



ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO DE PAULA FRASSINETTI

PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO ESPECIAL

## **O contributo da expressão musical na socialização de crianças com DID, no 1.º ciclo do Ensino Básico**

Joana Margarida Macedo Martins

Orientador: Doutor Carlos Manuel Peixoto Afonso

setembro de 2018



ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO DE PAULA FRASSINETTI

PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO ESPECIAL

## **O contributo da expressão musical na socialização de crianças com DID, no 1.º ciclo do Ensino Básico**

Projeto realizado no âmbito da Unidade  
Curricular Seminário de Projeto

Joana Margarida Macedo Martins

Orientador: Doutor Carlos Manuel Peixoto Afonso

setembro de 2018

## RESUMO

Pretendeu-se com este trabalho, salientar a importância e o impacto que a música tem na socialização de crianças com necessidades educativas especiais, nomeadamente com diagnóstico de défice intelectual e desenvolvimental.

Para tal foram aplicados questionários a docentes de um agrupamento de escolas do distrito do Porto.

Os principais resultados do estudo demonstraram que os docentes atribuem importância ao trabalho na área da expressão musical, mas que continuam a confrontar-se com problemas e dificuldades devido a lacunas na sua formação e insuficientes recursos humanos e materiais.

**Palavras-chave:** expressão musical; educação especial; défice intelectual e desenvolvimental; socialização

## **ABSTRACT**

This work intended to emphasize the importance and impact that music has on the socialization of children with special educational needs, namely with a diagnosis of intellectual and developmental deficit. Therefore, questionnaires were applied to teachers from a school group in the district of Porto. The main results of the study proved that teachers attach importance to work developed in the musical expression area, but they still continue to face problems and difficulties due to the gaps in their academic qualifications and insufficient human and material resources.

**Keywords:** musical expression; special education; intellectual and developmental deficit; socialization

# **AGRADECIMENTOS**

Chegado ao fim de mais uma etapa muito importante da minha formação, neste ponto, gostaria de expressar os meus sinceros agradecimentos às pessoas que colaboraram e que sempre me apoiaram, de alguma forma, durante esta caminhada.

Agradeço à minha família, namorado e amigos pela companhia permanente e encorajamento.

Agradeço ao Doutor Carlos Manuel Peixoto Afonso, orientador deste trabalho, por me acompanhar em todo o processo, os saberes partilhados, toda a disponibilidade e o apoio prestado.

Agradeço aos docentes do Departamento de Educação Especial, os conhecimentos transmitidos e ensinamentos que contribuíram para o meu crescimento.

Não posso deixar de agradecer a todos(as) Professores(as) do 1.º Ciclo que colaboraram dando o seu testemunho nos questionários.

# **LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS**

1.º CEB – 1.º Ciclo do Ensino Básico

APA – American Psychiatric Association

DID – Défice Intelectual e Desenvolvimento

DSM-V – Manual Diagnóstico e Estatística das Perturbações Mentais

NEE – Necessidades Educativas Especiais

# ÍNDICE GERAL

Introdução.....	9
Parte I - Componente Teórica .....	10
Capítulo I – Um olhar sobre a educação especial.....	11
1. Evolução de conceitos.....	11
2. Défice intelectual e desenvolvimental.....	14
Capítulo II – A importância das expressões no desenvolvimento da criança .....	21
1. A expressão e a arte na educação .....	21
2. As expressões artísticas no currículo da educação básica .....	24
3. As expressões artísticas e a inclusão de crianças com NEE .....	28
4. Importância da música no desenvolvimento da criança .....	30
5. A música e a socialização de crianças com DID .....	33
Parte II – Componente Empírica .....	36
Capítulo I – Construção do objeto de estudo .....	37
1. Definição da pergunta de partida.....	37
2. Opções metodológicas .....	38
3. Caracterização da amostra .....	39
Capítulo II - Apresentação e discussão dos resultados .....	45
Considerações Finais .....	52
Bibliografia.....	53
Anexos.....	57

## ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1 - Blocos temáticos da área da expressão musical no 1.º CEB 26

## ÍNDICE DE TABELAS

Tabela 1 - Níveis de gravidade da DID, segundo a APA (2013, p. 39-41)	16
Tabela 2 - Causas comuns do Défice Intelectual e Desenvolvidamental (Silva, 2015)	19
Tabela 3 - Dimensões do questionário aplicado	38

## ÍNDICE DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Distribuição da amostra por sexo	40
Gráfico 2 - Distribuição da amostra por idades	41
Gráfico 3 - Distribuição da amostra por habilitação académica	41
Gráfico 4 - Distribuição da amostra por situação profissional	41
Gráfico 5 - Distribuição da amostra do tempo de serviço	42
Gráfico 6 - Distribuição dos docentes por ano de escolaridade que leciona	42
Gráfico 7 - Formação em educação especial	43
Gráfico 8 - Formação em expressão musical	43
Gráfico 9 - Formação	44
Gráfico 10 - Recursos existentes para o acompanhamento de crianças com DID na área da expressão musical	45
Gráfico 11 - Atividades desenvolvidas regularmente na área da música	47
Gráfico 12 - Utilização da expressão musical na abordagem de conteúdos relativos a outras áreas curriculares	47

Gráfico 13 - Utilização da expressão musical para trabalhar a socialização das crianças com DID .....	47
Gráfico 14 - Alterações no comportamento das crianças com DID após as atividades de expressão musical .....	48
Gráfico 15 - Aspetos a mudar nas escolas para melhorar a abordagem da expressão musical com alunos com DID .....	49
Gráfico 16 - Opiniões dos docentes acerca de afirmações sobre a expressão musical e as suas práticas.....	50

# INTRODUÇÃO

Este projeto desenvolveu-se no âmbito da Pós-Graduação em Educação Especial – Domínio cognitivo e motor, a decorrer na Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti no ano letivo 2017/2018. Tem por objetivo perceber o contributo da expressão musical na socialização de crianças com Déficit Intelectual e Desenvolvimental (DID), no 1.º ciclo do ensino básico. A escolha deste tema partiu, por um lado, da convicção de que as áreas das Expressões continuam, na escola atual, a não ter o devido valor. Por outro lado, acreditamos que estas áreas têm grandes potencialidades e são fundamentais no desenvolvimento integral da criança. O facto de as áreas das Expressões se revelarem muito integradoras e versáteis, em termos práticos, proporcionam-nos muitas formas de as abordarmos podendo articulá-las com as restantes áreas curriculares. O próprio carácter lúdico, da natureza destas áreas, suscita o interesse das crianças. Sendo assim, pretendemos responder à seguinte pergunta de partida: em que medida a expressão musical pode contribuir para a socialização de uma criança com DID, no 1.º ciclo?

Deste trabalho, para além da introdução, faz parte o enquadramento teórico e um estudo empírico. A primeira parte assenta na revisão bibliográfica relativa ao tema da expressão musical, a socialização de crianças com défice intelectual e desenvolvimental. Para tal, faremos uma análise dividida por dois capítulos. No primeiro, faremos uma breve contextualização da educação especial e definimos o conceito de DID. E, por último, incidiremos na temática das expressões artísticas na educação básica, particularmente a expressão musical e a sua importância no desenvolvimento da criança, assim como na socialização.

Na segunda parte procedemos à explanação do objeto de estudo e respetivas opções metodológicas. Assim como, apresentaremos uma análise e discussão dos resultados obtidos no tratamento dos dados, terminando com algumas considerações finais.

## **PARTE I - COMPONENTE TEÓRICA**

# Capítulo I – Um olhar sobre a educação especial

## 1. Evolução de conceitos

A Educação Especial, ao longo do tempo, sofreu várias mudanças, passando de uma perspectiva segregacionista, onde as crianças com Necessidades Educativas Especiais eram isoladas das outras crianças ditas “normais” para uma perspectiva de inclusão onde todas as crianças, independentemente das suas características individuais, são educadas com garantia de igualdade.

Nos anos 70, surgem as primeiras ideias acerca de Integração segundo o qual a criança com deficiência frequenta a escola que frequentaria se não tivesse. Segundo Correia (1997), Educação Integrada é compreendida como o entendimento educativo específico, prestado a crianças e adolescentes com Necessidades Educativas Especiais no meio familiar, no Jardim de Infância, na Escola Regular ou noutras estruturas em que a criança ou o adolescente estejam inseridos. Neste sentido, as crianças eram categorizadas de acordo com o tipo e nível de deficiência que possuíam para receberem uma educação especial adaptada às suas necessidades. Neste caso, o enfoque era colocado no tipo de deficiência, em detrimento de ser a própria criança. Começa a reconhecer-se que “(...) os alunos com NEE conseguiam alcançar sucesso escolar nas classes regulares, pelo menos aqueles com problemáticas ligeiras (...)” (Correia, 2003, p. 9). Esta situação levantou algumas questões e revolta, nomeadamente pelos pais de crianças com NEE de cariz severo que reconheciam que as respostas educativas não eram iguais para todas as crianças.

Em Portugal, em 1986, com a publicação da Lei de Bases do Sistema Educativo – Lei 46/86 de 14 de outubro, começa-se a assistir a mudanças na conceção de Integração, sendo um dos seus objetivos “assegurar às crianças com necessidades educativas específicas, devidas, designadamente, a deficiências físicas e mentais, condições adequadas ao seu desenvolvimento e pleno aproveitamento das suas capacidades” (artigo 7º, alínea j).

De acordo com Correia (2003, p.7), “começa aqui uma caminhada legislativa que irá dar lugar a um normativo muito importante, o Decreto-lei n.º 319/91 de 23 de agosto”. Esta legislação veio completar uma falha a nível legislativo que há muito se sentia no nosso País no campo da Educação Especial, há uma tentativa de criação de escolas integradoras, num carácter mais físico, inicialmente. No entanto, o professor da escola regular assumia um papel minimalista, e a cooperação entre este e o professor de educação especial era quase inexistente.

É mais tarde, em 1994, que na Conferência Mundial de Salamanca sobre as Necessidades Educativas Especiais, promovida pelo Governo Espanhol em colaboração com 300 participantes de 92 governos e 25 organizações internacionais, que surge o objetivo de “(...) promover o objetivo da Educação para todos” (Serra, 2002, p. 104). Ou seja, é através da Declaração de Salamanca que o conceito de integração é substituído pelo de Inclusão, neste mesmo sentido de que a Escola deve ser para todos os alunos. De acordo com Correia (2003, p. 11)

*O conceito de inclusão, ou seja, a inserção do aluno com NEE, em termos físicos, sociais e académicos nas escolas regulares, ultrapassa em muito o conceito de integração, uma vez que não pretende posicionar o aluno com NEE numa “curva normal”, mas sim assumir uma heterogeneidade que existe entre os alunos é um factor muito positivo, permitindo o desenvolvimento de comunidades escolares mais ricas e mais promíscuas. (...) Pretende, portanto, encontrar formas de aumentar a participação de todos os alunos com NEE, incluindo aqueles com NEE severa, nas classes regulares”.*

No geral, começa a aparecer uma transformação das mentalidades que estão cada vez mais atentas às adequações das suas estruturas, atendendo às diferentes necessidades de cada pessoa, sem discriminação de direitos.

O Decreto-Lei 3/2008 foi considerado a “Cartilha” para a Educação Especial que veio destronar o já referido Decreto-Lei 319/91. Acrescentamos que foi através desta legislação que o Governo tomou claramente uma posição na área da Educação Especial. Nele são esclarecidos apoios especializados a prestar na educação pré-escolar, nos ensinamentos básicos e secundário, dos sectores público, privado, cooperativo e solidário, visando a adequação do processo educativo.

Está claramente definido que os serviços de educação especial se destinam a:

*Crianças e jovens com limitações significativas ao nível da atividade e da participação num ou vários domínios de vida decorrentes de alterações funcionais ou estruturais de carácter permanente resultando em dificuldades continuadas ao nível da comunicação, da aprendizagem, da mobilidade, da autonomia, do relacionamento interpessoal e da participação social (Decreto-Lei 3/2008, art.º 1º).*

Não há dúvidas que o Decreto-Lei 3/2008 veio trazer alterações significativas e melhorias ao anterior 319/1991, no entanto este documento apresenta, ao longo da sua leitura, uma série de questões contraproducentes e lacunas. Poderá dizer-se mesmo que surge a dúvida se este documento segue realmente o modelo inclusivo, visto que se esquece ou ignora alguns alunos com NEE.

Deste modo, a lei supracitada acabou por ser revogada a 6 de julho de 2018, pelo Decreto-Lei n.º 54/2018 que no preâmbulo explana o seguinte:

*As opções metodológicas subjacentes ao presente decreto-lei assentam no desenho universal para a aprendizagem e na abordagem multinível no acesso ao currículo. Esta abordagem baseia -se em modelos curriculares flexíveis, no acompanhamento e monitorização sistemáticas da eficácia do contínuo das intervenções implementadas, no diálogo dos docentes com os pais ou encarregados de educação e na opção por medidas de apoio à aprendizagem, organizadas em diferentes níveis de intervenção, de acordo com as respostas educativas necessárias para cada aluno adquirir uma base comum de competências, valorizando as suas potencialidades e interesses. Afasta -se a conceção de que é necessário categorizar para intervir.*

Paraphrasing Correia (2003, p. 6) “Claro que uma transformação tão profunda, inerente aos princípios da filosofia inclusiva, não pode, única e simplesmente, processar-se com palavras, numa contínua retórica passiva, mas deve, de uma forma concertada, tentar encontrar soluções pragmáticas que permitam a obtenção de resultados concretos”.

## 2. Défice intelectual e desenvolvimental

O conceito de deficiência intelectual é amplo e variado, tendo sofrido várias alterações e classificações ao longo dos tempos.

*Na esteira das designações de atraso mental, deficiência mental e deficiência intelectual, o conceito de dificuldade intelectual e desenvolvimental constitui a terminologia a impor-se cada vez mais, quando se trata de limitações acentuadas de desenvolvimento apresentadas por algumas pessoas, observadas no seu contexto ecológico (Silva e Coelho, 2014, p. 172-173).*

Com a publicação do DSM-V (Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders – Manual Diagnóstico e Estatística das Perturbações Mentais), em 2013, o rótulo de deficiência mental cai por terra dando lugar ao conceito de défice intelectual e Desenvolvimental (DID), conceito este menos estigmatizante perante a sociedade. Esta perturbação, de acordo com o manual anteriormente referido, está inserida nas perturbações do neurodesenvolvimento. Ou seja, caracteriza-se por “défices do desenvolvimento que condicionam dificuldades no funcionamento a nível pessoal, social, académico e ocupacional”, manifestando-se cedo no desenvolvimento da criança, sendo a idade limite a considerar de 18 anos (APA, 2013, p. 35).

Assim, tendo em conta a temática deste trabalho, importa definir que défice intelectual desenvolvimental é caracterizado por

*défice nas capacidades mentais gerais, como o raciocínio, a resolução de problemas, o planeamento, o pensamento abstrato, o discernimento, aprendizagem académica e a aprendizagem pela experiência. Os défices levam a incapacidades no funcionamento adaptativo, de tal forma que o indivíduo falha em atingir os padrões de independência pessoal e responsabilidade social num ou mais aspetos da vida diárias, incluindo comunicação, participação social, funcionamento académico ou ocupacional e independência pessoal em casa ou na comunidade (APA, 2013, p. 35).*

O DSM-V refere que o diagnóstico da DID deverá obedecer a três critérios: défice no funcionamento intelectual, défice no comportamento adaptativo e combinação dos défices intelectual e adaptativo durante o período de desenvolvimento. Apresentamos detalhadamente os respetivos critérios:

Critério A: Défice em funções intelectuais como raciocínio, resolução de problemas, planeamento, pensamento abstrato, discernimento, aprendizagem

acadêmica e aprendizagem pela experiência, confirmados tanto por avaliação clínica como por testes de inteligência individualizados e estandardizados. Os indivíduos com incapacidade intelectual apresentam resultados cerca de dois desvios-padrão ou mais abaixo da média da população. É fundamental que os instrumentos sejam normalizados para o contexto sociocultural do indivíduo.

Critério B: Défices no funcionamento adaptativo que resultam na falha em atingir os padrões de desenvolvimento e socioculturais de independência pessoal e responsabilidade social. Sem suporte contínuo, os défices adaptativos limitam o funcionamento numa ou mais atividades da vida diária, como comunicação, participação social e subsistência independente, em múltiplos ambientes como casa, escola, trabalho e comunidade. O funcionamento adaptativo envolve o raciocínio adaptativo em três domínios: conceptual (competências acadêmicas – ex. memória, linguagem, escrita, leitura, etc.); social (ex. consciência dos pensamentos/sentimentos, empatia, discernimento social, etc.) e prático (aprendizagem e autogestão dos contextos de vida – ex. cuidados pessoais, responsabilidade laboral, etc.).

Critério C. Início dos défices intelectuais e adaptativos durante o período de desenvolvimento, reconhecidos durante a infância ou adolescência.

A APA esclarece, no mesmo manual, que a avaliação do nível de gravidade da DID deve basear-se mais em critérios de comportamento adaptativo do que em testes de QI, uma vez que é através do comportamento adaptativo que se define o nível de apoio necessário.

Os níveis de gravidade da DID podem caracterizar-se como ligeiro, moderado, severo ou profundo.

Tabela 1 - Níveis de gravidade da DID, segundo a APA (2013, p. 39-41)

Nível de gravidade	Domínio conceitual	Domínio social	Domínio prático
<b>Ligeira</b>	<p>Nas crianças em idade escolar e adultos surgem dificuldades na aprendizagem de capacidades acadêmicas que envolvam leitura, escrita, aritmética, tempo ou dinheiro, com necessidade de suporte em uma ou mais áreas para atingir os objetivos para a idade. Nos adultos o pensamento abstrato, funções executivas e memória a curto prazo e o uso funcional das capacidades acadêmicas estão comprometidos.</p>	<p>O indivíduo demonstra imaturidade nas interações sociais. A comunicação, a conversação e linguagem são mais concretas ou imaturas que o esperado para a sua idade. A regulação de emoções e de comportamento nem sempre é o mais ajustado, assim como o discernimento social é imaturo e a pessoa encontra-se em risco de manipulação pelos outros.</p>	<p>Embora a pessoa possa funcionar de forma adequada à idade nos cuidados pessoais, necessita de algum suporte nas tarefas complexas da vida diária (Ex. na compra de mercearias, transporte, organização da casa, etc. – na vida adulta). As capacidades recreativas são as apropriadas à idade, mas necessitam de suporte para o saber-estar e para organizar os períodos recreativos. Geralmente, necessitam de suporte para tomar decisões de saúde e legais, bem como para aprender a desempenhar uma vocação qualificada competentemente. É tipicamente necessário suporte para construir uma família.</p>
<b>Moderada</b>	<p>Nas crianças em idade pré-escolar, a linguagem e as capacidades pré-acadêmicas desenvolvem-se lentamente. Nas crianças em idade escolar os progressos nas aprendizagens acadêmicas são igualmente lentos. Nos adultos, o grau acadêmico é baixo e requerem suporte para uso de capacidades acadêmicas no trabalho e vida pessoal. É necessária assistência contínua de frequência diária para completar tarefas conceituais do dia-a-dia.</p>	<p>Denota-se uma diferença marcada dos pares no comportamento social e comunicativo ao longo do desenvolvimento. A linguagem falada é usada para a comunicação social, embora menos complexa que a dos pares. Existem capacidades para relacionamentos bem-sucedidos criados com a família e amigos. O discernimento social e as capacidades de tomada de decisão são limitados e os cuidadores têm de ajudar a pessoa nas decisões de vida. É necessário suporte social e comunicativo significativo no contexto laboral para que haja sucesso.</p>	<p>Quando adulto, o indivíduo pode cuidar das suas necessidades pessoais (Ex. alimentação, vestir-se, higiene, tarefas do lar), porém necessita de mais instruções e de mais tempo para se tornar autônomo nestes domínios. Pode ser alcançado emprego independente em trabalhos que requeiram capacidades conceituais e comunicacionais limitadas, sendo necessário suporte considerável de colegas de trabalho, supervisores e outros. Pode ser desenvolvida uma variedade de capacidades recreativas, que requerem, geralmente, suportes e oportunidades de aprendizagem adicionais por um extenso período de tempo.</p>

<b>Grave</b>	<p>A obtenção de capacidades conceptuais é limitada. Geralmente existe pouca compreensão da linguagem escrita ou de conceitos envolvendo números, quantidade, tempo e dinheiro. Necessitam de suporte extenso para a resolução de problemas ao longo da vida.</p>	<p>A linguagem falada é bastante limitada em termos de vocabulário e gramática. Recorrem a um discurso com palavras ou frases simples e ainda ser suportado por meios aumentativos. A comunicação gira à volta dos acontecimentos/situações do dia-a-dia. Os indivíduos compreendem o discurso simples e a comunicação gestual. As relações com familiares e amigos constituem fonte de prazer e ajuda.</p>	<p>O indivíduo necessita de suporte para todas as atividades de vida diária (Ex., alimentação, vestir-se, higiene). O indivíduo requer supervisão a tempo inteiro, não conseguindo tomar decisões responsáveis em relação ao bem-estar pessoal e de outros. O suporte continuado e assistência vão ser necessários ao longo de toda a vida, na participação tarefas domésticas, recreativas e laborais. Em todos os domínios, a aquisição de capacidades envolve ensino de longo prazo e suporte contínuo. Está presente comportamento desadaptativo, incluindo auto lesivo, numa minoria significativa.</p>
<b>Profunda</b>	<p>As capacidades conceptuais envolvem em geral o mundo físico em vez dos processos simbólicos. Pode usar objetos de modo dirigido ao objetivo para efeitos de autocuidado, trabalho e recreação. Podem ser adquiridas certas capacidades visuoespaciais, como corresponder e ordenar com base nas características físicas. No entanto, incapacidades motoras e sensoriais podem impedir o uso funcional de objetos.</p>	<p>A pessoa com incapacidade intelectual profunda tem uma compreensão muito limitada da comunicação simbólica no discurso e gestos. Expressa emoções e desejos através da comunicação não verbal e não simbólica. Desfruta do relacionamento com membros da família, cuidadores e outros conhecidos, interagindo através de gestos e emoções. Incapacidades sensoriais e físicas podem impedir muitas atividades sociais.</p>	<p>É dependente dos outros em todos os aspetos do cuidado físico diário, de saúde e de segurança, embora possa ser capaz de participar em algumas destas atividades. Sujeitos sem incapacidades físicas graves podem ajudar em algumas tarefas simples do lar. Podem participar em algumas atividades vocacionais através de ações simples com objetos e com alto nível de suporte contínuo. Com suporte de outros podem usufruir de atividades recreativas, tais como ouvir música, ver filmes, sair para passeios, etc. Incapacidades físicas ou sensoriais acrescidas são barreiras frequentes à participação em diferentes atividades. Está presente comportamento desadaptativo numa minoria significativa.</p>

De acordo com o conceito de DID é fundamental avaliar a qualidade de vida das pessoas com esta perturbação de modo a perceber as suas necessidades e ajustar os apoios prestados para que progridam e tenham um papel ativo na sociedade. “Como em qualquer outra situação, o seu diagnóstico deverá ser feito o mais precocemente possível. Deve contemplar uma perspetiva multidimensional e conter referências às áreas fortes e fracas da pessoa, de modo a que as suas necessidades sejam relacionadas com os sistemas de apoio a disponibilizar” (Silva e Coelho, 2014, p. 175).

Os autores supramencionados acrescentam ainda que “a designação de dificuldade intelectual e desenvolvimental tem um carácter dinâmico tal como o diagnóstico, estando este relacionado com o meio, pelo que pode mudar de contexto para contexto devido à variação das competências adaptativas da pessoa às situações a que é exposta” (p.178).

Não é possível atribuir uma causa única quanto à etiologia das DID, mas sim a uma multiplicidade de fatores. “Lesões, infeções e toxinas tornaram-se causas menos frequentes por causa da melhora dos cuidados pré-natais, enquanto que fatores genéticos tem se tornado mais proeminentes” (Silva, 2015, p. 2). Fatores ambientais (ex. desnutrição, experiências de privação emocional e social) podem, também, originar e agravar as DID.

As causas que influenciam o desenvolvimento e a função cerebral da criança nos períodos pré-natal, perinatal e pós-natal podem ser divididos em três grupos, de acordo com Silva (2015, p. 3): orgânico, genético e sociocultural. Em destaque, a trissomia 21 e a síndrome X-Frágil são as causas genéticas mais frequentes de DID.

Tabela 2 - Causas comuns do Déficit Intelectual e Desenvolvimento  
(Silva, 2015)

<b>Categoria</b>	<b>Tipo</b>	<b>Exemplos</b>
<b>Pré-natal</b>	<b>Alterações cromossômicas</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Trissomia 21</li> <li>• Síndrome do X-Frágil</li> <li>• Síndrome de Prader Willi</li> <li>• Síndrome de Klinefelter</li> </ul>
	<b>Desordens de gene único</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Erros inatos do metabolismo (ex. galactosemia)*</li> <li>• Fenilcetonúria*</li> <li>• Mucopolissacaridoses</li> <li>• Hipotireoidismo*</li> <li>• Doença de Tay-Sachs</li> <li>• Síndromes neuro-cutâneas (ex. esclerose tuberosa)</li> <li>• Malformações cerebrais (ex. microcefalia genética, hidrocefalia, mielomeningocele)*</li> <li>• Outras síndromes dismórficas (ex. Síndrome de Laurence-Moon-Biedl)</li> </ul>
	<b>Outras causas genéticas</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Síndrome de Rubinstein-Taybi</li> <li>• Síndrome de Cornélia de Lange</li> </ul>
	<b>Influências ambientais</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Deficiências* (ex. de iodo, ácido fólico)</li> <li>• Desnutrição grave na gravidez</li> <li>• Uso de substâncias como o álcool, nicotina e estupefacientes</li> <li>• Exposição a produtos químicos prejudiciais* (ex. poluentes, metais pesados, abortivos) e medicamentos prejudiciais (ex. talidomida, fenitoína, varfarina)</li> <li>• Infecções maternas (ex. rubéola*, sífilis*, toxoplasmose, citomegalovírus, HIV)</li> <li>• Exposição excessiva à radiação*</li> <li>• Incompatibilidade Rh*</li> </ul>
<b>Perinatal</b>	<b>3º trimestre (final da gravidez)</b>	<p>Complicações da gravidez*</p> <p>Doenças* na mãe (ex. doenças cardíacas e renais, diabetes)</p> <p>Disfunção placentária</p>
	<b>Trabalho de parto</b>	<p>Prematuridade severa, muito baixo peso ao nascer, asfixia ao nascer</p> <p>Parto difícil ou complicado*</p> <p>Trauma de nascimento*</p>
	<b>Neonatal (4 primeiras semanas de vida)</b>	<p>Septicemia, icterícia grave*, hipoglicemia</p>
<b>Pós-natal</b>	<b>(Infância e adolescência)</b>	<p>Infeções no cérebro (ex. tuberculose, encefalite japonesa, meningite bacteriana)</p> <p>Traumatismo craniano*</p> <p>Exposição crônica ao chumbo*</p> <p>Desnutrição grave e prolongada*</p> <p>Sub-estimulação severa*</p>
<b>*Definitivamente ou potencialmente evitáveis</b>		

Segundo a APA (2013), a prevalência de déficit intelectual global na população geral é de aproximadamente 1%, variando com a idade. Estima-se que os homens têm maior probabilidade de ter o diagnóstico desta perturbação em relação às mulheres, tanto na forma ligeira como na forma grave.

Em jeito de conclusão, Mendes e Afonso (2016, p.84) dizem-nos que o conceito atual de déficit intelectual “traz uma conceção funcional e multidimensional que favorece a compreensão e o planeamento dos apoios necessários à pessoa com deficiência intelectual, contribuindo desta maneira para uma melhor qualidade de vida e inclusão social”.

## Capítulo II – A importância das expressões no desenvolvimento da criança

### 1. A expressão e a arte na educação

*A arte é uma daquelas coisas que, como o ar ou o sol, está em todo o lado à nossa volta, mas acerca da qual raramente nos detemos a pensar porque é que a arte não é apenas algo que se encontra nos museus e galerias de arte (...). A arte, como quer que a definamos, está presente em tudo o que fazemos para agradecer aos nossos sentidos (Read, 2007, p. 28).*

O conceito de educação tem vindo a modificar-se ao longo dos tempos, de acordo com a evolução da realidade sociocultural e económica de cada momento a que se refere. Tendo em conta as diversas realidades e contextos a que cada escola está inerente, cabe aos docentes gerir o currículo de modo eficaz, conduzindo a uma educação de qualidade, que responda às necessidades de todos, atendendo a cada um, por si só. É isto que se espera da escola na atualidade. De acordo com Sant'Anna & Menegolla (1991, p. 20)

*O objetivo da educação não pode ser outro senão a pessoa. Ajudar a pessoa a ser ela mesma junto ao mundo. A ser livre, consciente, comprometida, responsável, dinâmica e autêntica com o mundo, com a vida e consigo mesma. A escola que se preocupa com a pessoa é a escola que educa; que ajuda a ser feliz; que ajuda o mundo a ser melhor, a viver em paz, que promove a fraternidade e o amor. Para isso a educação deverá ser planejada a partir da dimensão do homem como pessoa. Só assim estará contribuindo para a formação do homem completo, a fim de que se torne cada vez mais senhor de si mesmo.*

A sociedade e o sistema educativo atual deparam-se com uma diversidade de crianças, com diferentes contextos sociais, cognitivos, físicos, culturais entre outros. Esta heterogeneidade é parte integrante desse mesmo sistema, devendo por isso ser aceite, estudada e compreendida no próprio processo educativo. Desta forma, é fundamental que o profissional de educação reflita e renove o seu conhecimento, se mantenha atualizado e adeque com mais consciência as suas intervenções.

Esteve (1991, p. 100), diz-nos que

*No momento atual, o professor não pode afirmar que a sua tarefa se reduz apenas ao domínio cognitivo. Para além de saber a matéria que lecciona, pede-se ao professor que seja facilitador da aprendizagem, pedagogo eficaz, organizador do trabalho de grupo, e que, para além do ensino, cuide do equilíbrio psicológico e afetivo dos alunos, da integração social e da educação sexual, etc.; a tudo isto pode somar-se a atenção dos alunos especiais integrados na turma.*

É em Platão que se encontra, talvez pela primeira vez, a defesa da ideia de que a arte devia assumir um papel central no processo educativo. Através da educação pela arte, sentimentos e emoções vêm ao de cima de um modo mais natural e espontâneo. Deste modo, a arte deve ser uma das chaves para o desenvolvimento da criança. Quando se realizam atividades interessantes e diversificadas, as crianças, tendem a mostrar-se mais motivadas, por consequência alcançam uma melhor educação.

De acordo com Ferraz & Dalmann (2011, p. 44),

*A introdução do conceito expressivo na Educação, por mais disperso que a princípio pareça ser, preconiza a construção de conhecimento, através de um processo ensino-aprendizagem mediado por recursos expressivos que leva o indivíduo a aprender, a saber pensar, criar, inovar, construir conhecimentos, participar activamente no seu próprio crescimento, sempre orientado pela sua experiência, de seus pares e dos facilitadores do processo conhecimento – os Educadores Expressivos.*

Desde que a criança nasce sente necessidade de se expressar e comunicar de modo a interagir e relacionar-se com o outro. A cada fase que a criança passa desenvolve mais a sua criatividade, por consequência a sua autonomia, facilitando assim o modo de se expressar e comunicar com o mundo.

*A pessoa está, portanto, repleta de instintos, de influxos, de impulsos, de tensões, de desejos, de emoções e de sentimentos, necessitando de os satisfazer e de os expandir livremente. Ao proporcionar-lhe os meios para que o possa fazer e a motivação que permita ultrapassar a natural situação inibitória inicial, é como que se abrisse uma válvula de escape para a saída de tudo aquilo que se acumula no mais íntimo do ser. A exteriorização de toda a vida interior, ou seja, a Expressão (Sousa, 2003, p. 183).*

A criança expressa-se pelo simples prazer que isso lhe dá, sem atribuir qualquer intenção ou juízo sobre isso. Por isso, as atividades expressivas são de inquestionável valor educativo, permitindo à criança exprimir o seu mundo interior. “Uma educação eminentemente voltada para objetivos imediatos expressivos, contribui de modo muito significativo para a manutenção de uma vida mental saudável” (*ibidem*, p. 184). Quanto mais o ambiente for motivador e promotor de atividades expressivas, mais facilidade e desembaraço a criança sente ao se expressar, pois teve oportunidade de estar exposta a contextos desenvolvidos. Deste modo é fundamental que o professor propicie

*situações, experiências e aprendizagens orientadas de forma integrada e que possam contribuir para o desenvolvimento biopsicossocial do indivíduo através do*

*trabalho com mediadores expressivos, tais como a expressão artística, ritualística, sensorial, plástica, dramática, lúdica, musical, entre muitos outros (Ferraz & Dalmann (2011, p. 44).*

Existem diversos meios de expressão, podemos-nos expressar através das palavras, da escrita, do movimento, da música, da pintura... O expressar faz parte de nós, é inerente ao ser humano. Sousa citando J. Piaget (1996) afirma que a “-Expressão será a exteriorização da personalidade. Efetua-se através do jogo simbólico, realizando desejos, a compensação, a livre satisfação das necessidades subjetivas. Numa palavra, a expressão tão completa quanto possível do “Eu”, distinto da realidade material e social” (Sousa, 2003, p. 184). Deste modo, cada pessoa tem a sua vida e as suas experiências, daí que a expressão será diferente de pessoa para pessoa, não sendo possível estabelecer e organizá-la em padrões.

A primeira Conferência Mundial de Educação Artística da UNESCO, realizada em Lisboa, elaborou um “Roteiro para a Educação Artística”. “Este documento foi concebido de forma a promover um entendimento comum entre todas as partes interessadas sobre a importância da Educação Artística e o seu papel essencial na melhoria da qualidade da educação” (UNESCO, 2006, p. 4). Segundo a UNESCO (*ibidem*, p. 5) “As declarações e convenções internacionais têm por objectivo assegurar para todos, crianças e adultos, o direito à educação e a oportunidades que lhes garantam um desenvolvimento completo e harmonioso e uma participação na vida cultural e artística”.

De acordo com o artigo 27.º da Declaração Universal dos Direitos do Homem “Toda a pessoa tem o direito de tomar parte livremente na vida cultural da comunidade, de fruir as artes e de participar no progresso científico e nos benefícios que deste resultam”. Seguindo a mesma linha, o artigo 31.º da Convenção dos Direitos da Criança declara que “Os Estados Partes respeitam e promovem o direito da criança de participar plenamente na vida cultural e artística e encorajam a organização, em seu benefício, de formas adequadas de tempos livres e de atividades recreativas, artísticas e culturais, em condições de igualdade”. “Por isso a Educação Artística é um direito humano universal, para todos os aprendentes, incluindo aqueles que muitas vezes são excluídos da

educação, como os imigrantes, grupos culturais minoritários e pessoas portadoras de deficiência” (UNESCO, 2006, p. 5).

A arte pode contribuir de maneira significativa para que a educação inclusiva seja uma realidade nas nossas escolas, uma vez que

*(...) é uma linguagem eminentemente simbólica de sentimentos. A Educação pela Arte proporciona, portanto, todo um vasto leque de vivências simbólicas e emocionais, que contribuem de modo muito especial, não só para o desenvolvimento afetivo-emocional e intelectual da criança, como permitem o colocar em ação toda uma série de mecanismos psicológicos de defesa (catarse, compensação, deslocação, ab-reação, sublimação, etc.) que robustecem a criança na sua luta contra as frustrações e conflitos da vida” (Sousa, 2003, p. 83).*

## **2. As expressões artísticas no currículo da educação básica**

*O ato educativo é um ato complexo com o qual se deseja que o aluno(a) simultaneamente aprenda a pensar, desenvolva um pensamento autónomo e tenha acesso aos conteúdos do mundo cultural ao qual pertence, faça uma aprendizagem de experiência humana culturalmente organizada. Que esta apropriação seja feita de forma crítica é naturalmente o desejo de uma posição moderna na educação (Zabalza, 1998, p. 167).*

Esta perspectiva segue a mesma linha de pensamento de Ferraz (2011, p. 15), quando afirma que “Educar é uma das ações que definem a nossa humanidade. O ser humano transcende o seu status animal através da Educação, passa a ser capaz de ir além dos instintos já que compreende, reelabora, reflete, cria e recria, critica, aprende e é capaz de ensinar”. Face à complexidade do mundo atual, o professor tem de se manter atualizado e renovar o seu conhecimento. Queremos com isto dizer que é fundamental apostar na sua formação contínua e permanente, mantendo uma atitude de aprendizagem constante, questionando e refletindo inúmeras matérias e assuntos. Só assim, o educador/professor se manterá atualizado e poderá dar resposta aos alunos, à escola, e à própria sociedade.

*Todos os seres humanos têm potencial criativo. A arte proporciona uma envolvente e uma prática incomparáveis, em que o educando participa activamente em experiências, processos e desenvolvimentos criativos (...) a educação na arte e pela arte estimula o desenvolvimento cognitivo e pode tornar aquilo que os educandos aprendem e a forma como aprendem, mais relevante face às necessidades das sociedades modernas em que vivem. (...) Como um dos objetivos é dar a todos iguais oportunidades de actividade cultural e artística, é necessário que a educação*

*artística constitui uma parte obrigatória dos programas de educação para todos (UNESCO, 2006, p. 6).*

A Lei de Bases do Sistema Educativo (Lei n.º 46/86, de 30 de setembro) considera, pela primeira vez, a integração curricular de uma formação de valores estéticos: “Contribuir para a realização do educando, através do pleno desenvolvimento da personalidade, da formação do carácter e da cidadania, preparando-o para uma reflexão consciente sobre os valores espirituais, estéticos, morais e cívicos e proporcionando-lhe um equilibrado desenvolvimento físico” (artigo 3.º b).

Relativamente ao ensino básico a lei supracitada apresenta, como um dos seus objetivos gerais, entre outros, “Proporcionar o desenvolvimento físico e motor, valorizar as atividades manuais e promover a Educação Artística, de modo a sensibilizar para as diversas formas de expressão, estética, detetando e estimulando aptidões nesses domínios” (artigo 7.º c). Particularmente como objetivo específico para o 1.º ciclo destaca-se (...) “o desenvolvimento da linguagem oral e a iniciação e progressivo domínio da leitura e da escrita, das noções essenciais da aritmética e do cálculo, do meio físico e social, das expressões plástica, dramática, musical e motora” (artigo 8.º b).

Por sua vez, o Decreto Lei n.º 344/90 de 2 de novembro, aponta de modo preciso, de entre vários, o seguinte objetivo da Educação Artística (artigo 2.º a): “Estimular e desenvolver as diferentes formas de comunicação e expressão artística, bem como a imaginação criativa, integrando-as de forma a assegurar um desenvolvimento sensorial, motor e afetivo equilibrado”.

Na educação pré-escolar, em particular, os educadores não têm, propriamente, que obedecer a um currículo definido, como acontece nos restantes níveis de ensino. É dada a autonomia e flexibilidade, aos educadores, para “desenharem” e organizarem os seus próprios projetos, tendo em conta os interesses e necessidades das crianças, das famílias, em geral, do contexto.

Relativamente ao 1.º Ciclo do Ensino Básico, a Lei n.º 49/2005, de 30 de agosto, refere a universalidade, a obrigatoriedade e gratuidade da frequência das crianças na escola, tendo como exemplo um dos vários princípios:

*Assegurar uma formação geral comum a todos os portugueses que lhes garanta a descoberta e o desenvolvimento dos seus interesses e aptidões, capacidade de*

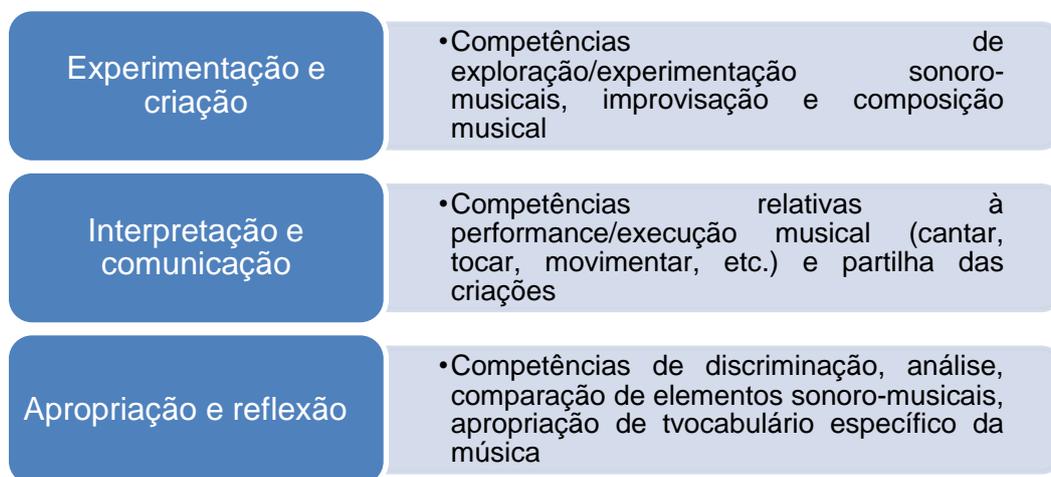
*raciocínio, memória e espírito crítico, criatividade, sentido moral e sensibilidade estética, promovendo a realização individual em harmonia com os valores da solidariedade social” (ibidem, artigo 7.º, alínea a)).*

Um professor do 1.º Ciclo do Ensino Básico “(...) desenvolve o respetivo currículo, no contexto de uma escola inclusiva, mobilizando e integrando os conhecimentos científicos das áreas que o fundamentam e as competências necessárias à promoção da aprendizagem dos alunos” (Decreto-Lei n.º 241/2001, de 30 de agosto). São utilizados vários documentos para orientar as práticas pedagógicas dos professores. Zabalza não considera o programa “(...) uma imposição, um ato de poder estatal ou centralizador, mas sim como um potencial de desenvolvimento garantido a todos e a cada um dos sujeitos e grupos sociais de um país” (1994, p. 17).

Na base deste trabalho importa focalizar as competências a desenvolver nas áreas das Expressões, especificamente a Expressão Musical, frisando sempre que o intuito não é menosprezar as restantes áreas, mas sim enfatizar as de maior interesse para o desenvolvimento das temáticas e objetivos do relatório.

Relativamente à expressão e educação musical o documento orientador intitula-se *Aprendizagens Essenciais*. Este documento, auxilia na orientação curricular base, na planificação, realização e avaliação do ensino e da aprendizagem, e organiza-se em três domínios/organizadores comuns à educação artística, dispostos da seguinte forma:

Figura 1 - Domínios da expressão musical no 1.º CEB (DGE, 2018)



O realce dado às áreas das Expressões justifica-se pelo facto desta se revelar uma área plenamente integradora, em termos curriculares, e ser bastante versátil, em termos práticos, pois fornece-nos imensas formas de a tratarmos.

*Com a Lei de Bases do Sistema Educativo (1986), constituiu-se um quadro de referência para o ensino artístico, nomeadamente através da implementação de linhas orientadoras. A importância atribuída à educação e à expressão artística vem salientar o papel fundamental que estas desempenham no desenvolvimento e formação integral da criança, especialmente no aperfeiçoamento das suas capacidades afetivas, lúdicas, expressivas, cognitivas, entre outras (Seara & Silva, 2009, p. 152).*

Embora o ensino das Expressões Artísticas seja preconizado pelo Sistema Educativo e considerado fundamental na educação da criança, continuam a existir profissionais que se mostram reticentes no seu uso e não sensibilizados quanto às potencialidades dessas áreas. Nunca é demais vincar a importância que as áreas das Expressões têm no desenvolvimento global da criança. Segundo Bucho (2011, p. 32) “as atividades lúdicas e artísticas são afastadas do dia-a-dia escolar, em detrimento de atividades mais da era da ciência, das línguas, do digital e do convencional”.

Infelizmente, principalmente no 1.º Ciclo, as Expressões são associadas como sendo um recurso à ocupação de tempo e entretenimento das crianças. Normalmente, as áreas em questão aparecem ligadas apenas às ocasiões festivas, à decoração de uma sala, aos teatros e danças que se fazem pelo Natal, entre outras. Posto isto, é uma área vista como fechada e sem contributo importante. Sousa (2003, p. 81) corrobora esta opinião quando nos diz que

*a arte é em geral considerada como uma perda útil de tempo. Nas escolas não há espaços adequados destinados a estúdios de arte, as artes têm pouca ponderação nos currículos da escolaridade geral e ainda se atribui, nos currículos académicos, um certo sentido depreciativo às disciplinas e aos professores de arte, como se fossem de natureza secundária, - quando é exatamente o contrário.*

Os professores titulares de turma, no 1.º ciclo, são, maioritariamente, os responsáveis por lecionar todas as componentes do currículo (português, matemática, estudo do meio, expressões artísticas e físico-motoras). Embora na formação inicial, os professores recebam, normalmente, preparação nas disciplinas artísticas, não dominam todas de igual forma, consequência de uma

discriminação (consciente ou não) de algumas áreas de expressões, dando mais importância a outras.

Santos (1989, p. 28) refere que “(...) mesmo ao nível cognitivo, há que promover as expressões artísticas no ensino básico, para despertar, desencadear e integrar necessidades informativas e formativas da criança e do jovem no ambiente escolar”. Não se pede que o educador/professor se torne um perito nas áreas de expressão artística, mas que tenha consciência dos efeitos que estas áreas podem exercer no desenvolvimento da criança.

No que concerne à expressão musical, “a forma de o educador intervir e de criar o ambiente musical – ou seja, as suas atitudes enquanto *performer*, no que respeita a capacidades criativas, de comunicação e de expressividade – poderão direcionar a forma da criança se relacionar com a música” (Ferrão e Rodrigues, 2008, p. 60).

### **3. As expressões artísticas e a inclusão de crianças com NEE**

O meio educativo tem um grande impacto, tanto nos alunos com necessidades educativas especiais (NEE) como em todos os outros. É fundamental criar um ambiente positivo e confortável para que a experiência educativa tenha sucesso e seja gratificante para todos os alunos.

*A expressão criança com necessidades educativas especiais refere qualquer criança ou jovem que exiba discrepâncias significativas no que diz respeito aos fatores capacidade/resultados e que, por essa razão, possa necessitar de receber serviços especiais, para dar resposta às suas necessidades educativas (Pierangelo & Jacoby, 1996 citado por Nielsen, 1999, p.11).*

Com a Declaração de Salamanca (1994) a palavra de “ordem” nos sistemas educativos foi a inclusão. Este documento reconhece a “(...) necessidade e a urgência de garantir a educação para as crianças, jovens e adultos com necessidades educativas especiais no quadro do sistema regular” (UNESCO, 1994). Segundo esta declaração, o princípio básico da educação inclusiva assenta na ideia de que todas as crianças aprendam, sempre que possível, independentemente das diferenças e das dificuldades que apresentam.

Nesta perspectiva a escola inclusiva é aquela que educa todos os alunos dentro de um único sistema educativo, proporcionando programas educativos estimulantes que sejam adequados às capacidades e necessidades de cada aluno.

De acordo com Bucho (2011, p. 27)

*A ludicidade proporcionada pelos diversos jogos, técnicas e metodologias expressivas, poderá ser um excelente meio estimulador, incentivador e facilitador de aprendizagens. Além de proporcionar prazer na sua utilização, despertando e estimulando o espírito criativo e imaginativo, permite que a transmissão de conteúdos teóricos possa ser efetuada de forma diferente, atraente e apelativa.*

A educação inclusiva deve ser encarada como uma realidade que se pretende para todos, uma vez que somos todos especiais, cada um com as suas características, percursos de vida e experiências diferentes, valores, aspirações, etc. “É imperativo que haja uma mudança na perspectiva social, pois, por tempo já demasiado longo, as pessoas com deficiência têm sido marcadas por uma sociedade incapacitante que acentua mais os seus limites do que as suas potencialidades” (UNESCO, 1994, p. 6-7). Assim, o sistema educativo, encarando uma perspectiva inclusiva, deve reconhecer e satisfazer as necessidades dos seus alunos, adaptando-se aos diferentes ritmos e estilos de aprendizagem. “Muitas crianças apresentam dificuldades escolares, e conseqüentemente, têm necessidades educativas especiais, em determinado momento da sua escolaridade. As escolas terão de encontrar formas de educar com sucesso estas crianças, incluindo aquelas que apresentam incapacidades graves” (*ibidem*, 1994, p. 6).

Sendo assim, a arte pode contribuir de maneira significativa para que a educação inclusiva seja uma realidade nas nossas escolas, uma vez que

*é uma linguagem eminentemente simbólica de sentimentos. A Educação pela Arte proporciona, portanto, todo um vasto leque de vivências simbólicas e emocionais, que contribuem de modo muito especial, não só para o desenvolvimento afetivo-emocional e intelectual da criança, como permitem o colocar em ação toda uma série de mecanismos psicológicos de defesa (catarse, compensação, deslocação, ab-reação, sublimação, etc.) que robustecem a criança na sua luta contra as frustrações e conflitos da vida (Sousa, 2003, p. 83).*

É fundamental que o professor conheça as necessidades específicas de cada criança e trace o seu plano de ação tendo em conta os interesses dela, não tendo como foco propriamente a deficiência específica ou limitação.

Neste sentido, as artes “(...) podem beneficiar todos os alunos numa multiplicidade de direções, realçando o caráter inerentemente interdisciplinar das artes e a sua relação com outras disciplinas do currículo” (Germain, 2008, citado por Vaz, 2015, p. 41).

O mesmo autor acrescenta ainda que

*“Para os alunos com necessidades educativas especiais as artes podem oferecer uma oportunidade de aprender de forma significativa um aspeto do currículo que poderia parecer muito remoto e abstrato. A capacidade dos alunos para trabalhar em qualquer forma de arte será um reflexo do seu desenvolvimento conceptual e organizacional. As crianças vão trazer para uma experiência de arte o que sabem e entendem do seu mundo, juntamente com os meios para expressar ou comunicar isso para os outros” (Peter 1998, citado por Vaz, 2015, p. 40).*

#### **4. Importância da música no desenvolvimento da criança**

*A criação do mundo, qualquer que tenha sido a maneira como se tenha efetuado, teve de ser acompanhada de movimento – e, por conseguinte, de som. Talvez fosse por isso que a música teve uma importância mágica tão grande para os povos primitivos, significando muitas vezes a vida e a morte (Károlyi, 1994, .9).*

Respeitante à Expressão e Educação Musical, Sousa (2003b, p. 18) afirma que se “(...) a música é um imperativo biológico, então a sua importância na vida do ser humano é consideravelmente maior do que geralmente se pensa”. Neste caso, é errado utilizar a Expressão e Educação Musical apenas para ocupar as crianças e o tempo livre. É certo, que através da audição de uma música, ou através de uma canção, as crianças estão a desenvolver inúmeras competências como a atenção, a memorização, a aquisição de vocabulário, a sensibilidade, a imaginação, entre outras.

De acordo com Hohmann e Weikart (2009, p. 658), “A música torna-se mesmo uma outra linguagem, através da qual os jovens fazedores de música aprendem sobre si mesmo e sobre os outros”. Assim sendo, a Educação e Expressão Musical é um excelente recurso auxiliar no desenvolvimento da criança, na medida em que proporciona momentos de expressão e criação.

É através desta expressão que a criança explora movimentos corporais, dança, explora sons, o canto, a voz, instrumentos... De acordo com Barreira (2009, pp. 135-136)

*A música é um dos mais potentes estímulos para os circuitos do cérebro. Contribui também para a compreensão da linguagem e para o desenvolvimento da comunicação, para a percepção dos sons e para o aprimoramento de outras habilidades. Cantar permite trabalhar a articulação, ritmo, dicção e o controlo respiratório. Cantar em grupo pode desencadear uma tomada de consciência de si e dos outros. As canções ajudam a lembrar memórias, a contar histórias. O ritmo e jogos de movimento melhoram e facilitam a mobilidade, agilidade, força, balanço, coordenação, consistência, padrões de respiração e relaxação muscular. Aumenta a motivação, interesse, e atua como uma persuasão não-verbal para envolvimento social da pessoa.*

Muitos investigadores defendem que a criança reage a estímulos sonoros ainda no útero da mãe. O bebé cresce num ambiente de sons e movimento, reagindo a estes de forma espontânea. Ao estar em interação com o adulto, consciente ou inconscientemente a criança está perante vários timbres, entoações, expressões, sons, canções... Conforme, Ferrão e Rodrigues (2008),

*É nesse ambiente despreocupado, lúdico, afetivo, que a criança inicia o seu desenvolvimento musical. No contacto com o ambiente sonoro que a rodeia, na interação resultante de uma estimulação musical adequada, a criança começa a estruturar elementos de linguagem musical ao nível de timbre, do ritmo, da melodia e da expressividade. Progressivamente fará uma utilização mais consciente e intencional da voz, do corpo e de objetos sonoros (p.58).*

A música encontra-se, de forma natural, no desenvolvimento da criança proporcionando variadas experiências com a capacidade de despoletar muitas emoções. Quanto mais cedo e “quanto maior a exposição das crianças à música, tanto através de formação direta como da experiência indireta, mais rápido parece ser a evolução das suas capacidades para captarem as ideias musicais.” (Peery, 2010, p. 469). Seguindo a mesma linha, Neno (1995, p. 79) afirma que,

*a verdade é que a educação musical ocupa um lugar privilegiado no contexto da formação estática do educando, não só pela natureza popular que reveste e pelo fácil acesso à forma mais vulgar de a cultivar – o canto – mas também pelo papel que desempenha no campo estritamente pedagógico, como espaço de interdisciplinaridade onde convivem, interagindo-se, as línguas, a matemática, o movimento, a física, áreas de saber que contribuem decisivamente para o desenvolvimento integral da pessoa.*

A música é uma parte integrante da vida social da criança, na medida em que através dela, por exemplo, através de jogos de roda aprende, de forma lúdica, algumas regras sociais (situações de perda, de escolha/decisão, tempo de espera, etc.). É através do tipo de música que elegemos que nos integramos num determinado grupo social. A música ao estar inserida na cultura de cada

indivíduo, através de canções, histórias, brincadeiras, acarreta um valor cultural da nossa realidade e daqueles que nos rodeiam.

De acordo com Condessa (2009, p. 39), “a criatividade, a expressão, o movimento e a ludicidade são privilegiados, a criança aprende também um conjunto de regras e significações sociais dos seus comportamentos que lhe permite adaptar-se à sua cultura e iniciar-se numa prática desportiva, cultural e artística”.

A criança vai progressivamente formando a sua identidade, percebendo que é diferente dos outros e ao mesmo tempo procura integrar-se. As atividades musicais de grupo, por exemplo, favorecem o desenvolvimento da socialização, estimulam a compreensão, a participação e a ajuda ao próximo. Assim, ao desenvolver o conceito de grupo e aprendendo a aceitar-se como é, com capacidades e limitações, a criança demonstra os seus sentimentos e emoções.

A música, tal como defende Sheppard (2005, p. 11), “helps with language and social skills, encourages creativity and has a positive effect on the mental, physical, and social aspects of childhood development”.

É importante salientar o efeito da influência que a música tem tido no desenvolvimento de indivíduos portadores de deficiências ou de problemas do foro físico, intelectual, afetivo ou até mesmo de integração social.

A música tem sido utilizada como um recurso terapêutico complementar que compreende

*“dimensões físicas (através do relaxamento muscular alivia a ansiedade, a depressão e facilita a participação em atividades físicas); mentais e psicológicas (reforça a identidade, o autoconceito, promove a expressão verbal e favorece a fantasia); sociais (promove a participação em grupo, o entretenimento e a discussão); espirituais (facilita a expressão e o conforto espiritual, a expressão de dúvidas, raiva e de medo)” (Sousa, 2010, p.12).*

O mesmo autor acrescenta ainda que a musicoterapia é “uma forma de tratamento que utiliza toda e qualquer manifestação sonora para produzir efeitos terapêuticos” (*ibidem*, p.12). Através dos sons, da música e do movimento, a musicoterapia visa ajudar o indivíduo nas suas necessidades (preventivas ou de reabilitação).

A música afeta as pessoas de diversas formas, uma melodia, uma atividade musical, uma canção pode suscitar várias emoções. Em jeito de conclusão,

*A participação ativa do sujeito no ato de musicalização não mobiliza apenas os aspetos mentais conscientes que conduzem a uma apreciação objetiva da música, mas também uma gama ampla e difusa de sentimentos e tendências pessoais. Por esse motivo a música é, para as pessoas, além de objeto sonoro, concreto, específico e autónomo, também aquilo que simboliza, representa ou evoca (Gainza, 1988, p. 34).*

## **5. A música e a socialização de crianças com DID**

Desde que nasce, qualquer ser humano enquadra-se num grupo, numa comunidade. Embora cada sujeito tenha um conjunto de características próprias, só o meio social lhe permitirá aprender a regular os seus impulsos, a comunicar, a tomar decisões, ou seja, em relação com outras pessoas o indivíduo desenvolve-se e molda-se de modo a tornar-se um ser diferenciado.

Podemos, então, definir a socialização como “o processo pelo qual os indivíduos recebem valores, símbolos, normas, noções de papéis sociais e sanções, que hão-de regular as formas de pensar, de sentir e de agir dos indivíduos no decorrer das suas vidas” (Dias, 2002, p. 45).

Ao frequentar a escola, os alunos com NEE podem estar sujeitos a dificuldades acrescidas, experienciando barreiras de diversa ordem. Além das limitações do espaço físico, esses alunos podem encontrar limitações nas relações sociais, encontram muitas vezes a exclusão ou a rejeição. Não é suficiente a criança estar fisicamente num contexto inclusivo, é fundamental que ela se sinta respeitada e aceite e que sejam criadas condições às suas necessidades.

O desenvolvimento da criança, nos vários aspetos, constrói-se passo a passo e resultam das várias experiências das interações sociais.

De acordo com Dias (2004, p. 45)

*O tempo, o espaço o meio físico envolvente, o clima relacional, o corpo, os fatores históricos da vida pessoal e social de cada indivíduo em presença, as expectativas e os sistemas de conhecimento que moldam a estrutura cognitiva de cada ator social condicionam e determinam o jogo relacional dos seres humanos.*

Face às exigências comportamentais e cognitivas colocadas pela escola da atualidade, é na entrada para o primeiro ciclo que, muitas vezes, é identificada, por exemplo, a dificuldade intelectual e desenvolvimental. Não conseguindo responder aos requisitos das atividades escolares, muitas crianças acabam por demonstrar desajustes de comportamento e dificuldades em acompanhar os colegas do grupo. Alguns fatores podem constituir barreiras à interação e às relações sociais, outros podem facilitar. “As normas sociais, através do processo de socialização, dizem aos indivíduos como devem estar no mundo, ao nível orgânico, psíquico, social, cultural e simbólico” (Dias 2004, p. 49). No entanto, há fatores fisiológicos, por exemplo, que constituem barreiras na socialização, na medida em que “sujeitos há que, portadores de determinado *handicap*, ou têm eles mesmos dificuldade na interação com os outros, ou são os outros que lhes provocam dificuldades” (*ibidem*, p. 50).

Segundo Nielsen (1999 citado por Rafael e Vaz 2015, p. 50) algumas características são comuns em crianças com diagnóstico de DID: dificuldade de memória a curto prazo, tornando a aquisição de competências um processo moroso; dificuldade em efetuar generalizações; comportamentos característicos de indivíduos com idade cronológica inferior à sua; manifesto de emoções de modo infantil, dificuldade ao nível da linguagem e da fala; aprendizagens académicas adquiridas de forma mais lenta; competências sociais e de relacionamento menos desenvolvidas e comprometidas e tendência para terem baixa autoestima.

Cunha e Costa (2007 citado por Rafael e Vaz, 2015, p. 51) acrescentam ainda que

*os sujeitos com DID demonstram ainda dificuldades de compreensão do comportamento social, nomeadamente na descodificação de sinais e de certos comportamentos por parte de outras pessoas; dificuldades em colocar-se no papel do outro e de compreender as suas motivações, em como uma limitação evidente para expor os seus próprios pensamentos e sentimentos.*

É observado, com muita frequência, que alunos que apresentam déficit nos domínios cognitivo, afetivo e comportamental tendem a apresentar um desempenho acadêmico, comportamental e social não satisfatório. Sendo a socialização um processo que relaciona o ser humano e a sua forma de se expressar com a sua forma de se situar num contexto, e tendo as pessoas com diagnóstico de DID dificuldades em socializar, a expressão musical é considerada uma atividade essencial ao desenvolvimento harmonioso da criança. Através da expressão musical a criança tem oportunidade de exprimir a sua sensibilidade pessoal, de se descobrir e descobrir os outros e melhorar a sua autoestima, explorando os seus sentimentos.

Na opinião de Carvalho (2011, p. 34) “a música é capaz de transcender as emoções, ultrapassar barreiras culturais, sociais e linguísticas, todavia, a criação, a performance, o significado e até mesmo a definição de música variam de acordo com a cultura e o contexto social”. A expressão musical na escola não pretende a formação de músicos, mas facilitar a expressão de emoções e contribuir para a formação integral da criança. A música promove a interação social, incita às relações sociais possibilitando aos alunos com NEE a integração no grupo.

Em suma, a música tem um papel relevante, tanto na educação global, como na educação especial, promovendo a convivência entre os pares e adultos, a expressão de sentimentos, a aceitação do eu e dos outros, facilita a aprendizagem de conteúdos de outras disciplinas do currículo.

## **PARTE II – COMPONENTE EMPÍRICA**

# Capítulo I – Construção do objeto de estudo

## 1. Definição da pergunta de partida

Como referido na parte inicial deste trabalho, as expressões artísticas na educação especial constituem o tema principal deste estudo, nomeadamente a expressão musical como contributo da socialização de crianças com DID. É notável a persistente recusa de que as artes podem ser uma mais-valia no processo ensino/aprendizagem e um meio através do qual a criança se expressa e comunica com o mundo que a rodeia.

As artes e as atividades artísticas parecem ser pouco valorizadas por muitas instituições educativas, comparativamente às restantes áreas programáticas. Por norma, as atividades artísticas aparecem ligadas como um complemento de outras áreas do saber ou para preenchimento de “tempos mortos”. De acordo com Ferraz & Dalmann (2011, p. 45)

*Ao defender que a Educação Expressiva, deve ser, integrada nos currículos pedagógicos, alertamos que o homem moderno necessita despertar capacidades atualmente marginalizadas e menosprezadas, como a intuição, a inteligência emocional, sensibilidade, alofilia, o amor, a afetividade, empatia, entre tantas outras competências humanas, que estão cerceadas dentro da casca rígida, que transformou o homem moderno.*

Os mesmos autores atrás referidos acrescentam que

*“A Educação Expressiva busca a integração e o desenvolvimento pleno das capacidades humanas, pois busca a humanização em todas as dimensões. Verificamos, que somente quando exploramos outras formas de comunicação, expressão e interação, intrapessoal e interpessoal, é que levamos o expressante [aluno] a esse novo patamar consciencial” (ibidem).*

Deste modo, parece-nos importante apurar se o desenvolvimento dessas áreas, especificamente a expressão musical, com inúmeras potencialidades, é utilizada como contributo na socialização de crianças com DID, no 1.º ciclo.

De acordo com Quivy e Campenhoudt (2003, p. 16), “a escolha de uma problemática não depende do acaso ou da inspiração pessoal do investigador. Ele próprio faz parte de uma época, com os seus problemas, os seus

acontecimentos marcantes, os seus debates, sensibilidades e correntes de pensamento em evolução”.

Desta forma, escolhemos a nossa pergunta de partida que deu origem à realização deste projeto e à qual se pretendeu obter resposta:

Em que medida a expressão musical pode contribuir para a socialização de uma criança com DID, no 1.º ciclo?

“Com esta pergunta, o investigador tenta exprimir o mais exatamente possível aquilo que procura saber, elucidar, compreender melhor. A pergunta de partida servirá de primeiro fio condutor da investigação” (Quivy e Campenhoudt, 2003, p. 24).

Com vista a melhorar o nosso sistema educativo, e de forma a alertar os profissionais de educação para a importância de pôr em prática tudo aquilo que vem definido no âmbito teórico, optando por uma mudança que valorize as áreas das expressões, consideramos a nossa questão de partida pertinente e do interesse geral dos intervenientes no ensino.

Mediante o exposto, o objetivo geral deste estudo será, especificamente, saber se a expressão musical contribui nas relações sociais de uma criança com défice intelectual e desenvolvimental, a frequentar o 1.º ciclo do ensino básico.

## **2. Opções metodológicas**

De forma a responder à questão de partida optámos pela realização de um estudo de tipo quantitativo, utilizando como técnica principal para a recolha de dados, o inquérito por questionário.

Este, de acordo com Quivy e Campenhoudt (1998, p. 188), “consiste em colocar a um conjunto de inquiridos, geralmente representativo de uma população, uma série de perguntas relativa à sua situação social, profissional ou familiar, às suas opiniões, (...) às suas expectativas, ao seu nível de conhecimentos ou de consciência de um acontecimento ou de um problema”.

O questionário aplicado é constituído por dezasseis perguntas agrupadas por quatro dimensões. Na tabela seguinte é possível verificar como se dispõem as dimensões e conteúdos abordados no questionário:

Tabela 3 - Dimensões do questionário aplicado

<b>Dimensões</b>	<b>Conteúdo abordado</b>
I - Identificação pessoal	Idade, sexo, habilitações académicas, situação profissional, tempo de serviço, ano de escolaridade que leciona.
II – Formação	Formação específica em educação especial e expressão musical, classificação da formação.
III – Recursos existentes	Recursos físicos, materiais e humanos existentes na escola.
IV – Práticas	Tipos de atividades musicais, interdisciplinaridade, socialização e comportamento das crianças com DID, sugestões de melhoria na abordagem da expressão musical com alunos com diagnóstico de DID.

O questionário é constituído por perguntas fechadas e o respetivo formulário foi elaborado no *google docs*, uma ferramenta online da *Google*. Antes da administração do questionário elaborámos um pré-teste de maneira a recolher opiniões sobre a estrutura do inquérito e pertinência das questões. Esta fase foi fundamental para detetar alguns desajustes e incorreções. A recolha de dados foi feita no mês de setembro de 2018. Os questionários foram enviados por e-mail aos diretores dos agrupamentos das escolas, fazendo este chegar aos professores de 1.º ciclo promovendo a participação dos inquiridos.

### **3. Caracterização da amostra**

Como advoga Freixo (2010, p. 182), uma “*amostra é constituída por um conjunto de sujeitos retirados de uma população, consistindo a amostragem num conjunto de operações que permitem escolher um grupo de sujeitos ou qualquer outro elemento representativo da população estudada*”.

A divulgação do inquérito foi feita através do correio eletrónico, para um agrupamento, do distrito do Porto. Pertencem cerca de 40 professores de 1.º ciclo no respetivo agrupamento participante no estudo. De acordo com a situação temporal de término do ano letivo e início de um novo ano letivo a taxa de respostas foi baixa.

O nosso local de residência e proximidade da ESEPF determinou a escolha da área geográfica, sendo da opinião que face ao tempo disponível para a realização do projeto seria irrealista abordar uma área maior. Outra condição importante para a escolha desta área foi o facto de existirem crianças com diagnóstico de défice intelectual e desenvolvimental a frequentar estas escolas, condição necessária para este estudo. É importante salientar que esta amostra é apenas uma pequena representação da realidade.

Os dados apresentados, referem-se à identificação dos docentes do 1.º CEB que participaram no estudo e que, nesse sentido, se constituíram como uma amostra de conveniência. A amostra foi constituída por 14 professores, sendo 12 do sexo feminino e 2 do sexo masculino, (gráfico 1).

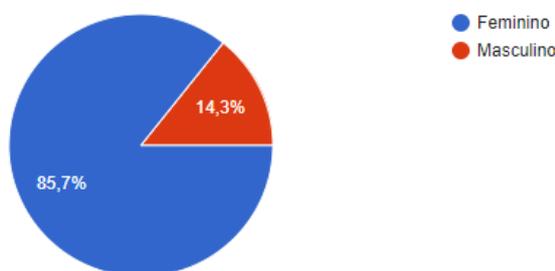


Gráfico 1 - Distribuição da amostra por sexo

No que respeita às idades, sete dos inquiridos têm entre 41 e 50 anos, quatro têm dos 51 aos 60 anos, dois apresentam uma idade maior que 61 anos e um tem dos 31 aos 40 anos.

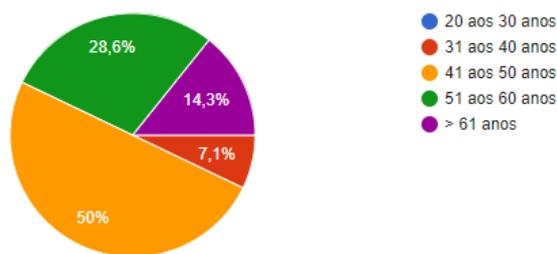


Gráfico 2 - Distribuição da amostra por idades

A maioria dos inquiridos, de acordo com o grau académico (gráfico 3), têm a licenciatura (12 professores), dois dos profissionais possuem bacharelato, um docente com mestrado e um professor tem pós-graduação.

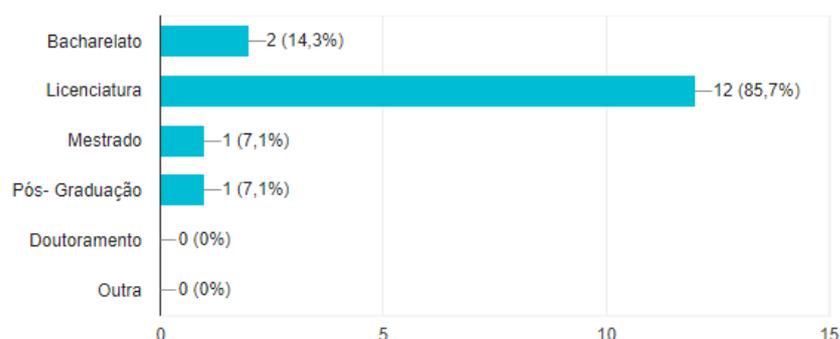


Gráfico 3 - Distribuição da amostra por habilitação académica

Doze dos docentes participantes deste estudo pertencem à situação profissional do Quadro de Escola/Agrupamento, enquanto que dois dos professores pertencem ao Quadro de Zona Pedagógica.

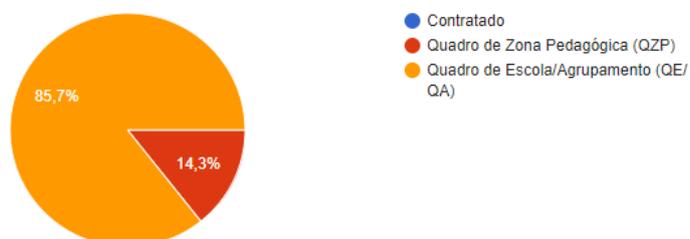


Gráfico 4 - Distribuição da amostra por situação profissional

No que concerne ao tempo de serviço oito docentes afirmam ter de 21 a 30 anos de serviço, dois professores de 11 a 20 anos e os quatro docentes com mais experiência têm mais do que 30 anos de serviço.

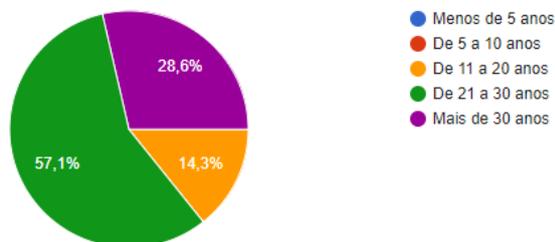


Gráfico 5 - Distribuição da amostra do tempo de serviço

De acordo com a distribuição dos docentes por anos de escolaridade, podemos verificar no gráfico seguinte, que seis lecionam ao 4.º ano de escolaridade, quatro lecionam ao 3.º ano e cinco lecionam ao 2.º ano. Não se verifica nenhum docente a lecionar um grupo de 1.º ano.

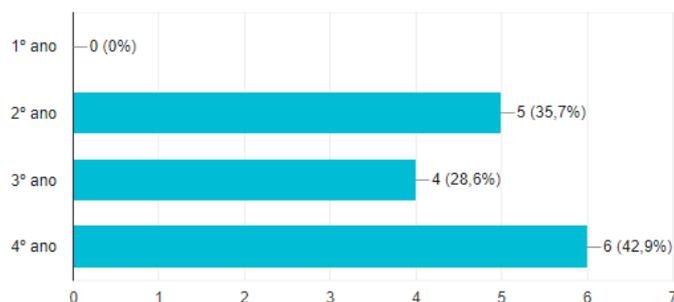


Gráfico 6 - Distribuição dos docentes por ano de escolaridade que leciona

Com o gráfico 7 é possível verificar que 10 professores respondem não apresentar formação específica em educação especial. Dois têm formação em educação especial na área mental/motora, assim como dois docentes apresentam ter formação na área da surdez e problemas de comunicação. Um dos inquiridos afirma ter outra formação, não identificada no questionário. Pode-se concluir que a maioria dos participantes não tem formação em educação especial.

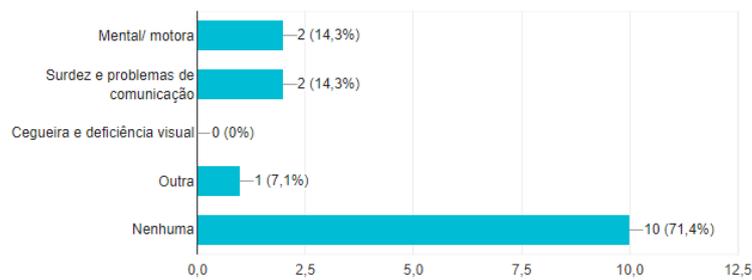


Gráfico 7 - Formação em educação especial

Do total de inquiridos, apenas um afirma ter formação específica em expressão musical.

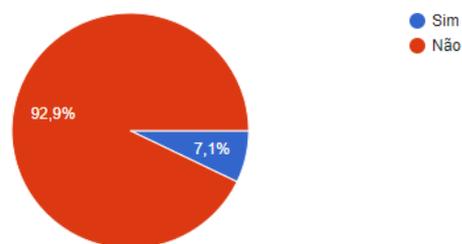


Gráfico 8 - Formação em expressão musical

Por fim, no gráfico seguinte é bem notório que os participantes consideram insuficiente a sua formação para trabalhar a expressão musical com alunos com DID (12 respostas), um docente considera a sua formação suficiente para trabalhar a expressão musical com crianças com DID e um considera que tem uma boa formação nesse aspeto.

Relativamente à formação ao nível da expressão musical sete dos professores tem a opinião de que é insuficiente, cinco afirma ser suficiente e apenas dois consideram ter uma boa formação nessa área.

É possível verificar que quatro participantes consideram ter uma boa formação para trabalhar com alunos com DID. Os restantes dez professores dividem a sua opinião entre suficiente (cinco respostas) e insuficiente (cinco respostas).

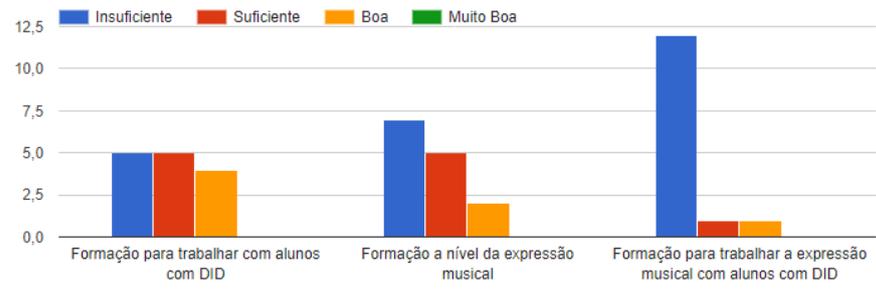


Gráfico 9 - Formação

## Capítulo II - Apresentação e discussão dos resultados

Neste capítulo é apresentado o tratamento dos dados de opinião dos docentes que responderam ao questionário. Para facilitar a leitura, o tratamento será apresentado sob a forma de gráficos.

No que concerne aos recursos existentes (dimensão III do questionário), interessa-nos saber como é que os inquiridos classificam os recursos existentes na sua escola para o acompanhamento de alunos com DID na área da expressão musical. Analisámos através do seguinte gráfico que apenas um professor concorda que os recursos físicos são apropriados. Sete docentes discordam que os recursos físicos existentes na sua escola são apropriados e dois discordam totalmente que os recursos existentes na sua escola são apropriados ao acompanhamento das crianças com a problemática enunciada, na área da expressão musical.

Relativamente à opinião de que os recursos materiais são apropriados, quatro docentes concordam. Dois professores discordam totalmente, e oito discordam que os recursos materiais são apropriados ao acompanhamento das crianças com DID na área da expressão musical.

Por fim, verifica-se que as opiniões se dividem relativamente à apropriação dos recursos humanos. Sete participantes concordam que os recursos humanos ao acompanhamento das crianças com DID na área de expressão musical são apropriados, no entanto sete docentes discordam dessa opinião.

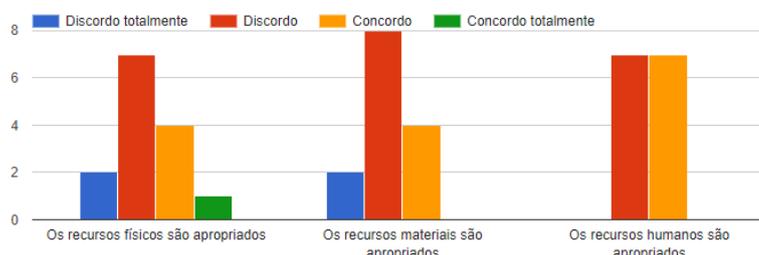


Gráfico 10 - Recursos existentes para o acompanhamento de crianças com DID na área da expressão musical

Analisando a parte prática dos docentes (dimensão IV do questionário) podemos observar que as atividades trabalhadas com mais frequência são: percussão corporal, cantar canções e a utilização de música como fundo a outras atividades, das quais quatro docentes afirmaram realizar estas atividades mais de 3 vezes por semana.

Verificando o item “cantar canções” concluímos que, além de quatro docentes recorrerem a esta atividade mais de 3 vezes por semana, dois profissionais afirmam fazer esta atividade 3 vezes por semana, quatro docentes asseguram fazer uma vez por semana, três docentes fazem-no 2 vezes por semana e um declara que não recorre a esta atividade musical.

Relativamente à “percussão corporal”, além dos quatro docentes que recorrem a esta atividade mais de 3 vezes por semana, oito apenas fazem 1 vez por semana. Um professor afirma realizar percussão corporal com os seus alunos 2 vezes por semana e outro docente 3 vezes por semana.

Podemos verificar no gráfico que oito docentes afirmam utilizar instrumentos pelo menos uma vez por semana. Dois profissionais declaram que não têm por hábito fazer esta atividade, três docentes recorrem à utilização de instrumentos 2 vezes por semana e um professor três vezes por semana.

Por sua vez, verifica-se que as coreografias são a atividade menos recorrente. Nove do total de inquiridos referem que realizam esta atividade 1 vez por semana, e cinco professores 2 vezes por semana.

No que concerne à atividade “marcação da pulsação e/ou ritmo”, verificámos que dois dos inquiridos referem realizar esta atividade mais de 3 vezes por semana, e um docente 3 vezes por semana. A maioria dos professores, nove, afirmam que 1 vez por semana é a frequência desta atividade. Dois dos docentes realizam marcação da pulsação e/ou ritmo 2 vezes por semana.

Por fim, além de quatro docentes afirmarem que utilizam a música como fundo a outras atividades mais de 3 vezes por semana, em contrapartida dois dos inquiridos referem que esta atividade não faz parte da sua prática. Cinco dos docentes utiliza a música como fundo pelo menos 1 vez por semana, e dois

professores 2 vezes por semana. Apenas um docente afirma realizar esta atividade 3 vezes por semana.

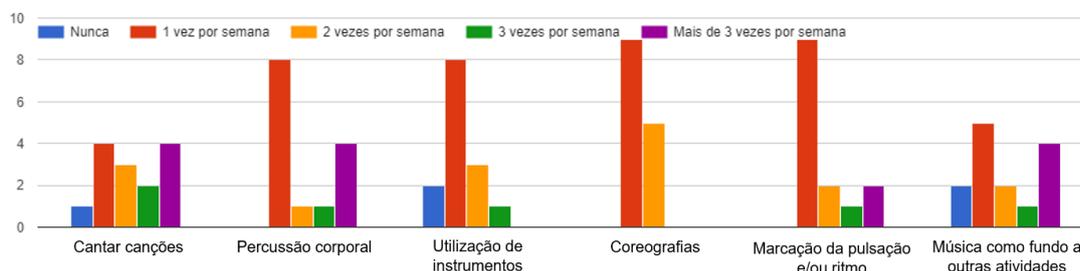


Gráfico 11 - Atividades desenvolvidas regularmente na área da música

No que diz respeito à utilização da expressão musical na abordagem de conteúdos relativos a outras áreas curriculares dez dos inquiridos referem que sim, dois docentes mencionam que utilizam às vezes a música como meio interdisciplinar e, por fim, dois afirmam que não.

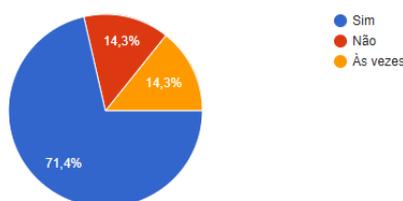


Gráfico 12 - Utilização da expressão musical na abordagem de conteúdos relativos a outras áreas curriculares

É importante para o estudo verificar se a expressão musical é utilizada para trabalhar a socialização das crianças com DID, num total de catorze participantes, dez afirmam que sim e quatro afirmam que não utilizam a música para esse fim.

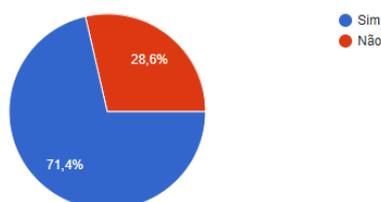


Gráfico 13 - Utilização da expressão musical para trabalhar a socialização das crianças com DID

Acrescenta-se ainda que doze dos docentes afirmam notarem alterações de comportamento positivas das crianças com DID após as atividades de expressão musical. No entanto dois não observam quaisquer alterações depois das atividades musicais.

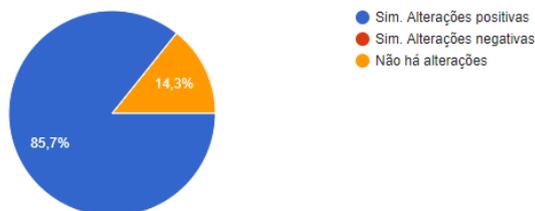


Gráfico 14 - Alterações no comportamento das crianças com DID após as atividades de expressão musical

O gráfico 15 representa as opiniões dos docentes relativamente às possíveis mudanças nas escolas para melhorar a abordagem da expressão musical com alunos com DID. Nove docentes acham muito importante melhorar a formação inicial na área da música, dispor de formação contínua nas áreas da expressão musical e dotar as escolas de recursos humanos com formação na área da música. Seis dos inquiridos afirmam ser muito importante aumentar o número de recursos humanos e preparar as salas com equipamentos adequados. Cinco professores afirmam ser muito importante modificar os espaços escolares e respeitar os tempos específicos para a expressão musical. Por fim, apenas quatro docentes dizem ser muito importante dispor de horários específicos.

Oito docentes referem ser importante modificar os espaços escolares e preparar as salas com equipamentos adequados. Seis dos participantes consideram importante dispor de horários específicos. Por sua vez, cinco dos inquiridos afirmam ser importante dotar as escolas de recursos humanos com formação na área da expressão musical, aumentar o número de recursos humanos, dispor de formação contínua na área da expressão musical, melhorar a formação inicial na área da música e respeitar os tempos específicos desta área. Ainda nesta dimensão do questionário, quatro dos participantes acham pouco importante dispor de horários específicos e respeitar os tempos

específicos para a expressão musical. Três professores que responderam ao inquérito referem ser pouco importante modificar os espaços escolares, e um docente é da opinião que não é importante o aumento do número dos recursos humanos.

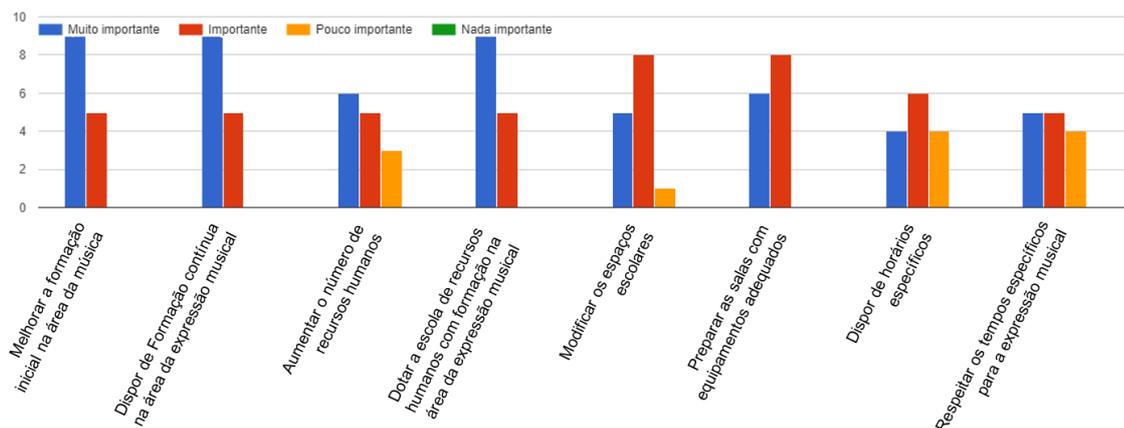


Gráfico 15 - Aspectos a mudar nas escolas para melhorar a abordagem da expressão musical com alunos com DID

No final do questionário, os participantes tiveram oportunidade de expressar as suas opiniões acerca de algumas afirmações. Oito dos inquiridos concordam totalmente que a prática da expressão musical no 1.º ciclo é muito importante e seis docentes concordam com a mesma afirmação.

No que diz respeito à segunda afirmação, três docentes concordam que expressão musical tem uma importância secundária face às outras áreas de estudo, e um professor concorda totalmente. Ainda sobre a mesma afirmação, sete participantes discordam, e três discordam totalmente.

Sete dos participantes no estudo concordam totalmente que recorrem à expressão musical para promover a interdisciplinaridade, assim como cinco também concordam. Dois docentes afirmam que não concordam nem discordam com a afirmação anterior.

No respetivo gráfico é possível verificar que 9 dos inquiridos concordam totalmente que a área da expressão musical é importante para o desenvolvimento harmonioso da criança e que reforça a socialização das crianças com DID. Cinco profissionais de educação concordam também com as afirmações referidas anteriormente.

Na afirmação “Sinto-me à vontade para trabalhar expressão musical” os docentes demonstraram-se bastante divididos, nas suas opiniões. Apenas três dos inquiridos referem estar totalmente de acordo no à vontade que sentem em trabalhar esta área e dois professores concordam. Cinco participantes não concordam nem discordam e quatro discordam, afirmando a sua insegurança ao trabalhar nesta área. No entanto, podemos verificar no gráfico que os docentes demonstram vontade de dedicar mais tempo na prática das atividades musicais. Oito dos inquiridos concordam que gostariam de dedicar mais tempo às atividades mencionadas e seis docentes concordam totalmente.

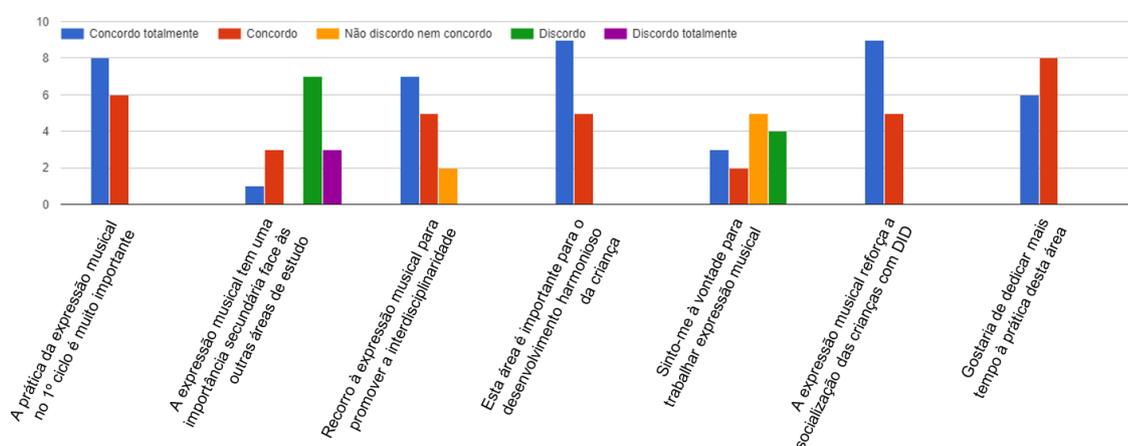


Gráfico 16 - Opiniões dos docentes acerca de afirmações sobre a expressão musical e as suas práticas

Em suma, verificamos, através da análise dos questionários, que os participantes consideram a expressão musical importante para o desenvolvimento global da criança, contemplando-a nas diversas práticas e atividades planeadas em aula, como também a consideram um veículo importante para a promoção das relações sociais. No entanto, na prática verifica-se que esta expressão não é trabalhada como os docentes gostariam, alegando essencialmente falta de formação na área e recursos materiais, humanos e físicos adequados. Tendo em conta as dificuldades apontadas, as atividades que os professores realizam com maior frequência são: cantar canções, utilizar a música como fundo a outras atividades do currículo e percussão corporal. É

importante salientar que a maioria dos docentes utiliza a expressão musical para abordar conteúdos de outras áreas.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Através dos resultados da análise dos questionários, leva-nos a repensar na formação inicial dos professores do 1.º ciclo, uma vez que a maioria alega a falta de formação para a prática da área da expressão musical.

Assim, reconhecemos que deverá existir um maior investimento na formação inicial e formação contínua, com vista à sua atualização de novas estratégias e atividades, que motivem o aluno e contribuam para o seu percurso escolar, tirando partido das expressões artísticas e da importância que elas merecem.

Seria relevante a concretização de um estudo com características semelhantes noutros contextos/agrupamentos de modo a verificar se as limitações observadas se generalizam. Seria igualmente interessante, estudar os diferentes planos de estudos de formação dos futuros profissionais, relacionando os resultados com o que realmente acontece no terreno.

Os resultados deste estudo permitiram o conhecimento aprofundado da problemática DID e das atividades realizadas no 1.º ciclo, no agrupamento participante, com a finalidade de contribuir para a sensibilização dos professores sobre as práticas das expressões artísticas, principalmente a expressão musical e o seu contributo no desenvolvimento da criança.

Esperamos através deste estudo, despertar os intervenientes da ação educativa para a utilização da expressão musical como promoção e melhoramento das relações sociais destas crianças. Neste sentido, pretende-se que sejam participantes ativos na sociedade, que se saibam exprimir nas várias dimensões e situações do dia-a-dia.

## BIBLIOGRAFIA

APA (American Psychiatric Association). (2013). *DSM V – Manual de Diagnóstico e Estatística das Perturbações Mentais*, EUA: Climepsi editors.

Barreira, N. (2009). Música e Educação Terapêutica. In M. Ferraz (org.). *Terapias Expressivas Integradas* (pp. 133-139). Venda do Pinheiro: Tuttirév Editorial.

Bucho, J. (2011). *Como se aprende aprendendo*. In M. Ferraz (org.). *Educação Expressiva: um novo paradigma educativo*. Venda do Pinheiro: Tuttirév Editorial.

Condessa, I. (2009). A Educação Física na Infância. Aprender: a Brincar e a Praticar. In I. Condessa (org.). *(Re)Aprender a Brincar: Da Especificidade à Diversidade*. (pp.37-49). Ponta Delgada: Universidade dos Açores.

Correia, Luís de Miranda, (1997), *Alunos com Necessidades Educativas Especiais nas Classes Regulares*, Porto, Porto Editora.

Correia, Luís de Miranda. (2003). *Inclusão e Necessidades Educativas Especiais – um guia para educadores e professores*. Porto: Porto Editora.

Declaração Universal dos Direitos do Homem. Disponível em [http://www.fpce.up.pt/sae/pdfs/Decl\\_Univ\\_Direitos\\_Homem.pdf](http://www.fpce.up.pt/sae/pdfs/Decl_Univ_Direitos_Homem.pdf) [Consultado a 14 de dezembro de 2017].

DGE. (2018). *Aprendizagens Essenciais - 1.º Ciclo do Ensino Básico: Educação Artística - Música*. Lisboa: DGE.

Dias, F. (2002). *Sociologia da Toxicodependência*. Lisboa: Instituto Piaget.

Dias, F. (2004). *Relações Grupais e Desenvolvimento Humano*. Lisboa: Instituto Piaget.

Dias, F. (2015). Deficiência Intelectual. Tratado de Saúde Mental da Infância e Adolescência da IACAPAP, pp. 1-27.

Esteve, J. M. (1991). Mudanças Sociais e Função Docente. In A. Nóvoa (org.). *Profissão Professor* (pp. 93-124). Porto: Porto Editora.

Ferrão, A. & Rodrigues, P. (2008). *Sementes de Música para bebés e crianças* (3ª edição). Alfragide: Editorial Caminho.

Ferraz, M. & Dalmann, E. (2011). *Educação Expressiva – de aluno ao expressante*. In M. Ferraz (org.). *Educação Expressiva: um novo paradigma educativo*. Venda do Pinheiro: Tuttirév Editorial.

Ferraz, M. (2011). Sociedade, escola e aluno – três comboios com diferentes velocidades. In M. Ferraz (org.). *Educação Expressiva: um novo paradigma educativo* (pp. 15-20). Venda do Pinheiro: Tuttirév Editorial.

Freixo, M. (2010). *Metodologia Científica Fundamentos Métodos e Técnicas* (2ª Edição ed.). Lisboa: Instituto Piaget.

Gainza, V. (1988). *Estudos de psicopedagogia musical* (3ª edição). São Paulo: Summus Editorial.

Hohmann, M. & Weikart, D. (2009). *Educar a Criança*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Károlyi, Ottó (1994). *Introdução à Música*. Mem Martins: Europa-América.

Mendes, M., Afonso, C. (2016). Transição para a vida adulta dos jovens com deficiência intelectual respostas educativas e organizacionais das escolas do 2.º e 3.º ciclo. In A. Fernandes, A. Gomes, & M. Lima (Coords.), *Educação especial em tese: 25 anos a formar professores* (pp. 77-104). Porto: ESEPF. Disponível em [http://repositorio.esepf.pt/bitstream/20.500.11796/2319/1/ed\\_espe\\_tese\\_ebook\\_compressed.pdf](http://repositorio.esepf.pt/bitstream/20.500.11796/2319/1/ed_espe_tese_ebook_compressed.pdf) [Consultado a 7 de maio de 2018].

Neno, P. (1995). *A Educação Musical no 1º Ciclo do Ensino Básico*. Santarém: Escola Superior de Educação. Instituto Politécnico de Santarém.

Peery, J. (2010). A Música na Educação de Infância. In B. Spodek. *Manual de Investigação em Educação de Infância* (2ª edição). (pp.461-502). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Quivy, R. e Campenhautd, L. (2003). *Manual de Investigação em Ciências Sociais*. Lisboa: Grandiva.

Quivy, R., & Campenhoudt, L. V. (1998). *Manual de Investigação em Ciências Sociais*. Gradiva - Publicações, Lda.

Rafael, M., & Vaz, J. (dezembro de 2015). Intervenção educativa em crianças com dificuldades cognitivas e comportamentais: Um estudo de caso. *EXEDRA - Educação Especial: contributos para a intervenção*, pp. 50-51. Disponível em <http://www.exedrajournal.com/wp-content/uploads/2016/02/00-editorial.pdf> [Consultado a 16 de julho de 2018].

Read, H. (2007). *Educação pela Arte*. Lisboa: Edições 70.

Sant'Anna, I. M., & Menegolla, M. (1991). *Didática: Aprender a Ensinar*. São Paulo: Edições Loyola.

Santos, A. (1989). *Mediações Artístico-Pedagógicas*. Lisboa: Livros Horizonte.

Seara, A. & Silva, S. (2009). *O contributo das terapias expressivas integradas no desenvolvimento de competências interculturais na infância*. In M. Ferraz (org.). *Terapias Expressivas Integradas*. Venda do Pinheiro: Tuttirév Editorial.

Serra, H. (2002) *Educação especial: integração das crianças e adaptação das estruturas de educação: estudo de um caso*, Braga, APPACDM Distrital de Braga.

Sheppard, P. (2005). *Music Makes Your Child Smarter*. United States of America: Artemis Music Limited.

Silva, M., & Coelho, F. (dezembro de 2014). Da deficiência mental à dificuldade intelectual e desenvolvimental. *Revista Lusófona de Educação*, pp. 163-180.

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

Sousa, A. (2003b). *Educação pela Arte e Artes na Educação: Música e Artes Plásticas*. Lisboa: Instituto Piaget.

Sousa, M. (2010). *Música, Educação Artística e Interculturalidade*. Rio Tinto: Lugar da Palavra Editora.

UNESCO (2006). *Roteiro da Educação Artística*. Disponível em <https://crispasuper.files.wordpress.com/2012/06/roteiro2.pdf> [Consultado a 14 de dezembro de 2017].

UNESCO. (1994). Declaração de Salamanca e enquadramento da ação na área das necessidades educativas especiais. UNESCO. Salamanca.

UNICEF (1989). *A Convenção sobre os Direitos da Criança*.

Zabalza, M. (1994). *Planificação e Desenvolvimento Curricular na Escola*. Rio Tinto: Edições Asa.

Zabalza, M. (1998). *Qualidade em Educação Infantil*. Porto Alegre: Artmed.

Legislação consultada:

Decreto-Lei 241/2001, de 30 de agosto

Decreto-Lei 46/86, de 14 de outubro - *Lei de Bases do Sistema Educativo*;

Decreto-Lei n.º 3/2008

Decreto-Lei n.º 319/91, de 23 de agosto

Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho

Decreto-Lei n.º 344/90, de 2 de novembro

Decreto-Lei n.º 49/2005, de 30 de agosto

# **ANEXOS**

## **Anexo I – Questionário aplicado**

## Inquérito: O contributo da Expressão Musical na socialização de crianças com DID

Este inquérito insere-se no âmbito da Pós Graduação em Educação Especial da Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti. Pretende-se recolher dados para um estudo sobre o impacto da expressão musical na socialização de crianças com défice intelectual e desenvolvimental no 1.º ciclo. Solicito que responda ao seguinte questionário que desde já agradeço. Os dados recolhidos serão objeto de tratamento estatístico, salvaguardando-se a sua confidencialidade. Grata pela colaboração prestada.

SEGUINTE

Este conteúdo não foi criado nem aprovado pela Google. Denunciar abuso - Termos de Utilização - Termos adicionais

Google Formulários

## Inquérito: O contributo da Expressão Musical na socialização de crianças com DID

### Identificação pessoal

#### Idade

- 20 aos 30 anos
- 31 aos 40 anos
- 41 aos 50 anos
- 51 aos 60 anos
- > 61 anos

#### Sexo

- Feminino
- Masculino

#### Habilitações académicas

- Bacharelato
- Licenciatura
- Mestrado
- Pós- Graduação
- Doutoramento
- Outra

### Situação profissional

- Contratado
- Quadro de Zona Pedagógica (QZP)
- Quadro de Escola/Agrupamento (QE/QA)

### Tempo de serviço

- Menos de 5 anos
- De 5 a 10 anos
- De 11 a 20 anos
- De 21 a 30 anos
- Mais de 30 anos

### Ano de escolaridade que leciona

- 1º ano
- 2º ano
- 3º ano
- 4º ano

## Formação

### Tem formação específica em educação especial?

- Mental/ motora
- Surdez e problemas de comunicação
- Cegueira e deficiência visual
- Outra
- Nenhuma

### Tem formação específica em expressão musical?

- Sim
- Não

### Como classifica a sua formação?

	Insuficiente	Suficiente	Boa	Muito Boa
Formação para trabalhar com alunos com DID	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Formação a nível da expressão musical	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Formação para trabalhar a expressão musical com alunos com DID	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

## Recursos existentes

Como classifica os recursos existentes na sua escola para o acompanhamento de alunos com DID na área da expressão musical?

	Discordo totalmente	Discordo	Concordo	Concordo totalmente
Os recursos físicos são apropriados	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Os recursos materiais são apropriados	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Os recursos humanos são apropriados	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

## Práticas

Que tipo de atividades desenvolve regularmente na área da música?

	Nunca	1 vez por semana	2 vezes por semana	3 vezes por semana	Mais de 3 vezes por semana
Cantar canções	<input type="radio"/>				
Percussão corporal	<input type="radio"/>				
Utilização de instrumentos	<input type="radio"/>				
Coreografias	<input type="radio"/>				
Marcação da pulsação e/ou ritmo	<input type="radio"/>				
Música como fundo a outras atividades	<input type="radio"/>				

Utiliza a expressão musical na abordagem de conteúdos relativos a outras áreas curriculares?

- Sim
- Não
- Às vezes

Recorre à expressão musical para trabalhar a socialização das crianças com DID?

- Sim
- Não

Nota alguma alteração no comportamento das crianças com DID após as atividades de expressão musical?

- Sim. Alterações positivas
- Sim. Alterações negativas
- Não há alterações

## Práticas

O que é preciso mudar nas escolas para melhorar a abordagem da expressão musical com alunos com DID?

	Muito importante	Importante	Pouco importante	Nada importante
Melhorar a formação inicial na área da música	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Disponibilizar formação contínua na área da expressão musical	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Aumentar o número de recursos humanos	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Dotar as escolas de recursos humanos com formação na área da expressão musical	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Modificar os espaços escolares	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Preparar as salas com equipamentos adequados	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Melhorar a formação inicial na área da música	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Disponibilizar formação contínua na área da expressão musical	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Aumentar o número de recursos humanos	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Dotar as escolas de recursos humanos com formação na área da expressão musical	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Modificar os espaços escolares	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Preparar as salas com equipamentos adequados	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Disponibilizar horários específicos	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Respeitar os tempos específicos para a expressão musical	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Indique a sua opinião acerca das seguintes afirmações

	Concordo totalmente	Concordo	Não concordo nem totalmente	Discordo	Discordo totalmente
A prática da expressão musical no 1.º ciclo é muito importante	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
A expressão musical tem uma importância secundária face às outras áreas de estudo	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Recorro à expressão musical para promover a interdisciplinaridade	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Esta área é importante para o desenvolvimento harmonioso da criança	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Sinto-me à vontade para trabalhar expressão musical	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
A expressão musical reforça a socialização das crianças com DID	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Gostaria de dedicar mais tempo à prática desta área	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>