



ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO DE PAULA FRASSINETTI

Pós-graduação em Educação Especial - Domínio cognitivo e motor

**A linguagem dos sons e das emoções na PHDA**

Maria Isabel Tavares Conde Rodrigues Fonseca

11 de Setembro de 2015

ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO DE PAULA FRASSINETTI

Pós-graduação em Educação Especial - Domínio cognitivo e motor

**A linguagem dos sons e das emoções na PHDA**

Projeto de investigação realizado no âmbito da Unidade Curricular de Seminário de Projeto- Problemas Cognitivos Motores

Trabalho realizado por: Maria Isabel Tavares Conde Rodrigues Fonseca

Orientador: Professor Doutor Júlio Emílio Pereira de Sousa

Coorientadora: Mestre Irene Cortesão

11 de Setembro de 2015

*“O assunto mais importante do mundo pode ser simplificado até ao ponto em que todos possam apreciá-lo e compreendê-lo. Isso é, ou deveria ser a mais elevada forma de arte”*

*Charles Chaplin*

# Agradecimentos

A todos, que de alguma forma tornaram possível a concretização deste Projeto de Investigação.

Aos meus orientadores, Doutor Júlio Sousa e Mestre Irene Cortesão, pela confiança, disponibilidade, partilha de conhecimentos, apoio e incentivo.

Aos meus professores da pós-graduação, pelos ensinamentos transmitidos.

Ao João pelo ânimo, incentivo, carinho e dedicação.

Às minhas filhas, Ana Carolina e Inês pelo amor incondicional e compreensão pela minha ausência.

Aos meus colegas de escola, pela colaboração e cooperação prestada na concretização deste projeto e, principalmente à Marisa, professora de Educação Especial, por ser como é, um ser humano excepcional, um modelo de profissionalismo e de referência.

Ao aluno e sua família, que contribuíram para o meu enriquecimento pessoal e profissional.

A todos, os meus sinceros agradecimentos...

## Resumo

Este Trabalho de Projeto apresenta-se como um “*estudo de caso*”, qualitativo e descritivo de um aluno com diagnóstico de Perturbação de Hiperatividade com Déficit de Atenção (PHDA), com 13 anos de idade, a frequentar o 6º ano e integrado num Currículo Específico Individual (CEI).

Os problemas emocionais e de comportamento observados em crianças/jovens com PHDA, assim como a procura de atividades que se adequem eficazmente no controlo das suas emoções, são sem dúvida, uma preocupação nas nossas escolas. É neste contexto que este estudo se insere e cujo principal objetivo foi perceber em que medida a expressão musical, como atividade planificada e estruturada adequadamente, poderá servir como um recurso na resolução de problemas de comportamento e controlo emocional destas crianças/jovens.

Para a concretização do projeto utilizamos a observação direta participativa, e como instrumentos de recolha de dados, a consulta de documentos, as entrevistas não estruturadas, o registo descritivo de dez sessões realizadas com o aluno e o preenchimento de grelhas de observação de comportamento e atitudes em cada sessão. Os resultados obtidos evidenciaram algumas alterações positivas no controlo do comportamento, e atitudes do aluno em resposta às atividades de expressão musical.

Procuramos também realizar uma investigação teórica, que desse resposta às diferentes questões relacionadas com a PHDA, a inteligência emocional, a criação da nossa “paisagem sonora”, a Música como gestora e geradora de emoções positivas e a expressão musical como recurso pedagógico na intervenção. Por fim, exploramos o papel do professor como orientador de todo este processo, num clima de interação saudável, de afeto e empatia.

**Palavras-chave:** Hiperatividade, controlo emocional, Expressão Musical, Empatia, Paisagem sonora

## Abstract

This project work presents itself as a qualitative and descriptive "case study" of a 13-year-old student, attending the 6th grade and integrated into a specific curriculum Single (CIS), diagnosed with Disorder Hyperactivity Disorder with Attention Deficit (ADHD).

Emotional and behavioral problems seen in children / young people with ADHD, as well as the demand for activities that are suited effectively in control of your emotions are undoubtedly a concern in our schools and it is in this context that this study is included. The main objective was to understand to what extent musical expression, as planned and properly structured activity, can serve as a resource to solve behavior problems and emotional control of these children / youth.

For the realization of the project, participatory direct observation was used. Tools as consult documents, unstructured interviews, descriptive record of ten sessions with the student, and the padding behavior observation grids and attitudes, were used to collect data. The results showed some positive changes in the control of behavior and attitudes of the student in response to musical expression activities.

We also seek to carry out a theoretical investigation to give response to the different issues related to ADHD, as the emotional intelligence, the establishment of our "soundscape" Music, managing and generating positive emotions and musical expression as an educational resource in the intervention. Finally, we explore the role of teacher as mentor of the whole process in an atmosphere of healthy interaction, affection and empathy.

**Key words:** Hyperactivity, emotional control, Musical Expression, empathy, sound Landscape

## **Lista de siglas**

PHDA – Perturbação de Hiperatividade com Défice de Atenção

PHDA – PD - Perturbação de Hiperatividade com Défice de Atenção -  
Predominantemente Desatento

PHDA – PHI - Perturbação de Hiperatividade com Défice de Atenção -  
Predominantemente Hiperativo-Impulsivo

PHDA – C - Perturbação de Hiperatividade com Défice de Atenção – Tipo Misto ou  
Combinado

DSM-IV – Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders (4th ed.)

DSM-V - Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders (5th ed.)

PEI – Programa Educativo Individual

CEI – Currículo Específico Individual

Q.I. – Quociente de inteligência

Q.I.G. – Quociente de inteligência geral

# ÍNDICE

Introdução .....	11
------------------	----

## I - ENQUADRAMENTO TEÓRICO

<b>1 Definição de PHDA (Perturbação de Hiperatividade com Défice de Atenção).</b>	<b>15</b>
1.1 Principais Características da PHDA .....	16
1.1.1 Défice de Atenção .....	16
1.1.2 Impulsividade .....	17
1.1.3 Hiperatividade.....	19
1.2 Etiologia e fatores associados à PHDA .....	20
1.3 Diagnóstico e tratamento .....	24
1.4 Características e Subtipos da PHDA.....	26
1.4.1 PHDA tipo Predominantemente Desatento.....	27
1.4.2 PHDA tipo Predominantemente Hiperativo-Impulsivo.....	27
1.4.3 PHDA tipo Misto ou Combinado .....	28
1.5 A PHDA no Contexto Escolar – Um desafio constante.....	30
<b>2 A música como "linguagem de sentimentos" .....</b>	<b>34</b>
2.1 Fazer-se humano através da Música – Uma escala ascendente.....	35
2.2 A expressão / regulação emocional - Intensidade ou dinâmica? .....	41
2.3 Música e cérebro emocional- Do silêncio à evocação de emoções.....	45
2.4 O (auto) controlo do comportamento – À procura da Harmonia.....	49
<b>3 A expressão musical como recurso didático na PHDA – À descoberta da Música.....</b>	<b>51</b>
3.1 A perceção auditiva musical - A nossa paisagem sonora.....	53
3.2 A reação emocional à música- o ouvido subjetivo.....	56
<b>4 O papel do educador/ professor de Música- sinfonia emotiva .....</b>	<b>59</b>
4.1 Expressão musical na inclusão de crianças com PHDA.....	63
4.2 A criação da Oficina e a musicalização em crianças especiais .....	65

## II - ENQUADRAMENTO EMPÍRICO

<b>1</b>	<b>Procedimentos Metodológicos .....</b>	<b>70</b>
1.1	Objetivos da investigação .....	70
1.2	Métodos utilizados na recolha de dados .....	70
1.3	Estudo de caso .....	73
1.3.1	Caraterização do aluno “A” .....	74
1.3.2	História de vida de “A” (contada pela mãe).....	75
1.3.3	Percurso Escolar .....	76
1.3.4	Personalidade de “A” .....	78
<b>2</b>	<b>Plano de intervenção na área da Expressão Musical .....</b>	<b>79</b>
2.1	Planificação das sessões desenvolvidas com “A” .....	79
2.2	Resumo das Sessões musicais .....	85
2.3	Grelha de observação .....	92
2.4	Cronograma.....	95
2.5	Análise dos dados observados .....	96
2.6	Análise reflexiva dos resultados.....	112
	<b>Considerações Finais .....</b>	<b>118</b>
	<b>Referências bibliográficas.....</b>	<b>121</b>

## ANEXOS

# Índice de gráficos

- Gráfico 1 – Atitude face ao professor e situação
- Gráfico 2- Atitude face ao professor e situação
- Gráfico 3- Atitude face ao professor e situação
- Gráfico 4- Atitude face ao professor e situação
- Gráfico 5- Atitude face a si mesmo
- Gráfico 6- Atitude face a si mesmo
- Gráfico 7- Atitude face aos colegas
- Gráfico 8- Atitude face aos colegas
- Gráfico 9- Atitude face aos colegas
- Gráfico 10- Hábitos de trabalho
- Gráfico 11- Hábitos de trabalho
- Gráfico 12- Hábitos de trabalho
- Gráfico 13- Comportamento
- Gráfico 14- Comportamento
- Gráfico 15- Comportamento
- Gráfico 16- Reação à frustração
- Gráfico 17- Reação à frustração
- Gráfico 18 – Audição musical
- Gráfico 19 – Audição musical
- Gráfico 20 – Improvisação musical / execução instrumental
- Gráfico 21 - Improvisação musical / execução instrumental
- Gráfico 22 - Improvisação musical / execução instrumental
- Gráfico 23 - Improvisação musical / execução instrumental
- Gráfico 24 - Improvisação musical / execução instrumental
- Gráfico 25 - Improvisação musical / execução instrumental
- Gráfico 26 – Estado emocional
- Gráfico 27 - – Estado emocional

Gráfico 28 – Estado emocional

Gráfico 29 – Média de cada variável ao longo das 10 sessões

## Introdução

Este trabalho de investigação integra-se no âmbito da Pós-Graduação em Educação Especial. Trata-se de um trabalho de investigação no domínio cognitivo e motor, em geral, e, em termos mais específicos, no domínio da Hiperatividade com Défice de Atenção (PHDA).

Os problemas emocionais e de comportamento observados em crianças/jovens com diagnóstico de Perturbação de Hiperatividade com Défice de Atenção (PHDA) são, sem dúvida, uma preocupação constante nas nossas escolas. Muitas vezes, grande parte dos comportamentos inadequados desses alunos recebem respostas negativas por parte dos que os rodeiam, o que, conseqüentemente acarreta diminuição da sua autoestima. Assim, torna-se necessário o recurso a estratégias de apoio no controlo do comportamento, através das quais alunos com PHDA se sintam bem, possibilitando respostas educativas efetivas e eficazes.

Apesar de vivermos numa época intensa de pesquisas e reformas educacionais, justifica-se uma análise sobre a importância da música na educação, dado o seu nível de influência emocional e, ao mesmo tempo, na formação da personalidade. Partimos do pressuposto de que, a expressão musical desenvolve o equilíbrio emocional do indivíduo em geral, revelando-se essencial no desenvolvimento de atividades e funcionando como um bom instrumento no controlo das emoções em crianças com PHDA. É também nossa convicção que todos os alunos, sem exceção, deveriam ter as mesmas oportunidades, adquirindo as competências que os tornam mais capazes e felizes.

Este projeto de investigação pretende estudar minuciosamente um aluno com PHDA, de forma a aprofundar o conhecimento desta problemática, e dar resposta à pergunta de partida: “ Em que medida a expressão musical ajuda no controlo emocional de uma criança/ Jovem com PHDA, que frequenta o 2º ciclo?

A expressão musical apresenta-se assim, como um instrumento “ terapêutico” na educação e permite desenvolver a sensibilidade, a criatividade, o sentido rítmico, a imaginação, a memória, a concentração, a autodisciplina, o respeito pelo outro, a socialização e a afetividade, contribuindo também para o desenvolvimento da autoestima. Mas mais do que isso, a música justifica-se por si mesma, como forma de arte e a aula de música, como refere Schafer é como uma sociedade em pequenas proporções, onde as

diferenças se devem equilibrar, possibilitando espaço para a expressão individual. Schafer (1991).

No exercício da nossa atividade educativa, enfrentamos uma questão fundamental: Como é que um professor de educação musical, ao se deparar com alunos que de alguma maneira não são capazes de interpretar ou executar as peças musicais propostas, adapta o programa e as atividades musicais e integra estes alunos na sua aula promovendo, como é referido nas orientações curriculares, a componente estética, afetiva e social e, ao mesmo tempo, procura manter a atenção, motivação e o cumprimento de regras básicas de comportamento por parte de crianças com PHDA?

Para tentar responder a esta questão, no enquadramento teórico, abordaremos alguma literatura no sentido de procurar respostas a diferentes questões relacionadas com a definição de PHDA, as suas principais características, o diagnóstico/tratamento, os subtipos da PHDA e os seus reflexos em contexto escolar. Abordaremos, seguidamente, o conceito de inteligência emocional, a expressão/regulação das emoções, a música e o cérebro emocional e o auto controlo do comportamento. Debruçamo-nos no conceito de Música como arte, gestora e geradora de emoções e peça fundamental no desenvolvimento harmonioso do ser humano, a criação da nossa “paisagem sonora” e a expressão musical como recurso pedagógico na intervenção e controlo emocional das crianças/jovens com PHDA. Finalmente, será analisado o papel do professor como orientador de todo este processo, num clima de interação saudável, de afeto e empatia.

Na segunda parte, é feito o enquadramento empírico da investigação e são formulados os seus objetivos. É referida a metodologia de trabalho adotada, a caracterização do caso baseada em instrumentos de recolha de dados, como a análise documental, as entrevistas não estruturadas e a observação direta participativa. Esta última foi planificada em 10 sessões, com recurso a atividades musicais, individuais e/ou em grupos de 5 e 9 alunos.

Para o registo das sessões, utilizamos uma grelha de observação de comportamentos e atitudes para cada sessão, assim como o registo descritivo pormenorizado.

Por último, são expostos os resultados obtidos das técnicas e instrumentos utilizados na intervenção nas 10 sessões, as dificuldades sentidas e as reflexões conclusivas do estudo realizado. Importa referir que, com este trabalho, foi possível

provar ou abrir a possibilidade de utilizar a expressão musical como uma estratégia eficaz para o controlo emocional de um aluno com PHDA, através de experiências musicais integradoras, diversificadas, estimulantes, organizadas e estruturadas.

## **I. ENQUADRAMENTO TEÓRICO**

# 1 Definição de PHDA (Perturbação de Hiperatividade com Défice de Atenção).

Segundo a DSM-V, PHDA refere-se a uma:

*“perturbação persistente de atenção ou falta de concentração e/ou impulsividade-hiperatividade, que se revela de modo mais intenso e grave que o habitual para indivíduo com o mesmo grau de desenvolvimento, interferindo significativamente no rendimento académico, social ou laboral” (DSM- V, 2013).*

Como refere Russell A. Barkley (1998), existe uma vasta literatura de investigação sobre a temática da PHDA. Até 1979 já havia cerca de 2000 estudos sobre essa temática, o que Barkley designa por a “santa trindade” da PHDA (...) *Em geral, compilando as várias aportações desses estudos, podemos dizer que alguém que sofra desta condição, terá dificuldades crónicas em relação à atenção e/ou impulsividade e hiperatividade (...)* (Barkley, 1998).

Barkley refere que estes problemas surgem cedo em termos de desenvolvimento, afetando a capacidade da criança ou adulto focarem a atenção, controlarem o movimento e inibirem os impulsos, sendo ao mesmo tempo capazes de regular o seu comportamento, relativamente a regras e à perceção do tempo e do futuro (Barkley, 1998).

Relativamente ao problema de saber se PDHA é um distúrbio mental, Barkley acrescenta que os críticos tendem a dizer que não, afirmando que resulta essencialmente da educação, e da responsabilização dos pais face ao comportamento dos seus filhos. No entanto, o mesmo autor afirma que se assim fosse, não haveria alterações cognitivas persistentes e dificuldades de aprendizagem no percurso escolar, nem se conseguiriam descobrir causas associadas a esta condição. Mas a verdade é que os fatores etiológicos parecem obter confirmação experimental. Além disso, pode-se dizer que se trata de um distúrbio mental, pois causa danos ao próprio indivíduo e implica um mau funcionamento num conjunto de mecanismos que evoluíram para garantir a sua sobrevivência (Barkley, 1998).

Há também uma relação entre PHDA e disfunções ao nível do sistema nervoso, como refere Neto:

*”a PHDA está relacionada com uma disfunção ao nível de circuitos do sistema nervoso, com redução da disponibilidade de neurotransmissores, como a dopamina e a noradrenalina. De*

*acordo com estudos de neuroimagem, as crianças com PHDA apresentam consistentemente diferenças subtis na estrutura e função cerebral ” (Neto, 2014:18).*

No nosso estudo de caso, o aluno que passaremos a chamar “A”, *apresenta* estas manifestações que são referidas mais atrás por Barkley e, que são confirmadas pela Psicóloga que acompanha o aluno. Segundo o seu relatório médico “A” (...) *apresenta uma perturbação de hiperatividade e défice de atenção, que compromete o seu desempenho e assimilação dos conteúdos aprendidos no contexto escolar (...)*(Relatório Técnico Individual datado de 17/12/2012 (Anexo 3 em CD).

Através da consulta de documentos e entrevista não estruturada com a mãe, constatamos que, desde muito cedo, o aluno demonstrou graves problemas relacionados com comportamentos típicos de hiperatividade e impulsividade. Já no Jardim de Infância, que frequentou durante dois anos, “A” usufruiu

*(...)de apoio de docente de educação especial, por apresentar um significativo desinteresse pelas atividades, bem como uma grande instabilidade emocional, agitação motora, impulsividade e imprevisibilidade nos comportamentos.(...) frequentemente fugia da sala de aula e ameaçava física e verbalmente os colegas e os adultos. Pelo grave comportamento que apresentava beneficiou de medidas ao abrigo do Decreto-Lei nº319/91 de 23 de Agosto.(...)(PEI 2014/2015 (Anexo 4 em CD).*

Todos os aspetos referidos nesta citação irão sendo assinalados ao longo deste trabalho de investigação, e estão descritos de forma mais pormenorizada na referência ao percurso escolar de “A”.

## **1.1 Principais Caraterísticas da PHDA**

### **1.1.1 Défice de Atenção**

Segundo Barkley, relativamente à atenção, estas crianças mostram dificuldades, em comparação com crianças da mesma idade e que tem a ver com a persistência em continuar certas tarefas, principalmente em tarefas monótonas e repetitivas, como por exemplo, trabalhos de casa ou trabalhos autónomos. Para Barkley, os estudos não são claros quanto à causa da desatenção resultar de um défice na focalização da atenção, ou antes, estar relacionada com a desinibição do comportamento. Se se envolverem com

atividades com alto grau de recompensa e competição, a distração poderá ser aparente (Barkley, 1998).

Relativamente à dificuldade de concentração e desinibição do comportamento, segundo informações do PEI de 2014/2015, “A” demonstra

*(...) falta de empenho e de perseverança na realização das tarefas escolares, falta de atenção/concentração nas aulas e falta de responsabilidade (...) na gestão do próprio comportamento revela dificuldades significativas, sobretudo, em agir de forma previsível e adaptar o nível de atividade, evidenciando uma constante necessidade de se levantar e sentar e falar sem parar durante longo tempo” ( PEI 2014/2015- Anexo 4 em CD).*

### **1.1.2 Impulsividade**

Para Barkley, a PHDA está associada à impulsividade ou dificuldade em inibir o comportamento, por comparação com pessoas da mesma idade. Estas crianças não esperam pelo momento certo para responder nem pelas instruções, e respondem antecipadamente, podendo, em certos casos, não medir as consequências da sua ação e assumir riscos desnecessários. Segundo Barkley, estas crianças manifestam incapacidade de ter autocontrolo em relação ao tempo e ao futuro, o que se reflete na dificuldade de organização e de planeamento. Esta perturbação ocorre em diferentes contextos sociais, como a escola, a casa ou outros locais que a criança frequente, como as atividades desportivas ou outras atividades de tempos livres. O desempenho da criança a nível pessoal, social e académico é prejudicado, tendo como principais consequências problemas comportamentais e dificuldades de aprendizagem (Barkley,1998).

Relativamente à avaliação que foi feita ao aluno “A”, ele manifesta esta dificuldade, como se pode constatar no seu relatório Técnico Individual:

*“ (...) O seu desempenho é claramente instável, sobretudo devido às dificuldades demonstradas ao nível da concentração, da direção e da manutenção da atenção que acentuam as suas limitações (...) Verificam-se alterações ao nível das funções cognitivas de nível superior, uma vez que apresenta reduzida capacidade de organização e planeamento, reduzida flexibilidade cognitiva e lacunas na capacidade de resolução de problemas” (Relatório Técnico Individual- 17/12/2012- Anexo 3 em CD).*

Ainda segundo Barkley, para estas crianças é problemático esperar pela vez num jogo ou numa atividade coletiva. Se tiverem que optar por uma gratificação imediata, mesmo que menor, estas crianças preferem essa opção do que ter que esperar por gratificações a longo prazo, ou por objetivos que se prolonguem no tempo.” *Elas possuem*

*uma noção de tempo alterada, sentem o passar do tempo de forma diferente das outras pessoas, vivendo para o momento presente, para o “agora”, necessitando por isso de uma gratificação imediata” (Barkley, 1998).*

Relativamente à necessidade de uma gratificação imediata, verificamos que, durante as sessões que desenvolvemos com “A”, foi notória a sua impaciência para levar consigo um instrumento musical que o tinha fascinado desde o início, a gaita de beijos de madeira colorida. Esta, foi-lhe prometida como presente para mais tarde, no entanto, “A” solicitava-a com maior ou menor insistência e queria obtê-la o mais depressa possível. Estávamos conscientes, que se lhe tivesse sido oferecida a gaita de beijos logo que a pediu pela primeira vez, provavelmente “A” perderia algum interesse em a “conquistar”, como um prémio final de bom comportamento e de excelente trabalho realizado.

Como refere Barkley, relativamente a estas crianças (...) “elas distinguem-se por escolher «atalhos» nas suas tarefas, aplicando o menor esforço possível e escolhendo o menor tempo possível no desempenho de tarefas que consideram monótonas ou aversivas” (Barkley, 1998: 59).

Dadas estas características de impulsividade, estas crianças tendem a ser interpretadas como mal-educadas, irresponsáveis ou imaturas, levando a maior punição por parte dos adultos.

Ao nível das interações e relacionamentos interpessoais, principalmente com os pares, “A” demonstrou sempre alguma dificuldade, o que pode ser confirmado por informações recolhidas no PEI

*(...)embora seja capaz de demonstrar respeito e apreço na interação, sobretudo com os adultos, demonstra dificuldades em criar e manter amizades com os pares, devido à grande instabilidade emocional,, imprevisibilidade e impulsividade que apresenta e que o fazem agir sem pensar, reagir de forma contextual e socialmente desapropriada face a críticas e diferenças de opinião e ter brincadeiras/interesses diferentes dos que têm os colegas” ( PEI 2014/2015- Anexo 4 em CD).*

Durante as sessões, não se verificaram situações de conflito grave, no entanto, quando foi tentada a integração de “A” num grupo de alunos mais alargado, este demonstrou pequenas atitudes de provocação e comportamentos um pouco desadequados para com os colegas. Apesar de não serem graves, desestabilizariam de imediato o grupo, se não fossem imediatamente controlados. Tentamos sempre fazer esse controlo de forma calma e objetiva, de forma a ser facilmente apreendido por “A”, utilizando pequenos

gestos ou o toque no ombro, evitando a utilização da repreensão verbal, pois o efeito pretendido poderia ser invertido.

Como veremos adiante, ao nível da impulsividade, existiu um decréscimo do comportamento impulsivo ao realizar atividades musicais.

### 1.1.3 Hiperatividade

Para Barkley, a terceira característica relevante desta condição é o nível de atividade motora ou vocal para a sua idade. Nunca estão quietas, movem-se e não se conseguem sentar em situações em que o deveriam fazer. O excesso de comentários e verbalização durante as tarefas também é comum. Mais uma vez, a falta de controlo em termos de auto-regulação e inibição do comportamento, parecem ser o fator distintivo nestes casos (Barkley, 1998).

No DSM-V, PHDA aparece como uma perturbação neurodesenvolvimental. Este tipo de perturbações aparecem geralmente antes da criança entrar na escola e implicam limitações pessoais, académicas, sociais ou ocupacionais. Normalmente, estas perturbações ocorrem juntamente com outras. No caso da PHDA é comum também envolverem dificuldades de aprendizagem. Segundo o DSM-V, a criança hiperativa e impulsiva tende a ser muito ativa, manifestando dificuldades em esperar pela vez, em estar sentada e interrompendo os outros. PHDA também pode sobrepor-se a outras perturbações como a perturbação de oposição/desafio ou alteração da conduta (DSM-V, 2013).

Para Barkley “não é a desatenção que as caracteriza, mas a hiperatividade, a impulsividade e a desinibição do comportamento” (Barkley, 1998).

Relativamente à hiperatividade, e segundo informações recolhidas no Programa Educativo Individual (PEI), podemos confirmar o que foi referido anteriormente, pois “A”

*“(…) demonstra falta de empenho e de perseverança na realização das tarefas escolares, falta de atenção/concentração nas aulas e falta de responsabilidade. Acrescem, a desorganização e o pouco cuidado com os seus materiais, assim como, um comportamento pouco adequado ao contexto da sala de aula (fala e levanta-se sem o consentimento dos professores, não respeita a sua vez de falar e raramente realiza o que lhe é solicitado). Nesse sentido, durante as atividades letivas, apresenta, na maioria das disciplinas uma conduta perturbadora (emite comentários inusitados, postura corporal pouco adequada...)*

*comprometendo o normal funcionamento das aulas, prejudicando a sua aprendizagem bem como a dos seus colegas” (PEI 2014/2015- Anexo 4 em CD).*

Segundo estas descrições e observações, podemos concluir que “A” apresenta praticamente todas as características relacionadas com a Perturbação da Hiperatividade e Défice de atenção, e que também foram confirmadas na entrevista não estruturada com a médica pedopsiquiatra que acompanha “A” (Anexo 12 em CD).

## **1.2 Etiologia e fatores associados à PHDA**

Segundo Barkley, a PHDA é a perturbação neurocomportamental mais frequente nas crianças, cuja etiologia é multifatorial. Pensa-se que resulta de uma interação complexa de fatores genéticos/hereditários, neurobiológicos e ambientais. Para Barkley, esta complexidade resulta numa grande variabilidade na expressão dos sintomas e na idade em que são reconhecidos, bem como na severidade, comorbilidades (patologias associadas), evolução e resposta ao tratamento (Barkley, 1998).

Nos anos 80, deram-se grandes progressos no estudo da etiologia de PHDA e foram desenvolvidos novos e interessantes instrumentos de avaliação, nomeadamente medidas de observação comportamental para utilização clínica ou em contexto de sala de aula, através de escalas de nível para pais e para professores, cujos problemas específicos foram sintetizados por Barkley. Foi também nesta altura, que os investigadores e profissionais começaram a concluir que, embora o diagnóstico do PHDA enfatizasse problemas de impulsividade, atenção e hiperatividade destas crianças, a realidade é que era o impacto familiar e social desses comportamentos, que estava na origem das queixas e da procura de ajuda (Barkley, 1998).

De acordo com Parker, existem cada vez mais evidências de alterações nas regiões do cérebro, associadas ao controlo e à regulação da atenção em crianças com PHDA. Através de estudos com animais e humanos apurou-se que os sintomas da hiperatividade podem ser modificados recorrendo à utilização de químicos ao nível dos neurotransmissores, que são responsáveis, tanto nos humanos como nos animais, pelo comportamento, pelas emoções e pela cognição (Parker, 2011).

A opinião de Barkley é consistente com esta ideia, referindo que:

*(...) parece que alguns neurotransmissores, nomeadamente a dopamina e a noradrenalina, apresentam níveis reduzidos nos indivíduos com a perturbação. A diminuição destas substâncias, em áreas do cérebro responsáveis pela organização do pensamento, ocasiona assim um funcionamento deficitário do mesmo (Barkley,1998).*

Relativamente aos fatores neurológicos, parece haver provas de se poder estabelecer uma correlação entre PHDA e alterações nos lobos pré-frontais, mais especificamente no córtex pré-frontal (Barkley,1998). Curiosamente, estas mesmas regiões do cérebro estão associadas a alterações comportamentais relatadas por António Damásio (como se pode ver mais à frente no caso de Elliot) e que estão intimamente associadas ao circuito das emoções. Segundo Barkley, estas alterações neurológicas podem ser corrigidas usando medicação, através de estimulantes químicos. Os investigadores veem nesse facto uma prova de que o problema é real, e se encontra associado a essas regiões do cérebro, não se tratando apenas de um problema de educação ou cultura (Barkley,1998). Além disso, quer em termos de fluxo sanguíneo, quer em termos de metabolismo de glucose, parece haver défices nestas crianças, associados às áreas pré-frontais. Os estudos existentes, contudo, são baseados em amostras pequenas que não garantem robustez estatística. Quanto a deficiências ao nível dos neurotransmissores, também não parece haver provas suficientes, o que seria lógico, dado as crianças responderem adequadamente aos estimulantes químicos (Barkley,1998).

Finalmente, no que diz respeito aos fatores pré-natais e pós-natais, à gravidez e complicações associadas ao parto, embora possa haver uma correlação com a idade da mãe (sugerindo-se que mães mais novas parecem implicar mais riscos), não há provas de que esse seja um fator decisivo (Barkley, 1998).

Segundo Neto, a exposição a tabaco, álcool e tranquilizantes tem sido associada ao desenvolvimento de PHDA, em alguns estudos. A prematuridade e o baixo peso ao nascer, são outros fatores perinatais apontados. Algumas infeções do sistema nervoso central e os traumatismos cranianos graves, responsáveis por mudanças estruturais e funcionais do cérebro, são exemplos de fatores pós-natais que podem condicionar o normal desenvolvimento e funcionamento da criança (Neto, 2014). Relativamente a estes fatores, ainda não existem muitas conclusões, mas é uma hipótese que merece um estudo mais aprofundado.

Relativamente ao fator genético, Barkley faz referência à prevalência dentro de famílias, associada também a outros problemas psicopatológicos, como depressão ou

abuso de drogas. Se os pais têm PHDA, o risco do filhos também terem eleva-se para 57%. Segundo Barkley, outras linhas de evidência que confirmam o fator genético são os estudos com crianças adotadas e os estudos de gémeos. No primeiro caso, parece confirmar-se que as crianças com PHDA manifestam características mais semelhantes em relação aos pais biológicos do que em relação aos pais adotivos (Barkley, 1998).

Segundo Bréjard & Bonnet, os estudos genéticos seguem diferentes metodologias, em especial o dos gémeos e o da adoção, em que se comparam gémeos monozigóticos (um único óvulo fecundado), em comparação com gémeos dizigóticos (dois óvulos separados, fecundados por dois espermatozoides). Este tipo de estudos permitem, por um lado, comparar o papel do património genético e, por outro lado, o papel de fatores externos (Bréjard & Bonnet, 2008).

Na perspetiva de Lobo Antunes, os fatores genéticos são essenciais no aparecimento da maioria das perturbações de desenvolvimento, como o provam os estudos de gémeos. Os gémeos verdadeiros partilham a mesma informação genética, pelo que, as diferenças entre eles terão de ser explicadas pela ação de fatores ambientais sobre o seu “*ser*” genético (Antunes, 2012). Todos os estudos de perturbações de desenvolvimento em gémeos, mostram que os “verdadeiros” são, a maioria das vezes, concordantes, isto é, se um tem a doença, o outro também a tem, enquanto a incidência entre gémeos falsos não é muito diferente da que existe entre quaisquer irmãos, gémeos ou não (...) *“mesmo antes de nascerem, já as crianças hiperativas demonstravam um grau de agitação motora prenunciadora do que se seguirá após o nascimento”* (Antunes 2012:158).

Segundo Barkley, relativamente aos fatores ambientais (classe social, estatuto familiar e educacional, ambiente familiar e escolar, nutrição ou elementos tóxicos) e em termos de investigação molecular, os estudos não são conclusivos relativamente aos genes que possam estar associados a esta condição, embora pareça haver relações com genes associados à dopamina.

Em todo o caso, embora Barkley afirme que os dados que temos ao dispor confirmem o peso do fator genético e do fator desenvolvimental em termos neurológicos, acaba por aceitar, cautelosamente, que (...) *mesmo assim, fatores ambientais envolvendo a família e a adversidade social podem funcionar como fatores exacerbadores,*

*determinantes de comorbilidade, contribuindo para a persistência desta perturbação ao longo do desenvolvimento” (Barkley, 1998:177).*

Segundo Neto, existem crianças provenientes de famílias disfuncionais que não desenvolvem sintomas de PHDA, e crianças com PHDA, que não provêm de famílias desfavorecidas ou disfuncionais. Em conclusão, atualmente é aceitável dizer, que é uma doença de base neurológica, com forte influência genética e modulada pelo meio ambiente. Envolve fatores neurobiológicos que condicionam uma deficiente ativação do córtex pré-frontal que, por sua vez, leva a défices nas funções executivas, incluindo o controlo da atenção e inibição de impulsos. Apesar das alterações anatómicas e neuro químicas referidas, o diagnóstico da PHDA é exclusivamente clínico (Neto, 2014).

Apesar das muitas investigações realizadas e objeto de estudo de muitos médicos e psicólogos, Barkley refere que as causas da PHDA são ainda “ desconhecidas”, o que ainda hoje representa um grande desafio que se coloca tanto a profissionais que trabalham com crianças hiperativas, como a pais que têm filhos com este tipo de distúrbio (Barkley,1998). Segundo Lopes, as causas que conduzem à origem da PHDA não revelam dados precisos e conclusivos de identificação dos fatores que determinam esta perturbação, todavia, é consensual que existe uma multiplicidade de fatores que exercem os seus próprios efeitos (Lopes, 2003).

García (2001) confirma esta ideia, concluindo que, quando especialistas têm que explicar a origem das condutas hiperativas manifestadas por uma determinada criança, procuram avaliar em que medida houve a intervenção de condições biológicas, parto prematuro ou peso baixo à nascença, influências genéticas e variáveis ambientais, nível socioeconómico, saúde mental dos pais e modelos educativos adotados por eles. Em cada caso, as diferentes manifestações do distúrbio dependerão da proporção em que cada um destes agentes causais está apresentado (García, 2001).

Esta investigação em torno da etiologia, e a relevância dada aos fatores genéticos demonstrou-se interessante, na medida em que coincide com o facto de “A” ter um irmão gémeo, verdadeiro, que tal como ele tem Perturbação de Hiperatividade e Défice de Atenção. O testemunho da mãe também confirma de forma inequívoca o que foi referido, pois durante a gravidez, a mãe refere que já sentia os dois bebés muito agitados, e aos 6 meses surgiu o risco de parto prematuro, o que não chegou a acontecer. Após o nascimento, enquanto bebés e principalmente quando começaram a andar, a preocupação

da mãe era constante. Um bebê precisa de muita atenção, dois bebês gêmeos requerem mais ainda, e tratar de gêmeos hiperativos torna-se uma tarefa de extrema complexidade. Segundo a mãe, os dois irmãos não podiam estar juntos por muito tempo, pois agrediam-se frequentemente (mordiam-se um ao outro). Exigiam muitos cuidados, paciência, tempo e ajuda da qual, nem sempre dispôs, como foi referido pela própria mãe, na entrevista que realizamos à mesma e da qual voltaremos a falar mais à frente (Entrevista não estruturada com a mãe do aluno- Anexo 10 em CD).

### 1.3 Diagnóstico e tratamento

Para o estabelecimento de um diagnóstico o mais correto possível, um facto relevante relaciona-se com a necessidade de realizar o diagnóstico em contextos estruturados, nomeadamente em contexto de sala de aula, uma vez que segundo Lopes:

*(...)” é em ambientes altamente estruturados e orientados para a tarefa, em que as exigências curriculares, comportamentais e cognitivas são altamente acentuadas, que são visíveis determinados padrões comportamentais que podem não ser observados em contexto clínico”. (Lopes, 2003: 51).*

Assim, apesar de se continuar a considerar como traços fundamentais a impulsividade, a hiperatividade e a desatenção, a DSM-IV destaca que devem ser feitos períodos de observação mais ou menos prolongados em contextos sociais, académicos ou ocupacionais (Lopes, 2003).

Segundo Bréjard & Bonnet, o exame psicológico é fundamental, além do diagnóstico médico inicial, pois permitirá precisar o nível das dificuldades e o potencial da criança, favorecendo tanto quanto possível, um acompanhamento adaptado e individualizado (Bréjard & Bonnet, 2008). Este diagnóstico pode ser feito através de observação clínica, com a escuta e observação da criança *in vivo*, se possível com a deslocação aos locais onde a criança passa muito tempo (casa, escola, etc.), para recolher informações. Não devem ser tiradas conclusões somente numa sessão, pois a criança pode controlar a sua hipermotricidade e a sua impulsividade, principalmente se a sessão for curta (inferior a 45 minutos). As entrevistas semiestruturadas aos pais são importantes, na medida em que permitem conhecer o historial da criança, as condições do aparecimento e a sua evolução, no entanto tendo cuidado com o carácter subjetivo dessas informações. Por fim, as escalas de avaliação de comportamento direcionadas para o

próprio clínico, para os pais e para os professores, preenchidas por todos, também são determinantes (Bréjard & Bonnet, 2008).

Para Neto, o processo de diagnóstico conclui-se com a decisão médica sobre a intervenção adequada a cada criança. Há crianças que devem ser acompanhadas por psicologia educacional, outras por psicomotricidade, outras por psicologia clínica, outras ainda por neurologia ou pedopsiquiatria e algumas terão que ser medicadas. Há crianças que necessitam de apoio médico em várias especialidades, clínicas e/ou técnicas. Para as famílias é importante saber que há uma equipa multidisciplinar que cuida da criança, pois o diagnóstico e tratamento pode ser fácil e linear por vezes, outras a PHDA pode estar associada a outras patologias, carecendo todas de intervenção e algumas ainda, de terapêutica farmacológica (Neto, 2014).

Relativamente ao tratamento e segundo a opinião de Lobo Antunes

*(...) “o tratamento global de uma criança com PHDA envolve a maioria das vezes a combinação de intervenções comportamentais e farmacológicas. Para além disso, implica a participação de todas as pessoas que estão em maior contacto com estas crianças para, através de um maior envolvimento e participação de todos, entender a criança e proporcionar-lhe melhores momentos ao longo do seu crescimento. (Antunes, 2012).*

Relativamente à medicação indicada para “A” e, segundo informações que constam do relatório da pedopsiquiatra que o acompanha

*(...)a criança acima indicada frequenta a consulta de pedopsiquiatria. Apresenta dificuldades cognitivas e comportamentos impulsivos e défice de atenção (...) Vai manter o Rubifen 10 mg, 1 comprimido ao pequeno almoço e 1 ao almoço. Pode ser equacionada uma toma de 1/2 comprimido à hora do lanche. Estas últimas tomas necessitam ser realizadas na escola (...) Declaração médica datada de 26/11/ 2014 (Anexo 5 em CD).*

O Rubifen é um medicamento utilizado para tratar a perturbação de Hiperatividade e Défice de atenção (PHDA) e é utilizado em crianças e adolescentes com idades compreendidas entre os 6 e os 18 anos, segundo informações que constam da bula do medicamento. Na sua composição refere que a substância ativa é o cloridrato de metilfenidato e que:

*(...)aumenta a atividade de certas partes do cérebro que estão sub-activas. Este medicamento pode ajudar a aumentar a atenção (tempo de atenção), a concentração e a redução dos comportamentos impulsivos. É utilizado como parte de um programa de tratamento, que normalmente inclui: terapia psicológica, educacional e social (...) (Bula do medicamento Rubifen - Anexo 7 em CD)*

Além da terapêutica farmacológica prescrita pela médica nas consultas de Pedopsiquiatria que frequenta desde 2007, “A “ é acompanhado por uma Psicóloga fora da escola. Esta psicóloga recomenda um conjunto de adaptações ao processo de ensino aprendizagem, bem como de estratégias diferenciadas no contexto de sala de aula, pois o impacto dos sintomas será minimizado. São elas: a aquisição de comportamentos assertivos nas interações sociais, o treino de técnicas de autocontrolo e autoinstruções, a implementação de técnicas de modificação comportamental e estimulação da capacidade de atenção/concentração, maior autoconhecimento, autoestima e autoconfiança, maior índice de tolerância à frustração, compreensão e regulação das emoções, diminuição dos índices de ansiedade, atitude positiva e motivação face à escola, entre outros (Relatório Técnico Individual 17/12/2012- Anexo 3 em CD).

Na perspetiva de Barkley, é importante privilegiar o feedback comportamental, uma vez que a criança tem grandes dificuldades em inibir os seus comportamentos, independentemente das suas capacidades cognitivas e de raciocínio. Deve ser evitada a repetição incansável das explicações verbais, que a criança não consegue interiorizar e aplicar (Barkley, 1998). Estas intervenções psicoeducativas deverão ser do conhecimento de pais, professores e da própria criança/adolescente. Deverão ser realizadas sistematicamente de forma a produzir algum efeito, e é importante que a família também esteja sensibilizada acerca da perturbação e que lhe sejam sugeridas estratégias, que ajudem a gerir melhor os comportamentos difíceis (Barkley,1998).

## **1.4 Caraterísticas e Subtipos da PHDA**

A DSM-V propõe três formas de manifestação clínica da PHDA: Tipo Predominantemente Desatento (PHDA-PD), Tipo Predominantemente Hiperativo-Impulsivo (PHDA-PHI) e o Tipo Misto ou Combinado (PHDA-C) (DSM-V, 2013). Segundo Neto, em geral, pode haver uma evolução de um subtipo para outro e os sintomas detetados não estarem adaptados ao nível de desenvolvimento da criança (Neto, 2014). Na perspetiva de Parker, apenas um terço das crianças se situa no tipo PHDA-PD. Para este mesmo autor, os sintomas devem manifestar-se antes dos 7 anos de idade, ocorrendo em mais do que um contexto em que a criança atua, causando interferências no seu funcionamento académico, social ou ocupacional e não sendo consequência de outras

doenças ou perturbações mentais (Parker, 2011). A incidência desta perturbação pode chegar aos 5% nas crianças com menos de 10 anos (DSM-V, 2013; Polaino-Lorente & Ávila, 2004).

### **1.4.1 PHDA tipo Predominantemente Desatento**

O tipo Predominantemente Desatento (PD) ocorre, segundo o DSM-V, quando há a prevalência de 6 ou mais sintomas, pelo menos durante 6 meses, de tal modo que, como referido anteriormente, esses sintomas não estejam adequados à idade da criança, em termos de desenvolvimento, e, ao mesmo tempo, causem dificuldades no seu desempenho académico, social ou ocupacional. Para Jovens ou adulto, a partir de 17 anos, a presença de pelo menos 5 sintomas é suficiente para determinar esta condição (DSM-V, 2013).

Em geral, quem se situa neste subtipo apresenta dificuldades em manter a concentração, principalmente em tarefas rotineiras, distraíndo-se facilmente com estímulos desinteressantes ou irrelevantes para a tarefa que se está a realizar (Neto, 2014). Muitas vezes, estas crianças são consideradas preguiçosas, pois não conseguem manter um padrão regular de envolvimento com as tarefas. Além disso, não dão atenção aos detalhes ou cometem erros em exercícios escolares devido à falta de atenção, são desorganizadas e não planeiam as suas tarefas. Por outro lado, estas crianças podem não dar atenção às instruções que lhe são dadas, mostrando alheamento face a essas instruções, deixando, inclusive, algumas das tarefas por concluir. Perder objetos necessários ao seu quotidiano ou esquecer-se de certas rotinas poderá também ser um dos sintomas detetáveis, bem como a fuga a atividades que possam ser exigentes em termos de esforço mental continuado. O grau de distração destas crianças, face a certos estímulos exteriores à tarefa pode também ser um dos traços que as caracterizam (Neto, 2014).

### **1.4.2 PHDA tipo Predominantemente Hiperativo-Impulsivo**

Quanto a este subtipo (PHI), segundo Neto (2014), a criança ou adolescente deve apresentar alterações na atividade motora, verbal ou cognitiva. Os critérios são os mesmos referidos no tipo PD, ou seja, prevalência de sintomas durante 6 meses e a presença de

pelo menos 6 sintomas. Em geral, estas crianças podem manifestar uma energia fora do normal, não permanecendo quietas, não se sentando no seu lugar, movendo as pernas ou mãos, não participando em jogos ou atividades de forma calma, falando, por vezes, de forma rápida ou impercetível. Dois parâmetros importantes são o facto de estes movimentos serem permanentes e de não terem um propósito, ou uma orientação específica. Ao longo do tempo, a partir dos 10 anos, poderá haver uma diminuição desta atividade. Estas crianças podem também dar respostas antes do tempo, interrompendo os outros ou não esperando pela sua vez (Neto, 2014).

Quanto à impulsividade, as crianças com esta condição tendem a desejar gratificação imediata, preferindo tarefas divertidas ou interessantes do seu ponto de vista, a tarefas monótonas e aborrecidas. Perante tais tarefas são impacientes, agindo no imediato, não controlando os seus impulsos. Daí pode também resultar alguma teimosia e instabilidade perante cenários que não sejam gratificantes ou gerem frustração (Neto, 2014).

### **1.4.3 PHDA tipo Misto ou Combinado**

Este tipo corresponde às crianças que apresentam sintomas, quer de desatenção, quer de hiperatividade-impulsividade. Este tipo é mais problemático, podendo, ao longo do desenvolvimento, associar-se a comportamentos de risco. Também neste caso, os sintomas devem prevalecer no mínimo durante 6 meses. Para além desta tipologia, é importante referir que a PHDA pode manifestar-se em diferentes graus de gravidade, podendo ser ligeira, moderada ou grave, mediante o impacto que estes sintomas possam ter no quotidiano do sujeito. Formas, por exemplo, de analisar esse impacto podem ser o rendimento escolar (principalmente nos casos de PD), rejeição por parte dos pares, lesões acidentais (principalmente nos tipos PHI) ou baixa autoestima (Neto, 2014).

Relativamente aos subtipos de PHDA, Barkley levanta algumas dúvidas sobre a classificação inerente ao DSM-IV, dúvidas estas que se colocam, conseqüentemente, em relação à última revisão do DSM, o DSM-V. Para Barkley poderá não ser claro que o tipo Predominantemente Desatento seja realmente um subtipo de PHDA, pois a classificação do DSM pressupõe que a desatenção existente no tipo Combinado e a que existe no tipo

Predominantemente Desatento seja a mesma, porém a investigação parece seguir no sentido de provar que no tipo Predominantemente Desatento, o problema de atenção está mais relacionado com focalização e seleção da atenção, bem como processamento lento de informação, ao passo que no tipo Combinado a desatenção está mais associada com a persistência no esforço e tendência para se distrair. Assim, conclui Barkley “ *a confirmar-se estas diferenças, o tipo Predominantemente Desatento pode vir a ser uma perturbação independente por si mesma e não um subtipo*” (Barkley, 1998).

Barkley, referido por Falardeau, recomenda que se considere uma idade inferior aos 6 anos para diagnóstico, considerando que os sintomas aparecem mais cedo em termos de desenvolvimento. Em reforço desta sugestão está também o facto de se considerar que a causa primária da PHDA poderá ser genética. Falardeau, no entanto, considera um período de 12 meses de prevalência dos sintomas, o que também parece lógico, dada a dificuldade e a necessidade de fazer um diagnóstico ponderado e profundo (Falardeau, 1999).

Finalmente, Barkley levanta o problema de saber se o tipo Predominantemente Hiperativo-Impulsivo é, efetivamente, um tipo separado do Combinado ou apenas uma fase inicial, em termos de desenvolvimento, deste último tipo, pois parece haver a constatação de que o primeiro tipo manifesta-se mais em idade pré-escolar e o tipo Combinado surge mais em crianças já em idade escolar. Estas dúvidas permanecem, e só uma investigação futura poderá lançar luz sobre estes problemas mais técnicos da PHDA (Barkley, 1998)

No nosso caso de estudo específico, “A“ (...) apresenta uma perturbação de Hiperatividade e Défice de Atenção (PHDA) especificamente (PHDA) combinado (critérios de diagnóstico definidos no DSM-IV). Estes dados foram confirmados pela médica pedopsiquiatra que acompanha o aluno, na entrevista não estruturada (Anexo 12 em CD) e pelas informações retiradas do PEI 2014/2015 (Anexo 4 em CD), onde constam informações do Relatório Médico de 29/01/2013 (Anexo 19).

## 1.5 A PHDA no Contexto Escolar – Um desafio constante

Tal como o aluno com PHDA apresenta muitas vezes grandes dificuldades de adaptação, o professor pode enfrentar dificuldades, quando tem na sua sala alunos com PHDA. É importante que o professor tenha conhecimento acerca desta desordem, que lhe permita dar resposta às necessidades educativas destes alunos e que lhe possibilite proceder às modificações adequadas na sala de aula. Lobo Antunes refere o registo de insucesso escolar destas crianças como uma realidade,

*(...) sendo importante tomar as atitudes necessárias para que a criança alcance bons resultados a nível académico. A distração nestas crianças é um das características que o professor terá que enfrentar no dia a dia. A manutenção da sua atenção é necessária para que permaneça motivada, concentrada e calma na realização do seu trabalho mostrando assim todo o seu potencial (Antunes, 2012).*

Também neste ponto, o nosso estudo de caso apresenta estas dificuldades e torna-se um desafio para qualquer professor. Relativamente ao sucesso escolar, “A” teve uma retenção no 2º ano de escolaridade e nos restantes anos escolares o resultado das suas avaliações nunca foi muito satisfatório. Foi referenciado várias vezes como tendo estas dificuldades, desde a entrada no 1º ciclo, como já foi referido anteriormente. Além disso, podemos acrescentar que, segundo avaliação médica, “A” (...) *revela um Q.I.G de 71, sendo um Q.I bastante inferior à média das crianças da sua idade, com um Q.I de realização de 84 e Q.I de verbal de 67. Apresenta muitas dificuldades continuadas ao nível da aprendizagem e aplicação de conteúdos curriculares (...)*“ ( PEI 2014/ 2015- Anexo 4 em CD). O relatório Técnico Individual de 2012/2013 também confirma as suas dificuldades de aprendizagem e refere que a PHDA que “A” manifesta, compromete o seu desempenho e assimilação dos conteúdos aprendidos no contexto escolar. (...) *Revela alterações ao nível das funções cognitivas a nível superior, com reduzida capacidade de organização e planeamento, uma reduzida flexibilidade cognitiva e lacunas na capacidade de resolução de problemas* (Relatório Técnico Individual 17/12/2012- Anexo 3 em CD).

As dificuldades de organização e planeamento são muito frequentes nestas crianças, daí a necessidade da organização do espaço-aula, onde a criança/ Jovem passa uma grande parte do seu tempo.

Falardeau refere que é o professor que deverá ter essa preocupação, tendo em atenção a localização de objetos ou mesmo a posição dos colegas da turma. O professor deverá procurar estratégias para tornar uma aula mais viva e interessante, usando materiais mais atraentes e que envolvam todos os alunos, o que tornará mais fácil a manutenção da atenção de todos, principalmente destas crianças (Falardeau, 1999).

Ora, uma questão que nos parece desde já importante para a nossa investigação é a de saber, até que ponto a organização de espaço e a ação do professor são decisivos para o controlo comportamental e emocional destas crianças? Nielsen (2011) reforça este aspeto e acrescenta que é importante o professor corrigir diariamente a organização do seu material e levar o aluno a pôr de parte material desnecessário. O professor deve transmitir sempre instruções claras e concisas, pois instruções complexas confundem-nos e constituem um obstáculo ao cumprimento das tarefas. É importante também manter sempre o contacto visual com o aluno e é preferível solicitar a realização de uma tarefa de cada vez, pois estes alunos passam frequentemente de tarefa para tarefa sem completar nenhuma delas. A prioridade é criar um ambiente de sala de aula que contribua para a calma e a atenção e crie as melhores condições para aprender e crescer (Nielsen, 2011).

Assim, tendo em conta estes fatores, durante as sessões realizadas com “A”, tentamos criar, sempre que possível, um ambiente estruturado na sala de aula, de forma a minimizar os seus comportamentos desestabilizadores. No primeiro dia, o aluno foi recebido à porta da sala e encaminhado para um lugar estrategicamente escolhido, para podermos controlar os seus comportamentos de forma mais eficaz e ao mesmo tempo não permitir que o aluno se deslocasse pela sala, desnecessariamente. Esta proximidade permitia que “A” não estivesse tão sujeito a estímulos ou elementos distratores, como referiremos mais adiante no decurso do trabalho e ao mesmo tempo permitia manter uma comunicação utilizando um tom de voz suave. Foi fundamental manter o contacto ocular na comunicação com o aluno, para assim obter um conhecimento mais aprofundado e perceber todas as suas expressões faciais e reações à interação. A duração das sessões foi de 45 minutos, o tempo ideal para que “A” conseguisse manter a atenção, reduzindo a pressão para completar as tarefas e aproveitando ao máximo as suas capacidades. No entanto, o seu comportamento impulsivo foi visível durante algumas sessões, não se mantendo muito tempo na mesma tarefa. Algumas vezes levantava-se e procurava outra

coisa para fazer, sem esperar ter terminado totalmente a tarefa que se encontrava a realizar e sem esperar a autorização da professora para se levantar.

Para Barkley, o trabalho a realizar na sala de aula terá que ser adequado à criança com PHDA, sendo necessário realizar, possivelmente, alterações na quantidade e duração de cada atividade, o que é consistente com o que foi implementado nas sessões com “A”. Para este autor, outro aspeto importante e positivo é a existência de tutores, quer sejam os pais ou colegas de escola, com o intuito de ajudar na organização do seu trabalho e no processo de aprendizagem originando melhores resultados a nível académico (Barkley, 1998). Podemos também referir que, durante o seu percurso escolar “A” também necessitou sempre da ajuda de um adulto “*para se centrar nas tarefas, organizar o tempo e o ritmo de as executar e concluir*” (PEI 2014/2015- Anexo 4 em CD).

Outro aspeto importante centra-se com o ambiente familiar das crianças com PHDA. Relativamente a este aspeto, Falardeau defende que apesar de durante muito tempo se ter pensado que o ambiente das crianças hiperativas, em especial o familiar, era responsável total ou parcialmente pela sua hiperatividade, no entanto estudos demonstraram que a atitude parental não era a causa da hiperatividade, mas antes uma das suas consequências. Parece claro, portanto, que a atitude dos pais, não tem a ver com a génese da hiperatividade, embora pareça cada vez mais claro que os problemas familiares (desentendimentos, separações, violência, etc.) e económicos (pobreza, desemprego, etc.) aumentam o risco de que problemas comportamentais e emocionais se “acrescentem” à hiperatividade (Falardeau, 1999).

Relativamente ao contexto familiar de “A” e através do contacto que estabelecemos com a mãe, aquando da entrevista não estruturada realizada, apercebemo-nos que se trata de uma mãe “lutadora” e que faz muito esforço para proporcionar uma vida, o mais normal possível, aos filhos. No entanto, a situação familiar não é muito favorável, pois o facto de não ter um companheiro (os gémeos nunca conheceram o pai) dificulta a situação e implica um esforço muito maior da parte dela e que nem sempre se reflete nos melhores resultados. A partir do momento em que os gémeos nasceram, os problemas familiares agravaram-se, pois a problemática associada à PHDA dos dois irmãos implicava um acompanhamento mais cuidado e assertivo por parte da mãe. As dificuldades dos dois irmãos em controlar a sua hiperatividade e impulsividade foram sempre evidentes, tanto em casa como na escola e os gémeos tiveram que ser separados

logo no jardim de infância, permanecendo em salas diferentes. No 1º ciclo, existiu nova mudança na vida dos dois irmãos, desta vez com a separação de escolas. Com a entrada no 2º ciclo, a mãe tentou nova aproximação dos dois filhos em termos escolares, mas devido aos conflitos constantes em que os dois irmãos se envolviam, foram novamente separados de escola no final do ano letivo. Todas estas separações e afastamento em termos escolares tiveram repercussões a nível emocional, tanto nos gémeos como na mãe e, na opinião da mesma, traumatizaram muito os dois rapazes (Entrevista não estruturada com a mãe- Anexo 10 em CD).

Nas informações recolhidas através dos documentos elaborados por professores e técnicos que acompanharam o aluno no seu percurso escolar é referido que a mãe:

*“ [...] tem muita dificuldade em proporcionar-lhe apoio emocional eficaz, sentindo-se impotente para colmatar as dificuldades académicas do seu educando, bem como reverter o seu comportamento instável. [...] no que diz respeito ao apoio prestado pela mãe, pode dizer-se que não é visto como facilitador do seu desenvolvimento académico. Todavia, quando solicitada vem à escola” (PEI 2014/2015- Anexo 4 em CD).*

Estas conclusões parecem indiciar um papel negativo por parte da família, no entanto, a avaliação do efeito desta no sucesso escolar da criança não é fácil de determinar. Neto (2014) corrobora a opinião de que, as famílias das crianças com PHDA manifestam, elas próprias, em geral dificuldades em gerir as suas emoções, pelo que têm dificuldades acrescidas em ensinar os filhos como devem fazê-lo adequadamente. Educar uma criança com PHDA é uma tarefa muito difícil e desgastante (Neto, 2014).

Como verificamos com o resultado da investigação, tanto a instabilidade familiar como a ausência da figura paterna, o afastamento sistemático dos gémeos portadores de PHDA em contexto escolar, como a situação socioeconómica em que a família de “A” vive, são, sem dúvida fatores importantes que não podem ser ignorados. Como é previsível, dificilmente o resultado escolar poderia ser o melhor nestes casos, apesar de todos os esforços por parte da mãe, como pudemos perceber pela entrevista realizada com a própria e também com a professora de Educação especial. A recuperação emocional dos pais é fundamental, em particular quando o quotidiano se torna ainda mais complicado por uma (ou mais!) crianças com PHDA.

Podemos levantar aqui uma questão, para a qual é necessário uma reflexão alargada: Será que a escola, centrada nas necessidades de encaminhar os alunos problemáticos, criar estratégias de ensino eficazes e que minimizem os riscos de

insucesso, não se esquece por vezes, de “escutar” as famílias, dar-lhes apoio e atenção, refletindo em conjunto sobre a essência do problema? Mais à frente abordaremos novamente esta questão.

## 2 A música como "linguagem de sentimentos"

*“A música é tão difícil de definir como indispensável ao Homo sapiens, e é também um mistério muito grande para o biólogo compreender porque é que, se bem que ausente no primata não humano, apareceu na espécie humana sob a ação de uma pressão evolutiva comparável à que permitiu o aparecimento da linguagem e da consciência reflexiva nos nossos antepassados longínquos. E o que não evoluiu certamente nada desde o aparecimento do fenómeno musical foi o indispensável abalo da natureza emocional que imprime à nossa razão consciente e ao nosso inconsciente uma espécie de sonho acordado. Abalo cujas consequências imediatas para o nosso psiquismo são os sentimentos de conforto ou de desconforto, de exaltação ou de depressão, de prazer ou de desprazer” (Meulders, citado por Vincent, 2010).*

Hartwig (2011) confirma a ideia que a música é uma linguagem, uma forma de expressão que remonta às origens da humanidade, é como um idioma dos sentimentos e sensações, capaz de traduzir artisticamente, mesmo sem palavras, o conteúdo impresso de cada alma humana. Não é possível falar de arte e deixar de mencionar a Música que está presente em qualquer civilização, desde a Antiguidade. A Música é uma linguagem tão antiga quanto o homem. Darwin, referido por Hartwig (2011) afirmou mesmo que a fala humana não ascendeu a música, mas derivou dela. Assim, a arte surgiu muito antes da própria linguagem do homem, pelo que se pode inferir que a exteriorização dos sentimentos acontece sem que seja preciso a linguagem articulada, a não ser a emocional, *“ pois através da música é possível exteriorizar alegria, prazer, amor, dor, religiosidade e anseios da alma”* (Hartwig, 2011).

Quando ouvimos uma música, geralmente associamos a algum acontecimento, imagem, situação ou experiência de vida e esta experiência conduz-nos a estados emocionais diferenciados.

Para Hartwig:

*“A música exerce em nós poder, se formos sensíveis o bastante para podermos perceber que a nossa vida é uma “ trilha sonora”, que marca a nossa infância, adolescência, vida adulta e em alguns casos a morte de alguém próximo. Ela é capaz de chegar ao mais profundo íntimo do ser humano e fazer exteriorizar as emoções, através das mais profundas manifestações artísticas, criadas e vividas pelo ser humano, pela dança, pintura, choro, sorriso e pela nossa própria existência, um mistério que pode ser resumido como a arte de viver. A arte de “ser” e sentir.”* (Hartwig, 2011)

Schafer (1991), por sua vez define Música como uma organização de sons (ritmo, intensidade, melodia e timbre), com a intenção de ser ouvida. Este conceito remete-nos para uma nova visão sobre a arte musical. De acordo com essa visão, não devemos prender-nos somente às definições ortodoxas de música erudita, popular ou folclórica, nem ao nosso gosto pessoal. Como refere o autor, devemos livrar-nos de preconceitos e etnocentrismo, e ouvir a música despretensiosamente. De acordo com seu pensamento, a música também pode ser descritiva, como uma imitação da natureza ou de sons do cotidiano. Existe uma maneira de suscitar diversas respostas emocionais nos ouvintes. Tais respostas são geradas porque se supõem que os diferentes extremos (por exemplo, agudo e grave, forte e suave, curto e longo, rápido e lento) devem possuir algum poder sobre nossas emoções. Estes elementos são usados para criar uma composição com um caráter específico que poderá afetar o ouvinte de muitas formas. Daí que Schafer diga que a Música é a “*Arte de combinar sons, visando a beleza da forma e a expressão das emoções*” (Schafer, 1991:35).

Esta perspectiva sobre o poder emotivo da música é essencial para o trabalho que desenvolvemos no estudo de caso, bem como uma premissa fundamental na nossa resposta à questão inicial que orienta este trabalho.

## **2.1 Fazer-se humano através da Música – Uma escala ascendente**

Dentro do útero, rodeado por líquido amniótico, o feto já ouve sons. Ouve o batimento cardíaco da mãe, às vezes acelerado, outras vezes mais brando. Segundo Levitin, foi recentemente descoberto por Alexandra Lamont na Universidade de Keele, no Reino Unido que o feto ouve música. Levitin (2007). Lamond descobriu que, um ano após nascerem, os bebês reconhecem e preferem a música a que foram expostos enquanto estiveram no útero. Acrescenta que o sistema auditivo do feto está a funcionar plenamente vinte semanas após ter sido concebido e que os bebês preferem a música a que estiveram expostos na experiência pré-natal. Tudo leva a crer que essas experiências são codificadas na memória, e podem ser retomadas na ausência de linguagem ou de consciência explícita da memória (Levitin, 2007).

Tomatis (1999) evidencia esta questão, procurando determinar a natureza do mundo sonoro dentro do útero, que designou por “mergulho uterino”. Tomatis distinguiu

o que o feto recebe e o que ele é capaz de distinguir, e tentou perceber como o feto reagia aos sons do ambiente uterino, sobretudo como é que distinguia a voz da mãe, “ *as suas modulações, entoações, inflexões, tudo o que exprimia os seus sentimentos, a sua vivência, a sua vida afetiva, o seu amor materno*” (Tomatis, 1999: 29).

O ouvido é o elemento mais importante nesta atividade relacional, e é necessário saber como ele capta os sons, como os seleciona. Nesta relação excepcional entre mãe e filho, segundo Tomatis

*(...)“A carga afetiva que passa da mãe para a criança que nela habita brota de todos os lados, sendo seguramente a voz materna o vector principal. Assim o ouvido fetal deverá por-se à escuta o mais cedo possível (...) Prestar atenção será o primeiro gesto perceptivo (...) É este órgão que chamado para e pela audição que suscita e introduz a função linguística (...) (Tomatis, 1999: 61).*

Tomatis expressa claramente a dificuldade em falar da escuta, função excepcional, inata ao homem, mas profundamente escondida, abafada que poucos conseguem adquirir. Se todos se preocupassem em escutar, provavelmente assistir-se-ia a uma mudança do comportamento humano. Escutar é diferente de ouvir, vai muito além da função própria do ouvido. No entanto, o autor ressalva que, apesar de um indivíduo estar apto a ouvir, com uma audição considerada excelente, pode não ter a capacidade de escutar. Para escutar é necessário que se apreenda os sons, que se aprenda a reuni-los, memorizá-los e a integrá-los. “*A faculdade de escutar estende-se, assim, bastante mais longe, ao infinito e conduz à percepção mais afinada e mais subtil de tudo o que existe, a vida*” (Tomatis, 1999).

Também Schafer, faz esta distinção entre ouvir e escutar quando se refere à paisagem sonora e compara com o oceano, como paisagem natural com o líquido amniótico no útero da mãe, como o primeiro som que se fez ouvir “ *À medida que o feto se move no líquido amniótico, seu ouvido se afina com o marulho e o gorgolejo das águas*” (Schafer, 1991). Uma vez que a música é tão profunda na nossa existência, poderá ser dotada do poder de nos transformar, alterar o nosso cérebro e corpo, acalmar-nos, reconduzir-nos a um estado intenso e exterior, tal como o embrião vivenciou no início da sua existência?

Segundo Gordon (2000), o período mais importante da aprendizagem ocorre desde o nascimento (ou até antes) até aos dezoito meses, quando a criança aprende através da exploração e a partir da orientação não-estruturada que lhe proporcionam os pais e

outras pessoas que dela cuidam. A partir dessa idade até aos três anos, a criança continua a receber este tipo de orientação e entre os dois e cinco anos começa a receber informação estruturada, ao mesmo tempo que não estruturada, em casa ou num meio pré-escolar (Gordon, 2000). Também Schafer, criador do conceito de Paisagem Sonora (do inglês *Soundscape*) definiu o nosso espaço sonoro como, " *a coleção de sons que cada indivíduo guarda no decorrer de sua vida, em seu tempo e espaço* " (Schafer, 1991). O autor acredita que devemos ouvir com maior cuidado os sons contemporâneos para podermos interferir esteticamente e melhorá-los, e assim, também o mundo. Trazendo estes conceitos para a educação infantil, podemos dizer que a música, num sentido mais amplo, é composta não só por peças do repertório universal, como concertos, música popular e infantil, mas também encontra na sua base os sons que pertencem à natureza, ao espaço urbano e tantos outros espaços (Schafer, 1991).

Retomando a essência desta reflexão, a linguagem musical da pequena infância é constituída por ouvir os sons que nos rodeiam, experimentar sons com diferentes instrumentos sonoros, produzir pequenas peças sonoras, entre outras possibilidades. Aos pais e professores cabe o papel de provocar e facilitar a construção desta linguagem, uma delicada missão sonora, inventando jogos explorativos que ajudam as crianças a colocarem no primeiro plano as riquezas auditivas do ambiente. As crianças são excelentes ouvintes, desde os primeiros dias de vida, são atraídos pelos sons musicais e manifestam-se de diversas maneiras, como sorrisos e pequenos movimentos de braços e pernas. Essas experiências acontecem de diferentes maneiras com os objetos do quotidiano, demonstrando sensações de prazer ou desagrado com os sons presentes no ambiente da criança. Neste processo exercitam a sua própria imaginação e expressam-se. Com o passar do tempo e a conseqüente ampliação de sua vivência sonora, as crianças identificam a fonte e produzem os seus sons, experimentando a voz, as pernas e braços, os objetos; ouvindo as canções e músicas do ambiente onde vivem, construindo, assim, a sua paisagem sonora. Outro dado interessante nesta construção é quando objetos que aparentemente parecem banais podem conter uma magia sonora para as crianças. Estes indicadores vêm demonstrar que se pode e se deve realizar experiências musicais com as crianças, onde os sons, os ruídos e as percussões produzidas e escutadas trazem contribuição para a formação de sua paisagem sonora, além de favorecer a construção do sentimento de pertencer a essa mesma paisagem (Schafer, 1991).

Swanwick afirma que, “*A música é uma forma de discurso tão antiga quanto a raça humana, um meio no qual as ideias acerca de nós mesmos e dos outros são articuladas em formas sonoras. É uma forma de pensamento, de conhecimento*” (Swanwick K. 1999:12). É esta forma primária e primordial que nos liga ao mundo e à vida que sugerimos como elemento catalisador do equilíbrio orgânico, emocional e cognitivo das crianças e, em particular das crianças com PHDA.

Numa tentativa de definição da diferença que existe entre a música e a linguagem, Schafer defende que, “*a linguagem é comunicação através de organizações simbólicas de fonemas*”, enquanto “*música é comunicação através de organizações de sons e objetos sonoros*” (Schafer,1992:239-240). Noutro ponto, o autor faz uma analogia entre a improvisação, na música, e a conversa, na fala. Esta experiência pode ter duas funções, tanto o desenvolvimento da improvisação, quanto o treino auditivo. A atividade proposta é de que os alunos conversem entre si sem usar palavras, somente com os seus instrumentos, visando a comunicação dos seus pensamentos, emoções e ideias (Schafer, 1992).

Segundo Gordon, a música é única para os seres humanos, através dela podemos aprender a conhecer-nos a nós próprios, aos outros e à vida. Ela permite desenvolver a imaginação e criatividade, e como faz parte do nosso quotidiano é importante que a pessoa a compreenda, para posteriormente aprender e apreciar (Gordon, 2000).

A este propósito, é relevante salientar os argumentos usados por Swanwick que não se enquadram na defesa do ensino puramente estético da música. Sem deixar de mencionar o valor intrínseco da música, procura entender a contribuição da música para o desenvolvimento do pensamento, como fazem outras formas de representação, como a linguagem. A respeito dos fins utilitários ou funcionais da música, na visão de Swanwick, podemos destacar o seguinte: Devemos conformar-nos com a explicação que nos tentam oferecer da experiência musical? Não há outro modo de utilizar a música à parte do modo estritamente musical? A resposta para a segunda pergunta é afirmativa: podemos utilizar a música para fins não musicais. A resposta à primeira pergunta deve ser negativa: se estamos comprometidos de um modo ou outro com a educação musical, o nosso dever é facilitar uma experiência o mais rica possível (Swanwick, 1979). A partir das variadas experiências, cada pessoa encontraria seus próprios caminhos e formas particulares de se envolver com a música. Segundo Swanwick, “*Os alunos acabarão por encontrar suas*

*próprias formas de se relacionar com uma área ou outra da música. É nossa responsabilidade manter abertos os vários caminhos e não insistir que exista apenas uma estreita via, que talvez nós mesmos seguissemos”* (Swanwick, 1979:42).

É necessário, então, manter esta abertura criativa, entendendo que o papel do professor deve ser o de proporcionar uma ligação e uma intensificação entre aluno e a música, proporcionando atividades que promovam envolvimento direto com a música.

Sobre os objetivos da educação musical, Swanwick (1979) acrescenta ainda que além da preocupação estética principal, temos também o que poderíamos chamar de “ganho” ou “*senso de realização*”, entendido como “*o prazer positivo que experimentamos quando entendemos algo, quando algo se torna claro, quando dominamos alguma habilidade ou encontramos verdadeiro prazer em alguma atividade*”. Portanto, a satisfação de superar desafios também constitui meta educacional no ensino de música, promovendo “*sentimento de progressão, e propósito na atividade*”(Swanwick, 1979: 65).

Ora, em nosso entender, esta é outra das variáveis críticas que poderá iluminar-nos sobre a questão central deste trabalho. Será que este “ganho” ou “*senso de realização*” poderão ser usados como forma de envolvimento positivo dos alunos com PHDA? A nosso ver esta questão abre mais uma linha de investigação relevante e promissora que o nosso trabalho pode aflorar e que poderá vir a dar frutos.

Através de uma atitude de descoberta, Schafer faz-nos uma proposta de “*abrir os ouvidos*” para os sons do mundo. Estes exercícios podem ser realizados em sala de aula ou em qualquer outro lugar (Schafer,1991). Schafer preocupa-se em partir dos elementos mais simples, como o som de uma folha de papel, cadeiras da sala de aula, como sonorizar uma história, etc. “*O mundo seria tratado como uma vasta composição macro cósmica, composta pelos “músicos”, definidos pelo autor, como “ qualquer um ou qualquer coisa que soe*” (Schafer, 1991:10).

No caso que aqui estamos a analisar, houve a impossibilidade de nos ausentarmos da sala de aula e essa preocupação foi tida em conta na escolha das atividades a realizar, como a audição, a improvisação e a sonorização de um conto tradicional, “ A gaita maravilhosa” de António Mota (Anexo 17 em CD). Neste conto, onde apenas alteramos o nome de alguns dos animais da história, pois os sons que conseguíamos produzir assemelhavam-se mais ao seu canto, foi criada uma “ paisagem sonora” imaginária. Como

refere Schafer, “*a linguagem e o canto dos pássaros têm sido considerados como o som da natureza mais ligado à imaginação humana e considerado por muitas pessoas como um dos sons mais agradáveis*” (1991: 53). Desde a construção de um ambiente sonoro, com o canto dos pássaros, sapos, rolas, a escolha dos instrumentos e objetos sonoros que pudessem imitar o som destes animais, o menino da gaita, o respeito pelo silêncio quando o conto o sugeria e ao mesmo tempo a atenção necessária para fazer “soar” os objetos/instrumentos na altura exata, revelou-se uma atividade promotora de criatividade e fascínio pelos instrumentos / objetos sonoros. Este fascínio pelos instrumentos verificou-se também em “A”, principalmente pela gaita de beijos que escolheu desde o início, para tocar. Por esta razão e aproveitando esta aptidão de “A”, no final de uma das sessões individuais, tentamos criar um momento propício para uma improvisação, que surgiu de forma natural. Escolhemos uma música muito calma e agradável e foi-lhe sugerido que improvisasse na gaita de beijos, a partir do momento em que lhe fosse indicado um sinal para iniciar. Assim o fez e o resultado foi surpreendente, na medida em “A” escutou a introdução da música com atenção, apercebendo-se imediatamente do caráter, andamento e intensidade da música, antes de iniciar a improvisação. Todos estes fatores demonstraram, sem dúvida, tratar-se de uma criança musical, com grande sensibilidade auditiva, provavelmente como é natural em muitos seres humanos.

Antes de dar início às sessões, tivemos o cuidado de questionar às professoras de Educação Especial e Educação Musical do aluno e à própria mãe, (na altura que lhe foi pedida a autorização para desenvolver este trabalho), no sentido de saber se “A” gostava de música e as respostas foram afirmativas e unânimes. “A” gostava muito de música e, inclusivamente, a professora de música considerava “A” um aluno muito musical, com sentido rítmico, como ela própria o referiu. Constatamos também que “A” trazia sempre consigo uns auscultadores e posteriormente mostrou-nos que trazia nos bolsos algumas *pens* com muitas músicas, que “sacava” da internet sempre que lhe era possível. No entanto, da parte da colega de Educação Especial, a informação que nos chegou foi que era muito difícil a mesma professora de Educação Musical, (com quem falamos), dar-lhe as aulas, pois o seu comportamento não era satisfatório e com frequência era chamada à sala de música para intervir, devido ao caráter desafiador e desrespeitador das regras que “A” demonstrava.

Podemos deixar em aberto aqui uma questão e que abordaremos mais à frente. Dado que “A” evidenciava gosto e aptidão para a música, por que razão o seu comportamento era permanentemente desafiador e desrespeitador das regras? O que fazia com que a sua permanência na sala de aula de música fosse tão desagradável e penosa para todos?

## **2.2 A expressão / regulação emocional - Intensidade ou dinâmica?**

Abordaremos de seguida uma outra dimensão fulcral para o objetivo do nosso trabalho, o papel que as emoções desempenham na nossa vida mental e a sua relação com a música.

Como entender as emoções? Que caminho seguir?

Etimologicamente, a palavra emoção provém do verbo em latim *movere* (que significa “mover-se”), ao qual se acrescenta o prefixo “e”, significando algo como “movimento até”. A raiz etimológica da palavra sugere, então, que em toda a emoção está implícita uma tendência para a ação. (Almeida & Araújo, 2014). Para Damásio, as emoções são, na sua essência, impulsos que nos levam a agir, ou seja, programas de reação automática com que fomos dotados pela evolução humana (Damásio, 1997, 1999).

Segundo Queirós (2014), “*as emoções ocorrem como resultado da avaliação que um determinado sujeito faz de um determinado acontecimento e é essa avaliação que vai ativar a resposta emocional e não o acontecimento em si*” Queirós (2014:130). Para esta autora, a compreensão das emoções envolve a habilidade para identificar as causas subjacentes a cada emoção e perceber as respetivas consequências ao nível da fisiologia, do comportamento e do pensamento. Ao entendermos as emoções, o sentido que ganham, a forma como se misturam e envolvem no tempo, tornamo-nos também capazes de compreender os sentimentos dos outros, o que permite interagir com eles de maneira mais apropriada e eficaz (Queirós, 2014). Na ótica de Queirós, esta avaliação é influenciada por diversos fatores, tais como o significado do acontecimento, a atribuição causal, a avaliação das próprias habilidades para o enfrentar, as experiências passadas, a aprendizagem, o contexto, entre outros. A componente neurofisiológica da emoção consiste na impossibilidade de o indivíduo controlar as suas respostas e, assim, involuntariamente provocar mudanças corporais de carácter fisiológico ao nível do ritmo

cardíaco, da tensão arterial, do ritmo respiratório, da temperatura da pele, do tónus muscular, das dores no corpo, das palpitações, do rubor, das mudanças nos neurotransmissores e nas secreções hormonais (Queirós, 2014).

Que caminho seguir?

De acordo com Darwin, citado por Queirós:

*[...]“ a intensidade dessas respostas gera um padrão de sensações únicas no corpo. O seu conhecimento permite ao indivíduo ter consciência da resposta emocional com a antecedência suficiente, viabilizando a possibilidade de escolher o caminho, seguir em frente ou interferir e alterar a natureza da emoção. (Darwin, citado por Queirós, 2014:134)*

Ainda segundo Queirós, a componente comportamental coincide com a expressão emocional. Além dos sinais emocionais a nível da face e da voz, os impulsos emocionais conduzem à ação e proporcionam informação valiosa para reconhecer as emoções. Os impulsos emocionais são involuntários, universais e pré-programados, no sentido de que não temos de os aprender. A observação do comportamento de um indivíduo, ou seja, do que ele diz e faz, permite inferir o tipo de emoções que ele está a experimentar. As emoções não são estanques, desenvolvem-se e progridem com o desenrolar dos acontecimentos, permitindo (ou não) uma adequada previsão do futuro emocional. Bisquerra, citado por Queirós (2014:149) diz *“a intensidade refere-se à força com que se experimenta uma emoção, a qual permite atribuir-lhe um nome que a distingue das outras da mesma família (melancolia, tristeza) ”* Segundo Bisquerra, se a emoção é muito intensa e duradoura, pode provocar disfunções intelectuais ou transtornos emocionais, tais como fobias, stress ou depressão e essa intensidade resulta das avaliações subjetivas que cada pessoa, na sua unicidade, realiza acerca da forma como cada acontecimento pode afetar a sua sobrevivência ou o seu bem-estar. Assim, sensação, perceção e reação estão intimamente relacionadas com as múltiplas capacidades de sentir, pensar e (re)agir em função da singularidade do momento e do contexto em que a situação ocorre. (Queirós, 2014). Fica assim, claro o papel fundamental que as emoções positivas podem desempenhar no equilíbrio da nossa vida mental.

Baker (2001) também defende que a expressão das emoções é feita de forma mais subtil e que as emoções podem ser transmitidas através do tom de voz, gesticulação, expressão facial, fisionomia e postura. *“Aprender a notar as subtilezas da expressão afetiva é de importância vital para qualquer relação interpessoal”* (Baker 2001:62).

Segundo Queirós, uma das competências da inteligência emocional é a de saber expressar adequadamente as emoções, de forma não verbal, verbal ou escrita. Expressar adequadamente os nossos sentimentos é fundamental para a manutenção da saúde física e mental e requer, em primeiro lugar, sermos capazes de identificar de forma consciente as emoções e de ter uma percepção clara das causas que as originam, de forma a ser possível geri-las eficientemente e tomar as melhores decisões (Queirós, 2014:162).

Daniel Amen, citado por Queirós refere que, “ *as pessoas que não sabem lidar com os conflitos apresentam sintomas de nervosismo e ansiedade, ataques de pânico, tensão e dor muscular, dores de cabeça, entre outras sensações físicas de ansiedade*” (Queirós,2014:163). O impacto das emoções é, portanto, poderoso, determinante e alargado a todas as áreas da nossa vida.

Almeida & Araújo (2014) por sua vez acrescentam que a inteligência emocional reporta-se às competências necessárias para dominar e controlar as emoções, tanto no próprio indivíduo como nos outros, para cumprir determinados objetivos, como a resolução de conflitos e a auto motivação face a uma determinada tarefa, para controlar o stress e desenvolver a resiliência e, inclusive, para aumentar as possibilidades de um melhor rendimento académico. Neste sentido, para estes autores a escola tem aqui um relevante papel no sentido de promover situações que possibilitarão o desenvolvimento da sensibilidade e o controlo emocional dos alunos, atendendo aos mesmos como um todo físico, cognitivo, afetivo e social. Almeida & Araújo referem ainda a importância da inteligência emocional nos processos de ensino e aprendizagem, mostrando que o quociente intelectual (QI) dos alunos não é o único fator determinante do seu sucesso académico e pessoal, outros fatores de ordem afetivo-emocional influenciam tanto o rendimento académico e pessoal, como o bem estar socio-emocional. A inteligência emocional desempenha, por isso, um papel determinante na aquisição das habilidades individuais que, de forma implícita, favorecem o desenvolvimento académico e social do aluno (Almeida & Araújo, 2014).

No nosso estudo de caso, também a vertente emocional parece ser um fator determinante para o seu insucesso académico.

Segundo informações retiradas do PEI, ao nível das interações e relacionamentos interpessoais, “A”

*(...) demonstra uma grande instabilidade emocional, imprevisibilidade e impulsividade, bem como níveis elevados de ansiedade. “A” apresenta limitações ao nível da autorregulação comportamental e emocional, bem como dificuldades em lidar com o stress e as exigências psicológicas inerentes à aprendizagem “ (PEI 2014/2015 - Anexo 4 em CD).*

Como referimos anteriormente, os estudos mostram, como refere Queirós que ser capaz de expressar as emoções beneficia tanto a saúde física como a saúde mental e acresce também a esta ideia o facto de o autoconhecimento ser potenciado pela escrita, que explora ideias e sentimentos, já que a expressão pela palavra leva à compreensão do que sentimos, do que preferimos, das nossas motivações, enfim, da nossa identidade (Queirós, 2014). James Pennebaker, citado por Queirós (2014), descobriu que “ *a escrita emocionalmente expressiva pode ser um substituto ou complemento à expressão de emoções*” (Queirós (2014:167).

Quanto ao aspeto da expressão de emoções através da escrita, é interessante verificar, que “A” demonstrou sempre grandes dificuldades na escrita, nomeadamente na produção de textos escritos, bem como alguns problemas de dislexia (disgrafia e disortografia) associados à sua problemática, como poderemos verificar na ficha realizada numa das sessões (Anexo 14 em CD) e informações em avaliações escolares (PEI 2014/2015- Anexo 4 em CD). No entanto, sempre que algum problema o afetava, e não conseguia gerir de maneira eficaz as suas emoções, exprimia os seus sentimentos de raiva e frustração através da escrita.” Mergulhava” no computador (expressão utilizada pela professora de educação especial) e escrevia durante bastante tempo, onde “descarregava” toda a sua raiva, mesmo que fosse sem a intenção de ser lido por alguém. Este hábito foi, de certa forma uma estratégia encontrada pela mesma professora, que o conhecia bem e sabia que essa seria uma boa solução para o acalmar. Podemos acrescentar ainda que relativamente à escrita, “A” durante este ano letivo concorreu aos “ Poemas Soltos”, com uma história e ganhou um prémio que lhe foi entregue no final do ano letivo (História Anexo 18 em CD). Recebeu o prémio publicamente e com orgulho, segundo a mãe, chegando mesmo a proferir algumas palavras de agradecimento ao microfone, juntamente com o irmão gémeo.

## 2.3 Música e cérebro emocional- Do silêncio à evocação de emoções

O facto da história do interesse pelo cérebro ser longa, não implica que se tenham feito muitos progressos na sua compreensão. Na verdade, só nas últimas décadas é que se fizeram conquistas assinaláveis sobre o modo como o cérebro gera e coordena as nossas funções mentais e afetivas (Chapelle, 1999:41). Atualmente, um dos autores considerados mais importantes no estudo do cérebro é António Damásio. Na história da ciência cognitiva, e em particular da psicologia interessada no papel do cérebro, só recentemente é que a emoção, a afetividade e a motivação ocuparam um lugar de relevo nas investigações, passando a situar-se no mesmo patamar que a atenção, a percepção, a memória ou a linguagem (Idem:343). A obra “O Erro de Descartes” de Damásio (1997) foi, porventura, um dos momentos impulsionadores do estudo da relação entre o cérebro e o papel das emoções no nosso comportamento. Damásio, em particular, apresentou-nos o estudo do caso Elliot que veio desencadear toda uma série de reflexões fecundas acerca do modo como as emoções moldam, determinam e direcionam as nossas decisões e as nossas ações. Damásio procurou tentar compreender de que modo as emoções influenciam o raciocínio, ou seja, de que modo as emoções nos ajudam a pensar (Damásio,1997).

Na sua obra “O Erro de Descartes”, António Damásio relata o caso de um paciente, Elliot, a quem foi diagnosticado um tumor cerebral grave e foi sujeito a uma ablação de uma parte do lobo frontal, que aparentemente, não afetou a sua capacidade de raciocínio. Elliot continuou a ser uma pessoa inteligente, capaz e dotada, praticamente, das mesmas funções mentais superiores que tinha antes da operação (Damásio 1997, p. 54 e segs.; Chapelle 1999:344). Damásio mostra que a inteligência, as suas capacidades motoras e linguísticas, entre outras, permaneceram ilesas, embora Elliot já não fosse a mesma pessoa que era. Ao que parece, o paciente não executava as ações apropriadas no momento necessário, passando a tomar decisões desastrosas (Damásio 1997:56-57). A sua capacidade de tomar decisões, planear o futuro e as suas aptidões para se comportar como ser social, foram severamente atingidas. Este e outros trabalhos na área da neuropsicologia foram deveras importantes para compreender o papel que as emoções ocupam na nossa vida, no modo como estas se ligam às nossas ideias, valores, princípios e processos de decisão racional mais sofisticados. Ainda segundo Damásio, é impossível

menosprezar o papel das emoções na nossa vida mental e no modo como elas se articulam com os nossos sentimentos, ou seja, com processos mentais superiores conscientes e duradouros, privados, que normalmente são confundidos com as próprias emoções, que, por sua vez, não são, em geral, controláveis. Como escreve Damásio, “*A emoção humana pode até ser desencadeada pela música barata ou pelo cinema de má qualidade, cujo poder nunca deve ser subestimado*” (Damásio 1999:56). António Damásio defende que a separação entre razão e emoção não faz sentido, confirmando empiricamente como certas lesões cerebrais alteram a ligação entre um certo grupo de emoções e a tomada de decisão racional, daí que refira:

*“A emoção bem dirigida parece ser o sistema de apoio, sem o qual o edifício da razão não pode funcionar eficazmente. (...) O pano de fundo de que são feitas as nossas mentes e o nosso comportamento é tecido não só de factos, mas de ciclos de emoções seguidas de sentimentos que, uma vez conhecidos, geram novas emoções, numa polifonia contínua.”* (Damásio, 1999:62-63):

Segundo Damásio, ao falarmos de emoções estamos a referir-nos essencialmente às emoções primárias, bastante primitivas, e, por isso, ativadas automaticamente. É, efetivamente, por elas possuírem este carácter automático e inconsciente que podem ser induzidas a partir de certos elementos tipicamente indutores e, além disso, não são fáceis de imitar ou simular de forma consciente. Damásio diz que “*travar uma emoção é tão difícil como evitar um espirro.*” Excepcionalmente, e com treino, esses mecanismos emocionais podem contudo, ser controlados e podemos exercer sobre eles algum controlo voluntário. Damásio ilustrou esta possibilidade ao referir-se ao caso da pianista Maria João Pires que conseguiu, como se confirmou experimentalmente, controlar a expressão das emoções ao tocar peças de piano, chegando mesmo a diminuir o seu ritmo cardíaco (Damásio, 1999: 69 -71). Assim, a ligação entre cérebro, emoção e controlo emocional são possibilidades que desejamos explorar no nosso trabalho e se afiguram promissoras. Estas pistas sugerem-nos a hipótese de que talvez se possa controlar as emoções automáticas, usando processos conscientes e voluntários ou em alternativa criando processos favoráveis a isso. Muitas dessas emoções estão associadas a comportamentos desviantes ou impulsivos, e seria interessante no âmbito da própria prática educativa com crianças hiperativas ou outras, podermos controlá-las, se não de uma forma voluntária e consciente, como a pianista Maria João Pires o fazia, pelo menos de uma forma indireta,

através da prática da música e da expressão musical, como tentamos ilustrar neste trabalho. (Damásio, 1999: 69 -71).

Relativamente ao carácter emotivo da música este sempre foi reconhecido, como refere Howard “ *O interesse suscitado pelo jogo das formas sonoras é o indício de que essas formas nos comovem interiormente*” (Howard, 1984: 84).

É sempre difícil distinguir entre os efeitos fisiológicos e os psicológicos da música. Os especialistas dividem-se entre duas teorias: uns acreditam que a música afeta principalmente as emoções e desperta estados de ânimo que, por sua vez atuam sobre o corpo; outros pensam que o processo é o inverso, do fisiológico para o psicológico. Essa inversão está de acordo com a seguinte ideia do filósofo e psicólogo americano William James (1842-1910): “*Não rimos porque somos felizes; somos felizes porque rimos*”.

Para Levitin (2007), a um nível mais profundo, as emoções que sentimos com a música envolvem

*(...) “estruturas profundas das regiões primitivas reptilianas, o vérmis do cerebelo e a amígdala, o coração do processamento emocional do córtex. O cérebro é sobretudo um dispositivo de processamento paralelo, no qual se distribuem diversas funções. “ Logo, não existe um único centro para a linguagem, tal como não existe um único centro para a música. Existem, pelo contrário, regiões que desempenham operações constituintes e regiões que coordenam o agrupamento desta informação” (Levitin, 2007:93).*

Levitin (2007) também defende, por seu lado, que a música parece imitar alguns traços caraterísticos da linguagem e transmitir algumas das emoções que a comunicação vocal transmite. Mas muito mais do que a linguagem, a música utiliza estruturas primitivas do cérebro relacionadas coma motivação, a recompensa e a emoção. Levitin acrescenta que “a música respira, acelera e diminui a velocidade tal como o mundo real, e o nosso cerebelo retira prazer em ajustar-se para conseguir manter-se sincronizado” (Levitin, 2007).

Um dos mistérios da música reside no modo como esta nos leva a experimentar reações emocionais.

Outra questão intrigante é a de saber se a relação entre a música e as emoções é algo universal, ou apenas o produto de uma aprendizagem baseada nas nossas experiências e interações culturais. O facto de existir um carácter universal na experiência musical, associada às emoções, está também relacionado com o modo como o nosso cérebro processa quer os sons, quer as emoções (Fritz,2009). Ora, essa universalidade é

sinal de que ela deve ser essencial na nossa formação como seres humanos, e se a escola dá tanta importância à linguagem é lícito questionar, se a música deverá também ela, ocupar um papel relevante na nossa formação.

Segundo Levitin, contrariamente à noção antiga e simplista de que a arte e a música são processadas no hemisfério direito dos nossos cérebros e a linguagem e a matemática no esquerdo, recentes descobertas demonstraram que a música se distribui pelo cérebro (Levitin, 2007). Através de estudos feitos a pessoas com lesões cerebrais, os investigadores observaram pacientes que perderam a capacidade de ler um jornal e que conseguiram, contudo, ler música, e indivíduos que tocavam piano, mas não tinham coordenação motora para abotoar o seu casaco. A Audição, a interpretação e a composição de música utilizam praticamente todas as zonas do cérebro que até agora foram identificadas, e envolvem praticamente todos os subsistemas neuronais (Levitin 2007: 17-20).

Voltando ao nosso estudo de caso, além das atividades de audição, interpretação e improvisação, a última sessão com “A” centrou-se numa atividade de identificação das emoções através das expressões faciais em imagens e, posteriormente, levar o aluno a estabelecer uma relação da música escutada com uma imagem ou a relacionar música/emoção. O exercício foi realizado utilizando músicas diversificadas previamente selecionadas em que “A” teria que escolher a “carinha” (expressão facial) que estivesse mais de acordo com a música que tinha acabado de escutar. “A” identificou as emoções através de expressões faciais e associou-as às músicas que lhe transmitiam essas mesmas emoções, pois referiu algumas delas, verbalmente. O que parece apoiar a hipótese de que, a capacidade e leitura emocional a um nível primário em “A” está devidamente desenvolvida (Imagens - Anexo 13 em CD).

Levitin (2007) aborda o poder que a música tem, de nos fazer experimentar diferentes sentimentos e manipular as nossas emoções. Esse poder é aproveitado pelas mães, pelos publicitários, pelos realizadores de cinema, entre outros. As mães, um pouco por todo o mundo e desde que há memória, recorrem a canções de embalar para adormecer os seus bebés ou para os distrair de algo que os fez chorar. Segundo Levitin, nos últimos anos, a Neurociência e as novas abordagens na área da Psicologia têm feito interessantes descobertas acerca da mente, graças às recentes tecnologias de imagiologia cerebral e ao estudo de neurotransmissores cerebrais como a dopamina e a serotonina,

capazes de manipular os neurotransmissores e ao progresso das técnicas científicas (Levitin, 2007).

Neste ponto surge-nos uma nova interrogação, a de saber se a música pode ter o efeito de neurotransmissor, como a dopamina? E se sim, até que ponto é que o seu efeito pode ser benéfico?

Levitin considera importante compreender o modo como o cérebro processa a música, pois é uma via para a compreensão dos mistérios mais profundos da natureza humana. Ao compreendermos melhor o que é a música, e de onde provém, seremos capazes de compreender melhor as nossas motivações, medos, desejos, memórias e, inclusive, a comunicação em sentido lato. Levitin levanta a questão se ouvir música satisfaz uma necessidade, como a de comer quando temos fome ou será que é como apreciar um belo pôr-do-sol ou receber uma massagem, que fazem disparar os sistemas de prazer sensorial do cérebro? O caminho parece, portanto, estar traçado para associar de forma clara e convincente a música e o cérebro emocional. “O que a música nos pode ensinar acerca do cérebro, do que o cérebro nos pode ensinar acerca da música e do que ambos nos podem ensinar sobre nós próprios” (Levitin, 2007: 20).

## **2.4 O (auto) controlo do comportamento – À procura da Harmonia**

Gerir emoções envolve a aptidão para estar aberto a informações que as emoções contêm e à sua utilização para tomar decisões e escolher as estratégias mais eficazes para atuar, como podemos verificar no caso Elliot, relatado por Damásio, a incapacidade de usar as emoções tem custos graves na nossa vida. Para Queirós, a gestão emocional refere-se à capacidade para regular reflexivamente as emoções em si próprios e nos outros, de modo a promover o desenvolvimento emocional e intelectual (Queirós, 2014). Segundo a autora, a gestão das emoções é a peça-chave da inteligência emocional e envolve: a descoberta de formas originais e criativas para superar obstáculos; a consideração de vários caminhos para alcançar os objetivos mantendo a concentração na meta a atingir, e a adoção da resposta mais apropriada para melhorar a situação e atingir o resultado desejado. Todos temos a capacidade de regular as nossas emoções e as dos outros, escolhendo conscientemente e em qualquer momento, se queremos manter ou mudar determinado sentimento, embora seja muito difícil. Esta atitude permite reduzir o número

e a intensidade de episódios emocionais negativos (destrutivos) e aumentar o número de episódios emocionais positivos, bem como a sua intensidade (construtivos) (Queirós, 2014). Com a aprendizagem e domínio de algumas técnicas, consegue-se não só diminuir a intensidade das emoções negativas, como também, com a prática sistemática, aumentar as emoções positivas (Queirós, 2014).

Neste âmbito, a teoria do *flow* abordada na psicologia positiva, por Snyder & Lopez (2009) poderá ser uma das formas para atingir esse controlo emocional. “ *O flow é um estado mental em que o indivíduo que realiza uma atividade se envolve ou submerge totalmente nela e na sua plena participação*” (Snyder, Lopez, 2009: 133).

Para Cardoso & Araújo (2010) citado por Levek e Santiago (2014) *flow*

*“é a experiência na qual o prazer no desenvolvimento de determinada atividade é proporcionado por meio do equilíbrio entre as habilidades do sujeito e o nível dos desafios enfrentados, a ponto de gerar um alto grau de concentração e satisfação pessoal” (Cardoso & Araújo, 2010 citado por Levek e Santiago, 2014).*

Permite também, para estes autores a quem está sob o seu efeito, sentir-se divertido, envolvido e satisfeito com o que está a fazer. Esta satisfação tem como efeito positivo fazer com que o indivíduo seja encorajado a repetir e a concentrar-se na tarefa proposta. Podemos concluir que para todos estes autores, algumas características são observadas quando se está no estado de “*flow*”: a concentração intensa e focada no presente momento da ação, a imersão na ação, a perda da consciência do Eu, o senso de controlo da ação, a sensação que o tempo passa mais rápido que o normal e finalmente que a atividade é intrinsecamente recompensadora (Cardoso & Araújo, 2010 citado por Levek e Santiago, 2014).

Para Snyder & Lopez é motivação totalmente centrada, em que as emoções estão ao serviço do realizar e aprender, uma sensação de alegria espontânea por se envolver em determinadas atividades interessantes que desafiam as suas habilidades. Estes autores consideram a felicidade como algo que muda com as condições da vida e mais especificamente que o bem-estar envolve a nossa experiência de prazer e a nossa apreciação das recompensas da vida, ou seja, como uma combinação de afeto positivo (na ausência de afeto negativo) e satisfação geral com a vida. O autor também usa a expressão de bem-estar subjetivo como sinónimo de felicidade (Snyder, Lopez, 2009: 133).

Ainda na perspetiva de Snyder & Lopez, (2009) refere que parece haver boas provas de que a criatividade está diretamente ligada com a emoção. É possível que o ser humano possa atingir o seu maior potencial se estiver imerso em atividades que estimulam a sua criatividade e lhe tragam alegria e prazer. Se as atividades musicais são capazes de gerar alegria nas pessoas, é possível que a música seja uma ferramenta capaz de estimular a criatividade, não apenas relacionada com a música, mas com a vida em geral. Como foi dito anteriormente, o *flow* pode estar diretamente ligado com a criatividade, com a motivação e com a emoção. Em relação à música, pode-se considerar a improvisação como uma atividade que estimula a criatividade e que apresenta várias características presentes no estado de *flow*. Essa experiência da absorção dá recompensas intrínsecas que estimulam a persistência em uma atividade e o retorno a ela (Snyder & Lopez, 2009).

Pelo que pudemos observar, nos momentos em que “A” estava a realizar uma improvisação, demonstrou grande motivação na maior parte das sessões. E sempre que estava motivado a sua concentração aumentava, a ponto de esquecer os outros. Esta concentração, fruto da curiosidade e de uma satisfação na exploração e experimentação, mantinham-no absorvido e quieto. A sua necessidade de estar sempre a falar era substituída pelo som dos instrumentos que produzia. Mantinha-se assim durante bastante tempo, sem desistir e perder por vezes a noção do tempo, pois a música ao mesmo tempo que o distraía, também o concentrava e naturalmente ajudava-o no auto controlo comportamental.

### **3 A expressão musical como recurso didático na PHDA – À descoberta da Música**

Falardeau refere que “*A hiperactividade define-se por uma diminuição ou ausência de controlo no indivíduo que dela sofre*” (Falardeau, 1999: 21). Para Barkley podemos falar em hiperatividade quando há: “[...] *dificuldades crónicas em relação à falta de atenção e/ou impulsividade e hiperatividade – a «santa trindade» da ADHD* ” (Barkley, 1998: 57)

Desta forma, a criança hiperativa ao apresentar características como a desatenção, impulsividade e o movimento excessivo dos membros, pode revelar problemas em manter a concentração necessária para a realização das tarefas escolares. Daí ser fundamental que

na escola, os professores adotem atitudes favoráveis e estratégias positivas face a esta problemática. Em geral, essas crianças não parecem ser mais desatentas do que outras crianças em relações a estímulos distratores e não parece haver um problema significativo quando as crianças se envolvem em tarefas de jogo livre e quando há mudança nas tarefas e nos estímulos, como já referimos no início deste trabalho. As dificuldades de atenção agravam-se quando a criança tem que suportar tarefas monótonas e repetitivas, bem como quando as tarefas não são motivadoras ou não têm consequências imediatas após a sua conclusão (Barkley, 1998: 57).

O espaço da Expressão Musical parece ser um local privilegiado de trocas com a diversidade em todos os sentidos e que nos parece proporcionar atividades interessantes e motivadoras. No que se refere ao nosso estudo de caso, ao planificarmos as sessões, tivemos em conta a diversificação dessas mesmas atividades. Tivemos também algum cuidado com a diminuição de estímulos ou elementos distratores e para isso, recomendamos que “A” não trouxesse consigo para a sala de aula qualquer material específico, e principalmente para que não existisse perda de tempo na procura de material desnecessário para a realização das atividades. No entanto, tratando-se de uma aula de música tornou-se fundamental criar um ambiente propício à exploração de sons, instrumentos e experiências sonoras novas e diversificadas. Todos os instrumentos estavam à vista de todos e disponíveis para fácil acesso e utilização, proporcionando experiências satisfatórias e de cooperação. O “ fazer música em conjunto”, que é o objetivo principal da Oficina, proporciona a cooperação entre indivíduos diferentes, independentemente da especificidade dessas diferenças. Daí que Swanwick refira que:

*“La música es, por encima de todo, un arte social en el que la interpretación con otros y la escucha de otros es la motivación, la experiencia y el proceso de aprendizaje. A eso se llama educación musical por el encuentro. La música no queda fragmentada en pequeñas parcelas para fines prácticos o de análisis, sino que se presenta y acoge como un todo dentro de un contexto social global. Por eso la experiencia musical de los participantes es polivalente, rica en posibilidades” (Swanwick, 2000:143).*

Nas produções musicais, cada um encontra um local para se expressar e fazer parte de uma totalidade cooperativa de expressão musical, seja realizando o projeto de uma sonorização de uma história, seja o tocar algum instrumento elementar de percussão, por exemplo, ou um instrumento mais elaborado, pelo cantar, pela marcação com sonoridade corporal, pelo simples dançar ao embalo dos sons, etc. Enfim, as possibilidades são muitas e dependem apenas do interesse, da capacidade de cada um, dos projetos

elaborados em conjunto e, é claro, daquilo que o professor disponibiliza como atividade desafiadora. Assim, esse espaço parece ser atrativo para a criança hiperativa, pois ela pode envolver-se com mais liberdade na tarefa, satisfazendo de modo imediato uma gratificação emocional. A criança torna-se cocriadora da sua paisagem sonora.

Deste modo, nas atividades desenvolvidas na oficina “A linguagem dos sons” apesar dos instrumentos musicais estarem visíveis, como já foi referido anteriormente, nem todos chamaram a atenção de “A”, pois existiram ainda alguns elementos distratores como uma porta de uma arrecadação, perguntando o que tinha lá dentro e os armários onde deveriam estar guardados os instrumentos, que abriu e espreitou com curiosidade. Por fim, e após a exploração da sala, fixou-se no órgão eletrónico e não desviou mais a sua atenção, demonstrando satisfação com a descoberta.

Pode-se considerar a “*concentração*”, segundo Sousa (2003) uma forma de atenção voluntária e predominantemente cognitiva, em que se procura uma melhor compreensão de algo (que está a ser lido ou ensinado por um professor) ou a “*atenção seletiva*”, uma forma mais perceptiva, em que se procura isolar e destacar um dado estímulo de entre muitos outros (Sousa 2003:74). Pensamos que se pode considerar que a atitude de “A” neste aspeto diz respeito mais à atenção seletiva, do que propriamente à concentração na atividade. As portas estavam abertas para o seu envolvimento, focado e atento.

### **3.1 A percepção auditiva musical - A nossa paisagem sonora**

O que sentimos quando ouvimos música?

*[...] Temos de admitir que a percepção musical tem uma complexidade real, uma vez que pode limitar-se a estruturas formais puras sem significado diretamente aparente, mas pode também encher-se de um significado linguístico, emocional e até religioso (Meulders, citado por Vincent, 2010:289).*

Para Schafer (1992) um plano de educação que se proponha a incluir a expressão musical como agente efetivo de aprendizagem e formação integral, tem que ter em conta o desenvolvimento da percepção auditiva musical. Schafer faz uma analogia entre a percepção visual, que se dá na alternância entre figura e fundo, e a percepção auditiva, que ocorre na diferença entre sinal e ruído. Na audição da música, alguns sons são desejados e outros não, uma vez que por trás de cada peça musical se escondem eventos sonoros

que tendemos a ignorar e tratar como silêncio. Quando esses eventos sobressaem, designamos de ruído. Os sons experimentados pelo nosso ouvido diferem, principalmente, entre ruídos e sons musicais. Um ruído geralmente é acompanhado de uma rápida alternância entre diferentes espécies de som, enquanto os sons musicais, por sua vez, são produzidos por movimentos regulares com vibrações constantes, cujas oscilações têm um período regular (Schafer, 1992: 255-258). A percepção auditiva na visão de Schafer dá-nos uma ideia que o treino auditivo, abrindo os nossos ouvidos aos sons que nos cercam no dia-a-dia, é uma atividade fundamental para que esse ouvido bem treinado perceba as diversas sutilezas sonoras e esteja sempre aberto a captar todos os sons no ambiente. Schafer diz mesmo que há muitos anos que tem lutado pela “limpeza dos ouvidos” nas escolas e eliminação da audiometria nas fábricas.

*[...] com a sociedade aprenderemos como o homem se comporta com os sons e de que maneira estes afetam e modificam o seu comportamento. Com as artes, e principalmente com a música, aprenderemos de que modo o homem cria paisagens sonoras ideais para aquela outra vida que é da imaginação e da reflexão psíquica. A paisagem sonora mundial é uma composição indeterminada, sobre a qual não temos controle, ou seremos nós, os seus compositores e executantes, encarregados de dar-lhe forma e beleza? (Schafer 1977: 18).*

A paisagem sonora definida por Schafer, como já salientamos anteriormente é qualquer campo de estudo acústico. Podemos referir-nos a uma composição musical, a um programa de rádio ou mesmo a um ambiente acústico como paisagens sonoras. A presença do escutar na nossa vida é inegável, daí que Schafer diga que:

*“O sentido da audição não pode ser desligado da vontade. Não existem pálpebras auditivas. Quando dormimos, a nossa percepção de sons é a última porta que se tem de fechar e é também a primeira a abrir quando acordamos. (...) A única proteção para os ouvidos é um elaborado mecanismo psicológico que filtra os sons indesejáveis, para se concentrar no que é desejável. Os olhos apontam para fora; os ouvidos para dentro. Eles absorvem informação. (...)o homem voltado para o exterior apela para o olho; o homem interiorizado para o ouvido. (...) Chegou a hora de tirar o som do laboratório e colocá-lo no campo do ambiente vivo. Os estudos da paisagem sonora fazem isso” (Schafer, R.M. 1977:29,30)*

A audição de Músicas (gravações, CD's) não é excluída por Schafer, mas em educação, prefere e recomenda vivamente a ação e não a passividade. Criar música, novos sons, em vez de ficar passivamente a ouvir músicas criadas por outros. Schafer coloca a audição de música ao nível de outras atividades da pessoa, como por exemplo, a alimentação, o descanso ou o passear (Sousa, 2003: 121).

Já Howard (1984) também refere que, ouvir e escutar música não basta, evidentemente, para despertar o senso musical. É preciso que, ao menos uma vez a música

e o ato de “fazer música” tenham suscitado forte emoção psíquica, uma tensão motora decisiva em todo o ser (Howard, 1984: 69).

Numa atividade musical e tendo sempre em conta o desenvolvimento da criatividade, Schafer destaca a importância das repetições e variações entre as ideias dos executantes, mas em que essas variações mantenham alguns de seus aspectos idênticos ao original. O objetivo desta atividade é que os alunos aprendam a reagir prontamente aos sons que os outros estão produzindo, numa sincronia instantânea. Observando a importância de definir uma linha principal, de fazer silêncio, de ouvir o que está a ser tocado e de introduzir um comentário no momento mais oportuno, assim se obterá a clareza na música. A criatividade deve ser estimulada no ensino da música, incentivando os alunos a compor, a improvisar e a criar a sua própria música. Essas atividades de criação podem e devem relacionar-se com as outras áreas da arte e do conhecimento, como por exemplo, uma dramatização musical ou como a descrição de um quadro por meio de sons. (Schafer, 1992). Poderemos ver mais à frente como esses conceitos são abordados na Oficina de Música que orientamos e nas sessões que desenvolvemos com o aluno.

Schafer (1991) também levanta a questão da presença da música nas escolas e revela-nos que, a prática da música ajuda a criança no desenvolvimento da coordenação motora, estimula a mente imaginativa e une ações de autodisciplina e descoberta. Para Schafer, a existência da música justifica-se por si mesma, não precisando recorrer a subterfúgios de outras naturezas para afirmar a importância. Schafer ainda acrescenta que a aula de música é como *“uma sociedade em pequenas proporções, onde as diferenças se devem equilibrar, possibilitando espaço para a expressão individual”* (Schafer, 1991: 280). Entretanto, alguns currículos de música ainda privilegiam a formação de “virtuosos” e não dão oportunidade para tal fim. Um dos principais objetivos do trabalho de Schafer é o fazer criativo, diferente das correntes da educação tradicional, que se concentram no aperfeiçoamento das habilidades de execução. Para ele, *“o problema com a especialização da velocidade digital em um instrumento é que a mente tende a ficar fora do processo”* (Schafer, 1991: 280). O ensino de Schafer distingue-se da educação musical tradicional, porque não é direcionado somente a alunos com muita aptidão para a música, mas também e, principalmente, aos alunos “comuns”. E quando a educação musical se consegue ajustar pela média da inteligência humana, acaba por se tornar mais eficaz nas

escolas. (Schafer, 1991: 280). Este aspeto vai de encontro à ideia da música para todos e que todos, sem exceção possam usufruir dela, de forma integradora.

### **3.2 A reação emocional à música- o ouvido subjetivo**

Perante a questão que reações se devem esperar por parte da criança relativamente à música? Segundo Gordon, nenhuma. Diferentes crianças em diferentes situações podem ter reações variadas. “ *Que reação esperam os pais quando, desde o nascimento comunicam, interagem verbalmente com os seus filhos? Não esperam nada em troca, e essa é uma das características da sua forma de comunicar: uma generosidade incondicional* “ (Gordon, 2000:7)

Também musicalmente há que interagir sem esperar nada em troca, segundo Gordon. É possível encontrar crianças que, face à estimulação musical a que estão sujeitas, se remetem a um grande silêncio, no entanto a assimilação do conhecimento, a sua construção, é um processo solitário. Há que respeitar o ritmo pessoal de cada um e as suas formas próprias de exteriorização. Como refere Gordon, o próprio silêncio que ele denomina “Tela do Músico”, é igualmente de uma importância extrema. Deve alternar com a riqueza e a diversidade oferecidas, como sendo verdadeiramente a outra face da música. O silêncio permite assimilar, ouvir interiormente, rever na imaginação sonora aquilo que foi previamente apresentado (Gordon, 2000).

Pelo que podemos constatar, também “A” se tornou uma criança silenciosa nos momentos em que se sentiu completamente fascinado na exploração do órgão eletrónico ou criou momentos de espera silenciosa enquanto aguardava pela sua vez para improvisar ou mesmo quando tinha que entrar na sonorização da história no momento exato. É muito difícil para crianças com PHDA envolverem-se em atividades silenciosamente, mesmo que seja uma atividade de lazer, a não ser que estejam totalmente motivados. Neste caso, isso foi possível, graças ao seu envolvimento ativo com a música.

Na perspetiva de Juslin & Västfjäll (2008), a investigação mostra que as pessoas valorizam a música principalmente devido às emoções que ela evoca. Contudo, a noção de emoções musicais continua a ser controversa e até agora os investigadores não conseguiram dar uma explicação satisfatória para essas emoções. Baseado em Juslin &

Västfjäll (2008) um novo quadro teórico surge, em que são apresentados 6 novos mecanismos pelos quais ouvir música pode induzir emoções:

#### Reflexos do tronco cerebral

Certas características acústicas da música são detetadas pelo tronco cerebral, indiciando aspetos importantes ou urgentes; sons muito altos, dissonantes, inesperados, muito altos ou baixos, geram sensação desagradável no ouvinte;

#### Condicionamento avaliativo

A emoção é desencadeada porque a música foi associada previamente a estímulos positivos ou negativos. Por exemplo, uma música foi associada a algo alegre e foi repetida muitas vezes, o que acabará por no futuro desencadear uma emoção de felicidade. É por isso que podemos reagir a música de fraca qualidade de modo positivo, desde que essa música tenha sido associada a experiências alegres no passado.

#### Contágio emocional

Processo em que as pessoas detetam a expressão emocional de uma música e acabam por imitar essa emoção dentro de si. Por exemplo, o tempo lento associado a estado emocional de tristeza, pode induzir tristeza interiormente no ouvinte. As pessoas são capazes, assim, de associar estruturas musicais a certas experiências emocionais. Há estudos que mostram que isso sucede também na identificação de estados emocionais na expressão facial e que as pessoas tendem a reproduzir essas emoções interiormente por verem isso nos outros. Os estudos dos neurónios-espelho confirmam essas experiências. Parece que os instrumentos que induzem estados emocionais de modo mais expressivo são os que imitam a expressividade da voz humana, embora sendo capazes de levar essa expressividade ainda mais longe em termos de velocidade, intensidade, etc... Ex. violino ou violoncelo...

#### Visualização de imagens

É a tese de que a música desencadeia imagens mentais (ex. paisagem, ...) e que estas imagens desencadeiam estados emocionais. Esta capacidade evoca-se durante o período pré-escolar, essencialmente.

Aqui podemos referir novamente a ideia de Schafer sobre a nossa paisagem sonora, ou seja o sempre presente conjunto de sons agradáveis e desagradáveis, fortes ou fracos, ouvidos ou ignorados, com os quais vivemos (Schafer, 1997).

#### Memória episódica

A emoção é desencadeada porque a música evoca uma memória episódica da vida do ouvinte. As pessoas tendem a esquecer essas memórias devido à amnésia infantil, mas os estudos recentes indicam que talvez a memória episódica seja uma das fontes mais importantes capazes de desencadear emoções por via da música. As memórias episódicas da infância e juventude e os estudos indicam que a música é muito importante na adolescência e na formação da identidade. Há estudos que mostram que é mais fácil evocar uma memória do passado quando ela é evocada pela música. A nostalgia parece ser um dos sentimentos mais evocados pela música.

#### Expectativa musical

As emoções são induzidas devido a características da música que violam, atrasam ou confirmam uma expectativa de um ouvinte. A música, tal como a linguagem, obedece a uma gramática e é graças a ela que se gera essa expectativa. Emoções como a ansiedade, apreensão, desaprovação estão associadas à expectativa.

Juslin & Västfjäll defendem que *” a música evoca emoções por mecanismos que não são específicos ou únicos da música e que o estudo das emoções musicais poderia beneficiar do campo da emoção como um todo, fornecendo novos paradigmas para a indução musical.”* (Juslin & Västfjäll, 2008)

Juslin & Västfjäll partem do pressuposto que todos reconhecem a relação entre música e emoção. Contudo, as emoções do dia-a-dia surgem espontaneamente, sem controlo, ao passo que a música evoca e induz emoções de modo não espontâneo. Poucos estudos, contudo, tratam da questão de saber como é que psicologicamente a emoção é desencadeada pela música. O problema é que o modo como a música evoca emoções parece ser diferente do modo como isso sucede na nossa vida. A mesma música não evoca nas pessoas as mesmas emoções, por isso alguns autores defenderam que a música não evoca emoções básicas de modo igual em todas as pessoas, não tendo uma função

adaptativa. Juslin & Västfjäll tentaram investigar como se percebe a música e não como é que a música desencadeia os estados emocionais, pois parece que o impacto emocional que a música causa numa pessoa depende dos seus mecanismos emocionais e no modo como eles mudam ao longo da vida. (Juslin & Västfjäll, 2008).

## 4 O papel do educador/ professor de Música- sinfonia emotiva

*“ Uma semente precisa de duas coisas: tempo e estímulo. Do tempo encarrega-se a biologia, que trabalha permanentemente para moldar o fascinante organismo humano, mas os estímulos têm necessariamente de vir de outrem, e esse outrem é o adulto, não qualquer adulto, mas um adulto que tenha estabelecido previamente um compromisso com o amor “*  
*Shinishi Suzuki (1898-1998)*

Céspedes (2014: 16) refere que, comunicar afetivamente com uma criança ou um jovem é uma ciência e uma arte que estão em constante aperfeiçoamento. A autora defende que os requisitos que um adulto deve cumprir quando tem de comunicar afetivamente com uma criança ou adolescente são essencialmente: ser capaz de estabelecer uma sintonia emotiva com a criança, ser capaz de “ retroceder” de forma rápida à sua própria infância em termos emotivos e ser capaz de reger-se pelo princípio da boa-fé no que respeita à honestidade e à veracidade de uma criança. A comunicação afetiva exige determinadas condições essenciais, determinadas competências e uma atitude permanente de aperfeiçoamento das mesmas. (Céspedes, 2014).

Em relação à importância do professor criar empatia com a criança ou jovem, neste caso, podemos afirmar que esta foi imediata com “A”. A sua chegada à sala pela primeira vez foi esperada ansiosamente, depois de todos os alunos do grupo terem sido preparados para o acolher, pois era suposto “A” só aparecer nos segundos 45 minutos da aula. A professora de Educação Especial fez questão de o trazer pessoalmente à sala para o apresentar. Quando chegaram, fomos apresentados e ele instantaneamente baixou um pouco o olhar, apenas abanando a cabeça em sinal de afirmação. Entramos na sala de música e foi-lhe indicado o lugar, perto da secretária da professora, mas junto com os outros alunos que formavam um pequeno semicírculo. Sentou-se desajeitadamente na cadeira e suspirou. Questionado sobre o seu estado mostrou-se preocupado e ansioso, dizendo que tinha andado envolvido numa briga, no dia anterior. O seu olhar revelava

muita tristeza, inquietude e nervosismo, apresentava muitos tiques faciais (piscava os olhos e inclinava a cabeça repetidamente) e essencialmente, não mantinha o contacto ocular. Foi aconselhado a não se envolver em conflitos principalmente com alunos mais velhos, pois podia ser grave. Ficou em silêncio e apenas abanou afirmativamente com a cabeça. De seguida, após a questão se queria entrar num projeto juntamente com o grupo, respondeu afirmativamente: “- *Faço o que quiser*”. A prontidão na resposta, assim como a disponibilidade e vontade em colaborar, foi surpreendente.

Esta pequena descrição do primeiro contacto entre professora/aluno capta a imprevisibilidade perfeitamente normal em crianças com estas características. Importa referir que o professor deve ter sempre a consciência do seu papel de protagonista num “ambiente de sala de aula”, que pode ser favorável ou desfavorável para a aprendizagem dos seus alunos e para o seu próprio crescimento como profissional e ser humano. Tal como o aluno aprende com o professor, este também aprende com os seus alunos.

Como refere Schafer (...) uma aula deve ser uma hora de mil descobertas. Para que isso aconteça, professor e aluno devem em primeiro lugar descobrir-se um ao outro. (Schafer,1991)

Há comportamentos e atitudes por parte dos professores que podem ser mais eficazes para a promoção de comportamentos adequados em situações de sala de aula, principalmente em alunos com PHDA. Alguns foram adotados durante as sessões com “A” como manter contacto visual com o aluno, lembrar e voltar a indicar resumidamente os comportamentos esperados antes de iniciar a atividade, circular e movimentar-se pela sala de aula, de modo a aconselhar e instruir o aluno, monitorizando o comportamento e oferecendo feedback de modo não intrusivo (demonstrando afeto), utilizar estímulos/sinais não verbais para redirecionar o aluno (olhar, toque no ombro, sorriso), fornecer instruções rápidas, curtas e bem direcionadas, utilizar a realização de atividades preferidas pelo aluno como recompensa, como por exemplo, a utilização do órgão, gaita de beijos, computador. Estes pequenos sinais de afeto que foram mantidos desde o início entre professora/aluno deram um forte contributo para que o ambiente fosse propício a uma integração positiva e satisfatória para todos, e em que todos aprendessem uns com os outros. As informações que tínhamos acerca de “A” antes do início das sessões, supunham tratar-se de uma criança com dificuldades em exteriorizar os seus sentimentos, adotando sempre uma atitude de agressividade, demonstrando desta forma, uma aparente

falta de afetividade para com todos os que o rodeavam. Demonstrar afetos com qualquer tipo de contacto físico ou mesmo aceitar esse contacto (uma festa, um beijo, um abraço), era muito difícil. O estado de ansiedade e nervosismo com que se apresentou na sala, como já foi referido, devido a uma situação conflituosa entre “A” e outros colegas da escola ocorrida no dia anterior à primeira sessão, era muito visível. “A” não conseguia manter o contacto visual, apesar do tom calmo como era questionado. Apresentava muitos tiques, conversou pouco e respondeu sempre com frases curtas. O seu olhar era muito disperso, inquieto, parecia que procurava algo com o olhar, talvez pelo ambiente ser desconhecido para ele, por não nos conhecermos ou pela ansiedade de saber o que o esperava.

Mesmo existindo planificações previamente elaboradas e a ideia do trabalho a desenvolver, em todas as sessões existiu a preocupação em deixar “A” explorar a sala, os instrumentos, materiais, ou seja, deixá-lo minimamente à vontade, pois só assim poderíamos conhecê-lo melhor. Assim, pouco tempo depois da explicação da atividade a que iríamos dar início, foi chamada a sua atenção para os instrumentos que se encontravam na sala de aula, colocados de forma estratégica com o intuito de ser esse o seu foco de atenção principal. Após algumas respostas curtas sobre os seus conhecimentos musicais, levantou-se num impulso da cadeira e muito rapidamente percorreu a sala, tocou num ou dois instrumentos, passou pela guitarra e tocou nas suas cordas de forma a produzir som simplesmente, e descobriu uma porta de uma arrecadação que estava do lado oposto à entrada da sala. Questionou sobre o que tinha para lá dessa porta e satisfeito com a resposta, continuou o percurso pela sala, espreitando para os armários dos instrumentos, demonstrando muita curiosidade. Deteve-se no órgão eletrónico, ligou-o e experimentou-o. Durante essa sessão não saiu da frente do órgão, o que foi benéfico e trouxe vantagens para conhecermos melhor o aluno, os seus gostos, as suas aptidões, os seus sentimentos e o seu estado emocional. Esta estratégia permitia, essencialmente observarmos de forma mais clara as suas atitudes e comportamentos, mantendo-o minimamente quieto na sala e assim conseguir dar as instruções necessárias na execução da atividade sem ter que elevar o tom de voz. Assim, o aluno mantinha-se ao mesmo tempo ativo, curioso, motivado e “presente” durante todo o tempo da sessão. Era possível fazermos a sua integração na atividade, calmamente, não esquecendo a atenção tão dada aos outros elementos do grupo, também indispensável. O papel do

professor é fundamental na integração de todos os alunos e deve ser sensível para estimular sensibilidades e fazer de cada aluno alguém especial ao proporcionar-lhe a oportunidade de crescer com a Música e contactar com outros mundos, como refere Azevedo:

*“Por isso, propomos a todos os agentes educativos um encontro sério com a Música em que ela seja validada como um universo de ordem ética e estética a que todos devem ter acesso. Propomos a cada professor/ educador que faça música com os seus alunos ouvindo-a, interpretando-a e inventando-a. Propomos a transformação do professor/ educador/ trovador num facilitador de atitudes expressivas que a ele próprio exige apurada sensibilidade. Propomos que cada professor sinta a Música “à primeira vista” como um factor de aperfeiçoamento humano, como marca de uma civilização, como matriz identitária da cultura dos povos. Propomos que cada professor encontre na cultura musical um acto-de-consciência–de-si ao permitir a estimulação de sensibilidades, do incentivar de atitudes de abertura, de preservar memórias e de contactar com outros “mundos”. (Azevedo, M 2008:5)*

Para que “A” se sentisse motivado face às atividades musicais, apesar de estas terem sido previamente planificadas, foram alvo de alguns reajustamentos necessários, em função das aptidões musicais do aluno e as suas preferências relativamente aos instrumentos utilizados. Esta primeira sessão, referida anteriormente, foi o nosso primeiro contacto com “A” e surpreendeu-nos imenso pela positiva, quer pela sua reação às atividades propostas, com o olhar mais focado nos instrumentos, mais calmo e mais divertido, quer na forma como saiu da sala que foi muito diferente da forma como entrou. Esta primeira sessão foi igualmente determinante, na medida em que nos motivou ainda mais para a continuidade deste trabalho com “A” e da sua parte, por revelar o desejo de voltar à oficina. Este tipo de atitudes e afeto demonstrado têm mais cedo ou mais tarde reflexos positivos, como foi o caso de “A” e principalmente gratificante, quando no final do concerto para os encarregados de Educação, realizado nas últimas sessões, deu um beijo espontâneo e um sorriso.

Talvez por experiências vividas como estas, em que a relação entre professor e aluno se vai construindo, é que Freaga refira que:

*“Uma educação na área da música com a qual se consigam estimular todas as potencialidades de crescimento, pode contribuir assim ativamente para o crescimento físico, emocional, social e cognitivo global da criança. A abordagem da educação artística promove o processo de ensino-aprendizagem podendo contribuir para a integração dos conteúdos, evitando a compartimentação da aprendizagem das crianças. Como a música é um meio de comunicação que aborda todo o ser humano, deve chegar a todo o potencial expressivo da criança em cada uma dessas ocasiões.” (Freaga, A, 2001:13)*

Neste clima de afetividade, de troca de experiências, de experimentação e ambiente positivo entre professor/aluno, os papéis muitas vezes invertem-se e quem teoricamente teria a função de ensinar, acaba por aprender ainda mais. No entanto, só tem reflexos positivos, se existir predisposição e abertura para essa interação por parte do professor. A sala de aula torna-se, desta forma um espaço agradável, motivador e um lugar especial de acolhimento.

É talvez por isso que Schafer sublinhe que, "*numa classe programada para a criação não há professores: há somente uma comunidade de aprendizes*" (1992:286).

#### **4.1 Expressão musical na inclusão de crianças com PHDA**

As mudanças começam na sala de aula, mas devem também sair dela. Essa mudança na perspectiva educacional não atinge somente alunos com necessidades educativas especiais, mas todos os demais. Quanto mais diversificado for o ambiente educacional, maiores as possibilidades de se trocar informações, pontos de vista e formas de se adaptar ao mundo social.

Para Cortesão (2014) as atividades artísticas, de um modo geral desenvolvem-se a partir de raciocínios divergentes e exercitam, portanto, potenciais que nem sempre são estimulados ao longo das aprendizagens escolares mais tradicionais. As artes podem contribuir para a procura de soluções criativas para diferentes problemas, contribuindo também para a identificação, por parte das crianças, dos fatores chave que podem contribuir para uma vida saudável. Fatores como a experiência da emoção da expressão criativa e artística, o reconhecimento comunitário das suas produções, exposições ou arte pública, a aprendizagem de novas habilidades de trabalho e, não menos importante a capacidade de usar as artes para comunicar emoções e pensamentos difíceis e complexos, são realmente cruciais (Cortesão, 2014).

Para Schafer (1992), na educação criativa que é dirigida à experiência e à descoberta, o professor precisa ser um catalisador do que acontece na aula, colocando-se à disposição da classe e trabalhando junto com ela na construção do conhecimento. Ser um “catalisador” em sala de aula é, por um lado, estar aberto às necessidades específicas de cada turma; por outro estar disposto a mudar o que previamente foi planejado. Estes são os pensamentos que não podem fugir ao professor no exercício da sua atividade

docente. Na pedagogia de Schafer, a única habilidade exigida é que os ouvidos (de alunos e professores) estejam abertos (Schafer, 1992).

Tendo em conta as características de “A” e de acordo com o conhecimento das características dos alunos que frequentam a oficina CEI há cinco anos (exceto uma aluna de 10 anos e “A” que frequentaram pela primeira vez o grupo CEI), o trabalho desenvolvido nas sessões foi adequado às suas capacidades, de forma que todos se sentissem motivados e capazes de executar as tarefas, não exigindo um esforço demasiado, o que poderia levar ao desinteresse e desistência. Procuramos integrá-lo num grupo mais pequeno (4 alunos), composto por alunos mais calmos, simpáticos e que proporcionassem a “A” um ambiente de grupo, mais equilibrado e estruturado.

Na pedagogia de Schafer, a interdisciplinaridade é um elemento em destaque. Como diz o autor: “(...) naturalmente o professor é diferente, mais velho, mais experiente, mais calcificado. É o rinoceronte na sala de aula, mas isso não significa que ele deva ser coberto com couraça blindada” (Schafer, 1991: 282), o que reafirma que o professor deve manter-se sensível e aberto a mudanças.

Como sabemos, um dos aspetos importantes para o aluno é a autoestima. Se a criança ou jovem não a tem, castra a sua ação criativa e produtiva. É por isso que Hart (2002) citado por Cortesão (2014) diz:

*“Neste sentido, a interação nestas crianças é especialmente difícil de conseguir. Um trabalho que apresente uma vasta gama de situações onde as crianças, que não tiveram sucesso numa dada situação, possam demonstrar competências várias nas atividades que aqui lhe são proporcionadas, pode assim contribuir para alguma melhoria da sua autoestima” (Hart, R. 2002 em Cortesão, 2014).*

Acreditamos que a transformação do indivíduo se processa por meio das relações interpessoais e intrapessoais que se estabelecem reciprocamente.

Numa sociedade marcada pela competição, a música é, sem dúvida, capaz de proporcionar experiências de participação e colaboração, valorizando a contribuição de cada sujeito. A palavra-chave nos processos de aprendizagem coletiva musical, portanto, é a cooperação. A experiência do fazer, interpretar e apreciar enriquece o mundo de qualquer aluno em termos lúdicos e estéticos e muito mais dos alunos com necessidades educativas especiais, pois estes têm na maior parte das vezes, muito menos oportunidades de poder usufruir dessas experiências fora do contexto escola. A música pode ser uma alavanca para a sua autoestima.

Assim, tendo em conta estes aspetos e o facto de se tratar de um aluno com baixa autoestima, foi realizada a sua integração na Oficina. “A” nunca tinha tido a oportunidade de usufruir de muitas experiências musicais coletivas, pois a sua problemática era considerada por todos como limitativa nas atividades de grupo. Para que a integração fosse gradual, planificamos as sessões da seguinte forma; inicialmente o aluno integraria um grupo de 4 alunos na sala de aula, alternando com sessões individuais e posteriormente num grupo maior de 9 alunos, como iremos referir mais à frente. Todos estes alunos beneficiam de um Currículo Específico Individual (CEI) e frequentam a Oficina de Música noutra hora. O trabalho desenvolvido nas sessões foi adequado às suas capacidades, de forma que todos se sentissem motivados e capazes de executar as tarefas, não exigindo um esforço demasiado, o que poderia levar ao desinteresse e desistência. A razão da integração de “A”, primeiramente num grupo mais pequeno prendeu-se com o facto de este grupo ser composto por alunos mais calmos, simpáticos e respeitadores das regras e que poderiam proporcionar a “A” um ambiente de grupo, mais equilibrado e estruturado. O objetivo principal da criação da Oficina de Música surgiu da necessidade de dar uma oportunidade a todos os alunos que frequentam o Currículo Específico Individual (CEI) de descobrir e “crescer” com a Música.

## **4.2 A criação da Oficina e a musicalização em crianças especiais**

A Oficina de Música “A linguagem dos Sons” foi criada há 5 anos atrás, com base numa proposta por parte do coordenador de Educação Especial. Esta proposta foi aceite de imediato e abraçamos este projeto como um trabalho sério, dinâmico e integrador e que permitisse a que os alunos que frequentam o CEI, beneficiassem de um contacto mais direto com a música, mais individualizado e mais estruturado (Projeto da Oficina de Música 2014/2015- Anexo 9 em CD). Esta Oficina funcionou neste ano letivo com dois grupos em horários diferentes e o grupo mais pequeno é mais heterogéneo em termos de idade (10, 14, 15, e dois alunos de 17 anos). Todos os alunos, pelas deficiências que apresentam, parecem ter uma idade inferior à idade cronológica, quer física, quer mentalmente. Dois dos alunos, com 15 e 17 anos são portadores de Deficiência Intelectual e Desenvolvidamental ligeira (DID), uma aluna com 17 anos, portadora de Deficiência

Intelectual e Desenvolvimento moderada, que não sabe ler, nem escrever, uma aluna com 10 anos, mas um atraso de desenvolvimento. A este grupo juntou-se mais tarde “A”, com 13 anos e com Perturbação de Hiperatividade e Défice de atenção (PHDA). Todos estes défices associados às suas patologias trazem necessariamente comprometimentos no desenvolvimento em geral e também nas áreas académicas. Dois destes alunos já frequentam o Ensino Secundário, mas não conhecem as turmas, nem o diretor de turma, pois são turmas que pertencem à Escola Secundária que faz parte do Agrupamento. Esta escola possui uma oferta variada em termos de oficinas pedagógicas para a Educação Especial (Oficina de madeiras, de olaria/cerâmica, de teatro, etc), permitindo desta forma, um acompanhamento mais específico, mais vocacionado e direcionado para dar resposta a estes alunos. Os restantes alunos do 2º e 3º ciclos que usufruem do CEI nesta escola, além das oficinas referidas anteriormente, têm algumas aulas práticas em conjunto com as suas turmas, nesta escola.

A Oficina de Música que orientamos proporciona a estes alunos uma formação mais integral, respeitando os valores culturais e difundindo o sentido estético. As atividades de grupo têm a função de promover a sociabilidade e a expressividade e introduzir o sentido de parceria e cooperação, promovendo a sociabilidade e a expressividade, introduzindo o sentido de parceria e cooperação. De uma forma geral, o trabalho com música desenvolve as habilidades motoras, espacial e verbal, os sentidos, as emoções e a própria mente e por meio da música, são expressas emoções que muitas vezes não se consegue expressar por palavras. Dar a oportunidade às pessoas que possuem necessidades especiais a vivenciarem situações de troca nos níveis afetivo, linguístico, intelectual e motor, bem como, participarem de forma cooperativa em grupos escolares em que se encontram inseridos, são ações fundamentais. No fundo, temos consciência e certeza de que mais importante do que impor a aprendizagem de um conteúdo sem sentido, foi, sem dúvida o facto de “A” ter tido a oportunidade de se expressar musicalmente e se sentir autorizado a fazê-lo.

“Musicalizar” é muito mais que ensinar a criança a tocar um instrumento. Como ocorre em todo o conhecimento adquirido pela criança, a música deve ser antes de mais, vivenciada, sentida e explorada. Dessa vivência e experimentação múltipla é que poderá surgir um real gosto pela música. A musicalização é um processo de construção do conhecimento musical, que tem como objetivo despertar e desenvolver o gosto musical,

estimulando e contribuindo para a formação física e emocional do indivíduo. Elliot (1998) acredita que *“a musicalidade é a chave para experimentar os valores do fazer musical. (...) pode ser ensinada e aprendida”* (Elliot, 1998: 26).

As atividades de musicalização devem despertar o interesse pela exploração sonora, ampliação da percepção auditiva e rítmica, propiciando condições para a escuta ativa, improvisação e criação musical, pretende estimular o desejo de sentir, ouvir e descobrir os sons, explorar a voz e o canto, os movimentos e uma variedade de instrumentos musicais, do piano à caixa de fósforos. Nestes ambientes de expressão musical, os alunos são desafiados, através da produção criativa, a explorar sons em objetos sonoros ou instrumentos musicais, utilizar a voz, movimentos corporais e, ao mesmo tempo, coordenarem as suas descobertas coma produção dos colegas, respeitando o trabalho de todos e contribuindo para um resultado final mais completo e gratificante. Por meio destas atividades, os alunos podem vivenciar a música e o trabalho deve ser desenvolvido de acordo com o interesse e as possibilidades próprias de cada aluno. Estimulando a pesquisa, a planificação, criação de novos instrumentos e objetos sonoros, reutilizando, conhecendo ou reconhecendo instrumentos, acessíveis ou desconhecidos em que o resultado final seja a construção de algo comum a todos.

A musicalidade é um conhecimento prático que não se manifesta em palavras, mas através de ações conscientes. Quando o nível de musicalidade de uma pessoa, em qualquer estágio, se liga a um nível apropriado de desafio musical, essa ligação é responsável por introduzir uma ordem na consciência, levando a pessoa ao estado de gozo musical (Elliot, 1998:16).

Destacamos assim, alguns dos objetivos da Oficina de Música que foram atingidos com a integração de “A”. São eles: desenvolver a motricidade, a sensibilidade estética e o gosto pela música, estimular a socialização promovendo atitudes de participação e cooperação em atividades musicais, a capacidade criadora, a capacidade de identificar e produzir sons em função das suas características, envolver o aluno na produção musical, produzir sons com o próprio corpo e/ou instrumentos e sonorizar uma história ou poema. Com base nestes objetivos foram elaboradas as planificações das sessões.

Ao realizarmos a integração de “A” nestas atividades, foi-lhe dada a oportunidade de escolher quais os instrumentos da sua preferência. No início, para a improvisação escolheu o órgão eletrônico, para a sonorização da história, a gaita de beijos e, por fim,

para acompanhar o grupo no concerto final, instrumentos de percussão diversificados. Os instrumentos escolhidos pelo aluno (Rototoms, prato suspenso e pandeireta) foram organizados por ele, encaixados uns nos outros de forma estratégica, formando uma “pequena bateria”, pois tocar só um instrumento não o satisfazia. Demonstrou sentido rítmico e alguma criatividade na escolha do instrumento a fazer sobressair em cada música. O objetivo final destes ensaios resultou numa apresentação pública, como já é usual realizar-se todos os anos, uma forma de divulgação do trabalho desenvolvido na oficina, apreciação estética do mesmo por todos os envolvidos (alunos, professores, pais), bem como uma fonte de motivação para todo o grupo. O ambiente de trabalho adquiriu, desta forma, um caráter descontraído e lúdico, mas sem descuidar as regras básicas, iguais para todos, sem exceção e definidas com clareza. Tentamos manter o mesmo ritmo de trabalho, organização e dinâmica aos quais os alunos que frequentam a oficina já estão habituados, pois não é só o aluno com hiperatividade que necessita de um ambiente estruturado, mas todos os outros alunos também devem usufruir desse ambiente para que a aprendizagem se realize e a cooperação no grupo funcione. A integração do aluno ”A” foi realizada, modificando apenas algumas estratégias e o grupo foi preparado para o acolhimento, aproveitando para os sensibilizar que devem aceitar alguém diferente, mas capaz de realizar um trabalho igualmente válido e que contribui para o enriquecimento do grupo.

## **II Enquadramento empírico**

# **1 Procedimentos Metodológicos**

## **1.1 Objetivos da investigação**

Após a conclusão do enquadramento teórico que fundamenta este projeto de investigação, pretendemos abordar, neste capítulo o desenvolvimento do nosso estudo de caso, de forma a procurar algumas respostas em relação à questão orientadora deste trabalho.

Em que medida a expressão musical ajuda no controlo emocional de criança/jovem com PHDA do 2º ciclo?

A definição da problemática deste projeto advém da necessidade de compreender melhor a PHDA, o modo como esta interfere no comportamento e atitude das crianças / jovens e no seu estado emocional e tentar perceber até que ponto a expressão musical pode ser um facilitador no controlo emocional dessas crianças/jovens.

De modo mais específico, um dos nossos objetivos de estudo é compreender o comportamento e atitude do Jovem com PHDA perante atividades de expressão musical, individualmente, num grupo de 5 alunos e num grupo de 9 alunos, analisar os fatores que têm maior impacto nesses comportamentos/attitudes e fazer posteriormente uma reflexão sobre esta problemática.

De acordo com Pardal & Lopes (2011) a hipótese clarifica o caminho da investigação, dando-lhe uma orientação e um sentido (Pardal & Lopes, 2011:121). Assim, decidimos levantar a seguinte hipótese:

A expressão musical como atividade planeada, organizada e estruturada tendo em conta as características da criança/ Jovem hiperativo e mantendo um clima de empatia favorável à sua plena integração, melhora o controlo emocional dessa criança/jovem.

## **1.2 Métodos utilizados na recolha de dados**

A seleção de um método, ou de métodos para uma investigação é, sem dúvida, uma tarefa que requer acuidade e que terá implicações na maior ou menor validade dos resultados conseguidos, bem como o nível de fiabilidade dos mesmos (Pardal & Lopes, 2011).

Neste projeto de investigação optamos pelo método qualitativo, em particular o estudo de caso, pela possibilidade de efetuarmos uma análise exaustiva e em profundidade sobre a realidade da criança/jovem hiperativo, que demonstra essencialmente dificuldades no relacionamento interpessoal com os seus pares e problemas de integração social. A investigação qualitativa desenvolve-se na situação natural, sendo o investigador o instrumento de recolha de dados. A sua preocupação essencial é descrever, referindo o processo, analisando os dados indutivamente e preocupando-se com o significado das coisas (Tuckman, 2000:532). O referido método ainda permite o recurso a instrumentos de pesquisa diversificados e de forma flexível, pois a sua escolha é feita mediante as intenções da pesquisa e as condições de estudo existentes.

No processo de recolha de dados, o estudo de caso recorre a várias técnicas próprias da investigação qualitativa, servindo estes instrumentos como meio de obtenção de dados de diferentes tipos, proporcionando desta forma, um cruzamento de informação. Este conjunto de diferentes instrumentos de recolha de informação assegura um maior rigor e confere uma maior credibilidade numa investigação de carácter qualitativo. Surge aqui, o conceito de triangulação dos dados, em que Robert Stake (citado por Barba, 2013:27) explica que a triangulação é um procedimento complexo utilizado pelos marinheiros à noite, através da observação de uma estrela por diferentes perspetivas. Neste sentido, para que se faça uma triangulação dos dados numa investigação qualitativa, também é necessário olhar para o problema em questão segundo diferentes perspetivas, de forma a validar os dados recolhidos e obter uma visão mais globalizada, mais complexa e mais independente da realidade que se está a estudar. Isto significa que, embora o estudo de caso seja um método de natureza indutiva (observa, analisa e sistematiza os factos tomados) pode usar-se outros instrumentos de pesquisa e recolha de dados informais, tais como a entrevista não estruturada, como as que foram realizadas, quer com a mãe, como com a professora de Educação Especial e com a médica pedopsiquiatra, a análise de documentos como o processo individual do aluno, relatórios médicos e psicológicos, etc. O estudo de caso é um método de carácter subjetivo devido à natureza da informação recolhida e às interpretações produzidas, no entanto, esta opção é a que melhor se adequa a este projeto de investigação, no sentido de alcançarmos os objetivos traçados. A nossa

opção prende-se essencialmente com o facto de estudar um fenómeno dentro do seu contexto de vida, como refere Pardal & Lopes,

*(...) “especialmente quando os limites entre o fenómeno e o contexto não estão claramente definidos. A investigação de estudo de caso enfrenta uma situação tecnicamente única em que haverá muito mais variáveis de resultado, baseia-se em várias fontes de evidências, com os dados precisando convergir em um formato de triângulo, e, como outro resultado, beneficia-se do desenvolvimento prévio de proposições teóricas para conduzir a coleta e a análise de dados “ (Pardal & Lopes, 2011:32-33).*

O caso que selecionamos como objeto do nosso estudo foi escolhido tendo em conta as suas características. “A” foi indicado como um dos casos mais difíceis e complexos que existiam atualmente na escola e onde todas as características da PHDA estavam de certa forma presentes e interferiam na sua integração no contexto escolar. Desta forma pareceu-nos constituir um desafio maior o estudo deste caso e a elaboração deste trabalho de investigação.

Como Instrumento/ Técnica de Pesquisa foi utilizada a Observação Direta Participante. Este tipo de investigação é descritiva, uma vez que através de observações participantes, em que o observador assume ao mesmo tempo uma postura de participante e também de observador, entrevistas não estruturadas e notas de campo, procedeu-se a uma recolha dos dados, designados de qualitativos.

O método de registo utilizado foi o registo narrativo. As narrativas não são reduzidas a dados numéricos, sendo analisadas em toda a sua riqueza, respeitando a forma como foram registados ou transcritos (Pardal e Lopes, 2011).

Por fim, debruçando-nos sobre a análise dos dados recolhidos e foi feita de forma indutiva. O que é pretendido está longe de se assemelhar a uma teoria, mas sim à construção de um quadro, que à medida que os dados são analisados, vai ganhando forma e sentido.

Como instrumento de pesquisa, a observação direta participante foi utilizada como ferramenta metodológica para a recolha de exemplos de indicadores de bem-estar, atitudes e comportamentos, tratando-se de uma observação naturalista do comportamento livre (Pardal e Lopes, 2011).

A observação foi realizadas em dez sessões, durante as quais foram observados e posteriormente registados todos os comportamentos e atitudes do aluno face às atividades propostas, previamente planeadas. Estas tiveram a duração de 45 minutos. Para além do registo descritivo das sessões, a observação incluiu o preenchimento de uma grelha de

observação de comportamentos e atitudes correspondente a cada sessão (Anexo 16 em CD).

Como a observação é direta e participativa, as principais vantagens residem no facto da apreensão dos comportamentos e acontecimentos ser no próprio momento em que se produzem e da sua autenticidade, comparativamente com os escritos. Contudo, existem algumas limitações, nomeadamente na interpretação das observações e na impossibilidade de registar no momento todas as observações. Então, de modo a tornear estas limitações, as observações foram sempre e dentro do possível, imparciais, seguindo criteriosamente os objetivos pré-estabelecidos. Para tal, foi elaborada uma grelha de observação comportamental do aluno, na qual vêm estruturados os itens comportamentais a avaliar e respetiva frequência, tentando assim evitar que, ao observar, nos perdêssemos na multiplicidade de comportamentos e interações.

### **1.3 Estudo de caso**

O tema da hiperatividade foi sempre um tema que nos suscitou muita curiosidade, pois durante todo o percurso como docente por várias vezes existiu a oportunidade de ter nas turmas alunos portadores de Hiperatividade e Défice de Atenção. No entanto, pouco conhecimento nos era fornecido acerca destes alunos, muitas vezes generalizado, como se um aluno agitado fosse logo apelidado de hiperativo e muitas vezes os que o eram na realidade não estavam, muitas vezes, sinalizados. Ao escolher o tema, foi essencial o contacto imediato com as colegas de Educação Especial da escola, questionando-as no sentido de saber quais os alunos que de entre os que faziam parte da Educação Especial, seriam hiperativos. A surpresa foi imensa quando nos apercebemos que alunos sinalizados com Perturbação de Hiperatividade e Défice de Atenção só existiam três, e nenhum deles fazia parte das turmas que lecionávamos, o que não facilitava muito a tarefa. Foi referido então “A”, como um aluno que frequentava o Currículo Específico Individual e que “ninguém queria na sala de aula”, conotado como o “Terror” da escola. Foi esse que escolhemos, sem hesitação, pois assim o desafio era ainda maior e tornava o trabalho com o aluno mais interessante. A colega de Educação Especial que acompanhava mais de perto “A” mostrou-se logo disponível e em conjunto encontramos a melhor solução em termos de horário para o integrar na Oficina de Música “A linguagem dos

sons” com o grupo mais pequeno (4 alunos) e algumas horas para a realização de sessões individuais, segundo o cronograma apresentado mais à frente.

### 1.3.1 Caraterização do aluno “A”

“A” é um aluno de 13 anos que frequenta o 6º ano de escolaridade. O aluno está a ser acompanhado em consulta de Pedopsiquiatria desde 2007 e de acordo com Relatório Técnico Individual de 2012/2013, apresenta “ *um índice cognitivo e intelectual médio-inferior, face ao esperado para a sua faixa etária (...)*”. “A” apresenta também dificuldades demonstradas ao nível da concentração, da direção e da manutenção da atenção e reduzida capacidade de organização e planeamento, reduzida flexibilidade cognitiva e lacunas na capacidade de resolução de problemas. Ao nível psicoafectivo demonstra imprevisibilidade e impulsividade, bem como, níveis elevados de ansiedade

Ainda segundo relatório médico datado de 29/01/2013, “A”, cuja informação vem referida no PEI, “A” apresenta uma Perturbação de Hiperatividade e Défice de Atenção (PHDA) especificamente um PHDA combinado (critérios de diagnóstico definidos no DSM-IV). Revela um Q.I.G de 71, sendo um Q.I bastante inferior à média das crianças da sua idade, com um Q.I de realização de 84 e QI de verbal de 67. Apresenta muitas dificuldades na área verbal que se traduzem em dificuldades continuadas ao nível da aprendizagem e aplicação de conteúdos curriculares (Relatório Técnico Pedagógico 17/12/2012- Anexo 3 em CD e PEI 2014/2015- Anexo 4 em CD).

A nível socio emocional, apresenta dificuldades em expressar os seus sentimentos, interpretar os sentimentos dos outros e partilhar as suas emoções e interesses. O seu desempenho é claramente instável, sobretudo devido às dificuldades demonstradas ao nível da concentração, da direção e da manutenção da atenção que acentuam as suas limitações. Verificam-se igualmente alterações ao nível das funções cognitivas de nível superior, uma vez que apresenta reduzida capacidade de organização e planeamento, reduzida flexibilidade cognitiva e lacunas na capacidade de resolução de problemas. Evidencia lacunas a nível da organização perceptiva, discriminativa, bem como uma perceção visuo-espacial e coordenação visuo-motora um pouco deficitárias. Demonstra reduzida capacidade de memorização (memória a curto prazo e a longo prazo), bem como limitações ao nível da recuperação da memória. Quanto às funções do

pensamento, evidencia uma certa dificuldade ao nível do fluxo, conteúdo e controlo do mesmo. É um aluno que demonstra grande desmotivação em relação à aprendizagem, exibindo uma postura pouco ativa e autónoma, traduzindo-se em uma baixa eficiência na realização das tarefas escolares (Informações retiradas do Relatório Técnico Individual 17/12/2012 -Anexo 3 em CD e PEI 2014/2015- Anexo 4 em CD).

### **1.3.2 História de vida de “A” (contada pela mãe)**

“A”, nasceu em Outubro de 2001 e frequenta o 6º ano de escolaridade numa turma de 12 alunos, todos repetentes. “A” tem um irmão gémeo e mais quatro irmãos, todos maiores de idade, filhos de um primeiro casamento da mãe. “A” e o irmão gémeo são frutos de um relacionamento posterior da mãe e não têm qualquer contacto com o pai, nem nunca o conheceram. Do agregado familiar, juntamente com a mãe vivem ainda quatro filhos neste momento. A mãe não trabalha e nunca trabalhou e vivem do RSI (Rendimento social de Inserção) e de um pequeno ordenado de uma das filhas mais velhas. Devido aos problemas de relacionamento e conflitos entre os gémeos, no jardim-de-infância apesar de frequentarem o mesmo, tiveram que ser separados de sala. A entrada no 1º ciclo foi atrasada um ano e no final do ano já tinham feito 8 anos. A mãe foi aconselhada a separá-los, desta vez, de escola. Nesse ano ainda iniciaram juntos, mas os problemas agravaram-se e foram novamente separados. O irmão gémeo de “A” teve mais sorte, pois foi mais acompanhado pela professora do 1º ciclo. Quanto a “A” não teve tanta sorte, pois a professora castigava-o, chegando mesmo a bater-lhe por diversas vezes numa arrecadação que se encontrava debaixo das escadas, como relatou a mãe. “A” queixou-se em casa e a mãe tendo ficado muito chocada, falou diretamente com a professora, o que levou à intervenção da comissão e Proteção de Crianças e Jovens (CPCJ).

Com a entrada no 2º ciclo, a mãe optou por juntar novamente os gémeos que estiveram na mesma turma durante um ano. A decisão de os separar, aconselhada pela diretora de turma dos gémeos, foi muito difícil para a mãe. Esta nunca conseguia decidir qual dos dois filhos devia tirar da escola. A situação da separação foi traumática para os gémeos e para a mãe, já que, apesar de estarem sempre pegados, gostavam de estar juntos. “A” ingressou nesta escola neste ano letivo e frequentou o 6º ano, como já referimos.

Os irmãos mais velhos são muito amigos dos gémeos e quando a mãe esteve doente, as irmãs responsabilizaram-se por eles. Durante as férias, a mãe não permite que os filhos brinquem na rua, por achar que o ambiente no bairro onde vive não é o mais aconselhado para eles e leva-os até ao parque para brincarem. Por vezes os gémeos acompanham-na às compras ou têm a companhia do irmão mais velho que brinca com eles quando estão em casa. (Informações recolhidas através de uma entrevista não estruturada com a mãe- Anexo 10 em CD).

### 1.3.3 Percurso Escolar

Como foi referido anteriormente “A” frequentou o jardim-de-infância durante dois anos. “A” e o irmão gémeo verdadeiro, também com Perturbação de Hiperatividade e Atenção, desde sempre demonstraram os dois comportamentos caraterísticos de hiperatividade. Em bebés, segundo informações da mãe, era muito difícil mantê-los juntos pois estavam sempre “ pegados” e mordiam-se com frequência. No jardim de Infância foram separados, primeiro de sala, como já foi referido e depois separados em escolas diferentes, tanto no 1º ciclo como mais tarde com a entrada no 2º ciclo.

Seguidamente, informações retiradas do PEI 2014/2015 referem que “A” no jardim-de-infância usufruiu de apoio de docente de educação especial, por apresentar um significativo desinteresse pelas atividades, bem como uma grande instabilidade emocional, agitação motora, impulsividade e imprevisibilidade nos comportamentos, “(...)frequentemente fugia da sala de aula e ameaçava física e verbalmente os colegas e os adultos. Pelo grave comportamento que apresentava beneficiou de medidas ao abrigo do Decreto-Lei nº319/91 de 23 de Agosto” (PEI 2014/2015- Anexo 4 em CD).

No ano letivo 2008/2009, iniciou a frequência do 1º ciclo do Ensino Básico com o seu irmão gémeo “ (...) os comportamentos disruptivos que apresentava no jardim de infância intensificaram-se na EBI, pelo que foi dado conhecimento desta grave situação à DREN (Direção regional de Educação do Norte)” (PEI 2014/2015- Anexo 4 em CD). Consequentemente foi realizada uma avaliação aos dois irmãos por elementos docentes desses serviços e foi considerado que não se estava perante uma situação de necessidades educativas que justificassem a intervenção dos serviços de educação especial. Como sugestão, avançaram a hipótese de separar os irmãos. Nesse ano letivo “A” ficou retido

(2º ano de escolaridade) tratando-se da única retenção no seu percurso escolar até ao momento presente, como já foi referido anteriormente. Os irmãos foram separados, desta vez “A” foi colocado noutra escola onde permaneceu dois anos, sendo novamente referenciado. No 3º ano foi transferido para nova escola, por a mãe considerar muito longe da sua residência. Nesta última, permaneceu mais dois anos e o professor titular fez o processo de referenciação no final do 1º ciclo, no 4º ano “ (...) *por apresentar dificuldades significativas na expressão escrita, abstração, cálculo, e raciocínio matemático e ainda comprometimentos significativos ao nível da manutenção da atenção/ concentração e da memorização*” (PEI 2014/2015- Anexo 4 em CD). Por esta referenciação ter sido feita demasiado tarde, “A” não usufruiu das condições especiais na altura do exame.

A avaliação realizada pelo grupo de Educação Especial do Agrupamento, no final do ano letivo de 2012/2013, concluiu que:

*“ (...)o aluno apresenta problemas significativos na participação escolar, sobretudo na aprendizagem e aplicação de conhecimentos, nas tarefas e exigências gerais, na comunicação e nas interações e relacionamentos interpessoais, pelo que deveria beneficiar de medidas educativas ao abrigo do Decreto-Lei nº3/2008 de 7 de Janeiro, nomeadamente. Apoio pedagógico personalizado (artigo 17º), Adequações curriculares individuais (artigo 18º) e Adequações no processo de avaliação (artigo 20º)” (PEI 2014/2015- Anexo 4 em CD).*

A transição para o 2º ciclo, exigiu obrigatoriamente nova mudança de escola e muitas dificuldades em “A” acompanhar o programa curricular das diferentes disciplinas e seguir as orientações dos professores. O aluno demonstrava, também, um expressivo desinteresse pelas atividades académicas, bem como uma enorme instabilidade emocional, agitação motora, impulsividade e imprevisibilidade nos comportamentos. No final do ano, o Conselho de turma, conjuntamente com a coordenadora da Educação Especial, a diretora de turma e encarregada de educação ponderaram a hipótese de alteração das medidas educativas que tinham sido propostas no final do ano letivo anterior, de forma a melhor adequar o processo de ensino e aprendizagem a “A”. Neste sentido foi sugerida a implementação da medida educativa *“Currículo Específico Individual (artigo 21º do Decreto-Lei nº3/2008, de 7 de Janeiro) tendo sido aceite pela mãe”*(PEI 2014/2015- Anexo 4 em CD).

Estas medidas foram implementadas e neste momento “A” beneficia de um Currículo específico Individual (CEI). Esteve integrado no ano letivo de 2014/2015 numa turma reduzida, com 12 alunos, todos repetentes e apenas frequentou com a turma as aulas

práticas de Educação Física, Educação Musical, Educação Visual, Educação Tecnológica e Educação Moral e Religiosa Católica. O restante horário é preenchido com as oficinas de Madeiras, de Olaria/Cerâmica, de Música, de Psicomotricidade, Oficina de História, Sensibilização à Língua estrangeira- Inglês e apoio da Educação Especial. O horário escolar preenche somente a parte da manhã (PEI 2014/2015- Anexo 4 em CD).

Pensamos ser importante fazer uma referência à apreciação global correspondente ao 3º período deste ano letivo, por ser a informação escolar mais atualizada. O conselho de turma concluiu que:

*(...)“A” manifestou mais envolvimento nas tarefas escolares. Continuou a manifestar-se pouco cumpridor no que respeita às regras básicas de funcionamento em contexto educativo. Apesar de ter conseguido gerir melhor o seu comportamento, manifestou, ainda, vincada agitação psicomotora e imaturidade psicoafectiva, adotando, recorrentemente, comportamentos inadequados perante a figura de autoridade. Com os pares continuou a registar-se a vivência de situações de conflito.” (Apreciação global do 3º período- ANEXO 6 em CD).*

#### **1.3.4 Personalidade de “A”**

“A” é um adolescente meigo e menos infantil que o irmão gémeo, segundo a mãe. Da recolha de informação que consta do Relatório Técnico Individual datado de 17/12/2012 e relatório psicológico datado de 21/05/2013, apuramos alguns dados relativos à personalidade e características de “A” que referem tratar-se de uma criança criativa, perspicaz e bem-sucedida na oralidade. Manifesta expectativas de autoeficácia e uma baixa autoestima. Nem sempre consegue agir conforme a situação ou contexto, principalmente quando os acontecimentos envolvem stress ou induzem algum tipo de frustração. É uma criança meiga, sensível e comunicativa, apresenta diversas limitações, sobretudo ao nível da autorregulação comportamental e emocional, bem como dificuldades em lidar com o stress e as exigências psicológicas inerentes à aprendizagem (Relatório Técnico Individual datado de 17/12/2012 -Anexo 3 em CD e Relatório Psicológico de 21/05/2013- Anexo 8 em CD).

Segundo informações do mesmo relatório de Psicologia, constatamos que “A” foi sujeito a intervenção em treino de estratégias de auto controlo comportamental, a aquisição de comportamentos assertivos nas interações sociais, o aumento do nível de tolerância à frustração, bem como a promoção de um maior auto conhecimento, auto estima e auto confiança e verificou-se que:

*“[...] revelou progressos a nível psicoafectivo, social e académico, possuindo uma maior consistência das suas dificuldades e da necessidade de se esforçar para obter sucesso. A predisposição que revela para a exteriorização das emoções e sentimentos, tem possibilitado a interiorização de estratégias mais ajustadas de atuação nos relacionamentos interpessoais, sobretudo com o grupo de pares. No que concerne à componente comportamental apresenta um maior limiar de tolerância à frustração, no entanto continua a manifestar reduzidas expectativas de auto-eficácia e uma baixa auto-estima, o que interfere na criação de crenças desajustadas acerca de si mesmo, sobretudo a nível académico. Não obstante, continua a verificar-se que nem sempre consegue agir assertivamente mediante as situações ou contextos, sobretudo quando induzem elevados níveis de stress e tensão [...] ainda apresenta limitações ao nível do ajustamento emocional e comportamental, continua a justificar-se o acompanhamento na valência de psicologia [...]” (Relatório Psicologia 21/05/2013- Anexo 8 em CD).*

Este tipo de personalidade evidenciou-se em algumas situações durante as sessões, como veremos mais à frente.

## **2 Plano de intervenção na área da Expressão Musical**

O papel do professor é fundamental, sobretudo como um motivador permanente, um estimulador das experiências e descobertas dos alunos e que tem uma tarefa acrescida quando tem na sua frente uma criança/ jovem com PHDA.

As atividades musicais foram realizadas visando a melhoria da atenção e a concentração do aluno, com base na motivação, interesse e bem-estar despertado pelas atividades, promovendo a sua integração no grupo e conseqüente socialização, desenvolvendo a autoestima, aproveitando as suas preferências e aptidões musicais.

De seguida apresentamos as planificações das sessões e o resumo do trabalho desenvolvido na área da expressão musical. A descrição mais pormenorizada das sessões encontra-se em anexo (Anexo 15 em CD).

### **2.1 Planificação das sessões desenvolvidas com “A”**

<p><b>Sessão 1</b> <b>Data: 15 / 05 / 2015</b> <b>9:15 às 10:00 Horas</b> <b>Local: sala de Música 2</b> <b>Grupo de 5 alunos CEI</b></p>
---

<b>Objetivos</b>	<b>Atividades/ Estratégias</b>	<b>Recursos/ Materiais</b>
<p>Apresentação de “A”</p> <p>Pequeno diálogo sobre os seus conhecimentos e preferências. Identificação e reconhecimento dos instrumentos da sala de aula</p> <p>Exploração dos instrumentos</p> <p>Improvisação livre</p>	<p>Identificar e reconhecer pelo nome alguns instrumentos diversificados na sala</p> <p>Exploração dos instrumentos da sala de aula</p> <p>Improvisar livremente em qualquer instrumento, segundo uma ordem de entrada previamente estabelecida, respeitando os silêncios.</p>	<p>Instrumentos da sala de aula</p> <p>Gravador de CD</p>

<p><b>Sessão 2</b>  <b>22.05.2015</b>  <b>9:15 às 10:00 Horas</b>  <b>Local: sala de Música 2</b>  <b>Grupo de 5 alunos CEI</b></p>		
<b>Objetivos</b>	<b>Atividades/ Estratégias</b>	<b>Recursos/ Materiais</b>
<p>Visualização de um Vídeo sobre a sonorização de uma novela radiofónica.</p> <p>Escolha e leitura da história a sonorizar</p> <p>Escolha dos instrumentos/objetos</p>	<p>Visualizar um vídeo e reconhecer os materiais utilizados na produção de sons e os sons produzidos</p> <p>Audição do resumo de várias histórias e escolha de uma para proceder à sonorização</p>	<p>Computador</p> <p>Projektor</p> <p>Instrumentos da sala de aula</p> <p>Instrumentos não convencionais (objetos sonoros)</p>

para sonorizar a História	Escolher os instrumentos/ objetos necessários para a sonorização da História	
---------------------------	--	--

<b>Sessão 3</b> <b>26.05.2015</b> <b>9:15 às 10:00 Horas</b> <b>Local: sala de Tecnológica</b> <b>Individual</b>		
<b>Objetivos</b>	<b>Atividades/ Estratégias</b>	<b>Recursos/ Materiais</b>
Continuação da escolha de instrumentos / objetos para a sonorização da história  Improvisação livre	Escolher os instrumentos/ objetos necessários para a sonorização  Improvisação num instrumento de altura definida à escolha	Gravador  Instrumentos da sala de aula e Instrumentos não convencionais (objetos sonoros)

<b>Sessão 4</b> <b>29.05.2015</b> <b>9:15 às 10:00 Horas</b> <b>Local: sala de Música 1</b> <b>Grupo de 5 alunos CEI</b>		
<b>Objetivos</b>	<b>Atividades/ Estratégias</b>	<b>Recursos/ Materiais</b>
Identificação auditiva de diferentes instrumentos de sopro ( flautas e gaitas)  Reconhecimento dos diferentes instrumentos  Relação som/ imagem	Audição das gravações  Identificação de diferentes flautas e gaitas  Preenchimento de uma ficha de trabalho relacionando som/ imagem  Visualização dos vídeos correspondentes às audições para confirmação do exercício	Gravador/ computador  Ficha de trabalho

<b>Sessão 5</b> <b>01.06.2015</b> <b>12:00 às 12:40 Horas</b> <b>Local: sala de Música 1</b> <b>Individual</b>		
<b>Objetivos</b>	<b>Atividades/ Estratégias</b>	<b>Recursos/ Materiais</b>
Escolha dos instrumentos para acompanhar as músicas  Exercícios de coordenação rítmica  Ensaio de algumas músicas para o concerto	Escolha de alguns instrumentos de percussão  Experimentação de alguns instrumentos com exercícios rítmicos, mantendo a pulsação.  Acompanhamento das músicas para o concerto utilizando diferentes instrumentos de percussão	Gravador e CD  Instrumentos da sala de aula

<b>Sessão 6</b> <b>05.06.2015</b> <b>9:25 às 10:00 Horas</b> <b>Local: sala de Música 1</b> <b>Grupo de 5 alunos CEI</b>		
<b>Objetivos</b>	<b>Atividades/ Estratégias</b>	<b>Recursos/ Materiais</b>
Sonorização do conto tradicional "A gaita maravilhosa" de António Mota e Gravação	Gravação da sonorização do conto tradicional	<i>Tablet</i> para fazer a gravação  Instrumentos utilizados na sonorização da história  História "A gaita maravilhosa"

<b>Sessão 7</b> <b>05.06.2015</b> <b>11:00 às 12:00 Horas</b> <b>Local: Auditório da Escola (ensaio)</b> <b>Grupo de 9 alunos CEI</b>		
<b>Objetivos</b>	<b>Atividades/ Estratégias</b>	<b>Recursos/ Materiais</b>
Integração de "A" num grupo mais alargado  Ensaio para o concerto do dia 8 de julho	Preparação da sala e dos instrumentos  Ensaio para o concerto	Instrumentos  Computador  Projetor

<p><b>Sessão 8</b>  <b>08.06.2015</b>  <b>12:00 às 12:00 Horas</b>  <b>Local: Auditório da Escola</b>  <b>Grupo de 9 alunos CEI</b>  <b>(Concerto para duas turmas de 5º ano)</b></p>		
<b>Objetivos</b>	<b>Atividades/ Estratégias</b>	<b>Recursos/ Materiais</b>
Apresentação pública de todo o grupo CEI (9 alunos), com uma apresentação musical para as turmas do 5º ano e professores acompanhantes.	Atuação para os colegas das turmas do 5º ano com o acompanhamento instrumental de algumas músicas	Instrumentos  Computador  Projektor

<p><b>Sessão 9</b>  <b>08.06.2015</b>  <b>18:00 às 19:00 Horas</b>  <b>Local: Auditório da Escola</b>  <b>Grupo de 9 alunos CEI</b>  <b>Concerto para os Encarregados de Educação dos alunos CEI</b></p>		
<b>Objetivos</b>	<b>Atividades/ Estratégias</b>	<b>Recursos/ Materiais</b>
Apresentação pública de todo o grupo CEI (9 alunos), com uma apresentação musical para os Encarregados de Educação	Atuação para os Encarregados de Educação com o acompanhamento instrumental de algumas músicas	Instrumentos  Computador  Projektor

<b>Sessão 10</b> <b>12.06.2015</b> <b>9:15 às 10:00 Horas</b> <b>Local: Sala de Música 1</b> <b>Grupo de 3 alunos CEI</b>		
<b>Objetivos</b>	<b>Atividades/ Estratégias</b>	<b>Recursos/ Materiais</b>
Identificação das expressões faciais e das emoções em cartões de papel.  Audição musical  Relação entre a música escutada e a expressão facial das imagens	Reconhecer as expressões faciais e a emoção associada (alegria, tristeza, raiva, ....)  Escutar algumas músicas pré-selecionadas  Relacionar a imagem com a emoção transmitida pela música escutada.	Imagens de expressões faciais  Computador e <i>pen</i> com músicas

## 2.2 Resumo das Sessões musicais

### **Sessão 1 - Grupo (5 alunos) - Apresentação de “A” e atividades de improvisação**

A sessão teve a duração de 45 minutos e o aluno só foi integrado no grupo na segunda parte da aula de 90 minutos. Inicialmente foi feita a apresentação de “A” e depois sentados em semicírculo, demos início ao diálogo sobre os instrumentos musicais, de forma a saber se “A” os reconhecia e também para tentar perceber quais as suas preferências. Devido a conflitos com outros alunos da escola ocorridos no dia anterior, “A” entrou na sala muito perturbado. Apresentava muitos tiques faciais e mantinha o contacto ocular, no entanto foi mantendo o diálogo. Como já referimos atrás, apesar de terem sido colocados vários instrumentos à disposição de “A” (Xilofones, jogos de sinos,

guitarra), o aluno mostrou de imediato a aptidão para a utilização do órgão eletrónico, apesar de ter permissão para experimentar os outros instrumentos.

Assim, com a utilização do órgão, foram realizadas várias experiências de improvisação, incluindo todos os alunos do grupo de 5. Cada aluno tocava no instrumento que tinha escolhido, e ia entrando após o sinal, terminando quando outro colega iniciava a sua improvisação. Com esta atividade procurou-se despertar sincronia, pulsação, interatividade e respeito pelo tempo e pela entrada de cada um dos alunos. Esperar a sua vez, mantendo o silêncio, foi uma condição fundamental. As combinações sonoras levaram à formação de uma estrutura musical, com entradas sucessivas, o que permitiu a interação entre o grupo. Era importante fazê-los compreender de que, tal como os instrumentos musicais, as pessoas também devem saber comunicar, escutando os outros e respeitando a sua vez de intervir. Foi promovida a escuta atenta e direcionada de pequenos trechos de músicas, que foram selecionados ao gosto deles, a fim de os sensibilizar musicalmente. Inicialmente, tentamos seguir sempre a mesma ordem na improvisação, deixando o aluno "A" para o final, intencionalmente, de forma a tentar perceber como reagia à espera e quanto tempo conseguia aguentar em silêncio com atenção e sem interferir. O aluno conseguiu entrar a tempo, no entanto esteve sempre a explorar o órgão eletrónico, tentando ligar os auscultadores que trazia consigo, atrás do órgão. Na sua improvisação explorou as várias potencialidades do órgão, optando às vezes por tocar alguns ritmos.

Toda a atividade musical é criação contínua, como salientam vários autores que se dedicam ao estudo do papel da música na educação e a improvisação é um instrumento poderoso para desenvolver a criatividade.

Para Schafer:

*“ A verdadeira improvisação é uma pesquisa formal sem fim, e é por isso que estamos errados ao esperar sempre uma execução perfeita numa improvisação. A sua utilidade está na habilidade de transformar, nada mais “ (Schafer, 1991: 53 citado por Sousa, 2003:122)*

## **Sessão 2 (Grupo de 5 alunos) - Escolha dos objetos para a sonorização do conto tradicional**

Nesta sessão foram utilizados alguns instrumentos não convencionais (luvas com botões pregados, sapo de madeira, maracas pequenas, caixinha com sementes, pequeno apito de madeira, duas gaitas de beijos, uma de metal e outra de madeira colorida, três maracas juntas com um suporte, uma rela, tambores pequenos diferentes...).

Na impossibilidade de sair da sala de aula, optamos pela sonorização de uma história criando um ambiente campestre (sapos, grilos, pássaros, sementes a cair...) com a utilização de instrumentos não convencionais já referidos, pois os sons obtidos podem ser mais estimulantes do que os que produzem um instrumento convencional ou uma orquestra.

Como motivação, escolhemos um vídeo antigo a preto e branco com a “sonorização de uma novela radiofônica”, com o intuito dos alunos conhecerem como se realizava antigamente, quais os objetos/ instrumentos utilizados e o efeito pretendido. “A” não esteve pouco tempo concentrado no vídeo e impulsivamente, levantou-se e dirigiu-se ao órgão eletrônico que tinha usado na última vez, com o intuito de o ligar para tocar. Desistimos da continuação da visualização do vídeo.

Depois de ter sido chamado várias vezes com o intuito de se sentar para escolher a história a sonorizar, acedeu. De entre três histórias, escolheram um conto tradicional “A gaita maravilhosa” de António Mota (Anexo 17 em CD).

A história não surgiu por acaso. A sugestão da sonorização de uma história foi feita aos alunos e as sessões que se seguiram foram sendo direcionadas com esse objetivo. “A” deixou-se fascinar imediatamente pela gaita de beijos de madeira colorida, e o conto enquadrava-se exatamente no objetivo delineado. Trata-se de uma história simples, acessível para estes alunos ao mesmo tempo divertida e cuja personagem principal era um rapaz que tocava uma gaita. Surgiu assim a oportunidade de “A” experimentar e ter o papel de protagonista. A história foi lida, pausadamente, para que fosse compreendida por todos e para que ao mesmo tempo pudessem ir pensando quais os instrumentos mais apropriados para a sua sonorização, os momentos oportunos para o fazer e os momentos de silêncio que deviam ser respeitados, de forma a criar um ambiente sonoro apropriado.

Todos os alunos escolheram os objetos/ instrumentos que achassem que podiam utilizar para a sonorização e demos início à leitura. No início da história existia um grande momento de silêncio, pois a história assim o pedia. “A” respeitou o silêncio. À medida que a história ia sendo lida, “A” retirava alguns instrumentos da caixa e experimentava

até que ficou com três na mão. Quando chegou à sua vez de produzir “o som das sementes”, encaixou as maracas na manga da camisola, uma pandeireta no braço e a gaita de beijos na boca. Todos se riram.

### **Sessão 3 - Individual- Improvisação**

Esta sessão foi individual e realizada numa sala diferente, pois a sala de música encontrava-se ocupada. “A” entrou muito rápido, pousou o que tinha na mão e dirigiu-se a um armário, abriu-o e procurou a sua capa de Educação Visual e Tecnológica. Mostrou-a com um sorriso e depois sentou-se, após três tentativas da nossa parte para que o fizesse. Abriu imediatamente a caixa dos instrumentos que tínhamos levado para esta sala e procurou a gaita de beijos. Insistiu para que lhe dessemos e não parava de tocar. Retiramos-lhe da mão e relembramos a história da última sessão. “A” lembrava-se de alguns pormenores e deu algumas sugestões para a utilização de mais objetos, por exemplo para fazer o som de louça a cair, utilizando latas, caixas de iogurte, etc. Voltou a pegar na gaita e a insistir para a levar para casa. Percebendo que tinha grande vontade em a tocar, foi-lhe sugerida uma improvisação na gaita de beijos. Escolhemos uma música calma e “A” iniciou a sua improvisação, sem qualquer ensaio e gravamos. “A” respeitou o sinal de entrada, a introdução da música gravada e foi acompanhando de forma muito suave até ao fim. No final foi-lhe mostrada a gravação com o intuito de a apreciar e comentar. “A” não o fez, apenas sorriu quando lhe disse que tinha sido muito bonito.

### **Sessão 4- (Grupo de 5 alunos) - Audição, identificação e relação som/ imagem.**

Esta sessão foi na sala de música 1, um espaço diferente das outras sessões, mas mais apropriado para atividades musicais.

O objetivo desta sessão foi a audição e identificação de diferentes flautas ou gaitas (gaita de beijos, flauta de bisel. Gaita de foles, harmónica...) Os alunos tinham uma ficha com as figuras dos diferentes instrumentos e através da audição teriam que identificar e relacionar o que estavam a ouvir com a imagem (Identificação Imagem/som). “A” foi sempre muito rápido, não hesitando nas respostas (Anexo14 em CD). Posteriormente

viram os vídeos correspondentes às audições para corrigirem a ficha. “A” manteve-se concentrado e realizou a atividade com alguma facilidade. No último vídeo, relacionado com os instrumentos de sopro, mas não diretamente com a realização da ficha “A” levantou-se e dirigiu-se a uma arrecadação para ir buscar um cavaquinho. Tocou um pouco e só se sentou quando lhe foi pedido pela terceira vez.

Como a sessão já estava praticamente a terminar foi-lhe dada a oportunidade de escolher um vídeo e colocar no computador. Escolheu um pequeno filme que não tinha a ver diretamente com música.

### **Sessão 5 – Individual- Treino rítmico, auditivo e de coordenação motora**

Nesta sessão, também individual e realizada na sala de música 2, o objetivo principal foi iniciar a preparação de “A” para a integração no grupo mais alargado de 9 alunos e poder participar nos ensaio e no concerto final. Até ao momento, apenas tinha tocado no órgão e na gaita de beijos, como instrumentos melódicos e alguns objetos sonoros para a sonorização da história. Era importante escolher e experimentar outros instrumentos diferentes, de percussão, por exemplo para que pudesse desenvolver mais o sentido rítmico e a coordenação, visto esses aspetos ainda não terem sido explorados. Pedimos-lhe que escolhesse alguns instrumentos de percussão simples para acompanhar algumas músicas. Assim o fez. Este tipo de atividade permite uma variedade de experiências rítmicas, permite desenvolver noções de intensidade, tempo/pulsação e ajuda na concentração e atenção. Por fim, escolheu três instrumentos para acompanhar as músicas no Concerto.

As atividades que se seguiram foram variadas, mas sempre de curta duração, respeitando a pouca tolerância que estes alunos e principalmente, o portador de PHDA tem para se concentrar. Não era fundamental a conclusão de um trabalho ou levar à saturação pela repetição, pois isso só levaria à desmotivação, ao cansaço e rotina e perderia todo o interesse. O facto de “A” saber que poderia continuar numa próxima sessão o mesmo trabalho ou outro diferente, pois o “efeito surpresa” resulta muito bem com estes alunos, assim como todas as crianças em geral, também se tornava importante como uma estratégia de motivação, despertando o gosto e a vontade em continuar. “A” acompanhou as várias músicas que fariam parte do repertório do concerto e escolheu os

instrumentos que mais lhe agradaram. “A” manteve-se atento, concentrado e tentou fazer bem. No final da sessão foi-lhe dado outro momento de relaxamento. Usou o computador para mostrar algumas músicas que tinha numa *pen* e falou um pouco sobre as suas preferências musicais.

### **Sessão 6- Grupo de 5 alunos- Sonorização do conto tradicional e gravação**

O objetivo desta sessão foi a gravação da sonorização do conto tradicional “ A gaita maravilhosa”. Os alunos pegaram nos instrumentos que tinham escolhido em sessões anteriores e fizemos uma revisão às entradas dos sons e as partes em que teriam que fazer silêncio, obrigatoriamente. Iniciamos a leitura do conto, tendo o cuidado de tornar o ambiente sonoro o mais parecido possível com o que o conto relatava. Todos os alunos, inclusivamente “A” se mantiveram atentos e concentrados e não foi necessário repetir a gravação. No final ouvimos e comentamos.

No final da sessão, foi novamente dado um tempo para “A” fazer o que quisesse. Escolheu novamente o órgão eletrónico e acompanhou uma música gravada com alguns ritmos, que escolheu propositadamente.

### **Sessão 7 – (Grupo de 9 alunos) -Acompanhamento instrumental de músicas gravadas.**

O objetivo desta sessão foi essencialmente a integração de “A” num grupo mais alargado e ensaio para o “Concerto Final”. Esta sessão foi realizada no auditório da escola. “A” estava visivelmente mais excitado e agitado e foi mais notória a sua hiperatividade e impulsividade. Circulava pela sala muito rapidamente e mexia em diversas coisas que encontrava pelo caminho. Saiu da sala muito impulsivamente, mostrando-se zangado quando um colega o calçou sem intenção. Foi trazido mais tarde pela professora de Educação Especial.

Nesta sessão “A” esteve mais distraído e com uma atitude de desafio. Tocava com a baqueta no computador atrás dele, tentava colocar uma baqueta na sapatilha para tocar nos bongós que pertenciam ao colega que estava à frente e batia com a baqueta num

colega quando este passava por trás dele. Colocou os seus instrumentos encaixados uns nos outros a formar uma espécie de bateria, em que pudesse tocar em todos alternadamente e variar consoante as músicas sem ter que despende de tempo a trocar de instrumento. Manteve-se assim até ao final do ensaio, sempre a ser controlado por nós com um olhar, um sorriso ou um toque no ombro.

### **Sessão 8 – (Grupo de 9 alunos) - Acompanhamento instrumental no Concerto para os alunos da escola**

A apresentação pública é sempre uma atividade que proporciona nos alunos enorme prazer. Mostrar aos colegas da escola do que são capazes de fazer já faz parte dos objetivos da oficina de música. “A” estava mais calmo e concentrado. Alternava o olhar entre nós e os instrumentos de forma a se certificar que estava a fazer bem. Os alunos tocaram 10 músicas, com flautas, instrumentos de percussão e órgão. No final “A” juntou-se aos colegas para agradecerem de pé.

Assistiram a esta apresentação duas turmas de 5º ano, alguns professores que acompanharam as turmas, os professores que lecionam as oficinas CEI e os restantes alunos CEI. O concerto decorreu normalmente revelando-se uma atividade muito positiva para todos.

### **Sessão 9- (Grupo de 9 alunos) - concerto para os Encarregados de Educação**

Esta sessão teve como objetivo a apresentação do trabalho desenvolvido na oficina, para todos os encarregados de educação dos alunos que frequentam a oficina. No final da tarde, o grupo apresentou o mesmo reportório à semelhança do que tinha realizado da parte da manhã para os alunos do 5º ano. A atividade decorreu conforme o previsto e foi gratificante para todos os envolvidos (professores e alunos). “A” manteve-se atento, calmo e tentou dar o seu melhor.

### **Sessão 10 - (Grupo de 5 alunos) - Identificação de emoções e relação música e emoção.**

O objetivo desta sessão era saber se “A” conseguia identificar as emoções e sentimentos em expressões faciais e relacionar a música escutada a uma emoção. Para tal foram usadas algumas imagens com umas “carinhas” que representavam diversos estados emocionais, e posteriormente escutadas diversas músicas, previamente selecionadas. Foi feita a relação música/ imagem e “A” identificou as emoções. Escutou com atenção as músicas, deu algumas respostas interessantes a respeito da seleção das imagens, quando questionado sobre a sua escolha.

### 2.3 Grelha de observação

Em cada sessão, além da descrição pormenorizada, foi usada uma grelha de observação de comportamento e atitude do aluno “A” (Adaptada de Jerome M. Sattler, 1996:113), dividida nos seguintes parâmetros: atitude face ao professor e à situação, atitude face a si mesmo, hábitos de trabalho, comportamento, reação à frustração. Foram também observadas as atitudes relativamente aos parâmetros que dizem respeito de forma mais direta às atividades musicais desenvolvidas, audição musical, improvisação /execução instrumental e, por fim, o estado emocional. As 10 grelhas de observação encontram-se em anexo (Anexo 16 em CD).

De seguida será apresentado um exemplo da grelha de observação utilizada, adaptada da obra de Jerome Sattler *Evaluación Infantil* (Sattler, 1996:113).

#### GRELHA DE OBSERVAÇÃO DE COMPORTAMENTO E ATITUDE

(Adaptado de Sattler, Jerome M.)

Nome da criança: \_\_\_\_\_

Idade: \_\_\_\_\_

Ano de escolaridade: \_\_\_\_\_

Data: \_\_\_\_\_

(colocar um X no nível)

**I – Atitude face ao professor e à situação**      5    4    3    2    1

1. Colaborante	_____	Não cooperativo
2. Passivo	_____	Agressivo
3. Relaxado	_____	Tenso
4. Aceita facilmente	_____	Não aceita facilmente

**II – Atitude face a si mesmo**

5. Confiante	_____	Inseguro
6. Autocrítico	_____	Aceita passivamente

**III – Atitude face aos colegas**

7. Respeitador	_____	Desrespeitador
8. Colaborante	_____	Não cooperativo
9. Comunica	_____	Não comunica

**IV- Hábitos de trabalho**

10. Rápido	_____	Lento
11. Deliberado	_____	Impulsivo
12. Cuidadoso	_____	Descuidado

**V – Comportamento**

13. Calmo	_____	Hiperativo
14. Respeito pelas regras	_____	Desafio

15. Atenção focalizada na atividade	_____	Envolvimento com elementos distratores
-------------------------------------	-------	--

#### **VI – Reação à frustração**

16. Determinado	_____	Apático
17. Tranquilo	_____	Agitado

#### **VII – Audição musical**

18. Atenção	_____	Alheamento
19. Envolvimento	_____	Desinteressado

#### **VIII – Improvisação/execução instrumental**

20. Respeito pela entrada	_____	Precipitação na entrada
21. Criatividade	_____	Não criativo
22. Prazer na execução	_____	Insatisfação
23. Sentido rítmico	_____	Descoordenação
24. Respeito pela intensidade e dinâmica	_____	Desrespeito pela intensidade e dinâmica
25. Respeito pelo tempo/pulsação	_____	Desrespeito pelo tempo/pulsação

#### **IX – Estado emocional**

26.Congruente	_____	Incongruente
27.Intensidade normal	_____	Embotado
28.Reatividade	_____	Não reativo

## 2.4 Cronograma

Nª Sessão	Data	Hora	Local	Grupo
Sessão 1	15.05.2015	9.15/10.00	Sala de Música 2	5 alunos CEI
Sessão 2	22.05.2015	9.15/10.00	Sala de Música 2	5 alunos CEI
Sessão 3	26.05.2015	9.15/ 10.00	Sala de Música 2	Individual
Sessão 4	29.05.2015	9.15/10.00	Sala de Música 1	5 alunos CEI
Sessão 5	01.06.2015	12.00/12.40	Sala de Tecnológica	Individual
Sessão 6	05.06.2015	9.25/10.00	Sala de Música 1	5 alunos CEI
Sessão 7	05.06.2015	11.00/12.30	Auditório da Escola	9 alunos CEI
Sessão 8	08.06.2015	12.00/ 13.00	Auditório da Escola	9 alunos CEI
Sessão 9	08.06.2015	18.00 / 19/00	Auditório da Escola	9 alunos CEI
Sessão 10	12.06.2015	9.15/ 10.00	Sala de Música 1	4 alunos CEI

## 2.5 Análise dos dados observados

Os gráficos apresentados a seguir exprimem os resultados das grelhas de observação. Foi realizado um gráfico por cada variável qualitativa observada durante as 10 sessões realizadas. A escala apresentada é de 1 a 5, considerando o nível 1 o mais baixo, ou seja o que se refere ao comportamento ou atitude mais negativa, subindo numa escala de valores até ao nível 5, o mais alto e correspondente ao nível considerado bastante positivo. O título do gráfico indica o parâmetro de observação. O eixo vertical apresenta os itens qualitativos correspondentes a cada parâmetro observado e o eixo horizontal o número de cada sessão. Em cada gráfico é ainda apresentada uma linha de tendência que reflete a evolução dos aspetos observados ao longo do tempo.



Gráfico 1 – Atitude face ao professor e situação

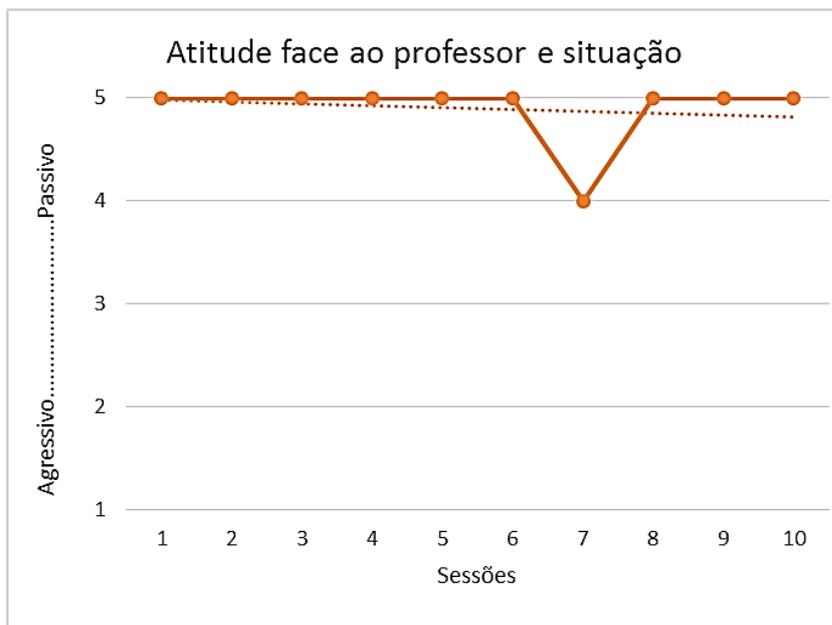


Gráfico 2 – Atitude face ao professor e situação

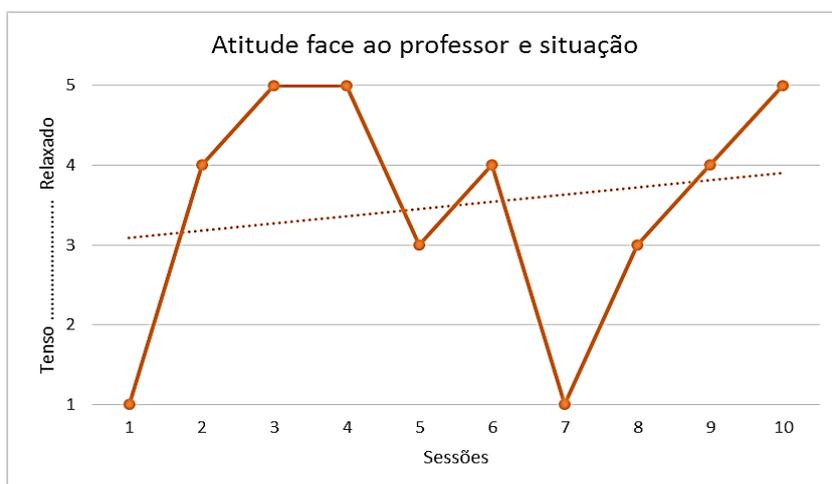


Gráfico 3 – Atitude face ao professor e situação

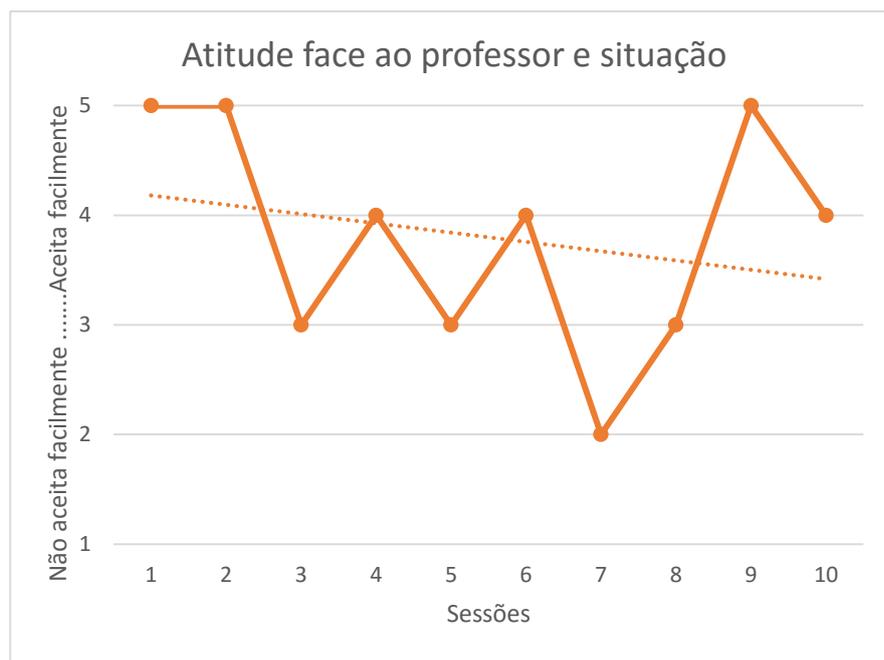


Gráfico 4 – Atitude face ao professor e situação

Podemos constatar que em relação à atitude face ao professor e situação, nomeadamente no que diz respeito à sua colaboração (Gráfico 1), o aluno demonstrou-se mais renitente em aceitar as indicações na sessão 2, pois foi preciso insistir várias vezes. Na sessão 7 (correspondente ao ensaio com o grupo de nove alunos, “A” ainda demonstrou um comportamento menos colaborativo. Preocupou-se com os “seus” instrumentos, não se ofereceu para ajudar quando era necessário e dificultou a organização do espaço e do grupo. Na sessão 8 (concerto para os alunos), demonstrou o mesmo tipo de atitude, principalmente no início da sessão. Nas outras sessões, o aluno mostrou-se sempre colaborante em todas as atividades.

Relativamente à agressividade (Gráfico 2), o aluno esteve praticamente passivo em todas as sessões, exceto na sessão 7. Nesta sessão demonstrou pequenos gestos agressivos quando foi necessário a intervenção da professora para o acalmar, afastando o braço de forma repentina, reagindo mal ao toque.

No que diz respeito ao relaxamento (Gráfico 3), a atitude não foi sempre a mesma. Na primeira sessão, apresentou-se muito tenso, devido aos conflitos que tinha tido com colegas de outras turmas no dia anterior (como está referido de forma mais pormenorizada na descrição das sessões), demonstrando alguns tiques faciais e evitando o contacto ocular. Nas sessões seguintes, o aluno tornou-se mais relaxado, sorria mais vezes e olhava

mais fixamente para a professora. Na sessão 7, o aluno demonstrou tensão em praticamente toda a sessão.

No gráfico 4 que corresponde à aceitação de regras, a sua atitude foi muito diferente em praticamente todas sessões observadas. Nas primeiras sessões o aluno aceitou as regras e não foi necessário chamar a sua atenção, nas sessões 3 e 4 já demonstrou algumas dificuldades, sendo necessário pedir-lhe várias vezes para se sentar, não tocar nos instrumentos sem autorização explícita, etc. Na sessão 7, o aluno demonstrou muitas dificuldades em aceitar as regras, desafiando, por brincadeira por diversas vezes a autoridade da professora. Nas últimas sessões o aluno voltou a melhorar no cumprimento das regras estabelecidas.

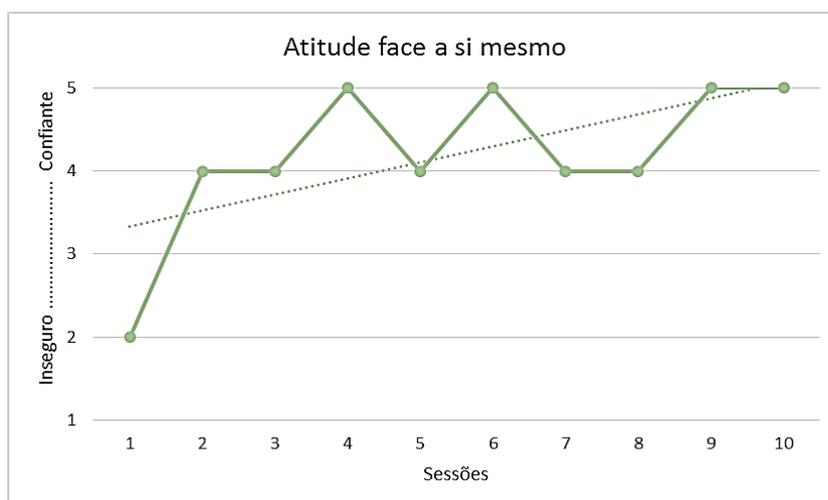


Gráfico 5 – Atitude face a si mesmo

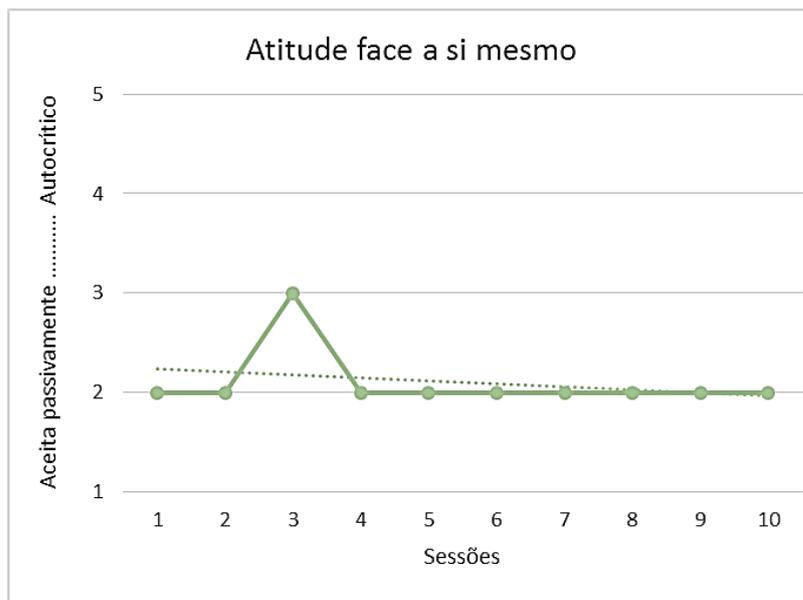


Gráfico 6 – Atitude face a si mesmo

Relativamente à atitude face a si mesmo (gráfico 5), o aluno, de uma forma geral revelou em praticamente todas as sessões uma atitude de confiança, à exceção da primeira sessão. Nesta sessão apresentou-se muito inseguro e não fez qualquer tipo de comentário à sua intervenção na atividade. Podemos verificar que essa confiança foi aumentando com o decorrer das sessões e foi muito evidente nas sessões 9 (concerto para os encarregados de educação) e 10 (última sessão na sala de música). No gráfico 6, no que diz respeito à atitude de autocrítica, podemos verificar que o aluno poucas vezes se pronunciou sobre o seu trabalho ou atitudes.

Verificamos que na atitude face a si mesmo, em termos de confiança a linha de tendência subiu ao longo das sessões.

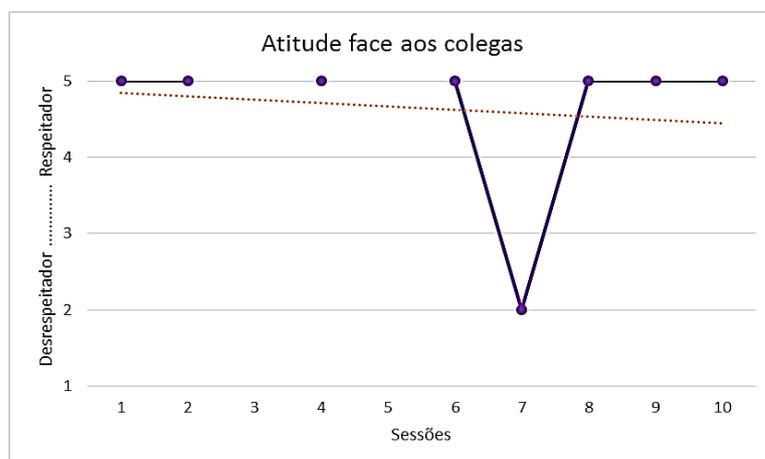


Gráfico 7 – Atitude face aos colegas

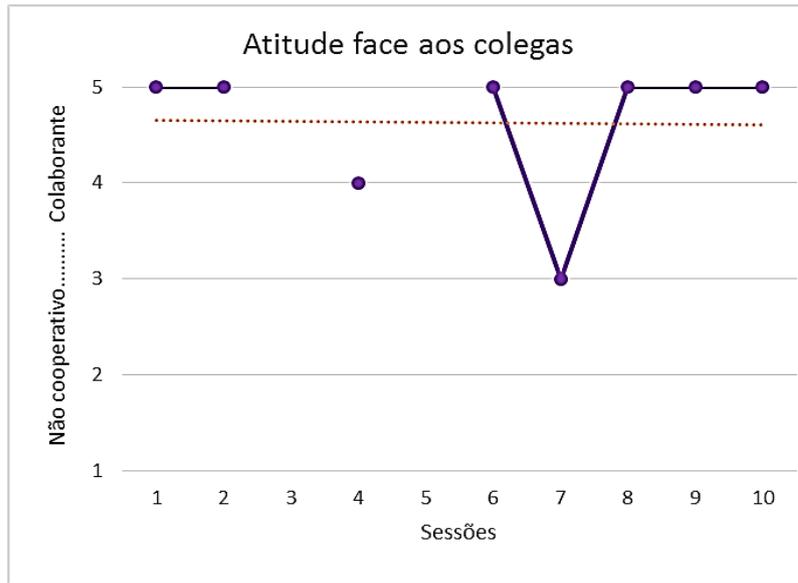


Gráfico 8 – Atitude face aos colegas

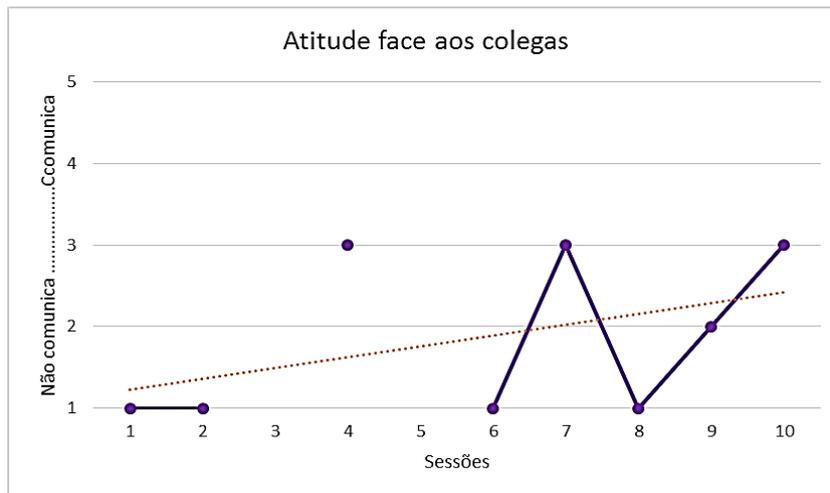


Gráfico 9 – Atitude face aos colegas

Pelos resultados observados podemos constatar que “A” manteve quase sempre uma atitude face aos colegas de respeito (gráfico 7), exceto na sessão 7, pois com o grupo mais alargado reagiu de forma mais impulsiva aos comentários e atitudes dos colegas. Na sessão 3 e 5 estes comportamentos não foram observados pois tratou-se de sessões individuais. Relativamente à colaboração (gráfico 8), “A” colaborou sempre de forma correta, à exceção da sessão 7 (ensaio para o concerto com o grupo de 9 alunos), pois a sua atitude foi pouco colaborante, prejudicando um pouco o trabalho dos colegas e o

desenvolvimento da atividade, necessitando da intervenção da professora por diversas vezes. Ao nível da comunicação, (gráfico 9) verificamos que “A” revela problemas ao nível de comunicação com os outros ou seja praticamente não comunica e as vezes que o fez (sessão 4, 7 e 10) as suas intervenções não foram muito positivas e agradáveis.

Em todo o caso, a linha de tendência relativamente à atitude face aos colegas foi melhorando durante as sessões.



Gráfico 10 – Hábitos de trabalho

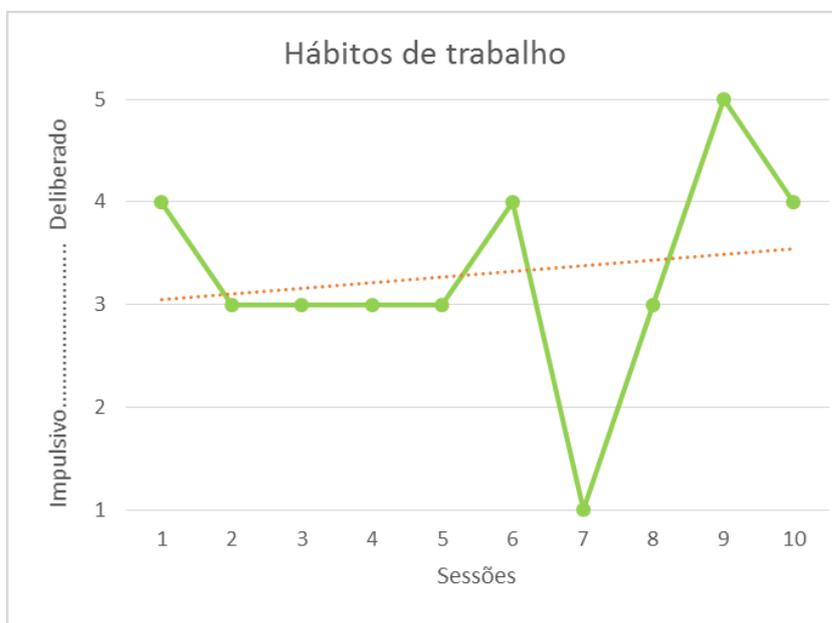


Gráfico 11 – Hábitos de trabalho

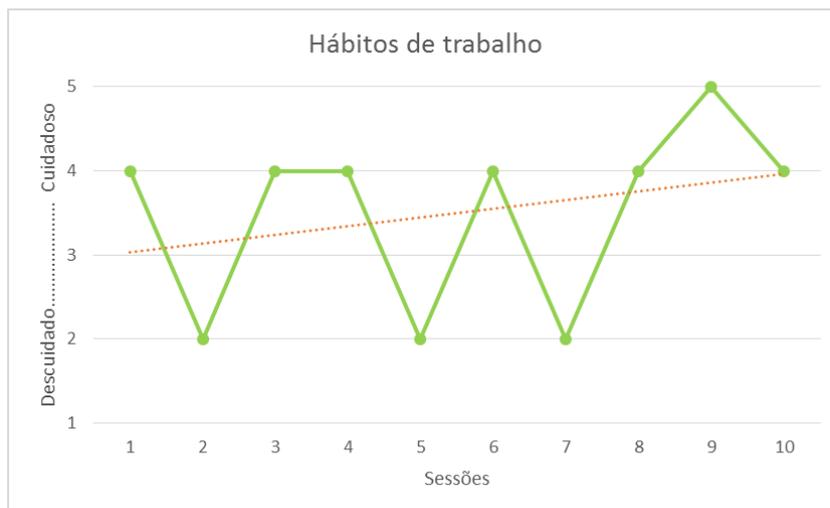


Gráfico 12 – Hábitos de trabalho

Como podemos verificar no gráfico 10, no que diz respeito aos hábitos de trabalho, mais especificamente no ritmo de trabalho, “A” foi sempre muito rápido na execução de todas as tarefas em todas as sessões.

Apesar da rapidez na execução das tarefas, demonstrou por algumas vezes a sua impulsividade (gráfico 11), principalmente na sessão 7, não esperando pela sua vez, alterando as músicas no computador sem esperar pelo momento certo e pela autorização da professora. No que diz respeito ao cuidado na execução das tarefas (gráfico 12) mostrou-se bastante irregular. Novamente a sua impulsividade e a necessidade de acabar o mais depressa possível tornavam-no descuidado. Demonstrou-o, por exemplo, enquanto resolvia uma ficha de identificação dos instrumentos na sessão 4, como se pode verificar na sua letra e organização da escrita (ficha em anexo, como já foi referido) e deitou os instrumentos ao chão com o intuito de chegar ao armário para ir buscar outros instrumentos rapidamente na sessão 4, quando utilizou o computador para enviar uma música para o *email*, na sessão 5. A sessão em que se mostrou mais cuidadoso foi a sessão 9 (concerto para os encarregados de Educação), tentando não falhar em nada.

Em relação aos hábitos de trabalho a linha de tendência mostra que foi melhorando ao longo das sessões.

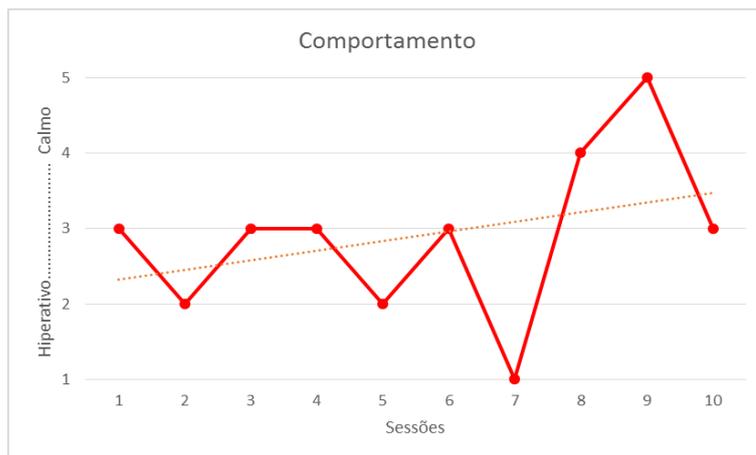


Gráfico 13 – Comportamento

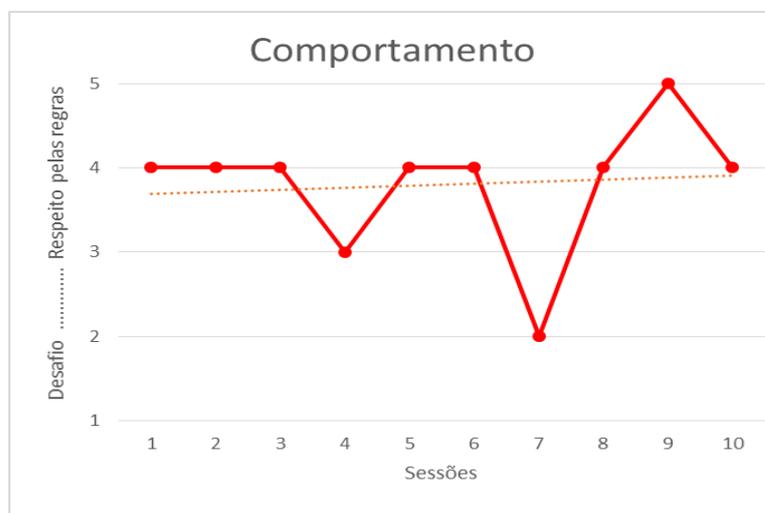


Gráfico 14 – Comportamento

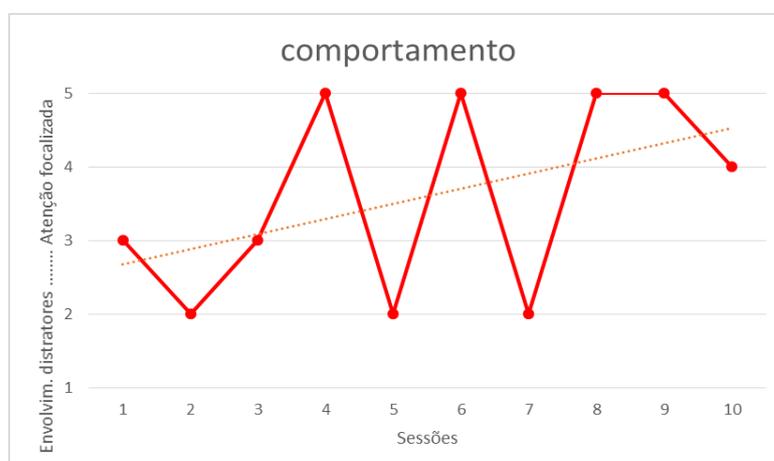


Gráfico 15 – Comportamento

Ao nível do comportamento observado (gráfico 13), “A” manteve-se relativamente calmo numa parte da sessão, daí termos considerado médio. Por vezes iniciava mais calmo e por fim tornava-se mais hiperativo ou o contrário. Na sessão 7 (ensaio com o grupo de 9 alunos) podemos verificar que o seu comportamento demonstrou sinais de hiperatividade excessiva durante toda a sessão e na sessão 9 (concerto para os encarregados de educação) foi onde esteve mais calmo.

Praticamente em todas as sessões, respeitou minimamente as regras, (gráfico14) no entanto numa ou outra ocasião tomou uma atitude desafiante, a maior parte das vezes por brincadeira. Destaca-se a sessão 7, na qual adotou uma atitude mais desafiadora desde o início até ao fim da sessão (levantava-se e não se querendo sentar, batia com a baqueta nos colegas quando passavam por ele, mesmo depois de ter sido chamado à atenção, levantava-se e ligava o órgão sabendo que não o deveria fazer e alterava as músicas no computador, dizendo que o tinha feito para ver a reação. No que diz respeito aos elementos distratores (gráfico 15), quase em todas as sessões podemos constatar que existiu sempre algum elemento que o distraiu, no entanto em algumas ocasiões esse fator foi mais determinante para diminuir a concentração na tarefa que estava a executar no momento. Nas sessões 4, 6, 8, e 9 “A” manteve-se focalizado na atividade, principalmente quando incidiam sobre a execução e audição musical. Na sessão 2 distraiu-se com uma caixa de cartão com instrumentos diferentes e com o órgão, na sessão 4 com a gaita de beijos e outros instrumentos mais pequenos e na sessão 7 com o computador, instrumentos que estavam no chão, objetos que estavam expostos no auditório e um órgão que não estava a ser utilizado por ele.

Podemos verificar pela linha de tendência que, “A”, apesar de ter apresentado um comportamento irregular, foi melhorando o seu comportamento ao longo das sessões (sessão 7 foi uma exceção).

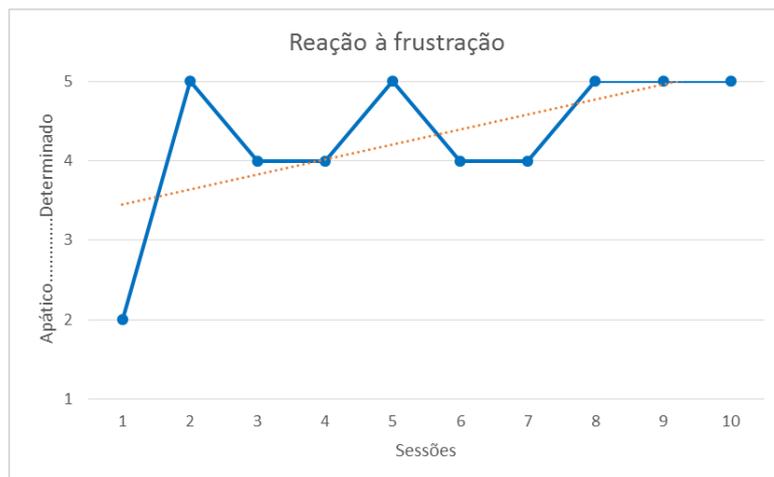


Gráfico 16 – Reação à frustração

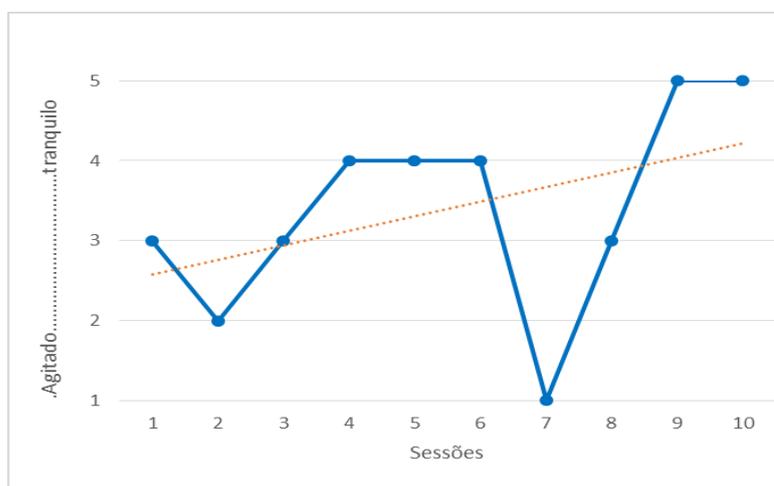


Gráfico 17 – Reação à frustração

Podemos verificar que, perante a observação efetuada que “A” só se mostrou um pouco apático sessão 1 (gráfico 16), ou seja no primeiro dia e somente no início da mesma. Nas restantes sessões, demonstrou sempre determinação em todas as suas atitudes, no entanto umas vezes foi mais notório que noutras. A determinação refletia-se essencialmente na escolha dos instrumentos que queria tocar e na execução instrumental.

Relativamente à agitação (gráfico 17) foi muito variável, umas vezes mais agitado, outras menos. Na sessão 7 esteve muito agitado em toda a sessão. Nas duas últimas sessões (sessão 9 e 10) “A” apresentou-se muito tranquilo.

A linha de tendência mostra que neste aspeto “A” também melhorou na reação à frustração.

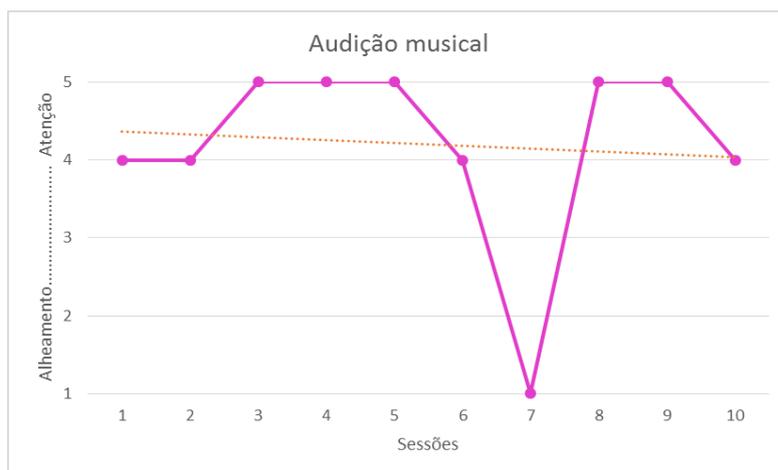


Gráfico 18 – Audição musical

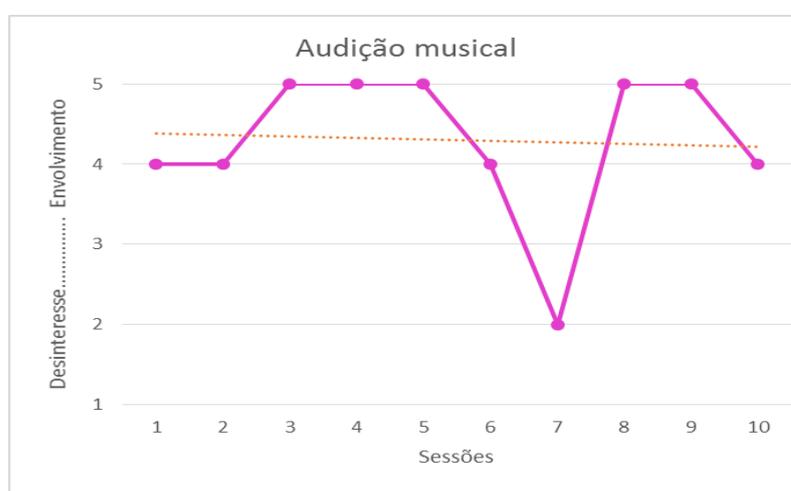


Gráfico 19 – Audição musical

Podemos concluir que relativamente à atividades musicais experienciadas, nomeadamente na audição musical (gráfico 17), “A” manteve-se totalmente atento nas sessões 3,4,5,8,9. Nas sessões 1,2, 6 e 10 menos um pouco, pois encontrou alguns elementos distratores, como por exemplo, uma porta de uma arrecadação na sala de Música 2 que despertou a sua curiosidade, alguns instrumentos numa caixa, os auscultadores que tentou colocar atrás do órgão quando estava a gravar uma improvisação, uma arrecadação na sala de música 1, etc. Na sessão 7, como já foi referido anteriormente existiram mais elementos distratores, como o computador, mais instrumentos, objetos que estavam na exposição, colegas de grupo e órgão.

Podemos verificar que o gráfico 18, respeitante ao envolvimento de “A” nas atividades de audição, foi positivo, envolvendo-se nessas atividades e demonstrando

interesse. Nas sessões menos positivas coincidem com as do gráfico anterior pelas mesmas razões.

A linha de tendência mostra que a nível da audição musical, de uma forma geral “A” manteve o mesmo nível em todas sessões.

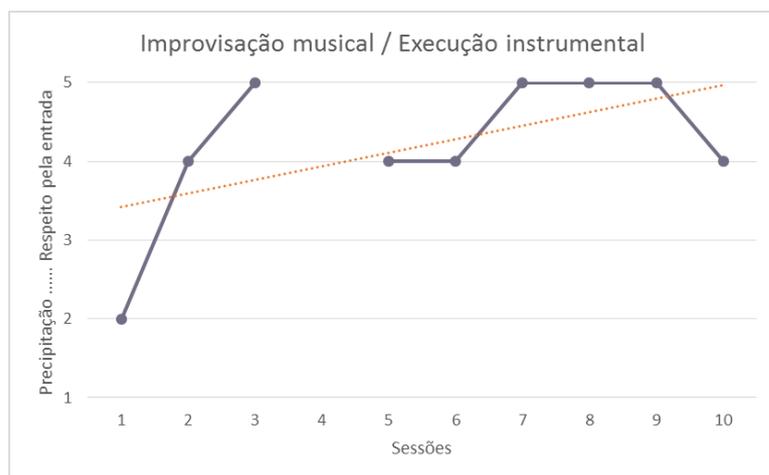


Gráfico 20 – Improvisação musical / Execução instrumental

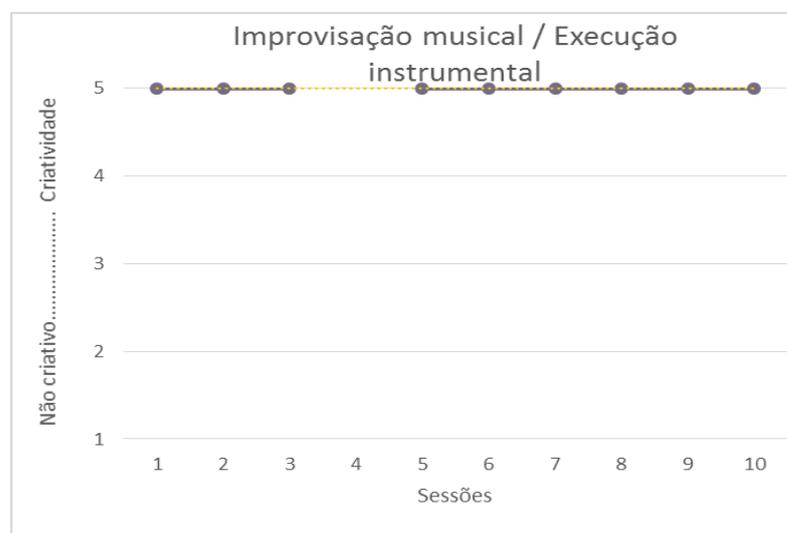


Gráfico 21 – Improvisação musical / Execução instrumental

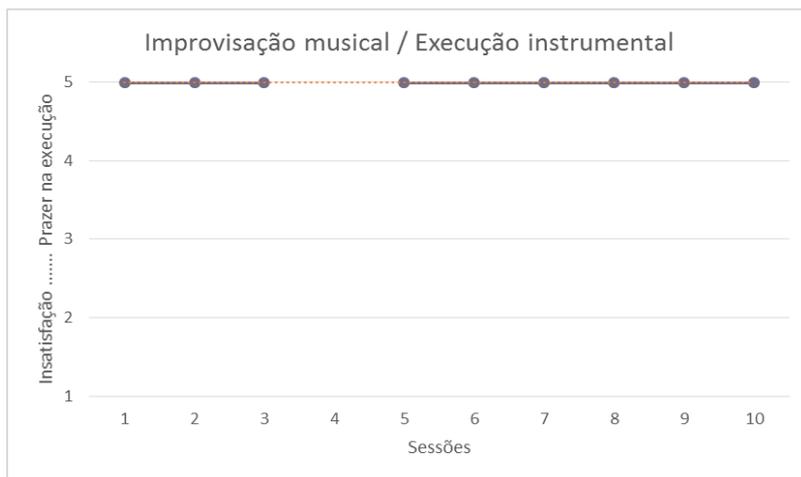


Gráfico 22 – Improvisação musical / Execução instrumental

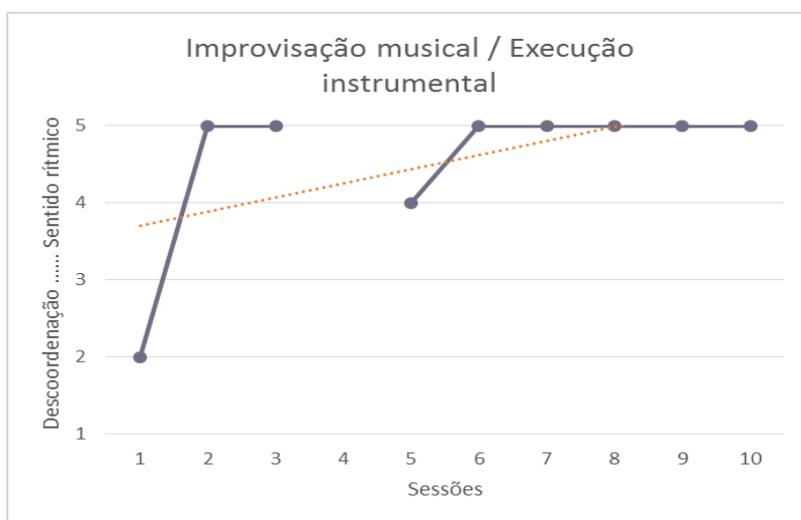


Gráfico 23 – Improvisação musical / Execução instrumental

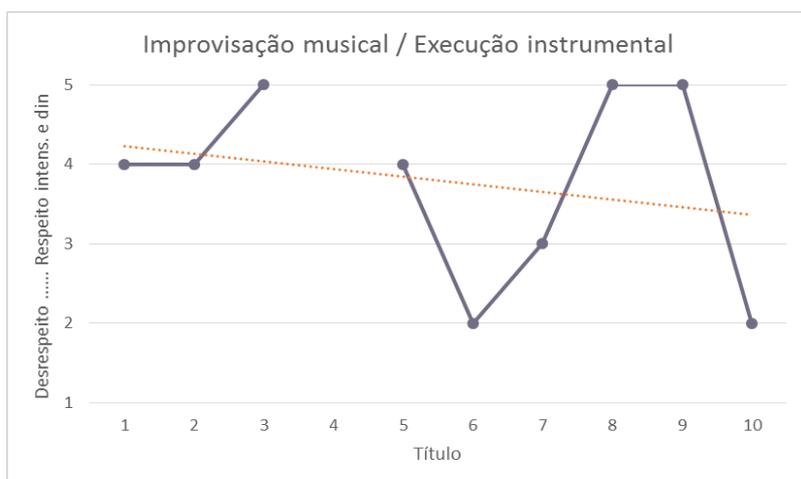


Gráfico 24 – Improvisação musical / Execução instrumental

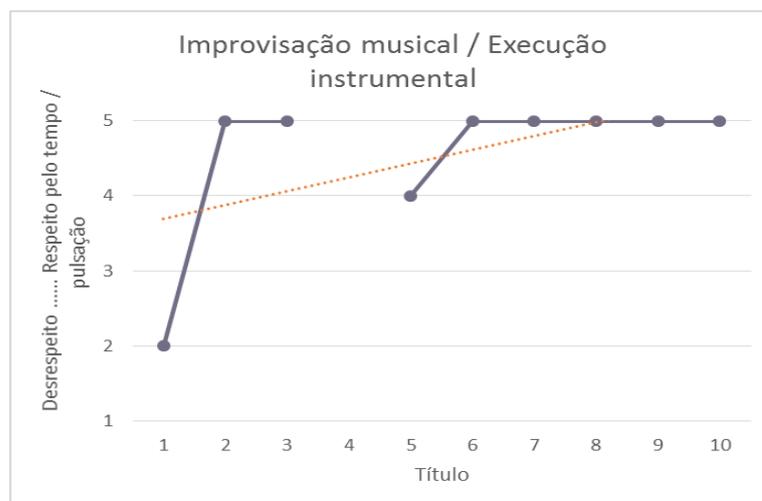


Gráfico 25 – Improvisação musical / Execução instrumental

As sessões realizadas com “A” incidiram maioritariamente em atividades de improvisação/execução instrumental e podemos concluir que relativamente ao respeito pela sua entrada na execução instrumental (Gráfico 20), tanto nas atividades individuais em que era necessário esperar pela introdução da música, quer nas atividades em grupo quando era necessário esperar pela sua vez quando o grupo tocava em conjunto, “A” precipitou-se mais na primeira sessão (Sessão 1) na altura da improvisação. Depois de lhe termos explicado pela segunda vez como o deveria fazer, melhorou. Nas restantes sessões o seu desempenho a este nível foi francamente positivo.

No gráfico 21, relativamente à criatividade “A” demonstrou ser um aluno criativo em todas as sessões. Na sessão 4 não foi observada esta variável, pois não foi realizada qualquer atividade de improvisação/execução instrumental. O prazer nestas atividades de improvisação/ execução instrumental foi sempre visível nas atitudes de “A” em todas as sessões, como podemos verificar no gráfico 22.

“A” demonstrou bastante sentido rítmico na execução instrumental (gráfico 23) em todas as sessões observadas, principalmente nos instrumentos de percussão que escolheu para tocar no concerto. Podemos acrescentar que tocou três diferentes, saltando de um para outro durante a mesma música.

O mesmo já não se pode dizer relativamente ao respeito da intensidade e dinâmica (gráfico 24). Nas sessões 6 e 10 foi notória a sua tendência em colocar o volume do órgão no máximo, desafiando. Nos instrumentos de percussão foi mais controlado, no entanto

na sessão 7, tocou no prato com demasiada intensidade propositadamente, tendo sido chamado à atenção por diversas vezes.

Como referimos anteriormente, “A” demonstrou possuir um bom sentido rítmico o que implicou quase sempre respeito pelo tempo/ pulsação na execução instrumental (gráfico 25), mais especificamente nos instrumentos de percussão, onde essa variável pode ser mais facilmente observada. Na sessão 1 e 5 teve um pouco mais de dificuldade em acompanhar a música gravada, mas tentou por diversas vezes, sem desistir. Apesar de utilizar o órgão para a improvisação, optou algumas vezes por utilizar a função correspondente aos ritmos, no próprio órgão.

Na improvisação/execução instrumental a linha de tendência mostra que existiu uma melhoria significativa em todas as variáveis observadas, à exceção do respeito pela intensidade e dinâmica.

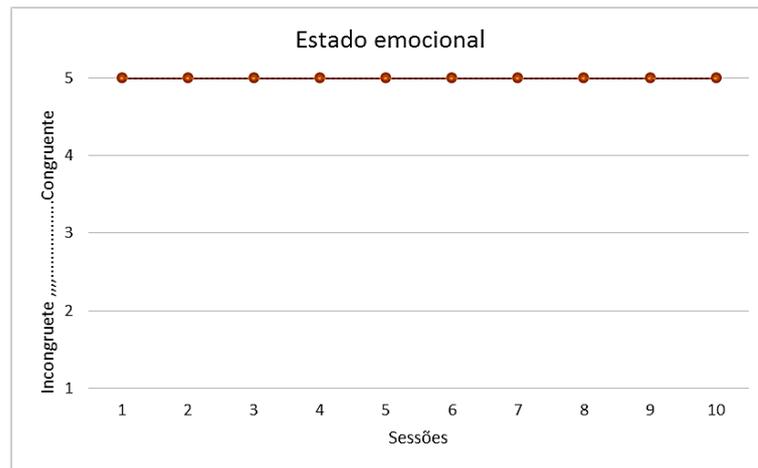


Gráfico 26 – Estado emocional

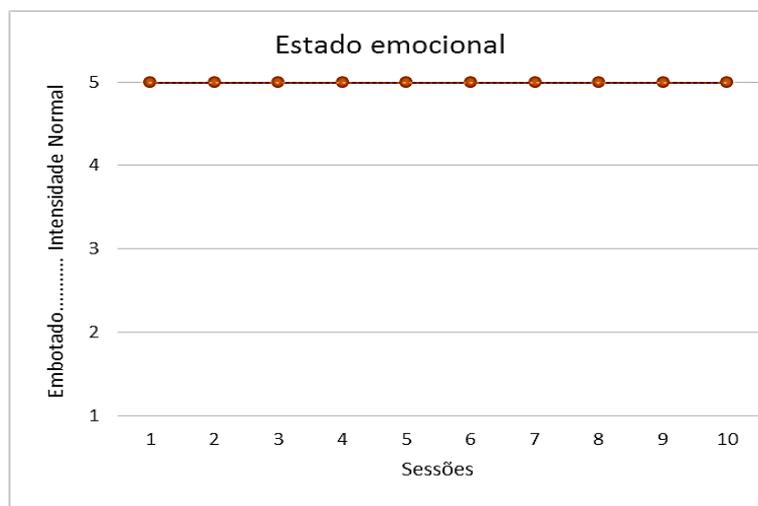


Gráfico 27 – Estado emocional

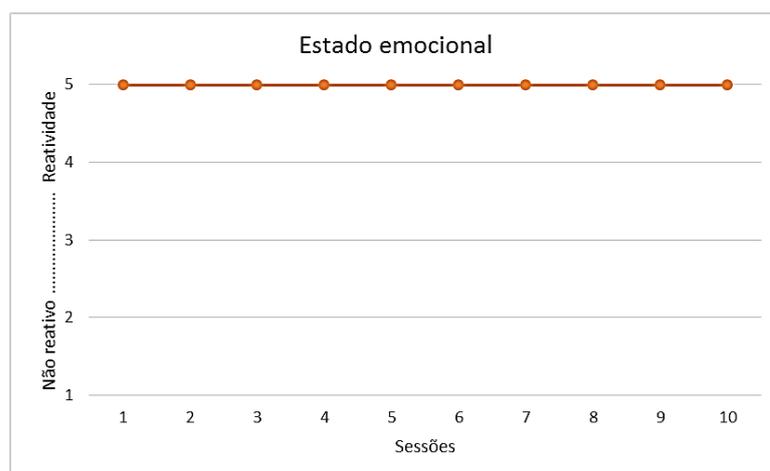


Gráfico 28 – Estado emocional

Relativamente ao estado emocional, “A” demonstrou em todas as sessões ser congruente (gráfico 26). Observamos que reagiu sempre de acordo com a situação em causa. Ficou alegre com algo positivo ou lhe corria bem, mais sério quando algo não corria tão bem ou conforme o nosso desejo. A intensidade emocional foi sempre normal, reconhecendo nos outros o estado emocional e reagindo em conformidade (gráfico 27). Na sessão 10, reconheceu todas as expressões faciais das imagens que lhe foram apresentadas e reagiu em conformidade com a audição musical na ligação imagem/som. Relativamente à reatividade, apresentou-se sempre reativo em todas as sessões (gráfico 28). A linha de tendência confirma os dados observados e registados.

## 2.6 Análise reflexiva dos resultados

O gráfico 29, apresentado de seguida, resume de uma forma mais clara e elucidativa o resultado das observações. Cada barra corresponde a uma variável e os valores apresentados correspondem à média de cada uma delas nas 10 sessões.

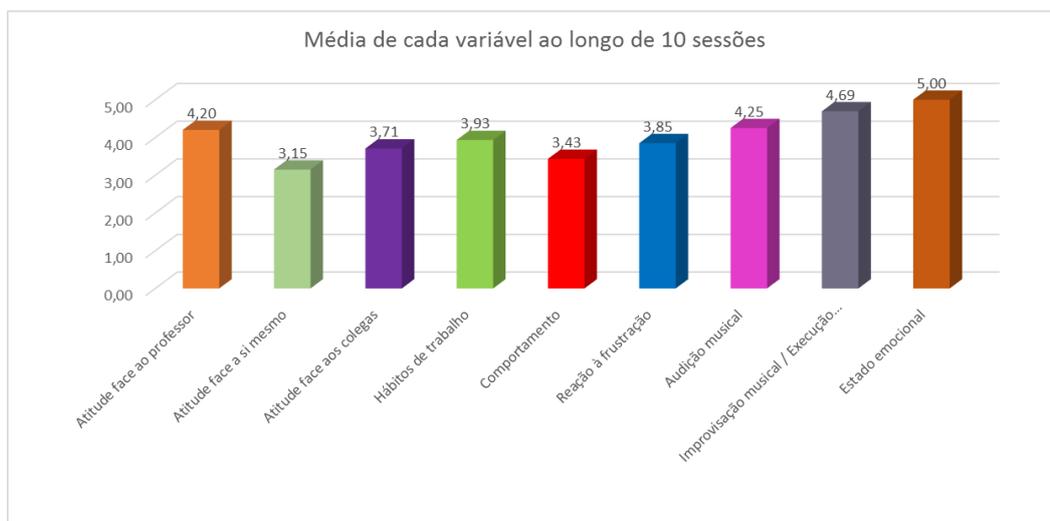


Gráfico 29 – Média de cada variável ao longo das 10 sessões

Como podemos observar, de uma forma geral todas as variáveis se encontram acima do nível 3, pelo que podemos concluir que a atitude e comportamento de “A” em todas elas pode ser considerado positivo, embora ligeiramente instável.

Não podemos descurar um aspeto importante que se prende com o facto de as atividades não terem sido realizadas sempre no mesmo espaço físico (Sala de música 1, sala de música 2, sala de tecnológica e auditório da escola). Acrescentamos ainda o facto de terem existido duas sessões individuais (3ª e 5ª sessão), cinco sessões com um grupo de 4 alunos e quatro sessões com um grupo mais alargado de 9 alunos. Outro aspeto importante é o horário em que as sessões foram realizadas. Como veremos mais à frente, algumas destas conclusões podem não corresponder ao que seria previsível nos casos de alunos com PHDA.

Iniciaremos por refletir sobre a atitude de “A” face ao professor. Podemos concluir que a sua atitude foi positiva, não entrou em conflito e não adotou uma atitude desafiadora. As vezes que não respeitou as regras e teve que ser chamado à atenção não foram consideradas graves, no entanto a sua impulsividade e hiperatividade evidenciaram-se em algumas situações. Às vezes teve que ser chamado à atenção, pois se o não fizéssemos, o seu exemplo poderia pôr em causa a dinâmica da sessão, bem como influenciar negativamente o comportamento dos outros alunos. Na sessão 7, insistiu por diversas vezes na alteração da seleção das músicas, virou-se para trás e bateu com a baqueta na tecla “enter” do computador para fazer a alteração. Sorria e dizia que o tinha feito, embora fosse só com a intenção de ver qual seria a nossa reação.

Na atitude face a si mesmo, podemos concluir que “A” mostrou-se sempre confiante em quase todas as sessões, à exceção da sessão<sup>1</sup>, em que entrou muito perturbado, demonstrou mais insegurança quando estava a fazer as primeiras improvisações, pedindo auxílio para se certificar do que tinha ouvido para saber se era o correto. Esta atitude demonstrou, no entanto, ser positiva, no sentido que existiu uma preocupação maior da parte dele para executar bem a tarefa que lhe foi solicitada. Em todas as sessões “A” não demonstrou ser autocrítico e aceitou sempre passivamente tudo o que lhe foi dito, mesmo quando realizou uma excelente improvisação que gravamos e que “A” ouviu no final. Apenas sorriu e não fez nenhum comentário.

Em relação à atitude face aos colegas, “A” apesar de colaborar com eles e não perturbar o trabalho do grupo, na sessão 7 podemos concluir que a colaboração não foi positiva, perturbando por algumas vezes os colegas, desconcentrando-os e desafiando-os. O ensaio foi realizado no auditório da escola, ou seja num espaço diferente. “A” mostrou-se um pouco mais agitado, mais desatento mas alegre e divertido. A sua impulsividade, hiperatividade e o carácter desafiador que possui foi mais notório, pois implicou algumas vezes com alguns colegas para chamar a sua atenção, como já foi referido tocando-lhes com a baqueta quando passavam atrás dele, correndo impulsivamente para o órgão para o ligar e tocar e experimentando algumas vezes o teclado do computador que estava ligado ao projetor. Esta insistência levou-nos a arranjar uma solução que seria mais benéfica para o aluno. Em vez de uma nova chamada de atenção, optamos pela sua responsabilização de ir mudando a ordem das músicas à medida que fossem ensaiadas, o que fez com que a sua intenção desafiadora não tivesse o efeito que pretendia. Estas crianças têm uma necessidade de chamar a atenção dos colegas, por vezes da forma incorreta, com intervenções desadequadas.

Relativamente aos hábitos de trabalho “A” como todas as crianças hiperativas e impulsivas demonstrou muita rapidez na execução de todas as tarefas propostas. A maior parte das vezes o resultado podia ser mais satisfatório se refletisse mais um pouco. Nos trabalhos envolvendo a escrita, “A” não se mostrou muito cuidadoso, como podemos verificar pela caligrafia apresentada na ficha que realizou. Preocupou-se mais em terminar primeiro que os colegas do que fazer bem. A sessão em que demonstrou mais impulsividade foi na sessão 7 e não demonstrou ser muito cuidadoso. Durante parte da sessão embora se encontrasse sentado e tivesse os seus instrumentos à frente (Rototoms,

pandeirola e prato) como se fosse uma bateria, ainda tentou encaixar uma baqueta na sapatilha para poder tocar com o pé nos bongós que pertenciam ao colega da frente e tocar com a baqueta no computador. A sua agitação na cadeira era muito visível. Na sessão 9, foi muito cuidadoso e não teve atitudes de impulsividade.

De uma forma geral, podemos considerar que “A” teve um comportamento satisfatório em todas as sessões observadas, é importante referir que este foi mais satisfatório nas sessões que decorreram individualmente ou com o grupo de 4 alunos do que com o grupo de 9 alunos, ou seja quando o grupo ficou mais alargado, com alunos diferentes e que apresentam características e problemáticas mais diversificadas (neste grupo existe outro aluno com PHDA).

Podemos concluir que, segundo os dados aqui apresentados, quanto maior for o número de alunos a que o professor tem que dar atenção, mais probabilidades existem de estes alunos demonstrarem comportamentos mais problemáticos. Estas crianças têm uma necessidade de chamar a atenção dos colegas, por vezes de forma incorreta, com intervenções desadequadas. Nestes casos, o professor não pode dar respostas tão individualizadas quanto seria necessário.

Aqui podemos lembrar o facto de ser importante que as turmas para estes alunos sejam necessariamente mais reduzidas, pois diminuem em grande parte os elementos distratores e, por outro lado, o professor pode dar mais atenção a estes comportamentos e gerir mais facilmente o ambiente na sala de aula de forma mais eficaz. Algumas situações de desrespeito por regras que não foram considerados graves teve a ver, em nosso entender, com a sua impulsividade e hiperatividade. É importante referir que na sessão 3, 5 e 7 foram realizadas no final da manhã. Podemos hipoteticamente considerar que conforme o efeito da medicação vai diminuindo, ou seja, nos últimos tempos da manhã, o seu comportamento vai piorando. (“A” toma Rubifen de manhã e à hora de almoço e a medicação tem o efeito de cerca de 4 horas, o que nos leva a pensar que no final da manhã já tenha perdido o seu efeito inicial). Não devemos descurar o facto de que na sessão 9, o Concerto para os Encarregados de Educação teve início às 18.00 horas e “A” tinha estado todo o dia na escola sem atividades, no entanto o seu comportamento foi excelente. Podemos colocar a hipótese de a apresentação para um público mais específico, ou seja, mais velho, ser um fator determinante para que o seu comportamento melhorasse.

Podemos verificar que “A” teve uma atitude positiva face à frustração, á exceção da sessão 1 em que se apresentou ao mesmo tempo apático e preocupado, principalmente no início da sessão devido aos conflitos que tinha gerado no dia anterior com colegas da escola como foi referido anteriormente. No início dessa sessão mostrou-se mais agitado, mais nervoso e ansioso o que nos leva a concluir que “A” parecia preocupado com a situação e com um certo receio das consequências que as suas atitudes poderiam ter. Soubemos mais tarde que “A” estava sob um processo disciplinar e que a situação tinha sido bastante grave, incluindo agressões físicas e verbais. Os alunos com estas características têm um caráter desafiador, agem muito impulsivamente, não medem as consequências dos seus atos e muitas vezes envolvem-se em conflitos graves.

Verificamos que relativamente às atividades musicais, “A” mostrou ser um jovem musical que evidencia um gosto por música em geral e que demonstrou a sua alegria em participar nas atividades musicais que propusemos. A música vivenciada desta forma, principalmente em jovens com PHDA e como prática de conjunto propicia a interação e a sociabilidade, o trabalho com sons aumenta a concentração, obtida com a escuta e a perceção musical de uma forma lúdica e prazerosa. E foi neste contexto que pudemos observar que quando “A” considerava a atividade interessante a sua atenção era total, como foi o caso. Praticamente em todas as sessões existiram momentos em que foi notória a sua entrega à música, quer a improvisar, a tocar ou a escutar. Pode dizer-se que atingiu um estado de “*flow*”. Além do gosto e prazer em tocar, demonstrou algumas aptidões musicais, nomeadamente no sentido rítmico, na noção de pulsação e na musicalidade. Com algumas pequenas exceções, não foi necessário qualquer correção a esse nível. Não se pretendia que a execução fosse perfeita, obviamente, mas que fosse agradável e prazerosa para ele e para todo o grupo. Destacamos a improvisação que realizou na gaita de beijos, o instrumento preferido de “A” (sessão 4), suave, melodiosa e agradável ao ouvido com respeito pela introdução da música na gravação que lhe sugerimos. A única variável que podemos considerar mais negativa foi o facto de insistir em colocar o volume do órgão sempre no máximo, apesar de ser chamado à atenção para não o fazer e tentar tocar vários instrumentos ao mesmo tempo, o que lhe foi dificultando a tarefa (as baquetas colocadas nos pés, maracas nas mangas da camisola ao mesmo tempo que tinha as mãos ocupadas com outros instrumentos, tentar colocar os auscultadores ligados à parte de trás do órgão quando estava a improvisar). Podemos considerar que todas estas atitudes

demonstram uma certa criatividade e audácia, se assim podemos considerar, pois nenhum aluno se tinha ainda lembrado de o fazer. Também podemos salientar de novo a necessidade de chamar a atenção por parte de “A” é muito evidente. E estas atitudes obtiveram naturalmente uma reação por parte dos colegas, (riram-se bastante) o que o deixou ainda mais motivado para continuar.

Por fim, no que diz respeito ao seu estado emocional, podemos considerar que este se manteve francamente positivo, ”A” demonstrou ser congruente em todas as situações, mesmo quando na sessão 7 todo o grupo teve que ser chamado à atenção pelo comportamento. Ficou mais calado e a observar durante um tempo. Quando reiniciamos o ensaio, voltou a ter o comportamento que tinha apresentado no início, mais impulsivo e desafiador.

Em face dos resultados obtidos podemos dizer que o trabalho desenvolvido com “A” foi positivo, na medida em que se sentiu satisfeito e motivado, a sua integração no grupo foi satisfatória e gratificante para todos.

Talvez esta relação de intimidade com a música no manuseio dos instrumentos proporcione a ideia de liberdade, disciplina e organização, tão necessárias na sala de aula, porém, às vezes, tão ausentes, principalmente tratando-se de alunos hiperativos, possa ter transformado “A”, que todos consideravam como o “terror”, que ninguém queria na sua aula. É uma transformação que nos leva a pensar que a nossa hipótese inicial se possa ter verificado neste caso. A nossa esperança é a de que outros alunos como “A” possam beneficiar de experiências que os que os libertem e ajudem a ser crianças, equilibradas, realizadas e felizes.

## Considerações Finais

Embora se note uma crescente preocupação com a problemática da Hiperatividade e a investigação nesta área esteja a progredir, ainda há muito por fazer, em particular no contexto escolar, na identificação, elaboração e implementação de um programa de intervenção que vise a satisfação das necessidades educativas das crianças/ jovens hiperativos, e a estimulação das suas potencialidades. O facto destas necessidades educativas serem frequentemente ignoradas podem levar ao desenvolvimento de comportamentos desajustados ou até de inadaptação escolar por parte do aluno, acabando por se repercutir nas suas aprendizagens escolares. Portanto será importante um conhecimento mais aprofundado da vertente psicossociológica da criança, para além da cognitiva. Neste sentido, este projeto de investigação procurou salientar e consciencializar para a importância da adoção de estratégias de diferenciação pedagógica que apoiem e promovam o desenvolvimento harmonioso.

Todas as sessões foram pensadas com um objetivo primordial, que era a integração plena do aluno “ A” na oficina de música. No entanto, estas sessões foram planificadas e alteradas em função dos resultados obtidos nas anteriores, nas reações do aluno, nos seus gostos, preferências, nas suas aptidões musicais e principalmente a pensar no controlo das suas emoções negativas e a possibilidade de expressar de uma forma mais positiva.

Temos consciência que construímos uma visão global da problemática, que em termos práticos se pode traduzir num maior apoio a outros colegas docentes, em concreto no desenvolvimento de um trabalho conjunto que vise um melhor atendimento (por exemplo, construção de projetos com o grupo CEI) em que efetivamente todos os alunos se sintam incluídos. Porém, estamos igualmente conscientes que muito ainda há a fazer e que o tempo de intervenção foi muito reduzido para concluirmos que todos os alunos com esta problemática possam usufruir igualmente e de forma tão satisfatória de atividades de expressão musical.

A compreensão da criança hiperativa torna-se, hoje em dia, uma competência essencial quer do professor, que muitas vezes ainda não está alertado para o diagnóstico/avaliação e técnicas interventivas quando a criança com PHDA está presente na sua sala de aula, quer da família que, muitas vezes, se sente desacompanhada porque,

frequentemente, considera que o problema vivenciado nas suas casas é único e não ocorre noutra família (Parker, 2011).

Ao trabalhar com crianças hiperativas constatamos a grande contribuição destas dinâmicas para o desenvolvimento escolar, na medida em que o aluno se interessa pelas atividades ele fica entusiasmado, começa a seguir regras, e vai-se torna-se mais motivado, e assim, de uma forma ascendente a sua autoestima vai-se fortificando. Para que as escolas se tornem espaços de acolhimento e formação para todos os alunos é preciso transformá-las em ambientes educacionais verdadeiramente inclusivos, onde todos os sujeitos são acolhidos, indiscriminadamente, e seus desejos e interesses sejam levados em conta, a sua auto estima fortalecida e visível através de demonstrações de alegria e bem estar emocional. Segundo Nielsen, o meio educativo tem um enorme impacto, tanto nos alunos com Necessidades Educativas Especiais como em todos os outros. No decorrer do processo de inclusão de alunos com Necessidades Educativas Especiais, o professor não só lhes deve transmitir sentimentos positivos, como deve também revelar-lhe afetos (2011:23).

As atividades criativas, diversificadas, agradáveis e estimulantes, estruturadas e direcionadas para as aptidões e preferências de cada criança/jovem em particular e de formas não-convencionais de ensino, podem ter resultados muito satisfatórios e compensadores não só para a criança/jovem hiperativo, como para todos os que de alguma forma lidam com eles. Torna-se então fundamental reconhecer, que o tratamento para este tipo de perturbação pode ir muito além da medicação e/ou de terapias ocupacionais. Num ambiente de afeto e de acolhimento, valorização pessoal e fomentação da autoestima gerando alegria e bem estar, é possível que a expressão musical seja uma ferramenta capaz de controlar emocionalmente crianças/jovens com Hiperatividade, de uma forma mais eficaz.

Este trabalho permitiu um enriquecimento pessoal e profissional, contribuindo quer para o alargamento dos nossos horizontes acerca desta problemática, quer para o aperfeiçoamento das nossas práticas pedagógicas, em especial no domínio da hiperatividade.

Foi, sem dúvida muito gratificante desenvolver este projeto, em certa medida inovador, conhecer um jovem fantástico com muitas potencialidades e aptidões musicais e conseguir minimizar nem que fosse neste curto espaço de tempo, os efeitos desta

problemática tão complexa, que se reflete de forma tão negativa em toda a sua atitude e comportamento emocional.

E se existir continuidade e sucesso no futuro, certamente refletir-se-á em todos os aspectos da vida deste Jovem, tornando-o mais feliz.

*“A música é uma linguagem, uma forma de expressão que remonta as origens da humanidade, é como um idioma dos sentimentos e sensações, capaz de traduzir artisticamente ou mesmo que sem palavras o conteúdo impresso em cada alma humana”  
(Mayck Djúnior Hartwig ,2011)*

## Referências bibliográficas

- Almeida, L., & Araújo, A. (2014). *Aprendizagem e sucesso escolar: variáveis pessoais dos alunos*. Braga: Associação para o desenvolvimento da investigação em psicologia da educação.
- Antunes, N. L. (2012). *Mal-entendidos: Da hiperatividade à síndrome de Asperger, da Dislexia às Perturbações do Sono. As respostas que procura*. (7a ed.). Lisboa: Verso da Kapa.
- Association, A. P. (2013). *DSM-V - Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders* (5th ed.). Washington, D.C.: American Psychiatric Association.
- Azevedo, M. (2008). A Música mesmo no meio da escola. *Cadernos de Estudo*, (14).
- Barba, J.J. (2013). La investigación cualitativa en educación en los comienzos del siglo XXI, In M. Diaz & A. Giraldez (coord.), *Investigación cualitativa en educación musical*, (23-35). Barcelona: Editorial Graó.
- Baker, R. W., & Trzepacz, P. T. (2001). *Exame Psiquiátrico do Estado Mental* (1st ed.). Lisboa: Climepsi editores.
- Barkley, R. A. (1998). *Attention-Deficit Hyperactivity Disorder: A Handbook for Diagnosis and Treatment* (2nd ed.). New York: Guilford Publications.
- Bréjard, V. (2008). *A hiperatividade na criança*. (Ag. Bonnet, Ed.) (1a ed.). Lisboa: Climepsi.
- Céspedes, A. (2014). *Educar as emoções: Um guia para pais e educadores* (1ª ed.). Lisboa: Editorial Presença.

- Chapelle, G. (1999). L'Exploration D'un Continent, Le Cerveau. In Jean-François Dortier (Ed.), *Cerveau et la pensée: la révolution des sciences cognitives*. Auxerre: Éditions Sciences humaines.
- Chapelle, G. (1999). Peut-on Penser Sans Émotions? In J.-F. Dortier (Ed.), *Cerveau et la pensée: la révolution des sciences cognitives*. Auxerre: Éditions Sciences humaines.
- Cortês, Irene (2014). *A magia dos sons: a descoberta do ambiente sonoro como instrumento de intervenção educativa*. in Sarmento, M., Fernandes, N., Tomás C., Trevisan, G., Dias, C. (2014) (Eds.). *Direitos da Criança: Realidades e Desafios do Caso Português*. Universidade do Minho. Instituto de Educação. Centro de Investigação em Estudos da Criança.
- Damásio, A. R. (1997). *O erro de Descartes: emoção, razão e cérebro humano* (17th ed.). Lisboa: Publicações Europa-América, Mem Martins.
- Damásio, A. R. (1999). *O sentimento de si: o corpo, a emoção e a neurobiologia da consciência* (12th ed.). Mem Martins [Portugal]: Publicações Europa-América.
- Dias, H. G. (n.d.). Os PCN – Arte, o Modelo C(L)A(S)P e as ideias de Swanwick: Repensando os referenciais para o ensino da música na escola. Consultado a 1 de setembro de 2015, de: <http://www.domain.adm.br/dem/licenciatura/monografia/henriquedias.pdf>
- Elliot, David J.. Música, Educación y Valores Musicales. In: *Sociedade Internacional de Educación Musical*. GAINZA, V. H. (Org.). *La Transformación de La Educación Musical a las puertas del siglo XXI*. Buenos Aires : Guadalupe, 1998.
- Falardeau, G. (1999). *As Crianças Hiperativas*. Mem Martins: Edições CETOP.

- Fritz, T., Jentschke, S., Gosselin, N., Sammler, D., Peretz, I., Turner, R., ... Koelsch, S. (2009). Universal Recognition of Three Basic Emotions in Music. *Current Biology*, 19(7), 573–576.  
<http://doi.org/10.1016/j.cub.2009.02.058>
- García, I. M. (2001). *Hiperactividade: Prevenção, avaliação e tratamento na infância*. Amadora: McGraw-Hill.
- Gordon, E. E. (2000). *Teoria de aprendizagem musical para recém-nascidos e crianças em idade pré-escolar*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Hartwig, M. D. (2011). Arte e Emoção: A música como idioma dos sentimentos. Consultado a 20 de agosto de 2015, de:  
<http://www.redepsi.com.br/2011/01/06/arte-e-emo-o-a-m-sica-como-idioma-dos-sentimentos/>
- Howard, W. (1984). *A Música e a Criança*. São Paulo: Câmara Brasileira do Livro.
- Juslin, P. N., & Västfjäll, D. (2008). Emotional responses to music: The need to consider underlying mechanisms. *Behavioral and Brain Sciences*, 31.  
<http://doi.org/10.1017/s0140525x08005293>
- Levek, K., & Santiago, D. (2014). *Teoria do fluxo, educação musical e a percepção de emoção em música por crianças de 6 a 10 anos*. Anais Do X Simpósio de Cognição E Artes Musicais.
- Levitin, D. J. (2007). *Uma paixão humana: o cérebro e a música* (1st ed.). Lisboa: Editorial Bizâncio.
- Lobato, A. M. R. (n.d.). Consultado a 20 de agosto de 2015, de <http://biblioteca-da-musicoterapia.com/biblioteca/arquivos/artigo/Ana%20Maria%20Lobaato%20FREQUENCIA%20CEREBRAL.pdf>

- Lopez, S. J. (2009). *Psicologia positiva Uma abordagem científica e prática das qualidades humanas*. (C. R. Snyder, Ed.). Porto Alegre: Artmed Editora.
- Marsh, A., Kozak, M., & Ambady, N. (2007). Accurate identification of fear facial expressions predicts prosocial behavior. *Emotion (Washington, D.C.)*, 2(7). Retrieved from <http://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/17516803>
- Neto, A. S. (2014). *Hiperatividade e Défice de Atenção: As respostas que pais e professores procuram*. (Equipa de Neurodesenvolvimento do Hospital CUF Descobertas, Ed.). Lisboa: Verso de Kapa.
- Nielsen, L. B. (2011). *Necessidades Educativas Especiais na Sala de Aula*. Porto: Porto Editora.
- Parker, H. C. (2011). *DESORDEM POR DÉFICE DE ATENÇÃO E HIPERATIVIDADE: Um Guia para pais, educadores e professores*. Porto: Porto Editora Lda. (Original work published 1994)
- Pardal, L., & Soares Lopes, E. (2011). *Métodos e Técnicas de Investigação Social*. Areal Editores.
- Polaino-Lorente, A., & Ávila, C. (2004). *Como viver com uma criança hiperativa*. Porto: ASA Editores.
- Queirós, M. (2014). *Inteligência Emocional - Aprenda a ser Feliz*. Porto: Porto Editora Lda.
- Sattler, J. M., Sierra, G. P., Jane, J. M., & López, E. G. (1996). *Evaluación infantil* (3rd ed.). México: Editorial El Manual Moderno.
- Schafer, R. M. (1977). *A Afinação do mundo*. São Paulo: UNESP.
- Schafer, R. M. (1991). *O Ouvido Pensante*. São Paulo: UNESP.
- Schafer, R. M. (1992). *O Ouvido Pensante*. São Paulo: UNESP.

- Sousa, A. B. (2003). *Educação pela Arte e Artes na Educação*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Swanwick, K. (1979). *Basis for music education*. London: Nfer-Nelson.
- Swanwick, K. (1999). *Teaching music musically*. New York: Routledge.
- Swanwick, K. (2000). *Música, Pensamiento y educación*. Madrid: Ediciones Morata.
- Tomatis, A. A. (1999). *A Noite Uterina*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Tuckman, B. W. (2000). *Manual de investigação em educação: Como conceber e realizar o processo de investigação em educação*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian
- Vincent, J.-D. (2010). *Viagem Extraordinária ao Centro do Cérebro* (1ª ed.). Alfragide: Texto Editores.

## **ANEXOS**

## **Lista de Anexos (apresentados em CD)**

Anexo 1 – Autorização do Diretor da Escola

Anexo 2 – Autorização da mãe de “A”

Anexo 3 – Relatório Técnico Individual datado de 17/12/2012

Anexo 4 – Programa Educativo Individual- PEI 2014/2015

Anexo 5 - Declaração médica 26/11/2014

Anexo 6 – Apreciação global do 3º período 2014/2015

Anexo 7- Bula do medicamento - Rubifen

Anexo 8 – Relatório de Psicologia datado de 21/05/2013

Anexo 9 - Projeto da Oficina de Música “ A linguagem dos Sons” 2014/2015

Anexo 10 - Descrição da Entrevista não estruturada com a mãe do aluno

Anexo 11- Descrição da Entrevista não estruturada com a professora de Educação Especial

Anexo12- Descrição da Entrevista não estruturada com a médica pedopsiquiatra que acompanha “A”

Anexo 13- Imagens (emoções) utilizadas na sessão 10

Anexo 14 - Ficha do aluno realizada na sessão 10

Anexo 15 - Descrição das 10 Sessões realizadas com “A”

Anexo 16- Grelhas de observação do comportamento e atitudes das 10 sessões

Anexo 17- Conto tradicional “ A gaita Maravilhosa “ de António Mota

Anexo 18- História escrita por “A”

Anexo 19- Relatório Médico de 29/01/2013