Plano de aula e relatório reflexivo

Sumário: Realização de percussão corporal a vários níveis.
 Realização de movimento baseado em passos de Cha-Cha-Cha.
 Continuação da aprendizagem do tema “Mary had a little lamb” na flauta de bisel.

Conceitos/ Conteúdos	Competências (o aluno é capaz de...)	Atividades	Avaliação
<p>Ritmo: Pulsação; Padrão rítmico caracterizador do estilo Cha-cha-cha;</p> <p>Timbre: Sons do corpo;</p>	<p>Manter uma pulsação regular;</p> <p>Reproduzir células rítmicas por imitação;</p> <p>Gerir</p>	<p>Movimento, percussão corporal e instrumental</p> <p>1.º Audição da música “Mambo nº5” (danças latinas) e movimento livre pela sala.</p> <p>2.º Realização (por imitação) de percussão corporal a vários níveis.</p> <p>3.º Execução das células rítmicas apresentadas em Instrumentos Orff</p>	<p>Capacidade de manter uma pulsação regular;</p> <p>Capacidade de organização espaço-temporal;</p> <p>Capacidade de</p>

<p>Altura: Notas Si(3), lá(3) e sol (3);</p>	<p>correctamente a relação espacio-temporal;</p> <p>Manter uma relação harmoniosa com o elemento corpo;</p> <p>Memorizar coreografias elementares;</p> <p>Reproduzir pequenas melodias na flauta de bisel.</p>	<p>de altura indefinida.</p> <p>Continuação do trabalho sobre o tema “Mary had a little lamb” na flauta de bisel</p> <p>-Os alunos executarão o tema “Mary had a little lamb” na flauta de bisel, com acompanhamento instrumental.</p> <p>-A professora apoiará a execução do tema realizando fonomímica.</p> <p>Aprendizagem de uma coreografia para o tema: “Cachito Mio”¹⁵ de Nat King Cole.</p> <p>- A turma é dividida em pares: preferencialmente Rapaz/Rapariga;</p> <p>- Em linha os pares estão lado a lado;</p> <p>- Assim que soa a música os alunos de mãos dadas realizam por imitação o passo mais simples da dança latina Cha-cha-cha: 1-2-123: 1-Afasta o pé direito para a direita; 2-Arrasta o pé esquerdo para junto do direito unindo; 123-Executa três passos pequenos no mesmo lugar;</p> <p>- Assim que o passo estiver assimilado nas mesmas posições, os pares desenvolvem este mesmo passo em quatro sentidos: direita-frente-trás-esquerda.</p> <p>- Quando acabam esta série abrem o movimento dos braços dos lados de fora para agradecer.</p>	<p>coordenação com um par;</p>
---	--	--	--------------------------------

Relatório reflexivo da sessão

Movimento, percussão corporal e instrumental

- 1.º- Audição da música “Mambo nº5” (danças latinas) e movimento livre pela sala.
- 2.º Realização (por imitação) de percussão corporal a vários níveis.
- 3.º Execução das células rítmicas apresentadas em Instrumentos Orff de altura indefinida.

¹⁵ Áudio em anexo no CD.

Estratégias para o aluno D.M:

A atividade apresentada tem como objetivo explorar conteúdos relativos ao ritmo.

Na primeira parte da mesma, Audição e movimento livre ao som da música “Mambo nº5”¹⁶, apresentada em compasso quaternário, pretende-se que o aluno D.M descalço, junto à aparelhagem e com as colunas em contato com o tapete (viradas para baixo), sinta as vibrações a chegarem ao seu corpo de baixo para cima e transmita através de expressão corporal as respetivas sensações.



Figura 4 - Colunas de som da aparelhagem em contacto com o tapete;

Posteriormente, o aluno, assim como os colegas, realizará a proposta de percussão corporal feita pela professora recorrendo à imitação. Após a percussão corporal, segue-se a percussão das mesmas células rítmicas em alguns instrumentos Orff de percussão de altura indefinida, a saber: clavas, tamborins, triângulos e maracas, também por imitação.

Ao aluno D.M será atribuído um tamborim. Em primeiro lugar, porque é um dos instrumentos disponíveis na sala de aula que emite mais vibrações ao ser percutido e, em segundo lugar porque é o instrumento preferido do aluno.

¹⁶ Áudio em anexo no CD.




Imagem 5- Tamborim utilizado pelo aluno D.M na atividade;

Aquando deste exercício, o aluno estará de frente para a professora que terá também um tamborim. Desta forma, o contato visual é permitido da melhor forma.

Descrição da atividade:

Após um breve jogo de memorização em que os alunos tinham de decorar todos os lugares e identificar o aluno que, com indicação prévia, teria mudado de posição, todos se descalçaram (prática habitual desde o segundo período no tempo de observação/aplicação) e se deitaram no tapete de barriga para baixo e com as mãos dadas.

Após sentirem as primeiras vibrações da música transmitidas pelas colunas, que estavam em contato com o tapete, todos os alunos se levantaram e largaram as mãos, ficando o aluno D.M perto das colunas. (Esta posição é mantida pelo aluno pelo conforto que lhe transmite).

Assim que largaram as mãos, os alunos começaram a produzir diferentes formas de expressão corporal: uns dançando, outros movimentando-se em andamentos diferentes, outros acentuando o seguinte motivo rítmico,  e outros acentuando a pulsação caminhando, como o aluno D.M.



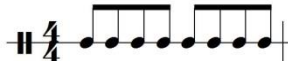

O aluno sentiu a marcação quaternária e começou a reproduzi-la com os pés em jeito de caminhada, primeiro com um ligeiro atraso na reação, mas posteriormente com o ritmo correto quando se concentrou na professora, que o apoiou imitando a sua proposta de movimento.

Esta é sempre uma atividade prazerosa para todos os alunos e, especialmente, para o D.M porque permite que ele se sinta realmente capaz de fazer o mesmo que os colegas.

Interessante também é a maior aproximação dos colegas neste tipo de exercício, que acabam sempre por imitá-lo. Esta imitação é mais um factor importante para a melhoria da autoestima e auto-conceito do aluno que se vê, por breves instantes, como líder da turma.

Após este primeiro exercício, a professora, colocada de frente para os alunos que se organizaram em U quando acabou a música, começou por executar os seguintes ostinatos rítmicos, primeiro num andamento lento e depois num andamento moderado, permitindo a todos os alunos e principalmente ao aluno D.M que realizasse o exercício com sucesso, contornando as suas dificuldades de coordenação motora.

Ao contrário da primeira sessão, neste exercício de percussão corporal não foram intercalados níveis corporais, sendo explorados um de cada vez. Desta forma, garantiu-se o sucesso na execução de cada um e permitiu-se ao aluno D.M maior facilidade em termos de contacto visual e localização espacial da percussão das células rítmicas.

1.º- Cliques		2.º- Palmas	
3.º- Pernas		4.º- Pés	

Após esta primeira abordagem, voltou a fazer-se todo o exercício, mas desta vez com o “Mambo nº5” de fundo.

Todos os alunos sem exceção conseguiram reproduzir todas as células rítmicas com sucesso. Apenas a realização dos cliques foi mais complicada para todos, pelo próprio movimento dos dedos (motricidade fina).

O contacto visual foi sempre mantido com o aluno D.M para que este tivesse um ponto de referência.

Após a percussão corporal, passou-se rapidamente para a percussão instrumental.

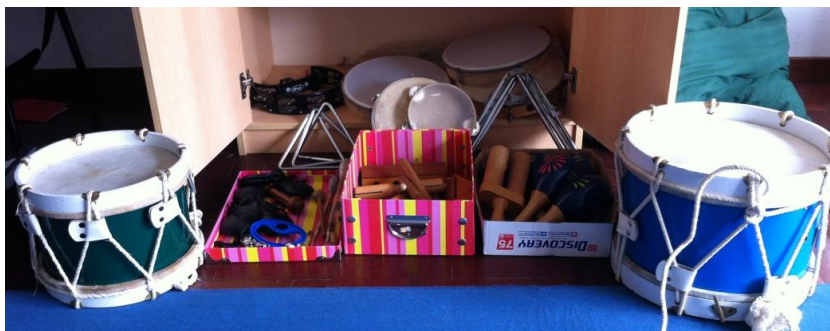




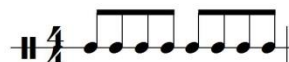





Figura 6 - Instrumentos de percussão de altura indefinida da sala de Expressão Musical;

Todos os instrumentos foram distribuídos e agrupados por timbres, tendo cada grupo uma célula rítmica atribuída. Este exercício teve como objetivo proporcionar um momento de polirritmia instrumental.

1º- Cliques	$\text{H} \frac{4}{4}$ 	-----	Tamborim	
2º- Palmas	$\text{H} \frac{4}{4}$ 	-----	Maracas	
3º- Pernas	$\text{H} \frac{4}{4}$ 	-----	Triângulo	
4º- Pés	$\text{H} \frac{4}{4}$ 	-----	Clavas	

O exercício começou pelos alunos que tinham tamborins, que após interiorizarem o ostinato rítmico correspondente, continuaram a percuti-lo numa intensidade *p* (*piano*), para desta forma preparar a entrada das clavas e assim sucessivamente até à entrada das maracas.

Após a entrada de todos os instrumentos, durante um pequeno período de tempo, o exercício polirrítmico concretizou-se corretamente numa intensidade *f* (*forte*).

Ao aluno D.M foi atribuído um tamborim pela especificidade do instrumento e da célula rítmica correspondente.

Sendo claramente um exercício mais complexo, este trouxe mais dificuldade, nomeadamente para o D.M, uma vez que o aluno, ao olhar para os colegas com instrumentos diferentes (e correspondentes células rítmicas), por momentos, acabava por se descoordenar, esquecendo-se da sua tarefa. Daí, a necessidade da professora executar de imediato a célula rítmica do tamborim, buscando o olhar do aluno e captando de novo a sua atenção. E foi desta forma que o aluno conseguiu executar a tarefa até ao fim.

Não nos podemos esquecer que esta dificuldade está diretamente relacionada com os problemas de atenção/concentração do aluno, bem como com a sua frágil coordenação motora.

Continuação do trabalho sobre o tema “Mary had a little lamb” na flauta de bisel

- Os alunos executarão o tema “Mary had a little lamb” na flauta de bisel, com acompanhamento instrumental.
- A professora apoiará a execução do tema realizando fonomímica.

Estratégias para o aluno D.M:

Será apresentada, no quadro pautado, a melodia do tema “Mary had a little lamb”, cujas notas aparecerão ornamentadas com as características

da “Aldeia da Música” (História contada em Língua Gestual Portuguesa (LGP) ao aluno pela Professora de LGP).

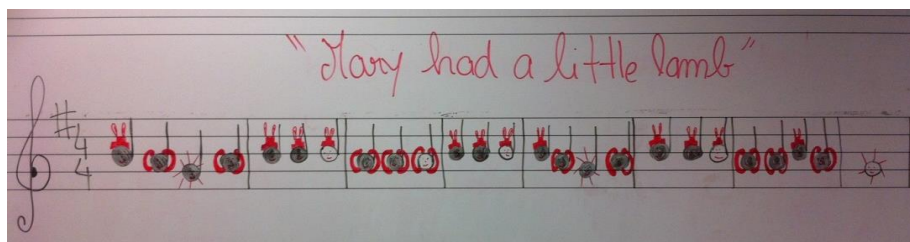
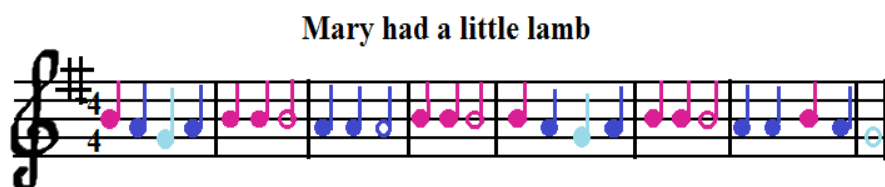


Figura 7 - Melodia com as características das notas musicais no quadro pautado;

Depois será projetada a melodia na pauta obedecendo ao código de cores (apresentado pelo instrumento Tubos Sonoros¹⁷). Ao mesmo tempo, a professora, com uma flauta simulará a execução da melodia, permitindo uma aprendizagem mais apoiada e eficaz.

[Dó: vermelho, Ré: cor-de-laranja, Mi: amarelo, Fá: verde, Sol: azul claro, Lá: azul escuro e Si: cor-de-rosa].

Partitura com código de cores:



¹⁷ Tubos sonoros – Instrumento utilizado por norma em sessões de musicoterapia.

Código de cores: Dó-vermelho; Ré- cor-de-laranja; Mi- amarelo; Fá- verde; Sol- azul claro; Lá- azul escuro; Si- cor-de-rosa;



Figura 8 - Imagem do instrumento tubos sonoros;

[Consult. agosto 2013], disponível em:

<http://marcodemusicaipm.blogspot.pt/2011/02/boomwhackers.html>

Descrição da atividade:

Este momento da sessão teve como objetivo recordar o tema explorado na aula anterior e colmatar algumas dúvidas que possam ter ficado por esclarecer em relação à melodia.

Foi utilizado um acompanhamento instrumental (que seguirá em anexo), bem como a pauta apresentada e a própria execução da melodia pela professora na flauta de bisel.

O aluno D.M devido às suas limitações relativamente à motricidade fina, não conseguiu acompanhar a turma na execução do primeiro compasso do tema (tecnicamente mais complicado), entrando desfasadamente e mostrando grandes dificuldades em coordenar a visão (das posições na flauta feitas pela professora) com a reprodução.

Nesta altura da aula, o aluno mostrou desânimo e desmotivação, querendo afastar-se do grupo.

Assim, para não criar um momento de tensão na sessão, a professora cortou quatro bocadinhos de papel, pintou dois de laranja e dois de azul claro, cores correspondentes às notas Ré e Sol e colocou uns, em cima das lâminas correspondentes a estas notas no xilofone baixo, e os outros no chão junto dos pés da professora. Com esta movimentação toda, o aluno aproximou-se do xilofone baixo e a professora explicou que o aluno teria de tocar nas lâminas de acordo com as cores que ela pisasse.

E assim foi, o aluno vendo que teria uma nova função, voltou a sentir-se motivado e atento foi percutindo as notas correspondentes às primeiras de cada função tonal da melodia, especificamente I (Sol M) e V (Ré M) graus.

Mary had a little lamb

Anglo-Americana



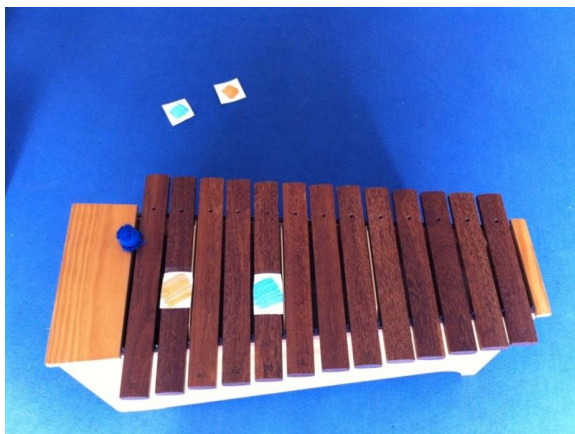


Figura 9 - Xilofone baixo preparado com o I e V graus do tema;

Após esta mudança de estratégia, o aluno voltou a mostrar alegria na aula e sentiu-se com um papel de importância devido ao novo instrumento que estava a tocar.

Para terminar a sessão, nos últimos dez minutos a professora organizou rapidamente a turma em pares para a aprendizagem de uma coreografia baseada no passo básico do Cha-Cha-Cha.

Aprendizagem de uma coreografia para o tema: “Cachito Mio” de Nat King Cole.

- A turma é dividida em pares: preferencialmente Rapaz/Rapariga;
- Em linha os pares estão lado a lado;
- Assim que soa a música os alunos de mãos dadas realizam por imitação o passo mais simples da dança latina Cha-cha-cha: 1-2-123:
 - 1-Afasta o pé direito para a direita;
 - 2-Arrasta o pé esquerdo para junto do direito unindo;
 - 123-Executa três passos pequenos no mesmo lugar;

Estratégias para o aluno D.M:

O aluno D.M ficará com a aluna S. F como par, uma vez que é a colega com quem tem mais afinidade. Deste modo, a comunicação e coordenação entre os dois estarão facilitadas, bem como a comunicação com a professora, sendo a aluna S.F a intermediária.

Descrição da atividade:

Todos os passos, foram numa primeira fase, exemplificados pela professora que escolheu como par o aluno D.M.

Posteriormente, todos os pares anteriormente definidos reproduziram os passos por imitação entendendo os movimentos pretendidos.

O último passo, referente ao movimento do Cha-Cha-Cha, foi o que gerou mais dificuldade, o que levou a que a atividade da coreografia não fosse completada na totalidade, terminando o exercício nas mesmas posições.

A lateralidade foi um dos aspetos tidos em conta nesta proposta de atividade, uma vez que se apresenta como um conteúdo confuso para muitos alunos e mais ainda para um aluno surdo.

Nesta atividade, os alunos estavam visivelmente felizes, sendo a mesma do pleno agrado de todos.

Da sessão saíram as seguintes conclusões:

Os exercícios de percussão corporal são extremamente importantes para o desenvolvimento da coordenação motora do aluno D.M, bem como da sua memória a curto prazo.

A estratégia utilizada da proposta de percussão corporal, feita em níveis diferentes e explorados compartimentadamente, ajudou bastante à compreensão do exercício. Relativamente à percussão das mesmas células rítmicas nos diferentes instrumentos, no caso do aluno D.M, no tamborim foi também uma tarefa interessante que manteve o aluno interessado e motivado.

A estratégia da utilização/aprendizagem do xilofone baixo é muito mais eficaz para o aluno, uma vez que este instrumento é de mais fácil

manuseamento e faz com que o aluno volte a entrar nas atividades com motivação e permitindo-lhe um sentimento de valorização do seu papel na turma.




Quanto à aprendizagem de coreografias, esta é sempre uma atividade motivante e estimulante não só para aluno D.M, mas também para toda a turma, permitindo o desenvolvimento da coordenação motora e da capacidade de interação com o par e a dinâmica de grupo.

2.3 - Sessão n.º3: 30 de Abril de 2009 - Plano de aula e Relatório Reflexivo

Sumário: Revisão da coreografia explorada na última aula, Realização dos jogos “Descobre como eu sou...” e “O jogo do engano!”.

Conceitos/ Conteúdos	Competências (o aluno é capaz de ...)	Atividades	Avaliação
<p>Ritmo: Pulsação; Padrão rítmico caracterizador do estilo Cha-Cha-Cha; Semínima; Pausa de semínima; Colcheias agrupadas (2);</p> <p>Timbre: Sopros; Cordas;</p> <p>Intensidade: Forte (f) Piano (p)</p>	<p>Gerir correctamente a relação espaço-temporal;</p> <p>Manter uma relação harmoniosa com o elemento corpo;</p> <p>Distinguir intensidades;</p> <p>Discriminar diferentes ritmos;</p>	<p>Coreografia Cha-cha cha “Cachito Mio” de Nat King Kole. Ao ouvirem a música os alunos colocam-se nas posições definidas e dançam reproduzindo os passos explorados na última aula e a última parte do exercício: - Assim que o passo estiver assimilado nas mesmas posições, os pares desenvolvem este mesmo passo em quatro sentidos: direita-frente-trás-esquerda. - Quando acabam esta série abrem o movimento dos braços dos lados de fora para agradecer.</p> <p>Jogo “Descobre como e quem eu sou...” - Audição livre do tema “I want to break free”¹⁸ dos Queen interpretado pela Royal Philharmonic Orchestra. 1.º Exploração de intensidades:</p>	<p>Capacidade de coordenação com um par;</p> <p>Capacidade de distinguir intensidades opostas;</p> <p>Capacidade de discriminar timbres;</p> <p>Capacidade de diferenciar figuras rítmicas;</p>

¹⁸ Áudio em anexo no Cd.

		<p>- Forte: os alunos levantarão ambos os braços;</p> <p>- Piano: os alunos terão de baixar os braços;</p> <p>2.º Exploração de timbres:</p> <p>- Cordas: os alunos terão de fingir que estão a executar um instrumento de cordas;</p> <p>- Sopros: os alunos terão de fingir que estão a executar um instrumento de sopro;</p> <p>Jogo “O jogo do engano”</p> <p>- Serão percutidos 2 motivos rítmicos diferentes e cada um corresponderá a uma forma de movimentação.</p> <p>- Quando existir ausência de som os alunos terão de ficar posicionados em estátua;</p> <p>Os motivos serão tocados intercaladamente com momentos de ausência de som e os alunos que não conseguirem fazer a associação, vão saindo do jogo até se encontrar um vencedor.</p> <p>Andar </p> <p>Correr </p> <p>Parar em estátua </p>	
--	--	--	--

Relatório reflexivo da sessão

A sessão iniciou-se com a realização do jogo da estátua, jogo esse que os alunos adoram fazer e cujo objetivo primordial é fazer com que os mesmos pratiquem e melhorem a sua capacidade de atenção/concentração.

No caso do aluno D.M, é ainda mais importante, uma vez que o aluno tem um tempo de realização de tarefas muito reduzido.

A indicação para a paragem em estátua foi para que os alunos se colocassem imediatamente nas posições da coreografia explorada na última aula.

Coreografia Cha-cha-cha

Ao ouvirem a música os alunos colocam-se nas posições definidas e dançam reproduzindo os passos explorados na última aula e a última parte do exercício:

- Assim que o passo estiver assimilado nas mesmas posições, os pares desenvolvem este mesmo passo em quatro sentidos: direita-frente-trás-esquerda.
- Quando acabam esta série abrem o movimento dos braços dos lados de fora para agradecer.

Estratégias definidas para o aluno D.M:

Ao sentir as vibrações da primeira música (escolhida pela riqueza em termos de percussão) a chegarem ao corpo de baixo para cima (uma vez que todos estavam descalços), o aluno procurará o seu par e, em coordenação com o mesmo, reproduzirá os passos interiorizados na última aula.

O aluno D.M com o seu par, é um dos pares dos topos das filas, sendo que está mesmo encostado à aparelhagem e com as colunas a debitar som junto dos seus pés. (É importante recordar que todos os alunos realizam a atividade no tapete e descalços para todos estarem em situação de igualdade).

O objetivo será perceber se o aluno memorizou a coreografia e se a sua interação com o grupo será a mais própria.

Descrição da atividade:

Ao pararem em estátua todos os alunos se colocaram em linha com os pares indicados, a fim de iniciarem a coreografia explorada na sessão anterior. (Indicação dada logo no início da sessão).

As colunas da aparelhagem estiveram o tempo todo sobre o tapete, viradas para baixo.

Assim que a música soou, o aluno D.M começou a andar pela sala, nunca se afastando muito das colunas. O aluno tinha a consciência de que quanto maior fosse a distância, menos vibrações sentiria.

Quando a música parou, o aluno não foi de imediato para o seu lugar na fila para iniciar a coreografia. No entanto, assim que começou a faixa “Cachito Mio”, o aluno procurou, de imediato, o seu par com o olhar e dirigiu-se corretamente para o seu lugar agarrando as mãos da colega.

Todos os alunos, assim que ouviram a música começaram a reproduzir a série de passos abordados na última sessão. Percebeu-se que o D.M teve alguma dificuldade em realizar a coreografia, tal como na aula anterior, mas procurou sempre o contacto visual com os outros colegas e professora para corrigir os erros.

A última parte da coreografia foi realizada com as indicações constantes da professora relativamente às direções a seguir: direita-frente-trás-esquerda. Todos os alunos conseguiram reproduzir o que tinha sido pedido com sucesso.

Apesar da visível alegria e motivação na realização da atividade (um dos principais objetivos da atividade), o aluno D.M revelou algum desconforto relativamente à coordenação de movimentos, fruto da sua débil coordenação motora.

Passámos então à segunda atividade:

Jogo “Descobre como e quem eu sou”:

- Audição livre do tema “I want to break free” dos Queen interpretado pela Royal Philharmonic Orchestra.

1.º Exploração de intensidades:

- **Forte:** os alunos levantarão ambos os braços;

- **Piano:** os alunos terão de baixar os braços;

2.º Exploração de timbres:

- **Cordas:** os alunos terão de fingir que estão a executar um instrumento de cordas;

- **Sopros:** os alunos terão de fingir que estão a executar um instrumento de sopro;

Estratégias definidas para o aluno D.M:

A atividade que se segue foi pensada com mais incidência sobre os alunos ouvintes, afinal trata-se de uma turma inclusiva e, todas as atividades têm de ser planificadas pensando no todo.

De realçar que, no período de aplicação/observação (primeiro e segundo período), quando o aluno D.M se apercebeu que algumas atividades eram realizadas de forma diferente para que ele conseguisse também fazer, começou a demonstrar algum desinteresse pelas atividades. Logo, teve de, necessariamente haver uma mudança de postura e forma de trabalhar com o aluno.

Assim, a primeira parte da atividade, audição livre, tem como objetivos principais, em primeiro lugar, a perceção da pulsação e a resposta ao estímulo sensorial e, em segundo lugar, a deslocação pelo espaço (orientação espacial) que é uma das áreas menos desenvolvidas do aluno.

Relativamente à segunda parte da atividade, exploração de intensidades e timbres, para o aluno D.M, a finalidade do exercício prende-se essencialmente com a sensação das intensidades *p* (*piano*) ou *f* (*forte*), através da massa sonora.

Naturalmente, o aluno D.M não consegue fazer a discriminação de timbres, pois o ganho com o implante coclear é muito pequeno, deste modo o aluno apenas fará a imitação dos movimentos dos colegas.

Descrição da atividade:

Organizados em U, todos os alunos tinham contato visual com a professora e colegas.

O D. M, como é habitual ficou junto da professora, da aparelhagem e colunas.

Para uma melhor perceção da intensidade das vibrações, o aluno D.M abraçou as colunas e, quando sentiu a música, começou a balançar o corpo, reproduzindo a pulsação.

O tema utilizado foi especialmente escolhido pelas intensidades *p* e *f*, o que, de uma forma geral, facilitou a identificação das mesmas para todos os alunos.

Foi curioso perceber que a forma do aluno D.M distinguir uma intensidade de outra foi através do movimento mais ou menos acelerado de balançar o corpo.

Claro que, quando o aluno se apercebeu que os colegas estavam a utilizar os movimentos de levantar ou baixar os braços, acabou por reproduzir os mesmos movimentos por imitação.

Desta atividade, resultou a importância do aluno ter percebido diferenças entre as intensidades durante breves instantes.

Após a realização deste exercício passou-se então à discriminação dos timbres das cordas e dos sopros.

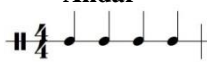
Como referi anteriormente, o aluno não teve ganhos significativos com o implante coclear, o que faz com que a sua perceção de timbres seja completamente distorcida. Deste modo, o aluno D.M limitou-se a imitar os colegas, a interagir em grupo e a divertir-se com a atividade.

E a sessão terminou com a terceira atividade:

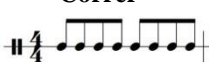
“Jogo do engano”:

- Serão percutidos 2 motivos rítmicos e cada um, corresponderá a uma forma de movimentação.
- Quando existir ausência de som os alunos terão de ficar posicionados em estátua; Os motivos serão tocados intercaladamente com momentos de ausência de som e os alunos que não conseguirem fazer a associação, vão saindo do jogo até se encontrar um vencedor.

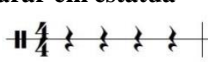
Andar



Correr



Parar em estátua



Estratégias definidas para o aluno D.M:

Nesta atividade, a professora procederá à escrita de motivos rítmicos no quadro de giz, compostos apenas pelas figuras semínima

(andar), colcheia (correr) e pausa de semínima (parar em estátua) e explicará a que forma de movimentação corresponde cada motivo rítmico, sempre com o auxílio da aluna que é mais próxima do D.M.

Estas figuras foram escolhidas e utilizadas nos padrões da forma apresentada, uma vez que o aluno se sente mais confiante na sua participação neste tipo de atividade, aquando da utilização de motivos rítmicos mais simples.

De salientar a importância da percussão dos motivos rítmicos num tamborim e diretamente nas costas do aluno (pela professora), para que sinta pelo corpo todo, todas as vibrações necessárias à distinção.

Descrição da atividade:

A última atividade da sessão teve como principais finalidades: proporcionar um momento de relaxamento e fomentar a discriminação/perceção rítmica dos alunos, bem como, a sua coordenação motora.

A multiplicidade de atividades por sessão prende-se com o facto do aluno D.M ter um tempo de concretização muito reduzido e consequentemente um desinteresse rápido pelas atividades propostas. Assim, todas elas foram idealizadas o mais objetivas e lúdicas possível.

Relativamente à atividade, a professora procedeu à escrita dos três motivos rítmicos no quadro, bem como, ao desenho do movimento associado a cada um. O aluno D.M ficou junto da professora para que pudessem ser percutidos os vários motivos no tamborim que estava apoiado nas suas costas.

Todos os outros alunos ocuparam devidamente todo o espaço, mantendo sempre o contacto visual com a professora.

Assim, começou a atividade e o primeiro motivo percutido foi o composto pelas semínimas.



O aluno D.M reagiu ao motivo, andando devagar e com uma expressão, a princípio, um pouco apreensiva, talvez com receio de estar a realizar erradamente a tarefa.

Logo de seguida, o motivo escolhido foi o composto pelas pausas de semínima. Todos os alunos pararam não deixando margem para erro. Nesta fase, o aluno ria de contentamento por estar a conseguir realizar a tarefa sem ajuda.

Quase a terminar a sessão, a professora voltou a percutir o motivo composto pelas semínimas contrariando o que o aluno D.M estava a pensar que iria acontecer, o motivo composto pelas colcheias. Quando isto sucedeu, o aluno desistiu automaticamente da atividade e apesar das tentativas da professora e dos colegas para voltar ao seu lugar, o aluno negou-se a voltar. (Esta já nao era uma situação isolada. Durante o período de observação/ aplicação, o aluno já tinha demonstrado este tipo de atitude. É próprio do aluno surdo ficar tenso e desistir das atividades que se apresentem mais difíceis).

A professora terminou a atividade percutindo o motivo rítmico composto pelas colcheias. Todos os alunos da turma reagiram positivamente e começaram a correr. Assim que o D.M viu os colegas a correr, juntou-se novamente ao grupo terminando a atividade.

Da sessão saíram as seguintes conclusões:

O aluno gosta de realizar atividades diferentes e de curta duração em cada sessão.

A realização de coreografias é uma atividade extremamente motivante e estimulante para o D.M porque permite o desenvolvimento da coordenação motora, da consciência espacial e, acima de tudo, da interação com o (os) seu(s) par (es).

Aquando da realização de outro exercício de discriminação de motivos rítmicos, deverá ser entregue, também, um tamborim ao aluno para que ele reproduza de imediato o que sentiu através das vibrações nas costas, mantendo o princípio de se movimentar de diferentes formas, não só para assimilar de melhor forma os ritmos, mas também para se sentir mais participativo.

É importante referir que o aluno começou a revelar algum cansaço no final das aulas, o que se refletiu na última atividade, daí a estratégia acima referida.

2.4 - Sessão n.º4: 7 de Maio de 2009 - Plano de aula e Relatório Reflexivo

Sumário: Aprendizagem do tema “Com três notas” na flauta de bisel.
Realização da atividade “Cria o teu som...”

Conceitos/ Conteúdos	Competências (o aluno é capaz de...)	Atividades	Avaliação
Ritmo: Pulsação; Compasso Quaternário; Semínima, Mínima e Semibreve; Altura: Notas Si, lá e sol;	Reproduzir pequenas melodias na flauta de bisel e associar cada nota ao seu gesto fonomímico; Reproduzir ostinatos rítmicos explorando os	Aprendizagem do tema “Com três notas” na flauta de bisel 1.º Leitura do tema na pauta musical: - A atividade de leitura (decifrar notas musicais e figuras) será realizada com base na história da “Aldeia da Música”; - Após esta atividade os alunos entoarão o tema e realizarão fonomímica em simultâneo; 2.º Execução do tema na flauta de bisel ¹⁹ : - O tema será dividido em 2 frases distintas:	Capacidade de reconhecer as notas Si(3), Lá(3) e Sol (3) na pauta musical; Capacidade de criar ostinatos rítmicos e reproduzi-los

¹⁹ Toda a atividade será apoiada com a realização de fonomímica pela professora.

<p>Timbre: Sons do corpo;</p>	<p>vários níveis corporais;</p>	<p>Frase A: 8 primeiros compassos Frase B: 8 últimos compassos - Cada frase será dividida em dois conjuntos de quatro compassos para uma exploração mais eficaz; -As frases serão executadas alternadamente para uma aprendizagem mais dinâmica; Atividade “Cria o teu som...” 1.º Os alunos fazem uma audição atenta do tema “The Lonely Goatherd”²⁰ do filme musical “The sound of music”; 2.º Após a audição serão constituídos grupos. Estes grupos terão de inventar um acompanhamento rítmico com instrumentos não convencionais para o tema; 3.º Depois do trabalho de grupo todas as versões serão apresentadas.</p>	<p>nos diferentes níveis corporais;</p>
--	---------------------------------	---	---

Relatório reflexivo da sessão

Após cumprimentarem as notas²¹ os alunos prepararam-se para realizar a primeira atividade da sessão.

²⁰ Áudio em anexo no CD.

²¹ Cumprimentar as notas consiste na entoação das notas musicais acompanhadas do seu gesto fonomímico.

Boa tarde às notas!!!

Cátia Monteiro

The image shows a musical score for a song titled 'Boa tarde às notas!!!'. It consists of two staves of music in 4/4 time. The first staff has four measures with notes and lyrics: 'Bo - a tar - de dó!', 'bo - a tar - de ré!', 'bo - a tar - de mi!', and 'boa - a tar - de fá!'. Above each measure is a chord symbol: 'Dó M', 'Sol M', 'Dó M', and 'Fá M'. The second staff starts with a measure number '5' and has four measures with notes and lyrics: 'bo - a tar - de sol!', 'bo - a ta - de lá!', 'bo - a tar - de si!', and 'bo - a tar - de dó!'. Above each measure is a chord symbol: 'Sol M', 'Fá M', 'Sol M', and 'Dó M'.

Aprendizagem do tema “Com três notas” na flauta de bisel

1.º Leitura do tema na pauta musical:

- A atividade de leitura (decifrar notas musicais e figuras) será realizada com base na história da “Aldeia da Música”;
- Após esta atividade os alunos entoarão o tema e realizarão fonomímica em simultâneo;

2.º Execução do tema na flauta de bisel:

- O tema será dividido em 2 frases distintas:

Frase A: 8 primeiros compassos

Frase B: 8 últimos compassos

- Cada frase será dividida em dois conjuntos de quatro compassos para uma exploração mais eficaz;

-As frases serão executadas alternadamente para uma aprendizagem mais dinâmica;

Estratégias para o aluno D.M:

A melodia escolhida teve como propósito dar continuidade ao trabalho iniciado com o tema “Mary had a little lamb”, apenas com três notas, a saber: si (3), lá (3) e sol (3).

Uma vez que a utilização do xilofone baixo foi extremamente produtiva e resolveu uma situação de conflito interior do aluno, devido à dificuldade na execução da melodia acima referida na flauta de bisel, passa a ser o xilofone, o instrumento melódico a explorar pelo aluno D.M.

O código de cores revelou também ser uma estratégia muito útil e eficaz, uma vez que o aluno passou a ter mais uma referência visual, o que veio facilitar a qualidade, tempo e resposta da execução.

Assim, nesta atividade, estas serão as estratégias utilizadas.

Descrição da atividade:

À semelhança das outras sessões, a disposição dos alunos era em U, sendo que o aluno D.M ficou numa ponta perto da aparelhagem e do xilofone baixo.

Mais uma vez, os alunos da turma manifestaram um grande entusiasmo pela aprendizagem da nova melodia na flauta de bisel.

Neste instrumento, as dificuldades sentidas verificaram-se na execução da mínima e da semibreve. O conceito de duração das figuras acaba por ser um conceito que se torna abstrato para o aluno D.M na relação da identificação visual e descodificação *in loco* do conceito.

Para tentar minimizar esta dificuldade, a professora colocou os vários papelinhos com as diferentes cores no chão e, à medida que acompanhava os outros alunos com os gestos fonómicos, indicava com o pé a melodia a ser executada, fazendo com que o aluno prendesse a sua atenção na duração de cada figura.

Torna-se pertinente referir que a turma não teceu qualquer comentário ao facto do aluno estar a tocar outro instrumento, muito pelo contrário, a satisfação para com a evolução do colega era notória.

Após a realização destes exercícios de destreza e aquecimento, passou-se então à aprendizagem da melodia “Com três notas”.

Com três notas

Ricardo Gabriel

Em primeiro lugar, a professora apresentou a melodia dividida em duas frases distintas, cada uma delas compostas por oito compassos. A melodia encontra-se na tonalidade de Sol Maior, uma tonalidade confortável para os alunos entoarem.

Após a apresentação do tema cantado pela professora ao teclado, os alunos ouvintes fizeram a entoação por imitação da frase A, constituída pelos primeiros oito compassos e, ao mesmo tempo, acompanharam com a realização de gestos fonómicos.

“Cria o teu som...”

- 1.º Os alunos fazem uma audição atenta do tema “The Lonely Goatherd” do filme musical “The sound of music”;
- 2.º Após a audição serão constituídos grupos. Estes grupos terão de inventar um acompanhamento rítmico com instrumentos não convencionais para o tema;
- 3.º Depois do trabalho de grupo todas as versões serão apresentadas.

Estratégias para o aluno D.M:

A estratégia para o aluno D.M nesta atividade consiste em dar-lhe a oportunidade de ser o primeiro a escrever a primeira célula rítmica do esquema rítmico do seu grupo. Desta forma o aluno sentir-se-á valorizado pelo grupo e ficará novamente motivado.

Descrição da atividade:

Para esta atividade, foram feitos três grupos de seis pessoas e foram entregues os seguintes “instrumentos” por grupo: uma caneta, um caderno, uma garrafa de água vazia, um saco de plástico, um estojo e uma folha de papel. Também foram dados, a cada grupo, uma folha A5 e um lápis para que desenhassem as suas propostas.

Com estes instrumentos, cada grupo teve de inventar e escrever um esquema rítmico de seis compassos para acompanhar a música apresentada, recorrendo a desenhos pré-definidos pela professora.

Todos os grupos optaram por escrever o que mais costumam fazer nas aulas: a marcação da pulsação, a sua subdivisão, a combinação das colcheias agrupadas com semínimas e a combinação de pausas de semínima com semínimas.

No grupo do aluno D.M, (Grupo 1), constituído por duas raparigas e quatro rapazes, o D.M foi o primeiro a desenhar a sua célula rítmica, incentivado pelos colegas.

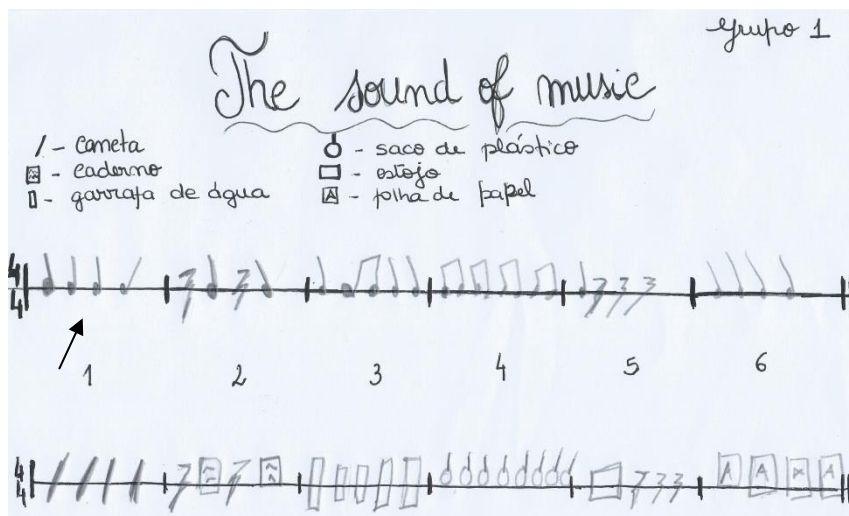


Figura 12 - Esquema rítmico e musicograma do grupo um;

A representação com as figuras musicais foi feita em todos os grupos com a ajuda da professora após a apresentação dos esquemas rítmicos (musicogramas).

Como podemos verificar, o aluno D.M optou por escrever um batimento regular que, facilmente, se pode associar à pulsação, dando a entender a interiorização do conceito.

Todos os outros colegas do grupo apresentaram também as suas células rítmicas acima representadas.

Por falta de tempo, os outros dois grupos ficaram de apresentar os seus musicogramas na aula seguinte.

Esta atividade foi muito importante para que o aluno voltasse “de novo” à aula e desenvolvesse mais a sua perceção rítmica e a consciência de grupo.

Da sessão saíram as seguintes conclusões:

As melodias escolhidas para serem exploradas devem ter menos compassos para que o aluno D.M não disperse e assim consiga realizar toda a tarefa proposta sem evidenciar cansaço e desmotivação.

O trabalho com o xilofone baixo deve continuar a ser fomentado, pois ajuda bastante o aluno em diversos aspetos: sentimento de inclusão, de conclusão e compreensão de uma tarefa e sentimento de conseguir ser capaz de fazer o mesmo que os colegas.

Quanto ao trabalho de percussão com instrumentos não convencionais, foi uma novidade agradável para todos os alunos e, principalmente, para o D.M que, a princípio, não estava a perceber muito bem a função da caneta, mas depois assumiu um papel de liderança sendo o primeiro a desenhar a sua proposta.

Regra geral todos os alunos gostaram da atividade “Cria o teu som...”

2.5 Sessão n.º5: 14 de Maio de 2009- Plano de aula e Relatório Reflexivo

Sumário: Continuação da aprendizagem do tema “Com três notas” na flauta de bisel. Desenho de uma coreografia para uma dança de roda tipicamente portuguesa : “As Carvoeiras”.

Conceitos/ Conteúdos	Competências (o aluno é capaz de...)	Atividades	Avaliação
Ritmo: Pulsação; Compasso Quaternário; Semínima Mínima e Semibreve; Altura: Notas Si(3), lá(3) e sol(3);	Reproduzir pequenas melodias na flauta de bisel e associar cada nota ao seu gesto fonomímico; Reconhecer auditivamente os temas relacionados com o panorama da música tradicional	Continuação do trabalho sobre o tema “Com três notas” na flauta de bisel - Os alunos executarão o tema por frases na flauta de bisel, com acompanhamento tocado no teclado pela professora. Coreografia para o tema “As Carvoeiras”²² Forma: A B A B	Capacidade de coordenação com um par; Capacidade de entoar pequenas melodias; Capacidade

²² Aúdio em anexo no CD.

<p>Forma: ABAB</p>	<p>portuguesa;</p> <p>Gerir correctamente a relação espacio-temporal;</p> <p>Memorizar coreografias elementares;</p>	<p>1º Audição atenta da música e identificação das diferentes partes.</p> <p>2º Os alunos organizam-se a pares, preferencialmente Rapaz (do lado de dentro) –Rapariga (do lado de fora) e formam uma roda.</p> <p>Introdução (4 compassos): os pares bailam no lugar;</p> <p>Tema A (8 compassos): Durante os primeiros 4 compassos os pares dançam em roda no sentido do ponteiros do relógio, nos últimos quatro compassos invertem o sentido de marcha e continuam a dançar em roda.</p> <p>Tema B (8 compassos): Durante os primeiros 4 compassos, as raparigas que estão do lado de fora da roda, passam por entre os rapazes e dirigem-se ao centro durante dois compassos. Depois, durante os últimos dois compassos, voltam ao lugar inicial.</p> <p>Nos últimos quatro compassos do tema, dirigem-se os rapazes ao centro (dois compassos) e para finalizar, regressam às posições iniciais (dois compassos).</p>	<p>de reproduzir ordenações melódicas com as notas Si(3), lá(3) e sol(3);</p>
-------------------------------	--	---	---

Relatório reflexivo da sessão

No início da aula, foi feita a apresentação dos esquemas rítmicos e musicogramas pelos grupos dois e três que, por falta de tempo, não conseguiram apresentar os seus trabalhos na sessão anterior.

Após a apresentação dos trabalhos em falta, a pedido do aluno D.M, o grupo número um voltou a apresentar o seu esquema, sendo mais uma vez reforçado positivamente o trabalho de todos.

[Estes pequenos momentos de iniciativa do aluno são grandes conquistas ao nível da interação com os outros e da formação do seu auto-conceito].

Posteriormente, passou-se à execução do tema “Com três notas” explorado na última sessão.

Continuação do trabalho sobre o tema “Com três notas” na flauta de bisel

- Os alunos executarão o tema por frases na flauta de bisel, com um acompanhamento tocado no teclado pela professora.

Estratégias para o aluno D.M:

Tal como na sessão passada, ao aluno D.M será atribuído o xilofone baixo, dadas as suas dificuldades relacionadas com a motricidade fina no manuseamento da flauta de bisel, e até mesmo de descodificação das notas musicais si (3), lá (3) e sol (3) na pauta musical, apesar do recurso ao código de cores. Possivelmente, a mancha musical percebida pelo aluno é vista como complexa e difícil de “desmontar”.

Assim, a utilização do xilofone baixo revela-se extremamente benéfica para o aluno, uma vez que, o mesmo pode sentir as vibrações provocadas pela percussão das lâminas com mais intensidade, devido ao tamanho da caixa de ressonância do próprio instrumento que é relativamente grande, o que permite ao aluno acompanhar as tarefas propostas à turma, reproduzindo melodias mais simples mas harmonicamente ricas.

Descrição da atividade:

Nesta atividade, a disposição utilizada foi a de sempre, em U e de frente para o quadro pautado.

Antes de se dirigir para o teclado para fazer o acompanhamento harmónico da melodia, a professora fez um pequeno exercício de destreza e aquecimento para os alunos realizarem na flauta de bisel, recorrendo apenas aos gestos fonomímicos.

O aluno D.M, uma vez que não tinha o suporte visual das cores, apenas imitou os gestos fonomímicos realizados pela professora.

Este tipo de abordagem permite captar a atenção do aluno e trabalhar a coordenação motora do mesmo e, além disso, permite que se divirta, o que se pode constatar pelo balançar do corpo.

Quando, por fim, retomámos a prática melódica do tema “Com três notas...”, todos estavam entusiasmados e conseguiram reproduzir o tema por frases, verificando-se apenas alguns problemas relativamente à execução das semibreves (conhecidas como borboletas).


Quanto ao aluno D.M, foi notória a sua excitação, pois nas primeiras notas chegou a ficar desfasado relativamente ao andamento proposto, tocando mais lentamente do que o pretendido. Isto deveu-se, também, ao facto da professora não indicar no chão as notas a serem tocadas, no sentido de perceber se o aluno já teria autonomia para o fazer sozinho.

Assim que a professora o começou a ajudar com a indicação das notas a percutir, o aluno conseguiu, de imediato, realizar a tarefa com sucesso.

No final da atividade, o aluno D.M demonstrou muito cansaço e gesticulou a vontade de parar de tocar. Esta apresentou-se como uma situação nova nas sessões, uma vez que o aluno sempre que começava a desmotivar, simplesmente largava o que estava a fazer e sentava-se sozinho, cortando completamente a comunicação.

Assim que o aluno demonstrou vontade de parar de tocar, surgiu a necessidade de se criar um momento de decompressão. Então, a professora pediu a todos os alunos que se deitassem de olhos fechados no tapete formando um círculo e que dessem as mãos.

Já deitados, a professora, que estava posicionada ao lado do aluno D.M, passou um estímulo apertando a mão do mesmo, como se fosse um “choque elétrico”.

Estímulo: 

Este movimento passou de aluno para aluno terminando na professora que, ao sentir o “choque elétrico”, se sentou no tapete dando indicação a todos para abrirem os olhos. (Não houve a necessidade de explicar a atividade/estratégia, uma vez que esta dinâmica já tinha sido realizada mais vezes em aulas passadas).

Já com pouco tempo pela frente, rapidamente, a professora organizou a turma em pares e fez uma roda preparando a última atividade.

Coreografia para o tema “As Carvoeiras”

Forma: A B A B

1.º Audição atenta da música e identificação das diferentes partes.

2.º Os alunos organizam-se em pares, preferencialmente Rapaz (do lado de dentro) – Rapariga (do lado de fora) e formam uma roda.

Introdução (4 compassos): os pares bailam no lugar;

Tema A (8 compassos): Durante os primeiros 4 compassos, os pares dançam em roda no sentido do ponteiros do relógio, nos últimos quatro compassos invertem o sentido de marcha e continuam a dançar em roda.

Tema B (8 compassos): Durante os primeiros 4 compassos, as raparigas que estão do lado de fora da roda, passam por entre os rapazes e dirigem-se ao centro durante dois compassos. Depois, durante os últimos dois compassos, voltam ao lugar inicial.

Nos últimos quatro compassos do tema, dirigem-se os rapazes ao centro (dois compassos) e para finalizar, regressam às posições iniciais (dois compassos).

Estratégias para o aluno D.M:

A primeira abordagem à música será a perceção da pulsação através da sensação das vibrações da mesma, uma vez que o aluno abraçará uma das colunas.

O aluno realizará a atividade descalço, bem como, todos os colegas e na organização da roda o D.M ficará com o seu par habitual, a aluna S.F, sob o olhar atento da professora.

Descrição da atividade:

Em primeiro lugar, todos os alunos fizeram uma audição atenta da música apresentada e, com a ajuda da professora, identificaram a parte A com palmas e a parte B em pares com a percussão da mão com mão.

De salientar, que a música escolhida foi propositadamente pensada pela sua forma binária (AB).

O aluno D.M realizou este exercício por imitação, uma vez que não consegue ter a perceção auditiva para discriminar as diferentes partes.

Após a realização deste primeiro exercício de reconhecimento auditivo, a restante atividade foi focada na realização da coreografia acima descrita.

Já com a roda organizada em pares, com as raparigas do lado de fora e os rapazes do lado de dentro (e com alguns pares só com rapazes), nos primeiros quatro compassos da música, correspondentes à introdução, os alunos ficaram a “gingar” o corpo de um lado para o outro o mais coordenadamente possível.

Quando começou a parte A, composta por oito compassos, os pares começaram a andar no sentido dos ponteiros do relógio nos primeiros quatro e nos últimos quatro inverteram o sentido da roda.

Nesta parte da atividade, o aluno D.M sentiu alguma dificuldade devido à frágil coordenação motora e ao facto de deixar de sentir as vibrações do tema á medida que evoluia espaço. Estas vibrações permitiam-lhe marcar sempre um passo regular. Esta dificuldade verificou-se mais quando se mudou o sentido da roda, sendo que o aluno continuou a andar por breves instantes no sentido errado e, só depois, é que se apercebeu e foi de imediato procurar o seu par.

Assim que soou a parte B, os alunos pararam de andar em roda e as meninas que estavam do lado de fora da roda dirigiram-se ao centro durante

dois compassos, regressando aos lugares iniciais nos últimos dois compassos. Depois foi a vez dos rapazes irem ao centro exatamente durante os mesmos compassos.

Esta atividade foi muito interessante porque todos os alunos se mantiveram extremamente atentos e prontos para ajudar o D.M e todo o desenho coreográfico. Ao contrário da primeira tarefa da aula, o aluno não revelou cansaço e apesar de alguns enganos e dificuldade em evoluir no espaço, tentou sempre resolver a questão sozinho.

Da sessão saíram as seguintes conclusões:

O aluno já consegue moderar a sua atitude face à dificuldade e realiza todas as propostas com alegria.

É muito importante dar sempre o reforço positivo aquando da realização de cada movimento, de cada conquista e até mesmo das dificuldades. Este reforço contribui imensamente para a melhoria da autoestima do aluno D.M e até mesmo das relações interpessoais. Não nos podemos esquecer que este é um aluno que apresenta uma surdez bilateral profunda e diversos problemas associados, tais como défice visual, frágil coordenação motora das motricidade fina e grossa, fraca memória a longo e curto prazo, entre outros problemas.

2.6 - Sessão n.º6: 21 de Maio de 2009 - Plano de aula e Relatório Reflexivo

<p>Sumário: Revisão da coreografia explorada na aula anterior. Introdução da nota Dó 4 (agudo) na flauta de bisel. Aprendizagem do tema “Holiday” a executar na flauta de bisel.</p>

Conceitos/ Conteúdos	Competências (o aluno é capaz de...)	Atividades	Avaliação
<p>Ritmo: Pulsção; Compasso Quaternário; Semínima, pausa de semínima Mínima;</p> <p>Movimento : Movimentos corporais por imitação;</p> <p>Altura: Notas Dó(4) Si(3), lá(3) e sol(3);</p>	<p>Memorizar coreografias elementares;</p> <p>Reproduzir pequenas melodias na flauta de bisel e associar cada nota ao seu gesto fonomímico;</p>	<p>“As carvoeiras”. Ao ouvirem a música os alunos colocam-se nas posições definidas e dançam reproduzindo o esquema coreográfico explorado na última aula.</p> <p>Aprendizagem do tema “Holiday”²³ na flauta de bisel; - Os alunos começam por entoar ordenações melódicas com as notas da melodia acima mencionada, inclusivé a nota Dó 4. - Posteriormente o tema será apresentado pela professora aos alunos na flauta de bisel. - Posteriormente será explorado com os alunos o lugar que a nota Dó (4) ocupa na pauta musical, bem como na flauta de bisel, seguindo-se exercícios de mecanização e destreza²⁴ e a exploração do tema de dois em dois compassos. - Esta aprendizagem será sempre acompanhada de gestos fonomímicos e do código de cores.</p>	<p>Capacidade de dançar em coordenação com um par;</p> <p>Capacidade de entoar pequenas melodias;</p> <p>Capacidade de identificar e reproduzir a nota Dó(4) nos diversos instrumentos.</p>

Relatório reflexivo da sessão

A aula iniciou-se com uma dinâmica de turma recorrendo ao jogo do espelho. Esta dinâmica realizou-se devido à perceptível agitação dos alunos.

Cada aluno escolheu, aleatoriamente, um colega para fazer o exercício. Este consistiu na imitação a pares de movimentos segmentares do corpo, tendo como fundo a música “Alma Mater”²⁵ de Rodrigo Leão. (Tema, propositadamente, escolhido pelo andamento calmo e ternário).

²³ Áudio em anexo no CD.

²⁴ Estes exercícios encontram-se anexados ao relatório reflexivo correspondente a esta sessão, bem como o tema explorado.

²⁵ Áudio em anexo no CD.

Curiosamente, o aluno D.M escolheu, para seu par, um colega com quem nunca tinha trabalhado, pois até então só se sentia seguro e confiante com a colega S.F.

Foi visível a concentração do aluno D.M nesta dinâmica, uma vez que revelou bastante cuidado nos movimentos realizados. A estratégia, para o sucesso da atividade, foi fazer com que durante todo o exercício, o aluno sentisse todas as vibrações da música. Para isto, a professora colocou uma coluna da aparelhagem em contacto com as costas do aluno.

De realçar que, quando as frequências eram mais agudas, o aluno quase parava, pois a perceção das vibrações mais agudas para esta criança é quase inexistente.

Após a realização desta dinâmica, toda a turma ficou visivelmente mais calma e pronta para as seguintes atividades.

“As carvoeiras”.

Ao ouvirem a música os alunos colocam-se nas posições definidas e dançam reproduzindo o esquema coreográfico explorado na última aula.

Estratégias para o aluno D.M:

Nesta atividade, as estratégias utilizadas foram as mesmas que na aula anterior:

O aluno realizou a atividade descalço, bem como, todos os colegas e, na organização da roda, o D.M ficou com o seu par habitual, a aluna S.F, sob o olhar atento da professora.

Esta atividade teve como objetivo lembrar a aprendizagem feita na aula anterior, promover um momento de fruição da dança, melhorar a capacidade de coordenação com o par e aperfeiçoar a noção da ocupação do espaço.

Descrição da atividade:

A professora começou por explicar aos alunos que, após ouvirem os primeiros quatro compassos correspondentes à introdução do tema, teriam de ocupar os lugares definidos na aula anterior e “gingar” o corpo num balançar regular.

Assim que se começou a ouvir o Tema A da música, o aluno D.M quase arrastou o seu par, incitando a turma a andar no sentido dos ponteiros, revelando que tinha memorizado a primeira parte da coreografia.

O único pormenor de que o aluno não se recordou foi a posição do lado de dentro da roda, mas o par que estava atrás ajudou-o de imediato a corrigir a sua posição, ainda na Introdução da música.

A turma realizou toda esta parte com sucesso e o aluno D.M, contrariamente à aula anterior, não se esqueceu de inverter o sentido da roda na segunda parte do Tema A, mantendo sempre uma postura muito concentrada.

Quando se ouviu o Tema B, o aluno manteve sempre o contacto visual com os seus colegas, para poder avançar para o centro da roda no tempo certo.

Devido ao tempo de concentração reduzido do aluno e após conseguir realizar toda a coreografia, o aluno revelou algum cansaço e sentou-se no chão.

[É natural que, nesta fase, estes episódios aconteçam com mais regularidade, uma vez que também se aproxima o final do ano e, por norma, qualquer criança se sente mais cansada, mais ainda quando se trata de uma criança com dificuldades de atenção/concentração e quando o tempo de realização de tarefas é também ele reduzido.]

Curiosamente, os colegas, ao verem o D.M sentado, resolveram sentar-se também, mantendo a roda.

Nesta fase da aula, a professora recorreu a mais uma dinâmica não planificada para voltar a conseguir a atenção dos alunos.

Assim, a professora sentou-se ao lado do aluno D.M e começou a dinâmica atirando uma bola imaginária para as mãos de um aluno escolhido aleatoriamente que, assim que ouviu a indicação da professora, a passou para outro colega e, assim, sucessivamente.

Com esta atividade, a atenção e motivação não só do aluno D.M, mas de toda a turma, foi novamente recuperada, podendo assim passar-se ao último exercício da sessão.

Aprendizagem do tema “Holiday” na flauta de bisel;

- Os alunos começam por entoar ordenações melódicas com as notas da melodia acima mencionada, inclusive a nota Dó (4).
- Posteriormente, o tema será apresentado pela professora aos alunos na flauta de bisel.
- Posteriormente, será explorado com os alunos o lugar que a nota Dó 4 (agudo) ocupa na pauta musical, bem como na flauta de bisel, seguindo-se exercícios de mecanização e destreza e a exploração do tema de dois em dois compassos.
- Esta aprendizagem será sempre acompanhada de gestos fonomímicos e do código de cores.

O objetivo desta atividade é efetivar a aprendizagem das notas si (3), lá (3) e sol (3) e introduzir a nova nota, o dó (4), apresentado aos alunos como “Dózinho”, na pauta, na flauta de bisel e no xilofone baixo.

Estratégias para o aluno D.M:

Nesta atividade, o aluno D.M irá tocar xilofone baixo. Desta forma, será utilizado o código de cores, ou seja, serão utilizados os papelinhos para a professora indicar as notas no chão à medida que se vai avançando na melodia e no xilofone para identificar as notas correspondentes.

A nota nova, dó (4), é apresentada com a cor vermelha e as restantes com Azul Claro (sol 3), Azul escuro (lá 3) e Rosa (si 3), como nas aulas passadas.

Neste tema, o aluno tentará reproduzir a melodia original e não um acompanhamento harmónico como nas aulas anteriores.

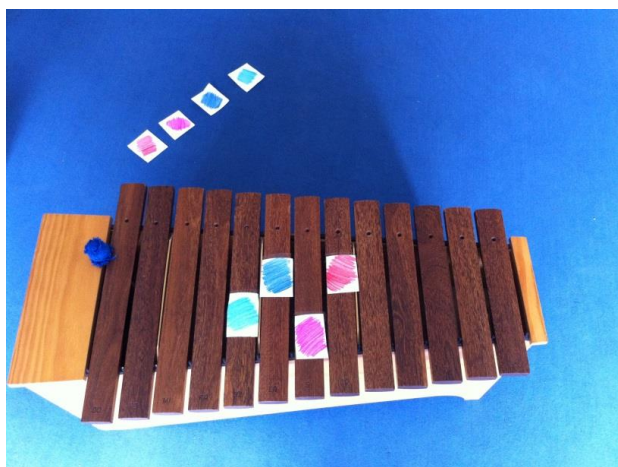


Figura 13- Xilofone baixo preparado com o código de cores para as notas sol (3), lá (3), si (3) e dó (4);

Descrição da atividade:

Após a professora ter preparado todas as cores junto ao xilofone baixo para depois ajudar o aluno D.M na execução da melodia, começou a saltar de cor em cor (nota em nota) e reproduziu, cantando as notas musicais correspondentes e pedindo, de seguida, aos alunos que a imitassem entoando as ordenações melódicas produzidas naqueles moldes.

Desta forma, a professora pretendia incitá-los a entoar todas as notas e a tomar consciência das suas diferentes alturas, principalmente, da nova nota apresentada.

Toda a turma vibrou ao realizar este exercício, acharam todos muita graça ao facto de verem a professora a saltar de nota em nota. A última ordenação melódica “percutida” pela professora foi precisamente a melodia “Holiday” que iria ser explorada na flauta de bisel.

Como o aluno D.M não conseguia realizar o exercício da mesma forma que os colegas, a professora pediu-lhe que ele próprio saltasse sobre as cores, criando uma ordenação melódica para os colegas entoarem.

O aluno adorou ter este papel, uma vez que se sentiu muito importante para a concretização do exercício.

Após este exercício/dinâmica de grupo, os alunos fizeram uma audição atenta do tema “Holiday” executado pela professora na flauta e com acompanhamento instrumental da faixa 6 do CD “Funny Tunes”²⁶ de Jaap Kastelein.

Durante a execução do tema, a professora exagerou na colocação e mudança de dedos, para que todos visualizassem a nova posição, correspondente à nota dó (4), nota esta que o aluno D.M identificou utilizando uma expressão facial diferente.

Assim que a professora terminou a execução da melodia foi mostrar ao aluno qual era a cor da nova nota e onde se tocava. Aproveitou, também, para a desenhar na flauta, bem como a sua posição na pauta.

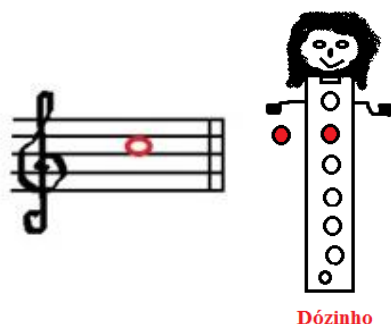


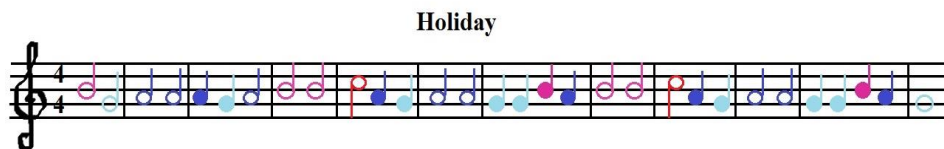
Figura 14 – Nota dó (4) apresentada na “Professora Pifarito” e na pauta musical;

Apresentada a nota dó (4), foram feitos, de seguida, alguns exercícios de destreza por imitação para, posteriormente, se poder avançar para a aprendizagem da melodia.

O aluno D.M realizou os mesmo exercícios no xilofone baixo sempre com a indicação das cores pela professora.

²⁶ Áudio em anexo no CD.

Partitura com o código de cores:



Este exercício foi realizado com bastante sucesso, uma vez que o aluno D.M conseguiu executar todos os compassos da música, bem como todos os colegas.

Da aula saíram as seguintes conclusões:

A cada sessão que passa, o aluno vai demonstrando cada vez mais competências, tanto no campo pessoal como no da aprendizagem.

Nota-se muita evolução no que diz respeito à exploração do instrumento, neste caso do xilofone baixo, instrumento com o qual o aluno se sente motivado e com um papel fundamental para o desenvolvimento das sessões.

E, mais uma vez, o reforço positivo foi uma das estratégias mais eficazes para o aluno.

2.7 - Sessão n.º7: 28 de maio de 2009 - Plano de aula e Relatório Reflexivo

Sumário: Realização de um exercício de percussão instrumental.
 Continuação da aprendizagem do tema “Holiday” na flauta de bisel.
 Aprendizagem de uma coreografia baseada na dança tradicional russa para o tema “Kalinka”

Conceitos/ Conteúdos	Competências (o aluno é capaz de:)	Atividades	Avaliação
Ritmo: Pulsação; Compasso	Reproduzir células rítmicas por imitação;	Percussão Instrumental - Reprodução de células rítmicas por imitação com instrumentos de percussão de altura indefinida.	Capacidade de reproduzir ordenações

<p>Quaternário; Semínima, pausa de semínima e Mínima;</p> <p>Altura: Notas sol(3), lá(3), si(3) e dó(4)</p> <p>Forma: Binária ABAB</p> <p>Andamento: Accelerando e Ritardando</p>	<p>Reproduzir pequenas melodias na flauta de bisel e associar cada nota ao seu gesto fonomímico;</p> <p>Perceber a existência de diferentes culturas;</p> <p>Gerir correctamente a relação espacio- temporal;</p> <p>Memorizar coreografias elementares;</p>	<p>Continuação do trabalho sobre o tema “Holiday” na flauta de bisel:</p> <p>- O tema será apresentado no quadro pautado e os alunos terão de identificar as notas com as diferentes cores. -Após a identificação das notas o tema será executado com acompanhamento instrumental a com a produção de gestos fonomímicos.</p> <p>Aprendizagem de uma coreografia para o tema russo “Kalinka”</p> <p>-Os alunos visualizarão alguns vídeos de dança tradicional russa, podendo apreciar a forma de dançar, os instrumentos tradicional e os trajes. -Os alunos farão uma audição atenta de duas versões do tema Kalinka, uma cantada e outra instrumental (esta será a dançada). - Desenvolvimento coreográfico com base em deslocamentos orientados da estrutura de fila para roda. - Desenho coreográfico: 1º- Os alunos organizam-se em duas filas. Esta organização será feita de forma a intercalar rapazes com raparigas. 2º- O tema será dividido em duas partes distintas: Parte A (8 compassos) e Parte B (12 compassos). Parte A- os alunos começarão a caminhar em frente acentuando o 1º e o 3º tempo de cada compasso, batendo o pé no chão e o 2º e o 4º tempo esticando a perna para o lado, primeiro a direita e depois a esquerda. Este movimento será executado durante dois compassos. - Depois os alunos irão rodar 90º graus para a direita de forma a ficarem lado a lado, um de cada vez (conforme a pulsação do tema). -Já na nova posição o 1º elemento</p>	<p>melódicas com as notas sol(3), lá(3), si(3) e dó(4)</p> <p>Capacidade de reproduzir coreografias elementares;</p>
--	--	--	--

		<p>do lado esquerdo passará o seu braço direito para o ombro do colega que estará à sua direita e assim sucessivamente.</p> <p>Isto acontecerá nos últimos seis compassos da Parte A.</p> <p>Parte B (4 compassos +4 compassos + 4 compassos)– Após a suspensão, quando aparece o tema principal, os alunos, nas posições anteriores, começam por bater o pé no chão (1º e 3º tempo) e esticar a perna para o lado, primeiro a direita e depois a esquerda (2º e 4º tempo), aumentando a velocidade de execução.</p> <p>Isto acontecerá durante os primeiros quatro compassos.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Quando se começar a ouvir o tema executado também por uma espécie de concertina, as filas rapidamente se fecham formando duas rodas, executando um movimento giratório, saltando sobre os pés. Este movimento será executado durante 4 compassos. - Por fim quando soarem palmas a contra-tempo, os alunos voltam à organização das duas filas, (ainda de ombros dados), saltando sobre os pés e jogando as pernas para a frente. 	
--	--	--	--

Relatório reflexivo da sessão

A sessão iniciou-se com a reprodução de células rítmicas pela professora que foram imitadas pelos alunos com instrumentos de percussão de altura indefinida, a saber: tamborim, clavas, maracas, triângulos, pandeiretas e bombo tradicional n.º2.

Percussão Instrumental

- Reprodução de células rítmicas por imitação com instrumentos de percussão de altura indefinida.

Estratégias para o aluno D.M:

O aluno percutirá as diferentes células rítmicas no bombo tradicional n.º 2 por imitação, tal como os seus colegas.



Figura 15- Bombo tradicional n.º2 utilizado pelo aluno na atividade de percussão instrumental;

Este foi o instrumento atribuído ao aluno porque permite uma melhor perceção das vibrações e pode estar em contacto direto com a barriga, uma vez que tem uma correia para se segurar.

As células rítmicas serão todas executadas pela professora num tamborim encostado às costas do aluno D.M.

Descrição da atividade:

Cada célula rítmica foi executada pela professora e imitada por todos os alunos sem exceção, nos instrumentos de percussão atribuídos.

Esta atividade continha uma dificuldade acrescida para os alunos ouvintes, uma vez que eles não tinham contacto visual com a professora, que estava atrás do aluno D.M.

O exercício realizou-se com a música “I gotta feeling” dos Black Eyed Peas²⁷ a servir de base para a percussão.

Após a percussão por imitação, a professora pediu a cada aluno que percutisse uma célula rítmica ao seu gosto, tendo todos os outros alunos de imitar.

Muitas propostas foram feitas e muitas delas bastante interessantes, uma vez que deixaram de ser as habituais marcações da pulsação. O aluno D.M percutiu a seguinte célula rítmica:



Verificámos, ao ouvir esta célula rítmica, que o aluno fez progressos na sua perceção rítmica, uma vez que, assim como muitos dos seus colegas, só fazia propostas baseadas na marcação da pulsação ou então ritmos completamente descoordenados.

Esta acabou por ser uma atividade mais intensa do que o programado pela ótima envolvência dos alunos na sua realização. O facto de haver contacto com outros instrumentos é sempre motivo de alegria e motivação e muito empenho.

Passou-se então à segunda atividade planificada.

Continuação do trabalho sobre o tema “Holiday” na flauta de bisel:

- O tema será apresentado no quadro pautado e os alunos terão de identificar as notas com as diferentes cores.
- Após a identificação das notas o tema será executado com acompanhamento instrumental a com a produção de gestos fonómicos.

Estratégias para o aluno D.M:

Nesta atividade, o aluno D.M irá, à semelhança da semana anterior, tocar xilofone baixo.

²⁷ Áudio em anexo no CD;

Desta forma, será utilizado o código de cores, ou seja, serão utilizados os papelinhos para a professora indicar as notas no chão à medida que se vai avançando na melodia e no xilofone para identificar as notas correspondentes.

Descrição da atividade:

Já com os alunos dispostos em U, virados para o quadro pautado e atentos à projeção da melodia com o código de cores e com o aluno D.M no xilofone baixo preparado para seguir as orientações da professora na execução da melodia, a professora fez soar o acompanhamento instrumental do tema. [É importante lembrar que as colunas estão mesmo atrás do aluno a debitar som nas suas costas.]

Ao mesmo tempo que indicava com o pé as notas a serem executadas no xilofone baixo, a professora apoiava a execução da melodia com a realização de gestos fonomímicos.

A certa altura, o aluno D.M começou a ficar um pouco agitado, deixando de seguir com atenção as indicações da professora.

Poucos minutos depois, largou as baquetas do xilofone, foi buscar o bombo tradicional com que tinha realizado a primeira parte da aula, sentou-se no mesmo lugar, onde conseguia sentir as vibrações das colunas e começou, sem razão aparente a percutir um acompanhamento rítmico simples e a balançar o corpo sempre no segundo tempo de cada mínima, demonstrando perceber o “tempo largo” do tema.



No final do tema, o aluno questionou a professora se tinha gostado do que ele tinha tocado, ao que a professora respondeu que sim.

Esta atividade foi um desafio. Não é simples controlar uma turma inteira e mantê-la concentrada quando, na mesma, existe um aluno com um comportamento, postura e interação diferente de todos os outros.

De facto, aqui se pode ver que o papel do professor é muito importante e que, realmente, não existem “receitas” para dar aulas. Pois, corresponder às exigências e especificidades de cada aluno, é sinónimo de conhecer, reconhecer e adaptar.

A atividade coreográfica que estava planificada para ser realizada no final da sessão teve de ficar para a próxima semana por falta de tempo.

As duas atividades realizadas na sessão foram muito intensas.

Da sessão saíram as seguintes conclusões:

O aluno D.M começa a revelar uma sensibilidade rítmica diferente, mais apurada, como por exemplo na primeira atividade aquando da percussão da sua célula rítmica.

O aluno demonstrou necessidade de chamar a atenção da professora e dos colegas na realização das atividades, daí ter deixado o xilofone e ter pegado no bombo tradicional.

O aluno revela já uma grande evolução ao nível das relações com os outros e até mesmo da forma como vê o que consegue fazer.

2.8 - Sessão n.º8: 4 de Junho de 2009 - Plano de sessão e Relatório Reflexivo

<p>Sumário: Aprendizagem de uma coreografia para o tema russo “Kalinka”. Realização do jogo: “Imagens com música”.</p>

Conceitos/ Conteúdos	Competências (o aluno é capaz de...)	Atividades	Avaliação
<p>Forma: Binária ABAB Andamento: Accelerando e Ritardando</p> <p>Movimento do som: Contínuo; Descontínuo; Ondulatório; Crescente; Decrescente;</p> <p>Altura: Sons graves e agudos;</p> <p>Intensidade: Forte e piano;</p>	<p>Gerir correctamente a relação espacio-temporal;</p> <p>Reconhecer as variações de dinâmica e intensidade;</p> <p>Perceber a existência de diversas culturas;</p> <p>Representar através de desenho o movimento do som;</p>	<p>Aprendizagem de uma coreografia para o tema russo “Kalinka”²⁸</p> <p>-Os alunos visualizarão alguns vídeos de dança tradicional russa, podendo apreciar a forma de dançar, os instrumentos tradicionais e os trajes.</p> <p>-Os alunos farão uma audição atenta de duas versões do tema Kalinka, uma cantada e outra instrumental (esta será a dançada).</p> <p>- Desenvolvimento coreográfico com base em deslocamentos orientados da estrutura de fila para roda.</p> <p>- Desenho coreográfico:</p> <p>1.º- Os alunos organizam-se em duas filas. Esta organização será feita de forma a intercalar rapazes com raparigas.</p> <p>2.º- O tema será dividido em duas partes distintas: Parte A (8 compassos) e Parte B (12 compassos).</p> <p>Parte A- os alunos começarão a caminhar em frente acentuando o 1º e o 3º tempo de cada compasso, batendo o pé no chão e o 2º e o 4º tempo esticando a perna para o lado, primeiro a direita e depois a esquerda.</p> <p>Este movimento será executado durante dois compassos.</p> <p>- Depois os alunos irão rodar 90º graus para a direita de forma a ficarem lado a lado, um de cada vez (conforme a pulsação do tema).</p> <p>-Já na nova posição o 1º elemento do lado esquerdo passará o seu braço direito para o ombro do colega que estará à sua direita e assim sucessivamente.</p> <p>Isto acontecerá nos últimos seis compassos da Parte A.</p> <p>Parte B (4 compassos +4 compassos + 4 compassos)– Após a suspensão, quando aparece o tema principal, os alunos, nas posições em que ficaram, começam por bater o pé no chão (1º e 3º tempo) e</p>	<p>Capacidade de reproduzir coreografias elementares;</p> <p>Capacidade de representar através da arte plástica (desenho) uma imagem de uma música;</p>

²⁸ Áudio em anexo no CD.

		<p>esticar a perna para o lado, primeiro a direita e depois a esquerda (2º e 4º tempo), aumentando a velocidade de execução.</p> <p>Isto acontecerá durante os primeiros quatro compassos.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Quando se começar a ouvir o tema executado também por uma espécie de concertina, as filas rapidamente se fecham formando duas rodas, executando um movimento giratório, saltando sobre os pés. Este movimento será executado durante 4 compassos. - Por fim quando soarem palmas a contra-tempo, os alunos voltam à organização das duas filas, (ainda de ombros dados), saltando sobre os pés e jogando as pernas para a frente. <p style="text-align: center;">Jogo “Imagens com música” com o tema</p> <p><i>“Pepa nzac gnon ma + Prelude de la partita pour violin n.º 3”, do CD Lambarena- Bach to Africa.²⁹</i></p> <p>1.º Será feita uma primeira audição do tema e após a mesma, os alunos farão uma apreciação crítica em relação às suas características.</p> <p>2.º Após esta primeira audição será feita uma segunda, com os olhos fechados e com uma caneta de feltro na mão.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Assim que soar o tema os alunos terão de desenhar o movimento do som que sentem ao ouvir a mesma música - No final desta atividade, todos os alunos abrirão os olhos e visualizarão o que desenharam. Estes terão de escolher um carácter do desenho que fizeram (o que para eles mais caracterize o tema) e terão de o reproduzir numa cartolina (da turma). 	
--	--	---	--

Relatório reflexivo da sessão

Tal como referido no último relatório, a atividade final planificada não chegou a ser realizada devido às alterações a que a consolidação da

²⁹ Áudio em anexo no CD.

aprendizagem do tema “Holiday” sofreu, acabando esta por decorrer durante mais tempo que o inicialmente previsto.

Assim, deu-se início à sessão 8 com a aprendizagem de uma coreografia mais complexa do que as ultimamente exploradas.

Estratégias para o aluno D.M:

O aluno D.M (assim como os seus colegas) realizará a atividade descalço.

Mais uma vez, as colunas da aparelhagem serão colocadas em contacto direto com o tapete, para uma melhor perceção das vibrações e consequente articulação de movimentos de acordo com as mesmas.

Aquando da aprendizagem da coreografia, todos os passos serão exemplificados pela professora em primeiro lugar, que estará de frente para todos os alunos, permitindo uma referência visual muito importante.

Na realização da coreografia, o aluno ficará no meio da professora e da colega S.F (par com quem tem feito todas as coreografias).

Pretende-se que o aluno consiga expressar-se corporalmente, que faça uma ocupação espacial correta e que, acima de tudo, se divirta com os colegas ao realizar todo o esquema coreográfico.

Descrição da atividade:

A atividade iniciou-se da melhor forma com a visualização de vídeos de dança e música tradicional russa e de alguns dos instrumentos musicais mais característicos do país.

[Durante todo o ano letivo foram exploradas várias coreografias com base em música tradicional de outros países, daí o aparecimento desta coreografia nesta sessão.]

Nesta parte da atividade, todos os alunos se sentaram na disposição de U virados para o quadro pautado onde foi projetado o material selecionado. O aluno D.M ficou na ponta do tapete, onde estavam as colunas, para poder abraçar uma delas durante a apresentação dos vídeos.

Todos os alunos ficaram visivelmente entusiasmados com o que estavam a ver, principalmente com a destreza dos bailarinos russos, tanto que o aluno D.M não parou de apontar constantemente para o quadro com cara de espanto. Os alunos acharam, também, interessantes os trajes típicos e, principalmente, a Balalaika, o instrumento musical russo mais característico.

Após este momento introdutório da coreografia preparada, a professora pediu a todos que se descalçassem e colocou ambas as colunas da aparelhagem em contacto direto com o tapete.

De seguida, organizou os dezoito alunos em duas filas na vertical. Uma das filas teve de ficar necessariamente com dez pessoas, uma vez que a professora ficou na fila do aluno D.M. Estas filas tinham rapazes e raparigas intercalados.

Durante a preparação para a coreografia, aconteceu uma situação bastante agradável. O aluno D.M deu o braço a um colega e começou a tentar reproduzir um dos passos que tinha visto nos vídeos. Esta foi a primeira vez que o aluno tomou a iniciativa numa atividade coreográfica. Passou-se, então, à aprendizagem da parte A da coreografia por tópicos.

Parte A- os alunos começarão a caminhar em frente acentuando o 1.º e o 3.º tempo de cada compasso, batendo o pé no chão e o 2.º e o 4.º tempo esticando a perna para o lado, primeiro a direita e depois a esquerda.
Este movimento será executado durante dois compassos.
- Depois os alunos irão rodar 90º graus para a direita de forma a ficarem lado a lado, um de cada vez (conforme a pulsação do tema).
-Já na nova posição o 1.º elemento do lado esquerdo passará o seu braço direito para o ombro do colega que estará à sua direita e assim sucessivamente.
Isto acontecerá nos últimos seis compassos da Parte A.

O primeiro movimento, caracterizado pela acentuação dos quatro tempos de cada compasso e pela exploração da lateralidade, foi muito bem assimilado por todos, inclusive pelo aluno D.M que, atento, foi sempre olhando para os pés e pernas da professora e colegas.

Claro que, a certa altura, o aluno, assim como muitos outros colegas, trocou o movimento da ordem das pernas mas, na generalidade, todos conseguiram executá-lo. A lateralidade por si só já é um conceito complexo e, neste caso específico, os alunos tinham de combinar a coordenação motora com o conceito supracitado.

No segundo movimento da parte A, foi pedido aos alunos que, mantendo os seus lugares, rodassem 90º graus para a direita, de forma a ficarem lado a lado e não uns atrás dos outros como no movimento anterior.

Quando o movimento foi realizado pelas duas filas, que antes estavam paralelas uma à outra, a professora pediu para estas ficarem ligeiramente desencontradas, de forma a preparar os movimentos seguintes.

No fim das posições novas estarem assumidas, cada aluno tinha de colocar o braço direito no ombro direito do colega que estava ao seu lado (começando pelo primeiro aluno da esquerda para a direita), de forma a ficarem todos abraçados.

Importa referir que nenhum dos movimentos foi repetido muitas vezes, na tentativa de manter o aluno D.M concentrado e motivado na atividade.

Na parte B, após a suspensão, quando voltou a aparecer o tema principal, os alunos na última posição explorada começaram a fazer o primeiro passo explorado: acentuação dos quatro tempos com os pés e pernas, num *accelerando* crescente, de acordo com a música.

Ao sinal da professora (entrada da concertina), as filas fecharam, formando duas rodas, que em movimento giratório dançaram saltando sobre os pés, chutando as pernas para a frente (uma de cada vez).

Este foi, sem sombra de dúvida, o passo mais adorado por todos os alunos e onde houve, por inerência, uma dispersão movida pelo entusiasmo.

O aluno D.M manifestou sempre um semblante muito feliz, o que deixou a professora muito contente.

Após este momento, nos últimos quatro compassos do tema, os alunos abriram as rodas formando novamente as filas e acentuando os tempos dos compassos com os pés e pernas.

Terminada a aprendizagem da coreografia por partes, a professora propôs a realização da coreografia do início ao fim sem paragens, no sentido de testar a capacidade de memorização dos alunos.

Esta foi, notoriamente, uma atividade de sucesso uma vez que os alunos aceitaram e cumpriram o desafio na perfeição.

O aluno D.M realizou a atividade até ao fim sem nunca demonstrar cansaço ou vontade de desistir.

Nos últimos dez minutos da sessão, realizou-se a segunda atividade planificada, um exercício de relaxamento baseado na exploração da altura, movimento e duração do som.

Jogo “Imagens com música”

“*Pepa nzac gnon ma + Prelude de la partita pour violin n.º 3*”, do CD Lambarena-Bach to Africa”

- 1.º Será feita uma primeira audição do tema e após a mesma, os alunos farão uma apreciação crítica em relação às suas características.
- 2.º Após esta primeira audição será feita uma segunda, com os olhos fechados e com uma caneta de feltro na mão.
 - Assim que soar o tema os alunos terão de desenhar o movimento do som que sentem ao ouvir a mesma música
 - No final desta atividade, todos os alunos abrirão os olhos e visualizarão o que desenharam. Estes terão de escolher um caracter do desenho que fizeram (o que para

Estratégias para o aluno D.M:

O aluno, na primeira audição, sentirá as vibrações do tema escolhido, abraçando uma das colunas da aparelhagem e, na segunda audição, sentirá também as vibrações diretamente nas suas costas, uma vez que a professora segurará a coluna de forma a permitir este contacto.

Descrição da atividade:

Neste jogo, todos os alunos se deitaram no tapete formando um círculo e fizeram uma primeira audição do tema com os olhos abertos, falando sobre o que a música lhes transmitia.

Após a explicação da tarefa seguinte a todos os alunos (ao aluno D.M recorrendo á LGP), todos fecharam de imediato os olhos, agarrando a caneta que a professora lhes tinha dado sobre a folha A5, também cedida. Assim que começaram a ouvir novamente o tema, começaram a desenhar livremente, representando o que estavam a ouvir.

No final da audição do tema, todos abriram os olhos e analisaram o que tinham desenhado, escolhendo individualmente um dos caracteres mais caracterizadores da música e desenhando-o na cartolina da turma. Assim todos contribuíram para a “Imagem” da música ouvida (figura17).

O aluno D.M adorou esta atividade diferente e, ao mesmo tempo, exigente, apresentando a seguinte representação das vibrações sentidas:



Figura 16 - Representação das vibrações sentidas pelo aluno D.M do tema “Pepa nzac gnon ma + Prelude de la partita pour violin n.º 3”,do CD Lambarena Bach to Africa , na folha A5;

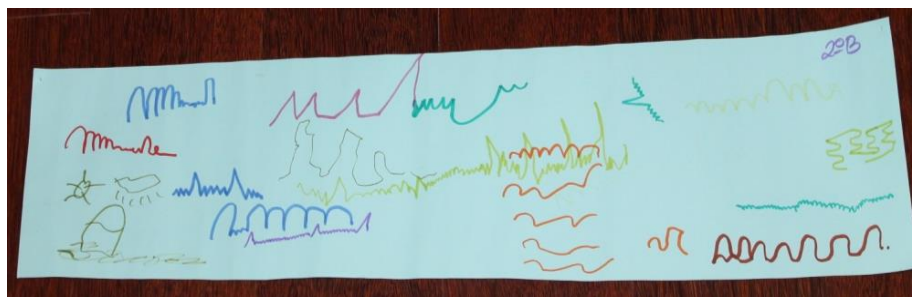


Figura 17 - Imagem do tema “Pepa nzac gnon ma + Prelude de la partita pour violon n.º 3”, do CD *Lambarena Bach to Africa* feita pela turma do 2.ºB;

Da sessão saíram as seguintes conclusões:

As atividades coreográficas tornam-se cada vez mais benéficas para o aluno D.M, tanto ao nível do desenvolvimento motor, quanto ao do desenvolvimento das competências pessoais e sociais.

De realçar a conquista da atenção do aluno durante 45 minutos de sessão. Esta conquista aparece no seguimento de um ano inteiro de reforço positivo e constante adaptação de estratégias.

2.9 - Sessão n.º9: 11 de Junho de 2009 - Plano de sessão e Relatório Reflexivo

Sumário: Preparação do Concerto “Sons Ambiente”

Conceitos/ Conteúdos	Competências (o aluno é capaz de...)	Atividades	Avaliação
<p>Forma: Binária AB</p> <p>Andamento: Accelerando e Ritardando</p> <p>Ritmo: Pulsação;</p>	<p>Gerir corretamente a relação espaço-temporal;</p> <p>Dançar em coordenação com os colegas;</p>	<p>Realização da coreografia referente tema russo “Kalinka”</p> <p>Ao ouvirem a pulsação executada pelo triângulo, os alunos preparam-se em duas filas para executarem a coreografia (dividida em duas partes), explorada na última sessão.</p>	<p>Capacidade de reproduzir coreografias elementares;</p> <p>Capacidade reproduzir melodias na flauta de bisel e no</p>

<p>Compasso Quaternário; Semínima, Mínima e Semibreve;</p> <p>Altura: Notas Dó (4) Si (3), lá (3), sol (3) e ré (3);</p>	<p>Reproduzir pequenas melodias na flauta de bisel e no xilofone baixo;</p>	<p>Execução dos temas “Mary had a little lamb” e “Holiday” na flauta de bisel e xilofone baixo.</p>	<p>xilofone baixo;</p>
---	---	--	------------------------

Relatório reflexivo da sessão

A penúltima sessão antes do concerto “Sons Ambiente”, a realizar no dia 17 de junho, pelas 17h30m debaixo do coberto do 1.º CEB, no âmbito da Semana Cultural do Colégio Bissaya Barreto, foi reservada para a preparação da atuação do 2ºano.

Para isto, a turma A do 2.ºano juntou-se à turma B para ensaiar, em conjunto, os temas “Mary had a little lamb” e “Holiday”, bem como a coreografia da “Kalinka”. O espaço do ensaio não foi a sala de Expressão Musical, mas sim o local do concerto.

Procedeu-se então ao início dos ensaios com a coreografia. Os alunos das duas turmas, no total trinta e dois, formaram as filas tal como praticado na sessão e assim que souou a música, começou-se a desenhar a coreografia.

Incrivelmente os alunos reproduziram corretamente todos os passos das duas partes, sendo que o aluno D.M continuou com a alegria da sessão anterior, mesmo estando num contexto completamente diferente do habitual. Manteve-se sempre atento para não falhar nenhum passo e não dispersou, muito pelo contrário, parecia querer realizar ainda melhor o esquema coreográfico do que na sessão anterior, talvez pela exposição perante outros colegas e mesmo por uma questão de afirmação pessoal.

Após o ensaio da coreografia, que correu de forma muito positiva, passou-se então à execução dos temas “Mary had a little lamb” e “Holiday”, na flauta de bisel, xilofone baixo e bombo tradicional, com acompanhamento de palyback instrumental.

No primeiro tema, o aluno D.M tocou o acompanhamento harmónico (funções tonais) no xilofone baixo, com o suporte do código de cores (no xilofone, na pauta feita propositadamente para o aluno e no chão para as indicações da professora) e os restantes colegas tocaram a melodia na flauta de bisel.

No tema “Holiday”, o aluno D.M quis percutir um acompanhamento rítmico no bombo tradicional n.º2, tal como tinha feito na última sessão em que se explorou o tema.

Ambas as peças foram bem executadas por todos os alunos e o resultado em grupo pareceu muito positivo.

Quanto ao aluno D.M, apesar do receio da professora relativamente à possível dispersão e desmotivação devido à mudança das circunstâncias da sessão (lugar e colegas), tudo decorreu com normalidade e o aluno chegou ao final do ensaio a socializar com todos os colegas e a mostrar os seus instrumentos e o que fazia com eles.

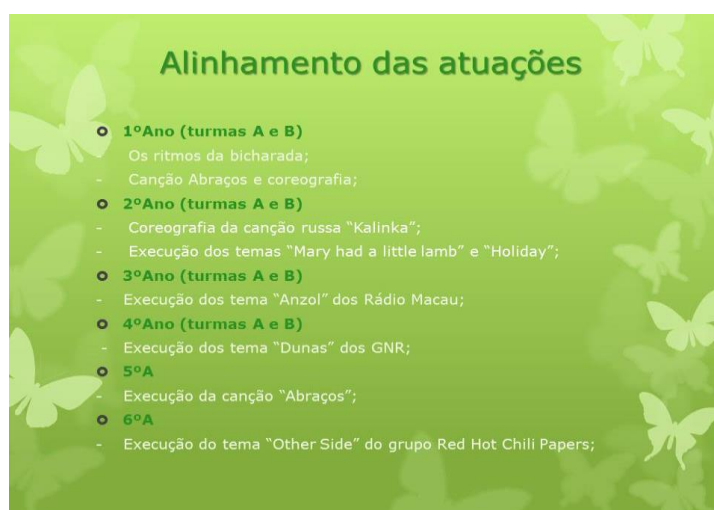
Nesta sessão, que também teve um cariz diferente, voltou a não ser manifestado nem cansaço nem desmotivação, nem abandono de atividades. Pelo contrário, foi sim manifestado, entusiasmo, alegria, motivação e até alguma euforia.

Pode então constatar-se uma grande evolução na forma de estar do aluno, podendo afirmar-se, nesta última sessão do período, que foi um projeto com sucesso.

2.10 - Sessão n.º10: 17 de junho de 2009



Figura 18 - Cartaz de divulgação do Concerto “Sons Ambiente”;



O concerto “Sons Ambiente” foi o culminar de um ano letivo muito intenso.

Muitas estratégias, muitas adaptações, muitas descobertas, alguns desânimos, mudanças de perspetiva e, acima de tudo, realização.

O receio nesta atividade residia na forma como o aluno D.M iria lidar com a exposição em público e com a presença dos pais.

Na festa de Natal, o aluno não tinha participado devido a não conseguir lidar com a exposição, daí o receio sentido pela professora, pois, nesta atuação, o D.M iria ter dois papéis muito importantes e de destaque.

As turmas foram então organizadas por ordem de atuação com a ajuda dos professores titulares de turma e o aluno D.M começava a revelar uma constante inquietação, tanto que não conseguiu aguardar sossegado no seu lugar.

Após a atuação do 1.ºano, minutos antes da atuação do 2.ºano, a professora abordou o aluno D.M, questionando-o sobre a vontade de ir atuar, ao que ele respondeu com LGP que queria muito, assim como todos os colegas.

Todos os alunos entraram no “palco” e organizaram-se imediatamente em filas para iniciarem a sua coreografia. A colega S.F ajudou o aluno, do início ao fim, a orientar-se nas duas partes da coreografia, pelo que conseguiram concluí-la com sucesso.

Na execução do tema “Mary had a little lamb”, o aluno posicionou-se junto do xilofone baixo que estava à frente das colunas que estavam a emitir som diretamente nas suas costas e mal se iniciou a execução do tema, o aluno começou a acelerar não prestando atenção às indicações dadas pelos pés da professora. Após breves instantes, o aluno voltou a concentrar-se e executou a melodia até ao fim.

Quando terminaram de tocar, o aluno não cabia de contentamento, pegando de imediato no bombo tradicional para executar o último tema.

O aluno executou, exatamente, a mesma célula rítmica que na sessão e no ensaio, mantendo um batimento regular ao longo do tema.

Ajudou-o bastante o facto de ter as colunas a emitirem as vibrações nas suas costas.

Chegado o final do concerto, concluiu-se que foi um momento social, pessoal e musical de extrema importância para o aluno.

CONCLUSÃO

Findada a concretização do presente projeto de investigação-ação, conclui-se que o trabalho desenvolvido na sua aplicação prática decorreu de forma muito positiva, uma vez que, os resultados obtidos foram extremamente satisfatórios.

Tais resultados não seriam possíveis sem uma prática pedagógica baseada em propostas de atividades e estratégias fundamentadas com o enquadramento teórico primeiramente apresentado.

Este enquadramento teórico permitiu não só, o conhecimento profundo sobre questões inerentes ao tema da presente dissertação, como também, um grande enriquecimento pessoal e profissional da professora, que realizou este projeto no seu primeiro ano de docência.

Depois de uma licenciatura e de três estágios curriculares, a experiência na prática pedagógica era pouca e os desafios, muitos.

Um dos maiores desafios foi ter de aprender a comunicar com a comunidade de alunos surdos existente no Colégio utilizando a LGP e, o maior, foi sem sombra de dúvida dar sessões de expressão musical numa turma de ouvintes onde estava incluído um aluno surdo.

O aluno D.M, portador de uma surdez neurosseensorial bilateral e de vários problemas associados à sua deficiência, realizou a maior parte das atividades propostas com sucesso.

As principais preocupações e principais objetivos eram: fazer com que o aluno conseguisse aumentar o seu tempo de atenção/concentração, interagisse com os seus colegas, a fim de desenvolver as suas competências sociais e que consequentemente aumentasse a sua autoestima, criando um novo autoconceito de si mesmo.

Como se pode constatar nos relatórios de cada sessão, muitas foram as estratégias usadas para manter o aluno motivado e permitir a realização das atividades planificadas, em conjunto com os seus colegas, num contexto inclusivo.

Este ponto, foi sem sombra de dúvida, o maior desafio. Apesar da turma ser um grupo já conhecido, para crianças tão pequenas é sempre complicado perceber porque é que um colega tem de realizar uma tarefa de forma diferente, apesar do conhecimento prévio do seu problema.

Aqui, o facto de serem realizadas várias atividades partindo do mesmo princípio, como por exemplo, todos os alunos estarem descalços, sentindo as vibrações da mesma forma que colega surdo, fê-los perceber e aceitar conscientemente a diferença.

O tempo foi sem sombra de dúvida, um grande condicionante ao apoio dado, não só a esta criança surda na realização das atividades, como também a todos os outros alunos ouvintes. No caso concreto do Colégio Bissaya Barreto, o tempo atribuído à Expressão Musical (como unidade curricular e não como atividade de enriquecimento curricular) era apenas de 45m semanais. De facto, em muitas sessões, o tempo reduzido apresentou-se como uma condicionante na realização de algumas atividades planificadas, devido aos contratempos e às mudanças súbitas de atividade, necessárias para uma aprendizagem eficaz.

No entanto, o aluno D.M conseguiu assimilar algumas aprendizagens musicais e superar muitos obstáculos ao nível da participação, da relação com os outros e consigo mesmo.

Tal como afirma Cervellini (2003, p.203),

Aceitar a surdez, acreditar no surdo e nas suas possibilidades mostraram-se condições importantes para uma representação dele como ser musical. A visão de homem e de mundo pode abrir ou fechar as portas da música para o surdo.

De realçar que a disposição da sala de aula e os recursos disponíveis tanto ao nível de instrumentos, como de material eletrónico facilitou a realização das atividades propostas.

Deste modo e findado o trabalho ora apresentado, percebemos que o contributo da música para o desenvolvimento pessoal e social da criança surda, neste caso particular, do aluno D.M, foi o mais positivo e benéfico possível, pois nas palavras do professor titular de turma do 2.ºB, do Colégio Bissaya Barreto:

... A partir do momento em que ele percebeu que conseguia sentir o som, a música despertou nele a sensibilidade, o que fez com que ele muitas vezes acalmasse e tivesse mais tranquilidade. No fundo, a música é um estímulo diferente que se traduz em ganhos ao nível das sensações.

... A música é algo que o faz pensar e que o faz estar mais concentrado porque está a ter uma nova sensação...

...havia um envolvimento muito grande da turma...nunca faltou o papel do D.M na turma.

Quanto a aspetos que condicionaram o maior enriquecimento do projeto de investigação apresentado, é muito importante dizer que a Encarregada de Educação do aluno em estudo, não permitiu a utilização de qualquer documento ou imagem do educando.

Importa também referir que, devido às regras de formatação exigidas, o corpo do trabalho ora apresentado excede o limite de páginas. Sendo a segunda parte do projeto, a aplicação prática, com um encadeamento lógico, não faria qualquer sentido remeter parte do mesmo para anexo.

Assim, fica este trabalho como um contributo para a prática da expressão musical inclusiva e para a construção do conhecimento em torno dos valores da inclusão de crianças portadoras de deficiência auditiva, crianças estas com os mesmos direitos, oportunidades e deveres que todos os cidadãos.

BIBLIOGRAFIA

AFONSO, Carlos. *Reflexões sobre a surdez*. Vila Nova de Gaia: Edições Gailivro, 2007.

BATALHA, Ana Pessão. *Metodologia do Ensino da Dança*. Cruz Quebrada: Faculdade de Motricidade Humana, 2004.

BAUTISTA, Rafael. *Necessidades Educativas Especiais*, 1ª Edição. Almada: Editores Aljibe, S.L., 1997.

BARRETO, Fundação Bissaya. *Fundação Bissaya Barreto 50 Anos*. Bencanta: Fundação Bissaya Barreto, 2007.

BELL, Judith. *Como Realizar um Projecto de Investigação*. 4ª Edição. Lisboa: Gradiva, 2008.

CABRAL, Eduardo. *Para uma breve cronologia da Educação dos Surdos*. Porto: NEPS/IFSC, 2001.

CARVALHO, Paulo Vaz de. *Breve História dos Surdos – no Mundo e em Portugal*. Lisboa: Surd'Universo, 2007.

CERVellini, Nadir Hagiara. *A Musicalidade do Surdo*. São Paulo: All Print, 2003.

CORREIA, Luís de Miranda. *Educação Especial e Inclusão*. Porto: Porto Editora, 2003.

CORREIA, Luís de Miranda. *Inclusão e Necessidades Educativas Especiais*. Porto: Porto Editora, 2008.

FRANCH, José Alcina. *Aprender a Investigar*. Madrid: Compañía Literaria, 1994.

GABRIEL, Ricardo. *Educação Musical no 1.º Ciclo*. Figueira da Foz: Ricardo Gabriel, 2006.

GAINZA, Violeta Hemsy. *Fundamentos, Materiales y Tecnicas de la Educacion Musical*. Buenos Aires: Ricordi Americana S.A.E.C., 1977.

GAINZA, Violeta Hemsy. *Estudos de Psicopedagogia Musical*. São Paulo: SUMMUS Editorial LTDA, 1982.

GOLDFELD, Marcia. *A Criança Surda*. 2ª Edição. São Paulo: Plexus Editora, 2002.

HENRIQUES, Paulo [et al]. *Pequenos Músicos*. Vila Nova de Gaia: Gailivro, 2007.

KASTELE, Jaap. *Funny Tunes*. Heerenveen: De Haske Publications BV, 1999.

KEMP, Anthony E. *Introdução à Investigação em Educação Musical*. Lisboa: Fundação Galouste Gulbenkian, 1995.

LABORIT, Emmanuelle. *O Grito da Gaivota*, 4ª Edição. Lisboa: Editorial Caminho, 2003.

LOPES, Maura Corcini. *Surdez & Educação*. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

LOURO, Viviane. *Arte e Responsabilidade Social Inclusão pelo Teatro e pela Música*. Santo André: TDT Artes, 2009.

LOURO, Viviane dos Santos. *Educação Musical e Deficiência: Propostas Pedagógicas*. São Paulo: Edição Estúdio Dois, 2006.

MADUREIRA, Isabel Pizarro; LEITE, Teresa Santos. *Necessidades Educativas Especiais*. Lisboa: Universidade Aberta, 2003.

NUNES, Rui. *Controvérsias na Reabilitação da Criança Surda*. Porto: Fundação Eng. António de Almeida, 1998.

MENESES, José; DUARTE, Rogério; COUTINHO, Fernando. *As Minhas Expressões*. Vila Nova de Gaia: Edições Gailivro, 2004.

NIELSEN, Lee Brattland. *Necessidades Educativas Especiais na Sala de Sessão*. Porto: Porto Editora, 1999.

QUIVY, Raymond; CAMPENHOUDT, Luc Van. *Manual de Investigação em Ciências Sociais*, 5ª Edição. Lisboa: Gradiva, 2008.

RICCARDI, Patricia Sabbatella. “A inclusão de alunos com NEE’s na sessão de educação musical: um diálogo entre a musicoterapia educativa e a educação musical”. Lisboa: Associação Portuguesa de Educação Musical;

RODRIGUES, David [et al] – *Educação e Diferença*. Porto: Porto Editora, 2001.

SANCHES, Isabel; TEODORO António. “Da integração à inclusão escolar: cruzando perspetivas e conceitos”. *Revista Lusófona de Educação*, 2006, vol.8, p.63-68;

SANCHES, Isabel Rodrigues – *Necessidades Educativas Especiais e Apoios e Complementos Educativos no quotidiano do professor*. Porto: Porto Editora, 1996.

SILVA, Daniele Nunes Henrique. *Como brincam as crianças surdas*. São Paulo:Plexus Editora, 2002.

SILVA, Ivani Rodrigues; KAUCHAKJE, Samira; GESUELI, Zilda Maria. *Cidadania, Surdez e Linguagem*. São Paulo: Plexus Editora, 2003.

SIM-SIM, Inês. *A Criança Surda*. Lisboa: Fundação Galouste Gulbenkian, 2005.

SIMON, Jean. *A Integração Escolar das Crianças Deficientes*, 2.^a Edição. Porto: ASA Editores II, 2000.

SOUSA, Alberto Barros de. *Problemas de Audição e Atividades Pedagógicas para a sua inclusão na infantil e no 1.º Ciclo*. Lisboa: Instituto Piaget, 2011.

SOUSA, Maria do Rosário. *Metodologias do Ensino da Música para Crianças*. Vila Nova de Gaia: Edições Gailivro, 2000.

TRIAS, Núria; PÉREZ, Susana; FILELLA, Luis. *Jogos de Música e de Expressão Corporal*, 1.ª Edição. Barcelona: Parramón Ediciones, 2002.

WEBGRAFIA

BOLL, Andreza. “A musicalização como estímulo no processo ensino-aprendizagem para os portadores de Necessidades Educativas Especiais”. São Paulo: Revista *Recre@rte*, n.º 7, Julho 2007 [Consult. maio 2013] Disponível em: <http://www.iacat.com/revista/recrearte/recrearte07/Seccion3/desarrollo.html>

FILHO, Armando Fernandes Bugalho [et al]. “Musicoterapia e Surdez: A Reação de Surdos aos Instrumentos Musicais”. *Temas sobre desenvolvimento*, vol.9, n.º54, Janeiro-Fevereiro-2001, p. 28 a 34. [Consult. maio 2013] Disponível em <http://www.oocities.org/vienna/7168/artigo.html>

FINK, Regina. “Ensinando música ao aluno surdo: perspetivas para a ação pedagógica inclusiva” [em linha] Universidade Federal do Rio Grande do Sul in Tese de Pós-Graduação, aprovada em 30 de setembro de 2009, p.48-

59. [Consult. junho 2013] Disponível em <http://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/18266/000727762.pdf?sequence=1>

FINK, Regina. “Surdez e Música: Será este um paradoxo?” [em linha] Universidade Federal do Rio Grande do Sul in XVI Encontro Anual da ABEM e Congresso Regional da ISME na América Latina, 2007. [Consult. maio 2013] Disponível em http://www.abemeducacaomusical.org.br/Masters/anais2007/Data/html/pdf/art_s/Surdez%20e%20M%C3%BAsica_Regina%20Fink.pdf

JOLY, Ilza Zenker Leme. “Música e Educação Especial, uma possibilidade concreta para promover o desenvolvimento de indivíduos”. [Em linha] Universidade Federal de Santa Maria: Revista Centro de Educação, 2003. Vol. 28 n.º 02 [Consult. maio 2010] Disponível em <http://coralx.ufsm.br/revce/revce/2003/02/a7.htm>

LOUREIRO, Cybelle Maria Veiga; FRANÇA, Cecília Cavalieri. “Inclusão física versus integração: função da musicoterapia na iniciação e educação musical da criança portadora de atraso do desenvolvimento na rede regular de ensino” [Em linha] Rio de Janeiro: ANPPOM – Décimo Quinto Congresso, 2005 [Consult. 23 Março 2008] Disponível em: http://www.anppom.com.br/anaiscongresso_anppom_2005/sessao22cybelle_loureiro_ceciliacavalieri.pdf

LOURO, Viviane dos Santos. “Educação Musical e musicoterapia frente a pessoa com deficiência”. [em linha] Arquivo Brasileiro de Paralesia Cerebral p. 1-5 [Consult. junho 2013] Disponível em:

http://musicaeinclusao.files.wordpress.com/2013/06/musicoterapia_e_educacao_-musical.pdf

LOURO, Viviane dos Santos. “Música e Deficiência: levantamento de adaptações para o fazer musical de pessoas com deficiências físicas”. [em linha] Arquivo Brasileiro de Paralesia Cerebral, vol.1 n.º2, p.11-8 [Consult. junho 2013] Disponível em: http://musicaeinclusao.files.wordpress.com/2013/06/adaptacoes_para_o_fazer_musical_de_pessoas_com_deficiencia.pdf

MAZUR, Kathleen. “An Introduction to Inclusion in the Music Classroom”. [Em linha] Birmingham: The National Association for Music Education [Consult. Março 2013] Disponível em: <http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=a9h&AN=15855762&site=ehost-live&scope=site>>

MOURÃO, Marisa Pinheiro [et al]. “No silêncio dos sons: Música e Surdez Construindo Caminhos”. Revista da FAEEBA Educação e Contemporaneidade, vol. 16, n.º27, Janeiro-Fevereiro- 2007, p.169-182.

NORDLUND, Moya. “Music Inclusion: finding a systemized approach to music inclusion”. [Em linha] Alabama: General Music Today, 2006. [Consult. Março 2013) Disponível em: <http://www.menc.org/publication/articles/journals.html>.

RICCARDI, Patricia Sabbatella. “Intervención musical en el alumnado com necesidades educativas especiales: delimitaciones conceptuales desde la pedagogia musical y la musicoterapia” [Em linha] Cádiz: Facultad de

Ciências de la Educación, 2006 [Consult. março, 2010] Disponível em <http://rodin.uca.es:8081/xmlui/bitstream/handle/10498/7767/33194907.pdf?sequence=1>.

http://telecom.inescporto.pt/research/audio/cienciaviva/constituicao_audicao.html [Consult. 15 Out. 2012].

<http://pt.wikipedia.org/wiki/Decibel> [Consult. a 12 Março 2013].

<http://pt.wiktionary.org/wiki/otot%C3%B3xico#Etimologia> [Consult. 7 Abril 2013].

LEGISLAÇÃO

Lei n.º 85/2009. D.R. n.º 166 Série I; 09-08-27

Decreto-Lei n.º 46/86. D.R. n.º 237 Série I; 86-10-14.

Decreto-Lei n.º 319/91. D.R. n.º 193 Série I-A; 91-08-23.

Decreto-Lei n.º 3/2008. D.R. n.º 14 Série I; 08-01-07.

Despacho normativo n.º 98-A/92, D.R. n.º 140 Série I-A; 92-06-20.

Despacho n.º 173/ME/91; D.R. n.º 244 Série II; 91-10-23.

ANEXOS

Anexo A – CD: Dissertação e anexos das sessões (áudios, quadro de gestos fonomímicos utilizados e história da “Aldeia da Música”.

Anexo B – Entrevista ao Professor Titular de Turma da turma B do 2.º ano, do Colégio Bissaya Barreto.

ANEXO A

Ficheiros áudio do CD:

Faixa 1 – *Chihuahua* dos The Sugarcubes (**Sessão n.º1**)

Faixa 2 – *Mambo n.º5* de Lou Bega (**Sessão n.º2**)

Faixa 3 – *Cachito Mio* de Nat King Cole (**Sessão n.º 2**)

Faixa 4 – *I want to break free* dos Queen – versão executada pela Royal Phillarmonic Orchestra (**Sessão n.º 3**)

Faixa 5 – *The lonely Goatherd* do filme musical “The sound of music” (**Sessão n.º4**)

Faixa 6 – *As Carvoeiras*, Popular Portuguesa – versão das Edições Convite à música (**Sessão n.º5**)

Faixa 7 – *Alma Mater* de Rodrigo Leão (**Sessão n.º 6**)

Faixa 8 – *Holiday* de Jaap Kastelein (**Sessão n.º6**)





Faixa 9 – *I gotta felling* dos Black Eyed Peas (**Sessão n.º7**)





Faixa 10 – *Kalinka*, Tradicional Russa (**Sessão n.º8**)

Faixa 11 – *Pepa nzac gnon ma + Prelude de la partita pour violin n.º3*, do CD Lambarena Bach to Africa (**Sessão n.º8**)

ANEXO A

- Quadro de gestos fonomímicos utilizados nas aulas de Expressão musical

Nome da nota musical	Gesto fonomímico utilizado nas aulas de Expressão Musical
Dó (3)	
Ré (3)	
Mi (3)	
Fá (3)	

<p>Sol (3)</p>	
<p>Lá (3)</p>	
<p>Si (3)</p>	
<p>Dó (4)</p>	

ANEXO A

- História da “Aldeia da Música” utilizada na aprendizagem das notas, figuras e instrumentos musicais.

Esta história foi adaptada a partir da utilizada pelo Maestro Virgílio Caseiro.

“A Aldeia da Música”

Na aldeia da música existiam três casas: a casa das figuras (habitantes: Zé (semínima), Chico (colcheias agrupadas), chiu (pausa de semínima), Ai (mínima), borboleta (semibreve), Chocolate (semicolcheias), a dos instrumentos, a das notas e uma igreja.

A casa das notas, era uma casa muito estranha, não tinha portas nem janelas, tinha cinco andares e quatro quintais e uma clave a iniciar (a pauta). Lá moravam uns habitantes muito engraçados. Uma família enorme! 7 filhos, 7 netos, bisnetos e muitos mais.

A mãe chamava-se clave de sol e era a única que tinha a chave de casa.

No rés-do-chão morava um filho muito resmungão! Passava os dias muito mal disposto, não gostava de tomar banho e usava um chapéu. O nome dele era **Dó!**

No quintal do Dó, morava outro filho. Este era tão certinho que passava os dias a rezar na igreja! Era o **Ré!**

No andar seguinte morava uma linda menina!!! Ela passava os dias com as mãos pousadas no parapeito da janela. Era uma menina muito simpática, que se chamava **Mi.**

No quintal da **Mi** vivia o **Fá**. O **Fá** adorava viver no andar da **Mi**, mas como não lhe podia roubar o lugar, passava os dias com as orelhas viradas para baixo a ouvir as conversas de quem passava por aqueles lados.

No andar acima do quintal do **Fá** morava o **Sol**. O **Sol** era um menino muito radiante que, para poder brilhar, tapava os olhinhos ás nuvens com as suas grandes mãos.

Logo a seguir ao **Sol**, morava um menino tão vaidoso que passava os dias a pentear o cabelo e a olhar para o espelho, era o menino **Lá**, como gostava de ser chamado!!!

E acima do vaidoso morava um “destrambelhado” intelectual que adorava andar com o cabelo todos os dias em pé e com um chapéu com penas. Dizia ele que gostava de andar “á moda”. Era o **Si**.

No quarto quintal morava o **Dózinho**, o filho do dó resmungão...e a partir daí para cima todos os outros filhotes das notas.

Cátia Monteiro

ANEXO B

- Entrevista em tom coloquial ao Professor Titular de Turma da turma B do 2.º ano, do Colégio Bissaya Barreto.

Entrevista ao Professor Bruno Santos (Professor Titular da turma do 2.ºB)

Cátia Monteiro: Bruno faz-me um breve resumo sobre o aluno D.M.

Bruno Santos: O D.M, quando chegou ao Colégio, já fazia parte do grupo onde foi inserido. O aluno veio da Casa da Criança Maria Granado, onde já pertencia ao grupo que ficou junto na turma do 1º B.

A maior parte dos colegas já o conhecia. Já sabiam como o D.M funcionava e conseguiam comunicar com ele, porque todos utilizavam a Língua Gestual Portuguesa (LGP).

A única forma que o aluno utilizava para comunicar era utilizando sons ou alguns gestos e comunicava apenas com alguns colegas. Os colegas com quem se sentia mais à vontade, dos quais posso referir a S.F (era a que mais interagiu com ele), o A.N e a I.S também. No entanto, ele era bem aceite por todos independentemente de não comunicarem tão bem com ele.

Cátia Monteiro: Como consideras o D.M em termos de expressividade e comunicação?

Bruno Santos: O D.M é uma criança pouco expressiva e pouco comunicativa.

Cátia Monteiro: Como é que o aluno estava na sala de aula? Realizava as mesmas atividades que os colegas?

Bruno Santos: As atividades que ele fazia eram iguais e em conjunto com os ouvintes. O que acontecia muitas vezes é que ele não se fazia perceber, os colegas não sabiam muito bem qual era a necessidade que ele estava a sentir e acabavam muitas vezes por ignorar algumas reacções que ele tinha. Ele não se fazia perceber devido à sua linguagem muito básica, muito fraca.

Dentro da sua sala de aula, numa fase inicial, os colegas ajudavam o D.M nas atividades. A colega S.F por vezes, em atividades mais complexas fazia-lhe alguma tradução em LGP, mas nem sempre ele conseguia perceber.

Eu, também, enquanto professor titular fazia a tradução principalmente da disciplina de estudo do meio. Os conceitos mais abstratos eram onde ele tinha mais dificuldade. Apesar do Diogo sentir sempre dificuldades ao nível da percepção.

O D.M sempre demonstrou ter uma memória a curto prazo muito fraca. Esquecia-se facilmente de tudo. “Hoje sabe, amanhã não sabe.”

Cátia Monteiro: Bem, mas esta é uma característica destas crianças.

Bruno Santos: É uma característica destas crianças, mas no D.M é mais acentuada.

Há situações marcantes que as crianças normalmente não esquecem e há situações que eles vão recordando como trabalho e o D.M esquece-se muito, também pela falta de comunicação que existe depois da escola.

Cátia Monteiro: Na tua opinião o Implante Coclear trouxe alguma vantagem ao D.M?

Bruno Santos: Não. Na minha opinião, o implante coclear foi mal sucedido. Mal sucedido em termos de ganhos de audição, porque o implante foi bem feito, a operação correu bem, só que os ganhos não foram nenhuns. O D.M continua a não conseguir descodificar a informação que lhe chega.

Cátia Monteiro: Bruno, não achas que o facto do aluno conseguir ouvir, sentir, e perceber alguns sons e o facto da mãe comunicar com ele mais por palavras do que por gestos, não agravou muito o cenário de aprendizagem do D.M?

Bruno Santos: O D.M só por si já é uma criança muito fechada. Tem muito pouco contacto com outras crianças surdas, isto também vem condicionar porque à volta dele todos são ouvintes, toda a gente utiliza a linguagem verbal para comunicar.

A surdez do D.M não foi muito bem aceite pela mãe e o facto de ter sido implantado, foi entendido como uma forma do D.M ser uma criança normal. Que passasse a ouvir.

O que na minha ótica é um erro, porque o implante não lhe trouxa nenhum ganho significativo. O aluno ouve barulho, som, ruído mas não descodifica.

O implante não lhe veio trazer nenhuma vantagem, muito pelo contrário veio trazer algumas dificuldades. O D.M não o sabe utilizar, não o sabe manusear, e é algo que precisa de um cuidado extremo. O aluno acaba por não perceber muito bem para que é que aquilo serve.

Uma das maiores dificuldades é o facto de no colégio ele utilizar a L.G.P. para comunicar, e em casa haver um corte com a língua que o aluno devia utilizar. Quando passa a fronteira para o espaço de casa, para o espaço família, há uma relutância muito grande em utilizar a língua gestual.

Cátia Monteiro: Isto passa pela problemática da aceitação da família à surdez.

Bruno Santos: Sim, no início a mãe aceitou bem o facto de utilizarmos a LGP, mas depois influenciada pelo meio familiar acabou por deixar de utilizar a LGP, de aprender a LGP para poder ter alguma forma de comunicação com o D.M, apesar de ter havido um investimento muito grande da escola para que isso acontecesse. Inclusivamente a mãe em determinada altura vinha ao Colégio para ter aulas de LGP.

Deixou de vir, começou a ter problemas de comunicação com o D.M porque não consegue perceber quais são as necessidades dele.

Cátia Monteiro: Do que pudeste percepcionar, uma vez que estiveste presente em algumas aulas de Exp. Musical, achas que a música trouxe algum contributo para o Diogo?

Bruno Santos: Eu penso que sim. A partir do momento em que ele percebeu que conseguia sentir o som, a música despertou nele a sensibilidade, o que fez com que ele muitas vezes acalmasse e tivesse mais tranquilidade. No fundo, a música é um estímulo diferente que se traduz em ganhos ao nível das sensações.

Cátia Monteiro: E o nível de concentração melhorou?

Bruno Santos: Também melhorou bastante. O D.M além de ter o problema da surdez, tem também um problema muito grande de atenção, concentração, o que faz com que se alheie de tudo o que está à sua volta, não se percebendo muito bem onde fixa a sua atenção. No entanto, a música é algo que o faz pensar e que o faz estar mais concentrado porque está a ter uma nova sensação.

Cátia Monteiro: E quando estávamos nas aulas efetivamente conseguiste perceber que a turma incluiu sempre o D.M em todas as atividades? E que o próprio aluno evoluiu relativamente à relação com os seus colegas?

Bruno Santos: Sim, havia um envolvimento muito grande da turma, especialmente de alguns alunos, como já referi anteriormente.

O aluno participou em todas as atividades com entusiasmo, desde os trabalhos de grupo na Exp. Musical e até mesmo na Exp. Dramática. Nunca faltou o papel do D.M na turma.

Ele esteve presente sempre em todas as atividades e no final apresentou-se em público, algo que nunca tinha acontecido, o que prova a evolução ao nível pessoal e social do aluno.

Colégio Bissaya Barreto, 13 de julho de 2009