



Joana de Paula Monteiro **A Música e a Inclusão**

Dissertação de Mestrado em Ensino de Educação Musical no Ensino Básico
Relatório de Estágio

Maio de 2014



Joana de Paula Monteiro **A Música e a Inclusão**

Professor Orientador: António Ângelo Vasconcelos

Dissertação de Mestrado em Ensino de Educação
Musical no Ensino Básico
Relatório de Estágio

Maio de 2014

“Ser musical não é privilégio de seres especiais e bem dotados, é uma possibilidade do ser humano. Pensar o surdo como musical pressupõe a revisão de concepções já estabelecidas”.

(Hagiara-Cervellini, 2003, p. 204)

Resumo

O presente Projeto Educativo, do qual resultou o Projeto de Investigação, teve como principal objetivo proporcionar aos alunos surdos e ouvintes a prática musical de instrumentos musicais tradicionais através de uma Oficina de Música Tradicional Portuguesa, valorizando o nosso património musical, como também promover a inclusão dos alunos com NEE em atividades musicais, numa turma de ensino regular.

A Música é um meio de comunicação, que nos permite expressar e interagir com os outros, partilhando as nossas vivências e conhecendo novas culturas. Com este trabalho pretendeu-se proporcionar a todos os alunos o conhecimento musical, de modo a que possam explorar, expressar e apreciar a música e partilhar a sua cultura através da música. A música é o elo de ligação entre a cultura surda e a ouvinte, em que se quer desenvolver o gosto por uma cultura em comum, a cultura portuguesa, onde estão inseridos.

Pretende-se, desta forma, saber se a Música é um meio que facilita as interações e aprendizagens entre jovens surdos e ouvintes.

O estudo é o início de uma investigação mais aprofundada, que se irá realizar no futuro, para que se possa obter mais informações, ajudando na implementação de uma educação mais inclusiva, em que os alunos surdos possam participar nas aulas de Educação Musical do ensino regular. Este tipo de estudo é fundamental para que todos os professores possam criar novas estratégias de ensino para todos os alunos, independentemente das suas características.

Palavras-chave: Inclusão; Música; Surdez

Agradecimentos

Agradeço a todos aqueles que sempre me apoiaram e acreditaram no trabalho que tenho desenvolvido com todas as crianças, através da música. Esta arte tem sido fundamental para me ajudar a tentar superar os desafios que a vida me tem colocado, ensinando-me a ser uma pessoa melhor, a conhecer melhor tudo aquilo que me rodeia.

À minha família, especialmente à minha mãe que, mesmo não estando entre nós, está muito presente, refletindo-se em tudo o que faço, pois foi com ela que aprendi que não devemos desistir dos nossos sonhos, que devemos sempre lutar por aquilo que mais desejamos.

Ao meu companheiro de aventuras e aos meus amigos que estiveram muito presentes, apoiando-me em todos os momentos, incentivando-me a continuar esta jornada, partilhando da minha opinião, que é importante mudar para uma educação inclusiva, em que a diversidade cultural seja aceite por toda a comunidade escolar, principalmente por todos os professores.

Ao Professor António Ângelo Vasconcelos, que me orientou e ajudou a desenvolver este relatório, como também a conhecer novas teorias.

A todos os do Agrupamento de Escolas Terras de Laru que me apoiaram e dedicaram parte do seu tempo, auxiliando e a estabelecer contacto com toda a comunidade educativa, especificamente com os alunos surdos, salientando os elementos da direção, a Professora de Educação Musical Isabel Oliveira, e a Intérprete de Língua Gestual Susana.

A todos os alunos que participaram no meu projeto.

Aos músicos convidados que disponibilizaram-se para tocar e partilhar o seu conhecimento com os alunos envolvidos neste trabalho.

Índice

Introdução	7
1- Enquadramento teórico: A música e a inclusão	11
Educação Inclusiva	12
Aprendizagens Musicais – práticas e experiências musicais.....	16
Aprendizagens Sociais	20
Aprendizagem Colaborativa e Cooperativa.....	21
A Comunidade Escolar – Papel do professor	24
2 - Projeto educativo – Oficina de música tradicional portuguesa para jovens surdos e ouvintes	26
2.1- Contextualização e organização do projeto educativo	26
3- Projeto de investigação – Aprendizagens e perceções	32
3.1- Metodologia de investigação	34
3.1.1- Recolha de dados	35
3.1.2- Análise e tratamento dos dados	37
3.2- Apresentação e discussão de resultados da investigação	39
3.2.1- Aprendizagens.....	40
3.2.2 – Projeto.....	48
3.2.3- Perceções.....	50
4 - Conclusões	53
4.1 - Limitações.....	56
4.2 - Implicações educativas	57
Referências Bibliográficas	60

Índice de anexos em suporte digital

Anexo 1 – Planificação das sessões

Anexo 2 – Partituras/Fichas de trabalho

Anexo 3 – Notas de campo

Anexo 4 – Guião de entrevistas/Transcrição das entrevistas dos alunos surdos

Anexo 5 – Guião de entrevistas/Transcrições das entrevistas dos alunos ouvintes/Questionários

Anexo 6 – Transcrição das entrevistas da Professora de Educação Musical/ da Intérprete de LGP

Anexo 7 – A apresentação final em vídeo

Anexo 8 – Circulares

Introdução

A Música está muito presente no nosso cotidiano, e é um facilitador de expressão e de interação com o outro, é nas palavras da docente e investigadora Nadir Hagiara-Cervellini, “arte nobre e essencial para o homem, e a musicalidade, como expressão humana, são possíveis ao sujeito surdo” (Hagiara-Cervellini, 2003, p.79). Nas palavras de Swanwick (1999), “a música não está separada da vida”, muito pelo contrário, esta faz parte dos processos cognitivos, sendo um “modo de conhecer, pensar e sentir”, assim, a Música é a arte que está presente no pensamento humano sendo que através do nosso pensamento interagimos com os outros “partilhamos o que pensamos numa comunidade de seres inteligentes” (Swanwick, 1999, p.7)

Neste estudo, propomos apresentar uma breve reflexão sobre a Música enquanto forma de inclusão porque julgamos que esta disciplina tem potencial para ser interpretada por um grupo de alunos surdos juntamente com alunos ouvintes. Por outras palavras, propomos que a Música esteja presente numa turma heterogénea, ao alcance de todos, principalmente ao alcance dos alunos surdos quase sempre deixados de parte por forma, a que estes se pudessem expressar, acreditar nas suas capacidades e ter a oportunidade de fazer Música e que esta disciplina passasse a fazer parte das suas vidas desde tenra idade contribuindo para aumentar as suas competências, para o aumento da motivação e da autoestima ou, como refere Hagiara-Cervellini, a música como “uma arte a tal ponto grandiosa e majestosa, a atuar tão intensamente sobre o que há de mais interior no homem, onde é compreendida com tal intensidade e perfeição, como se fosse uma linguagem totalmente comum, cuja clareza ultrapassa mesmo a do próprio mundo intuitivo (...)” (cit. Hagiara-Cervellini, 2003, p. 91). Assim, acreditamos que a Música possa ser um elo e facilitador de comunicação “ que ultrapassa as barreiras encontradas nas diferentes línguas (...) mobiliza as possibilidades do indivíduo à medida que ele se descobre, capaz de criar e de se expressar por meio dela. Isso lhe dá liberdade, permitindo-lhe expressar emoções, sentimentos, estados de espírito” (Hagiara-Cervellini, 2003, p.91). Swanwick (1999) considera que a Música é uma forma de discurso, que partilha ideias, conversas, expressões do pensamento. O discurso como uma forma

simbólica, que “permite enriquecer a nossa compreensão do mundo e de nós próprios” (Swanwick, 1999, p. 19).

A Música é um dos meios de comunicação entre ouvintes e surdos, mas para uma melhor integração de crianças e jovens nas turmas do ensino regular é preciso apostar na formação de língua gestual, para que haja inclusão. A comunicação é importante pois sem ela os alunos sentem-se excluídos, ficam à margem da sociedade, por isso é importante criar novas atividades de música para acabar com essa separação entre surdos e ouvintes. Acreditamos que o desenvolvimento dos alunos surdos seria muito significativo se aprendessem juntamente com os alunos ouvintes, e se os professores conhecessem a sua língua, como também os seus colegas para que tivessem a oportunidade de partilhar conhecimentos. Todos deveríamos de aprender língua gestual, principalmente os professores, pois são aqueles que ajudam os alunos a formar a sua identidade e a se adaptarem à sociedade onde estão inseridos. “O desenvolvimento das funções psicológicas superiores, para Vygotsky, é algo que não ocorre «naturalmente», de modo automático – requer mediação, cultural, uma ferramenta cultural. E a mais importante dessas ferramentas é a língua. Mas as ferramentas culturais e as línguas (...) foram desenvolvidas para a pessoa «normal» (...). Então o que será melhor para a pessoa deficiente, para a pessoa diferente? (...) a utilização de uma ferramenta cultural alternativa (...) a língua gestual (...) que foi criada para eles e por eles (...) a língua gestual dirige-se às funções (...) visuais, que estão ainda intactas; é o caminho mais direto para chegar às crianças surdas, o meio mais simples de permitir o seu desenvolvimento pleno e o único que respeita a sua diferença, a sua singularidade” (Sacks, 2011, p.66-67).

O acreditar nas capacidades do surdo, de aceitar a sua diferença e adaptarmos-nos às suas necessidades, através da criação de projetos entre crianças e jovens surdos e ouvintes, faz com que os estigmas ainda muito presentes na nossa sociedade, de que o surdo não pode ouvir e se expressar através da música, acaba por desaparecer com o tempo, pois ao sensibilizar toda a comunidade educativa, que é o berço da cidadania, será mais fácil a inclusão dos mesmos e que estes possam se valorizar mais como pessoas capazes e inteligentes.

A experiência que tenho como professora de Educação Musical de crianças com surdez faz com que tenha interesse em explorar sobre a integração e inclusão das mesmas em turmas comuns de ouvintes, onde a música tem um papel muito importante para a comunicação e interação dos indivíduos na sociedade. Souza afirma que o objetivo da música na educação é o estabelecimento de contacto, promovendo novas vivências, através da prática musical e da interação social entre todos os alunos.

A ideia do projeto surgiu antes de iniciar o mestrado, quando comecei a dar aulas a crianças surdas no 1º Ciclo de Escolaridade, o que me levou a ter vontade de desenvolver projetos de música, que incluísse crianças surdas e ouvintes. Ao ingressar no mestrado, e o facto de ter que elaborar um projeto, resolvi explorar essa ideia, por mais que visse que era arriscado, devido a este assunto estar pouco estudado. Um projeto ambicioso, trabalhar com alunos surdos e ouvintes numa oficina de música tradicional portuguesa, mas de certo modo, é importante agir e explorar novos métodos para o ensino, como também ajudar a responder a certas questões que nós colocamos. Foi importante conhecer melhor esta temática e com este estudo ajudar a construir novos projetos.

O projeto educativo foi idealizado com o objetivo de proporcionar uma experiência musical a alunos surdos e ouvintes, e que estes tivessem contacto com a cultura musical portuguesa. Com este projeto gostaria de criar um ambiente mais inclusivo na escola através da Música. Neste projeto, os alunos tiveram a oportunidade exploraram alguns instrumentos musicais tradicionais e conheceram os vários géneros musicais de cada região. Ainda no projeto educativo, os alunos interpretaram alguns temas do cancioneiro português, para depois tocarem com músicos convidados, na apresentação final. Algumas sessões foram marcadas pela presença de alguns músicos profissionais da música tradicional portuguesa.

O meu interesse por este projeto foi tentar mudar um pouco as estratégias de ensino. Criar um projeto que pudesse ir ao encontro da minha pergunta de partida, de modo a música é um agente facilitador das interações e aprendizagens entre alunos surdos e ouvintes.

O trabalho desenvolveu-se com uma turma de 6º e 8º ano do 2ºciclo do ensino básico com 23 alunos, do Agrupamento Terras de Laru, no mês de novembro de 2013, No final das dez sessões realizou-se uma apresentação do projeto, no dia 24 de janeiro do mesmo ano. As sessões decorreram uma vez por semana, e a

sua duração era de 50 minutos. Nas sessões estavam presentes, a professora de Educação Musical, que me cedeu um dos horários letivos da disciplina, e a intérprete de Língua Gestual Portuguesa.

Depois do trabalho realizado e analisado, elaborei este relatório, que engloba quatro capítulos. No primeiro capítulo, o Enquadramento Teórico: A Música e a Inclusão, que permite organizar teoricamente todo o projeto. O segundo capítulo, o Projeto Educativo, do qual consta uma Oficina de Música Tradicional Portuguesa desenvolvida em contexto de alunos com necessidades educativas especiais-surdos e alunos ouvintes do 2º Ciclo do Ensino Básico. O terceiro capítulo, o Projeto de Investigação: Aprendizagens e Perceções, onde são descritas as metodologias usadas na investigação e a análise e tratamento dos dados recolhidos na mesma. O capítulo quatro, a Conclusão, que resume o projeto, as limitações e as implicações educativas.

Apresento em anexo, as notas de campo, as transcrições das entrevistas, as gravações em áudio e vídeo, partituras e fichas de informação e de trabalho que distribuí aos alunos nas sessões.

1- Enquadramento teórico: A música e a inclusão

A música como um meio de comunicação entre duas realidades distintas, surdos e ouvintes, que geralmente não interagem, mesmo quando estão na mesma escola, não havendo uma aproximação através de atividades escolares.

Nas Escolas há poucas iniciativas para juntar alunos surdos e alunos ouvintes nas mesmas turmas/salas, dinamizando atividades em conjunto, de partilha de vivências e comunicação entre si. As atividades realizadas nas Escolas, nos nossos dias, são propostas aos grupos separadamente, em que os alunos surdos trabalham com colegas surdos e os ouvintes com colegas ouvintes, desenvolvendo apenas contato com a sua própria realidade, não existindo a interação. Havendo, apesar de tudo, a possibilidade de frequentarem a mesma escola e até mesmo na mesma sala, há uma separação, pela falta de comunicação, pois estes não são ensinados a comunicar, através da língua gestual. O seu desenvolvimento é lento no que diz respeito à língua portuguesa, pois a língua gestual é aquela com maior importância, pois é a que faz sentido, é aquela que consegue ajudar o surdo a se expressar.

A Escola deveria criar meios para que todos os alunos tivessem oportunidade de comunicar, de aprender e de relacionarem uns com os outros. Todos deveriam ter contato com outras realidades e aprender a lidar com as mesmas. Os alunos se não forem orientados pelos professores nem sempre se apercebem dessas diferenças, ou nem sempre as conseguem compreender.

Qualquer criança, sejam ela ouvinte ou surda, nasce com as mesmas capacidades cognitivas e com as mesmas necessidades de aprendizagem. Segundo Jokinen (1999), “deveríamos deixar as crianças surdas serem crianças. Não há necessidade de mudá-las, pois não são anormais. A ênfase não deveria ser sobre o ambiente onde a criança pode usar a língua de forma livre e espontânea, sem atrasos ou obstáculos desde o nascimento. É onde ela seja tratada como uma pessoa de valor e aceite como tal.” (p.126). Todos têm capacidades e limitações, logo a Escola deve adaptar-se às necessidades da totalidade dos alunos, adaptando-se à heterogeneidade da população escolar, possibilitando as mesmas oportunidades de ensino. Na mesma linha de pensamento, Regina Finck (2009) afirma que a Escola surge “como uma

instituição fundamental na construção da cidadania deveria necessariamente servir de modelo social e criar culturas que celebrem a diversidade, sejam inclusivas e sem preconceitos ou sem discriminação. Portanto nada mais apropriado para a reversão da representação de que o surdo pode fazer ou participar de atividades musicais, do que oferecer estas atividades na Escola” (p.38).

Educação Inclusiva

A inclusão está relacionada com a inserção de alunos com necessidades educativas especiais, sejam estas físicas, sociais ou acadêmicas, nas escolas do ensino regular. O conceito de Educação Inclusiva, segundo Correia (2003) surge para mudar “a filosofia subjacente ao processo de Educação de todos os alunos, designadamente dos alunos com NEE” (p.10). A Educação Inclusiva está baseada num conjunto de princípios, dos quais o autor referiu no seu livro:

“Todos os alunos (...) têm o direito a ser educados em ambientes inclusivos;

Todos os alunos são capazes de aprender e de contribuir para a sociedade onde estão inseridos;

Todos os alunos devem ter oportunidades iguais de acesso a serviços de qualidade que lhes permitam alcançar sucesso;

Todos os alunos devem ter acesso a serviços de apoio especializados, quando deles necessitem, que se traduzam em práticas educativas ajustadas às suas capacidades e necessidades;

Todos os alunos devem ter acesso a um currículo diversificado;

Todos os alunos devem ter a oportunidade de trabalhar em grupo e de participar em atividades extraescolares e em eventos comunitários, sociais e recreativos;

Todos os alunos devem ser ensinados a precisar as diferenças e similaridades do ser humano.”

Os princípios descritos pelo autor, anteriormente, permite ter uma noção do que é educação inclusiva, para quem está direcionada, e qual é o seu principal objetivo, que é o acolher todos os alunos numa escola em que estes possam aprender em conjunto, mesmo que apresentem diferentes níveis de aprendizagem e diferentes formas de estar e de agir.

De acordo com Correia (2003), a Escola Inclusiva é aquela que proporciona a todos os alunos com e sem necessidades educativas especiais, uma aprendizagem em grupo, “independentemente dos níveis académicos e sociais” (p.11). Isabel Sanches, no seu artigo, *Da Investigação-ação à Educação Inclusiva*, (citando Roldão, 2003) refere que “o ato educativo centra-se na diferenciação curricular inclusiva, construída em função dos contextos de pertença dos alunos, à procura de vias escolares diferentes para dar respostas à diversidade cultural, implementando uma *praxis* que contemple diferentes metodologias que tenham em atenção os ritmos e os estilos de aprendizagem dos alunos”. A diversidade cultural que existe na atual sociedade e na comunidade escolar, em que o direito à educação é para todos, faz com que tenhamos de ajustar as metodologias de ensino e criar uma educação que abranja toda a diferença cultural.

A educação deve ser feita para a cidadania, onde “a escola é um *locus* fundamental de educação para a cidadania, de uma importância cívica fundamental, não como uma «antecâmara para a vida em sociedade» mas constituindo o primeiro degrau de uma caminhada que a família e a comunidade enquadram (Oliveira Martins, 1992, p.41). Deve proporcionar a «cultura do outro» como «necessidade de compreensão de singularidades e diferenças» (Oliveira Martins, 1992, p. 41), a responsabilidade pessoal e comunitária, o conhecimento rigoroso e metódico da vida e das coisas e a compreensão de culturas, de nações, do mundo. A escola fornece um horizonte mais amplo no qual a criança ou o jovem inscrevem as suas vidas. Daí a importância de uma educação da responsabilidade e do compromisso e, decorrentemente, a necessidade do compromisso social” (Oliveira Martins, cit. Teresa Vasconcelos, 2007, p.111). O sistema educativo deve estar estruturado para esse fim e que em todas as atividades esteja representada essa interação com o outro e o respeito pelo outro,

de modo a que as crianças possam usufruir da mesma aprendizagem. É importante que toda a comunidade educativa ajude o aluno a conhecer a diferença e a diversidade cultural existente na sua envolvente e na sociedade. O aluno deve aprender a conviver com a diferença, para que possa aceitar, respeitar e valorizar a mesma. Segundo Correia (2003), “a Escola Inclusiva é uma escola onde toda a criança é respeitada e encorajada a aprender até ao limite das suas capacidades” (p.7). O mesmo autor afirma ainda que a Educação Inclusiva intervém positivamente no desenvolvimento escolar e social de todas as crianças e jovens, através da interação com os pares. As interações ajudam a criança a preparar-se para a vida em sociedade. O convívio com os outros e com as suas diferenças melhora a sua realização pessoal, educacional, social e ocupacional.

No caso dos alunos com necessidades educativas especiais, a inclusão em escolas e turmas do ensino regular é de grande relevância pelo facto de que estes aprendem mais e melhor com os seus pares e criem relações com os mesmos, se forem proporcionados ambientes de trabalho em grupo e se os orientarem para o mesmo, nomeadamente os professores, que têm que estabelecer ligações entre alunos. A partilha irá permitir que todos se adaptem melhor ao meio onde estão inseridos. Como afirma Miranda Correia (2003-7), “o movimento inclusivo tende a prescrever a classe regular de uma escola regular como o local ideal para as aprendizagens do aluno com necessidades educativas especiais (...), na companhia dos seus pares sem necessidades especiais, onde ele encontrará o melhor ambiente de aprendizagem e de socialização, capaz de (...) vir a maximizar o seu potencial” cognitivo e social. (...) São já muitos os investigadores, professores e políticos, que acreditam e estão “empenhados em encontrar respostas mais adequadas à educação e formação das crianças e dos jovens em geral, mas com particular ênfase naqueles que encontram na escola um mundo adverso que os diminui e humilha em vez de os promover” (José Afonso Baptista, 2008-211).

Os alunos com necessidades educativas especiais têm mais facilidade em aprender e a ter bons resultados não só a nível académico, como também a nível social, quando estão inseridos no ensino regular. Estes resultados foram estudados por vários investigadores, como foi o caso de Rea (1997, cit. Walter-Thomas, Korinek, McLaughlin e Williams (2000), “que comparou (...) dados relativos ao rendimento académico de alunos com dificuldades de aprendizagem

a frequentar escolas com programas inclusivos com alunos com características semelhantes a frequentar programas educativos de natureza não integrada. (...) os alunos a frequentar programas inclusivos atingiram maiores níveis de escolaridade (...) e menos problemas ao nível do comportamento e disciplina” (Morgado, 2008-76).

Os resultados positivos que foram apresentados nos programas educativos com base inclusiva não se referem apenas aos resultados obtidos pelos alunos com NEE, mas também referem “ os alunos em risco académico e social, assim como os alunos com sucesso académico” (Walther-Thomas, 1997; Stevens e Slavin, 1995, cit. José Morgado, 2008-76). José Morgado (2008) afirma que “os programas de educação inclusiva promovem também em todos os alunos o desenvolvimento de atitudes e valores positivos face à diferença e diversidade, fomentando atitudes de cooperação”.

A Educação Inclusiva é o futuro para a sociedade, é aquela que ajuda na harmonização social, para que a mesma possa ser mais justa e mais compreensiva, valorizando todas as culturas e em que a interação social ajude a afastar o sentimento individualista, pois todos precisamos de comunicar e expressar para evoluir. Não podemos ignorar a diferença, cada vez mais o ensino tem que se adaptar à mudança e ajudar a sociedade a sobreviver à mesma. A Escola ao abrir as portas a todos, a ser uma comunidade que funciona como um todo, sem excluir e que é acessível para todos “promove a democracia e defende os direitos de todos” (José Afonso Baptista, citando Pilar Sánchez, 2008-210). Não nos podemos esquecer que a inclusão é considerada “um pressuposto incontornável num sistema democrático, assumindo-se claramente como princípio político de natureza educativa, social e cultural contributivo para a proteção dos direitos de cidadania de todos os cidadãos” (Slee, 2001, cit. José Morgado, 2010-77). É necessário perceber que tudo o que diz respeito à Educação influencia toda uma estrutura de sociedade e, como vivemos numa democracia, há que aceitar as diferenças e diversidades, implementando assim uma Educação mais Inclusiva.

A inclusão é “um esforço de mudança e melhoria da própria escola, de forma a proporcionar a todos as melhores condições de aprendizagem, sucesso e participação, na base das circunstâncias específicas de cada um. Inclusão é,

antes de tudo, uma questão de direitos e valores, é a condição da educação democrática”(Leitão,2010, p.1).

Aprendizagens Musicais – práticas e experiências musicais

As aprendizagens musicais devem ser adaptadas a todos os alunos, sejam eles ouvintes, surdos, ou de culturas diferentes pelo que é necessário criar novos programas educativos, abrangendo conhecimentos culturais diversos. Indo ao encontro das necessidades de cada aluno facilita-se e permite-se que todos sejam integrados na comunidade escolar, passando também pela integração dos alunos surdos nas turmas de ouvintes de Educação Musical, com o objetivo de estabelecer comunicação e desenvolver relações sociais e pessoais através da prática musical, em que ouvintes e surdos partilham vivências, dando a conhecer as suas diferentes realidades. Segundo Swanwick (1999), a Música não só possui um papel de reprodução cultural, como também de afirmação social. Para este autor, a Música tem grande potencial para “promover o desenvolvimento individual, a renovação cultural, a evolução social e a mudança”. (p.25). Para o mesmo autor, a Educação Musical é uma prática que deve ser adaptada ao contexto social e pessoal do aluno.

A música pode servir como um elo de ligação entre as duas culturas. Segundo Lucy Green (1988),a música está inserida em todas as culturas, e que esta estabelece ligação entre elas. A Música, “ não é criada ou realizada por si só, mas é sempre o resultado da convivência e interação entre as pessoas no tempo e no espaço”. (Lucy Green, 1988, p.9) Para que essa integração possa ser feita é importante que as crianças tenham, desde cedo, contacto com a música no seu meio social. Segundo Cruz (1997), “se a música for apresentada em um contexto significativo, pode representar um papel muito importante na aprendizagem do aluno e, principalmente, na integração social das crianças surdas” (cit. Finck, 2009, p.62). Com isso, é fundamental que as escolas desenvolvam atividades, para dar oportunidade a todos os alunos de explorar, conhecer e apreciar música, através da prática instrumental. Os dois grupos de crianças, surdas e ouvintes,

tendo um sentido de música diferente, irão comunicar a partir da linguagem musical, linguagem essa que faz sentido para ambos, ensinando-lhes a perceber e a interpretar a música, apesar de cada aluno sentir de forma diferente a mesma música. Assim sendo, Gordon (2005) afirma que a “música é única para os seres humanos e, como as outras artes, é tão básica como a linguagem para a existência e o desenvolvimento humanos. Através da música, as crianças aprendem a conhecer-se a si próprias, aos outros e à vida” (p.6).

A música desperta em nós diferentes emoções, porque somos indivíduos com personalidades muito próprias, por isso o ser diferente, já é uma realidade, e é essa diferença que deve ser valorizada. Não devemos acreditar que a música só pode ser apreciada, através da audição. A vibração, a visão e até mesmo o tato são outras formas de se apreciar a arte dos sons. Todos temos as nossas limitações e capacidades, e como digo aos meus alunos surdos, nós ouvintes por vezes não conseguimos ter uma melhor percepção por ter os cinco sentidos. Na minha opinião, ao usarmos os cinco sentidos não fazemos um esforço para perceber certas sensações, não temos um bom nível de concentração, não se explora ao pormenor o som, é tudo mais vago. E se fizermos o exercício de nos concentrarmos mais na música, geralmente fechamos os olhos, ou o silêncio ajuda a melhorar a percepção, a percebermos melhor as diferenças. Faço questão o transmitir o quanto importante é ser-se diferente, e que as crianças surdas não são inferiores às ouvintes, ou que têm menos capacidade para aprender música, pois ao serem privadas de um dos sentidos faz com que apurem muito mais os outros, adaptando-se melhor a tudo o que as rodeia. Segundo Hagiara-Cervellini (2003), o surdo “pode (...) usufruir desse mundo sonoro e reagir a ele. Ouvir com todo o corpo, entrar em sintonia com as vibrações sonoras. (...) O conjunto perceptivo multissensorial permite-lhe a vivência musical e (...) cria canais para a manifestação de sua própria musicalidade” (p.79).

Ao perceber que é possível criar e recriar atividades musicais para os alunos com necessidades especiais, chegamos à conclusão que o ensino da música pode ser feito em grupos de crianças surdas e ouvintes, em simultâneo. Enquanto os alunos ouvintes usam a audição, os surdos usam a vibração para identificarem os sons. Normalmente, uso os xilofones para explicar os sons graves e agudos, através das barras, pois se estas se vibrarem rapidamente, o som é mais agudo, e se vibrarem mais lentamente, o som é grave. Segundo Sacks (2011), os surdos

profundos “podem ouvir ruído de vários tipos e podem ser altamente sensíveis a vibrações de todas as espécies. Esta sensibilidade à vibração pode tornar-se uma espécie de sentido acessório: assim, Lucy K., apesar de profundamente surda, pode imediatamente dizer que um acorde é uma «quinta» pousando a mão em cima do piano (...), o que ela parece perceber são vibrações e não sons. O desenvolvimento da percepção da vibração como um sentido acessório tem algumas analogias com o desenvolvimento da «visão facial» (...) nos cegos. Pessoas com audição (...) tendem a distinguir vibrações ou som: assim, um Dó muito grave (...) pode ser ouvido como um Dó grave ou como um tremor mudo de dezasseis vibrações por segundo. (...) A percepção da nota musical no contexto da faixa auditiva é um tipo de julgamento sintético ou construtor do sistema auditivo normal (...). Se não se conseguir esta percepção, como acontece com os surdos profundos, parece haver um aparente aumento do sentido da vibração até níveis que os ouvintes percebem como sendo tons – até na faixa auditiva média da música e da fala” (p.26). Por isso, os surdos podem compreender a música, de perceber o que é um som agudo ou grave, a sua duração, determinando “o ritmo (...) Na música, ritmo e melodia apresentam-se simultaneamente, uma é portadora da outra” (Haguiara-Cervellini, 2003, p.74). Por tanto, essa combinação vai permitir ao surdo interpretar a música, de a perceber através da sua percepção de vibração.

No que diz respeito, à disciplina de Educação Musical deve ser ministrada de uma forma lúdica, em que a criança retire prazer daquilo que está a executar. Sousa (2003) refere que a “Educação Musical pretende criar na criança um despertar para o mundo dos sons e um envolvimento cada vez mais profundo na parte musical da sua vida. Dalcroze, Willems, Orff, Shafer e outros pedagogos da música desenvolveram metodologias com este propósito. Não o de ensinar música, mas o de viver musicalmente a música” (p22). Isto é, a criança deve explorar os sons como se uma brincadeira se tratasse, em que primeiro iria executar um instrumento musical sem ter que conhecer tudo o que está por trás da música, os seus conceitos. A experiência musical seria iniciada sem qualquer tipo de responsabilidade de se tocar na perfeição, não é isso que se pretende no primeiro contacto com a música, para não bloquear a criatividade e a aceitação da música por parte da criança. Tem que surgir de forma natural o conhecimento musical. A aprendizagem musical tem que ser adquirida através da prática, sem

que o aluno se aperceba que está a aprender teoria através da mesma. Segundo Sousa (2003), “os objetivos não são o saber «tocar bem e afinado» ou «ler uma pauta», mas a satisfação de necessidades (instintivas, emocionais, sentimentais) e o desenvolvimento de capacidades (percepção, atenção, memória, cognição, criação)” (p.20). Com isto, pretendemos desenvolver um trabalho com os alunos surdos e ouvintes, em que o principal objetivo é que estes possam ter uma experiência musical, mesmo que esta seja no início apenas um fazer música sem a preocupação se os alunos estão a tocar na perfeição, sem que isso seja impedimento de se explorar e criar música. Só com prática, persistência e muita paciência, é que se consegue bons resultados, e estes só são alcançados com tempo. O tempo determina o quanto podemos aprender. Este é importante para o desenvolvimento das aprendizagens dos alunos surdos e também dos ouvintes, mas mais para quem não tem contacto com a música, por não ter acesso à mesma. E nos dias de hoje, ainda assistimos à falta de atenção para os surdos, no que toca às experiências musicais, pois não há acesso ao ensino da música para surdos, em todas as escolas, muito menos projetos de música que englobem surdos e ouvintes, devido ao facto de se acreditar pouco nas capacidades dos alunos surdos, ou porque se acredita que os alunos ouvintes não conseguem acompanhar o ritmo de trabalho dos surdos, que os limita nas aprendizagens. Mas só se pode afirmar isso se forem realizadas atividades e refletir sobre as mesmas. É importante desenvolver mais atividades, pensar novas estratégias de ensino, é preciso agir, para melhorar as aprendizagens musicais. E essa mudança é feita através das experiências musicais que nós, professores proporcionamos aos nossos alunos. Em que as experiências musicais, segundo Cláudia Lélis (2000), são “valiosas para a maturação emocional (...) especialmente para a criança especial cujas experiências são (...) mais limitadas” (p.28). Essa limitação existe, no caso dos surdos, por ainda existir a ideia de que a música é para quem ouve, e poucos são os que acreditam que o surdo tem capacidade para se expressar através da música. O surdo se não tiver oportunidade de experimentar a fazer e a tocar música, não vai conseguir acreditar nas suas capacidades musicais, de se interessar pela música e de se relacionar com os outros. Vai continuar a se isolar de tudo e de todos. A autora, Nadir Haguiara Cervellini (2003), refere que “as experiências musicais gratificantes na infância podem ser a pedra inaugural para o ser musical do surdo

e constituir elemento inestimável para a sua formação, o desenvolvimento de sua sensibilidade e uma vida mais saudável e feliz. É importante proporcionar desde cedo, à criança surda experiências musicais, para que esta possa valorizar e apreciar a música” (p.204).

A música pode servir de meio para desenvolver a cidadania pois, desde cedo em contato com ela, a criança tem a possibilidade de criar, expressar, interpretar e interagir com os outros, ajudando-a a conhecer-se melhor a si própria e ao meio onde está inserida. Para Swanwick (1979), as crianças devem compreender e interpretar a música como algo que está muito presente no nosso dia-a-dia, e que esta expressa valores, descreve o meio onde vivemos e ajuda-nos a conhecer novas culturas, permitindo viver novas experiências.

Aprendizagens Sociais

O conceito de aprendizagens sociais desenvolvido por Vygotsky, segundo o qual, o desenvolvimento cognitivo do aluno tem origem na interação social com os pares e com o meio onde está inserido. A interação social dá oportunidade à criança de adquirir novas experiências e conhecimentos. Para o autor as aprendizagens são desenvolvidas através da socialização, ou seja, através de um trabalho colaborativo e cooperativo.

Alice Fontes e Ondina Freixo (2004) referem que “o autor distingue aprendizagem, de desenvolvimento, argumentando que a aprendizagem é um processo social complexo, culturalmente organizado, especialmente humano, universal e necessário ao processo de desenvolvimento (...) o desenvolvimento precede a aprendizagem (...) a aprendizagem deixa de ser individualista, para ser social e facilitadora da aprendizagem dos outros” (p.15). A aprendizagem surge quando os alunos estabelecem contacto com os pares e com os seus professores. Para Vygotsky (cit. Alice Fontes e Ondina Freixo, 2004), “ o desenvolvimento resulta assim de um processo histórico-social e cultural, onde a linguagem e a aprendizagem desempenham um papel fundamental” (p.15). Vygotsky afirma que o ser humano é um ser social, que constrói a sua

individualidade a partir do relacionamento com os outros e o meio consoante os padrões culturais. O autor afirma que só “ através dos outros é que nos tornamos nós mesmos” (Vygotsky, 1978). E que as aprendizagens e o desenvolvimento são processos ativos, e quando estes são “interiorizados, passam a fazer parte das conquistas evolutivas dos alunos” (Alice Fontes e Ondina Freixo, 2004, p.15).

Aprendizagem Colaborativa e Cooperativa

O conceito de aprendizagem colaborativa e cooperativa é muito referido atualmente na área do ensino, mas este não é novo, muito antes do nosso século, investigadores faziam referência a uma metodologia que desenvolvia um trabalho com grupos heterogéneos. Que por sua vez, a competição dava lugar à cooperação entre alunos, incentivando os mesmos a trabalhar em conjunto para que conseguissem alcançar os mesmos objetivos. Pujolás, citado por Alice Fontes e Ondina Freixo (2004), define este tipo de aprendizagem “como um recurso ou estratégia que tem em conta a diversidade dos alunos dentro da mesma turma onde se privilegia uma aprendizagem personalizada que só será possível se conseguirmos que os alunos cooperem para aprender, em detrimento de uma aprendizagem individualista e competitiva”. Com esta metodologia, os alunos desempenham melhor as atividades e conseguem interagir mais com os seus pares, desenvolvendo os seus conhecimentos académicos, como também os pessoais e sociais. Johnson & Johnson, citado por Alice Fontes e Ondina Freixo (2004), refere que a Aprendizagem Cooperativa é implementada em “grupos pequenos em que os alunos trabalham juntos para melhorarem a sua própria aprendizagem e a de todos os elementos do grupo”. Esta metodologia aplica-se bem às atividades musicais, principalmente aquelas que são desenvolvidas com um grupo de crianças e jovens com e sem NEE, ajudando assim a criar uma educação mais inclusiva. É fundamental que se realize uma aprendizagem colaborativa e cooperativa num ambiente de inclusão, pois “ encoraja docentes e discentes a provocarem ambientes de entreajuda onde a confiança e o respeito mútuos são características essenciais que levam ao encontro de estratégias, tal

como o ensino e a aprendizagem em cooperação, tão necessários ao fortalecimento das áreas fortes dos alunos e à formação de respostas adequadas às suas necessidades” (Miranda Correia, 2003, p.25). A realização deste tipo de trabalho num ambiente de sala de aula diversificado promove a igualdade de oportunidades para todos os alunos, como também proporciona um maior contacto com a diferença, em que todos possam aprender a conviver e a trabalhar com os outros, atingindo assim um bom resultado. Os alunos ao perceberem que através de um trabalho colaborativo e cooperativo podem alcançar mais facilmente os seus objetivos, empenham-se mais e ajudam mais os colegas que possam ter mais dificuldades, visto que ambos estão a trabalhar para o mesmo. A tomada de consciência por parte dos alunos que trabalhar em grupo é importante e que todos precisamos uns dos outros faz com que futuramente consigam integrar-se melhor em sociedade.

No que diz respeito aos alunos com NEE, o trabalho em grupo com alunos sem NEE ajuda a que possa desenvolver a sua autonomia e a melhorar a sua autoestima. Miranda Correia (2003) afirma que a Aprendizagem Colaborativa e Cooperativa entre alunos com e sem NEE valoriza a diversidade e que esta é uma mais-valia para a inclusão. A inclusão é uma forma de dar a oportunidade ao aluno com NEE de aprender juntamente “ com os seus pares sem NEE, o que lhe proporciona aprendizagens similares e interações sociais adequadas, ela pretende retirar-lhe (...) o estigma da “deficiência”, preocupando-se com o seu desenvolvimento global dentro de um espírito de pertença, de participação em todos os aspetos da vida escolar” (Miranda Correia, 2003 -15). As atividades em grupo inclusivo não têm só benefícios para os alunos com NEE, como também para os alunos sem NEE, “uma vez que lhes permite perceber que todos somos diferentes e, por conseguinte, que as diferenças individuais devem ser respeitadas e aceites” (Miranda Correia, 2003). O autor afirma que os alunos aprendem que cada pessoa é uma pessoa que tem as suas características e que todos temos “ algo de valor para dar aos outros”.

A aprendizagem colaborativa e cooperativa, está muito presente neste projeto, em que os alunos ouvintes e surdos através da música interagem. A prática musical é um trabalho de carácter colaborativo e cooperativo, em que todos os alunos estabelecem contato uns com os outros, partilhando as suas diferenças culturais. Os ouvintes conhecerem a cultura dos surdos e os surdos a cultura dos ouvintes,

e estes tentam perceber como é que os colegas sentem a música, como é que estes a interpretam e quais são as suas reações à mesma.

As Escolas ao implementarem aprendizagens colaborativa e cooperativa ajudam todos os alunos com e sem NEE a sentirem-se mais apoiados, valorizados, dependendo das suas necessidades. Segundo Miranda Correia (2003), as Escolas para serem “verdadeiras comunidades de apoio, é necessário que se crie uma genuína cultura de escola que se apoie em princípios de igualdade, de justiça, de dignidade e de respeito mútuo, que permita a promoção de práticas inclusivas mediante as quais os alunos possam viver experiências enriquecedoras, aprender uns com os outros e assimilar atitudes e valores que conduzam a uma melhor aceitação da diversidade”.

O ambiente de colaboração e cooperação não parte só do trabalho dos alunos, mas também do trabalho de toda a comunidade escolar e familiar. Para que possa haver uma aprendizagem mais colaborativa e cooperativa, cabe a todos os profissionais escolares, direção, professores, funcionários, psicólogos, e aos encarregados de educação tomarem a iniciativa de trabalhar em conjunto. Todos têm que cooperar para que a aprendizagem de todos os alunos possa ser de grande qualidade. Como afirma o autor, Miranda Correia (2003), todos devem de “assumir participações mais ativas nos processos de aprendizagem dos alunos”. Todos os professores devem de se apoiar para que possam criar estratégias de ensino que vão ao encontro das necessidades de cada aluno. Lipsky e Gartner (1996), citados por Miranda Correia, afirmam que o professor não possui “todo o conhecimento e sabedoria necessários para o atendimento de todos os alunos da classe, deve ser disponibilizado um sistema de apoio que assista e o torne capaz de resolver problemas, de forma cooperativa e colaborativa. E quando se trata de apoiar uma educação mais inclusiva, é preciso criar um “conjunto de serviços especializados” (Miranda Correia, 2003). Com isto, os professores devem “relacionar-se e colaborar, sempre que possível, com os professores de educação especial e com os profissionais de educação, como por exemplo, com um psicólogo, um médico, um técnico de serviço social ou um terapeuta” (Miranda Correia, 2003). No caso dos professores que lidam com crianças e jovens com surdez é importante que estabeleçam contacto com os intérpretes de Língua Gestual.

A família também é fundamental para que possa existir inclusão. A colaboração e cooperação entre os familiares e a comunidade escolar, ajuda na adaptação de todos os alunos para que estes possam usufruir de um bom serviço educativo.

A Comunidade Escolar – Papel do professor

Segundo Miranda Correia toda a comunidade educativa, nomeadamente, mas especificamente o professor, desempenha um papel fundamental para a inclusão. É o professor que facilita a comunicação, a partilha, o trabalho de grupo, que permite que os alunos aprendam a respeitar o outro e a conviver com a diferença. Os professores têm que aceitar a diferença, aceitar as diversas culturas, ter vontade de ensinar e, sobretudo, vontade de educar e de aceitar. Como também tem que ter muita imaginação para criar novas estratégias educativas, traçar objetivos diferentes para os alunos surdos. A “ filosofia inclusiva exige mudanças radicais no que diz respeito ao papel do educador ou do professor, passando estes a intervir mais diretamente com os alunos com NEE” (Miranda Correia, 2003). Segundo o mesmo autor, o professor “ desempenha um papel importante na criação de ambientes educacionais positivos e enriquecedores”. As atitudes do professor irão influenciar na adaptação dos alunos com necessidades educativas especiais na turma do ensino regular, e se essa integração não for feita da melhor maneira, os alunos sem NEE não vão aceitar tão bem os colegas com NEE. Não só a aceitação dos professores e alunos é importante, como também o professor é aquele que ajuda os alunos a estabelecer uma comunicação e a se conhecerem melhor. O próprio professor, antes de dar essa oportunidade aos alunos, tem que conhecer e perceber o grupo de crianças com quem vai trabalhar. E depois do conhecimento ser feito, deve ter “ expectativas (...) igualmente altas em relação aos alunos com NEE e os seus conhecimentos devem permitir-lhe responder às suas necessidades individuais (...), reconhecendo que a atenção à diversidade exige um conjunto de estratégias de ensino diferenciadas”. O professor deve ser um exemplo para os alunos, “proporcionando-lhes um ambiente acolhedor, que suscite o aumento das interações entre alunos sem NEE e alunos com NEE,

fomentando entre eles sentimentos de amizade e de valorização da diferença” (Miranda Correia, 2003).

O papel do professor em todo o processo educativo consiste na promoção da igualdade de oportunidades e no contributo para o desenvolvimento da cidadania e desenvolvimento de uma educação multicultural. Este deve agir de forma a conhecer muito bem a sociedade, onde a Escola está inserida e ter a noção do que é uma educação multicultural. Só assim consegue encaminhar os alunos para uma sociedade democrática, onde todos são respeitados e valorizados. Smith e cols. (2001, cit. Miranda Correia), afirma que “os alunos com NEE só se sentem verdadeiramente incluídos na classe regular quando são academicamente apreciados pelo professor e socialmente aceites pelos colegas”.

2 - Projeto educativo – Oficina de música tradicional portuguesa para jovens surdos e ouvintes

O projeto consistiu em criar uma Oficina de Música Tradicional Portuguesa, para jovens surdos e ouvintes, em que estes através da mesma puderam interpretar e executar algumas músicas do repertório de algumas regiões do país. O objetivo desta Oficina foi dar a conhecer a cultura musical portuguesa como também promover a comunicação entre surdos e ouvintes.

2.1- Contextualização e organização do projeto educativo

O projeto desenvolveu-se na escola do 2.º e 3.º ciclos do ensino básico de escolaridade da Cruz de Pau, escola sede do Agrupamento de escolas Terras de Larus, freguesia de Amora, concelho do Seixal, distrito de Setúbal. Esta é uma Escola de Referência para o Ensino Básico de Alunos Surdos (EREBAS) constituída no âmbito da legislação em vigor, (DL3/2008, 7 de janeiro) – a qual constitui uma resposta educativa oficial para os alunos surdos (de grau grave e profundo) do distrito de Setúbal agregando em si todos os alunos surdos que realizam aprendizagens específicas de Língua Gestual Portuguesa (LGP), do referido distrito. Este Agrupamento tenta valorizar as aprendizagens de todos os alunos, adaptando estratégias para que possa haver uma maior inclusão. A escola intervém no âmbito da Escola de Referência para o Ensino Bilingue dos Alunos Surdos e da Unidade de Ensino Estruturado para a Educação de Alunos com Perturbações de Espectro de Autismo. Os alunos com necessidades educativas especiais são apoiados por professores de educação especial e diferentes técnicos, a saber terapeutas da fala, formadores de LGO e intérpretes de LGP, em colaboração e articulação com toda a comunidade educativa e entidades. O trabalho de integração e inclusão dos alunos NEE desenvolvido neste agrupamento é de grande importância e é reconhecido por toda a comunidade, mas revela ainda alguma fragilidade no que diz respeito ao plano de recuperação e de acompanhamento, registando assim um número reduzido de

sucesso escolar, o que indica que as estratégias de ensino não estão a ser muito eficazes, e com estes resultados apresentados pelo Ministério da Educação, numa avaliação externa das escolas, pela Inspeção Geral da Educação, ao Agrupamento, no ano de 2010, no mês de novembro, podemos concluir que ainda há muito que fazer para que haja uma boa inclusão e que todos os alunos possam ter sucesso nas suas aprendizagens.

Para que este processo possa acontecer precisamos desenvolver novas atitudes e novas estratégias de ensino, em que os alunos tenham a oportunidade de conhecer e explorar a Música, nomeadamente a Música Tradicional Portuguesa, para que haja uma valorização do nosso património musical.

Este projeto de Oficina de Música Tradicional Portuguesa foi realizado com duas turmas, uma do 6º Ano (alunos ouvintes) e uma do 8º Ano (alunos surdos). A turma do 6º A, constituída por 19 alunos e a do 8º B por 4 alunos, tendo participado um total de 23 alunos. Os alunos das duas turmas não tinham qualquer contacto, apenas se conheciam de vista, o que fez com que de início não manifestassem muito à-vontade, principalmente os alunos surdos, que vivenciam o receio de serem discriminados. As sessões foram desenvolvidas nos tempos letivos da disciplina de Educação Musical do 6º Ano. Tive oportunidade de beneficiar da autorização da titular da turma para desenvolver todas as atividades. A mesma professora cedeu todo o material existente na sala de aula, nomeadamente o computador, o projetor para visualização de alguns vídeos e também alguns instrumentos musicais. Através da colaboração da Intérprete de Língua Gestual Portuguesa e da docente da turma tive a oportunidade de obter algumas informações sobre os níveis de aprendizagens dos alunos.

Na oficina foram usados não só instrumentos musicais da escola, como também alguns cedidos por mim: o violino, o cavaquinho, o bandolim, a caixa, bombos, o adufe e uma gaita-de-foles, para que os alunos tivessem oportunidade de experimentar uma maior diversidade e variedade de instrumentos, diferentes dos que são habitualmente explorados nas aulas de Educação Musical.

Objetivos do projeto

Este projeto surge para encontrar algumas respostas para as questões relacionadas com a inclusão de jovens surdos e ouvintes nas atividades musicais, que neste caso estão ligadas à prática musical de repertório de música tradicional portuguesa. Com este projeto pretende-se compreender e concluir se é possível realizar atividades com estes dois grupos de alunos, identificando as facilidades e as dificuldades que podem surgir no contexto inclusivo e proporcionar a todos os alunos o contacto com a música tradicional portuguesa e o estabelecimento de relações através da mesma, recorrendo à música como forma de comunicação e de expressão.

A música promove novas experiências, a partilha de conhecimento, e possibilita a ajuda na interação entre todos os alunos.

Este projeto teve como principal objetivo juntar ouvintes e surdos, através da música tradicional portuguesa e esta interação entre os mesmos possa contribuir para um maior conhecimento da cultura onde estão inseridos, que é a cultura portuguesa.

Organização do projeto

O projeto foi realizado a partir de uma planificação, dividida em três fases.

A primeira fase, pela apresentação do projeto, o contacto com os alunos, uma abordagem geral da música tradicional, visualização de alguns exemplos de música como também dos vários instrumentos musicais inseridos em cada região. Nas sessões foram explorados alguns desses instrumentos musicais típicos da nossa cultura musical, como por exemplo o bandolim, o cavaquinho, o violino, a gaita-de-foles, o acordeão, o adufe, bombos, caixas, entre outros.

Estiveram presentes músicos profissionais convidados para fazerem uma demonstração dos instrumentos referidos anteriormente.

Na segunda fase, pela realização do estudo do repertório que iria ser apresentado no fim do projeto. O repertório estava constituído por 5 temas, e estes foram; “Ó

Laurindinha”; “Ó minha Rosinha”; “Malhão, Malhão” e dois temas para percussão, uma chula e um vira. Na terceira fase do projeto realizaram-se alguns ensaios e uma pequena apresentação final.

O projeto, depois de estruturado, foi apresentado à professora de Educação Musical Isabel Oliveira, que o aprovou e orientou na escolha das turmas, atendo à diversidade de horários. Depois de organizado e planificado, com a calendarização das dez sessões estabelecida, iniciou-se o estágio que decorreu entre os meses de outubro de 2013 e Janeiro de 2014.

As 10 sessões foram realizadas às sextas-feiras, da parte da manhã, no horário das 10:30, com a duração de 50 minutos. Estas decorreram na sala nº7, de Educação Musical. A sala estruturou-se com as mesas distribuídas em forma de “U”, e esta não era de grandes dimensões, pelo que houve necessidade de adaptar corretamente as atividades ao espaço existente. Na sala existiam dois quadros, um painel e um projetor, como também um computador, o que facilitou o trabalho.

O estágio teve início no mês de outubro, no dia 25, onde apresentei o projeto aos alunos, explicando o porquê de estar a fazer este tipo de trabalho e como seria organizado. O primeiro contacto com os alunos foi muito importante, para conhecer melhor as turmas, uma vez que não dou aulas naquela escola. Comecei por sugerir a todos que se apresentassem, recorrendo ao auxílio da intérprete de LGP e desta apresentação surgiu a motivação e o interesse dos alunos ouvintes pela Língua Gestual Portuguesa.

No decorrer das sessões, a turma foi organizada em vários grupos, por instrumentos: o grupo das flautas de bisel e cavaquinho; o grupo da percussão e o grupo das vozes. A seleção dos alunos para cada grupo foi feita não só pelo interesse dos mesmos, como também pela logística, pois não havia instrumentos de percussão para todos. Visto que a maioria gostava de tocar percussão, e como este grupo estava direcionado mais para os alunos surdos, houve necessidade de escolher aqueles que tinham mais vocação para tocar determinado instrumento. Depois dos grupos formados, foram distribuídas as partituras dos temas a serem apresentados, para que todos começassem a ler e a interpretar as músicas.

Nas primeiras sessões reparei que os alunos tinham dificuldades em tocar na flauta algumas notas, como era o caso do fá#, o que me levou a mudar as tonalidades das músicas, facilitando as aprendizagens, pois estava condicionada

ao tempo para trabalhar as mesmas. Ao deparar-me com essa situação, resolvi alterar os temas iniciais. Neste estágio tive alguns constrangimentos, o que dificultou o meu trabalho. O facto de iniciar mais tarde e ter uma interrupção letiva, férias de Natal, fez com que quebrasse o ritmo do trabalho. Em todas as sessões tentei criar novas estratégias para que os alunos conseguissem interpretar todos os temas propostos. Os alunos surdos ao terem mais dificuldade em ler os ritmos, por já não terem aulas de Educação Musical, não só pedi aos alunos ouvintes que ajudassem, batendo os ritmos no ombro, ou mesmo criando esquemas que fossem mais fáceis de ler, como foi o caso de usar corações para as pulsações e dentro destes colocar as figuras rítmicas, para que pudessem perceber os tempos. As frases rítmicas tinham uma estrutura simples, compasso quaternário, em que exemplificava com quatro corações em cada compasso. Na oficina explorei os conceitos de timbre; altura; dinâmica; ritmo e forma, de uma maneira simplificada, mais informal, para que todos conseguissem atingir minimamente os objetivos propostos para este projeto. Os alunos com estas sessões aprenderam alguns termos usados na música tradicional e os instrumentos musicais mais típicos de cada região. Esta aprendizagem não só foi feita pela visualização de imagens e vídeos, como também pela realização de fichas de trabalho e pela demonstração de instrumentos tradicionais feita por músicos convidados, que se disponibilizaram para vir à escola, para que os alunos tivessem maior contacto com alguns dos instrumentos, tais como foi o caso do acordeão, concertina, gaita-de-foles, bandolim e violino.

No fim das sessões realizámos uma apresentação do projeto no dia 24 de janeiro, deste ano, na presença da direção da escola, de alguns docentes de outras disciplinas e de alguns funcionários. Esta apresentação teve lugar na mesma sala de aula, onde decorreram as sessões, uma vez que não houve oportunidade de realizar no exterior da sala, por estar a chover nessa semana, o que dificultou a organização da apresentação e por estar limitada aos horários, foi difícil apresentar para toda a comunidade escolar este projeto. Alguns dos músicos convidados que estiveram a fazer as demonstrações nas sessões anteriores, disponibilizaram-se para tocar com os alunos na apresentação final, o que levou as turmas a ficarem mais motivadas em tocar os temas. Desta apresentação resultou numa partilha de conhecimento dos músicos para os alunos e que os alunos surdos se sentiram mais integrados no grupo, visto que a turma de

ouvintes tinha mais alunos, o que levou a turma dos alunos surdos a ser mais reservada, com medo de serem discriminados.

3- Projeto de investigação – Aprendizagens e perceções

Durante todo o desenvolvimento do meu projeto educativo, apresentado anteriormente, foi feito em paralelo um levantamento de várias questões, que iriam ajudar a estruturar o meu projeto de investigação. O projeto de investigação tenta encontrar um conjunto de respostas para a minha questão de partida, a música é um agente facilitador das interações e aprendizagens entre crianças surdas e ouvintes? O estudo foi feito para se tentar perceber se a música facilita a comunicação entre os alunos surdos e ouvintes, se a partir da mesma podemos desenvolver a filosofia de inclusão de alunos com surdez, em turma do ensino regular, principalmente em projetos de Educação Musical. A realização desta pesquisa teve como objetivo identificar alguns dos elementos que possam ajudar na integração dos surdos nas turmas dos ouvintes, e desenvolverem em parceria projetos relacionados com a disciplina de Música, já que esta é uma arte para todos.

A questão é uma base importante para uma investigação, ajudando na orientação, organização e estruturação do nosso estudo. A mesma tem que ser objetiva, clara e que faça sentido, levando-nos a encontrar uma resposta válida para a nossa pesquisa. Segundo Quivy e Campenhoudt (1999), “ as qualidades de clareza dizem essencialmente respeito à precisão e à concisão do modo de formular a pergunta de partida (...) é preciso primeiro esforçar-se por ser mais límpido possível na formulação da própria pergunta”. (p.33) Os mesmos autores afirmam que a pergunta de partida tem como principal função de conduzir a investigação, como sendo um fio condutor, que ajuda o investigador a progredir na sua pesquisa (p.44). Uma boa pergunta “deve ser realista e não moralizadora, esta não procura julgar, mas sim compreender” (p.35/37). As “boas perguntas de partida são (...) aquelas através das quais o investigador tenta pôr em evidência os processos sociais, económicos, políticos ou culturais que permitem compreender melhor os fenómenos e os acontecimentos observáveis e interpretá-los mais acertadamente”. (Idem., p.41) A pergunta “ deve ser «aberta», o que significa que várias respostas diferentes devem poder ser encaradas *À priori* e que não se tem a certeza de uma resposta pré-concebida”. (Idem., p.39)

A questão deste projeto de investigação, “De que modo é que a Música é um agente facilitador das interações e aprendizagens entre jovens surdos e ouvintes?”, surgiu a partir de muita pesquisa sobre o tema e a qual nos levou a uma problemática. A problemática de incluir alunos com deficiência auditiva e alunos ouvintes num projeto de música. Os alunos surdos não são valorizados pelas capacidades que têm. Ainda existe muito preconceito com todos os que são diferentes. Porque é que ainda não existe a inclusão de crianças surdas, ou porque é que não se elabora novas metodologias para se ensinar música à criança surda, e que esta possa vir a trabalhar em grupo com crianças ouvintes? Como posso criar a prática de conjunto entre crianças surdas e ouvintes?

A investigação - ação, segundo Cohen e Manion (citados por Bell, 1997-20/21), é “ um processo essencialmente in loco, com vista a lidar com um problema concreto localizado numa situação imediata (...) constantemente controlado (...) durante períodos de tempo variáveis, através de diversos mecanismos (questionários, diários, entrevistas e estudos de casos, por exemplo), de modo que os resultados subsequentes possam ser traduzidos em modificações, ajustamentos, mudanças de direção, redefinições, de acordo com as necessidades, de modo a trazer vantagens (...) ao próprio processo em curso”.

O objetivo da investigação-ação é encontrar um conjunto de indicadores que ajudem a perceber quais são as facilidades e dificuldades que possam surgir neste tipo de trabalho e refletir sobre as mesmas e agir, e por fim poder concluir. E terminado o estudo, o ideal será continuar a melhorar e a estruturar outros projetos com a mesma temática, visto que uma investigação nunca se dá por finalizada, mesmo quando chegando a uma conclusão existe várias questões que ficam por desvendar. A autora Judith Bell acrescenta ainda, que Cohen e Manion caracterizam a investigação-ação como um trabalho que não acaba quando um projeto chega ao fim, pelo contrário, o investigador continua a “ rever, a avaliar e a melhorar a sua prática”. (1997-21) Deste modo, o presente projeto irá continuar a ser desenvolvido, visto que para este tipo de trabalho é preciso um período maior de tempo para se chegar a melhores resultados. Este pequeno ensaio foi apenas o início de uma longa exploração desta temática, pois é importante continuar a investir na mudança do sistema educativo, a apostar num novo ensino, de implementar mais a educação inclusiva nas escolas, onde se crie um espaço de todos para todos, em que possam crescer e aprender novos valores.

3.1- Metodologia de investigação

Como metodologia de investigação, procedeu-se a uma investigação qualitativa, com recurso à observação direta e participante. Os autores Bogdan e Biklen (1994) definem a investigação qualitativa através de cinco características: o ambiente natural, como sendo uma fonte direta dos dados, onde o investigador tem um papel de grande importância na pesquisa; a recolha de dados é descritiva, pois estes apresentam-se por palavras e não por números; os investigadores valorizam mais o processo do que os resultados; o investigador analisa os dados de forma conclusiva; na pesquisa qualitativa o significado é de grande importância. “ Os métodos de observação direta constituem os únicos métodos de investigação social que captam os comportamentos no momento em que eles se produzem e em si mesmos, sem a mediação de um documento ou de um testemunho”. (Quivy e Campenhoudt, 1992-197) A observação direta participante é um recurso importante, pois “ é (...) a que melhor responde, de modo global, às preocupações habituais dos investigadores em ciências sociais”. (Quivy, 1992-197)

Os métodos de observação são importantes para uma investigação deste género. Segundo Bogdan e Biklen (1994) é fundamental o contacto direto com o indivíduo alvo da investigação e com as situações que ocorrem e estabelecem um ponto de vista muito concreto. Observasse uma situação dentro de uma ação, facilitando a recolha de informação mais detalhada. O autor G. Devereux, citado por António Joaquim Esteves (2007-253), no livro *Metodologia das Ciências Sociais*, descreve a observação, como sendo uma “visão penetrante (*insight*) – a realidade e a importância das interações tanto conscientes e inconscientes entre o observador e o objeto – obriga-nos a abandonar a ideia (...) de que a operação fundamental na ciência do comportamento é a observação de um objeto por um observador. Deveríamos substituí-la pela ideia de que a operação fundamental é a análise da interação entre os dois, numa situação em que cada um deles é simultaneamente observador para ele próprio e objeto de observação para o outro”.

Neste estudo, a observação foi feita pelo registo de dados, através das notas de campo, que registei sempre no final de cada sessão, ajudando a reter melhor toda

a informação, das gravações áudio de todas as sessões e da gravação de vídeo da apresentação final do projeto educativo.

3.1.1- Recolha de dados

A recolha de dados numa investigação-ação educativa inicialmente é feita a partir de uma observação direta das reações dos alunos às atividades práticas realizadas na sala de aula. Segundo Quivy e Campenhoudt, “ a observação direta é aquela em que o próprio investigador procede diretamente à recolha das informações, (...). Apela diretamente ao seu sentido de observação”. (1999-165)

A observação e o registo das reações dos alunos às atividades que propus ajudame a perceber melhor as minhas competências como professora. A investigação ajuda na nossa formação como professores. É importante que um professor conheça bem os seus alunos, e para que isso seja possível, o mesmo tem que investigar e recolher dados, para que possa refletir sobre as diferentes características e ações dos alunos. A investigação também serve para melhorar as metodologias de ensino, ajudando o professor a comunicar melhor com os seus alunos e que estes possam desenvolver uma boa aprendizagem.

Após a observação faz-se um levantamento de informação. E esta recolha de dados “consiste em recolher ou reunir concretamente as informações determinadas junto das pessoas ou das unidades de observação incluídas na amostra”. (Quivy e Campenhoudt, 1999-185).

No que diz respeito à recolha de informação relevante para dar resposta à minha questão, foram recolhidos dados através de notas de campo, que “ consistem num registo contínuo de situações, acontecimentos e conversas nas quais o investigador participa” (Burgess,1984-182) e que o mesmo faz uma “ descrição das pessoas, objetos, lugares, acontecimentos, atividades e conversas (...) registará ideias, estratégias, reflexões e palpites (...) isto são as notas de campo: o relato; escrito daquilo que o investigador ouve, vê, experiencia e pensa no decurso da recolha e refletindo sobre os dados de um estudo qualitativo.” (Bogdan e Biklen – 1994 – 150) As notas de campo são “ fundamentais para a

observação participante, (...) podem ser um suplemento importante a outros métodos de recolha de dados”. (Bogdan e Biklen, 1994 – 150/151) A recolha de dados não só foi realizada a partir do registo de notas de campo, como também através das entrevistas aos alunos, à professora de Educação Musical e à intérprete de Língua Gestual. Segundo Bell, as entrevistas “realizadas na etapa de recolha de dados da pesquisa situam-se (...) entre o ponto completamente estruturado e o ponto completamente não estruturado. É importante dar liberdade ao entrevistado para falar sobre o que é de importância (...) para ele, em vez de falar sobre o que é importante para o entrevistador, mas o emprego de uma estrutura flexível, que garanta que todos os tópicos considerados cruciais serão abordados, eliminará alguns problemas das entrevistas sem qualquer estrutura”. (1997-121) “As entrevistas qualitativas variam quanto ao grau de estruturação. Algumas (...) centram-se em tópicos determinados ou podem ser guiadas por questões gerais (Merton e Kendall, cit. Bogdan e Biklen, 1994 - 135).

Neste estudo foram realizadas entrevistas semiestruturadas por ter características de uma entrevista “aberta” para que os entrevistados falassem mais à vontade de tudo aquilo que se desenvolveu no projeto e se estes gostaram ou não de participar no mesmo. Segundo Quivy e Campenhoudt (1992), “ a entrevista semidiretiva, ou semidirigida é (...) a mais utilizada em investigação social” e é “ semidiretiva no sentido em que não é inteiramente “aberta”, nem encaminhada por um grande número de perguntas precisas”. Este tipo de entrevistas são realizadas “ pelo investigador a partir de um guião de perguntas abertas, e que estas são colocadas ao entrevistado de modo a que este possa responder de livre vontade”. (Quivy e Campenhoudt, 1994) “As boas entrevistas caracterizam-se pelo facto de os sujeitos estarem à vontade e falarem livremente sobre os seus pontos de vista” (Bogdan e Biklen, 1994). Assim foi elaborado um guião de perguntas para as entrevistas de cada grupo de alunos, ouvintes e surdos, como também para a professora de Educação Musical e para a Intérprete de Língua Gestual – (Anexos).

As entrevistas realizaram-se em dias diferentes para cada grupo e em diferentes salas, os ouvintes na sala de Educação Musical e os surdos na sala de Educação Visual, acompanhados pela Intérprete. A escolha do espaço foi feita consoante a disponibilidade de horário. Todas as entrevistas foram registadas com um gravador áudio.

As questões colocadas aos alunos tinham como objetivo estabelecer uma comparação entre as respostas dos alunos ouvintes e as dos alunos surdos, para que através das repostas encontrasse alguma ligação, se ambos os grupos partilham das mesmas ideias, se estes têm opiniões muito idênticas em relação à inclusão.

Os alunos ouvintes, como eram mais, resolvi, apenas escolher quatro para fazerem a entrevista, para que o número fosse igual de participações, visto que a turma de alunos surdos era constituída apenas por quatro jovens. Os restantes alunos da turma dos ouvintes realizaram um questionário com as mesmas perguntas do guião para as entrevistas.

3.1.2- Análise e tratamento dos dados

Ao recolher toda a informação, através dos métodos apresentados anteriormente, comecei a analisar os mesmos.

A análise e tratamento de dados, através de notas de campo, da transcrição das entrevistas e do cruzamento de informação, contribuíram para a avaliação de alguns constrangimentos de que este projeto foi alvo. Assim, e num processo de análise reflexiva, apresenta-se a informação dividida em categorias e subcategorias. Segundo Bogdan e Biklen, a “ análise de dados é o processo de busca e de organização sistemático de transcrições de entrevistas de notas de campo e de outros materiais que foram sendo acumulados, com o objetivo de aumentar a sua própria compreensão desses mesmos materiais e de permitir apresentar aos outros aquilo que encontrou. A análise envolve o trabalho com os dados, a sua organização, divisão em unidades manipuláveis, síntese, procura de padrões, descoberta dos aspetos importantes e do que deve ser aprendido e a decisão sobre o que vai ser transmitido aos outros”. (Bogdan e Biklen, 1994, 205)

A análise dos elementos de recolha, como é o caso da gravação de áudio e vídeo, permite avaliar a minha atuação como professora, poder refletir sobre as minhas atitudes perante os alunos e qual é a ligação que existe entre os alunos e eu. Se há uma boa comunicação entre aluno e professor, e se consigo transmitir

aos alunos os meus conhecimentos. Aprender através do agir e com isso mudar as nossas práticas para que haja uma melhoria do nosso ensino é fundamental. A análise e avaliação foram feitas ao longo de todo o projeto e também no fim do projeto através de entrevistas aos alunos, à professora de Educação Musical e à intérprete de Língua Gestual. A opinião dos alunos e das professoras ajudaram-me a ter uma perceção pormenorizada de todo o nosso trabalho. As entrevistas foram realizadas no sentido de ajudar a perceber se o projeto teve uma boa aceitação ou não por parte dos alunos surdos e ouvintes. Como também ajuda a refletir sobre o que é que se pode melhorar no mesmo. As entrevistas foram feitas a quatro alunos ouvintes e a todos os alunos da turma dos surdos, que era constituída apenas por quatro alunos, no fim da apresentação do projeto, onde tiveram que responder a algumas perguntas sobre a sua participação do projeto. Essas perguntas eram abertas, para que os alunos pudessem dar a sua opinião pessoal sobre as sessões e sobre a interação com os colegas surdos e ouvintes. Não só fiz as entrevistas, como também pedi aos restantes alunos que respondessem às mesmas perguntas. A opção de entrevistar poucos alunos, foi por ter pouco tempo para o fazer e por perceber que os que escolhi eram os mais expressivos em todo o projeto.

A recolha de informação permite chegar ou não a uma resposta para a pergunta inicial da investigação, logo à que recolher os vários dados, e a partir dos mesmos conseguir obter respostas.

O tratamento de toda a informação foi feito através da análise de todos os recursos usados na recolha, tais como as notas de campo, as gravações áudio e vídeo, e as entrevistas. Os dados foram cuidadosamente analisados. A análise dos dados tem também um carácter qualitativo, uma vez que se trata de uma investigação qualitativa. A análise das notas de campo, das gravações e as entrevistas ajudaram a perceber se houve ou não interação dos alunos durante todas as sessões e se os alunos adquiriram algum conhecimento sobre a música tradicional portuguesa, como também se estes aderiram bem ao projeto. O tratamento dos dados é constituído por uma análise dos comportamentos dos alunos surdos e ouvintes em todas as atividades propostas para esta oficina de música, e pelas respostas dadas nas entrevistas. Ao analisar todas as informações obtidas na recolha e na análise, podemos passar à fase seguinte, da conclusão final. A análise desses mesmos resultados parte da reflexão sobre a

interação em grupo, quais foram as suas opiniões sobre a música tradicional portuguesa e a inclusão, se a dinâmica em grupo foi positiva, se houve uma aprendizagem significativa através da inclusão dos jovens com necessidades especiais nas turmas regulares. Qual foi a vantagem para os ouvintes de trabalhar com surdos, o que é que os cativou mais, e se tomaram conhecimento da nossa cultura musical portuguesa. Com estes dados vou tentar perceber quais foram as atividades que os alunos gostaram mais, se houve dificuldade na aprendizagem, se a partilha ajudou os alunos a conhecerem-se melhor e a valorizarem as suas capacidades musicais.

3.2- Apresentação e discussão de resultados da investigação

A apresentação dos resultados da investigação está organizada por três categorias: aprendizagens, musicais e sociais, projeto e perceções, onde serão apresentados e discutidos.

Na categoria das aprendizagens musicais, os resultados do grupo dos surdos e dos ouvintes são apresentados separadamente, onde serão enunciadas as ocorrências constatadas em cada grupo, no que diz respeito à sua prática de instrumento e às suas dificuldades na aprendizagem musical.

Na categoria das aprendizagens sociais, os resultados serão apresentados de forma, a que se possa refletir sobre a comunicação e interação entre surdos e ouvintes no projeto educativo, e quais foram as dificuldades dos alunos na inclusão, e sobre as aprendizagens colaborativas e cooperativas dos alunos em sala de aula.

Na categoria do projeto, os resultados serão apresentados de forma, a que se possa refletir sobre a opinião dos alunos sobre a sua participação, se gostaram ou não de participar, se gostariam de continuar este projeto, e se valorizam este tipo de projeto, no que diz respeito, ao nosso património musical.

Por último, na categoria das perceções, os resultados serão apresentados de forma, a que se possa refletir sobre as sessões, o trabalho realizado entre surdos

e ouvintes e a apresentação final com os músicos convidados, em que os alunos descrevem a experiência que tiveram juntamente com os colegas e os músicos.

3.2.1- Aprendizagens

Aprendizagens Musicais dos alunos surdos

Nas aprendizagens musicais, os alunos surdos gostaram de tocar percussão, pois gostam de sentir as vibrações na pele do bombo, da caixa, do adufe e do tamborim, e de aprender ritmos. Todos os alunos surdos gostam de Música, por esta despertar neles uma vontade de dançar e com isso sentem-se bem e felizes. É a partir do movimento do corpo que conseguem se expressar musicalmente. A percepção dos sons é feita a partir das vibrações, quanto mais sentem as vibrações num determinado instrumento mais gostam de tocá-lo. O tocar instrumentos de percussão permite aos surdos terem uma maior sensibilidade para os sons, através da sua vibração. Nesse sentido, dou como exemplo, três respostas de três alunas surdas: *“Eu gosto de Música, porque isso faz-me feliz”* (Aluna F.); *“Gosto de Música, porque sinto o som. Sinto-me bem. Gosto de percussão porque faz-me feliz”* (Aluna Surda M.); *“Gosto de tambor, porque sinto, ponho a mão e sinto melhor, a vibração do som”* (Aluna Surda L.) - Anexo 4.

No que diz respeito aos ritmos, os alunos tiveram muita dificuldade, pois não conheciam as figuras rítmicas, estes não tinham uma grande aprendizagem musical, visto que estes não frequentavam as aulas de Educação Musical, e o pouco contacto que tiveram com a Música foi já algum tempo, e se os alunos não são estimulados a fazer atividades de música esquecem-se facilmente daquilo que aprenderam. “ Os alunos, inicialmente, não conseguiram ler os ritmos que escrevi no quadro, por mais que tivesse explicado os valores das figuras rítmicas, eles não conseguiam perceber a pulsação. Os alunos tinham a tendência de tocar fora do tempo, com um andamento por vezes mais rápido ou mais lento, e por

vezes tocavam figuras rítmicas a mais em cada compasso”. Os alunos ao longo das sessões foram capazes de acompanhar os colegas ouvintes, mas isso só acontecia se estes conseguissem estar concentrados, e para que isso fosse possível tinha de dar mais atenção ao grupo de percussão, nomeadamente aos alunos surdos. “ Esta falta de concentração, acontece se não estou a dar a devida atenção (...), pois os alunos surdos precisam de mais atenção, de mais dedicação por parte dos professores, para que estes não desmotivem (...) tive que gerir melhor o tempo para conseguir trabalhar mais com o grupo dos alunos surdos, para que estes não perdessem a concentração” (Nota de Campo – Sessão 5 – Anexo 3)

“Os alunos surdos tiveram alguma dificuldade em perceber as colcheias, mesmo tendo desenhado corações, que representavam as pulsações, à volta das figuras, em que tinha dentro de cada coração duas colcheias, explicando que numa pulsação tinham que bater duas vezes mais rápido”. (Nota de Campo – Sessão 8 – Anexo 3)

Os alunos surdos gostam de aprender ritmos, mas têm dificuldades em manter o andamento, por terem pouca perceção da pulsação, eles acabam por acelerar, mas com tempo e prática os alunos conseguem atingir os objetivos, levando estes a se sentirem mais motivados em tocar e aprender Música. O professor nestas situações tem que estar atento, às reações e dificuldades de cada aluno e tentar criar estratégias para os cativar mais, para que estes se apliquem mais àquilo que estão a fazer. “ Nesta sessão, não só tive de marcar a pulsação com o corpo, balançando de um lado para o outro, e pedir aos alunos para fazer o mesmo, antes de começarem a tocar nos instrumentos de percussão os ritmos. De seguida, fiz o ritmo com palmas, para que os alunos pudessem visualizar e imitar. E só depois de conseguirem bater bem os ritmos com palmas, é que passaram para os instrumentos, mas verifiquei que tinham dificuldade em percutir com a baqueta no bombo, um dos alunos não conseguia tocar a tempo, e o ritmo não estava igual aos outros, fazia figuras a mais em cada compasso. Resolvi bater o ritmo no ombro de cada aluno surdo, ajudando assim os alunos a perceber melhor.” (Nota de Campo – Sessão 9 – Anexo 3) Em todas as sessões trabalhei vários ritmos, colocando cada aluno a tocar diferentes frases rítmicas, mas não

era tarefa fácil, pois os alunos não conseguiam entrar a tempo, por não conhecerem bem as figuras rítmicas e as suas durações, principalmente com as pausas. É fundamental trabalhar a leitura rítmica com os alunos surdos para que possam desenvolver a sua capacidade de concentração e para que possam assimilar melhor as pulsações. Os alunos gostaram de explorar alguns dos instrumentos de percussão, como foi o caso do bombo, do tamborim, do adufe e da caixa, por lhes transmitir maior percepção das vibrações, levando-os a distinguir cada um destes.

“Gostava de continuar a aprender ritmos, de tocar percussão.” (Aluna Surda L. – Anexo 4)

Nem sempre é fácil despertar o gosto e o interesse pela Música aos alunos surdos, e que estes se sintam bem em aprender e tocar Música juntamente com os ouvintes. Tudo isso depende do grupo dos ouvintes, pois se estes mostram alguma agitação, se existir muita confusão, muito ruído de fundo, os alunos surdos facilmente se distraem, levando estes a se fecharem no seu mundo e a não quererem participar nas atividades. Os alunos empenham-se menos quando o grupo de ouvintes é em maior número. A turma de surdos está muito habituada a espaços mais calmos, a própria turma é pequena e como ainda existe pouca integração dos alunos surdos em turmas de ouvintes na escola, difícil se torna a realização deste tipo de projeto de Música. É preciso ter em conta o espaço, o número de alunos, como também as várias características de surdez de cada aluno, pois visto que existe níveis diferentes de surdez, e cada aparelho auditivo tem diferentes captações, ao amplificar todos os sons do espaço, pode prejudicar na captação do som musical e pode provocar no aluno mau estar e este estar mais sensível aos sons.

Aprendizagens Musicais dos alunos ouvintes

Nas aprendizagens musicais, a maioria dos alunos ouvintes mostraram grande interesse pelos instrumentos musicais tradicionais, gostaram de tocar

instrumentos de percussão e de cordas, como foi o caso do bombo, do adufe, do cavaquinho e do violino. Não só gostaram de explorar alguns dos instrumentos, como também de conhecer a música tradicional portuguesa. As músicas que os alunos gostaram mais de tocar foram “ó Laurindinha” e o “Malhão”, por serem mais fáceis de aprender e por ficarem no ouvido. Em seguida apresento alguns exemplos de respostas dos alunos ouvintes, para justificar os dados descritos anteriormente. “*Gostei de tocar instrumentos de percussão e os de corda, o cavaquinho*”; “*Gostei de tocar bombo, porque sente-se mais o ritmo*” (Aluno Ouvinte R.); “*Gostei de tudo, das canções e de tocar tambor*” (Aluno Ouvinte F.); “*Gosto da Música Tradicional, principalmente da do Norte, por eu ser de lá*” (Aluno Ouvinte H.); “*Gostei muito de tocar a música “Ó Malhão” com instrumentos de percussão*” (Aluno Ouvinte D.) - Anexo 5.

Os alunos do grupo das flautas tiveram mais dificuldades em tocar algumas notas musicais na flauta, por não saberem ainda algumas das posições dos dedos na mesma. Quando adaptei as músicas para a turma do 6º ano tinha em conta que os alunos já sabiam tocar as notas na flauta, mas nas sessões observei o contrário, estes apresentavam não só dificuldade em tocar as notas como também não conseguiam ler os ritmos. “ A música está escrita em Ré Maior, por pensar que os alunos teriam mais facilidade na sua aprendizagem, mas enganei-me. Os alunos não conseguiram tocar a música, não dominavam bem algumas notas musicais na flauta. Estes tinham muita dificuldade no fá#, por não terem ainda aprendido. Expliquei a posição dos dedos na flauta para tocarem o fá#. Mas tarefa difícil, não conseguiam passar do sol para fá#. Esta situação provocou uma mudança de planos desta sessão. Como vi que os alunos não conseguiam ler o ritmo bem e as notas à primeira vista, pedi ao grupo das flautas que identificassem as notas e estudassem a música. Não estava a espera deste comportamento deles, pois antes de iniciar as sessões a Professora Isabel Oliveira disse que a turma vinha bem preparada desde o 1º ciclo, no que respeitava à flauta de bisel, que era uma turma exemplar. Com essa informação estava mais descansada, pois seria fácil de montar bem a música. Isto atrasou o meu trabalho, e o que me levou a refletir e a alterar a tonalidade, para que estes aprendessem facilmente a melodia. Primeiro pensei em mudar para Fá Maior, tendo o Sib, uma nota que eles já tinham aprendido, mas para não haver

confusão resolvi pôr em Dó Maior e alterar o fim da música.” (Nota de Campo – Sessão 4 – Anexo 3) A turma no seu todo, apresentava grande dificuldade na execução da flauta e muitos mostraram o seu desagrado em ter que tocar flauta, por não gostarem muito, por mais que se tenha tentado agradar a todos, respeitando o gosto de cada um, não havia instrumentos de percussão para todos e a solução foi distribuir esses instrumentos aos alunos que tinham mais dificuldades em tocar flauta e aos alunos surdos. Como podemos verificar nas respostas dos alunos: “As minhas dificuldades foram acertar as notas na flauta à primeira mas depois consegui acertar todas” (Aluna Ouvinte A.); “Tive dificuldades de tocar o ritmo da “Laurindinha” na flauta” (Aluno Ouvinte D.); “Não gostei de tocar flauta porque me trocava todo por isso essa foi a minha dificuldade” (Aluno Ouvinte T.); “A minha dificuldade foi convencer a prof. Joana a usar o tambor” (Aluno Ouvinte D.) – Anexo 5.

Nas aprendizagens musicais dos alunos surdos e ouvintes, podemos verificar que ambas as turmas apresentavam dificuldades sejam estas relacionadas com as notas musicais, ou com os ritmos. Todos os alunos têm o seu nível de aprendizagem, o que dificulta mais o trabalho de grupo e o de conseguir organizar muito bem o mesmo. Contudo, no decorrer das sessões, a maioria dos alunos tentava ajudar os outros colegas, conseguindo superar assim algumas das dificuldades. Os alunos como não estavam habituados a tocar em conjunto, onde cada grupo de instrumentos tinha a sua parte interpretativa, e o tempo não foi o suficiente para conseguir obter bons resultados. Os alunos surdos tinham dificuldade em se concentrar e acompanhar os colegas ouvintes, por levarem mais tempo a perceber a música, o seu andamento, o seu ritmo. Os alunos ouvintes também se distraíam facilmente, o que os levava a cometer alguns erros na sua prestação como instrumentistas, pois não conseguiam focar-se na sua interpretação e a sua motivação em tocar era tanta, que muitas vezes, no que diz respeito à dinâmica, não deixavam os seus colegas das flautas, do cavaquinho e da voz sobressaírem, por tocarem muito forte. Com isso, os alunos surdos e alguns alunos ouvintes demonstraram o seu desagrado no que diz respeito ao barulho, quando os colegas tocavam forte e quando se distraíam a falar com o colega do lado. Como podemos verificar a seguir, com algumas respostas dos alunos das duas turmas e com um excerto de uma nota de campo: “*Não gostei do*

comportamento dos meus colegas porque faziam muito barulho” (Aluna Ouvinte S. – Anexo 5); “Não gostei muito de tocar com os colegas ouvintes, porque fazem barulho”. (Aluna Surda L. – Anexo 4)

“No fim da sessão juntei os grupos dando indicações, quando é que cada grupo tocava. Chamando a atenção para os alunos surdos por estarem a correr, estavam a tocar muito rápido e para o grupo todo de percussão que estavam a tocar muito forte, o que fazia com que não se ouvisse as flautas e o cavaquinho.”
(Nota de Campo – Sessão 5 – Anexo 3)

Aprendizagens Sociais

Comunicação e Interação entre surdos e ouvintes – Dificuldades de Inclusão

Os alunos surdos e ouvintes, neste projeto, afirmaram ter dificuldades no que diz respeito à comunicação com os colegas, por motivos de falta de conhecimento de Língua Gestual Portuguesa por parte dos alunos ouvintes. A intérprete que acompanhou o projeto, e conhece bem os alunos referiu que estes projetos fazem mais sentido num grupo mais pequeno, e acha que não foi o facto de ser um grupo com idades diferentes que dificultou o trabalho, mas sim por ser muitos alunos, um grupo muito grande, o que não ajuda os surdos a gostarem e de interagir com os ouvintes por estes serem muito barulhentos. A intérprete de LGP afirma que “não foi o fato de ser um grupo com idades diferentes que dificultou o trabalho, mas sim por ser muitos alunos, um grupo muito grande, o que não ajuda os surdos a gostarem de interagir com os ouvintes por estes serem muito barulhentos” – Anexo 6. Os surdos não estão habituados a ambientes de grande confusão, em que os alunos ouvintes têm comportamentos mais agitados, quando se desenvolve uma atividade com estas características, talvez por estes não terem contacto com a prática musical de instrumentos musicais que não existem na sala de aula, ou por não conhecerem bem a professora. O conhecimento dos

professores por parte dos alunos é importante para que possa haver uma partilha de saberes. A intérprete afirmou ainda que não há problema em se estabelecer relações entre surdos e ouvintes apenas é preciso conhecer melhor os alunos e as suas necessidades, que cada aluno tem as suas preferências, e que este grupo em particular gostava de trabalhar com um grupo mais pequeno e que a atividade fosse em LGP, onde os alunos ouvintes pudessem aprender a comunicar em LGP, para que houvesse comunicação. A intérprete afirma que é preciso “fazer projetos que tenham LGP” – Anexo 6. Neste caso particular, o grupo de surdos tem pouco contacto com a Música e não participam nas atividades escolares com os alunos ouvintes, por não se sentirem muito integrados, visto que as turmas onde se encontram são constituídas só por jovens surdos. Do estudo realizado constatamos que, todos os alunos ouvintes gostariam de conhecer melhor os colegas surdos e de poderem comunicar com eles. Não houve qualquer discriminação, muito pelo contrário, à uma grande admiração e respeito, em que os alunos ouvintes acreditam nas capacidades dos alunos surdos. Em seguida, apresentamos algumas respostas dos alunos surdos e ouvintes sobre a comunicação e interação entre as duas turmas. As respostas dos alunos surdos: *“Eu gostei muito das tuas aulas mas senti dificuldade porque estava integrada com os ouvintes”* (Aluna Surda M.); *“Eu não gosto ouvintes porque são chatos e gritam. Eu não gosto assim”* (Aluno Surdo D.); *“Sinto-me bem com os ouvintes”* (Aluna Surda L. – Anexo 4). As respostas dos alunos ouvintes: *“Tive dificuldade na comunicação com os surdos”* (Aluno Ouvinte R.); *“Gostei muito de aprender a dizer e a ver língua gestual. Não gostei do comportamento dos meus colegas porque faziam muito barulho e acho que uma orquestra quando não está a tocar tem que estar em silêncio para nos podermos concentrar. Foi uma ótima experiência estar com os colegas surdos porque nunca tinha visto eles a comunicar”* (Aluna Ouvinte S.); *“Gostei de tocar com os surdos apesar de não perceber o que diziam”* (Aluna Ouvinte) – Anexo 5.

Aprendizagem colaborativa e cooperativa

A aprendizagem colaborativa e cooperativa foi realizada neste projeto, onde se tentou desenvolver um trabalho em grupos pequenos para cada família de instrumentos musicais, para incentivar os alunos a interagir mais com os outros colegas, surdos e ouvintes, com o objetivo de estabelecerem relações positivas e que pudessem aprender uns com os outros.

Os alunos surdos e ouvintes durante as sessões ajudaram-se uns aos outros, no que diz respeito à aprendizagem dos ritmos e da organização dos instrumentos musicais em cada grupo. Os alunos surdos tiveram alguma dificuldade em aceitar ajuda dos colegas ouvintes, mas houve duas alunas que afirmaram que a aprendizagem foi mais fácil quando um colega ouvinte as ajudou. *“Ao início tive dificuldades mas depois houve um menino ouvinte que me ajudou a tocar e foi mais fácil”* (Aluna Surda L. – Anexo 4). No caso dos alunos ouvintes, houve quem respondesse que os alunos surdos ajudaram, que estes ensinaram a dizer algumas frases e palavras em Língua Gestual, como também houve quem gostasse de ajudar os colegas surdos. *“Os colegas surdos ajudaram-me, que me tinha enganado a ir para o instrumento, e eles disseram que o meu instrumento não era aquele, e disseram onde é que eu ia ficar a tocar”* (Aluno Ouvinte R.); *“Aprendi a dizer olá, adeus, bom dia em LGP. Gostei de trabalhar com eles”* (Aluna Ouvinte A.); *“Gostei de interagir com os surdos e ajudá-los”* (Aluno Ouvinte D.) – Anexo 5.

Dos resultados obtidos nas entrevistas verificámos que houve interação entre surdos e ouvintes através da entreaajuda. A interação pode ter sido pouca, devido a não haver muita comunicação, mas foi importante saber que os alunos conseguem se relacionar e ajudar os colegas sejam estes surdos ou ouvintes. A maioria dos alunos ouvintes que fizeram parte do projeto gostaram de trabalhar com os surdos e não fazem distinção, acreditam nas suas capacidades, mesmo que possam ver que o colega precisa mais de tempo para conseguir tocar bem os ritmos, por exemplo.

3.2.2 – Projeto

Participação no projeto

Os alunos, na sua maioria, surdos e ouvintes gostaram de participar no projeto. Embora alguns dos surdos terem respondido que gostariam de participar em projetos deste género se fossem realizados em grupos mais pequenos e que fossem dadas as músicas em LGP (Língua Gestual Portuguesa). *“Gostei muito de participar, porque toquei várias vezes e junto com os colegas”* (Aluna Surda L.); *“Gostava mais ou menos se fosse um grupo mais pequeno”* (Aluno Surdo D.); *“Gostei muito de participar e gostava de continuar mas só se tivesse a música em LGP”* (Aluna Surda M.) – Anexo 4. No caso dos alunos ouvintes gostaram de participar, porque é importante na aquisição de novos conhecimentos, em que tiveram a oportunidade de tocar em instrumentos musicais que não têm acesso na Escola, como por exemplo, o bandolim, cavaquinho, adufe, acordeão e o violino, como também de tocar em grupo, pois não têm muito esta prática instrumental nas aulas de Educação Musical. *“Gostei de fazer parte deste projeto, acho que foi muito instrutivo. Não tive nada de que não gostasse. Diverti-me muito”* (Aluno Ouvinte C.); *“O que achei do projeto Oficina Tradicional Portuguesa, gostei do facto de poder cantar”* (Aluno Ouvinte T.); *“Gostei da oportunidade de poder tocar instrumentos que sei não poder ter a oportunidade de tocar que me vão fazer ter o gosto de aprender a tocar instrumentos e seguir um futuro na música”* (Aluno Ouvinte D.); *“Gostei de usar os instrumentos no grupo da percussão”* (Aluno Ouvinte D.) – Anexo 5.

Após a análise dos vários dados no que diz respeito à participação, podemos concluir, por mais constrangimentos possam ter existido durante o projeto, que todos os alunos gostaram de participar e que se pudessem gostariam de continuar a participar, não só para explorarem novos instrumentos musicais, como também explorarem mais músicas em LGP.

Valorização do projeto

Os alunos, os professores e a intérprete de LGP que acompanharam o projeto, valorizaram este tipo de iniciativa, não só pela valorização do património musical português, como também pela inclusão de alunos surdos e ouvintes em atividades musicais. *“O projeto é muito interessante e são fundamentais existirem para uma maior interação entre ouvintes e surdos”* (Intérprete LGP S.); *“É importante criar este tipo de projeto para que os alunos possam conhecer e explorar os vários instrumentos musicais que fazem parte da tradição musical do nosso país, como também conhecerem o vasto repertório e os estilos musicais característicos de cada região”* (Prof. Ed. Musical) – Anexo 6. A prática musical de conjunto nas Escolas ajuda os alunos a aprender melhor não só as técnicas e conceitos musicais, como também a gostar e conhecer o nosso património musical e a interagir com os outros colegas sejam eles surdos ou ouvintes. *“Achei muito interessante trazer um pouco de Portugal, da música portuguesa até nós, porque na atualidade não se vê muito música tradicional, vê se mais Rock, mais Pop. Não se vê a tradicionalidade, que Às vezes é muito necessária. Gostei do projeto por isso”* (Aluno Ouvinte C.); *“A música tradicional é um dos meus tipos de música preferidos”* (Aluno Ouvinte A.); *“Pessoalmente não gosto muito de música tradicional Portuguesa prefiro Pop mas valorizo o trabalho da professora”* (Aluna Ouvinte S.) – Anexo 5; *“Gostei do projeto, porque fiquei a conhecer melhor os instrumentos musicais do país”* (Aluna Surda L.) – Anexo 4.

Concluimos, que os alunos surdos e ouvintes, apreciando, ou não, a Música Tradicional Portuguesa, valorizam a nossa cultura musical. Mesmo que os alunos tenham pouco contacto, ou que não escutem muito este tipo de música, gostam de ter a oportunidade de poder tocá-la na Escola, com instrumentos musicais tradicionais. Como é o caso do cavaquinho; do bandolim; entre outros. Os alunos acham interessante este tipo de iniciativa, de se dar a conhecer as tradições do nosso país e que estas sejam preservadas.

3.2.3- Percepções

Sessões

A turma dos alunos surdos mostrou algum interesse nas sessões, mas como não lhes dei a devida atenção, gostariam que as sessões tivessem mais tempo e que estas pudessem ser dadas em LGP. *“Tempo muito curto”* (Aluna Surda L.); *“As aulas têm que ser em LGP”* (Aluna surda M.) – Anexo 4. A maioria dos alunos ouvintes gostava de continuar a fazer as sessões de Música Tradicional Portuguesa, visto que estas eram realizadas num tempo muito reduzido e que as sessões duraram muito pouco, estas deveriam continuar até ao final do ano letivo. Isto devesse ao facto, dos alunos quererem mais tempo para tocar e explorar novos instrumentos musicais. *“Não gostei de que o tempo de trabalho foi pouco”* (Aluno Ouvinte D.); *“O que não gostei muito foi de estar a tocar tão pouco tempo”* (Aluno Ouvinte R.); *“Não gostei de ter durado tão pouco tempo”* (Aluna Ouvinte S. – Anexo 5).

O tempo das sessões dificultou muito a organização dos grupos para poderem ter bons resultados no que respeita à execução das músicas propostas para este projeto. Ao longo de todas as sessões houve momentos de grande agitação porque todos os alunos queriam ter a atenção toda, para poderem mostrar aquilo que já sabiam tocar ou por estarem com algumas dúvidas. Numa nota de campo deste projeto descrevo que “dividir os 50 minutos da sessão para todos os grupos não é tarefa fácil e como todos os grupos apresentam algumas dificuldades, tive que gerir da melhor maneira, organizando os alunos, quando estivesse a tocar e a explicar algumas coisas a um grupo, os restantes iriam escrever no caderno alguns exercícios de música, ou estudar os ritmos e notas musicais das músicas que estamos a trabalhar.” (Nota de Campo – Sessão 5 – Anexo 3)

Concluimos que os alunos gostariam que as sessões durassem mais tempo e que se prolongassem até ao final do ano letivo. Os alunos surdos gostariam de ter as sessões em Língua Gestual. Mesmo com a intérprete presente, os alunos gostavam que as atividades, como por exemplo as músicas fossem dadas em LGP.

Trabalho entre colegas surdos e ouvintes

Os alunos ouvintes gostaram de trabalhar com os colegas surdos, apenas a falta de comunicação dificultou a interação entre eles, por não conhecerem a Língua Gestual. *“Gostei de tocar com os surdos e gostava de continuar o projeto com eles”* (Aluno Ouvinte R.); *“Gostei de tocar com os surdos mas antes preferia já saber o que eles diziam”* (Aluno Ouvinte D.) – Anexo 5.

Os alunos surdos, ao contrário dos ouvintes, não gostaram de tocar com os ouvintes, visto que estes se distraem facilmente com aquilo que os rodeia, com a agitação dos colegas ouvintes, e com tudo o que lhes é desconhecido, isso faz-lhes muita confusão. Por isso o desejo de trabalharem em grupos mais pequenos e que os alunos ouvintes se comportem melhor, sem causar qualquer tipo de instabilidade na sala de aula. *“Não gostei porque eram muitos ouvintes, muita confusão, só continuava se o grupo for mais pequeno”* (Aluno Surdo D.); *“ Os ouvintes fazem muito barulho”* (Aluna Surda L.) – Anexo 4.

Os alunos, de uma maneira geral, gostaram de fazer este tipo de trabalho, de estar em contacto com os colegas surdos e ouvintes, mas é difícil adaptarem-se bem a um modelo de trabalho que estes não estão familiarizados. No caso dos alunos surdos, *“foram apanhados de surpresa, não sabiam que iam trabalhar com os alunos ouvintes num projeto de Música, antes de iniciarem as aulas. Os alunos surdos precisam de ser preparados, de conhecerem os professores que vão dar as atividades, e como não tinham essa informação, não conheciam a turma, e as idades eram muito variadas, com gostos muito diferentes acabaram por mostrar pouco interesse. Os alunos desta turma estão habituados a trabalhar individualmente, numa turma muito pequena, o que dificultou na sua adaptação à turma de ouvintes, que tinha um maior número de alunos”* (Intérprete LGP S. – Anexo 6).

No trabalho entre colegas surdos e ouvintes, podemos concluir que existe uma maior aceitação dos colegas surdos, por parte dos ouvintes. No entanto, os alunos surdos não partilham da mesma opinião, pois estes não gostaram de trabalhar com os colegas ouvintes, por estes terem um comportamento muito agitado, causando assim uma certa confusão, que os distrai e os desmotiva.

Apresentação final do projeto com músicos convidados

Todos os alunos gostaram de estabelecer contacto com os músicos convidados e de mostrar as músicas que aprenderam nas sessões. Os alunos gostaram de tocar juntamente com os músicos, por estes os ajudar e partilhar o seu conhecimento. *“Gostei de tocar cavaquinho junto do músico com bandolim, ele ajudou-me a tocar”* (Aluno Ouvinte R.) – Anexo 5. Os músicos também gostaram da experiência, de interagirem com os jovens, principalmente com os surdos, ajudando-os a executar os ritmos e a explorar os instrumentos de percussão. “No fim da apresentação do projeto todos os alunos tiveram a oportunidade de tocar livremente, onde os músicos tocaram um corridinho ou uma chula e estes acompanhavam como quisessem. Houve um momento de improviso, motivando os alunos a querer continuar a participar neste tipo de projeto e de desejar tocar para o público em geral, ao ar livre. A maioria dos alunos gostava de continuar este tipo de atividade até ao final do ano letivo e que este se repetisse todos os anos na Escola e que no fim de cada ano letivo houvesse a realização de um concerto” (Nota de Campo – Sessão 10 – Anexo 3). *“Claro que gostava de repetir o projeto”* (Aluno Ouvinte A.); *“Gostava que continuasse até ao fim do ano”* (Aluna Ouvinte A.); *“Gostava de tocar ao vivo no fim das aulas para os meus pais e para as outras pessoas”* (Aluno Ouvinte R.) – Anexo 5.

O contacto com os músicos convidados despertou nos alunos o interesse em aprenderem mais sobre as músicas e instrumentos musicais tradicionais. *“Gostava de voltar a fazer a atividade e experimentar todos os instrumentos tradicionais”* (Aluna Ouvinte B.) – Anexo 5. Os alunos surdos gostaram de tocar nos instrumentos de percussão por estes terem um som forte, e de conhecer vários ritmos e tocá-los com os músicos. *“Gosto de músicas com sons mais altos. É esta a música que me faz sentir melhor. Gostei de tocar percussão com os músicos”* (Aluna Surda M.) – Anexo 4.

Concluimos que a presença de músicos profissionais, neste tipo de projeto, ajuda os alunos a se interessarem mais pela prática musical e a quererem explorar os instrumentos musicais e a conhecer melhor as suas técnicas.

4 - Conclusões

O estudo ajudou a refletir sobre a inclusão de jovens surdos em grupos de ouvintes, sendo possível observar que ambos os grupos têm muita dificuldade de se relacionar, de se integrar e incluir, o que nos causou alguma estranheza na medida em que a Escola onde foi realizado o estudo é de Referência, o que nos leva a pensar que todos os alunos deveriam ter a oportunidade de estabelecer contacto através das atividades escolares. Muito pelo contrário, a realidade é outra, pois mesmo que haja Escolas de Referência, em que os alunos surdos partilhem o mesmo espaço com os alunos ouvintes, verificou-se que a sua interação é quase nula. Os alunos com surdez estão muito fechados no seu mundo, convivem apenas com os que fazem parte do seu grupo, isolando-se do resto da população escolar, alunos e professores ouvintes. Este afastamento dá-se por estes crescerem com o medo de serem discriminados, em que estes são muito protegidos pela comunidade surda, acabando por afetar as suas relações com os ouvintes. O facto de não estarem habituados a relacionar-se com jovens ouvintes, torna difícil que estes estejam pré dispostos a participar em atividades, principalmente se estas forem de música. Os alunos surdos não têm a oportunidade de explorar muito a música nas escolas, e isso leva a que não tenham muito interesse pela mesma. A música para surdos, ainda nos nossos dias, é considerada por muitos, como sendo uma arte que não pode ser apreciada pelas pessoas surdas, por estas terem limitações de audição. levando a que o sistema educativo não aposte muito nas atividades de música para surdos, não só por esse estigma estar muito presente na sociedade, como também por muitos dos professores não acreditarem nas capacidades dos surdos, ou se acreditam, não têm apoio na sua formação, no que diz respeito à música para surdos, por outras palavras, por desconhecimento. E essa falta de apoio que se sente, por vezes dificulta o trabalho a desenvolver com os dois grupos, ouvintes e surdos. Não é impossível implementar este tipo de projeto de música, apenas dá mais trabalho e é preciso tempo para o desenvolver, pois como não existe muitos estudos direcionados para a prática de música entre crianças surdas e ouvintes, é preciso agir, ir para o terreno e experimentar, pois só assim se consegue chegar a algumas conclusões. Do projeto que desenvolvi, não obtive resposta para a

questão de investigação, o estudo não foi conclusivo, mas a experiência que tive em realizá-lo, ajudou-me a perceber o que posso melhorar para ter bons resultados no futuro. Este estudo foi o primeiro a ser realizado, digamos para “apalpar terreno” e para conhecer as fragilidades que este tipo de projeto pode ter se não for bem estruturado. Por isso, partilho algumas conclusões que ajudam a obter bons resultados para futuros projetos de investigação.

Em primeiro lugar, o professor tem que conhecer os alunos, de saber quais são as suas necessidades, para que possa estruturar bem as suas metodologias de ensino.

Em segundo lugar, este tipo de projeto para ter grande sucesso no 2º Ciclo do Ensino Básico, é preciso ser desenvolvido primeiro em turmas do 1º Ciclo. Atualmente muitos dos alunos surdos não têm contacto com a Música no 1º Ciclo, o que dificulta a sua aprendizagem musical no 2º Ciclo, acabando por estes rejeitarem a disciplina de Educação Musical. Ao pesquisar sobre a interação dos surdos com a Música, tive a perceção de que estes alunos são postos à margem quando se trata de atividades musicais. Existem poucas escolas que apostam neste tipo de iniciativa, e quando há, muitas vezes a Música é dada separadamente dos alunos ouvintes, levando ao afastamento e ao isolamento dos surdos. Se houver mais projetos deste género, talvez conseguíssemos cativar mais os alunos surdos, a se interessarem mais pela prática musical, pois ao começar este trabalho com uma turma de 8º ano de escolaridade dificilmente se consegue que todos se sintam motivados e apreciem a ideia. É fundamental desenvolver a prática de instrumentos musicais tradicionais nas escolas, ajudando os alunos a conhecer melhor o nosso património musical, em que todas as crianças e jovens possam aprender música de uma forma mais lúdica.

Em terceiro lugar, este tipo de oficina de Música Tradicional Portuguesa, deve ser constituída por um grupo pequeno de alunos, não mais de dez elementos, devido aos surdos não estarem habituados a ambientes de grande confusão, em que tudo é motivo de distração e de desmotivação por não conseguirem perceber o que se passa à sua volta. Não nos podemos esquecer que um ambiente com ruídos de fundo engloba tudo, não só os sons, mas a agitação, os movimentos bruscos, os risos, as expressões faciais, tudo aquilo que os alunos surdos não conseguem perceber e mesmo os sons que os aparelhos captam por vezes são desconhecidos para eles, levando o aluno a se distrair e a desmotivar. Nós,

ouvintes temos que ter consciência que a nossa percepção de som é diferente, e que cada aluno tem o seu grau de surdez, tem aparelhos auditivos diferentes que captam e amplificam os sons de forma diferente, por terem características diferentes. O “ aproveitamento que cada criança vai retirar da aparelhagem é muito variado. Não se admire, se constatar que determinadas crianças e adolescentes beneficiam tanto da aparelhagem auditiva que se comportam como se ouvissem, quase normalmente. Outros porém, até parece que não retiram qualquer aproveitamento.” (Rui Ribeiro Nunes, 1999) Nem todos os aparelhos de audição têm a capacidade de conseguir reduzir o “efeito da distância entre o professor e o aluno e (...) os efeitos de reverberação das salas bem como do ruído de fundo.” (Rui Ribeiro Nunes, 1999). Isto vai ao encontro das limitações que tive nas sessões, pois o grupo de ouvintes era maior, o que originou um desconforto por parte dos alunos surdos. Estes acabaram por ter mais dificuldades em se integrarem com a turma de ouvintes, ao contrário dos alunos ouvintes, que não tiveram grandes dificuldades em conviver com os surdos. Embora também tivessem dificuldades em estabelecer uma comunicação com os surdos, por estes não conhecerem a Língua Gestual, assim não percebiam, muitas das vezes, o que os surdos diziam, só com o auxílio da intérprete de LGP. O conhecimento da Língua Gestual Portuguesa por parte dos alunos ouvintes é fundamental para a Inclusão. Sem essa facilidade de comunicação, os alunos surdos vão continuar a ser excluídos. E se não houver interação entre ouvintes e surdos, dificilmente vão conseguir lidar com a diferença, continuando a existir discriminação. A Inclusão de alunos surdos e ouvintes em projetos educativos deste género tem que ser criada a partir de uma maior comunicação e interação, logo é preciso “ apostar na formação de Língua Gestual Portuguesa para toda a comunidade educativa” (Miranda Correia, 2003). Segundo José Afonso Baptista (2008), sem comunicação a Inclusão dá lugar à Exclusão. Os surdos precisam de ser “ouvidos”, de conversar, de expor as suas ideias, de se expressar, mas para isso, nós ouvintes, temos de aprender a comunicar com eles, de aprender a sua língua materna, a língua gestual. As Escolas deveriam de apostar na formação de LGP para os professores, alunos, para toda a comunidade escolar. A inclusão só será bem-sucedida, se existir boa comunicação entre alunos surdos e ouvintes. É claro que haverá sempre quem não queira estabelecer esse contacto, tudo depende da personalidade de cada pessoa, haverá sempre quem não aceite essa

interação por ter crescido nesses moldes de que a surdez é vista como uma deficiência e que os alunos surdos não têm capacidades para aprender Música. Mas esse tipo de pensamento não pode desanimar quem quer transmitir aos surdos o seu conhecimento de Música e de os ajudar a ter todas as oportunidades “de uma vivência musical ampla que garanta o desenvolvimento da sua sensibilidade musical, lhe possibilite expressar a sua musicalidade e lhe dê condições de descobrir, explorar e se apossar dos elementos musicais como recursos, para criar e resgatar a prática natural de fazer a própria música” (Hagiara-Cervellini, 2003, p.85-86).

4.1 - Limitações

No que diz respeito às limitações do projeto educativo, o fator de tempo surgiu como um elemento limitador, pois houve a necessidade de desenvolver mecanismos de comunicação e interação entre surdos e ouvintes, com que as turmas não estavam familiarizadas. As sessões, ao serem poucas e por terem uma duração muito reduzida, os alunos surdos e ouvintes não tiveram a oportunidade de socializar muito. O tempo é fundamental para se conseguir uma melhor integração, porque os alunos precisam de tempo para assimilar e de especial atenção. Para se desenvolver este tipo de projeto, não só temos de planejar muito bem cada atividade, como também estabelecer um horário que permita ter tempo para explorar melhor todas as atividades, e conhecer bem o grupo com quem vamos trabalhar. O não conhecimento dos alunos de cada turma e o facto de não ser professora da Escola dificultou no início a aceitação do projeto por parte dos alunos surdos. Os alunos surdos precisam de estabelecer contacto e se relacionarem primeiro com os professores e colegas para que possam melhor se integrar em grupos heterógenos e desenvolverem atividades em conjunto com os ouvintes.

Nas sessões iniciais nem sempre consegui controlar as turmas por ainda não os conhecer bem e eles a mim, o que levou por vezes a um ambiente com muito ruído de fundo. Os ambientes com “ruído” de fundo, e referimos este como principal fator de distração, sendo exemplo o facto de constatarem que os

ouvintes estão a falar, ou a rir, sem compreenderem o que se passa à sua volta, levam à desmotivação e participação menos efetiva do aluno surdo. Este aspeto foi sentido nas sessões, pois o grupo de ouvintes era maior, o que era difícil de gerir da melhor maneira os próprios ensaios, em que havia uma maior agitação por parte dos ouvintes. Na turma de ouvintes fazia parte um aluno com autismo, que quando não tinha atenção suficiente ficava mais agitado, distraindo os seus colegas e os colegas surdos.

Neste trabalho concreto, entre alunos surdos e ouvintes houve grandes constrangimentos, por não ter muito tempo para explorar certas atividades, por não ter conseguido dar a atenção que os alunos surdos precisavam, por ter que ensinar e apresentar um número de músicas elevado, sabendo à partida que seria difícil os alunos tocarem tudo na perfeição. As limitações que tive ao realizar este projeto ajudam a pensar em alternativas para que os mesmos erros não se repitam.

4.2 - Implicações educativas

O professor precisa de ter em conta, neste tipo de projeto, que os alunos apresentam diferentes níveis de aprendizagem e que isso pode pôr em causa a inclusão, pois tudo depende da personalidade de cada um, pois podem gostar de partilhar o seu conhecimento com os surdos, como também podem detestar esperar que os surdos consigam fazer bem os ritmos. Por isso, antes de se iniciar qualquer tipo de projeto de inclusão, é preciso conhecer as turmas, de estruturar bem as atividades e gerir o tempo e o espaço, e desenvolver o trabalho entre pares, em pequenos grupos, para conseguirmos promover a aprendizagem cooperativa e a comunicação, em que os alunos possam desenvolver novas competências, de aprender a respeitar as diferenças existentes nos outros e os ritmos de aprendizagem de cada um.

Tendo em conta os constrangimentos que tive com este projeto, o professor deve organizar o trabalho da seguinte forma. Primeiro podia trabalhar com um grupo de cada vez, se tivesse conhecimento de que os alunos surdos não tivessem contacto com a Música, e explorar a leitura rítmica, a pulsação, o timbre dos

vários instrumentos de percussão e das alturas dos sons, o grave e o agudo, através das vibrações, do movimento, criando atividades que sejam adaptadas às necessidades de cada aluno. Posto isto, o professor quando reparar que o grupo já adquiriu conhecimento suficiente, pode juntar os dois grupos. E antes que se possa desenvolver um grupo com diversos instrumentos musicais, o professor pode implementar primeiro a prática instrumental, só com instrumentos de percussão. Assim, todos estariam a fazer o mesmo e não haveria muitas distrações e agitação. Os professores de Educação Musical devem criar e desenvolver estratégias de ensino para TODOS, individualmente e/ou em grupo, para que possam ter a oportunidade de conhecer e explorar a Música.

Resumindo, para que o professor consiga bons resultados neste tipo de projeto, tem que conhecer bem os alunos e ajudá-los a estabelecer contacto, de criar primeiro atividades que possam ajudar na sua integração. O que aconteceu neste projeto foi, ter alunos que gostaram da experiência, onde puderam aprender a dizer algumas coisas em LGP e perceberam que os alunos surdos podem aprender música, por outro, alunos que não gostaram de estar com os surdos por estes comunicarem de uma forma diferente, e por terem mais dificuldade na aprendizagem musical. Por isso, é fundamental o professor incentivar os alunos ouvintes, que possam ter mais facilidade na aprendizagem, a ajudar os colegas surdos, o professor tem que estar atento a todas as reações dos alunos e conseguir gerir isso da melhor forma para que todos os alunos não saiam prejudicados.

Os professores devem apostar na sua formação de Língua Gestual, para que possa haver uma maior relação entre o professor e os alunos surdos. No meu caso, tenho algum conhecimento de Língua Gestual, mas como não lecionava algum tempo turmas de alunos surdos foi difícil voltar a recordar e a comunicar com os surdos. Por isso, é importante que se pratique a Língua para não levar ao esquecimento de alguns gestos.

As escolas deveriam implementar novos e mais projetos de música entre alunos surdos e ouvintes, para que haja uma educação mais inclusiva. Estes projetos ajudam a investigar mais sobre como adaptar as metodologias a todos os alunos. A inclusão tem que ser pensada, pois caminhamos para uma sociedade com mais diversidade, é fundamental, nós professores, estarmos preparados para essa mudança. A Música ajuda a estabelecer contacto entre culturas, e este deve ser

iniciado desde muito cedo, nas escolas, para que todos aprendam a conviver com a diferença e possam conhecer outras formas de interpretar e expressar musicalmente. Não só esse contacto é importante dentro, como também fora das escolas, proporcionando aos alunos a interação com músicos profissionais, para que estes possam partilhar o seu conhecimento e despertar nas crianças e jovens o gosto de se fazer música. A Música pode/deve ser um agente facilitador das interações e aprendizagens entre crianças e jovens surdos e ouvintes, sempre que os ambientes educativos são construídos com base nas características e necessidades de cada um.

Referências Bibliográficas

Afonso, C. (2008). *Reflexões sobre a surdez - A Problemática Específica da Surdez* (Coleção Biblioteca do Professor). V N G: Edições Gailivro.

Baptista, A. J. (2008). *Os Surdos na escola – A exclusão pela inclusão*. Vila Nova de Gaia. Fundação Manuel Leão.

Bautista, R. (1997). *Necessidades Educativas Especiais*. (Coleção Saber Mais). Dinalivro. Lisboa.

Bell, J. (1997). *Como realizar um projeto de investigação*. Gradiva. Lisboa.

Bogdan, R. & Biklen, S. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação*. Porto Editora. Porto.

Burgess, R. (1997). *A Pesquisa De Terreno: Uma Introdução*. Oeiras. Celta Editora.

Correia, L. M. (1997). *Alunos com Necessidades Educativas Especiais nas Classes Regulares*. Porto: Porto Editora.

Correia, L. M. (2003). *Educação Especial e Inclusão – Quem Disser Que Uma Sobrevive Sem a Outra Não Está no Seu Perfeito Juízo*. Porto: Porto Editora.

Miranda, Correia, L. (2008). *Inclusão e Necessidades Educativas Especiais. Um guia para Educadores e Professores.* (Coleção Necessidades Educativas Especiais). Porto: Porto Editora.

Correia, L. M. (2009). *Os Procedimentos Dos Professores de Educação Musical Face À Inclusão De Jovens Com Necessidades Educativas Especiais Na Aula Regular De Educação Musical.* Revista de Educação Musical, nº 132. Lisboa. Associação Portuguesa de Educação Musical, p. 46-55.

Darrow, A (2006), *The role of music in deaf culture: Deaf students' perception of emotion in music.* *Journal of Music Therapy*, p. 2-15.

Fonte, A. Freixo, O. (2004) *Vygotsky e a Aprendizagem Cooperativa.* Livros Horizonte.

Gordon, E. (2000) *Teoria de Aprendizagem Musical: competências, conteúdos e padrões.* Lisboa: Fundação C. Gulbenkian.

Green, L. (2008). *Music, Informal Learning and the School: A New Classroom Pedagogy.* Hampshire, England: Ashgate Publishing Company.

Haguiara-Cervellini, Nadir, (2003), *A Musicalidade do surdo: representação e estigma.* Plexus Editora. São Paulo.

Hargreaves, D. J. & North, A. C. (1997) *The Social Psychology of Music* Oxford: Oxford University Press

Hallam, S. (2006). *Music Psychology in Education* London: Institute of Education, University of London.

Legaud, M. & Legaud, J. (1971). *A criança e a Música*. Mem Martins. Publicações Europa-América

Kemp, A. (1995) *Introdução à investigação em Educação Musical*. Lisboa: Fundação C. Gulbenkian.

Mesquita, I. & Silva, S. (2008). *Guia Prático de Língua Gestual Portuguesa – Ouvir o Silêncio*. (2ªed). Braga. Editora Nova Educação, Lda.

Morgado, J. (2003). *Qualidade, Inclusão e Diferenciação*. Lisboa. Instituto Superior de Psicologia Aplicada.

Morgado, J. (2004). *Qualidade na Educação – Um desafio para os professores*. Queluz. Editorial Presença.

Nielsen, L. B. (2003). *Necessidades Educativas na Sala de Aula. Um Guia para Professores*. (Vol. 3). (Coleção Educação Especial). Porto. Porto Editora.

Pinto, J. (1990). *Trabalho de Grupo*. Setúbal. Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Setúbal.

Porter, G. (1997). *Organização das Escolas: Conseguir o Acesso e a Qualidade através da inclusão - Caminhos para Escolas Inclusivas*. Lisboa. Instituto de Inovação Educacional. 33 – 48.

Quivy, R.; Campenhoudt, L. (1992). *Manual de Investigação em Ciências Sociais*, Lisboa. Gradiva.

Ruella, A. (2000). *O aluno surdo na escola regular*. Lisboa. Instituto de Inovação Educacional.

Sabbatella, P. (2008). *A inclusão de alunos com necessidades educativas especiais na aula de educação musical: um diálogo entre a musicoterapia musical e a educação musical*. Revista de Educação Musical da Associação Portuguesa de Educação Musical. 48 – 57.

Sacks, Oliver W. (2011) *Vendo Vozes: uma viagem ao mundo dos surdos*; tradução Regina Faria. Lisboa. Relógio D'Água Editores.

Sanches, I. & Teodoro, A. (2006). *Da integração à inclusão escolar: cruzando perspectivas e conceitos*. Revista Lusófona de Educação, n 8, 63-83

Savater, F. (2006). *O Valor De Educar*. Lisboa. Dom Quixote.

Silva, M. O. E. da. (2009). “Da Exclusão à Inclusão: Conceções e Prática”. *Revista Lusófona de Educação*, nº 13, 135-153.

Sim-Sim, I. (coord.) (2005). *Necessidades Educativas Especiais: Dificuldades da Criança ou da Escola?* (Coleção Educação Hoje). Lisboa: Texto Editores.

Sousa, A (2003) *Educação pela Arte e Artes na Educação*. Lisboa: Instituto PIAGET.

Swanwick, K., (1979), *A Basis for Music Education*. Windsor. NFER Publishing Company

Swanwick, K, (1988), *Music, Mind and Education*. London. Routledge

Swanwick, K., (1999), *Teaching Music Musically*. London. Routledge.

Silva, da Vieira, C. M. (2008) *Diversidade Cultural Na Escola – Encontros e Desencontros*. (Coleção Pedagogia e Educação). Lisboa. Edições Colibri.

Vygotsky, L. (2009) *A Imaginação e a Arte na Infância*. Lisboa. Relógio D'Água.

Cruz, A. L. de C., (1997), *Music for the Deaf: a Qualitative Approach*, in Labbo, L. D. And Field, S. L. (eds.) *Conference Proceedings of the Qualitative Interest Group*. Acedido em em:

<http://www.coe.uga.edu/quig/Cruz.html>

Glennie, E. (2010), *Hearing essay*. Acedido em:
http://www.evelyn.co.uk/hearing_essay.aspx.

Glennie, E, (2003), *Evelyn Glennie shows how to listen. TED Ideas worth spreading*. Acedido em:

http://www.ted.com/talks/lang/eng/evelyn_glennie_shows_how_to_listen.html

Ongaro, C.F., Silva, C. S. & Ricci, S. M. (2006). *A importância da Música na Aprendizagem*. Acedido em:

<http://www.alexandracaracol.com/Ficheiros/music.pdf>

Ministério da Educação, Avaliação Externas das Escolas-Agrupamento Terras de Laru, Delegação Regional de Lisboa e Vale do Tejo da IGE Acedido em:
http://www.ige.minedu.pt/upload/AEE_2011_DRLVT/AEE_11_Ag_Terras_Larus_R.pdf

Sampaio, A. (2010). *A Música e a Criança*. Acedido em:

<http://artesemelodias.blogspot.com/search/label/Jogos%20de%20Intera%C3%A7%C3%A3o>

Sanches, I. R. (1996). *Necessidades Educativas Especiais e Apoios e Complementos Educativos no Quotidiano do Professor*. Porto: Porto Editora.

Acedido em:

<http://www.casapia.pt/Default.aspx?tabid=293&language=pt-PT>

Sanches, Isabel (2005). Compreender, Agir, Mudar, Incluir. Da investigação-ação é educação inclusiva. Revista Lusófona de Educação, n 5, 127-142. Acedido em:

<http://www.scielo.oces.mctes.pt/pdf/rle/n5/n5a07.pdf>

VASCONCELOS, António Ângelo. "Ensino de Música numa era de convergências e de colisões culturais: dos cânones à ecologia". Acedido em:
<http://antonioangelovasconcelos.blogspot.pt/2011/10/ensino-de-musica-numa-era-de.html>

Vasconcelos, Teresa. "A importância da educação na construção da cidadania". Saber (e) Educar. Porto: ESE de Paula Frassinetti. N.º12 (2007), p.109-117. Acedido em:
http://repositorio.esepf.pt/bitstream/handle/10000/18/SeE12A_ImportanciaTeresa.pdf?sequence=2