

ANA ISABEL FEITEIRA TRINDADE

**(COM)PASSO A (COM)PASSO COM A SÍNDROME
DE DOWN**

Volume I

Orientador Científico: Professor Doutor Jorge Serrano

**Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias
Instituto de Ciências da Educação**

Lisboa

2010

ANA ISABEL FEITEIRA TRINDADE

**(COM)PASSO A (COM)PASSO COM A SÍNDROME DE
DOWN**

Volume I

Trabalho de projecto apresentado para a obtenção do Grau de Mestre em Educação Especial no Curso de Mestrado em Educação Especial: Domínio Cognitivo e Motor, conferido pela Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias.

Orientador Científico: Prof. Doutor Jorge Serrano

Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias
Instituto de Ciências da Educação

Lisboa

2010

A música é parte intrínseca de todos nós: o pulso e o ritmo são encontrados em nosso batimento cardíaco, em nossa respiração e em nosso movimento. A melodia é criada em nossa risada, choro, grito ou canto. Toda a nossa gama de emoções pode ser manifestada dentro dos ritmos e das harmonias de diferentes estilos musicais e idiomas. Estas ligações íntimas com a música podem existir, apesar da deficiência ou da doença, e não dependem de uma formação musical ou de um conhecimento prévio.

(Buckley, 2006, citado por Ravagnani, 2009, p. 41)

Dedicatória

A todos os que acreditaram e me fizeram acreditar que fosse possível...

Agradecimentos

- Ao meu orientador científico, Professor Doutor Jorge Serrano, pela paciência e dedicação com que me indicou o caminho a seguir neste longo percurso;
- A ti, João, que, apesar de teres surgido já a meio desta jornada, contribuíste decisivamente para o atingir desta meta e me mostraste, a cada dia, o teu apoio incondicional, bem como a tua crença neste projecto e, sobretudo, em mim;
- Aos meus irmãos, Mário e Fernando, pelo carinho, amizade e ânimo que, sem se aperceberem, me deram nos momentos menos bons;
- Aos meus pais, por terem desejado que eu conseguisse alcançar este objectivo...;
- À amiga e colega Sandra Barreto, pela grande ajuda que me dispensou na tradução do resumo e, acima de tudo, pela boa vontade com que o fez;
- A todos aqueles que, directa ou indirectamente, contribuíram para que este grande dia chegasse.

Resumo

O presente projecto surge como trabalho final de Mestrado em “Educação Especial: Domínio Cognitivo e Motor”, relatando a concepção, realização e avaliação de um Projecto de Intervenção/Acção, no qual a Expressão Musical configura a área primordial de intervenção. O trabalho intitula-se “(Com)passo a (com)passo com a Síndrome de Down”. Baseia-se num grupo de treze crianças de educação pré-escolar, no qual está incluída uma criança com Síndrome de Down. Neste contexto reflecte-se sobre essa síndrome, segundo a perspectiva de vários autores. Descrevem-se também as metodologias de investigação utilizadas para a recolha de dados, tendo por base autores de referência. Faz-se ainda a caracterização do contexto escolar onde se desenvolveu o Projecto de Intervenção/Acção e a apresentação do respectivo Plano de Acção. Relata-se a intervenção realizada, acrescida da interpretação e avaliação dos dados obtidos a partir das vinte e três sessões de actividade levadas a cabo. A análise dos resultados permitiu inferir que as sessões de Expressão Musical se revestiram de um carácter bastante positivo, dado que se constatarem mudanças consideráveis no comportamento das crianças e do grupo. Tais mudanças tornaram-se mais evidentes na área da socialização, traduzidas num maior envolvimento das crianças dentro do grupo, que provocou um maior entusiasmo e interesse em participar nas actividades propostas.

Palavras-chave

Síndrome de Down – Inclusão – Investigação/acção – Expressão Musical

Abstract

The present draft appears as Masters final work in “Special Education: Cognitive and Motor Domains”, reporting the idea, implementation and evaluation of an Intervention / Action Project, in which the Musical Expression configures the primary area of intervention. The work is entitled “(Com)passo a (com)passo com a Síndrome de Down”, based on a group of thirteen children of preschool, in which is included in a child with Down Syndrome. In this context this work reflects upon this syndrome from several authors’ perspective. It also describes the research methodologies used for data collection having for base reference authors. It’s done, also, the characterization of the school environment where the Intervention/ Action Project and the presentation of its Action Plan were developed. It is reported the intervention, together with the interpretation and evaluation of data obtained from the twenty-three sessions of activity carried out. The results allowed inferring that Musical Expression sessions assumed a very positive character, given that significant changes were observed in the behavior of the studied children and the rest of the group. These changes became more evident in the socialization area, translated into a greater involvement of children within the group, which led to a greater enthusiasm and interest in participating in the proposed activities.

Keywords

Down Syndrome – Inclusion – Research / action – Musical Expression

Abreviaturas e símbolos

JI – Jardim-de-infância

SD – Síndrome de Down

NEE – Necessidades Educativas Especiais

PCG – Projecto Curricular de Grupo

PEA – Projecto Educativo do Agrupamento

PCA – Projecto Curricular de Agrupamento

RI – Regulamento Interno

RA – Roteiro de Avaliação

Índice

Introdução	11
1 - Enquadramento teórico	14
1.1 – Educação Inclusiva	14
1.1.1 – Evolução histórica da Educação Especial	15
1.1.2 – Escola inclusiva: problematização conceptual	24
1.1.3 – Educação inclusiva: a realidade portuguesa.....	28
1.1.4 – Os desafios da Educação Inclusiva	31
1.2 – Síndrome de Down.....	34
1.2.1 – Breve histórico	35
1.2.2 – Explicitação conceptual.....	38
1.2.3 – Características	43
1.2.4 – Diagnóstico	52
1.2.5 – Prevalência	53
1.2.6 – Factores que contribuem para a incidência da SD.....	53
1.2.7 – Estratégias educativas	55
1.3 – A inclusão de uma criança com SD no jardim-de-infância	63
1.4 – A exploração da Música como recurso educativo	65
2 – Enquadramento metodológico	70
2.1 – Caracterização do projecto	70
2.2 – Técnicas e instrumentos de pesquisa de dados	70
2.2.1 – Pesquisa documental	71
2.2.2 – Observação participante	71
2.2.3 – Entrevista	72
2.2.4 – Sociometria.....	72
2.3 – Procedimentos para a recolha e análise de dados	73
2.3.1 – Pesquisa documental	73
2.3.2 – Observação participante	74
2.3.3 – Entrevista	75
2.3.4 – Sociometria.....	76
3 – Caracterização contextual da situação-problema	78
3.1 – O contexto escolar	78
3.1.1 – Espaço físico e logístico	78
3.1.2 – Recursos humanos	79
3.1.3 – Dinâmica educativa	79
3.1.4 – Preocupações explícitas subjacentes à escola inclusiva.....	80
3.2 – O grupo	81
3.2.1 – Caracterização estrutural	82
3.2.2 – Caracterização dinâmica.....	82
3.2.3 – Casos específicos do grupo	83
3.2.3.1 – História compreensiva da aluna	84

3.2.3.2 – Caracterização do percurso escolar	85
3.2.3.3 – Nível actual de competências	85
4 – Plano de Acção	87
4.1 – Pressupostos teóricos	87
4.2 – Problemática/Questão de partida	89
4.3 – Planificação, realização e avaliação da Intervenção	90
4.3.1 – Planificação a longo prazo	91
4.3.2 – Desdobramento da planificação a longo prazo	95
4.3.3 – Planificação, realização e reflexão/avaliação, a curto prazo (semanal)	95
4.3.4 – Realização da Intervenção	95
4.3.5 – Avaliação da Intervenção	152
a) Avaliação contínua	152
b) Avaliação final	158
Considerações finais e recomendações	161
Considerações finais	161
Recomendações	165
Referências bibliográficas	167
Apêndices e Anexos (volume II)	I

Índice de Apêndices e Anexos

Introdução	V
Apêndices.....	VI
Apêndice I – Ficha de Pesquisa Documental.....	VII
Apêndice II – Observação Participante	XII
a) Protocolo	XIII
b) Análise do registo de dados.....	XXIV
Apêndice III – Entrevista à educadora do grupo	XXXV
a) Guião	XXXVI
b) Protocolo	XXXVII
c) Análise de Conteúdo	XLII
Apêndice IV – Teste Sociométrico.....	XLVIII
a) Matriz	XLIX
b) Matriz Sociométrica – Escolhas.....	L
c) Matriz Sociométrica – Rejeições.....	LI
Apêndice V – Planta da sala do grupo	LII
Apêndice VI – Roteiros de Actividades	LIV
Apêndice VII – Grelhas de registo de avaliação das sessões	LXXVIII
a) Pela professora	LXXIX
b) Pelos alunos.....	XCI
Apêndice VIII – Loto de sons	XCVIII
Apêndice IX – Folha de trabalho distribuída na sessão de actividades 10	C
Apêndice X – Teste Sociométrico (reaplicação).....	CII
a) Matriz Sociométrica – Escolhas.....	CIII
b) Matriz Sociométrica – Rejeições.....	CIV
Anexos.....	CV
Anexo I – Roteiro de Avaliação Diagnóstica.....	CVI
Anexo II – Relatório de Avaliação de Desenvolvimento.....	CXVIII
Anexo III – Relatório de Avaliação.....	CXXI
Anexo IV – Canções e sons trabalhados nas sessões de actividade	CXXIII
a) Listagem.....	CXXIV
b) CD.....	CXXIV

Índice de Quadros

Quadro n.º 1 – Caracterização estrutural do grupo	82
Quadro n.º 2 – Planificação da Intervenção, a longo prazo	91
Quadro n.º 3 – Avaliação final dos resultados da intervenção	159

Introdução

O presente documento consubstancia o trabalho final do Mestrado em “Educação Especial: Domínio Cognitivo e Motor”, tendo como título “(Com)passo a (com)passo com a Síndrome de Down”, retratando o projecto de investigação/acção levado a cabo durante cinco meses consecutivos.

Após alguma pesquisa e reflexão, a opção para o desenvolvimento do presente projecto recaiu sobre um grupo de treze crianças de educação pré-escolar, sediado num Jardim de Infância (JI) no distrito de Portalegre, com o qual se trabalha no âmbito da Actividade de Enriquecimento Curricular “Música”. No grupo está incluída a “Estrela” (nome fictício), uma criança com Síndrome de Down (SD).

O motivo que levou ao interesse pelo desenvolvimento do projecto com este grupo em específico prende-se com o facto de se terem constatado nas crianças grandes capacidades e potencialidades de trabalho. Contudo, deve ser confessado que o que mais pesou nesta decisão foi o facto de a “Estrela” pertencer a este grupo, na medida em que se sabe, hoje em dia, que quanto mais cedo crianças com estas características receberem tratamento e estiverem expostas a actividades que as estimulem, melhor será o seu desenvolvimento e mais eficazes serão os resultados obtidos. Por esta razão, tem sido bastante apazível trabalhar com ela, na medida em que é uma menina muito afectuosa que foi cedendo aos poucos às tentativas de aproximação da autora do projecto para com ela, muito embora no início do ano lectivo este trabalho se tenha revestido de sérias dificuldades, pois a mesma mostrava-se pouco receptiva às aulas, procurando isolar-se da professora e do grupo.

Porém, com o passar das sessões de trabalho, a “Estrela” foi-se tornando gradualmente uma criança interessada e participativa, o que criou na autora do projecto um grande contentamento e até alguma vaidade pela forma como actualmente esta criança corre para si sempre que a encontra, revelando-se o trabalho desenvolvido com ela uma enorme paixão. Assim, o interesse por este caso específico surgiu a partir da descoberta das inúmeras possibilidades e habilidades dessa criança especial. Também é esse o motivo que faz com que seja apelidada de “Estrela” neste trabalho: por ser ela a grande guia neste caminho de descoberta constante, mostrando as suas enormes capacidades e deixando sempre algo em aberto, demonstrando que muito tem ainda para ensinar.

Tendo em conta a problemática em questão, o presente trabalho encontra-se dividido em várias partes essenciais, expostas em dois volumes, dada a extensão do projecto.

Assim sendo, na primeira parte consta o enquadramento teórico, no qual se referencia a temática da inclusão escolar, fazendo uma retrospectiva àquilo que foi e ao que hoje é o conceito de uma escola para todos, com base em pesquisa bibliográfica.

O enquadramento teórico faz ainda alusão à temática estudada, a SD, tendo como objectivo explanar e caracterizar esta síndrome, incidindo em aspectos como o breve histórico, a explicitação conceptual, as características, o diagnóstico, a prevalência, os factores que contribuem para a incidência da SD, as estratégias educativas a adoptar com a criança com SD, a inclusão de uma criança com esta síndrome no JI e ainda a exploração da Música como recurso educativo, uma revisão bibliográfica com base em autores de referência sobre a temática, embora relativamente a este último ponto tenha sido extremamente difícil encontrar material específico direccionado para a música e educação especial.

A segunda parte refere-se ao enquadramento metodológico, no qual se caracterizam as técnicas e instrumentos de pesquisa de dados utilizados e se faz a explicação dos procedimentos para análise dos mesmos, segundo a perspectiva de vários autores.

No que concerne à terceira parte, esta diz respeito à caracterização da situação em que se interveio e dos contextos em que a mesma se insere, recaindo essencialmente em aspectos como o contexto escolar, o grupo e os casos específicos da turma.

Segue-se a quarta parte, referente ao Plano de Acção. Aqui, referenciam-se os pressupostos teóricos que orientaram a intervenção concretizada e identifica-se a problemática/questão de partida. Desta parte constam ainda as planificações (a longo e a curto prazo), a realização e a avaliação da Intervenção. De referir que a consecução do Plano de Acção exposto procurou trazer uma visão prática de como um processo de inclusão pode ser feito e, sobretudo, surtir resultados positivos.

No último capítulo constam as considerações finais acerca dos dados produzidos no projecto de investigação/acção, procurando possíveis relações entre a abordagem teórica elaborada e os dados analisados e, bem assim, algumas sugestões de continuidade. Referem-se ainda as recomendações possíveis de retirar com a consecução da intervenção levada a cabo.

Todo este caminho teve, necessariamente, que ser acompanhado pela pesquisa em bibliografia especializada, constante no final do trabalho.

No que concerne ao volume II do trabalho, remetem-se os apêndices e os anexos essenciais à elaboração do presente projecto, os quais asseguram uma melhor compreensão do projecto desenvolvido.

Para finalizar, importa referir que as normas utilizadas em toda a estrutura, citações e referência bibliográfica do presente trabalho foram as recomendadas pela Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias (Primo & Mateus, 2008).

1 – Enquadramento teórico

Seguidamente, no primeiro ponto deste capítulo, descrever-se-ão as contribuições de vários autores face à temática relacionada com a inclusão, bem como a forma como a mesma se foi constituindo ao longo do tempo, tentando-se articular e contrapor as ideias defendidas por cada elemento citado. Assim, neste ponto do trabalho, pretende-se fazer uma reflexão acerca do percurso escolar das crianças e jovens considerados com necessidades educativas especiais (NEE), situando-o no que concerne às concepções que lhe estão subjacentes, incidindo igualmente nas práticas que a escola tem desenvolvido para lhes dar resposta.

Numa fase posterior, será também feita uma abordagem abrangente sobre a Síndrome de Down, na tentativa de compreender e contextualizar a temática em estudo, procurando-se reflectir sobre essa síndrome, bem como sobre a inclusão de uma criança com SD no Jardim-de-infância, apresentando-se um conjunto de estratégias possíveis de adoptar nesse sentido, tendo em conta a problemática específica em análise.

Procura-se ainda reflectir nas potencialidades educativas da Música, fazendo-se alusão à importância desta área no processo de ensino-aprendizagem, na sua aplicação e nos seus benefícios para o desenvolvimento das crianças dentro de um grupo.

1.1 – Educação Inclusiva

Ao analisar-se a situação educacional actual vivida pelas pessoas consideradas com deficiência, verifica-se que tal é resultante de “todo um processo de evolução às mesmas na sociedade” (Martins, 1999, p. 127). Deste modo, neste ponto do trabalho, tratar-se-á de contextualizar o conceito de deficiência, sempre presente em diferentes épocas da História da Humanidade, tendo em conta os momentos político, social e cultural vividos em cada uma delas, até se chegar aos dias de hoje. Visa-se assim reflectir sobre o atendimento às pessoas consideradas com deficiência ao longo dos tempos.

Esta abordagem parece pertinente na medida em que traz uma importante contribuição para a presente pesquisa. Isto porque se considera que as pessoas com SD estão, como quaisquer outras, capacitadas para se desenvolver de acordo com as suas particularidades. Para tal importa que não sejam privadas do convívio social.

Ainda neste ponto far-se-á uma abordagem à problematização conceptual da escola inclusiva com recurso a autores de referência sobre a temática, na procura de compreender o que se entende hoje por escola inclusiva e as suas vantagens, ao mesmo tempo que se descreverão algumas estratégias de inclusão.

1.1.1 – Evolução histórica da Educação Especial

Ao abordar a evolução histórica da Educação Especial, há que falar necessariamente da história da deficiência, na medida em que ambos os conceitos aparecem correlacionados, estando subjacentes um ao outro. Por sua vez, a história da deficiência deve ser vista “sob a perspectiva do homem inserido em seu contexto cultural e social e, portanto, influenciando e sendo influenciado pelas mudanças políticas, culturais e históricas” (Ravagnani, 2009, p. 13).

A partir do exposto pode, portanto, inferir-se que ao longo da história, a humanidade não tem equacionado sempre do mesmo modo a problemática da deficiência, até porque, de acordo com Pessotti, citado por Martins (1999, p. 127), a forma como a pessoa considerada com deficiência foi sendo encarada “está interligada a aspectos económicos, sociais, jurídicos, teológicos, educacionais e sociais”. Por este motivo, as acções sociais voltadas para a pessoa considerada com deficiência foram sendo reformuladas ao longo dos tempos, sendo determinadas pelo contexto sócio-cultural da época em que foram concebidas (Ravagnani, 2009). Assim, a Educação Inclusiva, como hoje é concebida, representa a etapa actual do processo de transformação das concepções teóricas e das práticas da Educação Especial. Nesta perspectiva, e fazendo alusão a Silva (no prelo, p. 1), refere-se que “exclusão, segregação, integração e, nos tempos actuais, inclusão, marcam um percurso, ao qual estão subjacentes concepções e práticas”, sendo que “o caminho da exclusão à inclusão tem sido longo e penoso e muito há ainda para fazer”, acrescentando que são apontadas três grandes fases da Educação Especial que conduziram àquilo que hoje se denomina por “inclusão”, a saber:

- Da exclusão à segregação;
- Da segregação à integração;
- Da integração à inclusão.

São estas três fases que serão abordadas de seguida, de forma mais específica.

Da exclusão à segregação

Segundo Ravagnani (2009), pouco se sabe acerca da vida das pessoas com deficiência no período anterior às idades Antiga e Média, podendo-se afirmar, contudo, que as primeiras afirmações sobre o tratamento destas pessoas provêm de passagens na Bíblia, no Talmud e no Alcorão.

No período que antecedeu a Idade Média, nomeadamente nas sociedades primitivas, a deficiência era encarada como “um entrave à sobrevivência do grupo”, na medida em que estavam incapacitados para colaborar nas actividades produtivas, sendo abandonados ou eliminados (Martins, 1999, p. 128).

Porém, para os egípcios, a deficiência era indiciadora e propiciadora de benesses e, como tal, divinizava-se (Silva, no prelo).

Já na civilização grega, estabelecia-se um ideal de homem perfeito, sem qualquer anomalia no corpo ou na mente. Assim, a pessoa com deficiência – por estar em desarmonia com o modelo de homem estabelecido e por ser incapaz de participar nas actividades produtivas e guerreiras da comunidade – era eliminada ou abandonada, vista como a “expressão da ira dos deuses ou espíritos malignos” (Amaral, 1994, citada por Martins, 1999, p. 129). Por este motivo, “a sua condenação à morte era aceite legal e teoricamente pelos indivíduos” (Pereira, 1988, p. 19).

Schwartzman (1999), citado por Silva (2002, p. 2) reforça esta tese, referindo que “na cultura grega, especialmente na espartana, os indivíduos com deficiências não eram tolerados. A filosofia grega justificava tais actos cometidos contra os deficientes postulando que estas criaturas não eram humanas, mas um tipo de monstro pertencente a outras espécies.”

Na perspectiva judaico-cristã, encara-se a deficiência como “impureza ou resultante do pecado do homem”. Deste modo, as pessoas consideradas com deficiência são segregadas e marginalizadas, sendo-lhes negado “o acesso a determinadas práticas religiosas e até a certos ambientes considerados sagrados”, vivendo fora das cidades ou à margem das estradas, pedindo compaixão (Martins, 1999, pp. 129-130).

Com a propagação do Cristianismo – que promove valores relativos ao amor ao próximo e à compaixão para com os menos afortunados – as pessoas portadoras de deficiência passam a ser vistas “como criaturas de Deus”, sendo desaprovadas as práticas de exposição e do aniquilamento anteriormente comuns em algumas sociedades, passando a haver maior tolerância para com o deficiente (Martins, 1999, p. 130).

Algum tempo depois, essas pessoas começam a ser recolhidas em asilos, igrejas, conventos e até em hospícios criados pela nobreza, ficando ali amontoados e isolados (Martins, 1999), sendo o primeiro hospício fundado em França, em 1260, ao qual se seguiram outras iniciativas de apoio sistemático aos deficientes, através de ordens religiosas. No entanto, a maioria destes hospícios tinham características puramente assistenciais: os deficientes eram alimentados, vestidos e pouco mais (Pereira, 1988), vivendo em total

promiscuidade, uma forma de poupar a sociedade de conviver com os seres considerados “inúteis, aberrantes ou anti-sociais”, não havendo preocupação efectiva com a melhoria das condições dessas pessoas (Martins, 1999, p. 131).

Com a ascensão da burguesia, a diferença/deficiência passa a ser associada a uma disfunção orgânica, sendo percebida como um problema médico e considerando-se que o deficiente merece tratamento, ao invés de punição ou exorcismo. No entanto, continua a considerar-se a impossibilidade de educar essas pessoas, sendo preconizado o seu isolamento social, pois permanece a convicção de que são seres incapazes de realizar actividades produtivas na sociedade, sendo encaminhados para locais de internamento, sob a tutela do Estado (Martins, 1999).

A partir do século XVI, surgem na Europa experiências bem sucedidas em relação à educação de deficientes, de entre as quais se destacam o frade Ponce de León que, em meados do século XVI, desenvolve um trabalho com crianças surdas, escrevendo depois um livro sobre o tema, intitulado “Doutrina para os Surdos-Mudos”. Em 1620, na França, tem lugar a edição da primeira obra sobre Surdos-Mudos, de nome “Redacção das Letras e Artes de Ensinar os Mudos a Falar”, da autoria de Juan Pablo Bonet. Depois, em 1749, Jacob Rodrigues Pereira demonstra na Academia de Ciências de Paris como se podiam ensinar os surdos-mudos a falar e a ler. Numa fase posterior, em 1770, é criada a primeira escola para surdos, em Paris, por Abade Charles Micchel De L’Epée. Anos mais tarde, nomeadamente em 1784, Valetin Haüy funda, em Paris, um Instituto para cegos e, em 1786, escreve um ensaio sobre a educação dos mesmos. Em 1801, Jean Marc Itard faz a primeira tentativa científica para educar Victor, o “menino selvagem”, considerado um “idiota incurável”, registando essa experiência no livro “Mémoire”. Posteriormente, em 1819, Klein escreve o primeiro livro sobre a educação de cegos. Dez anos mais tarde, em 1829, Louis Braille cria um método de leitura e escrita para cegos, utilizado até hoje. Em 1846 Seguin, discípulo de Itard, publica um livro sobre a idiotia e o seu tratamento pelo método psicológico, denominado “Traitement moral, hygiène et éducation dès idiots” (Martins, 1999; Pereira, 1988).

Com todo este desenvolvimento científico e técnico, inicia-se um trabalho educativo mais sistematizado, virado essencialmente para as deficiências mais evidentes, nomeadamente a cegueira, a surdez e a debilidade profunda (Pereira, 1988), surgindo novos métodos especiais de avaliação, tratamento e educação das pessoas consideradas com deficiência, embora predominando um enfoque médico, em prejuízo do educacional, sendo a deficiência associada a uma doença, o que contribuiu para que a mesma se constituísse num subsistema à

parte do sistema educacional geral, começando a proliferar instituições educacionais para as pessoas consideradas com deficiência, embora de forma isolada do sistema geral de ensino (Martins, 1999).

Da segregação à integração

A partir da segunda metade do século XX, vários factores vêm contribuir para questionar a institucionalização das pessoas consideradas com deficiência (Silva, no prelo) e, consequentemente, para que esse segmento da população passe a ter acesso aos serviços e benefícios que possuíam todas as pessoas ditas “normais”, vendo reconhecidos os seus direitos enquanto cidadãos (Martins, 1999).

De entre esses factores, destacam-se a Declaração dos Direitos da Criança, em 1921, e dos Direitos do Homem, em 1948, as quais vieram consciencializar a sociedade da desumanização e da fraca qualidade de atendimento para com os marginalizados. Também as transformações sociais decorrentes da 2.^a Grande Guerra e as opiniões crescentes de que a segregação nos planos educativo e social era antinatural e indesejável vieram dar um enorme contributo na mudança de filosofia de Educação Especial, “à qual estava subjacente o direito à educação, à igualdade de oportunidades e ao de participar na sociedade” (Silva, no prelo, p. 5).

De acordo com Pereira (1988), este período caracteriza-se por um enorme desenvolvimento, não só em quantidade (número de professores, de deficientes e de orçamentos envolvidos), como também em qualidade (grande diversidade e complexidade de serviços), sendo que os direitos das pessoas consideradas com deficiência se tornam uma preocupação fundamental.

É igualmente nesta fase que é produzida uma grande quantidade de legislação sobre esta temática, das quais se destacam a publicação do “Warnock Report Special Education Needs”, em 1978, legislado em 1981 pelo “Education Act”, o qual propõe a expansão da educação especial (argumentando que as dificuldades de aprendizagem apresentadas por uma em cada cinco crianças dependiam de vários factores e não significavam necessariamente uma deficiência, podendo, contudo, agravar-se se não houvesse uma intervenção educativa adequada) e a abolição das categorias de deficientes, substituindo-a pelo conceito de necessidades educativas especiais (Pereira, 1988). De acordo com este documento,

“um aluno tem necessidades educativas especiais quando, comparativamente com os alunos da sua idade, apresenta dificuldades significativamente maiores para aprender ou tem algum problema de ordem física,

sensorial, intelectual, emocional ou social, ou uma combinação destas problemáticas, a que os meios educativos geralmente existentes nas escolas não conseguem responder, sendo necessário recorrer a currículos especiais ou a condições de aprendizagem adaptadas”.

(Brennan, 1990, citado por Silva, no prelo, p. 6)

A importância passa a ser colocada na aprendizagem e nos recursos educativos, sem no entanto negar que os alunos possam ter perturbações específicas vinculadas ao seu desenvolvimento. Assim, o conceito de NEE não está ligado às patologias, mas sim às diferentes necessidades de atendimento e intervenção educativa (Pereira, 1988).

Destaque-se também a PL 94-142 (Public Law, sobre a educação das crianças deficientes nos EUA), que vem chamar a atenção para a necessidade de um plano individualizado de ensino para todas as crianças deficientes, pressupondo o direito de todos à escolaridade, com a utilização diferenciada de recursos para atingir fins semelhantes. Deste modo, as crianças deficientes terão direito a mais recursos humanos, temporais e orçamentais que as crianças ditas “normais”, uma vez que elas necessitam dessa ajuda adicional para poderem atingir resultados do mesmo tipo (Pereira, 1988).

Segundo Silva (no prelo) e Martins (1999), o movimento em prol da “normalização”, surgido na década de 60, esteve na base dos fundamentos da integração, o qual intuía oferecer à pessoa considerada com deficiência condições de vida, de educação, de trabalho, de lazer, entre outras, na tentativa de aproximar os seus direitos aos dos demais cidadãos, procurando a integração o maior possível dessas pessoas na sociedade à qual pertenciam, tentando-se “que vivam com a sua família e sejam membros activos de uma sociedade” (Pereira, 1988, p. 25).

O processo de integração no sistema regular de ensino teve, assim, como objectivo “normalizar” o indivíduo “a nível físico, funcional e social, pressupondo a proximidade física, a interacção, a assimilação e a aceitação” (Silva, no prelo, p. 8).

Assim sendo, deixa de fazer sentido existir o ensino regular e o ensino especializado, promovendo-se a integração escolar dos educandos considerados com deficiência em instituições de educação e de ensino regular, sendo criada uma variedade de serviços educativos para dar resposta a esta finalidade (Martins, 1999).

No entanto, na perspectiva desse modelo de serviços educacionais, o aluno com deficiência é que deveria adaptar-se ao currículo e metodologia seguidos pela escola, e não o contrário. Caso isso não acontecesse, o educando seria encaminhado para outras modalidades de serviços existentes, nomeadamente para escolas especiais (Martins, 1999), o que só deveria

ser feito em última análise, esgotada a capacidade de resposta no ensino regular (Silva, no prelo). De referir que as crianças que apresentavam maiores comprometimentos, por não se adaptarem ao novo modelo de serviços educativos, ficavam em casa sem qualquer atendimento (Martins, 1999).

Historicamente, a integração escolar das crianças e jovens com NEE pode ser vista tendo em conta dois momentos: a intervenção centrada no aluno e a intervenção centrada na escola (Silva, no prelo).

Na intervenção centrada no aluno, as crianças são agrupadas em diferentes “categorias”, de acordo com os resultados do respectivo diagnóstico e para cada grupo é organizada a resposta considerada adequada; o apoio prestado é organizado de tal forma que não produza interferências na classe regular, realizando-se, preferencialmente, em salas de apoio; a intervenção, como o próprio nome indica, é centrada no aluno (de modo a ajudá-lo a resolver os “seus” problemas) e os seus agentes fundamentais são os professores especialistas ou outros técnicos requeridos para cada categoria (psicólogos, terapeutas, ...); os restantes alunos da turma não são abrangidos por essa intervenção; ao professor titular é solicitada uma maior ou menor intervenção, de acordo com o grau e o tipo de integração que se aspira que seja realizada. Pretende-se, de um modo geral, que a permanência destes alunos na escola não acarrete mudanças, quer no currículo, quer nas estratégias pedagógicas utilizadas (Ministério da Educação, 1992).

Por sua vez, a intervenção centrada na escola caracteriza-se por acentuar a individualidade de cada criança, focando-se as necessidades educativas de cada uma, para além de valorizar o papel do professor de ensino regular, passando-se a enquadrar o especialista num conjunto vasto de recursos educativos da escola. Ainda nesta fase, começou a considerar-se a necessidade de estender a acção dos especialistas a todos os alunos que dela pudessem beneficiar, ao invés de se centrar quase exclusivamente no grupo de alunos previamente categorizados; deixou-se de considerar que as causas dos problemas educativos da maioria das crianças abrangidas pela Educação Especial se centravam nelas próprias, passando a focar-se a situação educativa, no seu todo, e a considerar-se como factor essencial e como objecto do esforço de mudança a problemática global do ensino/aprendizagem; novas perspectivas surgiram no que concerne à estrutura organizativa na escola, na organização curricular, nos processos de avaliação dos alunos e na formação da generalidade dos professores (Ministério da Educação, 1992).

Na década de 80, assiste-se, em muitos países, a uma importante evolução, quer dos conceitos subjacentes aos programas de integração escolar, quer às práticas de que se revestem esses mesmos programas. Vários factores contribuíram para este processo, sendo de realçar a influência dos inúmeros trabalhos desenvolvidos no âmbito do “Ano Internacional do Deficiente” (1981), que reconhecia o direito à igualdade de oportunidades, à integração e à normalização, sintetizado na expressão “plena participação numa sociedade para todos” (Silva, no prelo, p. 7).

Vive-se, nesta época, uma fase de extremo optimismo, acreditando-se que não existem crianças ineducáveis, substituindo-se, desta forma, o “culto da cura” pelo “culto da educabilidade”. Procura-se essencialmente dar resposta às necessidades de cada pessoa considerada com deficiência, garantindo o seu direito à educação e ao trabalho, de uma forma que respeita as diferenças entre os indivíduos e que lhe permita passar a ser considerada como cidadã de pleno direito (Pereira, 1988).

Da integração à inclusão

A partir da década de 80, o modelo educacional da integração começa a ser posto em causa, emergindo um novo modelo: o de inclusão escolar, que preconiza a abertura da escola para atender a todos os alunos em sala regular, respeitando as suas diferenças e atendendo às suas necessidades individuais, sendo que o professor é desafiado a trabalhar com a diversidade em sala de aula. Deste modo, a inclusão “visa desde o início não deixar ninguém excluído do ensino regular” (Martins, 1999, p. 137).

Os valores que estão na base da inclusão prendem-se com a aceitação e valorização da diversidade, a cooperação entre diferentes e a aprendizagem da multiplicidade (Silva, no prelo).

No entanto, só a partir de 1994, com a Declaração de Salamanca, aprovada pelos representantes de vários países e organizações internacionais, é que se chega finalmente à inclusão. Nesta conferência assina-se uma nova declaração de princípios onde se prevê que

“as crianças e jovens com Necessidades Educativas Especiais devem ter acesso às escolas regulares que a elas se devem adequar, através de uma pedagogia centrada na criança, capaz de ir ao encontro destas necessidades; as escolas regulares, seguindo esta orientação inclusiva, constituem os meios mais capazes para combater as atitudes discriminatórias, criando comunidades abertas e solidárias, construindo uma sociedade inclusiva e atingindo a educação para todos...”.

(Declaração de Salamanca, 1994, p. 5)

Assim, preconiza-se que todas as crianças tenham as mesmas oportunidades de aprendizagem, no mesmo espaço físico e temporal, valorizando e respeitando as diferenças de cada um e considerando que a diversidade promove o enriquecimento da comunidade educativa, o que vem contribuir decisivamente para perspectivar a educação de todos os alunos em termos das suas potencialidades e capacidades (Silva, no prelo).

Na opinião de Ruella (2000), a orientação aprovada em Salamanca acaba com a perspectiva de integração existente até então e começa-se uma nova fase: a da escola inclusiva no sentido de uma escola para todos. Ainda segundo a mesma autora,

“O princípio fundamental das escolas inclusivas consiste em que todos os alunos devem aprender juntos, sempre que possível independentemente das dificuldades e das diferenças que apresentem. As escolas inclusivas devem reconhecer e satisfazer as necessidades diversas dos seus alunos, adaptando-se aos vários estilos e ritmos de aprendizagem de modo a garantir um bom nível de educação para todos, através de currículos adequados, de uma boa organização escolar, de estratégias pedagógicas, de utilização de recursos e de uma cooperação com as respectivas comunidades. É preciso, portanto, um conjunto de apoios e de serviços para satisfazer o conjunto de necessidades especiais dentro da escola”.

(Declaração de Salamanca, citada por Ruella, 2000, p. 37)

De acordo com Santos (2000, p. 107), “a inclusão fica claramente caracterizada por uma ruptura conceitual e paradigmática quando comparada à integração”, justificando que uma das bases sobre as quais defende este pressuposto reflecte-se à própria origem das palavras “integração” e “inclusão”. Assim, “em termos etimológicos, ‘inclusão’ origina-se do latim *includere*, que significa confinar, encerrar, colocar dentro, ou até mesmo bloquear, ao passo que a origem da palavra ‘integração’, também do latim *integrare*, significa renovar, tornar inteiro”. Ainda segundo a mesma fonte, a inclusão não ultrapassa nem supera a integração: ela abrange-a e ressignifica-a.

A inclusão rompe com a escola tradicional, onde as crianças com problemas não tinham possibilidade de ter uma resposta eficaz às suas necessidades especiais e caracteriza-se por ser

“uma escola aberta à diversidade, onde se espera que as minorias encontrem uma resposta às suas necessidades especiais, sem prejudicar os outros, mas ao contrário, beneficiando todos os alunos, pelo que traz de mudança e renovação e por todos os novos recursos e serviços com que vai contar”.

(Jimenez, 1997, p. 44)

Correia (1997, p. 56) define integração “como sendo um conceito que pretende sempre que possível, a colocação da criança com NEE, num ambiente o mais normal possível”. Assim, a integração das crianças com NEE deve processar-se sempre num meio o menos restritivo possível, devendo ser-lhes fornecido o apoio de que carecem para que as suas dificuldades sejam superadas.

A educação inclusiva parte do pressuposto de que “todos os alunos estão na escola para aprender e, por isso, participam e interagem uns com os outros, independentemente das dificuldades mais ou menos complexas que alguns possam evidenciar e às quais cabe à escola adaptar-se”. Quando se fala de escola inclusiva alude-se, portanto, a uma escola que se responsabiliza, dentro do possível, pela educação de todos os alunos, respeitando as diferenças de cada um (Silva, no prelo, p. 15).

De acordo com Sant’Ana (2005, p. 227), “os fundamentos teórico-metodológicos da inclusão escolar centralizam-se numa concepção de educação de qualidade para todos, no respeito à diversidade dos educandos”. Neste âmbito, deve ser frisado o papel decisivo dos professores, uma vez que

“a inclusão depende da atitude dos professores face aos alunos com NEE, da sua capacidade para melhorar as relações sociais, das suas formas de perceber as diferenças na sala de aula e da sua capacidade para gerir, eficazmente, essas diferenças.

Para responder de uma forma eficaz a esta diversidade no seio da sala de aula, os professores precisam de dispor de um conjunto de competências, de conhecimentos, de abordagens pedagógicas, de métodos, de materiais e de tempo. A atitude dos professores é um factor decisivo na construção de escolas mais inclusivas”.

(European Agency for the Development in Special Needs Education, 2003, citado por Sant’Ana, 2005, p. 227)

Segundo Rodrigues (2006), muito se tem escrito acerca das diferenças entre “Integração” e “Inclusão”. Contudo, o que se afigura consensual é que a integração pressupõe uma “participação tutelada” numa estrutura com valores próprios e aos quais o aluno “integrado” tem que se adaptar. Por sua vez, a inclusão pressupõe uma participação plena numa estrutura em que os valores e práticas são delineados, tendo em conta a globalidade das características, interesses, objectivos e direitos de todos os participantes no acto educativo.

Deste modo, considera-se a inclusão uma evolução da integração, sendo que a perspectiva da educação inclusiva afigura-se claramente oposta à da escola tradicional e integrativa, “ao promover uma escola de sucesso para todos ao encarar os alunos como todos

diferentes e necessitados de uma pedagogia diferenciada e cumprindo o direito à plena participação de todos os alunos na escola regular” (Rodrigues, 2006, p. 78).

1.1.2 – Escola inclusiva: problematização conceptual

Todos aqueles que trabalham na área da educação sabem que, actualmente, a palavra de ordem é inclusão, sendo que são vários os estudos e os autores que se expressam quanto àquilo que entendem por “escola inclusiva”. Assim, neste sub-ponto do trabalho, será importante reflectir sobre as ideias que várias fontes expressam para definir um conceito que tem levantado bastante controvérsia, na medida em que “cada pessoa tem os seus próprios pontos de vista sobre um conceito tão complexo como é o da inclusão” (Booth & Ainscow, 2002, p. 7).

Nesta perspectiva, parece pertinente começar por referenciar Forti, Cabral e Gaio (2006), segundo os quais a temática da inclusão escolar tem sido amplamente discutida por muitos autores, que vêem os benefícios que este tipo de prática proporciona ao desenvolvimento e à aprendizagem das crianças, ao serem inseridas num ambiente que, há pouco tempo atrás, nem se imaginaria possível, dada a segregação das crianças consideradas com NEE do convívio social, que, outrora, era prática corrente.

Assim, a inclusão aparece frequentemente associada a alunos que apresentam deficiências ou a alunos considerados com NEE (Booth & Ainscow, 2002).

Nesta perspectiva, convém definir o conceito de “necessidades educativas especiais”.

De acordo com Sanches (1996, p. 11), as NEE são “o resultado de uma falta de interacção entre o indivíduo e o seu meio envolvente em que ocupa lugar de destaque a família e a comunidade educativa”. Deste modo, segundo a mesma fonte, ter NEE implica a necessidade de

“um complemento educativo adicional e/ou diferente daquele que é normalmente praticado nas escolas de ensino regular. Esse complemento será a resposta a dar a cada caso e terá de ser específica e baseada em critérios educativo/pedagógicos, tendo como objectivo promover o desenvolvimento e educação do aluno utilizando todo o seu potencial – físico, intelectual, estético, criativo, emocional, espiritual e social –, para que ele possa viver como cidadão válido, autónomo e ajustado”.

(Sanches, 1996, p. 11)

Correia (2003, p. 15), refere que o conceito de inclusão parece levantar alguma controvérsia, “pelo facto de ao conceito em si serem dadas diversas interpretações, mas também pela forma mais ou menos abrangente como é visto”. Assim, e de acordo com a

mesma fonte, há autores, investigadores e educadores que preconizam a chamada integração total, que visa a colocação de todos os alunos com NEE nas classes regulares. Por outro lado, há os que defendem uma posição mais moderada, tendo em conta que a classe regular não será a modalidade de atendimento ideal para alguns alunos, pelo menos a tempo inteiro.

Segundo Afonso (2004, p. 35), a integração não deve ser encarada como uma finalidade em si mesma, mas sim “um processo potencialmente gerador de transformações, numa perspectiva de escola para todos”. Por este motivo, a inclusão em educação implica valorizar de modo igual todos os alunos; aumentar a participação e reduzir a exclusão dos educandos; reestruturar as políticas, culturas e práticas nas escolas, com o intuito de responder à diversidade dos grupos; reduzir as barreiras à aprendizagem e à participação de todos, não somente com os considerados com deficiência ou com NEE; utilizar estratégias que ultrapassem as barreiras, beneficiando o acesso e a participação de todos os alunos; olhar para as diferenças entre os alunos como recursos de apoio à aprendizagem, ao invés de as considerar como problemas a resolver; reconhecer o direito dos alunos de serem educados no meio o mais próximo possível da sua localidade de residência; sublinhar o papel das escolas na construção das comunidades e no desenvolvimento dos valores, assim como no aumento do sucesso na aprendizagem; incentivar o estabelecimento de inter-relações entre escolas e comunidades; e, por fim, reconhecer que a inclusão na educação é um dos aspectos da inclusão na sociedade (Booth & Ainscow, 2002).

Correia (2003, p. 16) é da opinião que o conceito de inclusão deve ser tido como um conceito flexível, permitindo que “um conjunto de opções seja considerado sempre que a situação assim o exija, importando perceber, no entanto, que ele nasce com um fim, o de inserir as crianças com NEE severas nas escolas regulares das suas residências”. Neste sentido, importa sublinhar que o aluno com NEE, ainda que severas, deve ser inserido na sala regular sempre que tal seja possível, importando igualmente “salvaguardar os seus direitos, respeitando as suas características individuais, as suas capacidades e as suas necessidades específicas”.

Deste modo e segundo o autor em referência, a inclusão significa:

“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 (e.g., de outros técnicos, pais, etc.) às suas características e necessidades. Estes serviços educativos, tantas vezes especializados (educação especial), devem ser complementados com tarefas que envolvam uma participação comunitária que possibilite ao aluno o desenvolvimento de aptidões inerentes ao

quotidiano de cada um (e.g., lazer, emprego, ajustamento social, independência pessoal, etc.)”.
(Correia, 2003, p. 16)

De acordo com Nielsen (1999), a inclusão pretende que todos os alunos tenham direito a uma educação igual e de qualidade, sendo vistos no seu todo no que concerne ao seu desenvolvimento e crescimento, para além de pretender igualmente que a todas as crianças seja provida uma educação que respeite as suas necessidades e características, factores que facilitarão a transição para a sua vida activa, elementos que, na realidade, constituem direitos fundamentais de toda e qualquer criança.

Simões (2003, p. 27) partilha dessa mesma opinião, ao afirmar que “todos somos diferentes uns dos outros e devemos ter respeito pelas diferenças”. Assim sendo, toda e qualquer criança tem direito a uma educação individualizada; um desenvolvimento da comunicação e da autonomia e ainda a uma participação activa na comunidade na qual está inserida. Por conseguinte, a inclusão inicia-se com o reconhecimento das diferenças entre os alunos, assente no desenvolvimento de abordagens inclusivas do ensino e da aprendizagem que têm como ponto de partida essas mesmas diferenças (Booth & Ainscow, 2002).

Na continuidade da perspectiva anteriormente explícita, cita-se Correia (2003, p. 59), o qual refere que “a inclusão e a participação são essenciais para a dignidade humana e para o usufruto e exercício dos direitos humanos, o que em termos de educação se traduz numa autêntica igualdade de oportunidades”.

Assim, o objectivo da inclusão “não é apagar as diferenças, mas sim permitir que todos os alunos possam pertencer a uma comunidade educativa que valorize e dê validade à sua individualidade” (Stainback et al, 1994, citados por Correia, 2003, p. 60).

Para tal, a inclusão baseia-se em princípios que podem ser resumidos sob a forma de três direitos fundamentais: o direito à educação (implica que seja garantido a todas as crianças com deficiência o acesso ao ensino e que, ao nível básico, o mesmo seja gratuito), o direito à igualdade de oportunidades (implica que para cada criança seja proporcionado um atendimento individualizado que corresponda às respectivas características e necessidades educativas) e o direito de participar na sociedade (traduz-se no direito da criança com deficiência viver no seu ambiente familiar e na comunidade em que a família reside, sem deixar, por isso, de usufruir das respostas educativas de que necessita) (Ministério da Educação, 1992).

A inclusão pode então constituir-se como uma estratégia de combate a “concepções distorcidas que vão influenciar a natureza das interações que os pares mantêm com alunos

com deficiência”, ressaltando que “as atitudes, enquanto constructos sociais, são altamente dependentes não só de factores intrínsecos ao próprio indivíduo, mas também, de factores extrínsecos vividos, a partir da interacção social” (Ribeiro, 2003, p. 58).

A inclusão valoriza a diversidade, na medida em que esta fortalece os grupos e oferece a todos os seus membros melhores oportunidades de aprendizagem (Correia, 2003).

Deve ainda ficar claro que, na escola inclusiva, a responsabilidade reside no pessoal da escola, que se deve providir dos meios necessários à satisfação das necessidades dos alunos. Por este motivo, os profissionais, os pais e os alunos devem definir meios de desenvolver um sentido de comunidade e apoio mútuo dentro do sistema normal, sendo, portanto, dada ênfase à construção da comunidade escolar: pais, professores, alunos e sociedade em geral (Correia, 2003). Assim, é da responsabilidade de todos os intervenientes educativos “fazer com que toda a criança com NEE, não obstante a severidade da sua problemática, receba uma educação apropriada, pública e gratuita, de acordo com as suas características e necessidades específicas” (Correia, 1997, p. 15).

De acordo com Booth e Ainscow (2002), a inclusão ocorre logo no início do processo de desenvolvimento da aprendizagem, sendo que envolve mudança, tratando-se de um processo contínuo de desenvolvimento da aprendizagem e da participação de todos os alunos, constituindo-se como um ideal ao qual todas as escolas podem aspirar, mas que nunca será plenamente atingido, o que implica uma escola em constante movimento.

Neste domínio, afigura-se importante citar Santos (2000, p. 117), o qual alerta para o seguinte facto:

“não podemos perder a visão processual e interminável da inclusão. Por mais ‘inclusivas’ que as instituições se tornem, haverá sempre a necessidade de um caminhar em direcção à inclusão – porque as necessidades para pôr em prática aquilo que identificamos como inclusão hoje, provavelmente serão diferentes amanhã, porque os excluídos de amanhã não serão, necessariamente, os mesmos de hoje, nem os motivos que os excluem serão os mesmos de hoje”.

Para finalizar, é extremamente importante referir que a inclusão não é benéfica única e exclusivamente para as crianças consideradas com NEE, mas também para as crianças ditas “normais”, na medida que se habituarão a conviver com crianças “diferentes”, aprendendo a compreendê-las (Augusto, 2003). Neste domínio, também os autores Alper, Schloss, Etscheidt e Macfarlane (1995), citados por Nielsen (1999, p. 23) dão o seu contributo, ao referirem que com a abertura da escola a todas as crianças, independentemente das suas

características que as tornam “especiais”, “os alunos sem NEE têm a oportunidade de tomar contacto com estes alunos e de perceber a complexidade e a diversidade das características humanas, compreendendo que a partilha de aspectos comuns e de necessidades excede as diferenças”. Independentemente da não consensualização conceptual sobre esta questão afigura-se fundamental caminhar-se de modo efectivo para a construção de uma autêntica escola para todos.

1.1.3 – Educação inclusiva: a realidade portuguesa

Segundo Silva (2002), a educação inclusiva é actualmente prevista por lei, tendo sido um direito adquirido ao longo da conquista dos direitos humanos. Como tal, a garantia de acesso à educação e permanência na escola requer a prática de uma política de respeito às diferenças individuais.

Assim, de acordo com Nielsen (1999, p. 15), é estritamente necessário que quer os educadores/professores, quer os pais tenham conhecimento das disposições legais que conferem determinados direitos e protecção específica aos indivíduos considerados com NEE, “com o objectivo de conferir direitos às crianças com deficiências visando, igualmente, a protecção desses mesmos direitos”. Tal facto não se verificava antes da década de 70, durante a qual as crianças com estas características não tinham assegurados quaisquer direitos legais à educação pública, sendo que muitos dos indivíduos nesta situação eram excluídos do sistema educativo.

Em Portugal, o processo de inclusão tem sido moroso e complicado. Teve início em 1981, no Ano Internacional do Deficiente, embora só em 1990 se tenham tomado medidas mais generalizadas a este respeito. De referir que só a partir dos anos 60 é que começou a surgir legislação em Portugal (Lopes, 2001).

A entrada de Portugal na actual União Europeia, em 1986 (que se traduziu em apoios técnicos e financeiros), a publicação da Lei de Bases do Sistema Educativo, em 14 de Outubro do mesmo ano (que consagrou a educação especial como uma modalidade de educação e propôs um modelo de avaliação, com vista a promover a igualdade de oportunidades e o sucesso dos indivíduos com NEE), o DL 3/87, de 3 de Janeiro (que estabeleceu a regionalização dos serviços do Ministério da Educação, criando Direcções Regionais de Educação) e a Reforma do Sistema Educativo foram acontecimentos de extrema relevância para este processo (Lopes, 2001; Silva, no prelo).

Neste domínio, parece pertinente citar Sanches (1996), a qual refere que os grandes princípios orientadores que estão na base da política educativa desencadeada nos últimos anos com vista à integração de crianças e jovens com NEE se prendem, em Portugal, com a Lei 46/86 (Lei de Bases do Sistema Educativo), pelo Decreto-Lei 35/90, de 25 de Janeiro e pelo Decreto-Lei 319/91, de 23 de Agosto, os quais, de modo geral, estabelecem como grandes princípios de actuação os seguintes:

- Direito à educação (também consignado na Declaração dos Direitos do Homem e na Declaração dos Direitos da Criança, o qual implica um ensino básico obrigatório e gratuito);

- Direito à igualdade de oportunidades (sendo que para a plena concretização deste direito, é estritamente necessário diferenciar e diversificar a intervenção educativa, através da dinamização e adequação dos métodos, estratégias e actividades de aprendizagem, dos recursos humanos e materiais disponíveis, bem como dos espaços educativos);

- Direito de participar na sociedade (o qual implica que o desenvolvimento da criança ou jovem com NEE se processe o mais próximo possível do seu meio natural, sem que seja privado da resposta adequada ao seu caso específico).

De referir que o princípio da igualdade de oportunidades aplicado às pessoas com deficiência significa fundamentalmente: o usufruto, por parte das pessoas consideradas com deficiência, de direitos iguais de oportunidades em relação aos demais cidadãos; a erradicação de todas as práticas discriminatórias negativas para com as pessoas consideradas com deficiência; a concessão às pessoas consideradas com deficiência de todos os meios compensatórios que lhes permitam exercer em plenitude os seus direitos e deveres enquanto cidadãos; o reconhecimento do direito à diferença, numa sociedade democrática e plural, na qual a heterogeneidade tem de ser aceite e respeitada como um estado de facto (Pereira & Vieira, 2003).

Por sua vez, o princípio de participar na sociedade implica o reconhecimento às pessoas com deficiência do direito de participarem nas comunidades nas quais se inserem, como elementos integrantes e interactivos nas mesmas, com grande capacidade de produção e transformação (material, moral e social), sendo que a sociedade deve estar consciente que as competências e potencialidades do ser humano são bastante mais poderosas e determinantes do que as suas capacidades e limitações (Pereira & Vieira, 2003).

Silva (no prelo) e Lopes (2001) reforçam que o documento mais significativo da integração em Portugal foi o DL 319/91, de 23 de Agosto, regulamentado, posteriormente,

pelo Despacho 173/ME/91, de 23 de Outubro, que veio introduzir o conceito de necessidades educativas especiais, permanentes ou temporárias, substituindo as categorizações do foro médico até então utilizadas e responsabilizando a escola do ensino regular pela educação de todos os alunos, ao mesmo tempo que atribuiu um papel mais explícito aos pais na orientação educativa dos seus filhos.

De salientar que numa fase mais recente, o DL 3/08, de 7/01, no âmbito da inclusão, define as medidas educativas para os alunos com NEE: apoio pedagógico personalizado, adequações curriculares individuais, adequações no processo de matrícula e de avaliação, currículo específico individual e tecnologias de apoio, medidas que são particularmente diferentes das que o anterior decreto consignava (Silva, no prelo).

Segundo Nielson (1999, p. 15), embora se registem algumas diferenças entre as várias leis aprovadas, de um modo geral a lei determina que “todas as crianças com NEE têm direito à educação pública gratuita, a qual se deve revelar adequada às suas necessidades educativas e deve ter lugar no meio menos restritivo possível”, sendo que apenas nos casos que “uma dada problemática for profunda ao ponto de nem apoios nem serviços suplementares responderem às necessidades do aluno colocado numa classe regular, deve, então, ser considerada uma colocação diferente, num meio mais restritivo” (Alper, Schloss, Etscheidt & Macfarlane, 1995, citados por Nielsen, 1999, p. 15).

Em Portugal, a legislação enquadra-se, pois, nestes princípios, já que garante a todas as crianças e jovens o direito à educação na escola regular (Pereira & Vieira, 2003), aludindo à inclusão, a qual, por sua vez, traz o pressuposto de igualdade de direitos e, sobretudo, o respeito pelas diferenças, ao afirmar que, independentemente das NEE, toda e qualquer criança tem o direito de frequentar uma escola regular e aprender inserida dentro dos grupos que a frequentam (Forti et al, 2004). Assim, um dos desígnios do Ministério da Educação consignados para esse fim procura essencialmente

“promover a igualdade de oportunidades, valorizar a educação e promover a melhoria da qualidade do ensino. Um aspecto determinante dessa qualidade é a promoção de uma escola democrática e inclusiva, orientada para o sucesso educativo de todas as crianças e jovens. Nessa medida importa planear um sistema de educação flexível, pautado por uma política global integrada, que permita responder à diversidade de características e necessidades de todos os alunos que implicam a inclusão das crianças e jovens com necessidades educativas especiais no quadro de uma política de qualidade orientada para o sucesso educativo de todos os alunos”.

(Decreto-Lei n.º 3/2008, p. 154)

Infere-se então que estão previstos procedimentos que asseguram a igualdade de oportunidades a alunos com NEE para interagir com alunos ditos “normais”, na máxima extensão possível e num meio o menos restritivo, a menos que a severidade da problemática o impeça (Nielsen, 1999).

A perspectiva dos autores Pereira e Vieira (2003, p. 23) coincide com a anteriormente citada, pois esta fonte refere que

“a integração é uma consequência da aplicação do princípio da normalização que reconhece a todas as pessoas o direito de beneficiarem de condições e padrões de vida o mais próximos possível das que usufrui uma pessoa da mesma idade, no mesmo local e no mesmo grupo sócio-cultural”.

Neste âmbito, é de extrema importância referir que cabe aos educadores

“defender os princípios consignados na Constituição Portuguesa, na Lei de Bases do Sistema Educativo e no Decreto-Lei 319/91, de 23 de Agosto, que, numa palavra, proclamam que toda a criança deve ser tratada em pé de igualdade e de imparcialidade em matéria de educação”.

(Correia, 1997, p. 15)

Contudo, Bénard da Costa (2006) alerta para o facto de a educação inclusiva assumir, como direito humano que é, uma dimensão que ultrapassa o sector educativo, estendendo-se a toda a sociedade, contribuindo para que seja igualmente inclusiva e solidária.

1.1.4 – Os desafios da Educação Inclusiva

Tendo em conta que os grupos escolares que hoje coexistem nas escolas são cada vez mais caracterizados pela diversidade cultural, étnica, social, ritmos individuais, entre outros, a escola defronta-se com um grande desafio: incluir no sistema educativo todas as crianças e atender à qualidade dos seus processos educativos. Deste modo, é pedido à instituição escolar que inclua todos os alunos e se responsabilize pela adequação da resposta a ser dada a cada um. Por este motivo, procedeu-se a uma pesquisa referente aos desafios levantados pela educação inclusiva, no sentido de definir estratégias de inclusão, cujo resultado será de seguida transcrito.

De acordo com Biklen, Ferguson e Ford (1989), citados por Correia (2003), a construção de uma escola para todos implica a definição de algumas estratégias que respondam eficazmente à conceptualização da educação inclusiva.

Assim, Silva (2002, p. 158) refere que a inclusão, ou seja, “a resposta à diversidade”, implica, “inevitavelmente, mudanças, a nível das atitudes, da prática pedagógica dos professores, da organização e da gestão da sala de aulas e da própria escola como instituição”.

Bénard da Costa (2006) refere que a escola que inclui todos os alunos deve procurar conhecer as barreiras que alguns alunos enfrentam no seu acesso e participação no processo educativo, devendo procurar, através de estratégias diversas, ultrapassá-las, na máxima medida em que for possível.

Deste modo, é extremamente importante que o corpo docente assuma o compromisso de dinamizar a filosofia inclusiva; a formação em educação regular e especializada; a reconversão das escolas de educação especial; a localização da escola em cada comunidade; a coordenação da rede de apoio a nível individual (Correia, 2003).

Sanches (1996, p. 15) acrescenta que o atendimento à criança ou jovem considerado com NEE

“tem de ser feito segundo um modelo social e ecológico, em que a criança é vista como ser total que é, e como parte integrante do seu meio, participando e nele actuando, mobilizando e responsabilizando também a família, a escola, a comunidade e a sociedade como um todo”.

A todos estes elementos, Correia (2003, p. 62) acrescenta que “as escolas inclusivas encontram-se numa linha de aceitar a diversidade, de alargar o currículo, de adaptar um ensino e uma aprendizagem interactivos e de dar apoio a nível individual”.

Para além disso, todo o corpo docente deve trabalhar conjuntamente na elaboração de actividades correspondentes ao currículo geral, de modo a adaptá-lo às necessidades e capacidades de todos e de cada um dos alunos, embora esta se afigure uma tarefa complexa (Correia, 2003). Assim, a actuação do professor tem de ser estruturada em função da heterogeneidade do seu grupo, no que diz respeito aos saberes, vivências, necessidades e interesses dos elementos que o compõem, “numa perspectiva de pedagogia diferenciada em relação ao mesmo grupo e no mesmo espaço” (Sanches, 1996, p. 16).

Neste domínio, refere-se que a proposta pedagógica das escolas inclusivas deve passar pela oferta de oportunidades de aprendizagem diversificadas para os alunos, na medida em que se o grupo é assumido como heterogéneo, face à diferença ser comum a todos, é importante dar resposta a essa mesma diversidade em termos de estratégias de ensino e aprendizagem (Rodrigues, 2006).

Neste âmbito, cita-se Afonso (2004), o qual refere que a escola inclusiva deve encarar a criança considerada com NEE como um todo, com pertenças diversas e, por conseguinte, “respeite três níveis de desenvolvimento essenciais – académico, sócio-emocional e pessoal – por forma a proporcionar-lhe uma educação apropriada, orientada para a maximização do seu potencial (Correia, 1997, citado por Afonso, 2004, p. 37).

Assim sendo, a escola que pretende seguir uma política de educação inclusiva “desenvolve políticas, culturas e práticas que valorizam o contributo activo de cada aluno para a construção de um conhecimento construído e partilhado e desta forma atingir a qualidade académica e sócio-cultural sem discriminação” (Rodrigues, 2006, p. 76).

Para além disso, os professores têm de ser sensibilizados para um trabalho com o aluno considerado com NEE como elemento daquele grupo, “não o superprotegendo, nem o ignorando. O trabalho para a turma tem de ser concebido para aquele grupo que integra aquele aluno e não para aquele aluno daquele grupo” (Sanches, 1996, p. 69).

No que concerne à realidade da aula, definem-se algumas características inerentes às escolas inclusivas, a saber: diversidade como melhoria da aprendizagem interactiva; respeito pelas diferenças dentro e fora da escola; adaptação e diversificação do currículo normal; apoio aos alunos dentro da aula; colaboração entre os profissionais da escola; participação dos pais na planificação educativa (Correia, 2003).

Importa ainda referir que o modelo inclusivo, para além de perspectivar o aluno considerado com NEE como um todo e como centro de atenção por parte da escola, da família e da comunidade, “considera, ainda, o Estado como um factor essencial a ter em conta, pois afigura-se fundamental o seu papel em todo o processo que leve à criação de um sistema inclusivo eficaz” (Correia, 1997, p. 34).

Correia (1997) refere ainda alguns pressupostos para o êxito da inclusão, a saber:

- Formação de professores: o sucesso da inclusão está intrinsecamente ligado ao desenvolvimento de programas de formação para professores que promovam a aquisição de novas competências de ensino, que lhes permitam dar resposta às necessidades educativas de cada criança, bem como o desenvolvimento de atitudes positivas face a este processo. Assim, considera-se que “à medida que os professores adquirem mais competência para responder eficazmente a crianças com problemas na aprendizagem”, melhoram os resultados do processo de inclusão e “decrecem as solicitações aos serviços de educação especial” (Correia, 1997, p. 161).

- **Interacção entre educadores:** considera-se que a troca de experiências e a união de esforços entre professores de educação especial e professores do ensino regular são factores decisivos para o êxito da inclusão, na medida em que contribuem para o desenvolvimento de programas “que satisfaçam as necessidades educativas da criança, antes de se pensar em serviços formais de educação especial e colocações mais segregadas” (Correia, 1997, p. 164);

- **Programas de inclusão:** é de recomendar que se promova a inclusão no grupo regular a tempo inteiro, antes de ser proposto o seu referenciamento e de ser reencaminhada para meios mais restritivos, sendo que o grau de inclusão deverá estar articulado com “uma rigorosa avaliação das suas necessidades educativas e com uma adequada planificação da intervenção que determine o tipo de apoio de que necessita” (Correia, 1997, p. 165);

- **Preparação do aluno:** para uma integração que se pretende que seja bem sucedida, impera a necessidade de “preparar a criança para as exigências académicas e de conduta globais da classe regular”, constituindo-se o treino das competências sociais da criança considerada com NEE “um dos objectivos do ensino eficaz no contexto da integração”, sendo, por conseguinte, necessária a preparação específica que lhe permita a sua manutenção em contexto de grupo/turma (Correia, 1997, p. 167);

- **Tecnologias de Informação e Comunicação:** são consideradas como um elemento com grandes potencialidades na educação de crianças consideradas com NEE, tendo já demonstrado ser um valioso contributo no processo de ensino-aprendizagem, sendo que “a sua função passa não só pela transmissão de informações relativas a conteúdos escolares, mas também pela vivência de um conjunto de experiências que contribuem para o acesso ao nível de capacidade, de que os alunos são potencialmente portadores” (Correia, 1997, p. 167).

Por tudo o que se expôs, infere-se que a educação inclusiva constitui um desafio significativo no contexto educacional já que pressupõe a emergência de uma “escola centrada na comunidade, livre de barreiras (desde as arquitectónicas às curriculares), promotora de colaboração e equidade” (Rodrigues, 2006, p. 76).

1.2 – Síndrome de Down

Neste sub-ponto do trabalho, serão apresentadas informações de carácter geral acerca da Síndrome de Down. Para tal recorreu-se a vários autores de referência sobre a temática, fazendo alusão a aspectos como: um breve histórico, a explicitação conceptual, as características, o diagnóstico, a prevalência e ainda factores que contribuem para a incidência da SD. Serão também abordadas as estratégias educativas a promover junto dessas crianças.

1.2.1 – Breve histórico

Segundo Silva (2002), os trabalhos acerca da SD emergiram há muitos anos, sendo que surgem, a cada dia, novos estudos com propostas inovadoras sobre a temática.

A opinião de Viana e Fonterraba (2009) vai ao encontro da anteriormente exposta, ao defenderem que é notório que as questões relacionadas com as pessoas com deficiência e o interesse no estudo e na pesquisa que cercam a sua problemática têm crescido consideravelmente. Antigamente, mal havia informação a respeito das deficiências existentes, sendo que muitas famílias chegavam a esconder da sociedade os seus familiares com deficiência, por vergonha ou por medo de expô-los, na medida em que faltava informação de intervenção com essas pessoas especiais.

Nesta perspectiva, Ravagnani (2008) informa que apesar de ser ainda uma discussão velada e carregada de antigos preconceitos, muito se tem progredido em relação ao estudo da SD.

De acordo com Schwartzman (2003) e Werneck (1993), citados por Ravagnani (2009), os primeiros trabalhos científicos acerca da SD datam do século XIX. Porém, é bem provável que ela já estivesse presente na espécie humana antes disso.

Segundo Morato (1998, p. 29), a especificidade da SD, no contexto da história da deficiência mental, “pode ser evocada como exemplo do que tem sido o comportamento social de rejeição e segregação baseado no critério de valorização e desvalorização da aparência e do talento”, acrescentando que a abordagem científica da SD

“é factualmente recente, o que torna difícil a sua generalização de forma a desfazer ideias e atitudes morais, educativas e sociais negativistas duma deficiência considerada infundadamente como grave e profunda por força de mitos e pressupostos baseados na aparência e na incompetência”.

(Rynders, 1986, citado por Morato, 1998, p. 29)

Morato (1998, p. 29) chega a colocar em causa a possibilidade de, passados mais de 120 anos desde os primeiros estudos acerca desta síndrome, a sociedade estar hoje “em condições de quebrar alguns mitos acerca do «mongolismo» que se estigmatizou pelo seu carácter pré-determinista da irrecuperabilidade”.

Silva e Dessen (2002) referem que a SD tem registos antigos na história da humanidade, sendo que os primeiros trabalhos científicos desenvolvidos na temática datam do século XIX. As mesmas autoras acrescentam que pintores como Andrea Mantegna (1431-1506) e Jacobs Jordaens (1539-1678) retrataram crianças com SD nas suas obras.

Milton e Gonzalo (1974) e Zellweger (1986), referências citadas por Morato (1998) confirmam a tese anteriormente citada, afirmando existirem referências do conhecimento da SD em testemunhos de há centenas ou milhares de anos, através de pinturas rupestres que assim o sugerem.

No livro de Chambers, datado de 1844 e intitulado “The Vestiges of the Natural History of Creation”, a SD é referenciada como “idiotia do tipo mongolóide” (Schwartz, 1999, citado por Silva & Dessen, 2002). Assim, infere-se que a primeira utilização do termo “mongolóide” ou “mongolismo” como um tipo de deficiência se deve a Chambers, “por especulação em torno duma teoria da degenerescência racial, para significar de forma exemplar uma regressão da espécie humana” (Morato, 1998, p. 29). No seu livro, Chambers defende a perspectiva teórica da degenerescência étnica relativamente a diferentes raças, nas quais incluía a Mongol em relação à Caucasiana, esta última como a mais evoluída da espécie humana (Booth, 1985, citado por Morato, 1998).

Sabe-se ainda que Edouard Seguin (1846) se referiu a esta síndrome como um subtipo de cretinismo classificado como “idiotia furfurácea” (Kozmo, 2006).

O reconhecimento da SD como uma manifestação clínica só ocorreu em 1866, com o trabalho desenvolvido por Jonh Langdon Down, que designou essa síndrome por “mongolismo”, pelo facto de os olhos dessas pessoas terem aparência oriental (Silva & Dessen, 2002; Kozmo, 2006), demonstrando não ter sido alheio à perspectiva de Chambers. Na altura, Down descreveu as pessoas com SD como amistosas, amáveis, mas improdutivas e incapazes para o convívio social (Nascimento, 2006).

Down deixou, do ponto de vista clínico, uma rigorosa caracterização morfológica deste tipo específico de deficiência mental, revelando-se, contudo, um dos maiores promotores na utilização da designação “mongolóide” para classificar a deficiência descrita pelo conjunto dos sinais típicos do fenótipo da SD, designação que veio corroborar a perspectiva de Chambers, robustecendo “a teoria da degenerescência étnica, defendendo com fortes argumentos a correlação dos sinais morfológicos típicos da deficiência por ele observados com a etnia mongol considerada inferior na classificação da escala de desenvolvimento humano” (Morato, 1998, p. 30).

De facto, a designação de “mongolismo” como estigma de todas as especulações passadas enraizou-se de tal forma pejorativa que por razão nenhuma se poderá argumentar da sua utilidade, sendo que a sua resistência à mudança tem permanecido, apesar de se registarem na história da SD outros rótulos estigmatizantes como “imbecil, idiota, cretino,

anormal, termos de origem da mesma época no âmbito da classificação da deficiência mental”, banidos do léxico específico, por motivos de ordem ética e moral, “já que eram termos que em nada beneficiavam as pessoas assim classificadas” (Morato, 1998, pp. 31-32).

Neste domínio, importa salientar que surge uma nova denominação para a síndrome em estudo: “Síndrome de Down”, adoptada em referência e homenagem ao homem ao qual se atribui a sua primeira descrição. No entanto, esta denominação só viria a ser proposta após outras denominações terem sido usadas, tais como: imbecilidade mongolóide, idiotia mongolóide, cretinismo furfuráceo, acromicria congénita, criança mal-acabada, criança inacabada, entre outras (Silva & Dessen, 2002; Kozmo, 2006).

Na perspectiva de Gould (1989), citado por Morato (1998, p. 30), “os trabalhos de Langdon Down do passado século contribuíram de forma significativa para a historiografia do racismo científico”. Este estigma prolongou-se no tempo até um passado próximo, “levando a repercussões que influenciaram do ponto de vista científico as concepções psiquiátricas que até há bem pouco tempo continham no seu léxico a expressão «estigmas de degenerescência» para classificarem atrasos do desenvolvimento interpretadas como características das raças inferiores” (Perron, 1974, citado por Morato, 1998, p. 31).

Com base no acima transcrito, pode inferir-se que

“o conhecimento acerca desta deficiência, apesar da sua evolução no âmbito específico da deficiência mental, manteve um estatuto mítico pela estigmatização das suas diferenças próprias e específicas (morfológicas/posturais; expressivas/estéticas; cognitivas; motoras e afectivas, etc, ...) reunidas num conceito de inferioridade generalizada”.
(Morato, 1998, p. 31)

Depois do trabalho inicial levado a cabo por Jonh Down, outros contributos foram dados para aprofundar o conhecimento sobre a SD, entre os quais se destacam os trabalhos de Fraser e Michell (1876), o de Ireland (1877), o de Wilmarth (1890), o de Telford Smith (1896), o de Waardenburg (1932) e o de Adrian Bleyer (1934) (Silva & Dessen, 2002; Kozmo, 2006).

Contudo, na história recente da investigação genética da SD, a primeira vez que foi colocada a hipótese de se tratar de uma alteração cromossómica foi no ano de 1937, pelo investigador francês Turpin, muito embora só em 1956 tenha ficado demonstrado, por Tjio e Levan, que as células do homem tinham 46 cromossomas, sendo que até ao momento, apenas havia conhecimento de que o ser humano possuía 48 cromossomas (Rynders, 1986, citado por Morato, 1998).

Já no ano de 1959, foi comprovada a hipótese da existência de um cromossoma extra no par 21, por Turpin, Jérôme Lejeune e Gautier, graças a uma técnica de fotomontagem dos cromossomas, através da qual foram comparadas células de indivíduos sem SD e indivíduos com os sinais característicos específicos do fenótipo da síndrome em referência (Rynders, 1986, citado por Morato, 1998). Este estudo permitiu verificar que ao invés de terem 46 cromossomas por célula agrupados em 23 pares, tinham 47 cromossomas, um a mais no par de número 21, ficando assim efectuado o diagnóstico da SD (Nascimento, 2006).

Por sua vez, a investigação levada a cabo por Léjeune, Turpin e Gautier (1959) permitiu, quase de imediato, novas descobertas na especificidade das alterações do par 21, tais como o fenómeno da Translocação, por Polani, Briggs, Ford, Clarke e Berg, em 1960 e, o fenómeno específico do Mosaicismo, por Clarke, Edwards e Smallpiece, em 1961 (Rynders, 1986, citado por Morato, 1998).

Surge então a designação de Trissomia 21, ao invés de Síndrome de Down ou de Mongolismo, a qual começou a ser utilizada após a descoberta da alteração verificada no par cromossómico 21, por presença de um cromossoma extra (Léjeune & Turpin, 1959, citados por Morato, 1998).

Ao longo de décadas, o tratamento das pessoas com SD também progrediu de maneira notável, de tal forma que a sua esperança média de vida aumentou com a melhoria dos cuidados médicos. Também a educação e o cuidado das pessoas com esta síndrome melhoraram substancialmente (Kozmo, 2006).

1.2.2 – Explicitação conceptual

“Síndrome de Down, Trissomia 21 e Mongolismo são três designações para uma mesma anomalia genética de causas desconhecidas” (Figueiredo et al, 2008), sendo integrada no quadro das Deficiências Mentais (Simões, 2003).

Autores como Morato (1998, p. 27) preferem utilizar a designação de Trissomia 21, em desfavor das designações Síndrome de Down ou Mongolismo, alegando duas ordens de razão:

“a primeira é de ordem ética e moral, implicando o abandono de designações estigmatizantes baseadas no empirismo, na especulação, como são as designações Síndrome de Down ou Mongolismo regularmente associadas a práticas de discriminação por valores da aparência ou do talento; a segunda é de ordem científica, por ser a designação mais correcta pelo nível de explicação causal, sendo conhecidos os mecanismos etiológicos desencadeadores do fenótipo da pessoa com

esta diferenciação ou propriedade. Ainda que por definição não tenha que existir a presença de um terceiro cromossoma como é o caso da translocação ou mosaicismo, no entanto, pela sua reduzida expressão de 4% e 1% respectivamente contra 95% da Trissomia padrão, esta sugere-se como a designação mais correcta”.

Assim, na opinião de Morato (1998, p. 32), a utilização da designação Trissomia 21 é a mais correcta não só no âmbito científico, mas também “humanamente mais isenta de conotações míticas pré-deterministas e especulativas”.

Na realidade, a discussão acerca do emprego de termos classificativos da Deficiência Mental tem sido controversa, embora as designações não sejam, por si só, boas ou más, nem tão pouco falsas ou verdadeiras, mas sim úteis ou inúteis, logo “a vantagem da classificação útil deve em primeiro lugar beneficiar o próprio, traduzindo por isso uma concepção humanizada do conceito de deficiência” (Zigler, Balla & Hodapp, 1984, citados por Morato, 1998, p. 32).

Contudo, apesar do exposto, ao longo do presente trabalho optou-se pela denominação Síndrome de Down, por ser desta forma que a aluna inserida no grupo é referenciada nos vários documentos trabalhados a que ela se referem, para além de o seu diagnóstico ser assim referido pelos vários técnicos que a acompanham.

A SD é decorrente de uma alteração genética ocorrida durante ou imediatamente após a concepção (Silva, 2002). Caracteriza-se por um conjunto de sinais e sintomas que resultam num atraso no desenvolvimento das funções motoras e mentais (Nascimento, 2006), representando a mais antiga causa genética de deficiência mental (Mancini, Silva, Gonçalves & Martins, 2003). Infere-se deste modo que “a síndrome de Down é uma desordem genética que causa deficiência mental em graus variados” (Silva & Dessen, 2002, p. 167),

Brunoni (1999), citado por Silva e Dessen (2002, p. 168), acrescenta que a SD “é uma cromossomopatia, ou seja, uma doença cujo quadro clínico global é explicado por um desequilíbrio na constituição cromossómica (no caso, a presença de um cromossoma 21 extra)”. Esta alteração é resultante de um processo irregular da divisão celular cuja explicação pode ter origem accidental, circunstancial ou numa predisposição hereditária (materna ou paterna), sendo normalmente identificável logo após o nascimento pelo fenótipo, caracterizado por um conjunto de sinais (síndrome) clínicos e morfológicos variantes, conforme a modalidade da alteração (Morato, 1998).

Augusto (2003, p. 2) refere que a SD resulta “de um distúrbio da divisão dos cromossomas que influencia regularmente a formação do corpo das crianças afectadas”, na

medida em que as crianças que padecem desta patologia “possuem tantas características em comum e até são um pouco parecidas entre si”.

Kozma (2006) explicita com maior profundidade o fenómeno científico que causa a SD. Assim, segundo a fonte citada, os cromossomas são estruturas que contêm os genes. Por sua vez, os genes encontram-se localizados em todas as células do corpo, existindo aos pares (com um membro de cada par originando-se do pai e o outro, da mãe), sendo eles que fornecem às células instruções para o crescimento e desenvolvimento de cada pessoa. Para além disso, refere-se que quase todas as características pessoais – desde a cor dos olhos, ao tamanho das mãos e o tom de voz – são codificadas nos genes, sendo a combinação de genes de ambos os progenitores que contribui para a enorme diversidade existente entre pessoas.

Usualmente, há 46 cromossomas em cada célula do corpo humano, os quais se combinam em 23 pares, com um membro de cada par doado por um progenitor, por meio do espermatozóide (pai) ou do óvulo (mãe), sendo que apenas um dos 23 pares é formado de maneira diferente: o par de cromossomas que determina o sexo da criança (Kosmo, 2006).

As células reproduzem-se por meio de um processo denominado por mitose, durante o qual a célula original duplica o seu conteúdo, inclusivamente os seus cromossomas, da qual resultam duas novas células, cada uma contendo exactamente 46 cromossomas dela provenientes. Por sua vez, os espermatozóides e os óvulos são originados por meio de um processo de divisão celular diferente, chamado meiose, que funciona de modo semelhante à mitose, excepto num aspecto: na meiose, os membros de cada par de cromossomas separam-se um do outro e cada nova célula recebe somente um cromossoma do par original. Assim, na concepção, o espermatozóide e o óvulo contêm, cada um, apenas 23 cromossomas, metade do número usual (Kosmo, 2006).

Já na concepção, o espermatozóide e o óvulo combinam-se, dando origem ao óvulo fertilizado, isto é, ao zigoto, com um conjunto completo de 46 cromossomas, 23 do pai e 23 da mãe. Logo após a fertilização, o zigoto começa a crescer e a desenvolver-se, dividindo-se por mitose em duas novas células idênticas, sendo que as mitoses continuam até existirem biliões de células. De referir que quando as células duplicam, o seu material genético também duplica, de maneira que cada nova célula recebe exactamente o mesmo material cromossómico que a célula fertilizada original (zigoto) (Kozmo, 2006).

Os erros na divisão cromossómica durante a meiose são muito comuns, podendo ocorrer várias irregularidades que podem afectar o crescimento e desenvolvimento de uma criança. Alguns destes erros podem causar a SD (Kozmo, 2006).

Seguindo esta perspectiva, e de acordo com Kozmo (2006), Nascimento (2006), Silva e Dessen (2002) e Morato (1998), a SD pode ser originada por três factores distintos, dando lugar a três tipos de perturbações, as quais podem ser observadas através da análise das células das pessoas com Trissomia 21:

Trissomia livre (simples): ocorre quando a pessoa apresenta 47 cromossomas em todas as suas células, devido a um erro na separação dos cromossomas, nos gametas maternos ou paternos. Neste caso, todas as células têm três cromossomas bem definidos e separados entre si no par 21. Esta é a forma de trissomia que mais se verifica, sendo que 95% das pessoas com SD possuem trissomia livre. De referenciar também que a sua probabilidade apresenta uma maior dependência materna do que paterna.

Nesta modalidade, evidencia-se um conjunto de sinais invariantes, com diversidade de acentuação que, em termos de diagnóstico clínico, permitiu a Fried (1980), citado por Morato (1998) criar uma escala onde se reúnem oito sinais indispensáveis à imediata identificação ao nascimento. São eles:

- 1) Abundância de pele no pescoço;
- 2) Cantos da boca virados para baixo;
- 3) Hipotonia generalizada;
- 4) Face chata;
- 5) Orelhas displásticas;
- 6) Epicanto da prega dos olhos;
- 7) Intervalo entre o primeiro e o segundo dedos;
- 8) Proeminência da língua.

Contudo, Morato (1998, p. 24) refere que na proposta de Fried, importa considerar que “nenhum destes oito sinais se deve considerar específico da trissomia 21, mas sim a combinação de seis deles é que permite a identificação clínica imediata ao nascimento”.

Translocação: ocorre quando a porção extra do cromossoma 21 está ligado a um cromossoma de outro par. A translocação pode ter sido herdada do pai ou da mãe. Representa 4% das pessoas com SD.

Neste domínio, Morato (1998, p. 24) acrescenta que “a ausência de evidência dos sinais típicos do fenótipo da alteração por translocação em função da sua maior diversidade

não permite com garantia o recurso à escala clínica de Fried (1980)”, sendo, portanto, indispensável a “confirmação por exame do cariótipo”.

Mosaicismo: neste caso, o erro genético ocorre a partir da segunda divisão celular, o que faz com que os indivíduos possuam células normais (com 46 cromossomas) e trissómicas (com 47 cromossomas). Assim, o cromossoma extra não aparece em todas as células, mas apenas em algumas, definindo-se duas linhas celulares: uma sem trissomia 21, outra trissómica. Deste modo, “o Mosaicismo apresenta-se como uma modalidade complexa e difusa em função da quantidade e da implicação da linha celular trissómica relativamente à localização que ocupa no cromossoma” (Morato, 1998, p. 24).

É o tipo menos comum em crianças, com uma representação de 1% das pessoas com SD e, tal como na alteração cromossómica por translocação, a sua identificação precoce, isto é, ao nascimento, é pouco provável, pelos seus sinais invariantes, remetendo para o estudo do cariótipo a confirmação da alteração genética (Morato, 1998).

Nesta perspectiva, importa referenciar que “a constatação do tipo de trissomia não tem valor no prognóstico, não determina o aspecto físico mais ou menos pronunciado, e tampouco serve para indicar se a criança tem uma maior ou menor eficiência intelectual” (Silva & Kleinhans, 2006, citados por Ravagnani, 2009, p. 18), sendo que a falta de estudos comparativos entre os três grupos da SD impedem que se atestem as reais diferenças entre os mesmos (Bissoto, 2005, citado por Ravagnani, 2009, p. 18).

Todo o conteúdo exposto permite inferir que a SD se trata de uma designação genética que identifica as pessoas que nascem com sinais morfológicos específicos variantes (fenótipo típico), que corresponde a uma organização cromossómica específica, ainda que diferente segundo as três modalidades ou tipos acima descritos, sendo que “a verificação rigorosa da presença da alteração exige o estudo genético da organização cromossómica (cariótipo) e só através deste estudo é possível determinar o tipo ou modalidade da alteração” (Morato, 1998, p. 23).

Na revisão da literatura, o conhecimento da relação dos factores específicos do desenvolvimento motor, afectivo e cognitivo com a ocorrência da organização específica dos cromossomas nas suas diferentes formas (simples, translocação e mosaicismo) “tem constituído para a investigação genética um conjunto de hipóteses de grande complexidade pela dificuldade de perspectivar o que se tem vindo a designar por mapa molecular da

Trissomia 21” (Epstein, 1986, citado por Morato, 1998, p. 27), embora actualmente se identifique a localização do cromossoma responsável pelo fenótipo desta síndrome (Morato, 1998).

Korenberg (1990), citado por Morato (1998, p. 27) afiança-nos que “os trabalhos combinados do conhecimento do mapa molecular da Trissomia 21 com a análise citogenética de alta resolução permitem a identificação dos genes responsáveis pelos traços característicos da Trissomia e pela possibilidade de uma melhor descrição das várias regiões cromossómicas”, sendo que o grande objectivo dos estudos na actualidade é a definição localizada dos genes e das suas funções ou responsabilidades nos traços do fenótipo (Morato, 1998).

1.2.3 – Características

De acordo com Nielsen (1999), o qual se reporta ao Centro Nacional de Informação para Crianças e Jovens com NEE, os sinais clínicos associados à SD são superiores a 50, sendo, porém, raro encontrá-los todos, ou mesmo a sua maior parte, reunidos num só indivíduo.

Os contributos de Ravagnani (2009), Stray-Gundersen (2001), citado por Figueiredo et al (2008), Nascimento (2006), Kozma (2006), Augusto (2003), Silva e Dessen (2002) e Silva (2002), são claros e convergentes no que toca às características mais frequentemente associadas à SD. Assim, de acordo com as fontes citadas, as pessoas com SD podem apresentar as seguintes características físicas:

Tónus muscular baixo: os bebés com SD possuem o tónus muscular baixo (hipotonia). Isso significa que os seus músculos são relaxados e dão a impressão de serem “moles”, afectando todos os músculos do corpo e condicionando os movimentos, a força e o desenvolvimento da criança. A hipotonia tende a dificultar o uso dos membros e do tronco, principalmente na realização de actividades que envolvam erguer o peso do corpo contra a gravidade (pular, saltar, subir), levantar um peso ou em actividades que trabalhem contra a resistência (andar de bicicleta, empurrar um objecto, ...).

A hipotonia não tem cura. Contudo, pode melhorar ao longo do tempo, por meio de fisioterapia.

Características faciais: a face pode ser ligeiramente mais alargada e arredondada, podendo ter algumas ou todas as feições associadas a essa síndrome.

Nariz: a ponte nasal é mais plana que o usual. Em muitos casos, as crianças com SD possuem narizes de menor dimensão, comparativamente com as crianças ditas “normais”. As vias nasais podem igualmente ser menores e congestionar com maior facilidade.

Para além disso, as narinas são, normalmente, arrebitadas, por falta de desenvolvimento dos ossos nasais.

Olhos: podem parecer inclinados para cima, o que o médico poderá denominar de fissuras palpebrais oblíquas. Os cantos internos dos olhos podem ter pequenas dobras de pele, as chamadas pregas epicêntricas. A parte externa da íris pode apresentar manchas claras, mais facilmente perceptíveis em crianças de olhos claros. Esta característica não afecta a visão da criança nem é facilmente perceptível.

Boca: pode ser pequena e o céu-da-boca pouco profundo e em ogiva. Quando essas características são acompanhadas de tónus muscular baixo, a língua pode projectar-se ou mesmo parecer grande em relação à boca.

Dentes: podem nascer com atraso e fora da ordem usual. Podem também ser pequenos, de formas incomuns e fora de lugar, problema esse que pode manter-se após o nascimento da dentição permanente. Geralmente, os dentes dos bebés irrompem segundo a mesma sequência, mas os dentes das crianças com SD parecem ter uma sequência própria.

Orelhas: têm tendência a ser pequenas e as suas pontas podem dobrar-se. Para além disso, têm localização ligeiramente inferior na cabeça.

De referir que as vias auditivas também tendem a ser menores, aumentando a facilidade de bloquear, causando perda auditiva, a qual é apontada, por sua vez, estando interligada ao atraso no desenvolvimento da linguagem da criança com SD.

Forma da cabeça: as pessoas com SD têm a cabeça de tamanho inferior à das pessoas ditas “normais”, o que se designa tecnicamente por microcefalia. Para além disso, a parte posterior da cabeça pode ser mais achatada (braquicefalia) e o pescoço pode parecer mais curto.

Estatura: geralmente, ao nascer, as crianças com SD têm peso e comprimento médios. No entanto, não crescem com a mesma rapidez que as restantes crianças, motivo que

leva ao uso de tabelas de crescimento especificamente destinadas a meninos e meninas com SD.

Para além disso, o comprimento do úmero e do fémur é reduzido.

Os adolescentes com SD alcançam a sua estatura final por volta dos 15 anos de idade, sendo que a altura média adulta para os homens ronda os 1,57m e para as mulheres aproximadamente 1,37m.

De salientar ainda que os adolescentes e adultos com SD têm propensão à obesidade.

Mãos e pés: as mãos podem ser grossas e ter tamanho inferior, comparativamente com as das pessoas ditas “normais”. A palma da mão pode ter apenas uma linha a atravessá-la (prega palmar transversal ou linha simiesca) e o quinto dedo da mão pode curvar-se levemente para dentro. Os dedos são curtos e os polegares baixamente implantados.

Por sua vez, os pés parecem normais, podendo no entanto existir um grande espaçamento entre o primeiro e o segundo dedos. Para além disso, verifica-se que muitas das crianças com SD têm o pé chato.

Outras características físicas:

Tórax: pode ser um pouco afunilado (quando o esterno é achatado) ou saliente (quando o esterno é proeminente). De salientar que nenhuma destas diferenças morfológicas resulta em problemas clínicos.

Bexiga: tende a ser pequena e hiperecogénica.

Pele: é seca e pode parecer mosqueada, clara e sensível a irritações.

Cabelos: as crianças com SD têm, geralmente, cabelos finos e lisos.

Na perspectiva da caracterização física, é de extrema importância referir que o facto de a pessoa com SD possuir o cromossoma 21 extra faz com que ela apresente características semelhantes a outros indivíduos que têm a mesma síndrome. Contudo, cada uma dessas pessoas também tem 22 pares de cromossomas completamente normais. Assim, terão também parecenças com os pais, irmãos e outros familiares, possuindo igualmente as suas próprias características singulares (Kozma, 2006).

Neste âmbito, importa ainda citar Simões (2003, p. 27), a qual considera que “tal como as crianças ‘normais’, as crianças com Trissomia 21 são um grupo muito heterogéneo”,

logo “esta descrição é meramente física, porque cada uma é um ser único que necessita de cuidados específicos”.

A todas estas características, Silva e Kleinhans (2006) e Cole (2001), citado por Figueiredo et al (2008) acrescentam que as crianças com esta desordem têm uma maior predisposição para sofrer de problemas cardíacos (40 a 50% das situações), de audição (em cerca de 80% dos casos) e de visão (50% dos casos), estando também mais susceptíveis a ter infecções respiratórias e a padecer de leucemia, podendo igualmente verificar-se crises convulsivas e hipotireoidismo, alterações estas que carecem de exames específicos para serem detectadas.

O testemunho de Schwartzman (2008), citado por Ravagnani (2008) coincide com o anteriormente exposto, pois o mesmo refere que perdas auditivas uni ou bilaterais são descritas em 40% a 75% de adultos e crianças com SD. Nesta perspectiva, importa referenciar que “os transtornos de audição são considerados motivo de grande preocupação, tanto pela sua alta prevalência, quanto pela sua importância dentro dos problemas de comunicação da criança com Síndrome de Down” (Venail, Gardiner & Mondain, 2005, citados por Ravagnani, 2009, p. 26).

No que diz respeito à visão, tal como já foi referenciado, muitas crianças com SD possuem distúrbios visuais: cataratas congénitas, estrabismo, inflamação das margens das pálpebras, movimentos rápidos de olho (Pueschel, 1993, citado por Ravagnani, 2009), para além de erros de refração (miopia ou hipermetropia), perturbações associadas às dificuldades de aprendizagem apontadas a crianças com esta síndrome (Merrick & Koslowe, 2001, citados por Ravagnani, 2009).

Brandão (2006), citado por Ravagnani (2009) afirma que o cérebro de uma pessoa com SD possui algumas variações anatómicas, verificadas no tamanho e no peso, bem como a redução em tamanho e número dos sulcos cerebrais e a menor quantidade de neurónios corticais. Neste domínio, também Rodini e Souza (1998), citados por Ravagnani (2009) dão o seu contributo, ao referirem que exames neuropatológicos confirmam que o cerebelo de uma criança com SD é menor do que o da criança com desenvolvimento típico. Contudo, “as bases do comprometimento intelectual não se encontram na redução do número de neurónios, mas, sim, na redução das ramificações sinápticas” (Mustacchi, 2002, citado por Ravagnani, 2009, p. 24). Para além disso, também o volume reduzido dos lobos frontais é apontado como um dos responsáveis pelo deficit cognitivo da criança com SD (Bissoto, 2005, citado por Ravagnani, 2009).

No âmbito do comprometimento do desenvolvimento do sistema nervoso da criança com SD, a opinião de Silva (2009) coincide com a anteriormente exposta, acrescentando que até aos cinco anos de idade, o cérebro das crianças com estas características se encontra anatomicamente similar ao de crianças ditas “normais”, apresentando apenas alterações de peso, devido a uma desaceleração do crescimento encefálico iniciado por volta dos três meses de idade, a qual, por sua vez, se verifica de forma mais acentuada em crianças do sexo feminino.

Para além do exposto, Schwartzman (2008), citado por Ravagnani (2009) acrescenta que o sistema nervoso central da pessoa com SD apresenta anormalidades funcionais e estruturais, que determinam as disfunções neurológicas dos indivíduos, sendo que essas disfunções variam bastante quanto às suas manifestações e ao grau de severidade. Tal facto é verificado em disfunções neuromotoras, tais como a hipotonia (diminuição do tónus muscular), a qual já foi referenciada anteriormente neste sub-ponto do trabalho, e a hiporreflexia, isto é, a diminuição dos reflexos primitivos.

Neste domínio, salientam-se ainda “dificuldades em seleccionar e direccionar um estímulo pela fadiga das conexões”, anomalias essas que resultam em disfunções neurológicas” (Silva & Kleinhans, 2006, p. 126).

Refere-se ainda que nas crianças com SD se manifestam atrasos nos marcos do desenvolvimento motor, bem como nas funções cognitiva, motora e aquisição da linguagem, sendo que esta última se desenvolve de forma irregular e não em ritmo consistente. Também os aspectos como habilidades sensório-motoras, conhecimento espácio-temporal e julgamento moral são adquiridos mais lentamente do que no caso de crianças ditas “normais” (Schwartzman, 2008, citado por Ravagnani, 2008).

Para além disso, estudos demonstram que as estruturas argumentativas adquiridas e usadas por adultos com SD correspondem a pessoas de menor idade (Silva & Kleinhans, 2006), o que se deve ao facto de as crianças com SD terem idade cronológica diferente da idade funcional. Como tal, não devemos esperar uma resposta idêntica à resposta das crianças ditas “normais”, que não apresentam alterações de aprendizagem (Silva, 2002).

Apesar do exposto, importa salientar que “o facto de a criança não ter desenvolvido uma habilidade ou demonstrar conduta imatura em determinada idade, comparativamente a outras com idêntica condição genética, não significa impedimento para adquiri-la mais tarde, pois é possível que madure lentamente” (Schwartzman, 1999, citado por Silva, 2002, p. 7).

Simões (2003, pp. 27-28) partilha da mesma opinião que os autores citados, ao referir que o desenvolvimento intelectual das crianças com SD se processa mais lentamente, “estagnando por fim num estágio inferior de organização cognitiva em relação às outras crianças”. A esta informação, Simões (2003, p. 28) acrescenta ainda que as crianças com SD “permanecem mais tempo nos estádios de desenvolvimento do que os indivíduos ditos «normais», retrocedendo mais facilmente para estádios anteriores”.

Nesta perspectiva, convém salientar que esta noção não indica um declínio no desenvolvimento da criança com SD em relação à criança dita “normal”, pois “talvez o que esteja acontecendo é que a criança com síndrome de Down siga um caminho diferente ao percorrido pela criança normal” (Nascimento, 2006, p. 4).

De referir ainda que nos primeiros dias de vida destas crianças se verifica uma grande sonolência, dificuldades em acordar e em realizar movimentos de sucção e deglutição, muito embora estas alterações tendam a ir atenuando ao longo do tempo, à medida que a criança fica mais velha (Silva, 2002).

No que concerne à caracterização psicológica, Silva (2002) informa que a pessoa que tem esta síndrome é calma, afectiva e bem-humorada, sendo que muitos pais enfatizam o quão afectuosas e agradáveis essas crianças podem ser (Damasceno et al, 2005). A estas características de personalidade, o site Educação Especial acrescenta outras, tais como temperamento dócil, teimosia, birras frequentes, competitividade e grande imaginação. Para além disso, “nos estudos de Carr (1994), a maioria dos progenitores caracterizou os seus filhos como amáveis, afectuosos e atenciosos e, no estudo de Pereira-Silva (2000), as crianças pré-escolares foram descritas como sendo birrentas, calmas ou agitadas e, também, irritadas” (Silva & Dessen, 2000, p. 170).

Contudo, a Fundação Síndrome de Down de Cantabria (2008) vem refutar tal caracterização de personalidade, alertando para a eventualidade de existirem “alguns mitos que constituem estereótipos sobre a Síndrome de Down, mas que ainda necessitam serem demonstrados e fundamentados”, sendo que entre eles estão características psicológicas como: “bom humor, afectividade, facilidade no trato, sociabilidade, alegria, teimosia, obediência e submissão”, apontadas frequentemente a pessoas com SD (Ravagnani, 2009, p. 30).

Neste domínio, Fidler (2006), citado por Ravagnani (2009, p. 30) refere que durante décadas, os pesquisadores procuraram encontrar evidências de uma personalidade estereotipada em pessoas com SD, estabelecendo-se generalizações que poderiam prejudicar o seu tratamento e percurso escolar, na medida em que se criavam falsas expectativas acerca da

criança. Assim, “o importante é não criar estereótipos de comportamentos e temperamentos, mas, sim, estar atento a como estes factores podem influenciar no desenvolvimento social das crianças”.

O pressuposto defendido por Silva e Dessen (2002) coincide com o anteriormente citado, pois os autores referem que embora a maioria das crianças e adultos se integrem neste estereótipo, há subgrupos de indivíduos com SD que se manifestam agressivos, agitados e mesmo difíceis de controlar, facto que revela que o temperamento das pessoas com SD não é uniforme.

De acordo com Rydners (1987), Stratford (1985), Carr (1985) e Morss (1985), citados por Morato (1998), no que concerne ao desenvolvimento intelectual, deve-se entender a população com SD sempre com deficiência mental, ainda que em diferentes níveis: Ligeiro, Moderado, Grave ou Profundo. Assim, as crianças com SD apresentam atrasos consideráveis em todas as áreas, não havendo, contudo, predictibilidade em relação ao desenvolvimento das mesmas, na medida em que cada uma tem um potencial próprio e progredindo ao longo da vida com capacidade para uma constante aprendizagem (Simões, 2003). Por este motivo, “apesar de a SD ser classificada como deficiência mental, não se pode nunca predeterminar qual será o limite de desenvolvimento do indivíduo” (Silva & Kleinmans, 2006, p. 124).

Nesta perspectiva, Schwartzman (2003), citado por Ravagnani (2009) refere que tanto o comportamento quanto o desenvolvimento da inteligência não dependem única e exclusivamente da alteração cromossómica, mas também do potencial genético e da qualidade das influências exercidas pelo meio no qual estão inseridas.

Contudo, deve ser ressaltado que

“muito embora as crianças com SD apresentem características peculiares de desenvolvimento, isto não se constitui em uma uniformidade a ponto de predizer comportamentos e potencialidades. Portanto, o desenvolvimento das crianças com SD não é determinado pelo grau ou pelo cariótipo da síndrome, mas sim é resultante de alguns factores como a estimulação precoce, as influências sociais, culturais, genéticas e até mesmo a influência exercida pelas expectativas de seus familiares em relação às suas capacidades e potencialidades”.

(Bissoto, 2005, citado por Ravagnani, 2009, p. 19)

Silva e Kleinmans (2006, p. 125) partilham desta opinião, acrescentando que há consenso da comunidade científica de que “as diferenças de desenvolvimento decorrem das características individuais que são decorrentes de herança genética, estimulação, educação, meio ambiente, problemas clínicos, dentre outros”.

As áreas fortes apontadas a crianças com SD são: a percepção e a memória visual; a orientação espacial; a compreensão linguística (frases curtas com suporte visual); a retenção das aprendizagens (demoram a apreender, mas depois a retenção é longa, se continuar a ser treinada) (Simões, 2003). Por sua vez, como áreas fracas são apontadas a percepção; a atenção; a memória (sequencial); a linguagem (expressiva); a motricidade (global e fina); a cognição e a comunicação, sendo que estas três últimas podem influenciar a integração da criança na sociedade (Simões, 2003), embora a literatura sugira fortemente “um maior comprometimento destas crianças na área da linguagem, de forma especial no que diz respeito à comunicação verbal” (Ravagnani, 2009, p. 20).

Tal situação pode ser explicada pelo facto de a fala se afigurar como uma função complexa que envolve os processos de audição e fonação, bem como o sistema nervoso central. Assim, o comprometimento de um ou mais processos que a subjazem, pode afectar a aprendizagem e desenvolvimento do indivíduo nessas áreas (Ravagnani, 2009). Para além disso, estudos realizados a pessoas com SD revelaram que o controlo muscular da língua, a coordenação entre os lábios e a língua, bem como as sequências motoras se encontravam alterados e, consequentemente, comprometidos (Venail, Gardiner & Mondain, 2003, citados por Ravagnani, 2009).

Facto curioso é apontado por Buckley, Bird e Sacks (2002), citados por Ravagnani (2009, p. 29), os quais afirmam que “as crianças com SD são capazes de perceber como alguém se sente através de «pistas» não verbais, como o tom da voz, as expressões faciais e as posturas corporais. Nesse sentido, as crianças com SD tendem a ter compreensão e comportamento social melhor do que outras crianças com os mesmos níveis de atraso cognitivo e comunicativo, o que as torna bem sucedidas em actividades comunitárias.

No que à memória diz respeito, alerta-se para o facto de as crianças com SD poderem manifestar dificuldades em reter informações, tanto por limitações ao nível da recepção e processamento da informação, quanto ao nível da sua consolidação e recuperação, sendo que os estudos sobre a temática demonstram claramente que a memória a curto prazo se encontra comprometida em indivíduos com SD, apontando também para o facto de a capacidade destas crianças em captar e reter informação visualmente se verificar substancialmente maior do que pela via auditiva. Por sua vez, os problemas localizados ao nível da memória auditiva “bloqueiam e dificultam a permanência da atenção durante o tempo necessário, o que demonstra a dificuldade da criança para manter uma informação sequencial” (Silva & Kleinhans, 2006, citados por Ravagnani, 2009, p. 23). Contudo, salienta-se que a memória de

curto prazo de indivíduos com SD pode ser melhorada “utilizando-se estratégias de treinamento que envolvam a compreensão da linguagem” (Ravagnani, 2009, p. 23).

De acordo com Escamilla (1998), citado por Silva e Kleinhans (2006), a memória na criança com SD pode acompanhar a seguinte classificação: sensorial (reconhece imagens correspondentes a cada um dos sentidos); mecânica (repetição de uma sequência de imagens sem correlação); e, por fim, memória lógica intelectual (intervém na capacidade de armazenar e reproduzir os conhecimentos adquiridos anteriormente, implicando a compreensão dos significados das coisas e da sua relação mútua).

Apesar do deficit de memória auditiva ser um facto aparentemente estabelecido, Bissoto (2005), citado por Ravagnani (2009) alerta para o facto de as causas desta dificuldade, bem como as demais dificuldades cognitivas do indivíduo com SD ainda serem alvo de pesquisa, sendo que alguns investigadores apontam para as alterações do sistema nervoso como um dos factores que podem causar tais dificuldades.

No ambiente escolar, Voivodic e Storer (2002) caracterizam a criança com SD da seguinte forma: utiliza comportamentos repetitivos e estereotipados, o comportamento exploratório é impulsivo e desorganizado (o que dificulta um conhecimento consistente do ambiente que a rodeia). Para além disso, tendem a envolver-se menos nas actividades, a dar menos respostas e a tomar menos vezes a iniciativa. Apresentam também reacções mais lentas, o desenvolvimento, apesar de ser mais lento, também se revela processar de forma diferente (o que pode ter como consequência transtornos de aprendizagem), sendo que à medida que a criança cresce, as diferenças mostram-se maiores, uma vez que as dificuldades da aprendizagem alteram o curso do desenvolvimento.

No que à capacidade reprodutiva diz respeito, refere-se que os homens com esta síndrome, embora cresçam e amadureçam sexualmente, não conseguem procriar, devido à ausência total ou à baixa quantidade de espermatozóides, bem como a factores de causas ainda desconhecidas. Já a maioria das mulheres com esta síndrome é fértil, embora, teoricamente, 50% dos seus óvulos possuam o cromossoma 21 extra, podendo gerar uma criança com SD (Kozmo, 2006).

Para finalizar, no âmbito da caracterização da SD importa ainda referir que a esperança média de vida das pessoas com SD é menor em relação à população em geral, embora tenha vindo a aumentar ao longo dos anos (Simões, 2003), facto que se deve essencialmente ao rápido avanço da ciência e à busca incansável de técnicas de diagnóstico e tratamento (Nascimento et al, 2005), sendo que “em 1997, a esperança de vida era de 43 anos

para os deficientes graves/profundos e de 55 anos para os deficientes moderados, sendo que 44% dos casos de SD não ultrapassam os 60 anos de idade” (Simões, 2003, p. 28).

1.2.4 – Diagnóstico

De acordo com Ravagnani (2009), actualmente a SD pode ser diagnosticada numa fase anterior ao nascimento da criança, durante a gravidez. Assim, existem técnicas de diagnóstico pré-natal que se constituem como meios eficazes para a detecção atempada da síndrome em estudo, tais como a amniocentese (análise cromossómica realizada através da extracção de líquido amniótico), a ultra-sonografia, a colecta de uma amostra vilocorial (ou um pedaço de tecido da placenta) e ainda a análise sanguínea da progenitora, permitindo saber se o feto é ou não acometido pela síndrome em estudo.

A amniocentese é tipicamente realizada por volta da 16.^a semana de gestação, sendo que, durante a sua aplicação, uma agulha muito fina é inserida no útero, através do abdómen materno. Pela extracção de uma pequena quantidade de líquido amniótico – o qual contém células do feto – os médicos podem examinar minuciosamente essas mesmas células e contar os seus cromossomas, com vista a determinarem se o bebé tem SD ou se apresenta alguma outra alteração cromossómica (Kozmo, 2006).

No que concerne à colecta de uma amostra vilocorial, que contém células das vilosidades que contêm tecido fetal, refere-se que é um procedimento pré-natal mais recente, realizado no início de gravidez, entre a 9.^a e a 11.^a semanas de gestação. Após uma ultra-sonografia, é inserido um tubo delgado, através da vagina, sendo retirado um pequeno fragmento de tecido placentário. Por vezes, dependendo da anatomia feminina ou da localização do feto, esse tecido pode ser obtido mediante a inserção de uma agulha fina através do abdómen (Kozmo, 2006).

Relativamente aos testes sanguíneos, refere-se que as amostras colhidas à mãe se destinam a uma investigação sorológica e citogenética, na qual se procura a possível presença de uma anomalia cromossómica. Este testes, quando combinados com a ultra-sonografia, podem chegar a um alto nível de acerto, evitando a amniocentese (Silva & Kleinhans, 2006). Segundo Schwartzman (1999), citado por Silva e Dessen (2002) se esses exames fossem realizados como rotina, poderiam ser identificadas 60% das gestações afectadas.

A estes meios de diagnóstico, Damasceno, Cunha e Streit (2005) acrescentam a utilização da técnica de ADN recombinante.

As principais indicações que devem conduzir ao diagnóstico pré-natal são: a idade materna avançada (acima dos 35 anos); precedentes familiares com SD; um dos pais ser portador de translocação cromossómica envolvendo o cromossoma 21; malformações fetais diagnosticadas pela ultra-sonografia e testes de triagem pré-natal alterados (Damasceno et al, 2005).

Para além destes meios, após o nascimento, a criança pode ser imediatamente identificada com esta síndrome, por meio de alguns traços físicos característicos (Ravagnani, 2009), supra citados no ponto anterior deste trabalho. Assim, o diagnóstico pós-natal pode ser efectuado com base numa série de sinais e sintomas observados logo após o nascimento e, posteriormente, pelo estudo cromossómico (Damasceno et al, 2005).

1.2.5 – Prevalência

De acordo com Ravagnani (2009), a SD é considerada a síndrome genética mais frequente em humanos. Figueiredo et al (2008) reforçam esta ideia, ao afirmarem que a SD é a cromossomopatia mais frequente, sendo que a sua prevalência em recém-nascidos é de 1/700 a 1/1000. Assim, a incidência estimada na SD (sem grandes variações mundiais), é de um em cada setecentos nascimentos.

Neste sentido, Morato (1998) acrescenta que a ocorrência da SD é a mais elevada no quadro etiológico genético da deficiência mental, compreendendo aproximadamente 18% do total de deficientes mentais em instituições especializadas (Silva & Kleinhans, 2006).

Em Portugal, estima-se o nascimento anual de 150 a 170 crianças com SD, sendo que há cerca de 12000 a 15000 pessoas nesta condição (Figueiredo et al, 2008).

Kozma (2006) acrescenta que esta é uma síndrome que ocorre tanto em crianças do sexo feminino, quanto masculino, ao mesmo tempo que se pode apresentar em todas as raças, grupos étnicos, nacionalidades e classes socioeconómicas.

De referir que a alta incidência da SD, bem como o despreparo relativamente à identificação das suas causas ainda exercem nos dias de hoje um importante e significativo papel na nossa sociedade (Nascimento et al, 2005).

1.2.6 – Factores que contribuem para a incidência da SD

Segundo Nascimento (2006), embora a SD seja amplamente alvo de investigação, a medicina não sabe ainda porque nascem pessoas com SD, opinião partilhada por Silva (2002), que nos afiança que até ao momento não foi ainda esclarecida a causa da SD, apesar de alguns

factores serem associados a esta síndrome, podendo ser classificados como endógenos ou exógenos, os quais contribuem para uma maior ou menor incidência da desordem.

Contudo, Schwartzman (1999), citado por Silva e Dessen (2002), inclui a ausência de diagnóstico pré-natal e a exposição à radiação como factores contributivos para a incidência da SD, sendo que Nascimento (2006) refere que se especula que distúrbios hormonais da mãe, substâncias químicas e agentes infecciosos (vírus ou bactérias) possam colaborar na alteração dos cromossomas.

Neste domínio, Silva (2002, p. 5) acrescenta que um dos principais factores condicionantes “é a idade da mãe, que em idade avançada apresenta índices bem mais altos de riscos, devido ao facto dos seus óvulos envelhecerem, tornando-se mais propensos a alterações”. Deste modo, com a idade materna acima de 35 anos, acresce a probabilidade de nascer uma criança com SD (Nascimento, 2006). Kozmo (2006) chega a afirmar que a idade materna é o único factor comprovado considerado como causa da SD.

Nesta perspectiva, refere-se que foi Penrose (1965) quem estabeleceu, pela primeira vez, uma relação objectiva entre a ocorrência da SD e a idade materna, na procura de indicadores da incidência da alteração, cujas conclusões apontaram na correlação positiva entre a idade materna e os níveis mais elevados da incidência (Selikowits, 1990, citado por Morato, 1998).

Contudo, Ravagnani (2009) ressalva que embora a idade avançada da mãe seja um factor bastante conhecido e comumente associado à ocorrência da SD, qualquer casal, de qualquer idade, raça ou condição social pode gerar um filho com estas características, até porque, por razões que se prendem essencialmente com as taxas de fecundidade dos grupos etários, mais de 70% das crianças com SD têm uma mãe de idade inferior aos 35 anos (Figueiredo et al, 2008).

Apesar da idade materna ser apontada como uma das causas incidentes da SD, Damasceno et al (2005) afiançam que estudos recentes mostram que, em 1/3 dos casos alvo de investigação, a não-disjunção ocorreu no pai e que, a partir dos 55 anos de idade a sua frequência aumenta consideravelmente com a idade paterna. Neste domínio, Kozmo (2006, p. 27) acrescenta que “embora um homem produza novos espermatozóides durante toda a sua vida adulta, os cientistas ponderam que alguns homens podem ser geneticamente predispostos aos genes «adesivos»”.

De acordo com Schwartzman (1999), citado por Silva e Dessen (2002), uma outra possibilidade que tem sido apontada como contribuindo para o aumento da incidência da SD é

o uso de pílulas anticoncepcionais, embora não haja até ao momento investigações que confirmem tal pressuposto.

Para finalizar, deve ser salientado que o reconhecimento dos factores de risco se revela extremamente importante, na medida em que permite prevenir a ocorrência das alterações genéticas ou, pelo menos, minimizá-las (Silva, 2002).

1.2.7 – Estratégias educativas

Kozmo (2006) é peremptório ao afirmar que durante séculos, a deficiência mental foi mal compreendida, o que fez com que a sociedade subestimasse o potencial intelectual das crianças com SD.

Segundo Silva e Kleinhans (2006, p. 123), “com a efectivação da inclusão escolar, ampliaram-se as buscas por respostas, uma vez que, nas últimas décadas, ficou evidente que pessoas com Síndrome de Down têm potencial cognitivo a desenvolver”, não negando a “constatação de lesões em função de alterações genéticas, mas a possibilidade de minimizá-las”. Neste domínio, Silva (2002) acrescenta que muito embora estas pessoas apresentem algumas dificuldades e limitações, podem ter uma vida normal e realizar actividades diárias da mesma forma que as pessoas ditas “normais”, através de uma estimulação precoce e adequada que propiciará o seu desenvolvimento global.

Assim, hoje em dia, considera-se que o desempenho mental das crianças com SD está em elevação, mediante um tratamento adequado às condições clínicas, intervenção precoce, melhor educação e expectativas mais altas (Kozmo, 2006).

Nesta perspectiva, cita-se Morato (1998), que refere que os dados recentes relativos aos resultados positivos das metodologias de intervenção educativa precoce com crianças com SD são encorajadores e promotores de um grande optimismo, ainda que não devam alimentar falsas expectativas.

Neste sentido, a criança com SD tem vindo a ser compreendida como uma criança com limitações, as quais se traduzem em necessidades específicas de educação, com direito a uma adequada integração nos sistemas de ensino, visando-se um desenvolvimento tal que lhe permita evoluir de forma a ter uma vida semi-independente (Stratford, 1985, citado por Morato, 1998).

No âmbito da descrição de meios de intervenção com crianças com SD, Morato (1998) refere que o estigma das dificuldades de aprendizagem da criança com SD é,

provavelmente, a razão explicativa da escassez de estudos sobre a temática, até porque a investigação educacional no ensino pré-escolar com crianças com SD é algo limitada.

Tal facto vem dificultar o desenvolvimento de metodologias de investigação sobre as capacidades de aprendizagem da criança com SD, sendo que a maior parte dos estudos se prende essencialmente com a integração como objecto de estudo, analisada em função da receptividade e da interacção entre crianças com e sem SD nas estruturas regulares de ensino. Deste modo, “a principal preocupação evidenciada na literatura recai sobre a validade das experiências de integração, tendo como denominador comum os estudos comparativos de regimes de ensino Integrado versus Segregado” (Morato, 1998, p. 38).

Apesar do exposto, alguns contributos importantes vão surgindo no que concerne à referência de meios de intervenção com crianças com SD. É o caso de Simões (2003), a qual afirma que a finalidade da educação destas crianças é oferecer-lhes todas as oportunidades e assistência para desenvolvimento das suas potencialidades cognitivas e sociais específicas.

Importa, no entanto, salientar que no trabalho com estas crianças com características especiais, os objectivos são idênticos aos das crianças ditas “normais”, mas mais tardios (Simões, 2003), até porque se evidencia que uma das características marcantes na SD é o seu processamento ser mais lento, na medida em que “quase todas as suas reacções demoram mais que o normal, o que deve ser levado em conta quando trabalhamos ou vivemos com elas” (Moeller, 2006, citado por Silva & Kleinhans, 2006, p. 128).

Assim, “a perspectiva mais comum sobre o desenvolvimento da criança com Trissomia 21 não é compreendê-la como diferente, mas sim apenas como lenta e atrasada mas normal”, isto é, com um desenvolvimento similar ao das crianças ditas “normais”, mas mais retardado (Touwen, 1990, citado por Morato, 1998, p. 33), tendo consciência de que se manifestará mais dependente do que as crianças ditas “normais” no seu desenvolvimento, mas passando pelos mesmos caminhos, semelhantes aos das mesmas crianças (Augusto, 2003).

Silva (2002) refere ainda que existem vários princípios básicos a ter em conta na intervenção pedagógica das crianças com SD. Assim, as actividades devem ser centradas em objectos concretos, possíveis de manusear pelos mesmos; as experiências devem ser vivenciadas no ambiente natural da criança (até porque, de acordo com Silva & Kleinhans, 2006, o desenvolvimento cognitivo decorre da interacção da criança com o ambiente) e a personalidade da criança deve ser respeitada na sua plenitude.

A estes factores, Simões (2003, p. 27) acrescenta que o professor nunca deve esquecer que todas as crianças aprendem “do mais próximo para o mais distante; do mais

concreto para o mais abstracto; do conhecido para o desconhecido; dos maiores contrastes para os menores”, e no caso concreto da SD, tais factores não devem ser descurados. A mesma fonte (2003, p. 28) refere que no trabalho com as crianças com SD é necessário muito treino, na medida em que estas, quando apreendem, retêm, sendo difícil a retenção imediata e impondo-se a necessidade de “repetir. Insistir. Fazer de novo”. Contudo, dificilmente a criança com SD esquece o que aprendeu bem (Silva & Kleinhans, 2006).

Esta necessidade de repetição para aprender havia já sido apontada por O'Connor e Hermelin (1966) como uma das características inerentes à SD, sendo que tal necessidade se impõe pelo facto de aspectos como a atenção e a motivação serem atitudes difíceis de expressar e manter em crianças com as características inerentes à síndrome em estudo (Morato, 1998).

Simões (2003) acrescenta também que se deve ter em consideração que o principal meio de aprendizagem da criança é o seu próprio corpo, sendo através do “fazer” da actividade, continuamente e em diversos ambientes e situações, que a criança aprende. Para além disso, na intervenção pedagógica com estas crianças, o educador/professor deve

“promover a participação máxima da criança nas actividades do grupo; dinamizar a interacção, inter-relação comunicativa, entre a criança, os companheiros e os outros adultos; trabalhar em equipa com a família e outros técnicos envolvidos na educação da criança, para conhecer, definir objectivos, estratégias, meios de intervenção e avaliar; manifestar uma atitude positiva e de aceitação perante o grupo; fornecer apoio específico nas necessidades educativas da criança e nas adaptações ao meio”.

(Simões, 2003, p. 28)

As pessoas com SD não manifestam dificuldades em executar actividades antigas, desde que com um conhecimento rotineiro, ainda que longas. Porém, o mesmo não acontece quando se tem de construir uma nova conduta, que exija organização programada, bem como uma nova sequência de acções (Silva & Kleinhans, 2006).

Nesta perspectiva, importa referir que “nas tarefas para as quais a criança com T21 não está preparada, a sua resposta é predominantemente inconsistente não revelando a característica de um processo organizado de aprendizagem” (Morato, 1998, p. 48). Por este motivo, justifica-se que o atendimento da criança com SD ocorra de forma gradual, sendo que as informações não devem ser apresentadas de forma isolada ou mecânica, mas sim “de forma organizada e sistemática, seguindo passos previamente estabelecidos de maneira lúdica e divertida, que permite à criança reunir um conjunto de experiências integradas que lhe permita relacionar-se no contexto social e familiar” (Silva, 2002, p. 10).

Também neste sentido, refere-se a importância de se respeitar a evolução gradativa da aprendizagem, não sendo adequado “saltar” etapas ou exigir da criança actividades que ela não possa realizar, sendo que para que as aquisições ocorram de forma íntegra é estritamente necessário que a criança vivencie experiências e que, a partir destas, formule os seus conceitos e interiorize as informações adquiridas. Assim, as actividades propostas devem seguir uma sequência evolutiva, e não uma sequência cronológica (Silva, 2002).

Silva (2002) salienta que tendo em conta que a criança com SD apresenta várias debilidades e limitações, o trabalho pedagógico deve respeitar o ritmo da criança e proporcionar-lhe uma estimulação adequada para o desenvolvimento das suas competências.

Nesta perspectiva, refere-se Bissoto (2005), citado por Silva e Kleinhans (2006, p. 133), o qual defende que

“a acção educacional ou terapêutica adoptada com os indivíduos com SD deve levar em consideração que existem necessidades educacionais próprias, que devem ser consideradas e respeitadas, para que se possa trabalhar adequadamente, estimulando e desenvolvendo o indivíduo com a Síndrome e que os profissionais relacionados possam compreender que existem processos de desenvolvimento particulares de cada indivíduo”.

Através do exposto, fica também demonstrada a necessidade de apoio e acompanhamento à criança com SD por uma equipa multidisciplinar, estritamente indispensáveis ao seu desenvolvimento (Nascimento et al, 2005). Também a intervenção se torna bastante mais efectiva se a família for um agente activo em implementação, até porque “hoje, não se concebe um atendimento fragmentado. Para que se possam minimizar os factores de risco, a família, a escola e os profissionais (médicos, psicólogos, professores, fisioterapeutas, fonoaudiólogos, dentre outros) devem unir forças num trabalho coeso” (Silva & Kleinhans, 2006, p. 134-135).

Neste domínio, é conveniente ressaltar que o trabalho de intervenção deve estar direccionado aos talentos e interesses da criança, da mesma forma que se devem trabalhar as dificuldades, favorecendo que a mesma reconheça as suas capacidades, sendo que a intervenção estabelecida deve focar áreas de potencial que minimizem áreas em defasagem (Silva & Kleinhans, 2006), cabendo ao educador/professor explorar as possibilidades máximas de cada experiência de aprendizagem (Silva, 2002).

Simões (2003, p. 29) acrescenta que no trabalho com crianças com estas necessidades específicas

“as características do projecto de intervenção deverão ser: flexíveis (permitindo possíveis modificações); globais (visando o desenvolvimento global da criança); realista (considerando as reais possibilidades da criança e recursos existentes); compatíveis (com a dinâmica do Jardim de Infância, da sala e do grupo) ”.

Refere-se ainda que no trabalho com crianças com estas características se deve ter o cuidado de observar se a sua participação nas actividades propostas é espontânea, na medida em que forçar uma tarefa é um grande erro, revelando-se mesmo como perda de tempo. Por outro lado, o educador/professor deve estar atento ao facto de as crianças com SD ficarem rapidamente fatigadas, manifestando cansaço e mesmo falta de energia para manter concentração, devendo certificar-se se o trabalho é interessante para elas, pois o desinteresse pode surgir tanto como resultado de tarefas complexas, como de actividades fáceis demais (Augusto, 2003).

Nesta perspectiva e de acordo com a mesma fonte, convém que o educador/professor preste atenção ao momento conveniente para parar com cada actividade proposta, para que não deixe a criança cansada ou mesmo irritada, sabendo deixar para o dia seguinte partes da tarefa que tenham ficado por executar. No fundo, os exercícios propostos devem visar o aumento da duração desse tempo, mas lentamente e de modo gradual, respeitando a capacidade individual de cada criança.

Para além do que foi referido, é estritamente necessário que o professor esteja atento à forma como as crianças reagem perante cada actividade desenvolvida, pois qualquer tipo de reacção, desde um gesto, um olhar direccionado, a tensão ou mesmo relaxamento da criança é, muitas vezes, mais eficaz do que uma resposta verbal, inexistente em muitos casos (Ravagnani, 2008). Silva (2002) reforça este ideal ao afirmar que o professor deve valorizar as reacções afectivas dos seus alunos, bem como ao seu comportamento global, de modo a orientar a sua linha de acção.

Ressalva-se assim a importância da observação constante do estado de desenvolvimento da criança, por forma a constatar os seus progressos e se analisem as suas possibilidades, verificando-se quando é chegado o momento de partir para a próxima etapa (Augusto, 2003).

Importa também salientar que os professores não devem esquecer que o grau de deficiência mental, nestes alunos, é extremamente variável. Assim, deve esperar um nível de trabalho proporcional à capacidade de cada um, devendo, para tal, ser definidos objectivos

passíveis de ser atingidos, sendo conveniente que a criança seja encorajada nesse sentido (Nielsen, 1999).

É igualmente de extrema importância que o professor mantenha “a mente aberta para perceber as potencialidades de cada um”, sendo que todo o trabalho “deve ser feito com paciência e carinho”, tendo sempre em conta a necessidade de “valorizar a auto-estima de cada aprendiz, motivando-o a reconhecer a sua contribuição frente ao grupo em que está inserido” (Joly, 2003, citado por Ravagnani, 2008, p. 3).

Assim, tendo em conta que cada caso é único, para que a abordagem seja individualizada impera a necessidade de um bom diagnóstico, de modo a que se possa responder às necessidades específicas de cada criança (Simões, 2003).

Para além disso, o educador/professor deve ter consciência que “todos têm habilidades e dificuldades, apenas precisamos conhecê-las e aprender a lidar com elas” (Silva & Kleinhans, 2006, p. 135). Assim, deve concentrar as actividades nas áreas em que verifique haver maior potencial, na medida em que o indivíduo com SD percebe que pode realizar determinadas tarefas com êxito, levando à satisfação e conduzindo ao acréscimo da sua motivação para enfrentar as tarefas que suscitam maiores dificuldades, contribuindo desse modo para que o seu desenvolvimento físico e mental vá avançando passo a passo (Silva & Kleinhans, 2006). Deste modo, quanto mais se oferecer um ambiente solicitador, que promova a autonomia e diferentes possibilidades de descobertas do seu potencial, melhor será o desenvolvimento das crianças com SD (Silva & Kleinhans, 2006).

É também importante que não se limitem ou subestimem as capacidades potenciais destas crianças, sendo que “os professores devem pautar todas as suas estratégias de intervenção por princípios que se prendem com o desenvolvimento da criança e com o enfatizar de competências funcionais a nível da vivência quotidiana” (Nielsen, 1999, p. 125).

Para além disso, o educador/professor deve manter a sua acção centrada no grupo, sendo que a sua atitude deve ser a de encarar a criança com SD como um elemento intrínseco desse mesmo grupo. O educador/professor apenas necessita de lhe dar mais atenção no sentido de a fazer participar, dentro das suas possibilidades, em todas as actividades promovidas dentro do grupo. Neste sentido, Nielsen (1999, p. 26) acrescenta que as necessidades básicas da criança considerada com NEE devem ser encaradas como as mesmas de uma criança dita “normal”, sendo que “enfatizar as similitudes é essencial para promover interacções positivas entre todos alunos”, aspecto que se reveste de fulcral importância, na

medida em que “para que o aluno com NEE possa crescer emocional e socialmente, é necessário que receba o apoio e a aceitação dos seus companheiros”.

Por este motivo, o ambiente educativo deve ser estruturado de modo a proporcionar as condições adequadas ao desenvolvimento da criança com NEE, em particular, e de todo o grupo, em geral (Simões, 2003) imperando, consequentemente, a necessidade de criar e implementar programas que vão ao encontro das necessidades específicas de todos os elementos alvo de intervenção (Silva, 2002).

Importa ainda não esquecer que as crianças com SD podem ser estimuladas e todas têm potencial a desenvolver (Nascimento et al, 2005), até porque todo ser humano “vem ao mundo com um lote de potencialidades que tanto podem abortar como tomar forma em função das circunstâncias favoráveis ou desfavoráveis onde o indivíduo é chamado a evoluir. É, portanto, por essência educável” (Faure, 1972, citado por Vieira & Pereira, 2003, p. 20).

Assim, é importante ter em consideração que a criança considerada com NEE pode ultrapassar o seu nível actual de competências, o que significa acreditar na educabilidade de todas as pessoas, até porque existem autores para os quais é legítimo afirmar, a partir de todas as investigações desenvolvidas que estas crianças e jovens com características especiais “não irão mais longe do que nós os deixarmos” (Vieira & Pereira, 2003, p. 92).

A fraca capacidade de memorização apontada a pessoas com SD implica que no trabalho pedagógico com crianças com estas características se utilizem estratégias que apelem à sua memória visual, como reforço à memória auditiva, através da utilização de gestos da informação a reter, para além do recurso a materiais concretos e manipuláveis (Ravagnani, 2009), opinião também expressa por Silva e Kleinhans (2006), que referem que a memória visual se desenvolve mais rápido do que a auditiva devido à maior quantidade de estímulos, permitindo à criança com SD adquirir uma boa memória sensorial, possibilitando-lhe o reconhecimento e procura de estímulos.

De acordo com Joly (2003), citado por Ravagnani (2009), no trabalho com crianças com estas características, há que ter em conta a importância de se ter um ambiente aconchegante, seguro e motivador, não esquecendo também que a presença constante de uma rotina no quotidiano destes indivíduos propicia segurança e garante que o caos e a desordem não se instalem nas suas vidas, devendo ainda coexistir simplicidade no ambiente educativo no qual a criança com SD está inserida (Simões, 2003).

É de suma relevância referir que toda a acção educativa é condicionada pela personalidade e formação do educador/professor, sendo que se considera que a base de todo o

trabalho educativo está na relação humana que o profissional da educação estabelece com os alunos, “não sendo possível ensiná-los sem essa base relacional, ainda que se faça uso formalmente correcto das técnicas” (Vieira & Pereira, 2003), ficando assim demonstrada a importância de estabelecer não só com a criança considerada com NEE, mas com todo o grupo, uma boa relação pedagógica.

Tendo em conta que todas as crianças, incluindo as que têm SD, são influenciadas pelos diversos ambientes com os quais contactam e, de modo específico, pela cultura na qual estão inseridas, o seu desenvolvimento não pode ser entendido sem levar em consideração o processo distal, o qual envolve condições históricas, culturais, sociais e ambientais que, por sua vez, estão em contacto directo com a pessoa em desenvolvimento. Assim sendo, o educador/professor deve ter presente que a criança se desenvolve num contexto social e humano que lhe dá a possibilidade de interiorizar experiências e construir o seu sistema de significados, o que vem contribuir para emergirem novas formas de organização (Silva & Dessen, 2002). Assim, poder-se-á inferir que “a exploração do ambiente faz parte da construção do mundo da criança, e o conhecimento que ela obtém por esse meio formará sua bagagem para se relacionar com o ambiente” (Voivodic & Storer, 2002, p. 35).

Importa também referir que a criança com SD se revela “menos capaz” do que a criança sem SD para “generalizar a sua própria aprendizagem”, sendo que “o progresso do seu desenvolvimento é dependente de ajudas específicas”. Daí que o objectivo fundamental a desenvolver no âmbito da intervenção se prenda com “o estabelecimento das estratégias de natureza específica que se adequem às necessidades da criança e, por consequência, as condições segundo as quais essas estratégias podem contribuir de forma significativa para minimizar o impacto da deficiência no processo do seu desenvolvimento” (Morato, 1998, p. 66).

Nesta perspectiva, no trabalho com crianças com SD, as instruções verbais devem ser claras e concisas; o nível de exigência deve ser adaptado às suas possibilidades (dificuldade da tarefa, tempo necessário à sua execução, ...); dever-se-ão dispor de diversas e diversificadas actividades (intercalar tarefas com diferentes níveis de exigência e interesse); devem reforçar-se positivamente os esforços e êxitos da criança (Simões, 2003), sendo conveniente que as tarefas e ordens sejam dadas com calma, preparando o objectivo final (Augusto, 2003).

Para além disso, a aprendizagem destas crianças deve “ser realizada através do maior número possível de vias sensitivas (multisensorial); contemplar actividades motivadoras,

sistemáticas e sequencializadas; englobar a verbalização das acções por parte da criança e do adulto” (Simões, p. 29).

Em suma, para uma aprendizagem global da criança com SD, o educador/professor deve sempre tomar como ponto de partida as experiências anteriores da criança, para além de ter de respeitar a sequência de cada processo de aprendizagem, não esquecendo a necessidade de utilizar os canais sensoriais da criança (a palavra associada ao gesto e à imagem) (Simões, 2003), concebendo estratégias de intervenção que solicitem a estimulação de todos os órgãos dos sentidos (Augusto, 2003).

A estas estratégias, Silva (2002) acrescenta que o facto de as crianças com SD não desenvolverem estratégias espontâneas deve ser considerado no seu processo de aquisição da aprendizagem, uma vez que esta manifestará muitas dificuldades em resolver problemas e encontrar soluções sozinha.

1.3 – A inclusão de uma criança com Síndrome de Down no jardim-de-infância

A temática da inclusão escolar tem sido amplamente discutida por muitos autores, que vêem os benefícios que este tipo de prática proporciona para o desenvolvimento e aprendizagem das crianças ao serem inseridas num contexto que há algum tempo atrás seria inimaginável, dada a segregação a que estas pessoas estavam dotadas (Forti, Cabral & Gaio, 2006).

No caso das pessoas com SD, o seu aspecto físico característico “tem implicado uma atitude social negativa, criando-se um conjunto de estereótipos estigmatizantes predecessores de discriminação e exclusão social” (Gibson, 1981, citado por Ribeiro, 2003, p. 58). Deste modo,

“a inclusão pode constituir-se como uma estratégia para combater concepções distorcidas que vão influenciar a natureza das interacções que os pares mantêm com alunos com deficiência, salientando que as atitudes, enquanto constructos sociais, são altamente dependentes não só de factores intrínsecos ao próprio indivíduo, mas também, de factores extrínsecos vividos, a partir da interacção social”.

(Ribeiro, 2003, p. 58)

Nesta perspectiva, cita-se Nielsen (1999, p. 124), que refere que é fundamental que os alunos da classe regular compreendam o aluno com SD. Assim, “para ajudar a alterar a imagem estereotipada que se tem destes indivíduos, os professores devem prestar os devidos

esclarecimentos aos alunos, dando-lhes ainda a conhecer casos de reconhecido sucesso”. Para além disso, ainda segundo a mesma fonte, devem ser transmitidas aos alunos informações precisas acerca do aluno considerado com NEE, sem nunca esquecer o direito à privacidade que essa criança tem, devendo o educador/professor facultar “informação de carácter geral acerca da sua problemática, de forma a permitir que os restantes alunos ultrapassem quaisquer medos ou alterem concepções incorrectas que possam ter”, levando-os a tomar consciência quer dos pontos fortes, quer das limitações desse colega do grupo (Nielsen, 1999, p. 25).

Segundo Simões (2003), para o sucesso da inclusão da criança com SD, é extremamente importante o apoio prestado pelos vários profissionais da saúde e da educação, bem como a articulação destes com outros serviços e com a família, o que contribui de forma bastante positiva para reforçar e otimizar o desenvolvimento de competências específicas por parte da criança, sendo que o sucesso de inclusão da criança “depende de um trabalho em equipa, com um objectivo comum, o qual tem de ser sempre centrado na criança, nas suas capacidades e necessidades” (Simões, 2003, p. 29). A mesma fonte acrescenta que

“ao nível do Jardim-de-infância tudo justifica a inclusão destas crianças. Quer os objectivos, quer o tipo de actividades aí desenvolvidas, quer ainda a flexibilidade relativamente às aquisições individuais, tudo tem a ver com o enquadramento mais desejável para as crianças deste nível etário com Necessidades Educativas Especiais”.

(Simões, 2003, p. 29)

Na inclusão das crianças com SD devem ainda ser providenciadas as seguintes medidas: apoio especializado e adaptações necessárias a cada caso individual; um sistema de comunicação eficaz e contínuo para a criança, através de meios específicos; oportunidades de a criança ter iniciativa, fazer escolhas e tomar decisões, possibilitando-lhe poder de controlo sobre a sua vida própria e ainda ser criadas oportunidades de interacção com os seus pares, para que tenha amigos e partilhe com eles o máximo possível de actividades (Simões, 2003).

Para além do que já foi referenciado, o site Educação Especial refere que na inclusão de crianças com Síndrome de Down é extremamente importante proporcionar oportunidades em que a criança se envolva com os restantes elementos do grupo no qual está inserida, para que possa adoptar modelos de comportamento de acordo com esse mesmo grupo; criar oportunidades da criança frequentar uma escola de ensino regular, possibilitando-lhe desenvolver todo o seu potencial cognitivo e sócio-afectivo; encorajar habilidades de independência e vida prática através de responsabilidades que lhe vão sendo atribuídas;

promover a aprendizagem cooperativa em trabalho com um colega ou num trabalho de pequenos grupos; encorajar a participação da criança com os colegas; reforçar positivamente o comportamento desejado com sinais visuais e orais de aprovação; respeitar o ritmo de aprendizagem da criança; prestar ajuda individualizada sempre que necessário e promover a comunicação entre parceiros educativos como, aliás, já havia sido referenciado anteriormente.

Para finalizar este tópico, alude-se a Silva (2002, p. 3), a qual, citando Schwartzman (1999) refere que

“Um dos grandes objectivos da educação infantil é fazer com que a criança seja mais autónoma na sala de aula. Adquirir autonomia é interiorizar regras da vida social para que se possa conduzir sem incomodar o restante grupo. E essa adequação social é condição *sine qua non* para que seja integrada”.

1.4 – A exploração da Música como recurso educativo

Tendo em conta que a educação tem como finalidade o desenvolvimento integral da personalidade do educando, visando a sua integração e participação efectivas no grupo social no qual está inserido, a música apresenta-se como um excelente propiciador e facilitador desse processo, sendo que vários autores suportam essa tese.

Neste sentido, cita-se Joly (2003), citado por Ravagnani (2008, p. 5) o qual afiança que

“é preciso estar atento para o facto de que a música tem sido reconhecida como elemento importante em processos educativos, profiláticos e terapêuticos, mostrando aos poucos como é fundamental no processo de desenvolvimento de crianças, sejam elas especiais ou não”.

De acordo com Brito (2001), citado por Viana e Fonterraba (2009), a educação musical deve ser aceite como um meio que tem como função desenvolver a personalidade dos indivíduos como um todo, despertando e desenvolvendo faculdades indispensáveis a qualquer área de actividade.

Nesta perspectiva, citam-se Ongaro, Silva e Ricci (2006, p. 3), os quais referem que a música afecta o corpo do indivíduo de duas maneiras distintas: “directamente, com o efeito do som sobre as células e os órgãos, e indirectamente, agindo sobre as emoções, que influenciam numerosos processos corporais provocando a ocorrência de tensões e relaxações em várias partes do corpo”, acrescentando que “a música atinge a motricidade e a sensorialidade por meio do ritmo e do som, e por meio da melodia, atinge a afectividade”.

Para além disso, Stefani (1987), citado por Ongaro et al (2006), refere que a música afecta as emoções, pois, quando ouvida, proporciona às pessoas sentimentos controversos: alegria, melancolia, violência, sensualidade, calma, entre outros, os quais se instituem como experiências de vida que constituem um factor de extrema importância na formação do carácter do indivíduo.

Os testemunhos de Valle e Costa (1971, p.10-12) vão ao encontro do que acabou de ser referido, pois os mesmos afirmam que a música pode prestar contributos para o desenvolvimento da criança ao nível físico e preservação da saúde (na medida em que o canto envolve uma série de acções que proporcionam o desenvolvimento da acuidade auditiva, pois do bem ouvir dependerá a reprodução exacta dos sons; do aparelho respiratório, pela necessidade de respirar adequadamente para cantar; e do aparelho fonador, pela emissão correcta dos sons, isto é, pelo canto propriamente dito), no aspecto da integração social (visto que as actividades musicais partilhadas são elementos que exaltam a necessidade de cooperação e de respeito ao próximo) e no aspecto psicológico (pois sempre que a aprendizagem se fizer acompanhar de música, revestir-se-á de agradabilidade para as crianças, actuando como um reforço positivo para a mesma).

A perspectiva de Viana e Fonterraba (2009) coincide com a anteriormente citada, pois as autoras consideram que a música é um poderoso meio de intervenção em diversas áreas do desenvolvimento infantil: físico, sensorial, mental, emocional, psicomotor e social, constituindo-se igualmente como um agente de inclusão social, na medida em que todo o ser humano é sensível a ela, independentemente da reacção que a música possa causar no indivíduo.

A estas áreas do desenvolvimento infantil, Ongaro et al (2006, p. 2) acrescentam outros “dons e aptidões” que a música pode ajudar a desenvolver, tais como a inteligência, o pensamento crítico, o raciocínio e a criatividade do educando, para além de desenvolver a sua memória e atenção, na medida em que ensina o indivíduo a ouvir e a escutar de maneira activa e reflectida. A mesma fonte refere que a expressão musical desempenha um importante papel na vida recreativa de todas as crianças, contribuindo para o seu bem-estar, ao mesmo tempo que promove a autodisciplina e desperta a consciência rítmica e estética, sensibilizando para o mundo dos sons, estando presente na escola “para dar vida ao ambiente escolar”, ampliando e facilitando a aprendizagem.

De acordo com Ravagnani (2009, p. 42), diversos estudos se têm debruçado recentemente nos benefícios da música como meio de intervenção no desenvolvimento global

de crianças com NEE, sendo que os resultados obtidos indicam que a música “é um excelente auxiliar nos processos de desenvolvimento das crianças com necessidades especiais, desde que o professor consiga planejar e dirigir as suas ideias adequadamente, respeitando, conhecendo e adaptando as actividades de acordo com as características peculiares de cada aluno”.

Segundo Uricoechea (2003), citado por Augusto (2003, p. 23), a música assume particular importância para os grupos de crianças consideradas com NEE, sendo “maravilhoso ver que a música como estímulo, no momento certo e adequado, tem a capacidade de retirar estas pessoas deste mundo de incapacidades onde eles estão rotulados; neste momento, eles ficam livres deste estigma da deficiência mental”.

Alvin (1966), citado por Viana e Fonterraba (2009), afirma que

“a música pode representar para as crianças com deficiência, um mundo não ameaçador com o qual pode comunicar, integrar e auto identificar-se. Pode ainda oferecer oportunidades para a criança deficiente usar os limitados meios físicos ou mentais que possui. Contribui para o crescimento global da criança com deficiência de diversas maneiras: como compensação, já que pode procurar gratificação e êxito; como agente do desenvolvimento sensorial; como estímulo mental; como meio de socialização”.

Todos esses aspectos auferem à música um poder integrador, pois, quando entrelaçados entre si, envolvem o corpo, a mente e a emoção da criança (Alvin, 1966, citado por Viana & Fonterraba, 2009).

No caso específico de crianças com SD, referencia-se Ravagnani (2008), segundo a qual o interesse pelo desenvolvimento musical em crianças e adultos especiais tem crescido substancialmente nos últimos anos, embora, até ao presente, poucos sejam os estudos que instiguem as relações entre a música e esta síndrome. A mesma fonte acrescenta ainda que

“relatos sobre o papel da música na vida de crianças com SD são comuns no quotidiano de diversos educadores musicais e musicoterapeutas. Entretanto, tais relatos são bastante raros na literatura académica. Alguns experimentos despontam no cenário académico mas poucos são os pesquisadores e profissionais da área da música que se lançam com afinco à questão da educação musical neste contexto e, mais raros ainda, são aqueles que conseguem transformar em acção prática os poucos conhecimentos que existem a esse respeito”.
(Ravagnani, 2008, p. 2)

Contudo, nesta perspectiva, citam-se Viana e Fonterraba (2009), as quais referem que a música prende a atenção das crianças com SD, factor que se reveste de suma

importância, dado que o tempo de concentração das mesmas é bastante limitado. Por outro lado, através de actividades musicais é possível incluir o indivíduo num grupo, de forma agradável e natural, permitindo à criança ver-se como um elemento dentro de um grupo, incluída socialmente.

A mesma fonte acrescenta que na SD, cantar, dançar e tocar um instrumento possibilitam promover e estimular a fala, os sentidos e a expressão corporal, sendo que a percepção, comunicação, concentração, criatividade, sensibilidade, sentido rítmico, imaginação, memória, trabalho de equipa, respeito ao próximo, socialização, afectividade, bem como as noções de espaço, de lateralidade e de coordenação motora, também sofrem uma evolução bastante positiva a partir da música (Viana & Fonterraba, 2009).

A todos estes benefícios educativos atribuídos à música, Birkenshaw-Fleming (1993), citado por Ravagnani (2009) acrescenta a valorização da auto-estima e a estimulação total do cérebro.

Assim, a música não se pode entender somente como uma associação de sons e palavras, mas sim como um rico instrumento que pode fazer a diferença nas instituições de ensino, na medida em que “desperta o indivíduo para um mundo prazeroso e satisfatório para a mente e para o corpo que facilita a aprendizagem e também a socialização do mesmo” (Ongaro et al, 2006, p. 1).

Para finalizar, parece ser pertinente citar Legaud e Legaud (1971, p. 108), que afirmam que quer para a criança considerada com NEE, quer para a criança dita «normal», “a música deve ser, antes de tudo, um prazer, um meio de expressão e de criação pessoal”.

Importa ainda salientar que na utilização da expressão musical como recurso educativo, a finalidade do professor não é ensinar as crianças a ler partituras, mas sim envolvê-las e fazer com que as mesmas sintam prazer pela aprendizagem, aprendendo ouvindo e tocando, através de exercícios de exploração (Viana & Fonterraba, 2009), pois “a educação musical não deve visar à formação de possíveis músicos do amanhã, mas sim à formação integral das crianças de hoje” (Brito, 2003, citado por Viana & Fonterraba, 2009, p. 2).

A partir do exposto, pode inferir-se que a música nas escolas propicia às crianças uma aprendizagem global e emotiva com o mundo, através de actividades de exploração baseadas em jogos, brincadeiras e exercícios que visam essencialmente ampliar aspectos do desenvolvimento infantil, tais como andar ao ritmo da música, explorar sons do meio ambiente, jogos de improvisação, percussão corporal, tocar um instrumento, cantar, dançar,

entre outros, constituindo-se como um instrumento facilitador do processo de ensino-aprendizagem, sendo que, quanto mais cedo as crianças receberem esses estímulos, melhores serão os resultados obtidos (Viana & Fonterraba, 2009).

2 – Enquadramento metodológico

Neste ponto do trabalho, terá lugar a caracterização do projecto, a apresentação e descrição das técnicas e instrumentos de pesquisa de dados utilizados no desenvolvimento do mesmo, bem como dos procedimentos adoptados para a recolha e análise de dados obtidos.

2.1 – Caracterização do projecto

O presente projecto decorreu numa perspectiva de investigação-acção, na qual se tomou uma questão de partida, para posteriormente se vir a intervir nessa situação, no sentido de promover a mudança de atitudes e produzir novos conhecimentos enriquecedores das práticas escolares e pedagógicas, através da articulação entre investigação e intervenção. É oportuno, neste âmbito, caracterizar um trabalho desta natureza.

Segundo Bogdan e Biklen (1994, pp. 292-293), “a investigação-acção consiste na recolha de informações sistemáticas com o objectivo de promover mudanças sociais. Os seus praticantes reúnem dados ou provas para denunciar situações de injustiça ou perigos ambientais, com o objectivo de apresentar recomendações tendentes à mudança”, constituindo-se como “um tipo de investigação aplicada no qual o investigador se envolve activamente na causa da investigação”.

A investigação-acção tem a particularidade de as relações sociais de observação serem simultaneamente relações sociais de intervenção, de tal modo que são explicitamente concebidas, accionadas e interpretadas. A mesma fonte refere que um projecto desta natureza se caracteriza por “uma análise sociológica que se debruça reflexivamente sobre as relações sociais de intervenção, observação e produção de conhecimentos teóricos e operatórios, relações que, no decurso da investigação-acção, se vão estabelecendo e modificando”, sendo que “os processos de mudança são a problemática nuclear da investigação-acção (Benavente, Costa & Machado, 1990, p. 65).

2.2 – Técnicas e instrumentos de pesquisa de dados

Para a consecução do presente trabalho, houve a necessidade explícita de recorrer a diversas metodologias de investigação para recolha de informação. Assim, a opção para a recolha e obtenção de dados recaiu sobre a pesquisa documental, a observação participante (de uma aula leccionada), a entrevista (à educadora do grupo no qual se desenvolveu o Projecto de Intervenção) e a sociometria (foram realizados testes sociométricos no grupo onde

se desenrolou o Plano de Acção). As metodologias utilizadas serão de seguida descritas, dando especial realce às suas finalidades, tendo como suporte autores de referência.

2.2.1 – Pesquisa documental

De acordo com Albarello et al (1997, p. 30), a “pesquisa documental apresenta-se como um método de recolha e de verificação de dados: visa o acesso às fontes pertinentes, escritas ou não, e, a esse título, faz parte integrante da heurística de investigação”. Os mesmos autores acrescentam que esta metodologia de investigação pode complementar-se com outras técnicas de investigação (observação, inquérito, análise de conteúdo, investigação-acção, ...), o que contribui para a criação de material empírico novo.

Gil (2002) também dá o seu contributo quanto a este instrumento de recolha de dados, ao referir que a pesquisa documental se vale especialmente de material impresso fundamentalmente para fins de leitura, assim como de materiais que não recebem um tratamento analítico, podendo a qualquer momento ser re-elaborados de acordo com os objectos de pesquisa. A mesma fonte afirma que na pesquisa documental as fontes são muito diversificadas e dispersas, na medida em que dela fazem parte os documentos “de primeira mão” – os quais não receberam nenhum tratamento analítico – e os documentos “de segunda mão” – que de alguma forma já foram analisados.

2.2.2 – Observação participante

Segundo Estrela (1994, p. 45), esta técnica de pesquisa de dados constitui-se como “uma forma de observação sistematizada, realizada em meio natural e utilizada desde o século XIX na descrição e quantificação de comportamentos do homem e de outros animais”.

A esta informação, Rosa (1991, p. 37) acrescenta que a observação se constitui como um método “cuja função imediata consiste em recolher informações sobre o objecto tomado em consideração, em função do objectivo organizador”, sendo que “o campo de observação do investigador é, à partida, infinitamente amplo, dependendo essencialmente dos objectivos do seu trabalho e das suas hipóteses de partida”. Assim sendo,

“no sentido restrito a observação designa tanto quanto possível, o resultado codificado do simples acto de observar. No sentido lato, a observação será o resultado codificado do acto de observar seguido do acto de interpretar pressupondo a referência a um quadro teórico”.

(Rosa, 1991, p. 37)

Também Quivy e Campenhoudt (1992, p. 199) dão o seu parecer quanto a este método de recolha de informação, o qual, segundo a fonte citada, se adequa particularmente “à análise do não-verbal e daquilo que ele revela: as condutas instituídas e os códigos de comportamento, a relação com o corpo, os modos de vida e os traços culturais, a organização espacial dos grupos e da sociedade”, entre outros.

Na perspectiva de Estrela (1994, p. 134), a observação participante distingue-se das outras técnicas pelo facto de o experimentador “se integrar no grupo observado, o que lhe permite analisar intensiva e globalmente o seu objecto de estudo. Com efeito, a observação participante implica o envolvimento directo do investigador com o grupo social que estuda”.

2.2.3 – Entrevista

Haguette (1997), citado por Boni e Quaresma (2005, p. 72) define a entrevista como “um processo de interacção social entre duas pessoas na qual uma delas, o entrevistador, tem por objectivo a obtenção de informações por parte do outro, o entrevistado”, constituindo-se como uma técnica de recolha de dados utilizada para a obtenção de dados subjectivos (Boni & Quaresma, 2005).

A entrevista consiste assim “em conversas orais, individuais ou de grupos, com várias pessoas seleccionadas cuidadosamente, cujo grau de pertinência, validade e fiabilidade é analisado na perspectiva dos objectivos da recolha de informações” (DeKetele & Roegiers, 1999, p. 18).

Para finalizar, importa salientar que a entrevista efectuada no âmbito deste projecto se revestiu de um carácter semi-directivo, a qual é muito utilizada “quando se deseja delimitar o volume das informações, obtendo assim um direccionamento maior para o tema” (Boni & Quaresma, p. 75). Este tipo de entrevista caracteriza-se pelo seguimento, por parte do entrevistador, de um guião previamente definido, combinando perguntas abertas e fechadas, o que permite ao entrevistado discorrer sobre o tema proposto. Por sua vez, a postura do entrevistador deve ser a de conduzir a entrevista num contexto semelhante ao de uma conversa informal, ficando atento para dirigir a discussão para o assunto de interesse fulcral, no momento que considerar mais oportuno (Boni & Quaresma, 2005).

2.2.4 – Sociometria

Na perspectiva de Bastin (1980), o teste sociométrico é uma ferramenta de grande utilidade que é usada há muito tempo no ensino, com o intuito de conhecer a natureza da

turma enquanto grupo e as características individuais dos alunos no que respeita a aspectos de relacionamento, integração, sociabilidade, entre outros.

De acordo com Estrela (1994, p. 379), “os testes sociométricos permitem, em pequenos grupos, pouco organizados, captar de modo fácil as relações espontâneas, destacando, ainda, a posição de cada indivíduo no grupo, em função dessas relações”. O autor citado acrescenta ainda que este teste pode dar ao investigador a indicação das representações e das expectativas dos componentes do grupo acerca das relações entre os membros que o compõem.

De entre as finalidades deste teste, Estrela (1994) destaca as seguintes: registar representações individuais sobre as relações existentes no grupo; obter dados que possam contribuir para detectar a posição social de cada elemento dentro do seu grupo; detectar os alunos mais isolados e os mais escolhidos; contribuir para a caracterização do indivíduo em contexto de grupo; permitir ao professor um ‘feedback’, objectivando as suas concepções acerca das relações que os seus alunos têm em grupo, entre outras.

2.3 – Procedimentos para a recolha e análise de dados

Neste ponto, serão descritos os procedimentos que devem ser adoptados na aplicação das técnicas para recolha de dados citadas no ponto anterior, dando-se especial incidência à forma como se deverá desenrolar a análise dos dados recolhidos, com base em autores de referência sobre a temática. De referir que os procedimentos aqui indicados coincidem com os adoptados aquando da recolha e análise dos dados necessários à elaboração do presente projecto.

2.3.1 – Pesquisa documental

No que concerne a esta técnica de recolha de dados, é importante referir que apesar das diversas pesquisas efectuadas, foi encontrado um número bastante reduzido de referências bibliográficas voltadas para a temática em estudo, sobretudo no que concerne à descrição dos passos a seguir na aplicação deste instrumento de pesquisa e respectiva análise de dados. Por este motivo, não é possível, neste momento, descrever os procedimentos a adoptar na recolha e análise de dados concernente a esta metodologia de investigação com base em autores de referência. Contudo, proceder-se-á à descrição do procedimento adoptado aquando da utilização desta técnica na consecução do presente projecto.

Para começar, deve ser mencionado que foram pesquisados vários documentos relativos ao contexto escolar onde foi desenvolvido o Projecto de Investigação, nomeadamente o Projecto Curricular de Grupo (PCG), o Projecto Educativo do Agrupamento triénio 2007-2010 (PEA), o Projecto Curricular de Agrupamento 2009/2010 (PCA) e o Regulamento Interno do Agrupamento 2009/2010 (RI).

A estes documentos, acrescem os consultados e analisados voltados especificamente para a criança do grupo considerada com NEE, tais como o Roteiro de Avaliação (RA) (anexo I), o Relatório de Avaliação de Desenvolvimento (anexo II) e o Relatório de Avaliação no final de cada período (anexo III).

Após a análise dos documentos anteriormente citados, procedeu-se à elaboração da ficha de pesquisa documental (apêndice I), a qual foi dividida em várias categorias, de forma a sintetizar a informação obtida, facilitando substancialmente a análise de dados.

2.3.2 – Observação participante

Este tipo de recolha de informação tem como suporte um guia de observação que é construído a partir dos indicadores pertinentes previstos, bem como os comportamentos a observar, sendo que o investigador “regista directamente as informações” (Quivy & Campenhoudt, 1992, p. 165). Neste domínio, é pertinente referenciar Carthy (1996), citado por Estrela (1994, p. 47) o qual refere que “o observador não deve ser influenciado pela sua própria avaliação do que está ocorrendo, mas deve registar tudo, não importa quão sem importância possa parecer no momento”.

Nesta perspectiva, Peretz (2000) refere que no caso de ser impossível a anotação imediata das observações efectuadas, o observador pode recorrer a diversas técnicas, nomeadamente o registo da acção através de diversos aparelhos, por exemplo por meio de câmaras, utilizando posteriormente essas filmagens, visualizando-as, analisando-as e fazendo anotações a partir das imagens registadas. Foi exactamente o processo seguido na consecução da observação participante efectuada no presente projecto, durante a qual foi utilizada uma câmara de filmar que registou a aula e possibilitou a posterior visualização e registo, tendo sido colocada estrategicamente em cima de um armário, ficando em condições de controlar todo o espaço da sala sem, contudo, ser perceptível a sua presença pelas crianças, como forma de evitar que o comportamento das mesmas fosse influenciado por este factor.

Através da visualização da aula gravada, procedeu-se à construção do protocolo da mesma (apêndice IIa), que consiste na descrição sumária de todos os comportamentos

observados, constituindo-se, no fundo, como a “biografia” da sessão de trabalho (Estrela, 1994).

Posto isto, passou-se à análise do registo de dados obtidos através do protocolo (apêndice IIb), mediante o preenchimento de uma grelha devidamente dividida em categorias e subcategorias, adaptadas aos objectivos pré-definidos da observação (Estrela, 1994). Neste domínio, importa referir que as inferências e notas complementares se encontram registadas dentro de parêntesis rectos, com o intuito de distinguir as inferências da descrição pura dos comportamentos.

2.3.3 – Entrevista

Segundo Lakatos (1996), citado por Boni e Quaresma (2005, p. 72), “a preparação da entrevista é uma das etapas mais importantes da pesquisa que requer tempo e alguns cuidados”, entre os quais se destacam o planeamento da entrevista, que deve ter em vista o objectivo a alcançar; a escolha do entrevistado, que deve estar familiarizado com o tema em estudo; a disponibilidade e a abertura do entrevistado em fornecer a entrevista e, por fim, a preparação propriamente dita, que é, no fundo, a organização do roteiro ou formulário com as questões importantes, aquilo que Estrela (1994) denomina de “guião de entrevista” (apêndice IIIa). Neste último aspecto, convém referir que na formulação das questões deve haver o cuidado prévio de “não elaborar perguntas absurdas, arbitrárias, ambíguas, deslocadas ou tendenciosas”, sendo que as perguntas devem ser feitas tendo em conta “a sequência do pensamento do pesquisado”, procurando “dar continuidade à conversação, conduzindo a entrevista de uma forma lógica e sequencial para o entrevistado” (Bourdieu, 1999, citado por Boni & Quaresma, 2005, p. 72).

De acordo com Bogdan e Biklen (1994, p. 135), “no início da entrevista, tenta-se informar com brevidade o sujeito do objectivo e garantir-lhe (se necessário) que aquilo que será dito na entrevista será tratado confidencialmente”. A mesma fonte acrescenta que já no decorrer da “conversa”, o entrevistador deve comunicar ao sujeito “o seu interesse pessoal, estando atento, acenando com a cabeça e utilizando expressões faciais apropriadas” (Bogdan & Biklen, 1994, p. 136), ao mesmo tempo que deve adoptar uma postura não muito austera nem muito efusiva, sem falar demasiado nem manifestar timidez, devendo deixar o entrevistado falar à vontade, sem constrangimentos (Boni & Quaresma, 2005).

Após a realização da entrevista – durante a qual houve a tentativa explícita de seguir os procedimentos transcritos – procedeu-se à elaboração do respectivo protocolo (apêndice

IIIb), que consiste essencialmente na transcrição do texto da entrevista. Seguiu-se então o tratamento de dados recolhidos, através da categorização da entrevista e ficha-síntese da mesma (Estrela, 1986, citado por Sanches, 2009), processo este designado por análise de conteúdo, o qual visa “a descrição objectiva, sistemática e quantitativa do conteúdo manifesto da comunicação” (Estrela, 1994, p. 467).

De referir que a análise de conteúdo (apêndice IIIc) se desenrolou do seguinte modo: em primeiro lugar, realizou-se uma leitura inicial dos documentos com o intuito de apreender o conteúdo e avaliar as possibilidades de análise; em segundo, determinaram-se os objectivos da análise, tendo em conta as hipóteses formuladas; por último, fez-se a categorização das respostas obtidas, subdividindo-se as categorias em subcategorias e estas últimas, por sua vez, em unidades de registo (Estrela, 1994).

2.3.4 – Sociometria

Segundo Estrela (1994, p. 380), para a realização de um teste sociométrico “deverá haver, sempre, um conhecimento prévio das características do grupo em que irá aplicar-se o teste”, conhecimento esse que contempla aspectos como a idade das crianças, o meio socioeconómico onde estão inseridas, os dados de ordem escolar e os seus interesses enquanto grupo. A mesma fonte afiança que “o teste deverá ser sempre antecedido de um trabalho preparatório”, durante o qual se adoptam estratégias no sentido de predispor o grupo a responder com sinceridade, devendo igualmente ser realizado de forma individual e de preferência sem a presença do professor, para que não seja susceptível a influências mútuas.

Neste domínio, deve-se salientar que não se devem forçar as crianças a preencher todas as escolhas se elas não forem capazes de dar uma resposta autêntica (Northway & Weld, 1957).

É também aconselhável que o teste se realize para todos no mesmo dia (Northway & Weld, 1957) e quando todos os alunos da turma estiverem presentes. Caso não seja possível, dever-se-ão lembrar os que estão em falta (Estrela, 1994).

Na elaboração da matriz do teste sociométrico (apêndice IVa), os critérios utilizados devem adaptar-se ao grupo a que se destinam, correspondendo aos seus interesses e tendo um significado muito claro para cada membro (Estrela, 1994).

No presente projecto, aquando da aplicação dos testes no grupo, cada criança foi chamada, individualmente, junto da investigadora. Aí, foram colocadas as várias questões, oralmente, sendo que todos responderam também através da oralidade, com excepção da

“Estrela”, a aluna considerada com NEE, a qual apontou as respostas no quadro das presenças, mais especificamente as fotografias dos colegas.

Após a realização do teste por todos os elementos do grupo, procedeu-se ao preenchimento das Sociomatrizes das Escolhas (apêndice IVb) e das Rejeições (apêndice IVc), executaram-se os Sociogramas e, por fim, realizou-se a análise dos dados obtidos, conforme recomendado por Estrela (1986), citado por Sanches (2009).

3 – Caracterização contextual da situação-problema

De seguida, será caracterizado o contexto escolar onde decorreu o Projecto de Intervenção, incidindo em aspectos como o espaço físico e logístico, os recursos humanos, a dinâmica educativa e as preocupações explícitas para a dinamização de uma escola de sucesso para todos e com todos.

Far-se-á também a caracterização estrutural e dinâmica do grupo-alvo de intervenção, ao mesmo tempo que será descrito o caso específico inserido no mesmo, dando realce à história compreensiva da criança, à caracterização do seu percurso escolar e ao seu nível actual de competências.

3.1 – O contexto escolar

Neste ponto do trabalho, far-se-á a caracterização do contexto escolar no qual se insere o grupo onde se desenrolou o Projecto de Intervenção. Nesta perspectiva, importa referenciar que a informação veiculada neste ponto é suportada pelos dados obtidos através das técnicas de investigação utilizadas.

De referir que se trata de um JI pertencente a um agrupamento de escolas da rede pública, sediado no distrito de Portalegre.

3.1.1 – Espaço físico e logístico

O JI tem três salas de actividades: sala 1, sala 2 e sala 3, as quais se encontram sediadas num JI da Segurança Social, sendo, portanto, um espaço provisório, aguardando-se a mudança para um novo centro escolar que está projectado (PCG).

A sala 3 (apêndice V), relativa ao grupo onde se interveio, está distanciada das outras duas. Tem casa de banho, ar condicionado, três janelas amplas (boa iluminação natural) e um pequeno espaço onde foram colocados os cabides para as crianças deixarem as suas mochilas, casacos e bibes. É uma sala pequena, o que condiciona a dimensão do grupo, que não poderá ter mais de quinze crianças. Contudo, refere-se que a mesma tem vindo a ser equipada com o material necessário ao desenvolvimento das actividades (PCG).

Não existem salas para actividades da componente de apoio à família, pelo que estas têm de ser realizadas nas salas 1 e 2, correspondentes aos outros grupos de crianças (PCG).

O espaço exterior é composto por duas zonas distintas: de um lado (lateral ao edifício), um relvado sintético, sem equipamento fixo, apenas uma grade/escada metálica; do outro (atrás do edifício), um parque infantil com equipamento fixo variado e com piso próprio

de protecção para quedas. Estes espaços são partilhados intercaladamente com as crianças da instituição da Segurança Social (PCG).

3.1.2 – Recursos humanos

O JI dispõe dos seguintes recursos humanos: três educadoras de infância; um animador (apoio à família); três assistentes operacionais; uma professora de Música; um professor de Educação Física; uma professora de Expressão Dramática e uma professora de Inglês (PCG).

3.1.3 – Dinâmica educativa

As opções educativas, contempladas no PCG, visam “uma abordagem globalizante integrada das diferentes áreas de conteúdo num contexto facilitador de interacções sociais alargadas, que permita a cada criança construir o seu desenvolvimento e aprendizagem” (PCG, p. 4). Assim, a metodologia aplicada será sempre de acordo com a intencionalidade do processo educativo, a qual terá por base a observação, reflexão, planeamento, acção e avaliação (PCG).

A sucessão de cada dia tem um determinado ritmo, existindo uma rotina que é intencionalmente planeada pela educadora e do conhecimento das crianças, que sabem o que podem fazer nos vários momentos, prevendo a sua sucessão. Isto porque se considera que as rotinas contribuem para um ambiente mais estável e para uma maior autonomia (PCG).

Por este motivo, de acordo com o PCG, a estrutura do dia desenrola-se do seguinte modo:

No início da manhã, tem lugar uma reunião de grupo, na zona das almofadas, com o objectivo de explorar conceitos, valores, regras, vivências sociais e lançamento das actividades do dia.

Já durante a manhã, realizam-se actividades de pequenos grupos, sendo que as crianças se dividem segundo as suas escolhas ou propostas, passando por várias actividades.

No final da manhã, efectua-se uma nova reunião de grupo, na zona das almofadas, com algumas actividades, entre as quais se destacam: canções, conversas e jogos.

Segue-se a preparação do almoço, procedendo-se à higiene das mãos, criando hábitos de higiene na vida quotidiana das crianças. Contudo, deve referir-se que quando o tempo o permita, pode haver um pequeno recreio no final da manhã.

Posto isto, os alunos vão almoçar. Aí, desenvolvem-se hábitos sociais e de saúde, tais como a sensibilização para bons hábitos alimentares.

No que concerne à parte da tarde, refere-se que decorre de forma idêntica à manhã.

Relativamente ao ambiente educativo salienta-se que o mesmo “será organizado de forma a proporcionar e desenvolver a interacção social entre crianças e entre adultos e crianças, sendo este contexto a base do processo educativo”, sendo também organizado “em função dos interesses e dos saberes das crianças, contribuindo para o processo de desenvolvimento/aprendizagem” (PCG, p. 5).

Nesta perspectiva, é de referenciar que a sala se encontra dividida por zonas com diferentes materiais pedagógicos, agrupados por objectivos a desenvolver, sendo estes: a casinha das bonecas, garagem, zona de jogos de mesa e jogos de tapete, computador, zona dos livros, zona da pintura, espaço da modelagem, recorte, colagem e zona da actividade proposta do dia, onde podem ser utilizadas todas as técnicas de expressão plástica ou outras que surjam no decorrer do dia ou dos interesses das crianças (PCG).

Na gestão do trabalho do grupo na sala, refere-se que vai havendo rotatividade entre os alunos, os quais vão passando pelos diferentes espaços, de acordo com as suas “necessidades e interesses”, sendo que existe um “trabalho muito diferenciado”, “adequado ao ritmo e às NEE de cada um”: “não se exige do grupo dos três anos o mesmo que se exige dos de seis”. Assim, “a planificação é diversificada”, “englobando tipos de trabalho diferenciados”, que “visem o alcance dos objectivos propostos por todos”. Contudo, “as actividades coincidem [para todos os alunos do grupo], a forma e os critérios de desempenho é que diferem” (dados obtidos através da entrevista efectuada à educadora do grupo).

3.1.4 – Preocupações explícitas subjacentes à escola inclusiva

Toda a pesquisa documental efectuada aponta para algumas preocupações explícitas no que concerne à dinamização de uma escola de sucesso para todos e com todos. Assim, o PCA do agrupamento no qual o JI se encontra inserido refere que uma das suas prioridades educativas se deve reger pelo seguinte princípio de orientação pedagógica: “articular esforços com o Ensino Especial, no quadro de uma escola inclusiva, no sentido de promover o sucesso dos alunos com NEE” (PCA, p. 16, 2009).

O PCA (p. 55) dirige ainda o seu plano de acção à Educação Especial, tendo em conta que

“a inclusão dos alunos com necessidades educativas especiais nas escolas de ensino regular implica

alterações significativas de estruturação e organização da escola. Assim, pretende dar resposta a estes alunos criando um sub-agrupamento de Educação Especial, o apoio pedagógico ao abrigo dos planos de recuperação e acompanhamento, o apoio à família na Educação pré-escolar, os serviços de psicologia e orientação e os serviços de acção social escolar”.

No que concerne ao PE para o triénio 2007-2010 do agrupamento, também ele explicita algumas preocupações na promoção de uma escola inclusiva, de tal modo que no ponto que retrata os apoios educativos acrescenta que um dos objectivos visados pelos mesmos se prende com o desenvolvimento de “acções de formação ou informação, sobre temas relacionados com NEE, na escola ou na comunidade” (PE, p. 7).

O PCG reflecte também a preocupação da educadora do grupo na promoção de uma escola de sucesso para todos e com todos. Assim, as suas “opções educativas serão sempre tomadas de acordo com a faixa etária, interesses e necessidades de cada criança”, integrando “um conjunto diversificado de actividades adequadas ao ritmo de cada criança, valorizando sempre os seus conhecimentos, competências e motivações” (PCG, p. 4).

Para a educadora, uma escola inclusiva é aquela que tem a capacidade de “aceitar e integrar, ao invés do apenas «estar»”, aceitando “crianças com dificuldades e capacidades diferentes”, “sem discriminações” (dados obtidos a partir da entrevista à educadora).

O RI do Agrupamento também manifesta preocupação na dinamização de um estabelecimento de ensino inclusivo, ao contemplar um subdepartamento de Educação Especial, constituído pelas seguintes valências: docentes de Educação Especial ao serviço do Agrupamento; educação bilingue de alunos surdos; educação de alunos cegos e com baixa visão; equipa de Intervenção Precoce e Centro de Recursos TIC para a Educação Especial (RI), subdepartamento esse que tem por objectivos “a inclusão educativa e social, o acesso e o sucesso educativo, a autonomia, a estabilidade emocional, bem como a promoção da igualdade de oportunidades (...) das crianças e dos jovens com necessidades educativas especiais” (RI, p. 36).

3.2 – O grupo

Nesta parte do trabalho, proceder-se-á à caracterização do grupo no qual foi desenvolvido o Projecto de Intervenção, nomeadamente aos níveis da caracterização estrutural, dinâmica e dos casos específicos do mesmo. Dentro deste último aspecto, incluir-

se-ão ainda elementos como a história compreensiva dessa criança, a caracterização do seu percurso escolar e o registo do seu nível actual de competências.

De referir que toda a informação veiculada neste ponto é suportada pelos dados obtidos através das técnicas de investigação utilizadas.

3.2.1 – Caracterização estrutural

O grupo é constituído por treze crianças, distribuídas pelas seguintes idades:

Quadro n.º 1 – Caracterização estrutural do grupo

Idades	Raparigas	Rapazes	Total
3 anos	3	3	6
4 anos	1	0	1
5 anos	2	2	4
6 anos	0	2	2
Total	6	7	13

Ao nível da faixa etária, verifica-se que o grupo é bastante heterogéneo e um pouco desequilibrado, havendo uma grande disparidade, na medida em que existem dois grupos muito distintos de idades: um constituído por seis crianças entre os cinco e os seis anos e outro de sete crianças entre os três e os quatro anos (PCG).

O grupo de crianças de três e quatro anos frequenta o JI pela primeira vez, sendo que as restantes vêm de outros JI da rede social, salvo uma, que veio do Brasil no início do ano lectivo.

3.2.2 – Caracterização dinâmica

Esta é uma sala que abriu pela primeira vez este ano lectivo, pelo que as crianças não se conheciam entre si, o que dificultou um pouco a sua adaptação (PCG).

As crianças mais velhas (5-6 anos) demonstram ter regras e um desenvolvimento adequado à idade, verificando-se que estão bastante estimuladas e motivadas para aprendizagens. São muito participativas nas actividades, têm regras, são interessadas e cumpridoras. Gostam de ajudar os mais novos. Por sua vez, as crianças mais novas (3-4 anos) ainda se encontram em fase de adaptação ao JI e a apreender regras e rotinas da sala. São mais inibidas na participação nas actividades (PCG).

Na entrevista à educadora da turma, a mesma caracterizou-os como um “grupo que teve uma boa adaptação ao contexto escolar”, “amigos uns dos outros”, “participativos”,

“motivados”, “gostam de aprender coisas novas”, “são muito interessados” e “afáveis”, constituindo-se, no geral, como “um bom grupo de trabalho”. Contudo, identifica uma dificuldade de trabalho neste grupo, imposta pela disparidade de idades e, consequentemente, de interesses e de necessidades (PCG).

A partir da observação efectuada, constata-se que o grupo é participativo (“Os restantes elementos da turma começam a acompanhá-lo [a A12, que começou a cantar a canção “Pinheirinho”]); “Todos os alunos da turma começam imediatamente a cantar a canção”), interessado, manifesta gosto pelas actividades escolares (“Os alunos parecem animados e ansiosos por começar a actividade”; “As crianças sorriem bastante. Parecem divertidas com o exercício”) e alguma cumplicidade entre eles (“O sorriso esboçado uma para a outra parece demonstrar alguma cumplicidade”), aspectos que vão ao encontro das características referenciadas pela educadora. Constata-se ainda que têm interiorizadas as regras de sala (“Os alunos parecem ter as regras de sala de aula interiorizadas”, “A2 coloca o dedo no ar e pede para ir à casa de banho”; “A7 coloca o dedo no ar”).

Ao interpretar a matriz das escolhas do grupo (apêndice IVb), obtidas através da aplicação de testes sociométricos, verifica-se que os alunos demonstram ter diversidade nas suas opções, sendo que as suas preferências são muitas das vezes recíprocas, o que demonstra a existência de pequenos grupos de amigos, de forma bastante mais evidente dentro do sexo masculino. A reciprocidade entre rapazes e raparigas também se verifica, embora com menor frequência.

No que concerne à matriz das rejeições (apêndice IVc), destaque para a reciprocidade verificada essencialmente entre crianças de sexo oposto.

3.2.3 – Casos específicos do grupo

Uma das crianças do grupo tem Síndrome de Down, estando abrangida pelo Decreto-Lei 3/2008, de 7 de Janeiro, alínea a, apoio pedagógico personalizado e avaliada segundo a CIF. Esta aluna é irmã gémea de uma outra criança (rapaz) que também faz parte do grupo (PCG).

É apoiada pela equipa da Intervenção Precoce, nomeadamente por uma professora do 1.º Ciclo, uma terapeuta da fala e uma terapeuta ocupacional, as quais já a acompanhavam no ano anterior, em casa. Para além disso, tem sido bastante estimulada pela família (PCG).

Em entrevista à educadora, a mesma caracteriza-a como “muito meiga”, com “uma grande determinação naquilo que quer”, chegando “a ser teimosa”. “Quando ela mete uma

ideia na cabeça, dificilmente a convencemos a fazer outra coisa que não a sua convicção”. “É uma menina muito empática”, que “chama a atenção pela sua simpatia” e que “cria, com o seu jeito de ser, interesse nas pessoas”. “Gosta de conviver e brincar com os restantes”.

Na sala, “gosta muito da pintura e de outros materiais de exploração”, “gosta de mexer aqui, ali, gosta de explorar o espaço”, para além de ir “passando por várias actividades” e ir “explorando aos poucos os materiais existentes na sala”.

A “Estrela” também “gosta dos bonecos, de ver livros, abri-los e ver as imagens” e “gosta muito de música”. “Houve um período que ela passava muito tempo no cantinho da biblioteca a folhear os livros, para a frente e para trás, vezes sem conta”.

É uma criança que “não gosta de se sentir observada”. “Caso isso aconteça, não participa”. “Tem de estar em constante movimento” e “necessita de atenção”, “o mais individualizada possível”.

“Adora a casinha das bonecas, é o local onde se aguenta mais tempo”, sendo este “o espaço preferido dela”, facto observado e registado várias vezes no protocolo de observação realizado “A1 levanta-se e vai para o cantinho das bonecas, levando consigo a sua boneca”.

Uma outra situação apontada pela educadora e coincidente com os dados obtidos a partir da observação participante levada a efeito prende-se com o seguinte facto: “Por vezes, ela não se quer juntar ao grupo” e “participa na actividade, de outro local, principalmente do cantinho das bonecas”. Contudo, volta a juntar-se ao grupo, “após um período de tempo a observar a actividade dos colegas”. Esta situação pôde ser verificada aquando da sessão de trabalho observada: “A1 acompanha a turma na parte do “dlim, dlim, dlão, cantanto “dim, dim, dão”, do lugar onde se encontra”; “A1 olha fixamente para os colegas, do local onde se encontra”.

Na observação verifica-se também que a aluna responde quase sempre às questões que lhe são colocadas, por meio de gestos, acenando afirmativa ou negativamente com a cabeça (“A1 responde negativamente com a cabeça”; “A1 responde afirmativamente com a cabeça e depois negativamente”).

O RA (2009, p. 9) refere-se à “Estrela” como uma criança “com humor variável” e “um comportamento que pode ser facilmente irritável”.

3.2.3.1 – História compreensiva da aluna

A “Estrela” nasceu a 5 de Julho de 2006. Foi sinalizada à equipa de Intervenção Precoce a 16/08/2009, por diagnóstico de trissomia 21, cardiopatia congénita, hipotonia e

dificuldade de sucção e alimentação, tendo já sido submetida a várias intervenções cirúrgicas para corrigir a patologia cardíaca e também a cateterismo, em 2007. Em Maio de 2009, foi novamente submetida a cirurgia cárdio-torácica (RA, 2009).

3.2.3.2 – Caracterização do percurso escolar

O apoio à “Estrela” teve início a 13/09/2006 na valência de fisioterapia. Posteriormente, em Dezembro do mesmo ano, iniciou a intervenção na área da terapia da fala, principiando, em Junho do ano seguinte, a terapia ocupacional (RA).

No ano lectivo 2008/2009, realizou-se a tentativa de prestar apoio educativo. Contudo, a criança manifestou alguma resistência na aceitação da técnica, pelo que o apoio foi indirecto (RA).

Enquanto a “Estrela” não frequentou a creche, os apoios foram sendo prestados no contexto domiciliário (RA).

A criança integra pela primeira vez, no ano lectivo corrente, um contexto pré-escolar, sendo actualmente acompanhada pela equipa de Intervenção Precoce, nomeadamente a técnica de Terapia da Fala (nas segundas e quartas feiras), de Terapia Ocupacional (nas segundas e terças feiras) e por uma professora de 1.º Ciclo (nas segundas, quartas, quintas e sextas feiras). De referir que todos estes intervenientes educativos “trabalham com ela individualmente”, sendo que “normalmente as terapeutas vêm à sala e levam-na para outra sala, trabalhando fora do contexto de grupo”. Por sua vez, “a professora, por norma, fica com a ‘Estrela’ dentro da sala” (dados obtidos através de entrevista realizada à educadora do grupo).

3.2.3.3 – Nível actual de competências

A partir dos dados constantes na entrevista efectuada à educadora do grupo, refere-se que a aluna “fala e conversa, sobretudo com as bonecas”, mantendo diálogos de ‘faz-de-conta’ durante alguns minutos”. Contudo, “nem estabelece grandes diálogos com as pessoas”.

A educadora acrescenta que “dentro das suas competências e da faixa etária dela, desenvolve as actividades”, sendo nas áreas da comunicação e socialização que “ela surpreende pela positiva”. O RA (2009, p. 10) reforça esta ideia, referindo que se trata de “uma criança sociável, motivada para o brincar, que apresenta as dificuldades associadas à sua condição”.

A criança possui um tempo de permanência numa tarefa curto, sendo que se distrai com facilidade (RA). Este facto é confirmado pelos dados obtidos através da observação participante realizada: “ [Ao olhar para AT, A1 parece ter encontrado outro foco (atrás de AT) para onde dispersou a sua atenção] ”.

A “Estrela” “compreende e executa ordens simples e já identifica um número considerável de objectos, imagens e situações referentes ao seu dia-a-dia, estando a expandir cada vez mais o seu vocabulário”. Contudo, “poucas são as palavras com significado que produz de forma inteligível para o adulto” (RA).

De acordo com o Relatório de Avaliação de Desenvolvimento, a “Estrela” encontra-se ao nível dos 24 meses nas competências locomotoras, manipulativas, visuais e de autonomia pessoal e ao nível dos 18 meses nas competências cognitivas. Nas competências de audição e linguagem, fala e linguagem e interacção social, encontra-se ao nível dos 30 meses.

O Relatório acima citado refere ainda que a “Estrela” tem registado um grande progresso no desenvolvimento, sendo que no âmbito das competências visuais, consegue encaixar formas geométricas; reconhece detalhes de uma imagem; combina duas e quatro cores. Por sua vez, o grafismo encontra-se abaixo do esperado, apenas realizando rabiscos. Ao nível das competências da audição e linguagem, compreende adjectivos relacionados com o tamanho; compreende a negação e executa uma ordem com duas instruções. No que respeita às competências de interacção social, salienta-se que a “teimosia associada à problemática da criança prejudica o desempenho em algumas tarefas”, tais como “partilhar brinquedos e esperar pela sua vez nas brincadeiras”. Contudo, “mostra interesse pelos irmãos e companheiros de brincadeira” (p. 2). Já ao nível da higiene, lava as mãos e seca-as; tenta escovar os dentes.

No que concerne ao Relatório de Avaliação, salienta-se que se têm verificado progressos em todas as áreas do desenvolvimento da “Estrela”, sendo o aumento de competências sociais o mais notório. Verifica-se ainda que a criança consegue estar mais tempo nas várias áreas da sala e já começa a partilhar os brinquedos com os colegas.

Ao nível da área da Música, pode constatar-se, a partir da observação participante realizada, que a “Estrela” “bate várias vezes as palmas”, “no sítio correspondente”, ao mesmo tempo que vai “balbuciando algumas palavras e entoando a melodia da canção”. Para além disso, “parece estar a cantar consciente do ritmo da canção”.

4 – Plano de Acção

Neste ponto do trabalho, será descrita a intervenção realizada, englobando aspectos como os pressupostos teóricos que orientaram a intervenção efectuada, a problemática/questão de partida e ainda a planificação, realização e avaliação da Intervenção.

4.1 – Pressupostos teóricos

Tal como referenciado várias vezes aquando da caracterização da “Estrela”, a aluna gosta muito de Música, de materiais de exploração e de explorar o espaço. Assim, toda a intervenção se direccionou nesse sentido, de modo a ir ao encontro dos seus interesses e necessidades, até porque na aprendizagem dos alunos com SD deve proceder-se de forma similar à que se utiliza com os restantes alunos, sendo que têm de se conhecer as capacidades desse aluno que favorecem a aprendizagem (Crespo, s/d).

De acordo com o Currículo Nacional do Ensino Básico (2001, p. 165),

“a música é 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”.

Fica assim demonstrada a importância desta área para o desenvolvimento e aquisição de competências por parte das crianças.

Contudo, apela-se à importância dos materiais concretos e manipuláveis nessas aprendizagens, na medida em que a criança aprende com uma experiência directa sobre os objectos e o espaço (Crespo, s/d). Serrazina (1991, p. 37) partilha desta mesma opinião, ao afirmar que “sabe-se hoje que só existe aprendizagem se os alunos estiverem envolvidos activa e fisicamente nas actividades a realizar, pois eles constroem, modificam e integram ideias ao interaccionar com o mundo físico, os materiais e os outros indivíduos”, acrescentando que “geralmente o que faz com que aconteça aprendizagem com os materiais é que eles apelam a vários sentidos e são usados pelas crianças como envolvimento físico numa situação activa de aprendizagem”.

O facto de a sala se encontrar distribuída por zonas e de o trabalho por áreas estar instituído como uma rotina (conforme informam o PCG e a educadora do grupo, aquando da entrevista) também fez com que este tenha sido um dos pressupostos a seguir, na medida em que se considera de suma relevância a utilização de situações da vida quotidiana das crianças

na aprendizagem, pois é importante que o profissional promova o desenvolvimento da aprendizagem nas situações diárias da criança, ao mesmo tempo que as experiências devem ser adquiridas no ambiente próprio do aluno (Silva, 2002).

Na observação realizada, constatou-se que a criança aprendeu por imitação dos colegas e professora, após várias repetições. Este factor também foi tido em conta. Nesta perspectiva, Crespo (s/d) refere a importância do modelo, na medida em que a aprendizagem por imitação é uma estratégia muito adequada em crianças com SD, sendo que o modelo vai sendo retirado progressivamente para que seja o próprio aluno a realizar a actividade, de forma autónoma.

Considera-se ainda importante ter em conta que este projecto não funcionou de forma isolada, mas sim em colaboração com a família das crianças e, ao mesmo tempo, com os técnicos que acompanhavam a criança considerada com NEE inserida no grupo. Isto porque "trabalhar com e para os pais é uma função organizacional do ensino muito importante e, quando desempenhada adequadamente, pode criar um forte sistema de apoio para os professores, alunos e pais" (Arends, 1995, p. 468). Por outro lado, é necessário ter como ponto assente que o sucesso de qualquer criança com NEE e, neste caso específico, aludindo à SD, depende de um trabalho em equipa entre os vários serviços que a acompanham e a articulação destes com a família (Simões, 2003).

Na perspectiva dos pressupostos teóricos a seguir, convém ainda referenciar o valor da planificação na consecução do projecto de intervenção, na medida em que esta se assumiu como elemento central do trabalho. Assim, é salientada a importância da planificação das actividades estruturadas para o processo de ensino-aprendizagem, aspecto considerado fundamental para uma maior e melhor eficácia do decorrer de qualquer tarefa, sendo que para que as actividades decorressem da melhor forma, foi necessária uma reflexão prévia ponderada. Neste domínio, cita-se Arends (1995, p. 44), segundo o qual “uma boa planificação educativa caracteriza-se por objectivos de ensino cuidadosamente especificados, acções e estratégias de ensino concebidas para promoverem objectivos prescritos e medições cuidadosas dos resultados, particularmente do rendimento escolar dos alunos”. Para além do exposto, refere-se que, de acordo com Vieira e Pereira (2003, p. 91), a planificação da intervenção deve ser organizada de forma a responder adequadamente às seguintes questões: “o que ensinar?”, “como ensinar?” e “como avaliar?”.

Na continuidade do referido anteriormente, deve ser ressaltado que durante toda a intervenção efectuada, a avaliação, por parte de professora e alunos, foi tida em grande linha

de conta, como forma de indagar os gostos e preferências das crianças quanto às actividades e meios como foram desenvolvidas, bem como desenvolver o seu sentido crítico. Para além disso, tal registo permitiu à professora esboçar novas estratégias de ensino que fossem ao encontro da diversidade do grupo, bem como o aperfeiçoamento das metodologias de ensino já adoptadas. Assim, a avaliação teve como preocupação central colher dados para reorientar o processo de ensino-aprendizagem.

No seguimento do exposto, refere-se Bartolomeis (1977, p. 42), segundo o qual a avaliação tem, entre outras, “a finalidade de permitir ao professor adquirir os elementos de conhecimento que o tornem capaz de situar, do modo mais correcto e eficaz possível, a acção de estímulo, de guia, uma acção inequivocamente a favor dos alunos”. A mesma fonte defende a avaliação efectuada por parte dos alunos, afirmando que

“A avaliação é um instrumento necessário também nas mãos dos alunos. Estes têm o direito e o dever de avaliar o que fazem, de julgar se um problema está bem formulado, se os meios escolhidos são adequados aos meios a atingir, se os resultados alcançados resolvem verdadeiramente problemas e fornecem explicações aceitáveis ou se é preciso orientar os esforços noutra direcção. (...) A avaliação, quer seja feita pelo professor, quer pelos alunos, é parte constitutiva do processo educativo e penetra-o em todos os aspectos. É o terreno no qual professores e alunos se encontram para colaborar em vez de se defrontarem uns como acusados e outros como juizes”.
(Bartolomeis, 1977, p. 42)

Cortesão e Torres (1993), citados por Abrantes e Araújo (2002, p. 38) corroboram esta afirmação, ao descreverem a avaliação como sendo “ «uma bússola orientadora» do processo ensino-aprendizagem”, constituindo-se como um processo através do qual se colhem dados que ajudam alunos e professores a reorientar o seu trabalho no sentido de apontar falhas, aprendizagens ainda não conseguidas, aspectos a melhorar.

4.2 – Problemática/Questão de partida

O grupo com o qual se desenvolveu o Projecto de Intervenção conta com uma criança com SD. Deste modo, houve a tentativa constante de, a partir da área da Música, se adoptarem estratégias que fossem ao encontro da diversidade da turma, procurando encontrar respostas às suas necessidades enquanto grupo e, simultaneamente, à individualidade de cada um. Tendo em conta a problemática anotada, formulou-se a seguinte questão de partida:

- De que forma a área da Música pode contribuir para o sucesso educativo de uma criança com Síndrome de Down dentro do grupo?

4.3 – Planificação, realização e avaliação da Intervenção

Neste tópico, será apresentada a planificação (a longo prazo) da Intervenção realizada, estruturada num quadro (quadro n.º 2) no qual constam elementos como a área e sub-áreas de intervenção, os objectivos gerais e específicos a atingir, o tipo de estratégias/actividades implementadas para alcançar os objectivos propostos, a calendarização para trabalhar cada uma das áreas de intervenção, os recursos humanos e/ou materiais utilizados e ainda a forma como se procedeu à avaliação de todos estes elementos.

Segue-se o desdobramento da planificação a longo prazo (mensalmente), assim como um breve expositivo do modo como se deu seguimento à mesma (semanalmente).

Ainda neste ponto do trabalho, terá lugar a descrição da realização da Intervenção concretizada.

4.3.1 – Planificação a longo prazo

Quadro n.º 2 – Planificação da Intervenção, a longo prazo

Área	Sub-áreas	Objectivos gerais	Objectivos específicos	Estratégias/ Actividades	Calendari- zação	Recursos	
						Humanos	Materiais
Formação Pessoal e Social	Relações interpessoais	- Apreciar o estar em grupo; - Participar democraticamente na vida do grupo; - Compreender e cumprir as regras do grupo; - Colaborar para o bem-estar colectivo; - Tomar consciência de perspectivas e valores diferentes.	- Interagir com os outros; - Participar nas tarefas necessárias ao bom funcionamento do grupo; - Saber escutar e esperar pela sua vez para falar; - Valorizar a acção de cada um e partilhar contributos para a realização de tarefas comuns.	- Todas as desenvolvidas e descritas na área da Expressão Musical.	De Fevereiro a Junho (1 hora semanal).	- Alunos; - Professora de Música; - Educadora; - Pais; - Terapeuta da Fala; - Terapeuta Ocupacional; - Assistente Operacional.	- Todos os expostos na área da Expressão Musical.
	Educação para os valores	- Adoptar comportamentos reveladores da emergência de valores; - Tomar consciência de si próprio e do outro; - Compreender as capacidades e limitações próprias de cada um.	- Respeitar o outro; - Revelar espírito de inter-ajuda; - Reconhecer, aceitar e ajudar outros com capacidades e necessidades diferentes das suas.				
	Independência/ Autonomia	- Saber utilizar materiais e instrumentos à sua disposição; - Assumir responsabilidades; - Apropriar-se do espaço; - Revelar espírito crítico e	- Manusear objectos em situações concretas; - Cumprir a tarefa que lhe foi atribuída; - Tirar partido do espaço e organizar-se nele;				

		criativo; - Orientar-se espacial e temporalmente; - Compreender orientações e ordens.	- Compreender rotinas diárias e ser capaz de as antecipar; - Seguir orientações e ordens; - Ser capaz de terminar as tarefas.				
	Auto-estima	- Estruturar o conhecimento acerca de si próprio; - Atribuir valor aos seus comportamentos e atitudes; - Procurar o bem próprio.	- Manifestar satisfação pelos seus sucessos; - Revelar confiança nas suas capacidades; - Envolver-se e tirar prazer da actividade lúdica.				
Expressão Musical	Voz	- Apropriar-se de práticas vocais.	- Cantar canções; - Reproduzir pequenas melodias; - Experimentar sons vocais; - Dizer rimas e lengalengas.	- Exploração de canções na sala; - Reprodução de melodias simples, utilizando monossílabos; - Interpretação das canções; - Exploração oral das canções; - Participação nas festas da escola.	De Fevereiro a Junho (1 hora semanal).	- Alunos; - Professora de Música; - Educadora; - Pais; - Terapeuta da Fala; - Terapeuta Ocupacional; - Assistente Operacional.	- Rádio leitor de CD; - CD com as canções a trabalhar.
	Corpo	- Reconhecer as diferentes partes do corpo; - Reconhecer as potencialidades sonoras do seu corpo; - Orientar o seu corpo no espaço; - Controlar e coordenar os movimentos do seu corpo.	- Experimentar diferentes maneiras de produzir sons com o corpo e/ou com a voz; - Acompanhar canções com gestos e percussão corporal; - Movimentar-se livremente a partir de sons vocais e instrumentais, melodias e canções;	- Realização de actividades relacionadas com a experimentação de sons (corporais e vocais); - Exploração de canções na sala; - Dramatização de	Mês de Fevereiro (1 hora semanal).	- Alunos; - Professora de Música; - Educadora; - Pais; - Terapeuta da Fala; - Terapeuta Ocupacional.	- Rádio leitor de CD; - CD com as canções a trabalhar; - Instrumentos musicais simples.

			- Associar movimentos a pulsação, andamento, divisão e ritmo; - Fazer variações graduais de andamento e de intensidade; - Participar em coreografias elementares reproduzindo gestos e movimentos.	- canções; - Jogos de substituição de palavras das canções, por gestos e/ou batimentos corporais; - Jogos de mímica.			
	Sensibilidade acústica	- Estimular a atenção e a concentração; - Escutar e reproduzir sons; - Identificar melodias; - Desenvolver a capacidade de discriminar sons; - Compreender enunciados orais.	- Produzir e/ou explorar espontaneamente sons; - Saber fazer silêncio para ouvir e identificar os sons; - Identificar características dos sons: intensidade e altura; - Identificar sons isolados do meio próximo e da natureza; - Reproduzir sons isolados com a voz; - Compreender o significado da letra de pequenas canções.	- Audição de gravações que contêm diferentes sons; - Manuseamento de diferentes materiais que produzem sons; - Actividade de exterior para audição de sons do meio próximo; - Jogos de identificação e exploração de sons.	Mês de Março (1 hora semanal).	- Alunos; - Professora de Música; - Educadora; - Pais; - Terapeuta da Fala; - Terapeuta Ocupacional.	- Rádio leitor de CD; - CD com as canções a trabalhar; - Objectos diversos; - Instrumentos musicais simples.
	Sentido rítmico	- Aplicar conhecimentos adquiridos; - Associar movimentos corporais a ritmo; - Tirar partido das rimas; - Explorar o carácter lúdico das palavras.	- Explorar ritmos livremente; - Reproduzir ritmos corporais por imitação; - Produzir diferentes formas de ritmo.	- Audição e exploração de canções na sala; - Marcação livre de ritmos; - Jogos de imitação de ritmos.	Mês de Abril (1 hora semanal).	- Alunos; - Professora de Música; - Educadora; - Pais; - Terapeuta da Fala; - Terapeuta Ocupacional.	- Rádio leitor de CD; - CD com as canções a trabalhar.

	Criatividade	- Realizar acções motoras básicas com objectos; - Coordenar o gesto “fino” em relação aos objectos que manipula e à acção que pretende realizar.	- Expressar através da dança a forma como sente a música; - Participar em danças de roda; - Experimentar as potencialidades sonoras de materiais e objectos; - Construir instrumentos musicais de percussão simples; - Utilizar instrumentos musicais.	- Exploração de canções; - Realização de jogos com o auxílio dos instrumentos musicais de percussão; - Criação e construção do “Cantinho da Música” na sala.	Maio a Junho (1 hora semanal).	- Alunos; - Professora de Música; - Educadora; - Pais; - Terapeuta da Fala; - Terapeuta Ocupacional; - Assistente Operacional.	- Rádio leitor de CD; - CD com as canções a trabalhar; - Objectos diversos para construção dos instrumentos; - Instrumentos musicais simples.
Avaliação							
Foi feita a partir de: - Observação directa; - Colocação de questões, oralmente; - Grelhas de registo diário individual de comportamentos e desempenhos observados, preenchidas pela professora; - Grelhas de avaliação do dia, preenchidas pelos alunos, reflectindo a opinião de cada um acerca da(s) actividade(s) desenvolvida(s); (de referir que quer as grelhas preenchidas pelas crianças, quer as preenchidas pela professora se basearam em cores correspondentes a uma avaliação qualitativa, oscilando entre o “Muito Bom” - verde, o “Bom” - azul, o “Satisfaz” - amarelo ou o “Não Satisfaz” - vermelho).				Teve em conta os seguintes elementos: <u>Grelhas preenchidas pela professora:</u> - Domínio Cognitivo: aquisição e aplicação dos conhecimentos; - Domínio das Atitudes e Valores: atenção, concentração, participação, comportamento e interesse; - Domínio das Competências: percepção rítmica, percepção melódica, percepção auditiva, dicção/afinação, destreza/movimentos ritmados, criatividade e memorização. <u>Grelhas preenchidas pelas crianças:</u> - Nível de apreciação das actividades desenvolvidas.			

4.3.2 – Desdobramento da planificação a longo prazo

A partir da análise da planificação exposta no sub-ponto anterior, facilmente se poderá constatar que as sub-áreas concernentes à área da Música (voz; corpo; sensibilidade acústica; sentido rítmico; criatividade) foram distribuídas mensalmente, sendo que em cada mês se trabalhou um novo conteúdo musical. Isto para que as aprendizagens ficassem bem apreendidas e consolidadas, para além de surgirem de acordo com uma sequência própria, que permitisse às crianças a contextualização e adequação de cada nova aprendizagem.

Por sua vez, as sub-áreas relacionadas com a área da Formação Pessoal e Social (relações interpessoais, educação para os valores; independência/autonomia; auto-estima) foram sempre passíveis de trabalhar e desenvolver, visto se tratarem de competências transversais.

4.3.3 – Planificação, realização e reflexão/avaliação, a curto prazo (semanal)

A planificação a longo prazo apresentada engloba toda a intervenção concretizada, a qual decorreu durante cinco meses consecutivos, distribuindo-se numa hora semanal, no âmbito da Actividade de Enriquecimento Curricular leccionada na turma: Música. Deste modo, em cada semana foi estruturada uma nova actividade com vista à aquisição de objectivos pré-estabelecidos, sempre em articulação com a actividade e objectivos anteriores, para que houvesse uma sequencialização e organização lógicas entre os mesmos.

De referir que após cada sessão de trabalho, foi feito um registo global (por escrito) acerca do decorrer da aula, com vista a reflectir e consequentemente aperfeiçoar os aspectos que poderiam ser alvo de melhorias. Todo este registo foi uma forma de reflectir e avaliar o percurso que foi sendo percorrido, incidindo quer nos alunos, quer na professora interveniente, constituindo-se como uma forma de orientar a linha de acção da Intervenção.

A avaliação foi realizada também semanalmente pelos alunos, com vista à percepção e formulação de estratégias eficazes implementadas e a implementar.

4.3.4 – Realização da Intervenção

Neste ponto do trabalho terá lugar a descrição da intervenção sessão a sessão, do mesmo modo que se procederá à síntese reflexiva da mesma.

De referir que foram levadas a cabo vinte e três sessões de Intervenção, as quais serão descritas tendo em conta as actividades e estratégias desenvolvidas de acordo com os objectivos propostos, tendo sido concebidas e estruturadas numa sequência lógica e didáctica,

encadeando-se as actividades de acordo com os interesses e necessidades dos alunos do grupo no qual se realizou a Intervenção. Neste âmbito, deve salientar-se que a última sessão, ou seja, a sessão relativa ao Roteiro de Actividades 23, não foi uma sessão propriamente dita, com a duração “normal” de actividade, até porque já decorreu no mês de Julho. Foi, isso sim, a apresentação de todo o trabalho realizado ao longo do ano lectivo, na festa de final de ano da escola, através de uma canção. Foi considerado pertinente incluir esta apresentação no Projecto de Intervenção porque a mesma espelha o desenvolvimento e as competências adquiridas por parte das crianças com a área da Música.

Neste domínio importa ainda referenciar que os Roteiros de Actividades elaborados se encontram compilados cronologicamente (apêndice VI), sendo que se recorreu a vários autores para a concepção de algumas das actividades (Sampaio, 2010; Henriques, Castanheira & Batalha, 2009; Gonçalves, 2006; Gomes, Cruz, Matos & Henriques, 2000; Pinto, 1996), tendo sido trabalhadas várias canções – versões cantada e instrumental – também retiradas das obras dos autores citados e outros elementos de áudio – sons diversos – os quais se encontram compilados num CD (anexo IV).

Nos Roteiros de Actividades constam elementos como as datas e duração das intervenções; o tema a trabalhar; os objectivos propostos, isto é, as atitudes a serem desenvolvidas pelos alunos; as actividades e tempo de duração previsto para as mesmas; os conteúdos didácticos e os recursos utilizados (humanos e materiais), sendo que a maioria das actividades desenvolvidas teve como principal objectivo a socialização, na procura constante que cada criança se sentisse como parte do grupo no qual se insere, encarando as restantes crianças como companheiras.

É ainda relevante referir que em todas as sessões de trabalho realizadas se reservaram os últimos 5 minutos da actividade para dedicar à avaliação da sessão, por parte da professora, através de grelhas de registo diário individual dos comportamentos observados (apêndice VIIa), uma avaliação geral que teve em conta aspectos do foro cognitivo (aquisição e aplicação dos conhecimentos), das atitudes e valores (atenção, concentração, participação, comportamento, interesse) e das competências (percepção rítmica, melódica e auditiva, dicção/afinação, destreza/movimentos ritmados, criatividade e memorização). Neste domínio, deve ser salientado que a avaliação feita aos alunos foi efectuada tendo em conta as capacidades de cada um e que há, por vezes, alíneas da grelha não preenchidas, o que se deve ao facto de a área em questão não ter sido possível de avaliar a partir das actividades desenvolvidas.

Os alunos também avaliaram cada uma das sessões de trabalho, através de grelhas de registo (apêndice VIIb), uma por criança, a qual tinham de preencher com o nível de apreciação das actividades. Salienta-se, no entanto, que a “Estrela” inicialmente teve de ser ajudada individualmente pela professora neste procedimento. Contudo, com o decorrer das sessões foi ficando mais autónoma, passando também a ser apoiada pelos colegas, ao mesmo tempo que lhe foi sendo retirado gradualmente o auxílio.

Nas actividades, a disposição da turma na sala foi, na grande maioria das vezes, em círculo, como o faziam com a educadora do grupo, estando assim em condições de todos os intervenientes nas actividades se controlarem visualmente uns aos outros.

Por fim, mas não menos importante, importa referenciar que as intervenções contaram com a participação da educadora e pais do grupo, bem como com as terapeutas da fala e ocupacional da criança-alvo, embora essas participações tenham sido, na maioria das vezes, extra-actividade. Por coincidência, uma das sessões de terapia ocupacional da “Estrela” era na hora imediatamente a seguir das sessões de Música, uma feliz coincidência que trouxe muitas vantagens à intervenção em curso, permitindo uma continuidade contextualizada das actividades desenvolvidas. Mais se informa, neste contexto, que a todos os intervenientes anteriormente citados foi cedido um CD (anexo IV) com todas as canções trabalhadas, para que dessem continuidade às actividades, não sendo garantido que todos as tivessem trabalhado ou mesmo reproduzido em igual proporção e da mesma maneira.

Posto isto, proceder-se-á à descrição e síntese reflexiva das actividades desenvolvidas, sessão a sessão. Dentro de cada uma delas será descrita a participação extra-actividade de elementos como a educadora e pais das crianças do grupo, assim como das terapeutas da fala e ocupacional da criança-alvo, devendo ser ressalvado que o que aqui consta são as sugestões proferidas a cada um dos agentes educativos citados, através de conversas ou bilhetes escritos, não sendo garantido que as mesmas tenham sido levadas em consideração ou desenvolvidas como se pretendia.

SESSÃO 1

a) Descrição das actividades (Roteiro de Actividades 1 – Apêndice VI)

- ✓ Apresentação da canção “A chuva cai, cai” (anexo IV, faixa 1):

A CHUVA CAI, CAI	}	BIS
A CHUVA CAI, CAI,		
1) A CHUVA CAI NA CABEÇA.		

2) A CHUVA CAI NO JOELHO.

3) A CHUVA CAI NAS PESTANAS.

✓ Promoção de exercícios de memorização da canção:

- Actividade de dança livre ao som da canção, movimentando-se por todo o espaço da sala. A canção foi tocada, enquanto os alunos dançavam. Sempre que a professora interrompia a canção, os alunos deviam parar de imediato, mantendo a posição do corpo como se fossem estátuas, por breves momentos, até ser recomeçada a canção.

- Reprodução da melodia da canção, através de monossílabos.

- Acompanhamento da canção com os gestos correspondentes.

- Completar a canção: a professora cantou a canção, mas foi parando em algumas das partes, sendo que as crianças tinham de a completar, cantando a parte que estava em falta.

✓ Exploração das diferentes partes do corpo:

- As crianças, em roda, uma a uma, mencionaram, apontando e cantando em simultâneo, outras partes do corpo, adicionando-as às outras partes citadas na canção.

✓ Identificação de cada parte do corpo mencionada na canção com uma forma de dança:

- A professora identificou cada uma das partes do corpo mencionadas na canção com uma forma de dança diferente. Assim, os alunos dançaram cada uma das canções do início até ao fim, conforme o seguinte esquema:

Parte do corpo mencionada na canção	Forma de dança correspondente
Cabeça	Em roda
Joelhos	Em fila
Pestanas	Aos pares

✓ Intercalação das diferentes partes do corpo citadas na canção com o tipo de dança correspondente:

- Após os alunos já terem interiorizado a forma de dança correspondente a cada parte do corpo mencionada, a professora foi intercalando as mesmas, sendo que os alunos tinham de ir modificando a forma como dançavam. Nesta última fase, durante o período de pausa contemplado na transição de uma parte da canção para a outra, os alunos deviam ficar estáticos, ganhando “vida” apenas quando ouvissem de novo o som da música.

Intervenientes extra-actividades

Educadora do grupo:

- Articulação com a temática trabalhada: o corpo humano.
- Dar continuidade à exploração da canção (cantar a canção com os gestos correspondentes, elaborar cartazes representativos da canção, entre outros).

Pais das crianças do grupo:

- Reproduzir a faixa do CD correspondente à canção trabalhada em vários contextos familiares: em casa, no carro, entre outros.
- Cantar e explorar a canção trabalhada.

Terapeuta ocupacional da criança-alvo:

- Articulação com a temática trabalhada: o corpo humano.

Terapeuta da fala da criança-alvo:

- Exploração da letra da canção trabalhada.

b) Síntese reflexiva da sessão

As crianças assimilaram com facilidade cada forma de dança, embora a associação de cada uma delas ao modo de dança correspondente tenha sido um processo um pouco mais moroso.

O grupo mostrou-se algo agitado, dada a movimentação que a actividade implicava, chegando a haver tentativas, por parte dos alunos, em fazerem “palhaçadas” uns com os outros, com o intuito explícito de fazer rir os colegas, o que os fez, por vezes, alhearem-se da actividade em si, implicando que tivessem de ser chamados à atenção por diversas ocasiões.

Quanto à “Estrela” pareceu não estar interessada em participar, dirigindo-se ao cantinho das bonecas, onde permaneceu, apesar de observar a actividade desenvolvida pelos colegas. Curiosamente, no cantinho das bonecas, pegou num jogo de encaixe do corpo humano, dizendo alto e bom som “já está” quando terminou de o completar de forma correcta.

Quando a professora a foi buscar, veio com ela, mas procurou o seu colo, sendo que participou com ela dessa forma. Se a professora se afastava do grupo por qualquer motivo, recusava-se a permanecer junto dos colegas, ficando junto dela a observá-los. Contudo, a certa parte da aula, já não procurou colo, indo apenas de mão dada com a professora.

A criança sentou-se várias vezes a observar a actividade dos colegas, rindo da agitação e movimento dentro da sala e das “palhaçadas” dos colegas, que se metiam uns com os outros e com ela, na tentativa de a fazerem entrar na “brincadeira”.

SESSÃO 2

a) Descrição das actividades (Roteiro de Actividades 2 – Apêndice VI)

✓ Breve conversa com os alunos sobre a canção trabalhada na aula anterior. No seguimento desse diálogo, foi-lhes dito que a “chuva caiu” nas caudas de três animais (citados na canção a apresentar), tendo-lhes sido de seguida apresentados os três objectos representativos das mesmas. Os alunos foram então questionados no sentido de adivinharem a quem pertenciam as caudas que observavam.

✓ Apresentação da canção “Três animais simpáticos” (anexo IV, faixa 2):

RON, RON, RON,
A CAUDA DO PORCO.
HI, HI, HI,
A CAUDA DO RATO.
HE, HE, HE,
A CAUDA DO COELHO.
TRÊS ANIMAIS
TÃO SIMPÁTICOS.

✓ Promoção de exercícios de memorização da canção:

- Actividade de dança livre ao som da canção, movimentando-se por todo o espaço da sala. A canção foi tocada, enquanto os alunos dançavam. Sempre que a professora interrompia a canção, os alunos deviam parar de imediato, mantendo a posição do corpo como se fossem estátuas, por breves momentos, até ser recomeçada a canção.

- Reprodução da melodia da canção, através de monossílabos.

- Acompanhamento da canção com os gestos correspondentes.

- Completar a canção: a professora cantou a canção, mas foi parando em algumas das partes, sendo que as crianças tinham de a completar, cantando a parte que estava em falta.

✓ Acompanhamento da canção por batimentos corporais e gestos:

“Ron, ron, ron” (bater com os pés); “A cauda do porco” (mimar a cauda em espiral); “Hi, hi, hi” (bater nos joelhos); “A cauda do rato” (mimar a cauda comprida); “He, he, he” (bater as palmas); “A cauda do coelho” (mimar a cauda fofa); “Três” (mostrar três dedos); “Animais” (mimar as orelhas); “Tão simpáticos” (braços no ar, rodando as mãos).

(De referir que para facilitar a memorização da letra canção, foram levadas imagens dos animais e correspondentes batimentos corporais e afixadas, por ordem, na parede, para que as crianças as visualizassem e seguissem sempre que surgissem dúvidas).

✓ Jogo de mímica:

- Substituição de cada frase por batimentos corporais e gestos, sendo proibido falar. Quem não cumprisse essa regra, ficava com a cauda de um dos animais. O jogo terminou quando as três caudas dos animais foram envergadas por três alunos diferentes.

Intervenientes extra-actividades

Educadora do grupo:

- Articulação com a temática trabalhada: o corpo humano.
- Dar continuidade à exploração da canção (cantar a canção com os gestos correspondentes, elaborar cartazes representativos da canção, entre outros).

Pais das crianças do grupo:

- Reproduzir a faixa do CD correspondente à canção trabalhada em vários contextos familiares: em casa, no carro, entre outros.
- Cantar e explorar a canção trabalhada em contexto familiar.

Terapeuta ocupacional da criança-alvo:

- Articulação com a temática trabalhada: o corpo humano.

Terapeuta da fala da criança-alvo:

- Exploração da letra da canção trabalhada.

b) Síntese reflexiva da sessão

Nesta sessão, as crianças ficaram desde logo motivadas pelos artefactos representativos das caudas dos animais, algo que as deixou intrigadas, o que contribuiu para captar a sua atenção para as actividades que se seguiram.

A melodia da canção foi interiorizada rapidamente e fê-los desde logo dançar, balançando o corpo e a cabeça, mostrando-se agraçados com a melodia que ouviam. Com o auxílio das imagens, também interiorizaram facilmente a letra da canção.

No acompanhamento da canção com gestos, agiram principalmente por imitação do modelo (a professora), mostrando-se reticentes em alhear-se do mesmo. Gostaram particularmente do jogo de mímica, pelo desafio que lhes propunha.

Já a “Estrela”, esteve bastante tempo no cantinho das bonecas, sendo que inicialmente não quis participar. Contudo, sempre que a música parava, dizia “oh!” e olhava para a professora.

Depois de muito observar os colegas, sentada enquanto balançava o corpo ao som da música, a “Estrela” aproximou-se do grupo e participou na actividade de acompanhamento da canção com gestos, embora por pouco tempo, voltando ao cantinho das bonecas. Enquanto desenvolveu a actividade, fê-lo olhando e imitando os movimentos dos colegas do grupo, enquanto sorria. Porém, quando os colegas se foram sentar para a reflexão final da actividade, a “Estrela” puxou uma cadeira do cantinho das bonecas e sentou-se no grupo, abraçando os colegas que se encontram junto dela.

SESSÃO 3

a) Descrição das actividades (Roteiro de Actividades 3 – Apêndice VI)

✓ Revisão da canção trabalhada na aula anterior.

- Conversa com os alunos sobre os batimentos de percussão corporal realizados no decorrer da canção.

- A professora questionou os alunos: “já pensaram na quantidade de sons que podemos fazer com o nosso corpo?”.

✓ Jogo “Vamos produzir sons”:

- A professora foi pedindo aos alunos que produzissem sons com diversas partes do corpo, nomeando algumas delas e aguardando as respostas e sugestões dos mesmos. Neste jogo, procurou-se estimular a criança a reconhecer as partes do seu corpo que produzem som.

Sons que foram citados e reproduzidos pelos alunos, recorrendo a diferentes partes do corpo:

Com o nariz

♪ Inspirar

♪ Fungar

♪ Assoar

Com a boca

♪ Falar

♪ Cantar

♪ Chorar

♪ Comer

♪ Rir

♪ Bocejar

♪ Gritar

♪ Fazer de “índio”

♪ Ressonar

♪ Estalar a língua

♪ Assobiar

♪ Soprar

♪ Mandar um beijo

♪ Encher a boca de ar e soltá-lo devagar, com as mãos nas bochechas

♪ Espirrar

♪ Tossir

Com os dedos

♪ Estalar

♪ Bater um determinado número de dedos de uma mão contra a palma da outra mão

Com as mãos

♪ Bater palmas com as mãos abertas

♪ Bater palmas com as mãos em forma de concha

♪ Bater palmas com um das mãos abertas e a outra em forma de concha

♪ Bater com as mãos em várias partes do corpo

Com os pés

♪ Arrastá-los para frente (o pé todo)

♪ Arrastá-los para trás (com a ponta)

♪ Golpear o chão com a ponta dos pés

♪ "Galopar"

♪ Pular com um só pé de cada vez

♪ Pular com os pés juntos

(De referir que foram levadas as imagens representativas de cada som nomeado pelas crianças, sendo mostradas e afixadas na parede à medida que eram referenciadas).

✓ Jogo de reconhecimento de sons:

- Foram ouvidos no rádio diversos sons do corpo (anexo IV, faixas 3 e 4) que os alunos tiveram de ouvir e reconhecer, devendo para tal pegar na imagem correspondente a esse som e colocá-la numa sequência ordenada, na parede. No desenrolar da actividade, desenvolvida em contexto de grande grupo, foi solicitado aos alunos que, um ao um, fossem completando a sequência de sons.

✓ Jogo “O rei manda”:

- Neste jogo, houve um aluno nomeado “rei”, o qual tinha de fazer movimentos de percussão corporal, que tinham de ser repetidos pelos restantes elementos da turma. O “rei” foi sendo representado por diferentes alunos. De referir que a professora fez previamente a exemplificação do exercício, começando ela por encarnar o papel de “rei”, executando diversos movimentos de percussão corporal, os mais diversificados possíveis, que os alunos tiveram de reproduzir (palmas, bater com os pés, estalar os dedos, ...). Posteriormente, quando viu que os alunos já haviam interiorizado o exercício, passou a vez a um outro “rei”,

fazendo-lhe sinal com um movimento previamente acordado com o grupo: um piscar de olhos.

Intervenientes extra-actividades

Educadora do grupo:

- Articulação com a temática trabalhada: o corpo humano.
- Dar continuidade ao jogo de percussão corporal na sala, em diversas situações quotidianas.

Pais das crianças do grupo:

- Dar continuidade ao jogo de percussão corporal em contexto familiar, em diversas situações diárias.

Terapeuta ocupacional da criança-alvo:

- Articulação com a temática trabalhada: o corpo humano.

Terapeuta da fala da criança-alvo:

- Exploração de sons vocais.

b) Síntese reflexiva da sessão

Nesta sessão, os alunos citaram quase todos os batimentos/sons corporais previstos, sem auxílio. Apenas foram dadas algumas pistas quando diziam não lhe ocorrer mais nenhum.

As actividades correram bem, sendo que todos participaram activamente, dando o seu contributo na descoberta dos sons do corpo e explorando-os, por iniciativa própria.

Não foram notórias dificuldades no jogo de reconhecimento de sons, embora uns tenham sido descobertos com mais rapidez do que outros, sendo que alguns deles tiveram de ser reproduzidos mais do que uma vez, até chegarem à conclusão de qual o som de que se tratava.

O culminar da aula, com o jogo “O rei manda” revestiu-se de entusiasmo para as crianças, levando até a alguma agitação.

Relativamente à “Estrela”, refere-se que embora não tenha descoberto sons, participou, executando praticamente todos os que foram citados, actuando por imitação dos colegas. Também fez parte do jogo, não sendo, contudo, o “rei”, pois quando alguém lhe piscava o olho, não executava qualquer movimento, mantendo-se a observar o que grupo fazia, para repetir. Não se focava sequer na criança que lhe piscava o olho, a qual chegava a chamar a sua atenção pelo seu nome: “olha para mim, “Estrela”, é a tua vez!”. Depois de isto

sucedem duas vezes, as crianças do grupo deixaram de lhe passar a vez para ser “rei”, embora a “Estrela” se tivesse mantido no jogo. De referir que quando a professora se dirigiu à “Estrela” para a ajudar a ser “rei”, pegando-lhe nas mãos para tentar executar um movimento para os restantes elementos imitarem, a criança recusou ajuda, afastando as mãos e dizendo “não”, mostrando alguma resistência ao toque físico.

SESSÃO 4

a) Descrição das actividades (Roteiro de Actividades 4 – Apêndice VI)

- ✓ Revisão dos conteúdos trabalhados na sessão anterior:
- Percussão corporal.
- ✓ Apresentação da canção “O meu corpinho é música”:

O MEU CORPINHO
FAZ MUITOS SONS
PRESTA MUITA ATENÇÃO:
COM AS MÃOS EU BATO PALMAS
COM OS PÉS BATO NO CHÃO
COM A BOCA CANTO E FALO
COM OS DEDOS EU ESTALO
O MEU CORPO MOVIMENTO
PULO, DEITO E DESCANSO.

✓ Promoção de exercícios de memorização da canção, com o auxílio das imagens representativas das partes do corpo citadas e sons/movimentos correspondentes, à semelhança do que aconteceu em sessões anteriores.

- Reprodução da melodia da canção, através de monossílabos.

- Completar a canção: a professora cantou a canção, mas foi parando em algumas das partes, sendo que as crianças tiveram de a completar, cantando a parte que estava em falta.

- ✓ Dramatização da canção:

- Acompanhamento da canção com gestos e com movimentos de percussão corporal correspondentes às frases cantadas.

- ✓ Jogo de batimentos corporais:

- Apresentação de sequências de sons, com recurso às imagens representativas dos mesmos, que os alunos tiveram de observar e executar, respeitando as sequências apresentadas.

Intervenientes extra-actividades

Educadora do grupo:

- Articulação com a temática trabalhada: o corpo humano.
- Dar continuidade à exploração da canção (cantar a canção com os gestos correspondentes, através de percussão corporal, elaborar cartazes representativos da canção, entre outros).

Pais das crianças do grupo:

- Cantar e explorar a canção trabalhada em contexto familiar (cantar com gestos e com acompanhamento de movimentos de percussão corporal).

Terapeuta ocupacional da criança-alvo:

- Articulação com a temática trabalhada: o corpo humano.

Terapeuta da fala da criança-alvo:

- Exploração da letra da canção trabalhada.
- Exploração de sons vocais.

b) Síntese reflexiva da sessão

Para começar, é importante referir que a sessão de trabalho teve de ser realizada na sala de um outro grupo da instituição, pois a sala do grupo-alvo da intervenção estava a ser utilizada para uma reunião entre a educadora e os pais de uma das crianças da sala.

Nesta sessão, as crianças mostraram ainda ter presentes os conteúdos trabalhados na sessão anterior, revendo grande parte dos movimentos de percussão corporal trabalhados na actividade precedente.

A melodia e a letra (essencialmente com o auxílio das imagens) da canção foram rapidamente assimiladas, sendo que as crianças se divertiram bastante na dramatização da mesma, na tentativa constante de executarem os movimentos de percussão corporal todos em simultâneo, como “uma verdadeira banda”, de acordo com as palavras pronunciadas pelas mesmas.

O jogo foi bastante bem aceite, sendo que o grupo jogou entusiasticamente, procurando não errar os movimentos da sequência e rindo bastante quando a conseguiam executar em uníssono.

No que concerne à “Estrela”, deve referir-se que pouco participou nas actividades, respondendo num tom de voz alto “não!” sempre que ouvia alguém chamá-la para a actividade (professora ou colegas), parecendo incomodada ou mesmo zangada ao ouvir o seu

nome. Esteve grande parte do tempo da actividade a circular pela sala, observando tudo e fixando-se no cantinho das bonecas. Foi com a professora para junto do grupo sempre que a mesma a foi buscar, mas alheava-se da actividade, mantendo o olhar noutros pontos da sala, nos quais focava a sua atenção, sendo que, passados alguns instantes, se levantava e voltava ao cantinho das bonecas ou a qualquer outro espaço da sala, onde apanhava e explorava os materiais que encontrava à sua disposição, sobretudo brinquedos.

SESSÃO 5

a) Descrição das actividades (Roteiro de Actividades 5 – Apêndice VI)

✓ Identificação/reprodução de sons do meio próximo:

- Deslocação ao exterior da escola para ouvir, identificar e reproduzir os sons do meio próximo à escola: as crianças sentaram-se em círculo, fecharam os olhos e escutaram. Sempre que identificavam um som, colocavam o dedo no ar e referenciavam-no, sendo-lhes solicitado que o reproduzissem. De referir que o grupo se deslocou a diversas partes da instituição, a fim de identificar os diversos sons emitidos em cada local. Neste âmbito, importa salientar que a professora tomou nota de todos os sons nomeados pelos alunos e que sempre que as crianças consideravam que os sons num determinado local estavam todos identificados, o grupo se deslocava para uma nova localização na instituição.

✓ Jogo de reconhecimento de sons do meio próximo e da natureza:

- De regresso à sala, foi reproduzido um CD (anexo IV, faixas 5 a 9) que contém vários sons isolados: sons humanizados (anexo IV, faixas 5 e 6), da natureza (anexo IV, faixa 7) e dos animais (anexo IV, faixas 8 e 9).

Nesta actividade, os alunos foram distribuídos em grupos de dois elementos, constituindo-se cinco grupos de dois elementos e um grupo de três elementos (na formação de grupos, teve-se o cuidado de fazer grupos equilibrados, fazendo parte de cada grupo uma criança mais velha com uma mais nova).

Depois, foi distribuído por cada grupo um lote de sons (exemplar no apêndice VIII).

Posto isto, a professora foi reproduzindo cada som isoladamente, sendo que as crianças tiveram de o identificar, observar se o seu lote tinha a imagem correspondente e, nesse caso, preencher esse espaço, colocando a imagem respectiva por cima desse local. De referir que foram levadas imagens ilustrativas de cada som escutado (para que as crianças a visualisassem e associassem não só o som à imagem referida, mas também o identificassem

no seu loto) e que à medida que os sons foram sendo adivinhados, as mesmas foram sendo expostas na parede.

✓ Jogo de reprodução de sons:

- Após as crianças descobrirem todos os sons reproduzidos, os cartões (outroa afixados na parede) foram baralhados, sendo que cada aluno tirou uma imagem que teve de observar e posteriormente reproduzir, para que os restantes elementos do grupo tentassem reconhecer.

- “O concerto dos sons”: foi atribuído um som a cada criança, o qual tiveram de reproduzir, mediante o sinal da professora (tocando com a batuta no aluno que deveria reproduzir o seu som), que encarnou o papel de “maestrina” da “orquestra”. De referir que a professora foi acelerando o concerto e tocando nos alunos cada vez mais depressa.

Intervenientes extra-actividades

Educadora do grupo:

- Dar continuidade a jogos de reconhecimento e de reprodução de sons do meio próximo e da natureza.

Pais das crianças do grupo:

- Dar continuidade a jogos de reconhecimento e de reprodução de sons do meio próximo e da natureza, em contexto familiar.

Terapeuta ocupacional da criança-alvo:

- Dar continuidade a jogos de reconhecimento e de reprodução de sons do meio próximo e da natureza.

Terapeuta da fala da criança-alvo:

- Desenvolver jogos de reprodução de sons, através de exercícios vocais.

b) Síntese reflexiva da sessão

Nesta sessão de actividade reinou a boa disposição. Os alunos pareceram bastante entusiasmados, sobretudo pelo próprio contexto onde se realizou a aula. Pareciam incrédulos quando lhes foi transmitido que iam para o exterior da sala fazer uma actividade.

Já no exterior, os alunos cumpriram as regras previamente estabelecidas e procuraram não incomodar as outras salas, contendo-se e fazendo o mínimo ruído possível.

No que concerne às actividades propriamente ditas, refere-se que os alunos identificaram praticamente todos os sons que ouviram, sons esses isolados ou acompanhados

de outros, reconhecendo sons de vozes e movimentos humanos, animais, meios de transporte, elementos da natureza, objectos, entre outros, ao mesmo tempo que concluíram que os sons divergiam consoante o lugar da instituição que ocupavam.

No loto, os alunos mantiveram-se atentos, participativos e cumpriram as regras.

No concerto dos sons reinou a animação, sendo que os alunos deram largas à imaginação, reproduzindo não só o som correspondente ao animal, como encarnando o papel do mesmo, adoptando a sua postura e comportamentos.

Relativamente à “Estrela”, a criança reconheceu o som de um carro e de uma mota, dizendo “carro” e, noutra local, “mota”. De referir que a aluna parecia bastante divertida, sorrindo sempre, cantarolando enquanto se fazia o percurso a mudar de espaço e dizendo “olá” a todas as pessoas por quem passava, independentemente de estar ou não familiarizada com as mesmas. Para além disso, a “Estrela” recusou-se a dar a mão a qualquer colega, mostrando vontade de caminhar lado a lado com os mesmos, sem auxílio. Já na sala, fez algumas intervenções, reconhecendo alguns sons e dizendo a palavra correspondente, embora tenham sido para ela própria e não para o grande grupo. Quando se procedeu ao jogo de sons, apenas observou e remexeu algumas vezes as imagens, deixando-as e voltando ao cantinho das bonecas. Quando o concerto dos sons teve início, aproximou-se do grupo e foi participando, imitando o colega que estava ao seu lado e dando gargalhadas quando o grupo também o fazia.

SESSÃO 6

a) Descrição das actividades (Roteiro de Actividades 6 – Apêndice VI)

✓ Breve conversa com os alunos, fazendo-se uma breve alusão à aula anterior e incidindo nas imagens de dois dos animais abordados: o touro e o passarinho. Daí, partiu-se para a história do touro e do passarinho, os quais se debatiam por saber qual dos dois tinha a voz mais forte.

✓ Exploração dos conceitos associados à altura dos sons:

- Nesta fase da sessão, fez-se a exploração da altura dos sons a partir da abordagem aos sons emitidos pelo touro e pelo passarinho, tentando que as crianças compreendessem que, em linguagem musical, os sons “finos” são agudos e os sons “grossos” são graves.

✓ Apresentação da canção “O touro e o passarinho” (anexo IV, faixa 10):

MU- MU-MU FAZ O TOURO

PIU-PIU-PIU O PASSARINHO.

O SOM DO TOURO É BEM GROSSO

E O DO PÁSSARO FININHO.

MU	PIU	
MU	PIU	
MU	PIU	
MU	PIU	
MU	PIU-PIU-PIU.	
LÁ-LÁ-LÁ-LÁ-LÁ		} BIS
LÁ-LÁ-LÁ-LÁ		
LÁ-LÁ-LÁ-LÁ-LÁ		
LÁ-LÁ-LÁ-LÁ		

✓ Promoção de exercícios de memorização da canção:

- Actividade de dança livre ao som da canção, movimentando-se por todo o espaço da sala. A canção foi tocada, enquanto os alunos dançavam. Sempre que a professora interrompesse a canção, os alunos deveriam parar de imediato, mantendo a posição do corpo como se fossem estátuas, por breves momentos, até ser recomeçada a canção.

- Reprodução da melodia da canção, através de monossílabos.

- Acompanhamento da canção com gestos e com movimentos de percussão corporal correspondentes às frases cantadas.

- Completar a canção: a professora cantou a canção, mas foi parando em algumas das partes, sendo que as crianças tinham de a completar, cantando a parte que estava em falta.

- As meninas cantaram imitando o passarinho e os meninos o touro. Esta actividade foi desenvolvida com recurso às imagens ilustrativas dos animais citados.

✓ Exploração dos conceitos «grave» (↓) e «agudo» (↑), com recurso às imagens representativas de cada um:

- Foi pedido a cada aluno para pronunciar o seu nome em tom grave e em tom agudo, a partir da visualização dos cartões, como forma de começarem desde já a discriminar os símbolos associados às duas alturas do som.

✓ Jogo de reconhecimento dos sons graves e agudos:

Foi levada uma tabela, na qual estavam colocadas imagens (inicialmente tapadas) correspondentes a sons reproduzidos no rádio (de referir que estas imagens correspondiam às

já trabalhadas com os alunos anteriormente, em conteúdos diferentes, mas com as quais as crianças já se encontravam familiarizadas).

Depois, cada som foi sendo reproduzido isoladamente, sendo que as crianças, à medida que o identificavam, dirigiam-se à tabela, uma a uma, e destapavam a imagem que lhe correspondia (as imagens estavam colocadas sequencialmente, de acordo com a ordem em que foram reproduzidos os sons no rádio), para confirmarem se estava ou não correcta a sua afirmação. Depois, colocavam o símbolo correspondente à altura do som a que correspondia – grave (↓) ou agudo (↑).

Intervenientes extra-actividades

Educadora do grupo:

- Dar continuidade à exploração da canção (cantar a canção com movimentos de percussão corporal, com os gestos correspondentes ou dramatizando o touro e o passarinho; explorar registos graves e agudos; elaborar cartazes representativos da canção, entre outros).

Pais das crianças do grupo:

- Reproduzir a faixa do CD correspondente à canção trabalhada em vários contextos familiares: em casa, no carro, entre outros.

- Cantar e explorar a canção trabalhada, em contexto familiar, acompanhando-a com os gestos correspondentes ou dramatizando o touro e o passarinho, explorando registos graves e agudos.

Terapeuta ocupacional da criança-alvo:

- Desenvolver jogos de exploração e perícia, cuja temática se prende com o reconhecimento de sons.

Terapeuta da fala da criança-alvo:

- Exploração da letra da canção trabalhada.
- Desenvolver jogos de reprodução de sons, com registos graves e agudos.

b) Síntese reflexiva da sessão

Nesta sessão, o grupo interiorizou os conteúdos transmitidos sem dificuldades de maior. A canção interpretada por touros (rapazes) versus passarinhos (raparigas) foi, sem dúvida, o momento da aula mais apreciado pelas crianças, manifestando-se como um desafio que todos queriam superar, chegando os diferentes grupos de alunos a definir, dentro de cada grupo, estratégias que os levassem a obter maior sucesso e a vencer o “rival” da canção.

Contudo, ao cantarem a canção, não o faziam em uníssono, dado que alguns elementos, dentro de cada um dos grupos, não estavam bem seguros quanto à letra da mesma, embora a melodia tenha sido bastante bem interiorizada.

As placas representativas de cada animal utilizadas na exploração dos conteúdos mostraram-se uma boa estratégia, na medida em que os alunos, ao associarem a imagem à letra da canção, conseguiam distinguir, por comparação, os sons graves dos agudos.

De salientar que no jogo as crianças tiveram alguma dificuldade em aguardar a sua vez de participar, começando a revelar alguma agitação.

Relativamente à “Estrela”, refere-se que esteve com o grupo e participou, sendo que no jogo, aquando da sua vez, foi ajudada pelos colegas, que lhe indicaram os passos a seguir. Contudo, refere-se que a aluna identificava os sons produzidos no rádio, escutando-os com atenção. Já na canção, participou no grupo das meninas, mas cantava os “piu” e os “mu” da canção, balançando sempre o corpo ao ritmo da música.

SESSÃO 7

a) Descrição das actividades (Roteiro de Actividades 7 – Apêndice VI)

✓ Revisão dos conteúdos trabalhados na sessão anterior:

- Altura dos sons.

✓ Actividade “vidrofone”:

- Foram enchidos frascos de vidro com diferentes quantidades de água, de forma gradual. Depois, a professora bateu neles alternadamente com uma colher, até que os alunos compreendessem quais produziam os sons mais graves e os mais agudos.

- Os alunos fecharam os olhos, a professora tocava aleatoriamente em dois dos frascos e perguntava qual tinha produzido o som grave e/ou o agudo: se o primeiro que ouviram ou o segundo.

- Cada aluno teve oportunidade de tocar o xilofone de água, tendo de obedecer ao que era solicitado pela professora: ou partir do grave para o agudo ou o oposto.

✓ Apresentação da canção alusiva ao Dia do Pai “O meu maior amigo” (anexo IV, faixa 11):

É O MEU MAIOR AMIGO	}	BIS
E EU DELE NÃO ME VOU ESQUECER.		

HEI-DE AMÁ-LO TODA A VIDA, } BIS
OUTRO IGUAL EU NÃO VOU TER. }

QUERIDO PAI, ÉS DEDICADO } BIS
DÁS-ME AMOR QUE NÃO TEM FIM. }

MESMO QUANDO ESTÁS ZANGADO } BIS
É POR GOSTARES MUITO DE MIM. }

(De referir que para contextualizar a introdução à canção e à temática alusiva ao Dia do Pai, os alunos foram questionados no sentido de saber quem tem a voz mais grave lá em casa).

✓ Exploração da temática implícita na canção.

✓ Promoção de exercícios de memorização da canção/Exploração da canção com registos graves e agudos:

- Actividade de dança livre ao som da canção, movimentando-se por todo o espaço da sala. A canção foi tocada, enquanto os alunos dançavam. Sempre que a professora interrompia a canção, os alunos deveriam parar de imediato, mantendo a posição do corpo como se fossem estátuas, por breves momentos, até ser recomeçada a canção.

- Acompanhamento da canção com gestos correspondentes às frases cantadas.

- Reprodução da melodia da canção, através de monossílabos, com registos graves e agudos.

- Entoação de cada frase da canção com registos graves e agudos.

- Completar a canção com registos graves e agudos: a professora cantou a canção, mas ia parando em algumas das partes, sendo que as crianças tinham de a completar, cantando a parte que estava em falta.

- Cantar a canção em grupo, primeiramente num registo agudo e de seguida num registo grave.

Intervenientes extra-actividades

Educadora do grupo:

- Articulação com a temática trabalhada: o “Dia do Pai”.

- Dar continuidade à exploração da canção (cantar a canção com os gestos correspondentes, com movimentos de percussão corporal; elaborar cartazes representativos da canção, entre outros).

Pais das crianças do grupo:

- Fazer o “vidrofone”, em contexto familiar, permitindo que as crianças expressem o que aprenderam.
- Reproduzir a faixa do CD correspondente à canção trabalhada em vários contextos familiares: em casa, no carro, entre outros.
- Cantar e explorar a canção trabalhada, em contexto familiar, acompanhando-a com os gestos correspondentes.

(De referir que estes dois últimos passos foram desenvolvidos pelas mães das crianças, sendo-lhes solicitado alguma descrição nesse trabalho, uma vez que a canção constituía uma surpresa para os pais na festa do “Dia do pai”, promovida pelo JI).

Terapeuta ocupacional da criança-alvo:

- Articulação com a temática trabalhada: o “Dia do Pai”.

Terapeuta da fala da criança-alvo:

- Articulação com a temática trabalhada: o “Dia do Pai”.
- Exploração da letra da canção trabalhada.

b) Síntese reflexiva da sessão

Esta sessão de trabalho não levantou qualquer dificuldade ao grupo, sendo que a tarefa que exigiu um maior nível de concentração teve a ver com a actividade do “vidrofone”, durante a qual as crianças tinham de fechar os olhos e ouvir atentamente os sons produzidos, no sentido de discriminar os registos graves dos agudos. Contudo, passadas duas ou três exemplificações, as próprias crianças, sobretudo as mais velhas, ao escutarem o som, já diziam prontamente a resposta, rematando com “esta era fácil”.

De referir que na actividade de exploração individual do “vidrofone”, voltaram a manifestar alguma dificuldade em esperar a sua vez de participar, mostrando-se impacientes e começando a desconcentrar-se, o que deu lugar a várias conversas paralelas entre as crianças dentro da sala.

No que diz respeito à “Estrela”, é de salientar que no início da aula se dirigiu para o cantinho das bonecas, vindo sentar-se junto do grupo quando se começou a aperceber que os sons que ouvia provinham dos frascos de vidro. Contudo, também ela se mostrou impaciente em aguardar a sua vez, procurando incessantemente chegar aos frascos e tocá-los com um lápis que estava em cima da mesa. Quando chegou a sua vez de os tocar, mostrou grande

entusiasmo pelos sons produzidos pelos frascos, explorando-os inúmeras vezes, enquanto exibia um sorriso rasgado.

SESSÃO 8

a) Descrição das actividades (Roteiro de Actividades 8 – Apêndice VI)

✓ Revisão dos conteúdos trabalhados nas aulas anteriores, tendo sido solicitado aos alunos que revissem alguns dos sons estudados.

✓ Apresentação/exploração dos conceitos associados à intensidade do som:

- Abordagem às diferenças evidenciadas entre vários sons citados pelos alunos, tendo-se dado realce à intensidade dos mesmos. Para tal, foram apresentados exemplos de sons fortes e pianos correspondentes, respectivamente, a um maior e menor volume do som, através de palavras, bater palmas, bater na mesa, entre outros, os quais as crianças tiveram de reproduzir posteriormente.

✓ Exercícios de exploração da intensidade do som (forte e piano):

- Cada aluno pronunciou o seu nome em som forte e piano.

- Foi utilizada uma lengalenga conhecida dos alunos – por a estarem a trabalhar com a educadora do grupo –, a qual pronunciaram com voz muito alta e depois em voz baixinha, obtendo assim sons fortes e pianos:

A PRIMAVERA

JÁ CHEGOU A PRIMAVERA	<i>FORTE</i>
VESTIDA DE ALEGRE COR	<i>PIANO</i>
VESTIDA DA COR DA HERA	<i>FORTE</i>
TRAZ UMA ESPERANÇA DE AMOR.	<i>PIANO</i>
QUANDO CHEGA A PRIMAVERA	<i>FORTE</i>
FICA MAIS BELO O JARDIM	<i>PIANO</i>
TÃO COLORIDO, OH QUEM ME DERA	<i>FORTE</i>
UMA PRIMAVERA SEM FIM.	<i>PIANO</i>

- Apresentação, através do rádio, de diversos sons já trabalhados anteriormente (anexo IV, faixa 7), a partir dos quais se trabalhou a intensidade dos mesmos, contrastando os sons evidenciados e contrapondo os sons fortes com os pianos (por exemplo: chuva – chuvada; brisa – tornado; riacho – queda de água).

✓ Apresentação da canção “Gosto de flores” (anexo IV, faixa 12), aludindo à Primavera.

GOSTO DE FLORES
DOS PÁSSAROS A VOAR
E DAS MONTANHAS
E DAS ONDAS DO MAR.
GOSTO DO PÔR-DO-SOL
E GOSTO DE CANTAR:
BUMBALARÉ, BUMBALARÉ
BUMBALARÉ, BUMBALARÉ
BUMBALARÉ, BUMBALARÉ
BUMBALARÉ, BUMBALARÉ.

- ✓ Exploração da temática implícita na canção.
- ✓ Promoção de exercícios de memorização da canção/ Exercícios de apresentação e exploração de todas as intensidades do som:
 - Acompanhamento da canção com gestos correspondentes às frases cantadas.
 - Reprodução da melodia da canção, através de monossílabos, com as várias intensidades do som.
 - Actividade de dança livre ao som da canção, movimentando-se por todo o espaço da sala. A canção foi tocada com várias intensidades, enquanto os alunos dançavam, com maior ou menor rapidez, consoante a intensidade reproduzida.
 - Entoação de cada frase da canção com várias intensidades do som.
 - Completar oralmente a canção com as diversas intensidades do som: a professora cantou a canção, mas foi parando em algumas das partes, sendo que as crianças tiveram de a completar, cantando a parte que estava em falta.
 - A canção foi cantada tendo-se explorado as diversas intensidades do som, com recurso a vários posicionamentos do corpo, que começava em baixo, com a intensidade do som mais baixa (“pianíssimo”) e ia aumentando aos poucos à medida que se ia progredindo até à intensidade mais elevada (“fortíssimo”), passando pelo “mezzo piano”, “piano”, “mezzo forte” e “forte”. Posteriormente, fez-se o mesmo em relação às intensidades “crescendo” e “diminuindo”. De referir que cada frase da canção foi sendo cantada numa intensidade diferente, mas sequenciada.

Intervenientes extra-actividades

Educadora do grupo:

- Articulação com a temática trabalhada: a Primavera.
- Dar continuidade à exploração da canção (cantar a canção com movimentos de percussão corporal, com os gestos correspondentes; elaborar cartazes representativos da canção, entre outros).

Pais das crianças do grupo:

- Reproduzir a faixa do CD correspondente à canção trabalhada em vários contextos familiares: em casa, no carro, entre outros.
- Cantar e explorar a canção trabalhada, em contexto familiar, acompanhando-a com os gestos correspondentes.

Terapeuta ocupacional da criança-alvo:

- Articulação com a temática trabalhada: a Primavera.

Terapeuta da fala da criança-alvo:

- Articulação com a temática trabalhada: a Primavera.
- Exploração da letra da canção trabalhada.

b) Síntese reflexiva da sessão

Nesta sessão, as crianças ajudaram-se umas às outras na superação das dúvidas que surgiam. Interiorizaram as nomenclaturas associadas às diferentes intensidades do som, sem fazer confusão entre elas. Revelaram particular interesse pela exploração da lengalenga, parecendo divertir-se com o exercício proposto e rindo sempre que alguém se enganava e dizia a frase na intensidade errada.

No que concerne à “Estrela”, deve referir-se que inicialmente recusou sentar-se junto dos colegas, refugiando-se no cantinho das bonecas, onde ia cantarolado algumas melodias, ao mesmo tempo que brincava com os objectos da cozinha. Contudo, após algumas tentativas por parte da professora, veio e sentou-se no seu colo, onde esteve algum tempo, voltando depois para o cantinho das bonecas, onde passou a maior parte da sessão. É do cantinho das bonecas que a “Estrela” observa os colegas, em especial o irmão, sorrindo e dando gargalhadas, parecendo querer chamar a sua atenção. Nesta sessão, a “Estrela” manifestou pouco interesse em participar nas actividades trabalhadas, embora se tenha colocado por diversas vezes encostada à mesa do cantinho das bonecas a olhar fixamente para os colegas.

De referir que quando ouvia sons fortes, tapava os ouvidos, como sinal de estar incomodada.

SESSÃO 9

a) Descrição das actividades (Roteiro de Actividades 9 – Apêndice VI)

- ✓ Revisão dos conteúdos trabalhados na aula anterior: intensidade do som.
- ✓ Apresentação de uma canção alusiva à Páscoa, intitulada “O coelho da Páscoa”

(anexo IV, faixa 13):

OLHA O COELHO DA PÁSCOA	}	BIS
TRAZ OVOS NO SEU CESTINHO.		
Ó-I-Ó-AI, SÃO FEITOS DE CHOCOLATE	}	BIS
Ó-I-Ó-AI, TÊM SABOR MUITO DOCINHO!		

OLHA O COELHO DA PÁSCOA	}	BIS
VAI ESCONDER UM OVINHO.		
Ó-I-Ó-AI, QUEM FOR ESPERTO E O ENCONTRAR	}	BIS
Ó-I-Ó-AI, VAI COMÊ-LO, É CERTINHO!		

- ✓ Promoção de exercícios de memorização da canção:

- Actividade de dança livre ao som da canção, movimentando-se por todo o espaço da sala. A canção foi tocada, enquanto os alunos dançavam. Sempre que a professora interrompia a canção, os alunos deveriam parar de imediato, mantendo a posição do corpo como se fossem estátuas, por breves momentos, até ser recomeçada a canção.

- Reprodução da melodia da canção, através de monossílabos.

- Acompanhamento da canção com os gestos correspondentes.

- Completar a canção: a professora cantou a canção, mas foi parando em algumas das partes, sendo que as crianças tiveram de a completar, cantando a parte que estava em falta.

- ✓ Exercícios de consolidação da intensidade do som, com recurso à canção:

- A canção foi cantada de acordo com diferentes intensidades.

- ✓ Apresentação e exploração dos grafismos associados às intensidades do som estudadas:

Apresentação de cartões com cada intensidade do som e grafismo correspondente, tendo sido completados com uma imagem de um coelho da Páscoa cuja dimensão variava

com a intensidade do som no qual se inseria, começando com o de menor para o de maior intensidade e terminando nos cartões de “crescendo” e “diminuindo”.

Depois, a canção foi cantada de acordo com cada uma das intensidades apresentadas.

De referir que à medida que os cartões foram sendo apresentados, os mesmos distribuíram-se pelos alunos, os quais, por sua vez, formaram “a escada da intensidade dos sons”, colocando-se por ordem sequencial e posicionando o seu corpo de acordo com a intensidade que lhe correspondia (exemplo: pianíssimo, a criança ficou “abaixada”, por oposição ao fortíssimo, a qual envergou o cartão com os braços elevados).

✓ Promoção de exercícios de memorização dos grafismos associados às diversas intensidades do som:

- Os cartões foram mostrados de forma ordenada, da intensidade mais fraca até à mais forte, sendo que as crianças foram dizendo a que intensidade correspondia esse cartão.

- Numa fase posterior, quando os alunos já conseguiam sequencializar as intensidades do som, baralharam-se os cartões e mostraram-se aleatoriamente, tendo sido pedido ao grupo para os identificar.

- Os vários cartões foram baralhados. Cada aluno tirou um, observou-o e disse a que intensidade do som correspondia, emitindo um som para o exemplificar (numa primeira fase, com a voz e, posteriormente, com batimentos de percussão corporal). Este procedimento foi repetido várias vezes.

- As frases da canção foram cantadas segundo o cartão da intensidade do som apresentado aleatoriamente pela professora (vários cartões foram sendo exibidos durante a canção).

Intervenientes extra-actividades

Educadora do grupo:

- Articulação com a temática trabalhada: a Páscoa.
- Dar continuidade à exploração da canção (cantar a canção com movimentos de percussão corporal, com os gestos correspondentes; elaborar cartazes representativos da canção, entre outros).

Pais das crianças do grupo:

- Reproduzir a faixa do CD correspondente à canção trabalhada em vários contextos familiares: em casa, no carro, entre outros.

- Cantar e explorar a canção trabalhada, em contexto familiar, acompanhando-a com os gestos correspondentes.

Terapeuta ocupacional da criança-alvo:

- Articulação com a temática trabalhada: a Páscoa.

Terapeuta da fala da criança-alvo:

- Articulação com a temática trabalhada: a Páscoa.
- Exploração da letra da canção trabalhada.

b) Síntese reflexiva da sessão

Apesar de não saberem ler, as crianças do grupo apreenderam com facilidade os conteúdos transmitidos, na medida em que demonstram reconhecer alguns símbolos gráficos, sobretudo as crianças mais velhas. Todos foram participando e, quando questionados individualmente, identificaram os grafismos correspondentes às diversas intensidades do som, embora os mais novos tenham sido, em algumas situações, auxiliados pelas crianças mais velhas. Alguns dos alunos recorreram até a mnemónicas que lhes servissem de auxílio para apreender cada um dos grafismos apresentados, associando os símbolos gráficos a elementos, objectos ou mesmo palavras conhecidas dos alunos (por exemplo referente ao mezzo = meio: “m parece uma montanha, é o meio” ou “m do nome de Maria, quer dizer meio”; “a letra que tem a barriga (p) é do piano”).

A “Estrela” também participou na sessão, sobretudo por imitação dos colegas, mantendo-se junto do grupo. Foi repetindo os nomes dos cartões, mediante pedido da professora, observando-os, pegando neles, mas não identificando a que intensidade do som correspondiam. Quando era a sua vez de participar, os colegas intervinham de imediato para a auxiliar, sendo que a “Estrela” fazia o que lhe era indicado pelos colegas, repetindo o que eles lhe diziam ou adoptando o procedimento que observava.

SESSÃO 10**a) Descrição das actividades (Roteiro de Actividades 10 – Apêndice VI)**

- ✓ Revisão da canção trabalhada na sessão anterior, tendo-se dado realce ao animal citado, o coelho da Páscoa.

- ✓ Jogo de compreensão da letra de uma canção:

Foi apresentado um desafio aos alunos, o qual consistia em adivinhar as adivinhas da canção apresentada, tendo sido dada uma única pista: “as respostas correspondem todas elas a

animais”. De referir que a opção sobre esta canção se deve ao facto de a educadora do grupo se encontrar no momento a trabalhar e explorar adivinhas com as crianças.

- Audição da canção “Adivinhas” (anexo IV, faixa 14), de forma a ouvirem cada uma das adivinhas isoladamente.

1. QUAL É O BICHINHO
 GORDO, PESADO
 E ENGRAÇADO
 COM TROMBA GRANDE? } BIS
É O ELEFANTE, É O ELEFANTE, É O ELEFANTE, É O ELEFANTE. -----BIS

2. QUAL É O BICHINHO
 LEVE, DELGADO
 CARA ALTIVA
 PESCOÇO ESTICADO? } BIS
É A GIRAFÁ, É A GIRAFÁ, É A GIRAFÁ, É A GIRAFÁ. ---- BIS

3. QUAL É O BICHINHO
 DESENGONÇADO
 QUE PARECE GENTE
 TÃO INTELIGENTE? } BIS
É O CHIMPANZÉ, É O CHIMPANZÉ, É O CHIMPANZÉ, É O CHIMPANZÉ. ----BIS

4. QUAL É O BICHINHO
 QUE ANDA SEM PERNAS
 E QUE RASTEJA
 DENTRO DAS CAVERNAS? } BIS
É A SERPENTE, É A SERPENTE, É A SERPENTE, É A SERPENTE. ----BIS

5. QUAL É O BICHINHO
 TODO RISCADO
 DE PRETO E BRANCO
 COMO UM TECLADO? } BIS
É A ZEBRA, É A ZEBRA, É A ZEBRA, É A ZEBRA. ----BIS

6. QUAL É O BICHINHO
 COM UMA GRANDE CAUDA
 COM QUATRO PATAS
 QUE NO RIO NADA? } BIS
É O JACARÉ, É O JACARÉ, É O JACARÉ, É O JACARÉ. ----BIS

7. ORA DIGAM TODOS
 QUAIS OS BICHINHOS
 QUE HOJE APRENDEMOS
 AQUI JUNTINHOS? } BIS
FOI O ELEFANTE, FOI A GIRAFÁ, FOI O CHIMPANZÉ, O CHIMPANZÉ. ----BIS
FOI A SERPENTE, FOI A ZEBRA, FOI O JACARÉ, O JACARÉ. ----BIS

- Após ouvirem cada adivinha, os alunos desenharam na sua folha de trabalho (apêndice IX) o animal de que julgavam tratar-se.

- Quando todos terminavam o seu desenho, debatiam-se com as crianças as diversas sugestões indicadas como respostas à adivinha e apresentava-se, por meio da canção, a solução da mesma.

(De referir que foram levadas imagens dos animais que davam resposta às adivinhas, para que as crianças pudessem identificar nelas as características enunciadas na canção).

✓ Promoção de exercícios de memorização da canção:

- Actividade de dança livre ao som da canção, movimentando-se por todo o espaço da sala. A canção foi tocada, enquanto os alunos dançavam. Sempre que a professora interrompia a canção, os alunos deveriam parar de imediato, mantendo a posição do corpo como se fossem estátuas, por breves momentos, até ser recomeçada a canção.

- Reprodução da melodia da canção, através de monossílabos.

- Acompanhamento da canção com os gestos correspondentes, tendo sido combinados com os alunos movimentos de imitação do animal referido em cada adivinha.

- Completar a canção: a professora cantou a canção, mas foi parando em algumas das partes, sendo que as crianças tinham de a completar, cantando a parte que estava em falta.

Intervenientes extra-actividades

Educadora do grupo:

- Dar continuidade à exploração da canção (cantar a canção com movimentos de percussão corporal, com os gestos correspondentes; elaborar cartazes representativos da canção, entre outros).

- Expor os trabalhos elaborados na sala.

Pais das crianças do grupo:

- Reproduzir a faixa do CD correspondente à canção trabalhada em vários contextos familiares: em casa, no carro, entre outros.

- Cantar e explorar a canção trabalhada, em contexto familiar, acompanhando-a com os gestos correspondentes.

- Ensinar e auxiliar as crianças a memorizar novas adivinhas, se possível de animais, para explorar na próxima sessão.

b) Síntese reflexiva da sessão

As crianças participaram na actividade, encarando-a como um jogo: “o jogo do rei/rainha das adivinhas”. Quando lhes foi proposto o desafio de adivinhação, os alunos propuseram desde logo ir para pontos distintos da sala, para não correrem o risco de serem copiados e, assim, perder o título de “rei ou rainha das adivinhas”, proposta esta que foi aceite pela professora.

Quando era reproduzida no rádio cada uma das adivinhas, os alunos escutavam atentamente e em silêncio e, se alguém murmurasse, ouvia-se logo um “chiu” decidido, proveniente de várias crianças, por vezes em uníssono.

Todos terminaram o trabalho, acertando na maioria das adivinhas escutadas, o que revela terem compreendido o enunciado da canção. Contudo, manifestaram grande dificuldade em cumprir a regra de “ouvir e não falar, apenas passar para o papel a resposta que julgavam ser”.

No que concerne à “Estrela”, apenas rabiscou a sua folha de trabalho, não obedecendo a critérios e não cumprindo as regras do jogo, embora escutasse atentamente as adivinhas. Enquanto rabiscava a sua folha, parecia concentrada e cantarolava uma melodia que se assemelhava à canção escutada. Por vezes, parava o seu desenho para observar os trabalhos dos colegas, sobretudo o do irmão, pousando o lápis e dirigindo-se até eles.

SESSÃO 11

a) Descrição das actividades (Roteiro de Actividades 11 – Apêndice VI)

✓ Revisão da canção trabalhada na aula anterior e do tema implícito na mesma, incidindo nas adivinhas.

✓ Actividade de adivinhas:

A professora questionou os alunos no sentido de indagar se alguém tinha adivinhas para apresentar ao grupo, sendo que apenas os mais velhos se manifestaram.

Após a apresentação das adivinhas, por parte das crianças, a professora expôs mais algumas adivinhas de animais, cujas respostas se referiam a: rã, peixe, aranha, crocodilo e rinoceronte (os quais representam palavras com uma, duas, três, quatro e cinco sílabas, respectivamente).

NOS LAGOS GOSTO DE ESTAR

CANTO LOGO PELA MANHÃ

SOU PARECIDA COM UM SAPO

MENINOS EU SOU UMA...*RÃ*

ANDO SEMPRE MOLHADINHO

FORA DA ÁGUA NINGUÉM ME DEIXE

FAÇO BOLHAS AO RESPIRAR

MENINOS EU SOU UM...*PEIXE*

A MINHA CASA É UMA TEIA

POSSO SER CINZENTA, PRETA E CASTANHA

TENHO MUITAS PERNINHAS

MENINOS EU SOU UMA...*ARANHA*

DENTES GRANDES E BEM AFIADOS

ANDO NA TERRA E EM RIOS COMO O NILO

TENHO UMA BOCA MUITO GRANDE

MENINOS EU SOU UM...*CROCODILO*

GRANDE E DE PELE CINZENTA

EM ÁFRICA ANDAMOS AO MONTE

COM UM OU DOIS CORNOS NA CABEÇA

MENINOS EU SOU UM...*RINOCERONTE*

(De referir que à medida que foram sendo adivinhados os animais, as imagens correspondentes foram-se afixando na parede, pela ordem referida no ponto anterior).

✓ Marcação de ritmos:

- A professora bateu palmas marcando o ritmo do nome de cada animal, ao mesmo tempo que pronunciava o nome do mesmo. Posteriormente, repetiu o procedimento com o seu nome próprio e pediu aos alunos que fizessem o mesmo, para de seguida marcarem, individualmente, com palmas, o ritmo do seu nome.

- Às imagens dos animais já afixadas na parede, a professora acrescentou as da aula anterior. De seguida, bateu as palmas ao ritmo do nome de um dos animais, procedimento que os alunos repetiram.

✓ Jogo de identificação de ritmos:

- A professora marcou o ritmo do nome de um dos animais trabalhados, sem, contudo, o pronunciar verbalmente. As crianças tiveram então de adivinhar de que animal se tratava. O procedimento foi repetido até se marcar o ritmo do nome de todos os animais afixados na parede.

- Os alunos foram, um a um, repetindo o procedimento da professora, marcando um dos ritmos trabalhados, sendo que os colegas tinham de adivinhar a que animal o ritmo marcado correspondia.

Intervenientes extra-actividades

Educadora do grupo:

- Dar continuidade à exploração rítmica das adivinhas (com a voz e com o corpo).

Pais das crianças do grupo:

- Fazer diariamente, em episódios quotidianos, jogos rítmicos, marcando algumas palavras com o corpo e com a voz, tendo em conta que foi explicado aos pais que a marcação de ritmos das palavras é, no fundo, uma divisão silábica das mesmas.

Terapeuta ocupacional da criança-alvo:

- Fazer marcações rítmicas de algumas palavras com o corpo.

Terapeuta da fala da criança-alvo:

- Fazer marcações rítmicas de algumas palavras com a voz.

b) Síntese reflexiva da sessão

O grupo participou e empenhou-se bastante nas actividades propostas. Gostaram particularmente das adivinhas, pelo desafio que lhes propunham, acertando em todas as soluções.

Cumpriram as regras necessárias ao bom funcionamento da aula e respeitaram-se uns aos outros, dando oportunidade a todos de participar e escutando com atenção as prestações dos colegas. Não revelaram dificuldades na marcação e identificação de ritmos, marcando-os com segurança e na perfeição, embora os mais novos tenham demorado um pouco mais a assimilar os conteúdos pretendidos, sendo para tal auxiliados pelos mais velhos.

No que diz respeito à “Estrela”, deve referir-se que no início se mostrou algo reticente em participar, indo por duas vezes esconder-se junto à casa de banho, por baixo dos cabides. Quando a professora a foi buscar, pela segunda vez, sentou-a ao seu colo, onde permaneceu até ao final da aula, na medida em que estava numa posição em que conseguia observar todos os colegas do grupo, repetindo e reproduzindo os batimentos que via os colegas fazerem. De referir que após algum tempo a observar as mãos da professora enquanto fazia a marcação de ritmos, a determinado momento a “Estrela” segurou nas suas mãos, marcando os ritmos em simultâneo consigo e dando fortes gargalhadas.

SESSÃO 12**a) Descrição das actividades (Roteiro de Actividades 12 – Apêndice VI)**

✓ Promoção de diversos exercícios rítmicos, sendo que a professora marcou diferentes ritmos, posteriormente reproduzidos pelas crianças:

- **Batimentos corporais:** a professora começou por executar um batimento, a seguir dois, depois três e, finalmente, quatro. Exemplos:

- 1 – Fez um estalinho com os dedos;
- 2 – Bateu duas vezes com as mãos nas pernas;
- 3 – Bateu as palmas três vezes;
- 4 – Bateu quatro vezes com os pés no chão.

De seguida, a professora foi fazendo variações de movimentos de percussão corporal, utilizando as quatro formas anteriormente citadas.

- **Batimentos com vocábulos:** a professora, seguindo o procedimento adoptado na fase anterior, construiu frases rítmicas compostas por batimentos acompanhados de

vocábulos. Assim, a professora foi batendo um ritmo e dizendo, ao mesmo tempo, um ou mais vocábulos, consoante o ritmo marcado. Exemplos:

- 1 – Fez um estalinho com os dedos dizendo “clic”;
- 2 – Bateu duas vezes com as mãos nas pernas dizendo “tchic-tchic”;
- 3 – Bateu as palmas três vezes dizendo “pás-pás-pás”;
- 4 – Bateu quatro vezes com os pés no chão dizendo “pum-pum-pum-pum”.

- **Diversificação dos batimentos e vocábulos:** seguidamente, a professora foi acrescentando novos batimentos acompanhados de novos vocábulos (marcados em simultâneo), sendo que o número de batimentos/vocábulos a reproduzir foram aumentando progressivamente. Exemplos:

- 1 – Um batimento (estalinho) e um vocábulo (clic);
- 2 – Dois batimentos (mãos nas pernas, palma) e dois vocábulos (tchic, pás);
- 3 – Três batimentos (estalinho, mãos nas pernas, palma) e três vocábulos (clic, tchic, pás);
- 4 – Quatro batimentos (estalinho, mãos nas pernas, palma, pés no chão) e quatro vocábulos (clic, tchic, pás, pum).

- Posteriormente, cada aluno ficou incumbido de inventar frases rítmicas com os respectivos vocábulos, de modo a serem reproduzidas pelos seus colegas.

(De referir que tanto os exercícios de batimentos corporais como os de batimentos com vocábulos foram trabalhados explorando as diferentes intensidades do som).

Intervenientes extra-actividades

Educadora do grupo:

- Dar continuidade a exercícios rítmicos (com a voz e com o corpo).

Pais das crianças do grupo:

- Fazer diariamente, em episódios quotidianos, jogos rítmicos, marcando algumas palavras com o corpo e com a voz.

Terapeuta ocupacional da criança-alvo:

- Fazer marcações rítmicas de algumas palavras com o corpo.

Terapeuta da fala da criança-alvo:

- Fazer marcações rítmicas de algumas palavras com a voz.

b) Síntese reflexiva da sessão

Ao início, as crianças revelaram alguma dificuldade em realizar os exercícios propostos, enganando-se várias vezes, mostrando-se desmotivadas e desanimadas, chegando mesmo a pedir para fazerem outra coisa. Contudo, após algum treino, começaram a conseguir realizar os exercícios e a interessar-se pela actividade, sendo que quanto mais o exercício se complexificava, mais elas pareciam divertir-se, desafiando-se umas às outras e querendo mostrar ao grupo que conseguiam fazer melhor. Assim, foi notória uma certa competitividade que, não se revelando em excesso, até se revelou produtiva.

No que à “Estrela” diz respeito, deve salientar-se que passou grande parte do tempo a observar os colegas, dando gargalhadas, parecendo estar divertida com os movimentos executados pelos mesmos. Por algumas vezes, executou também ela alguns movimentos, mas sempre para si própria, sendo que sempre que se sentia observada, parava.

SESSÃO 13**a) Descrição das actividades (Roteiro de Actividades 13 – Apêndice VI)**

- ✓ Conversa com o grupo sobre o Dia da Mãe, que se estava a aproximar.
- ✓ Formulação de frases sobre a mãe:
 - Foi pedido a cada criança que dissesse algo sobre a sua mãe, tentando que fossem espontâneas nas suas apreciações.
 - ✓ Continuação da aula anterior: promoção de exercícios rítmicos.
- **Batimentos com frases:** as frases ditas pelos alunos foram pronunciadas ao mesmo tempo que se marcaram, com palmas, as respectivas sílabas, assinalando assim o ritmo das mesmas. Todo este procedimento foi efectuado com o auxílio da professora, a qual exemplificava sempre, numa primeira fase, cada exercício, adoptando o papel de modelo.
- ✓ Apresentação da canção do Dia da Mãe “Mãezinha querida” (anexo IV, faixa 15):

QUE LINDA, TÃO BELA

TANTO AMOR ME DÁ!

É A FLOR MAIS BELA,

QUE NO MUNDO HÁ.

SEUS BEIJOS E MIMOS,

SÃO PROVAS DE AMOR!

SÃO RAIOS QUE BRILHAM

E ME DÃO CALOR!

MÃEZINHA QUERIDA,
EU VOU-TE DIZER:
ÉS A MÃE MAIS QUERIDA
QUE EU PODIA TER.

- ✓ Exploração da temática implícita na canção.
- ✓ Promoção de exercícios de memorização da canção/Exercício de consolidação de batimentos rítmicos com frases:
 - Dramatização da canção, acompanhando-a com os gestos correspondentes.
 - Marcação do ritmo da canção de modo gradual, frase a frase. Numa primeira fase, as frases ritmadas foram entoadas e só depois foram cantadas.

Intervenientes extra-actividades

Educadora do grupo:

- Articulação com a temática trabalhada: o “Dia da Mãe”.
- Dar continuidade à exploração da canção (cantar a canção com os gestos correspondentes, com movimentos de percussão corporal, marcando o ritmo das frases da canção; elaborar cartazes representativos da canção, entre outros).

Pais das crianças do grupo:

- Reproduzir a faixa do CD correspondente à canção trabalhada em vários contextos familiares: em casa, no carro, entre outros.
- Cantar e explorar a canção trabalhada, em contexto familiar, acompanhando-a com os gestos correspondentes e marcando o ritmo da mesma, com percussão corporal.

(De referir que estes dois passos foram desenvolvidos pelos pais das crianças, sendo-lhes solicitado alguma descrição nesse trabalho, uma vez que a canção constituía uma surpresa para as mães na festa do “Dia da mãe”, promovida pelo JI).

Terapeuta ocupacional da criança-alvo:

- Articulação com a temática trabalhada: o “Dia da Mãe”.
- Fazer marcações rítmicas de algumas palavras da canção com o corpo.

Terapeuta da fala da criança-alvo:

- Articulação com a temática trabalhada: o “Dia da Mãe”.
- Exploração da letra da canção trabalhada.
- Fazer marcações rítmicas de algumas palavras da canção com a voz.

b) Síntese reflexiva da sessão

Nesta sessão de trabalho todo o grupo participou e teceu bastantes comentários em relação à mãe, alargando-se nas divagações de histórias e peripécias vividas com as mesmas. Contudo, mostraram alguma dificuldade em dizer apenas uma frase sobre ela, tendo de ser orientados pela professora. Também não foram muito criativos na formulação de frases, repetindo-se e incidindo essencialmente em “a mãe é bonita”, “a mãe é amiga”, “eu gosto da mãe” e outras semelhantes.

Já na marcação de ritmos, apesar de mais longos, não mostraram dificuldades, lembrando-se dos conteúdos trabalhados na aula anterior.

A dramatização da canção com gestos auxiliou a memorização da canção por parte dos alunos, sendo de referir que a melodia foi imediatamente reconhecida por algumas crianças, que a reconheceram de uma outra canção já conhecida: “Que linda falua”, embora tenha sofrido algumas alterações.

De referir que a canção, em forma de balada, comoveu muitos dos alunos, um dos quais chegando a dizer que “esta canção quase me faz chorar”, ao que alguns responderam “pois é” ou “a mim também”.

Relativamente à “Estrela”, esta não se pronunciou quanto ao tema em questão, mantendo-se sentada a observar os colegas e parecendo escutá-los. Quando foi reproduzida a canção, balançava o corpo ao som da mesma, em jeito de dança. Na marcação de ritmos, agiu por imitação dos colegas. De salientar que numa situação em que a professora questionou o grupo no sentido de saber se gostavam da canção da mãe, a “Estrela” interveio e disse prontamente “não. Papá!”, facto que levou a professora a dirigir-se a ela e a perguntar: “é a canção da mãe, gostas?”, ao que ela repetiu “Papá!”, posição que manteve sempre que questionada nesse sentido.

SESSÃO 14**a) Descrição das actividades (Roteiro de Actividades 14 – Apêndice VI)****✓ Jogo de identificação de ritmo:**

- A professora marcou o ritmo de uma canção já conhecida dos alunos, “A loja do Mestre André”, sendo que os alunos tiveram de tentar adivinhar de que canção se tratava.

- Exploração do ritmo da canção pelos alunos, através de percussão corporal.

✓ Audição da canção “Na loja do Mestre André” (anexo IV, faixa 16) e identificação da temática implícita na mesma.

✓ Apresentação/exploração dos instrumentos musicais de percussão:

- Exploração da canção, inserindo nela os novos instrumentos a aprender. Para tal, partiu-se de uma história “real”, tendo-lhes sido dito que a professora foi à loja do Mestre André comprar alguns instrumentos musicais para trazer para a aula, mostrando-os a pouco e pouco. À medida que a professora foi expondo os instrumentos, individualmente, foi explorando e identificando cada um, explicando/exemplificando como se manuseavam, como se chamavam e qual a família à qual pertenciam, de acordo com o material de que eram feitos: metal, pele ou madeira.

(De referir que à medida que cada instrumento era apresentado, este era passado por todas as crianças para que todas aprendessem, com a ajuda da professora, a manuseá-lo de forma correcta, segurando-o e tocando com destreza, de modo a conseguirem o som que se pretendia).

- Agrupamento dos instrumentos musicais de percussão por “famílias”: metal, peles ou madeiras.

- As crianças foram colocadas numa roda e foi dado a cada uma delas um instrumento musical diferente. Posteriormente, foi-se cantando a canção da seguinte forma: “Foi na loja do (a) Mestre _____ (nome da criança) que eu comprei _____ (nome do instrumento musical que essa criança tem na mão) ”. O aluno referido tinha então de tocar correctamente o instrumento que possuía.

✓ Jogo de identificação dos instrumentos musicais de percussão:

- A professora distribuiu um instrumento por cada criança. Depois, nomeava um deles e/ou uma característica de alguns deles e quem o(s) tivesse em sua posse tinha de o(s) tocar.

Intervenientes extra-actividades

Educadora do grupo:

- Dar continuidade à exploração da canção (cantar a canção com visualização e exploração dos instrumentos, elaborar cartazes ilustrativos da canção, entre outros).

Pais das crianças do grupo:

- Reproduzir a faixa do CD correspondente à canção trabalhada em vários contextos familiares: em casa, no carro, entre outros.

- Cantar e explorar a canção trabalhada, em contexto familiar, acompanhando-a com os gestos correspondentes do manuseamento de cada instrumento musical citado e reproduzindo as onomatopeias correspondentes aos mesmos.

Terapeuta ocupacional da criança-alvo:

- Exercícios de exploração/manuseamento dos instrumentos musicais de percussão.

Terapeuta da fala da criança-alvo:

- Exercícios de exploração das nomenclaturas dos instrumentos musicais em estudo.

b) Síntese reflexiva da sessão

Nesta sessão deve salientar-se o facto de os alunos mais velhos terem frequentado aulas de Expressão Musical em anos anteriores, o que contribuiu para que já tivessem algumas noções básicas sobre os instrumentos, de modo específico o seu nome e como se tocavam. Tal facto permitiu-lhes ter um papel mais activo no decorrer das actividades, tendo-lhes sido solicitada a colaboração por diversas vezes, no sentido de fazer algumas demonstrações simples.

Para além disso, deve referir-se que o nível de participação foi bastante satisfatório por parte de todos os elementos da turma, sendo que os mais novos estavam bastante entusiasmados com a “novidade”. Neste domínio, importa também referir que ficaram desde já notórias a predilecção e fascínio das crianças por alguns instrumentos, nomeadamente os pratos e os tamborins.

No que concerne aos conteúdos propriamente ditos, é de salientar que foram assimilados pelos alunos, sendo que os mais novos apenas manifestaram dificuldade em pronunciar o nome de alguns dos instrumentos. Contudo, conseguiram identificá-los.

Relativamente à “Estrela”, deve referir-se que a criança se sentou, desde o início da aula, ao lado do saco dos instrumentos, localizado do chão, no centro do grupo. Aí, ainda antes da apresentação e explicação de cada instrumento, pegou em vários deles, um a um, e tocou-os, sorrindo e olhando-os fixamente. Cantava enquanto os tocava e ia falando, sendo que os instrumentos pareciam ser o seu receptor. Quando pegou no chocalho, demonstrou não saber como o tocar. Perante essa situação, a professora pegou-lhe na mão e executou com ela o movimento necessário para o fazer. Após breves instantes, a “Estrela” desviou a mão, mostrando querer fazer sozinha e tocando sem parar. Quando a professora lhe perguntou se queria ajuda, respondeu prontamente que não. De referir que sempre que a professora pousava

um instrumento, ela pegava nele e tocava-o na perfeição, focando nos instrumentos toda a sua atenção.

SESSÃO 15

a) Descrição das actividades (Roteiro de Actividades 15 – Apêndice VI)

✓ Jogos de identificação dos instrumentos musicais de percussão estudados na sessão anterior:

- Foi encenada a “Loja do Mestre André”, levando-se para o efeito uma placa ilustrativa da mesma, sendo que a professora encarnou o papel de “dono” da loja, ou seja, de Mestre André. Cada aluno teve então de ir à loja e, se quisesse comprar um instrumento, tinha de saber o seu nome, o material de que era feito e como se manuseava. Este era o critério para receberem um instrumento.

Posteriormente, o grupo deslocou-se à zona do recreio para proceder a uma actividade de exterior, sendo que cada criança levou o instrumento que tinha “comprado”.

- Os alunos foram colocados em roda. Aí, as crianças cantaram a canção solicitada pela professora (“Se eu fosse peixinho”, trabalhada com a educadora do grupo, mas que usualmente é cantada com os nomes das crianças), tocando os instrumentos e integrando sucessivamente o nome do instrumento do(a) colega que estivesse ao seu lado, no terceiro verso da quadra:

A BARCA VIROU

DEIXÁ-LA VIRAR

O (NOME DO INSTRUMENTO) _____

NÃO SOUBE REMAR.

De referir que à medida que se ia cantando, o aluno que tinha esse instrumento ia colocá-lo no centro e virava-se de costas para a roda. A quadra foi repetida até se ter esgotado o número de alunos/instrumentos que formavam o círculo. No final, procedeu-se de forma semelhante de modo a que, um por um, todos os alunos fossem buscar um instrumento e se virassem para o centro, cantando a seguinte quadra:

SE EU FOSSE PEIXINHO

E SOUBESSE NADAR

TIRAVA O (NOME DO INSTRUMENTO) _____

DO FUNDO DO MAR.

✓ Exploração da altura dos sons dos diversos instrumentos musicais estudados:

- A professora mandou para o centro da roda as crianças que tivessem um determinado instrumento igual, ainda que divergente em tamanho. Depois, pediu-lhes que o tocassem, alternadamente, incidindo a sua abordagem na exploração dos sons graves e agudos, para que compreendessem que a dimensão dos materiais constituintes dos instrumentos influencia a altura do som (quanto maior for, mais grave é).

✓ Formação de uma banda em movimento:

- As crianças, mantendo os instrumentos que tinham da actividade anterior, foram dispostas em fileiras: cinco de dois elementos e uma de três elementos. Depois, cantaram a canção “Loja do Mestre André”, ao mesmo tempo que tocavam os instrumentos e caminhavam, em jeito de marcha, por imitação da professora, dando uma volta em torno da instituição.

Intervenientes extra-actividades

Educadora do grupo:

- Dar continuidade às actividades desenvolvidas, permitindo às crianças repetir os procedimentos adoptados na canção “Se eu fosse peixinho” e na “Banda em movimento”.

Pais das crianças do grupo:

- Reproduzir a faixa do CD correspondente à canção “Loja do Mestre André” em vários contextos familiares: em casa, no carro, entre outros.

- Cantar e explorar a canção, em contexto familiar, acompanhando-a com os gestos correspondentes do manuseamento de cada instrumento musical citado e reproduzindo as onomatopeias correspondentes aos mesmos.

Terapeuta ocupacional da criança-alvo:

- Exercícios de exploração/manuseamento dos instrumentos musicais de percussão.

Terapeuta da fala da criança-alvo:

- Exercícios de exploração das nomenclaturas dos instrumentos musicais estudados.

b) Síntese reflexiva da sessão

Inicialmente, o grupo mostrou-se bastante agitado, algo que não é usual no grupo.

Dada a agitação das crianças, que teimavam em mexer nos instrumentos quando ainda não estavam autorizados para tal, os instrumentos foram colocados em cima do parapeito da janela, onde os alunos não conseguiam chegar, até que se acalmassem. Passados

uns momentos, a “Estrela”, pediu à professora para ir para o seu colo, sendo que a partir daí procurou alcançar os instrumentos, mostrando ser essa a sua intenção quando fez o pedido.

Reposta a ordem na sala, deu-se início à sessão propriamente dita. Na encenação da Loja do Mestre André, as crianças adoptaram o papel de compradores, reconhecendo os instrumentos musicais estudados e mostrando-se animados com a actividade. Os instrumentos mais desejados foram os pratos e os tamborins, à semelhança da sessão anterior.

A deslocação ao exterior voltou a provocar alguma agitação. Contudo, chegados ao local, compreenderam a actividade e participaram com pertinência. Interessaram-se pela canção, mas o seu momento preferido foi, sem dúvida, a actividade da banda em movimento.

Relativamente à “Estrela”, refere-se que enquanto aguardou a sua vez de ir “comprar” um instrumento, se deitou no banco, mantendo-se atenta à sua vez e suspirando repetidamente. Quando chegou à loja, olhou para um par de castanholas e referiu: “são iguais”, apesar de não terem a mesma cor. Depois, escolheu a maraca. Todavia, quando lhe foi dada a mais pequena, disse: “não! A grande!”.

De referir que durante a sessão, se deslocou várias vezes ao saco dos instrumentos para trocar o seu por outro, chegando a pegar no chocalho e a fazer dele um brinquedo, mais propriamente um carro. Para a banda em movimento, pegou no tamborim e juntou-se aos restantes elementos do grupo, tocando e cantando ao mesmo tempo que caminhava, tal como os colegas. Contudo, já no final, colocou o tamborim no chão e fez da baqueta do mesmo um microfone, sendo que cantava repetidamente uma canção que não foi possível identificar.

SESSÃO 16

a) Descrição das actividades (Roteiro de Actividades 16 – Apêndice VI)

✓ Jogos auditivos de exploração dos sons produzidos pelos diferentes instrumentos musicais:

- Audição atenta do som produzido por cada instrumento: os alunos fecharam os olhos e a professora foi tocando um instrumento junto dos seus ouvidos, ao mesmo tempo que repetia o nome do mesmo. Este procedimento foi repetido para todos os instrumentos estudados, nomeadamente a pandeireta, a maraca, o bloco de dois sons, as clavas, o tamborim, a castanholas, o reco-reco, os pratos e o triângulo. Posteriormente, teve lugar um jogo auditivo, que consistiu no seguinte: os alunos fecharam os olhos, foram tocados os instrumentos (um a um) e as crianças tiveram de adivinhar qual o instrumento tocado.

- Numa fase posterior a professora, que estava na posse de vários instrumentos musicais de percussão, tocou-os aleatória e alternadamente, sendo que ao som de cada instrumento tocado, correspondia um movimento que as crianças tinham de executar:

Pandeireta: dançar

Maraca: saltar só com um pé

Bloco de dois sons: rodopiar

Clavas: saltar

Tamborim: cantar

Castanholas: dançar com um par

Reco-reco: bater as palmas

Pratos: estalar os dedos

Triângulo: bater com as mãos nas pernas

(De referir que foram levadas imagens ilustrativas de cada instrumento e correspondente movimento a executar, como forma de auxiliar as crianças na sua memorização, tendo sido afixadas na parede junto do local onde decorreu o jogo).

- Jogo “O labirinto”:

Na sala, com o auxílio de cordas, fizeram-se diversos percursos, sendo que cada aluno percorreu um, de olhos vendados, individualmente. Contudo, as indicações do movimento a efectuar foram sendo dadas pelos diferentes sons dos instrumentos, da responsabilidade das restantes crianças intervenientes na sessão. O som de cada instrumento e correspondente movimentação foi acordado com os alunos, sendo que ao som da maraca correspondia dar um passo em frente, ao som do tamborim um passo para trás, ao do reco-reco um passo para a direita e ao do triângulo um passo para a esquerda.

Intervenientes extra-actividades

Educadora do grupo:

- Dar continuidade aos jogos de discriminação auditiva dos sons produzidos pelos diversos instrumentos musicais de percussão, repetindo o procedimento adoptado nesta sessão de trabalho pela professora de música.

- Promover exercícios de aquisição das noções de direcionalidade e de lateralidade.

Pais das crianças do grupo:

- Reproduzir a faixa do CD correspondente à canção “Loja do Mestre André” em vários contextos familiares: em casa, no carro, entre outros.

- Cantar e explorar a canção trabalhada, em contexto familiar, acompanhando-a com os gestos correspondentes do manuseamento de cada instrumento musical citado e reproduzindo as onomatopeias correspondentes aos mesmos.

- Promover exercícios de aquisição das noções de direccionalidade e de lateralidade.

Terapeuta ocupacional da criança-alvo:

- Exercícios de exploração/manuseamento dos instrumentos musicais de percussão.

Terapeuta da fala da criança-alvo:

- Exercícios de exploração das nomenclaturas dos instrumentos musicais em estudo.

b) Síntese reflexiva da sessão

Nesta sessão, por apenas conter jogos de movimento, reinou a boa disposição. Os alunos mostraram-se entusiasmados, participando em todos os jogos de exploração apresentados. Não revelaram dificuldade em reconhecer os instrumentos musicais tocados, bem como o som correspondente, sobretudo as crianças mais velhas, as quais continuam a ser mais participativas.

De referir que no segundo jogo levado a cabo, as crianças mais velhas, quando surgia alguma dúvida, olhavam para as imagens afixadas, ao contrário das mais novas, as quais observavam um dos colegas mais velhos e reproduziam os movimentos executados pelos mesmos, mantendo-se mais contidas na sua participação.

Porém, o último jogo foi aquele que suscitou maior agitação na sala, pelas dificuldades que levantou, sobretudo na discriminação da lateralidade e direccionalidade, sendo que as crianças manifestaram grandes dificuldades em direccionar o colega que se encontrava a executar o percurso, não conseguindo trabalhar em equipa. As crianças sentiam-se confusas, tocando, por vezes, ao mesmo tempo, dando, desse modo, duas indicações opostas. Outras vezes, ninguém tocava, por não terem a certeza de quem deveria indicar o caminho. Tal situação levou a criar alguns diálogos entre as crianças, na tentativa fazer com que se entendessem, havendo a necessidade de ocupar algum tempo da aula na exploração dos conceitos que suscitaram dúvidas (frente – trás – direita – esquerda), com recurso a uma canção (anexo IV, faixa 17).

No que à “Estrela” diz respeito, deve referir-se que participou nas actividades com os colegas, sobretudo por imitação dos mesmos (quer na nomeação dos instrumentos, quer no jogo de movimentos). No jogo “O labirinto”, desinteressou-se pela actividade e dirigiu-se para o cantinho das bonecas, onde permaneceu até ao momento em que se procedeu à

promoção de exercícios de exploração de direccionalidade e lateralidade, os quais implicaram algum movimento e exploração do espaço, suscitando o seu interesse.

SESSÃO 17

a) Descrição das actividades (Roteiro de Actividades 17 – Apêndice VI)

✓ Apresentação da canção alusiva ao Dia da Criança, intitulada “Gosto de Brincar” (anexo IV, faixa 18):

GOSTO DE BRINCAR,
DE SALTAR E RIR.
GOSTO DE CANTAR,
DE ME DIVERTIR.

MIL BRINCADEIRAS
EU VOU FAZER,
E OS MEUS AMIGOS
NÃO VOU ESQUECER.

GOSTO DE BRINCAR,
DE SALTAR E RIR.
GOSTO DE CANTAR,
DE ME DIVERTIR.

- ✓ Exploração da temática implícita na canção.
- ✓ Promoção de exercícios de memorização da canção:
 - Actividade de dança livre ao som da canção, movimentando-se por todo o espaço da sala. A canção foi tocada, enquanto os alunos dançaram. Sempre que a professora interrompia a canção, os alunos deveriam parar de imediato, mantendo a posição do corpo como se fossem estátuas, por breves momentos, até ser recomeçada a canção.
 - Reprodução da melodia da canção, através de monossílabos.
 - Acompanhamento da canção com os gestos correspondentes.
 - Completar a canção: a professora cantou a canção, mas foi parando em algumas das partes, sendo que as crianças tinham de a completar, cantando a parte que estava em falta.
- ✓ Marcação do ritmo, andamento, divisão e compasso da canção:
 - Numa primeira fase, com movimentos de percussão corporal.

- Quando já conseguiam as marcações com percussão corporal, foram feitas as marcações com recurso a instrumentos musicais de percussão.

Intervenientes extra-actividades

Educadora do grupo:

- Articulação com a temática trabalhada: “Dia da Criança”.
- Dar continuidade à exploração da canção (cantar a canção com os gestos correspondentes, elaborar cartazes representativos da canção, entre outros).

Pais das crianças do grupo:

- Reproduzir a faixa do CD correspondente à canção trabalhada em vários contextos familiares: em casa, no carro, entre outros.
- Cantar e explorar a canção trabalhada, em contexto familiar, acompanhando-a com os gestos correspondentes.

Terapeuta ocupacional da criança-alvo:

- Articulação com a temática trabalhada: “Dia da Criança”.

Terapeuta da fala da criança-alvo:

- Articulação com a temática trabalhada: “Dia da Criança”.
- Exploração da letra da canção trabalhada.

b) Síntese reflexiva da sessão

As crianças interiorizaram bastante bem a melodia e letra da canção. Ao dançarem, usaram todo o espaço da sala que estava à sua disposição, realizando vários movimentos, sendo que as meninas, por iniciativa própria, tentaram elaborar uma coreografia.

A marcação do ritmo, andamento, divisão e compasso da canção com movimentos de percussão corporal foi facilmente apreendida, embora esta tarefa tenha necessitado de mais tempo de consolidação quando aplicada com recurso aos instrumentos musicais. Porém, estas dificuldades foram rapidamente ultrapassadas. No final da aula, as crianças manifestaram-se extremamente entusiasmadas porque formavam, segundo as suas palavras, “uma banda de verdade”, na medida em que conseguiam tocar e cantar em simultâneo, quase sem enganos, ouvindo-se claramente em uníssono, até porque durante este processo os alunos se iam entreolhando, como forma de conseguirem tocar ao mesmo tempo.

Já a “Estrela”, mostrou-se extremamente indecisa na escolha do instrumento, olhando-os e, quando questionada se era esse que queria, respondendo sempre “Não!”. Tirava

os instrumentos e voltava a arrumá-los no saco. Após ter sido questionada inúmeras vezes, escolheu ficar com o tamborim. Durante a exploração da canção, foram várias as ocasiões em que pediu para trocar de instrumento com a professora e com os colegas, dando o dela em troca do que ia receber, ao que as outras crianças sempre acederam sem levantar questões.

É de salientar que a “Estrela” marcou ritmos simples correctamente, ao mesmo tempo dos colegas. Parecia entusiasmada, dizendo repetidamente “barulho!”.

Importa também ressaltar que esta foi a primeira sessão que a “Estrela” esteve sentada e concentrada a aula toda, apesar de trocar várias vezes de instrumento e de lugar.

SESSÃO 18

a) Descrição das actividades (Roteiro de Actividades 18 – Apêndice VI)

✓ Criação do “Cantinho da Música”:

- Construção de maracas e de pandeiretas com diferentes materiais. Para tal, o grupo deslocou-se ao exterior da sala para recolha de materiais que pudessem ser contidos nas diversas maracas (as crianças apanharam areia, pedras, folhas secas e paus). Outros materiais (tais como açúcar, sal, grão e feijão) foram solicitados na cozinha da instituição.

De salientar que esta sessão contou com a presença e colaboração da educadora e assistente operacional do grupo, bem como da terapeuta ocupacional da criança-alvo, as quais tiveram um papel activo intra e extra-actividades.

De seguida, voltou-se à sala, onde as crianças foram divididas em dois grupos heterogéneos (com crianças de diferentes idades, com o intuito de serem equilibrados), estrategicamente colocados em dois pontos da sala. Num dos grupos, ficou a educadora e a assistente operacional. No outro, ficou a professora de música e a terapeuta ocupacional da criança-alvo. Optou-se por começar a construir as maracas e, quando todos terminaram, passou-se à elaboração das pandeiretas. É de salientar que para a construção do segundo instrumento, a educadora e assistente operacional trocaram de grupo com a professora de música e com a terapeuta ocupacional, para que as crianças tivessem oportunidade de trabalhar com todas e vice-versa.

Descreve-se de seguida o procedimento seguido na construção de cada um dos instrumentos citados:

Maraca

Materiais de Construção:

- 2 Copos de iogurte
- Pedrinhas, arroz, açúcar, massa, grão, feijão, areia, pedras, paus, entre outros.
- Tesoura
- Cola

Modo de Execução:

- 1 – Colocar no interior de um dos copos algumas pedrinhas (ou outro dos componentes disponíveis);
- 2 – Colar o outro copo de iogurte na extremidade do que contém as pedrinhas, unindo-os e segurando-os bem, até estarem bem secos;
- 3 – Enfeitar a gosto.

Pandeireta

Materiais de Construção:

- 1 Caixa circular de queijo
- 8 Caricas
- Cola

Modo de Execução:

- 1 – Abrir a caixa e colocar dentro dela 8 caricas;
- 2 – Fechar a caixa, colando ambas as partes uma na outra;
- 3 – Enfeitar a gosto.

✓ Jogos de exploração/identificação dos instrumentos musicais de percussão construídos:

- Cada criança teve oportunidade de tocar a sua maraca e a sua pandeireta.
- Audição atenta do som produzido pela maraca e pela pandeireta, e posterior jogo auditivo (os alunos fecharam os olhos, foi tocado um instrumento e as crianças tiveram de adivinhar qual o instrumento tocado).
- Formação de dois grupos na sala que fizeram dois “comboios” de dança – um andava ao som da maraca e o outro ao som da pandeireta. Os instrumentos foram manuseados pela educadora, assistente operacional, professora e terapeuta, podendo ser tocados em simultâneo ou individualmente, o que fez com que as crianças se mantivessem atentas.

Intervenientes extra-actividades

Educadora do grupo:

- Passo 3 do procedimento relativo à construção de cada instrumento: enfeite dos instrumentos musicais construídos.
- Promoção de situações que permitam às crianças manusear os instrumentos musicais construídos.

Pais das crianças do grupo:

- As crianças levaram os instrumentos construídos para casa, tendo sido solicitado aos pais que as reforçassem positivamente e que as auxiliassem a manuseá-los correctamente. Para além disso, foi-lhes recomendado que colocassem canções do agrado dos seus filhos, para que eles as cantassem com acompanhamento dos instrumentos.
- Cedência de alguns materiais e objectos solicitados para construção dos instrumentos.

Terapeuta ocupacional da criança-alvo:

- Exercícios de exploração/manuseamento dos instrumentos musicais construídos.

b) Síntese reflexiva da sessão

O grupo mostrou-se bastante participativo, motivado, entusiasmado e, ao mesmo tempo, surpreso e agradado pela presença/participação conjunta da educadora, assistente operacional, terapeuta ocupacional da criança-alvo e professora de música. Quando se deslocaram ao exterior, fizeram questão de tentar enciumar os colegas das outras salas com o trabalho que estavam a desenvolver. Cumpriram as regras, embora tivessem tido alguma dificuldade em esperar auxílio na construção dos seus instrumentos. Discriminaram sem dificuldade o som produzido pela pandeireta e pela maraca.

No que concerne à “Estrela”, foi bastante participativa, de tal modo que desempenhou a tarefa de ajudante do dia, distribuindo os materiais pelos colegas, tendo desempenhado essa função na perfeição. Ela própria vinha buscar os materiais e nomeava os colegas para quem esse material se destinava. Quando lhe era perguntado: “falta para quem?” ela respondia imediatamente quem se seguia na sua distribuição. Enquanto aguardava ajuda na construção da sua maraca, ia-se entretendo a passar as massas de um copo para o outro, sem deixar cair, inúmeras vezes. Posteriormente, enquanto explorava a sua maraca, amachucou um dos copos, foi junto da professora e disse “olha”, dando-lhe a maraca e

afastando-se, parecendo desinteressar-se pela actividade. Só voltou para a mesa de trabalho do seu grupo quando a professora lhe disse “anda, vamos arranjar a tua maraca”.

SESSÃO 19

a) Descrição das actividades (Roteiro de Actividades 19 – Apêndice VI)

✓ Continuação da construção do “Cantinho da Música”:

- Construção de reco-recos, tamborins e castanholas com diversos materiais.

De salientar que, à semelhança da sessão anterior, neste dia o grupo voltou a contar com a presença e colaboração da educadora e assistente operacional do grupo, bem como da terapeuta ocupacional da criança-alvo, as quais tiveram um papel activo intra e extra-actividades.

Na actividade propriamente dita, as crianças foram divididas em três grupos heterogéneos (com crianças de diferentes idades, com o intuito de serem equilibrados), colocados em diferentes pontos da sala, suficientemente afastados para todos terem espaço amplo para trabalhar. Num dos grupos ficou a educadora, no outro ficou a professora de música e no terceiro grupo a terapeuta ocupacional da criança-alvo. Desta vez, a assistente operacional foi rodando por todas as mesas, consoante as necessidades evidenciadas.

Começou-se por construir os tamborins, posteriormente os reco-recos e, para finalizar, as castanholas. É de salientar que antes da construção do segundo e terceiro instrumentos, a educadora, a professora de música e a terapeuta ocupacional trocaram de grupo umas com as outras, para que as crianças tivessem oportunidade de trabalhar com todas e vice-versa.

De seguida transcreve-se o procedimento seguido na construção dos instrumentos musicais citados:

Tamborim

Materiais de construção:

- Fita adesiva
- Caixa ou lata, com forma circular;
- Folha de plástico ou um saco de plástico

ligeiramente maior que a parte superior da lata.

3 - Fazer cortes em volta do rebordo do plástico e prende-los com fita adesiva, de modo a fazer uma membrana por cima da lata.

Modo de execução:

- 1 - Tirar a tampa à lata/caixa.
- 2 - Cortar um pedaço de plástico,

4 - Enfeitar a gosto.

Reco-reco

Materiais de Construção:

- Garrafão de 5 litros de água
- 1 Cana
- Canetas de plástico (sem o filtro onde a tinta fica embebida)
- Tubo de cola

Modo de Execução:

- 1 – Colar uma caneta a cada reentrância do garrafão;
- 2 – Enfeitar a gosto.

Castanhola

Materiais de Construção:

- Pedaco de cartão com 10 cm de comprimento e 5cm de altura
- Dois botões
- Cola

Modo de Execução:

- 1 – Dobrar o cartão ao meio, dividindo-o em duas partes iguais;
- 2 – Voltar a abrir o cartão, colando um botão em cada lado do cartão;
- 3 – Enfeitar a gosto.

✓ Jogos de exploração/identificação dos instrumentos musicais de percussão construídos:

- Cada aluno tocou por momentos o seu tamborim, reco-reco e castanhola.
- Audição atenta do som produzido por cada instrumento musical construído e posterior jogo auditivo (os alunos fecharam os olhos, foi tocado um instrumento e as crianças tiveram de adivinhar qual o instrumento tocado).
- Formação de três grupos na sala que fizeram três “comboios” – um andava ao som do tamborim, outro ao som do reco-reco e outro ao som da castanhola. Os instrumentos foram manuseados pela educadora, assistente operacional, professora e terapeuta, podendo ser tocados em simultâneo ou individualmente, o que fez com que as crianças se mantivessem atentas.

Intervenientes extra-actividades

Educadora do grupo:

- Enfeite dos instrumentos musicais construídos.
- Promoção de situações que permitam às crianças manusear os instrumentos musicais construídos.

Pais das crianças do grupo:

- As crianças levaram os instrumentos construídos para casa, tendo sido solicitado aos pais que as reforçassem positivamente e que as auxiliassem a manuseá-los correctamente. Para além disso, foi-lhes recomendado que colocassem canções do agrado dos seus filhos, para que eles as cantassem com acompanhamento dos instrumentos.
- Cedência de alguns materiais e objectos solicitados para construção dos instrumentos.

Terapeuta ocupacional da criança-alvo:

- Exercícios de exploração/manuseamento dos instrumentos musicais construídos.

b) Síntese reflexiva da sessão

Esta aula, por ter funcionado como uma continuidade da sessão anterior, permitiu que as crianças demonstrassem já algum grau de autonomia nas tarefas, surpreendendo pela positiva, quer na execução das tarefas, quer na interiorização dos sons produzidos por cada instrumento musical construído.

O grupo continua a mostrar-se motivado e empenhado, levando as actividades com grande seriedade e perfeccionismo. De referir que nesta sessão as crianças já não “estranharam” a presença de tantos agentes educativos na sala, parecendo já estar familiarizados com esta metodologia de trabalho.

Relativamente à “Estrela”, importa referir que inicialmente não queria participar, respondendo firmemente “Não!” a todas as solicitações, alheando-se da actividade do grupo e refugiando-se no cantinho da música, onde explorava os diversos instrumentos construídos na sessão anterior. Contudo, após observar os colegas e constatar a possibilidade de construção de novos instrumentos, aproximou-se de um dos grupos e aí permaneceu até ao final das actividades, participando e desempenhando as diversas tarefas, embora com auxílio da responsável pelo grupo no qual ela se inseria.

SESSÃO 20**a) Descrição das actividades (Roteiro de Actividades 20 – Apêndice VI)**

- ✓ Jogos de discriminação auditiva com os instrumentos musicais construídos nas aulas anteriores:
- Formação de cinco grupos na sala que fizeram cinco “comboios” – um andava ao som da castanholha, outro ao som do tamborim, outro ao som do reco-reco, outro ao som da

maraca e outro ao som da pandeireta. Os instrumentos foram sendo tocados pela professora e, numa fase posterior, pelos alunos, sendo que a docente se foi incluindo nos diferentes comboios.

- A professora, utilizando um exemplar de cada um dos instrumentos musicais de percussão construídos, questionou os alunos acerca de algo que gostassem de representar, sendo que a sugestão mais indicada se prendeu com os meios de transporte. Posteriormente, foram combinados com os alunos movimentos que os mesmos teriam de imitar quando ouvissem o som de um determinado instrumento. Assim:

Ao toque	Imitação
Da maraca	De barcos
Da pandeireta	De carros
Do tamborim	De motas
Da castanhola	De bicicletas
Da guizeira	De aviões

De salientar que os instrumentos estavam escondidos, mas as imagens representativas de cada instrumento com o movimento correspondente a executar encontravam-se afixados na parede.

- A cada criança foi distribuído um instrumento musical. Depois, os alunos foram colocados em diferentes pontos da sala e, no centro, ficou um aluno, de olhos vendados (lugar que foi ocupado por todos os elementos do grupo). Posteriormente, a professora foi piscando o olho a um dos alunos, dando-lhe indicação para que tocasse o instrumento que tinha em sua posse. O objectivo do jogo era que o aluno que se encontrava no centro da sala descobrisse de onde era proveniente o som que ouviu e a que instrumento correspondia.

- Foram vendados os olhos a todos os alunos e distribuiu-se por cada um, um instrumento musical de percussão construído na sala (de referir que os instrumentos se encontravam aos pares, sendo que cada par de alunos tinha um instrumento igual). Quando a professora deu o sinal de partida, com um instrumento musical previamente acordado com os alunos aquando da exposição das regras do jogo (os pratos), as crianças tiveram de tocar o seu instrumento, ao mesmo tempo que se iam movimentando pela sala. O objectivo do jogo era que os alunos descobrissem o par correspondente ao instrumento que possuíam. O jogo terminou quando todos conseguiram encontrar o seu par.

Contudo, é importante salientar que antes de o jogo ter início, os alunos escutaram todos os instrumentos individualmente, até os reconhecerem e só numa segunda fase se procedeu ao jogo com a audição de todos os instrumentos em simultâneo.

Intervenientes extra-actividades

Educadora do grupo:

- Dar continuidade aos jogos de discriminação auditiva dos sons produzidos pelos diversos instrumentos musicais construídos pelas crianças, repetindo os procedimentos adoptados nesta sessão de trabalho pela professora de música.

Pais das crianças do grupo:

- Promover, em casa, jogos de exploração dos sons dos diversos instrumentos musicais construídos pelas crianças, levados diariamente para casa.

Terapeuta ocupacional da criança-alvo:

- Exercícios de exploração/manuseamento dos instrumentos musicais construídos.

Terapeuta da fala da criança-alvo:

- Exercícios de reprodução dos sons produzidos pelos diversos instrumentos musicais construídos, com a voz.

b) Síntese reflexiva da sessão

Nesta sessão, por ser composta de jogos de carácter lúdico, a boa disposição foi uma constante, levando até a uma certa agitação, sendo necessário parar um pouco e respirar calmamente no final de cada actividade, até ser reposta a calma na sala e readquirirem concentração para o novo jogo. Apesar disso, as crianças manifestaram reconhecer perfeitamente os sons produzidos por cada instrumento musical, executando as tarefas com alguma perfeição e rigor.

No que à “Estrela” diz respeito, refere-se que a criança participou em quase todas as actividades, parecendo divertir-se com as mesmas, embora tenha manifestado maiores dificuldades nas actividades que implicavam agir individualmente. Contudo, tal facto não foi problema, já que os restantes elementos do grupo se prontificavam, por iniciativa própria, para a auxiliar sempre que necessário.

SESSÃO 21

a) Descrição das actividades (Roteiro de Actividades 21 – Apêndice VI)

- ✓ Apresentação da canção “Férias de Verão” (anexo IV, faixa 19):

VAMOS ARRUMAR AS PASTAS,	}	BIS
QUE O VERÃO ESTÁ A CHEGAR!		
VOLTO PARA A ESCOLA EM SETEMBRO,	}	BIS
ATÉ LÁ VOU DESCANSAR.		
 VOU TAMBÉM BRINCAR NA AREIA,	}	BIS
RIR, JOGAR, CANTAR, DANÇAR!		
VÃO SER MUITO DIVERTIDAS,	}	BIS
AS FÉRIAS QUE EU VOU PASSAR!		
 AI, MAS ANTES DE IR EMBORA,	}	BIS
NÃO O FAÇO SEM DIZER!		
LEVO A TODOS NO MEU PEITO,	}	BIS
NUNCA VOS HEI-DE ESQUECER!		

- ✓ Exploração da temática implícita na canção.

- ✓ Promoção de exercícios de memorização da canção:

- Actividade de dança livre ao som da canção, movimentando-se por todo o espaço da sala. A canção foi tocada, enquanto os alunos dançavam. Sempre que a professora interrompia a canção, os alunos deveriam parar de imediato, mantendo a posição do corpo como se fossem estátuas, por breves momentos, até ser recomeçada a canção.

- Reprodução da melodia da canção, através de monossílabos.

- Acompanhamento da canção com os gestos correspondentes.

- Completar a canção: a professora cantou a canção, mas foi parando em algumas das partes, sendo que as crianças tinham de a completar, cantando a parte que estava em falta.

- ✓ Marcação do ritmo da canção:

- Com batimentos de percussão corporal;

- Com recurso a instrumentos musicais de percussão.

- ✓ Dança livre com marcação do ritmo nos instrumentos:

- Os alunos acompanharam a canção marcando o ritmo com instrumentos musicais, dançando no espaço da sala, ao mesmo tempo que cantavam.

Intervenientes extra-actividades

Educadora do grupo:

- Dar continuidade à exploração da canção (cantar a canção com os gestos correspondentes, marcando o ritmo das frases da canção com movimentos de percussão corporal e com instrumentos musicais de percussão; elaborar cartazes representativos da canção, entre outros).

Pais das crianças do grupo:

- Reproduzir a faixa do CD correspondente à canção trabalhada em vários contextos familiares: em casa, no carro, entre outros.

- Cantar e explorar a canção trabalhada, em contexto familiar, acompanhando-a com os gestos correspondentes e marcando o ritmo da mesma, com percussão corporal e com os instrumentos musicais construídos pelas crianças, levados para casa diariamente.

Terapeuta ocupacional da criança-alvo:

- Fazer marcações rítmicas de algumas frases da canção com o corpo.

Terapeuta da fala da criança-alvo:

- Exploração da letra da canção trabalhada.

b) Síntese reflexiva da sessão

A canção foi bastante bem aceite e interiorizada pelos alunos, que balançavam o corpo ao ritmo da canção. Também não revelaram dificuldades na exploração dos conteúdos planificados, marcando os ritmos correctamente quer com movimentos de percussão corporal, quer com os instrumentos musicais de percussão. Contudo, revelaram-se indecisos na escolha do mesmo, pedindo para irem trocando de instrumento com os colegas, ao que a professora acedeu.

Uma situação que deve ser referenciada prende-se com o facto de as crianças começarem, nesta época do ano, a manifestar alguns sinais de fadiga, suspirando frequentemente, recostando-se à parede e pedindo sempre para ficarem um pouco mais de tempo no recreio, quando chega a hora de irem para a aula.

No que concerne à “Estrela”, é de referir que a mesma participou praticamente em toda a aula, cantando a canção e balançando o corpo. Na marcação do ritmo, a aluna agiu por imitação dos colegas. Embora olhasse fixamente os movimentos executados pela professora, só fazia os batimentos ritmados depois de os observar nos colegas.

SESSÃO 22

a) Descrição das actividades (Roteiro de Actividades 22 – Apêndice VI)

✓ Continuação da aula anterior (preparação da canção “Férias de Verão” para apresentar na festa de final de ano):

- Revisão da canção trabalhada na aula anterior.
- A canção foi cantada sem o auxílio da letra da mesma no CD, sendo que as crianças ouviram e acompanharam apenas a parte instrumental da canção (anexo IV, faixa 20), isto é, a parte melódica.
- Numa fase posterior, quando as crianças já conseguiam acompanhar o instrumental, cantou-se a canção acrescentando-se a marcação do ritmo da mesma, com recurso aos instrumentos musicais de percussão construídos pelos alunos.

Intervenientes extra-actividades

Educadora do grupo:

- Dar continuidade à exploração da canção (cantar a canção com os gestos correspondentes, marcando o ritmo das frases da canção com movimentos de percussão corporal e com instrumentos musicais de percussão).

Pais das crianças do grupo:

- Reproduzir a faixa do CD correspondente à canção trabalhada em vários contextos familiares: em casa, no carro, entre outros.
- Cantar e explorar a canção trabalhada, em contexto familiar, acompanhando-a com os gestos correspondentes e marcando o ritmo da mesma com percussão corporal e com os instrumentos musicais construídos pelas crianças, levados para casa diariamente.

Terapeuta ocupacional da criança-alvo:

- Fazer marcações rítmicas de algumas frases da canção com o corpo.

Terapeuta da fala da criança-alvo:

- Exploração da letra da canção trabalhada.

b) Síntese reflexiva da sessão

Para começar, importa referir que esta sessão foi realizada em conjunto com os outros dois grupos de crianças da instituição, isto é, a sala 3 participou em conjunto na actividade com as salas 1 e 2, bem como com as educadoras e assistentes operacionais dos mesmos. Isto a pedido das educadoras, que solicitaram à professora de Música que ensaiasse a

mesma canção nos três grupos, pois o tempo para apresentações na festa é muito limitado, optando-se apenas por uma canção. Por este motivo, seria conveniente ensaiar-se em conjunto. Visto ser um grupo mais alargado, optou-se por realizar esta sessão no ginásio da instituição, um espaço amplo e com boa sonoridade.

Os alunos ficaram bastante entusiasmados por as turmas se juntarem, havendo alguma agitação inicial e algum burburinho entre eles. Contudo, quando se deu início à canção, todos pareciam atentos, entusiasmados e queriam mostrar aos colegas as “proezas” que conseguiam fazer, adoptando uma postura correcta, consciente e responsável. Assim sendo, o ensaio correu bastante bem, sendo que os alunos pareciam mais concentrados do que o normal, apesar do entusiasmo e excitação serem grandes.

No que concerne à “Estrela”, deve referir-se que a mesma se sentou, por iniciativa própria, junto de três alunas da sala 2, um grupo de alunas mais velhas, e ali se manteve atentamente, sempre sentada correctamente no seu lugar, cantarolando a canção enquanto olhava para as colegas. Contudo, quando viu os instrumentos, levantou-se do lugar e correu para junto deles, apanhando de imediato a castanhola e começando a tocar. Para evitar que dispersasse a sua atenção, foi solicitado à “Estrela” que fosse a ajudante do dia e auxiliasse a professora na distribuição dos instrumentos musicais por cada aluno, tarefa que desempenhou na perfeição e com satisfação, mostrando saber o nome de todos os colegas presentes, mesmo os das outras salas. Depois de todos terem um instrumento distribuído, escolheu um para ela, sorriu e foi sentar-se no lugar inicial que ocupava.

SESSÃO 23

a) Descrição das actividades (Roteiro de Actividades 23 – Apêndice VI)

✓ Festa de final de ano na sede do agrupamento, com a apresentação da canção “Férias de Verão”:

- Os alunos ficaram posicionados em forma de “U”, sendo que a professora de música se posicionou à sua esquerda, ao canto do palco. Aí, cantaram a canção previamente preparada, com acompanhamento dos instrumentos musicais e do instrumental da mesma, reproduzida pelo CD, ao mesmo tempo que dançaram, balançando o corpo. De salientar que as educadoras e assistentes operacionais dos três grupos da instituição também estiveram presentes no palco, cantando também elas a canção.

b) Síntese reflexiva da sessão

A apresentação da canção na festa de final de ano correu bastante bem. As crianças, apesar de sentirem alguma pressão e nervosismo por estarem a ser observadas por tanta gente, mostraram-se extremamente concentradas e empenhadas no seu desempenho, não se deixando intimidar, ao contrário do que aconteceu na festa de Natal, durante a qual algumas crianças se recusaram a participar, escondendo-se no colo dos familiares, chorando e recusando-se a pisar o palco. Porém, desta vez, as crianças mostraram-se familiarizadas e bastante mais à vontade em palco, para contentamento de todos os presentes.

Em relação à “Estrela”, uma das crianças que se recusou a ir para o palco na festa anterior, surpreendeu pela positiva, cantando e tocando a canção, enquanto sorria, junto dos colegas. Contudo, deve ser ressalvado que embora tenha participado na apresentação, inicialmente mostrou-se algo reticente, acabando por subir ao palco pelo colo da assistente operacional que a acompanha, a qual conseguiu persuadi-la.

No final, todos deram as mãos e, juntos, agradeceram os aplausos do público, saindo satisfeitos e deixando todos satisfeitos com a sua prestação.

4.3.5 – Avaliação da Intervenção

Neste ponto do trabalho, terá lugar o registo da avaliação da Intervenção, do ponto de vista contínuo e final. Na avaliação contínua, far-se-á uma reflexão sumária de cada sessão de trabalho. Já na avaliação final, constarão as considerações finais acerca do trabalho de intervenção desenvolvido, incidindo essencialmente no grau de consecução dos objectivos propostos, por parte do grupo e, em particular, por parte da criança-alvo na qual se centra a intervenção.

a) Avaliação contínua

Seguidamente, serão expostas as reflexões diárias elaboradas no final de cada uma das sessões de trabalho, com o intuito de fazer o balanço da aula, identificando e contrapondo os objectivos propostos com os alcançados, no sentido de melhorar a prática levada a efeito, definindo-se estratégias de intervenção que conduzissem ao alcance dos objectivos não atingidos. De referir que a presente avaliação teve como suporte as grelhas preenchidas pela professora e pelos alunos, concebidas especificamente para esse fim, para além de outros elementos de avaliação utilizados, tais como a observação directa dos comportamentos e desempenhos do grupo.

Contudo, para evitar repetições sucessivas, salienta-se desde já que todas as crianças manifestaram apreço e agrado pelas actividades desenvolvidas, tendo sido unânimes ao avaliarem positivamente as vinte e duas sessões de trabalho, atribuindo-lhes sempre “verde”, correspondente a um nível qualitativo “Muito bom”.

SESSÃO 1

Esta sessão decorreu conforme planificada e de acordo com o tempo previsto, sendo que a maioria do grupo atingiu satisfatoriamente os objectivos propostos. Destaca-se, no entanto, o facto de a heterogeneidade do grupo se traduzir em desempenhos e ritmos de trabalho bastante diferentes, sendo que as crianças mais velhas apreendem com maior rapidez e facilidade os conteúdos transmitidos, comparativamente com as crianças mais novas, o que implica estratégias de trabalho diversificadas.

SESSÃO 2

Esta sessão decorreu conforme planificada e em consonância com o tempo previsto.

Contudo, duas das crianças do grupo não atingiram minimamente os objectivos propostos – uma das quais a “Estrela” –, o que pode significar que a metodologia de ensino utilizada não foi ao encontro das necessidades e capacidades das mesmas, exigindo-se uma adequação das práticas e estratégias e utilizadas.

SESSÃO 3

Esta sessão foi desenvolvida segundo a planificação elaborada e de acordo com o tempo previsto. De um modo geral, foi notória uma progressão no grupo, a todos os níveis: cognitivo, atitudes e valores e competências. Contudo, os graus de desempenho mantêm-se bastante divergentes quando comparados entre as crianças das diferentes faixas etárias.

SESSÃO 4

Esta sessão, por não ter decorrido no contexto de sala do grupo, sem qualquer aviso prévio, não seguiu a planificação elaborada, tendo havido a necessidade de fazer alguns ajustes. O facto de se ter desenvolvido a aula num local com o qual as crianças não se encontram familiarizadas fez com que as mesmas não obtivessem os melhores resultados, uma vez que focavam a sua atenção no espaço envolvente, comprometendo negativamente a sua concentração nas actividades propostas e, consequentemente, o seu desempenho.

SESSÃO 5

Esta sessão decorreu de acordo com o delineado na planificação para o efeito e de acordo com o tempo previsto. É de salientar que a actividade desenvolvida no exterior obteve uma excelente adesão e agrado dos alunos, mostrando-se como uma boa estratégia na promoção da motivação das crianças e, consequentemente, na captação do seu interesse para as actividades.

SESSÃO 6

Esta sessão decorreu de acordo com o planificado e em consonância com o tempo previsto, sendo que o grupo atingiu os objectivos propostos sem dificuldades de maior.

Contudo, foi notória nesta sessão a enorme dificuldade que o grupo tem em esperar a sua vez para participar individualmente numa actividade, começando-se a dispersar no domínio da concentração, o que exige uma adequação das estratégias adoptadas.

SESSÃO 7

Nesta sessão, que seguiu a planificação elaborada, o grupo atingiu os objectivos propostos, obtendo resultados bastante satisfatórios, sendo que as crianças mais novas começam agora a ter um papel mais activo nas sessões, manifestando-se mais à-vontade nas suas intervenções. Deve, no entanto, ser referenciado que, à semelhança da sessão anterior, o grupo se mostrou incapaz de esperar a sua vez para desenvolver uma actividade individualmente, o que exige uma reflexão e adequação das estratégias utilizadas às capacidades do grupo.

SESSÃO 8

Desta sessão de trabalho ressalva-se que o grupo participou e atingiu os objectivos propostos com alguma facilidade, continuando a evoluir positivamente em todos os domínios, sendo cada vez mais notória a entreaajuda entre os elementos que o compõem.

De ressaltar que o facto de se terem explorado conteúdos conhecidos das crianças, por os estarem a trabalhar com a educadora, se revestiu de grandes benefícios educativos, na medida em que as mesmas, estando na posse dessas competências, concentraram a sua atenção nas novas aprendizagens, o que, por sua vez, promoveu a sua assimilação de modo mais rápido e efectivo.

SESSÃO 9

Esta sessão decorreu conforme planificada e consoante o tempo previsto, sendo que o grupo continua a progredir, alcançando com alguma facilidade os objectivos propostos.

De referir que foi bastante notória a interiorização, por parte de todos os alunos, das rotinas de trabalho adoptadas nas actividades de Expressão Musical, nomeadamente aquando da promoção de exercícios de memorização da canção apresentada, sendo que as crianças revelam já algum grau de autonomia na consecução das tarefas, na medida em que prevêem a sucessão das actividades.

SESSÃO 10

Nesta sessão, que foi levada a cabo seguindo a planificação elaborada, o grupo obteve resultados bastante positivos, mostrando estar a adquirir e a assimilar os conhecimentos transmitidos.

O facto de terem trabalhado com recursos nunca antes utilizados nas actividades de Música (ficha de trabalho e lápis de cor) fez com que as crianças se interessassem e empenhassem nas tarefas, mostrando-se agradadas por tudo aquilo que se apresenta como “novidade”.

SESSÃO 11

Esta sessão de trabalho mostrou, uma vez mais, o gosto e fascínio que o grupo tem em superar desafios apresentados, sendo que ganham ânimo quando as actividades se revestem desse carácter, o que em muito contribuiu para a sua motivação e participação. Pode ainda ser referido que neste tipo de actividades se verifica alguma competitividade entre os alunos, sobretudo entre as crianças mais velhas, o que se constitui como um elemento propiciador da consolidação das aprendizagens, uma vez que todos se empenham com o intuito de obter os melhores resultados possíveis no seu processo de ensino-aprendizagem.

SESSÃO 12

Nesta sessão ficou patente a desmotivação dos alunos face ao insucesso inicial na actividade, facto que os fez mostrar alguma indiferença e alheamento perante a mesma, levando-os quase desistir, o que aconteceria, se não tivessem sido ajudados e reforçados positivamente várias vezes. De salientar que tal facto se revelou inesperado, na medida em que é já conhecido o gosto das crianças em superar todos os novos desafios propostos.

SESSÃO 13

Esta sessão de trabalho, embora tenha decorrido conforme planificação e de acordo com o tempo previsto, veio demonstrar a dificuldade que os alunos têm em cingir os seus comentários relativamente a uma temática dada, nomeadamente na formulação de pequenas frases, o que leva a crer que o grupo ainda não tem a noção de “frase” adquirida, sendo, portanto, necessário adoptar estratégias que os levem a compreender o que lhes é pedido.

SESSÃO 14

Nesta sessão sobressaiu o facto de as crianças, sobretudo as mais velhas, terem conseguido mobilizar saberes anteriormente adquiridos e aplicá-los nas actividades apresentadas, nomeadamente ao nível dos instrumentos musicais de percussão. Foi ainda notório um maior nível de participação por parte dos mais novos, que se sentiam motivados e confiantes nas suas intervenções, tendo-se criado um excelente ambiente de trabalho na sala.

SESSÃO 15

Nesta sessão o grupo mostrou alguma agitação pelo facto de terem visto previamente que iriam trabalhar com os instrumentos musicais de percussão, actividade que é do seu agrado. Tal situação impossibilitou que se concentrassem inicialmente, na procura incessante de aceder aos instrumentos, o que leva a inferir que nas próximas intervenções este tipo de recurso material não pode estar no campo de visão das crianças, para que não se dispersem, sendo conveniente apresentá-los apenas no momento imediatamente anterior à sua utilização.

SESSÃO 16

Nesta sessão de trabalho foi notório o facto de as crianças mais novas não seguirem o modelo apresentado, mas sim o modelo das crianças mais velhas, observando-as quando surgem dúvidas. Ainda nesta sessão de actividades, pôde ser constatado que as crianças têm dificuldade em se coordenar e trabalhar em equipa. A esta situação acresce o facto de o grupo não ter até ao momento as noções de direcionalidade e lateralidade assimiladas, o que impediu que inicialmente participassem com segurança na actividade, que implicava a aplicação destes conhecimentos.

SESSÃO 17

Desta sessão de trabalho sobressai a criatividade do grupo, em especial por parte das meninas, as quais, sem auxílio, elaboraram pequenos movimentos coreográficos, sem esquecerem o ritmo e andamento da canção, factor que se reveste de suma importância, mostrando ter interiorizados vários conhecimentos transmitidos. Assim sendo, constata-se que o grupo começa já a aplicar, quase que inconscientemente (e quando se refere inconscientemente, subentende-se que a aplicação dos conhecimentos flui por si só), várias competências em articulação umas com as outras, o que revela o progresso atingido.

SESSÃO 18

Esta sessão de actividade revelou-se bastante produtiva, sendo que o trabalho de parceria com os diversos agentes educativos presentes foi determinante para o sucesso da mesma, devendo salientar-se que a planificação elaborada não teria sido possível de concretizar sem o auxílio da educadora, assistente operacional e terapeuta ocupacional, dado o elevado número de actividades que se propunham.

O grupo manteve-se sempre entusiasmado e participativo, desempenhando as tarefas com algum rigor – embora com auxílio – e procurando cumprir as regras necessárias ao bom funcionamento das actividades.

SESSÃO 19

Esta sessão, à semelhança da anterior, obteve grande sucesso e aceitação por parte do grupo. De salientar que o facto de as modalidades de trabalho adoptadas se assemelharem às da sessão anterior, permitiu que as crianças demonstrassem já alguma autonomia na consecução das tarefas. Mais uma vez, refere-se que a planificação realizada para o efeito não teria sido possível sem o auxílio da educadora, assistente operacional e terapeuta ocupacional, dado o elevado número de actividades que se propunham.

SESSÃO 20

Nesta sessão de actividades ficou patente, uma vez mais, o enorme prazer que o grupo tem na execução de actividades de carácter lúdico, manifestando-se extremamente animadas, entusiasmadas e participativas, aplicando com coerência os conhecimentos adquiridos.

SESSÃO 21

Nesta sessão de trabalho, as actividades fluíram com normalidade, segundo a planificação concebida e de acordo com o tempo previsto. Contudo, começou a ser notório o cansaço do grupo para trabalhar durante uma hora consecutiva, sendo que nesta época final das actividades lectivas, este tempo de concentração parece ser demasiado para as crianças desta faixa etária.

SESSÃO 22

Esta sessão de trabalho, embora tenha sido desenvolvida num contexto diferente e com um maior número de crianças, surpreendeu pela positiva, na medida em que todas revelaram ter adquiridos os conhecimentos transmitidos, cumprindo as regras necessárias ao bom funcionamento da actividade e participando com pertinência.

Como ensaio geral, correu bastante bem, prevendo-se uma boa actuação das crianças na festa de final de ano, sobretudo se se conseguirem alhear à pressão sentida pelo facto de estarem em palco a ser observadas por muita gente, embora nesse público estejam os seus familiares e amigos.

SESSÃO 23

A apresentação da canção na festa de final de ano da escola correu bastante bem, superando não só as expectativas, como a apreensão sentida inicialmente, na medida em que a reacção das crianças, embora na posse de todas as competências necessárias para apresentações em público, é, por vezes inesperada. Contudo, o grupo subiu ao palco confiante – conjuntamente com as crianças dos outros grupos –, apresentando a canção e desempenhando esse papel na perfeição.

De referir que, visto não se tratar de uma sessão de actividades propriamente dita, não se procedeu à avaliação da apresentação da canção pelos alunos, até porque os mesmos, após saírem do palco, foram para junto dos seus familiares. Contudo, a partir dos comentários, reacções e comportamentos observados nas crianças, reúnem-se as condições necessárias para afirmar que todos tiraram prazer do estar em palco, actuando para um público.

b) Avaliação final

Neste ponto do trabalho será exposto um quadro-síntese que reflecte a avaliação final, por áreas de intervenção, objectivos didácticos e níveis de consecução do grupo

(assinalados a preto) e da “Estrela” (assinalados a vermelho). Os níveis referidos distribuem-se por cinco graus (1 – Nada; 2 – Pouco; 3 – Mais ou menos; 4 – Quase totalmente; 5 – Totalmente). Neste domínio, importa ainda referir que a indicação de cada grau é determinada pela análise dos processos e resultados decorrentes da avaliação contínua da intervenção, ou seja, através das diversas sínteses reflexivas realizadas no final de cada sessão de intervenção.

Quadro n.º 3 – Avaliação final dos resultados da intervenção

Áreas e Sub-áreas de Intervenção		Objetivos Didáticos	Nível de consecução				
			1	2	3	4	5
Formação Pessoal e Social	Relações interpessoais	Apreciar o estar em grupo.				X	X
		Participar democraticamente na vida do grupo.			X		X
		Compreender e cumprir as regras do grupo.			X		X
		Colaborar para o bem-estar colectivo.			X	X	
		Tomar consciência de perspectivas e valores diferentes.			X		X
	Educação para os valores	Adoptar comportamentos reveladores da emergência de valores.		X		X	
		Tomar consciência de si próprio e do outro.			X	X	
		Compreender as capacidades e limitações próprias de cada um.		X			X
	Independência/ Autonomia	Saber utilizar materiais e instrumentos à sua disposição.					X X
		Assumir responsabilidades.				X	X
		Apropriar-se do espaço.				X	X
		Revelar espírito crítico e criativo.		X	X		
		Orientar-se espacial e temporalmente.			X	X	
		Compreender orientações e ordens.				X	X
	Auto-estima	Estruturar o conhecimento acerca de si próprio.		X		X	
		Atribuir valor aos seus comportamentos e atitudes.			X	X	
		Procurar o bem próprio.				X X	
Expressão Musical	Voz	Apropriar-se de práticas vocais.			X		X
	Corpo	Reconhecer as diferentes partes do corpo.					X X
		Reconhecer as potencialidades sonoras do seu corpo.				X	X
		Orientar o seu corpo no espaço.			X	X	
		Controlar e coordenar os movimentos do seu corpo.				X X	
	Sensibilidade acústica	Estimular a atenção e a concentração.				X X	
		Escutar e reproduzir sons.					X X
		Identificar melodias.				X	X
		Desenvolver a capacidade de discriminar sons.				X	X
		Compreender enunciados orais.					X X
	Sentido rítmico	Aplicar conhecimentos adquiridos.			X		X
		Associar movimentos corporais a ritmo.				X	X
		Tirar partido das rimas.		X			X
		Explorar o carácter lúdico das palavras.		X			X
Criatividade	Realizar acções motoras básicas com objectos.					X X	
	Coordenar o gesto “fino” em relação aos objectos que manipula e à acção que pretende realizar.				X	X	
Código:							
1- Nada 2- Pouco 3- Mais ou menos 4- Quase totalmente 5- Totalmente			X – Grupo X – “Estrela”				

A partir da análise do quadro exposto, infere-se que o grupo no qual se desenvolveu o Projecto de Intervenção progrediu de forma bastante positiva, alcançado com alguma facilidade a maioria dos objectivos didácticos estabelecidos, sobretudo no tocante às relações interpessoais e a alguns aspectos relacionados com a área da Música, nomeadamente na voz, na sensibilidade acústica, no sentido rítmico e na criatividade.

Também a “Estrela” denota alguma evolução, essencialmente na área da Formação Pessoal e Social, de modo específico nas relações interpessoais e na independência/autonomia. No que concerne à área da Música, refere-se que a criança manifestou igualmente grandes progressos, sobretudo na área da sensibilidade acústica.

Ainda no âmbito da avaliação final, mais especificamente na área das Relações Interpessoais, deve ser referido que se reaplicaram os testes sociométricos no grupo no final do ano lectivo e, conseqüentemente, da Intervenção. Nesta perspectiva, importa mencionar que a matriz do teste utilizada foi a mesma da primeira aplicação (apêndiceIVa).

Os resultados obtidos a partir da interpretação da matriz das escolhas do grupo (apêndice Xa) apontam para a diminuição das reciprocidades entre alunos, em especial dentro do sexo masculino e entre crianças de sexos diferentes, ao contrário do sexo feminino, onde as relações de reciprocidade entre meninas duplicaram. De salientar que nesta reaplicação, a “Estrela” foi escolhida por duas meninas, com as quais se verifica reciprocidade.

No que concerne à matriz das rejeições (apêndice Xb), destaque para a reciprocidade verificada única e exclusivamente entre crianças de sexo oposto, embora se verifique um grande decréscimo destas situações, comparativamente com a primeira aplicação, havendo apenas duas relações de reciprocidade, uma das quais entre a “Estrela” e uma outra menina do grupo.

Considerações finais e recomendações

Considerações finais

Antes de mais, refere-se que a elaboração deste projecto foi extremamente motivante e gratificante, na medida em se revestiu de grandes conquistas quer com o grupo interveniente, quer com a criança com SD incluída no mesmo. Como era bom ir buscá-los para virem para a aula de Expressão Musical e as crianças correrem na direcção da autora deste trabalho – se bem que inicialmente a “Estrela” revelasse alguma hesitação – enquanto cantavam em uníssono “sala 3, sala 3, sala 3!”. Melhor ainda foi quando, passado algum tempo, também se verificou que a “Estrela” já cantava com os colegas, correndo para os braços da professora de Música e acompanhando-a até à sala, apertando com força e firmeza a sua mão...

Por outro lado, o desenvolvimento do projecto apresentado permitiu um maior conhecimento não só sobre a SD, como conhecer algumas estratégias de trabalho com os portadores desta síndrome, nomeadamente a partir da Expressão Musical, a qual permitiu às crianças a aquisição de competências não só nessa área, mas em muitas outras, revelando-se a música uma arte propiciadora de uma aprendizagem global para os pequenos aprendizes.

Assim, pode-se afirmar que as actividades de Expressão Musical apresentaram resultados bastante positivos, sendo que após algumas sessões, foram registadas mudanças consideráveis no comportamento das crianças, principalmente na área da socialização. Para além disso, foi perceptível um maior envolvimento da “Estrela” com os seus colegas, aliado a um crescente entusiasmo e interesse em participar nas actividades propostas. Se ao início do ano se refugiava junto à casa de banho, debaixo dos cabides, tapando a cara para ninguém a ver, no final já acompanhava o grupo, mantendo-se junto dele durante toda a sessão de actividade e chegando a participar na festa de final de ano, no culminar da Intervenção, para motivo de orgulho pessoal e de todos os que gostam dela e a têm acompanhado.

Em todas as sessões de trabalho, foram criadas rotinas, quer no desenrolar das actividades, quer em actividades específicas, tais como a promoção de exercícios de memorização das canções apresentadas, sendo os passos seguidos sempre semelhantes, o que se revelou bastante proveitoso, na medida em que as crianças se foram familiarizando com as mesmas, tornando-se mais autónomas e participativas, sentindo-se seguras e conscientes nessas mesmas participações. Deste modo, as rotinas mostraram ser grandes aliadas no processo de ensino-aprendizagem das crianças.

Tendo noção de que é a motivação que está na base do comportamento e da aprendizagem, houve a preocupação constante de promover um bom ambiente de aprendizagem, na tentativa de motivar os alunos para as actividades, predispondo-os simultaneamente para as novas aprendizagens. Tal predisposto teve como base a apresentação da grande maioria das actividades sob a forma de desafios e jogos, factor que levou a que as crianças as encarassem de uma forma lúdica, o que em muito contribuiu para a consecução dos objectivos propostos, ao mesmo tempo que proporcionou um grande prazer às crianças, permitindo-lhes usufruírem de grandes benefícios educativos.

A este facto acresce a importância constatada pelo reforço positivo adoptado durante a intervenção concretizada, o qual se manifestou uma estratégia extremamente eficaz na promoção dos comportamentos desejáveis das crianças do grupo, sendo que os comportamentos, quando reforçados, tendiam a ser repetidos. Pelo contrário, os comportamentos não reforçados tendiam a diminuir ou mesmo desaparecer. Tal princípio parece ser um meio de gestão das condutas manifestadas pelas crianças dos grupos.

No desenvolvimento do presente projecto, visou-se trabalhar conjuntamente com a educadora do grupo, bem como as terapeutas ocupacional e da fala da “Estrela”, sendo que foram levados a cabo alguns encontros (não tantos quanto o desejável, mas os possíveis) entre todas para se definirem estratégias para um trabalho em articulação umas com as outras, no sentido de contextualizar as aprendizagens das crianças do grupo. Tal articulação foi possível em algumas situações, sobretudo em trabalho de parceria extra-sessões, mas mostrou-se de maneira mais evidente e praticável com a educadora, a qual se mostrou sempre disposta a colaborar e a dar continuidade ao trabalho pessoal, sendo que se tentou retribuir em igual proporção, procurando planificar as sessões de intervenção com base no trabalho desenvolvido pela mesma.

Procurou-se igualmente envolver os pais das crianças em algumas das actividades desenvolvidas, uma vez que se entendeu não bastar trabalhar com as crianças ao nível do contexto escolar, pois a actuação dos professores/educadores/terapeutas é, muitas vezes, ineficaz ou pouco eficiente se funcionar de forma isolada. Assim, neste caso específico, a participação dos pais das crianças veio contribuir para uma participação mais activa dos mesmos na vida escolar dos seus filhos e para que estivessem a par do tipo de trabalho desenvolvido com as crianças na área da Expressão Musical. Assim, ficou patente através deste projecto de intervenção, a importância da articulação entre os vários agentes educativos e de saúde das crianças, bem como com as famílias, na medida em que facilitam em muito o

trabalho mútuo, numa articulação que se pretende harmoniosa e que se traduz em inúmeras vantagens para o sucesso educativo dos grupos, contribuindo de forma decisiva para reforçar e otimizar o desenvolvimento de competências específicas por parte das crianças.

Em consequência afigura-se legítimo afirmar que o desenvolvimento do presente projecto permitiu constatar a grande importância da interacção positiva da família com as crianças do grupo e, em especial, com a criança com SD, no sentido de propiciar não só o seu desenvolvimento afectivo e social, mas também o seu desenvolvimento cognitivo. É absolutamente fundamental incluir a família no processo educacional e terapêutico da criança, pois, por mais que a escola e os profissionais se esforcem no sentido de promover o desenvolvimento da criança com SD, os seus esforços serão sempre limitados se não incluírem, tanto na sua filosofia educacional, como na sua prática de intervenção, os pais das crianças.

Findo o presente projecto, deduz-se ser de extrema relevância que todas as actividades propostas no projecto de intervenção sejam desenvolvidas a partir das competências que os alunos já têm adquiridas, uma vez que é muitíssimo importante que o professor construa novas lições com base nos conhecimentos que as crianças já possuem, tendo em atenção que o professor não deve exigir às crianças mais do que elas conseguem fazer, devendo respeitar o seu tempo de aprendizagem, bem como as suas capacidades e ritmo de trabalho. Para tal, é necessário descobrir essas capacidades e, consequentemente, as modalidades de trabalho que vão ao seu encontro, para então conceber estratégias de compensação que lhes permitam adquirir as competências pretendidas e, ao mesmo tempo, incluí-los no grupo no qual estão inseridos.

Afigura-se pertinente referir ainda que actualmente as crianças mais novas do grupo no qual se interveio, as quais se mantêm no JI, estão bastante mais participativas e autónomas. Por sua vez, as crianças do grupo que transitaram para o 1.º ano de escolaridade estão mais empenhadas e motivadas nas actividades propostas. Tal facto parece dever-se a estarem, quer uns quer outros, em grupos mais homogéneos em termos de idades, sendo que as crianças mais novas não se sentem tão constrangidas nem acomodadas na sua participação, revelando-se o processo de ensino-aprendizagem das mesmas bastante mais activo.

No que concerne à “Estrela”, refere-se que no ano lectivo anterior, uma hora de trabalho consecutiva, ainda que semanalmente, se revelou ser demasiado tempo de concentração e de trabalho para a criança, não só pelas suas características “especiais” como pela própria idade (na altura, com 3 anos).

Actualmente, a legislação protege todas as pessoas consideradas com deficiência contra a discriminação que anteriormente as privava de tantas oportunidades. Assim, defende-se a criação de oportunidades reais para a aprendizagem, crescimento e produtividade durante toda a vida. Contudo, o alcance da autonomia e independência dessas pessoas só será conseguida através de muito esforço, sendo que a base essencial que lhes possibilitará o seu desenvolvimento global e harmonioso apenas será conseguida mediante um árduo trabalho articulado entre todos os agentes educativos e de saúde nos primeiros anos de vida.

Hoje em dia há a consciência de que com o modelo de “escola inclusiva”, todo o professor tem de estar obrigatoriamente preparado para atender às necessidades de alunos com características “especiais”. Esta definição de pedagogia inclui a necessidade (e mesmo obrigação) de o professor saber fazer diferenciação pedagógica, na medida em que cada aluno terá as suas características e necessidades individuais, às quais o professor deve tentar dar resposta. Assim sendo, há que adoptar as metodologias que vão ao encontro da diversidade da turma, que exige respostas diferentes às suas necessidades, também elas divergentes. Se os alunos com os quais se trabalha são “diferentes”, é necessário conceber e pôr em prática estratégias que os movam naquilo que lhes é peculiar e individual.

Neste contexto, é necessário salientar que as falhas podem ter sido melhoradas e algumas podem até já não existir, mas o processo de aprendizagem da autora do trabalho não chegou ao fim, muito pelo contrário, está apenas a começar. A postura pessoal continua longe de ser a do perfil ideal de professor. Há plena noção de que todo o docente tem necessariamente de estar em constante auto-formação, pois ele nunca é detentor de todos os saberes. Há que “auto-modelar-se” constantemente, para que se esteja sempre apto a dar as respostas necessárias aos alunos, sendo que a formação, face à grande diversidade dos alunos, é cada vez mais uma necessidade.

A grande lição que se extrai da elaboração deste trabalho é que as crianças com dificuldades de aprendizagem têm efectivamente algumas limitações. Porém, além destas limitações também têm as suas capacidades, as quais os profissionais que as acompanham devem saber estimular e desenvolver, tendo sempre presente que toda a resposta educativa deve basear-se no respeito e na consideração das diferenças individuais. Neste contexto há que partir de uma avaliação das necessidades e competências do aluno, para que se possam adoptar decisões quanto à modalidade de ensino mais adequada, que recursos pessoais e/ou materiais precisam e se é ou não necessária a adopção de medidas de adaptações curriculares.

Para finalizar, expressa-se a apetência pessoal de trabalhar com crianças com NEE. Com a elaboração deste projecto essa tendência saiu reforçada. Pressente-se, porém, que um trabalho desta natureza nunca está terminado. Os resultados desta intervenção foram restritos e morosos. Uma reflexão profunda sobre os processos e resultados desenvolvidos fazem pensar e repensar nas estratégias usadas, emergindo a sensação de que em termos profissionais há ainda um longo caminho a percorrer. É o que provoca a motivação e prazer por aquilo que se faz, pois a superação de cada novo desafio, cada nova aprendizagem, cada vitória destes alunos têm para o professor que os acompanha um sabor muito especial.

Contudo, impõe-se afirmar que a sociedade necessita de um amplo e contínuo esclarecimento em relação às crianças com SD, para que mudanças atitudinais aconteçam. A propósito, refira-se que em termos pessoais, antes da elaboração deste projecto, não havia total consciência das enormes potencialidades educativas destas crianças. Pensava-se, então, de acordo com os estereótipos criados ao longo dos anos pela nossa sociedade.

Recomendações

Após a análise dos resultados infere-se que se justifica a continuidade da acção educativa em análise. Assim parece dever-se sugerir o desenvolvimento do processo educativo de forma a promover progressivas melhorias.

No presente ano lectivo mantém-se a actividade profissional como professora de Expressão Musical no grupo envolvido neste Projecto de Intervenção, sendo que presentemente o grupo se revela bastante mais homogéneo em termos de faixa etária e, consequentemente, de ritmos de aprendizagem, manifestando-se os conteúdos a trabalhar bastante mais coesos e equilibrados. Isto porque as crianças mais velhas pertencentes ao grupo no ano lectivo 2009/2010 seguiram o seu percurso escolar, frequentando actualmente o 1.º ano de escolaridade, numa outra escola.

Esta situação permite tecer algumas reflexões e, consequentemente, apontar e registar algumas recomendações, com base no balanço reflexivo deste trabalho.

Assim, refere-se que não é conveniente deixar a criança posicionada na sala de forma a visualizar directamente os atractivos que captam a sua atenção, pois quando tal acontece, a criança, inconscientemente, alheia-se da actividade promovida no seio do grande grupo, tentando por vezes dirigir-se para esse local.

Também não se deve forçar a criança a participar, deixando que ela o faça por sua própria iniciativa, até porque as próprias actividades propostas podem não satisfazer as

necessidades e gostos da mesma. Por este motivo, impera a necessidade de observar os comportamentos e reacções manifestadas perante cada uma das tarefas propostas, com o intuito de indagar se preenchem ou não os requisitos da mesma.

Ainda na perspectiva da participação, refere-se que se a criança, por exemplo, estiver no grupo, a participar na actividade, ainda que com qualquer objecto do seu gosto na mão, mesmo que o olhe fixamente (por exemplo, um livro, o que acontece algumas vezes com a “Estrela”), não se deve retirar-lho ou chamá-la à atenção por esse facto, pois ficou demonstrado, através da intervenção realizada, que muito embora isso aconteça, a criança está a interiorizar o que está a ser dito ou trabalhado na aula, sendo que o objecto que segura nas mãos parece ser o que a mantém concentrada na actividade e junto do grupo. Tendo o que pretende em sua posse, não precisa de se deslocar a qualquer ponto da sala para o obter.

Para finalizar, refere-se não ser oportuno dar demasiado realce ou atenção à criança considerada com NEE, tratando-a de igual para igual para com os seus pares e não infantilizando as conversas e instruções a ela dirigidas, pois se isso acontecer uma vez que seja, os restantes elementos do grupo, vendo no professor um modelo, também o começam a fazer, constatando que “aquela” criança é “diferente” e deve ser tratada como tal.

O presente trabalho chegou ao fim, mas com a consciência de que muito haverá ainda para reflectir sobre a problemática que propôs abordar. Apesar da satisfação pelos resultados obtidos, reconhece-se que esta primeira abordagem não esgota o tema, merecendo estudos mais aprofundados para que se obtenham contribuições ainda mais ricas.

Referências bibliográficas

- Abrantes, P. & Araújo, F. (2002). *Avaliação das Aprendizagens – Das concepções às práticas*. Lisboa: Ministério da Educação. Departamento de Educação Básica.
- Afonso, C. (2004). Formação de professores para a(s) diferença(s). *Saber & Educar*, 09, pp. 33-46. Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti.
- Albarello, L., Digneffe, F., Hiernaux, J., Maroy, C., Ruquoy, D., Saint-Georges, P. (1997). *Práticas e Métodos de Investigação em Ciências Sociais* (L. Baptista, Trad.). Lisboa: Gradiva. (Obra original publicada em 1995).
- Arends, R. (1995). *Aprender a Ensinar* (M. Alvarez, L. Bizarro, J. Nogueira, I. Sá & A. Vasco, Trad.). Lisboa: McGraw-Hill.
- Augusto, M. I. C. (2003). *As possibilidades de estimulação de portadores de síndrome de Down em musicoterapia*. Acedido a 26 de Dezembro, 2009, em http://www.fw2.com.br/clientes/artesdecura/revista/musicoterapia/artigo_Ines.pdf
- Bartolomeis, F. (1977). *Avaliação e Orientação – objectivos, instrumentos, métodos*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Bastin, G. (1980). *As técnicas sociométricas* (2.^a Edição). Lisboa: Moraes Editores.
- Bénard da Costa, A. M. (2006). A Educação Inclusiva dez anos após Salamanca: reflexões sobre o caminho percorrido in *Educação Inclusiva – Estamos a Fazer Progressos?* Cruz Quebrada: Faculdade de Motricidade Humana.
- Benavente, A., Costa, A. F. & Machado, F. L. (1990). Práticas de Mudança e de Investigação – Conhecimento e intervenção na escola primária. *Revista Crítica de Ciências Sociais*, 29, pp. 55-80.
- Bogdan, R. C. & Biklen, S. K. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação* (M. Alvarez, S. Santos & T. Baptista, Trad.). Porto: Porto Editora. (Obra original publicada em 1991).
- Boni, V. & Quaresma, S. J. (2005). Aprendendo a entrevistar: como fazer entrevistas em Ciências Sociais. *Revista Electrónica dos Pró-Graduandos em Sociologia Política da UFSC*, 2 (1), pp. 68-80.
- Booth, T. & Ainscow, M. (2002). *Índice para a inclusão – Desenvolvendo a aprendizagem e a participação na escola*. (A. Da Costa, Trad.). Cidadãos do Mundo.
- Correia, L. M. (2003). *Educação Especial e Inclusão – Quem Disse Que Uma Sobrevive Sem a Outra Não Está no Seu Perfeito Juízo*. Porto: Porto Editora.
- Correia, L. M. (1997). *Alunos com Necessidades Educativas Especiais nas Classes Regulares*. Porto: Porto Editora.

- Crespo, F. (s/d). *Guía para la atención educativa de los alumnos y alumnas com síndrome de Down*.
- Damasceno, K. L. C., Cunha, M. C. & Streit, C. (2005). *Síndrome de Down*. Acedido a 07 de Dezembro, 2009, em <http://guaiba.ulbra.tcche.br/pesquisas/2005/artigos/biologia/58.pdf>
- DeKetele, J. M. & Roegiers, X. (1999). *Metodologia da recolha de dados*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Departamento da Educação Básica (2001). *Currículo Nacional do Ensino Básico – Competências Essenciais*. Mem Martins: Ministério da Educação.
- Educação Especial. *Síndrome de Down*. Acedido a 07 de Dezembro, 2009, em <https://sites.google.com/site/educanee/sindrome-down>
- Estrela, A. (1994). *Teoria e Prática de Observação de Classes – Uma Estratégia de Formação de Professores* (4.^a Edição). Porto: Porto Editora.
- Figueiredo, S., Pires, A., Candeias, M., Miguel, M., Bettencourt, J., Cotrim, L. (2008). Comportamento parental face à Trissomia 21. *Análise Psicológica*, 26 (2), pp. 355-365.
- Forti, Cabral & Gaio (2006). A Criança Portadora de Síndrome de Down e a Inclusão Escolar. *Movimento & Percepção*, 6 (8), pp. 175-178.
- Gil, A. C. (2002). *Como classificar as pesquisas?* Acedido a 03 de Janeiro, 2010, em <http://scholar.google.pt/scholar?q=pesquisa+documental&hl=pt-PT&um=1&ie=UTF-8&oi=scholar>
- Gomes, F. P., Cruz, L., Matos, L. & Henriques, P. (2000). *Colecção Vamos Cantar... Com Música a Acompanhar*. Santa Comba Dão: Edições Convite à Música.
- Gonçalves, C. (2006) (2.^a Edição). *Música para crianças – Canções Temáticas para a Educação Pré-Escolar e Ensino Básico*. Santa Comba Dão: Edições Convite à Música.
- Henriques, P., Castanheira, N. & Batalha, L. (2009). *Pequenos Músicos – 1.º e 2.º Anos do Ensino Básico*. Vila Nova de Gaia: Gailivro.
- Henriques, P., Castanheira, N. & Batalha, L. (2009). *Pequenos Músicos – 3.º e 4.º Anos do Ensino Básico*. Vila Nova de Gaia: Gailivro.
- Jimenez, R. B. (1997). *Uma Escola para Todos: A Integração Escolar* In Bautista (org) *Necessidades Educativas Especiais*. Lisboa: Dinalivro.
- Kozma, C. (2006). *Crianças com Síndrome de Down*. Acedido a 26 de Dezembro, 2009, em <http://www.livrariacultura.com.br/imagem/capitulo/5053298.pdf>
- Legaud, M. & Legaud, J. (1971). *A criança e a Música*. Mem Martins: Publicações Europa-América.

- Lopes, A. (2001). Panorâmica geral da evolução histórica da educação especial In *Cadernos de Educação de Infância*, n.º 59, Julho/Setembro, pp. 19-21.
- Mancini, M. C., Silva, P. C., Gonçalves, S. C. & Martins, S. M. (2003). Comparação do Desempenho Funcional de Crianças Portadoras de Síndrome de Down e Crianças com Desenvolvimento Normal aos 2 e 5 Anos de Idade. Acedido a 07 Dezembro 2009, em <http://www.scielo.br/pdf/anp/v61n2B/16256.pdf>
- Martins, L. (1999). A Diferença/Deficiência sob uma óptica histórica In *Educação em Questão*. Natal: EduFn, vol. 8/9.
- Morato, P. P. (1998). *Deficiência mental e aprendizagem – Um estudo sobre a cognição espacial de crianças com Trissomia 21*. Lisboa: Secretariado Nacional de Reabilitação.
- Ministério da Educação (1992). *Educação de crianças e jovens com necessidades educativas especiais*. Lisboa: DGEBS.
- Nascimento, M. L. C. (2006). *Síndrome de Down*. Acedido a 22 de Dezembro, 2009, em http://marcia.nascimento.eng.br/02_down.pdf
- Nielsen, L. B. (1999). *Necessidades Educativas Especiais na Sala de Aula*. Porto: Porto Editora.
- Northway, M. L. & Weld, L. (1957). *Testes Sociométricos – um guia para professores*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Ongaro, C. F., Silva, C. S. & Ricci, S. M. (2006). *A importância da Música na Aprendizagem*. Acedido a 14 de Setembro, 2010, em <http://www.alexandracaracol.com/Ficheiros/music.pdf>
- Pereira, L. (1988). Evolução histórica da Educação Especial In *O Professor*, n.º 105, Março, pp. 18-28. Lisboa: A. P. E. I.
- Peretz, H. (2000). *Métodos em Sociologia*. (J. Silva, Trad.). Lisboa: Temas e Debates. (Obra original publicada em 1998).
- Pinto, N. M. (1996). *Sons*. Lisboa: Portugalmundo.
- Primo, J. & Mateus, D. (2008). *Normas para a Elaboração e Apresentação Teses de Doutoramento*. Lisboa: Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias.
- Quivy, R. & Campenhoudt, L. V. (1992). *Manual de Investigação em Ciências Sociais* (1.^a Edição). Lisboa: Gradiva.
- Ravagnani, A. (2008). *Desenvolvimento musical e musicoterapia em crianças Down: Um estudo preliminar*. Anais do SIMCAM4 – IV Simpósio de Cognição e Artes Musicais. São Paulo: Universidade de São Paulo. Acedido a 04 Setembro, 2010, em http://www.fflch.usp.br/dl/simcam4/downloads_anais/SIMCAM4_Anahi_Ravagnani.pdf

- Ravagnani, A. (2009). A Educação Musical de Crianças com Síndrome de Down em um Contexto de Interação Social. Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Música – Mestrado, do Departamento de Artes, do Sector de Ciências Humanas, Letras e Artes da Universidade Federal para obtenção do título de Mestre em Música, orientada por Valéria Luders, Panamá. Acedido a 22 de Setembro, 2010, em <http://www.artes.ufpr.br/musica/mestrado/dissertacoes/2009/Anahi.pdf>
- Ribeiro, M. T. A. C. (2003). As Crianças e o Ser Diferente: Atitudes Face aos Pares Com Trissomia 21 no 1.º Ciclo do Ensino Básico. *Revista Gymnasium*, 3, pp. 57-64.
- Rodrigues, D. (2006). Dez ideias (mal) feitas sobre a Educação Inclusiva in *Educação Inclusiva – Estamos a Fazer Progressos?* Cruz Quebrada: Faculdade de Motricidade Humana.
- Rosa, J. (1991). *Observação e registo do desenvolvimento da criança em jardim-de-infância*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Ruella, A. (2000). *O aluno surdo na escola regular*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Sampaio, A. (2010). *A Música e a Criança*. Acedido a 23 de Fevereiro, 2010, em <http://artesemelodias.blogspot.com/search/label/Jogos%20de%20Intera%C3%A7%C3%A3o>
- Sanches, I. R. (2009). *Metodologias da Investigação* [Unidade Curricular do 1.º Ano do Mestrado “Educação Especial: Domínio Cognitivo e Motor”]. Portalegre: ULHT.
- Sanches, I. R. (1996). *Necessidades Educativas Especiais e Apoios e Complementos Educativos no Quotidiano do Professor*. Porto: Porto Editora.
- Sant’Ana, I. (2005). Educação Inclusiva: Concepções de Professores e Directores In *Psicologia em Estudo*, vol. 10, n.º 2, Maio/Agosto, pp. 227-234. Maringá.
- Santos, M. (2002). Educação Inclusiva: redefinindo a educação especial In *Ponto de Vista*, n.º 3/4, pp. 103-118. Florianópolis.
- Serrazina, M. L. (1991). A utilização de materiais concretos na sala de aula. *Noesis*. Instituto de Inovação Educacional.
- Silva, M. O. E. (no prelo). Da exclusão à inclusão: Concepções e Práticas – Breve Perspectiva Histórica In *Revista Lusófona de Educação*.
- Silva, M. F. M. C. & Kleinhans, A. C. S. (2006). Processos Cognitivos e Plasticidade Cerebral na Síndrome de Down. *Revista Brasileira de Educação Especial*, v.12, n.º 1, pp. 123-138.
- Silva, N. L. P. & Dessen, M. A. (2002). Síndrome de Down: etiologia, caracterização e impacto na família. *Interação em Psicologia*, 6 (2), pp. 167-176.

- Silva, M. O.E. (2002). Análise de Necessidades – Uma estratégia de formação contínua para a integração e inclusão de alunos com NEE no ensino regular. *Inovação*, V. 15, n.º 1-2-3, pp. 149-161. Instituto de Inovação Educacional.
- Silva, R. N. A. (2002). *A educação especial da criança com síndrome de Down*. Pedagogia em Foco. Rio de Janeiro. Acedido a 22 de Dezembro, 2009, em <http://www.pedagogiaemfoco.pro.br/spdslx07.htm>
- Simões, A. C. L. (2003). Crianças com Trissomia 21. *Cadernos de Educação de Infância*, n.º 65, pp. 27-29.
- UNESCO (1994). *Declaração de Salamanca e Enquadramento de Acção: Necessidades Educativas Especiais*. Salamanca: UNESCO.
- Valle, E. A. & Costa, N. M. (1971). *Música na Escola Primária*. Rio de Janeiro: Livraria José Olympio Editora.
- Viana, A. C. L. & Fonterraba, M. T. O. (2009). A Musicalização Como Meio de Intervenção no Desenvolvimento de Crianças com Síndrome de Down – Um Estudo de Caso. Acedido a 01 de Outubro, 2010, em http://prope.unesp.br/xxi_cic/27_35387787873.pdf
- Vieira, F. & Pereira, M. (2003). “Se houvera quem me ensinara... – A Educação de Pessoas com Deficiência Mental”. Lisboa: Fundação C. Gulbenkian, 2.ª Edição
- Voivodic, M. A. M. A. & Storer, M. R. S. (2002). O desenvolvimento cognitivo das crianças com síndrome de Down à luz das relações familiares. Acedido a 07 Dezembro, 2009, em http://www.mackenzie.br/fileadmin/Editora/Revista_Psicologia/Teoria_e_Pratica_Volum_e_4_-_Numero_2/v4n2_art3.pdf

Referências Legislativas

Decreto-Lei n.º 3/2008, de 7 de Janeiro