



**ARTE, EXPRESSÃO ARTÍSTICA E JOGO:  
CONTRIBUIÇÃO NA EDUCAÇÃO E DESENVOLVIMENTO DE  
CRIANÇAS E JOVENS SURDOS NO ALGARVE**

MARIA GORETTE JARDIM RIBEIRO

DISSERTAÇÃO

Mestrado em Comunicação, Cultura e Artes  
(Especialização em Teatro e Intervenção Social e Cultural)

Trabalho efetuado sob a orientação do Professor Doutor António Branco

Faro 2013



**ARTE, EXPRESSÃO ARTÍSTICA E JOGO:  
CONTRIBUIÇÃO NA EDUCAÇÃO E DESENVOLVIMENTO DE  
CRIANÇAS E JOVENS SURDOS NO ALGARVE**

**MARIA GORETTE JARDIM RIBEIRO**

**DISSERTAÇÃO**

Mestrado em Comunicação, Cultura e Artes  
(Especialização em Teatro e Intervenção Social e Cultural)

Trabalho efetuado sob a orientação do Professor Doutor António Branco

Faro 2013

ARTE, EXPRESSÃO ARTÍSTICA E JOGO:  
CONTRIBUIÇÃO NA EDUCAÇÃO E DESENVOLVIMENTO  
DE CRIANÇAS E JOVENS SURDOS NO ALGARVE

Declaração de autoria do trabalho

Declaro ser a autora deste trabalho, que é original e inédito. Autores e trabalhos consultados estão devidamente citados no texto e constam da listagem de referências incluída.

---

Copyright em nome de Maria Gorette Jardim Ribeiro. A Universidade do Algarve tem o direito, perpétuo e sem limites geográficos, de arquivar e publicitar este trabalho através de exemplares impressos reproduzidos em papel ou de forma digital, ou por qualquer outro meio conhecido ou que venha a ser inventado, de o divulgar através de repositórios científicos e de admitir a sua cópia e distribuição com objetivos educacionais ou de investigação, não comerciais, desde que seja dado crédito ao autor e editor.

## **RESUMO**

Esta investigação baseia-se numa experiência particular de atividades de expressão artística e jogos cooperativos, realizadas no ano letivo 2006/07, no âmbito dos projetos “Espaço para o Gesto e Brincadeiras” e “Alegria e Empatia”, desenvolvidos na Unidade de Surdos de Faro, na EB.1 n.º 4 de Faro (Penha) – Agrupamento de Escolas da Sé.

Com o estudo pretende-se conhecer o modo de contacto das crianças e jovens surdos do Algarve com a arte, através da família; analisar as atividades desenvolvidas no âmbito dos projetos, já mencionados, tendo por referência a Lei de Bases do Sistema Educativo e o Currículo Nacional do Ensino Básico – Competências Essenciais: princípios e valores orientadores do currículo e competências gerais; perceber o papel da arte, da expressão artística e dos jogos cooperativos na educação e no desenvolvimento sócio afetivo, considerando aspetos relacionais, emocionais e comportamentais, entre outros, na formação global das crianças e jovens surdos.

É um estudo transversal, onde se aborda, numa perspectiva histórica sobre a educação pela arte e a expressão artística no currículo escolar nas suas vertentes performativas e plásticas. Debate-se, a importância da arte, da expressão e do jogo no desenvolvimento harmonioso, do ser humano em geral, e dos surdos, especificamente, à luz de teorias reconhecidas. Apresentam-se alguns aspectos sobre a surdez e as consequências para o desenvolvimento sócio afetivo do ser humano. Em paralelo menciona-se a história de vida de uma surda profunda, Emmanuelle Laborit, que teve experiências com diversas formas de arte desde a infância revelando-se muito favorável na sua educação e no desenvolvimento de competências sociais.

### **Palavras-chave**

arte / expressão artística / jogo / linguagem / competências sociais / surdez

## **ABSTRACT**

This study is based on a particular experience in activities of artistic expression and cooperative games, putted into effect on the year 2006/07, integrated in the project “Espaço para o Gesto e Brincadeiras” (Space for Gesture and Tricks) and also in the project “Alegria e Empatia” (Joy and Empathy), developed at the “Unidade de Surdos de Faro “ (Deaf Unit in Faro) in the School EB.1 n.º 4 of Faro (Penha) – Agrupamento de Escolas da Sé.

The purpose of this study is to know the way deaf children and teenagers of the Algarve contact with the arts, through families; to analyze activities that took place in the referred projects, based on the “Law of the Educative System” and the “National Curriculum of Basic Teaching - Essential Competencies”; to understand the role of arts, artistic expression and cooperative games in the education and socio-emotional development, considering relational, emotional, behavioral and other aspects, in the global development of deaf children and teenagers.

The study is transversal. Here is handled a historic perspective over education through art and the artistic expression in the school curriculum in the side of performing arts and the side of plastic arts. It is debated the importance of art, expression and game in the harmonious development of the human being in general, and of deaf people specifically, at the light of recognised theories. Some aspects about deafness and the consequences to the socio-emotional development of the human being are presented. At the same time is mentioned the life story of a profoundly deaf person, Emannuelle Laborit, which experiences with different forms of art, since young child, reveled to be very favorable in her education and her development of social capabilities.

### **Keywords**

art / artistic expression / game / language /social capabilities / deafness

## **AGRADECIMENTOS**

Agradeço ao Professor Doutor António Branco, meu professor e orientador, e à Professora Madalena Vitorino, pela oportunidade que tive de receber indicações e esclarecimentos, que tornaram possível a concretização deste trabalho.

Aos colegas da Unidade de Surdos e do Agrupamento de Escolas da Sé às crianças e jovens surdos, do Algarve, aos seus pais e amigos, a todos, muito obrigada pela colaboração neste projeto de investigação.

Agradeço de forma muito especial e, em particular, ao meu companheiro Luís pela sua dedicação, paciência e carinho incondicionais, durante a realização deste estudo.

## Índice

INTRODUÇÃO .....	9
CAPÍTULO I.....	10
1. Objetivos .....	10
1.1. Questões de partida .....	10
1.3. Justificação do estudo.....	12
1.4. Limitações do estudo.....	12
CAPÍTULO II .....	14
2. Fundamentação Teórica .....	14
2.1. As artes – a sua importância na sociedade e na educação.....	14
2.2. A expressão e a arte – carácter orgânico, emocional e cultural .....	16
2.3. Educação pela arte e a expressão no mundo ocidental e em Portugal .....	18
2.3.1. Educação pela arte - cognição e criatividade .....	20
2.3.2. Educação pela arte – os sentidos, a memória e a cultura visual .....	23
2.4. As artes performativas e as artes visuais na escola .....	27
2.4.1. A importância do lúdico no desenvolvimento infantil .....	30
2.5. A Expressão artística no currículo escolar .....	32
2.5.1. O Jogo dramático e o teatro na escola.....	35
2.5.2. A expressão artística e a dança na escola .....	36
2.5.3. A expressão musical na escola .....	39
2.5.4. A expressão plástica na escola .....	41
2.5.4.1. Brinquedos e outras composições .....	44
2.6. Os jogos cooperativos na interação de grupos .....	46
CAPÍTULO III .....	49
3. Enquadramento sobre a problemática da Surdez .....	49
3.1. Criança surda.....	49
3.2. O desenvolvimento da criança surda.....	50
3.2.1. A arte no desenvolvimento de Emmanuelle.....	52
3.3. A surdez e competências sociais .....	53
3.4. As fases de desenvolvimento social e a surdez .....	54
CAPÍTULO IV .....	58
4. Procedimentos .....	58
4.1. Plano de Investigação.....	58
4.2. Tipo de Investigação .....	59
4.2.1. Validade e fiabilidade do estudo .....	60
4.3. Indicação do processo de amostragem .....	60
4.4. Fontes de dados .....	63
CAPÍTULO V .....	65
5. Análise de dados e discussão dos resultados.....	65
5.1. Análise e discussão do Inquérito I.....	65
5.2. Análise descritiva e reflexiva das atividades.....	69
5.2.1. Análise das atividades semanais do Espaço para o Gesto e Brincadeiras.....	72
5.3. Análise e discussão dos inquéritos II e III.....	76
5.4. Análise e discussão do Inquérito IV.....	85
5.5. Respostas às questões de partida.....	92
5.6. Considerações Finais – um testemunho pessoal .....	98
BIBLIOGRAFIA.....	101
LEGISLAÇÃO.....	107

## Índice de tabelas

Tabela 4. 1- Caracterização crianças e jovens - Grupos AI e AII .....	61
Tabela 5. 1- Contacto c/ arte/ hábitos familiares/ escolaridade pais - Inquérito I.....	65
Tabela 5. 2- Resposta aos Inquéritos II e III - questão 1 a 6.....	77
Tabela 5. 3- Resposta aos Inquéritos II e III - questões 7 a 11 .....	81
Tabela 5. 4- Resposta/ justificação à questão 8 - Inquéritos II e III.....	82
Tabela 5. 5- Críticas e sugestões dos alunos na questão 11 - Inquéritos II e III .....	85
Tabela 5. 6- Caracterização Grupos CI (A-H) e CII (I-O) - Inquérito IV .....	86
Tabela 5. 7- Dados recolhidos - Parte II do Inquérito IV .....	86
Tabela 5. 8- Dados recolhidos - Parte III do Inquérito IV .....	88
Tabela 5. 9- Dados - Parte IV do Inquérito IV -“princípios e valores...” .....	90
Tabela 5. 10- Dados - Parte IV do Inquérito IV -“ Competências Gerais...” .....	91

## Índice de Gráficos

Gráfico 5. 1- Contactos c/ diferentes formas de arte c/ família.....	67
Gráfico 5. 2- Escolaridade pais/ contacto dos alunos c/ a arte na família .....	68
Gráfico 5. 3- Aspectos positivos ou negativos - questão 3 - Inquérito II.....	79
Gráfico 5. 4- Aspectos positivos ou negativos - questão 3 - Inquérito III .....	79
Gráfico 5. 5- Importância atividades/ justificação à questão 7 - Inquéritos II e III .....	82
Gráfico 5. 6- Atividades selecionadas na questão 9 - Inquéritos II e III.....	83
Gráfico 5. 7- Comparação de dados das Partes II/ III/ IV do Inquérito IV .....	94

## Lista de Anexos

(Os anexos apresentam-se em suporte informático)

Anexo 01 – Limitações na Elaboração da Dissertação .....	108
Anexo 02 – Artigos da Lei 46.86 e Competências Currículo .....	109
Anexo 03 – A problemática da surdez .....	111
Anexo 04 – Inquérito I .....	123
Anexo 05 – Inquérito II .....	124
Anexo 06 – Inquérito III .....	126
Anexo 07 – Inquérito IV .....	127
Anexo 08 – Registo – Elaboração Inquéritos .....	131
Anexo 09 – Pedidos de autorização (direção/pais) .....	137
Anexo 10 – Projeto Espaço para o Gesto e Brincadeiras .....	138
Anexo 11 – Registo 1º P. Gesto e Brincadeira .....	143
Anexo 12 – Registo 2º P. Gesto e Brincadeiras .....	151
Anexo 13 – Registo 3º P. Gesto e Brincadeiras .....	154
Anexo 14 – Projeto Alegria e Empatia .....	167
Anexo 15 – Imagens portfólio atividades.....	169
Anexo 16 – Atividades expressão e jogos .....	286
Anexo 17 – Inquéritos I respondidos (digitalizados) .....	291
Anexo 18 – Inquéritos II e III respondido (digitalizados) .....	307
Anexo 19 – Inquéritos IV respondidos (digitalizados) .....	343
Anexo 20 – Cronograma .....	404
Anexo 21 – Vídeos .....	

ARTE, EXPRESSÃO ARTÍSTICA E JOGO:  
CONTRIBUIÇÃO NA EDUCAÇÃO E DESENVOLVIMENTO DE CRIANÇAS E JOVENS  
SURDOS NO ALGARVE

## INTRODUÇÃO

Esta dissertação tem como finalidade a obtenção do grau de mestre em Comunicação, Cultura e Artes com Especialização em Teatro e Intervenção Social e Cultural, descreve o projeto de investigação designado “Arte, Expressão Artística e Jogo: contribuição na educação e desenvolvimento de crianças e jovens surdos no Algarve”, fazendo parte da prova de avaliação final do Curso de Mestrado, referido acima, com realização na Universidade do Algarve, na Faculdade de Ciências Humanas e Sociais.

Neste estudo exploratório pretende-se conhecer o modo de contacto das crianças e jovens surdos com a arte; analisar as atividades de expressão artística e jogos desenvolvidos no Projeto Espaço para o Gesto e Brincadeiras e no Projeto Alegria e Empatia; verificar a contribuição favorável dessas atividades na educação e no desenvolvimento sócio afetivo, das crianças e jovens surdos no Algarve, à luz de conhecimentos fundamentados sobre a arte e a educação, bem como, a importância do jogo.

O trabalho divide-se em cinco capítulos. No capítulo I expõe-se o objetivo do estudo, a sua justificação, limitações e questões de partida; no capítulo II apresenta-se a fundamentação teórica sobre a arte, como forma de expressão da cultura de grupos humanos, relacionando-a com a expressão artística e o jogo e o seu papel na formação da personalidade do indivíduo; no capítulo III apresenta-se o enquadramento da problemática da surdez e consequências no desenvolvimento sócio afetivo do indivíduo; no capítulo IV descrevem-se os procedimentos, a metodologia utilizada, o tipo de amostragem e os instrumentos de recolha de dados; no capítulo V analisam-se os dados e discutem-se os resultados.

Nota de esclarecimento:

O estudo foi proposto no âmbito do Curso de Mestrado em Educação Artística Especialização em Teatro e Educação e decorreu de 2007 a 2009. A dissertação teve a aceitação condicionada pelas alterações dos cursos de segundos e terceiros ciclos da Universidade do Algarve, conforme o Regulamento n.º 287/2012, nos termos dos artigos 25.º e 38.º do Decreto-Lei n.º 107/2008, de 25 de junho, aprovado por despacho reitoral de 1 de junho de 2012, alterando-se a designação para Curso de Mestrado em Comunicação, Cultura e Artes (Especialização em Teatro e Intervenção Social e Cultural).

## CAPÍTULO I

### 1. OBJETIVOS

- I. Conhecer o modo de contacto das crianças e jovens surdos, do Algarve, com a arte, fora do contexto escolar, os hábitos culturais das suas famílias e perceber de que forma essas vivências influenciam as suas atitudes e comportamentos sociais;
- II. Analisar as atividades de expressão artística e dos jogos desenvolvidos nos projetos<sup>1</sup> “Espaço para o Gesto e Brincadeiras” e “Alegria e Empatia”, durante o ano letivo 2006/07, na Unidade de Apoio às Crianças e Jovens Surdos de Faro<sup>2</sup> e na Turma da Sala 12, à luz de pressupostos teóricos e empíricos, sobre a arte e a educação, através da expressão artística e do jogo nas atividades escolares;
- III. Verificar se as atividades desenvolvidas, no âmbito dos projetos acima citados, foram adequadas tendo como referência a Lei n.º 46/86, quanto aos objetivos a) b) c) h) i) e j), e o Currículo Nacional do Ensino Básico – Competências Essenciais: princípios e valores orientadores do currículo e competências gerais, itens 1, 2, 3, 7, 8, 9 e 10<sup>3</sup>;
- IV. Perceber a contribuição da arte, da expressão artística e dos jogos cooperativos na educação, desenvolvimento sócio-afetivo e na formação global das crianças e jovens surdos no Algarve.

#### 1.1. Questões de partida

P1) As crianças e alunos surdos, alvo deste estudo, têm ou não, habitualmente, contacto com as diferentes formas de arte em contexto familiar e social?

---

<sup>1</sup> Os registos das atividades desenvolvidas, no âmbito dos projetos, encontram-se nos Anexos 10 a 16, e 20.

<sup>2</sup> Com o DL-3/2008, de 7 de Janeiro, passou a designar-se Escola de Referência para a Educação Bilingue de Alunos Surdos no entanto para facilitar a leitura do trabalho manter-se-á a designação Unidade de Surdos.

<sup>3</sup> Os objetivos da Lei n.º 46/86 e as competências gerais selecionados para o estudo encontram-se no Anexo 02.

P2) Com qual das diferentes formas de arte, o grupo escolhido para observação, teve mais contacto em contexto familiar e social?

P3) As famílias do grupo de referência, escolhido para este estudo, possuem ou não hábitos e tradições culturais que privilegiam as diferentes formas de arte?

P4) As vivências que os alunos, do grupo de amostragem, possuem no seu meio familiar e social, quanto às diferentes formas de arte, podem ou não influenciar o seu desenvolvimento global e comportamento sócio afetivo?

P5) As atividades desenvolvidas no âmbito dos Projetos “Espaço para o Gesto e Brincadeiras” e “Alegria e Empatia”, durante o ano letivo 2006/07, confirmam ou não que a prática continuada de expressões artísticas e jogos favorecem o desenvolvimento sócio afetivo harmonioso, à luz de pressupostos teóricos e empíricos sobre a arte e a educação?

P6) As atividades desenvolvidas no âmbito dos projetos “Espaço para o Gesto e Brincadeiras” e “Alegria e Empatia”, durante o ano letivo 2006/07, comprovam ou não que os objetivos do ensino básico: a), b), c), h), i) e j), explícitos nos artigos 7.º e 8.º da Lei n.º 46/86 – Lei de Bases do Sistema Educativo, do ponto de vista conceptual, estão inerentes à criação e implementação dos referidos projetos?

P7) As atividades desenvolvidas no âmbito dos projetos “Espaço para o Gesto e Brincadeiras” e “Alegria e Empatia”, durante o ano letivo 2006/07, permitem ou não verificar que os princípios e valores orientadores do Currículo Nacional do Ensino Básico – Competências Essenciais, estão inerentes à conceção e aplicação dos projetos supracitados?

P8) As atividades desenvolvidas no âmbito dos projetos “Espaço para o Gesto e Brincadeiras” e “Alegria e Empatia”, durante o ano letivo 2006/07, evidenciam ou não que as Competências Gerais do Currículo: (1), (2), (3), (7), (8), (9) e (10) estão subjacentes à conceção e desenvolvimento dos projetos já referidos?

P9) A prática continuada de atividades de expressão artística e dança, jogo dramático e teatro, expressão musical, expressão plástica e jogos pode promover ou não o desenvolvimento de capacidades motoras, cognitivas, comunicativas, sensoriais e afetivo-comportamentais?

### 1.3. Justificação do estudo

Ao trabalhar como professora de educação especial com crianças e jovens surdos, por cerca de 7 anos, a investigadora apercebeu-se das fracas competências sociais e das dificuldades de interação destes com outros colegas e/ou com outras pessoas da família ou do meio social. *A dificuldade de entender a linguagem oral parecia ser responsável também por comportamentos como a birra, agressividade, agitação motora, nervosismo, os quais eram considerados decorrentes da surdez* (SILVA, 2003: 89). Os surdos têm sido vistos como pessoas que apresentam algumas características específicas, tais como: a desconfiança e a agressividade, entre outras, pouco abonatórias, para si, justificadas pelo facto de não ouvirem, não perceberem de forma satisfatória a língua da maioria.

As questões da surdez versus aquisição da linguagem, as dificuldades de comunicação entre educadores ouvintes versus educandos surdos e a sua influência no comportamento social, das crianças e jovens surdos, transformaram-se num tema de grande interesse para si. Na busca de informação, sobre a surdez, leu várias obras de referência a respeito deste assunto, destacando-se uma que a impressionou pela natureza tão sentida do seu conteúdo: é a história da vida de uma surda profunda - escrita na primeira pessoa, pela atriz francesa Emmanuelle Laborit, agraciada com o Prémio Molière, em 1993, como revelação de teatro, pela sua atuação na peça *Os Filhos do Silêncio*.

Essa obra “O grito da gaivota” descreve as angústias que vive uma criança surda até ter acesso a uma língua, curiosamente revela também o importante papel das artes na sua educação, neste caso, mais especificamente o gosto pela música, pelo teatro e pela dança. Esta história terá sido um dos principais motivos para propor o Projeto Espaço para o Gesto e Brincadeiras e posteriormente a realização deste estudo.

### 1.4. Limitações do estudo

Um estudo que se debruça sobre uma experiência prática, onde o investigador está envolvido implica também numa reflexão sobre a sua vida e as suas atividades, o que nem sempre é fácil. Uma das limitações sentidas, nesse contexto, foi o facto de em simultâneo ter participado na conceção dos projetos de intervenção prática, desenvolvidos, na Unidade de

Surdos, e estar também a proceder a uma investigação com dados recolhidos com base em registos e observações das atividades realizadas.

Houve outros aspectos, que limitaram a realização do estudo, tais como: alterações na reorganização da Unidade de Surdos, da escola e do Agrupamento; nova legislação sobre a Necessidades Educativas Especiais NEE), que conduziram a uma reavaliação do processo de integração e do desenvolvimento das atividades, com as crianças/aluno. Acresce ainda o facto de terem ocorrido alterações na legislação, durante o período de realização do estudo, que provocaram uma demora excessiva na concretização do mesmo. Alguns detalhes sobre esses aspectos estão registados num pequeno texto no Anexo 01.

## CAPÍTULO II

### 2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

No enquadramento teórico deste estudo procura dar-se uma perspetiva da arte, enquanto uma forma de expressão da cultura dos grupos humanos, para depois relacionar com a educação pela arte através da expressão artística e do seu papel na formação da personalidade do indivíduo. Expõem-se ideias sobre a arte relativamente à sociedade, contextualiza-se a situação em Portugal, mostra-se como se encontra integrada no currículo através das expressões referindo algumas possibilidades de intervenção.

Outra temática abordada é o jogo dramático, onde se estabelece a diferença entre este e o teatro e a sua relevância para uma formação comportamental e emocional equilibrada. Também os jogos cooperativos são apresentados como uma forma privilegiada de atuação na dinâmica de grupos e que se podem relacionar com as diferentes formas de expressão artística.

#### 2.1. As artes – a sua importância na sociedade e na educação

Ao longo da história da humanidade o conceito de arte sofreu várias alterações atendendo às diferentes características das civilizações e ao contexto histórico de cada época e lugar. Esta conceção reflete a opinião dos sociólogos de arte que defendem que o conceito de arte muda com o tempo e o lugar (GRAHAM, 2002). Na literatura atual sobre o tema encontram-se várias definições para “Arte”, num estudo desta natureza não se pretende, nem seria possível, debater dos diferentes conceitos e a sua evolução ao longo dos séculos, mas sim seleccionar um conceito que sirva de suporte à investigação.

Para o entendimento deste estudo considera-se que *a Arte é um fenómeno cultural da sociedade* (GONÇALVES 1991: 19), conceito de Arno Stern apud (GONÇALVES, 1991: 15-22) que embora simples, tem sido largamente aceite por muitos sociólogos. A conceção da arte como um fenómeno cultural da sociedade adequa-se a esta investigação onde se pretende perceber o papel das artes na sociedade e na educação, de um modo geral, e na educação dos surdos mais especificamente, de uma forma interligada com as diferentes áreas do saber e

contemplando as características do desenvolvimento humano. Segundo o Currículo Nacional para o Ensino Básico - Competências Essenciais (2002), no capítulo dedicado à Educação Artística, na página 140, refere-se que: *As artes são elementos indispensáveis no desenvolvimento da expressão pessoal, social e cultural do aluno. São formas de saber que articulam imaginação, razão e emoção. Elas perpassam as vidas das pessoas, trazendo novas perspectivas, formas e densidades ao ambiente e à sociedade em que se vive.*

A origem da arte, enquanto forma de expressão natural do homem, remonta à pré-história, quando os nossos antepassados sentiram a necessidade e o gosto de representar as suas vivências pessoais e grupais, como as caçadas, em cavernas. Esta primeira forma de arte, que surgiu nos primórdios da civilização humana, evoluiu de diferentes maneiras até à época atual, estando intimamente ligada ao desenvolvimento da própria raça humana, sendo-lhe muitas vezes atribuída uma certa conotação transcendental (LEITE, 1986). A arte, muito antes de ser percebida como tal, era naturalmente uma forma de comunicação entre os indivíduos de uma comunidade. Através dela contavam a sua história, registavam os seus feitos, manifestavam e perpetuavam as suas crenças mais profundas.

*A arte tem desempenhado um papel essencial em diversas culturas desde tempos imemoriais [...] ela tem enriquecido a humanidade: comunicando ideias e informação decisivas para as pessoas participarem na sociedade a que pertencem, e muitas vezes, abrindo vias para o domínio espiritual e de ligação com os seus deuses. Através dos tempos a Arte tem sido essencial para a cultura, mesmo quando não era designada como tal pelos que a faziam e a exibiam (YENAWINE, 2000: 191).*

Segundo Gonçalves (1991) e Reis (2003) desde o final do século XIX operaram-se grandes transformações na forma de conceber a arte alargando-se a capacidade de compreensão sensível, por influência de artistas, mas também de estudiosos e pensadores, especialmente ligados da área da psicologia e da arte e educação com grande benefício para a comunidade de uma forma geral mas especialmente para a criança.

*Os primeiros a beneficiar deste alargamento da compreensão sensível foram os próprios adultos, que passaram a encontrar mais motivos de prazer nas obras de arte e, através do exercício da sensibilidade, esclarecem-se sobre as propostas civilizacionais*

*e os prodígios da inteligência humana, não só da nossa época e lugares, como de outros tempos e outros meios culturais* (GONÇALVES, 1991: 3).

Com as grandes mudanças na forma de entender a arte, no decorrer do século passado, surgiram diversas correntes que influenciaram a forma de encarar a arte na educação. A salientar o surgimento de uma corrente a nível mundial que defendia “a educação pela arte” (tema aprofundado no item 2.3). Atualmente, com a globalização que os meios de comunicação permitiram, as diferentes formas de arte e culturas tornaram-se mais conhecidas e acessíveis de uma maneira geral ao cidadão comum mas especialmente para a escola. O uso do computador, o acesso a CDs e DVDs sobre artistas, exposições e coleções vieram facilitar a vida dos educadores/professores relativamente ao acesso que anteriormente se fazia só através livros, normalmente caríssimos. Embora recentemente se aponte como problema o facto do material escrito, que acompanha o *software*, ser pobre em conteúdo no que se refere à arte e educação (BARBOSA, 2005).

Já Yenawine (2000) sustenta que na vida contemporânea a arte deixou de estar presente de forma natural no domínio comum, foi relegada a um plano de carácter menos social, tornando-se pouco acessível à maioria dos cidadãos, aparecendo como algo só percebido e partilhado por uma minoria privilegiada (BARBOSA, 2005).

Numa reflexão sobre a escola atual e sobre os aspectos que são mais valorizados, constatamos que as áreas das expressões artísticas são relegadas para segundo plano, por essa razão, é natural que o mesmo se verifique na sociedade. A escola reflete a comunidade onde está inserida, ao mesmo tempo em que atua sobre ela. Assim, cabe aos educadores, em colaboração com a comunidade, alterar essa situação, uma vez que, a importância da arte na formação da personalidade do ser humano é amplamente reconhecida (BARBOSA, 2005) e (RODRIGUES, 2002).

## **2.2. A expressão e a arte – carácter orgânico, emocional e cultural**

Ao escrever sobre a arte, enquanto expressão da cultura da sociedade, tem-se considerado que, ao longo da história da humanidade, a arte tem tido um papel fundamental estando intrinsecamente ligada ao desenvolvimento natural do ser humano (LEITE, 1986) e (REIS, 2003). *O carácter metafísico com que a Arte foi tratada durante séculos, deu lugar a*

*um conceito como fenómeno orgânico e mensurável, em que a Arte aparece como parte do processo orgânico da evolução humana* (REIS, 2003: 27).

Nesse sentido, Damásio considera que as experiências vividas e sentidas, em arte ou noutras situações, são registadas na memória de uma forma orgânica com ligação neural e cognitiva tanto ao “si emergente”, que é a parte consciente da nossa mente, como ao “proto-si” que é a parte inconsciente. Os “arquivos pessoais” do que vivemos, para os quais contribui a história cultural da humanidade, tornam-se explícitos sob a forma de imagens no estado do cérebro que se pode chamar de “si autobiográfico” (DAMÁSIO, 2000: 204-265).

Arno Stern, apud (GONÇALVES, 1991), pedagogo e estudioso das questões da expressão e da educação, numa entrevista concedida a Eurico Gonçalves em 1980, ao ser questionado sobre este tema considera que o que se transmite é a memória orgânica com representação na expressão e não na arte. ... *a memória orgânica não tem nada a ver com arte, mas sim com a expressão, ligada à formação fisiológica do indivíduo, o registo das sensações, acontecimentos interiores, desde a época pré-natal*, (GONÇALVES 1991: 19). Stern faz uma distinção entre o conceito de arte e o de expressão e considera que a expressão é orgânica já a arte não. Distinguir a arte da expressão é importante, pois se não pode existir arte sem expressão é certo que a expressão será natural no ser humano e pode não ter nada de artístico (GONÇALVES, 1991).

Já Yenawine, diferentemente de Stern, tendo por base os estudos de Vigotsky, defende que se o ser humano vive em grupo e aprende a expressar-se com os seus pares, será muito difícil conceber que a expressão natural de algum indivíduo não sofra a influência da sua cultura. Embora existam diferentes formas de expressão e diferenças quanto aos estímulos que podem induzir uma resposta sensorial, determinadas pelos variados contextos em culturas distintas, nos mais diversos locais da Terra, o que chama a atenção é a semelhança e não a diferença na expressão dos sentimentos.

As respostas emocionais fazem parte de uma longa genealogia de sintonização evolutiva. Segundo Damásio, por essa razão, *Darwin conseguiu catalogar as expressões emocionais de tantas espécies e encontrar consistência nessas mesmas expressões*. As emoções reconhecem-se facilmente em diferentes culturas e são elas que permitem que a arte e a literatura sejam absorvidas por culturas diferentes, tornando possível a existência de

relações interculturais. O caráter biológico das emoções é evidente e vital, sendo-lhes atribuídas duas funções: uma consiste na reação a um estímulo indutor e a outra na regulação do estado interno do organismo humano (DAMÁSIO, 2000:71-84).

Vigotsky ao estudar e registar, através da experimentação e observação comportamental, a natureza de operações cognitivas específicas, constatou que a compreensão não é passiva ao contrário implica uma construção ativa através da exploração e reflexão. Ele também sublinhou alguns factos que justificam que a aprendizagem resulta de interações com o meio e com os outros. Além disso, defendeu que o pensamento e linguagem se desenvolvem em paralelo, ou seja um leva ao desenvolvimento do outro. Yenawine, ao referir os estudos de Vigotsky, considera que o ser humano só pode desenvolver a compreensão sobre as diferentes formas de arte se tiver oportunidade de falar sobre elas, de modo a adquirir conhecimentos que lhe permitam pensar e refletir sobre artes; outro aspeto importante é a necessidade de ocorrência de experiências práticas e significativas (YENAWINE, 2000).

Estes estudos influenciaram as opções na educação dos surdos, levando os países nórdicos e os Estados Unidos a optarem pela Língua Gestual no desenvolvimento natural da linguagem (JOKINEN, 1999), (KYLE, 1999) e (QUADROS, 1997). Já Sevigny (2005) considera que a linguagem é um sistema de comunicação evolutivo, desenvolvendo-se através da participação na cultura, pela intervenção de pessoas criativas e por meio da adaptação. Por outro lado, também defende que o inverso é verdade, ou seja, as pessoas que integram grupos ligados à arte encontram novas formas de expressão e, através destas, significados para as ações de uma forma mais concreta. Segundo ele, os indivíduos através da experiência artística, adquirem uma consciência autêntica da sociedade, em constante mudança, com um conhecimento prático das relações entre o comportamento, a linguagem e as variantes situacionais.

### **2.3. Educação pela arte e a expressão no mundo ocidental e em Portugal**

As sociedades têm uma cultura própria que se expressa e representa através de diferentes formas, seja na literatura, na dança, na música, no teatro, na pintura ou ainda da escultura que se vai perpetuando de geração em geração. Numa perspetiva sócio antropológica a herança cultural é inerente a nós mesmos, procede de uma história de grupo sociocultural específica que determina a sua utilização na nossa vida. *As tradições são as*

*práticas amarradas na herança, que amarram a cultura, de experiências vividas por uma pessoa dentro de um grupo, como narrativas (reais ou fictícias), músicas, arte e cultura visual, alimentos, vestimentos, etc. (CHALMERS, 2005:270).*

Podemos assim considerar que, de certa forma, a expressão artística, desde os tempos mais antigos, sempre esteve presente na educação humana, não como conhecemos hoje no Currículo Nacional para o Ensino Básico, com a designação de Educação Artística, mas numa vertente de transmissão informal ou quase natural que se verificava no núcleo familiar ou dentro de grupos mais restritos que praticavam a música, a pintura, a dança e a dramatização. Até porque a educação oficial é recente e a introdução da Expressão Artística, muito mais recente, só começando a aparecer nos currículos a partir da segunda metade do século XX.

Ao falar da arte e educação é relevante citar Herbert Read, figura de vanguarda nos campos da arte, literatura e estética, de 1930 a 1960. Read, crítico de arte, procurou aprofundar o conhecimento sobre as motivações artísticas do espírito humano, através do estudo das formas de arte arcaicas, das pinturas indianas, egípcias ou dos mosaicos bizantinos. Os seus estudos e especialmente o seu livro intitulado “Education through Arte”, *best-seller*, traduzido em quase todas as línguas de carácter oficial, deram origem a um movimento mundial de aceitação da arte na educação, sendo formalmente assumido como método de educação culminando com a criação da “International Association for Education through Art” (INSEA), por um grupo de intelectuais que representavam diversos países (REIS, 2003) e (LEITE, 1986).

Portugal foi representado por Manuel Maria Calvet de Magalhães (na época professor da Escola de Artes Decorativas António Arroio). Este método, divulgado em vários países, viria a assimilar com facilidade as inovações que a evolução social trouxe, incluindo as novas tecnologias (REIS, 2003: 39). A Associação Portuguesa para a Educação pela Arte (APEA), fundada em 1956, por vários intelectuais, entre eles, Manuel M. C. de Magalhães, Almada Negreiros e João Freitas Branco, com o apoio da Sociedade Nacional de Belas Artes (SBA) e da Escola Francisco Arruda. O movimento difundiu-se em Portugal e a arte foi de certa forma integrada na educação, o que culminou no final dos anos 70 com institucionalização do ensino artístico no ensino oficial (REIS, 2003).

Na década de 70 a ideia de educação pela arte defendida por Arquimedes Silva Santos, levou à criação de cursos de formação de professores em diversas instituições: no Conservatório Nacional, na seção de Teatro com João Mota como professor de um curso experimental de improvisação; no Centro de Psicopedagogia Infantil do Instituto Gulbenkian de Ciência; Escola Piloto de Educação pela Arte. Na Escola de Educação pela Arte, João Mota foi professor das disciplinas de Improvisação e Expressão Dramática. A partir dos anos 80 João Mota foi pedagogo em vários cursos (Movimento e Drama, Expressão Dramática, OTL, etc.) para docentes ou crianças.

João Mota estabeleceu uma ponte entre duas práticas de formação do ensino através da Arte e para a Arte, com base na globalização das expressões artísticas, o que determinou um novo modo de entender o ensino do teatro, no sentido de poder preparar para um desempenho profissional, mas contemplando o desenvolvimento da consciência da cidadania, seja no ator, no formador ou na criança. De 2002 a 2004, João Mota desenvolveu na Faculdade de Ciências Humanas e Sociais da Universidade do Algarve, o Mestrado em Educação Artística (Teatro e Educação) onde enunciou como primeiro princípio que “a educação deve começar pela arte”. Este princípio corresponde à aplicação dos conceitos de arte e educação defendidos por Read, “*a arte deve ser a base da educação*” no seu livro “Education through Arte” (1943: 60), e por Arquimedes da Silva Santos que acredita que na sociedade ocidental “*a arte, as artes, de um ou outro modo, ainda que com propósitos diversos, compartilharam na formação do homem*” deste a época de Platão (VASQUES, 2006).

### **2.3.1. Educação pela arte - cognição e criatividade**

Os educadores de arte fomentam o desenvolvimento cultural dos seus alunos, tendo a arte como uma fonte de conhecimento mais alargado que envolve a produção artística e a observação crítica (BARBOSA, 2005). Esta mudança verificou-se, recentemente, após se ter constituído e difundido um núcleo de teorias pós-modernas que associaram os conceitos de arte e educação, o ensino da arte com um currículo próprio e com compromisso de continuidade, formal ou informal, com os conceitos de arte como uma experiência cognitiva os quais são defendidos nas obras de Best (1996), Efland (2005) e Parsons (2005). No entanto, embora esta aceção de arte na educação, como uma vivência cognitiva, se tenha difundido nas duas últimas décadas já era percebida por alguns no início do século XX.

A obra de Rudolf Laban, *Domínio do Movimento* é um exemplo disso. Laban (1978) defendia que o movimento humano é sempre constituído pelos mesmos elementos, seja no trabalho, na sua rotina diária ou na arte. Ele desenvolveu um estudo aprofundado sobre o movimento humano, contemplando de forma prática todos os elementos que o constituem, considerou nos seus trabalhos artísticos a expressividade natural sem descurar a componente psíquica e fisiológica.

A educação pela arte pode proporcionar o desenvolvimento da inteligência divergente, esta tem a sua maior representação na originalidade das respostas ou soluções encontradas, na produção de formas novas ou no gosto pela experimentação em diferentes contextos ou situações (PEPLER, 1982) e (GONÇALVES, 1991). O conceito de inteligência divergente é a forma de designar as capacidades inovação e flexibilidade atribuídas ao pensamento característico do investigador, do sábio, do artista, do pioneiro e daqueles que têm espírito de aventura e de fantasia. O sujeito que tem a inteligência divergente desenvolvida é aquele que ao ser confrontado com um problema ou com situações novas, procura todas as soluções possíveis, sendo capaz de produzir novas formas, através da apreensão de relações entre factos nunca notados anteriormente «por aproximação experimental». No plano psicológico o pensamento divergente pode traduzir-se por «criatividade» (GONÇALVES, 1991) e (RODRIGUES, 2002).

A definição do pensamento divergente emerge em oposição ao pensamento convergente ou lógico. Este último encerra-se em normas restritas, as atividades mentais e manuais são submetidas a instruções rígidas, ou seja, são canalizadas num único sentido, apelando apenas a uma solução. O ser humano tem, em si, estes dois tipos de pensamentos, cabe à escola desenvolver ambos possibilitando aos alunos uma formação integral (GONÇALVES, 1991) e (RODRIGUES, 2002).

A criatividade na criança é associada ao conceito do pensamento divergente (PEPLER, 1982). Segundo Gonçalves, uma pessoa criativa tem ideias próprias, cria imagens e situações inéditas, sendo capaz de assumir formas de comportamento pessoal originais; as dificuldades e as frustrações não a levam a desistir ao contrário tem persistência; exerce sobre si uma forte auto-crítica, mas confia no valor das suas ideias sendo autónoma; empenha-se profundamente no que faz e desse modo é também responsável e autoconfiante; recorre ao analítico como

forma de avaliação sistemática mais *à posteriori* do que *à priori*; é sensível e atenta à sua própria experiência e à experiência dos outros; tem muita imaginação, sendo esta faculdade que leva o subconsciente a desenvolver a capacidade de fazer livres associações de imagens, objetos e ideias. Para Ferland (2006) a criatividade da criança é sempre a ação da sua imaginação.

As artes têm sido consideradas no domínio dos sentimentos e das emoções, enquanto a ciência é colocada no domínio cognitivo. Desde sempre as artes têm sido valorizadas como fonte de recursos de embelezamento, encantamento, entre outras, mas raramente como fontes ativas de percepção, compreensão ou de conhecimento (EFLAND, 2006). Segundo Best (1996) a arte têm um importante papel no desenvolvimento da criatividade mas as Ciências, por exemplo, também o têm, ou seja, a imaginação não é uma característica específica da educação artística, assim como o raciocínio lógico-dedutivo não pertence só ao domínio das Ciências. Ainda segundo Efland (2006) a educação deveria ter como propósito o uso da imaginação para potencializar o desenvolvimento cognitivo em todas as disciplinas. Isso raramente acontece pois a maioria considera a criatividade como uma capacidade a ser usada mais na expressão artística.

Já Gordon Graham (2002) num texto, com foco no pensamento subjetivista, considera as questões do desenvolvimento cognitivo em arte como uma teoria normativa, ou seja, que se debruça mais sobre o valor do que sobre a essência da arte. Considera que a arte pode ser considerada e valorizada apenas pelo prazer em apreciar as obras. Quem lê um poema, assiste a uma peça teatral ou a uma representação musical, vê quadros ou objetos, que são tidos como obras de arte, pode apenas admirar e isto não ser entendido numa dimensão cognitiva. Segundo Best e Efland, esta linha de pensamento não valoriza o caráter racional, interventivo e reflexivo que as artes podem ter na sociedade e acaba por influenciar, negativamente, a escola relegando as expressões artísticas para um segundo plano. Continua a verificar-se na aceção de leigos, mas também de pedagogos, a educação artística na escola como uma área de escape ao trabalho cognitivo, desconsiderando, o papel importante das artes como fonte de aprendizagem (BEST, 1996) e (EFLAND, 2006).

*A raiz do problema é a convicção, largamente inquestionável, de que a criação e apreciação artística é uma questão de sentimento subjectivo, no sentido de um sentimento “interior”, “directo” e “desligado” do conhecimento, da compreensão ou*

*da racionalidade. Por isso, Robert Witkin (1980) escreveu que, para se atingir esse puro sentimento artístico, é preciso apagar todas as lembranças (BEST,1996: 17).*

Segundo Best, só com o aumento do conhecimento sobre a arte, que envolve as lembranças ou memórias, se pode fazer uma verdadeira apreciação artística, ao contrário do que foi escrito por Witkin. Assim, com boas intenções, pedagogos reconhecidos, que influenciaram a educação nas últimas décadas, acabaram por não reconhecer nas Artes a importância que de facto elas têm no desenvolvimento do ser humano. Facto que conduziu a opções, por parte da comunidade educativa, que nem sempre foram as mais acertadas.

*[...] não sugiro, nem por sombras, que necessariamente ou mesmo usualmente racionalizemos a nossa sensibilidade em relação a uma sensibilidade estética. Nem nego a espontaneidade da sensibilidade artística. A minha proposta é que os sentimentos são sempre resposta à razão, na medida em que, por princípio, estão sempre abertos à possibilidade de serem modificados [...] (BEST, 1996: 26).*

Quanto mais conhecimento ou estudo sobre artes o ser humano tiver mais capacidade de alterar a sua sensibilidade estética sobre um determinado trabalho, tendo por base diferentes opiniões que poderão alterar a sua forma de pensar e sentir. O ser humano só desenvolve a sensibilidade e a criatividade artística porque é um ser racional. Isto não significa que a criatividade e a sensibilidade não possam ser espontâneas, porque de facto podem. O que acontece é que podem ser alteradas durante a vida do indivíduo pelas suas vivências, guardadas na memória. Assim, artes na educação podem desempenhar um papel muito importante, ou dependendo das opções dos educadores/professores desastroso, na formação da personalidade do educando (BEST, 1996: 16-27).

### **2.3.2. Educação pela arte – os sentidos, a memória e a cultura visual**

Quando se fala da importância do papel da Arte na educação a ideia dominante tem sido o desenvolvimento da sensibilidade. No entanto, é difícil aos professores e educadores definirem o que se pretende de facto com o «desenvolvimento da sensibilidade». Num estudo realizado por Ana Mae Barbosa dentre 217 professoras, de arte ou arte/educadoras, como ela as identificou, apenas uma referenciou «a sensibilidade como o desenvolvimento dos

sentidos», as outras inqueridas davam todo o tipo de explicações tais como “*ser capaz de se emocionar*”, “*ser capaz de respeitar outros*”, entre tantas outras.

Ao ouvir uma música de que gosta, ao assistir a uma atuação, seja de dança ou teatro, ou ao apreciar uma peça de arte, o ser humano usa os sentidos e mantém essa sensação dentro de si, como um conhecimento consciente em maior ou menor grau, depende da sensibilidade pessoal. *Apesar de tudo, há qualquer coisa que permanece depois de a música ter acabado* (DAMÁSIO, 2000: 204). Segundo Damásio, temos a capacidade de reter os resíduos das experiências que vivemos, porque a grande capacidade de memória do organismo humano consegue registar e ao mesmo tempo organizar, através de um sistema complexo, que relaciona os factos presentes com outras memórias que podem dizer respeito ao que já passou ou ao que prevemos para o futuro. *A consequência dessa complexa operação de aprendizagem é o desenvolvimento da memória autobiográfica, um agregado de arquivos disposicionais que descreve quem nós temos sido fisicamente, quem nós temos sido em termos comportamentais, e quem tencionamos ser no futuro* (DAMÁSIO, 2000: 203-205).

A definição de sensibilidade como conjunto de funções orgânicas que buscam a inteligibilidade, o prazer, a sensualidade é a que responde às condições da pós-modernidade e que serão fundamentais no desenvolvimento pessoal equilibrado do indivíduo (BARBOSA, 2005: 99). Tradicionalmente considera-se que o desenvolvimento é um processo de evolução física e maturação que se dá de forma harmoniosa, em simultâneo, com as capacidades mentais do indivíduo; Read defendeu que a forma de se atingir essa harmonia é através da promoção da educação estética: educação dos sentidos no indivíduo, fundamentando-se no raciocínio, na inteligência, na consciência e no estabelecimento de uma relação equilibrada destes com o mundo exterior (REIS, 2003: 40).

A conceção da sensibilidade como desenvolvimento dos sentidos interessa na educação contemporânea pela arte, porque sedimenta a ideia de que o ser humano, através das várias funções orgânicas de que dispõe, pode aprender a compreender o mundo onde vive e a si próprio, percebendo-se como um ser pensante, com sentimentos, que tem um lugar no tempo e no espaço. O ser humano quando reage a um objeto ou a uma situação fá-lo com todo o seu organismo, portanto com todos os seus sentidos (FREEDMAN, 2005), (BARBOSA, 2005) e (REIS, 2003). Todas as respostas motoras, às perceções dos sentidos e das sensações,

são acompanhadas das reações do sistema afetivo que as controlam por aquilo que denominamos sentimento (REIS, 2003: 67).

A atuação dos sentidos dá-se através da percepção ou, por outras palavras, o ser humano têm a percepção das coisas, seres ou objetos por intermédio da visão, da audição, do tato, do gosto e do olfato. Assim é natural que a percepção tenha sido um vasto campo de investigação no contexto do comportamento humano. *O laboratório dos sentidos, inaugurado pelos exercícios táteis, auditivos, olfativos, [...] proporciona à criança experiências exaltantes. [...]. Fazendo corresponder sons a cores, perfumes a sabores, [...]* (TORRADO, 1988: 17). António Torrado considera que na educação a exploração sensorial, promovida por Maria Montessori, tem sido relegada para o pré-escolar quando devia estar presente em todo o percurso escolar.

Um dos primeiros pedagogos a valorizar as emoções da criança além da parte cognitiva como fundamental na sua educação escolar foi Henri Wallon. Este assentou as suas conceções em quatro fatores principais que estão interligados: a afetividade, o movimento, a inteligência e a formação do eu como pessoa. Em 1948, lançou a revista *Enfance*, através dessa divulgou novas ideias que revolucionaram o mundo da educação - *a escola deve proporcionar formação integral (intelectual, afetiva e social)* premissas que hoje estão incorporadas na organização escolar (FERLAND, 2006).

*A arte como linguagem aguçadora dos sentidos transmite significados que não podem ser transmitidos por meio de nenhum outro tipo de linguagem, tal como a discursiva ou a científica. Dentre as artes, as visuais, tendo a imagem como matéria-prima, tornam possível a visualização de quem somos, de onde estamos e de como sentimos* (BARBOSA, 2005: 99).

Na educação da criança surda um aspeto importante, devido à limitação sensorial auditiva, será desenvolver ao máximo os outros sentidos, nomeadamente, o da visão e do tato, tendo a arte na educação um papel primordial nesse domínio. São importantes as atividades que desenvolvam a memória visual, pois será através desta que o aluno surdo profundo aprenderá a escrita, forma de acesso privilegiada à informação e comunicação com os outros (REILY, 2003). Helen Keller era surda e cega, usava os outros sentidos para perceber o mundo, o tato, o olfato e o gosto foram desenvolvidos ao máximo. A própria Helen Keller

socorria-se dos qualificativos da visualidade para descrever o que não podia ver, ou seja, pela intuição e pela imersão no mundo de falantes visuais, o cego adapta-se às palavras dos outros (TORRADO, 1988).

O conceito de arte, como cultura visual, é essencial na educação dos surdos; porque as pessoas são capazes de se lembrar e de integrar uma ampla gama de imagens e dos significados a elas associados (FREEDMAN, 2005: 139). Nesse sentido a arte, a televisão, os filmes e os livros podem ser considerados transportadores de imagens e mediadores de informação, através do tempo e do espaço, que valorizam o que se pode chamar de cultura visual (FREEDMAN, 2005). Acreditando na importância da cultura visual e da arte na educação, no Centro de Estudo e Pesquisa em Reabilitação (Campinas, SP, Brasil), iniciaram um programa com crianças surdas. Nesse além da professora ouvinte, para as áreas de Língua Portuguesa, Matemática e Ciências, e da professora surda, para a Língua de Sinais Brasileira, existia também uma professora de arte-educação com a finalidade de desenvolver a expressão não-verbal (desenho, pintura e teatro). A experiência teve resultados bastante satisfatórios (SILVA, KAUCHAKJE E GESUELI: 2003).

A importância da expressão não-verbal e da arte visual pode ser exemplificada por um desenho de um boneco, que tem junto à cabeça um balão com a imagem de um gato; facilmente uma criança, ainda que pequena e surda, associa a ideia «ele está a pensar no seu gato», mesmo sem haver palavra escrita há uma mensagem que se transmite. *Então claramente o visual pode retratar o não-visual* (GRAHAM, 2002: 150). Ainda segundo Graham, a arte visual pode representar os pensamentos e os estados emocionais: na representação que as pinturas ou desenhos gráficos nos transmitem. As imagens podem expressar sentimentos, sensações, estados de espírito e de caráter, o que pode modificar vivência emocional do indivíduo tornando-o mais consciente do que essa experiência envolve.

O uso da imagem, na educação dos surdos, pode configurar-se numa forma de linguagem visual, tal como as línguas gestuais, onde se verifica a transmissão e recepção de informação. Embora apresente uma pragmática diferente da linguagem verbal, a linguagem visual pode ter um papel essencial no desenvolvimento cognitivo da criança surda, na medida que possibilita uma interação concreta promovendo a aquisição de conceitos mais abstratos. Conceitos que representam relações de equivalência ou diferença, de hierarquia e valor, de sequência temporal ou espacial são difíceis de explicar. O exercício metalinguístico que se

prática na leitura de imagens, permite criar representações mentais que traduzem aquilo que se pensa, dá ao surdo possibilidade de perceber e caracterizar o mundo por veículos de natureza visual, sem depender da audição (REILY, 2003).

#### **2.4. As artes performativas e as artes visuais na escola**

A abordagem das artes performativas na escola deve revestir-se sempre de um carácter informal - como um jogo lúdico - propiciando às crianças um clima psicológico favorável ao seu crescimento psico-social. É essencial a criação de um clima de confiança e de desinibição para que cada criança seja ela própria, expressando-se naturalmente. A expressão natural, na infância, favorece o desenvolvimento saudável da personalidade do indivíduo (STORMS, 2003) e (SLADE, 1978). Peter Slade considera que: *O jogo dramático infantil é uma forma de arte por direito próprio; não é uma atividade inventada por alguém, mas sim o comportamento real dos seres humanos* (1978:17). O fundamental, no jogo dramático, seja na dramatização, na dança ou na experimentação musical é a brincadeira de representar o jogo.

*Estes jogos não devem se confundidos com representações formais num palco e com público... poderá organizar estes jogos dramáticos em qualquer espaço e com qualquer tipo de experiência pois trata-se de brincadeiras e não de teatro. A diferença entre estes jogos e uma brincadeira normal é a sua organização estruturada* (ROOYACKERS, 2002: 15).

Nesse sentido desaconselha-se a representação em palco, nas idades mais tenras, porque pode subverter o papel que o jogo tem, como uma espécie de ensaio da vida quotidiana exterior através da vida imaginativa interior. Este processo favorece o desenvolvimento da criança, na sua apropriação da realidade, à medida que ganha experiências de vida. Pelo jogo a criança descobre-se a si mesma, pela prática que é o *jogo dramático* as suas vivências pessoais podem ser de ordem emocional e física, levando-a a desenvolver-se tanto no sentido pessoal como social de forma dinâmica e construtiva. O jogo dramático é considerado vital, sendo uma forma essencial da criança pensar, trabalhar, ousar, criar, experimentar, absorver, comprovar e relaxar (SLADE, 1978) e (ROOYACKERS, 2002).

As atividades escolares que envolvem a aquisição de capacidades inerentes à arte, tais como, discriminação das cores e das formas, perceber a composição de uma obra, reconhecer o que está representado ou ainda ser capaz de se expressar artisticamente, requer tanto envolvimento e dedicação como as outras áreas do currículo. Uma das questões centrais, sobre a arte na educação, é que apesar de ser consensual que as atividades desenvolvidas nesse domínio têm uma influência positiva na formação sócio-cultural do indivíduo, nem sempre é privilegiada no currículo escolar. *As artes podem ser objeto de interesse ao longo da vida escolar, com implicações futuras na vida adulta. Esta constatação que parece ser amplamente aceite, tem sido porém praticada com dificuldade* (FRÓIS, 2000: 201).

As artes visuais na escola têm a sua representação no desenho, pintura, colagem, fotomontagem, escultura e modelagem, sendo sem dúvida a expressão artística mais amplamente exploradas no meio escolar. Nessas atividades deve dar-se importância às coisas elementares do dia-a-dia, estimular o espírito lúdico e construtivo, e abordar noções básicas de *design* na criação de pinturas, jogos, brinquedos ou outros objectos. Ainda persiste na escola a adopção de modelos retrógrados, baseados na cópia quase fiel e passiva, segundo regras que deixam pouca margem à criatividade e à expressão livre do aluno. Não significa dizer que o professor não deva fornecer modelos, ao contrário, deve fornecer elementos significativos no campo das artes plásticas, tanto figurativas como abstracionistas, porque ambas refletem formas de afirmação do homem no mundo. Faz parte do papel do professor proporcionar diferentes temas e suportes materiais, explorando texturas, cores e formas para que a criança toque, veja e experimente. O contacto com as obras de arte reais e com os artistas deve ser contemplado, no sentido de conhecer diferentes técnicas, perceber a dimensão humana e falar sobre a arte em geral (RODRIGUES, 2002) e (GONÇALVES, 1991).

*A expressão plástica da criança revela uma linguagem gráfica e cromática com características próprias da sua expressão pessoal. Desde muito cedo a criança manifesta o prazer lúdico de brincar, cantar, pintar, construir, modelar. É assim que desenvolve as suas capacidades físicas e intelectuais. É no jogo que aprende as regras da sua relação com os outros; o espírito de cooperação, na base da educação cívica. Assim estrutura a sua personalidade de forma lúdica e livre* (RODRIGUES, 2002: 75).

Na pintura moderna encontram-se analogias entre arte dos artistas e a arte infantil. São exemplos: as pinturas expressionistas; o “abstracionismo gestual” de alguns artistas, como Lataster e Hartung, que imitam a garatuja infantil; os “fauves”, de Appel, que evidencia “gestualismo” e “antropomorfismo”; o “dripping”, de Pollock, que consiste em entornar tinta sobre uma tela de grandes dimensões; o “ideografismo”, que imita esquemas elementares infantis; e a “humanização”, onde os objetos ganham características humanas, como nas pinturas surrealistas de Miró (RODRIGUES, 2002), (GONÇALVES, 1991) e (GONÇALVES, 2000).

Estas técnicas de pintura são de especial interesse para o trabalho com crianças, mas também a pintura euclidiana de Herbin pode ser interessante. A noção de forma fechada concebida num espaço fechado, do Renascimento, influenciou os euclidianos. No século XX, após o Cubismo, essas tendências foram substituídas por outras com mais ritmo e plurifocalidade. Nadir Afonso, pintor português, foi um dos primeiros a sugerir um espaço ilimitado através de uma sucessão rítmica das formas euclidianas (GONÇALVES, 2000).

*...a representação espacial proposta pela criança é partilhada por todas as culturas anteriores ao Renascimento italiano, como também pela arte contemporânea. Assim, a evolução dessa representação desenvolve-se segundo os mesmos critérios e na mesma ordem ao longo do crescimento ou da evolução cultural (GREIG, 2004: 159).*

Tem sido descrito em várias obras e de diferentes formas a comparação do desenho infantil com as obras de arte. Mas, segundo Greig (2004), as relações encontradas ficam aquém do real, pois todos os traços principais, encontrados e descritos como característicos do desenho da criança, encontram correspondência na história da arte. Apesar de alguns traços da pintura infantil aparecerem na arte moderna dos adultos, a criança tem um mundo plástico, com características próprias, estruturalmente diferente daquele que o adulto domina, porque os mecanismos mentais e o grau de experiência não são iguais. No entanto, tanto um como o outro são influenciados pela cultura difundida e, cada vez mais, pelos *mass media*.

A linguagem gráfica na criança é considerada universal, embora individualizada devido a motivações diferentes do meio onde vive, manifesta-se de forma similar em todo o mundo. A espontaneidade da criança manifesta-se antes da aquisição de uma técnica, será importante descobrir qual a técnica que se adequa a cada criança, com respeito pela expressão

pessoal de cada uma. Ao ser valorizada na sua expressão livre, a criança torna-se mais segura e autoconfiante, mostrando-se mais responsável e cooperante na relação com os seus pares (RODRIGUES, 2002) e (GONÇALVES, 1991).

#### **2.4.1. A importância do lúdico no desenvolvimento infantil**

O ato de brincar, assim como a linguagem e a arte, evoluiu no decorrer do tempo e, de certa forma, acompanhou as transformações sociais e naturais. As crianças nas suas brincadeiras representam aquilo que observam à sua volta, é frequente imitarem comportamentos de adultos, de outros seres ou coisas. Segundo Élise Freinet “toda a educação deve principiar pela abordagem da alegria”. Através das suas brincadeiras as crianças desenvolvem interações sociais enriquecedoras e apropriam-se da cultura da sociedade a que pertencem. A brincadeira na infância desempenha um papel fundamental no desenvolvimento cognitivo e afetivo do ser humano (ROSSI, 2003) e (SILVA, 2002).

*Terei cinco, seis anos [...] Tenho um colega surdo que vem brincar lá para casa [...] Temos gestos e mímicas pessoais [...] Observo atentamente como vivem meus pais e tento reproduzir as suas atitudes nas minhas brincadeiras. Faço o papel de mãe, responsável pela casa, os jantarinhos, a cozinha. Ele tem que tomar conta das crianças, das bonecas. Quando ele volta do trabalho, mimamos: «Tu fazes isto. Eu faço aquilo.» «Não, eu é que faço isso.» Brigamos um pouco faz parte do jogo (LABORIT, 2000: 45).*

No relato pessoal de Laborit pode perceber-se que as crianças surdas quando têm a possibilidade de brincar juntas, fazem brincadeiras que tem o mesmo contexto e significação que as das crianças ouvintes, ou seja ajudam a representar e compreender o mundo. O diálogo neste exemplo também é uma constante, pois como os dois não falam usam a mímica como forma de comunicação. Neste caso embora seja um código restrito e não uma língua acaba por desempenhar o mesmo papel ou seja, expressa o pensamento e veicula a informação entre os dois intervenientes. Além da palavra, existe o gesto, além da linguagem da criança existe a sua brincadeira (FERLAND, 1992).

Num estudo realizado por Rossi (2003) sobre a influência do ato de brincar, entre as mães ouvintes e os seus filhos surdos, onde as brincadeiras e os objetos escolhidos tiveram alguma orientação inicial, por parte dos organizadores, observou-se que no decorrer do

programa houve uma melhoria na compreensão comunicativa para ambas as partes (mãe e filho). Mesmo para aquelas mães que estavam a iniciar a aprendizagem da língua gestual pela primeira vez. Ainda nesse estudo concluiu-se que: as crianças fizeram a aquisição de novos conhecimentos através das brincadeiras; as mães adquiriram uma imagem positiva dos seus filhos, o que as levou a aceitar de melhor forma a sua surdez.

As brincadeiras infantis normalmente envolvem o uso de brinquedos que, na era atual, se tornaram cada vez mais sofisticados. Inicialmente a criança brinca com um objeto dando-lhe a atribuição que ele tem, ou seja, se brinca com um carro é esse o papel do objeto na brincadeira. No entanto, essa situação pode alterar-se e a criança passa a usar o carro para fazer de conta que é outra coisa. Segundo Vygotsky (1988), numa fase inicial, no desenvolvimento ontogenético, a criança realiza as suas ações (brincadeiras) em função do significado real do brinquedo ou objeto. Quando essa situação se altera, as suas ações deixam de ser determinadas pelo objeto, passam a ser determinadas pelo significado que ela lhes atribui, assinalando-se, assim, um período de transição onde a criança passa da relação objeto-ação para o significado-ação.

*A perspectiva histórico-cultural assume posição de que o uso de brinquedos altera radicalmente o desenvolvimento cognitivo da criança, porque, ao brincar, ela se envolve em um mundo ilusório onde tudo pode ser realizado uma pedra pode transformar-se em um carro, uma vassoura pode virar cavalo (SILVA, 2002: 23).*

O simples ato de brincar possibilita às crianças experiências riquíssimas e fundamentais a um crescimento saudável, tais como: a descoberta, o domínio, o prazer, a criatividade, a expressão de si própria. Sendo válido para todas as crianças independentemente das suas características físicas ou psicológicas. Quando o tema abordado é a brincadeira, um dos aspetos que comumente os estudos ressaltam é o prazer e a alegria de brincar; o prazer será o primeiro impulso de todas as ações lúdicas e não só. Walloon destaca o prazer como o primeiro impulso para o movimento da criança, o processo tem início na boca, pela amamentação, depois evolui para as mãos, etc. Quando brinca, a criança, pode experimentar todas as coisas, na fantasia tudo pode acontecer, pois nada é regulamentado. Assim, aos poucos, descobre e apreende o mundo onde vive, sendo capaz de desenvolver as suas próprias estratégias de ação e adaptação (FERLAND, 2006).

## 2.5. A Expressão artística no currículo escolar

Atualmente a expressão artística aparece no Currículo Nacional para o Ensino Básico - Competências Essenciais, com a designação *Educação Artística* (p.147). Esse capítulo engloba: a *Expressão Plástica* e a *Educação Visual*, a *Expressão e Educação Musical*, a *Expressão Dramática/Teatro* e a *Expressão Físico-Motora/Dança* (p.149), a área de *Educação Física* aparece noutra capítulo (p.217).

Já na Organização Curricular e Programas do 1.º ciclo, diferentemente, a expressão artística aparece dentro da área curricular disciplinar *Expressão e Educação: Físico-Motora, Musical, Dramática e Plástica* (p.31), sendo que no capítulo da *Expressão e Educação Físico-motor*, no bloco 6 temos as *Atividades Rítmicas Expressivas (dança)* (p.57) como um bloco da educação físico-motora; já as outras expressões *Expressão e Educação Musical* (p.65), *Expressão e Educação Dramática* (p.75), *Expressão e Educação Plástica* (p.87) aparecem em capítulos próprios. Neste trabalho aborda-se a descrita no *Currículo Nacional para o Ensino Básico - Competências Essenciais* por estar mais de acordo com o que se pretende verificar com este estudo.

A *Expressão Plástica* e a *Educação Visual*, primeiro item no capítulo da *Educação Artística*, compreendem a comunicação visual e elementos da forma, subdividindo-se em diferentes meios de expressão plástica: desenho, explorações plásticas bidimensionais (pintura com diferentes técnicas, bem como estudo de obras de arte), explorações plásticas tridimensionais (escultura, estudo de obras de arte), tecnologias de imagens (fotografia, computador, cinema, vídeo, entre outros).

*A arte não está separada da vida comunitária, faz parte integrante dela. A aprendizagem dos códigos visuais e a fruição do património artístico e cultural constituem-se como vertentes para o entendimento de valores culturais promovendo uma relação dialógica entre dois mundos, o do Sujeito e o da Arte, como expressão da Cultura* (Currículo Nacional para o Ensino Básico - Competências Essenciais:155).

A *Expressão e Educação Musical* é o segundo item no capítulo e compreende a interpretação e comunicação, a criação e experimentação, percepção sonora e musical e culturas musicais nos contextos. Embora não seja fácil adequar as atividades aos alunos

surdos também eles mostram capacidades e gosto em realizar pequenas improvisações com instrumentos, em especial os de percussão. Sobre a música e a sua importância considerou-se neste trabalho com mais relevância o seguinte excerto.

*As práticas musicais favorecem espaços de construção de singularidades, inovações, mudanças e adaptações a novos cenários, através do desenvolvimento da autonomia e do pensamento divergente; As crianças e os jovens, como seres sociais, movimentam-se em diferentes contextos pelos quais são influenciados e sobre os quais exercem influências* (Currículo Nacional para o Ensino Básico - Competências Essenciais: 167).

A *Expressão Dramática/Teatro* aparecem juntos e contemplam também um corpo teórico que faz a ligação com as competências gerais e com as outras áreas do currículo. No documento reforça-se a importância destas em articulação com o exterior da escola, seja com a família ou com a comunidade envolvente. Nesta área as orientações vão no sentido do desenvolvimento de competências físicas, cognitivas, relacionais, pessoais e técnicas com a utilização do corpo, voz e imaginação, enquanto veículos de expressão e comunicação. Dentre as várias considerações escritas a respeito, transcreve-se dois trechos significativos para este estudo.

*O carácter lúdico do jogo dramático responde a necessidades primordiais do ser humano – a exteriorização de si no contexto de comunicação e a busca do prazer na construção da aprendizagem. O jogo permite ainda assimilar mais experiências e dessa forma alargar a compreensão do mundo. Assim, o jogo desempenha um papel importante, mas por vezes desvalorizado, ao longo de todo o processo de crescimento* (Currículo Nacional para o Ensino Básico - Competências Essenciais: 177).

*É de referir a importância de se contemplar nestas atividades a criação e valorização das práticas teatrais como Arte, desenvolvendo a apreciação de diferentes linguagens artísticas e valorizando criticamente criações artísticas e teatrais de diferentes estilos e origens culturais* (Currículo Nacional para o Ensino Básico- Competências Essenciais: 177).

A *Expressão Físico-Motora/Dança* que, como foi referido acima, aparece separada da educação física, o que não acontece na Organização Curricular e Programas (1.º ciclo). Esta

separação faz sentido porque enquanto a dança expressa uma linguagem artística, a educação física refere-se a uma prática que treina sobretudo as capacidades motoras. As competências específicas na área ou disciplina de dança organizam-se em torno de quatro temas essenciais, os elementos da dança: o corpo, o espaço, a energia e a relação, enquanto veículos de expressão e comunicação. Abaixo, transcreve-se do um parágrafo com sentido para este trabalho.

*Dançar é humano. É uma atividade mágica, baseada na beleza da energia humana, enquanto movimento produzido pelo corpo. Envolve o pensamento, a sensibilidade e o corpo, no seu agir, e explora a natureza do indivíduo, na sua propulsão para saltar, conquistar o ar, no seu impulso de viver. A dança é uma matéria de confluência de vários aspectos identitários da natureza humana que só através da prática ganham forma visível e vivencial* (Currículo Nacional para o Ensino Básico- Competências Essenciais: 183).

*Na arte dramática e na dança, o artista, seu instrumento e seu trabalho fundem-se numa coisa física: o corpo humano* (ARNHEIM, 2004: 398). As artes performativas são dinâmicas e baseiam-se numa imagem corporal cinestésica, sendo essencial tanto para o dançarino, como para o ator, que a sua movimentação seja algo mais do que uma simples locomoção. A dinâmica do pensamento e emoções na dança, na mímica e na representação são percebidos pelo público como uma obra de arte visual. Ao contrário da experiência vivida pelo ator e pelo bailarino que criam a sua arte com o seu corpo, músculos, tendões e articulações através de sensações cinestésicas.

Atualmente, nas nossas escolas, a educação e expressão artística tem maior ou menor relevância dependendo das opções que o corpo docente tome. Do ponto de vista do currículo e da Lei de Bases do Sistema Educativo há suporte legal suficiente de forma a permitir a arte como parte da educação escolar. Mas a partir do 1.º ciclo o número de horas determinadas, pelo Ministério, para as diferentes áreas, deve ser respeitado sendo cada vez menos valorizada a área das expressões. Falha que deve ser colmatada com as atividades extra-curriculares. De qualquer forma os docentes que acreditam na importância da arte na educação podem promover essas atividades em interligação com as diferentes áreas do saber.

O desenvolvimento da literacia em artes é fundamental na formação pessoal e social de todos os alunos porque promove o desenvolvimento da capacidade criativa, da sensibilidade estética e da capacidade de comunicação e expressão. Estas características da arte em educação têm uma dimensão que amplia as capacidades cognitivas, expressivas e afetivas tendo assim grande importância na formação global do indivíduo (FRÓIS, 2000) e (LEITE, 1986).

### **2.5.1. O Jogo dramático e o teatro na escola**

No trabalho com crianças não devemos descurar o papel psicopedagógico do jogo dramático e do teatro na educação. Nos projetos que envolvem a expressão artística realizam-se muitos jogos, pequenas dramatizações e até algumas peças de teatro infantil. O mais significativo nessas atividades não é o produto final, o objetivo principal não deve ser a apresentação de Natal ou a festividade, com adereços bem produzidos, o que realmente importa é o processo. Como refere João Mota, *tudo o que é feito com os alunos tem que conduzir ao crescimento individual e coletivo. Mesmo que estejamos a falar de crianças de dois ou três anos...* (VASQUES, 2005: 36). Esta forma de encarar as atividades expressivas não é compartilhada por todos os docentes, na escola há ainda a cultura do mostrar o que se sabe fazer, no sentido de satisfazer o ego do adulto, dar mérito ao professor ou à escola (SLADE, 1978) e (VASQUES, 2005).

*E muito frequentemente as pessoas, quando trabalham com os mais novos, pensam que tudo é para “fazer teatro” ... Não é para “fazer teatro”! Na verdade, estes jogos não servem para fazer teatro! Servem sobretudo para educar a sensibilidade das crianças (João Mota, Apud VASQUES, 2005:36).*

Nas nossas escolas há uma cultura de fazer o jogo dramático com o intuito da apresentação, quando se fazem improvisações e jogos que levam ao autoconhecimento considera-se como objetivo o teatro representado em palco. Esta conceção limita o papel da expressão dramática na escola, não importará uma apresentação, mas sim, o processo pelo qual passa cada criança no desenvolvimento das atividades expressivas. A modificação interior, o seu crescimento e a sua formação pessoal como indivíduo e ser social é que de facto importa. O adulto deve criar um clima de confiança, que permita à criança uma brincadeira teatral infantil, em tudo diferente do teatro dos adultos, onde há um público

distinto dos atores, a criança não deve sentir essa diferença, ou seja, cada um tanto pode ser público como ator. Para Slade as crianças pequenas quando representam em palco, tentam copiar o que os adultos «chamam teatro», isso não é bom para elas, porque precisam de mais espaço e liberdade, as limitações e regras do teatro retira-lhes a sinceridade e pode levá-las ao exibicionismo (SLADE, 1978).

O Jogo dramático infantil permite brincadeiras onde há momentos em que a emoção aparece espontaneamente, as crianças conseguem expressar os seus medos, as suas fantasias, a tristeza ou a alegria. Através dele as crianças podem vencer medos pessoais tornando-se mais confiantes, autónomas, responsáveis e felizes. Slade aconselha o jogo dramático para crianças, de todas as idades, dá indicações do que se pode fazer em cada faixa etária. As peças escritas só são aconselhadas por volta dos 13 anos, nunca antes do aluno dominar adequadamente a leitura. Segundo ele, o drama serve, muito bem, para crianças com timidez, indisciplinadas ou mesmo portadoras de deficiência. Funciona como uma forma de terapia que ajuda a crescer de forma salutar, ajuda a evitar problemas comportamentais que conduzem, por vezes, à delinquência juvenil (SLADE, 1978).

Peter Slade considera que fazer peças teatrais nem sempre é educação ou ensino de teatro, já a improvisação é o ensino do teatro e educação, sendo esta base de trabalho no jogo dramático infantil. O professor deve ser um orientador, deve dar sugestões e ouvir os alunos, nunca deve mostrar como se faz, mas sim sugerir. Quando as crianças estão a improvisar não devem ser interrompidas, só no fim é que se deve fazer comentários e ajudá-las a melhorar os jogos. Devem incluir-se todas as crianças, se o espaço for pequeno para incluir todos, pode fazer-se por turnos. Para a realização do jogo deve haver poucos objetos em cena ou, até mesmo, nenhum porque o que importa é a criação interior da criança. Esta corrente é defendida por Peter Brook, no seu livro o “Espaço Vazio”, e por outros como João Mota (SLADE, 1978) e (VASQUES, 2005).

### **2.5.2. A expressão artística e a dança na escola**

A dança é uma forma de expressão artística contemplada no Currículo Nacional e no Programa para a Educação básica, apesar disso, poucas escolas exploram as suas potencialidades. Seria aconselhável haver mais atividades de dança na educação, porque esta forma de comunicação e expressão corporal pode expandir no aluno o espírito crítico, a

cooperação e a responsabilidade. Através da prática da dança a criança torna-se capaz de pensar sobre os seus movimentos, de se expressar em diversas linguagens, desenvolvendo a sua auto-expressão o que contribui para a melhoria da sua auto-confiança (STRAZZACAPPA, 2001).

Laban explica as características da pessoa em atividade motora através dos quatro elementos do movimento: espaço, peso, tempo e fluência que, segundo ele, se revelam nas ações corporais. Também estabeleceu a ligação, desses elementos, com as quatro fases do esforço mental que precede as ações conscientes: atenção, intenção, decisão e precisão. Associou o factor de movimento-espaço, à faculdade humana de participação com atenção; o factor movimento-peso, à participação com intenção; o factor movimento-tempo, à participação com decisão; o factor movimento-fluência, à participação com precisão ou com progressão (LABAN, 1978: 185).

Nas atividades com crianças não se deve dar prioridade à execução de movimentos com correção e perfeição, com um padrão técnico imposto parecido ao de um bailarino profissional, para não gerar a competitividade e a frustração, esclarece Laban. Segundo ele, a criança tem o impulso inato de realizar movimentos similares aos da dança, os movimentos fazem parte das experiências da vida diária, do trabalho, da brincadeira e podem ser usados na dança. Aos poucos e através da dança a criança adquire consciência dos princípios do movimento, desenvolvendo a criatividade e a sensibilidade. O professor deve mostrar a técnica de execução da forma artística, movimento que levará o aluno a deslocar-se no espaço, com a possibilidade de sentir e se expressar criando novas composições.

A pedagogia da dança deve contemplar os princípios construtivistas, que reconhecem a importância da participação do aluno na criação dos movimentos expressivos. O professor é orientador, mas deve permitir a cada aluno expressar-se naturalmente, por seus próprios movimentos, com um vocabulário próprio, que pode ser educado, preservando a espontaneidade de cada um, isto pode contribuir para um desenvolvimento físico, emocional e social equilibrado (LABAN, 1978) e (FUX, 1996). Peter Slade (1978) considera que a dança infantil genuína é aquela que leva a criança a desenvolver um estilo pessoal de movimento. Concorda com Laban e Fux no sentido de que não se deve impor, precocemente, formas estilizadas de movimento. Defende que a dança, enquanto expressão criativa, é uma

experiência social valiosa, que leva ao desenvolvimento da sensibilidade grupal, nas crianças, sendo um contributo formativo importante tanto para elas como para a sociedade em geral.

*A alegria, a dor, o ritmo do tempo do relógio, o tempo da vida, são outras tantas pautas por meio das quais a jovem surda se expressa dançando, sobrevoando sua carência, aniquilando-a com um talento explosivo, ...Tudo se reduziu, nem mais nem menos, a dar, a dar-se, à dança, dando-se aos outros, à necessidade de compreender o outro e de ser (FUX, 1996: 19-20).*

Maria Fux no seu trabalho, com surdos, empregava a música com a projeção de imagens que ajudassem a compreender a linguagem da dança, a partir daí atuava no sentido de que cada um manifestasse os seus sentimentos através do movimento expressivo. A exploração era conduzida da sensibilidade interior para o exterior, assente em referências ou modelos que ela fazia sentir. Através do soalho em madeira os surdos conseguiam sentir a música e o seu ritmo, a construção da dança pode também partir daí, mas principalmente das motivações interiores. A reprodução de imagens, em diapositivos, era um recurso usado para orientar a pessoa surda, no trabalho pessoal de expressão corporal e dança, mas também na concretização de uma coreografia. Na dança - de um modo geral, com surdos e, especialmente, com crianças - é importante a visualização de vídeos, imagens e a observação dos outros a dançar, dessa forma a linguagem da dança vai sendo apreendida possibilitando a transmissão pessoal da sua fala interior através da expressão corporal (FUX, 1996).

Na dança é importante o reconhecimento do espaço: executar movimentos que permitam diferentes perspetivas do toque do corpo com chão, realizar deslocações em diferentes direções e com várias posições para, aos poucos, perceber o seu corpo em relação ao espaço. Escutar uma melodia, com os olhos fechados, ajuda a estabelecer o contacto corpo-chão e sugere várias possibilidades. Na interação, em grupo ou a pares, é importante o toque e a penetração do espaço em que está o outro. Pensamos que para dançar é necessário espaço amplo. Para um espetáculo, provavelmente sim. Mas podemos praticar a dança com crianças e adultos num espaço pequeno. Movimentos com as mãos, braços, olhos ou outra parte do corpo, sentados ou deitados, não exigem de muito espaço e podem desenvolver a expressão pessoal, como uma linguagem própria, que reflete o que somos, os nossos sentimentos, alegrias, medos e angústias. O importante é deixar surgir ideias que se transformem em

movimentos, estes são a ponte para a libertação da energia na qual usamos a criatividade, para transmitir ou expressar uma mensagem pessoal (FUX, 1996).

### 2.5.3. A expressão musical na escola

Na apreciação de uma obra de arte raramente se aprecia uma única cor, de igual modo ao ouvir uma música é raro apreciar-se só uma nota musical. Tanto na arte visual como na musical, quanto mais harmonioso for o conjunto de cores ou notas, respetivamente, mais interessante e bela será a obra. O músico Émile Dalcroze, repetindo o que já Platão dizia, refere que: *as características do ritmo são a continuidade e a repetição, sendo os seus dois elementos fundamentais, o espaço e o tempo, inseparáveis. Em algumas das artes um ou outro destes elementos pode ser predominante; na música e na arte suprema que é a vida são indissolúveis e de igual importância* (REIS, 2003) e (LEITE, 1986).

Hoje a música faz parte, mais do que nunca, da experiência diária das crianças e dos adultos, chega a todos seja na rádio, na televisão, nos telemóveis, na internet, nos modernos aparelhos e até mesmo em diferentes ambientes sociais de ordem cultural ou de consumo. Na educação será importante um contacto com a música infantil, com a música dita “erudita” mas também conhecer a história da música, os compositores, diferentes instrumentos e a sua contextualização no tempo e no espaço. A música através do ritmo, melodia e harmonia pode ajudar ao desenvolvimento físico, afetivo e mental do ser humano (AMADO, 1999: 15-43).

Atualmente, em todo o mundo, nas diferentes culturas tornou-se facilmente acessível a música gravada com uma qualidade cada vez melhor. Mas na educação não se deve descurar a experiência significativa que os alunos tiram de uma apresentação ao vivo, onde a comunicação se dá por completo, tendo um impacto completamente diferente nas emoções do indivíduo e no conhecimento que a partir daí constrói. Outro aspecto, na observação ao vivo, é perceber a relação entre o maestro e os músicos, qual a sua importância na execução do conjunto. Essas experiências podem ser exploradas em diálogo sobre a música, proporcionando a aquisição de informações com significado para a criança. Na prática da música, em contexto escolar, deve envolver-se inicialmente as crianças em ritmos simples, que podem ser executados com batimentos corporais ou com instrumentos de percussão (AMADO, 1999).

As crianças devem ter acesso a diferentes instrumentos, explorar distintos processos de comunicação sonora e experimentar diversas técnicas e formas de criação musical, podendo inventar espetáculos nas atividades escolares. No currículo nacional, na área de educação musical, há competências específicas a desenvolver que envolvem a composição, audição e interpretação, sem descurar a importância das diferentes culturas musicais. Nas atividades propostas deve envolver-se os alunos de uma forma ativa, relacionando a música com as outras áreas do currículo. Em Portugal, devido ao crescente número de crianças oriundas de outras culturas, têm sido implementados distintos projetos no sentido de promover a interculturalidade pela arte, incluindo a música, considerando a sua importância na formação da personalidade do indivíduo. Nesses projetos procura orientar-se a vontade das crianças para domínios mais saudáveis, servindo as atividades musicais, entre outras, para atenuar os preconceitos sociais, fazendo com que as crianças envolvidas se percebam como seres humanos e aceitem as diferenças uma das outras (SOUSA, 2003).

Sobre as atividades práticas a desenvolver com a criança, relativamente à audição, será importante utilizar diferentes fontes sonoras: o bater de palmas, o som da água que corre da torneira, do tic-tac do relógio, do assobio, das campainhas, do rasgar do papel, da pandeireta e de outros instrumentos, o silêncio, o barulho da chuva ou do vento. Para ajudar nestas sensibilizações podem ser usadas imagens ou vídeos onde se veja uma chuva torrencial, uma cascata, o crepitar de uma lareira, o canto dos pássaros, o coaxar dos sapos, etc. A partir desta contextualização pode explorar-se se o som é forte ou fraco, agudo ou grave e se conseguem imitá-lo (REIS, 2003: 220-227).

As atividades de exploração musical também se podem interligar com a área de Estudo do Meio, explorando diferentes aspetos do ambiente, sons de animais domésticos ou selvagens, na floresta, no mar, ou no ar, folhas que se pisam ou das ondas que batem na areia, etc. Para ajudar a criança a interiorizar o conceito de ritmo pode fazer-se a marcação do compasso, de uma música, batendo com a mão numa mesa, batendo palmas ou com o pé no chão. Podem fazer-se jogos para identificar o som de cada instrumento, etc. Estes exercícios agradam às crianças, levando-as a uma aprendizagem natural da música e estimulam o seu gosto por esta arte (REIS, 2003: 220-227).

A utilização da música na dinâmica de atividades de grupo, não é recente. Mas na educação musical moderna, as escolas inglesas e americanas são as que mais praticam o jogo.

Para Storms (2003) não é necessária aptidão especial da técnica musical, qualquer docente, responsável por um grupo, pode praticar os jogos musicais sugeridos na sua obra. A educação musical como disciplina ou, mais formalmente, numa escola de música não é objecto da sua obra, não significando que os professores de educação musical não possam usar os jogos sugeridos (STORMS, 2003).

Através dos jogos o processo do pensamento é mais solicitado, combinando faculdades motoras, intelectuais e emocionais o que nos leva ao mesmo tempo a agir, pensar e sentir. Para ter sucesso com os jogos musicais há que ter em conta vários aspectos: o grau de dificuldade (ajustado aos elementos do grupo), o tempo e o espaço disponível, as regras de participação, etc. O elemento competição deve ser evitado, se houver não deve ser baseado nas capacidades musicais, mas sim, na criatividade, no humor ou na cooperação. Os jogos musicais podem dividir-se em três categorias: para desenvolvimento de aptidões pessoais, de sociabilidade e do sentido criativo. O jogo não representa um fim, em si, mas um meio de formação pessoal e de carácter social e criativo (STORMS, 2003).

#### **2.5.4. A expressão plástica na escola**

As atividades de desenho, pintura e modelagem surgem na criança, inicialmente, sem intenção representativa, como uma espécie de brincadeira que lhe dá prazer. Quando desenha ou pinta, a criança executa movimentos que são naturais no comportamento motor humano, constituindo uma atividade agradável. O riscar, numa folha de papel, fascina-se com a possibilidade de fazer aparecer coisas que antes não existiam, gradualmente surge a intenção representativa.

*As crianças têm necessidade de muito movimento, desse modo, o desenho começa como cabriola no papel. A configuração, a extensão e a orientação dos traços são determinados pela construção mecânica do braço bem como pelo temperamento e estado de espírito da criança (ARNHEIM, 2004: 162).*

Encontram-se nessas experiências infantis as origens do movimento expressivo, que representam o estado da mente, podem ser identificadas na configuração do movimento do corpo, na regularidade ou irregularidade do traço, no ritmo e na velocidade, características que se verificam mais tarde no artista que desenha ou pinta. O rabisco, a garatuja, o desenho e

a escrita são formas de comunicação e expressão da criança, que se registam em diferentes estádios do seu desenvolvimento psicomotor. *O movimento do ser humano, prolonga-o e transcende-o para além dos seus limites espaciais* (FONSECA, 2006). Ainda segundo Fonseca através da sua ação motora o indivíduo intervém no meio ambiente, o movimento não pode ser considerado apenas pela ação física visível, a causa do movimento está fora do indivíduo, ou seja, vem de um estímulo exterior (no caso da criança que rabisca será o papel e o lápis), mas só se produz pelo envolvimento pessoal (prazer que a criança sente em criar) e pela intervenção do seu consciente (vontade que a criança tem de riscar).

No contacto com as crianças pequenas observa-se que as forma arredondadas são as primeiras que surgem nos seus rabiscos; Arnhein, Rodrigues, Gonçalves e Reis consideram o círculo como a primeira forma organizada. A facilidade em criar formas arredondadas é justificada pelo desenvolvimento psicomotor - devem-se à anatomia do braço que gira ao redor da articulação do ombro, com ajuda do movimento do cotovelo, pulso e dedos - é a constituição dos membros humanos que favorece movimento curvilíneo. Arnhein sugere que, posteriormente, na evolução da escrita, observa-se que ao escrever com fluência e rapidez a tendência é as curvas substituírem os ângulos e a continuidade substituir a descontinuidade.

Hoje em dia, em contraposição aos antigos métodos onde se obrigava os alunos a repetir fielmente a cópia de obras, reproduzidas segundo diferentes técnicas, os educadores passaram a optar preferencialmente por pincéis largos e pintura gotejante que favorecem os traços espontâneos. Para que a criança possa, no seu trabalho pictórico, observar a realidade, criar ordem, concentrar-se e expressar-se deve ter ao seu dispor vários materiais, também os que lhe permitam ter precisão e assim será ela a decidir como se quer expressar. Nesse sentido, é fundamental o uso de diferentes cores e texturas que despertem o seu interesse pessoal, facilitando a introdução de inter-relações, cada vez mais complexas, promovendo o desenvolvimento sensorial, criativo e cognitivo (ARNHEIM, 2004).

*Sentir o movimento impulsivo da mão, do braço e de todo o corpo, no registo de manchas e traçados rápidos, que se articulam segundo o ritmo orgânico do gesto de quem desenha ou pinta. Sentir a necessidade de estruturar a linguagem gestual e espontânea, em favor de uma maior clareza expressiva* (GONÇALVES, 1991:35).

Entre as várias técnicas de pintura pode-se experimentar a pintura gestual e fazer digitinta. Segundo Gonçalves, neste tipo de técnica o importante é dar largas à expansão gestual, com cores diversas, a criança risca ou pinta em grandes superfícies, através do movimento impulsivo, no resultado final não importa a forma representativa, mas sim, a projeção psicomotora da criança e o prazer que ela daí obtém. O borrão também é interessante e, normalmente, as crianças ficam encantadas, deixar pingar tinta e depois espalhá-la aleatoriamente observando o resultado ou, ainda, pingar tinta de várias cores numa folha, dobrá-la ao meio, abrir e presenciar o efeito obtido explorando diversas possibilidades e simetrias que surgem.

A colagem, dobragem, montagem gráfica e fotomontagem também são técnicas que podem ser exploradas. Recortando figuras, fragmentos de imagens, misturando padrões, recortes de letras ou outros materiais como pano ou lãs dá prazer à criança e possibilidade de produzir composições criativas e com qualidade artística. Estas experiências funcionam como um jogo para a criança, que se apropria do real para criar novas formas improváveis, permite-lhe construir uma leitura diferente do meio e da sua representatividade pela arte (GONÇALVES, 1991).

Nas crianças mais novas estas atividades têm como objetivo principal o desenvolvimento da capacidade psicomotora, já as crianças mais velhas são capazes de fazer construções muito criativas e com qualidade técnica e artística significativa. O papel do docente é fundamental pois se é importante respeitar a expressão da criança, convém que ela adquira algumas técnicas para que possa executar os seus trabalhos com mais facilidade e qualidade. Numa interação cooperativa há momentos distintos: na atividade orientada a criança aprende como se faz; na atividade espontânea é o docente que aprende com a naturalidade da criança (LEITE e MALPIQUE, 1986).

*O manuseio do barro, massa de modelar ou similares pela criança torna mais difícil a representação dos objectos tridimensionais do que através do desenho e pintura. Na origem desta questão salientam-se a preocupação em conservar as criações e problemas de ordem técnicos que envolvem a coordenação motora (ARNHEIM, 2004: 197).*

A modelagem é uma técnica de manipulação rudimentar, relacionada com a vivência da criança, que pode permitir constantes variações na forma e nas ações que se executa: marcar, arranhar, separar, juntar, moldar, construir, destruir ou reconstruir, possibilitando voltar à forma inicial. São atividades essenciais para a interiorização do conceito de espaço a três dimensões (LEITE e MALPIQUE, 1986).

Ao manipular os materiais moldáveis como a plasticina ou a argila a criança trabalha a psicomotricidade e aos poucos desenvolve o conceito tridimensional. Inicialmente a manipulação livre, agarrar ou enrolar os materiais moldáveis, ajuda a criança a realizar um treino das capacidades físicas e ao mesmo tempo é uma fonte de prazer, porque ela está a brincar. A modelagem é essencial ao desenvolvimento da criança, no entanto não é através dela que a criança mais depressa consegue fazer uma representação das coisas ou objectos circundantes. Só aos poucos com a maturação sensorial, motora e cognitiva é que a criança consegue criar objetos que representem a realidade (REIS, 2003) e (GONÇALVES, 1991).

A maneira como a criança se relaciona com o meio é essencialmente motora, isso leva-a a «ver com as mãos». Numa primeira fase o bebé leva tudo à boca pela necessidade de sentir e conhecer, na fase seguinte é pelo tato, toque e manipulação que faz o reconhecimento. Nos primeiros anos de vida, devido às necessidades sensório-motoras, a criança identifica o mundo apalpando e tocando (LEITE e MALPIQUE, 1986). Segundo Loewenfeld, nesta fase a criança tem uma percepção háptica, que implica a ligação entre as percepções táteis, da realidade exterior, com as sensações do seu mundo interior do sentimento. Cerca dos nove ou dez anos, quando já tem a capacidade conceptual mais desenvolvida e um conhecimento mais significativo, do mundo ao seu redor, a criança cessa de usar, prioritariamente, a percepção háptica e passa a fazer maior uso da percepção visual (FONSECA, 2006).

#### **2.5.4.1. Brinquedos e outras composições**

Na construção de objetos, adereços e outras composições, os materiais utilizados devem ser variados e aliciantes, a sua seleção deve ser criteriosa e pode envolver algum trabalho da parte do docente. As crianças e alunos devem ser envolvidos no processo de escolha, recolha, organização e manutenção do material. Deve ter-se em conta a qualidade dos materiais, a sua utilidade e a aceitação pela criança. Com o material utilizado na expressão plástica pode-se criar elementos para outras áreas, explorar o meio ambiente, a matemática, os

sons, a música, o drama ou simplesmente brincar. Os pais podem colaborar fornecendo papéis de embrulho, revistas, pedaços de tecido, lãs, os rolos interiores do papel de cozinha, pequenas caixas, entre outros, sendo assim envolvidos no processo (REIS, 2003) e (GONÇALVES, 1991).

Na representação ou drama infantil, quando se usa trajes, é aconselhável a criação de vestes simples com a participação das crianças, envergar trajes não criados afasta-as da arte ou drama pois, por trás disso, existe, muitas vezes, a motivação dos adultos. *O uso criativo de pedaços de retalhos contém também lições valiosas na esfera da escolha e do gosto, com toda uma gama de trabalho de costura muito criativo e interessante* (SLADE, 1978). Embora os alunos se deliciem com fantasias e adereços mais elaborados, podem sentir-se tolhidos no seu movimento e expressão. Cabe ao professor regular as situações e evitar a sobrecarga das crianças com roupas, pois isso pode desconcentrá-las e promover o exibicionismo. Onde o drama da criança é compreendido e permitido, as próprias podem não sentir necessidade de fantasias, encontrando prazer apenas no jogo dramático (SLADE, 1978).

Os desperdícios podem servir de material para criar e estimular a criatividade. Picasso, por exemplo, usou um selim e um guidador de bicicleta para criar a cabeça de um touro. As crianças podem e gostam de aproveitar caricas, rolhas, pedras, botões, trapos e outros desperdícios para fazer as suas criações, objetos lúdicos, máscaras, etc. (GONÇALVES, 1991). O aproveitamento de diversos materiais pode ser uma oportunidade para falar de bens de consumo, de diferentes tipos de papel, etc. Também se pode explorar o meio ambiente com a recolha de pedras, conchas, folhas, etc. Refletir sobre a sua composição a existência de diferentes formas, texturas, cheiros, a função de cada coisa na natureza e a importância da sua conservação (REIS, 2003).

Quando constrói os seus próprios brinquedos ou adereços, a criança explora sensorialmente e aprende a diferenciar as propriedades físicas dos materiais, por exemplo a diferença entre o duro e o mole ou entre o brilhante e o opaco. Experimentando, tocando e observando a criança consegue perceber o peso, a textura, a consistência, o peso, a forma, a cor, o cheiro, o som e a temperatura dos diferentes objetos e materiais. O aprender-fazendo, com as próprias mãos, ajuda a criança a construir o significado para as suas aquisições, aliando de forma natural a teoria à prática (GONÇALVES, 1991).

*A relação intencional entre o corpo e o objeto é uma condição indispensável ao desenvolvimento perceptivo e ao desenvolvimento cognitivo* (FONSECA, 2006). Nos estudos sobre a psicomotricidade humana, os primeiros gestos úteis, de expressão motora na criança, surgem pela intenção de pegar objectos ou coisas indispensáveis ao seu bem-estar. A exploração espacial no recém-nascido começa por ser «bucal», que é único ponto entre a sensação e o movimento, gradualmente, passa para «próximo», com os braços e mãos e, assim sucessivamente, até ao «locomotor» (FONSECA, 2006).

A atividade sensório-motora, segundo Wallon, tem diferentes níveis e no seu desenvolvimento os objetos são uma motivação. Na primeira fase, relacionada com a coordenação óculo-manual, a mão chega ao campo visual, retém o olhar e este segue-a em todos os seus deslocamentos. Surge o contacto com o objeto, no seu envolvimento, a mão, torna-se um órgão analisador pelas suas possibilidades sensitivas. O contacto com os outros também influencia as aquisições motoras da criança, quanto mais vezes a criança vê o outro, mais projeta alguma coisa de si mesma. O aperfeiçoamento dos movimentos é acompanhado pela maturação da motricidade e da sensibilidade cinestésica, desenvolvendo-se com a progressão das capacidades de informação e de realização (FONSECA, 2006).

Numa perspetiva construtivista, no motor do processo de desenvolvimento global intervêm aspectos motivacionais, afetivos e relacionais que são criados e entram em jogo através das interações que se estabelecem em torno da tarefa a realizar. Assim é o sujeito que aprende na sua globalidade, com repercussão no que já sabe, na sua forma de se ver e de se relacionar com os outros. É fundamental a importância do papel do grupo, pois na mediação com os seus pares e com o professor, o aluno pode tornar-se cada vez mais autónomo e confiante na realização das atividades (COLL, 2001).

## **2.6. Os jogos cooperativos na interação de grupos**

Entende-se por jogos cooperativos aqueles que fomentam as estratégias de colaboração com o outro e a interajuda. Considera-se que na sua realização todos devem participar igualmente, de tal modo que, não há ganhadores nem perdedores, ao contrário do que sucede noutros jogos onde a tensão está centrada na competição. Há várias características apontadas por vários autores aos benefícios educativos dos jogos cooperativos.

- a) *Todos os participantes, em vez de competirem, aspiram a uma finalidade comum, trabalhando juntos;*
- b) *Todos os jogadores podem competir contra elementos do jogo não humanos em vez de competirem entre eles;*
- c) *Todos os participantes combinam as suas diferentes capacidades, unindo os seus esforços para atingir um objectivo comum;*
- d) *Todos ganham se se consegue a finalidade e todos perdem caso contrário.*

PALLARÉS (1982: 75).

Os jogos cooperativos convertem-se num instrumento didático extremamente flexível, que pode ser útil em várias situações escolares. Na bibliografia consultada encontram-se jogos cooperativos com diferentes finalidades: apresentação, conhecimento, afirmação, confiança, comunicação, cooperação, descontração, entre outros (JARES, 2007). Podem ser conjugados com a exploração de sons, pintura, dança e dramatização tornando-se ainda mais enriquecedores. Terry Orlik, Apud (JARES, 2007: 19) considera que: *as quatro características essenciais destes jogos são a cooperação, a participação, a aceitação e a diversão.*

Os participantes nos jogos, com o uso dos sentidos, desenvolvem a capacidade de perceber o outro e as situações sociais. Nas experiências orientadas, que vivenciam cooperativamente, os participantes reconhecem o outro em si próprios, esta percepção conduz progressivamente a uma mudança interior que se reflete positivamente nas relações sociais. Os jogos cooperativos e as técnicas de dinâmicas de grupos, objetivamente, desenvolvem competências que favorecem a interação do indivíduo com o meio social onde está inserido (MIRANDA, 2003).

Na educação de crianças e jovens, os jogos cooperativos são importantes instrumentos de trabalho, mas também têm um papel importante na dinâmica de grupos de adultos ou idosos, não há limite etário para a sua indicação. A sociedade reconhece a sua importância, mas situa a sua atuação, em especial, na primeira infância, idade de pré-escolar. À medida que as crianças vão crescendo deixa de se recorrer a esta técnica, que raramente é usada no secundário e menos ainda na Universidade, sendo mesmo considerada por muitos como uma atividade infantil.

Embora se comprove que o jogo, nas primeiras etapas do desenvolvimento humano, tem um papel fundamental, contribuindo positivamente para a formação da personalidade da criança. Não será menos importante na formação do adolescente e na interação entre os adultos. Por outro lado, na escola, os educadores/professores devem estar atentos aos jogos que as crianças jogam, em especial na fase da infância, pois não são neutros e podem transmitir valores, que nem sempre serão os mais formativos, como a competição, a exclusão ou consumismo. Nesse sentido aconselha-se a experiência com os jogos cooperativos. Estes são uma alternativa, pois normalmente promovem a educação com vistas a uma cultura de paz, fomentado valores como a confiança, a cooperação, a comunicação, o respeito e a não-violência (JARES, 2007).

## CAPÍTULO III

### 3. ENQUADRAMENTO SOBRE A PROBLEMÁTICA DA SURDEZ

Neste enquadramento procura esclarecer alguns aspectos que ajudem a compreender a surdez e as suas implicações. Procura-se também estabelecer as consequências sócio afetivas causadas pela surdez ou pelas opções educativas da família e/ou da escola, estabelecendo um paralelo com a educação de uma surda profunda, Emmanuelle Laborit, descrita na sua autobiografia. Tendo em conta que o tema é interessante mas o registo extenso, optou-se por apresentar um texto, sobre a problemática da surdez no Anexo 03, com conteúdos de ordem mais técnica, tais como os tipos e graus de surdez, Língua Gestual, bilinguismo, primeira língua, entre outras, mantendo neste texto as informações de carácter mais sociológico.

#### 3.1. Criança surda

Para melhor compreensão do trabalho é importante esclarecer as diferentes conceções para o que é uma criança surda, assim: numa perspetiva médica é aquela cuja capacidade de audição não se revela funcional devido a uma deficiência auditiva, resultante de lesão no aparelho auditivo; numa perspetiva sócio-cultural, assumida pelas comunidades surdas, é aquela que pertence a uma comunidade linguística e cultural diferente; numa perspetiva educativa consideram-se crianças e jovens com Necessidades Educativas Especiais (NEE) no domínio sensorial da audição, todas aquelas com surdez de grau moderado, severo ou profundo (DEB. 1999, GOLDFELD, 2002).

O termo crianças ouvintes ou normo-ouvintes designa todas aquelas que possuem uma audição considerada normal. Embora seja compreensível a posição da comunidade surda, relativamente a esta questão, do ponto de vista técnico a surdez será sempre considerada como uma deficiência física, com possibilidade de diagnóstico médico reconhecido e aceite pelo senso comum.

A legislação, as diretrizes educativas e a comunidade surda designam a pessoa com surdez apenas como “surdo”, no entanto, por uma questão cultural muitas pessoas e técnicos continuam a usar, erroneamente, a expressão “surdo-mudo”. Quando o surdo não tem fala funcional, este facto não decorre de deficiência no aparelho fonador, mas sim de falha na

audição, se não ouve não aprende a falar. A fala humana só se apreende por imitação, ou seja, não é uma questão genética, mas sim de interação social. É sabido que uma criança francesa criada por uma família portuguesa não fala francês, mas sim português.

*Estou na idade em que os bebés brincam no chão, de gatas, e começam a querer dizer mamã e papá [...] eu não digo nada [...] Registo a vibração através do soalho. Sinto a vibração da música que acompanho dando os meus gritos de gaivota [...] Os meus pais descendem de uma família de marinheiros [...] Assim, resolveram chamar-me gaivota. Seria eu muete<sup>4</sup> ou mouette<sup>5</sup>? Esta curiosa semelhança fonética faz-me rir atualmente (LABORIT, 2000: 16).*

Esta transcrição da biografia de Emmanuelle sobre a surdez refere-se à sua impossibilidade de falar em tenra idade e onde tudo o que produz são sons que se assemelham, segundo ela, a gritos de gaivota. O aspeto fonético das palavras “muda” e “gaivota” em francês não se repete no português, no entanto, sabemos que a maioria dos surdos mesmo sem uma oralidade eficaz produz alguns sons, a maioria consegue emitir sons mais graves e comprova-se que não são mudos.

### **3.2. O desenvolvimento da criança surda**

O ser humano é um ser social, cresce em comunidade e através da interação com o outro descobre o que é necessário para viver de forma harmoniosa em sociedade. Para se desenvolver plenamente precisa de interagir com os outros para se tornar parte e saber viver no seu meio social de pertença, para que tal aconteça é indispensável que possua um código linguístico que lhe dê acesso ao conhecimento comum que circula naturalmente no seu quotidiano (SANTOS, 2005).

Ao nascer a criança surda está, do ponto de vista físico, psicológico e social, em igualdade de condições à criança ouvinte, possui potencial para comunicar, andar, amar e aprender. No entanto, atendendo ao facto de que geralmente os pais e familiares não dominam uma língua perceptível para a criança, esta só tem a possibilidade de conviver com um grupo de pertença, que partilhe da mesma língua, se integrar uma escola onde conviva com outros

---

<sup>4</sup> muete/ muda

<sup>5</sup> mouette/ gaivota

surdos e onde possa adquirir um código linguístico, ou seja uma Língua Gestual. Compreender as características do desenvolvimento humano, analisar a forma com se processa a aquisição da linguagem e a sua relação com desenvolvimento de competências sociais é fundamental para orientar a educação da criança surda, reduzir o insucesso escolar e os problemas de inserção no meio social.

No desenvolvimento da criança surda há que considerar e perceber as etapas que caracterizam o crescimento humano no sentido físico e sócio afetivo. Conforme já foi explorado no item 2.3.4.1 “*A importância do lúdico no desenvolvimento infantil*” a expressão motora na criança dá-se por uma motivação externa, no início as sensações de prazer e os movimentos conscientes centram-se na boca (necessidade de mamar, chupar e também de sentir o mundo através da boca), aos poucos passa para as mãos... Essas sensações de satisfação fazem parte do desenvolvimento sócio afetivo da criança e surgem numa interação positiva primeiro com a mãe, depois com os mais próximos e o meio.

Os surdos, do ponto de vista sócio afetivo, têm as mesmas necessidades que os ouvintes, precisam de ter satisfação nas suas interações, sentirem-se aceites e parte de um grupo. Se tiverem as mesmas oportunidades quanto ao desenvolvimento linguístico e sócio afetivo, podem ter um autoconceito positivo e desenvolver a auto estima. Ao construir uma boa imagem de si, aumentam a auto estima, podendo relacionar-se de forma saudável com os outros e o meio onde se inserem, reduzindo-se assim as dificuldades relacionais que se verificam atualmente no meio escolar e social.

A imagem que a criança constrói de si mesma, pelas leituras que faz da imagem que os outros revelam ter de si, é o seu autoconceito. Este constrói-se através das vivências que temos e, principalmente, através das relações interpessoais com os mais próximos (COLL, 1977:39). Assim a criança surda têm necessidade de conviver com outros surdos para poder aceitar a sua especificidade e construir uma boa imagem de si própria.

*Vou fazer sete anos estou ao nível do infantário. O meu pai descobre o IVT (Teatro Visual Internacional, teatro de surdos em Vicennes. Alfredo Corrado, fala em silêncio a língua gestual. Fez universidade em Washington, na Universidade de Gallaudet, destinada a surdos [...] Quando o conheço [...] é surdo, não usa aparelho e ainda por cima é adulto [...] levei algum tempo para compreender aquela tripla bizzaria [...]*

*compreendi de imediato que não estava só no mundo [...] foi um choque e um deslumbramento. Eu, que me julgava única destinada a morrer criança, descobro que tenho um futuro possível [...] (LABORIT, 2000: 50-53).*

Ainda se verificam situações como esta e muitos alunos que estão hoje nas Unidades de Surdos só conheceram outros surdos e tiveram acesso à LGP após os 7 anos de idade. Esta é uma questão que move as Associações de Surdos, estas defendem os direitos da comunidade surda que se assume como uma minoria com uma língua e cultura diferentes. A auto-estima depende das experiências que a criança vive e da confiança que vai adquirindo em si própria. Se obtém estímulos positivos por parte dos seus educadores torna-se mais confiante e mais segura nas suas opções. Se a criança surda é educada no meio de crianças ouvintes, onde o insucesso comunicativo e escolar é o mais comum não consegue desenvolver a auto-estima. Se for educada em grupos de pares surdos, com acesso à Língua Gestual, adquirindo confiança em si própria tem a possibilidade de obter sucesso comunicativo e educativo (SANTOS, 2005).

### **3.2.1. A arte no desenvolvimento de Emmanuelle**

Embora sendo surda profunda, Emmanuelle teve uma educação privilegiada quanto à aquisição da língua e quanto ao acesso à arte. A exposição à arte ocorreu naturalmente; Emmanuelle tinha músicos na família e um piano em casa. Inicialmente observava o pai tocar e posteriormente o pai e sua irmã mais nova. Além disso, os seus pais valorizavam na sua educação o contato efetivo com as diferentes formas de arte.

*Estamos na sala e Maria toca com o meu pai. Dantes, era eu quem me sentava a seu lado. Ouvia-o tocar, tentava captar os sons agudos, os graves...Agora é a Maria... As mãos deslizam sobre o teclado, sorriem, inclinam as cabeças, ...E eu vejo passar o amor na música que tocam... A música que apesar de tudo ele me deu, a quem devo o poder senti-la, que me permite vibrar, dançar (LABORIT, 2000: 93, 94).*

Por volta dos 8 ou 9 anos, participou num estágio de teatro durante quinze dias, onde trabalhou a expressão corporal com Ralph Robins. Este tinha vindo de Nova Iorque para a criação do IVT (International Visual Theatre), o teatro de surdos de Vincennes criado em 1976 com a participação do ator e encenador de teatro Alfredo Corrado. Desde essa altura o

seu sonho era ser atriz. Aos dez anos assistiu à peça *Os Filhos do Silêncio*, com os pais, num Teatro do Campos Elíseos. Durante a adolescência participou em algumas representações teatrais, finalmente aos 20 anos estreou como atriz na reposição da peça *Os Filhos do Silêncio*, de Mark Meddof, obtendo grande sucesso.

Possivelmente, o contacto com a música, dança, pintura e teatro fez com que ela adquirisse competências relacionais e cognitivas ajustadas, apesar de possuir pouca oralidade, desenvolveu uma capacidade excepcional para lidar com a escrita, sendo capaz de transmitir os seus pensamentos por escrito com clareza e correção gráfica, pouco comum entre a comunidade surda. Outro aspeto fundamental na sua educação foi o contacto com a língua gestual. Os pais quando que tiveram conhecimento da possibilidade da língua gestual procuraram esse contacto e intervenção, embora um pouco tarde - por volta dos 6 anos – mas, apesar disso, ela tornou-se bilingue, ou seja, adquiriu as duas línguas.

A educação de Emmanuelle justifica a importância deste estudo no sentido de melhorar a resposta educativa que é dada às crianças surdas, na escola e na família. É no meio familiar que a criança tem as primeiras interações sociais, no caso da criança surda, esta convivência é, à partida, limitada pela dificuldade de comunicação, não existe uma língua comum entre os pais e os filhos. A criança sem uma linguagem minimamente estruturada não tem possibilidade de se apropriar do conhecimento em geral e não tem acesso à cultura da maioria. Paralelamente, a esta situação, verifica-se que são poucas as crianças surdas que têm através da família e escola um contacto mais efetivo com as artes, tendo a sua formação pessoal e sociocultural comprometida. Por essa razão, será fundamental na educação dos surdos privilegiar atividades que favoreçam o contacto com as expressões artísticas e as artes em geral.

### **3.3. A surdez e competências sociais**

As sociedades contemporâneas, tal como as conhecemos, apresentam um sistema complexo de organização, este é o resultado da evolução dos grupos sociais e também do progresso tecnológico. As diferentes Instituições e estruturas sociais formam redes alargadas onde tudo funciona de forma interligada... A água canalizada, luz elétrica, eletrodomésticos e os mais variados bens de consumo, então acessíveis à maioria dos cidadãos, quase nos parece que sempre foi assim. No entanto, os princípios de agregação, dos grupos primitivos,

intimamente associados à descoberta do fogo, que se deu há aproximadamente 750 mil anos, ainda permanecem na essência das relações humanas atuais: a reunião de indivíduos com objetivos comuns.

A organização dos grupos sociais assim como a arte evoluíram ao longo dos séculos, tendo a segunda uma função representativa, sagrada, formativa e também de perpetuação da cultura. Dentro da sociedade num sentido mais lato ou numa comunidade existem algumas normas ou princípios que podem ser implícitos ou explícitos. Estes regulam as interações entre todos os indivíduos e o funcionamento global quanto às instituições ou serviços, que nas sociedades modernas se tornaram cada vez mais específicos e diversificados. Os indivíduos que são diferentes da maioria como é o caso da comunidade surda, não acedem facilmente a esses princípios sejam implícitos ou explícitos. O facto de não adquirir uma língua, em idade precoce, tem dificultado a minoria surda de aceder ao conhecimento da maioria, impedido as suas relações interpessoais e também no acesso aos serviços oferecidos de uma maneira geral na sociedade onde vivem.

A competência social é um conceito que se refere a comportamentos, capacidades cognitivas, sociais e emocionais consensualmente aceites por uma comunidade. Os indivíduos dessa comunidade devem desenvolvê-la de forma a obter uma adaptação social bem sucedida (Welsh e Bierman, Apud SANTOS, 2005). Este conceito é usado para referir a capacidade de estabelecer e manter relações de qualidade, satisfatórias para ambas as partes de forma a evitar comportamentos negativos ou atitudes não consensuais.

O desenvolvimento das competências sociais na criança depende do seu contexto familiar, escolar e social, dos interesses e capacidades da criança em conjugação com os dos outros e, ainda, de fatores como o autoconceito e a auto-estima. O autoconceito é a imagem que a criança tem de si própria, se tem uma boa imagem é uma criança feliz. É fundamental que a criança surda seja estimulada a aceitar-se na sua diferença, ou seja, a aceitar a surdez como parte da sua natureza (SANTOS, 2005) e (GOLDFELD, 2002).

### **3.4. As fases de desenvolvimento social e a surdez**

Segundo Schum, o processo de desenvolvimento da compreensão social diz respeito à forma como a criança entende o seu relacionamento com as pessoas, e é um fator

determinante na aquisição de competências sociais, parecendo desenvolver-se em diferentes fases do crescimento.

A primeira fase caracteriza-se pela visão da relação pessoal de acordo com o indicador *Bom* versus *Mau*, ocorre aproximadamente entre os 18 e 36 meses de idade. Nesta idade, a criança, relaciona-se com as pessoas no momento presente e vê-as como boas, se acedem aos seus desejos, e como más, se não o fazem. Como só vive no momento presente a sua zanga pode durar pouco tempo e facilmente se distrai do objeto negado, dirigindo a sua atenção para outra coisa. Considera-se que a criança surda, mesmo num contexto linguístico não adequado, sem acesso à LGP, atinge esta fase normalmente na mesma idade da criança ouvinte (Schum, 2002, Apud SANTOS 2005).

*A aprendizagem da comunicação... com uma ortofonista<sup>6</sup>... Brincava comigo às bonecas, aos jantarinhos... Mostrou à minha mãe que era possível estabelecer uma relação comigo... com ela reaprendeu a falar comigo... a nossa maneira de comunicar era instintiva, animal, poderia chamar-lhe “umbilical”... coisas simples: comer, beber, dormir... não me impedia de fazer gestos embora lhe tivessem recomendado... Tínhamos sinais só nossos ... «Eu virava a tua cara para a minha para que lesse palavras simples...tu mimavas ao mesmo tempo era lindo e irresistível (LABORIT, 2000: 21).*

O segundo nível, normalmente vai dos 3 aos 5 anos, e caracteriza-se pela *Relação Causa e Efeito*. A criança já desenvolveu a capacidade cognitiva para compreender e catalogar a informação necessária para entender explicações simples de causa-efeito (se fizeres A, ocorre B). O domínio da língua é um fator determinante para que o desenvolvimento desta etapa, pois, embora a criança veja o que se passa, é preciso que compreenda as situações e, para que isso ocorra, é necessário possuir uma comunicação efetiva que permita aos adultos fornecer-lhe explicações e interpretações da realidade.

A criança, neste nível, ainda não possui muito controlo interno dos seus comportamentos, mas responde a controlos externos, assim, é fundamental a introdução de regras para guiar as suas interações sociais (SANTOS, 2005). Às vezes, as crianças surdas

---

<sup>6</sup> ortofonista corresponde a Terapeuta da Fala

apresentam comportamentos desajustados, que têm origem na falta de compreensão de regras. O desenvolvimento da linguagem e o uso de recursos visuais pode evitar ou reduzir a ocorrência dessas situações de desajuste. A seguir apresenta-se uma transcrição onde Emmanuele explica alguns de seus comportamentos, incompreensíveis na altura para os pais:

*...arrumo as minhas bonecas de forma metódica, embora na minha cabeça tudo esteja completamente desordenado...o meu pai irritava-se, queria que eu fosse dormir... Era difícil quando havia mais pessoas: perdia a comunicação com ela. Sentia-me só no meu planeta... puxava a minha mãe para dizer alguma coisa, não queria que olhasse para outro lado, queria que olhasse única e exclusivamente para mim (LABORIT, 2000: 27).*

A terceira etapa denomina-se por *relação Pessoa-Contexto*, ocorre entre os 6 e 12 anos. Nessa fase, a criança, desenvolve uma identidade individual, é capaz compreender as diferenças sobre pensamentos, sentimentos e convicções pessoais, para além do aspeto exterior do outro. Apresenta a estrutura da linguagem e a compreensão das interações sociais muito próximas das do adulto, sendo capaz de revelar uma verdadeira empatia. É fundamental, nesta fase, fornecer à criança surda explicações e interpretações que a leve à compreensão das situações sociais. Intencionalmente devem criar-se situações de simulação, adaptadas ao nível etário da criança, de forma a desenvolver competências sociais específicas. Quanto melhor for o seu nível linguístico (LGP ou LP) mais efetivamente pode desenvolver a compreensão das relações com o outro e das diversas interações sociais (Schum, 2002, Apud SANTOS, 2005). Quando há falha na comunicação a criança surda perde a noção da realidade, assim cria, mentalmente, explicações desajustadas para a sua idade.

*Tinha um gato que morreu... O pai disse: acabou-se. Eu não sabia o que era a morte, nunca mais vi o gato. Tal como o gato não me imaginava adulta, via-me criança. Toda a vida. E sobretudo achava que era única, só no mundo. Só a Emmanuele é que é surda, mais ninguém... (LABORIT, 2000: 36).*

Na fase seguinte, aproximadamente dos 11 aos 18 anos, período da adolescência, é quando o desenvolvimento social se dá de forma mais marcada através do contacto com o grupo de pares. O domínio de uma língua materna é fundamental para que se estabeleçam relacionamentos sociais estáveis, promovendo o autoconceito e o sentimento de pertença, o que possibilita o desenvolvimento equilibrado de uma identidade pessoal e social no

adolescente. No ouvinte, as competências sociais, podem ser adquiridas casualmente pelo próprio através da observação o que é improvável para o surdo devido ao *défice* auditivo e consequente *handicap* linguístico. Assim, na educação deve haver a promoção intencional do desenvolvimento de competências sociais como parte integrante da formação da criança surda (Schum, 2002, Apud SANTOS, 2005).

## CAPÍTULO IV

### 4. PROCEDIMENTOS

Na primeira fase deste estudo foi elaborado o Projeto de Investigação com a proposta de implementar e analisar as atividades de expressão artística e jogos cooperativos realizados na Unidade de Surdos de Faro. O primeiro texto escrito, sobre o estudo, intitulava-se “A Expressão Artística e os Jogos Cooperativos: a sua contribuição na educação, socialização e desenvolvimento do sentido artístico e estético em crianças e jovens surdos”, ainda no âmbito do mestrado em Educação Artística Especialização em Teatro e Educação. Esse texto foi entregue em 2009, sendo sugerida a reestruturação do mesmo. Com a revisão do estudo, sua fundamentação e conceptualização, foi reescrita esta dissertação com outra composição e estrutura, sentindo-se também a necessidade de alterar o seu título.

Tratando-se de um estudo exploratório que envolveu a participação de crianças e jovens com surdez, com ou sem outras problemáticas associadas, houve vários momentos de recolha de dados, em paralelo com o estudo da problemática e com a fundamentação teórica que versa sobre a importância das artes na educação e os jogos cooperativos no desenvolvimento pessoal e social da criança. No ano letivo, 2006/07 enquanto decorriam as atividades dos projetos de intervenção prática Espaço para o Gesto e Brincadeiras e Alegria e Empatia foram feitos registos de observação.

No ano letivo 2007/08, foi necessário fazer novamente um pedido formal ao Órgão de Gestão do Agrupamento e posteriormente aos encarregados de educação para que pudesse ser feito o levantamento dos dados recolhidos através dos registos dos Projetos que decorreram no ano letivo anterior. Com essas autorizações os aspetos formais do uso de imagens e dados sobre os alunos foram resolvidos.

#### 4.1. Plano de Investigação

Na realização desta investigação começou por se traçar um plano de ação de acordo com o projeto e cronograma inicial. No decorrer da investigação foram sendo feitas alterações tanto ao plano como ao cronograma. No período de estudo e de enquadramento teórico

problemática, foram paralelamente sendo criados os instrumentos de recolha de dados. Os inquéritos, antes de serem aplicados, foram aprovados pela Orientador da Investigação, pelos técnicos da Unidade de Surdos e pelo Conselho Pedagógico do Agrupamento de Escolas da Sé.

Foram elaborados e aplicados quatro inquéritos de opinião: para os alunos, para os pais, encarregados de educação, docentes, etc. O Inquérito aos pais foi designado Inquérito I; o Inquérito aos alunos surdos do 2º e 3º ciclo, e às crianças e alunos do pré-escolar e 1º ciclo, foram designados Inquérito II e III, respectivamente; e o último inquérito destinado a pais e técnicos foi designado aqui Inquérito IV. O modelo dos referidos inquéritos podem ver-se nos Anexos 04 a 07, já a descrição de como foram concebidos e elaborados está registada no Anexo 08.

As fases de recolha de dados foram distintas, conforme foi possível, sendo as datas registadas no cronograma final, Anexo 20. A aplicação dos inquéritos teve vários momentos atendendo à disponibilidade dos colaboradores. O primeiro inquérito a ser aplicado foi o Inquérito I, ainda dentro do ano letivo 2006/2007. No início do ano letivo 2007/08, no mês de setembro e outubro, foram aplicados os inquéritos às crianças e alunos. Havia uma certa urgência nessa recolha para que não decorresse muito tempo e as suas impressões sobre as atividades realizadas se alterasse nas crianças e jovens. Os inquéritos aos adultos colaboradores/observadores (pais, familiares, docentes e técnicos) só foram aplicados no mês de junho de 2008.

Os dados recolhidos através dos inquéritos foram organizados em tabelas e gráficos, sendo analisados no capítulo V. Durante o período de realização do projeto faziam-se regularmente planos, registos e avaliações informais das atividades. Estas foram reunidas nos Anexos 10 a 17 e 21, sendo também consideradas como fontes de dados no capítulo V.

#### **4.2. Tipo de Investigação**

Com este estudo pretende-se fazer uma abordagem empírica onde se quer investigar uma situação real, da atualidade educativa portuguesa, que decorreu num contexto específico (Unidade de Surdos de Faro e Turma da Sala 12), com o tempo e espaço delimitado (ano letivo 2006/07). São usadas várias fontes de dados (os registos dos projetos desenvolvidos, as

opiniões dos alunos, dos técnicos e dos familiares e/ou encarregados de educação, etc.) e que se configura, de acordo com Yin (1988) citado por Carmo e Ferreira (1998) num estudo de caso, com casos múltiplos de grupos definidos.

Esta investigação mistura a metodologia quantitativa e qualitativa. No entanto opta-se sobretudo pela qualitativa porque é atribuída mais importância à compreensão, interpretação e aos processos, do que aos produtos. No entanto, para esclarecer algumas questões usar-se-á escalas de medida característica da metodologia quantitativa. Este tipo de estudo, de acordo com Merriam (1988) Apud Carmo e Ferreira (1998: 216), é de carácter particular porque incide numa determinada situação; descritivo porque o produto final será uma descrição pormenorizada da situação que está a ser estudada; heurístico porque conduz à compreensão do fenómeno que está a ser estudado; holístico porque tem em conta a realidade na sua globalidade.

#### **4.2.1. Validade e fiabilidade do estudo**

Por se tratar de um estudo com enfoque sociológico que envolve, os comportamentos humanos, está muito dependente da situação e do contexto específico em que se conceberam e implementaram os projetos que serão analisados, há limitações de carácter técnico como garantir a validade (validade interna e externa) e a fiabilidade da investigação.

Procura-se assegurar a validade interna utilizando várias fontes de dados e fazendo a triangulação dos mesmos. A validade externa não é uma questão considerada, já que o contexto é muito específico e não se procura a possibilidade de generalização dos dados a outras situações. Como este estudo tem um carácter qualitativo a fiabilidade será procurada através da descrição pormenorizada e rigorosa da forma como o mesmo foi realizado, os resultados obtidos não poderão ser generalizados.

#### **4.3. Indicação do processo de amostragem**

Neste estudo há uma delimitação específica da população alvo, crianças e jovens com Necessidades Educativas Especiais (NEE) de carácter permanente no domínio da audição, algumas delas com outras deficiências associadas, contemplando ainda outras crianças, que estiveram envolvidas em atividades comuns. O grupo de amostragem é pequeno

comparativamente à dimensão da amostra considerada como representativa de uma população (CARMO e FERREIRA, 1988: 196-199). Proporcionalmente ao número total de surdos no país este grupo deveria representar 10% o que não se verifica, no entanto é composto por todas as crianças e jovens surdos referenciados na região do Algarve conforme tabela seguinte.

**Tabela 4. 1- Caracterização crianças e jovens - Grupos AI e AII**

Grupos	Criança ou aluno	Sexo	Idade	NEE	Reside	Ano de escolaridade	Agrupamento	Escola / Jardim-de-infância
Grupo de crianças/alunos - AI	C1	M	3	surdez	Tavira	pré-escolar	D. Manuel I Tavira	3 dias na Unidade de Surdos e 2 dias no Jardim de infância da área de residência
	C2	M	3		Loulé		Egº Duarte Pacheco/Loulé	
	C3	M	3		Montegordo		-	
	C4	M	4		Faro		“Afonso III” – Faro”	
	C5*1	F	5		Olhão		-	
	C6	M	6		Faro		“Afonso III” – Faro”	
	C7	F	6	multideficiência	Estoi		Escolas de Estoi	
	A1*1	M	7	surdez	Faro/Lagos	1.º ano	de Escolas da Sé	EB. 1 n.º 4 de Faro (Penha) Turma da sala 12
	A2*1	F	8			2.º ano		
	A3	M	8		São Brás de Alportel	1.º ano		
	A4	M	7	multideficiência	Faro	1.º ano	de Escolas de Silves	EB. 1 n.º 1 de Silves
	A5*3	F	11		Tavira	3.º ano		
A6	F	9	Silves		2.º ano			
Grupo de jovens/alunos AII	*2	M	11	hiperactividade	Faro	4.º ano	de Escolas da Sé	EB. 1 n.º 4 de Faro (Penha) Turma da sala 12
	*2	F	10	dislexia				
	*2	M	10	-				
	*2	M	12	emocional/comportamento				
	*2	M	11	emocional/comportamento				
	A7*1	F	12	surdez	Stª Barbara Nexe	4.º ano	de Escolas da Sé	
	A8*1	M	13		Quarteira			
	A9	M	13		Loulé			
	A10	M	13		Faro			
	A11*1	F	14	surdez	Loulé	6.º ano	de Escolas da Sé	EB. 2,3 Stº António
	A12	M	15	surdez/emocional	Quarteira			
	A13	F	14	surdez	Faro			
	A14	F	15	surdez	São Brás de Alportel			
	A15	M	16	surdez	Faro	9.º ano	de Escolas da Sé	EB. 2,3 Stº António
A16*1	F	16						
A17*1	F	17	Olhão					
A18*1	M	18	Faro					

\*1 Alunos com alguma oralidade, embora tenham dificuldade em manter um diálogo pois o seu vocabulário é restrito e as falhas na compreensão são grandes, necessitando da LGP para que a comunicação seja efetiva.

\*2 Estes alunos não participaram na maioria das atividades do Espaço para o Gesto e Brincadeiras, desenvolvido como atividade extra-curricular, conviveram com os surdos em atividades comuns no contexto da turma da sala 12 e do projeto Alegria e Empatia. Colaboraram com a apresentação dos Piratas.

\*3 Esta aluna estava a desenvolver um programa adaptado com base em alguns conteúdos do 1.º ano, mas essencialmente a desenvolver competências sociais a nível da autonomia e comportamento.

O processo de amostragem deste trabalho não é probabilístico, a dimensão e as características dos elementos escolhidos correspondem aos objetivos propostos. Tratando-se de um estudo exploratório utilizou-se o grupo disponível para o efeito, configurou-se num tipo de amostragem de conveniência. A amostra teve em conta critérios de escolha intencional dos sujeitos (CARMO e FERREIRA, 1988: 196-199). Na tabela 4.1 caracterizam-se os alunos quanto à idade, tipologia de NEE, área de residência, etc.

O grupo de amostragem AI era composto por 13 crianças do pré-escolar e alunos do 1º ciclo 1º/2º e 3º ano; o grupo AII era composto 17 alunos surdos e ouvintes do 4º ano da turma da sala 12, e também por alunos surdos do 2º e 3º ciclo. Foi constituído respeitando a organização da Turma da sala 12 e com todas as crianças surdas do pré-escolar e alunos surdos do 2.º e 3.º ciclo. O código atribuído na Tabela 4.1, às crianças e jovens, mantém-se na análise dos dados recolhidos.

Como já se referiu, as crianças e jovens surdos eram a população total no Algarve, pois esta escola concentra todas as crianças e alunos com NEE de carácter permanente, no domínio da surdez. No entanto, as crianças do pré-escolar não estavam matriculadas na escola, uma vez que o Agrupamento não possui essa valência; estavam integradas em jardins de infância da sua área de residência, deslocando-se alguns dias à Unidade de Surdos para aprender a sua primeira língua, em convívio natural com os seus pares surdos. A população, de crianças e jovens, considerada na amostragem, bem como as idades referem-se ao ano letivo 2006/07.

O grupo AI respondeu ao Inquérito III e o grupo AII ao Inquérito II. Os cinco alunos ouvintes, assinalados na Tabela 4.1 com\*<sup>2</sup>, não responderam aos inquéritos pois mudaram de Agrupamento de escola ao concluir o 4º ano, não sendo possível contactá-los. Os pais dos alunos surdos, Grupo P, foram o grupo de eleição para responder ao Inquérito I, já que este se referia à sua experiência particular com os filhos e as diferentes formas de arte. O grupo de observadores da ação teve dois tipos de colaboradores: os primeiros são docentes, formadores de LGP e outros técnicos que observaram e/ou estiveram envolvidos na realização das atividades desenvolvidas no âmbito do projetos já referidos, Grupo CI; os segundos, professores e pais, assistiram a algumas atividades e/ou à apresentação final, Grupo CII.

#### 4.4. Fontes de dados

Foram consideradas fontes de recolha de dados documentos ou registos tais como: registos de planificações, observações e avaliações, das atividades realizadas (portfólio e álbum com pinturas, fotografias e filmes) inquéritos respondidos (Anexos 17, 18 e 19). Os inquéritos estão relacionados com os objetivos do estudo e questões de partida, procuram a sua verificação. A elaboração das questões teve como pressuposto que os colaboradores/observadores, tiveram conhecimento sobre os projetos analisados.

Foram elaborados quatro inquéritos de opinião do tipo questionário (Anexos 04 a 07), com finalidades específicas e dirigidos a diferentes grupos: de amostragem Grupo AI e AII, de colaboradores/observadores Grupo P, CI e CII. Na sua elaboração estão subjacentes os objetivos do projeto “Espaço para o Gesto e Brincadeiras” e também o Currículo Nacional do Ensino Básico – Competências Essenciais e Lei de Bases do Sistema Educativo. Os questionários são compostos por perguntas na sua maioria com resposta fechada. No entanto, há perguntas com resposta aberta - são justificações que se solicitam, atendendo ao objetivo do estudo e às questões de partida, pela necessidade de perceber as conceções ou opiniões em relação ao tema - às quais se faz análise de conteúdo (CARMO e FERREIRA, 1998).

O primeiro questionário, Inquérito I - Anexo 04, dirigido aos pais, Grupo P, teve como objetivo verificar os hábitos culturais das famílias, no sentido de perceber qual o contacto das crianças e jovens surdos com a arte fora do contexto escolar. Esse questionário é composto por seis itens, correspondentes a categorias de formas de arte mais representativas da nossa sociedade. Possui ainda uma sétima questão sobre as tradições e hábitos culturais existentes nas famílias.

O segundo questionário, Inquérito II – Anexo 05, foi direcionado aos alunos surdos do 2.º e 3.º ciclo Grupo AII. É composto por onze questões e está subdividido em duas partes, a primeira (da pergunta um à sete) investiga a opinião sobre as atividades já desenvolvidas no Projeto Espaço para o Gesto e Brincadeiras; a segunda (da pergunta oito à onze) proporciona aos alunos a oportunidade de colaborar na organização do Projeto para o ano letivo 2007/08. O terceiro questionário, Inquérito III – Anexo 06, foi adaptado, a partir do anterior mantendo-se a mesma estrutura, para adequar ao nível etário e competências das crianças surdas do Grupo AI. Nas adaptações simplificou-se a mensagem, reduziu-se as respostas escritas, uma

vez que as crianças ainda não a dominam, e alterou-se o modo de seleção das respostas às questões. A descrição de como foram elaborados os inquéritos encontra-se no Anexo 08.

O inquérito IV, que se pode ver no Anexo 07, foi dirigido a adultos, técnicos ou familiares que participaram, Grupo CI, ou assistiram a algumas atividades, Grupo CII, desenvolvidas nos projetos referidos. Está subdividido em 5 partes. Para além da caracterização dos colaboradores coloca questões com a finalidade de comprovar as questões de partida. O registo de elaboração deste questionário está descrito no Anexo 08.

## CAPÍTULO V

### 5. ANÁLISE DE DADOS E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Neste capítulo analisam-se e discutem-se os dados recolhidos nos inquéritos aplicados e também os registos das atividades desenvolvidas no âmbito dos projetos, já referidos, implementados na Unidade de Surdos de Faro. Os registos das atividades são demasiado extensos e, por essa razão, apresentam-se nos Anexo 11 a 16 e 21.

#### 5.1. Análise e discussão do Inquérito I

Este inquérito foi aplicado aos pais, Grupo P, atendendo ao objetivo I, da investigação, e às questões de partida 1), 2), 3) e 4). Foram distribuídos vinte e cinco inquéritos só tendo sido respondidos dezasseis. A análise incide nos dados recolhidos, conforme a Tabela 5.1.

**Tabela 5. 1- Contacto c/ arte/ hábitos familiares/ escolaridade pais - Inquérito I**

crianças e alunos	Número de vezes que teve a experiência com a família						hábitos culturais na família	Escolaridade	
	p1.teatro	p2.pintura	p3.música	p4.dança	p5.cinema	p6.circo		mãe	pai
C5	3	5 (ou +)		4	5 (ou +)	3	não	Sup	Sup
C6							não	2°C	2°C
A1		3	4	4	5 (ou +)	5 (ou +)	sim, dança, a prima está no ballet.	Sec	3°C
A3							não	s/esc	1°C
A4		3	2	4	5 (ou +)	2	sim, pintura, música e escultura	Sup	Sup
A7				4		2	sim, dança e música.	2°C	1°C
A8							não	3°C	2°C
A9			5 (ou +)		1	5 (ou +)	sim, dança e música.	1°C	s/esc
A10	3		1		1	1	não	2°C	3°C
A11					4	2	não	3°C	2°C
A13	3				5 (ou +)	3	não	Sec	3°C
A14			3			1	não	Sec	3°C
A15	5 (ou +)	5 (ou +)	5 (ou +)	5 (ou +)	5 (ou +)	5 (ou +)	sim, música, pintura, dança e teatro.	Sup	Sup
A16	3		1	2	2	2	sim, música.	Sec	Sec
A17							não, pintura.	2°C	1°C
A18			1	1	1	1	não	1°C	1°C
Total de alunos	5	4	8	7	10	12			
Total de ocorrências	17	16	22	24	34	32			

Síglas usadas na escolaridade dos pais: s/esc – sem grau de escolaridade, só escreve parte do nome

1°C - concluiu o 1º ciclo

2°C - concluiu o 2º ciclo

3°C - concluiu o 1º ciclo

Sec – concluiu o ensino secundário

Sup – tem pelo menos licenciatura

Obs.: Não devolveram os inquéritos respondidos os pais das crianças/ alunos: C1, C2, C3, C4, C7, A2, A5, A6, A12. A resposta dos pais do aluno A17 não é válida, pois referiram que não tinham tradições e depois escreveram pintura.

Na análise realizada, verifica-se que na primeira pergunta, sobre a ida das crianças e alunos ao teatro com a família apenas cinco, entre os dezasseis pais afirmaram que sim. Destes, apenas quatro foram pelo menos 3 vezes e só um foi 5 vezes ou mais. Na segunda pergunta sobre visitar exposições de pintura, verifica-se que apenas quatro alunos, já tinham tido esta experiência com a sua família. Destes, dois foram 3 vezes e os outros dois foram 5 vezes ou mais.

Na terceira pergunta, verifica-se que oito alunos, entre os dezasseis, já tinham ido a um concerto com a família. Dentre estes oito, três alunos foram 1 vez, um foi 2 vezes, um 3 vezes e outro 4 vezes, dois foram 5 ou mais vezes. Na quarta questão verificou-se que, sete alunos já foram com a família a um espetáculo de dança. Desses sete alunos, um foi 1 vez, outro foi 2 vezes, quatro foram 4 vezes e apenas um foi 5 ou mais vezes. Verificou-se nestas duas questões um aumento da quantidade de contactos com este tipo de evento, comparativamente às duas anteriores. Estes dados podem indicar que, nestas famílias do grupo de amostragem, se verifica mais interesse pela música e pela dança do que pelo teatro e pintura.

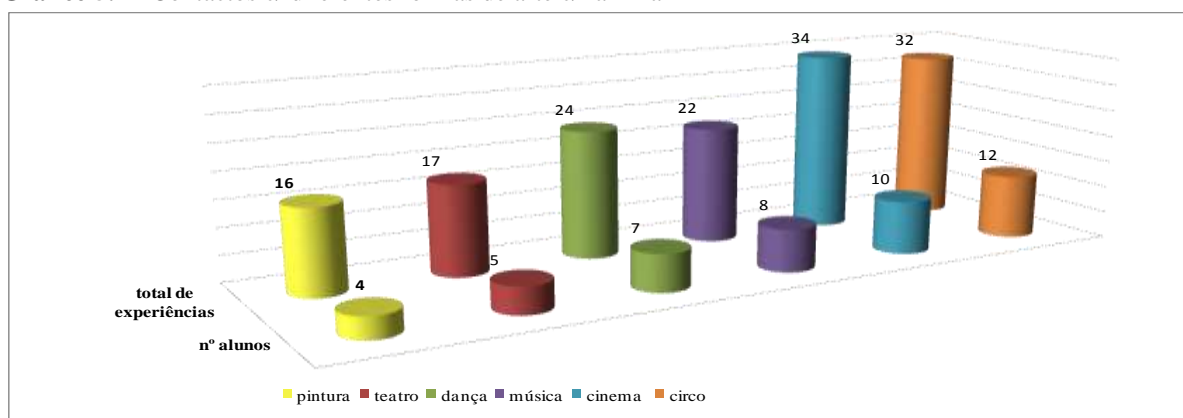
Quanto à quinta questão, dez alunos, foram com a família ao cinema. Dentre esses dez, três foram só 1 vez, um foi 2 vezes, outro foi 4 vezes e cinco foram 5 vezes ou mais. Na sexta questão doze alunos, foram ao circo com a família. Desses doze três foram só 1 vez, quatro foram 2 vezes, dois foram 3 vezes e três foram 5 ou mais vezes. Nas questões cinco e seis constatou-se um aumento da quantidade de alunos que tiveram as experiências de idas ao cinema e circo, verificando-se também o aumento da frequência com que isso aconteceu, comparativamente à dança, música, teatro e pintura.

A sétima questão, relativamente à existência de hábitos ou tradições culturais relacionados com as diferentes formas de arte, no meio familiar era uma questão aberta, diferentemente das anteriores. Entre os dezasseis inquiridos, sete responderam que têm tradições culturais na família. Dentre esses a maior incidência foi para a música, uma vez que cinco famílias têm alguma ligação à música, em seguida aparece a pintura e a dança, cada uma com incidência em três famílias. Nas famílias que têm hábitos que privilegiam a experiência cultural artística, verifica-se que os contactos são com mais do que uma forma de arte.

Relativamente à questão de partida – P1) *As crianças e alunos surdos, alvo deste estudo, têm ou não, habitualmente, contacto com as diferentes formas de arte em contexto familiar e social?* – verifica-se que, as crianças e jovens surdos têm pouco contacto com as diferentes formas de arte em contexto familiar e social. Nas famílias estudadas, quatro referiram nunca ter ido com os filhos (alunos C6, A3, A8 e A17) a nenhum espetáculo ou exposição. Na análise comparativa, Tabela 5.2, constata-se pela as famílias, dos alunos A15, A1, C5 e A4, manifestam de facto interesse pela arte e cultura, seja pela diversidade de espetáculos, apresentações ou exposições, que indicam ter assistido com os filhos, seja pela frequência com que isso se verificou. Também as famílias dos alunos A9, A13 e A16 referem contactos significativos no contacto com as artes.

Quanto à questão de partida – P2) *Com qual das diferentes formas de arte, o grupo escolhido para observação, teve mais contacto em contexto familiar e social?* – verificou-se que a maioria das crianças e jovens surdos, tiveram mais experiências com o circo, seguido do cinema, da música, da dança, do teatro e pintura. Já o número de experiências foi maior em relação ao cinema, seguido do circo, dança, música, teatro e pintura, conforme se pôde comprovar pela análise dos dados da Tabela 5.2 e do registo comparativo no Gráfico 5.1.

**Gráfico 5. 1-** Contactos c/ diferentes formas de arte c/ família

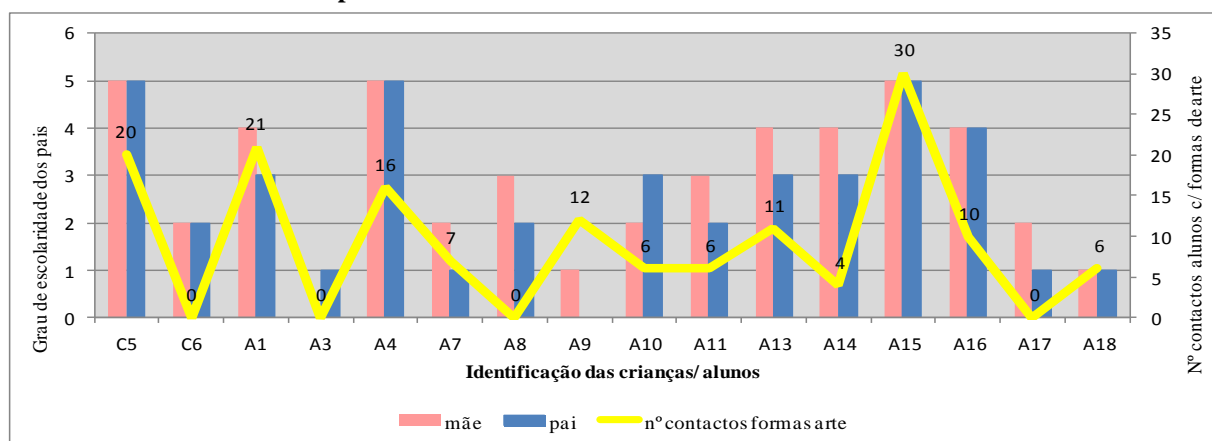


Em relação à questão de partida – P3) *As famílias do grupo de referência, escolhido para este estudo, possuem ou não hábitos e tradições culturais que privilegiam as diferentes formas de arte?* – de acordo com os dados da Tabela 5.2, verifica-se que sete famílias indicam ter hábitos e tradições culturais que privilegiam arte. Sendo a maior prevalência para a música, uma vez que, cinco famílias referiram ligação à música, em seguida aparece a pintura e a dança, com ocorrência em três famílias. Quatro destas famílias, alunos A4, A7, A9 e A15 têm hábitos e tradições culturais artísticas com mais do que uma forma de arte.

A destacar a família do aluno A15 que indica experiências com música, pintura, dança e teatro; a família do aluno A4 que refere contactos com pintura, música e escultura. Nestas famílias constata-se que há, intencionalmente, uma educação para o desenvolvimento sensibilidade artística. Nestas duas situações a escolaridade dos pais é de nível superior. Já os outros alunos, A9 e A7, com tradições culturais na dança e na música pertencem a agregados familiares, onde os pais têm pouca escolaridade. Contudo os pais tocam algum tipo de instrumento musical e participam, no primeiro caso, em danças ciganas num acampamento e, no segundo, em danças populares.

Neste grupo, a família do aluno A15 é, notoriamente, a que tem mais contacto com a arte, tal facto parece justificar-se pela formação académica dos pais e pelos hábitos culturais da família na qual existem vários elementos ligadas ao mundo artístico. Os outros alunos, A4, C5, A1, que têm alguns contactos com a arte pertencem a agregados familiares onde os pais têm mais escolaridade verifica-se que um dos progenitores possui o ensino secundário completo enquanto os outros possuem curso superior conforme gráfico abaixo.

Gráfico 5. 2- Escolaridade pais/ contacto dos alunos c/ a arte na família



Ainda na análise deste inquérito, ao cruzar o grau de escolaridade dos pais com a quantidade de experiências relativamente a assistir ao teatro, concertos, dança, circo, cinema ou ver exposições de pintura, verifica-se que há uma relação entre estes dois parâmetros. A relação não é direta, ou seja, embora se verifique o aumento da quantidade de experiências nos alunos cujos pais possuem maior grau de escolaridade, também há exceções. Assim, os alunos C6, A8 e A17, conforme se vê no Gráfico 5.2., não tiveram nenhuma experiência, com as diferentes formas de arte com a família, embora o grau de escolaridade dos seus pais seja superior ao dos pais dos alunos A9 e A18 os quais tiveram algumas experiências com as

famílias. Já os alunos C5, A4 e A15, cujos pais possuem cursos de nível superior, e o aluno A1, cuja mãe tem ensino secundário, foram os que tiveram de mais experiências. Sendo que para a aluna A1 se verificam mais experiências que para o aluno A4, embora os pais deste último tenham maior grau de escolaridade. Estas duas últimas crianças apresentam diferenças físicas marcantes, a primeira é surda e o segundo configura multideficiência além da surdez profunda.

## **5.2. Análise descritiva e reflexiva das atividades**

A análise de atividades desenvolvidas durante o ano letivo 2006/07, no âmbito dos projetos implementados, “Espaço para o Gesto e Brincadeiras” e “Alegria e Empatia”, atendem ao objetivo II deste trabalho e ajudam a dar resposta à pergunta de partida P5). Nesse sentido foram feitos registos escritos, fotográficos e também em vídeo (Anexo 21) de atividades realizadas, de alguns dos materiais utilizados, de produções das crianças e jovens, que se encontram nos Anexos 11 a 16 e 21. Na planificação e implementação das atividades participaram professores, formadores de LGP crianças e alunos surdos.

Na programação e realização das atividades, ao longo do ano, houve a intenção de manter como linha orientadora a Lei de Bases do Sistema Educativo, Lei n.º 40/86, artigos 7.º e 8.º, mais especificamente quanto aos objetivos a) b) c) h) i) e j), e o Currículo Nacional do Ensino Básico – Competências Essenciais: princípios e valores orientadores do currículo e competências gerais, mais concretamente itens 1, 2, 3, 7, 8, 9 e 10, conforme o Anexo 01, uma vez que esses objetivos, princípios e competências preconizam valores e premissas que contemplam aspectos sociais, relacionais, afetivos, culturais, estéticos, entre outros, essenciais a uma formação global dos alunos para os quais se pretende, futuramente, uma integração satisfatória na sociedade em que vivemos.

Das várias atividades realizadas existe uma, em especial, que de certo modo centralizou o desenvolvimento dos projeto “Espaço para o Gesto e Brincadeiras” e “Alegria e Empatia”, com as crianças e alunos surdos e alunos ouvintes, com o tema dos “Piratas”. Este tema surgiu no contexto do grupo do 4.º ano composto por 5 alunos ouvintes e 4 surdos no âmbito do Projeto “Alegria e Empatia”. Estes alunos todos tinham já algumas retenções no 1º ciclo, sendo que dois deles apresentavam problemas de ordem afetiva e comportamental. Quando se sugeriu aos alunos que escolhessem um nome para designar a sua turma

intitularam-se “os Piratas”. O grupo decorou a porta da sala com ilustrações sobre piratas ficando este grupo conhecido como “A Turma dos Piratas”. O grupo do 1º e 2º ano, embora fosse formado por crianças mais novas e desenvolvessem as atividades letivas em sala separada, aderiram com muito gosto ao tema e quiseram pertencer ao “Grupo dos Piratas”.

Foram apresentados à turma, em alguns momentos específicos, vídeos com várias apresentações de coreografias de dança, com objetivo de os sensibilizar para esta forma de expressão e os ajudar a desenvolver capacidades naturais neste domínio. Ainda dentro deste âmbito, todos as crianças e alunos visionaram vídeos um com vários tipos de aves em diferentes situações de voo, pouso ou simplesmente no solo a ou água em interação, também visionaram o mar com ondas em movimento, pessoas a fazer dança moderna expressionista, a partir dessa visualização foram feitas pequenas coreografias improvisadas pelas crianças de forma lúdica e natural. Com referência a esses vídeos exploraram-se com as crianças diferentes tipos de movimento a imitar pássaros, peixes, ondas, vento, etc. (vídeo 3 - Movimentos no Anexo 21). As crianças surdas do Pré-escolar, os alunos surdos do 1º e 2º ano, do 1º ciclo e do 2º e 3º ciclo apropriaram-se do tema dos piratas e todos escolheram a coreografia com esse tema.

Pela altura do Natal realizou-se uma atividade com base no poema “O Natal do anjo dorminhoco”, registo no Anexo 15. O texto foi trabalhado com os diferentes grupos, fizeram-se vários exercícios de improvisação e depois chegou-se a uma dramatização coletiva com a turma do 1º ciclo e o grupo do pré-escolar. O registo com as fotografias e a história recontada pelo grupo do 1.º ano podem ver-se no Anexo 15. Um aluno do primeiro ano, que inicialmente queria ser o «menino pobre» que acompanhava o «anjinho dorminhoco», no decorrer da dramatização começou a mostrar-se muito triste, pelo facto de ser o «menino pobre». No reconto coletivo as crianças alteraram o final da história, e o menino pobre transformou-se também num anjo. O facto de poder alterar o conto permitiu às crianças ter papel mais interventivo na dramatização.

Nas atividades de expressão artística e jogos cooperativos foi realizado um jogo, uma espécie de caça ao tesouro, com as crianças do pré-escolar, 1º e 2º ano. Esta atividade foi muito significativa para as crianças, baseava-se numa história imaginária de piratas que teriam enterrado um tesouro no recinto da escola. Uma funcionária da escola, que participou na brincadeira, disse às crianças que tinha encontrado uma garrafa velha com um mapa do

tesouro dentro, veio trazer à sala e partir deste acontecimento desenrolou-se um jogo de caça ao tesouro. O registo da atividade encontra-se no Anexo 15 (p.180) e Anexo 16.

A aluna A2, surda profunda pós-linguista, fez o reconto escrito sobre esta atividade em casa com os pais, sem lhe ter sido solicitado, pode ver-se no Anexo 15 (p.181). Foi interessante este acontecimento porque esta criança, vinda do ensino regular, já com 8 anos, tendo frequentado o 1º ano sem sucesso, na verdade, no início do ano letivo, só reconhecia o seu primeiro nome, poucos letras e algarismos, em fevereiro já foi capaz de contar tantas coisas algumas estavam de acordo com o jogo, na sua visão infantil, outras foram pura imaginação como os golpes de karatê que não existiram. De qualquer modo isto levou a equipa a uma reflexão sobre a forma como estas atividades podiam estimular a comunicação e a criatividade, foi uma constatação positiva na implementação dos projetos.

Pela altura do Carnaval, as crianças do Pré-escolar e os alunos do 1º, 2º e 4º ano do 1º ciclo trouxeram roupas usadas de casa meias, camisetas e calças, para criarem os seus trajes de piratas. Pintaram de listras coloridas nas camisetas e nas meias; as calças de ganga foram cortadas um pouco abaixo do joelho e desfiadas. Fizeram-se algumas vendas pretas para taparem um dos olhos, alguns panos coloridos e lenços completaram a indumentária que usaram para desfilar no dia do Carnaval, com as restantes turmas da escola. O mais importante para as crianças foi participar ativamente na confeção das suas indumentárias. Na fotografia 5, Anexo 16, pode observar-se os alunos do pré-escolar e do 1.º ciclo em fila a sair da escola, na fotografia 6, Anexo 16, aparece parte do grupo de alunos, surdos e ouvintes do 1º ciclo, no Parque da Pontinha em Faro, na festa de Carnaval organizada pela Câmara Municipal. Um dos trabalhos do grupo do 1º ano, para o jornal da escola, foi sobre o Carnaval, outra produção das crianças foi um pequeno álbum com fotografia ilustradas, uma atividade de iniciação da escrita e da leitura. Estes registos feitos com recurso a LGP e as fotografias podem ver-se no Anexo 15 (p. 182-184).

Foram realizadas várias atividades no âmbito da expressão artística e a maioria dos alunos queria fazer uma apresentação com dança para a festa do final de ano. Nesse sentido, como já foi referido, visionaram vários vídeos com apresentações de dança e escolheram uma dança dos Piratas, a partir daí passou-se por várias fases de exploração natural, improvisação com as crianças e alunos, para depois chegar uma sequência da coreografia a apresentar conforme se pode ver no Anexo 16.

Nas atividades do Projeto Espaço para o Gesto e Brincadeiras desenvolvidos ao longo do ano letivo 2006/07, fizeram-se diferentes abordagens da expressão artística e dos jogos cooperativos. Os registos sobre as atividades, avaliação dos alunos e alguns materiais utilizados encontram-se digitalizados no Anexo 15 (partir da p.189 - registos Espaço para o Gesto e Brincadeiras). As grelhas de planeamento e sumário mensal com todas as atividades realizadas encontram-se nos Anexos 11, 12 e 13.

### **5.2.1. Análise das atividades semanais do Espaço para o Gesto e Brincadeiras**

No primeiro mês de implementação do projeto, setembro de 2006, a dinamização esteve a cargo de duas docentes, com apoio de uma formadora de LGP na comunicação (o registo foi feito no Anexo 11). Sentiu-se a necessidade de desenvolver atividades que ajudassem as crianças e alunos a conhecerem-se. Não foi fácil que grupo adquirisse a competência de identificar os seus pares pelo nome, foram necessários alguns meses porque cada um tinha que aprender o “Osch” ou nome gestual, o nome próprio em “dactilologia” (alfabeto em LGP) e em português escrito e/ou oral se possível.

Algumas crianças só conseguiram aprender o nome gestual após a terceira sessão, os alunos com mais de nove anos, sem outros comprometimentos associados, no fim do primeiro período já sabiam os nomes de todos; a maioria dos surdos, com alguma oralidade, aprendeu a pronunciar os nomes dos colegas; os pequenos do Pré-escolar e os surdos com outras problemáticas associadas não conseguiram memorizar o nome próprio escrito, nem em dactilologia. Para ajudar os mais novos propunha-se, várias vezes, a distribuição pelas crianças dos nomes escritos com letras de imprensa grandes. Era uma atividade com boa aceitação. O primeiro mês não foi fácil pois houve alguma dificuldade em se estabelecer a relação entre os jovens surdos e os alunos mais novos do 1º ciclo e do Pré-escolar.

No segundo mês (outubro) as atividades (Anexo 11) foram orientadas, alternadamente, por duas docentes especializadas com a colaboração de uma formadora de LGP e outro docente. Manteve-se a forma de organização com o incentivo à participação e cooperação entre todos, concluindo-se sempre com a avaliação das atividades e plano para a aula seguinte em coletivo.

Os alunos do 1º ciclo revelavam mais gosto pelas atividades e pelo convívio com os surdos mais velhos, estavam sempre ansiosos pelo dia e hora destes encontros. Durante a semana perguntavam várias vezes quando é que os colegas “surdos grandes” vinham para jogar e brincar. Como entre os dois tempos, determinados para as atividades, havia 15 minutos de intervalo todos iam para o recreio e lanchavam juntos. Este convívio livre foi muito positivo para as crianças surdas mais novas pois proporcionou-lhes um contacto natural, em contexto social, com a LGP considerada para alguns a sua primeira língua.

Em novembro as atividades, registo no Anexo 11, continuaram a ser dinamizadas por docentes, as formadoras e os alunos ainda não se sentiam seguros para propor jogos embora fosse sugerido. As atividades do dia 6 foram difíceis para os jovens que se mostraram inseguros e com medo de se revelarem, tentavam copiar um modelo e não se conseguiram estabelecer uma passagem natural do movimento. A atividade em que revelaram alguma surpresa mas depois divertimento foi no jogo “Continua o desenho”, (fotografia 10 no Anexo 11 e p.221 Anexo 15). Nesta atividade foram distribuídas tintas e uma folha a cada criança ou jovem, previamente organizados em círculo; começavam a pintar e deviam passar a pintura ao colega da direita e receber a do colega da esquerda, cada vez que o orientador tocava no tambor. No exercício do nome os surdos mais velhos mostraram-se muito inseguros e não entraram no espaço para dizer o nome, como se tivessem medo de algo inexplicável.

Ao refletir-se sobre as atividades propostas e satisfação dos alunos, verificou-se que era mais fácil para eles quando se propunha uma atividade onde já sabiam o que cada um tinha a fazer exatamente, de acordo com um modelo proposto, mas quando o que se pretendia é criar naturalmente algo novo, todos se refugiavam atrás de “clichés”. Este comportamento pode ser considerado normal já que, em geral, é assim que as atividades de expressão dramática têm sido abordadas nas nossas escolas. Relativamente ao jogo de atribuição de qualidades (p.216 – Anexo 15) também houve dificuldade em dizer o porquê da atribuir aquela qualidade, contudo converteu-se em algo muito positivo pelo facto de levar à perceção de que todos possuem particularidades que podem ser consideradas um talento ou dom especial.

Em dezembro os alunos do 2º e 3º já se mostravam mais receptivos e tolerantes na relação com os mais pequenos. Continuavam a mostrar-se mais participativos nas atividades, registo no Anexo 11, em que já tinham algum domínio dos resultados. Tiveram muita

dificuldade em fazer o jogo da máquina humana, não conseguiram perceber nem criar movimentos que fossem importantes para o grupo e que se conseguissem manter. Todos aprovaram o jogo “Náufragos” que tem um carácter mais lúdico. Na avaliação e plano em coletivo os alunos agendaram atividades para serem dinamizadas por eles no mês de janeiro. Manteve-se o sistema de fazer a avaliação das atividades e plano em grande grupo.

No mês de janeiro, registo no Anexo 12, já houve formadoras de LGP e alunos do 2º e 3º ciclo a dinamizar alguns jogos, este facto foi muito positivo. Desde o início das atividades foi-se dialogando com o grupo no sentido de haver uma participação mais ativa dos alunos, com o intuito de aumentarem a autonomia e a responsabilidade. É interessante notar que todos os jogos propostos e dinamizados por alunos tiveram uma apreciação positiva e unânime por parte das crianças e jovens.

A dinamização de jogos por alunos contou sempre com o apoio de um adulto, docente ou formador mas, mesmo assim, foi uma aquisição significativa para eles. Normalmente, devido às restrições na comunicação, têm mais dificuldade do que os alunos ouvintes em intervir nas atividades. Isto ocorre talvez por não se sentirem seguros nas suas opiniões. As limitações na comunicação, seja no ambiente social ou familiar, faz com que frequentemente fiquem de parte, por não ouvirem, não compreenderem ou não se conseguirem fazer entender, acrescendo ainda o insucesso escolar que é comum na educação dos surdos em Portugal. Neste mês houve uma dramatização de uma história que se registou no vídeo 4 – Dramatização, no Anexo 21.

Em fevereiro os alunos já estavam mais à vontade na dinamização das atividades, surgiram jogos interessantes onde a interação e relação entre o grupo evoluiu positivamente. Aproveitou-se a aproximação do carnaval para que os alunos elaborassem máscaras (fotografia 11, Anexo 12). Nessa atividade participaram todos os surdos do 2.º e 3º ciclo em cooperação com os alunos mais novos. Neste mês também se criaram os trajes para a festa de Carnaval, sob o tema dos piratas. Essas atividades práticas foram quase sempre realizadas para além do horário estabelecido para as atividades do “Espaço para o Gesto e Brincadeiras”. Isso deveu-se ao facto de ter sido necessário mais tempo para além do horário semanal combinado, justificando-se na planificação com o “Projeto Alegria e Empatia” pois, esse incidiu sobretudo na comemoração das efemérides.

No início de março, na planificação em cooperação, registo no Anexo 12, começou por se debater sobre a organização de uma atividade em coletivo para apresentação na festa do final de ano. Os alunos do 2º e 3º ciclo sugeriram fazer dança Hip-hop, já tinham dado essa sugestão em outras aulas quando surgia o assunto da festa do final de ano. Foi-lhes solicitado que trouxessem música e, se possível, uma coreografia que já conhecessem ou criassem para servir de modelo, com a possibilidade de adaptação ao grupo. Como nenhum aluno conseguiu trazer alguma contribuição, uma das docentes, que participou no projeto, arranjou um vídeo com várias coreografias infanto-juvenis. Os alunos visualizaram o vídeo e escolheram uma dança dos “Piratas”, o que foi bom pois as crianças do Pré-escolar e alunos surdos do 1º ciclo já tinham integrado este tema.

No decorrer desse mês os adolescentes continuavam a manifestar vontade de dançar Hip-hop, no entanto, não havia material para se avançar com a ideia. Numa das sessões deu-se a conhecer a vida e obra de Kandinsky através de imagens de obras suas mostradas aos alunos (p.252 – Anexo 16), nessa altura houve a sugestão de usar uma reprodução de uma obra deste artista (fotografia 12, Anexo 12) como imagem de fundo na apresentação final, o que não se concretizou por falta de meios técnicos. Após a visualização da obra de Kandinsky os alunos fizeram pintura com expressão livre, Anexo 15 (p. 253). Na planificação e avaliação coletiva decidiu-se no mês de abril que deixavam de se realizar jogos, uma vez que, se fariam atividades para preparar a apresentação no final do ano letivo.

No mês de abril, registo no Anexo 13, os alunos voltaram a ver a coreografia com a dança dos Piratas, fizeram-se improvisações que todos gostaram muito de participar. Surgiram dificuldades, alguns passos de dança, ninguém conseguia reproduzir nem mesmo os alunos mais hábeis. Outro problema foi encontrar uma música que se adequasse ao pretendido, seja quanto ao ritmo, seja quanto ao tempo de execução. Foi necessário que um adulto esquematizasse todos os passos da dança para começar a ensaiar com o grupo por etapas. Os alunos deram muitas sugestões para os adereços queriam fazer ondas, um barco, pássaros, peixes, etc. Também se começou a preparar o cenário e outros adereços com as crianças e jovens em pequenos grupos.

Durante o mês de maio, registo no Anexo 13, continuaram a fazer-se os ensaios da coreografia, com a dança dos piratas, e também a criar os adereços. O grupo normalmente era dividido em dois subgrupos enquanto num dos tempos estava um subgrupo numa das salas, a

ensaiar a coreografia, os outros alunos estavam na outra sala a trabalhar na construção dos adereços (registo nos vídeos 1, 2, 3 e 4 do Anexo 21). Foi demorada a elaboração dos adereços porque foi produzido muito material específico tal como um painel a imitar o casco de um navio pirata, outro a fazer de vela suportado por canas e cordas, gaiivotas e peixes em papel, um painel azul a imitar o mar com ondas brancas, espadas, monóculos e chapéus especiais para os capitães piratas, uma arca do tesouro, bandeiras, etc. Foram também elaborados os convites para a festa.

No mês de junho concluiu-se os adereços e continuaram os ensaios para a apresentação final. Fez-se ainda algumas alterações na ordem de apresentação das diversas atividades. No dia 12 de junho é tradicional festejar o Santo António, padroeiro da escola do 2º ciclo, os alunos surdos do 2º e 3º ciclo foram apresentar à comunidade educativa um poema sobre o mar relacionado com o tema dos “Piratas” fotografia 15 (Anexo 13). No dia 19 de junho à tarde foi feita apresentação da atividade Biblioteca Municipal de Faro conforme fotografias 16, 17 e 18 no Anexo 13, registos Anexo 15 e vídeo 5 no Anexo 21. Teve uma grande adesão por parte de pais, amigos dos surdos, surdos adultos, algumas turmas da escola e algumas Instituições da comunidade.

### **5.3. Análise e discussão dos inquéritos II e III**

O segundo e terceiro inquérito aplicados aos alunos do 2.º e 3.º ciclo, Inquérito II, e às crianças do Pré-escolar, alunos do 1.º, 2.º ano do 1.º ciclo, Inquérito III. Há a referir que quatro alunos no grupo do 2º ciclo, 5.º ano, aquando da recolha de dados através dos inquéritos, no ano anterior que se referem as atividades encontravam-se ainda no 4.º ano. Isto acontece porque os inquéritos só foram aplicados no início do ano letivo 2007/08.

Relativamente à forma de aplicação: os jovens do 2.º e 3.º ciclo contaram com ajuda da Formadora de LGP para esclarecer dúvidas na leitura e compreensão. As crianças do Pré-escolar e do 1.º e 2.º ano do 1.º ciclo tiveram que ter muita ajuda na tradução das questões em LGP, mas também na explicitação de alguns conceitos. Das onze crianças que frequentavam o Pré-escolar, o 1.º e 2.º ano do 1.º ciclo, apenas seis conseguiram colaborar de forma a responder aos inquéritos, devido não só a problemas de compreensão verbal mas também ao facto de alguns destes alunos configurarem multideficiência ou terem outras problemáticas associadas à surdez. Os dados recolhidos foram sintetizados nas tabelas 5.2 e 5.3.



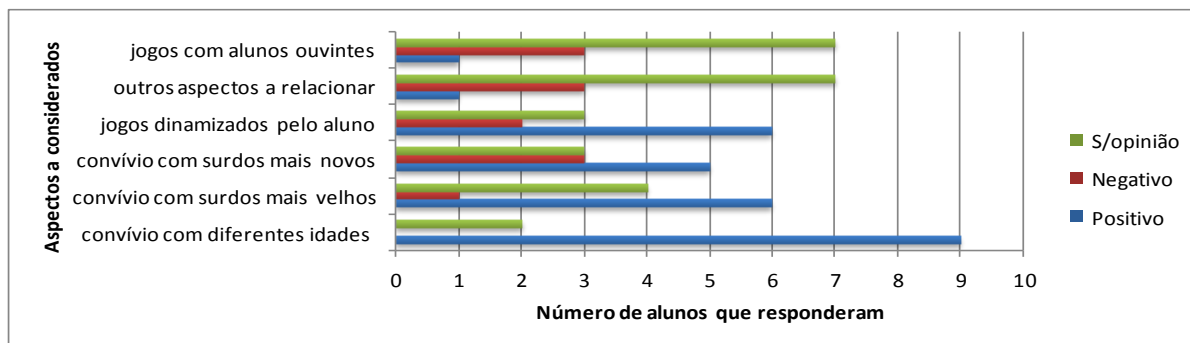
assim quando lhes era perguntado sobre uma atividade, normalmente, respondiam que tinham gostado, mesmo quando tinham revelado pouco interesse e fraca participação.

Relativamente à questão dois, sobre a importância da realização das atividades, houve equilíbrio nas respostas de todas as crianças e jovens, a maioria considerou que são importantes. A criança C6 embora tenha respondido que gostou das atividades, na pergunta um, selecionou que não são importantes, dada a sua idade e a pouca compreensão verbal que possui não é possível ter certeza se percebeu o significado do conceito “importante”. Quatro jovens que na primeira questão responderam que gostaram «às vezes» e três que responderam «poucas vezes», selecionaram a opção «as atividades são importantes», revelando que apesar de, nem sempre, as suas expectativas pessoais terem sido atendidas tinham noção de que as atividades eram importantes.

Apenas os jovens A9 e A17, que responderam na pergunta um «às vezes» e «poucas vezes», respectivamente, selecionaram ambos a opção «as atividades não são importantes». Estes dois jovens manifestaram muita contrariedade em estar com os alunos mais novos. Na questão três selecionaram como «mais negativo» nas atividades «o convívio com surdos mais novos». A aluna A17 foi a única a responder, na questão quatro, que com a realização das atividades conjuntas a relação com os outros ficou «pior». Depois na questão sete referiu que «não é importante para as crianças e jovens surdos fazerem atividades de expressão dramática», na justificação registou “*tou farta de andar até à Penha que me cansa muito*”.

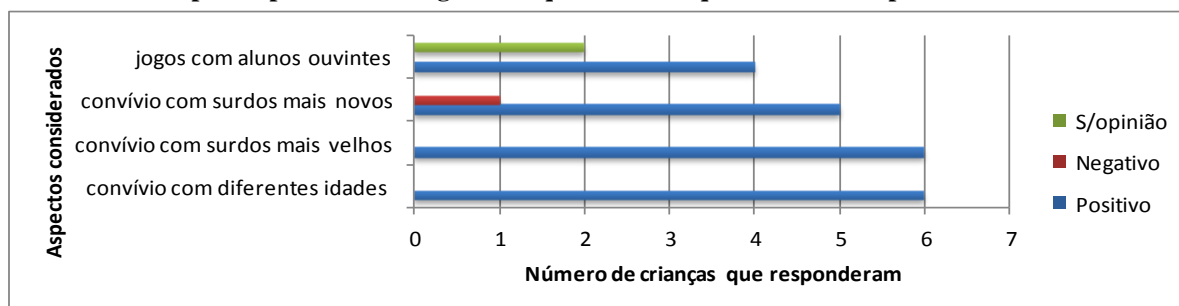
Na segunda parte do inquérito a aluna A17 manteve a sua postura: na questão 8 respondeu que não queria continuar com as atividades, justificou “*não me apetece porque cansa muito até já somos mais crescidos.*” Na questão 10 sobre a organização das atividades selecionou que se deve ter «menos tempo», mantendo-se coerente com a sua postura de oposição à realização do Projeto Espaço para o Gesto e Brincadeiras. Já na última questão onde tinha a possibilidade de fazer críticas ou dar sugestões, optou por responder que “não tinha crísis nem sugestões”, ou seja onde tinha a hipótese de sugerir alterações e manifestar os seus pontos de vista não o fez, talvez por dificuldade na escrita. Apesar da sua idade, 17 anos, devido à surdez profunda, a sua compreensão verbal não é comparável à de um jovem normo-ouvinte na mesma faixa etária, verificando-se dificuldade em expor as suas ideias por escrito.

**Gráfico 5. 3- Aspectos positivos ou negativos - questão 3 - Inquérito II – Grupo AII**



No Gráfico 5.3 acima apresentam-se as respostas selecionadas pelos pelo Grupo AII à questão três. Nessa deveriam selecionar o mais positivo ou mais negativo na realização do projeto. Sobre «conviver com diferentes idades», todos os alunos selecionaram que foi positivo, nenhum selecionou negativo, dois jovens do 2º e 3º ciclo não responderam. Ainda nesta questão sobre «o convívio com os mais velhos» doze alunos selecionaram que foi positivo, só dois do 2º e 3º ciclo selecionaram que foi negativo (gráficos 5.3 e 5.4).

**Gráfico 5. 4- Aspectos positivos ou negativos - questão 3 - Inquérito III – Grupo AI**



Relativamente ao convívio com surdos mais novos todos os alunos do 1º ciclo e pré-escolar, Grupo AI – Gráfico 5.4 acima, consideraram positivo à exceção de um aluno; já no 2º e 3º ciclo, cinco dos alunos consideraram positivo, três consideraram negativo e quatro não deram opinião. Sobre o convívio com surdos mais velhos todos os alunos do 1.º ciclo e pré-escolar consideraram positivo; no grupo do 2º e 3º ciclo seis alunos, metade dos que responderam, consideraram positivo, um considerou negativo e os restantes não manifestaram opinião.

Nesta questão havia um item, só para os alunos do 2º e 3º ciclo, no qual podiam manifestar-se sobre a realização de jogos dinamizados pelos próprios: seis alunos consideraram positivo, dois consideraram negativo e os outros não deram opinião. Ainda nesta questão o último item era de resposta aberta onde os alunos podiam referir outros

aspectos que consideraram positivos ou negativos nas atividades realizadas. Quatro alunos selecionaram que: havia outros aspetos a considerar. Um referiu “*brincar*” como positivo, dois que selecionaram como negativo, não escreveram quais; e ainda outro referiu como negativo “*sem inimigos e contra os outros*”, esta última opinião não parece fazer muito sentido, só se justificando pela dificuldade na expressão escrita que este aluno manifesta.

Na questão quatro a proposta aos alunos do 2º e 3º ciclo era: “*A relação com os outros (na sala, intervalos, ...) depois de participares nas atividades ficou: - pior; - igual; - melhor.*” Na análise a esta pergunta os alunos na sua maioria acharam que se manteve igual, apenas dois acharam que melhorou e um achou que piorou, conforme se pode ver na Tabela 5.3. Esta questão foi diferente nos inquéritos aos alunos mais novos de forma a atingir o mesmo resultado mas com a pergunta elaborada de outra forma. Assim, para as crianças mais novas foi adaptado conforme se explica no registo da elaboração dos inquéritos, no Anexo 08. E o no fim de cada proposta as crianças selecionavam “sim” ou “não”. As crianças do 1º ciclo e pré-escolar responderam que passaram a conhecer-se melhor, a comunicar melhor e que aprenderam brincadeiras. Estas respostas são coerentes com o que foi possível observar no decorrer das atividades, pois foi notória a evolução positiva na relação entre todos os surdos.

Na questão cinco sobre “a atividade que gostaram mais”, ordenavam de 1 a 6 da melhor para a pior, verificaram-se algumas contradições da parte de alguns alunos onde se constata que talvez não tenham percebido bem o que se faz em cada género de atividade proposta. Três alunos selecionaram jogos como 1º opção, três pintura, dois teatro, dois dança e um música. Aparecem então os jogos e a pintura como sendo as atividades preferidas destes alunos. De referir que as alunas A7 e A13 selecionaram como 2ª opção «outras» “*hip-hop*”, contraditoriamente marcaram «dança» em 6ª opção. Esta contradição leva a pôr a hipótese de que o termo «dança» para estas jovens não seja identificando o estilo Hip-hop. A aluna A7 participou sempre com muito empenho em todas as atividades de preparação da dança dos piratas não sendo muito coerente a sua resposta a esta questão. Logo a seguir, na questão seis, foi dos poucos alunos que escreveu o nome de atividades que mais gostou, entre essas escreveu “Piratas” tema de eleição, já referido na análise das atividades desenvolvidas.

A questão cinco para os alunos mais novos tinha no enunciado a opção de marcar as atividades, “da que gosta mais para a que gosta menos”. Nas respostas constata-se que as crianças não compreenderam o que era pedido, selecionaram todas as atividades como a que

mais gostaram, não se registando uma ordem de preferência mas que gostaram de todas. Houve duas exceções: a criança C5 escolheu três atividades em 1.<sup>a</sup> opção, não ordenando as outras três; a criança A2 marcou cinco atividades em 1.<sup>a</sup> opção e uma em 3.<sup>a</sup> opção.

Na questão seis solicitava-se a consulta dos registos das atividades realizadas, para verificar as cinco que mais tinha gostado de participar, era igual nos Inquérito II e III. A maioria das crianças e alunos não se mostrou disposto a fazer essa seleção, optando por não responder, ver Tabela 5.3, justificando que não sabiam ou que era muito difícil escolher porque eram muitas atividades. Houve a exceção de quatro alunos: a aluna A7 que respondeu “Carnaval, Piratas, etc.”, atividades relacionadas com tema geral escolhido; os alunos A15 e A18, do 9.º ano, responderam que gostaram muito, mas que como eram muitos “jogos” era difícil dizer quais os que mais gostaram; ainda a aluna A16, do 9.º ano, respondeu que gostou muito dos jogos e que também gostou muito dos desenhos. Esta sua resposta corresponde à ordenação que fez na pergunta anterior onde situou por ordem de preferência os jogos em 1.º lugar e a pintura em 2º lugar, verificando-se coerência na sua opinião.

**Tabela 5. 3- Resposta aos Inquéritos II e III - questões 7 a 11**

Identificação alunos/crianças				Pergunta 7			Pergunta 8			Pergunta 9						Pergunta 10					Pergunta 11				
Codigo	Idade	Sexo		Ano de escol.	Opinião import. activ. exp. dram.			Continuidade das actividades			Proposta de actividades para 2007/08						Forma de organização das actividades					Crit./Sugest.			
		F	M		S	N	C/Justific.	S	N	C/Justific.	J	T	D	P	M	C	O	Duração (tempo)		Dinamizadas por			Res	Fez com.	
																	mais	mesmo	menos	prot.	form.	alunos	altern.	N	S
C1	3		X	P-esc																					
C2	3		X	P-esc																					
C3	3		X	P-esc																					
C4	4		X	P-esc																					
C5	5	X		P-esc				X			X					X		X					X	X	
C6	6		X	P-esc				X			X	X	X	X	X	X								X	
C7	6		X	P-esc																					
A1	7		X	1º ano				X	gosta		X	X	X	X	X	X	X						X	X	X
A2	7	X		2º ano				X	tem amigos		X	X	X	X	X	X	X		X		X	X	X		X
A3	7		X	1º ano																					
A4	7		X	1º ano																					
A5	11	X		3º ano																					
A6	9		X	2º ano																					
A7	12	X		4º ano	X		N/aceitável	X	gosta bric.		X	X		X			X						X	X	X
A8	13		X	4º ano	X		Desenv. cult.	X	gosta brin.		X	X		X			X						X	X	X
A9	13		X	4º ano	X		Gos. Brincar	X	aprender		X	X		X				X					X	X	X
A10	13		X	4º ano	X		N/aceitável	X			X			X			X				X			X	
A11	14	X		6º ano		X	Gos. dança		X ficar EB2,3		X	X	X	X	X	X		X					X	X	X
A12	15		X	6º ano																					
A13	14	X		6º ano	X		Gos. dan/jg	X	gosta dan.				X		X			X			X			X	X
A14	15	X		6º ano		X	Gos. dança	X	ficar EB2,3		X	X	X	X	X	X			X	X				X	X
A15	16		X	9º ano	X		Desenv. cria.	X			X	X		X				X			X			X	X
A16	16	X		9º ano	X		Apr(+)/nov.	X	tem exames		X	X	X	X	X	X		X			X			X	X
A17	17	X		9º ano	X		N/aceitável	X	já é cresc.		X							X					X	X	X
A18	18		X	9º ano	X		Diver. amiz.	X	tem exames		X	X		X				X			X			X	X

Pergunta 7) S-sim; N-não; C/Justific. - justificou a sua resposta.

Pergunta 8) S-sim; N-não; C/Justific. - justificou a sua resposta.

Pergunta 9) J-jogos; T-teatro; D-dança; P-pintura; M-música; C-construções; O-outras:

Pergunta 10) mais tempo/o mesmo tempo/menos tempo: professores/formadoras/alunos/alternado.

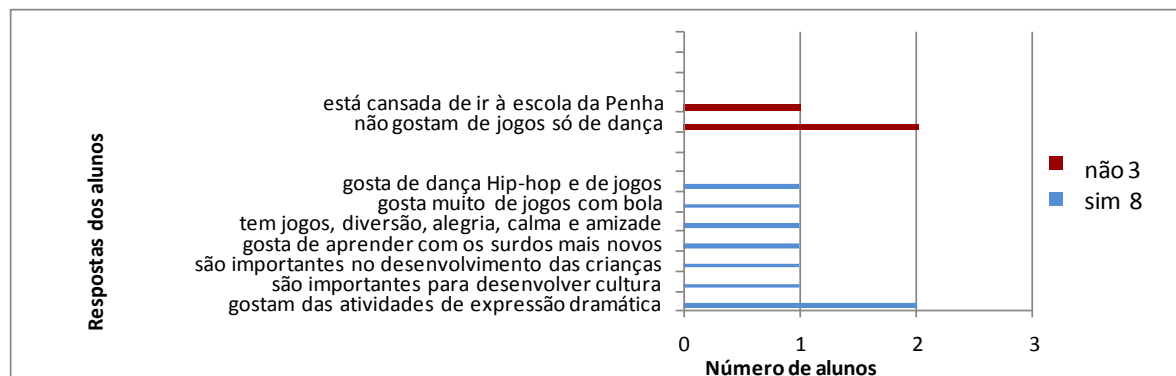
Pergunta 11) N-sem resposta; S-com resposta; Escreveu comentários ou sugestões.

não existia esta opção de resposta

crianças /alunos que não conseguiram responder

A questão sete pedia a opinião sobre a importância expressão dramática (dança, teatro, jogos, ...) para os alunos. Conforme se pode ver no Gráfico 5.5, abaixo, oito alunos responderam que sim, revelando que consideraram importante a realização das atividades.

**Gráfico 5. 5- Importância atividades/ justificação à questão 7 - Inquéritos II e III**



Já nas respostas «ao porquê» houve uma grande diversidade de opiniões, centrando-se a maioria no gosto pelas atividades realizadas e no convívio. As respostas dos alunos A15 e A8 surpreenderam pela positiva revelando valorizar o desenvolvimento social. As três alunas que selecionaram que as atividades não são importantes foram coerentes com a escolha feita na pergunta anterior. Não houve uma questão similar para as crianças do Pré-escolar e 1º ciclo conforme descrito na elaboração dos inquéritos (Anexo 08).

Na questão oito, igual nos dois inquéritos, perguntava-se se o ano letivo 2007/08 queriam continuar as atividades do Espaço para o Gesto e Brincadeiras (Tabela 5.5 abaixo).

**Tabela 5. 4- Resposta/ justificação à questão 8 - Inquéritos II e III**

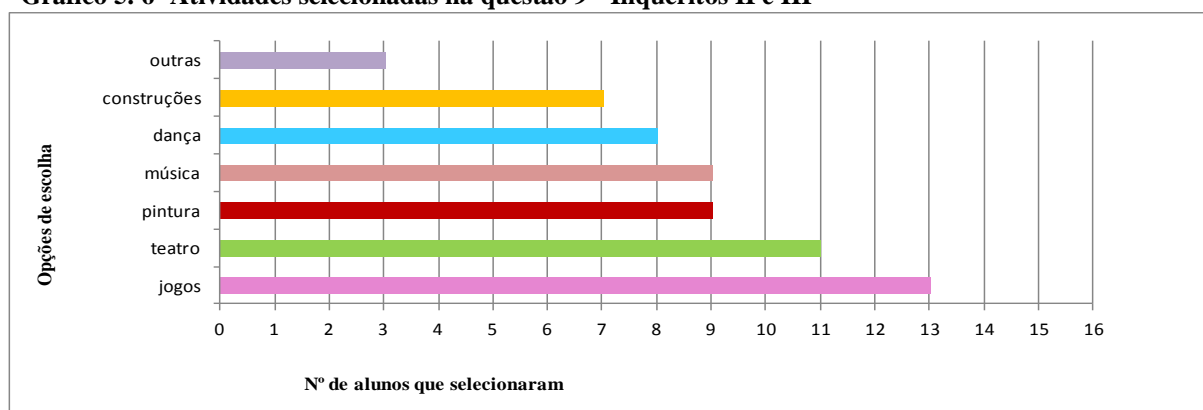
S/N	Conteúdo	Justificações dos alunos
Sim: 12 alunos	Gosto na relação com o outro	A2 – “tem muito amigos.”* A7 – “Eu gosto brincar da criança surda mais novo, para da jovem mais velho”* A8 – “porque eu quero brincar eu gosto sempre de brincar com os surdos”*
	Gosto pelas atividades	A1 – “Eu gosto” A13 – “Eu gosto dá dança Hip Hop muito fixe.”* A16 – “Eu gosto mas eu preciso estudar mais para exame. E Não gosto de sempre e posso farta.”*
	Aprender	A9 – “Eu quero continuar aprender coisas nova.”*
		2 alunos do 2º C, e 3 do pré-escolar e 1º C não justificaram o sim; 1 não respondeu.
Não: 4 alunos	Não ir ao 1º ciclo	A11 – “Não me apetece ir a escola penha. Eu quero ficar a minha escola.”* A14 – “Eu não quero ir a Penha e”* A17 – “Não me apetece porque cansa muito até já somos mais crescidos.”*
	Estudar	A18 – “Porque não tenho tempo para ir, por causa estudar os testes e também o princípio importante é o exames.”*

\* Os erros de ortografia ou de concordância são uma cópia exata do que cada aluno escreveu.

No grupo do 2.º e 3.º ciclo sete alunos responderam que gostariam de continuar com as atividades e quatro responderam que não. Já as crianças do Pré-escolar e do 1º ciclo responderam todas que sim, à exceção de uma que não deu resposta. A maioria revelou vontade de continuar com as atividades no ano letivo seguinte. Os alunos C3, C5, A3, A10 e A15 não justificaram o “sim”. Nestes registos verifica-se que a relação de convívio com os pares e o gosto pelas atividades expressivas de carácter lúdico é a principal motivação para os alunos. Cada aluno deu uma justificação diferente, mas após análise do conteúdo das respostas foi possível agrupá-las em três categorias por similaridade de intenção conforme registo escrito na Tabela 5.5. Nas justificativas verifica-se que as três alunas que não querem ir ao 1º ciclo, não apresentam uma razão imputável às atividades, mas sim ao facto de se sentirem despromovidas por frequentar um espaço que consideram ser para as crianças pequenas. A aluna A17 é muito clara e afirma que já são crescidos, reforçando a ideia de que o 1º ciclo é para os mais novos.

Na nona questão apresentava-se uma lista com vários tipos de atividades, as quais os alunos podiam selecionar, para desenvolver no ano letivo seguinte. Não havia limite de itens a selecionar. Assim, a quantidade tipo de atividades possíveis é muito maior que o número de alunos conforme se verifica no Gráfico 5.6 abaixo.

**Gráfico 5. 6- Atividades selecionadas na questão 9 - Inquéritos II e III**



Os alunos C6, A1 e A2 selecionaram todas as atividades (detalhes que se podem observar na Tabela 5.4 registada anteriormente); os alunos A11, A14 e A16 também selecionaram todas, mas por ordem de preferência; o aluno A17 só optou por uma; os alunos A10 e A13 fizeram duas escolhas; a criança C5 fez duas opções, sendo uma “outras”; os alunos A7, A8, A9, A15 e A18 escolheram 3 opções; o aluno A3 selecionou quatro. Pode-se constatar que: a maioria dos alunos escolheu mais de três tipos de expressões sendo que seis

deles, escolheram todas, o que pode ser uma indicação de que gostam de ter experiências diferenciadas; houve diversidade de opiniões com maior incidência para os jogos e teatro. Os alunos do 2º e 3º ciclo não selecionaram a opção “outras”, já algumas crianças do Pré-escolar e do 1º ciclo selecionaram “outras” e escreveram a sua opinião no seguinte registo: C5 “*Brincar com os meninos*”; A1 “*jogos outros bola*”; A2 “*Eu gosto de dançar com o Vasco a música dos piratas*”. Sobre o que estes alunos escreveram como sugestão, embora não tenha acrescentado algo de novo estabelecido, veio reforçar o seu gosto pelas atividades, pelo convívio natural com os pares e pelo ato de brincar que é fundamental na sua faixa etária.

Na questão dez pedia-se aos alunos darem a sua opinião sobre qual a melhor forma de organizar as atividades, com dois sub-itens “Quanto à duração” e “Quanto a quem desenvolve as atividades” (As respostas podem ver-se na tabela Tabela 5.4 registada anteriormente). Quanto ao tempo de duração das atividades a maioria dos alunos do 2º e 3º ciclo responderam que se deve manter o mesmo tempo, três alunos escolheram mais tempo e dois selecionaram menos tempo. Já no pré-escolar e 1º ciclo duas crianças optaram por mais tempo e duas pelo mesmo tempo, as outras duas, C4 e A3, não selecionaram nada, apesar de lhes ter sido explicada a questão em Língua Gestual não revelaram perceber o que se pretendia e apenas diziam que não sabiam. Esta situação verificou-se porque as noções de tempo/quantidade ainda não estava adquirida por estas duas crianças.

Quanto a quem deve dinamizar as atividades os alunos do 2º e 3º ciclo escolheram na sua maioria as formadoras de LGP e o desenvolvimento alternado com a participação de todos. Apenas um aluno optou pelos professores. É coerente que os alunos prefiram as formadoras de LGP uma vez que estas também são surdas e a comunicação entre eles é mais natural. Já no Pré-escolar e 1º ciclo quatro crianças escolheram alternado com a participação de todos e duas não deram resposta. Mais uma vez se verificou as crianças, C4 e A3, apesar de beneficiarem de ajuda na leitura, na interpretação das questões e das possíveis respostas, com recurso a LGP, não conseguiram compreender e responder.

Na questão onze solicitava-se aos alunos sugestões de melhoria ou críticas às atividades. Os dados e o conteúdo apresenta-se na Tabela 5.6 a seguir. Ao analisar as respostas dadas verifica-se que três crianças do pré-escolar e dois alunos do 1º e 2º ciclo (C4, C5, C6, A3 e A10) não fizeram nenhuma crítica ou sugestão. A aluna A2, não percebeu o que se pretendia e escreveu “*Eu gostava de ter um namorado*” esta resposta que não foi válida. Os

alunos A7 e A13 deram como sugestão que a terapeuta da fala (Fernanda) e a formadora de LGP (Túlia) também dinamizassem atividades. O aluno A1 respondeu que gosta da segunda-feira, este aluno para além da surdez estava no 1º ano e por isso tinha pouco domínio da escrita. Segunda-feira era o dia de realização das atividades e portanto pode significar que pensasse que tinha que identificar a vivência que já conhecia.

**Tabela 5. 5- Críticas e sugestões dos alunos na questão 11 - Inquéritos II e III**

Conteúdo	Resposta dos alunos
Sem críticas nem sugestões	A9 – “sem comentários”; A16 – “Nada”; A17 – “Não”; A18 – “Sem comentários”
Sugestões para dinamização	A7 – “Fernanda, Túlia.” A13 – “Eu gosto da Túlia ou Franando vai fazer jogo”*
Gosto pelas atividades	A1 – “segunda-feira gosto” * A11 – “Eu gostava muito da dança Hip-Hop” A14 – “Eu gosto de dandar Hip-Hop”.* A15 – “Pode os jogos e também no teatro porque ele gosto”.*
Gosto pelas atividades e relação estabelecida	A8 – “Eu gosto na escola de brincar mas teve trabalhar muito aqui na escola é tão bom amigo para todos os surtos eu gostava todos os professor eu sou amigo da professora e os surdos”.*

\* Os erros de ortografia ou de concordância são uma cópia exata do que cada aluno escreveu

As alunas A11 e A14 referem que gostavam de dançar Hip-hop, mantendo-se a vontade manifestada no decorrer das atividades do Projeto Espaço para o Gesto e Brincadeiras. O aluno A15 referiu que se podem continuar a organizar os jogos e também teatro. O aluno A8 escreve que “*gosta de brincar*” referindo-se às atividades, mas justifica que também “*tem que estudar*” revelando a sua preocupação com as áreas curriculares disciplinares.

#### 5.4. Análise e discussão do Inquérito IV

Estes inquéritos foram distribuídos a docentes, técnicos da escola, pais, familiares ou amigos das crianças e jovens surdos que tiveram algum contacto com as atividades desenvolvidas o âmbito dos dois projetos. Dos 42 inquéritos entregues, apenas 15 foram respondidos.

A Parte I contempla dados de caracterização do grupo de observadores/colaboradores e tipo de envolvimento nos projetos já referidos, que foram sintetizadas Tabela 5.6 abaixo.

**Tabela 5. 6- Caracterização Grupos CI (A-H) e CII (I-O) - Inquérito IV**

PARTE I	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	L	M	N	O
1-Identificação	D.US	D.US	D.US	D.Es.	D.Es.	D.Es.	F.LGP	O.Tc.	D.Es.	Pais	Pais	Pais	Pais	Out.	Out.
2-Participação Proj.	sim	sim	sim	sim	sim	sim	sim	sim	não	não	não	não	não	não	não
3-Conhecimento dos Projectos	A.Ap.	A.Ap.	A.Ap.	A.Ap.	A.Ap.	A.Ap.		A.Ap.	A.Ap.	A.Ap.	A.Ap.	A.Ap.	A.Ap.	A.Ap.	A.Ap.
	A.Ac.	A.Ac.	A.Ac.	A.Ac.			A.Ac.	A.Ac.	A.Ac.		A.Ac.	A.Ac.	A.Ac.		
	P.Im.	P.Im.	P.Im.	P.Im.			P.Im.	P.Im.							

1- Relação com a Unidade de Surdos.

Docente que trabalha na Unidade de Surdos	D.US
Docente que trabalha na EB1 n° 4 de Faro	D.Es.
Formadora LGP	F.LGP
Outros tecn. US	O.Tc.
Pais	Pais
Outros	Out.

2- Participação nos projetos

sim	não
-----	-----

3- Grau de conhecimento dos projetos.

Assistiu a apresentação dos Piratas.	A.Ap.
Assistiu a algumas actividades.	A.Ac.
Participou organização/implementação das actividades.	P.Im.
Outra situação.	O.Si.

Na Parte II, III e IV do inquérito levantaram-se questões atendendo aos objetivos do estudo: II “*analisar as atividades de expressão artística e jogos cooperativos desenvolvidos nos projeto Espaço para o Gesto e Brincadeiras e no Alegria e Empatia...*”; III “*verificar a contribuição favorável da expressão artística e dos jogos cooperativos na educação, no desenvolvimento sócio-afetivo e formação pessoal das crianças e jovens surdos...*”. e IV “*Perceber a contribuição da arte, da expressão artística e dos jogos cooperativos na educação, desenvolvimento...*” e para dar resposta às questões de partida P5), P6), P7) e P8). As respostas selecionadas pelos inquiridos nas questões 1 a 11, contemplam os objetivos do Projeto Espaço para o Gesto e Brincadeiras e encontram-se na Tabela 5.7, abaixo.

**Tabela 5. 7- Dados recolhidos - Parte II do Inquérito IV**

PARTE II	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	L	M	N	O
1- Privilegiar...															
2- Desenvolver a com...															
3- Explorar...															
4- Manifestar...															
5- Participar...															
6- Desenvolver o sent...															
7- Cooperar...															
8- Desenvolver a cap...															
9- Desenvolver noc...															
10- Desenvolver a inic...															
11- Desenvolver a auto...															

Concorda totalmente	Concorda parcialmente	Discorda parcialmente	Discorda totalmente	Sem opinião formada

Na questão um pretendia-se saber se, através das atividades desenvolvidas nos projetos referidos, foi possível: “*Privilegiar a Língua Gestual Portuguesa como a forma de comunicação natural entre surdos e como facilitadora da comunicação com toda a comunidade.*” A maioria das pessoas concordou que este objetivo foi cumprido apenas uma

pessoa não respondeu a esta questão. Sobre este pai, identificado na Tabela 5.4 com a letra “J”, observa-se que não selecionou nenhuma alternativa na Parte II. Na questão dois pretendia-se saber se, através das atividades desenvolvidas, foi possível: “ Desenvolver a comunicação com respeito pela diferença e pelo outro.” A maior parte das pessoas concordou que este objetivo específico foi satisfeito, ninguém discordou nem referiu não ter opinião sobre o tema. Na questão três pretendia-se saber se, através das atividades desenvolvidas, foi possível: “ *Explorar os diferentes instrumentos expressivos: o corpo, a voz e o espaço.*” Também nesta questão a maioria dos inquiridos considerou que este objetivo foi realizado, sendo que dos quinze inquiridos nenhum discordou, novamente só um não selecionou resposta.

Na quarta questão pretendia-se saber se, através das atividades implementadas, foi possível: “*Manifestar por meio desses instrumentos, com uma intenção comunicativa, diversas formas de linguagem: gestual, corporal, facial, mímica, escrita e oral (para alguns alunos).*” Verificou-se também que a maior parte das pessoas concordou que este objetivo foi satisfeito; ninguém discordou, uma pessoa referiu não ter opinião formada e uma não respondeu. Na questão cinco pretendia-se saber se, através das atividades foi possível: “*Participar em atividades de dramatização, teatro, dança, música e pintura.*” A maioria dos inquiridos considerou que este objetivo foi cumprido, ninguém discordou nem referiu não ter opinião sobre o assunto; apenas um não respondeu. Na questão seis pretendia-se saber se, através das atividades, foi possível: “*Desenvolver o sentido estético e o gosto pela arte.*” Grande parte das pessoas concordou que este objetivo específico foi satisfeito, com a realização das atividades, já que entre os quinze inquiridos, dez concordaram totalmente e três concordaram parcialmente; ninguém discordou, uma pessoa referiu que não tinha opinião formada e outra não respondeu. Na questão sete pretendia-se saber se, com as atividades foi possível: “*Cooperar com o outro em diferentes momentos e situações.*” Tal como nas questões anteriores, maioria das pessoas considerou que este objetivo foi cumprido, com a realização das atividades, ninguém discordou nem referiu não ter opinião acerca do assunto; apenas uma pessoa não respondeu a esta questão.

Na questão oito pretendia-se saber se, através das atividades desenvolvidas, foi possível: “*Desenvolver a capacidade de resolver problemas a partir de situações concretas e dos recursos existentes.*” Grande parte dos inquiridos assentiu que este objetivo foi atingido, mas aumentou para 4 os que concordaram parcialmente; nenhum discordou; um selecionou

que não tem opinião formada e um não deu resposta. Também na questão seguinte onde se pretendia saber se com as atividades foi possível: “*Desenvolver noções de solidariedade e de cidadania.*” A maioria dos inquiridos considerou que o objetivo foi cumprido, mas aumentou para 5 o número dos que concordaram parcialmente; ninguém discordou nem referiu não ter opinião e um não respondeu.

Na questão nove pretendia-se saber se, com as atividades foi possível: “*Desenvolver a iniciativa, a persistência, a responsabilidade e a criatividade.*”; e na questão onze pretendia-se saber se, através das atividades foi possível: “*Desenvolver a auto-estima e a autoconfiança.*” Nestas duas questões verificou-se maior unanimidade na concordância, só um inquirido, em cada uma, concordou parcialmente e ninguém discordou.

Na Parte III do Inquérito IV, o grupo observador que colaborou na investigação, deu a sua opinião sobre “em que medida” os objetivos gerais a), b), c), h), i) e j) da Lei de Bases do Sistema Educativo (Lei n.º 46/86) artigos 7.º e 8.º (Anexo 02) estavam subjacentes à conceção e aplicação dos projetos já referidos, de acordo com a questão de partida P2). A medida foi considerada numa escala de 0 a 7, sendo “nada - 0 e totalmente - 7”, Inquérito IV (Anexo 07), os dados recolhidos estão registados na Tabela 5.8, que se passa a analisar.

**Tabela 5. 8- Dados recolhidos - Parte III do Inquérito IV**

PARTE III	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	L	M	N	O
a) Assegurar uma...	6	7	7	6	6	7	5	5	7	6		5	6	7	7
b) Assegurar que...	6	7	6	7	6	7	5	6	7	5		5	6	7	7
c) Proporcionar o...	7	7	7	7	6	7	4	6	7	7		6	6	7	7
h) Proporcionar aos...	6	6	7	7	6	6	4	5	7	6		5	6	7	7
i) Proporcionar a...	6	7	6	7	6	6	4	6	7	4		4	5	7	7
j) Assegurar às...	6	6	7	7	7	6	4	6	7	7		6	6	7	7



Relativamente ao objetivo geral “a) *Assegurar uma formação geral comum a todos os portugueses que lhes garanta a descoberta e o desenvolvimento dos seus interesses e aptidões, capacidade de raciocínio, memória, espírito crítico, criatividade, sentido moral e sensibilidade estética, promovendo a realização individual em harmonia com os valores da solidariedade social;*” seis inquiridos selecionaram a escala máxima “7”, quatro a escala “6”, três a escala “5” e um não respondeu (esta pessoa que não respondeu identificada pela letra “K” é sempre a mesma em todas as questões da Parte III do inquérito). Tendo em conta o

resultado considera-se que o objetivo foi considerado pela maioria dos observadores como estando subjacente à conceção e aplicação dos projetos implementados na Unidade de Surdos.

Relativamente ao objetivo geral “*b) Assegurar que, nesta formação, sejam equilibradamente inter-relacionados o saber e o saber fazer, a teoria e a prática, a cultura escolar e a cultura do quotidiano;*” seis inquiridos marcaram a escala máxima “7”, cinco a escala “6”, três a escala “5” e um não respondeu. Com estes resultados considera-se que o objetivo foi considerado pela maioria dos observadores como estando subjacente à conceção e aplicação dos já referidos projetos.

Relativamente ao objetivo geral “*c) Proporcionar o desenvolvimento físico e motor, valorizar atividades manuais e promover a educação artística, de modo a sensibilizar para as diversas formas de expressão estética, detectando e estimulando aptidões nesses domínios;*” nove inquiridos registaram a escala máxima “7”, quatro a escala “6”, um a escala “4” e um não respondeu. Com a análise deste resultado é possível afirmar que também este objetivo foi considerado como estando subjacente à conceção e realização das atividades. Nesta questão houve uma tendência maior para a marcação da escala máxima “7”.

Relativamente ao objetivo geral “*h) Proporcionar aos alunos experiências que favoreçam a sua maturidade cívica e sócio-afetiva, criando neles atitudes e hábitos positivos de relação e cooperação, quer no plano dos seus vínculos de família, quer no da intervenção consciente e responsável na realidade circundante;*” cinco inquiridos marcaram a escala máxima “7”, seis a escala “6”, dois a escala “5”, um a escala “4”. Com o resultado pode afirmar-se que os observadores consideraram que o objetivo esteve subjacente aos projetos.

Relativamente ao objetivo geral “*i) Proporcionar a aquisição de atitudes autónomas, visando a formação de cidadãos civicamente responsáveis e democraticamente intervenientes na vida comunitária;*” cinco inquiridos escolheram a escala máxima “7”, cinco a escala “6”, um a escala “5”, três a escala “4” e um não respondeu. Assim verificou-se que a maior parte dos observadores considerou que este objetivo esteve subjacente à conceção e aplicação dos referidos projetos.


Relativamente ao objetivo geral “*j) Assegurar às crianças com necessidades educativas específicas, devidas, designadamente, a deficiências físicas e mentais, condições*

*adequadas ao seu desenvolvimento e pleno aproveitamento das suas capacidades;*” sete inquiridos marcaram a escala máxima “7”, seis a escala “6”, um a escala “4” e um não respondeu. Portanto verificou-se que a maioria dos observadores considerou que este objetivo esteve presente na conceção e aplicação dos referidos projetos.

Na Parte IV, deste inquérito, os inquiridos também na mesma escala de 0 a 7, avaliaram, em que medida os princípios e valores orientadores do Currículo Nacional do Ensino Básico – Competências Essenciais, especificamente e também quanto às Competências Gerais do Ensino Básico números: (1), (2), (3), (7), (8), (9) e (10), definidas à partida (Anexo 02) estão subjacentes na conceção e aplicação dos referidos projetos. A seguir analisam-se os dados recolhidos registados nas Tabelas 5.9 e 5.10.

**Tabela 5.9- Dados - Parte IV do Inquérito IV -“princípios e valores...”**

PARTE IV- princípios	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	L	M	N	O
A construção e a tom...	6	6	7	7	6	6	5	6	7	5		5	6	7	7
A participação na ...	6	5	7	7	6	6	4	5	7	6		4	5	7	7
O respeito e a ...	6	5	7	7	7	6	5	6	7	5		6	7	7	7
A valorização de ...	7	7	7	7	7	7	6	7	7	7		6	6	7	7
O desenvol. do sent...	7	6	7	7	6	6	5	5	7	6		5	6	7	7
O desenvol. da cur...	7	6	6	7	6	6	5	5	7	7		5	5	7	7
A construção de uma...	7	6	5	6	6	6	5	6	7	7		4	5	7	7
A valorização das di...	7	7	7	7	6	6	5	5	7	7		5	5	7	7



0 nada totalmente 7

Em relação ao princípio “*A construção e a tomada de consciência da identidade pessoal e social;*” cinco inquiridos marcaram a escala máxima “7”, seis a escala “7”, três a escala “5” e um não respondeu. Relativamente ao princípio “*A participação na vida cívica de forma livre, responsável, solidária e crítica;*” cinco inquiridos marcaram a escala máxima “7”, quatro a escala “6”, três a escala “5”, dois a escala “4”. Quanto ao princípio “*O respeito e a valorização da diversidade dos indivíduos e dos grupos quanto às suas pertenças e opções;*” sete inquiridos marcaram a escala máxima “7”, quatro a escala “6”, três a escala “5”. Em relação ao princípio “*A valorização de diferentes formas de conhecimento, comunicação e expressão;*” onze inquiridos marcaram a escala máxima “7”, três a escala “6”. Este princípio foi que teve uma seleção pela escala máxima mais uniforme por parte dos inquiridos. No entanto nenhum inquirido selecionou abaixo de “4” considerando-se que os princípios, acima citados, foram considerados subjacentes à conceção e desenvolvimento dos projetos referidos.

Relativamente ao princípio “*O desenvolvimento do sentido de apreciação estética do mundo;*” seis inquiridos marcaram a escala máxima “7”, cinco a escala “6”, três a escala “5”. Em relação ao princípio “*O desenvolvimento da curiosidade intelectual, do gosto pelo saber, pelo trabalho e pelo estudo;*” seis inquiridos marcaram a escala máxima “7”, quatro a escala “6”, quatro a escala “5”. Em relação ao princípio “*A construção de uma consciência ecológica conducente à valorização e preservação do património natural e cultural;*” cinco inquiridos marcaram a escala máxima “7”, seis a escala “6”, três a escala “5”. Quanto ao princípio “*A valorização das dimensões relacionais da aprendizagem e dos princípios éticos que regulam o relacionamento com o saber e com os outros;*” oito inquiridos marcaram a escala máxima “7”, dois a escala “6”, quatro a escala “5”. Relativamente aos princípios acima pela análise realizada também se verificou que estiveram subjacentes na conceção e aplicação dos projetos.

**Tabela 5. 10- Dados - Parte IV do Inquérito IV -“ Competências Gerais...”**

Parte IV - Compet.Gerais	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	L	M	N	O
1) Mobilizar saberes...	7	5	7	6	6	6	5	5	7	6		4	5	7	7
2) Usar adequadamente...	6	5	7	6	7	6	5	5	7	6		4	6	7	7
3) Usar correctamente...	5	5	4	6	6	5	5	3	7	5		3	3	7	7
7) Adotar estratégias...	6	6	6	7	6	6	5	6	4	5		6	6	7	7
8) Realizar actividades...	6	7	6	6	6	5	5	5	4	6		6	6	7	7
9) Cooperar com...	7	7	7	7	7	6	5	6	4	7		6	7	7	7
10) Relacionar...	6	7	7	7	7	7	5	6	7	6		5	6	7	7

0 nada totalmente 7

Em relação à competência geral “(1) *Mobilizar saberes culturais, científicos e tecnológicos para compreender a realidade e para abordar situações e problemas do quotidiano;*” cinco inquiridos marcaram a escala máxima “7”, quatro a escala “6”, quatro a escala “5”, um a escala “4” e um não respondeu. Quanto à competência “(2) *Usar adequadamente linguagens das diferentes áreas do saber cultural, científico e tecnológico para se expressar;*” cinco inquiridos marcaram a escala máxima “7”, cinco a escala “6”, três a escala “5”, um a escala “4” e um não respondeu. Em relação a estas duas competências verificou-se que a maioria dos observadores considerou que esta competência esteve presente na conceção e aplicação dos referidos projetos.

Relativamente à competência geral “(3) *Usar correctamente a língua portuguesa para comunicar de forma adequada e para estruturar pensamento próprio;*” três inquiridos

marcaram a escala máxima “7”, dois a escala “6”, cinco a escala “5”, um a escala “4”, três a escala “3” e um não respondeu, verificando-se neste item mais divergência de opiniões. É de notar que este item foi o único que levou os observadores a marcar a escala “três”.

Em relação à competência “(7) *Adoptar estratégias adequadas à resolução de problemas e à tomada de decisões;*” três inquiridos marcaram a escala máxima “7”, oito a escala “6”, dois a escala “5”, um a escala “4” e um não respondeu. Quanto à competência “(8) *Realizar atividades de forma autónoma, responsável e criativa;*” três inquiridos marcaram a escala máxima “7”, sete a escala “6”, três a escala “5”, um a escala “4” e um não respondeu. Relativamente competência “(9) *Cooperar com outros em tarefas e projetos comuns;*” nove inquiridos marcaram a escala máxima “7”, três a escala “6”, um a escala “5”, um a escala “4” e um não respondeu. Quanto à competência “(10) *Relacionar harmoniosamente o corpo com o espaço, numa perspectiva pessoal e interpessoal promotora da saúde e da qualidade de vida;*” oito inquiridos marcaram a escala máxima “7”, quatro a escala “6”, dois a escala “5” e um não respondeu. Em relação a estas competências gerais verificou-se que a maioria dos observadores considerou que estiveram presentes na conceção e aplicação dos referidos projetos.

## 5.5. Respostas às questões de partida

Refere-se que as questões de partida P1), P2) e P3) já foram respondidas neste Capítulo, no item 5.1. Análise e discussão do Inquérito I, por uma vez que os dados davam resposta direta às referidas questões.

P4) *As vivências que os alunos, do grupo de amostragem, possuem no seu meio familiar e social, quanto às diferentes formas de arte, podem ou não influenciar o seu desenvolvimento global e comportamento sócio-afetivo?*

No estudo realizado após a análise dos registos das atividades e dos dados recolhidos no Inquérito I, II e II, com base na fundamentação teórica pode considerar-se que as vivências que os alunos, do grupo de amostragem, possuem no seu meio familiar e social, quanto às diferentes formas de arte, podem influenciar o seu desenvolvimento global e comportamento sócio afetivo. Exemplo disso foi o comportamento social e atitudes, do aluno A15, na relação com os seus pares e com adultos – o que durante a realização das atividades, de expressão

artística e jogos também se evidenciou. É ainda de referir, como foi registado anteriormente, nas respostas à pergunta sete do Inquérito II “Na tua opinião é importante para as crianças e alunos fazer atividades de expressão dramática (dança, teatro, jogos, ...)?” este aluno foi o único a referir que as atividades “*são importantes no desenvolvimento das crianças*”.

P5) *As atividades desenvolvidas no âmbito dos Projetos “Espaço para o Gesto e Brincadeiras” e “Alegria e Empatia”, durante o ano letivo 2006/07, confirmam ou não que a prática continuada de expressões artísticas e jogos favorecem o desenvolvimento sócio afetivo harmonioso, à luz de pressupostos teóricos e empíricos sobre a arte e a educação?*

O estudo realizado neste trabalho, à luz de pressupostos teóricos e empíricos, sobre a arte e a educação, aponta no sentido de que a realização deste tipo de atividades favorece um desenvolvimento sócio afetivo equilibrado das crianças em geral. Relativamente às atividades desenvolvidas no âmbito dos Projetos “Espaço para o Gesto e Brincadeiras” e “Alegria e Empatia”, durante o ano letivo 2006/07, após a análise realizada, das atividades e dos dados recolhidos nos inquéritos II, III e IV, feita neste Capítulo V nos itens 5.2, 5.3 e 5.4. confirma-se que a prática continuada de expressões artísticas e jogos favorecem o desenvolvimento sócio afetivo harmonioso. Apresentam-se algumas das ideias, expostas e debatidas ao longo do texto sobre a dança, a pintura e os jogos – atividades mais relevantes na aplicação dos projetos referidos.

Pela prática da dança a criança torna-se capaz de pensar sobre os seus movimentos, de se expressar em diversas linguagens desenvolvendo a sua auto-expressão o que contribui para a melhoria da sua autoconfiança, STRAZZACAPPA (2001). A dança, enquanto expressão criativa, é uma experiência social valiosa, que leva ao desenvolvimento da sensibilidade grupal nas crianças, sendo um contributo formativo importante tanto para elas como para a sociedade em geral. LABAN (1978) e FUX (1996).

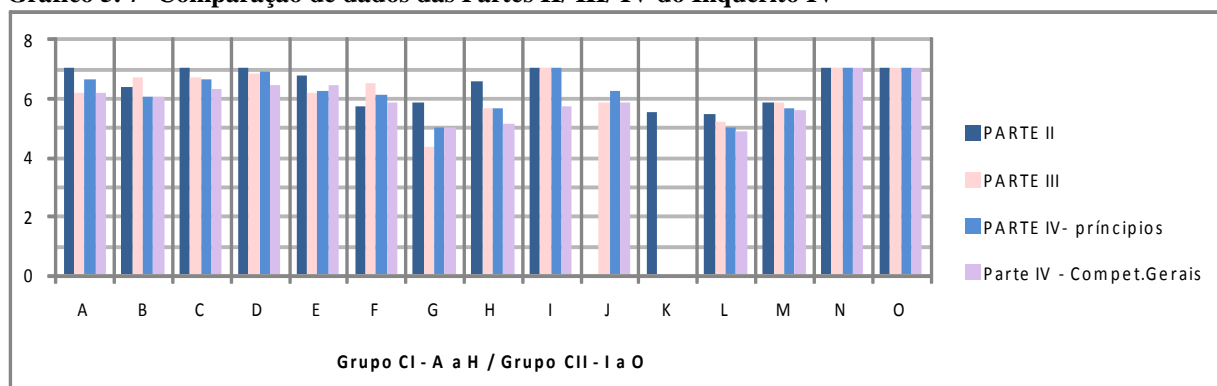
Hoje em dia, em contraposição aos antigos métodos onde se obrigava os alunos a repetir fielmente a cópia de obras, reproduzidas segundo diferentes técnicas, os educadores passaram a optar preferencialmente por pincéis largos e pintura gotejante que favorecem os traços espontâneos. Também o uso de diferentes cores e texturas que despertam o seu interesse e facilitam inter-relações, cada vez mais complexas, promovendo o desenvolvimento sensorial, criativo e cognitivo (ARNHEIM, 2004).

Os jogos cooperativos são uma excelente ferramenta para o desenvolvimento pessoal e podem ser conjugados com a exploração de sons, pintura, dança ou dramatização, tornando-os ainda mais enriquecedores. Nas experiências orientadas, que vivenciam, os participantes reconhecem o outro em si próprios, esta percepção conduz progressivamente a uma mudança interior que se reflete positivamente nas relações sociais (MIRANDA, 2003).

P6) *As atividades desenvolvidas no âmbito dos Projetos “Espaço para o Gesto e Brincadeiras” e “Alegria e Empatia”, durante o ano letivo 2006/07, comprovam ou não que os objetivos do ensino básico: a), b), c), h), i) e j), explícitos nos artigos 7.º e 8.º da Lei n.º 46/86 – Lei de Bases do Sistema Educativo, do ponto de vista conceptual, estão inerentes à criação e implementação dos referidos projetos?*

As atividades desenvolvidas, no âmbito dos Projetos “Espaço para o Gesto e Brincadeiras” e “Alegria e Empatia”, observadas à luz dos fundamentos teóricos deste estudo, Capítulo II, em especial os que se referem à expressão artística na escola, bem como a análise dos dados recolhidos, no Capítulo IV como se pode observar no Gráfico 5.7 abaixo, comprovam que os objetivos do ensino básico: a), b), c), h), i) e j), explícitos nos artigos 7.º e 8.º da Lei de Bases do Sistema Educativo estão, do ponto de vista conceptual, inerentes à criação e implementação dos referidos projetos.

**Gráfico 5. 7- Comparação de dados das Partes II/ III/ IV do Inquérito IV**



A maioria dos elementos, Grupo CI e CII, observadores/colaboradores na observação das atividades realizadas, considerou que estes objetivos do ensino básico, da Lei de Bases do Sistema Educativo, escolhidos à priori, estiveram presentes na conceção e aplicação dos referidos projetos. O que se pode observar na Tabela 5.8 - Dados recolhidos - Parte III do

Inquérito IV; e no Gráfico 5.7, com o cruzamento dos dados recolhidos nas Inquérito IV (Partes II, III e IV).

*P7) As atividades desenvolvidas no âmbito dos projetos “Espaço para o Gesto e Brincadeiras” e “Alegria e Empatia”, durante o ano letivo 2006/07, permitem ou não verificar que os princípios e valores orientadores do Currículo Nacional do Ensino Básico – Competências Essenciais, estão inerentes à conceção e aplicação dos projetos supracitados?*

Os princípios e valores orientadores do Currículo Nacional do Ensino Básico – Competências Essenciais, são oito, dentre esses, o princípio: *A valorização de diferentes formas de conhecimento, comunicação e expressão*; de acordo com a análise feita, tendo como suporte os resultados organizados Tabela 5. 9- Dados - Parte IV do Inquérito IV - “princípios e valores...” foi considerado com mais relevância, pelos inquiridos, como estando totalmente subjacente à conceção e aplicação dos projetos. Talvez por este princípio estar mais claramente relacionado com as atividades desenvolvidas.

O mesmo não se verificou relativamente aos outros princípios, onde requeria uma análise mais detalhada relativamente à questão proposta, bem como, um conhecimento mais profundo das atividades realizadas, e também da sua importância na formação global das crianças e jovens. No entanto, de acordo com os dados analisados Tabela 5. 9- Dados - Parte IV do Inquérito IV - “princípios e valores...” e no Gráfico 5.7- Comparação de dados das Partes II/ III/ IV do Inquérito IV, a maioria dos observadores considerou que os princípios e valores orientadores do Currículo Nacional do Ensino Básico – Competências Essenciais, estiveram presentes na conceção e aplicação das atividades desenvolvidas no âmbito dos Projetos, “Espaço para o Gesto e Brincadeiras” e “Alegria e Empatia”.

*P8) As atividades desenvolvidas no âmbito dos Projetos “Espaço para o Gesto e Brincadeiras” e “Alegria e Empatia”, durante o ano letivo 2006/07, evidenciam ou não que as Competências Gerais do Currículo: (1), (2), (3), (7), (8), (9) e (10) estão subjacentes à conceção e desenvolvimento dos mesmos?*

Os dados recolhidos revelam que as Competências Gerais “(9) Cooperar com outros em tarefas e projetos comuns;” e “(10) Relacionar harmoniosamente o corpo com o espaço, numa perspectiva pessoal e interpessoal promotora da saúde e da qualidade de vida;” foram as

que suscitaram mais concordância por parte do grupo observador como se pode observar na Tabela 5. 10- Dados - Parte IV do Inquérito IV -“ Competências Gerais...”. Podendo considerar-se que houve uma relação mais evidente entre estas competências e as capacidades que se pretendeu desenvolver com as atividades implementadas.

Quanto à competência geral “(3) *Usar correctamente a língua portuguesa para comunicar de forma adequada e para estruturar pensamento próprio*” – como se pode observar na Tabela 5. 10- Dados - Parte IV do Inquérito IV -“ Competências Gerais...” verificou-se mais divergência de opiniões. É de notar que esta competência geral foi a única que levou os observadores a marcar a escala “três”. Este aspecto talvez indique que houve menos confiança, por parte dos inquiridos, quanto à possibilidade de que com a aplicação dos referidos projetos se proporcionasse o uso correto da Língua Portuguesa contribuindo para uma comunicação mais eficaz e para a estruturação do pensamento próprio, conforme se prevê nesta competência geral.

Analisando a Tabela 5.10 e o Gráfico 5.7. com os dados recolhido e considerando o estudo realizado, pode considerar-se que as atividades desenvolvidas no âmbito dos Projetos “Espaço para o Gesto e Brincadeiras” e “Alegria e Empatia”, durante o ano letivo 2006/07, evidenciaram que as Competências Gerais do Currículo: (1), (2), (3), (7), (8), (9) e (10) estão subjacentes à conceção e desenvolvimento dos referidos projetos.

*P9) A prática continuada de atividades de expressão artística e dança, jogo dramático e teatro, expressão musical, expressão plástica e jogos pode promover ou não o desenvolvimento de capacidades motoras, cognitivas, comunicativas, sensoriais e afetivo comportamentais?*

Esta questão é transversal ao estudo realizado, no Capítulo II, apresentam-se algumas ideias significativas sobre o tema e, com suporte nessas premissas, pode afirmar-se que a prática de atividades de expressão artística, nas suas diversas vertentes, e de jogos, se for bem orientada e contemplar experiências regulares, promove um desenvolvimento saudável a vários níveis: motor, cognitivo, comunicativo, sensorial e afetivo comportamental.

Também a história de vida de Emmanuelle Laborit, como referido anteriormente no Capítulo IV, contada pela própria no livro “O grito da gaivota”, confirma esta questão. A sua

exposição à arte ocorreu em idade precoce, tinha músicos na família e os seus pais valorizavam na sua educação o contacto efetivo com as diferentes formas de arte. Ela tornou-se uma pessoa adulta que se pode considerar equilibrada, com capacidade de auto-crítica, que expressa opiniões próprias bem fundamentadas sendo interventiva na sociedade a que pertence.

Na educação da criança surda um aspecto importante, devido à limitação sensorial auditiva, será o desenvolvimento dos outros sentidos, nomeadamente, o da visão e do tato, tendo a arte na educação um papel primordial nesse domínio. *A arte como linguagem aguçadora dos sentidos transmite significados que não podem ser transmitidos por meio de nenhum outro tipo de linguagem, tal como a discursiva ou a científica* (BARBOSA, 2005: 99). São essenciais as atividades que desenvolvam a memória visual, pois será através desta que o aluno surdo profundo aprenderá a escrita.

Maria Fux desenvolveu um trabalho, interessantíssimo - que valida a implementação do projeto “Espaço para o Gesto e Brincadeiras” - usando a dança, em diferentes contextos, muitas vezes como forma de terapia, com grupos heterogéneos. As diferenças étnicas, etárias ou do meio social, as limitações individuais - devido a problemas motores, cognitivos, sensoriais ou emocionais - nunca impediram que um aluno fosse incluído num grupo seu, ao contrário, a diferença era aceite como forma de enriquecer a dinâmica das suas aulas. Segundo ela, mesmo com crianças, jovens, adultos ou idosos com limitações de vários tipos - Síndrome de Daw, autismo, entre outras, e até mesmo surdez, onde parece que falta o essencial que é ouvir a música para dançar - é sempre possível desenvolver a dança.

*[...] pude vislumbrar que o silêncio pode ser dançado pelos surdos, não de forma repetitiva, mas de modo absolutamente criador. Foram anos de experiência integradora, com surdos de todas as idades. Mas sempre incluindo-os em grupos heterogéneos, com pessoas de audição normal. Comprovou-se assim que a criatividade não entra no corpo pelo que escutamos, mas abre-se um canal diferente no espaço, em que o ouvido não é o apoio para o movimento. O que existe são ideias, palavras, pontes de comunicação por meio de formas sensíveis que todo ser humano tem em seu interior* (FUX, 1996: 18).

A criança tem o impulso inato de realizar movimentos similares aos da dança, estes fazem parte das experiências da vida diária e podem ser usados na dança. Por meio da

expressão artística e dança a criança vai adquirindo consciência dos princípios do movimento, desenvolvendo a sua criatividade e a sensibilidade (LABAN, 1978). O professor tem um papel importante como orientador, mas deve permitir aos alunos a expressão natural, por seus próprios movimentos com um vocabulário próprio, que pode educado, preservando a espontaneidade de cada um. O que contribui significativamente para o desenvolvimento físico, emocional e social (LABAN, 1978) e (FUX, 1996).

## 5.6. Considerações Finais – um testemunho pessoal

Por acreditar que a aprendizagem, para ser autêntica, deve principiar pela prática senti o apelo de desenvolver este trabalho de investigação baseado numa experiência verdadeira. Assim, ao mesmo tempo em que estudava e aprofundava conhecimentos teóricos, também experienciei a sua aplicação, em contexto real, e confirmei pela vivência essa convicção. A base principal da investigação foi análise do desenvolvimento dos projetos “Espaço para o Gesto e Brincadeiras” e “Alegria e Empatia”, com as crianças e jovens surdos do Algarve, que decorreu em simultâneo com o estudo aprofundado sobre a temática das artes na educação, a importância da expressão artística e dos jogos cooperativos na escola.

*Infeliz educação a que pretende, pela explicação teórica, fazer crer aos indivíduos que podem ter acesso ao conhecimento pelo conhecimento e não pela experiência. Produziria apenas doentes do corpo e do espírito, falsos intelectuais inadaptados, homens incompletos e impotentes (FREINET, 1991: 42).*

As consequências da surdez na formação psicossocial de crianças e jovens surdos foi outro aspecto essencial, na medida em que as limitações sócio afetivas, evidenciadas por este grupo, decorrentes do *handicap* linguístico, segundo estudos e experiências de vida apresentadas neste trabalho, podem ser atenuadas com a prática de atividades que promovam o conhecimento da arte, a expressão artística e o jogo nas suas distintas vertentes. Pela experimentação ou seja “ação” chega-se ao conhecimento mais abstrato ou pensamento. João dos Santos (1983) defendia que o pensamento vive da sua possibilidade de expressão: pela palavra, pelo grafismo, pela atitude, pelo movimento. Quanto maior for o número de instrumentos expressivos postos ao serviço do homem, maiores possibilidades terá o seu pensamento de se desenvolver, de se exprimir, de se realizar ou agir.

Com a realização deste estudo quer contribuir-se para:

- Evidenciar o papel das artes como um saber que proporciona um crescimento de um certo tipo, estimulando capacidades como a sensibilidade, a criatividade, a inteligência divergente, a curiosidade, a afetividade entre outras.
- Reconhecer a importância das artes como forma de aprendizagem racional que envolve a compreensão da linguagem expressiva, e que envolve a inteligência e os sentimentos de reação espontânea e outros mais elaborados, uma vez que a apreciação da arte exige conhecimentos prévios, capacidade raciocínio e de reflexão para formular uma opinião sobre o assunto.
- Sensibilizar a comunidade educativa para a necessidade de valorizar a arte e as áreas de expressão artística, na educação de crianças e jovens surdos melhorando as suas capacidades de expressão e comunicação, propiciando o desenvolvimento de competências sociais, consensualmente aceites como ajustadas, considerando, por exemplo, aspetos relacionais, emocionais e comportamentais.
- Alertar os pais para a importância da educação da criança surda em grupo de surdos, para o envolvimento da criança em atividades expressão artística e para o contacto com as diferentes formas de arte no sentido de promover um desenvolvimento biopsicossocial equilibrado.

Atendendo à minha intenção de aprofundar e partilhar conhecimentos teóricos e práticos no domínio da arte, das expressões artísticas e dos jogos cooperativos na educação penso que as ideias expostas são válidas. No entanto, não quero defendê-las como verdades absolutas. A cada educador caberá sentir e decidir o que é melhor, em diferentes contextos ou situações.

Citando Peter Brook *Nunca acreditei em verdades únicas. Nem nas minhas, nem nas dos outros. Acredito que todas as escolas, todas as teorias podem ser úteis em algum lugar, num dado momento.* Assim, creio que, ao nível da minha formação pessoal e sócio-cultural, foi possível aprofundar saberes e “deter” um olhar diferente sobre as artes e o seu papel interativo e construtivo na educação e na sociedade.

Enquanto profissional da educação e a nível pessoal, aumentei conhecimentos sobre a arte e a educação, bem como, a sua interação com as outras áreas do saber. Percebo agora que o domínio cognitivo, tal como os outros, pode estar tão presente na arte e expressão artística como nas ciências. Hoje na minha prática docente, sinto de forma diferente as atividades que proponho aos alunos. Estou mais consciente de que no processo pessoal, de cada criança e jovem, estão envolvidas capacidades: motoras, cognitivas, comunicativas, sensoriais e afetivo-comportamentais; tão simplesmente porque o ser humano é um ser completo e, como tal, todas estas aptidões são inerentes a si, manifestando-se, se assim for permitido, em permanente expansão e interação com o meio e o outro.

## BIBLIOGRAFIA

ALEGRIA, J. e LEYBAERT, J. (1986). *Aquisición de la Lectura en el Niño sordo: un enfoque psicolinguístico*. III Simpósio de Logopedia – Investigación y Logopedia. Madrid: CEPE – Ciencias de la Educación Preescolar y Especial.

AMADO, M. L. (1999). *O Prazer de ouvir música – sugestões pedagógicas de audições para crianças*. Lisboa: Caminho.

AMARAL, M. A., COUTINHO, A. e MARTINS, M. D. (1994). *Para uma gramática da língua gestual*. LISBOA: Caminho.

ARNHEIM, R. (2004). *Arte e Percepção Visual*. Trad.: Ivone Teresinha de Faria. São Paulo: Pioneira.

BAPTISTA, M. (2005). *Implante Coclear: A Controvérsia na Educação da Criança Surda Pré-Linguística*. In Sim-Sim, I. (Org.) *A Criança Surda – Contributos para a sua educação*. (pp.101-117) Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

BARBOSA, A. (2005). *Dilemas de Arte/Educação como mediação cultural em namoro com as tecnologias contemporâneas*. In Barbosa, A. (Org.) *Arte/Educação Contemporânea: consonâncias internacionais*. (pp.98-112) São Paulo: Cortez.

BASTOS, F. (2005). *O perturbamento do familiar: uma proposta teórica para a Arte/Educação baseada na comunidade*. In Barbosa, A. (Org.) *Arte/Educação Contemporânea: consonâncias internacionais*. (pp.227-244) São Paulo: Cortez.

BEST, D. (1992). *A racionalidade do sentimento – O papel das artes na educação*. Trad.: Maria Adosinda B.S. Cardoso Rocha. Porto: Edições ASA.

BETTENCOURT, J. e CATARINO, J. (1994). “Língua gestual portuguesa: língua de uma minoria linguística.” *Revista Integrar*, nº 4 (pp. 49 e 52-55). Lisboa: Instituto de Emprego e de Formação Profissional.

CARMO, H. e FERREIRA, M. (1998). *Metodologia da investigação. Guia para Auto-aprendizagem*. Lisboa: Universidade Aberta.

CARVALHO, P. (2007). *Breve história dos surdos - no Mundo e em Portugal*. Lisboa: Surd'Universo.

CHANDA, J. (2005). *Teoria crítica em História da Arte: novas opções para a prática de Arte/Educação*. In Barbosa, A. (Org.) *Arte/Educação Contemporânea: consonâncias internacionais*. (pp.64-80) São Paulo: Cortez.

CHALMERS, F.G. (2005). *Seis anos depois de Celebrando o pluralismo: transculturais visuais, educação e multiculturalismo crítico*. In Barbosa, A. (Org.) *Arte/Educação Contemporânea: consonâncias internacionais*. (pp. 245-265) São Paulo: Cortez.

COLL, C. et. ali. (1977). *O Construtivismo na sala de aula - Novas perspectivas para a acção pedagógica*. Trad.: José Carlos T. Eufrázio. Porto: Edições ASA.

DAMÁSIO, A. (2000). *O Sentimento de Si – O Corpo, a Emoção e a Neurobiologia da Consciência*. Mem Martins: Publicações Europa-América

DEB. (1999). *A especificidade da criança surda*. Ministério da Educação. Lisboa.

DECLARAÇÃO de Salamanca e linhas de acção sobre necessidades educativas especiais. De 7-10 de Junho de 1994. Unesco, Instituto de Inovação Educacional.

DIAS, Q.B. (2005). *Entre Arte/Educação multicultural, cultura visual e teoria*. In Barbosa, A. (Org.) *Arte/Educação Contemporânea: consonâncias internacionais*. (pp. 277-294) São Paulo: Cortez.

DORZIAT, A. (2000). *Ensino e Surdez num enfoque sócio-cultural*. De 16-20 de Julho, III Conferência de Pesquisa sócio-cultural. Campinas, São Paulo, Brasil.

EFLAND, A. FREEDMAN, K. STHUR, P. (1996). *Postmodern art education*. Reston, Virginia: NAEA.

EFLAND, A. (2005). *Imaginação na cognição: o propósito da Arte*. In Barbosa, A. (Org.) *Arte/Educação Contemporânea: consonâncias internacionais*. (pp.318-345) São Paulo: Cortez.

FONSECA, V. (2006). *Terapia Psicomotora – estudo de casos*. Lisboa: Ancora Editora.

FERLAND, F. (2006). *O modelo lúdico: a criança com deficiência física e a terapia ocupacional*. Trad.: Maria Madalena Sant'Anna. São Paulo: Roca.

FREEDMAN, K. (2005). *Currículo dentro e fora da escola: representações da Arte na Cultura Visual*. In Barbosa, A. (Org.) *Arte/Educação Contemporânea: consonâncias internacionais*. (pp.126-142) São Paulo: Cortez.

FREINET, C. (1991) *Pedagogia do bom senso*. 3ª ed. São Paulo: Martins Fontes,

FRÓIS, J.P. et ali. (2000). *Educação Estética e Artística. Abordagens Transdisciplinares*. Fróis, J. P. (Coord.) Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

FRÓIS, J. P., MARQUES, E.B. e GONÇALVES, R. M. (2000). *A Educação Estética e Artística na Formação ao Longo da Vida*. In Fróis, J. P. (Coord.) *Educação Estética e Artística. Abordagens Transdisciplinares*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

FUX, M. (1996). *Formação em dançaterapia*. Trad.: Beatriz Canabrava. São Paulo: Summus.

GAGLIARDI, M. e NAGGI, F. (2004). *Un ghiro, una bici, en letto di nuvole – Regali e prestiti tra immaginario infantile e teatro*. Veneza: Marsilio Editori.

GARCIA, B. (1999). *O Multiculturalismo na educação dos surdos: a resistência e relevância da diversidade para a educação dos surdos*. In Skliar, C. (Org.) *Actualidade da*

Educação Bilingue para Surdos, Processos e Projetos Pedagógicos (pp. 149-162), Vol. 1, (2.<sup>a</sup> ed.) Porto Alegre: Editora Mediação.

GÓES, M. (2000). *Com quem as Crianças Surdas Dialogam em Sinais?* In Lacerda, C.B.F. e Góes, M.C.R Surdez - Processos Educativos e Subjectividade. (pp.29-50) São Paulo: Lovise.

GOLDFELD, M. (2002). *A Criança Surda – Linguagem e Cognição numa Perspectiva Sociointeracionista*. 2.<sup>a</sup> ed. São Paulo: Plexus.

GONÇALVES, E. (1991). *A arte descobre a criança*. FNAC Gráfica.

GONÇALVES, R. M. (2000). Arte e Ciência no Século XX. In Fróis, J. P. et ali. Educação Estética e Artística. Abordagens Transdisciplinares. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

GRAHAM, G. (2002). *Filosofia das Artes – Introdução à Estética*. Trad. Carlos Leone, Lisboa: Edições 70.

GRAUER, K. et ali. (2005). *Imagens para a compreensão: fotografias de Aprendendo através da Arte*. Barbosa, A. (Org.) Arte/Educação Contemporânea: consonâncias internacionais. (pp.346-374) São Paulo: Cortez.

GREIG, P. (2007). *A criança e seu desenho – O nascimento da arte e da escrita*. Trad. Fátima Murad. Porto Alegre: Artmed.

GUIMARÃES, M. e COSTA, I. *Eu era a mãe – Perspectivas Psicopedagógicas de Expressão Dramática no Jardim-de-Infância*. Lisboa: DGEB Ministério da Educação e Cultura.

JARES, X. (2007). *Técnicas e Jogos Cooperativos para Todas as Idades*. Trad.: Armindo Gregório e Maria do Céu Ferro. Porto: ASA.

JOKINEN, M. (1999). *Alguns pontos de vista sobre a educação dos surdos nos países nórdicos*. In Skliar, C. (Org.) Actualidade da Educação Bilingue para Surdos, Processos e Projetos Pedagógicos (pp. 105-128), Vol. 1, (2.<sup>a</sup> ed.) Porto Alegre: Editora Mediação.

KYLE, J. (1999). *O ambiente bilingue: alguns comentários sobre o desenvolvimento do bilinguismo para os surdos*. In Skliar, C. (Org.) Actualidade da Educação Bilingue para Surdos, Processos e Projetos Pedagógicos (pp. 15-26), Vol. 1, (2.<sup>a</sup> ed.) Porto Alegre: Editora Mediação.

LABAN, R. (1978). *Domínio do movimento*. Edição organizada por Lisa Ullmann, Trad.: Anna M. B. de Vecchi e Maria S. M. Netto. São Paulo: Summus.

LABORIT, E. (1994). *O Grito da Gaivota*. Trad.

LEITE, E. e MALPIQUE, M. (1986). *Espaços de Criatividade – A criança que fomos/ A criança que somos através da expressão plástica*. Coleção Ser Professor. Porto, Edições Afrontamento.

LEENHARDT, P. (1997). *A Criança e a Expressão Dramática*. 4.<sup>a</sup> Ed. Lisboa: Editorial Estampa.

LIMA, N. (2000). *O trabalho partilhado entre alunos surdos numa sala especial do ensino fundamental*. De 16-20 de Julho, III Conferência de Pesquisa sócio-cultural. Campinas, São Paulo, Brasil.

LUCIE-SMITH, E. (2005). *Arte moderna, História da Arte e crítica de Arte*. In Barbosa, A. (Org.) *Arte/Educação Contemporânea: consonâncias internacionais*. (pp.24-39) São Paulo: Cortez.

MARTIN, D. e BOECK, K. (1997). *QE – O que é a Inteligência Emocional*. Trad.: Editora Pergaminho. Lisboa: Pergaminho.

MELO, A.P. (1986). *Aspectos Médicos e Audiológicos*. In Melo, A. e outros, *A Criança Deficiente Auditiva – Situação Educativa em Portugal*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

MIRANDA, S. (2003). *Novas dinâmicas para grupos: A Aprendizagem do conviver*. Porto: ASA.

MENDES, N. e FONSECA, V. (1977). *Escola, escola, quem és tu?* Lisboa: Básica Editora.

MENDONÇA, M. [1994] *A Expressão na Criança*. Edições Cenário Pedagógico.

MORGADO, L. (2002). *Piaget – Vigotsky. Uma abordagem psicopedagógica*. In *Revista Portuguesa de Psicologia*, n.º 36. (pp.45-66) Universidade de Lisboa.

NUNES, A. (2002). *FREINET – Actualidade pedagógica de uma obra*. Porto: ASA.

NUNES, R. (2000). *Seleção de doentes para o implante de ouvido médio*. In Nunes, R. (Org.) *Perspectivas na integração da pessoa surda*. Serviço de Bioética e Ética Médica. Faculdade de Medicina da Universidade do Porto. Coimbra: Gráfica de Coimbra.

ORLICK, T. (1986). *Juegos e deportes cooperativos*. Madrid: Popular.

PARSONS, M. (2005). *Curriculum, Arte e cognição integrados*. In Barbosa, A. (Org.) *Arte/Educação Contemporânea: consonâncias internacionais*. (pp.295-317) São Paulo: Cortez.

PALLARÉS, M. (1982). *Técnicas de grupos para educadores*. Madrid: ICCE.

PEPLER, D.J. (1982). *Play and divergent thinking*. Dans D.J. Pepler et K.H. Rubin (dir.): *The Play of Children: Current Theory and Research* (pp. 64-78). New York: Karger.

PIAGET, J. (1965). *Les études sociologiques*. Genève: Droz.

PIAGET, J. (1972). *Intellectual evolution from adolescence to adulthood*. *Human Development*, 15, 1-12.

QUADROS, R. M. (1997). *Educação de Surdos – A aquisição da linguagem*. Porto Alegre: Artes Médicas.

REIS, M. (2002). *Alunos Surdos Severos e Surdos Profundos: Compreensão da Leitura no Final do 1.º Ciclo do Ensino Básico*. NOEEE.

REIS, R. (2003). *Educação pela arte*. Lisboa: Universidade Aberta.

REILY, L. (2003). *As Imagens: O lúdico e o absurdo no ensino de arte para pré-escolares surdos*. In Silva, I.R., Kauchakje, S. e Gesueli, Z.M. *Cidadania, Surdez e Linguagem – Desafios e realidades*. São Paulo: Plexus.

RODRIGUES, D. (2002). *A infância da Arte, a arte da infância*. Lisboa: Edições ASA

ROOYACKERS, P. (2002). *101 Jogos Dramáticos*. Trad. Porto: ASA, 2.ª ed.

ROSSI, T. (2003). Mãe Ouvinte/Filho Surdo: A importância do papel materno no brincar. In Silva, I., Kauchakje, S. e Gesueli, Z. (2003). *Cidadania, Surdez e Linguagem – Desafios e realidades*. (pp. 99 -112) São Paulo: Plexus.

SANTOS, J. (1983). *Ensaio sobre Educação – I – A criança quem é?* Lisboa: Livros Horizonte.

SANTOS, J. (1913-1987). Vida, Obra, Citações. Casa da Praia - Centro Doutor João dos Santos - <http://www.casadapraia.org.pt/joaodossantos/vida.html> [20/01/2013]

SANTOS, L. (2005). *A Educação Social da Criança Surda*. In Sim-Sim, I. (Org.) *A Criança Surda – Contributos para a sua educação*. (pp.77-97) Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

SANTOS, M. (1997). *Da Expressão Plástica à Expressão Dramática – Máscaras e Fantoches – da construção à utilização pedagógica*. Faro: Centro de Formação de Faro

SANTOS, M., LIMA, M. e ROSSI, T. (2003). Surdez: Diagnóstico Audiológico. In Silva, I., Kauchakje, S. e Gesueli, Z. (2003). *Cidadania, Surdez e Linguagem – Desafios e realidades*. (pp. 17 - 53) São Paulo: Plexus.

STORMS, G. (2003). *100 Jogos Musicais – Atividades práticas na escola*. Trad.: Mário José F. Pinto. Coleção Práticas Pedagógicas. Porto: ASA.

SEVIGNY, M. e FAIRCHILD, M. (2005). *Aprendizado visual: uma análise sócio-linguística sobre a crítica de arte no ensino de artistas*. In Barbosa, A. (Org.) *Arte/Educação Contemporânea: consonâncias internacionais*. (pp.388-403) São Paulo: Cortez.

STRAZZACAPPA, M. (2001). A Educação e a fábrica de corpos: a dança na escola. 5 Cadernos Cedes, Abril 2001 - ano XXI, n.º 5

SILVA, A. (2003). *Surdez, Inteligência e Afetividade*. In Silva, I., Kauchakje, S. e Gesueli, Z. (2003). *Cidadania, Surdez e Linguagem – Desafios e realidades*. (pp. 89 - 97) São Paulo: Plexus.

SILVA, D. (2002). *Como brincam as crianças surdas*. São Paulo: Plexus.

SILVA, F. (2005). *Desenvolvimento sócio-emocional e surdez: alguns contributos da investigação*. In Sim-Sim, I. (Org.) *A Criança Surda – Contributos para a sua educação*. (pp.77-97) Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

SIM-SIM, I.; DUARTE, I. e FERRAZ, M. (1997). *A língua materna na Educação Básica. Competências nucleares e níveis desempenho*. Lisboa: Ministério da Educação. Departamento da Educação Básica.

SIM-SIM, I. (1998). *Desenvolvimento da Linguagem*. Lisboa: Universidade Aberta.

SIM-SIM, I. (2005). *O Ensino do Português Escrito aos alunos Surdos na Escolaridade Básica*. In Sim-Sim, I. (Org.) *A Criança Surda – Contributos para a sua educação*. (pp.15-28) Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

SIM-SIM, I. (2005). *A Revelação do Escrito e as Primeiras Produções Escritas*. In Sim-Sim, I. (Org.) *A Criança Surda – Contributos para a sua educação*. (pp.31-47) Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

SKLIAR, C. e LUNARDI, M. (2000). *Estudos Surdos e Estudos Culturais em Educação: Um Debate entre Professores Ouvintes e Surdos*. In Lacerda, C.B.F. e Góes, M.C.R *Surdez - Processos Educativos e Subjectividade*. (pp.11-22) São Paulo: Lovise.

SLADE, P. (1978). *O Jogo dramático infantil*. Trad.: Tatiana Belinky. 7ª ed., Vol. 2. São Paulo: Summus.

SMITH, A. (2005). *Fundamentos teóricos do ensino da História da Arte*. In Barbosa, A. (Org.) *Arte/Educação Contemporânea: consonâncias internacionais*. (pp.52-63) São Paulo: Cortez.

SOUZY, D. (2005). *Não existe expressão sem conteúdo*. In Barbosa, A. (Org.) *Arte/Educação Contemporânea: consonâncias internacionais*. (pp.40-51) São Paulo: Cortez.

SOUSA, M. R. e NETO, F. (2003). *A Educação Intercultural através da Música – Contributos para a redução do preconceito*. Porto: Gailivro.

SOUZA, R. e GOÉS, M. (1999). *O ensino para surdos na escola inclusiva: considerações sobre o excludente contexto da inclusão*. In Skliar, C. (Org.) *Actualidade da Educação Bilingue para Surdos, Processos e Projetos Pedagógicos* (pp. 163-187), Vol. 1, (2.ª ed.) Porto Alegre: Editora Mediação.

STORMS, G. (1989). *100 Jogos Musicais*. Trad.: Mário José Ferreira Pinto. Porto: ASA.

STRONGMAN, K. T. (2004). *A Psicologia da Emoção*. Trad.: José Nunes de Almeida. Lisboa: CLIMEPSI.

THISTLEWOOD, D. (2005). *Arte contemporânea na educação: construção, desconstrução, re-construção, reacções dos estudantes brasileiros e britânicos ao*

*contemporâneo*. In Barbosa, A. (Org.) *Arte/Educação Contemporânea: consonâncias internacionais*. (pp. 113-125) São Paulo: Cortez.

TORRADO, A. (1988). *Da Escola sem Sentido à Escola dos Sentidos*. Porto: Edições Afrontamento.

VASQUES, E. (2003) *O que é Teatro*. Lisboa: Quimera.

VASQUES, E. (2006). *João Mota, O Pedagogo Teatral*. Lisboa: Ed. Colibri.

VIGOTSKY, L. S. (1989a). *A Formação Social da Mente*. São Paulo: Martins Fontes.

VIGOTSKY, L. S. (1989b). *Fundamento de Defectologia*. Obras completas, tomo 5. Habana: Pueblo y Educación.

VIGOTSKY, L. S. (2005). *Pensamento e Linguagem*. (Trad.) (3.<sup>a</sup> ed.) São Paulo: Martins Fontes. (Texto original de 1934).

WILSON, B. (2005). *Mudando conceitos da criação artística: 500 anos de Arte/Educação para crianças*. In Barbosa, A. (Org.) *Arte/Educação Contemporânea: consonâncias internacionais*. (pp.24-39) São Paulo: Cortez.

WINNICOTT, D.W. (1975). *Jeu et realite: l'espace potencial*. Paris: Gallimard.

WITKIN, R. (1980). *Art in mind – reflections on The Intelligence of Feeling*, in J. Condous, J. Howlett and J. Skull (Eds.), *Arts in Cultural Diversity*. (pp. 89-95) Sidney: Holt, Rinehart & Winston.

YENAWINE, P. (1999). *Da Teoria à prática: Estratégias do Pensamento Visual. Comunicação na conferência Educação Estética e Artística*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian (documento policopiado).

## LEGISLAÇÃO

Lei n.º 46/86, de 14 de Outubro, 1986. *Lei de Bases do Sistema Educativo Português*.

Despacho n.º 7520/98 - Diário da República – II Série – n.º 104 – 06/05/1998.

Lei Constitucional n.º1/97, Artigo 74.º - Ensino, alínea h), (20/09/1997). Diário da República – I – Série A – n.º 218.

Currículo Nacional para o Ensino Básico – competências essenciais (2001).

Decreto-Lei 3/2008, de 3 de Janeiro.