

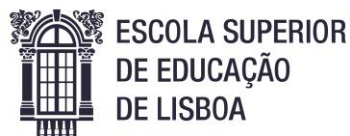
SOM CONTIGO: MÚSICA, TECNOLOGIAS E NECESSIDADES EDUCATIVAS ESPECIAIS

Margarida Costa Sérvulo Rodrigues

(nº 2015002)

Dissertação apresentada à Escola Superior de Educação de Lisboa para obtenção de
grau de mestre em Educação Especial

2019



SOM CONTIGO: MÚSICA, TECNOLOGIAS E NECESSIDADES EDUCATIVAS ESPECIAIS

Margarida Costa Sérvulo Rodrigues
(nº 2015002)

Dissertação apresentada à Escola Superior de Educação de Lisboa para obtenção de
grau de mestre em Educação Especial

Orientadora: Professora Doutora Clárisse Nunes

Coorientadora: Professora Doutora Isabel Pizarro Madureira

2019

RESUMO

As atividades para públicos com Necessidades Educativas Especiais (NEE) da Fundação Calouste Gulbenkian (FCG) são pensadas com o intuito de promover oportunidades de inclusão. Essas atividades são programadas com o objetivo de proporcionar igual acesso ao museu, à informação sobre as obras, à exploração das mesmas artisticamente e à fruição desses momentos, quer de forma individual quer em grupo. É neste contexto que surge a atividade Som Contigo, na qual é desenvolvido um trabalho de grupo que passa pela exploração do som e do sentir. A atividade Som Contigo é uma das que maior diversidade de públicos inclui, uma vez que as ferramentas utilizadas permitem a participação de pessoas com paralisia cerebral, multideficiência, Perturbações do Espectro do Autismo, entre outras características.

O presente estudo desenvolveu-se neste contexto e teve como principal propósito averiguar o contributo da atividade Som Contigo na promoção de oportunidades de envolvimento e participação de alunos com NEE e no desenvolvimento de competências de interação social.

O estudo qualitativo de natureza interpretativa envolveu o recurso a diversas técnicas: (i) entrevistas semiestruturadas: uma à coordenadora de área da FCG e outra ao artista responsável pela arquitetura da atividade Som Contigo; (ii) observações das atividades desenvolvidas com dois grupos de alunos em idade escolar - um grupo com multideficiência e outro com Perturbações do Espectro do Autismo; e (iii) questionários aos professores responsáveis de cada grupo. Os dados recolhidos foram analisados com recurso à análise de conteúdo. Participaram no estudo 12 alunos com NEE (seis com PEA e seis com MD) com idades compreendidas entre os 6 e os 18 anos) e 11 adultos (seis professores, dois mediadores artísticos e três voluntários da FCG).

Os resultados evidenciaram que a dinamização da atividade Som Contigo proporcionou oportunidades para que os dois grupos de alunos se envolvesse e participasse de forma ativa nas tarefas solicitadas, registando-se maior frequência de comportamentos de interação física com os recursos físicos disponibilizados, do que com colegas e adultos. Salienta-se ainda o registo de maior volume de comportamentos de participação e envolvimento na atividade no grupo de alunos com PEA do que no grupo de alunos com MD, sendo esses comportamentos também mais

diversificados. Registrou-se ainda diferenciação de estratégias utilizadas pelos adultos que dinamizaram a atividade com os dois grupos de alunos. No caso dos alunos com MD foram usadas, sobretudo, estratégias individualizadas e com os alunos com PEA mais estratégias de grupo. Este estudo evidenciou que as tecnologias constituíram recursos facilitadores do envolvimento e participação de alunos com necessidades complexas em atividades relacionadas com a arte realizadas em contexto museológico.

Palavras-chave: Atividade Som Contigo, Música, Tecnologia, Necessidades Educativas Especiais, Museu

ABSTRACT

The activities for the public with Special Needs of the Calouste Gulbenkian Foundation are designed with the aim of promoting opportunities for inclusion. These activities are programmed with the objective of providing equal access to the museum, information about the works, the exploration of them artistically and the enjoyment of these moments, either individually or in a group. It is in this context that the Som Contigo (=Sound with you) activity arises, in which a group work is developed that goes through the exploration of sound and feeling. The Som Contigo activity is one of the most diverse of publics, since the tools used allow the participation of people with cerebral palsy, multiple disabilities, Autism Spectrum Disorders, among other characteristics.

The present study was developed in this context and its main purpose was to investigate the contribution of the Som Contigo activity in promoting opportunities for involvement and participation of students with special needs and in the development of social interaction skills.

The qualitative study of interpretative nature involved the use of several techniques: (i) semi-structured interviews: one to the Gulbenkian area coordinator and another to the artist responsible for the architecture of the Som Contigo activity; (ii) observations of the activities carried out with two groups of school-age students - one group with multiple disabilities (MD) and another with Autism Spectrum Disorders; and (iii) questionnaires to the responsible teachers in each group. The data collected were analyzed using content analysis. Twelve students with special needs (six with autism disorders and six with MD) aged 6 to 18 years and 11 adults (six teachers, two artistic mediators and three Gulbenkian volunteers) participated in the study.

The results showed that the dynamization of the Som Contigo activity provided opportunities for both groups of students to engage and actively participate in the requested tasks, with a higher frequency of physical interaction behaviors with the physical resources made available than with colleagues and adults. It is also worth noting the higher volume of participation and involvement behaviors in the activity in the group of students with autism than in the group of students with MD, and these behaviors are also more diversified. There was also a differentiation of the strategies used by the adults that stimulated the activity with the two groups of students. In the

case of students with MD, individual strategies were used, and students with autism and group strategies were used. This study evidenced that the technologies constituted facilitating resources of the involvement and participation of students with complex needs in activities related to the art realized in museological context.

Keywords: Activity Som Contigo, Music, Technology, Special Needs, Museum

AGRADECIMENTOS

A realização deste estudo marca uma etapa importante no meu percurso e crescimento profissional, que só foi possível com o contributo de várias pessoas.

Dirijo o meu primeiro agradecimento à Professora Doutora Clarisse Nunes, pela excelente orientação e rigor científico, por ter partilhado comigo um pouco dos seus conhecimentos, por validar as minhas aprendizagens de forma inquestionável, pela enorme disponibilidade e pelas palavras de incentivo e apoio durante este longo processo de investigação.

À Professora Doutora Isabel Madureira um “obrigada” pela partilha de conhecimentos, pelo olhar crítico e pelo sorriso com que me recebia nos momentos de tutoria.

Aos colegas de percurso académico, com quem partilhei momentos de angústia, aprendizagem e sucesso. Foram dois anos de grande crescimento, não só académico mas também relacionais... foi um prazer fazer parte deste grupo. O meu muito obrigado a todos. Um especial “obrigada” à Patricia que embora já tenha terminado o seu processo de investigação se disponibilizou para me ajudar neste estudo.

À Gulbenkian que não só me permitiu fazer este Mestrado como também possibilitou o desenvolvimento deste estudo.

À Margarida Vieira, coordenadora da área da programação para públicos com Necessidades Educativas Especiais da Gulbenkian, por me potenciar a autonomia e liberdade necessárias para desenvolver o meu percurso de aprendizagem e constante reflexão crítica sobre tudo o que realizo. Este apoio foi fundamental para errar e correr riscos que me levaram a amadurecer. A ela, um enorme obrigada, pelo exemplo que é enquanto coordenadora, amiga e pessoa.

À equipa do Serviço Educativo em que trabalho, um obrigada especial por me terem acolhido de forma tão bonita. Sendo uma verdadeira equipa foram partilhando comigo saberes, dúvidas e interesses. Tem sido um prazer trabalhar convosco ao longo deste 5 anos. Muito obrigada por me ajudarem a crescer!

Aos professores e alunos deste estudo, que em mim depositaram um grande voto de confiança, mas também a todos os que participam nas atividades da Gulbenkian e que todos os dias me ensinam a humildade existente no trabalho com estas populações. Aprendo sempre muito convosco. Obrigada!

E finalmente um agradecimento muito muito especial à minha família, por tudo...

ÍNDICE

RESUMO	iii
ABSTRACT	v
AGRADECIMENTOS	vii
INTRODUÇÃO	1
CAPÍTULO I - ENQUADRAMENTO TEÓRICO	5
1. Inclusão e Educação Artística	5
1.1. Inclusão	5
1.2. Educação Artística	13
1.2.1. Contextos formais, não formais e informais de educação	13
1.2.2. Função do mediador num museu	17
1.2.3. Educação artística em Portugal	19
1.2.4. Papel da educação artística no desenvolvimento e aprendizagem	21
2. Tecnologias, Música e NEE	26
2.1. Papel das tecnologias na educação	26
2.2. Música e Som com crianças/jovens com NEE	34
CAPÍTULO II – COMPONENTE EMPIRICA	43
1. Contextualização do estudo e formulação do problema	43
2. Questões orientadoras da investigação e objetivos do estudo	46
3. Natureza e desenho da investigação	47
4. Participantes no estudo	54
4.1. Caraterização dos alunos participantes no estudo	55
4.2. Caraterização dos adultos participantes no estudo	56
4.2.1. Caraterização dos professores e dos assistentes operacionais	56
4.2.2. Caraterização dos mediadores da atividade e auxiliares	57
5. Processos e técnicas de recolha e tratamento de dados	58
5.1. Métodos de observação indireta	60

5.2. Métodos de observação direta	65
CAPÍTULO III – APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS.....	71
1. Organização das atividades da FCG destinadas a públicos com NEE	71
1.1. Resultados da entrevista à coordenadora da área educativa para as NEE... 71	
1.2. Resultados do questionário feito aos professores dos alunos com MD e PEA..	74
2. Organização da atividade Som Contigo	77
2.1 Resultados das entrevistas aos mediadores.....	77
2.2 Resultados da pesquisa documental	81
3. Características da atividade Som Contigo	86
3.1 Resultados da entrevista à coordenadora das atividades para públicos com NEE	86
3.2 Resultados da entrevista ao mediador da atividade	90
3.3 Resultados dos questionários feitos aos professores dos alunos	91
4. Papel do mediador na dinamização de atividades para públicos com NEE, incluindo a atividade Som Contigo.....	93
5. Comportamentos e estratégias usadas na atividade Som Contigo.....	95
5.1 Comportamentos dos alunos durante a atividade Som Contigo	96
5.1.1 Tema 1: Interação e envolvimento com colegas.....	97
5.1.2 TEMA 2: Interação e envolvimento com adultos.....	99
5.1.3 TEMA 3: Participação e envolvimento com o equipamento.....	100
5.2 Estratégias utilizadas pelos adultos na dinamização da atividade	102
5.2.1 Tema 4: Estratégias dirigidas ao aluno individualmente	103
5.2.2 Tema 5: Estratégias dos adultos dirigidas ao grupo de alunos	105
5.2.3 Tema 6: Estratégias dirigidas ao adulto.....	105
6. Apreciação da atividade Som Contigo	106
6.1 Pelo mediador artístico	106

6.2	Professores responsáveis pelos grupos com alunos com MD e PEA	107
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....		113
LIMITAÇÕES E LINHAS DE INVESTIGAÇÃO FUTURAS.....		123
BIBLIOGRAFIA.....		125
ANEXOS		136

Índice de anexos

Anexo A – História da Instituição/FCG.....	137
Anexo B – Características da exploração do LAbMóvel por grupos específicos.....	139
Anexo C – Caracterização dos grupos com alunos com MD e com alunos com PEA.....	140
Anexo D – Guião da atividade.....	144
Anexo E – Resultados dos inquéritos de avaliação.....	150
Anexo F – Questionário de caracterização do professor responsável pelo grupo de alunos com MD.....	154
Anexo G – Questionário de caracterização do professor responsável pelo grupo de alunos com PEA.....	157
Anexo H – Questionário de opinião do professores responsável pelo grupo de alunos com MD relativamente à atividade Som Contigo.....	160
Anexo I – Questionário de opinião do professores responsável pelo grupo de alunos com PEA relativamente à atividade Som Contigo.....	164
Anexo J – Guião da entrevista à coordenadora de área.....	164
Anexo K – Guião da entrevista ao mediador artístico.....	168
Anexo L – Protocolo da entrevista feita à coordenadora de área.....	170
Anexo M - Protocolo da entrevista feita ao mediador artístico.....	180
Anexo N – Análise de conteúdo da entrevista feita à coordenadora de área.....	190
Anexo O – Análise de conteúdo da entrevista feita ao mediador artístico.....	206
Anexo P – Análise de conteúdo do questionário de opinião feito à responsável pelo grupo de alunos com PEA.....	227
Anexo Q – Análise de conteúdo do questionário de opinião feito ao responsável pelo grupo de alunos com MD.....	233
Anexo R – Protocolo Observação Naturalista do grupo com alunos com MD.....	237
Anexo S – Protocolo Observação Naturalista do grupo com alunos com PEA.....	251
Anexo T - Checklist dos comportamentos do grupo com alunos com MD.....	277
Anexo U - Checklist dos comportamentos do grupo com alunos com PEA.....	289
Anexo V – Caracterização das ferramentas LAbMóvel e Caixa Sonora.....	300

Anexo W – Comportamentos dos alunos face os adultos.....	304
Anexo X – Comportamentos dos alunos em relação aos três temas.....	306
Anexo Y – comportamento dos alunos em relação aos colegas.....	308
Anexo Z – Comportamentos dos alunos relativos à participação e envolvimento com o equipamento.....	310
Anexo AA – Estratégias dirigidas aos alunos individualmente.....	313
Anexo BB – Estratégias usadas pelos adultos dirigidas aos dois grupos.....	316
Anexo CC – Estratégias utilizadas pelos adultos dirigidas a adultos.....	317

Índice de tabelas

Tabela 1 – Inclusão: Princípios e práticas na perspectiva de Ainscow e Miles (2013) e Font (2013).....	7
Tabela 2 – Síntese das vantagens da utilização das tecnologias móveis da escola.....	29
Tabela 3 – Características do som.....	36
Tabela 4 – Objetivos e procedimentos da 1ª fase da Investigação.....	53
Tabela 5 - Objetivos e procedimentos da 2ª fase da Investigação.....	54
Tabela 6 - Objetivos e procedimentos da 3ª fase da Investigação.....	54
Tabela 7 – Caracterização dos alunos do grupo com alunos com PEA e do grupo com alunos com MD.....	55
Tabela 8 – Alunos participantes em cada sessão.....	56
Tabela 9 – Procedimentos de recolha de dados usados na 1ª e 3ª fase do estudo.....	59
Tabela 10 – Total de videos registados em cada grupo observado.....	69
Tabela 11 – Organização das atividades NEE da FCG.....	72
Tabela 12 – Processos de dinamização das atividades para públicos com NEE da FCG.....	72
Tabela 13 – Opinião do professor responsável pelo grupo de alunos com MD sobre as atividades para públicos NEE da FCG.....	75
Tabela 14 - Opinião da professora responsável pelo grupo de alunos com PEA sobre as atividades para públicos NEE da FCG.....	76
Tabela 15 – Opinião da coordenadora de área sobre as atividades para públicos com NEE da FCG.....	77
Tabela 16 – Opinião da coordenadora de área sobre a atividade Som Contigo ...	78
Tabela 17 – opinião do mediador sobre a atividade Som Contigo.....	79
Tabela 18 – Processos de implementação da atividade Som Contigo na ótica do mediador.....	80
Tabela 19 – O tema “Som Contigo”.....	86
Tabela 20 – Opinião do mediador sobre a atividade Som Contigo.....	90
Tabela 21 – Opinião do professor responsável pelo grupo de alunos com MD sobre a atividade Som contigo.....	92

Tabela 22 – Opinião do professor responsável pelo grupo de alunos com PEA sobre a atividade Som Contigo.....	93
Tabela 23 – Opinião do mediador relativo ao ensino não formal e à mediação em contexto não formal.....	93
Tabela 24 – Opinião do mediador face ao seu papel nas atividades para públicos com NEE.....	95
Tabela 25 – Distribuição dos comportamentos dos alunos com MD e PEA pelos três temas definidos.....	96
Tabela 26 – Comportamentos observados nos dois grupos de alunos (com MD e com PEA) ao nível da interação e envolvimento com colegas.....	98
Tabela 27 - Comportamentos observados nos dois grupos de alunos (com MD e com PEA) ao nível da interação e envolvimento com adultos.....	99
Tabela 28 - Comportamentos observados nos dois grupos de alunos (com MD e com PEA) ao nível da participação e envolvimento com o equipamento.....	101
Tabela 29 – Tipo de estratégias usadas pelos adultos durante a atividade Som Contigo com os dois grupos de alunos.....	102
Tabela 30 – Estratégias dirigidas ao aluno individualmente considerando os dois grupos de alunos.....	103
Tabela 31 – Estratégias utilizadas pelos adultos dirigidas aos grupos de alunos..	105
Tabela 32 – Estratégias utilizadas pelos adultos dirigidas a adultos.....	106
Tabela 33 – Opinião sobre atividade expressa pelo professor responsável pelo grupo de alunos com MD.....	107
Tabela 34 – Análise comparativa das respostas dadas pelos professores responsáveis pelos grupos com alunos com MD e com alunos com PEA.....	109

Índice de figuras

Figura 1 – imagens ilustrativas das atividades “O mundo no jardim” e “Sentir o museu”	44
Figura 2 - Descrição das fases do plano de investigação.....	53
Figura 3 – Tipologia de Técnicas Observacionais (Coutinho, 2013).....	66
Figura 4 - Trabalho diante da obra de arte no museu e relação entre som e as formas da obra de arte no museu.....	83
Figura 5 – Exploração das aplicações face ao som, sua forma e cor em relação com a obra de arte	84
Figura 6 – Trabalho em grande grupo e exploração da vibração do som.....	85
Figura 7 – Ferramentas Labmóvel e Caixa sonora.....	87
Figura 8 – Ilustração da ferramenta Labmóvel.....	88
Figura 9 – Trabalho com a Caixa sonora.....	88
Figura 10 – Interação entre pares, com adultos e com o equipamento.....	97

Lista de abreviaturas

CESEM	Centro de Estudos de Sociologia e Estética
DID	Deficiência Intelectual de Desenvolvimento
FCG	Fundação Calouste Gubenkian
FCSH-UNL	Faculdade de Ciências Sociais e Humanas da Universidade de Lisboa
ISCSP	Instituto Superior de Ciências Sociais e Políticas
LBSE	Lei de Bases do Sistema Educativo
MD	Multideficiência
NEE	Necessidades Educativas Especiais
OMS	Organização Mundial de Saúde
PEA	Perturbação do Espectro do Autismo
PEI	Programa Educativo Individual
PER	Plan S'Études Romand
SE	Serviço Educativo
TEIP	Território Educativo de Intervenção Prioritária
TIC	Tecnologias de Informação e Comunicação

INTRODUÇÃO

A Educação Inclusiva abrange não só a Inclusão Escolar, mas também a Inclusão Social quer no contexto escolar, quer na comunidade. Considerando a inclusão social na comunidade existem diferentes instituições e organismos que podem funcionar como agentes de inclusão, não só de crianças e jovens, mas de toda a população, incluindo as que têm Necessidades Educativas Especiais (NEE). Um destes agentes da comunidade são os museus. Por outro lado, cada vez mais as tecnologias fazem parte do nosso quotidiano, sendo que também estão presentes nos museus. Mas, de que forma pode o trabalho com tecnologias ser um meio facilitador de inclusão de alunos com NEE num museu?

Na brochura da programação para escolas e grupos organizados da Fundação Calouste Gulbenkian (FCG) (DESCOBRIR, 2016-17), mais concretamente na área educativa da programação para públicos com NEE é bastante visível a variedade de relações com a obra de arte. Isto é, pela análise das sinopses dos títulos apresentados pode-se entender que, em contexto de museu, as estratégias de mediação e consequentemente as áreas artísticas exploradas são bastante variadas. Portanto, nesta programação é possível um grupo de alunos relacionar-se com o espaço de museu e respetivas obras de arte através da dança e do movimento, do desenho e do traço e do som, entre outras.

A atividade Som Contigo desenvolvida pela FCG é apresentada como uma atividade inclusiva, na medida em que dinamiza atividades com grupos de alunos de diferentes idades, características e necessidades. A dinamização desta atividade envolve conceitos musicais e requer o envolvimento e a participação dos participantes. É esta a atividade alvo de estudo neste trabalho, a qual se organiza em dois momentos: o primeiro em contexto museológico onde é feita a abordagem de uma obra de arte, criando-se a relação pessoal com a obra de arte escolhida e sua relação com a temática da música; e o segundo de caráter mais prático em contexto de sala em que se exploram diferentes tecnologias de produção e manipulação sonora. Nesta atividade, a área artística explorada para a interpretação da obra é o som/música.

Trabalhando em pares, o(s) mediador(es), estão encarregues de potenciar experiências aos participantes, levando-os a usufruir desses momentos ao máximo quer no momento em museu junto à obra trabalhada, quer depois em atividade prática.

Para tal, os participantes e seu *background* são tidos em consideração, para que o trabalho desenvolvido seja mais rico e mais ajustado a cada participante.

Portanto, a exploração dos sons, durante a atividade Som Contigo, é feita a partir do feedback de cada participante, sendo que são estes que acabam por escolher os tipos de sons a explorar e a trabalhar posteriormente.

É ainda relevante o facto de a atividade Som Contigo ser dinamizada por um par de mediadores, sendo que um se responsabiliza pela mediação artística em contexto de museu e o outro, enquanto músico, domina as questões didáticas e tecnológicas a explorar no trabalho com os alunos.

Embora a atividade Som Contigo não constitua uma atividade com fins terapêuticos, é relevante a questão de a música poder desenvolver relações entre participantes e mediadores e professores/técnicos, uma vez que o trabalho com o som e a música constituem a tradução dos sentimentos humanos que Sousa (2005) refere.

Assim, a questão central do estudo prende-se com a vontade de perceber a relação entre a música, o som, as obras de arte em exposição no museu e as tecnologias – que é fortemente trabalhada na atividade Som Contigo – e o seu contributo para o desenvolvimento de capacidades de interação social e de participação/envolvimento.

Posto isto, os objetivos desta investigação prendem-se com i) Identificar as finalidades e as características da atividade Som Contigo, promovida pela FCG, para alunos com NEE, e conhecer a opinião dos mediadores, professores e técnicos sobre esta atividade e os comportamentos dos alunos na atividade; ii) Caracterizar as estratégias utilizadas pelos mediadores para promover a participação e a interação social dos alunos com NEE na atividade Som Contigo; iii) Caracterizar o envolvimento e a participação dos alunos com NEE na atividade Som Contigo, bem como o modo como interagem entre si e com os adultos nessa atividade; iv) Saber em que medida o contacto com diferentes formas de expressão artística associadas à tecnologia promove ou facilita a participação e a interação social de alunos com NEE.

Considerando os objetivos definidos entendeu-se adequado realizar uma investigação de natureza qualitativa. Esta opção deve-se ao facto de nos interessar analisar o modo como a atividade Som Contigo se desenvolve com alunos com multideficiência (MD) e com PEA e como se caracteriza a participação destes alunos nessa atividade.

Dada a natureza do estudo, optou-se por recorrer a métodos qualitativos de recolha de dados, mais propriamente métodos de recolha indireta e métodos de recolha direta.

Assim, as técnicas inseridas nos métodos de recolha indireta incluíram a pesquisa documental, tendo sido consultados diversos documentos (guião da atividade e inquéritos de avaliação da atividade - documentos internos da FCG que os professores preenchem no final da atividade), e a realização de entrevistas aos mediadores responsáveis pela atividade e questionários (de caracterização e de opinião) feitos aos responsáveis por cada grupo. Por sua vez, os métodos de recolha direta implicaram o recurso à observação naturalista e sistemática que levou à construção de uma grelha de observação naturalista e de listas de verificação.

Por fim, com o intuito de apresentar os dados obtidos, a estrutura deste trabalho é constituída por quatro grandes capítulos: Enquadramento Teórico – onde são explorados e relacionados os conceitos de inclusão, educação artística, tecnologias, música e Necessidades Educativas Especiais, entre outros; Componente Empírica – em que é feita a contextualização do estudo e formulação do problema, apresentamos as questões orientadoras e os objetivos do estudo, a natureza e desenho da investigação, participantes no estudo e os processos e técnicas de recolha e tratamento de dados; Apresentação e discussão dos resultados recolhidos e as Considerações Finais.

CAPÍTULO I - ENQUADRAMENTO TEÓRICO

Neste capítulo pretende-se apresentar o enquadramento teórico subjacente a este trabalho de investigação, refletindo-se sobre a inclusão de alunos com NEE na comunidade, em contextos não formais e o papel da educação artística neste processo.

1. Inclusão e Educação Artística

“O fim da educação... é a preparação de cada criança para o seu lugar na sociedade, não apenas no aspecto vocacional mas também espiritual e mental, então não é (apenas) de informação que ela necessita: é de sabedoria, equilíbrio, auto - realização, gosto – qualidades que apenas podem provir de um exercício unificado dos sentidos para a actividade de viver”

(Read, 2010, p.278)

1.1. Inclusão

“Todos os seres humanos nascem livres e iguais em dignidade e direitos (...)”

(Declaração Universal dos Direitos Humanos, 1948, Artigo 1º)

Em 1948, a Assembleia Geral das Nações Unidas aprovou a Declaração Universal dos Direitos Humanos, um documento que descreveu os direitos de base do ser humano, entre os quais o direito à comunidade, indispensável ao livre desenvolvimento da personalidade; o direito à fruição cultural e artística e o direito à igualdade de direitos¹.

Por outro lado, a Convenção Sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência² estabelece, como princípios gerais, no artigo 3º, a “participação e inclusão plena e efetiva na sociedade” e “o respeito pela diferença e aceitação das pessoas com deficiência como parte da diversidade e humanidade”. Ainda no artigo 30º reconhece “o direito de todas as pessoas com deficiência a participar, em condições de igualdade com os demais, na vida cultural” e a adoção de medidas adequadas para garantir o

¹ Em Diário da República, in <https://dre.pt/declaracao-universal-dos-direitos-humanos>

² No Instituto Nacional para a Reabilitação, in

<http://www.inr.pt/uploads/docs/direitosfundamentais/convencao/ConvTxtOfPort.pdf>

acesso ao material cultural em formatos acessíveis e o acesso a locais destinados a atividades ou serviços culturais, como museus, monumentos e locais de importância cultural nacional. No artigo 9º reconhece a necessidade de serem asseguradas às pessoas com deficiência “ (...) o acesso, em condições de igualdade com os demais, ao ambiente físico, ao transporte, à informação e comunicações”, incluindo a identificação e eliminação de obstáculos e barreiras à acessibilidade.

A inclusão pressupõe assim que todos os indivíduos sejam participativos, de uma forma consciente e responsável, na sociedade da qual fazem parte, bem como serem respeitados e aceites independentemente das suas características e necessidades específicas (Correia, 2008).

Mas o conceito de inclusão apresenta um carácter polissémico (Nunes & Madureira, 2015), sendo cada vez mais usado em diferentes contextos. A inclusão implica atitudes e políticas que procurem inserir as pessoas na sociedade quaisquer que sejam os seus talentos ou dificuldades. Para tal, a sociedade tem de criar condições que facilitem a sua participação nas diversas atividades e contextos de vida, de modo a que todos sintam que fazem parte dessa comunidade (Nunes & Madureira, 2015).

Os autores Ainscow, Boothe e Dyson (2006), defendem ainda que o valor da inclusão se articula com outros conceitos como preocupação com equidade, participação, comunidade, compaixão, respeito à diversidade, sustentabilidade e direito. Esta lista está num estado de desenvolvimento perpétuo. E se à lista se juntar honestidade, liberdade, realização, espiritualidade? Até que ponto essas outras questões podem ser derivadas de outros conceitos e preocupações descritos? Por exemplo, a participação pode implicar liberdade para participar, mas também implica escolher não participar. Assim, ao estabelecer uma lista provisória de preocupações, os autores Ainscow et al. (2006) convidam outras pessoas a pensar sobre a base de suas ações e as direções em que gostariam de ver o desenvolvimento da educação.

Segundo Ainscow et al., (2006), outros indicadores de inclusão também exigem elucidação. Por exemplo, participação consiste em estar e colaborar com os outros, implica compromisso ativo e envolvimento na tomada de decisões, e envolve o reconhecimento e a valorização de uma variedade de identidades, para que as pessoas sejam aceites por quem são.

Complementarmente, Ainscow e Miles (2013), citados por Nunes e Madureira (2015), ressaltam que atualmente, em todo o mundo, se procura dar respostas

educativas a todos os alunos, independentemente das suas características individuais. Estes autores apresentam quatro dimensões que permitem uma compreensão do conceito de inclusão, em termos de princípios e de práticas, a saber: (i) a inclusão é um processo, (ii) a inclusão interessa-se pela identificação e eliminação de barreiras, (iii) a inclusão procura assegurar a presença, a participação e o sucesso de todos e (iv) a inclusão dá particular ênfase à educação dos alunos em risco de marginalização, exclusão ou de baixo rendimento.

Por outro lado, Font (2013, citado por Nunes & Madureira, 2015) considera inclusão em duas dimensões: a inclusão como processo e a inclusão como resultado. Na Tabela 1 são apresentados os princípios e práticas em função das duas dimensões defendidas pelo autor.

Tabela 1

Inclusão: Princípios e Práticas na perspetiva de Ainscow e Miles (2013) e Font (2013)

Dimensões	Princípios e Práticas
A inclusão enquanto processo – identificar e eliminar barreiras; promover a educação de alunos em risco de marginalização, exclusão ou de baixo rendimento	<ul style="list-style-type: none"> - Transformar a escola no sentido de procurar formas mais eficazes de responder à diversidade. - Aprender a viver com a diferença. As diferenças podem ser entendidas de modo positivo e como um estímulo para fomentar a aprendizagem. - Recolher e avaliar informação proveniente de diversas fontes, a fim de projetar progressos nas políticas de educação e nas práticas. - Estimular a criatividade e a resolução de problemas. - Assumir a responsabilidade moral de assegurar a atenção necessária a alunos em situação de risco. - Adotar medidas que garantam a presença, a participação e o sucesso destes alunos, dentro do sistema educativo comum. - Atender ao lugar onde os alunos são educados, considerando a assiduidade e a pontualidade com que frequentam o ensino regular.
A inclusão enquanto resultado - assegurar a presença, a participação e o sucesso de todos	<ul style="list-style-type: none"> - Ter em conta a qualidade das experiências realizadas na escola, incorporando o ponto de vista dos alunos. - Aumentar a participação e a aprendizagem no curriculum, na cultura e na vida escolar. - Observar e registar os resultados do processo de ensino e aprendizagem-. - Adquirir competências de acordo com as possibilidades individuais e que sejam significativas para a vida. - Promover a independência e o bem-estar pessoal. - Usar formas de avaliação que proporcionem informação sobre o progresso de todos os alunos, especialmente daqueles que estão em maior risco de marginalização.

Nota: tabela retirada de Nunes e Madureira (2015, p.31)

Segundo Kaplan e Lewis (2003) a inclusão educativa é um processo em contínuo com o intuito de potenciar uma educação semelhante para todos, tendo ao mesmo tempo a preocupação de respeitar a diversidade e as diferentes necessidades e capacidades, características e expectativas educativas dos alunos e da comunidade, eliminando qualquer forma de discriminação (social, económica, cultural, linguística, física ou outra).

Com base na diversidade a Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE) define como um dos seus objetivos “assegurar às crianças com necessidades educativas específicas [NEE], condições adequadas ao seu desenvolvimento e pleno aproveitamento das suas capacidades” (1986, LBSE, art.º 7). Assim, independentemente do tipo de NEE que a criança possa apresentar esta tem o direito de frequentar os contextos regulares de ensino e outros contextos naturais à semelhança dos seus pares com desenvolvimento típico. Para que tal possa ocorrer, o princípio da inclusão deve basear-se “nas necessidades da criança, vista como um todo e não apenas no seu desempenho académico, comparado (...) tantas vezes com o «aluno médio»”. (Correia, 1999, p.34)

A instituição escolar inclusiva tem, então, o papel de se adaptar ao aluno e não o oposto. Por conseguinte a educação inclusiva pressupõe a adaptação do currículo escolar regular para crianças com NEE. Para que o sucesso seja efetivo esse processo de educação inclusiva escolar deve ser compartilhado por todos os seus membros, tais como: educadores, familiares, políticos e comunidade. (LBSE, Artigo 1º, incisos II e III e Artigo 3º, inciso IV).

A reestruturação que se tem vindo a observar no sistema educativo apela ao cumprimento do direito de todos os alunos, estarem, sempre que possível, inseridos em ambientes de ensino e aprendizagem regulares, os quais devem proporcionar-lhes o acesso ao currículo comum (Correia, 2008).

A escola e as suas estruturas devem olhar para a criança/jovem tendo em atenção as suas necessidades e características, considerando três níveis de desenvolvimento essenciais: académico, socioemocional e pessoal, só, assim, se permite que tenham uma educação apropriada (Correia, 2008). A educação inclusiva implica a cooperação entre todos os profissionais que estão envolvidos na comunidade, uma vez que todos nós temos “a responsabilidade de educar todos os alunos” (Correia, 2008, p. 13).

Outra dimensão importante a considerar na educação inclusiva relaciona-se com o assegurar o acesso, a participação e o sucesso de todas as crianças e jovens em contextos educativos (Nunes & Madureira, 2015).

A participação corresponde ao “envolvimento de um indivíduo numa situação da vida real”. (OMS³, 2003, p.2). A participação envolve um envolvimento ativo com o que é ensinado e aprendido, existindo opinião relativamente ao que é experienciado no processo educativo. Envolve também ser-se aceite e reconhecido pelas características individuais, como afirma Booth (2002) “Eu participo contigo, quando me reconheceres enquanto pessoa semelhante a ti, e me aceites como sou” (p.2). No entender de Black-Hawkins (2013) a participação rege-se por sete princípios:

1. Tem impacto em todos os elementos escolares nos diferentes aspetos da vida escolar – pois tem como objetivo quer a concretização/sucesso quer a inclusão, sempre contando com a experiência de todos os membros da comunidade escolar: funcionários, professores, pais/prestadores de cuidados e alunos;
2. É um processo em contínuo, diretamente relacionado com as barreiras à participação – na medida em que o aumento da participação reduz as barreiras à participação e vice-versa. Este processo sem fim e de relação constante está em persistente mudança é difícil de mudar. E embora não exista uma instituição totalmente inclusiva esse continua a ser o grande alvo a atingir;
3. Tem como objetivo a resposta à diversidade – uma vez que se preocupa em dar resposta a todas as formas de diversidade existente nas escolas, o que inclui entender comportamentos face a etnias, género, classe, deficiência / dificuldades e capacidades. O trabalho passa por valorizar e tratar os alunos em termos igualitários e não em salientar as diferenças entre eles;
4. É conceptualmente distanciado das noções das “necessidades educativas especiais” – apesar de a participação estar diretamente relacionada com o acesso físico na escola, esse é só um dos aspetos de um mais alargado entendimento da escola e da educação em que se abrange todos os alunos e funcionários envolvidos em atividades dentro e fora das salas de aula;

³ Organização Mundial de Saúde

5. Requer um aprender de forma ativa e colaborativa para todos – uma vez que os alunos fazem escolhas sobre o que aprendem e como trabalham juntos de forma a apoiarem-se no processo de aprendizagem (envolvimento ativo). Requer o pensar inovador, no uso dos recursos existentes e envolvendo todos os elementos escolares de forma criativa relacionando a comunidade escolar de forma colaborativa;
6. Necessita de direito ativo dos membros para participar – pois para participar não basta apenas “estar”. Participar é um direito partilhado por todos, mas acata responsabilidades tais como: aprender com os outros, participar e fazer decisões durante todo o processo.
7. Tem como base a relação mútua de reconhecimento e aceitação de cada um – o relacionamento entre os diferentes membros da escola é crucial.

Estes princípios reconhecem ainda que a participação deve ser flexível e adaptável aos diferentes membros escolares das diferentes escolas, uma vez que o modo de participação sofre influência do contexto social, económico e dos fatores políticos, sendo que devem, ainda, ser adaptáveis à pessoa.

A participação requer, paralelamente, um olhar para a noção de envolvimento, o qual segundo Laevers (1994) é

uma qualidade da atividade humana: que pode ser reconhecida pela concentração e persistência da criança; É caracterizada pela motivação, fascínio, abertura a estímulos e intensidade das experiências tanto aos níveis físico como cognitivo, sendo evidente uma profunda satisfação; É determinado pelas necessidades desenvolvimentais da criança e pelo seu caráter exploratório; Como resultado do envolvimento tem-se a existência de desenvolvimento que ocorre da experiência da atividade (Laevers, 1993, p.2).

Assim, uma das características mais relevantes do envolvimento é a **motivação**, pois:

uma criança envolvida é uma criança fascinada e totalmente absorvida pela atividade e o tempo parece passar depressa. Uma criança envolvida é extremamente sensível e atenta a relevantes estímulos, liberta uma grande quantidade de energia e experiencia um grande sentimento de satisfação. A fonte desta satisfação é uma sede pessoal da criança ganhar melhores perceções e conhecimentos da realidade. (Laevers, 1993, p.2)

Envolvimento é a melhor forma de prever sucesso educativo junto das crianças com NEE complexas (Iovannone et al., 2003), dado que sem envolvimento não existem aprendizagens profundas (Hargreaves, 2006), ensino eficaz, resultados significativos, realização real ou progresso de qualidade (Carpenter, 2010).

O processo de envolvimento pressupõe que o aluno crie relação com o contexto (incluindo pessoas, ideias, materiais e conceitos) de modo a que se promova a aprendizagem e conseqüentemente o sucesso. O envolvimento é considerado como um comportamento multidimensional, que engloba sete indicadores: consciência, curiosidade, investigação, descoberta, antecipação, persistência e iniciativa. Estes sete indicadores de envolvimento ajudam a entender, a identificar e a registar as possíveis situações de envolvimento do aluno durante uma dada atividade (Carpenter, s.d).

Explanado o conceito de inclusão analisemos as suas vantagens. Para Correia, 2008, “a filosofia da inclusão só traz vantagens no que respeita às aprendizagens de todos os alunos, tornando-se num modelo educacional eficaz para toda a comunidade escolar, designada e principalmente para os alunos com NEE.” (p. 22). No entender de César, citado por Moreira (2012), a virtude da escola inclusiva está muito ligada às interações sociais entre pares, o que para as crianças e jovens é de extrema importância para o seu desenvolvimento psicológico.

A inclusão procura proporcionar uma educação de qualidade para todos os alunos e desenvolver uma maior compreensão das suas diferentes características e necessidades, envolvendo toda a comunidade escolar. Para o aluno com NEE pode proporcionar, ainda, interações sociais adequadas junto dos seus pares sem NEE, o que, por vezes, lhe permite retirar o estigma da sua deficiência (Correia, 2008). Para o aluno sem NEE, a inclusão também poderá trazer vantagens, sendo que lhe permitirá perceber que somos todos diferentes e que as diferenças de cada um de nós devem ser respeitadas e aceites (Correia, 2008). Uma premissa fundamental da educação inclusiva é que os alunos sem NEE aprendem melhor na companhia de colegas com NEE pois, ao contrário de impedir o seu progresso promove o rigor académico e o sentido da relevância do que se aprende (Carter, Asmus, Moss, Ryndak, Moore, Orlando e Delano citados por Carter, Bottema-Beutel & Brock, 2014).

Importa ainda realçar o facto de, segundo Jesus e Martins, citados por Santos (2012), a escola inclusiva estar ligada ao processo de socialização, o qual é necessário para o desenvolvimento de crianças e jovens (Borsa, citado por

Santos,2012). De referir ainda que para Jesus e Martins, citados por Santos (2012), a socialização permite que todos aprendam de uma forma consciente e inconsciente como se vive na sociedade, podendo assim, melhorar as competências sociais, no que se refere, ao respeito pelo outro e à interajuda.

Assim, a escola tem o papel de preparar as crianças e jovens para uma vida em sociedade, transmitindo-lhes os valores que fazem parte das práticas que cada cidadão deve ter, como “a não discriminação, a promoção do diálogo, a solidariedade, a compreensão, o direito humano, o respeito mútuo e a tolerância.” (Santos, 2012, p. 48). Nesta perspetiva a inclusão permite o desenvolvimento da criação de relações de cooperação e amizade.

Importa referir que as relações sociais mantidas pelas crianças poderão contribuir, segundo Garcia (citado por Leocádio, 2013), para o seu desenvolvimento cognitivo, social e emocional. No desenvolvimento cognitivo da criança a amizade pode contribuir para que esta aprenda melhor em conjunto com aqueles que gosta, sejam eles adultos que façam parte da família, e/ou comunidade educativa, ou os seus pares através das brincadeiras que possam realizar. No que se refere ao desenvolvimento social, as relações de amizade desempenham uma função importante, uma vez que permitem uma tomada de consciência do grupo e da sociedade em que a criança se insere (popularidade, isolamento social, rejeição, abuso, vitimização). Permite, também, à criança adquirir normas sociais muito importantes para que esta se relacione com adultos e outras crianças. Como refere Vygotsky (1934/2007) o desenvolvimento cognitivo do aluno decorre da **interação social** que este estabelece com o meio social onde está inserido, pois dá-lhe oportunidade para adquirir novas experiências e conhecimentos.

Vygotsky afirma ainda que o ser humano é um ser social, que constrói a sua individualidade a partir do relacionamento com os outros e o meio consoante os padrões culturais. E que as aprendizagens e o desenvolvimento são processos ativos, e quando estes são “interiorizados, passam a fazer parte das conquistas evolutivas dos alunos” (Fontes & Freixo, 2004, p.15).

Segundo a teoria da motivação de David McClelland e John Atkinson, o ser humano tem a necessidade de se relacionar em grupos, ou seja, de algum modo aceitar as ideias e regras dos outros (Woolfolk & McCune, 1983).

1.2 Educação Artística

“Só a arte é didática, porque não explica só implica”

Laborinho Lúcio citando Sophia de Melo Brayner (in Encontro Quando a comunidade é resposta, em Sintra, 2016)

1.2.1. Contextos formais, não formais e informais de educação

Segundo Silva (1998) a educação é essencial ao desenvolvimento do indivíduo e das sociedades, começando na infância e propagando-se por toda a vida. A educação é concretizada em diversos espaços, para além dos estabelecimentos de educação e ensino. A este respeito, Trilla (1998) refere que o universo educativo se apresenta em três esferas de ação, a saber: formal, não-formal e informal. Para este autor o contexto formal, como é o caso da escola, depende de uma política educacional centralizada e materializada no currículo, e tem exigências claras relativamente à aquisição de conhecimentos, tendo que se provar o que se aprendeu. Por outro lado, o contexto não-informal é constituído por “toda a actividade organizada, sistemática, educativa, realizada fora do sistema oficial, para facilitar determinadas formas de aprendizagem a determinados subgrupos particulares da população, tanto adultos como crianças” (Trilla, 1998, p.30). Estas atividades englobam não só a educação como o tempo livre, a animação sociocultural, a educação ambiental, a formação cívica e social, a educação patrimonial e até à formação profissional. A participação nos programas oferecidos é voluntária, levando, assim, a um nível maior de motivação. Os conteúdos são diversos e díspares e, tal como os objetivos, podem abordar elementos culturais, artísticos, profissionais e científicos. Não há uma metodologia específica, sendo que os conteúdos, o contexto e os educandos intervêm para determinar em cada caso os métodos e técnicas a utilizar. Por último, o contexto informal refere-se ao processo de aprendizagem contínuo e casual que se realiza fora do esquema formal e não-formal, que resulta do desenvolvimento de conhecimentos, valores e representações, no decurso da vida dos indivíduos.

Perante o exposto verifica-se que outros espaços da comunidade, tais como os espaços culturais, hospitais e empresas podem ser compreendidos como espaços potencialmente educativos, sendo que o que os distingue da instituição escolar “é o facto de perseguirem deliberadamente ou não finalidades educativas e ainda o facto

dessas finalidades, corresponderem à actividade principal ou secundária” (Canário, 2000, p.17).

O papel educativo dos espaços culturais (por exemplo: museus, bibliotecas e galerias de arte) é atualmente, unanimemente, reconhecido como fundamental. Estes serviços não têm razão de ser se não se abrirem à comunidade, se não desenvolverem ações direcionadas para diferentes públicos através de uma prática de mediação que comunica e informa (Carvalho & Mineiro, 2001). Como refere Barbosa (2006) os espaços culturais ativos são vistos como “instituições, sem fins lucrativos que, estando ao serviço da sociedade, adquirem, conservam, comunicam, estudam, investigam e expõem testemunhos materiais do homem e do meio que o rodeia, para o desenvolvimento da educação e deleite dos públicos” (p.20), convertendo-se, assim, em verdadeiros recursos educacionais públicos, passíveis de servir a comunidade de várias formas e a diversos níveis intelectuais. São, pois, entidades dinâmicas, dialogantes com o meio com a finalidade de difundir a cultura a um público que integralmente deles faz parte. Neste sentido, as instituições culturais desempenham um papel importante na aprendizagem dos sujeitos, que ao participarem nas diferentes atividades programadas, experimentam, jogam, inventam e assimilam informação, a partir da qual atualizam ou reformulam conhecimentos prévios, criando a possibilidade de formação de uma identidade cultural. (Barbosa, 2006)

Olhando especificamente para o espaço cultural museológico, verifica-se que os museus passaram há muito tempo de espaços de preservação e contemplação de objetos de valor estético, histórico ou simbólico para lugares de educação e formação do público. Portanto, atualmente admite-se que os **museus** são instituições de educação não-formal, embora desempenhem outras funções. Segundo Trilla (1998, citado por Oliveira, Silva & Silva, 2007) a diversidade de atividades em contexto de museu permite a formação do individuo

como sujeito histórico-social que analisa, constrói e reconstrói a partir dos objectos que observa, contemplando: a selecção, ordenação e apresentação dos objectos musealizados; as atividades relacionadas com o conteúdo do museu, como visitas e oficinas; a criação de materiais didáticos relevantes ao trabalho em questão e a organização de atividades por áreas (científica, artística e cultural) ou por tipologia (conferências, cursos e formações) que

contribuem para a formação inicial e contínua de professores e formadores (p.2462)

Na Lei-Quadro dos Museus Portugueses, Lei nº 47/2004, no artigo 42º é ainda referido que:

- O museu desenvolve de forma sistemática programas de mediação cultural e atividades educativas que contribuam para o acesso ao património cultural e às manifestações culturais;
- O museu promove a função educativa no respeito pela diversidade cultural tendo em vista a educação permanente, a participação da comunidade, o aumento e a diversificação dos públicos;
- Os programas são articulados com as políticas públicas sectoriais respeitantes à família, juventude, apoio às pessoas com deficiência, turismo e combate à exclusão social.

Quanto à colaboração com o sistema de ensino, o mesmo documento refere que:

- O museu estabelece formas regulares de colaboração e de articulação institucional com o sistema de ensino no quadro das ações de cooperação geral estabelecidas pelos Ministérios da Educação, da Ciência e do Ensino Superior e da Cultura, podendo promover também autonomamente a participação e frequência dos jovens nas suas atividades;
- A frequência do público escolar deve ser objeto de cooperação com as escolas em que se definam atividades educativas específicas e se estabeleçam os instrumentos de avaliação da receptividade dos alunos.

A este respeito Bresler (2007) afirma que são necessários complementos à educação formal ministrada nas escolas e não só, sendo que muitas vezes os museus e os centros culturais criam as oportunidades omitidas pelas escolas. No caso específico dos museus é frequente estas instituições criarem serviços educativos que procuram responder, em parte, a este desígnio.

Especificando a noção de serviço educativo num museu Camacho (2007) menciona que esta se refere a todas as ações dirigidas ao público, ainda que de maneira informal, as quais têm objetivos educativos. Compete, assim, ao serviço educativo de um museu a função museológica da educação, que se articula com todas as outras funções dos museus e que passa pelo planeamento, realização e avaliação

de atividades, bem como pela disponibilidade dos recursos humanos, financeiros e materiais necessários. Silva (2006) reforça ainda que o serviço educativo é “um espaço educativo diretamente relacionado com o museu e assente nas premissas da actual educação museal”⁴ (p.114)

As atividades dos serviços educativos dos museus privilegiam essencialmente três aspetos (ou áreas funcionais): (i) a acessibilidade do museu a todos os públicos (tanto a nível físico como de transmissão de informação) de forma a torná-lo um espaço educativo inclusivo; (ii) a adequação (no sentido da promoção da excelência e do conhecimento); e (iii) o apoio institucional (defesa da educação como missão central do museu) (American Association of Museums, 2000). É na criação de acessibilidades físicas, tais como rampas, elevadores, informação em braile, entre outras, e na facilitação do acesso aos conteúdos e à cultura, que os museus surgem como resposta para a participação, envolvimento e interação social da pessoa com NEE no universo museológico e, conseqüentemente, na sociedade.

Mas, adotar uma abordagem considerando as características dos seus visitantes, implica que os museus estejam preparados para proporcionar, a qualquer visitante, uma experiência através de atividades diversificadas e com recurso a diferentes registos sensoriais e expressivos, que conduza a processos de criação de significados e ao estabelecimento de uma relação pessoal com a obra museológica, independentemente das características específicas de cada participante. Deste modo, o museu torna-se um meio promotor da inclusão social. Isto é, um dos desafios do Serviço Educativo (SE) é não só incluir os alunos em contexto educativo, mas também na sociedade. Neste sentido, o papel dos museus ganha uma visibilidade maior na medida em que, como vimos anteriormente, o museu possibilita o acesso à cultura de uma forma não-formal. No que diz respeito às crianças com NEE e o acesso à arte em geral, esta na prática, possibilita muitas vezes maiores ganhos pessoais por parte dos alunos.

⁴ O termo **Educação Museal** [adaptado da expressão anglo-saxónica ‘Museum Education], é ainda um termo estranho no campo dos estudos sobre museus em Portugal. Esta situação deve-se, a nosso ver, por um lado, ao facto de a maioria dos programas de estudos em museologia ainda tratarem a educação como uma área académica periférica, o que não tem contribuído para a publicação de estudos capazes de promover criação de um glossário que dê forma aos recentes conceitos educativos na área museológica, e, por outro, à ainda extremamente precária situação dos serviços educativos nos museus portugueses” (Silva, 2006^a, pp.107-108).

1.2.2. Função do mediador num museu

O trabalho de educação artística nos museus é habitualmente desempenhado por diversos agentes, nomeadamente os mediadores artísticos.

Se olharmos para a informação constante no Guia para Mediação do Museu Itinerante, (Canton, s.d) mediador “é uma pessoa que, no espaço de uma exposição ou evento, oferece meios de estabelecer conexões entre a obra e o espectador.” (p.2). Assim, entende-se que um mediador, num museu, é alguém que serve de intermediário entre as obras de arte e o público, estabelecendo entre elas conexões e relações mais ou menos complexas. No mesmo guia, e lembrando que “a arte é uma forma de conhecimento, mas também, e principalmente, um exercício constante de liberdade” (Canton, s.d, p.2), são ainda referidas algumas sugestões de conduta, tais como:

- Um mediador não se deve colocar como aquele que sabe tudo sobre as obras de arte (fazendo crer que o observador é aquele que não sabe nada).
- A visita guiada deverá ser, acima de tudo, uma experiência de conhecimento e liberdade, que será construída, não só pelo mediador, mas sobretudo pelo relacionamento que se irá estabelecer com os participantes.
- O objetivo não é falar de tudo. Isso é impossível e improdutivo. Um bom mediador é aquele que aproveita o potencial do observador (os seus conhecimentos, os seus desejos e os seus interesses) e a partir dele, tece conexões potentes e interessantes com as obras.
- Não é o número de obras que dita a qualidade de um mediador, mas sim a capacidade que aquela visita terá de provocar no participante um sentido de compreensão, de exploração conjunta pelos sentidos, de riqueza da imaginação. (Canton, s.d., p.3)

Isto é, mesmo que a visita tenha por base a análise aprofundada de uma determinada obra, é importante que a mediação da mesma ajude a produzir no participante um verdadeiro “*insight*”, modificando-o, enriquecendo-lhe e tornando-o mais sensível às diferentes situações da vida.

Estas indicações acabam com uma chamada de atenção muito relevante: “Lembre-se de que não faz a visita sozinho: ela constrói-se com a interação entre si e o observador (ou participante/grupo). Portanto, o mediador será o fio condutor entre o observador e algumas obras.” (Canton, s.d, p.3)

Assim, é importante salientar que

os educadores / animadores deste serviço, embora não tendo acompanhado o processo de concepção do discurso expositivo, funcionam como mediadores entre os produtores de discurso científico e o público visitante, sendo-lhes atribuída a tarefa de, jamais desvirtuando os conceitos contidos nas temáticas expostas, torná-los de algum modo acessíveis aos visitantes (Faria, 2000, p.9).

Assim, a função dos educadores/mediadores será tanto mais árdua quanto mais hermética for a linguagem utilizada. Buffet (citado por Regalo, 2005) define dois tipos de mediação: a mediação cultural, que corresponde à transmissão cultural entre gerações, e a mediação didática, que em continuidade com a anterior, põe a ênfase no objeto de estudo que provoca o encontro entre o público e o educador no espaço cultural. Surge, então, o conceito de Mediação artístico-educativa⁵, que reconhece os serviços educativos dos museus como espaços privilegiados para a concretização de novas práticas educativas capazes de repensar os paradigmas educativos da atualidade, olhando a Arte para lá da “obra” e perspetivando a Educação Artística para além da sua vertente especializante, traduzida num mero conjunto de disciplinas artísticas. Isto porque como afirma Monteiro (citado por Honrado, 2007) "Há que pensar na experiência contemporânea tendo em conta a importância fundamental dos mecanismos de mediação, que de um modo ou de outro relacionam os valores divergentes das instituições." (pp. 18-19).

Os mediadores são, então, os agentes de um serviço educativo, na medida em que são eles que prestam o contacto direto com o público e que, tendo as anteriores indicações em atenção, recorrem a diferentes estratégias e metodologias de modo a potenciar a relação entre o público e o museu/exposição/obras de arte.

Face ao trabalho desenvolvido pelos professores e mediadores culturais, os centros culturais e museus podem não só enriquecer as aprendizagens escolares para os mais novos, como também representar um dos objetivos da educação artística, isto

⁵ O conceito de “**mediação artístico---educativa**” propõe a alteração da relação do educador com o educando, bem como do objeto (artístico) com o espectador, encarando o educador como um colaborador/mediador que –numa relação recíproca – funciona como facilitador e potenciador do processo educativo, rejeitando o modelo transmissivo de conhecimento: “O educador [mediador] é assumidamente um intermediário entre o visitante e a obra” (Silva, 2011, p.23).

é, que os alunos, depois de saírem das escolas, tenham presente nas suas vidas os recursos artísticos disponíveis na sociedade e nos seus diferentes contextos. Analisemos, então o papel que a educação artística tem desenvolvido em Portugal.

1.2.3. Educação artística em Portugal

Para melhor compreender de que modo a arte tem convivido com o ensino ao longo da nossa história, importa distinguir o conceito de “Educação pela arte” da noção de Artes na Educação, relevando-se pertinente começar por considerar o contributo que Sousa (2003) deu neste campo ao estruturar a história da Educação Artística em Portugal em quatro períodos determinantes: “I – As artes na educação; II – Uma educação incluindo uma formação estética; III – A educação pela arte; IV – a educação artística.” (p.29)

O primeiro e segundo períodos, segundo Sousa (2003), contemporâneos na sua origem (séc. XIX), distinguem-se pela diferente abordagem do papel das artes na educação. O primeiro período, caracterizado pela ausência de uma política educativa capaz de valorizar a integração das artes na escola, reconhece apenas a necessidade de inclusão pontual de algumas disciplinas artísticas nos planos curriculares do sistema escolar (como música vocal e experimental). Esta visão, proposta em 1835 por Henrique Nogueira nos “Estudos sobre a reforma em Portugal”, previa a inclusão da arte na educação sob a forma de disciplinas especializadas sem qualquer permeabilidade ao currículo oficial. É curioso pensar-se que esta metodologia permaneceu quase imutável nos programas do ensino regular até cerca de 1970.

O segundo período, mais próximos dos ideais que viriam a eclodir um século mais tarde, inicia-se em 1829 pela mão de Almeida Garrett, nos seus escritos “Da Educação”. Pela primeira vez concebia-se a educação essencialmente como formação estética, cuja finalidade geral consistia em “fazer um membro útil e feliz da sociedade (...) formar o corpo, o coração e o espírito do educando” (Garrett, 1829, p.8). A arte era assim reconhecida não apenas como especialização profissional potencial, mas antes como uma disciplina parceira da educação, “numa dimensão eclética, abrangendo uma introdução a todas as artes e, posteriormente, um ensino artístico específico, para o aperfeiçoamento de uma dada arte” (Sousa, 2003, p.30).

Foi durante a 2ª Guerra Mundial que eclodiram novas concepções relacionando áreas educacionais e campos artísticos, correspondendo este momento ao terceiro

período definido por Sousa. Na época vigorava em Portugal a política do livro único para todas as classes do ensino elementar, o que condicionava qualquer pretensão criadora ou mesmo expressiva por parte de professores ou alunos. Foi em 1950 que uma nova perspectiva educativa irrompeu no nosso país - trazida por um grupo de pedagogos nacionais (dos quais Almada Negreiros, João dos Santos, Adriano Gusmão, Cecília Menano e António Pedro), esta nova ideologia propunha-se excluir a arte como mera disciplina *especializante* ou “adorno” necessário à educação estética, para passar a encará-la como elemento indispensável à prática pedagógica.

Na sua obra Read (2010) defende que “a arte deve ser a base da educação” (p.13), enquanto metodologia essencial à completa e eficaz formação humana integral “a todos os níveis: afetivo, cognitivo, social e motor [...e por meio da] expressão (dos sentimentos, dos afetos, das emoções) artística (pelas artes, através da arte)” (Sousa, 2010, p.30). Seguindo as pegadas das ações internacionais que se propagavam em paralelo um pouco por todo o mundo e com a finalidade de implementar esta teoria na prática educativa, pela integração da arte nas metodologias de ensino nacionais, o grupo de pedagogos acima referido funda em 1956 a primeira Associação Portuguesa de Educação pela Arte, que nos anos 60 e 70 viria a desempenhar um papel preponderante no Centro de Investigação Pedagógica da FCG.

Mais tarde, por volta da revolução de abril, em 1978, por iniciativa da Dra. Madalena de Azeredo Perdigão⁶, então presidente do gabinete do Ensino Artístico do Ministério de Educação, foi constituída uma nova comissão encarregada de propor um Plano Nacional de Educação Artística que, como explica Santos (1989), distinguiria oficialmente pela primeira vez os conceitos de “Educação pela Arte” e de “Educação para a Arte”: o primeiro atendia mais à “formação da personalidade”, o segundo à formação de profissionais da arte (ditos “artistas”⁷). Só oito anos mais tarde, tais conceitos foram finalmente propostos à prática aquando da reforma introduzida na Lei de Bases do Sistema Educativo, contudo os seus contornos só aparecerão definidos em 1990 no Decreto-Lei regulador da Educação Artística em Portugal. As artes passavam a ser reconhecidas como elemento importante na formação do indivíduo, prevendo-se a introdução nos currículos de disciplinas artísticas obrigatórias e

⁶ Foi incomensurável o contributo da Dra. Madalena de Azeredo Perdigão para o desenvolvimento da Educação Artística nacional, nomeadamente no contexto da FCG.

⁷ “Educação pela arte propõe o desenvolvimento da expressão artística... [Educação para a arte] visa a formação de artistas profissionais e processa-se através do ensino artístico” (Sousa, 2003, p.31).

pressupondo-se já a necessidade de sensibilização para o ensino artístico desde a educação pré-escolar. Esta fase, correspondente ao quarto período da inserção da arte no sistema escolar, tal como foi definido por Sousa (2010), decorreu sem grandes mudanças até às recentes reformulações do sistema educativo propostas pelo governo nomeado em 2011.

Na realidade, a reforma em vigor nas últimas décadas remete-nos mais para a visão primitiva de formação humana integral, como formulada por Read e encabeçada em Portugal por Arquimedes da Silva Santos. Com efeito, pouco mais se conseguiu na esfera do ensino público do que a introdução pontual e ‘fechada’ de disciplinas artísticas nos diferentes currículos, com a exceção meritória da educação pré-escolar, destinado a crianças dos 3 aos 5 anos. Neste caso, a definição do novo objetivo central da educação pré-escolar

Estimular as capacidades de cada criança e favorecer a sua formação e o desenvolvimento equilibrado de todas as suas potencialidades; Desenvolver as capacidades de expressão e de comunicação da criança, assim como a imaginação criativa, e estimular a atividade lúdica (LBSE: Lei nº46/86, de 14 de outubro, art. 5º, 1., a) e f))

Pensamos que este documento legislativo abriu a porta a novas práticas da Educação Artística, ainda que se revele de difícil aplicação prática e esteja largamente dependente do educador que a pratica.

1.2.4. Papel da educação artística no desenvolvimento e aprendizagem

Pesquisas realizadas nos últimos anos têm revelado que a expressão artística é extremamente importante para o ser humano, pelo que deve ser dirigida a todos (Almeida, 2004), contribuindo para o seu desenvolvimento pleno, uma vez que a arte é uma forma de expressão que articula a imaginação, a razão e a emoção. A arte traz novas perspetivas, formas e densidades ao ambiente e à sociedade em que se vive.

Tendo em conta que cada pessoa singular é também um ser plural, com diferenças que devem ser valorizadas, respeitadas e celebradas enquanto oportunidades favoráveis de aprendizagem, Aguiar (2005), salienta que por via da arte, todos os indivíduos poderão fortalecer a identidade e desenvolver as suas estruturas internas, porque quando há valorização do processo criativo, há também uma valorização da pessoa que o reproduziu.

Na opinião de Sousa (2003) a educação pela arte não é só um domínio que pretende formar a sensibilidade estética e a sensibilidade do gosto pela beleza mas é também um domínio que tem uma larga conceção na formação do homem. A arte intervém na formação do individuo o que tem consequências para a “sensibilidade estética, para a vida afetiva e moral” (Sousa, 2003, p.80). Ainda nesta linha de pensamento o mesmo autor refere ainda que através da educação pela arte pode-se proporcionar à criança um clima favorável e harmonioso onde se possa expressar livremente, aceitando as manifestações emocionais de diversas ordens, canalizando-as em atividades e tarefas que a possam compensar das dificuldades com que tem de se debater na sua vida quotidiana (Sousa, 2003).

A vivência artística influencia o modo como se aprende, como se comunica e como se interpretam os significados do quotidiano (Nunes,2007). Desenvolver o domínio artístico é um processo sempre inacabado de aprendizagem e participação que contribui para o desenvolvimento das nossas comunidades e culturas, num mundo onde o domínio de literacias múltiplas é cada vez mais importante. Na educação artística a perceção, a fruição, a criação, são os valores que se procuram é a procura do belo, do bem, da capacidade que as obras de arte têm que sendo individuais traduzem a natureza humana universal. Temos assim o direito à produção artística, o direito ao acesso aos objetos e às manifestações artísticas e o direito à expressão pessoal e coletiva (Nunes, 2007).

Ao nível da educação artística Hernandez (2000) considera que compreender a cultura visual exige o acesso a todo o tipo de imagens sem as restrições impostas pelo gosto ou a tradição, estudando o contexto das culturas que as produziram, interpretando-as e compreendendo como essa interpretação influencia o modo como nos vemos e encaramos o mundo em que vivemos. Assim, é feita a mediação em frente à obra de arte. Partindo-se da realidade e conhecimento prévio dos alunos do grupo, são discutidos e analisados os diferentes elementos da obra de arte.

Ainda segundo Hernandez (2000) encarar a arte mais pela vertente da sua compreensão, em lugar de a observar como um conjunto de estímulos, é a tendência atual. O autor acrescenta que esta tendência considera a cultura “como marco explicativo das representações e comportamentos dos seres humanos” (p. 49), e que a educação deverá centrar-se nos significados que cada indivíduo produz, dentro do seu grupo sociocultural, como ponto de partida para o estudo das relações que se estabelecem entre os diferentes grupos socioculturais e as suas produções culturais.

Parsons (1992) refere que neste processo mediado pela linguagem, se podem desenvolver nos alunos capacidades de criação, interpretação e comparação de significados a partir dos objetos que fazem parte da cultura visual, considerada indispensável na sociedade da informação e da comunicação em que vivemos. Ou seja, a cultura visual visa dotar os alunos de competências que lhes permitam lidar com as múltiplas informações visuais dos mais variados tipos e suportes com que se confrontam diariamente.

Segundo Lagoutte (2002) a arte é uma forma de desenvolver a sensibilidade, a expressão e a criação, favoriza a autonomia e permite equilibrar as diversas formas de inteligência cultivando a maneira de pensar e agir.

De acordo com o Plan D'Études Romand (PER, 2010) a arte é vista como uma linguagem que produz conhecimento e permite descobrir, perceber e desenvolver modos de expressão artística numa perspetiva comunicativa e cultural. A criança através da arte exprime sensações táteis, descreve imagens, descobre e reconhece cores, colabora para o seu desenvolvimento expressivo, para a construção de sua poética pessoal e para o desenvolvimento da criatividade, tornando-a um indivíduo mais sensível. A educação artística assume um papel bastante importante, uma vez que promove o desenvolvimento da capacidade de perceção através dos sentidos; desenvolve a capacidade de expressão criativa através das reflexões e de atividades expressivas/produativas assim como reforça a capacidade de julgamento através de reflexões críticas sobre a sua própria criação (PER, 2010).

No Roteiro para a Educação Artística (UNESCO, 2006) investigadores e profissionais realçam o papel da Educação Artística na satisfação da necessidade de criatividade e de consciência cultural no séc. XXI (incluindo estratégias necessárias para a introdução da Educação Artística no contexto de aprendizagem e consequentemente o papel essencial na melhoria da qualidade da educação). Neste documento refere-se que: “A Educação Artística permite dotar os educandos destas capacidades, habilitando-os a exprimir-se, avaliar criticamente o mundo que os rodeia e participar ativamente nos vários aspetos da existência humana” (p. 7). Santos et al. (2002) sugerem ainda que

a arte é um campo rico de experimentações, aberto a novas composições e elaborações, por isso propõe olhares diferenciados sobre a realidade. Olhares que eliminam barreiras arquitetónicas, comportamentais

(segregação, estigma, preconceito) e de comunicação, por não partirem de modelos pré-estabelecidos. Por essa razão, a arte representa, por excelência, um vetor de inclusão social. (p.15)

De referir ainda que, na opinião de Schiller (citado por Loureiro, 2003), “a arte provoca o despertar da consciência de não serem os homens escravos de ninguém e nem dos preconceitos sociais, através de um caminho aberto pelo coração” (p.17), pelo que a arte acaba por se constituir num canal de comunicação e, como tal, possibilita ao indivíduo articular, relacionar e inteirar-se sem descuidar as suas potencialidades, na construção de conhecimento e da própria consciência. Claro que a prática pedagógica no campo das artes se converte, assim, num exercício de sensibilidade, onde todas as vivências pessoais, sociais e culturais são relevantes. Como exemplo desta linha de trabalho, surge, assim, o projeto Guardiões de Memórias, que trabalha de forma articulada o currículo e as expressões artísticas e proporcionou a participação de todos os elementos da comunidade.

Guardiões de Memórias

No ano letivo 2017-2018 foi desenvolvido um projeto intitulado de “Guardiões de memórias” no âmbito da fábrica de projetos⁸, com alunos do 2º e 3º ciclo da escola de Marrazes em Leiria.

Segundo a responsável do projeto, Andreia Dias, o projeto foi “Desenhado em conjunto com 40 alunos (entre os 10 e os 18 anos), 1 professora de Educação Visual e 1 Animadora Cultural, do Agrupamento (TEIP) de escolas de Marrazes, em Leiria, escola de forte presença multicultural construída num bairro de habitantes com muitas nacionalidades e origens, atualmente com forte expressão das comunidades marroquina, cabo verdiana e cigana, contou ainda com a parceria da Sociedade Filarmónica e do Centro de Dia locais, numa procura de uma identidade múltipla e coletiva, expondo-a e preservando-a ao mesmo tempo.” (Quando o museu sai à rua (2018), in *Património.pt*).

Neste projeto, partindo das coleções do Museu Calouste Gulbenkian “recorremos às memórias deste património e às dos alunos que se juntaram a

⁸ Para mais informações consultar o site oficial <https://gulbenkian.pt/descobrir/geral/fabrica-de-projetos/>

nós, das suas famílias e de toda uma comunidade, com o objetivo de criar um projeto transdisciplinar e intergeracional, que tivesse na música, dança e artes plásticas ferramentas de trabalho e que criasse um resultado performativo onde se contassem estas histórias numa só.” (Quando o museu sai à rua (2018), in *Património.pt*)

Assim, segundo Andreia Dias, o projeto tornou-se, progressivamente, um desafio criativo para todos os participantes, sendo que entre a escola e o museu foi desenvolvido “um diálogo ativo, crítico e criativo, numa incessante procura de partilha, de conhecimento e de construção, de um fazer em conjunto, com um resultado em aberto que se construiu a cada encontro.” (Quando o museu sai à rua (2018), in *Património.pt*).

Por um lado, aquando o trabalho em museu os alunos do 2º e 3º ciclo trabalhavam juntos, não havendo divisão por ano de escolaridade ou idade – o que permitiu “um processo de entreajuda transversal, no qual exploraram as coleções, conheceram artistas e obras de arte, matérias-primas e técnicas, abordaram assuntos prementes da atualidade como as migrações de refugiados e trabalharam técnicas de composição musical em tempo real, dança, composição e performance, em abordagens pessoais e coletivas.” (Quando o museu sai à rua (2018), in *Património.pt*)

Por outro lado, em casa, os alunos “assumiram-se como guardiões de memórias: quem somos? Recolheram memórias antigas de família: como chegaram aos Marrazes? De onde vieram? Porquê? Como vieram? Quando chegaram? O que trouxeram e o que têm para partilhar/mostrar?”. (Quando o museu sai à rua (2018), in *Património.pt*)

Por um terceiro e último lado, no contexto escolar, os participantes “guardaram essas memórias em pequenas caixas de papel, que foram transformando a cada dia, com recurso a diversas técnicas de expressão plástica, para irem contando estas histórias.” (Quando o museu sai à rua (2018), in *Património.pt*)

Ser Guardiões de Memórias é, portanto, “preservar memórias de muitos tempos e de muitas culturas, guardar tempos de família, de conversa, saber que somos importantes uns para os outros, que conhecermos as nossas origens e as dos outros é fundamental se nos queremos conhecer e guardar o que somos e ainda que a obra de arte e os processos artísticos são formas de ver o mundo e de poder intervir nele”. (Dias, 2018, p.14)

Por fim, o impacto que o projeto teve no grupo foi “muito forte, melhorou a integração, corrigiu comportamentos disruptivos, originou um reforço positivo da identidade e da interligação cultural, melhorando a autoestima e autoconfiança, promoveu a tolerância, inclusão, o respeito e a amizade num processo inclusivo e participativo a partir da obra de arte e das linguagens artísticas” (Dias, 2018, p.14).

2. Tecnologias, Música e NEE

“People construct meaning from their own experiences and that learning is an active process”

(Cole, 1996, p. 225)

Neste tópico aborda-se, primeiramente, o papel das tecnologias na educação e procura-se relacionar as tecnologias enquanto ferramentas para explorar a música e o som com alunos com NEE.

2.1. Papel das tecnologias na educação

A evolução dos meios tecnológicos de informação e comunicação veio facilitar o acesso à informação e a forma como as pessoas comunicam e interagem entre si. De facto, a tendência da sociedade atual encaminha-se para o protagonismo da linguagem audiovisual, multimédia e informática, a qual se repercute, de alguma forma, nas práticas educativas. Assim surgem diversas expressões: *Tecnologia Educativa*, *Tecnologias Aplicadas à Educação* e *Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC)*.

Segundo Miranda (2007) o termo Tecnologia Educativa relaciona-se com os recursos técnicos usados nos contextos educativos, bem como os processos de conceção, desenvolvimento e avaliação da aprendizagem. Complementarmente para Costa (2007), a utilização desta expressão representa dois tipos de posturas distintas: uma colocada ao serviço dos docentes, apoiando-os no desenvolvimento das suas tarefas; e outra colocada ao serviço do aluno, fomentando a aprendizagem.

Para Miranda (2007) o termo Tecnologias Aplicadas à Educação pode ser considerado como sinónimo de Tecnologias Educativas, na medida em que se trata de aplicações do uso de tecnologias na educação. As TIC podem ser definidas como todas as tecnologias que interferem e medeiam os processos informacionais e comunicativos dos seres humanos.

Maldonado (2007) investigou o impacto das TIC na sociedade, no conhecimento, na cultura e na educação e considera que as tecnologias influenciam a aquisição e transmissão de conhecimentos, a estrutura dos processos de ensino e aprendizagem, bem como, a linguagem, a percepção audiovisual e as capacidades intelectuais. Logo, para este autor a utilização de dispositivos tecnológicos pode constituir uma ferramenta para facilitar o processo de ensino e aprendizagem. A incorporação do uso desses mecanismos no processo de ensino pode trazer amplos benefícios, preparando os “cidadãos para aprender na contemporaneidade”, podendo, assim, “ser boas aliadas para melhorar a humanidade, possibilitando soluções a problemáticas sociais e económicas, e também de índole educativa” (Rodríguez, 2006, p. 58). O êxito e o fracasso da sua implementação passam pela forma de funcionamento e aplicação no contexto educativo formal ou não formal.

Diz-nos Miranda (2007) que estas tecnologias são utilizadas com finalidades educativas, particularmente, para apoiar as aprendizagens dos alunos e desenvolver ambientes de aprendizagem. Para esta autora as TIC podem considerar-se “... como um subdomínio da Tecnologia Educativa” (p.43).

Como nos diz Rodriguez (2006) as TIC pretendem “potenciar uma aprendizagem inovadora mediante os novos ambientes, de igual modo que capacitam o aluno para utilizá-las de maneira crítica” (p. 63). Quer dizer que a utilização de TIC exige, como refere Marc Prensky (2001), a criação de metodologias de ensino que vão ao encontro *destes novos alunos*, que nasceram e cresceram com esta nova tecnologia, os quais “... não são os mesmos para os quais o nosso sistema educacional foi criado” (p. 1).

A utilização das TIC requer, assim, a diversificação de metodologias, estratégias e processos no desenvolvimento de atividades que de outra forma não se poderiam desenvolver. Ou seja, fornecem novas possibilidades, em que os alunos passam a ter papéis mais ativos no processo de aprendizagem, podendo realizar tarefas de forma mais autónoma. Segundo Rodríguez (2006) as tecnologias aplicadas à educação “não devem ser apenas meros instrumentos tecnológicos”, mas serem “facilitadoras da responsabilidade e um incentivo à realização das tarefas do aluno” (p.58).

Considerando a atual era tecnológica, importa referir que a Declaração de Lisboa (CIAE, citado por Bahia & Trindade, 2010) menciona que as “tecnologias da informação e comunicação alteram o modo como a educação pode promover a criação e a transmissão do conhecimento e suscitam desafios éticos que devem ser

orientados pelos princípios de equidade, da solidariedade e do respeito pela diversidade” (p.99).

Pensando na utilização das TIC por crianças com NEE, segundo Costa (2007), o facto de a informação ser mais facilmente disponibilizada a todas as crianças, independentemente das suas características, e a existências de diferentes “canais” de comunicação, traduz-se num importante meio para a inclusão.

O estudo realizado por Filipe, Marques, Dias e Pereira (2006) procurou analisar as interações existentes entre crianças quando estas utilizavam o computador. Os resultados evidenciaram que as crianças interagiam aquando a utilização do computador. Os resultados evidenciaram que as crianças interagem verbalmente com frequência. A interação não-verbal também registou uma frequência interessante segundo as autoras do estudo.

No entanto, o uso deste tipo de equipamentos tecnológicos na prática educativa não é suficiente para a melhoria do processo de ensino e aprendizagem. Para Bahia e Trindade (2009), a eficácia do uso de tecnologias educativas depende: (i) da seleção que o docente faz das técnicas e processos utilizados; (ii) do envolvimento e empenho do docente na tarefa; (iii) da integração do recurso e da atividade a desenvolver de acordo com os interesses e necessidades do grupo; e (iv) do apoio que o educador recebe na utilização das tecnologias.

Quanto à utilização das tecnologias por crianças com NEE, Moss, Hay, Deppeler, Astley e Pattison (citados por Bahia & Trindade, 2010) defendem que uma das mais-valias reside no facto de estas ferramentas disporem de imagens visuais e auditivas integradas o que facilita a “descoberta da informação, da apropriação individual do conhecimento e, ainda da interiorização de conceitos” (p.100). Das diferentes tecnologias existentes, destacam-se duas que apresentam as características referidas anteriormente que são o portátil e o tablet, as quais são consideradas tecnologias móveis.

As *tecnologias móveis* estão em constante evolução: hoje em dia a diversidade de aparelhos no mercado é imensa e inclui telemóveis, tablets, e-readers, aparelhos móveis de áudio, e consolas de jogos que se levam na mão. No dia do amanhã esta lista já terá sofrido alterações, pelo que o mais provável é tornar-se mais complexa e prática. A UNESCO, com o intuito de simplificar a definição destas tecnologias, defende que eles são digitais, facilmente portáteis, geralmente constituem propriedade e são controlados por um indivíduo em vez de uma instituição, podem aceder à

Internet, ter recursos multimídia, e pode facilitar um grande número de tarefas, particularmente aquelas relacionadas à comunicação.⁹

No *Policy Guidelines for Mobile Learning* publicado pela UNESCO em 2013, são apresentadas as principais vantagens da utilização de tecnologias móveis no contexto educativo, considerando duas dimensões: uma tecnológica e outra pedagógica. No que diz respeito às suas características tecnológicas, o facto de serem digitais, são facilmente transportáveis e garantem, geralmente, acesso à internet, permitindo a realização de um vasto número de tarefas, sobretudo relacionadas com a comunicação. Relativamente às vantagens pedagógicas aquando a sua utilização em ambiente educativo, é de seguida apresentada na tabela 2 um resumo de algumas das vantagens expressas.

Tabela 2

Síntese das vantagens da utilização das tecnologias móveis na escola

Vantagens da utilização de tecnologias móveis em contexto escola
- Possibilita adequar conteúdos de acordo com as especificidades de cada aluno;
- Permite dar um feedback imediato do progresso realizado, dando mais indicadores da evolução, tanto ao utilizador como ao professor;
- Fomenta a comunicação, através da possibilidade de criação de comunidades online, por exemplo;
- Possibilita a aprendizagem em qualquer lugar e não apenas no espaço da sala/escola;
- Permite a utilização de diferentes suportes de trabalho adequado às diferentes situações/atividades;
- Constitui uma ponte entre a aprendizagem formal e informal;
- Pode constituir-se com tecnologia de apoio para alunos com NEE;
- Maximiza a relação custo/eficácia.

Nota: baseado em UNESCO (2013)

A UNESCO (2013) referencia ainda um conjunto de recomendações para uma utilização eficaz e positiva das tecnologias móveis, tais como: (i) a necessidade de formar os professores para a introdução destas tecnologias na sala de aula no que diz respeito a estratégias de ensino, tipos de conteúdo a utilizar, criação de ambientes de colaboração entre as crianças, entre outros; (ii) a necessidade de se criar e otimizar novos conteúdos educacionais adequados às especificidades dos indivíduos e o desenvolvimento de estratégias que garantam a todos o acesso a equipamentos móveis e (iii) a promoção da utilização segura, responsável e saudável destas

⁹Documento da UNESCO (2013), intitulado de *Policy guidelines for mobile learning*, disponível em <http://unesdoc.unesco.org/images/0021/002196/219641e.pdf>

tecnologias. Estas recomendações são consideradas essenciais para uma implementação positiva das tecnologias móveis no contexto escolar.

De entre os recursos que integram as tecnologias móveis, salienta-se o iPad® enquanto dispositivo móvel desenvolvido pela Apple Inc. com um sistema operativo único, o iOS. A base deste sistema operativo é o conceito de manipulação direta (Wikipedia), ou seja, para que o utilizador manipule estes equipamentos e aceda aos diferentes conteúdos disponíveis terá de recorrer apenas a gestos simples (tocar no ecrã, deslizar o dedo, fazer o movimento de pinça para aumentar ou reduzir a imagem). As características do iPad® permitem garantir a acessibilidade a todos os indivíduos a este dispositivo, tendo em conta quatro domínios: visão, audição, competências físicas e motoras e aprendizagem e literacia¹⁰.

De acordo com Henderson e Yeow (2012) o iPad® destaca-se entre os restantes equipamentos de tecnologia móvel devido às suas características específicas: o design simplificado, o peso leve, o facto de não necessitar de outros equipamentos, tais como teclados ou “ratos”, a conectividade, o ecrã *multi-touch* e a variedade de aplicações desenvolvidas disponíveis para o consumidor.

Algumas das aplicações disponíveis para iPad® têm como alvo crianças com deficiências motoras e têm como objetivo o desenvolvimento da motricidade fina de uma forma pedagógica e lúdica. Moffett e Amend (2011) indicam que as atividades do foro cinestésico e tátil são especialmente úteis em crianças com NEE.

Para Mill e CALL Team (2012), o iPad® e as aplicações de que dispõe podem oferecer “(...) algo para todos.” (p. 2). Isto é, todas as pessoas podem beneficiar do uso deste tipo de equipamento. Pode-se, então, depreender que o iPad® constitui uma ferramenta tecnológica universal, uma vez que pode ser acessível a pessoas com diversas capacidades e necessidades.

Esta tecnologia está a interessar terapeutas, médicos e educadores que intervêm na área da deficiência especificamente com as dificuldades ao nível da motricidade fina (apple, 2011 citado em Moffett & Amend, 2011). Esta ferramenta com um simples *design* e a facilidade da utilização das aplicações, torna-se a tecnologia ideal para promover a participação do utilizador e auxilia-lo a ter sucesso em várias situações (Conley, 2012).

¹⁰ In site APPLE - www.apple.com/accessibility/

Assumindo-se como uma tecnologia emergente e em constante atualização, o iPad® enquadra-se na tipologia dos dispositivos móveis (Reis et. al., 2012) e poderá constituir-se como uma ferramenta de eleição para crianças com NEE, tendo em conta o peso e o tamanho confortável, bem como a forma de apresentação da imagem e o suporte de áudio que o caracteriza (Melhuish & Falloon, 2010, citado em Reis et al., 2012). Para Valstad (2010, citado em Reis et al., 2012) a utilização desta tecnologia pode manter, aumentar ou melhorar a capacidade funcional destas crianças. O estudo desenvolvido por Reis e seus colaboradores (2012) verificou que a intencionalidade da interação com o iPad® foi predominantemente comunicativa, sugerindo desta forma a abertura de possibilidades, no domínio da interação com os diferentes intervenientes, como pares, cuidadores, tutores e professores.

Mill e CALL Team (2012) apresentam dois estudos que envolveram a utilização deste tipo de recurso tecnológico, os quais se descrevem de seguida.

Um estudo de caso exploratório desenvolvido por Henderson e Yeow (2012) envolveu crianças com desenvolvimento típico entre os 5 e os 12 anos e seus professores e procurou perceber como é que o iPad® era usado no contexto escolar e quais eram as características referidas para a utilização na sala de aula. O estudo mostrou que o iPad® era utilizado, sobretudo, para pesquisa de informações na internet e para a realização de jogos relacionados com conceitos matemáticos e de literacia. Quanto às suas características, os professores indicaram como vantagens do iPad®: (i) o acesso à informação mais rápido e mais fácil, o que contribui, segundo estes, para o aumento do nível de produtividade dos alunos; (ii) melhorias nos níveis de envolvimento das crianças devido ao fácil manuseamento do equipamento e ao feedback imediatamente recebido; (iii) revelam também melhoria na aprendizagem através das aplicações; e (iv) maior colaboração entre os alunos relativamente ao computador, já que o iPad® pode circular por todos os elementos do grupo de trabalho e todos podem ver o que se está a fazer.

O segundo estudo, desenvolvido por Ferreira, Ramos e Reis (2012) e intitulado “Análise das potencialidades do iPad® visualizadas nos vídeos do YouTube™ no âmbito das NEE”, teve o intuito de conhecer com que tipologia das NEE o iPad® pode ser utilizado; ou seja a partir de que fase do desenvolvimento o iPad® pode ser manipulado e de que forma (quais as competências passivas de serem trabalhadas). Com o estudo, os autores concluíram que é possível a utilização do iPad® por crianças com diferentes tipologias de NEE, não tendo sido, no entanto, observadas

situações com crianças com deficiências visuais e auditivas. Apurou-se, ainda, que o uso do iPad® não está direcionado para uma faixa etária específica, uma vez que as características do equipamento permitem uma adaptação do mesmo às características de cada criança. Quanto ao trabalho a ser desenvolvido a partir do iPad®, as autoras concluíram que aquelas que são mais trabalhadas integram a área da aprendizagem básica, principalmente aquelas que se referem à comunicação.

O estudo de Helps e Herzberg (2013), um estudo de caso de uma criança com multideficiência, cujo objetivo era determinar as suas atividades preferidas, que se encontravam disponíveis no iPad®, evidenciou que esta criança, após sete semanas, era capaz e forma autónoma, de localizar o iPad®, iniciar uma atividade da sua preferência e alternar entre diferentes escolhas de atividades.

Um estudo mais recente e desenvolvido por Campaña e Quimet (2015), foi realizado com crianças dos 0 aos 3 anos com deficiência visual (incluindo crianças com multideficiência). O estudo procurou comparar o desenvolvimento das crianças no que diz respeito ao envolvimento nas tarefas, na comunicação e na atenção, entre outros, com o uso das ferramentas iPad® e Light Box¹¹. Os autores deste estudo referem que, com base numa análise comparativa entre os dois instrumentos, o iPad® permitiu observar-se um aumento das capacidades comunicativas das crianças, bem como da sua capacidade em manter a atenção e envolvimento na tarefa.

Um último estudo desenvolvido com crianças com Preturbação do Espectro do Autismo (PEA), apresentado por Hourcade e Hansen (2012) que não se limitou à comunicação, mas sim às competências sociais e às capacidades de exteriorização das emoções também se constatarem benefícios. Neste estudo o iPad consistiu num meio para atingir objetivos – desenvolvimento de aplicativos para crianças com PEA e crianças com desenvolvimento considerado normal. O estudo revelou que a tecnologia pode ser suficiente para promover interações de qualidade, na medida em que é o meio através do qual existe uma interação direta e indireta, reduzindo ansiedade de crianças com PEA. Durante o processo de investigação aconteceram interações diretas de esperar a vez, passar o dispositivo para as mãos do colega e interações

¹¹ A Light Box é uma caixa de luz que tem uma superfície de trabalho branca, translúcida e iluminada, proporcionando um fundo de alto contraste para materiais opacos e uma fonte de iluminação para itens transparentes e translúcidos coloridos. São dispositivos que ajudam crianças com baixa visão a utilizar a sua visão residual.
(https://shop.aph.org/webapp/wcs/stores/servlet/Product_Light+Box_1-08669-00P_10001_11051)

indiretas, como a construção coletiva de histórias através do desenho de cada um. Os investigadores concluíram que a introdução desta tecnologia na educação de crianças, e em especial de crianças com PEA é promissor no desenvolvimento da socialização, criatividade, compreensão e expressão de emoções e capacidade de se exteriorizarem. Concluíram que o sucesso está para além da tecnologia, isto é, que não basta introduzir tecnologia de ponta, mas sim saber adequar as estratégias de intervenção.

Com a teoria apresentada e face aos estudos desenvolvidos, entende-se que o iPad® é uma ferramenta útil para as crianças no geral ao nível da participação em atividades e tarefas relacionadas com a comunicação, como também em atividades relacionadas com a aprendizagem.

Quanto à utilização de dispositivos tecnológicos na educação, David Tyack e Larry Cuban (2000) defendem que as tecnologias podem ser ferramentas de ensino e de aprendizagem bastante úteis, quando utilizadas por professores que sabem como integrá-las de forma apropriada na sua interação diária com os alunos. Seguindo a mesma premissa, Mercado (2000) afirma que as novas tecnologias, por si só, não são veículos para a aquisição de conhecimento, capacidades e atitudes pois necessitam de estar integradas em ambientes de ensino e aprendizagem, permitindo ao aluno realizar os processos de aprendizagem necessários para atingir os objetivos educacionais pretendidos.

De acordo com Jonassen e Means, citado em Education Encyclopedia – State University, 2013, a utilização de ferramentas tecnológicas, que são interativas e construtivas, funcionam melhor em contextos de trabalho cooperativo entre os alunos, em que o professor tenha o papel de facilitador das aprendizagens. Como refere Rodríguez (2006),

as tecnologias contribuem para o desenvolvimento do pensamento crítico, com a pertinente capacidade de análise que nos possibilita distinguir os resultados das consequências; adaptação a situações e contextos novos; aumento das capacidades comunicativas e de ensino-aprendizagem; estímulo para o trabalho em grupo, desenvolvendo o sentido de responsabilidade e o compromisso; impulsiona a iniciativa, curiosidade e a criatividade, assim como a abertura cultural juntamente com a responsabilidade social e educativa (p. 59).

2.2. Música e Som com crianças/jovens com NEE

“A música cria imagens mentais, fantasias num mundo imaginário, sendo ao mesmo tempo uma actividade concreta, positiva, com as suas leis físicas, lógicas em domínios muito variados. Estes são alguns atributos da música que lhe dão um carácter terapêutico, mas o principal é o ser a música uma linguagem não-verbal e um meio único de comunicação”

(Juliette Alvin, 1973, citado por Sousa, 2005, p. 125).

Segundo Costa (1995) “a música é mais do que um aglomerado de sons e o efeito que ela nos provoca vai muito mais além daquele provocado por cada sonoridade” (p.19). Por outro lado, Xenaxis (citado por Pinto, 1996) refere que a música é uma arte que faz parte da vida, devendo ser encarada como um meio da cultura humana. Assim, música pode ser vista como uma forma de arte que se caracteriza, basicamente, em combinar sons e silêncio, seguindo ou não uma pré-organização ao longo do tempo. Isto é, a música em si, é considerada como arte, pois satisfaz o instinto criador da criança, pelo que desenvolve a sua capacidade de apreciar o belo e, assim, enriquecer a vida. As brincadeiras com ritmos e sons ajudam a criança a experimentar e a criar. Estes dois comportamentos (experimentar e criar) são necessários para que a criança cresça com uma personalidade própria, expressando-se de forma individual, rica e criativa. Para Rudd (1990).

O estímulo musical representa um canal alternativo para a comunicação caso a pessoa não responda aos canais de comunicação normais. A música/canto associados ao movimento (rítmico) podem contribuir para a iniciação da fala e podem criar uma estrutura no tempo, que facilite a resposta motora (p.69).

Então, a música pode representar uma forma universal de comunicação, independentemente das características e particularidades de cada ser humano. Isto e, de uma forma particular, a música colabora de maneira muito especial, no desenvolvimento de diversas faculdades da criança / jovem, harmonizando-as entre si, favorecendo a sua personalidade em formação. Não é destinada apenas a uma determinada categoria de pessoas particularmente dotadas, mas é benéfica, é necessária e é acessível a toda a gente.

Ainda, segundo Sousa (2005) “os elementos musicais, ritmo, melodia e harmonia são elaborados no tempo, podendo o terapeuta e os pacientes desenvolver relações existenciais que levarão à melhoria de qualidade de vida” (p. 127) pois, mais do que som, a música é a tradução dos sentimentos humanos.

Nordff-Robbins (s/d, citados por Ruud, 1990) vêm fortalecer as ideias anteriores ao afirmam que:

A música é uma linguagem e, para as crianças, ela pode ser uma linguagem estimulante, uma linguagem confortante. Ela pode encorajar, animar, encantar e falar com a parte mais interna da criança (...). A música certa, utilizada com discernimento, pode retirar a criança incapacitada dos limites da sua patologia e colocá-la num plano de experiência e reacção, onde esta estará consideravelmente livre de disfunções intelectuais ou emocionais (p. 102).

Para Valle e Costa, (s.d.) a música, enquanto processo de criação em grupo, é incentivadora do civismo, pois, deposita no individuo uma atitude de responsabilidade e de cumprimento do dever (das regras musicais), de respeito pelo próximo de colaboração com a comunidade (ouvir o colega, respeitar a sua opinião, dar-lhe a vez,...), é possível fomentar a socialização da criança. Assim sendo, se as crianças se interessam pelo que estão a realizar, a sua aprendizagem será maior, entrando aqui a música como fator de motivação para a aprendizagem. A música e as artes visuais são, então, das mais importantes linguagens na vida da criança, tendo um papel fundamental no seu desenvolvimento global, pelo que se tornam num poderoso recurso educativo, ajudando a criança a expandir-se cada vez mais livremente. Assim, a música

na sua dupla vertente expressiva e receptiva engloba um conjunto de capacidades e destrezas especificamente musicais (audição, interpretação instrumental e vocal, improvisação, criação e movimento) que podem favorecer o desenvolvimento de capacidades e destrezas não musicais (coordenação, atenção, memória, concentração, relações temporais-espaciais, auto-estima e criatividade) (Sabbatella, 2008, p.49).

Complementarmente, Riccardi (2005) refere que no trabalho com crianças com NEE, utilizar a música com uma experiência globalizadora permite: “facilitar a aprendizagem de outros conteúdos curriculares; descobrir e desenvolver a capacidade de expressão e de novas formas de comunicação; desenvolver a capacidade de

organização espaço-temporal; e colaborar na ordenação e estruturação do pensamento lógico” (p.134).

Importa ainda analisar o conceito do som. Pela definição encontrada no Dicionário Online de Português estamos a referir-nos a “Ruído, vibração; Movimento vibratório de um corpo sonoro, que se propaga no ambiente e impressiona o órgão da audição: som agudo, som grave”. Assim, pode-se inferir que o som é antecedente à música, pois está presente em tudo que nos rodeia na natureza. Este propaga-se através de um movimento ordenado das partículas. Ao fazer vibrar, por exemplo, as nossas cordas vocais ou um instrumento, fazemos com que as partículas do ar que nos rodeiam entrem numa oscilação, dando origem a um som. O som¹² é matéria-prima constitutiva da música.

Complementarmente, Alvim (1973) citado por Sousa (2005) refere que o som é algo natural e intrínseco a nós desde o tempo de gestação no ventre da nossa mãe, sendo que a nossa relação com ele é muito forte, pois “o som faz parte do meio que nos rodeia. Absorvemo-lo inconscientemente desde o nascimento e talvez antes. O som provoca por si mesmo reações profundas” (p.131). O autor refere ainda que ouvido humano diferencia três características do som (Altura, Intensidade e Timbre), que atuam de modo significativo em cada um de nós. Seguidamente, apresentamos a tabela 3 que descreve estes aspetos de uma forma mais detalhada.

Tabela 3

Caraterísticas do Som

Características	Descrição
Altura	Qualidade que permite distinguir o som grave de um som agudo. As vibrações lentas têm um efeito relaxante, enquanto as rápidas têm um efeito de intensa estimulação nervosa.
Intensidade	Qualidade que permite distinguir um som forte de um som fraco. Um volume sonoro de fraca intensidade produz sensações de serenidade, de intimidade, podendo ser agradável a personalidades tímidas ou retraídas e desagradável a certas pessoas que necessitam de sensações fortes e que sentem um efeito satisfatório e de plenitude perante sons de intensidade exagerada.
Timbre	Qualidade que permite distinguir dois sons emitidos por dois instrumentos diferentes.

Nota: retirado de Sousa (2005)

¹² Som (s.d). in Dicionário Online de Português. Consultado a 22 outubro 2018 em <https://www.dicio.com.br/som/>

Na linha de trabalho da investigação, foram então procurados estudos e/ou projetos que tenham sido desenvolvidos com recurso à música/som num contexto de carácter artístico, envolvendo ou não alunos com NEE. Registámos três projetos desenvolvidos por artistas na área da música e tecnologia: Ecos de Opus Tutti, POLISphone e CaDaReMi.

Com o projeto Ecos de Opus Tutti pretendemos reforçar a ideia de que o som e a música, embora não sendo usados associados à palavra, permitem a relação de pessoas de diferentes culturas e estratos sociais.

Usando também sons que não são associados a instrumentos musicais ou a canções verbais, apresentamos a ferramenta POLISphone que, com uma vertente tecnológica, possibilita o trabalho com diferentes tipos de público, com o intuito da exploração do som para a criação sonora.

Por fim, jogo musical “CaDaReMi” também desenvolvido na Casa da Música que teve como foco o trabalho com o público com NEE, utilizando a imagem aliada ao som associado à relação da pessoa com a tecnologia.

Ecos de Opus Tutti – paisagem sonora

É um projeto artístico educativo, desenvolvido pela Companhia de Música Teatral em parceria com o Laboratório de Música e Comunicação na Infância do CESEM (FCSH-UNL)¹³. Este projeto de investigação-ação contou com o apoio da Fundação Calouste Gulbenkian, tendo sido desenvolvido durante 4 anos. Este projeto integra ações dirigidas a diversos públicos-alvo, pretendendo criar

modelos e materiais de trabalho direcionados à primeira infância, numa intervenção transversal a vários agentes educativos e sociais; oferecer oportunidades de fruição artística e interação social de elevada qualidade; desenvolver modelos de formação “imersiva” e “implosiva” na área artística; implementar um estudo piloto numa creche, intervindo ao nível das práticas culturais e educativas das famílias e profissionais de forma a contribuir para o seu sucesso e enraizamento social. (Costa, Rodrigues, & Rodrigues, 2013, p.256)

¹³ Projeto desenvolvido por Sara Costa, Paulo Maria Rodrigues e Helena Rodrigues. Instituições parceiras neste projeto: Laboratório de Música e Comunicação na Infância (LAMCI), Centro de Estudos de Sociologia e Estética (CESEM), Faculdade de Ciências Sociais e Humanas, da Universidade de Lisboa e Companhia de Música Teatral (CMT)

Tendo a música o potencial de humanizar, pretende-se “interagir com pessoas através da música e das relações e comunicações que se estabelecem no vivenciar de experiências. Socializar conhecimento através de questões relacionadas com a confiança, sensibilidade e onde todos têm uma voz ativa” (Costa et. al., 2013, p.263). Ao longo do desenvolvimento deste projeto os autores basearam-se em diferentes conceitos e pressupostos:

- Vigotsky (1984) “Vê na **imitação** um processo dinâmico que favorece e possibilita a aprendizagem, desmistificando o aspeto mecânico ou restrito que lhe é conferido” (Costa, et. al., 2013, p.258);
- Gordon (2000) distingue três tipos de **audição preparatória**: aculturação, imitação e assimilação. A aculturação está ligada à escuta como busca de significação; a imitação à procura, através do igual e do diferente, de uma consciência do acto; por fim a assimilação como uma incorporação do que lhes foi transmitido.” (Costa, et. al., 2013, p.258);
- “A **música é um veículo para a criação de vínculos sociais** e para a coesão social” (Levintin, citado em Costa, et. al., 2013, p.259) o facto de a música poder ser criada e partilhada no meio coletivo incentiva a coesão social de que Levitin fala, através do processo que Stuart Hall (1996) chama de identificação – “faz com que a música sirva como trampolim da criação daquilo que chamamos de sociedade através das relações e deste sentimento de partilha que nos leva num caminho comum. Turino (2008) fala-nos num “sentimento de unicidade com os outros”, uma experiência que se alcança através da prática coletiva da música, associada a um sentimento de unidade social e de pertença que é comum. A **música é um veículo de informação e comunicação**. (Costa, et. al., 2013, p.259);
- **Brincar como mediador do conhecimento** - Brincar é talvez “a maneira de transmitirmos conceitos. Froebel (2004) fala-nos do jogo, do brincar como um mediador do conhecimento – meu, do outro, do meio e de como eu me relaciono com este. É também através do brincar que imitamos aquilo que é a nossa percepção do mundo, como forma de adaptação a este, como nos diz Vigotsky (1984). O brincar é algo de essencial na construção de uma relação.” (Costa, et. al., 2013, p.259);
- **Vibração** – “o nosso corpo serve como caixa de ressonância, recebendo e amplificando todas as vibrações resultantes da produção sonora”. Primeiro

exploramos o nosso corpo enquanto capacidade instrumental, seguindo depois para a extensão do nosso corpo – um instrumento musical. (Costa, et. al., 2013, p.259);

- **Silêncio** – “Ao falar de música não nos podemos esquecer de uma das suas componentes mais importantes: o silêncio. O silêncio permite uma atenção de escuta, prevendo já a comunicação. E porque quando trabalhamos com crianças é importante darmos-lhes esse tempo, este silêncio para que elas interiorizem, assimilem e reavaliem o que fizeram e o que querem fazer, para que depois se possa manifestar.” (Costa, et. al., 2013, p.259)

POLISphone

O POLISphone¹⁴, ferramenta tecnológica para a performance musical, tem como objetivo incentivar a audição de paisagens sonoras, o *design* de mapas originais, a gravação de paisagens sonoras e a execução de músicas com eles. Embora direcionados e usados, até o momento, com crianças, os autores acreditam que é uma ferramenta que pode relacionar as pessoas independentemente de sua idade. Permite abordagens inclusivas, criativas e personalizadas para um assunto interessante que tem o potencial de ser abordado de muitas maneiras diferentes.

Harley (2008) defende que o uso de paisagens sonoras na música performativa potencia a capacidade de expressão, criação musical e ainda estabelece relações culturais com aqueles envolvidos na composição e na performance.

O projeto Digitópia, uma plataforma para o desenvolvimento de comunidades na criação de música digital, desenvolvido na Casa da Música, com o recurso a esta tecnologia (Polisphone) – um dos projetos que utilizou como recurso a ferramenta POLISphone - visa desenvolver a música e a criatividade numa gama de idades e condições sociais, principalmente entre os jovens; fomentar o desenvolvimento de *softwares* gratuitos de música; promover a inclusão social e levar ao surgimento de comunidades multiculturais de produtores / amantes da música; promoção de conteúdo musical gratuito

O POLISphone possui três modos de desempenho possíveis: modo Portophone, modo de imagem e modo de desenho. Em qualquer um dos modos, o som é produzido movendo o rato em círculos nos pontos de som. Os pontos de som são os

¹⁴ Projeto desenvolvido por Lopes, F. da Universidade do Porto e Rodrigues, P. da Universidade de Aveiro

locais dentro do *software* que reagem ao movimento do rato (por exemplo, áreas coloridas). Após essa ação, uma animação de um disco de vinil emerge afetando o volume desse som. Cada ponto de som tem o seu próprio som e de acordo com o tamanho do vinil, o som será mais alto ou mais suave. Movimentos de rato mais rápidos tornam o vinil maior e o som mais alto. Se o rato deixar um ponto de som, o vinil diminuirá lentamente o seu tamanho até desaparecer.

Esta ferramenta foi pensada sobretudo para ser usada com crianças e professores de música. De qualquer forma, os autores acreditam que qualquer público que utilize esta ferramenta pela primeira vez beneficia com ela, ficando mais atento e com maior consciência da importância dos sons no nosso dia-a-dia. O POLISphone é uma ferramenta intuitiva e recorre a sons que não têm automaticamente uma relação com os sons de instrumentos musicais, pelo que o uso desta ferramenta facilmente relaciona e potencia o contacto de pessoas aquando a criação sonora e o ouvir do resultado da música criada.

CaDaReMi

CaDaReMi é uma instalação sonora interativa que pressupõe o uso por mais do que um participante em simultâneo. Numa sala escura, os participantes são levados a conduzir um objeto, projetado na parede, até determinados locais estabelecidos no acesso neste processo produz som quando o alvo é acionado. Esta ferramenta advém de uma primeira, denominada SOUND=SPACE desenvolvida por Rolf Gehlhaar ¹⁵em 1984.

SOUND=SPACE é uma ferramenta musical interativa que possibilita o uso por diferentes pessoas ao mesmo tempo, sendo que através de um sistema de ecolocalização ultrassónica, quando uma pessoa se move no espaço, condiciona e influencia a produção de sons.

Desde o desenvolvimento desta ferramenta e da sua partilha pública é notado um grande interesse por parte do público com NEE, pois esta ferramenta torna a criação musical expressiva acessível a pessoas que são, normalmente, excluídas.

¹⁵ R. Gehlhaar do Coventry School of Art & Design, Coventry University, UK juntou-se mais tarde com P. M. Rodrigues da Fundação Casa da Música, Porto, PORTUGAL e com L. M. Girão da Artshare Lda, Aveiro, Portugal e do Planetary Collegium – CaiiA Hub, Faculty of Technology, University of Plymouth, UK para desenvolver este novo projeto que aqui se apresenta (CaDaReMi) e que tem como base a ferramenta estudada por Gehlhaar (SOUND=SPACE)

Esta ferramenta tem sido usada na Casa da Música onde todas as semanas existem oficinas para públicos com NEE.

Uma das aprendizagens feitas com a aplicação desta ferramenta com o público com NEE é que, se uma instalação *multi-user* pretende ser educativa, vários critérios devem ser tidos em consideração: o modo de uso da instalação deve ser perceptível com uma breve aproximação, sendo acima de tudo algo intuitivo que não requer grande explicação adicional.

CaDaReMi apresenta um número de pistas visuais desenhadas para ajudar o participante a entender “como tudo funciona”, a usar o espetro da instalação para explicá-lo a novos participantes para que as topologias do som sejam visíveis. Na opinião de Gehlhaar, Rodrigues e Girão (2008) os objetivos da instalação passam por:

- Entreter e promover estímulos aos participantes para que explorem expressivamente um grande leque de sons diferentes;
- Ser colaborativo: pode ser usado por várias pessoas (no máximo 8) ao mesmo tempo;
- Ser sonoramente desafiador e interessante, proporcionando uma paleta de sons familiares e estranhos;
- Ser visualmente envolvente, melhorando as experiências dos participantes e promovendo sua capacidade de se localizar e descodificar os eventos de outras pessoas no espaço ao mesmo tempo;
- Ser socialmente envolvente, promovendo a interação participante-participante, fortalecendo assim o sentido de comunidade de atividade e espaço;
- Ser intuitivo na sua funcionalidade e uso, sem explicações necessárias e sem experiência para gerar "primeiros resultados";
- Ser aprendida e masterizada: suficientemente complexa para que os participantes possam, com o tempo, aproveitar a experiência de "melhorar" ao usá-la; mas, ao mesmo tempo, suficientemente fácil para os iniciantes experimentarem rapidamente o sucesso.

(pp.355-356)

CAPÍTULO II – COMPONENTE EMPIRICA

O presente capítulo dedicado à descrição do estudo empírico realizado e encontra-se estruturado em vários tópicos: descrição do contexto do estudo e formulação do problema; apresentação das questões orientadoras e objetivos do estudo; explicitação da natureza e desenho da investigação, indicação dos participantes no estudo e descrição dos processos e técnicas de recolha e tratamento dos dados.

1. Contextualização do estudo e formulação do problema

A Fundação Calouste Gulbenkian (FCG) “instituição particular de utilidade pública” foi constituída como tal em 1956 com fins voltados para a beneficência, arte, educação e ciência, e sendo embora objetivo central do seu fundador arquitetar um espaço onde pudesse reunir a sua vasta coleção de arte, disponibilizando-a simultaneamente às gerações futuras para seu enriquecimento cultural e artístico¹⁶.

Atualmente, entre diversos departamentos e serviços para o público, a FCG conta com três Serviços Educativos (SE): (i) Música, (ii) Jardim e (iii) Museu Calouste Gulbenkian, coleção do fundador e coleção moderna. Como dimensão aglutinadora destes três SE, existe o programa DESCOBRIR em que, entre outras responsabilidades e projetos educativos, cursos e outras iniciativas, estão agora presentes a central de marcações e a equipa de divulgação e comunicação dessas mesmas atividades.

A Programação do SE Museu inclui atividades e outras iniciativas para todos os públicos, isto é, existe a “animação de histórias” para bebés e crianças acompanhados pelos pais, atividades para famílias em que todos são considerados participantes, oficinas para crianças e jovens, programação para jovens e adultos como conversas com artistas e visitas guiadas e diversas visitas, visitas-jogo e oficinas para grupos orientados/escolas.

Inserido neste programa e com relação transversal com os três SE, surge a Área das Necessidades Educativas Especiais. A partir dos diferentes acervos: música, jardim e museu, são programadas atividades para públicos com NEE. Essas

¹⁶ Ver no ANEXO A um pouco da história da instituição.

atividades são agrupadas em títulos referentes a cada SE que, por sua vez, incluem diferentes atividades para estes públicos. Isto é, o SE da Música, com o título Som Contigo tem apenas uma atividade com o mesmo título; o SE do Jardim, cujo título é “O Mundo no Jardim” também só apresenta uma atividade adaptável consoante as características dos grupos; e o SE do Museu que se divide em dois grandes grupos: “Sentir o Museu” relativo à coleção do Fundador (com três atividades distintas) e “À Flor da Pele” que parte do acervo da coleção Moderna, sendo que também apresenta quatro propostas de atividades.



Figura 1. Imagens ilustrativas das atividades: “O mundo no Jardim” e “Sentir o museu”¹⁷

Embora a maioria das atividades seja da modalidade oficina (inclui trabalho prático, sendo que a atividade pode ter uma ou duas sessões), tanto na coleção moderna como na do fundador, existem também atividades de visita, sendo que ambas as tipologias de atividade requerem a participação ativa dos participantes.

As atividades programadas na área das NEE podem ter apenas uma sessão ou ser compostas por duas. Isto é, quando a atividade se trata de uma visita no museu, mesmo que com caráter prático e interativo, esta desenvolve-se numa sessão que pode ser de 60 minutos ou mais, dependendo das características do grupo. Mas, no caso de a atividade se tratar de uma oficina, esta desenvolve-se em duas sessões, em dias diferentes com intervalo de até uma semana: 2^a-2^a, 2^a-6^a, 4^a-4^a ou 6^a-6^a. Este trabalho em duas sessões traz ao grupo algumas mais-valias, pois:

- Quando o grupo vem pela primeira vez, não conhece o espaço nem os mediadores, pelo que costuma apresentar-se mais disperso, inseguro e desconfortável.

¹⁷ Imagens retiradas do sítio: https://gulbenkian.pt/descobrir/discover_position/necessidades-educativas-especiais/

- Na segunda sessão o grupo já não se costuma apresentar tão inseguro, pois já houve um período de adaptação na primeira sessão. Assim, costuma haver uma maior entrega e um trabalho mais em profundidade em comparação com o trabalho desenvolvido na primeira sessão.

- O hiato entre as duas sessões, possibilita aos responsáveis do grupo trabalhar os conceitos abordados na primeira sessão. Tal não só permite o esclarecimento de dúvidas que tenham ficado, como constitui um maior controlo do que se passa por cada um dos participantes, valoriza o trabalho que se está a desenvolver, permitindo ainda que o grupo se mantenha consciente e não se esqueça do que estão a desenvolver no contexto da FCG.

O público-alvo para estas atividades é bastante diversificado, quer em relação à faixa etária (limite mínimo 6 anos de idade, não existindo limite máximo, sendo os grupos de idade escolar ou integrados em associações), quer considerando as características dos grupos, como por exemplo alunos com: multideficiência (MD), Perturbação do Espectro do Autismo (PEA), Trissomia 21, Deficiência Intelectual e de Desenvolvimento (DID), Doença Mental e ainda turmas que têm no grupo pelo menos um aluno com NEE.

Embora todas as atividades propostas pela FCG possam ser adaptadas de forma a serem desenvolvidas com pessoas com diferentes características, existe uma planeada para integrar todas as pessoas que mostram interesse. Essa atividade é denominada Som Contigo¹⁸ e, está integrada no SE da Música como se referiu acima.

Esta atividade permite desenvolver um trabalho sonoro, com recurso a diferentes tecnologias desenhadas e dinamizadas por um artista (músico), tendo como ponto de partida para a atividade a exploração e análise de uma obra de arte da coleção moderna.

Esta atividade realiza-se em duas sessões, sendo que a primeira é realizada maioritariamente em contexto de exposição, junto à pintura que se pretende analisar enquanto obra sonora. Só no final da primeira sessão e na segunda sessão é que são exploradas as ferramentas tecnológicas que permitem manipular o som¹⁹.

Para que o trabalho realizado no espaço da FCG não se reduza às paredes da instituição, por norma, na última sessão os grupos de alunos levam as produções

¹⁸ Video descritivo da atividade em <https://www.youtube.com/watch?v=c5uJf0hzWIs>

¹⁹ Para informações relativas às características da exploração da ferramenta por grupos específicos ver Anexo B

sonoras que realizam, pois assim é possível às instituições usar as mesmas, por exemplo como banda sonora de um trabalho, de uma apresentação à escola/comunidade, mostrar aos pais, ou até mesmo possibilitar outro tipo de trabalho artístico. De salientar que as trilhas sonoras têm como base: a exploração do movimento e da dança, e a exploração de dinâmicas de pintura (relação da cor com o som, com o movimento, com o desenho geograficamente no suporte de papel/tela ou outro...).

A FCG procura assim constituir-se como um local potenciador de experiências significativas para todos os públicos que a visitam, incluindo os que apresentam características mais específicas, como é o caso dos que têm NEE.

Observando a programação da FCG para os públicos com NEE verifica-se que esta é bastante diversificada. No que à atividade Som Contigo diz respeito esta é, frequentada por grupos de alunos que no contexto educativo beneficiam do suporte dado em unidades de apoio especializado (para alunos com MD e para alunos com PEA (ver as particularidades destes alunos no anexo C). Porém, não se conhecem estudos que analisem as finalidades e as características desta atividade promovida pela FCG, para alunos com NEE e que procurem compreender a opiniões dos envolvidos na atividade acerca da mesma.

Considera-se, assim, relevante estudar o desenvolvimento da atividade Som Contigo, na medida em que é uma das poucas opções artísticas conhecidas, promovidas pela comunidade para pessoas com NEE, fora do contexto escolar e das associações. Neste sentido, entendeu-se útil analisar o trabalho desenvolvido na FCG na atividade Som Contigo, a qual analisa as questões artísticas aliadas à música e à tecnologia, um elemento motivador e capacitador de qualquer tipo de público.

2. Questões orientadoras da investigação e objetivos do estudo

Considerando o trabalho desenvolvido pela FCG no que diz respeito ao acesso às artes para pessoas com NEE, interessa analisar as características da atividade Som Contigo e o modo como as crianças com NEE participam nessa mesma atividade. Assim, inquieta-nos saber:

1. Quais as finalidades e as características da atividade Som Contigo promovida pela FCG para alunos com NEE, e qual a opinião dos mediadores e

professores dos alunos com NEE sobre esta atividade e o envolvimento e participação dos alunos na atividade?

2. Quais as estratégias utilizadas pelos mediadores para promover o envolvimento, a participação e a interação social dos alunos com NEE na atividade Som Contigo?
3. Como se caracteriza o envolvimento e a participação dos alunos com NEE na atividade Som Contigo, de que modo as suas características influenciam a participação e a interação social na atividade e em que medida o contacto com diferentes formas de expressão artística associadas à tecnologia promove ou facilita o seu envolvimento, participação e a interação social?

Perante as questões colocadas definiram-se os seguintes objetivos deste estudo.

1. Identificar as finalidades e as características da atividade Som Contigo, promovida pela FCG, para alunos com NEE, e conhecer a opinião dos mediadores, professores e técnicos sobre esta atividade e os comportamentos dos alunos na atividade.
2. Caracterizar as estratégias utilizadas pelos mediadores para promover a participação e a interação social dos alunos com NEE na atividade Som Contigo.
3. Caracterizar o envolvimento e a participação dos alunos com NEE na atividade Som Contigo, bem como o modo como interagem entre si e com os adultos nessa atividade.
4. Saber em que medida o contacto com diferentes formas de expressão artística associadas à tecnologia promove ou facilita a participação e a interação social de alunos com NEE.

3. Natureza e desenho da investigação

Uma investigação é definida por Coutinho (2015) como sendo um “processo sistemático, flexível e objetivo de indagação e que contribui para explicar e compreender os fenómenos sociais” (p.7). Por outro lado, “É através da investigação que se reflete e problematizam os problemas nascidos na prática, que suscita o debate e se edificam ideias inovadoras” (ibid, p.7).

Para se compreender a realidade a estudar é possível recorrer a várias abordagens, de entre as quais se assinalam a abordagem quantitativa e a abordagem qualitativa (Bell, 1994). Para Bardin (citado por Nogueira, 2009) estas duas abordagens têm campos de ação distintos: “A primeira obtém dados descritivos através de um método estatístico”, “A segunda corresponde a um procedimento mais intuitivo, mas também mais maleável e mais adaptável a índices não previstos” (p.115). Contudo, alguns autores (Carmo & Ferreira, 1998) mencionam que não é obrigatório “... optar pelo emprego exclusivo de métodos quantitativos ou qualitativos e no caso de a investigação assim o exigir, poderá mesmo combinar o emprego dos dois tipos de métodos” (p.176).

No caso do presente estudo, considerando as questões que orientaram o estudo e os objetivos definidos entendeu-se adequado realizar uma investigação de natureza qualitativa. Esta opção deve-se ao facto de nos interessar analisar o modo como a atividade Som Contigo se desenvolve com alunos com multideficiência (MD) e com PEA e como se caracteriza a participação destes alunos nessa atividade. Como nos refere Coutinho (2015) uma investigação de natureza qualitativa permite dar ênfase ao papel do investigador/construtor de conhecimento, na medida em que se tenta compreender os significados que as pessoas atribuem às interações e aos acontecimentos de determinadas ações, num determinado contexto social. Usher (citado por Coutinho, 2015) reforça esta ideia afirmando que neste tipo de investigação o investigador e investigado interagem e cada um por si molda e interpreta os comportamentos de acordo com os seus esquemas socioculturais, num “processo circular, interativo e em espiral” (Coutinho, 2015, p.19).

Os estudos qualitativos, segundo Bogdan e Biklen (1994), apresentam três dimensões que os caracterizam: (i) são indutivos, desenvolvem conceitos e chegam à compreensão dos fenómenos a partir dos padrões provenientes da recolha de dados, (ii) são holísticos, isto é, os indivíduos, os grupos e as situações não são reduzidos a variáveis, mas são vistos como um todo e (iii) são naturalistas, ou seja os investigadores interagem com os sujeitos de forma “natural” e discreta. Enfim, esta abordagem caracteriza-se por apresentar uma natureza descritiva (Carmo & Ferreira, 1998), na medida em que implica estudar, compreender e explicar a situação atual do objeto de investigação.

O presente estudo procurou seguir estas características e compreender os aspetos observados, não separando o fenómeno do contexto. Houve ainda o cuidado de se realizar o estudo sem afetar diretamente as ações dos intervenientes.

Outros autores, Bogdan e Biklen (1994), mencionam que a investigação de natureza qualitativa apresenta cinco características, que apresentamos de seguida:

1. A fonte direta de dados é o ambiente natural, constituindo o investigador o instrumento principal. Os investigadores passam muito tempo no contexto da investigação (bairro, escola, entre outros). Quanto ao modo como os dados são recolhidos estes podem decorrer da observação dos contextos, podendo esta ser participante ou não participante; e da entrevista com sujeitos relevantes para a compreensão do tópico em investigação. O recurso a estas técnicas pode implicar o uso de diversos equipamentos: vídeo ou áudio, bloco de apontamentos e lápis. Os dados são, então, recolhidos em situação direta e complementados pela informação que se obtém através do contacto direto. Assim, “os investigadores qualitativos assumem que o comportamento humano é significativamente influenciado pelo contexto em que ocorre, deslocando-se, sempre que possível, ao local de estudo” (Bogdan & Biklen, 1994, p.48);
2. A sua natureza é descritiva. Isto é, os dados são recolhidos em forma de palavras ou imagens e não de números. Segundo Bogdan e Bilken (1994) “Os dados incluem transcrições de entrevistas, notas de campo, fotografias, vídeos, documentos pessoais, memorandos e outros registos oficiais.” (p.48). A abordagem da investigação qualitativa exige, assim, que o “mundo” seja examinado com a ideia de que nada é trivial - que tudo tem potencial para constituir uma pista que permita estabelecer uma compreensão mais esclarecedora do objeto de estudo;
3. O foco do estudo é mais o processo do que simplesmente os resultados ou produtos;
4. Os investigadores qualitativos tendem a analisar os seus dados de forma indutiva. Não recolhem dados ou provas com o objetivo de confirmar ou confirmar hipóteses construídas previamente; em vez disso, as abstrações são construídas à medida que os dados particulares que foram recolhidos se vão agrupando. “Uma teoria desenvolvida deste modo procede de “baixo para cima” (em vez de “cima para baixo”), com base em muitas peças individuais de informação recolhida que são inter-relacionadas. É o que se designa por teoria

fundamentada.” (Glaser & Strauss, citado por Bogdan & Biklen, 1994, p.50). Para estes autores (Bogdan & Biklen, 1991) o processo de análise dos dados é como um funil:

Isto é, as coisas estão abertas de início (ou no topo) e vão-se tornando mais fechadas e específicas no extremo. O investigador qualitativo planeia utilizar parte do estudo para perceber quais são as questões mais importantes. Não presume que se sabe o suficiente para reconhecer as questões importantes antes de efectuar a investigação. (p.50)

5. O significado é de importância vital na abordagem qualitativa. Os investigadores qualitativos em educação estão continuamente a questionar os sujeitos de investigação, com o objetivo de perceber aquilo que eles experimentam, a forma como interpretam as suas experiências e como estruturam o mundo social em que vivem (Psathas, 1973). Os investigadores qualitativos estabelecem estratégias e procedimentos que lhes permitam tomar em consideração as experiências do ponto de vista do informador. Como assinalam Bogdan e Biklen (1994) “O processo de condução de investigação qualitativa reflete uma espécie de diálogo entre os investigadores e os respetivos sujeitos, dado estes referem ser abordados por aqueles de uma forma neutra.” (p.51).

A investigação de natureza qualitativa pode assumir diferentes modalidades, sendo que quando se procura estudar “... algo singular, que tenha um valor em si mesmo, devemos escolher o estudo de caso”. (Ludke & André, citados por Amado, 2014, p.124). Nesta modalidade de investigação procura-se preservar e compreender o ‘caso’ no seu todo e na sua unicidade (Coutinho & Chaves, citados por Amado, 2014). Também Stake, citado pelo mesmo autor, sublinha a ideia de que se espera que um estudo de caso consiga captar a complexidade de um caso singular. Ao estudar um determinado fenómeno naquele contexto específico, numa perspetiva holística, o investigador esforça-se, ao mesmo tempo, por refletir a peculiaridade do caso e por transmitir uma imagem complexa, vivida e única do mesmo (Morgado, 2013; Marcelo & Parrilla, 1991, citado por Amado 2014).

Segundo Amado (2014) a abordagem holística dos estudos de caso, procura compreender os comportamentos e (ou) atitudes, perspetivas, etc., dos atores em determinadas situações e em interação com os contextos, tendo em conta que essa

interação é determinada por fatores culturais e subjetivos, o que implica a existência de uma matriz metodológica complexa, como assinala Fetterman (citado por Freire, 1997). Ou seja, nesta modalidade de investigação importa: prestar atenção a uma imagem global e às relações entre um instante, um facto e o conjunto do sistema cultural; e orientar o estudo para o não julgamento, pelo que se exige a abstenção de se fazer juízos de valor e a explicitação dos balanços possíveis, contextualizando os factos no seu meio (Amado, 2014).

As características fundamentais dos estudos de caso qualitativos são, seguindo um esquema de Ludke e André (citado por Amado 2014, pp.143-144), as seguintes:

- Visam a descoberta: o que se fundamenta no carácter aberto e revisível do conhecimento; enfatizam a interpretação em contexto: há que levar sempre em consideração o contexto em que cada caso se situa. Se o caso se centra numa escola, há que ter em conta a história dessa escola, a situação geral no momento da pesquisa, etc.; visam retratar a realidade de forma completa e profunda: tem-se em conta a complexidade natural das situações e as relações entre as suas partes; usam uma variedade de fontes de informação, de abordagens e técnicas, resistindo à tirania do dogma metodológico;
- Permitem fazer generalizações naturalistas e ecológicas: isto é, um leitor do relatório final fica apto a estabelecer relações entre as conclusões da análise e a sua própria experiência em situações semelhantes; procuram representar os pontos de vista diferentes e, às vezes em conflito, presentes numa dada situação. Para tal, a pessoa do investigador tenta trazer para o estudo essa divergência de opiniões, revelando, ainda, o seu ponto de vista sobre a questão e justificando devidamente a sua opção. Coutinho (2011), por sua vez, define o estudo de caso como sendo “um plano de investigação que envolve o estudo intensivo e detalhado de uma entidade bem definida” (p.293).

Em síntese, o presente estudo caracteriza-se por ter uma natureza qualitativa, inserindo-se na modalidade de estudo de caso único (da atividade Som Contigo), embora se tenha focado na sua dinamização face a dois grupos de alunos com características distintas. Isto é, com este estudo pretendeu-se entender qual o contributo da atividade Som Contigo para a promoção da participação e interação social dos alunos de dois grupos escolares: um de alunos com MD e outro com PEA. Importa ainda referir que este estudo tem um carácter exploratório na medida em que

esperamos que se constitua como o primeiro passo para uma maior compreensão da temática estudada.

Definida a natureza do estudo realizado, passamos a referir o desenho do mesmo, o que implica descrever a operacionalização da estratégia da investigação adotada. Isto é, expressa-se uma visão projetiva, descritiva e argumentativa sobre o modo como o investigador imaginou a estratégia de investigação selecionada para ser eficazmente colocada em prática (Afonso, 2005).

O plano geral do estudo de caso pode ser representado como um funil, sendo que o seu início pode ser representado pela extremidade mais larga do funil. Ou seja, os investigadores procuram locais com pessoas que possam ser objeto do estudo ou fontes de dados e, ao encontrarem aquilo que pensam interessar-lhes, organizam então uma malha larga, tentando avaliar o interesse do terreno ou das fontes de dados para os seus objetivos. Procuram indícios de como deverão proceder e qual a possibilidade de o estudo se realizar. Como afirmam Bogdan e Bilken (1994)

Começam pela recolha de dados, revendo-os e explorando-os, e vão tomando decisões acerca do objetivo do trabalho. Organizam e distribuem o seu tempo, escolhem as pessoas que irão entrevistar, quais os aspetos a aprofundar. Podem pôr de parte algumas ideias e planos iniciais e desenvolver outros novos. À medida que vão conhecendo melhor o tema em estudo, os planos são modificados e as estratégias selecionadas. (p.90)

Para o desenvolvimento do presente estudo traçou-se um plano, o qual se desenvolveu em três fases: (i) a primeira fase de preparação do estudo implicou a seleção dos participantes; pedido de autorização aos encarregados de educação e ao contexto da atividade para a realização do estudo; a pesquisa de informações sobre o contexto e a atividade alvo de estudo; a caracterização dos participantes (alunos e professores) e dos mediadores; (ii) a segunda fase designada de investigação, consistiu na recolha dos dados, isto é, na aplicação das técnicas e instrumentos tais como a entrevista, questionário, entre outros; e (iii) a terceira fase, denominada de escrita, implicou a análise e triangulação dos dados recolhidos de forma a apresentá-los sustentados na fundamentação teórica. A revisão da literatura foi transversal às três fases. Estas três fases estão representadas na Figura que se segue.

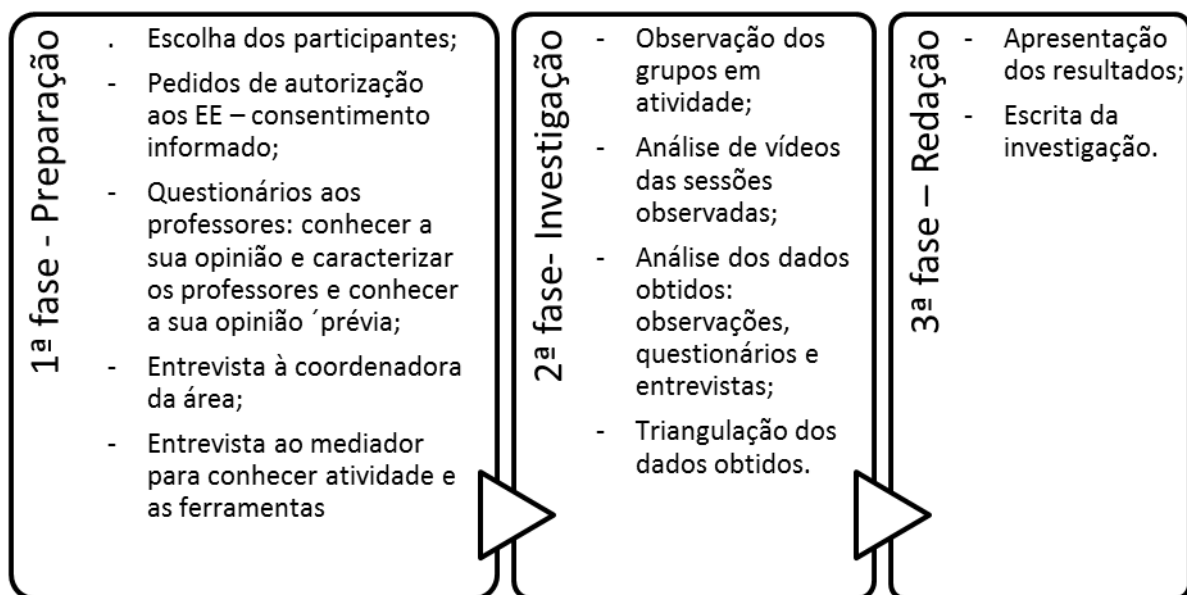


Figura 2. Descrição das fases do plano de investigação

Os objetivos definidos para a primeira fase e os respetivos procedimentos adotados encontram-se descritos na tabela 4.

Tabela 4

Objetivos e procedimentos da 1ª Fase da investigação

1ª FASE – Preparação do estudo	
Objetivos	<ul style="list-style-type: none"> • Contextualizar a investigação (FCG e atividade Som Contigo); • Escolher e caraterizar os participantes (alunos e professores); • Conhecer a opinião prévia dos professores sobre a atividade Som Contigo; • Identificar as finalidades e as caraterísticas da atividade Som Contigo; • Conhecer a opinião dos mediadores sobre esta atividade.
Procedimentos	<ul style="list-style-type: none"> • Análise das marcações existentes para a atividade e escolher os grupos que se enquadram nas características pretendidas (idade escolar e tipologias NEE distintas); • Contacto com professores para convidar/pedir autorização para realizar o estudo; • Pedido de autorização aos pais; • Análise de PEI e ficha de marcação da FCG para caraterização dos alunos; • Procura documental no sítio e brochuras da FCG para entender o contexto e a atividade; • Elaboração do questionário a aplicar aos professores; • Elaboração de entrevistas à coordenadora de área e ao artista (mediadores da atividade) para melhor entender o contexto.
Período de tempo	Abril a setembro de 2017

Concluída a primeira fase do estudo prosseguiu-se para a fase 2, relativa à recolha de dados. Os objetivos e procedimentos gerais estão presentes na tabela 5.

Tabela 5

Objetivos e procedimentos da 2ª Fase da investigação

2ª FASE – Investigação	
Objetivos	<ul style="list-style-type: none"> • Analisar os dados recolhidos nas observações e nas entrevistas de modo a: <ul style="list-style-type: none"> - Caraterizar a participação e o envolvimento dos alunos na atividade Som Contigo; - Caraterizar a interação dos alunos, quer entre pares quer com os adultos, na atividade Som Contigo; - Caraterizar as estratégias utilizadas pelos mediadores para promover a participação e a interação social dos alunos durante a atividade; - Saber em que medida o contacto com diferentes equipamentos tecnológicos promove ou facilita a participação e a interação social dos alunos com NEE.
Procedimentos	<ul style="list-style-type: none"> • Observação dos dois grupos em atividade; • Categorização dos comportamentos registados em vídeo durante a atividade; • Análise das entrevistas feitas previamente aos mediadores da atividade; • Análise dos registos de observação da atividade (documento interno FCG); • Análise dos vídeos face à caraterização dos comportamentos; • Análise por comparação dos inquéritos da FCG que os professores preencheram como avaliação da atividade. • Revisão da literatura
Período de tempo	outubro 2017 a março 2018

Concluída a segunda fase do estudo procedemos à redação da dissertação, incluída na 3ª fase do estudo, para a qual foram definidos os seguintes objetivos e procedimentos gerais (ver tabela 6).

Tabela 6

Objetivos e procedimentos da 3ª Fase da investigação

3ª FASE- Escrita	
Objetivos	<ul style="list-style-type: none"> • Apresentar os dados face aos objetivos estabelecidos para o estudo; • Redigir a dissertação articulando os dados /triangulação
Procedimentos	<ul style="list-style-type: none"> • Escrita da dissertação • Revisão da literatura
Período de tempo	Janeiro 2018 a fevereiro 2019

4. Participantes no estudo

Participaram no estudo um total de 12 alunos com NEE cujos professores mostraram interesse em que estes participassem na atividade Som Contigo, fazendo a

sua marcação na atividade para o ano letivo 2016/17. Os alunos pertenciam a dois grupos com idades compreendidas entre os 6 e os 18 anos: um grupo era constituído por seis alunos com MD e o outro grupo com seis alunos com PEA.

Participaram também 11 adultos: dois mediadores responsáveis pela dinamização da atividade na FCG (um mediador e a coordenadora de área/mediadora), três voluntários da FCG e seis professores/técnicos/auxiliares que acompanharam os 12 alunos (três de cada grupo). No total participaram 22 sujeitos.

4.1. Caracterização dos alunos participantes no estudo

A caracterização dos alunos dos dois grupos tem por base os dados disponibilizados nos PEI, na ficha de inscrição e em informação complementar dada pelos professores. Importa referir que em ambos os grupos houve uma ou outra alteração nos elementos constituintes do grupo da primeira sessão para a segunda, o mesmo acontecendo com os adultos responsáveis pelo grupo. Na tabela 7 descrevemos as idades dos alunos e a problemática que apresentavam. No anexo C encontra-se informação mais detalhada sobre os alunos com MD.

Tabela 7

Caraterização dos alunos do grupo com PEA e do grupo com MD

Alunos com PEA		Alunos com MD	
Idade (*) / data nascimento	Diagnóstico	Idade (*) / data nascimento	Diagnóstico
A1: março 2002 (15 anos)	PEA Dificuldades cognitivas	A7: julho 2003 (14 anos)	Hipotonia Atraso do desenvolvimento psicomotor
A2: maio de 2002 (15 anos)	Dificuldades cognitivas	A8: outubro 2005 (12 anos)	Paralisia Cerebral Disquinésica/Distónia
A3: abril de 2003 (14 anos)	PEA Dificuldades cognitivas	A9: junho 2006 (11 anos)	Paralisia Cerebral Distónica, Surdez neurosensorial, Epilepsia
A4: setembro 2003 (14 anos)	PEA	A10: novembro 2008 (9 anos)	Perturbação neuromotora grave, de etiologia não esclarecida e em estudo
A5: março 2005 (12 anos)	PEA	A11: maio 2009 (9 anos)	Atraso de Desenvolvimento Global grave
A6: setembro 2005 (12 anos)	Dificuldades cognitivas	A12: agosto 2009 (9 anos)	Paralisia cerebral tetraparésia espástica; Estrabismo convergente

Fonte: Elaboração do autor do estudo com base na pesquisa documental
(*) em dezembro de 2017

A tabela seguinte pretende traduzir a constituições dos grupos em cada uma das sessões.

Tabela 8

Alunos participantes em cada sessão

Alunos com PEA		Alunos com MD	
1ª sessão dia 21/11/2017 - ida ao museu –	2ª sessão dia 25/11/2017 - trabalho em oficina-	1ª sessão dia 21/11/2017 - trabalho em oficina-	2ª sessão dia 25/11/2017 - trabalho em oficina-
A1	A1	A7	A7
A2	A2	A8	A8
A3	A3	A9	A9
A4	A4	A10	A11
A5	A5	A12	A12
A6	A6		

4.2. Caraterização dos adultos participantes no estudo

O grupo de adultos que participou no presente estudo é constituído por 12 professores e assistentes operacionais e dois mediadores da atividade Som Contigo e auxiliares, cujas características se passa a descrever.

4.2.1. Caraterização dos professores e dos assistentes operacionais

Estiveram presentes nas sessões dinamizadas os seguintes participantes: professores responsáveis pelos grupos e assistentes operacionais que os acompanham. Relativamente a estes últimos, como se registaram mudanças entre a primeira e a segunda sessão, não foi possível obter dados sobre a sua caraterização. Os dados de caracterização dos professores resultam da informação contida no questionário fechado elaborado para o efeito.

O professor responsável pelo grupo de alunos com MD é do sexo masculino com idade compreendida entre os 56 e os 59 anos e exerce a sua função docente há 25 anos, mas só começou a trabalhar com crianças e jovens com multideficiência há 4 anos. Este professor é formado em ensino do 3º ciclo e secundário (licenciatura) com especialização posterior em educação especial (pós-graduação) no domínio cognitivo e motor, tendo ainda formação especializada em multideficiência.

A professora responsável pelo grupo de alunos com PEA é do sexo feminino com idade compreendida entre os 51 e os 55 anos, sendo que trabalha com alunos com PEA há cerca de 14 anos. Tem formação em Educação Especial há 14 anos, com

especialização na vertente cognitiva e motora. Já frequentou também formações específicas sobre PEA e sempre trabalhou com alunos com esta problemática.

4.2.2. Caracterização dos mediadores da atividade e auxiliares

A atividade Som Contigo é dinamizada por dois mediadores. Um é artista contratado enquanto *freelancer* e outra é a coordenadora da área da programação de atividades para públicos com NEE. Segue-se a caracterização do mediador artístico, sendo que os dados resultam das informações cedidas durante a entrevista ao mesmo.

O mediador é músico (nascido a 1979) e professor de piano desde os 18 anos, sendo que desde sempre trabalha com um público muito variado. Considera que o contacto com diferentes públicos quer enquanto artista, professor ou mediador, enriquece muito o seu trabalho e a sua forma pessoal de ver o que o rodeia. Afirma ser muito interessado nas questões do ensino, tendo feito uma cadeira de psicopedagogia, durante os tempos de faculdade. Para além da formação em música, concluiu também a formação em psicologia do desenvolvimento.

Tem desenvolvido ao longo dos anos e de forma paralela, quer trabalho artístico de autor quer trabalho de *freelancer* enquanto mediador. Em 2009 começa a trabalhar na Fundação Calouste Gulbenkian enquanto mediador responsável pela conceção e mediação de oficinas de verão. Em 2012 inicia-se o desenvolvimento do LAbMóvel – ferramenta tecnológica de recurso e exploração do som – que mais tarde é adaptada para as atividades com público com NEE (ferramenta em constante desenvolvimento e evolução que já conta com uma caixa sonora). Entrou na equipa de mediadores que trabalham com os públicos NEE em 2012 – convite feito pela coordenadora e outro colega. O convite era específico e tinha como objetivo a ferramenta já desenvolvida pelo artista (LAbMóvel) – na qual continua a desenvolver a ferramenta e a atividade.

Quanto à coordenadora de área, os dados que se apresentam de seguida resultam também das informações cedidas durante a entrevista, bem como a alguns documentos facultados pela mesma.

A mediadora (nascida a 1962) tem como formação de básica o curso de Educação de Infância de formação, pela Escola Superior de Educação João de Deus desde 1984. Ao longo dos tempos foi sentido vontade de abranger novas áreas pelo que realizou o curso “Serviço Educativo nas Instituições e Projetos Culturais”

promovido pela Sete Pés em 2006, seguindo-se a pós-graduação em “Crianças e jovens em risco e Intervenção local” realizada no ISCSP em 2009. A sua vontade de constante aprendizagem faz com que, atualmente frequente o terceiro ano do curso de “*Counselling*” em *Terapia Gestalt*.

Profissionalmente desenvolveu e realizou oficinas para diferentes tipos de públicos e em diversas instituições, como o Centro Cultural de Belém, CENTA – Vila Velha de Ródão e Instituto de Estudos Europeus – Macau. Trabalha na FCG desde 1988, onde começou por ser monitora/educadora no Centro Artístico Infantil até 2007, altura em que passou a trabalhar no Setor Educativo e Animação Artística do Centro de Arte Moderna, como autora e orientadora de oficinas de expressão dramática e em oficinas para públicos com NEE.

Atualmente é a coordenadora da área das atividades para estes públicos, atividades para escolas/instituições, atividades inclusivas para famílias, fóruns de partilha para professores e técnicos, entre outras, sendo ainda mediadora na atividade Som Contigo.

A equipa da FCG tem, duas vezes por semana a ajuda de um voluntário com NEE (doença mental), pelo que nas sessões do grupo com MD este esteve presente. Na segunda sessão da atividade deste grupo, ainda se contou com a presença de um outro voluntário com NEE (surdez parcial), em formação enquanto mediador em formação.

Na primeira sessão com o grupo de alunos com PEA ainda presente um terceiro voluntário com NEE (Autismo profundo) que, como se encontrava no início do período de voluntariado, esteve na atividade enquanto participante.

5. Processos e técnicas de recolha e tratamento de dados

Os métodos e as técnicas usadas na recolha de dados resultaram da natureza e do desenho de estudo, pelo que se recorreu a múltiplas fontes de dados, o que permitiu proceder a processos de triangulação de dados.

Especificando, optou-se por recorrer a métodos qualitativos de recolha de dados, mais propriamente a métodos de recolha indireta e métodos de recolha direta. As técnicas inseridas nos métodos de recolha indireta incluíram a pesquisa documental, tendo sido consultados diversos documentos (inquéritos de avaliação da atividade, documentos internos da FCG que os professores preenchem no final da

segunda sessão), e a realização de entrevistas aos mediadores da atividade e aos responsáveis pelos grupos e os questionários. Os métodos de recolha direta implicaram ao recurso à observação naturalista e sistemática. A tabela 9 descreve de forma sintética as técnicas usadas no processo de recolha de dados, bem como os seus objetivos e o procedimento implementado para a concretização do estudo.

Tabela 9

Procedimentos de recolha de dados usados na 1ª e 3ª fase do estudo

	Técnicas	Objetivos	Instrumentos e procedimentos usados
Observação indireta	Pesquisa documental	- Identificar as finalidades e as características da atividade Som Contigo, promovida pela FCG, para alunos com NEE	- Guião da atividade - Tabela para caracterização dos alunos - Guião da entrevista à coordenadora de área
	Entrevista	- Conhecer a opinião dos mediadores sobre a atividade. - Caracterizar as estratégias utilizadas pelos mediadores para promover a participação e a interação social dos alunos com NEE na atividade Som Contigo;	- Guião das entrevistas aos mediadores
	Questionário/ inquérito	- Conhecer a opinião dos professores e dos técnicos dos alunos com NEE sobre a atividade Som Contigo	- Questionário de caracterização dos professores - Questionário de opinião
Observação direta	Observação naturalista (Observação participante ou distanciada não participante)	- Saber em que medida o contacto com diferentes formas de expressão artística associadas à tecnologia promovem ou facilitam a participação e a interação social de alunos com NEE; - Caracterizar as estratégias utilizadas pelos mediadores para promover a participação e a interação social dos alunos com NEE na atividade Som Contigo;	- Registos vídeo - Notas de campo
	Observação sistemática	- Caracterizar a participação e o envolvimento dos alunos com NEE na atividade Som Contigo, bem como o modo como interagem entre si e com os adultos nessa atividade;	- Grelha de observação naturalista - Listas de verificação

Nota: Adaptado de Leite (2013) e Quivy e Campenhoudt (2005).

Quanto ao uso da técnica de observação Gold (citado por Bogdan & Biklen, 1994) discutiu uma variedade de possíveis papéis que os observadores podem desempenhar. Assim, num dos extremos situa-se o observador completo, o investigador não participa em nenhuma das atividades do local onde decorre o estudo. Olha para a cena, no sentido literal ou figurativo, através de um espelho de um só

sentido. No extremo oposto, situa-se o observador que tem um envolvimento completo com a instituição, existindo apenas uma pequena diferença discernível entre os seus comportamentos e os do sujeito. Os investigadores de campo situam-se algures entre estes dois extremos.

No entanto, não é fácil estipular o grau de envolvimento enquanto observador. “Como não interferir o que está a ser observado?”, “Como não condicionar os comportamentos da amostra?” ou “Devo agir como o professor? Como o aluno?” são algumas das dúvidas aquando se prepara a observação em determinado contexto.

5.1. Métodos de observação indireta

A observação indireta contempla técnicas de recolha de dados tais como: pesquisa documental, questionário, inquérito e entrevista. Segundo Quivy e Campenhoudt (1992) a observação indireta é aquela em que

o investigador se dirige ao sujeito para obter a informação procurada. Ao responder às perguntas, o sujeito intervém na produção da informação. (...) Na realidade, há aqui dois intermediários entre a informação procurada e a informação obtida: o sujeito, a quem o investigador pede que responda, e o instrumento, constituído pelas perguntas a pôr (p. 164).

A pesquisa documental é considerada uma estratégia básica num estudo de caso, uma vez que a informação recolhida pode ser usada para contextualizar o caso, acrescentar informação ou para validar evidências de outras fontes. Para tal as fontes podem ser diversas: relatórios, planos, registos institucionais internos, comunicados, dossiers, etc. (Meirinhos & Osório, 2010). No caso do presente estudo, procedeu-se à pesquisa documental para o melhor entendimento das informações relativas à caracterização do contexto, da atividade e dos diferentes participantes neste estudo. Para tal, e de um modo geral, foram analisados os documentos escritos relativos à programação de atividades para grupos escolares com alunos com NEE (ver site e brochura) e às metodologias, estratégias e objetivos da atividade Som Contigo (anexo D – guião da atividade).

Uma vez que a participação na atividade Som Contigo é feita por marcação, foi necessário analisar ainda os documentos referentes às marcações já realizadas, as fichas de marcação interna da FCG, onde consta uma que na caracterização dos

alunos, de modo a apurar quais os grupos que reuniam as características desejadas para a investigação pretendida.

Recorreu-se ainda à pesquisa de documentos enviados pelos professores dos alunos que frequentavam a atividade de Som Contigo, tais como: Programas Educativos Individuais (PEI) e outros documentos individuais dos professores.

Em termos de documentos consultados, no fim da segunda fase deste trabalho analisaram-se os resultados dos inquéritos de avaliação (anexo E) preenchidos pelos professores responsáveis dos grupos de alunos que participaram na atividade de Som Contigo. A utilização destes inquéritos é prática recorrente da FCG no âmbito do acompanhamento da qualidade das atividades. Assim, considerou-se relevante analisar esses documentos no início do estudo, o que permitiu conhecer as opiniões prévias dos professores, e perceber as suas opiniões após a realização da atividade.

No presente estudo utilizou-se a técnica de questionário com o objetivo de caracterizar os participantes no estudo, tendo para o efeito elaborado um questionário de caracterização (ver questionários respondidos nos anexos F e G) que teve como intuito recolher dados que permitissem perceber há quantos anos trabalhavam com cada problemática das NEE e um outro dirigido aos professores dos grupos com o objetivo de melhor entender a sua relação com a problemática com que trabalham e quais as suas opiniões relativamente à atividade Som Contigo (ver as respostas dos questionários nos anexos H e I).

Importa referir que o questionário é uma técnica de autorrelato que permite obter dados sobre variáveis subjetivas (Moreira, 2004). Segundo Ghiglione e Mantalon (2005) o questionário tem como unidade de observação o indivíduo, no entanto não é relevante a opinião individual, mas sim a possibilidade de generalizar a informação de um conjunto de indivíduos através da análise e interpretação. No caso da presente investigação os questionários foram usados para caracterizar os professores responsáveis pelos alunos observados, bem como para recolher opiniões prévias acerca da atividade Som Contigo e o seu contributo para o grupo e para a prática educativa.

No que se refere ao tipo de questões encontramos, segundo Ghiglione e Mantalon (2005), uma classificação de conteúdo e de forma. Ao nível do conteúdo existem duas categorias: as que se remetem a factos e as que remetem para atitudes e opiniões. As questões podem ser abertas e fechadas. Nas questões abertas, é dado ao inquirido espaço para responder com recurso às suas palavras e expressões, nas

perguntas fechadas apresenta-se uma lista de respostas nas quais o inquirido se identifica com a que mais se aproxima da sua escolha ou opinião. Os questionários permitem que se ordene, atribua um valor, crie categorias, que se estabeleçam relações etc. No caso do presente estudo recorreu-se a dois questionários do tipo aberto. Os questionários foram distribuídos e recolhidos pessoalmente pela investigadora.

Outra técnica utilizada foi a entrevista, tendo sido aplicada à Coordenadora de Área da programação para grupos com NEE ou doença mental, responsável pela equipa que dinamiza essas mesmas atividades, com o intuito de não só esclarecer os aspetos relativos à programação para estes públicos e à sua organização, mas também para tentar entender mais sobre a atividade Som Contigo e a opinião da coordenadora face à mesma. Foi ainda feita uma segunda entrevista ao mediador artístico responsável pela ferramenta utilizada na atividade. Esta entrevista teve ainda objetivo entender quais as estratégias e os objetivos da mesma atividade face aos diferentes grupos. Assim, a compreensão da atividade seria mais rica e mais coerente. Foram também feitas entrevistas aos mediadores da atividade e os responsáveis pelos grupos, os quais deram ainda as suas opiniões face à experiência vivida.

O tipo de entrevista realizada ao mediador da atividade e à coordenadora de área, foi do tipo semidiretiva ou semiestruturada. Isto é, a entrevista “não é inteiramente aberta nem encaminhada por um grande número de perguntas precisas” (Quivy & Camenhoudt, 2005, p.192) com o objetivo de não condicionar o entrevistado, incentivando-o a falar sobre as suas perceções relativamente à temática a desenvolver no estudo. Na opinião destes autores (1998) este tipo de entrevista apresenta duas vantagens: (i) “Permite o grau de profundidade dos elementos de análise recolhidos” e (ii) a flexibilidade e a fraca diretividade “... permite recolher os testemunhos e as interpretações dos interlocutores, respeitando os próprios quadros de referência – a sua linguagem e as suas categorias mentais” (p.194). Este tipo de técnica permite ao entrevistado uma resposta de carácter mais livre e abrangente, não havendo questões que conduzem o entrevistado a determinado tipo de resposta. Assim, a entrevista possibilita aplicar processos fundamentais de comunicação e interação humana, permitindo aferir opiniões e perspetivas, face os diferentes elementos questionados o que levou a informações e elementos de reflexão muito ricos (Quivy & Camenhoudt, 1998).

A utilização da técnica da entrevista pressupõe que antes da sua realização se definissem objetivos da entrevista, se construísse os respetivos guiões (ver anexos J e K), bem como a preparação das pessoas a serem entrevistadas. Como nos diz Afonso (2005) a cada objetivo corresponde uma ou mais questões. A cada questão correspondem vários itens ou tópicos que foram utilizados na gestão do discurso do entrevistado em relação a cada pergunta.

Em termos processuais, durante a entrevista foi necessário saber ouvir os entrevistados, ou seja, evitar interromper a linha de pensamento do entrevistado, aceitando as pausas e tudo o que for dito numa atitude de neutralidade atenta e empática, como defende Afonso (2005). Os dados recolhidos com recurso a esta técnica foram analisados através da análise de conteúdo. A análise de conteúdo implica classificar a informação recolhida, criando-se temas/blocos e categorias que auxiliam na compreensão do que está por trás dos discursos (Silva & Fossá, 2013)

A análise de conteúdo alcançou popularidade com Bardin (1977). No início da sua aplicação, a objetividade da análise era perseguida com empenho. Aos poucos, a análise de conteúdo foi-se tornando alvo de interesse por investigadores de diferentes áreas, como a linguística, etnologia, história, psiquiatria, entre outros, que por sua vez contribuíram para alavancar as suas pesquisas aos trabalhos de parceiros nas áreas da psicologia, ciências políticas e jornalismo, por exemplo.

Segundo Weber (1985) e Bardin (1977) citados por Silva e Fossá (2013) a conceitualização da análise de conteúdo pode ser concebida de diferentes formas, tendo em vista a vertente teórica e a intencionalidade do investigador que a desenvolve, seja adotando conceitos relacionados à semântica estatística do discurso, ou ainda, usando como recurso a inferência por meio da identificação objetiva de características das mensagens. Bauer e Gaskell (2002) salientam, ainda o caráter social da análise de conteúdo, uma vez que é uma técnica com o intuito de produzir inferências de um texto para o seu contexto social de forma objetiva.

Bardin (1977) ressalta a importância do rigor na utilização da análise de conteúdo, a necessidade de ultrapassar as incertezas, e descobrir o que é questionado (citados por Silva & Fossá 2013).

A condução da utilização desta técnica abrange várias etapas, a fim de se poder conferir significado aos dados recolhidos (Alves-Mazzotti; Gewandszajder, 1998; Creswell, 2007; Flick, 2009; Minayo, 2001 citados por Silva e Fossá 2013). No que diz respeito às diferentes fases inerentes à análise de conteúdo, estes autores

apresentam opiniões díspares (Triviños, citado por Silva & Fossá 2013). No presente estudo optou-se por tomar como balizador, as etapas propostas por Bardin (1977). Essas etapas são organizadas em três fases: (i) pré-análise, (ii) exploração do material e (iii) tratamento dos resultados, inferência e interpretação.

A primeira fase - pré-análise – pressupõe a sistematização das ideias iniciais colocadas pelo quadro referencial teórico e estabelecer indicadores para a interpretação das informações recolhidas. Esta fase compreende a leitura geral do material eleito para a análise (no caso de análise de entrevistas, estas já deverão estar transcritas). De forma geral, efetua-se a organização do material a ser investigado, tal sistematização serve para que aquele que analisa possa conduzir as operações sucessivas de análise.

A segunda fase - exploração do material - consiste na construção das operações de codificação, isto é, os textos são recortados em unidades de registros – cada unidade de registo corresponde a uma simples ideia – que por sua vez são agrupadas em subcategorias e categorias (temáticas ou simbólicas) referentes a determinados temas/blocos. Neste processo de categorização são definidas regras de contagem dessas unidades de registo, de forma a serem apuradas ideias fortes e fracas referidas. Bardin (1977) define o processo de codificação como a transformação, por meio de recorte, agregação e enumeração, com base em regras precisas sobre as informações textuais, representativas das características do conteúdo.

Nesta fase, o texto, por exemplo, das entrevistas e de todo o material coletado é recortado em unidades de registro. Tomar-se-ão, como unidades de registro, os parágrafos de cada entrevista, assim como textos de documentos, ou anotações de diários de campo. Desses parágrafos, as palavras-chaves são identificadas, faz-se o resumo de cada parágrafo para realizar uma primeira categorização. Essas primeiras categorias são agrupadas de acordo com temas correlacionados, e dão origem às categorias iniciais. As categorias iniciais são agrupadas tematicamente e originando as categorias intermediárias e estas últimas também aglutinadas em função da ocorrência dos temas resultam nas categorias finais.

Assim, o texto das entrevistas é recortado em unidades de registro (palavras, frases, parágrafos), agrupadas tematicamente em categorias iniciais, intermediárias e finais, as quais possibilitam as inferências. Por este processo indutivo ou inferencial, procura-se não apenas compreender o sentido da fala dos entrevistados, mas também

encontrar outros significados ou outras mensagens através ou junto da mensagem principal (Fossá, 2003).

A terceira fase compreende o tratamento dos resultados, inferência e interpretação, e procura captar os conteúdos manifestos e latentes contidos em todo o material recolhido (entrevistas, documentos e observação). A análise comparativa é realizada através da justaposição das diversas categorias existentes em cada análise, ressaltando os aspetos considerados semelhantes e os que foram concebidos como diferentes.

Em termos processuais elaborou-se o protocolo (anexos L e M) das entrevistas aos mediadores da atividade e procedeu-se à análise de conteúdo das entrevistas (anexos N e O), fez-se também análise de conteúdo aos questionários de opinião respondidos pelos professores responsáveis dos grupos (anexos P e Q).

5.2. Métodos de observação direta

Os métodos de observação direta podem ser diversos, nomeadamente a observação: naturalista, sistemática ou ocasional, o que corresponde a diferentes graus de estruturação da observação. No caso do presente estudo foram utilizadas a observação naturalista e a observação sistemática.

Entende-se por observação naturalista, ou observação não estruturada, a observação dos comportamentos dos alunos nas circunstâncias naturais do contexto da atividade (De Landsheere, citado por Bogdan & Biklen, 1994). De forma complementar, Estrela (2008) defende que a observação naturalista é uma forma de observação sistemática realizada em meio natural e utilizada desde o séc XIX na descrição e quantificação de comportamentos do homem e de outros animais. Por sua vez, Coutinho 2013, refere que na observação não estruturada o investigador “parte para o terreno apenas com uma folha de papel onde regista tudo o que observa (notas de campo)” (p.137)

Quanto à observação sistemática, De Ketelle e Roegiers (1999) refere ser esta uma observação orientada para uma finalidade precisa, focando comportamentos ou dimensões, previamente, definidos e utilizando instrumentos rigorosos em condições bem definidas, o que permite a replicação do processo.

Importa ainda discutir a dimensão relativa ao envolvimento do observador no uso da técnica de observação, o qual varia em função do grau de participação do

investigador na situação social em análise. Segundo Coutinho (2013) na literatura “são referidas quatro situações que se desenvolvem num contínuo: participante pleno, participante observador, observador participante e simples observador.” (p.138) Logo, num extremo o observador é também ele membro de pleno direito do grupo que estuda e, no extremo oposto o observador é um elemento externo ao grupo que observa, não se envolvendo, nem interagindo com os participantes na sua situação de estudo. O tipo de participação envolvida nas observações utilizadas no presente estudo foi distinto, por razões contextuais. Nas sessões com o grupo de alunos com PEA a observação foi não participante, pois o grupo era na sua maioria autónomo e as dinâmicas foram sempre desenvolvidas em grande grupo. Por outro lado, nas sessões com alunos com MD houve a necessidade de se ajudar nas diversas dinâmicas individuais, uma vez que dadas às características dos alunos não era possível que os dois mediadores da atividade conduzissem a atividade para um grande grupo. Logo a nossa observação foi participante. Na figura 2 apresenta-se o esquema de Coutinho (2013) que ilustra a complexidade das noções relativas à observação quanto à dimensão da medição e da participação.

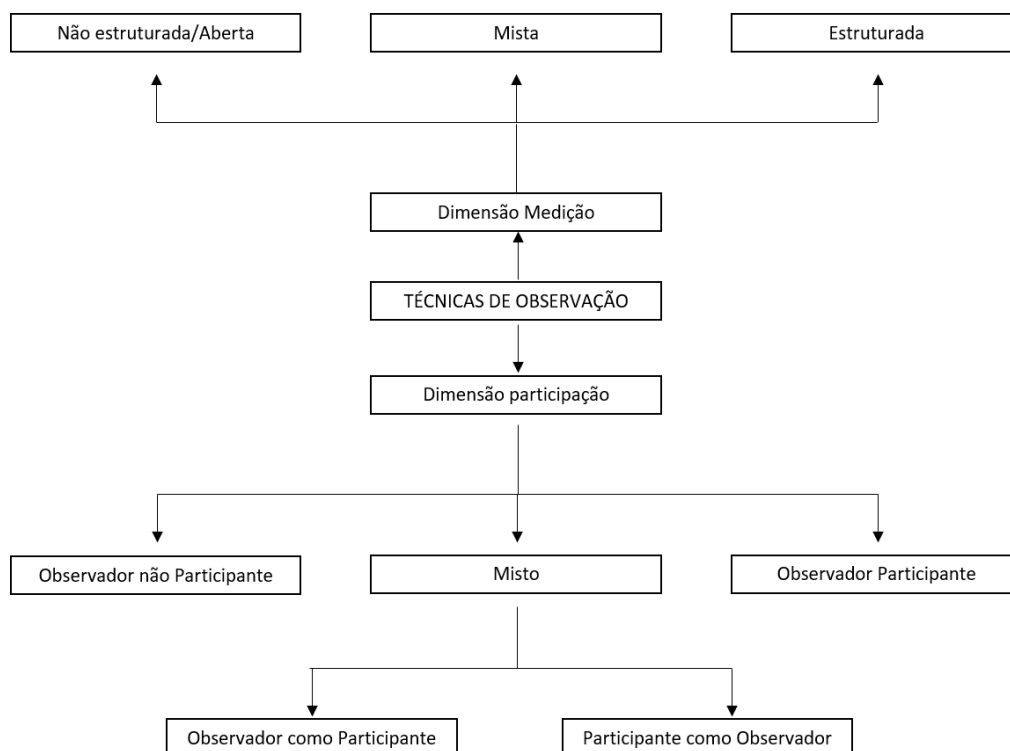


Figura 3. Tipologia de Técnicas Observacionais (Coutinho, 2013)

A técnica de observação “... exige um treino global cuidado e uma adequação específica a cada caso” (Carmo & Ferreira, 1998, p.93). No presente estudo foi usada para, acima de tudo, registar os comportamentos dos participantes durante as sessões da atividade Som Contigo, constituindo-se uma das técnicas centrais da investigação. O seu uso envolveu a compreensão da situação observada e do tipo de comportamentos desejados face os objetivos do estudo, nomeadamente comportamentos que demonstrem participação, envolvimento, interação social ou outros relacionados com estes.

Recorreu-se a esta técnica de recolha de dados por ser considerada útil e fidedigna, uma vez que a observação obtida não se encontra baseada nas opiniões e pontos de vista dos sujeitos (Afonso, 2005), mas sim nos comportamentos sob diferentes propostas externas. Por outro lado, esta técnica permitiu reduzir o número de interferências com o observado, conseguindo-se um controlo mais alargado das variáveis e o uso de instrumentos de registo sem influenciar o grupo alvo (Carmo & Ferreira, 1998). A sua utilização possibilitou ainda a apreensão dos comportamentos e acontecimentos no próprio momento em que se produzem, bem como a recolha de comportamentos e atitudes espontâneas e autênticas (Quivy & Campenhoudt, 2003).

Em termos processuais, a recolha dos dados de observação foi feita através do uso de uma câmara de filmar do smartphone. Importa referir que os professores dos grupos costumam usar para registo interno este recurso, pelo que não constituiu novidade ou ruído para os alunos durante a atividade. Os registos vídeo facilitaram a recolha dos comportamentos de todos os intervenientes (alunos, professores e mediadores) durante cada sessão. O uso deste tipo de registo trouxe ao estudo duas vantagens: (i) a densidade, ou seja, a possibilidade de captar mais informação comparativamente a outra forma de registo; e (ii) a permanência, que permitiu o armazenamento da informação capturada (Grimshaw, citado em Pearce et al., 2010). Por outro lado, este recurso permitiu rever todos os registos de forma sequencial, bem como aspetos particulares do vídeo em questão, as vezes que foram necessárias, o que se tornou extremamente útil nesta investigação (Pearce et al., 2010). Também permitiu, posteriormente, elaborar o protocolo de observação naturalista (anexos R e S), a partir de um vídeo de referência (IMG_4199 – grupo com MD e IMG_4194 – grupo com PEA), de forma mais sistemática e coerente. Este procedimento possibilitou a categorização dos diferentes comportamentos dos alunos e dos adultos, tendo-se criado as seguintes categorias: Interação e envolvimento com colegas; Interação e

envolvimento com adultos; Participação e envolvimento com o equipamento; Estratégias dirigidas ao aluno individualmente; Estratégias dirigidas ao grupo; e Estratégias dirigidas ao adulto. Para além da realização deste protocolo foi ainda elaborada uma nota de campo para a descrição da organização da sala e do grupo analisado (que ilustra a organização geral na maioria das sessões com grupos semelhantes).

Segundo Bogdan e Biklen (1994) as notas de campo consistem

em dois tipos de materiais. O primeiro é descritivo, em que a preocupação é a de captar uma imagem por palavras do local, pessoas, acções e conversas observadas. O outro é reflexivo - a parte que apreende mais o ponto de vista do observador, as suas ideias e preocupações. (p.152)

Segundo os mesmos autores, os aspetos descritivos das notas de campo englobam as seguintes áreas: Retratos dos sujeitos, Reconstruções do diálogo, Descrição do espaço físico, Relatos de acontecimentos particulares, Descrição de atividades e O comportamento do observador.

Uma vez que cada atividade agendada é composta por duas sessões, observaram-se no total, quatro sessões de atividade Som Contigo. Importa ainda referir que o registo de vídeo foi feito de forma diferente nos dois grupos. Nas sessões do grupo com alunos com PEA os vídeos de registo da atividade não tiveram interrupções (sendo os vídeos de maior duração e em reduzido número). Nas sessões do grupo com alunos com MD foi preciso interromper o registo de vídeo da atividade. Este procedimento surge porque nas sessões do grupo com alunos com MD foi necessária a minha ajuda junto de determinado aluno para que ele conseguisse participar mais na atividade.

Na tabela 10 descreve-se o total de vídeos realizados para cada grupo de alunos e a duração dos mesmos. É de ressaltar que, uma vez que nas atividades para públicos com NEE da FCG os tempos das atividades são flexíveis face às capacidades e disponibilidades dos participantes, as sessões observadas tiveram durações diferentes.

Tabela 10

Total de vídeos registados em cada grupo observado

Atividade junto de alunos com PEA				Atividade junto de alunos com MD			
1ª sessão (90min) dia 21/11/2017		2ª sessão (60min) dia 25/11/2017		1ª sessão (45min) dia 21/11/2017		2ª sessão (45min) dia 25/11/2017	
Vídeo 1 – IMG_4193	09:51	Vídeo 1 – IMG_4376	54:22	Vídeo 1 – IMG_4197	02:01	Vídeo 1 – IMG_4383	00:43
Vídeo 2 – IMG_4194	06:35			Vídeo 2 – IMG_4198	07:39	Vídeo 2 – IMG_4384	01:30
Vídeo 3 – IMG_4195	53:06			Vídeo 3 – IMG_4199	05:23	Vídeo 3 – IMG_4385	00:21
				Vídeo 4 – IMG_4204	01:21	Vídeo 4 – IMG_4386	01:27
				Vídeo 5 – IMG_4205	00:26	Vídeo 5 – IMG_4387	01:41
				Vídeo 6 – IMG_4206	00:42	Vídeo 6 – IMG_4388	01:56
				Vídeo 7 – IMG_4207	10:24	Vídeo 7 – IMG_4389	00:54
				Vídeo 8 – IMG_4208	01:48	Vídeo 8 – IMG_4390	01:21
				Vídeo 9 – IMG_4209	05:33	Vídeo 9 – IMG_4391	04:22
						Vídeo 10 – IMG_4392	01:46

Os dados recolhidos através dos vídeos foram analisados, tendo em consideração as questões de participação e interação social dos alunos participantes. Para tal, primeiramente, tal como já foi referido, foi feito o registo do protocolo da observação naturalista de um vídeo (IMG_4199 – grupo com MD e IMG_4194 – grupo com PEA) (vídeo de referência) (ver protocolos nos anexos R e S), a qual permitiu elaborar uma *checklist* de comportamentos relativos à participação e à interação social dos alunos e usar na análise de todos os vídeos registados. Para Estrela (1994) uma checklist ou lista de verificação é uma forma de observação sistemática. No entender de Cartwright e Cartwright (1984), este instrumento consiste numa lista de afirmações sobre comportamentos expectáveis, de modo a que o observador possa registar se o comportamento foi ou não observado. Neste sentido, uma lista de verificação é um meio de registo da presença ou ausência de um dado comportamento, em determinada situação. Posteriormente, os mesmos vídeos foram analisados na perspetiva do nível de envolvimento dos alunos. Para tal, foi utilizada a checklist (ver os documentos preenchidos com base na observação dos dois grupos em atividade,

nos anexos T e U) construída a partir da lista de comportamentos, observados num “vídeo tipo” de cada grupo, com base nos comportamentos entre alunos, entre aluno e adulto, entre adultos e com o equipamento e quais as estratégias usadas pelo adulto face ao aluno individualmente.

Embora a lista de verificação tenha como base os comportamentos observados nos vídeos aquando a realização do protocolo de observação naturalista, em cada grupo, houve a necessidade de ajustar novos comportamentos que surgiam aquando a observação de cada vídeo. Assim, houve categorias da lista de verificação que foram enriquecidas com mais comportamentos, mas também foram criadas novas categorias face aos novos comportamentos que iam surgindo.

Ao ter todos os instrumentos aplicados surgem, na última fase da investigação, as análises e cruzamentos entre os dados nos diferentes instrumentos aplicados na fase dois.

Importa referir que o recurso a este conjunto diversificado de fontes permitiu a triangulação dos dados recolhidos (Quivy & Camenhoudt, 2005). De acordo com Yin (2005) a vantagem mais evidente para a utilização de fontes múltiplas de informação é o possível desenvolvimento de linhas convergentes de investigação, enquanto processo de triangulação, sendo que “qualquer descoberta ou conclusão em um estudo de caso provavelmente será muito mais convincente e acurada se baseada em várias fontes distintas de informação, obedecendo a um estilo corroborativo de pesquisa” (p.126).

Autores como Yin (1993), Hamel (1997), Stake (1994; 1999) e Flick (2004), citados por Meirinhos e Osório (2010) apresentam a triangulação como “uma estratégia de validação, na medida em que torna possível a combinação de metodologias para estudo do mesmo fenómeno.” (p.60) Por outras palavras, esta relação da informação permite obter, de duas ou mais fontes de informação, dados referentes ao mesmo acontecimento, aumentando a fiabilidade da informação. Nas palavras de Yin (1993) “uma pista importante é formular a mesma questão na análise de dados de diferentes fontes; se todas as fontes indicarem as mesmas respostas, os dados foram triangulados com sucesso (p. 69).

A triangulação é, segundo Stake (citado por Meirinhos & Osório, 2010), um processo que utiliza várias perspetivas para clarificar significados, de modo a que observações adicionais possam ser úteis na revisão da interpretação do investigador, conferindo, assim, uma das características de um bom estudo qualitativo.

CAPÍTULO III – APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

*“Será que uma pintura é como uma composição musical?
Será que uma pintura foi feita da mesma maneira que se faz uma música?
O som vê-se? Tem cor? Tem movimento?”*

(Programa das atividades educativas para escolas e outras Instituições Educativas, s.d., p.100)

Neste capítulo apresentam-se os resultados do presente estudo, organizando-se o mesmo em seis tópicos. Começa-se por apresentar os resultados relativos à organização das atividades da FCG destinadas a públicos com NEE, resultantes das entrevistas à coordenadora da área educativa para as NEE e aos professores dos alunos que participaram no estudo. O segundo tópico é dedicado à apresentação dos resultados referentes à organização da atividade Som Contigo, tendo por base os dados recolhidos nas entrevistas aos mediadores e na pesquisa documental (brochuras da programação da FCG e guião da atividade). O terceiro tópico descreve as características da atividade Som Contigo, tendo por base os resultados das entrevistas realizada à coordenadora de área e ao mediador e dos questionários preenchidos pelos professores. O quarto tópico descreve o papel do mediador na dinamização de atividades para públicos com NEE, resultante da entrevista ao mediador. O quinto tópico apresenta os comportamentos dos alunos e dos adultos, bem como as estratégias usadas pelos adultos para dinamizar a atividade Som Contigo, resultante da análise das listas de verificação e das observações realizadas. No último tópico, seis, apresentamos os resultados relativos à apreciação da atividade Som contigo, por parte do mediador artístico e dos dois responsáveis pelos grupos.

1. Organização das atividades da FCG destinadas a públicos com NEE

1.1. Resultados da entrevista à coordenadora da área educativa para as NEE

A Coordenadora da Área Educativa para NEE manifestou a sua opinião sobre a organização das atividades na FCG para públicos com NEE, tendo sido possível perceber o tipo de atividades planeadas e os espaços onde as atividades se desenvolvem, como se descreve na tabela 11.

Tabela 11

Organização das atividades NEE na FCG

Blocos	Categorias	Subcategorias
Organização das atividades NEE da FCG	Tipo de atividades planeadas	Atividades de visita
		Atividades de visita e oficina
	Espaços onde se desenvolvem as atividades (acervo)	Diferentes espaços da FCG
		Museu Gulbenkian - Coleção do Fundador e coleção Moderna
		Jardim da Gulbenkian

Quanto ao tipo de atividade foi-nos referido pela entrevistada a dinamização de dois tipos de atividade: uma na modalidade de visita e outra na modalidade de visita e oficina, sendo que estes tipos de atividades têm diferentes pontos de partida, como se ilustra no seguinte excerto: “a programação desenhada para os públicos com NEE está pensada e estruturada por forma a criar as acessibilidades aos conteúdos museológicos e aos diferentes acervos da Fundação Calouste Gulbenkian. Assim, as atividades desenvolvem-se em diferentes espaços e têm diferentes pontos de partida e cruzamentos.” (anexo L, p.1)

Quanto aos espaços, as atividades são organizadas considerando três acervos: (i) Museu Gulbenkian – coleção do fundador; (ii) Museu Gulbenkian – coleção moderna e (iii) Jardim Gulbenkian.

A mediadora refere ainda na sua entrevista os processos referentes à dinamização das atividades para públicos com NEE, destacando questões relativas ao processo de marcação, ao desenvolvimento do trabalho em equipa multidisciplinar e aos princípios e preocupações presentes em todo o trabalho que é desenvolvido. Os resultados obtidos encontram-se descritos na tabela 12.

Tabela 12

Processos de dinamização das atividades para públicos com NEE da FCG

Blocos	Categorias	Subcategorias
Processo de dinamização das atividades para públicos com NEE da FCG	Pressupostos/ Princípios considerados na estruturação e organização das atividades	Assegurar a acessibilidade aos conteúdos
		Centralizar a atividade nas especificidades do participante
		Diminuir as situações de frustração no participante
		Valorizar as competências de cada participante
		Valorizar a presença de técnicos e professores no decorrer da atividade

Tabela 12

Processos de dinamização das atividades para públicos com NEE da FCG (cont.)

Blocos	Categorias	Subcategorias
Processo de dinamização das atividades para públicos com NEE da FCG	Pressupostos/Princípios	Construir um guião e sua relevância no desenvolvimento das atividades
	considerados na estruturação e organização das atividades	Ajustar as propostas pensadas às características dos participantes
		Adaptar os tempos das atividades às características dos participantes
	Desenvolvimento de trabalho em equipa multidisciplinar	Garantir a articulação entre as obras de arte e o currículo
		Assegurar a articulação entre os artistas das diferentes áreas e a componente pedagógica
	Marcação das atividades	Preocupação em definir temas/títulos
		Atenção às especificidades dos públicos com NEE
	Aspetos considerados e dificuldades na marcação de atividades	Caraterísticas do público-alvo
	Adequação dos conteúdos às especificidades do público-alvo	
	Dificuldades sentidas na organização das atividades associadas à caracterização dos participantes	

Analisando os resultados apresentados na tabela 12 percebe-se que o trabalho desenvolvido na FCG é realizado por uma equipa multidisciplinar de modo a garantir a articulação entre as obras de arte e o currículo dos alunos que participam nas atividades, assegurando que na equipa haja a articulação entre mediadores artísticos e mediadores com a competente pedagógica. Como nos disse a responsável

É muito interessante nós termos artistas e mediadores com competências pedagógicas, que muitas vezes os artistas não têm. Portanto, há todo um interesse em cruzarmos aqui linguagens ou alguém da dança, ou alguém da música, ou alguém do desenho... é muito interessante ver como é que um artista trabalha e como é que um artista depois trabalha com uma pessoa da área pedagógica para construir uma outra coisa (anexo L, p.10).

Como nos refere Canton (s.d) um mediador é “uma pessoa que, no espaço de uma exposição ou evento, oferece meios de estabelecer conexões entre a obra e o espetador” (p.2), pelo que as diferentes áreas artísticas e pedagógicas dos mediadores da equipa, possibilitam, conseqüentemente, diversas conexões com a obra de arte.

Ao nível da marcação das atividades há a preocupação em esclarecer junto dos responsáveis de cada grupo, os diferentes títulos/temas a analisar em conformidade com as características específicas de cada grupo. Assim, parece existir uma vontade

em adaptar os conteúdos das atividades ao público que se inscreve, de modo a reduzir eventuais dificuldades dos participantes.

Como defende Booth (2002) a participação envolve ser-se aceito e reconhecido pelas características individuais de cada um, mas refere também que “eu participo contigo, quando me reconheceres enquanto pessoa semelhante a ti, e me aceites como sou” (p.2).

A entrevistada mencionou ainda os pressupostos / princípios considerados na estruturação e organização das atividades, realçando que a equipa pretende: (i) assegurar a acessibilidade aos conteúdos, o que nos remete para a importância da marcação junto dos responsáveis dos grupos e para a centralização da atividade conforme as especificidades do participante; (ii) diminuir as situações de frustração no participante; (iii) valorizar as competências de cada participante; (iv) valorizar a presença de técnicos e professores no decorrer da atividade – pois são eles um elo de ligação entre o mediador e o participante, sendo também um elemento de segurança para o participante mais inseguro; (v) construir um guião e sua relevância no desenvolvimento das atividades; e (vi) adaptar os tempos das atividades às características dos participantes.

Pensamos que este conjunto de princípios / pressupostos é importante porque tem em consideração que a inclusão é um processo que exige a identificação e a eliminação de barreiras, no sentido de se assegurar a presença, participação e o sucesso de todos (Ainscow & Miles, 2013).

1.2. Resultados do questionário feito aos professores dos alunos com MD e PEA

Os professores dos grupos de alunos com MD e com PEA também manifestaram a sua opinião sobre as atividades desenvolvidas pela FCG para públicos com NEE. Na tabela 13 encontram-se os resultados resultantes da análise dos dados obtidos junto do professor dos alunos com MD.

Tabela 13

Opinião do professor responsável pelo grupo de alunos com MD sobre as atividades para públicos com NEE da FCG

Blocos	Categorias	Subcategorias
Perceção sobre as atividades para públicos com NEE da FCG	Realização deste tipo de atividades num museu	Fraca adequação do espaço à prática de atividades para públicos com NEE
		Presença de visitantes distrai os alunos
		Comportamentos imprevisíveis dos alunos reduzem a eficácia das atividades
	Potencialidades das atividades	Contribui para a inclusão social e escolar dos alunos
		Possibilita a interação entre alunos
		Permite a interação com a comunidade escolar
		Permite a interação com a comunidade local
		Possibilita outras formas de estimulação
		Promove o desenvolvimento de competências
		Processo de marcação das atividades
Agendamento de uma reunião		
Definição de atividades adequadas ao grupo		

O professor do grupo com alunos com MD refere que as atividades em contexto de museu apresentam fraca adequação a estes públicos, uma vez que se distraem com quem passa e manifestam comportamentos imprevisíveis, o que reduz a eficácia das atividades. De facto, o museu Calouste Gulbenkian, é todos os dias visitado por centenas de pessoas, sendo que durante as atividades educativas pode acontecer que um visitante se aproxime do grupo para ver melhor determinada obra. Tal comportamento pode facilmente distrair algum dos alunos com as características dos que apresentam multideficiência.

Porém, o professor considera que estas atividades, no geral, possibilitam a inclusão no espaço e a interação entre os diferentes agentes (professores, auxiliares, alunos e mediadores). Este refere ainda o facto de permitir a interação com a comunidade escolar e com a comunidade local, isto é, que a mudança de contextos potencia novas formas de estimulação e o desenvolvimento de novas competências.

A professora responsável pelo grupo com alunos com PEA refere recorrer às atividades para públicos com NEE da FCG com o intuito de planear as atividades do ano letivo. Tal como o professor do grupo de alunos com MD, também ela valoriza o processo de marcação destas atividades. Os resultados consequentes da análise de conteúdo encontram-se descritos na tabela 14.

Tabela 14

Opinião do professor responsável pelo grupo de alunos com PEA sobre as atividades para públicos com NEE da FCG

Blocos	Categorias	Subcategorias
As atividades para públicos com NEE	Processo de marcação de atividades para públicos com NEE	Com objetivo de planejar as atividades do ano letivo
		Eficácia do processo de marcação
	Atividades no museu	Relevância deste contexto na inclusão dos alunos
		Contributo destas atividades para a inclusão social e participação
		Contributo destas atividades para a participação e interação
		Importância da criação de momentos lúdicos e o contacto com diferentes materiais
	Aspetos relevantes para a escolha da atividade Som Contigo	Atividades que os alunos gostam
		Despertar nos alunos a curiosidade pela música e o som
		Motivar os alunos para fazer pesquisas

Esta professora também valoriza o potencial das atividades desenvolvidas pela FCG para públicos com NEE, na qual se inclui a atividade Som Contigo. Considera ainda que os alunos são motivados para a participação e interação, através de momentos lúdicos diversificados.

Relativamente às interações César (referido por Moreira, 2012) a virtude da inclusão está ligada às interações sociais entre pares, sendo de extrema importância para o desenvolvimento psicológico das crianças/jovens. Por outro lado, para que as necessidades e características da criança e jovem sejam correspondidas ao nível académico, socioemocional e pessoal, é necessário que exista uma filosofia de cooperação entre todos os profissionais, pois “todos nós temos a responsabilidade de educar todos os alunos” (Correia, 2008, p.13). Em nossa opinião esta afirmação vem fortalecer e dar valor ao trabalho que os mediadores artísticos fazem, a par com os professores responsáveis pelos grupos de alunos em todas as atividades, pois sem esta cooperação – primeiro no processo de marcação, depois durante a realização da atividade e depois, no fim da atividade, dando feedbacks positivos e construtivos – o trabalho feito pelo serviço educativo do museu Calouste Gulbenkian não seria tão rico e eficaz face aos diferentes grupos de participantes.

2. Organização da atividade Som Contigo

2.1 Resultados das entrevistas aos mediadores

A coordenadora de área e o mediador artístico apresentaram a sua opinião relativamente à organização da atividade Som Contigo.

Relativamente à coordenadora de área esta manifestou a sua opinião quanto a dois assuntos: as atividades para públicos com NEE da FCG e o tema “Som Contigo”. No que diz respeito à sua perceção sobre a atividade Som Contigo (ver tabela 15) é referido ser a atividade preferida pelos professores, por responder às necessidades de todos os públicos, sendo que a música e o recurso ao som facilitam a participação de qualquer participante.

Tabela 15

Opinião da coordenadora sobre as atividades para públicos com NEE da FCG

Blocos	Categorias	Subcategorias
Perceção da coordenadora sobre as atividades para públicos com NEE da FCG	Atividade Som Contigo	Adequação a públicos com NEE mais complexas
		Pertinência das diferentes abordagens face às características do público-alvo
	Atividade preferida pelas escolas	Atividade Som Contigo com maior taxa de ocupação entre 2014 e 2016
		Atividade Som Contigo responde às necessidades de todos os públicos
		Recurso ao som, música facilita a participação dos diversos públicos na atividade Som Contigo

A coordenadora aponta, ainda, a possibilidade de esta atividade ser adaptada a públicos com NEE mais complexas. Esta opinião da coordenadora é, de certa forma, suportada pelas respostas dadas pelos professores responsáveis pelos dois grupos, no ponto anterior 1.2, uma vez que ambos salientam a relevância da atividade Som Contigo para a inclusão destes alunos nas atividades desenvolvidas pelo museu, a importância da criação destes momentos lúdicos em contacto com tipos de materiais e linguagens diferentes face ao que os alunos estão habituados e a promoção do desenvolvimento de competências pessoais e sociais e de momentos de interação com os seus pares.

A coordenadora também divulgou a sua opinião relativamente à atividade Som Contigo, sendo que os resultados decorrentes da análise de conteúdo da entrevista realizada se encontram descritos na tabela 16.

Tabela 16

Opinião da coordenadora sobre a atividade “Som Contigo”

Blocos	Categorias	Subcategorias
O tema “Som Contigo”	Tipologia da atividade “Som Contigo”	Realização de subatividades
		Organização em dois momentos
	Dinâmica do início da atividade	Criação de um ambiente acolhedor
		Identificação dos instrumentos que estão a tocar
		Utilização apenas do som
		Dependente do público-alvo
	Modelos de intervenção	Dependente das características do grupo
		Produção de bandas sonoras para obras de arte observadas
		Exploração sonora com base em sons menos comuns
		Gravação das respostas dos participantes para explorar na oficina

Analisando os dados da tabela 16 percebe-se que a atividade Som Contigo é organizada em dois momentos, sendo que no início do primeiro momento se procede a uma dinâmica de escuta e identificação de instrumentos musicais num ambiente acolhedor. Na segunda sessão o trabalho tem um caráter mais prático pelo que, dependendo das características do grupo, se poderá construir bandas sonoras para a obra de arte ou a exploração de sons menos comuns, por exemplo.

A coordenadora refere ainda que os modelos de intervenção, normalmente, recorrem à produção de bandas sonoras para as obras de arte observadas, à exploração sonora de sons menos comuns e à gravação de respostas orais que são posteriormente utilizadas em contexto oficial. No entanto, a linha orientadora da atividade e as estratégias utilizadas variam consoante as características apresentadas pelo grupo. Por exemplo, quando um grupo apresenta características mais complexas, ou seja, de maior comprometimento, “nós reforçamos a equipa e temos quase um técnico para uma pessoa” (anexo L, p.5). As dinâmicas de grupo envolvem a realização de jogos musicais que explorem, por exemplo o sentido de escuta e a valorização do silêncio.

À semelhança da LBSE²⁰, também a equipa da atividade Som Contigo, tem como objetivo “assegurar às crianças com NEE condições adequadas ao seu desenvolvimento e pleno aproveitamento das suas capacidades” (1986, artº7). A equipa acredita que contribui para a inclusão dos alunos, na medida em que procura

²⁰ LBSE – Lei de Bases do Sistema Educativo

adequar a atividade às necessidades de cada aluno de modo a que este possa usufruir da exploração das ferramentas da atividade como um todo.

O mediador artístico também partilhou a sua opinião relativamente às mesmas questões. Pela análise da tabela 17 – em que apresentamos a perspetiva do mediador face às características da atividade Som Contigo – podemos entender que ambos os mediadores da atividade (a coordenadora de área e o artista) partilham as mesmas opiniões.

Tabela 17

Opinião do mediador sobre a atividade Som Contigo

Blocos	Categorias	Subcategorias
Atividade Som Contigo	Especificidades a considerar face ao público	Foco nas características comuns do grupo
		Importância do uso do tato como característica unificadora
		Permitir as mesmas condições a todos os participantes
	Vantagens	Respeitar as especificidades de cada participante
		Evitar o insucesso
		Desenvolver uma dinâmica de cooperação e definição de objetivos comuns
		Existência de forte e natural relação com o som
		Exploração do som e a relação biológica com o som

Pela análise dos resultados da tabela 16 é possível perceber as semelhanças de opinião entre os dois mediadores da atividade Som Contigo, referindo ambos que a atividade tem uma grande componente interativa que permite a exploração e participação por todos os tipos de público com NEE. Isto é, ambos os entrevistados referem que a atividade é desenvolvida com base nas características do grupo, sendo que o mediador ressalva a importância do toque e do uso do tato enquanto característica comum a todos – isto é, para o mediador “há muito poucos casos de pessoas que não têm tato. (...) E o som – quando projetado ao nível do tato – é uma coisa (...) muito abrangente e que podia tocar de forma igual (equalitária) muitas condições diferentes.” (anexo M, p.6)

Por sua vez, o mediador descreve vantagens que vão ao encontro das ideias já apresentadas pela colega, salientando-se: Permitir as mesmas condições a todos os participantes; respeitar as especificidades de cada participante; evitar o insucesso; e existência de forte e natural relação com o som. Importa referir que o som, enquanto elemento da natureza antecedente à música (podendo constituir música) é considerado por Alvin (citado por Sousa, 2005) como algo natural e intrínseco a nós desde o tempo de gestação, sendo que a nossa relação com ele é muito forte, isto

porque “o som faz parte do meio que nos rodeia. Absorvemo-lo inconscientemente desde o nascimento e, talvez, antes. O som provoca por si mesmo reações profundas” (p.131).

Porém, o mediador destaca outros aspetos, para além da exploração do som e da relação biológica com o som, nomeadamente: desenvolver uma dinâmica de cooperação e definição de objetivos comuns. Tal como a coordenadora das atividades em análise, o mediador refere ainda alguns processos de implementação e de formas de exploração das ferramentas na atividade Som Contigo, como ilustra a tabela 18.

Tabela 18

Processos de implementação da atividade Som Contigo na ótica do mediador

Bloco	Categorias	Subcategorias
Atividade Som Contigo	Processos de implementação	Metodologias de ação diversificadas
		Flexibilidade na exploração do menu de opções
		Exploração do menu por iniciativa do moderador ou do público
		Uso da ferramenta aleatório
	Formas de exploração	Exploração máxima do menu de opções e das componentes das ferramentas
		Exploração livre e autónoma das possibilidades sonoras das ferramentas
		Exploração das potencialidades sonoras do iPad
		Exploração exaustiva das opções e participação no trabalho de composição

A participação implica ir além do acesso, isto é, envolve aprender lado a lado com outros de forma colaborativa. Mas para os mediadores, a participação compreende também o ser-se aceite e reconhecido pelas características individuais de cada um, o que vai ao encontro do que nos diz Booth (2002) “Eu participo contigo, quando me reconheceres enquanto pessoa semelhante a ti, e me aceites como sou” (p.2). Como afirmam Iovannone et al., (2006) o envolvimento é a melhor forma de prever sucesso junto das crianças com NEE complexas visto que sem envolvimento não existem aprendizagens profundas (Hargreaves, 2006).

Relativamente ao planeamento da atividade Som Contigo, embora o mediador tenha referido anteriormente que a atividade se rege por um plano global, admite também a existência de um “menu” de opções no plano pensado, sendo que esse menu poderá ser facilmente explorado por proposta dos mediadores ou a pedido do participante. Assim, esta exploração, segundo o mediador artístico, é feita de forma livre e autónoma perante as possibilidades sonoras das ferramentas.

O mediador partilhou ainda a sua opinião relativamente ao interesse dos professores e técnicos sobre esta atividade. Sobre esta questão, o mediador referiu

não saber as razões que levam ao sucesso da atividade, colocando a possibilidade de tal se dever ao título que remete os professores para ideias erradas associadas à educação musical e ao ensino da música. Este profissional é o único a referir os inquéritos de avaliação que a FCG pede para os responsáveis dos grupos preencherem no fim da última sessão. Segundo o mediador o feedback dado, através desses instrumentos de recolha de opinião, é compensador/positivo, como se ilustra nas seguintes palavras:

eu tenho opiniões sobre porque é que o preenchimento das folhas de avaliação têm as características que têm (...) aí é muito notória e é muito compensador, do ponto de vista emocional, para quem faz (poderia ser outros níveis, mas neste caso até é uma coisa que é mais emocional) e aí deixa-te suspeitar que estás num caminho bom...no bom caminho a fazer pessoas felizes (anexo M, p.10).

2.2 Resultados da pesquisa documental

A análise do documento «Programa das atividades educativas para escolas e outras Instituições Educativas da FCG para a temporada de outubro 2016 a junho 2017» confirma e reforça as informações partilhadas pelos participantes entrevistados. De facto, o documento que agora se analisa indica, na sinopse, que com a atividade Som Contigo se pretende “descobrir algumas das características do som, bem como o seu uso como meio de comunicação, tal como a pintura” (p.100).

Por sua vez, o guião da atividade (ver anexo D) refere que esta visita-oficina permite “estabelecer uma relação entre as artes plásticas e a música explorando e procurando elementos melódicos que fortaleçam o vínculo emocional entre os artistas e os públicos” (p.2). Na realidade, os museus, enquanto instituições culturais podem desempenhar um papel importante na aprendizagem dos sujeitos, que ao participarem nas diferentes atividades programadas, experimentam, jogam, inventam e assimilam informação, a partir da qual atualizam ou reformulam conhecimentos prévios, criando a possibilidade de formação de uma identidade cultural (Barbosa, 2006). Neste sentido, a obra de arte, surge enquanto forma de conhecimento e, principalmente, um exercício constante de liberdade (Canton, s.d). Aguiar (2005) salienta também que por via da arte, todos os indivíduos poderão fortalecer a identidade e desenvolver as suas estruturas internas, porque quando há valorização do processo criativo, há também uma valorização da pessoa que o reproduziu.

Salienta-se que com esta atividade os “mediadores pretendem envolver os participantes de forma a criar com os mesmos uma linguagem pictórica comparável à da música”, relevando a emoção do artista que se traduz, conseqüentemente, na emoção do participante “na medida em que a obra de arte é bem-sucedida”; assim, “a pintura não é diferente de uma obra musical”, pois ambas estabelecem comunicação.

Portanto, a dinamização desta atividade na FCG procura ser um contributo para a educação. Como afirma Read (2010) “a arte deve ser a base da educação” (p.13) enquanto metodologia essencial à completa e eficaz formação humana. Sendo a música e as artes visuais duas diferentes formas de arte, surgem como linguagens importantes na vida da criança, tendo um papel fundamental no seu desenvolvimento global, pelo que se tornam num poderoso recurso educativo, ajudando a criança a expandir-se cada vez mais livremente (Valle & Costa, s.d.).

Nesta perspetiva o trabalho de relação entre as artes plásticas e a música é feito ao nível dos sentidos, e com o intuito da socialização e da interação social. Como nos afirmam Santos et al. (2002)

a arte é um campo rico de experimentações, aberto a novas composições e elaborações, por isso propõe olhares diferenciados sobre a realidade. Olhares que eliminam barreiras arquitetónicas, comportamentais (segregação, estigma, preconceito) e de comunicação, por não partirem de modelos pré-estabelecidos. Por essa razão, a arte representa, por excelência, um vetor de inclusão social. (p.15)

Por sua vez, a música, segundo Xenasis (citado por Pinto, 1996), é uma arte que faz parte da vida, sendo que a enriquece. Complementarmente Valle e Costa (s.d.) defendem que a música, enquanto processo de criação em grupos, é incentivadora do civismo, pois deposita no individuo uma atitude de responsabilidade e de cumprimento do dever (das regras musicais), de respeito pelo próximo de colaboração com a comunidade (ouvir o colega, respeitar a sua opinião, dar-lhe a vez,...), é possível fomentar a socialização. Verifica-se, portanto, que a atividade Som Contigo procura constituir-se como uma forma de usar a arte na educação de públicos diversos.

No que diz respeito à metodologia e à estrutura da atividade é referido no guião da atividade, que as características específicas do grupo que nela participa condicionam o desenvolvimento da atividade que fora previamente pensado. Isto é, quer no museu quer em contexto prático de oficina, o trabalho é desenvolvido por “camadas”, sendo que “o objetivo é ir complexificando as abordagens e as propostas

de forma a desafiar os participantes a superarem algumas barreiras de estruturação de pensamento ou outras que possam existir” (anexo D, p.3). Tal prende-se com a ideia de que a inclusão, não só contempla “o direito pela diferença e aceitação das pessoas com deficiência como parte da diversidade e humanidade” (Convenção Sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência defender, artigo 3º), como também pressupõe que todos os indivíduos sejam respeitados e aceites independentemente das suas características e necessidades específicas (Correia, 2008).

É com estas convicções em mente que os mediadores desenham a atividade e decidem as estratégias a utilizar com o intuito de, trabalhando por “camadas” que se vão complexificando gradualmente, incluir todos os alunos, para que todos possam participar à sua maneira.

A análise do referido guião permite perceber, ainda, que esta atividade se estrutura em duas sessões.

A primeira sessão da atividade está pensada para ter uma forte componente de trabalho diante das obras de arte no espaço de exposição, como se ilustra com o seguinte excerto: “A análise das obras é feita com base na observação e interpretação por parte do observador, permitindo-lhe a descoberta das analogias entre a cor, a forma e o traço”. Especificando, através do processo de pergunta-resposta os alunos são levados a “refletir e transmitir a noção de composição, de improvisação, elementos inspiradores na criação de uma obra de arte, ou de uma peça musical”. Os documentos referem que a relação entre a obra plástica e a composição musical/sons faz com que os participantes possam associar sons a pormenores plásticos do que se está a observar. (anexo D, p.4). As figuras 4 e 5 ilustram o trabalho realizado na primeira sessão.



Figura 4. Trabalho diante da obra de arte no museu e relação entre o som e as formas da obra de arte no museu



Figura 5. Exploração das aplicações tecnológicas face ao som, sua forma e cor em relação com a obra de arte

Uma obra plástica, para além da vontade do artista, tem também uma forte relação com o contexto, pelo que é possível ser analisada consoante os diferentes *backgrounds* de quem visita o museu e a observa. Nesta perspetiva os mediadores tentam potenciar uma construção de ideias de grupo sobre a obra, o que enriquece a partilha e potencia um sentimento de grupo (e conseqüentemente de segurança e conforto).

Ainscow, Boothe e Dyson (2006) também defendem que a participação é um indicador de inclusão, no sentido em que esta consiste em colaborar com os outros, implica compromisso ativo e envolvimento na tomada de decisões. Envolve ainda o reconhecimento e a valorização de uma variedade de identidades, para que as pessoas sejam aceites por quem são.

Outra linha orientadora desta atividade, que também já fora referida anteriormente por ambos os mediadores, é que as abordagens e as estratégias são necessariamente adaptadas aos grupos. Isto é, “para grupos com maior dificuldade de perceção o tempo no museu pode ser mais reduzido sendo o trabalho em oficina mais aprofundado, ou vice-versa” (anexo D, p.4).

A segunda sessão é constituída por uma forte componente prática. Explicitando, depois de se fazer a revisão do que fora feito na sessão anterior, os participantes são convidados a explorar diferentes aplicações informáticas de exploração sonora. Através destas ferramentas os participantes não só exploram o som sonoro, como também o som desenhado e o som sentido, dando resposta às questões iniciais, que surgiram na primeira sessão e que voltam a ser trabalhadas na segunda sessão, - da atividade: O som tem cor? O som tem forma? O som sente-se? O som tem movimento? entre outras.

As seguintes imagens (figura 6) ilustram algumas dinâmicas de trabalho observadas durante a segunda sessão da atividade Som Contigo: trabalho de grupo e exploração da vibração do som.



Figura 6. Trabalho em grande grupo e exploração da vibração do som

A análise documental do guião da atividade revela ainda que no final da exploração, para os grupos em que seja possível, é criada uma composição musical, que os participantes levam gravada para as suas escolas/instituições educativas. Assim, é feita uma proposta aos docentes/responsáveis dos grupos, para que deem continuidade ao trabalho realizado na FCG, por exemplo convidando o grupo a “realizar um trabalho individual e/ou coletivo que consiste na elaboração de uma obra plástica que ilustre a composição musical, por eles criada” (anexo D, p.5).

Em nossa opinião, com esta proposta os mediadores, não só dão outra valorização ao trabalho de grupo construído em oficina, como ainda possibilitam aos alunos o processo inverso do que fora desenvolvido em oficina. Isto é, em oficina os alunos interpretam uma obra plástica para a transformarem numa composição de sons. Com a proposta dos mediadores questiona-se “será que a interpretação da obra musical pode dar origem a uma nova obra plástica?”

Por fim, outro aspeto importante ao nível da organização da atividade é que no fim de ambas as sessões é realizada uma avaliação do momento desenvolvido. Para tal, questiona-se cada participante relativamente a como se sente e como se sentiu durante a realização da atividade. É ainda perguntado o que é que leva dessa manhã ou tarde de trabalho. Com esta pequena conversa de pergunta-resposta pretende-se que os mediadores da atividade possam aferir “aprendizagens, gostos e dificuldades sentidas durante as sessões da atividade” (anexo D, p.4).

3. Características da atividade Som Contigo

3.1 Resultados da entrevista à coordenadora das atividades para públicos com NEE

A coordenadora das atividades para públicos com NEE também manifestou a sua opinião relativamente às características na atividade Som Contigo, abordando os seguintes assuntos: características do LAbMóvel, principais características da atividade Som Contigo, características da caixa sonora, metodologia de trabalho, opções metodológicas para públicos com necessidades mais complexas, reação dos públicos com NEE e potencialidades da atividade, como se descreve na tabela 19.

Tabela 19

O tema “Som Contigo”

Categories	Subcategorias
Caraterísticas do LAbMóvel	Existência há 12 anos, antes das atividades para públicos com NEE
	Qualidade e utilidade do equipamento para públicos com NEE
	Necessidade de adaptar o equipamento para públicos com NEE
	Necessidade de desenvolver atividades para públicos com NEE
	Gestão das atividades realizada pelo músico autor do LAbMóvel e caixa sonora
	Laboratório de tecnologias digitais
	Reforça estratégias de aprendizagem
	Existência de uma mediadora na atividade
	Interface facilitador do acesso a públicos com NEE
Principais caraterísticas da atividade “Som Contigo”	Relaciona música e artes visuais
	Adequação ao público
Caraterísticas da caixa sonora	Constituída por subwoofers e comandada por tablets
	Upgrade do LAbMóvel acessível a públicos com multideficiência e PC
	Dispositivo sensorial para estimulação dos sentidos
	Facilita o relaxamento dos participantes
Metodologia de trabalho	Experimentação
	Tentativa e erro
	Conhecimento teórico sobre o público-alvo
	Apresentação de música clássica quando o público chega
Opções metodológicas para públicos com necessidades mais complexas	Foco na exploração do LAbMóvel
	Atenção à pessoa com NEE
	Reforço da equipa para permitir apoio individualizado
	Criação de momentos a pares ou em pequenos grupos
	Início focado numa obra de arte
	Realização de atividades em grande grupo
	Foco no sentido de escuta /silêncio
Realização de jogos musicais em que todos podem participar	

Tabela 19

O tema “Som Contigo” (cont.)

Categorias	Subcategorias
Reação dos públicos com NEE	Perceção fácil dos diversos componentes da música: sons agudos e graves, vibração e intensidade
	Maior sensibilidade a alguns tipos de frequências
	Participação de acordo com as suas possibilidades
	Sensibilidade à música e ao som
Potencialidades da atividade	Promoção do bem-estar e relaxamento
	Aquisição de postura corporal correta
	Promoção da comunicação verbal e não verbal
	Estimulação da criatividade sonora
	Produção de sons que facilitam o diálogo entre todos
	Desenvolvimento do sentido da escuta
	Promoção da descoberta e exploração sonora
	Compreensão da noção de causa-efeito com recurso às tecnologias
	Promoção da participação e envolvimento
	Desenvolvimento de competências de manipulação
Desenvolvimento da capacidade de concentração	
Desenvolvimento de competências de interação social	

A análise dos resultados apresentados permite-nos perceber que a atividade «Som Contigo» se caracteriza pela relação entre a música e as artes visuais e pela forte adequação aos diferentes tipos de público, sendo realizada em dois momentos.

É também referido ser uma atividade que recorre a duas ferramentas que se complementam: LAbMóvel e Caixa Sonora, ambas criadas pelo artista que também é mediador da atividade, a par com a coordenadora de área (ver caracterização das duas ferramentas no anexo V). Na figura 7 são apresentadas ambas as ferramentas.

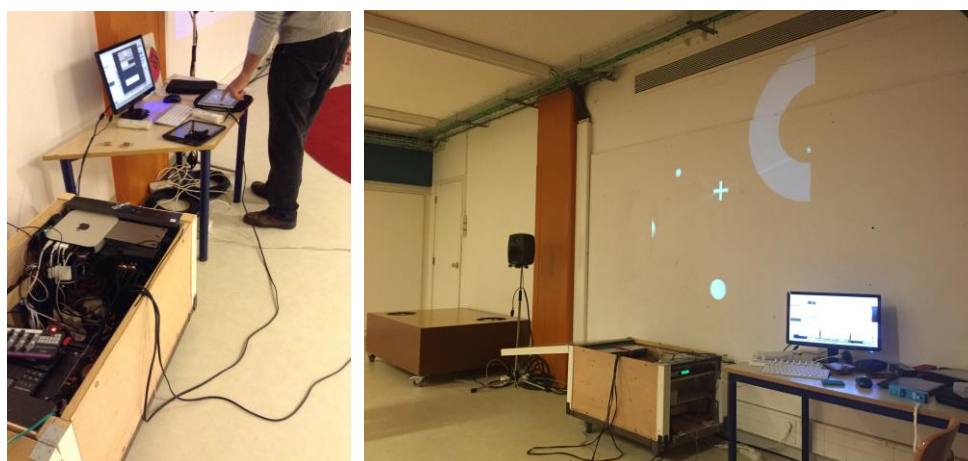


Figura 7. Ferramentas Labmóvel e Caixa sonora

O LAbMóvel foi criado há 12 anos ainda antes de ser utilizado com o público com NEE e constitui um laboratório de tecnologias digitais que, dada a qualidade e utilidade do material, reforça estratégias de aprendizagem constituindo um facilitador do acesso a públicos com NEE. Esta ferramenta é constituída por um computador, ecrã, projetor, câmara, altifalantes e sensores, como se ilustra na figura seguinte.

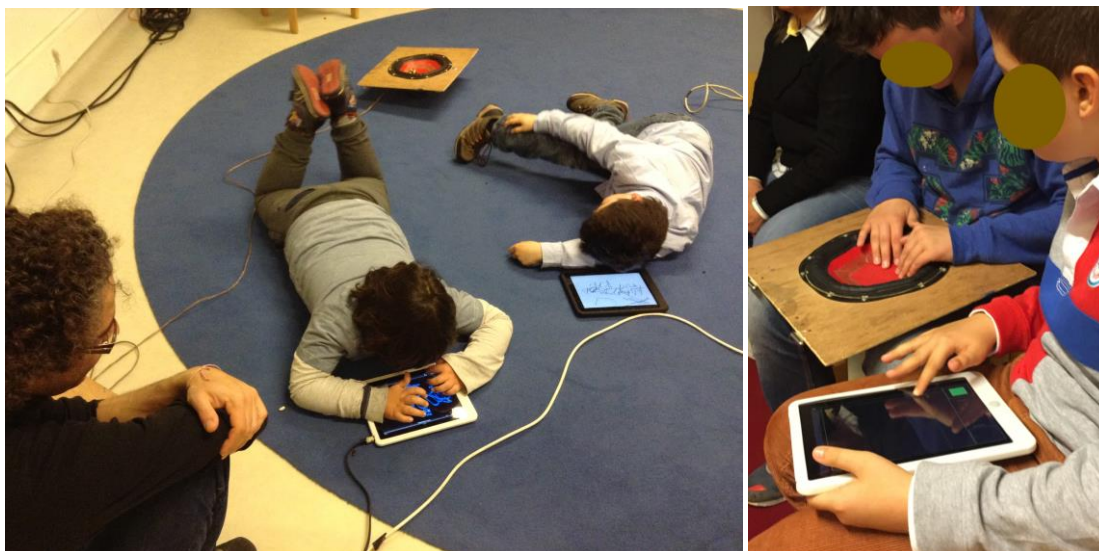


Figura 8. Ilustração da ferramenta LAbMóvel²¹

A Caixa Sonora é constituída por subwoofers que são comandados por tablets, sendo um upgrade da ferramenta LAbMóvel, como se ilustra na figura 9, na medida em que facilita a inclusão de públicos com problemáticas mais complexas enquanto participantes, por exemplo os que apresentam MD. Na opinião da coordenadora de área este é um dispositivo sensorial para a estimulação dos sentidos que facilita o relaxamento dos participantes.



Figura 9. Trabalho com a Caixa Sonora

²¹ <https://gulbenkian.pt/descobrir/labmovel/>

Embora estas duas ferramentas tenham como base instrumentos tecnológicos, segundo Rodríguez (2006) “não devem ser meros instrumentos tecnológicos”, mas antes ferramentas “facilitadoras da responsabilidade e um incentivo à realização das tarefas do aluno” (p.58).

Assim, na perspectiva da coordenadora são diversas as potencialidades da atividade Som Contigo, destacando a: Promoção do bem-estar e relaxamento; Aquisição de postura corporal correta; Promoção da comunicação verbal e não-verbal; Estimulação da criatividade sonora; Produção de sons que facilitam o diálogo entre todos; Desenvolvimento do sentido da escuta; Promoção da descoberta e exploração sonora; Compreensão da noção de causa-efeito com recurso às tecnologias; Promoção da participação e envolvimento; Desenvolvimento de competências de manipulação; e Desenvolvimento da capacidade de concentração e de interação social.

Perante as características da atividade Som Contigo descritas pela coordenadora do programa, transparece a vontade do artista e criador destas ferramentas de adaptar as mesmas para que seja possível incluir todos os públicos. Isto é, o artista tenta identificar e eliminar barreiras, potenciando a participação e envolvimento de todos os alunos que participam na atividade.

Importa salientar que promover essas oportunidades o criador da atividade procurou formas mais eficazes de responder à diversidade, construindo ferramentas que possam ser utilizadas por alunos que manifestam restrições motoras, ou comunicativas. Usando ainda o som como “elemento comum a todos”, mesmo que pelo tato quando o ouvido não funciona, recorre ao espaço “chão-comum”, o qual possibilita o desenvolvimento de um trabalho com o grupo num ambiente seguro e confortável para todos. O uso de um *software* diferente ao que os alunos estão habituados e o recurso a aplicações de exploração sonora potenciam a descoberta e exploração sonoras e a compreensão da noção de causa-efeito. É assim, ainda possível estimular a criatividade sonora e o desenvolvimento do sentido de escuta, desenvolvendo e promovendo a participação e envolvimento, a capacidade de concentração e a interação social.

A coordenadora, referiu, igualmente, alguns casos mais particulares uma vez que a reação dos participantes à exploração destes interfaces é bastante variada, pois existe uma fácil perceção dos diversos componentes da música: sons agudos e graves, vibração e intensidade pela maioria dos participantes; uma maior sensibilidade

de alguns participantes a alguns tipos de frequências sonoras e à música e ao som no geral, sendo que cada um é convidado a participar na atividade de acordo com as suas possibilidades.

3.2 Resultados da entrevista ao mediador da atividade

Observemos agora a opinião do mediador, expressa na entrevista realizada e cujos resultados se encontram expressos na tabela 20.

Tabela 20

Opinião do mediador sobre a atividade Som Contigo

Categories	Subcategories
Principais características	Oficina interativa de criação
	Possibilidade de selecionar os conteúdos a trabalhar com cada grupo
	Utilização de ferramentas em tempo real, como se fossem um instrumento musical
	Permite a exploração e fruição do som com o corpo todo
Trabalho centrado nos participantes	Trabalhar a partir do que os participantes dão
	Relevância da dinâmica relacional face ao cumprimento do plano da atividade
	Atenção à eficiência do plano de atividade
	Recurso a uma dinâmica emergente
	Elaboração de um plano de trabalho flexível

O mediador artístico refere que a Som Contigo é uma atividade de criação que possibilita a exploração e fruição do som com o corpo todo, utilizando ferramentas como se fossem instrumentos musicais, o que vai ao encontro do que Costa (1995) refere “a música é mais do que um aglomerado de sons e o efeito que ela nos provoca vai muito mais além daquele provocado por cada sonoridade” (p.19). Pelas palavras deste artista a atividade “Som Contigo tem a vantagem de providenciar esse tipo de fruição que mais do que os ouvidos põem as mãos e o corpo todo em contacto com o som e depois podes escolher os conteúdos adequados”. (ver anexo M, p.10) Esta convicção vai ao encontro da ideia de que a educação artística (que inclui as artes visuais e a música) assume um papel bastante importante, uma vez que promove o desenvolvimento da capacidade de perceção através dos sentidos; desenvolve a capacidade de expressão criativa através das reflexões e de atividades expressivas/produativas assim como reforça a capacidade de julgamento através de reflexões críticas sobre a própria criação (PER, 2010).

Este profissional descreve outra vantagem da atividade, que se relaciona diretamente com o que foi dito anteriormente, referindo:

é a relação física com o som, é o potencial, digamos, da relação e de percepção do som que se abre e com o qual todos temos uma relação muito forte, muito intrauterina, por assim dizer, por um lado. E pelo outro, eu acho que as metodologias em curso nesta dita lógica de menu, onde no fundo não há propriamente um certo e um errado específico. Há a procura de obter ... surgem, na mesma, comportamentos disruptivos não concordantes, e esse continua a não ser desejado, mas há retorno efetivo ... retorno de relação. E quando o retorno de relação se estabelece é puxar o fio. E é isso (anexo M, p.9).

Durante a entrevista, o mediador volta a realçar a importância da dinâmica relacional, procurando desenvolver um trabalho centrado nos participantes. Nesta perspectiva o plano previamente traçado pode ser alterado face ao feedback verbal e/ou comportamental que o participante dá, o que torna o plano de trabalho flexível procurando na prática focar-se no que se está a passar “aqui e agora”.

Este aspeto tem sido várias vezes referido e reforçada a ideia de que a atividade não só depende da participação dos alunos, como ainda a sua dinamização vai ao encontro dos seus gostos e motivações, dos seus receios e do que vão mostrando curiosidade em explorar. Deste modo assegura o acesso, a participação e o sucesso de todas as crianças e jovens (Nunes & Madureira, 2015).

Por outro, incluir pressupõe viver em sociedade, isto é, aplicar os valores que fazem parte das práticas que cada cidadão deve ter, tais como “a não discriminação, a promoção do diálogo, a solidariedade, a compreensão, o direito humano, o respeito mútuo e a tolerância” (Santos, 2012, p.48).

3.3 Resultados dos questionários feitos aos professores dos alunos

Os professores dos grupos com alunos com PEA e com MD também manifestaram a sua opinião sobre as características da atividade Som Contigo, salientando que foram as mais-valias desta atividade que os levavam a participar na mesma.

Na tabela 21 apresentamos os resultados apurados na análise aos questionários feitos ao professor responsável pelo grupo de alunos com MD (ver análise de conteúdos dos questionários mais completa no anexo P).

Tabela 21

Opinião do professor responsável pelo grupo de alunos com MD sobre a atividade Som Contigo

Categories	Subcategories
Participação nas atividades da FCG	Frequência das atividades há 4/5 anos
	Constituição do grupo foi variando
Objetivos da participação de alunos com MD na atividade	Promover o desenvolvimento dos alunos
	Promover a estimulação sensorial
	Diminuir os níveis de espasticidade corporal
	Facilitar o relaxamento e a descontração
	Ajudar no crescimento dos alunos enquanto cidadãos
Características da atividade	O espaço de museu como facilitador de interação social
	Promove parcerias
	Promove o envolvimento dos alunos
	Inclui os professores nas dinâmicas da atividade

Importa assinalar que este professor já participa nas atividades da FCG para públicos com NEE há cerca de 4/5 anos, reconhecendo a relevância da reunião técnica para a escolha de atividades adequadas aos seus alunos. Com a participação na atividade Som Contigo, o professor pretende: (i) promover o desenvolvimento dos seus alunos; (ii) promover a sua estimulação sensorial; (iii) diminuir os níveis de espasticidade corporal, facilitando o relaxamento e a descontração; (iv) ajudar no crescimento dos alunos enquanto cidadãos; e (v) recorrer ao espaço de museu enquanto facilitador de interação social. A participação na atividade Som Contigo, propriamente dita, segundo o professor, potencia o trabalho entre pares e entre aluno-professor, pelo que ajuda a criar parcerias/proximidades entre os elementos do grupo, envolvendo-os.

Observemos agora a opinião da professora responsável pelos alunos com PEA que frequentaram na atividade Som Contigo relativamente às atividades dinamizadas pela FCG para públicos com NEE. A tabela 22 apresenta os resultados obtidos na entrevista a este profissional (ver anexo Q, com dados mais específicos).

Tabela 22

Opinião da professora responsável pelo grupo de alunos com PEA sobre as atividades para públicos com NEE

Categories	Subcategorias
Atividades no museu	Relevância deste contexto na inclusão dos alunos
	Contributo destas atividades para a inclusão social e participação
	Contributo destas atividades para a participação e interação
	Importância da criação de momentos lúdicos e o contacto com diferentes materiais
Aspetos relevantes para a escolha da atividade Som Contigo	Atividades que os alunos gostam
	Despertar nos alunos a curiosidade pela música e o som
	Motivar os alunos para fazer pesquisas

Verifica-se que esta professora salienta o potencial das atividades desenvolvidas na FCG, incluindo a atividade Som Contigo, para promoção da inclusão, da participação e da interação dos alunos, sendo estes motivados pela natureza lúdica desses momentos. Considera ainda que a atividade Som Contigo é uma atividade que os alunos gostam, uma vez que lhes é despertada a curiosidade pela música e pelo som.

4. Papel do mediador na dinamização de atividades para públicos com NEE, incluindo a atividade Som Contigo

A entrevista realizada ao mediador permitiu conhecer o papel do mediador na dinamização de atividades para públicos com NEE, salientando-se a sua opinião sobre o seu papel na mediação das atividades, considerando o trabalho em contexto de educação formal e informal e a mediação em contexto não formal. Na tabela 23 apresentam-se os resultados obtidos a este nível.

Tabela 23

Opinião do mediador relativo ao ensino não formal e à mediação em contexto não-formal

Blocos	Categories	Subcategorias
Mediação em contexto de ensino não-formal	Parceria com o programa DESCOBRIR da FCG	Protótipo da ferramenta LAbMóvel
		Durou 3 anos

Tabela 23

Opinião do mediador relativo ao ensino não formal e à mediação em contexto não-formal (cont.)

Blocos	Categorias	Subcategorias
Mediação em contexto de ensino não-formal	Tipologia da mediação	Mediação de diversos conteúdos
		Mediação de conteúdos do património da FCG
		Mediação focada numa temática
	Perceção sobre ensino formal versus Ensino informal	Prazer em pensar nas questões de educação
		Reflexão longa sobre ensino informal
Trabalho de mediação em contexto de ensino não-formal	Vantagens do ensino não-formal	Trabalho com públicos diversificados
		Abordagem de assuntos potencialmente menos interessantes
	Contributos de natureza pessoal	Possibilidade de inovar as dinâmicas criadas
		Paternidade
		Investigação e disponibilidade

O mediador reforça as mais-valias do trabalho em contexto não-formal uma vez que o mesmo não só possibilita um trabalho com públicos mais diversificados, tornando-o mais rico, como ainda permite o trabalho de assuntos e conceitos menos comuns e possivelmente menos interessantes mas que, pela criação de diferentes dinâmicas e abordagens, se tornam mais interessantes para o público. Este refere também que a paternidade, a constante investigação de diversos temas e a disponibilidade que tem para ouvir cada participante, aprender e construir com ele, são alguns dos seus contributos pessoais para este tipo de trabalho de mediação.

O mediador descreve ainda o seu contributo para a exploração da ferramenta LAbMóvel. O mediador artístico considera que o LAbMóvel foi construído com o intuito de poder ser utilizado por qualquer pessoa. Esta ferramenta procura ser intuitiva em termos da sua utilização, de modo a poder ser facilmente utilizada por alguém que não a criou. Refere ainda que, enquanto criador do LAbMóvel tem facilidade em resolver qualquer avaria ou problema que surja no momento da atividade e a possibilidade de ir adaptando a ferramenta às necessidades dos grupos que participam na atividade. Embora seja relevante conhecer esta ferramenta, o mediador salienta ser fundamental que o mesmo seja competente na relação com o público.

Uma vez que esta ferramenta foi adaptada para o trabalho com públicos com NEE, o mediador refletiu outros aspetos que nos pareceu importante apresentar os quais se encontram expressos na tabela 24.

Tabela 24

Opinião do mediador face ao seu papel nas atividades para públicos com NEE

Categories	Subcategorias
Experiência e Interesse pela temática das NEE	Trabalho com público com NEE há 3 anos
	Desafio enquanto criador artístico e mediador
	Curiosidade no trabalho diversificado do artista
	Inovação e pertinência das ferramentas criadas para públicos com NEE
Preocupações perante públicos com NEE	Tornar interessantes assuntos de nicho
	Corresponder às características dos grupos
	Criar ambiente de conforto, carinho e igualdade na relação

O trabalho do mediador com o público com NEE desafia-o enquanto criador artístico e mediador, uma vez que procura a inovação e a pertinência das ferramentas criadas para públicos com NEE. As suas preocupações passam por criar um ambiente de conforto, segurança, igualdade na relação e aceitação, correspondendo e respondendo às necessidades e características de cada grupo, de modo a poder tornar interessantes os assuntos específicos e de nicho com que trabalha.

5. Comportamentos e estratégias usadas na atividade Som Contigo

Considerámos importante conhecer ainda os comportamentos dos alunos na atividade Som Contigo e as estratégias usadas pelo moderador, ou seja entender melhor as dinâmicas da atividade, nomeadamente as estratégias usadas na atividade Som Contigo, as sessões desenvolvidas com os dois grupos de alunos. Para o efeito procedeu-se ao registo vídeo das sessões observadas. A análise desses dados permitiu-nos definir duas dimensões: uma relativa aos comportamentos dos alunos e outra referente às estratégias observadas para dinamizar a atividade Som Contigo (ver anexos T e U).

Relativamente aos comportamentos dos alunos tivemos em atenção o envolvimento e a participação dos alunos na atividade e a interação estabelecidas pelos alunos com o contexto físico (materiais), com as ideias/conceitos trabalhados na atividade e com os seus pares e adultos.

Importa referir ainda que esta dimensão nos possibilitou perceber quais os comportamentos relativos à: Interação e envolvimento com colegas; Interação e envolvimento com adultos e envolvimento com o equipamento. A dimensão referente

às estratégias permitiu-nos identificar um conjunto diversificado de estratégias, as quais foram agrupadas em três temáticas: Estratégias dirigidas ao aluno individualmente; Estratégias dirigidas ao grupo e Estratégias dirigidas aos adultos.

Seguidamente apresentam-se os dados relativos aos comportamentos dos alunos, considerando o grupo de alunos com MD e o grupo de alunos com PEA.

5.1 Comportamentos dos alunos durante a atividade Som Contigo

Os resultados globais da análise dos dados de observação encontram-se expressos na tabela 25, indicando-se os valores relativos e absolutos no que diz respeito aos comportamentos observados em cada um dos grupos (MD e PEA).

Tabela 25

Distribuição dos comportamentos dos alunos com PEA e MD pelos 3 temas definidos

Temas	Tópicos	Grupo de alunos			
		com MD		com PEA	
		Total absoluto	Total relativo	Total absoluto	Total relativo
Tema 1	Interação e envolvimento com colegas	318	11,11%	2857	17,74%
Tema 2	Interação e envolvimento com adultos	822	28,72%	4987	30,96%
Tema 3	Participação e envolvimento com o equipamento	1722	60,17%	8264	51,30%
Totais		2862	100%	16108	100%

Perante os resultados acima apresentados verificamos que os grupos de alunos com MD e com PEA manifestaram comportamentos de três tipos: Participação e envolvimento com o equipamento; Interação e envolvimento com adultos e Interação e envolvimento com colegas.

Especificando, ainda que com valores absolutos e percentuais distintos, ambos os grupos de alunos manifestaram mais frequentemente comportamentos integrados no tema 3 (participação e envolvimento com os equipamentos), seguindo-se comportamentos de interação e envolvimento com adultos (tema 2) e só depois comportamentos de interação e envolvimento com colegas (tema 1). Assim, podemos ainda afirmar que para ambos os grupos, o tema com mais registos é o tema 3, o que poderá indicar que o equipamento utilizado motivou os alunos a se envolverem na atividade.

Outro aspeto que se destaca é o facto de os alunos com PEA apresentarem um maior número de comportamentos em todos os temas definidos, comparativamente com os seus colegas com MD.

Concluindo, pela análise dos três temas de cada grupo, face à dimensão dos comportamentos dos alunos, constatamos que a maioria das categorias registadas do grupo com MD corresponde às categorias dos comportamentos observados no grupo com PEA. Relativamente à frequência dos comportamentos de cada grupo, comparativamente nas duas sessões da atividade, ambos os grupos mostraram uma redução da frequência dos comportamentos (ver anexo X). Nos raros casos em que não existe essa correspondência idêntica entre as categorias dos comportamentos dos grupos, é possível estabelecer uma relação de semelhança.

Na figura 10 são apresentadas imagens ilustrativas da interação entre pares, com adultos e com o equipamento, durante a atividade Som Contigo.



Figura 10. Interação entre pares, com os adultos e com o equipamento

Seguidamente, apresentamos os comportamentos observados em cada um dos temas estabelecidos, pelos dois grupos de alunos. Importa indicar que para cada tema, apresentamos primeiro as categorias constituintes de cada tema e depois, os comportamentos com mais e menos registos em cada categoria.

5.1.1 Tema 1: Interação e envolvimento com colegas

Foram diversos os comportamentos manifestados pelos dois grupos de alunos nas duas sessões observadas. Na tabela 26 apresentamos os resultados relativos aos dois grupos de alunos (MD e PEA), considerando o global das duas sessões realizadas.

Em termos gerais, os comportamentos do grupo de alunos com MD neste tema corresponderam a 7,47% (n=318) do total de comportamentos observados considerando os três temas definidos, e no caso do grupo de alunos com PEA a

12,19% (n=2857) do total. Verificou-se assim uma importante diferença na quantidade de comportamentos de interação e envolvimento com colegas manifestados por parte do grupo de alunos com PEA, comparativamente com o grupo de alunos com MD. A descrição pormenorizada dos comportamentos dos alunos em cada uma das categorias descritas na tabela 26 encontra-se expressa no anexo W.

Tabela 26

Comportamentos observados nos dois grupos de alunos (MD e PEA) ao nível da interação e do envolvimento com colegas

TEMA 1: Interação e envolvimento com colegas				
	Grupo com alunos com MD	Freq. (n, %)	Grupo com alunos com PEA	Freq. (n, %)
Categorias	Presta atenção ao colega	98; 2,30%	Presta atenção ao colega	1482; 6,32%
	Dirige o olhar para o grupo	82; 1,93%	Dirige o olhar para o grupo	229; 0,98%
	Utiliza vocalizações e gestos para comunicar	52, 1,22%	Utiliza gestos para comunicar	33; 0,14%
			Utiliza a fala para comunicar	59; 0,25%
	Uso de expressões faciais para comunicar	32; 0,75%	Uso de expressões faciais e do olhar para comunicar	627; 2,68%
	Contacto físico com colegas	28; 0,66%	Aceita indicações do colega	114; 0,49%
	Muda de posição face ao colega	26; 0,61%	Muda de posição face ao colega	313; 1,34%
	Totais	318		2857

Importa referir que os comportamentos “Presta atenção aos colegas” foram os observados mais frequentemente em ambos os grupos de alunos.

Em termos específicos os alunos com PEA e com MD apresentaram diferentes formas de interação com os colegas, observando-se comportamentos de interação a distância e comportamentos que exigiram mais proximidade face ao colega. Concretizando, prestar atenção e dirigir o olhar são comportamentos que não exigem uma grande proximidade física com o colega. O uso de vocalizações, da fala e de expressões faciais também não exige proximidade física, porém, em nosso entender demonstra uma vontade de aproximação ao colega, pois o aluno tenta chamar a sua atenção e procura um contacto verbal. Como maior nível de proximidade surgiu a mudança de posição e o contacto físico. Em ambos os grupos, existe um maior registo de comportamentos que exigem menos proximidade física (n=180 no grupo de alunos com MD e n=1711 no grupo de alunos com PEA), o que nos parece natural. Os comportamentos registados que remetem para uma maior aproximação do colega são

os comportamentos com menor frequência registada (n= 54 no grupo de alunos com MD e n=427 no grupo com alunos com PEA).

Outra diferença observada entre os dois grupos de alunos refere-se aos comportamentos menos frequentemente registados. No caso dos alunos com MD correspondeu aos comportamentos integrados na categoria «Muda de posição face ao colega» e no caso dos alunos com PEA foram os comportamentos inseridos na categoria «utiliza gestos para comunicar». Os comportamentos integrados na categoria «Contacto físico com colegas» só foi observada no grupo de alunos com MD e os da categoria «Aceita indicações do colega» apenas foi observado no grupo de alunos com PEA.

5.1.2 TEMA 2: Interação e envolvimento com adultos

No que diz respeito aos comportamentos dos dois grupos de alunos inseridos no tema: interação e envolvimento com adultos, importa referir que a maioria dos comportamentos identificados foi observada em ambos os grupos de alunos, ainda que com frequências distintas, como se apresenta na tabela seguinte (tabela 27).

Tabela 27

Comportamentos observados nos dois grupos de alunos (MD e PEA) relativamente à Interação e envolvimento com adultos

Grupo com alunos com MD		Freq.	Grupo com alunos com PEA	Freq.
Categorias	Usa a fala e gestos para comunicar	303; 36,87%	Usa a fala e gestos para comunicar: explicitar ideias, responder, chamar alguém, dar informações	1615; 32,38%
	Presta atenção ao adulto	266; 32,26%	Presta atenção ao adulto	1663; 33,35%
	Usa expressões faciais e gestos	155; 18,86%	Usa expressões faciais para comunicar	827; 16,58%
	Muda de posição face ao adulto	56; 6,81%	Adequa o comportamento face ao trabalho a par com o adulto	708; 14,20%
	Contacto físico com adulto	36; 4,38%		
	Evita o adulto	6; 0,73%	Evita o adulto	174; 3,49%
Total		822 100%	Total 4987 100%	

A análise dos resultados acima expressos permite constatar que os comportamentos relacionados com o uso da fala e de gestos para comunicar e o prestar atenção ao adulto foram os mais observados em ambos os grupos de alunos,

representando em termos relativos 69,13% no caso dos alunos com MD e 65,63% no caso dos alunos com PEA, portanto valores percentuais relativamente próximos ainda que com frequência muito diferentes.

Os comportamentos menos observados foram os ligados ao evitamento do adulto e o contacto físico com o adulto, este último apenas registado no grupo de alunos com MD, com valores relativos situados entre 0,73% e 4,38% respetivamente.

Verifica-se ainda que os comportamentos relacionados com o processo comunicativo entre os alunos e os adultos foram os que prevaleceram durante a observação das duas sessões da atividade Som Contigo.

Importa referir também que os comportamentos mais detalhados registados em cada uma das categorias acima apresentados encontram-se no anexo Y.

Comparando os comportamentos observados neste tema com os do tema 1, verifica-se que existem semelhanças entre os comportamentos de interação com os colegas e com os adultos, sendo que no grupo com alunos com MD se regista um aumento de registos dos comportamentos dos alunos com MD em relação à interação com os adultos. Tal poderá estar relacionado com o facto de os alunos com MD estarem habituados a trabalhar diretamente com os adultos, dadas as suas características.

5.1.3 TEMA 3: Participação e envolvimento com o equipamento

A análise dos registos de vídeo possibilitou também a observação de comportamentos relativos à participação e envolvimento dos alunos de ambos os grupos com o equipamento disponibilizado na atividade Som Contigo, os quais integrámos no tema 3.

Na tabela 28 descrevem-se as categorias dos comportamentos observados nos dois grupos de alunos (com MD e com PEA), sendo que a descrição detalhada dos comportamentos inseridos em cada uma dessas categorias se encontra no anexo Z.

Tabela 28

Comportamentos observados dos dois grupos de alunos ao nível da sua Participação e envolvimento com o equipamento

TEMA 3: Participação e envolvimento com o equipamento				
Grupo com alunos com MD		Freq.	Grupo com alunos com PEA	Freq.
Categorias	Explora os equipamentos / vibração com o corpo	622; 35,10%	Explora o equipamento / vibração	2997; 36,27%
	Toca, segura nos equipamentos	350; 19,75%	Toca, segura nos equipamentos	628; 7,60%
	Presta atenção aos diferentes equipamentos	303; 17,10%	Presta atenção aos diferentes equipamentos	1598; 19,43%
	Muda a sua postura corporal face à exploração do equipamento	246; 13,88%	Muda a sua postura corporal face ao equipamento	759; 9,18%
	Usa expressões faciais e movimentos como resposta à exploração dos equipamentos	205; 11,57%	Usa expressões faciais e movimentos como resposta à exploração dos equipamentos	1426; 17,26%
	Uso dos equipamentos com colega (partilha)	46; 2,60%	Partilha o equipamento	138; 1,67%
			Relaciona o que faz no tablet (verbalmente)	718; 8,68%
	Total	1772 100%	Total	8264 100%

A análise da tabela acima apresentada evidencia que o grupo de alunos com PEA exibiu maior quantidade de comportamentos de interação face aos equipamentos do que os alunos com MD. Especificando, 82,34% dos comportamentos registados neste tema corresponderam a comportamentos observados no grupo de alunos com PEA e apenas 17,66% corresponderam a alunos com MD. Face a estes resultados considera-se que ambos os grupos de alunos participaram na atividade, mas com intensidades diferentes. Entende-se que a participação do aluno não se reduz à sua presença física e mera observação do que se passa ao seu redor, mas deve também, sempre que possível, procurar experimentar os materiais e envolver-se nessa exploração.

Comparando os comportamentos observados nos dois grupos de alunos verificou-se também que estes foram, no geral, comuns, à exceção dos comportamentos integrados na categoria: «Relaciona o que faz no tablet (verbalmente)». Esse tipo de comportamentos apenas foi observado nos alunos com PEA.

Os resultados apresentados evidenciam ainda que o comportamento observado mais frequentemente em ambos os grupos de alunos se relacionou com a exploração

dos equipamentos / vibração com o corpo, com valores percentuais próximos (35,10% no caso dos alunos com MD e 36,27% no caso dos alunos com PEA). Importa assinalar também que embora as diversas categorias comportamentais estabelecidas tenham sido observadas em ambos os grupos de alunos, a sua frequência foi de certa forma distinta. Verificou-se ainda que uma percentagem importante dos comportamentos dos alunos de ambos os grupos se relaciona com uma atitude considerada mais passiva da sua parte face ao equipamento, como é o caso dos comportamentos «Presta atenção aos diferentes equipamentos».

A análise mais detalhada dos comportamentos exibidos pelos alunos com MD (ver anexo Z) permite-nos registar uma diminuição da quantidade de comportamentos observados na 2ª sessão. Porém, o comportamento “Sorri/dá gargalhadas” aumentou na 2ª sessão. Inferimos que esse aumento foi revelador do entusiasmo, felicidade e motivação apresentadas pelos alunos durante a exploração do equipamento. No caso dos alunos com PEA estes exploraram mais as sensações vibratórias do subwoofer, aproximando-se mais, fisicamente, do equipamento. Um aspeto interessante neste grupo, é que, na 2ª sessão, os alunos passaram a querer tirar as ferramentas aos colegas. Consideramos que dessa forma mostraram maior vontade em participar, tendo dificuldade em esperar a vez.

5.2 Estratégias utilizadas pelos adultos na dinamização da atividade

A observação da atividade Som Contigo permitiu ainda analisar as estratégias usadas pelos adultos para dinamizar a atividade nas duas sessões observadas e promover o envolvimento e participação dos alunos na mesma. Na tabela seguinte apresentamos os resultados da análise efetuada aos registos de vídeo das duas sessões.

Tabela 29

Tipo de estratégias usadas pelos adultos durante a atividade Som Contigo com os dois grupos de alunos

Temas	Tópicos	Grupos de alunos			
		com MD		com PEA	
		Total (n)	Total relativo (%)	Total (n)	Total relativo (%)
Tema 4	Estratégias dirigidas ao aluno individualmente	1398	82,28%	4137	56,46%
Tema 5	Estratégias dirigidas ao grupo	SD(*)	0%	2061	28,12%
Tema 6	Estratégias dirigidas aos adultos	301	17,72%	1130	15,42%

	Totais	1699	100%	7328	100%
Legenda: SD: Sem dados					

Como se descreve na tabela anterior as estratégias usadas pelos adultos durante a atividade Som Contigo relacionaram-se com três temas: estratégias dirigidas ao aluno; estratégias dirigidas ao grupo e estratégias dirigidas a adultos. Em termos gerais verificou-se a utilização de uma maior diversidade de estratégias com os alunos com PEA do que com MD, considerando as categorias definidas.

Constatou-se também que as estratégias usadas mais frequentemente foram as dirigidas ao aluno individualmente em ambos os grupos de alunos, sendo que em termos percentuais este tipo de estratégias foi mais frequente com o grupo de alunos com MD do que com os com PEA. Importa registar ainda que não foram observadas estratégias dirigidas ao grupo no caso dos alunos com MD. Por outro lado, observou-se uma percentagem importante de estratégias que se dirigiram aos adultos nos dois grupos de alunos que participaram na atividade.

Seguidamente descrevemos e analisamos as estratégias inseridas em cada uma das tipologias antes apresentadas.

5.2.1 Tema 4: Estratégias dirigidas ao aluno individualmente

Os dados de observação evidenciaram que os adultos usaram inúmeras estratégias dirigidas ao aluno individualmente, quer com o grupo de alunos com MD quer com o grupo de alunos com PEA, como se evidencia na tabela 30.

Tabela 30

Estratégias dirigidas ao aluno individualmente considerando os dois grupos de alunos

Estratégias dirigidas ao aluno individualmente				
Grupo com alunos com MD		Freq.	Grupo com alunos com PEA	Freq.
Categorias	Orienta a atividade dando instruções e ordens	307; 22%	Orienta a atividade dando instruções e ordens	345; 8,34%
	Dirige o olhar para o aluno e adequa a sua postura corporal face a ele	276; 19,7 %	Dirige o olhar para o aluno	761; 18,39%
			Adequa a sua postura corporal face ao aluno	516; 12,47%
	Comenta os comportamentos do aluno e faz sugestões	238; 17,06%	Questiona o aluno e chama a sua atenção	643; 15,54%
			Usa a fala para comentar os comportamentos do aluno, fazer sugestões e para responder ao aluno	884; 21,37%
	Ajuda o aluno a explorar o equipamento	184; 13,18%	Prepara e manipula o equipamento	42; 1,01%

Tabela 30

Estratégias dirigidas ao aluno individualmente considerando os dois grupos de alunos (cont.)

Estratégias dirigidas ao aluno individualmente			
Recorre a expressões faciais e ao silêncio	180; 12,80%	Recurso a expressões faciais e ao silêncio	495; 11,98%
Explora o equipamento com o aluno	94; 6,74%		
Introduz novo elemento na dinâmica	62; 4,44%	Introduz novo elemento na dinâmica	124; 3%
Usa o gesto para comunicar com alunos	42; 3,01%	Usa o gesto para comunicar com alunos	190; 4,59%
Manipula o corpo do aluno	15; 1,07%	Ajuda o aluno a explorar o equipamento	137; 3,11%
Total	1395 100%	Total	4137 100%

A análise dos resultados acima apresentados permite-nos perceber que os adultos que dinamizaram a atividade Som Contigo recorreram a diversas estratégias para a dinamizar, a maioria delas relacionadas com: (i) o processo de comunicação com os alunos e (ii) a ajuda ao aluno para este manipular os recursos disponíveis.

Observou-se ainda que a quantidade de comportamentos dirigidos ao grupo de alunos com PEA foi muito superior ao do grupo de alunos com MD. Dos 5.532 comportamentos registados, apenas 25,22% foram observados junto do grupo de alunos com MD, os restantes 74,78% foram dirigidos ao grupo de alunos com PEA.

Importa referir ainda que algumas estratégias utilizadas pelos dinamizadores da atividade foram idênticas nos dois grupos de alunos, mas outras foram apenas observadas num dos grupos (ver tabela anterior). Por exemplo, no caso do grupo de alunos com PEA os adultos recorrem mais a estratégias de comunicação que implicam o uso da linguagem oral para: comentar os comportamentos dos alunos, fazer sugestões, questionar os alunos, chamar a sua atenção, e responder aos alunos. Quanto às estratégias usadas com os alunos com MD apenas se observou o recurso à linguagem oral para fazer sugestões e comentar os comportamentos destes alunos. Infere-se que as características dos alunos participantes condicionaram de alguma forma as estratégias usadas pelos adultos que dinamizaram a atividade Som Contigo.

Salienta-se que a descrição pormenorizada dos comportamentos registados em cada uma das categorias apresentadas na tabela anterior, nos dois grupos de alunos se encontra expressa no anexo AA, o qual tem em consideração também os comportamentos observados nas duas sessões registadas.

5.2.2 Tema 5: Estratégias dos adultos dirigidas ao grupo de alunos

A análise dos dados recolhidos nas observações realizadas nas duas sessões da atividade Som Contigo revelou ainda que os adultos dinamizadores desta atividade recorreram a três tipos de estratégias dirigidas ao grupo de alunos com PEA. Do que nos foi possível observar não se registaram estratégias dirigidas ao grupo de alunos com MD, dado que não se realizaram dinâmicas de grande grupo, mas sim dinâmicas individuais ou a pares. Na tabela que se segue descrevemos os tipos de estratégias utilizadas pelos adultos junto do grupo de alunos com PEA.

Tabela 31

Estratégias utilizadas pelos adultos dirigidas aos grupos

		Estratégias dirigidas ao grupo		
		Grupo com alunos com MD	Grupo com alunos com PEA	Freq.
Categorias	<i>Não foram observadas estratégias dirigidas ao grupo; uma vez que não houve dinâmicas em grande grupo</i>		Uso da fala para comentar, dar indicações, questionar e chamar a atenção do grupo	1043; 50,61%
			Usa exclamação / recorre a expressões faciais e gestos	534; 25,91%
			Dirige o olhar para o grupo e adapta a sua postura corporal face ao mesmo	484; 23,48%
		Total		2061 100%

A análise dos resultados expressos na tabela anterior evidencia o recurso a estratégias de natureza comunicativa, envolvendo, sobretudo, a fala com diversas funções (correspondeu a 50,61% dos comportamentos observados neste tema), bem como expressões faciais, gestos e o olhar. Importa salientar que o recurso ao questionamento foi uma estratégia frequentemente observada, como se evidencia no anexo BB, o qual descreve-se com mais detalhe os comportamentos registados em cada um dos três tipos de estratégias acima descritas.

5.2.3 Tema 6: Estratégias dirigidas ao adulto

Durante as sessões da atividade Som Contigo também se observaram algumas estratégias que não foram dirigidas aos alunos, mas aos adultos presentes, embora com uma frequência reduzida, como se documenta na tabela que se segue. Salienta-se o facto de este tipo de estratégias ter sido observado com ambos os grupos de alunos, observando tipologias idênticas, mas frequências distintas. No anexo CC pode-se observar uma descrição mais pormenorizada das estratégias inseridas em cada uma das categorias aqui apresentadas.

Tabela 32

Estratégias utilizadas pelos adultos dirigidas a adultos

Estratégias dos adultos, dirigidas ao adulto					
Grupo com alunos com MD		Freq.	Grupo com alunos com PEA		Freq.
Categorias	Uso da fala para comunicar	161; 53,49%	Uso da fala para comentar, conversar e questionar	708; 62,65%	Categorias
	Recurso ao olhar e ao gesto para comunicar	93; 30,90%	Dirige o olhar para o adulto	157; 13,89%	
	Recurso a expressões faciais	46; 15,28%	Usa expressões faciais	254; 22,48%	
	Dá elemento ao colega	1; 0,33%	Ajuda o colega	11; 0,98%	
Total		301 100%	Total		1130 100%

O recurso a este tipo de estratégias, justifica-se na medida em que os mediadores e os professores responsáveis pelos grupos trabalham em parceria na atividade Som Contigo. Isto é, os professores dos grupos são a “ponte” entre os alunos e os mediadores da atividade, sendo que conferem nos alunos a confiança e a segurança necessária para que eles tenham a vontade de participar num primeiro contacto com a atividade. Por outro lado, para os mediadores que dinamizam a atividade os professores constituem um recurso para os ajudar a compreender melhor os alunos e nesse sentido ajudá-los a encontrar as estratégias mais relevantes para motivar os alunos a participarem na atividade.

6. Apreciação da atividade Som Contigo

Apresentados os resultados referentes às características da atividade Som Contigo, aos comportamentos dos alunos com PEA e com MD observados nas duas sessões por grupo e as estratégias usadas pelos profissionais durante a atividade, seguidamente apresenta-se as opiniões dos adultos envolvidos nesta atividade, recolhidos através das entrevistas realizadas e dos inquéritos de avaliação que a FCG pede para os responsáveis dos grupos preencherem no fim da segunda sessão.

6.1 Pelo mediador artístico

O mediador valoriza a atividade Som Contigo na medida em que potencia o desenvolvimento da sensibilidade e do sentido de escuta, fortalecendo a relação entre o participante e o som.

Este participante salienta ainda que o feedback dado pelos responsáveis dos grupos no fim da atividade revela que a dinamização desta atividade é “muito compensador, do ponto de vista emocional, para quem faz”, assinalando que permite “suspeitar que estás num caminho bom...no bom caminho a fazer pessoas felizes.” (Anexo M, p.10). Considera-se que o mediador refere um aspeto relevante para qualquer ser humano: a felicidade. No que diz respeito á felicidade sentida durante a atividade, o mediador menciona que “Se as pessoas estão felizes avaliam bem.” (Anexo M, p.10). Entende-se que o mediador pretende relativizar a temática da atividade e os conceitos trabalhados, valorizando a felicidade criada pela participação na atividade.

6.2 Professores responsáveis pelos grupos com alunos com MD e PEA

As opiniões dos responsáveis dos dois grupos face à atividade Som Contigo, foram obtidos através de questionários de opinião (anexos P e Q) e dos inquéritos da FCG preenchidos no fim da atividade (anexo E). Seguidamente, apresentam-se os resultados referentes às opiniões do responsável do grupo de alunos com MD, expressas no questionário realizado antes da participação na atividade. Como se pode observar nos resultados descritos na tabela 33, o professor manifestou a sua opinião relativamente: ao contributo desta atividade para o desenvolvimento e aprendizagem dos alunos, ao cumprimento dos objetivos da atividade e aos recursos usados e ao envolvimento e participação dos alunos.

Tabela 33

Opinião sobre a atividade expressa pelo professor responsável pelo grupo de alunos com MD

Categories	Subcategories
Vantagens da atividade para o desenvolvimento e a aprendizagem dos alunos	Promoção do sucesso e elevação de expetativas dos alunos
	Exploração do corpo e do espaço
	Promoção de estimulação vestibular e propriocetiva
	Promoção do desenvolvimento e da inclusão social
Cumprimento dos objetivos da atividade e recursos usados	Correspondência entre os objetivos e o desenvolvimento da atividade
	Criação de momentos de estimulação sensorial
	Recurso ao feedback positivo para motivar a interação
Envolvimento e participação dos alunos	Problemática dos alunos condiciona o seu envolvimento e participação
	Atentos e participativos

Face aos resultados descritos na tabela anterior percebe-se que este professor tem uma percepção positiva sobre a atividade, no que diz respeito: (i) à sua dinâmica, (ii) ao cumprimento dos objetivos previstos, (iii) ao seu contributo no desenvolvimento e na aprendizagem dos alunos, e (iv) à forma como os alunos se envolvem na atividade, ainda que dependa das suas características pessoais.

O professor identificou ainda como positivas as várias estratégias utilizadas pelo mediador, tais como: o recurso à expressão sonora e tátil como meio de comunicação e de afirmação da identidade; a realização de jogos sonoros e o recurso a conversas musicais, à expressão corporal, à percepção do espaço e ao grafismo.

Vejamos se a opinião da professora responsável pelo grupo de alunos com PEA, foi tão favorável como a do professor dos alunos com MD. Os resultados obtidos através dos questionários revelam-nos que, na sua opinião: a atividade se mostrou adequada em termos de tempo e de dinâmicas face ao grupo, existiu uma boa relação entre mediadores e os alunos; os alunos participaram com entusiasmo e motivação e que existiram elementos que promoveram o envolvimento dos alunos na atividade.

Comparando as opiniões expressa pelos dois professores, verificou-se que ambos referiram a adequação da atividade às características dos alunos e a participação e o envolvimento de todos de forma entusiasta e motivada (que, por sua vez, vai ao encontro do que já fora referido pelos mediadores da atividade).

Os resultados dos inquéritos internos da FCG preenchidos pelos professores no fim da segunda sessão, encontram-se descritos na tabela 34, na qual se apresentam as apreciações de ambos os professores. Importa referir que este questionário procura apreciar a atividade em várias dimensões: atividade, orientador, procedimentos, balanços finais, duração, fatores mais relevantes para a escolha da atividade, recomendações e sugestões. Lembra-se que este questionário é preenchido numa escala numérica de 0 (mínimo) a 10 (máximo).

Tabela 34

Análise comparativa das respostas dadas pelos professores responsáveis dos grupos com alunos com MD e PEA

Questões do inquérito (avaliação de 0 - mínimo a 10 - máximo)	Respostas do grupo com Multideficiência	Respostas do grupo com PEA	Média de cada critério
ATIVIDADE			
Tema/conteúdos	10	8	9
Atividade desenvolvida no museu (se aplicável)	Não aplicável	9	9
Atividade desenvolvida em oficina (se aplicável)	10	9	9,5
Utilidade para a prática pedagógica	10	9	9,5
ORIENTADOR			
Competências técnicas	10	9	9,5
Capacidade de comunicação e adequação da linguagem	9	10	9,5
Capacidade de motivar os participantes	10	10	10
PROCEDIMENTOS			
Facilidade de marcação	10	8	9
Pertinência da reunião técnica de preparação	10	8	9
BALANÇOS FINAIS			
Correspondência em relação às expectativas iniciais	10	9	9,5
Nível de satisfação global	10	9	9,5
Média	9,9	8,91	
Duração			
	Adequada	Adequada	
- Porquê?	-	Tendo em conta o público/grupo alvo	
Fatores mais relevantes para a escolha da atividade			
	Tema/conteúdos Metodologia/proposta pedagógica Outras dinâmicas	Tema/conteúdos Instituição Orientador/a Metodologia/Proposta pedagógica	
Recomendaria a atividade?			
	Sim	Sim	
Comentários/Sugestões			
	-	Excelente atividade, muito bem orientada e acompanhada pelos técnicos	

A análise global dos resultados acima apresentados permite-nos afirmar que ambos os profissionais apreciaram a atividade Som Contigo de forma positiva,

considerando os diversos itens que a grelha de avaliação usada pelo serviço da FCG contempla. Especificando, no caso dos profissionais responsáveis pelos alunos com MD obteve-se uma média de 9,90 pontos (salienta-se que face às características deste grupo, este participou apenas na componente de oficina, não tendo ido ao museu) e no caso dos profissionais responsáveis pelos alunos com PEA obteve-se uma média de 8,91 valores, considerando os 11 itens contemplados. Importa referir que na FCG resultados acima de 8,5, numa escala de 10, é considerado uma apreciação positiva.

Os responsáveis do grupo de alunos com MD classificaram todos os parâmetros com a pontuação máxima (10 valores, equivalente à apreciação qualitativa excelente), à exceção do item «Capacidade de comunicação e adequação de linguagem», apreciado com 9 valores, integrado no bloco referente ao «Orientador». Portanto, os restantes itens: «Atividade», «Procedimentos» e «Balanços Finais» foram apreciados como tendo sido excelentes.

Os responsáveis pelo grupo de alunos com PEA também avaliaram a atividade Som Contigo como boa, mas com valores menos elevados: variaram entre 8, 9 e 10 pontos, respetivamente (n=3) (n=6) e (n=2). Por conseguinte, verificou-se que estes responsáveis consideraram a atividade menos positivamente do que os responsáveis pelo grupo de alunos com MD.

Verificou-se, assim, que o tópico referente ao «Orientador» foi o que estes profissionais apreciaram de forma mais positiva. No lado oposto, observou-se que o tópico apreciado de forma menos positiva foi o correspondente aos «Procedimentos», tendo obtido apenas a apreciação média de 8 pontos.

Nos outros parâmetros do inquérito, os responsáveis de ambos os grupos de crianças assinalaram a duração da atividade como adequada ao seu grupo e às suas características. Ambos os profissionais recomendariam a atividade a outros profissionais.

No que diz respeito às razões da escolha da atividade ambos os profissionais referem a relevância do Tema/Conteúdo e a Metodologia/proposta pedagógica. Os responsáveis pelo grupo de alunos com MD relevam ainda o facto de haver outras dinâmicas. Já os profissionais do grupo de alunos com PEA referem também razões relacionadas com a Instituição e os Orientadores/mediadores.

Comparando os dois inquéritos em análise é visível que ambos os responsáveis dos grupos consideram que os mediadores da atividade Som Contigo têm capacidade

para motivar os participantes ao longo da atividade, avaliando este tópico com 10 pontos.

Os critérios que reúnem a segunda média de respostas mais elevada (n=9,5) dizem respeito às características diretamente associadas à atividade, mais propriamente a utilidade da atividade Som Contigo para a prática pedagógica e às características dos mediadores/orientadores da mesma, nomeadamente as competências técnicas e capacidade de comunicação e adequação da linguagem.

Os indicadores com um índice de avaliação mais baixo, ainda que positivos, (n=9) corresponderam à temática «Atividade» reportada nos itens associados ao processo de marcação e à atividade desenvolvida no museu (aplicável no grupo com alunos com PEA - parte da atividade Som Contigo se desenvolveu no espaço museológico), bem como os itens referentes à temática «Procedimentos».

Numa análise individualizada dos inquéritos, no caso do inquérito preenchido pelos responsáveis pelo grupo de alunos com PEA, questionamos a congruência das respostas obtidas no item «Tema/conteúdos» referente ao tópico «Atividade». Este item foi avaliado com 8 pontos, mas sendo este um item relevante para a escolha das atividades/tarefas a desenvolver na atividade «Som Contigo» e, uma vez que quem escolhe essas atividades são os próprios responsáveis dos grupos, questionamos: será que esta escolha teve por base a interpretação do programa escrito? e será que essa interpretação induziu estes profissionais a uma expectativa de abordagem diferente à desenvolvida?

É de referir que um dos professores deu nota negativa relativamente às questões de marcação/reunião técnica. Inquieta-nos perceber o que poderá ter causado essa diferença de opinião entre os docentes, uma vez que o outro professor deu a nota máxima no mesmo critério.

Com base em conversas informais com os docentes percebemos que ambos os grupos já participaram em atividades da FCG em anos anteriores, incluindo a atividade Som Contigo aqui em apreciação. Contudo, conjecturamos que os professores que vieram com os seus grupos nos anos anteriores possam não ter trazido sempre os mesmos alunos. Uma vez que na FCG todos os grupos – repetidos ou não – passam pelo mesmo processo de marcação questionamo-nos: será que a avaliação menos positiva obtida, neste critério relativo à marcação, resulta do facto de esses profissionais considerarem menos relevante a reunião técnica em casos de grupos que, não sofreram alterações (entradas e saídas) de alunos? Isto é, será que para

este professor a reunião técnica só tem relevância no caso dos elementos do grupo serem desconhecidos aos mediadores da FCG? Por outro lado, sendo o grupo de profissionais responsáveis pelos alunos com multideficiência também já conhecido, será que a avaliação de valor máximo 10 se obteve por valorizarem a reunião técnica enquanto processo para todos e não no seu caso em específico?

Relativamente à questão da facilidade de marcação, como já fora referido nas entrevistas à coordenadora de área e ao mediador, e pela informação recolhida em conversas informais com ambos, estas reuniões são feitas no início do ano letivo, assim sendo, poderá ter acontecido que o professor do grupo de alunos com PEA poderá ter conseguido agendar a reunião técnica para uma data mais cedo que o professor do grupo de alunos com multideficiência. Assim, o professor do grupo de crianças com PEA, aquando a sua reunião, teve mais datas disponíveis para marcar as atividades que pretendia do que o professor do grupo de alunos com multideficiência que, tendo a reunião agendada para mais tarde, teve menos hipóteses de datas livres para marcar a sua atividade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente investigação pretendeu em última instância conhecer a especificidade da atividade Som Contigo, promovida pela FCG para alunos com NEE, a qual alia a arte à tecnologia. Concretizando, neste estudo procurou-se identificar as finalidades e as características desta atividade; conhecer a opinião dos mediadores, dos professores e técnicos sobre esta atividade; caracterizar as estratégias utilizadas pelos mediadores para promover a participação e a interação social de alunos com NEE na atividade Som Contigo; caracterizar a participação e o envolvimento dos alunos com NEE na atividade Som Contigo, e ainda o modo como interagem entre si e com os adultos nessa atividade; e saber em que medida o contacto com diferentes formas de expressão artística associadas à tecnologia promovem ou facilitam a participação e a interação social de alunos com NEE.

Seguidamente, apresentamos algumas considerações decorrentes do estudo realizado considerando na sua estruturação os objetivos definidos para o mesmo.

1. Finalidades e as características da atividade Som Contigo, promovida pela FCG, para alunos com NEE, e opinião dos mediadores, professores e técnicos sobre esta atividade

Os resultados do presente estudo permitem-nos afirmar que a atividade Som Contigo parte da exploração de duas importantes ferramentas tecnológicas: o LAbMóvel e a caixa sonora, ambas criadas pelo artista e mediador da atividade.

O LAbmóvel é um laboratório de tecnologias digitais, constituído por dois *subwoofers*, dois tablets e dois comandos wii, ligados a um computador, que relacionados entre si, potenciam e reforçam estratégias de aprendizagem constituindo um facilitador do acesso a público com NEE. Segundo o mediador, este “instrumento” procura ser intuitivo na sua utilização, sendo de fácil perceção e compreensão. Portanto, este recurso é considerado uma “ferramenta” acessível a públicos com diversas capacidades, constituindo-se como um recurso universal.

Por sua vez, a caixa sonora é uma extensão do LAbMóvel, sendo um recurso mais recente. Esta ferramenta é constituída por dois *subwoofers* integrados numa grande caixa de madeira horizontal. Estes *subwoofers*, comandados por tablets facilitam a inclusão de públicos com problemáticas mais complexas.

Constatamos, portanto, que a atividade Som Contigo envolve a articulação entre a tecnologia e o som, incluindo a fruição do som com o corpo e a utilização das ferramentas referidas como se fossem instrumentos musicais. De certa forma a atividade constitui-se como um laboratório de tecnologias digitais e arte.

Verifica-se, assim, que a atividade Som Contigo implica a utilização de recursos tecnológicos muito específicos, os quais procuram tornar possível o acesso a diversas formas de arte a todos os públicos que nela participam.

Perante os resultados obtidos no estudo conclui-se que esta atividade é planeada tendo em atenção as especificidades do público com necessidades de apoio mais complexas, o que pressupõe pensar em formas de envolver esse público de forma ativa. De facto, no guião da atividade (ver anexo D) surge a indicação de que

as características específicas do grupo ditarão o percurso educativo pelas oficinas; quase poderemos dizer que cada grupo tem o seu percurso desenvolvido sobre uma estrutura previamente pensada. Isto é, a mediação quer no museu quer em contexto de oficina é feita por “camadas”, sendo que o objetivo é ir complexificando as abordagens e as propostas de forma a desafiar os participantes a superarem algumas barreiras de estruturação de pensamento ou outras que possam existir (p.6)

Os resultados evidenciam ainda que os profissionais que dinamizam a atividade procuram aceitar as características dos participantes, respeitar as especificidades de cada um e evitar o insucesso criando adaptações a cada participante.

Percebemos ainda que esta atividade tem um conjunto de objetivos previamente estabelecidos, os quais se relacionam com duas dimensões: uma centrada na exploração do som, do ritmo, da cor, do espaço e da composição musical, relacionando música e artes visuais, e outra focada no desenvolvimento do sentido de escuta e na promoção da autoestima e o crescimento interior de quem participa. Nesta atividade os mediadores, tendo em atenção as particularidades do público-alvo, procuram potenciar ainda a estimulação dos diversos sentidos e da criatividade; promover o relaxamento e a aquisição de uma postura corporal adequada, bem como a comunicação verbal e não-verbal. Regista-se ainda o facto de os mediadores e a coordenadora da atividade Som Contigo terem a preocupação em criar um ambiente confortável, agradável, afetivo, divertido e securizante, no sentido de diminuir as frustrações.

Na opinião do mediador a atividade Som Contigo caracteriza-se como sendo uma oficina interativa de criação que recorre a metodologias de ações diversificadas, implicando flexibilidade na exploração do menu de opções, que pode surgir por iniciativa do moderador ou do público. Esta característica permite selecionar os conteúdos a trabalhar considerando as características de cada grupo. Atendendo à opinião da coordenadora de área da FCG esta é uma atividade que se baseia num trabalho de experimentação, sendo gerida pela tentativa e erro.

Em termos organizativos esta é uma atividade constituída por duas sessões realizadas no máximo com uma semana de intervalo. A primeira sessão tem como ponto de partida a ida ao museu para explorar as características sonoras de uma pintura. A segunda sessão é passada quase na totalidade na sala, sendo que os alunos exploram – a partir de jogos lúdicos - as propriedades plásticas do som (a cor, textura e desenho/movimento, por exemplo).

É referido também pela coordenadora de área que a atividade é desenvolvida atendendo às características e complexidade do grupo, pelo que não se desenrola sempre da mesma forma. No caso dos públicos com necessidades mais complexas, como é o caso dos alunos com MD, a atividade é dinamizada criando momentos a pares ou em pequenos grupos. Quando o moderador se encontra perante públicos com necessidades menos complexas (como foi o caso dos alunos com PEA) a atividade inicia-se focada numa obra de arte; realizam-se atividades em grande grupo; há momentos em que o foco é o sentido de escuta /silêncio e realizam-se jogos musicais em que todos podem participar.

Embora se pressuponha que ambos os grupos exploram as mesmas ferramentas tecnológicas e jogos musicais, são notórias duas diferenças no trabalho com grupos de complexidade diferentes: enquanto que os grupos com necessidades mais ligeiras vão ao museu, num momento inicial, desenvolvendo depois em grande grupo jogos sonoros e de exploração, os grupos com maior comprometimento não iniciam a atividade no museu pelo que a exploração das ferramentas e jogos sonoros é feita de forma mais individual ou em pequenos grupos/a pares.

Relativamente à opinião dos professores presentes na dinamização da atividade Som Contigo, considera-se que o professor do grupo de alunos com PEA valoriza a dinamização de atividades para estes públicos num museu, entendendo que esta contribui para a inclusão social destes alunos e constituem momentos lúdicos com materiais novos que promovem a participação e a interação.

Todavia, o professor do grupo de alunos com MD considera que os museus não estão preparados para o trabalho com estes públicos, existindo uma fraca adequação dos espaços e a presença de visitantes na exposição distrai os alunos. Constata-se, assim, que as opiniões dos dois professores são algo distintas, o que de alguma forma pode resultar das características dos alunos com quem trabalham. Por outro lado, uma das razões apontadas (presença de visitantes) não parece muito relevante se considerarmos que se deseja a inclusão destes alunos nos diversos espaços da comunidade.

No que diz respeito as razões que levam os professores à escolha da atividade Som Contigo, o professor do grupo de alunos com PEA mostra optar por esta atividade uma vez que esta vai ao encontro dos gostos dos alunos, ao despertar a curiosidade pela música e pelo som. Por outro lado, o professor do grupo de alunos com MD, destaca que pretende potenciar nos seus alunos a estimulação sensorial, diminuir os níveis de espasticidade corporal, facilitando o relaxamento e a descontração e ajudar o crescimento dos alunos enquanto cidadãos. Verifica-se assim, que as razões que levam os professores a inscrever os seus alunos na atividade são, de certa forma, distintas. Considera-se que as características e necessidades dos alunos contribuem para que as opiniões destes dois professores sejam diferentes.

No que às características propriamente ditas da atividade Som Contigo, o professor do grupo com PEA valoriza a adequação do tempo e dinâmicas face o grupo; o estabelecimento de uma relação positiva entre mediadores e os alunos; e o facto de os alunos participarem com entusiasmo e motivação na atividade. Noutra perspetiva, o professor do grupo com MD valoriza as estratégias utilizadas tais como: o recurso à expressão sonora e tátil como meio de comunicação, à expressão sonora e tátil como forma de afirmação da identidade, a realização de jogos sonoros, o recurso a conversas musicais, à expressão corporal, à perceção do espaço e ao grafismo. Este professor salienta ainda vantagens na participação da atividade tais como a promoção do sucesso e elevação de expectativas dos alunos, a promoção de estimulação vestibular e proprioceptiva e do desenvolvimento e da inclusão social. À semelhança do professor do grupo de alunos com PEA, o professor do grupo de alunos com MD também valoriza a inclusão dos professores enquanto participantes na atividade e a promoção do envolvimento dos alunos na atividade.

Considera-se assim que os professores entendem ser esta uma atividade importante para os seus alunos participarem, contribuindo esta para o seu desenvolvimento e bem-estar.

2. Contacto com diferentes formas de expressão artística associadas à tecnologia e promoção da participação e da interação social de alunos com NEE.

Os serviços educativos dos museus são reconhecidos como espaços privilegiados para se analisar a realidade, na medida em que, olhando a Arte para lá da “obra” e perspetivando a Educação Artística para além da sua vertente especializante, observa-se, analisa-se e reflete-se sobre diversas situações / acontecimentos do mundo em que vivemos. Por sua vez, os mediadores artísticos, enquanto agentes de um serviço educativo, recorrem a diferentes estratégias e metodologias (artísticas e educativas) de modo a potenciar a relação entre o público e o museu/exposição/obras de arte.

A arte surge assim, segundo Read (2010), enquanto algo que deveria ser “a base da educação” (p.13), enquanto metodologia essencial à completa e eficaz formação humana integral “a todos os níveis: afetivo, cognitivo, social e motor [e por meio da] expressão (dos sentidos, dos afetos, das emoções) artística (pelas artes, através da arte)” (Sousa, 2010, p.30). Portanto, a expressão artística é considerada extremamente importante para o ser humano, contribuindo para o seu desenvolvimento pleno, pois a arte é uma forma de expressão que articula a imaginação, a razão e a emoção. A arte traz novas perspetivas, formas e densidades ao ambiente e à sociedade em que se vive (Almeida, 2004). Como nos referiu a coordenadora de área na sua entrevista (ver anexo L, p.10)

é muito interessante nós termos artistas e mediadores com competências pedagógicas, que muitas vezes os artistas não têm. Portanto, há todo um interesse em cruzarmos aqui linguagens ou alguém da dança, ou alguém da música, ou alguém do desenho... é muito interessante ver como é que um artista depois trabalha com alguém da área pedagógica para construir uma outra coisa.

A música surge, também, como uma arte que faz parte da vida do ser humano, enriquecendo-a. Por sua vez, o som, enquanto elemento anterior à música é algo natural e intrínseco desde o tempo de gestação no ventre da nossa mãe, sendo que a

nossa relação com ele é muito forte, pois “o som faz parte do meio que nos rodeia. Absorvemo-lo inconscientemente desde o nascimento e talvez mais. O som provoca por si só reações profundas” (Alvim, citado por Sousa, 2005, p.131).

A atividade Som Contigo considera estes dois elementos (o som e a arte) como base de trabalho, cruzando-os com ferramentas tecnológicas, como se referiu anteriormente. As tecnologias, surgem, portanto na atividade, como um meio “para potenciar uma aprendizagem inovadora mediante os novos ambientes, de igual modo que capacitam o aluno para utilizá-las de maneira crítica” (Rodriguez, 2006, p.63). As tecnologias, constituem-se, assim, como recursos que incentivam os alunos à participação nas tarefas. Como nos dizem Bahia e Trindade (2009) a eficácia do uso de tecnologias educativas depende: (i) da seleção que o responsável faz das técnicas e processos utilizados; (ii) do envolvimento e empenho do responsável na tarefa; (iii) da integração do recurso e da atividade a desenvolver de acordo com os interesses e necessidades do grupo; e (iv) do apoio que o educador recebe na utilização das tecnologias. Tal assemelha-se bastante aos princípios e preocupações que os mediadores tiveram ao desenhar e dinamizar a atividade Som Contigo.

Não obstante as preocupações defendidas por Bahia e Trindade (2009) – que se assemelham às preocupações dos mediadores face à atividade Som Contigo – o professor responsável pelo grupo de alunos com MD apresenta duas opiniões distintas acerca da relevância da atividade. Por um lado, refere que as atividades em contexto de museu apresentam fraca adequação a estes públicos, uma vez que se distraem com quem passa, reduzindo a eficácia da atividade. Por outro lado, considera que estas atividades possibilitam a inclusão no espaço e a interação entre os diferentes agentes, sendo que a mudança de espaços permite novas formas de estimulação e o desenvolvimento de novas competências nos alunos (ver anexo H).

De forma semelhante, a responsável pelo grupo com alunos com PEA reforça a ideia do colega acrescentando que os alunos são motivados para a participação e interação, através de momentos lúdicos diversificados (ver anexo I).

Ambos os docentes ressaltam ainda que a participação neste tipo de atividades potencia o contacto com novos e diversificados tipos de materiais e linguagens, promovendo assim o desenvolvimento de competências pessoais e sociais e de momentos de interação com os seus pares.

Por sua vez, a coordenadora de área refere (ver anexo L) que as potencialidades da atividade Som Contigo são bastante diversificadas, sendo que

destaca: a promoção do bem-estar e relaxamento – pelo recurso à ferramenta caixa sonora; aquisição da postural corporal correta; promoção da comunicação verbal e não-verbal; estimulação da criatividade sonora; produção de sons que facilitam o diálogo entre todos; desenvolvimento do sentido de escuta; promoção de descoberta e exploração sonora; compreensão da noção de causa-efeito com recurso a tecnologias (ferramenta LAbMóvel); promoção da participação e envolvimento; desenvolvimento de competências de manipulação; e desenvolvimento da capacidade de concentração e de interação social.

Entendendo que “a música é mais do que um aglomerado de sons e o efeito que ela nos provoca vai muito mais além daquele provocado por cada sonoridade” (Costa, 1995, p.19) a atividade Som Contigo “tem a vantagem de providenciar esse tipo de fruição que mais do que os ouvidos põem as mãos e o corpo todo em contacto com o som”. (opinião dos mediadores expressa no anexo M p.10) Estas afirmações aproximam-se da ideia de que a educação artística (que inclui as artes visuais e a música) assume um papel relevante, uma vez que promove o desenvolvimento da capacidade de perceção através dos sentidos; da capacidade de expressão criativa através das reflexões e de atividades expressivas/produativas, assim como reforça a capacidade de julgamento através de reflexões críticas sobre a própria criação (PER, 2010)

3. Caracterização das estratégias utilizadas pelos mediadores para promover a participação e a interação social dos alunos com NEE na atividade Som Contigo

Os resultados do presente estudo evidenciam que os mediadores da atividade recorreram a inúmeras estratégias com o intuito de promover a participação e a interação social dos alunos, as quais se podem agrupar, essencialmente, em dois grupos: estratégias dirigidas ao aluno individualmente e estratégias dirigidas ao grupo de alunos. As especificidades do grupo de alunos parecem condicionar a escolha deste tipo de estratégias, pois as estratégias dirigidas ao grupo de alunos apenas foi observada nas sessões com os alunos com PEA.

Salienta-se que a maioria das estratégias dirigidas aos alunos individualmente se focam, sobretudo, no processo comunicativo, recorrendo frequentemente ao uso da fala para questionar, comentar ou dar indicações; bem como ao olhar e à postura

corporal em ambos os grupos de alunos. Os mediadores procuram frequentemente cativar e motivar os alunos para a atividade e apelar à sua curiosidade. As estratégias utilizadas foram relativamente semelhantes nos dois grupos de alunos (MD e PEA). A maior diferença regista-se, sobretudo, no facto de os alunos com MD necessitarem mais de ajuda dos adultos para participarem na atividade, devido em parte às suas dificuldades motoras. Obviamente que o facto de a atividade contar com a participação de vários adultos facilita a promoção da participação destes alunos na atividade, sem os quais esta seria visivelmente mais limitada.

Porque o grupo de alunos com PEA era muito mais autónomo, foi possível aos mediadores usarem estratégias não apenas às dirigidas ao aluno individualmente, mas também estratégias dirigidas ao grupo. Importa salientar que com este grupo de alunos os mediadores recorreram, sobretudo, à fala e à comunicação, e às expressões faciais e corporais para interagirem e promoverem a participação deste grupo de alunos na atividade.

4. Participação e envolvimento dos alunos com NEE na atividade Som Contigo, e interação entre si e com os adultos

Relativamente à interação com os colegas e com os adultos observada na atividade Som Contigo, observou-se alguma semelhança entre os dois grupos de alunos (com PEA e com MD). No entanto, no grupo com alunos com MD registou-se um maior número de comportamentos de interação com o adulto do que os colegas. Pensamos que esta situação poderá estar relacionada com o facto de a atividade com este grupo ter tido a presença de mais adultos de apoio (mediadores extra) do que a dinamizada com o grupo de alunos com PEA. Não obstante, ambos os grupos registaram-se maior índice de comportamentos que exigem menor proximidade física, como por exemplo: prestar atenção e dirigir o olhar para o colega. O uso de vocalizações, da fala e de expressões faciais também não exigem proximidade física, mas, na nossa perspectiva, demonstra uma vontade de aproximação ao colega, pois o aluno tenta chamar a sua atenção e procura contacto. Com maior nível de proximidade surgiu a mudança de posição e o contacto físico.

No que diz respeito à interação com os adultos, verificou-se que prevaleceram os registos de comportamentos relacionados com o processo comunicativo, como o uso da fala e de gestos para comunicar e o prestar a atenção ao adulto.

Concluindo, no que diz respeito à interação entre pares e com adultos, constata-se que os alunos com PEA interagiram mais frequentemente entre si do que os alunos com MD. O facto de não se ter dinamizado momentos de grande grupo durante a participação dos alunos com MD, poderá ter condicionado os seus comportamentos a este nível, conduzindo a uma menor quantidade de registos de interação entre estes alunos. Pensamos também que as características destes alunos podem constituir-se como um fator importante para justificar os resultados obtidos, nomeadamente as fracas competências comunicativas apresentadas pelos alunos. Isto é, o facto de estes alunos não terem comunicação verbal, faz com que possivelmente não se procurem uns aos outros para saciar as suas necessidades sociais e/ou outras.

Não obstante, os dois grupos de alunos apresentaram comportamentos sociais algo semelhantes, ainda que com diferenças importantes considerando a quantidade de comportamentos observados (os alunos com PEA apresentaram maior diversidade de comportamentos e em maior quantidade). Considera-se importante assinalar que embora em menor escala, no grupo com alunos com MD também se registaram comportamentos de interação a vários níveis, tais como: olhar, expressões faciais e vocalizações e contacto físico, recorrendo, portanto, a formas de comunicação muito elementares.

Os resultados revelam igualmente que no grupo de alunos com MD houve um maior registo de interações com os adultos do que entre alunos, o que vem reforçar as afirmações anteriores relativas à sua maior necessidade de ajuda externa para participar.

Relativamente ao envolvimento e à participação com o equipamento destaca-se que o grupo de alunos com PEA apresentou um maior volume de comportamentos de participação e envolvimento na atividade do que o grupo de alunos com MD, sendo esses comportamentos também mais diversificados. Tal poderá sugerir que o grupo com alunos com PEA esteve mais envolvido e mais participativo do que o grupo com alunos com MD. Infere-se que esta diferença de participação se possa dever ao facto de o grupo de alunos com MD ter maiores limitações para expressar o que sentem e querem, necessitando mais de apoio para poder participar de forma ativa na atividade. No entanto considera-se que ambos os grupos de alunos participaram na atividade, mas com intensidades diferentes.

As categorias dos comportamentos observados foram bastante semelhantes nos dois grupos de alunos, o que nos leva a pensar que ambos se envolveram na

atividade, prestando atenção, tocando e explorando os equipamentos e as vibrações, adequando o corpo ao que é proposto e comunicando (de forma verbal ou não-verbal).

Importa assinalar que, embora as diversas categorias comportamentais estabelecidas tenham sido observadas em ambos os grupos de alunos, a sua frequência foi de certa forma distinta. Verificou-se que uma percentagem importante dos comportamentos dos alunos de ambos os grupos se relaciona com uma atitude considerada mais passiva da sua parte face ao equipamento, como é o caso dos comportamentos «Presta atenção aos diferentes equipamentos».

Não obstante, consideramos que os alunos mostraram curiosidade pelo equipamento ou pelos recursos que usaram, exploraram o equipamento e as ferramentas da atividade, descobrindo não só as componentes do som como também o seu papel pessoal nessa descoberta, persistindo e mostrando iniciativa na execução e exploração, podendo com o tempo ir antecipando alguns comportamentos e acontecimentos.

LIMITAÇÕES DO ESTUDO

O facto de trabalhar na Gulbenkian e de já ter desenvolvido a atividade Som Contigo enquanto mediadora, por um lado, ajudou a decidir que investigação realizar para a obtenção do mestrado, mas por outro lado, não me permitiu o distanciamento profissional e pessoal necessários para a realização do mesmo. Isto é, embora sejam visíveis as vantagens desta atividade para todos os grupos que conosco trabalham, foi difícil encontrar as bases teóricas que sustentassem o que diariamente constato no meu contexto laboral. Esta falta de distanciamento sentida durante a realização do presente estudo poderá ter condicionado a análise dos resultados.

Importa salientar outra limitação sentida, a qual se refere à temática do mesmo. Não é comum haver a articulação da música e do som com as artes visuais expostas em museus, com o recurso a novas tecnologias, numa atividade educativa dirigida a alunos com Necessidades Educativas Especiais. A escassez de estudos realizados nesta área dificultou a análise dos resultados e o confronto com outros estudos.

Não obstante considero que os serviços educativos dos museus começam a apostar em novas formas de relação entre o público e as obras expostas nos museus, pelo que este tipo de estudo poderá ser útil para essas instituições museológicas. Na minha opinião, a instituição Gulbenkian pode beneficiar da realização deste tipo de estudos de natureza mais académica, na medida em que analisam o trabalho desenvolvido, acabando por ser uma forma de divulgar esse tipo de trabalho. Por exemplo, no caso da atividade Som Contigo aqui estudada a mesma foi muito valorizada pelos professores. Partilhando os resultados outros profissionais podem ter acesso a boas-práticas, e assim ter possibilidade de se apropriar dessas práticas, podendo adaptá-las ao seu contexto e objetivos pedagógicos, fazendo com que este tipo de dinâmica possa chegar a mais alunos e professores.

BIBLIOGRAFIA

- Afonso, N. (2005). *Investigação naturalista em educação. Um guia prático e crítico*. Editores: Asa.
- Aguiar, R. (2005). Gestão de arte e competência. In Fundação nacional de arte, Programa *Arte sem Barreiras/Funarte*, 4. Ministério da Cultura do Brasil. Disponível on-line em [http://www.funarte.gov.br/vsa/download/down05/RitaM Aguiar.doc](http://www.funarte.gov.br/vsa/download/down05/RitaM%20Aguiar.doc).
- Ainscow, M.; Booth, T.; Dyson, A. (2006). *Improving schools, developing inclusion*. Routledge Taylor & Francis Group.
- Almeida, H. (2004). *Inclusão através da arte: experiência com jovens e adultos na universidade de Cruz Alta*. Disponível on-line em http://www.cereja.org.br/arquivos_upload/20041117_Heeuza.pdf
- Amado, J. (2014). *Manual de Investigação Qualitativa em Educação*. 2ª Edição. Imprensa da Universidade de Coimbra.
- American Association of Museums (2000). *Code of Ethics for Museums*. Acedido em 23 de junho de 2017 em <http://www.aamus.org/museumresources/ethics/coe.cfm>.
- Arends, R. I. (2008). *Aprender a ensinar*. 7ª ed. Lisboa: McGraw-Hill.
- Bahia, S., & Trindade, J.P. (2010). Espelho teu: A reflexão do ser na obra museológica. In *Actas do Fórum Ibérico de Museologia da Educação* (CD Rom). Viana do Castelo: IPVC.
- Bahia, S. & Trindade, J. P. (2010). O potencial das tecnologias educativas na promoção da inclusão: três exemplos. *Revista. Educação, Formação & Tecnologias*, 3 (1), 96-110.
- Barbosa, S. (2006). *Serviços educativos on-line nos museus: análise das actividades*. Universidade do Minho. Instituto de educação e Psicologia. Disponível em <https://positorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/6202/1/SERV.+EDUC.+ONLINE.pdf>.
- Bardin L. (1977). *L'Analyse de contenu*. Editora: Presses Universitaires de France.
- Bell, J. (1997). *Como realizar um projeto de investigação*. Lisboa: Gradiva.
- Bertram, T.; & Pascal, C. (2009). *Desenvolvendo a qualidade em parcerias*. Lisboa: Ministério da Educação. Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento

Curricular. Retirado de www.dgicd.min-edu.pt/educacao infancia/data/.../manual_dgp.pdf

- Black-Hawkins, K. (2013). The Framework For Participation: A Research Tool For Exploring The Relationship Between Achievement And Inclusion In Schools. *Derecho y Humanidades*, 21, 85-110. University of Cambridge, Reino Unido.
- Bogdan, R., & Biklen, S. (1994). *Investigação qualitativa em educação. Uma introdução à teoria e aos métodos*. (M. J. Alvarez; S. Bahia dos Santos & T. M. Baptista, Trad.). Coleção Ciências da Educação, 12. Porto: Porto Editora. Lisboa: Monitor. (Obra original publicada em 1991).
- Booth, T. (2002). Inclusion and exclusion in the city: Concepts and contexts. In *Inclusion in the city*. P. Potts, & T. Booth, (Ed.). London: Routledge.
- Bresler, L. (2007) *International handbook of research in arts education*, part 1, springer 2007.
- Camacho, C. F. (2007). Serviços educativos na rede portuguesa de museus: panorâmica e perspectivas. In Barriga & Gomes da Silva (2007), *Serviços educativos na cultura* (pp. 26-40). Porto: Setepés.
- Canário, R. (2000). *Educação de Adultos: Um campo e uma problemática*. Lisboa: Educa.
- Canton, K. (s.d.). *Museu Itinerante – guia para mediação*. Elo3 Integração Empresarial Ltda.
- Carmo, H., & Ferreira, M. M. (1998). *Metodologia da investigação. Guia para a auto aprendizagem*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Carpenter, B. (2010). *Curriculum Reconciliation and Children with Complex Learning* (Complex needs series nº3). London: SSAT
- Carpenter, N., Egerton, J., Beverley C., & Owen T. (s.d). *Having new eyes: engaging children and young people with complex learning difficulties and disabilities in learning*. PMLD LINK sharing ideas and information, 23(2), Issue 69.
- Cartwright, C.A. e Cartwright, G.P. (1984). *Developing Observation Skills*. New York: McGraw Hill Publ.
- Conley, J. (2012). Can the iPad Adress the Needs of Students with Cognitive Impairments by Meeting IEP Goals?. *Proceedings of Society for Information Techonology & Teacher Education International Conference*, pp. 3986-3990.
- Correia, L. (1999). *Alunos com Necessidades Educativas Especiais nas Classes Regulares*. Porto: Porto Editora.

- Correira, L. (2008). *Inclusão e Necessidades Educativas Especiais, um guia para educadores e professores*. Porto: Porto Editora.
- Costa, C. (1995). *Musicoterapia para doenças mentais*. Rio de Janeiro. Editora Clio.
- Costa, F. A. (2007). Tecnologias Educativas: Análise das dissertações de mestrado realizadas em Portugal. *Sísifo / Revista de Ciências da Educação*, 3, 7-24.
- Costa, F. (2007). Tecnologias em educação- um século à procura de uma identidade. In F., Costa; H., Peralta, & S. Viseu (Orgs.). *As TIC na Educação em Portugal- Concepções e Práticas* (pp.14-30). Porto: Porto Editora.
- Costa, C.; Rodrigues, P.; Rodrigues, H. (2013). *Pensar a música – Guimaramus 2012. Ecos de Opus Tutti – transformar para formar, formar para transformar*. Sociedade Musical de Guimarães. Fundação Cidade de Guimarães
- Coutinho, C. (2013). *Metodologia de investigação em Ciências Sociais e Humanas. Teoria e Prática*. Edições Almedina.
- Coutinho, C. (2015). *Metodologia de investigação em Ciências Sociais e Humanas. Teoria e Prática: Estudo de caso*. Coimbra: Almedina.
- Crespo, A.; Correia, C.; Cavaca F.; Croca, F.; Breia, G.; & Micaelo, M. (2008). *Educação Especial - Manual de apoio à prática* -.Lisboa: Ministério da Educação. Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- De Ketelle, J. M. & Roegiers, X. (1999). *Metodologia de Recolha de Dados*. Lisboa: Instituto Piaget.
- DESCOBRIR (2016). *Programa das atividades educativas para Escolas e outras Instituições Educativas – ano letivo 2016/2017*, Fundação Calouste Gulbenkian
- Dewey, J. (1959). *Vida e educação: a criança e o programa escolar, interesse e esforço*. 5ª Edição. São Paulo: Companhia Editora Nacional.
- Dias, A. (2018). *Guardiões de memórias - Fábrica de Projetos – projeto transdisciplinar e intergeracional*. Lisboa [artigo no âmbito do 30º Encontro APECV / 3º Congresso RIAEA]
- Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular (2009), *Desenvolvimento da Educação Inclusiva: Da retórica à prática. Resultados do plano de Acção 2005-2009* disponível em URL https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/EEspecial/publ_educ_inclusiva_resultados_2009_2010.pdf
- DSM-IV-TR (2002) *Manual de Diagnóstico e Estatística das Perturbações Mentais*. 4ª ed., Texto Revisto, Lisboa, Climepsi Editores.

- Ebbeck, M., Winter, P., Russo, S., Yim, H.Y. B., Teo-Zuzarte, G. L. C. & Goh, M. (2012). Measuring children's involvement as an indicator of curriculum effectiveness: a curriculum evaluation of a selected child study centre in Singapore. *Early Child Development and Care*, 182(5), 609-619.
- Education Encyclopedia - Stateuniversity (2013). *Technology in Education – School* . disponível em URL:
<http://education.stateuniversity.com/pages/2495/Technology-inEducation-SCHOOL.html>
- Estrela, A. (1994). *Teoria e Prática de Observação de Classes. Uma Estratégia de Formação de Professores* (4ª ed.). Porto: Porto Editora.
- Faria, M. (2000). *Educação – Museus – Educação*. Projecto: Museus e Educação. Instituto de Inovação educacional. Disponível on-line em <http://www.dgicd.min-edu.pt/innovbasic/roj/arte/museus/museus-educacao.pdf>
- Filipe, M., Marques, S., & Pereira, I. (2006). *Interação entre díades face ao computador- uma experiência no jardim-de-infância*. *Cadernos de educação de infância*. 77, 34-36.
- Florian, L. & Black-Hawkins, K. (2011). Exploring inclusive pedagogy. *British Educational Research Journal*. 37(5), Routledge
- Fonte, A. & Freixo, O. (2004). *Vygotsky e a Aprendizagem Cooperativa*. Livros Horizonte.
- Fossá, M. I. T. (2003). *Proposição de um constructo para análise da cultura de devoção nas empresas familiares e visionárias*. Tese (Doutorado em Administração) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre.
- Fredricks, J. & Mccolskey, W. (2012). The Measurement of Student Engagement: A Comparative Analysis of Various Methods and Student Self-report Instruments.
- Fundação Calouste Gulbenkian (2014), *Newsletter da FCG, nº155*. Lisboa disponível em <https://content.gulbenkian.pt/wp-content/uploads/2017/08/29202543/Newsletter155-V2.pdf>
- Garrett, A. (1829). *Da Educação* [1ª ed.]. Londres: *Sustenance & Stretch* Disponível em: <http://purl.pt/2>
- Gehlhaar, R. & Rodrigues, P. & Girao, L. (2008) CaDaReMi – an educational interactive music game. *Proc. 7th ICDVRAT with ArtAbilitation*, Maia, Portugal. (pp.355-360).

- Giglione, R., & Mantalon, B. (2005). *O inquérito: Teoria e prática*. Oeiras: Celta Editores.
- Hargreaves, D. (2006). *A New Shape of Schooling?* London: SSAT
- Helps, D.; & Herzber, T. (2013). The Use of an iPad2 as a Leisure Activity for a Student with Multiple Disabilities. *Journal of Visual Impairment & Blindness*, May-june, 232-236.
- Hernández, F. (2000). *Cultura Visual, Mudança Educativa e Projeto de Trabalho*. Porto Alegre: Artmed.
- Honrado, M. (2007) Públicos da cultura e serviços educativos: novos desafios?. In S. Barriga & S.G. da Silva (coord.). *Serviços educativos na cultura*. Porto: Setepés. Col. Públicos, 2, 17-25.
- Hourcade, J. P., & Hansen, N. E.-R. (2012). Multitouch tablet application and activities ti enhance the social skills of children with autism spectrum disorders. *Pers Ubiquit Comput*, 16 (2), 157-168.
- Iovannone, R., Dunlap, G., Huber, H. & Kincaid, D. (2003) *Effective educational practices for students with autism spectrum disorders, Focus on autism an Other Developmental Disabilities*, 150-166.
- Kaplan I., & Lewis I. (2003). *Promoting Inclusive Teacher Education*, UNESCO
- Laevers, F. (1994). *The Leuven Involvement Scale for Young Children (LIS-YC)*, EXE Project, Leuven, Belgium.
- Lagoutte, D. (2002). *Enseigner les Arts Visuels. Pédagogie Pratique*. Paris, Hachette Edition.
- Leite, T. (2013). Adequações curriculares: perspetivas e práticas de planeamento e intervenção. *Da Investigação às Práticas*, 3 (1), 33-56.
- Lino, D. (2005). *Da formação escolar à formação em contexto: Um percurso de inovação para a reconstrução da pedagogia da infância*. Dissertação de Doutoramento, Instituto de Estudos da Criança, Universidade do Minho, Braga, Consultado em <http://hdl.handle.net/182274377>
- Lopes, F. & Rodrigues, P. (2014). *POLISPhone: Creating and performing with flexible soundmap*. Universidade de Aveiro
- López, J. L. (2012). Facilitadores de la inclusión. *Revista Educación Inclusiva*, 5(1), 175-187.
- Loureiro, J. (2003). A estética de uma ética sem barreiras. In André Andries (2003). *Educação, arte e inclusão*. Cadernos de texto 3. Ministério da Cultura. Programa

sem Barreiras. Rio de Janeiro: Funarte. Disponível on-line em <http://www.funarte.gov.br/vsa/download/down03/Caderno%20de%20Texto%203.pdf>

Macmurray, J. (1950). *Conditions of freedom*. London: Faber

Madureira, I. & Leite, T. (2003). *Necessidades educativas especiais*. Lisboa: Universidade Aberta.

Maldonado, T. (2007). *Memoria y conocimiento. Sobre los destinos del saber en la perspectiva digital*. Barcelona, Gedisa.

Martins, A. P. (2004). *Alunos com Necessidades Educativas Especiais: Quem são? Onde devem ser ensinados?*. III Encontro de Educação em Ciências – A Educação Científica de Alunos com Necessidades Educativas Especiais. Universidade do Minho.

Meirinho, M. & Osório, A. (2010). O Estudo de caso como estratégia de investigação em educação. *EDUSER: revista de educação*, 2(2), Inovação, Investigação em Educação.

Mercado, L. P. (2000). Novas tecnologias na educação: novos cenários de aprendizagem e formação de professores. In: Oliveira, Maria Antonieta. *Reflexões sobre o conhecimento e educação*, Maceió: EDUFAL.

Mill, C. & Call Team. (2012). *iPads for Communication, Access, Literacy and Learning (iCALL)*. Scotland.

Miranda, G. L., & BAHIA, S. (2007). *Teorias da aprendizagem: Manual de apoio à disciplina de psicologia da aprendizagem (3ª ed)*. Lisboa: UCP – IE/IEFD.

Miranda, G. (2007). Limites e possibilidades das TIC na educação. *Revista de Ciências da Educação*, 03, 41-50

Moffett, C. & Amend, K. (2011). Assistive Technology For Fine Motor Development. *EDUC 6330 Teaching Methodology for the Professional*. Retirado de <http://stuweb.hbu.edu/summer2009/educ530629/moffettcc/portfolio/FineMotorAss tTech.pdf>.

Moreira, J. M. (2004). *Questionários: Teoria e prática*. Coimbra: Almedina.

Nogueira, C. (2009). *Educação Especial - Comunicar com crianças com Paralisia Cerebral*. Editorial Novembro.

Nóvoa, A. (1988). Histórias de Vida. In Lys Samartino e Maria de Carvalho Torres orgs. (1997). *Educação de Adultos*. Coleção Cadernos de Formação, nº3. 3ª Edição. Departamento de educação básica. Núcleo de educação recorrente e

extra-escolar. 58-69. Disponível on-line em http://www.dgidc.minedu.pt/fichdown/Recorrente/Cadernos_formacao/Educao_Adultos.pdf.

- Nunes, C. (2001). *Aprendizagem ativa na criança com Multideficiência – Guia para educadores*. Ministério da Educação, DEB. Coleção AE, nº5.
- Nunes, C. (2005). *Unidades Especializadas em Multideficiência – normas orientadoras*. Lisboa: Ministério da Educação. Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular. Direcção de Serviços da Educação Especial e do Apoio Sócio-Educativo.
- Nunes, P. (2007). A pedagogia do projeto como estratégia essencial no campo da educação artística. *Conferência nacional de educação artística*. Comunicação a apresentar na Sessão 4 – Agentes para a Educação Artística: Perfis e Formação. Porto, Porto Editora.
- Nunes, C. (2008). *Alunos com multideficiência e com surdocegueira congénita – Organização da resposta educativa*. Lisboa: Ministério da Educação. Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular. Direcção de Serviços da Educação Especial e do Apoio Sócio-Educativo.
- Nunes, C. & Madureira, I. (2015) Desenho Universal para a aprendizagem: construindo práticas pedagógicas inclusivas. *Da Investigação às Práticas*, 5(2), 126 - 143.
- Oliveira-Formosinho, J. & Araújo, S. (2004). O envolvimento da criança na aprendizagem: Construindo o direito de participação. *Análise Psicológica*, 22 (1), 81-93.
- Oliveira, S. & Silva, B. (2007). O museu e a escola: que relação? O caso do Museu Agrícola de Entre Douro e Minho. In A. Barca, M. Peralbo, A. Porto, B. Duarte da Silva & Almeida, L. (Eds.). *Actas do IX Congresso Internacional Galego-Português de Psicopedagogía*. Corunha: Universidade da Corunha, pp. 2460-2471. (ISSN 1138-1663).
- Orelve, F., & Sobsey, D. Silberman, R. (2004). *Educating Children with multiple disabilities: A transdisciplinary approach*. Baltimore: Paul H. Brookes. 3º Edição.
- Papalia, D., Olds, S. & Feldman, R. (2001). *O Mundo da criança*. Editora McGraw-Hill
- Parsons, M. (1992). *Compreender a arte*. Lisboa: Editorial Presença.
- Pawlyn, J. & Carnaby, S. (2009). *Profound intellectual and multiple disabilities*. United Kingdom: Blackwell Publishing, Ltd.
- Plan d'études Romand (2010). *Aperçu de contenus*. Lausanne, Canton Vaud.

- Ministério da Educação. (2001) *Currículo Nacional do Ensino Básico - Competências Essenciais. Educação Artística. Departamento da Educação Básica*. Disponível em URL: <http://www.dgidec.min-educ.pt/ensinobasico/index.php?s=directorio&pid=2>
- Quando o museu sai à rua (2018), in *Património.pt*, consultado em <http://www.patrimonio.pt/single-post/2018/10/03/Quando-o-museu-sai-%C3%A0-rua?fbclid=IwAR0cpvdsjwDWVBXgHEhtuWJNYTB1xihUUXBgbdfnr1puqzGUOq8fp1Gbt6Y>
- Quivy, R. & Van Campenhoudt, L. (1995). *Manual de Investigação em Ciências Sociais* (2ª ed.) Lisboa: Gradiva.
- Quivy, R., & Campenhoudt, L.V. (1998). *Manual de investigação em ciências sociais*. (J. M. Marques, M. A. Mendes & M. Carvalho, Trad.). Trajectos. Lisboa: Gradiva. (Obra original publicada em 1995).
- Quivy, R. & Campenhoudt, L.V. (2003). *Manual de Investigação em Ciências Sociais*. (3ª ed.). Lisboa: Gradiva.
- Quivy, R. & Campenhoudt, L. (2005). *Manual de Investigação em Ciências Sociais* (4ª ed.). Lisboa: Gradiva. Consultado dia 13 de novembro de 2016, em <https://pt.scribd.com/doc/37937019/Quivy-e-Campenhoudt-Manual-de-Investigacao-em-Ciencias-Sociais>
- Read, H. (2010). *Educação pela Arte*. Lisboa: Edições 70.
- Regalo, M. (2005). *A mediação do olhar: estratégias de apreciação artística no Museu Nogueira da Silva*. Tese de mestrado em Estudos da Criança, especialização em Comunicação Visual e Expressão Plástica. Orientado por Anabela Moura. Universidade do Minho.
- Reis, S., Ferreira, S. & Ramos, A. (2012). Análise das potencialidades do iPad® visualizadas nos vídeos do Youtube™, no âmbito das Necessidades Educativas Especiais. *Internet Latent Corpus Journal*, 2, 5-18. Retirado de www.dge.mec.pt/educacaoespecial/.../ensinoespecial/publ_manual_apoio.
- Riccardi, P. (2005). *Intervención musical em el alumnado com necesidades educativas especiales: delimitaciones conceptuales desde la pedagogia musical y la musicoterapia*. Paper Universidad de Cádiz.
- Rodríguez, V. M. (2006). *Nuevas tecnologías y medios de comunicación en la educación*. Cádiz: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Cádiz.

- Ruud, E. (1990). *Caminhos da Musicoterapia*. São Paulo: Summus.
- Sabatella, P (2008). A inclusão dos alunos com necessidades educativas especiais na aula de educação musical: um diálogo entre a musicoterapia educativa e a educação musical, *Revista: Associação Portuguesa de Educação Musical*. 130 APEM.
- Santos, A. S. (1989). *Mediações Artístico-Pedagógicas*. Lisboa: Livros Horizonte
- Santos, A. et al (2002). *Estratégias e orientações sobre artes. Respondendo com Arte às necessidades especiais*. Ministério da Educação e secretaria de educação especial. Brasília: Editora de arte.
- Saramago, A. R.; Gonçalves, A.; Nunes, C., Duarte, F. & Amaral, I. (2004). *Avaliação e Intervenção em Multideficiência*. Lisboa: Centro de Recursos para a Multideficiência. Ministério da Educação. Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Silva, S. G (2006). Para além do olhar: a construção e negociação de significados a partir da educação museal. In R. Calaf & O. Fontal (coords.). *Miradas Al Património*. Gijón: Ediciones Trea, S. L:107-124.
- Silva, B. (1998). *Educação e Comunicação*. Braga: Centro de Estudos em Educação e Psicologia da Universidade do Minho
- Silva, A. & Fossá, M. (2013). *Análise de Conteúdo: Exemplo de Aplicação da Técnica para Análise de Dados Qualitativos*. Brasília. EnEPQ.
- Sousa, A.B. (2003). *Educação pela Arte e Artes na Educação (Vol.1: Bases Psicopedagógicas)*. Lisboa: Instituto Piaget, Horizontes Pedagógicos.
- Sousa, A. B. (2005). *Psicoterapias Activas: (Arte-Terapias)*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Tuckman, B. W. (1994). *Manual de investigação em educação*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Unesco. (2006). *Roteiro para a Educação Artística*. Lisboa: Comissão Nacional da UNESCO.
- Uren, N. & Stagnitti, K. (2009). Pretend play, social competence and involvement in children aged 5-7 years: The concurrent validity of the Child-Initiated Pretend Play Assessment. *Australian Occupational Therapy Journal*, 56, 33-40.
- Valle, E.; & Costa, N. (S.D.). *Música na Escola Primária*. Livraria José Olympio Editôra, 4ª Edição.
- Verdugo, M. A. & Schalock, R. L. (coords.) (2013). *Discapacidad e inclusion. Manual para la docencia*. Salamanca: Amanú Ediciones.

- Vieira-Rodrigues, M. & Sanches-Ferreira, M. (2017, Jan-Mar). A inclusão de crianças com Necessidades Educativas Especiais no Ensino regular em Portugal: A opinião de Educadores de Infância e de Professores do 1º ciclo do Ensino Público e Privado. *Rev. Bras. Ed. Esp.*, Marília, 23(1), p.37-52.
- Vilelas, J. (2009). *Investigação – o processo de construção do conhecimento*. (1º ed.) Lisboa: Edições Sílabo.
- Vygotsky, L. S. (1934/2007). *Pensamento e linguagem*. Lisboa: Relógio D'Água Editores.
- Wing, L. (1996). *The Autistic Spectrum: A Guide for Parents and Professionals*. Londres, Constable (December 1997)
- Woolfolk, A. E. & Mccune, L. (1983). *Psicologia de la educación para profesores*. Madrid: Narcea.
- Yin, R. (1993). *Applications of case study research*. Beverly Hills, CA: Sage Publishing.
- Yin, R. (2005). *Estudo de Caso. Planejamento e Métodos*. Porto Alegre: Bookman.

Legislação:

1. Lei de Bases do Sistema Educativo (1986)
2. Lei Quadro dos Museus Portugueses, Direção Geral do Património Cultural (2004)

Referências eletrónicas:

1. www.aple.com
2. www.wikipédia.pt
3. Dicionário Priberam da Língua Portuguesa -
<https://www.priberam.pt/dlpo/m%C3%BAAsica>
4. <https://www.dicio.com.br/som/>
5. <https://www.infopedia.pt/dicionarios/lingua-portuguesa/mediador>
6. http://www.museuitinerante.com.br/img/uploads/pedagogico/guia_mediacao.pdf
7. <http://salaunidade2.blogspot.com/2016/01/som-contigo-gulbenkian.html>
8. <http://artigospanambi.blogspot.com/2009/03/importancia-da-musica-na-integracao-das.html> - Henrique Pflüger
9. <https://www.infopedia.pt/dicionarios/lingua-portuguesa/mediador>

ANEXOS

ANEXO A - Contextualização da Fundação Calouste Gulbenkian

“Only the best is good enough for me”

Calouste Sarkis Gulbenkian

Calouste Sarkis Gulbenkian (1869-1955), filantropo de origem arménia, desempenhou um papel fundamental como mediador nas negociações internacionais para a exploração das reservas de petróleo no território que é hoje o Iraque, graças à sua persistência, capacidade negocial e flexibilidade. Este filantropo começou a adquirir obras de arte, de modo sistemático, no final do século XIX, continuando a fazê-lo até 1953. Como nos indica o site da Gulbenkian²²

É acima de tudo a beleza dos objetos que lhe interessa. Junta, ao longo da vida, ao sabor das viagens e conduzido pelo seu gosto pessoal, por vezes após longas e laboriosas negociações com os melhores peritos e comerciantes especializados, uma coleção muito eclética, única no mundo. São hoje mais de 6000 peças, desde a Antiguidade até ao princípio do século XX. O seu apego às obras que vai adquirindo é tal que as considera suas “filhas”.

A sua vasta coleção inclui objetos de vários períodos e áreas: Arte Egípcia, Arte Greco-Romana, Arte Islâmica e do Extremo Oriente e ainda Numismática, Pintura e Artes Decorativas europeias.

Com a II Guerra Mundial, o colecionador saiu de França e veio refugiar-se em Lisboa onde residiu por 13 anos no hotel Aviz. “Sabe-se, no entanto, que Gulbenkian tinha muito empenho que a sua coleção ficasse sob um mesmo teto para que as pessoas pudessem testemunhar o grande empreendimento criado por um só homem durante a vida.”²³

Calouste Gulbenkian morreria em Lisboa, a 20 de julho de 1955, aos 86 anos. “Em testamento (1953) deixou importantes legados aos seus filhos, definiu pensões vitalícias para outros familiares e colaboradores, e estabeleceu a constituição de uma fundação internacional, com o seu nome, herdeira do remanescente da sua fortuna, com sede em Lisboa, presidida pelo seu advogado de confiança, Lord Radcliffe. A ele confiou a missão de agir em benefício de toda a “humanidade”. Esta fundação deveria refletir o que considerava as suas maiores proezas: a sua coleção de obras de arte e o

²² O Colecionador (s.d.) in *Fundação Calouste Gulbenkian* em <https://gulbenkian.pt/museu/colecao-do-fundador/o-colecionador/>

²³ O Colecionador (s.d.) in *Fundação Calouste Gulbenkian* em <https://gulbenkian.pt/museu/colecao-do-fundador/o-colecionador/>

seu papel como “arquiteto de empreendimentos”, concebendo estruturas para englobar e reunir diferentes nações, grupos e interesses.”²⁴

Constituída em 1956 como “instituição particular de utilidade pública” com fins voltados para a beneficência, arte, educação e ciência, e sendo embora objetivo central do seu fundador arquitetar um espaço onde pudesse reunir a sua vasta coleção de arte, disponibilizando-a simultaneamente às gerações futuras para seu enriquecimento cultural e artístico.

Atualmente, entre diversos departamentos e serviços para o público, a Fundação Calouste Gulbenkian conta com três Serviços Educativos (SE): Música, Jardim e Museu Calouste Gulbenkian – coleção do fundador e coleção moderna. Como chapéu aglutinador destes três SE, existe o programa DESCOBRIR em que, entre outras responsabilidades e projetos educativos, cursos e outras iniciativas, estão agora presentes a central de marcações e a equipa de divulgação e comunicação dessas mesmas atividades.

²⁴ Os últimos anos em Lisboa. In *Fundação Calouste Gulbenkian em*
<https://gulbenkian.pt/fundacao/calouste-sarkis-gulbenkian/ultimos-anos-vida-lisboa/>

ANEXO B - Características da exploração do LAbMóvel por grupos com alunos com MD e por grupos com alunos com PEA

O trabalho com as ferramentas tecnológicas parte, sobretudo, dos interesses e necessidades do grupo, tendo por base os objetivos da atividade propriamente dita, sendo esta desenvolvida com base na participação do grupo e da resposta do mediador às diferentes solicitações do grupo. Neste caso o artista e mediador da atividade, desenvolveu uma ferramenta que relaciona vários equipamentos: tablets, subwoofers, comandos da wii e algumas aplicações, as quais são a base da atividade Som Contigo. Ou seja, a partir de um computador são criadas redes de trabalho e interfaces tecnológicos com o recurso a tablets (iPad®) e a subwoofers. Existem, assim, diferentes combinações e explorações possíveis durante as sessões da atividade, pelo que, dependendo das respostas dos participantes (verbais, comportamentais) são escolhidas umas em vez de outras.

Importa referir que a atividade poderá ser mais ou menos complexa consoante as características dos participantes. Considerando o conteúdo do presente estudo apresenta-se de seguida exemplos das linhas orientadoras da atividade em conformidade com os dois grupos observados:

- Com os **grupos de alunos com multideficiência** é feito um trabalho mais individualizado, sendo propostos momentos de trabalho que implica o estabelecimento de relação causa-efeito entre o movimento feito e a vibração/som causado e estímulos visuais. Esta proposta decorre das características de alunos com este tipo de problemática. costumam apresentar implicações na sua atividade e participação e ainda dificuldades aquando do seu processo de aprendizagem, uma vez que estas têm dificuldades em fazer aprendizagens incidentais (Nunes, 2008). Para isso, a sua educação, segundo Orelove, Sobsey e Silberman (2004), deve incidir no treino da interação social. Emocionalmente, estes alunos têm ainda direito a vivenciar momentos em que possam sentir afeto, atenção e carinho. Neste sentido, é importante promover oportunidades de interação com as pessoas que as rodeiam (Orelove, Sobsey & Silberman, 2004).

- Com os **grupos de crianças com Perturbação do Espectro do Autismo** também é realizado o trabalho de relação causa-efeito entre o movimento feito e a vibração/som causado e estímulos visuais, mas existe ainda espaço para se conversar entre pares através de desenhos sonoros, de sons e vibração. Estas possibilidades são disponibilizadas considerando as particularidades deste grupo de alunos.

ANEXO C - Caracterização dos alunos do grupo com PEA e do grupo com MD

	Aluno	Ano de nascimento	Caraterísticas
Grupo PEA	A1	março 2002	Apresenta Perturbações do Espectro do Autismo, no domínio cognitivo, é um dos alunos mais velhos do grupo, é curioso e tem uma boa relação com os colegas
	A2	maio 2002	Apresenta défice cognitivo, tem comunicação verbal, é muito observador e embora se dê bem com os colegas é bastante envergonhado
	A3	março 2005	Apresenta Perturbações do Espectro do Autismo, é parecido com A3 na medida em que tem comunicação verbal, sendo bastante envergonhado
	A4	setembro 2005	Apresenta Défice Cognitivo, pode considerar-se que não tem comunicação verbal, uma vez que comunica por gestos e vocalizações; está muitas vezes “noutro lado” não prestando atenção ao que se passa à sua volta
	A5	setembro 2003	Apresenta Perturbações do Espectro do Autismo, é o aluno mais recente no grupo pelo que apresenta alguns comportamentos menos adequados. É o aluno mais dependente do acompanhamento de um adulto, não tem comunicação verbal e é bastante curioso e atento
	A6	abril 2003	Apresenta Défice Cognitivo e Perturbações do Espectro do Autismo, não gosta de muito de falar embora o saiba, comunicando sobretudo por gestos e expressão corporal/facial. É bastante energético, curioso e interessado.
Grupo MD	A7	outubro 2005	Tem Paralisia Cerebral Disquinésica/Distónia. Gosta imenso de ver TV, jogar no tablet, de atividades de cariz sensório motor, de estar presente na sala de aula e interagir com os seus pares de turma. Aluno muito versátil, adaptando-se facilmente à introdução de novas tecnologias de apoio. Manuseia muito bem, o Software de comunicação alternativa e aumentativa, GRID 2, processando através dele, textos em word.
	A8	agosto de 2009	Tem Paralisia Cerebral Espástica Bilateral – Tetraparésia (com sequelas graves ao nível motor e cognitivo) e Estrabismo Convergente. Usa óculos. Desloca-se em cadeira de rodas adaptada à sua situação de

		<p>incapacidade motora. É um aluno bastante interessado e curioso</p>
A9	julho 2003	<p>Tem Hipotonia – Atraso do Desenvolvimento Psicomotor Global, sendo mais significativo no aspeto cognitivo do que no aspeto motor. Gosta muito de objetos/ equipamentos que emitam sons, em especial, instrumentos musicais, de preferência o piano. Caso lhe seja possível/permitido, consegue estar períodos de tempo muito longos a produzir sons diferenciados. Não consegue, no entanto, estar concentrado/atento durante muito tempo em atividades que não são da sua preferência.</p>
A10	maio 2009	<p>Tem Atraso de Desenvolvimento Global grave, com comprometimentos significativos ao nível cognitivo, comunicação, perceção, lateralidade, orientação espacial. Gosta essencialmente de realizar tarefas de carácter prático (limpeza, fazer recados, transferir objetos necessários a determinadas atividades, etc.), de ajudar os seus colegas, de frequentar a turma e interagir com os seus pares, de participar nas atividades da turma e da unidade e de utilizar o tablet para algumas atividades lúdicas, sem ter a noção exata da sua funcionalidade e operacionalidade.</p>
A11	junho 2006	<p>Com Paralisia Cerebral Distónica, surdez neurosensorial e epilepsia. Aluna com graves problemas respiratórios, obrigando a cuidados permanentes e a uma cuidada e atenta vigilância. É uma criança totalmente dependente, gosta essencialmente de carinhos, que falem com ela e de ter muita atenção, retribuindo com sorrisos e com vocalizações para a expressar alegria e satisfação.</p>
A12	novembro 2008	<p>Com Perturbação neuromotora grave, com repercussões no desenvolvimento psicomotor de etiologia não esclarecida e em estudo. Apresenta um défice cognitivo moderado. O aluno observa tudo que o rodeia, chamando a atenção do adulto através de gestos e vocalizações. Gosta de manipular puzzles, fazer jogos no tablet, jogar com almofadas – pois são interações do seu agrado e que está habituado. Não gosta de ser submetido a atividades de carácter sensorial, mostrando muita resistência e teimosia na sua execução.</p>

Nota: Tabela construída com as caracterizações dos alunos, com base na análise de PEIs, caracterização na ficha de inscrição e informação complementar dada pelos professores

Em resposta aos questionários, os professores responsáveis pelos dois grupos, fizeram, também uma pequena caracterização dos mesmos.

Assim, nas tabelas 10 e 11 serão apresentadas as caracterizações do grupo com alunos com MD e com alunos com PEA, respectivamente, face à opinião dos professores.

Tabela 10

Opinião do professor responsável pelo grupo com alunos com MD face à problemática com que trabalha

<u>Blocos</u>	<u>Categorias</u>	<u>Subcategorias</u>
Caraterísticas do docente	Opinião sobre o conceito de multideficiência	Provém de diferentes etimologias
		Comprometimento ao nível cognitivo, da comunicação, a nível físico, motor e sensorial
		Comprometimento a nível pessoal, escolar e profissional
		Necessidade de apoio especializado para maximizar as suas competências
Caraterísticas dos alunos que frequentam a UAM e dificuldades sentidas pelos docentes	Problemáticas dos alunos	Paralisia cerebral
		Diversidade de etiologias
		Atraso global do Desenvolvimento
	Dificuldades apresentadas pelos alunos	Comprometimento cognitivo, linguístico e psicomotor
		Recurso à comunicação não-verbal
		Limitação na comunicação verbal
		Dependência de outros / adulto
	Dificuldades dos docentes	Trabalhar com alunos surdocegos
		Trabalhar com alunos com problemas neurológicos graves

Pela análise da tabela 10 vemos que há dois momentos distintos: primeiro o responsável do grupo com alunos com MD partilha a sua perspetiva sobre o que é MD, passando depois a caracterizar o grupo que acompanha.

Para o professor, MD corresponde, por um lado, ao comprometimento ao nível cognitivo, da comunicação, a nível físico, motor e sensorial e, por outro, ao comprometimento a nível pessoal, escolar e profissional. Existe, assim, uma necessidade de apoio especializado para maximizar as suas competências.

Os alunos que constituem o grupo apresentam sobretudo paralisia cerebral, e atraso global de desenvolvimento.

Posto isto, as principais dificuldades que o grupo apresenta passam por comprometimento cognitivo, linguístico e psicomotor, limitação na comunicação verbal e dependência de outros / adulto.

As principais dificuldades elencadas pelo docente relativamente ao trabalho com estes alunos foi o facto de lhe ser difícil trabalhar com alunos surdocegos e com alunos com problemas neurológicos graves.

Tabela 11

Opinião do professor responsável pelo grupo com alunos com PEA face à problemática com que trabalha

<u>Blocos</u>	<u>Categorias</u>	<u>Subcategorias</u>
A docente	Definição de autismo	Distúrbio neurológico
		Apresenta dificuldades na comunicação e nas relações sociais
Caraterização e constituição do grupo	Caraterísticas dos alunos	Homogeneidade na problemática
		Heterogeneidade nas idades
		Comportamentos e necessidades diferentes
	Dificuldades resultantes do trabalho direto com os alunos com PEA	Escassez de material relevante às necessidades dos alunos

Por sua vez, a professora responsável pelo grupo com alunos com PEA caracteriza autismo enquanto distúrbio neurológico, no qual as pessoas apresentam dificuldades sobretudo ao nível da comunicação e das relações sociais.

O grupo que acompanha é homogéneo na problemática, isto é, todos os alunos partilham a mesma problemática, mas é um grupo heterogéneo uma vez que nem os alunos têm todos a mesma idade nem apresentam os mesmos comportamentos e necessidades.

Segundo a professora a dificuldade do trabalho com alunos com esta problemática prende-se com a escassez de materiais relevantes face as necessidades dos alunos.

ANEXO D – guião da atividade Som COntigo



FUNDAÇÃO
CALOUSTE
GULBENKIAN

GUIÃO

ATIVIDADES EDUCATIVAS
PROGRAMA DESCOBRIR

Data do Guião janeiro de 2015

CLASSIFICAÇÃO

Título “Som Contigo”

Pertence ao grupo temático “Som Contigo” – relação entre as artes plásticas e a música

Tipo Visita/Oficina

Autores Margarida Rodrigues – Margarida Vieira – Simão Costa

Público-alvo

Necessidades educativas especiais – Transversal a diferentes níveis etários e características

Nº de sessões e duração

2 Sessões com a duração de 90 minutos

Lotação

Mínimo 7, máximo 12

Calendarização (Dias / horários)

Dias reservados para a visita/oficina: 2^a, 4^a e 6^a

PRODUÇÃO

Meios logísticos (espaços e equipamentos variando conforme a versão da oficina/visita)

Sala ampla com parede disponível

Projeter vídeo

IT- LAbMóvel

Materiais

- Marcadores
- Fita-cola grossa
- Papel de cenário
- Tintas
- Pincéis

CONTEÚDOS

Sinopse

Será que uma obra plástica se assemelha a uma composição sinfónica?

Será que um quadro, do mesmo modo que uma sinfonia musical, é inspirado na impressão, na improvisação e na composição?

Esta visita-oficina parte de duas ou três obras em exposição no CAM e permite estabelecer uma relação entre as artes plásticas e a música explorando e procurando elementos melódicos que fortaleçam o vínculo emocional entre os artistas e os públicos.

Conceitos a trabalhar (palavras chave)

Composição
Cor
Forma
Espaço
Comunicação
Ritmo
Som
Música

Objetivos

- Descobrir analogias entre a cor e o som;
- Explorar elementos que nos “tocam” e nos fazem vibrar – eco do som interior;
- Desenvolver conceitos espaciais;
- Procura de ritmos, de construção abstrata, repetição e dinamismo da cor;
- Procurar formas e relações de cores;
- Sentir o ritmo dinâmico, sincopado ou não
- Desenvolver o sentido da escuta;

- Desenvolver a cooperação (o sentido de *ensemble*);
- Criação de uma composição musical;
- Promover a autoestima e o crescimento interior.

Metodologia

Trabalho individual

Trabalho em grupo

Os mediadores pretendem envolver os participantes por forma a criar com os mesmos uma linguagem pictórica comparável à da música. A emoção no artista e a emoção no observador serão semelhantes e equivalentes na medida em que a obra de arte é bem-sucedida; neste aspeto a pintura não é diferente de uma obra musical: ambas estabelecem **comunicação**.

Descrição

As características específicas do grupo ditarão o percurso educativo pelas oficinas; quase poderemos dizer que cada grupo tem o seu percurso desenvolvido sobre uma estrutura previamente pensada. Isto é, a mediação quer no museu quer em contexto de oficina é feita por “camadas”, sendo que o objetivo é ir complexificando as abordagens e as propostas de forma a desafiar os participantes a superarem algumas barreiras de estruturação de pensamento ou outras que possam existir.

Acolhimento dos participantes no átrio central no CAM para uma primeira abordagem de conceitos de Museu e Coleção.

Primeira sessão

Visita a obras expostas no museu ou na Galeria de Exposições Temporárias do CAM, desenvolvida em torno da relação artes plásticas – música,

As obras são escolhidas de modo a que se possa trabalhar a pintura, escultura procurando um elemento melódico que fortaleça o vínculo emocional entre o artista e o observador

Lista de obras possíveis de se trabalhar:

-**Arshile Gorky**

-**Bernard Frize**

-**Miguel Ângelo Rocha Antes e depois**

A análise das obras é feita com base na observação e interpretação por parte do observador, permitindo-lhe a descoberta das analogias entre a cor, a forma e o traço. De que

forma a arte contemporânea se assemelha a uma composição sinfônica? Ao levantarmos esta e outras questões pretendemos refletir e transmitir a noção de composição, de improvisação, elementos inspiradores na criação de uma obra de arte, ou de uma peça musical.

Poderá ainda ser pedido a cada participante que pense numa orquestra, num instrumento, e que associe o som do mesmo a um detalhe da obra que está a observar, imitando com os lábios o som, por exemplo, de um trompete. Imaginando assim várias possibilidades, que a palavra é incapaz de conceber, e que a paleta vagamente reproduz.

Pegando nos sons encontrados pelos participantes, já em contexto de oficina, iremos gravá-los e posteriormente escutá-los. Neste momento apelando ao eco do som interior vamos tentar perceber onde mora o mesmo no nosso corpo, fazendo assim uma pequena dinâmica de fecho de sessão onde o som, a forma e o movimento, formam um pequena “orquestra” que interpreta o ensaio de uma peça musical que será trabalhada na segunda sessão. Trabalhando assim a relação do som e ritmo e o impacto que os mesmos tem no corpo.

As abordagens e as estratégias, tal como referido no início, são diversificadas e dependem das características específicas dos grupos. Assim para grupos com maior dificuldade de percepção o tempo no museu pode ser mais reduzido sendo o trabalho em oficina mais aprofundado ou vice-versa.

“ Como estou aqui e agora? Como me senti durante a sessão? O que levo hoje, daqui?”; são questões colocadas ao grupo e que possibilitam aos mediadores aferirem aprendizagens, gostos e dificuldades sentidas durante a sessão.

Segunda Sessão

Revedo o trabalho e a conversa realizada na sessão anterior (com possível ida ao museu) volta-se para a sala de trabalho de forma a dar continuidade ao que foi iniciado na primeira sessão.

Tal como a partir da obra plástica, o grupo vai criar uma composição musical, também a partir de uma composição musical (gravação dos sons de cada participante e/ou gravação de sons criados a partir das aplicações ***Tweackbeat e Articulator***, o grupo pode criar uma obra plástica.

O trabalho passa a ser centrado em exercícios com base na gravação efetuada pelos participantes na sessão anterior e na audição da obra “Petruska” de Ígor Stravinsky.

Esta peça musical irá depois, ser apresentada em pequenos trechos, que os participantes irão escolher e montar por forma a ser feita uma composição musical para a obra/obras da coleção do CAM.

No final os participantes levam a gravação e, caso não o tenham feito em sessão, a possibilidade de realizarem na instituição um trabalho individual e/ou coletivo que será a elaboração de uma obra plástica que ilustre a composição musical, por eles criada.

Tal como aconteceu na primeira sessão, faz-se a conclusão do que foi feito e qual a reação dos participantes à atividade: se gostaram, se se sentiram bem, onde tiveram mais dificuldades, quais os ganhos, quais as aprendizagens.



Arshile Gorky

Garden of Wish Fulfilment, 1944

Pintura

Óleo sobre Tela



Bernard Frize



Bernard Frize



Miguel Ângelo Rocha ~~Antes e depois~~

ANEXO E - Resultados dos inquéritos de avaliação



INQUÉRITO DE SATISFAÇÃO DE PÚBLICO *LAM*
TIPOLOGIA G

feito

Tipo de atividade: *Visita - Oficina* Nome da atividade: *Som Centigo*
 Instituição: *Escola Básica D. Luís de Camões*
 Data: *29/11/2018* Hora: *14H30* Orientador/a: *Sandra Costa, Margarida Vieira*
 e *25/11/2016*
 Idade dos participantes: Crianças Jovens Adultos

Pedimos 2 minutos do seu tempo para nos ajudar a melhorar o nosso programa.

Nuna escala de 1 a 10 como classificaria:		mínimo	← →										máximo
		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10		
Atividade	Tema / Conteúdos	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>
	Atividade desenvolvida no Museu/Jardim	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>
	Atividade desenvolvida em Oficina (se aplicável)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>
	Utilidade para a prática pedagógica	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>
Orientador	Competências técnicas	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>
	Capacidade de comunicação e adequação da linguagem	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>
	Capacidade de motivar os participantes	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>
	Facilidade de marcação (se aplicável)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>
	Pertinência da reunião técnica de preparação	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>
	Correspondência em relação às expectativas iniciais	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>
Nível de satisfação global		<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	

Não sabe / Não responde

Duração: Curta Adequada Longa
 Porquê? _____

Fatores mais relevantes para a escolha da atividade:

Tema/conteúdos Dia da semana Orientador/a
 Exposição Duração Metodologia / Proposta pedagógica
 Instituição Horário Outro: *Outras dinâmicas*

Recomendaria a atividade? Sim Não
 Em caso negativo, porquê? _____

Comentários/sugestões:

F-PGECC-16 (V3)

VSFF →

Como teve conhecimento desta atividade?

- Site da Fundação Brochura do DESCOBRIR Através da comunicação social
 Agenda Mensal da Fundação Facebook da Fundação Amigos/Família
 E-news DESCOBRIR E-news da Fundação
 Na própria Fundação Outros: Atividades anteriores /
Nalinda

Por favor indique as áreas que mais frequenta na Fundação Calouste Gulbenkian:

- Museu – Colec. Fundador Conferências Lojas
 Museu – Colec. Moderna Jardim Bar/Restaurantes
 Música Biblioteca da arte

Por favor indique em que áreas teria mais interesse em participar no âmbito do DESCOBRIR:

- Visitas Cursos Cinema
 Oficinas Concertos Outros: _____

Se pretende receber informação por email por favor dê-nos o seu contacto: *

- Sim, pretendo receber a E-news da Fundação Calouste Gulbenkian
 Sim, pretendo receber a E-news do DESCOBRIR

E-mail: _____

Contacto telefónico: _____

* (Esta informação será usada estritamente para efeitos de divulgação de informação relativa à Fundação Calouste Gulbenkian)

Muito obrigado pela sua disponibilidade!

Por favor, à saída entregue esta ficha ao orientador(a) da atividade.

feito
PEA

Tipo de atividade: *visita / visit. Oficina* Nome da atividade: *Sem Ponto*
 Instituição: *Cse. Básicas de Vale Rosal, Alimos*
 Data: *21/11/2016* Hora: *10h30* Orientadora: *Simão Costa, Margarida Vieira*
 Idade dos participantes: Crianças Jovens Adultos

Pedimos 2 minutos do seu tempo para nos ajudar a melhorar o nosso programa.

Numa escala de 1 a 10 como classificaria:		mínimo ← → máximo											
		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	Não sabe / Não respondeu	
Atividade	Tema / Conteúdos	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>		<input type="radio"/>
	Atividade desenvolvida no Museu/Jardim	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>		<input type="radio"/>
	Atividade desenvolvida em Oficina (se aplicável)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>		<input type="radio"/>
	Utilidade para a prática pedagógica	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>		<input type="radio"/>
Orientador	Competências técnicas	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>		<input type="radio"/>
	Capacidade de comunicação e adequação da linguagem	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>		<input type="radio"/>
	Capacidade de motivar os participantes	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>		<input type="radio"/>
	Facilidade de marcação (se aplicável)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>		<input type="radio"/>
	Pertinência da reunião técnica de preparação	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>		
	Correspondência em relação às expectativas iniciais	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>		
	Nível de satisfação global	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>		

Duração: Curta Adequada Longa
 Porquê? *Tenho em conta o público/grupo alvo*

Fatores mais relevantes para a escolha da atividade:

<input checked="" type="radio"/> Tema/conteúdos	<input type="radio"/> Dia da semana	<input checked="" type="radio"/> Orientador/a
<input type="radio"/> Exposição	<input type="radio"/> Duração	<input checked="" type="radio"/> Metodologia / Proposta pedagógica
<input checked="" type="radio"/> Instituição	<input type="radio"/> Horário	<input type="radio"/> Outro: _____

Recomendaria a atividade? Sim Não
 Em caso negativo, porquê? _____

Comentários/sugestões:
Excelente atividade, muito bem orientada e acompanhada pelas técnicas.

Como teve conhecimento desta atividade?

- Site da Fundação Brochura do DESCOBRIR Através da comunicação social
 Agenda Mensal da Fundação Facebook da Fundação Amigos/Família
 E-news DESCOBRIR E-news da Fundação
 Na própria Fundação Outros: _____

Por favor indique as áreas que mais frequenta na Fundação Calouste Gulbenkian:

- Museu – Colec. Fundador Conferências Lojas
 Museu – Colec. Moderna Jardim Bar/Restaurantes
 Música Biblioteca de arte

Por favor indique em que áreas teria mais interesse em participar no âmbito do DESCOBRIR:

- Visitas Cursos Cinema
 Oficinas Concertos Outros: _____

Se pretende receber informação por email por favor dê-nos o seu contacto: *

- Sim, pretendo receber a E-news da Fundação Calouste Gulbenkian
 Sim, pretendo receber a E-news do DESCOBRIR

E-mail: _____

Contacto telefónico: _____

* (Esta informação será usada estritamente para efeitos de divulgação de informação relativa à Fundação Calouste Gulbenkian)

Muito obrigado pela sua disponibilidade!

Por favor, à saída entregue esta ficha ao orientador(a) da atividade.

ANEXO F - Questionário de caracterização do professor responsável pelo grupo com alunos com MD



Ficha de caracterização dos professores

Caro(a) professor(a),

Esta ficha destina-se à caracterização dos docentes que participam no projeto de investigação intitulado *Som Contigo: Música, Tecnologias e Necessidades Educativas Especiais*, realizado no âmbito da dissertação do Curso de Mestrado em Educação Especial da Escola Superior de Educação de Lisboa.

Agradeço desde já a sua participação ao preencher este questionário. Garante-se a total confidencialidade e anonimato dos dados recolhidos.

Assinale com uma cruz a resposta que corresponde à sua situação:

1.1. Sexo:

Feminino	Masculino
	X

1.2. Idade:

20-25 anos	26-30 anos	31-35 anos	36-40 anos	41-45 anos
46-50 anos	51-55 anos	56-59 anos	60-65 anos	
		X		

1.3. Anos de serviço docente:

Entre 0-3 anos	4-6 anos	7-10 anos	11-15 anos
16-20 anos	21-25 anos	26-30 anos	31 ou mais
	X		

1.4. Experiência profissional com crianças e jovens com multideficiência/Perturbação do Espectro do Autismo (anos de trabalho):

Entre 0-3 anos	4-6 anos	7-10 anos	11-15 anos
	X		
16-20 anos	21-25 anos	26-30 anos	31 ou mais

1.5. Formação:

15.1. Formação profissional:

Educador de infância	Docente do 1º ciclo	Docente do 2º ciclo	Docente do 3º ciclo e ensino secundário	Docente de educação especial	Outra. Qual?
			X	X	

15.2. Grau académico de que é titular:

Bacharelato	Licenciatura	Pós-graduação	Mestrado	Doutoramento
	X	X		

15.3. Nível de ensino em que leciona atualmente:

Ensino Regular	Educação Especial	Indique por favor há quantos anos
	X	4 anos

15.4. Formação especializada em educação especial:

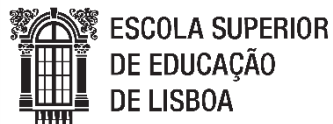
Não	Sim	Se respondeu sim, indique por favor em que área?
	X	Domínio cognitivo e motor

1.5.5. Formação especializada ou contínua em multideficiência/ Perturbação do Espectro do Autismo?

Sim	Não
X	

É tudo
Muito obrigada pela sua colaboração

ANEXO G - Questionário de caracterização do professor responsável pelo grupo com alunos com PEA



Ficha de caracterização dos professores

Caro(a) professor(a),

Esta ficha destina-se à caracterização dos docentes que participam no projeto de investigação intitulado *Som Contigo: Música, Tecnologias e Necessidades Educativas Especiais*, realizado no âmbito da dissertação do Curso de Mestrado em Educação Especial da Escola Superior de Educação de Lisboa.

Agradeço desde já a sua participação ao preencher este questionário. Garante-se a total confidencialidade e anonimato dos dados recolhidos.

Assinale com uma cruz a resposta que corresponde à sua situação:

1.1. Sexo:

Feminino	Masculino
X	

1.2. Idade:

20-25 anos	26-30 anos	31-35 anos	36-40 anos	41-45 anos
46-50 anos	51-55 anos	56-59 anos	60-65 anos	
	X			

1.3. Anos de serviço docente:

Entre 0-3 anos	4-6 anos	7-10 anos	11-15 anos
16-20 anos	21-25 anos	26-30 anos	31 ou mais

1.4. Experiência profissional com crianças e jovens com multideficiência/Perturbação do Espectro do Autismo (anos de trabalho):

Entre 0-3 anos	4-6 anos	7-10 anos	11-15 anos
			X
16-20 anos	21-25 anos	26-30 anos	31 ou mais

1.5. Formação:

15.1. Formação profissional:

Educador de infância	Docente do 1º ciclo	Docente do 2º ciclo	Docente do 3º ciclo e ensino secundário	Docente de educação especial	Outra. Qual?
				X	

15.2. Grau académico de que é titular:

Bacharelato	Licenciatura	Pós-graduação	Mestrado	Doutoramento

15.3. Nível de ensino em que leciona atualmente:

Ensino Regular	Educação Especial	Indique por favor há quantos anos
	X	12

15.4. Formação especializada em educação especial:

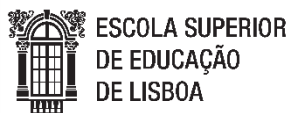
Não	Sim	Se respondeu sim, indique por favor em que área?
	X	Cognitivo e motor

1.5.5. Formação especializada ou contínua em multideficiência/ Perturbação do Espectro do Autismo?

Sim	Não
X	

É tudo
Muito obrigada pela sua colaboração

ANEXO H - Questionário de opinião do professor responsável pelo grupo com alunos com MD relativamente à atividade Som Contigo



Questionário aberto aos professores

Introdução:

O presente questionário faz parte do projeto de investigação relacionado com a análise das potencialidades da atividade Som Contigo, nomeadamente no que diz respeito ao desenvolvimento de capacidades de interação social e de participação e envolvimento de grupos, em idade escolar, com Necessidades Educativas Especiais (NEE). Este estudo está integrado na dissertação de mestrado da aluna Margarida Rodrigues que frequenta o Mestrado em Educação Especial da Escola Superior e Educação de Lisboa (ESELx).

Com o presente questionário pretende-se: *Conhecer a opinião dos professores sobre o envolvimento e a participação dos seus alunos na atividade SOM CONTIGO.*

Agradeço desde já a sua participação ao preencher este questionário, sendo salvaguardadas as informações que forem fornecidas e o seu anonimato.

Questões:

GRUPO I – Caracterização inicial

1. Há quantos anos é professor/a de Educação Especial?

Sou docente há 25 anos e 4 anos na Educação Especial

2. Há quanto tempo trabalha com crianças com Multideficiência?

Já trabalho há cerca de 7-8 anos com alunos com multideficiência, desde alunos com comprometimento cognitivo, sensorio-motor, na comunicação, etc.

3. Como caracteriza a Multideficiência?

A multideficiência caracteriza-se por um conjunto de incapacidades, limitações, deficiências, dependentes de etimologias variadas, podendo provocar o comprometimento diferenciado, caso, da cognição, da comunicação, da parte físico -motora e sensorial, cujo somatório comprometem o desenvolvimento da criança ao longo da sua vida - pessoal, escolar e profissional. Para o efeito, as crianças com estas diversas problemáticas necessitam de apoio especializado por forma a maximizar as suas competências e necessidades básicas.

4. Como caracteriza o grupo com quem trabalha?

Grupo caracterizado por alunos, na sua maioria, com Paralisia Cerebral, decorrentes de diversas etiologias, apresentando um elevado comprometimento ao nível cognitivo, ao nível da linguagem e psicomotor. Para além destes, existem alunos com Atraso Global de Desenvolvimento grave. A quase totalidade dos alunos da UAE apresenta uma comunicação não verbal, limitando-se às palavras “Sim” e “Não”. Todos eles são quase totalmente dependentes do adulto, nas diversas tarefas diárias, caso da sua higiene pessoal, alimentação e mobilidade.

Quais são as maiores dificuldades que vivência no trabalho direto com estes alunos?

A principal dificuldade relacionou-se com a estratégia adequada para trabalhar com alunos com a quase completa deficiência auditiva e visual, bem como, com alunos com problemas neurológicos graves e não diagnosticados.

GRUPO II – Participação e envolvimento dos alunos nas atividades da FCG

5. Como teve conhecimento das atividades promovidas pela FCG para alunos com Necessidades Educativas Especiais?

Através de colegas da UAE e brochura da Fundação.

6. Pode descrever os procedimentos que realiza para agendar a participação dos seus alunos nessas atividades?

Contato estabelecido com a Coordenadora das atividades destinadas aos alunos com NEE's e agendamento de uma reunião para definir quais as atividades adequadas e seu agendamento.

7. Qual a sua opinião sobre a relevância e eficácia desse processo?

Estas atividades visaram essencialmente o desenvolvimento e estimulação sensorial, por forma a diminuir os níveis de espasticidade corporal e permitir momentos de descontração e relaxamento corporal.

8. Há quanto tempo os seus alunos participam nesse tipo de atividades?

No mínimo, 4 a 5 anos.

9. Qual a sua opinião sobre a existência desse tipo de atividades num museu?

Penso não ser o local adequado, pois a presença de visitantes no museu, associado a comportamentos imprevisíveis dos alunos, representam aspetos que podem reduzir a eficácia das atividades.

10. Na sua opinião qual o contributo dessas atividades para a sua inclusão social dos seus alunos?

Todas as atividades são importantes para a sua inclusão, quer social quer escolar, permitindo aos alunos interagirem, quer com os seus pares, quer com a comunidade escolar, quer com a local, abrangendo novas formas de estimulação e realização de competências.

GRUPO III – Participação e envolvimento dos alunos na atividade SOM CONTIGO

11. Na sua opinião pode indicar os objetivos ou as intenções que a levam a envolver os seus alunos na atividade Som Contigo?

Atividade em que se propõe o convívio com a expressão sonora, como forma de comunicação e afirmação da atividade através dos jogos e conversas musicais, expressão do corpo, perceção do espaço e grafismos. Esta atividade, visou promover o sucesso, elevando as expectativas e interesse do ensino administrado nesta Unidade Orgânica.

12. Quais são as vantagens desta atividade para o desenvolvimento e a aprendizagem dos seus alunos? .

- Explorar o corpo e espaço.
- Potenciar a estimulação vestibular e proprioceptiva.
- Promover parcerias com entidades culturais e locais.

13. Qual o contributo da atividade Som Contigo no trabalho que realiza com os alunos no contexto escolar?

Com esta atividade pretende-se promover a expressão sonora e tátil como forma de comunicação e afirmação da sua identidade.

14. Como descreve as sessões da atividade SOM CONTIGO que foi observar?

Bem conduzidas tendo em consideração os objetivos propostos, permitindo a estimulação sensorial e auditiva, dando liberdade e reforços positivos para que os alunos pudessem interagir com os dinamizadores das sessões.

15. Como caracteriza a participação dos seus alunos nas duas sessões observadas?

Atentos e participativos.

16. Pode descrever algumas estratégias utilizadas na atividade Som Contigo para promover a participação e o envolvimento de cada aluno na atividade?

Promoção do envolvimento dos alunos nas experiências e sua estimulação, com a participação e supervisão dos professores da Educação Especial.

17. E quais as estratégias utilizadas na atividade Som Contigo para o desenvolvimento de competências sociais (interação social) de cada aluno?

O contato com os dinamizadores e atividades por eles realizadas, quer em contexto da dinamização no museu, quer nas restantes salas, associado ao enquadramento exterior da Fundação, permitem aos alunos da UAE uma maior interação social, nomeadamente, com os visitantes e animais.

18. Na sua opinião o que poderia ter sido feito para melhorar a interação e participação dos seus alunos nessas sessões?

Na minha opinião, o facto da atividade se desenrolar num espaço bastante aprazível e acolhedor, tornam a interação muito positiva, pois a problemática associada a estes alunos não lhes permite um maior envolvimento e participação.

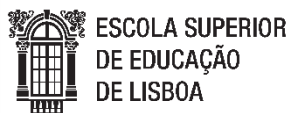
19. Na sua opinião como poderá esta atividade continuar a contribuir para o desenvolvimento dos seus alunos?

A sua participação, estimulação e envolvimento são fatores muito positivos para o seu desenvolvimento e inclusão social. Todos os contributos são bem vindos, pelo que a presença em outros contextos, tornam o processo de desenvolvimento de competências relevante para o seu crescimento como cidadãos de pleno direito, independentemente das suas limitações.

Muito obrigada pela sua disponibilidade,

Margarida Rodrigues

ANEXO I - Questionário de opinião do professor responsável pelo grupo com alunos com PEA relativamente à atividade Som Contigo



Questionário aberto aos professores

Introdução:

O presente questionário faz parte do projeto de investigação relacionado com a análise das potencialidades da atividade Som Contigo, nomeadamente no que diz respeito ao desenvolvimento de capacidades de interação social e de participação e envolvimento de grupos, em idade escolar, com Necessidades Educativas Especiais (NEE). Este estudo está integrado na dissertação de mestrado da aluna Margarida Rodrigues que frequenta o Mestrado em Educação Especial da Escola Superior e Educação de Lisboa (ESELx).

Com o presente questionário pretende-se: *Conhecer a opinião dos professores sobre o envolvimento e a participação dos seus alunos na atividade SOM CONTIGO.*

Agradeço desde já a sua participação ao preencher este questionário, sendo salvaguardadas as informações que forem fornecidas e o seu anonimato.

Questões:

GRUPO I – Caracterização inicial

1. Há quantos anos é professor/a de Educação Especial?

14 anos

2. Há quanto tempo trabalha com crianças com Perturbação do Espectro do Autismo?

14

3. Como caracteriza a Perturbação do Espectro do Autismo?

O Autismo é um distúrbio neurológico que prejudica o desenvolvimento da comunicação e das relações sociais do seu portador.

4. Como caracteriza o grupo com quem trabalha?

O grupo com que trabalho é um grupo do espectro do autismo, com idades heterogéneas, com comportamentos e necessidades bastante diferentes bastante diferentes.

5. Quais são as maiores dificuldades que vivência no trabalho direto com estes alunos?

A falta de recursos materiais para poder desenvolver atividades funcionais adequadas as suas necessidades.

GRUPO II – Participação e envolvimento dos alunos nas atividades da FCG

6. Como teve conhecimento das atividades promovidas pela FCG para alunos com Necessidades Educativas Especiais?

Através do site da Gulbenkian

7. Pode descrever os procedimentos que realiza para agendar a participação dos seus alunos nessas atividades?

Reuno com a responsável das atividades e planeamos as atividades para o ano.

8. Qual a sua opinião sobre a relevância e eficácia desse processo?

A dinâmica é eficaz.

9. Há quanto tempo os seus alunos participam nesse tipo de atividades?

Com este grupo de alunos á 2 anos.

10. Qual a sua opinião sobre a existência desse tipo de atividades num museu?

É muito importante que estas atividades aconteçam no museu pois sendo um espaço de cultura raramente proporcionam atividades destinadas a esta população , que na minha opinião também tem direito.

11. Na sua opinião qual o contributo dessas atividades para a sua inclusão social dos seus alunos?

Estas atividades contribuem para a inclusão social destas crianças uma vez que lhes possibilitam a sua participação.

GRUPO III – Participação e envolvimento dos alunos na atividade SOM CONTIGO

12. Na sua opinião pode indicar os objetivos ou as intenções que a levam a envolver os seus alunos na atividade Som Contigo?

São atividades adequadas ás suas problemáticas e possibilitam a sua participação e interação.

13. Quais são as vantagens desta atividade para o desenvolvimento e a aprendizagem dos seus alunos?

Proporcionam-lhes momentos lúdicos, experiências e contatos com diferentes materiais aos quais eles não teriam acesso.

14. Qual o contributo da atividade Som Contigo no trabalho que realiza com os alunos no contexto escolar?

As atividades que ali se realizam são do agrado dos alunos e despertam neles a curiosidades pela música e pelo som, levando-os a fazerem outras pesquisas.

15. Como descreve as sessões da atividade SOM CONTIGO que fui observar?

As sessões são adequadas no tempo e na dinâmica. A relação/interação que se consegue ali ter com os alunos/ técnicos também é positiva.

16. Como caracteriza a participação dos seus alunos nas duas sessões observadas?

Participaram com muito entusiasmo e motivação.

17. Pode descrever algumas estratégias utilizadas na atividade Som Contigo para promover a participação e o envolvimento de cada aluno na atividade?

A própria dinâmica da atividades “convida” os alunos á participação. A forma calma com que os abordam , os próprios instrumentos, as cores , os diferentes sons são promotores de envolvimento.

18. E quais as estratégias utilizadas na atividade Som Contigo para o desenvolvimento de competências sociais (interação social) de cada aluno?

19. Na sua opinião o que poderia ter sido feito para melhorar a interação e participação dos seus alunos nessas sessões?

As sessões foram muito adequadas.

20. Na sua opinião como poderá esta atividade continuar a contribuir para o desenvolvimento dos seus alunos?

Sim.

Muito obrigada pela sua disponibilidade,

Margarida Rodrigues

ANEXO J - Guião da entrevista feita à coordenadora de área



Guião entrevista à Coordenadora de Área

Serve esta entrevista para não só esclarecer acerca da organização das atividades para públicos com NEE, como também procurar entender a organização da atividade Som Contigo, bem como os seus propósitos e mais valias, na perspetiva da coordenadora de área.

Bloco	Objetivo	Questão
Legitimação e motivação	Agradecer a disponibilidade e apresentar os objetivos da entrevista	Primeiramente gostaria de lhe agradecer a disponibilidade para responder a estas questões. A sua participação neste estudo é fundamental para a boa continuidade dos resultados do mesmo. Gostaria ainda de lhe assegurar o anonimato das informações disponibilizadas.
Organização das atividades NEE da FCG	Saber como está organizada a oferta educativa para públicos NEE, face os diferentes setores educativos;	Como estão organizadas as atividades para públicos com NEE, face ao que vem anunciado no programa?
Objetivos e potencialidades da atividade Som Contigo	Saber os objetivos pretendidos com a atividade;	Com que objetivos foi criada a atividade Som Contigo? - foi para colmatar alguma necessidade? Qual?
	Saber as características principais/os contributos da atividade	Concretamente sobre a atividade Som Contigo, quais considera ser as mais-valias da mesma?
Opinião sobre a perspetiva dos professores	Entender o ponto de vista da coordenadora face ao fluxo de marcações que a atividade tem;	Como vê a procura desta atividade por parte das escolas/instituições e seus profissionais? - Como caracteriza a procura desta atividade por parte dos profissionais das escolas e instituições? - Na sua opinião quais as razões pelas quais esta atividade é escolhida face às outras atividades programadas?
Estratégias utilizadas	Identificar as estratégias utilizadas para a promoção da participação e envolvimento dos alunos	Que estratégias são utilizadas, na atividade Som Contigo, para o desenvolvimento de competências e promover a participação e envolvimento de cada aluno?
	Identificar as estratégias utilizadas para a promoção da interação social dos alunos	Que estratégias são utilizadas, na atividade Som Contigo, para o desenvolvimento de competências sociais (interação social) de cada aluno?
Agradecimentos	Agradecer a clareza das respostas dadas e a relevância das informações prestadas Deseja acrescentar mais alguma coisa sobre o tema?	

ANEXO K - Guião da entrevista feita ao mediador artístico



Guião entrevista ao mediador

Bloco	Objetivo	Questão (ões)
Legitimação e motivação	Agradecer a disponibilidade e apresentar os objetivos da entrevista	Primeiramente gostaria de lhe agradecer a disponibilidade para responder a estas questões. A sua participação neste estudo é fundamental para a boa continuidade dos resultados do mesmo. Gostaria ainda de lhe assegurar o anonimato das informações disponibilizadas.
Percurso do artista como mediador	- Conhecer o percurso do monitor nas atividades FCG;	Qual é o seu percurso nas atividades educativas da FCG e nas atividades para grupos com NEE?
	- Identificar a relevância de um artista como mediador	Como justifica a presença de um artista na mediação de atividades educativas? Que contributo pode, especificamente, trazer para a atividade Som Contigo?
Objetivos e potencialidades da atividade Som Contigo e do trabalho de mediação	- Saber os objetivos pretendidos com a atividade;	Com que objetivos foi criada a atividade Som Contigo?
	- Saber quais as estratégias e ferramentas criadas para solucionar o problema existente;	- foi para colmatar alguma necessidade? Qual? De que forma foi essa necessidade colmatada? Qual o seu contributo no processo de construção da atividade?
	- Saber qual o papel do monitor na atividade Som Contigo;	Hoje em dia, quais são “as suas responsabilidades” no que diz respeito à atividade Som Contigo e sua mediação?
	- Saber as características principais/os contributos da atividade;	Concretamente sobre a atividade Som Contigo, quais considera ser as mais valias da mesma?
O trabalho do som nas NEE	- Identificar o contributo do som para estes públicos;	De que modo pode o trabalho do som ser relevante para o trabalho com estas populações?
Opinião sobre a perspetiva dos professores	- Entender o ponto de vista da coordenadora face ao fluxo de marcações que a atividade tem;	Como vê a procura desta atividade por parte das escolas/instituições e seus profissionais? - É muito procurada? - O que acha que os leva a escolher esta atividade face às outras?
Estratégias utilizadas	- Identificar as estratégias utilizadas para a promoção da participação e envolvimento dos alunos	Que estratégias são utilizadas, na atividade Som Contigo, para o desenvolvimento de competências de participação e envolvimento de cada aluno?
	- Identificar as estratégias utilizadas para a promoção da interação social dos alunos	Que estratégias são utilizadas, na atividade Som Contigo, para o desenvolvimento de competências sociais (interação social) de cada aluno?
Agradecimentos	Agradecer a clareza das respostas dadas e a	

	relevância das informações prestadas Deseja acrescentar mais alguma coisa sobre o tema?	
--	--	--

ANEXO L - Protocolo da entrevista feita à coordenadora de área



Protocolo da entrevista à coordenadora de área

5 jan 2017

Portanto a margarida sabe que se falar em nomes durante a entrevista, eles não vão aparecer em nada do trabalho, não é, ponho só a letra a que corresponde o nome ... é para assegurar o anonimato do que quer que se diga nas entrevistas

Tudo bem, tudo bem

Portanto eu depois arranjaré um código... até a Margarida não vai ser a Margarida, vai ser a M. ou a coordenadora...

Mas posso ser a Margarida...

Não não pode. Nas teses não pode e eu também não posso estar a identificar, nem os grupos, não posso dizer de que escola é que são e mesmo os miúdos quando fizer a caracterização ou arranjo nomes fictícios ou por C1, C2 que é criança...

Tudo bem Tudo bem.

Portanto eu estive a ver o programa do DESCOBRIR e no capítulo das atividades para públicos com NEE surgem quatro atividades, pelo que eu percebi, não é? É o Som Contigo, À Flor da Pele, o Sentir o Museu e o Mundo no Jardim. Posto isto, como é que estão organizadas as atividades para públicos com NEE? É só mesmo estas quatro atividades?

(0:01:34) Bem, a programação desenhada para os públicos com Necessidades Educativas Especiais está pensada e estruturada por forma a criar as acessibilidades aos conteúdos museológicos e aos diferentes acervos da Fundação Calouste Gulbenkian. Assim, as atividades desenvolvem-se em diferentes espaços e têm diferentes pontos de partida e cruzamentos. Temos atividades que se desenvolvem no Museu Coleção do Fundador e que têm o grande título Sentir o Museu, sendo que dentro desse grande título há atividades específicas. Ou seja, há visitas que têm outros nomes.

Estes grandes títulos, no fundo, são para facilitar o processo de marcação.

Portanto dentro do Sentir o Museu temos três visitas: uma que é uma aproximação e uma primeira abordagem ao que é um museu e cujo nome se chama mesmo "O que é um museu?", que procura mostrar aos participantes o que é que um museu tem; o que é um museu; quem trabalha num museu; as funções de quem trabalha dentro daquele espaço - e não só as obras expostas - até chegarmos ao conceito da coleção e de colecionador. Que nos interessa também falar de quem foi o senhor Gulbenkian.

Temos outra visita que se chama "Brincar através da obra de arte" que é uma visita que tem como ponto de partida uma obra em que pode ser observado o brincar noutros tempos. E os participantes, através dessa visita e dessa obra vão, no fundo, regressando um bocadinho ao seu brincar; ao o que é brincar para eles - que eu acho que é importante nesta altura em que tudo é virtual, acho que é importante chegarmos e pensarmos noutras formas de brincar.

E temos ainda uma outra visita que é "O Egipto no tempo dos faraós" como é que era no tempo dos faraós, como se vivia, como era a vida, para darmos também essa perspetiva, isto dentro do Sentir o Museu.

Certo, que é no Museu Gulbenkian não é?

(0:03:48) ... Que é no Museu Gulbenkian coleção do fundador.

Temos depois o título À Flor da Pele.

Temos visitas e visitas-oficinas, cujas atividades se passam todas no museu mas coleção moderna. E dentro deste À Flor da Pele temos uma visita que é toda dançada. Portanto o ponto de partida é uma obra de arte, e a partir dessa obra desenrola-se todo o processo através do movimento do corpo e da dança. Temos uma visita desenhada, que tal como a dançada, é a partir de uma obra, mas o desenho é o fio condutor da visita. Outra que se chama, e esta não é uma visita, (porque as nossas atividades podem ser só visita, ou ainda visita e oficina que se desenrolam em dois momentos) temos uma atividade que se chama “cinemas de bolso” que é uma visita-oficina cuja abordagem é uma forma de olhar a fotografia e, no fundo, é uma primeira abordagem à fotografia e à linguagem cinematográfica, em que no final os participantes constroem um flipbook - com as suas pessoas (e quando eu quero dizer isto das suas pessoas é que são tiradas várias imagens da relação do participante com a obra de arte) para depois se compilarem num pequenino livro para cada um, em que cada um está nesse livro. E esta é a atividade dos cinemas de bolso.

E temos ainda uma outra que é desenrolada em três momentos que se chama “O que nos diz um retrato”. O primeiro momento é uma visita na coleção do fundador, o retrato em épocas mais antigas; o segundo momento uma visita na coleção moderna o retrato numa perspectiva mais moderna e contemporânea e o terceiro momento que é uma oficina síntese das duas visitas em que o participante constrói um retrato, em que vai buscar coisas de uma época mais antiga e de uma época mais moderna, retratando-se a si próprio. Porque as nossas atividades pretendem muito tocar o indivíduo e partirem do indivíduo.

(0:06:11) Dentro da Som Contigo, que é a atividade que liga a música e as artes visuais, é só uma atividade (que tem o mesmo nome?), que tem dois momentos e que se chama “Som Contigo”.

O jardim, tem uma atividade, o grande título é “O Mundo no jardim” e há depois duas diferentes abordagens: “o meu, o teu o nosso jardim” e “a cada planta sua forma”... Portanto toda uma exploração sensorial que é feita no jardim.

Portanto são estas quatro linhas programáticas que partem de diferentes acervos, que nós escolhemos para as Necessidades Educativas Especiais, sendo que para nós é muito importante que a pessoa e o projeto... todos eles sejam centrados na pessoa, no indivíduo.

(0:07:07) E como é que vocês fazem, ..., portanto as pessoas, os professores, os responsáveis pelos grupos, não é, vêm o programa e depois como é que fazem as marcações? Não sabendo destas atividades todas e só sabendo os grandes títulos, como é que eles fazem depois?

Estas marcações não são feitas como as outras marcações, pelo telefone, em que marcam... querem vir a uma visita e marcam. Não. Nós temos, (e acho que isso faz a diferença depois também nos resultados) um processo de marcação diferente.

Todas as instituições interessadas em frequentarem as atividades têm uma reunião técnica com a equipa que trabalha connosco, com estes públicos, e nesta reunião são caracterizados os grupos. É uma anamnese do grupo que vem até nós, por forma a nós podermos de facto adaptar os conteúdos ao grupo.

Porque sim, os conteúdos são todos muito interessantes, sim as atividades são muito interessantes, mas cada criança, cada jovem, cada adulto que vem tem especificidades que ao termos um conhecimento prévio podemos depois, em sessão, chegarmos mais a cada um. E é essa a diferença, penso eu.

(0:08:24) Então quando os técnicos vêm a estas reuniões não só fazem a caracterização do grupo enquanto problemáticas e patologias (*exatamente*) como também dizem os gostos e aqueles pontos mais fortes de cada um dos elementos (*exatamente de cada um para melhor adaptarmos os conteúdos ao perfil dos participantes*).

E também acontece, por exemplo, eles dizerem “quero uma visita desenhada mas com mais foco na natureza”, com mais foco em determinada temática (*sim sim sim*) e vocês depois adaptam? *Adaptamos sim sim. Ok está bem. Sim sim temos isso em consideração, porque às vezes há temáticas que são trabalhadas nas escolas, nas instituições, e que podem ser (dá para fazer a ponte não é?) dá para fazer a ponte aqui com as nossas coleções e com os nossos acervos.* Claro, e até pode ser uma maneira de também estar a reforçar o que é feito nas escolas.

Então e, relativamente à atividade Som Contigo, com que objetivos esta atividade foi criada? Existia alguma necessidade a colmatar... Qual e de que forma foi essa necessidade colmatada?

(0:09:23) *A atividade Som Contigo foi criada com o objetivo de cruzar duas linguagens, o som e as artes visuais. Através de um dispositivo que se chama LAbMóvel - é um laboratório móvel - que visa, no fundo, reforçar estratégias de aprendizagem com recurso às tecnologias digitais interativas.*

Na minha opinião, e é a minha opinião, vale o que vale, esta atividade, pelas suas características e interfaces é a que mais rapidamente chega a todos os públicos, nomeadamente a todos aqueles com situações mais severas, com limitações motoras, contrações musculares, entre outras. E quando eu falo nestes públicos falo muito na paralisia cerebral. Não só na paralisia cerebral, mas também na multideficiência que pelas suas condições não conseguem muitas vezes usufruir de outro tipo de atividades. E com este interface, e com este desenho, com esta abordagem nós conseguimos chegar a esses públicos.

A pensar nestas necessidades e nestes públicos foi feita a caixa sonora que é um upgrade do LAbMóvel, e esta constitui um dispositivo de estimulação dos sentidos através do som.

Trata-se de poder ouvir com o corpo todo.

É um dispositivo que é uma caixa que tem incorporado subwoofers que são altifalantes grandes e que comandados por um tablet permitem produzir sons, vibrações, muito óbvios para estas populações. Portanto, no fundo, é ouvir com o corpo e fazer ouvir e fazer passar o som pelo corpo.

Então a ver se eu percebi, o dispositivo do LAbMóvel foi criado para articular as linguagens sonoras e as artes visuais é isso? (*certo*) e não foi construído para chegar a determinado tipo de público ou para trabalhar de determinada forma. *De início não havia esse objetivo, mas considerámos que era um equipamento muito útil para chegar a estes públicos e, portanto houve uma transformação, uma adaptação não uma transformação do equipamento propriamente em si, uma adaptação do que o equipamento proporciona para chegarmos rapidamente a estes públicos.*

Este equipamento foi construído pelo Simão Costa. Juntamente com ele toda a equipa desenvolveu atividades para as Necessidades Educativas Especiais.

Eu estou a fazer esta questão porque antes achava que, pronto, as atividades devem ter tido um desenvolvimento, não é? Elas não eram como nós as conhecemos agora e como elas estão agora programadas (*não não não*), mas havendo este desenvolvimento eu achava que o som tinha sido uma necessidade para chegar, por exemplo aos grupos com multideficiência, aos grupos “mais pesados” que não conseguem chegar ou atingir os objetivos que estão programados para o ...

(0:12:33) Também é verdade. Eu quando falo que o LAbMóvel não foi construído com este objetivo é porque ele já existe há muito mais tempo do que existem as atividades NEE, que neste momento já vão para 12 anos. Este LAbMóvel apareceu com outra intenção. De repente todos percebemos que a música, o som, a vibração, a intensidade, os agudos, os graves... são questões muito fáceis de perceber e de perceberem por parte destes públicos com NEE e há uma apreensão do conhecimento que passa pelo corpo.

(0:13:08) E como é que vocês tinham chegado a essa conclusão dos graves antes de conhecer ou de implementar o LAbMóvel com estes públicos?

Porque percebemos que estas populações são muito sensíveis à música e ao som. E aproveitando as frequências, percebemos que há frequências que chegam melhor a um determinado público do que outras frequências. E, portanto, fomos aproveitando.

É uma questão de experimentação. De arriscar. E eu penso que aqui o que fazemos é arriscarmos - e às vezes as coisas são por tentativa e erro. Com o conhecimento prévio, obviamente, porque todos já lemos, todos já estudámos sobre estes públicos e sobre estas matérias, mas há coisas que são... surgem da experimentação e do sucesso da mesma ou do fracasso. Quando há fracasso mudamos. Mas não temos medo de admitir o erro nem... e mudar a perspetiva.

(0: 14:02) Sim claro, porque quando vêm os técnicos e fazem a caracterização dos públicos eu acredito que o que vem não corresponde (muitas vezes sim).

Sim muitas vezes a caracterização fica muito à quem... ou às vezes ao contrário! Já nos tem acontecido caracterizarem défices intelectuais profundos e aparecerem-nos défices intelectuais moderados... ou até mesmo ligeiros. E outras vezes o contrário, ligeiros e aparecem-nos profundos. Mas toda a equipa está preparada e sensibilizada para, num momento inicial em que acolhe o grupo, fazer essa leitura de raio-x e perceber quem é que temos.

Sim já nos tem acontecido. Temos tido grandes surpresas (risos) (e ter que mudar toda uma abordagem em 5 segundos) e ter que mudar toda uma abordagem... mas faz parte... do risco.

(0:15:08) É o risco de se fazerem as coisas centrada na pessoa não é?

Exatamente! É sim. É sim.

Então e quais considera serem as mais-valias da atividade Som Contigo? A nível académico ou não.

Bom, eu vou-me aqui repetir um bocadinho. Peço desculpa, por me estar a repetir, mas vou voltar a dizer que sentimos que o som é um veículo extraordinário para chegar a estas populações. Todo o interface utilizado pelo LAbMóvel potencia a comunicação, numa perspetiva muito clara na relação causa-efeito. Portanto o participante percebe que ao clicar num tablet, numa aplicação, que temos várias, há uma causa e há um efeito. Ele clica num quadrado encarnado, vamos imaginar, esse encarnado produz um som mais agudo, depois clica noutra cor e o som é um som intermédio e todas essas vibrações e todo esse toque - esse interface que é feito pelo próprio participante - é percebido imediatamente por ele em cima da caixa ou não.

Pode ser com os subwoofers, pode ser com comandos que nós temos da Wii - que foram adaptados para produzir ritmos e transformá-los... Portanto há toda uma série de mecanismos e objetos sonoros que produzem uma relação causa-efeito muito boa.

(0:16:52) Quando me está a falar de estar a carregar no tablet, a sentir a vibração ou o som, isto é um trabalho muito individual. O trabalho do LAbMóvel é mais centrado individualmente ou também fazem coisas de grupo?

Depende dos grupos. Para estes grupos mais severos o trabalho é muito centrado no indivíduo. Até porque temos comprometimentos motores - temos crianças e jovens que para saírem de uma cadeira de rodas têm que ter um grande apoio externo, de outra pessoa, para se deslocarem... não conseguem sozinhos. E tem de haver uma relação muito de um para um. Portanto em grupos cujo comprometimento é muito severo nós reforçamos a equipa e temos quase um técnico para uma pessoa. Mas às vezes, mesmo assim, é possível haver momentos de jogo em que mais do que uma criança participa em simultâneo e em parceria umas com as outras. Mas depende muito dos grupos...

Nos casos em que isso não acontece, e há muitas instituições e muitas escolas em que não é assim, as atividades são de grande grupo, em que é potenciado o sentido da escuta, da atenção, do silêncio. Os jogos são musicais, mas um de cada vez (em que todo o grupo está a participar no mesmo jogo)... e há cognitivamente uma perceção que nos permite fazer atividades de grupo, não de um para um. Portanto temos previstos estes vários modelos, consoante o grupo que nos aparece.

(0:18:29) E em relação à procura desta atividade, por parte das escolas e instituições, é uma atividade muito procurada, é pouco procurada... Como é que fazem a gestão de...

Esta atividade, pelas características que já foram referidas atrás, é uma das mais procuradas pelas instituições. Eu diria que... o ano passado, estamos a falar na temporada 15/16 e até na 14/15, foi a atividade com uma taxa de ocupação maior. Este ano está tudo um bocadinho mais equilibrado, mas sim continua a ser uma das atividades mais procuradas.

E penso que a procura se deve ao facto de ser uma oficina que vai ao encontro das necessidades de todo o público, sendo que um dos fatores mais nomeados é o da utilização do som, da música, essa linguagem universal que pode ser ouvida, sentida e, neste caso do LAbMóvel, tocada, porque podemos tocar o som. E como é que é isso de tocar o som? Não é? Pelos dispositivos que temos... e sabemos que existe som mesmo que uma coluna pulse muito devagarinho, o som está lá. (e sente-se não é?) e sente-se sim.

Então, portanto, será que se pode dizer que esta atividade é aquela, de todas, que é transversal a todos os públicos? Posso afirmar que sim.

Isso é muito bom.

Hm... não é um pensar que é uma afirmação.

Pois porque as outras se calhar, não é, necessitam de um nível cognitivo um bocadinho... de uma entrega do público ou de uma...

Sim, embora eu também veja a visita dançada, porque é uma atividade muito corporal, em que o corpo e o movimento têm/são a linguagem, quase que não há necessidade às vezes de recorrermos à palavra falada. É também ela uma atividade hm... bastante transversal.

(0:20:39) Embora não possa afirmar que seja como o LAbMóvel, mas talvez seja a segunda atividade que chega a mais públicos.

Sim acredito que sim, até mesmo porque na dançada o corpo pode ser manipulado, mesmo que (por outros) não se consiga ter autonomia para isso.

Hm.. há grupos, jovens, adultos, crianças em cadeiras de rodas, em que alguém, e também há reforço de equipa nessas situações, em que um técnico dança com o jovem na cadeira e faz o movimento. Vão movimentando e vão fazendo o que é possível, dependendo da condição de cada um. Mas sim penso que a dançada, a seguir ao LAbMóvel será a que mais chega, que mais toca.

Isto é tudo um bocadinho a linguagem não-verbal (claro que sim) que é aquela, que para públicos com mais dificuldades na comunicação, é mais óbvia e mais interessante até.

Claro! E tanto com o corpo como com o som dá para comunicar sem se usar as palavras. (exatamente) E isso pode ser muito enriquecedor para aqueles públicos mais complicados como estava a falar.

Mesmo mágico. Acredito. Às vezes, os momentos são mesmo mágicos.

E, agora mais centrado na investigação que eu estou a fazer, a atividade que eu estou a focar é mesmo o Som Contigo, e precisava de saber a sua opinião no que diz respeito aos contributos da atividade Som Contigo para o desenvolvimento de competências de participação ou envolvimento e interação social das crianças e jovens.

Portanto, que estratégias é que são utilizadas na atividade Som Contigo para o desenvolvimento de competências de participação ou envolvimento de cada aluno?

Então, este material, como já lhe disse, promove relaxamento e bem-estar, que é uma coisa que nós também temos muito em conta, e permite que os participantes consigam adquirir uma postura mais correta (postura corporal) imprescindível para a prevenção de contraturas musculares, deformidades ósseas típicas de determinadas populações. Pretende também autonomizar funcionamentos e práticas já existentes experimentadas, alcançando melhor grau de concretização.

Nós aqui pretendemos diminuir as frustrações. Não queremos criar frustrações. As frustrações já existem nestas pessoas, e muitas. Para nós, um sorriso, um esgar, que nos mostram o bem-estar e a felicidade é uma vitória. E neste sentido, no geral, este *software* muito diversificado, permite uma perceção imediata da proveniência do som e tempos de concentração mais elevados. Permite trabalhar o convívio com a expressão sonora, como forma de comunicação e afirmação da identidade através de jogos e conversas musicais.

Portanto, chegando a cada um deles, vamos desenvolver competências através de manipulação de instrumentos fáceis e que eles conseguem, com as suas dificuldades, ter na mão, manipular, com ajuda, sem ajuda.

Mas que tipos de jogos é que são desenvolvidos para desenvolver estas competências de envolvimento e participação?

Este projeto do LAbMóvel potencia a comunicação. Os sons produzidos pelos participantes (peço desculpa se me vou estar a repetir – não faz mal) através de *tablets* ou comandos (que são os comandos da *Wii* e que o Simão transformou por forma a podermos com eles fazer outro tipo de brincadeiras) passam para e pelo corpo de uma forma muito perceptível, permitindo o diálogo entre todos. Permite também trabalhar o sentido da escuta, os tempos entre pergunta e resposta sonora e a existência de diálogo para lá de mim.

(0:25:17) A título de exemplo: participantes com características mais severas como a surdez, a cegueira com outras patologias associadas em que não há comunicação verbal. Vamos tomar estes públicos como exemplo.

Verificámos no decorrer da atividade com recurso a este material que foram construídas pontes para a comunicação através do som e da vibração os participantes encontram uma forma de diálogo, aferindo rapidamente o efeito causa-consequência. Sons pouco comuns no dia a dia, desconhecidos para os participantes não só estimulam a criatividade e o ouvido, como os unem na descoberta e na exploração. Sons que eles não estão habituados a ouvir, mas no fundo são um processo para a exploração sonora.

O som transformado, porque com os comandos da *wii* nós conseguimos transformar o som, pô-lo mais lento ou mais rápido... e o comando faz essa diferença na intensidade e também na frequência do som. Esse som promove a comunicação dos participantes não falantes, na medida em que transformando o som é possível comunicar com o outro e assim estabelecer um diálogo. Se eu faço um som, num subwoofer, com o comando, eu depois vou fomentar, no outro participante, uma resposta àquele som. Como é que aquele som me chegou? (margarida produz um som) ok este foi o som que eu produzi e o outro participante

vai-me responder é o tempo da resposta (margarida produz outro som diferente) por exemplo. Portanto há aqui um momento de escuta que nós tentamos fomentar. Portanto a comunicação é isso mesmo, ouvir e falar, e os não falantes, eles ouvem e produzem o som... há o tempo da pausa para a resposta e tentamos treinar isto tudo também.

Que é muito importante.

Se não há a tendência de nos atropelarmos e falarmos todos ao mesmo tempo. E isso não resulta com ninguém.

A vibração, através do som dos subwoofers, ajuda os participantes com menos capacidade motora a descontraírem, a sentirem o corpo e a comunicar, uma vez que é possível a um colega, ou ao próprio, ir alterando a intensidade da vibração que se sente. Por outro lado a vibração é a concretização material do que se ouve, visto que é possível ver ou sentir o subir e o descer da membrana do subwoofer e, assim, percebermos se o ritmo é mais lento ou mais rápido. Portanto aquela membrana ao ser comandada (eles podem tocar na membrana da coluna?) eles podem tocar na coluna e podem perceber o ritmo é lento, ele vai aumentando, vai ficando mais rápido, muitas vezes relacionamos isso com o nosso coração, este som remete-me para dentro de mim onde?, o que é que dentro de mim faz um som semelhante?, ou arranjarmos outros exemplos, mas eles podem tocar no subwoofer, percebem a intensidade e a frequência e apercebem-se se o podem modificar ou não, tendo o comando na mão e sendo autónomos para fazerem essas experiências.

(0:29:21) Nós agora, estivemos a responder a duas questões ao mesmo tempo. A questão da participação e envolvimento dos públicos e a questão relacionada com a interação social com o outro, com o colega ou com um mediador que esteja ao seu lado/um adulto. Portanto em termos de participação estava-me a dizer que o facto de haver sons diferentes, de ser formas diferentes de andar a produzir os sons, não é?, e a imagem, criam um sentido de atenção e de concentração maiores, porque é tudo muito novo e há uma constante descoberta portanto eles estão muito mais concentrados nesta atividade (sim o tempo de concentração...) e que depois o trabalho dos sons e da manipulação pode ser feita pela interação uma-a-um que pode causar uma coisa ao outro, um som que vai ser sentido no outro (que provoca um efeito no outro e esse efeito vai ser respondido) que é o tal processo de causa-efeito.

Ou seja quer seja comigo a controlar o som que o outro sente, quer seja comigo a produzir um som para o outro ouvir ou sentir não é? (exatamente) e isto acaba por ter estas tais conversas e interações (musicais, as tais conversas musicais ou jogos musicais como lhe quiserem chamar).

(0:30:58) À bocadinho quando estava a falar de ter os sons e a dar exemplos dos sons eu fiquei com a sensação de que os sons não são conhecidos pelos... portanto não é um violino nem um piano (também pode) mas não são estes tipos de sons não é?

Podem ser. Normalmente o Simão costuma fazer uma coisa muito interessante que quando o grupo chega à sala ele tem sempre uma música clássica de fundo a tocar. É sempre uma música clássica em que há vários instrumentos a tocar ao mesmo tempo. Mas é no fundo para criar uma atmosfera, para criar um ambiente e há sempre alguém dos participantes que identifica os sons de instrumentos que são ... que estão a ser tocados naquela banda sonora ou naquela música e muitas vezes podemos ir por aí. Pelo conhecimento que cada um já traz também.

E eu acho é que nós temos de aproveitar tudo aquilo que o grupo nos dá. Se o grupo começa por fazer uma observação que nos remete para a música clássica ou para uma orquestra, nós podemos aproveitar também isso para início de sessão, sendo que depois vamos aos interfaces mais tecnológicos e mais séc. XX e XXI, em que sons que de facto os participantes não conhecem, sons mais abstratos, e são sons que nós ligamos muito com a arte contemporânea.

(0:32:24) Porque vocês... eu agora estou a fugir um bocadinho ao tema do guião mas, à semelhança das outras atividades eu calculo que esta também parta do acervo não é?

Com alguns grupos sim. Com outros não. Portanto grupos que nós, em reunião técnica, verificamos que não há uma mais-valia em irem ao museu, porque os comprometimentos cognitivos são tais que não há uma perceção do que é sequer uma obra de arte, é como digo, não vamos criar frustrações. E esta atividade está preparada para funcionar só com o som. Sem o cruzamento com as artes visuais. E quando há estes públicos muito comprometidos nós vamos logo para a sala e começamos a trabalhar só em oficina.

(0:33:16) Com os outros todos sim, partimos sempre de uma obra de arte hm... o que é que a obra de arte me suscita em termos sonoros; se eu quisesse fazer uma banda sonora como seria a banda sonora daquela obra?, aproveitamos os sons produzidos pelos participantes que gravamos no museu, que depois reproduzimos na oficina e em cima desses sons já gravados desenvolvemos toda a atividade.

Então os grupos que não vão ao museu e os grupos que vão ao museu acabam por fazer a mesma coisa?

Sim. Com diferentes metodologias e diferentes abordagens.

Certo. Mas essas abordagens acabam por ser comuns aos dois grupos numa parte inicial e depois vão-se complexificando, quase como se fosse trabalhado por camadas?

(0:34:05) Eu diria que elas não são comuns numa fase inicial: os que vão ao museu temos o ponto de partida da gravação dos sons que eles fazem, os que não vão ao museu vêm logo para a oficina; portanto eu diria que o ponto de partida inicial não é comum, porque há esta diferença dos públicos mas a oficina em si sim. (tem partes comuns não é?) tem tem.

(0:34:29) Portanto todos os grupos fazem os jogos, de maneiras diferentes mas fazem os jogos, tentam fazer a conversação no mínimo do possível, (certo) e depois aquela parte da composição e a parte que a Margarida estava a falar da composição sonora, pois isso uns fazem e outros nem tanto... dependendo das suas competências cognitivas e não só. Mas sim.

Eu diria que o ponto de partida é aquilo que é diferente, é o que difere na atividade. Depois dentro da atividade, claro que há camadas como a Margarida estava a referir, não é? Há grupos que pelas suas competências elevadas chegam muito mais longe do que outros. Portanto é por camadas. Nós estamos sempre com o teto máximo. Como eu às vezes digo "o céu é o limite", a fasquia está sempre lá em cima. Depois vai-se adaptando.

A Margarida referiu a presença do Simão. O Simão é o artista que está nas atividades.

(0:35:32) O Simão é o artista que está nas atividades. É músico, foi ele o autor do LAbMóvel, da caixa sonora, e é com quem eu trabalho o Som Contigo.

E a relevância de um artista na atividade justifica-se como? Para si, não é?, isto sempre na sua perspetiva de coordenadora.

(0:35:51) Eu acho que é muito interessante nós termos artistas e mediadores com competências pedagógicas, que muitas vezes os artistas não têm. Portanto há todo um interesse em cruzarmos aqui linguagens ou alguém da dança, ou alguém da música, ou alguém do desenho... é muito interessante ver como é que um artista trabalha e como é que um artista depois trabalha com uma pessoa da área pedagógica para construir uma outra coisa.

(0:36:22) Porque é diferente aquilo que o artista projeta em termos de trabalho, do que uma atividade onde existe uma equipa com várias valências que projetam uma atividade já têm outros níveis de abordagem, diferentes abordagens pedagógicas que fazem toda a diferença e todo o sentido não é?

Que os artistas muitas vezes não têm esta... têm a sensibilidade, obviamente que sim, e todos os que trabalham nesta equipa têm a sensibilidade para, mas muitas vezes não têm o conhecimento pedagógico e é aqui que nós lhes juntamos para construir as coisas e as atividades. E é um enriquecimento maior não é? E é um enriquecimento para todos. É preciso é que os artistas se disponibilizem (risos) não é o caso, porque de facto os que trabalham nesta equipa sabem, estão muito disponíveis e são pessoas muito sensíveis a estas populações. Isso logo à partida é muito importante. Há outros que... pronto... qualquer trabalho com o público que não tem a ver com este é um bicho de sete cabeças não é?

(0:37:39) Sim porque também é um trabalho com menos rede não é? Sim. Nos outros eu acredito que exista um guião, que relativamente... é seguido. O guião vale o que vale não é? Sim mas o guião, se calhar é mais facilmente seguido do que aqui com estes públicos. Eu diria que muitas vezes nós trabalhamos, temos o guião sim, temos tudo muito organizado, muito estruturado, mas muitas vezes vale o que vale, não é? O grupo chega e nós mudamos a agulha em cinco segundos, porque se não é por aqui é por ali. Porque desta forma não vamos conseguir. E isto é a experiência. É a experiência que temos, de trabalho que nos tem permitido fazer estes ajustes criativos, no segundo em que o grupo chega.

E é muito, eu acho, que é voltar um bocadinho ao que disse no início: é o centrar na pessoa, é o trabalhar a partir do que eles dão e, portanto, se eles, a certa altura, por alguma razão, descompensam ou se não estão nem para aí virados para o que se está a fazer naquele momento (acabou), tem de se... dar a volta não é? Sim sim. E das duas uma, ou se dá a volta para voltar a pescar ou quando isso não é possível, e isto é uma coisa que é dita em reunião técnica, logo. Os tempos das atividades são – previstos - uma visita tem a duração de 60 minutos, uma visita-oficina tem a duração de 90 minutos.

É dito em reunião que o tempo da atividade é o tempo do grupo. E não temos qualquer tipo de problema, e um grupo, ao final de trinta minutos já estiver disperso, já estiver descompensado. Porque há meninos com autismo ou com outras problemáticas, que descompensam, que saem da atividade, que não querem estar... esse menino sai com alguém, volte se quiser ou não volte.

Quer dizer, isto aqui não é um lugar onde temos de estar obrigados porque temos de cumprir o tempo.

Não. É o tempo deles.

Claro há essa flexibilidade.

Há esta flexibilidade que é dita logo em reunião, porque às vezes podem depois ficar admirados “então mas disseram-me que a atividade demorava 90 e só estão a fazer 45...” Não eles sabem que pode ser só 45 ou pode ir até aos 90, ou até às vezes até é mais! Há grupos que aguentam muito mais! Outros não.

Portanto o tempo da atividade é o tempo do grupo, porque queremos é que eles estejam felizes, provocar bem-estar e que as coisas que fazemos tenham uma relação e uma... e façam sentido para o próprio.

Sim porque se eles se começarem a sentir mal, depois também se perde tudo o que se fez até então não é? Perde-se o grupo todo.

Só para acabar. Uma última pergunta. Onde é que ficam os professores e os técnicos, no meio da atividade e da dinâmica toda que vocês fazem aqui? Portanto os professores vêm com os alunos... e ficam na atividade.

Como participantes? Como apoio?

Como participantes... muitas vezes... pronto não podemos obrigar as pessoas não é? A participarem... A nossa tentativa é sempre de incluir, porque o primeiro objetivo é o da inclusão, e incluir todos, e gostaríamos sempre muito que os professores fossem proativos. Às vezes

isso não acontece, mas o mínimo que exigimos é que sejam apoiantes na atividade. Não querem participar, não querem fazer qualquer coisa, mas estão com o jovem com o adulto a ajudar essa pessoa a participar. Portanto isso é uma condição. Ficam em sala. Ficam no museu, porque são parte do sucesso, também, das oficinas ou das visitas.

Claro vocês nunca ficam sozinhos com o grupo (não) sem um... não não... porque também é ali uma baliza não é?... é é é... é muito importante. São referências que eles têm não é?

Estes grupos muitas vezes vêm pela primeira vez, outros que já repetem, as novidades. Porque todos os anos, temporadas, vão havendo visitas e oficinas novas e os que já vieram querem vir fazer o que é novo. Mas há grupos que vêm pela primeira vez, que nós nunca vimos, não sabemos como é que funcionam e é imprescindível que as pessoas de referência, com quem eles estão um ano inteiro, estejam presentes. Claro é um porto seguro não é? Sim sim.

Porque quando os públicos quando vêm pela primeira vez, e quando já são quase da casa, há uma grande diferença da participação e do envolvimento nas atividades (risos, sim sim).

Há uma ligação afetiva que já se criou (claro) e tudo isto passa. E todas as atividades passam pelos afetos.

Para mim é a linguagem dos afetos que está presente, quer no desenho das atividades quer na execução das mesmas e há uma ligação afetiva, há laços que se estabelecem e que ficam. E isso é muito bonito. É muito bom.

Claro que sim.

Margarida eu queria agradecer a sua disponibilidade para esta entrevista (eu é que agradeço).

Não sei se quer acrescentar mais alguma coisa.

Não, acho que falámos tudo, se tiver mais alguma questão estou ao dispor.

Obrigada eu.

Obrigada

ANEXO M - Protocolo da entrevista feita ao mediador artístico



Protocolo entrevista ao mediador artístico

10 março 2017

Portanto, como te tinha falado, a legitimidade do anonimato da informação que deres vai ser assegurada. Isto é, se falares de algum nome, eu irei criar um código anónimo para essa mesma pessoa.

Não sei se viste bem o que escrevi no email que te enviei sobre o meu projeto da tese (não), mas a ideia é ver de que forma a atividade Som Contigo potencia a participação e a interação social entre pares e entre adultos. Adultos e crianças, pronto. E o que eu estou a fazer é observar três grupos de crianças, tem de ser tudo em idade escolar, portanto eu já observei as duas sessões de um grupo com multideficiência, possivelmente farei outro porque no primeiro eu estive muito ativa na atividade e não devia, fiz outra de autismo e vou fazer outra de um grupo com défices cognitivos. Eu gostava de fazer outra de um grupo inclusivo mas os meus professores dizem que não vou ter tempo para tudo isto.

Portanto as perguntas que vou fazer vêm muito ao encontro desta temática.

Primeiro, gostava de saber há quanto tempo é que estás na equipa das atividades educativas aqui da Fundação e, mais ou menos, qual é que foi o teu percurso e o teu contributo nas atividades.

Então eu estou na equipe, se a memória não me falha, há três anos. Recebi o primeiro desafio para trabalhar com este tipo de público. O desafio era específico a ferramentas que eu já tinha desenvolvido no passado e que, não obstante de não serem para ... não terem tido no seu desenvolvimento o foco específico das NEE, já tinham algumas preocupações em termos da maneira das ferramentas serem usadas... (Depois já posso especificar melhor em que medida), mas tem sobretudo a ver com questões às quais se chama genericamente computação oblíqua, ou seja, tu poderes lidar com um computador sem usar os meios tradicionais como o teclado e o rato. Portanto poderes usar outras formas como sensores ou outras formas de computação física, por assim dizer. E portanto esses meios podiam ser adaptados.

(0:02:46) Portanto no fundo, esse desafio surge mais ou menos há três anos, se não estou em erro, e tinha em linha de vista esse trabalho específico que eu vinha desenvolvendo, ocasionalmente também na Fundação, há mais uns três anos, talvez.

Portanto há seis anos tu já trabalhavas aqui e só passados três anos é que começaste a trabalhar nas NEE. É Isso?

... sim... mais ou menos, é esse um domínio temporal, se bem que, a primeira colaboração que eu fiz foi com o Centro de Arte Moderna em 2009. Foi na sequência de uma residência de artistas em que eu participei nos 50 anos da Gulbenkian... na altura tinha interesse e tinha algumas atividades para público mais jovem e, pronto, comecei a colaborar nessa altura.

Se bem que a colaboração é um bocadinho atípica em relação ao modelo que eu observo que é o mais comum, porque eu só fazia oficinas de férias. Portanto eu só fazia intensivos nas férias que correspondia, no fundo, a ter um modelo de uma semana ou de cinco dias uteis com um mesmo grupo, que tinha no máximo quinze miúdos, e que percorria os

vários dias da semana em períodos de três horas diários, ou seja, ora de manhã- era o mesmo grupo durante os vários dias e à tarde era outro grupo com a diferença ou não das faixas etárias, dependendo dos casos e das opções.

(0:04:35) Hm hm. E tinhas um colega a fazer isso contigo.

Sim. Fiz sempre em dupla, portanto na verdade, fiz dupla com outros artistas ou mediadores que trabalhavam nessa altura. Portanto, na verdade foram raras as ocasiões onde eu fiz o modelo de visita ao museu. Aconteceu uma ou outra vez mas assim de uma forma muito pontual muito excepcional. Sim e é isso.

Depois de fazer essas atividades na verdade, havia... Aliás há uma promiscuidade considerável de trabalho de pesquisa de criação artística e o trabalho de laboratório, (seja ele qual for com pessoas, que regra geral pode assumir contextos mais formais ou menos formais, pode ter ou não instituições associadas – neste caso na tem a instituição Gulbenkian associada ~~tem~~), mas acaba sendo uma espécie de vasos comunicantes entre software e hardware que eu desenvolvo para a criação artística e depois é experimentado em contexto de oficina. De oficina interativa, onde se envolvem projetos, também, com os vários grupos. Portanto nessa medida, e depois de se fazerem alguns eventos fiz uma proposta ao DESCOBRIR, para se formalizar uma coisa chamada LAbMóvel que no fundo dava cara e dava uma maior solidez ao trabalho que tinha vindo a ser desenvolvido como freelancer.

Portanto e o LAbMóvel durou justamente três anos. Portanto no fundo mais ou menos de 2012. Sim desenvolvimento do LAbMóvel foi finais de 2012, até 2015. A fase de desenvolvimento, porque continuam a ser utilizadas as ferramentas e os recursos.

(0:06:57) Portanto, o enquadramento com a instituição é esse, há a relação como artista – que é uma relação de coisa à parte e há a relação na mediação que tem mais ou menos esta delimitação temporal.

(0:07:08) Então a Margarida, quando tu falaste com o DESCOBRIR para criar ali o LAbMóvel, não é, para ficar ali sediado e foi nessa altura que a Margarida foi falar contigo para aproveitar o LAbMóvel para as atividades com Necessidades Educativas Especiais?

Sim no fundo o LAbMóvel já tinha sido criado, já tinha sido desenvolvido. Na verdade é um projeto em contínuo (que neste momento em termos de desenvolvimento até está parado, no que diz respeito aos desenvolvimentos de hardware e etc), mas no fundo digamos as ferramentas principais do LAbMóvel já estavam desenvolvidas, já tinham sido testadas, já tinham sido aplicadas com “n” grupos (nós estamos a falar de várias centenas de crianças, para não dizer milhares de crianças que entretanto foram passando nas várias programações que se foram fazendo).

Portanto no fundo, o LAbMóvel corresponde, na verdade, a uma parceria entre a Maosimao Associação Cultural que eu dirijo e a Gulbenkian, e no fundo sempre e desde o início com um primado de utilização livre, ou seja de uma dinâmica onde não há patenteamento, há direito de autoria sobre as obras e sobre os dispositivos criados, mas há um acordo de livre utilização segundo as regras dos creative commons e de outras estruturas que procuram, digamos uma delimitação um bocadinho mais abrangente daquilo que é a forma como as pessoas podem aceder ao conhecimento e podem fazer a utilização dos materiais intelectuais que vão sendo criados.

(0:09:12) Portanto, sobre esse primado, o LAbMóvel, surgiu e houve um investimento da fundação em materiais que são próprios, são comprados pela instituição e que no fundo fazem uma dotação técnica da instituição de equipamentos e de ferramentas que eu vim desenvolvendo com o tempo e que eu continuo a usar em “n” outros contextos.

(0:09:51) E... mas então a questão das NEE não. Portanto, a tua parceria com as NEE não começou com uma necessidade das NEE. Por exemplo, para trabalhar com o autismo ...

Não.

Não houve nada desse género.

Não. Na verdade não. Na verdade era um recurso que a Fundação tinha, a Margarida e o Miguel Horta, na altura, tinham curiosidade sobre aquilo que estava a ser desenvolvido. Tomaram conhecimento das coisas que estavam... das atividades. Quer dizer, as ferramentas são sempre só ferramentas não é? Dependem muito da maneira como são usadas e independentemente de serem ferramentas muito profissionais ou muito precárias, vão sempre e para todo o sempre depender da maneira como são usadas (risos).

(0:10:42) Na altura, eles tiveram essa visão. Portanto, eles acharam (e bem) que as ferramentas desenvolvidas podiam facilmente ser usadas de forma pertinente e até inovadora com este tipo de públicos; fizeram esse desafio e, pronto, acho que foi uma espécie de encontro feliz, por assim dizer (risos).

Então, mas nas atividades tu trabalhas com eles não é? Tu estás nas atividades com o público NEE, isto é, és uma das pessoas que está a mediar a atividade.

Sim sim. Aliás. O LAbMóvel está aberto e tem recebido utilização de outras pessoas, mas a verdade é que o envolvimento direto com o público tem sido uma... não só é algo que me interessa desde o início (quando digo desde o início é desde o início da minha atividade profissional – é obvio que a minha relação com o público quando eu estou em palco a tocar um piano, por exemplo, é diferente de quando eu estou a dar um workshop, mas trata-se sempre de relação direta com o público). Portanto, essa característica é uma coisa que de forma mais inconsciente, e hoje em dia até de forma mais delimitada e consciente tem vindo a caracterizar muito o meu trabalho. Pronto, e isto é mais uma faceta não é criação artística nem tem nada a ver com isto mas tem a ver com um certo prazer de estar com pessoas e de estar diretamente com pessoas.

(0:12:36) Isto só para dizer que, sim eu estou envolvido diretamente como mediador de conteúdos vários, na grande maioria dos casos estamos a falar de mediação do património da própria instituição, no caso da colaboração com a Gulbenkian. Noutros casos estamos a fazer mediação de ciência ou de um conceito em particular ou de uma outra abordagem temática ou de conteúdos ou da programação que tenha sido privilegiada ou esteja sob foco por alguma razão; e o facto de eu estar envolvido diretamente com o público e com a mediação é uma parte integrante, para mim, dissociável da criação das ferramentas, porque, dificilmente me veria a desenvolver estas ferramentas exclusivamente para outras pessoas usarem.

(0:13:35) Digamos que é uma coisa que faz um certo sentido, ou seja, faz um certo sentido, digamos ... a criação de dispositivos e de metodologias de uso mais abrangente, mas claramente, neste caso, há uma espécie de obsessão metodológica por experimentar na primeira pessoa a utilização das ferramentas.

(0:14:04) E por levá-las à prática na primeira pessoa. Pronto. E isso é parte integrante da forma de trabalhar e da maneira como o projeto foi desenhado desde o início. E é uma parte muito importante da investigação, isto para dizer que às vezes temos circunstâncias onde as ferramentas ou os dispositivos são criados de forma ... muito... ou seja, há uma mistura grande entre as competências técnicas (quanto eu digo técnicas digo em relação à programação informática, ao próprio hardware, etc) ... promiscuidade estava eu a mencionar da relação a essas competências técnicas e as competências, digamos, do foro relacional – da maneira como tu te relacionas com as outras pessoas, nos papéis que vais assumindo, neste caso como mediador... – e os próprios conteúdos artísticos, ou seja as competências, que tu vais adquirindo para poder de forma ágil ou adequada fazer a mediação desses conteúdos.

(0:15:37) Portanto, a relação com este público, eu acho que o casamento é feliz porque... por um índice de diversidade. Ou seja, sempre tive muita ... como é que eu te hei de dizer ... muita ... propensão para ter relacionamentos muito diversos. Quando digo relacionamentos muito diversos digo, sei lá, na adolescência, para mim era normal ter um bom relacionamento com o fulano que assaltava toda a gente, e ao mesmo tempo, potencialmente com um adulto ou um professor ou outra figura adulta da escola, e ao mesmo tempo com os

betos, e com os punks (risos), e com os pronto a vida foi-me “oferecendo”, por assim dizer, essa diversidade e eu sempre nutri, também por outra via não é?, e sempre apreciei muito isso. Pronto, tem um bocado haver com o meu percurso, com a minha formação enquanto músico – porque eu fiz uma coisa chamada ensino articulado que me colocou na vicissitude de ter o curso geral, ou seja, a língua estrangeira, português, (matemática?) matemática não infelizmente porque estava ... não fazia parte do plano de estudos, infelizmente, (safaste-te dessa) safei não! (depois precisaste) depois tive de ir ter aulas de matemática à parte porque queria, pronto, mas não fazia parte do plano curricular.

(00:17:09) E portanto, basicamente eu tinha, aulas na escola secundária mas não estava na turma o tempo inteiro (até estava numa turma de economia, curiosamente (sem matemática) (risos) sem matemática, porque eu só tinha português, a língua estrangeira, filosofia e história que era específica, mas que eu também tinha na secundária) depois no conservatório tinha acústica, história da música, análise e técnicas de composição, piano, formação musical, etc. Só que mesmo no conservatório em praticamente cada turma era um universo diferente, porque a tua turma de formação musical não eram as mesmas pessoas que na turma da história da música que não eram as mesmas pessoas...

(0:17:53) E havia muita diversidade. Regra geral eu era o mais novo também (tinhas de te adaptar a essa gente toda não era?) sim! E pronto para mim era muito fácil. Era muito normal. E isso era uma coisa que ... ou seja, fez sempre parte, de algum modo, num certo sentido não tem nada a ver, mas este perscrutar da diferença e da diferença na diversidade era uma coisa que a mim me ... que era fácil.

Ou seja, era fácil navegar, por assim dizer, e sempre tive muito conforto nesta condição de satélite, não é? De elemento satélite de vários grupos, de várias geografias, de várias dinâmicas diferentes e, pronto, eu acho que a população... aliás, na verdade, acabei de fazer um espetáculo agora para o público surdo, aliás para o público em geral, mas através da experiência dos surdos e esta dinâmica em torno do público das NEE tem sido muito importante. Tem formado muito a minha vida e o meu percurso. E eu acho que tem a ver com essa lógica de diversidade de maneiras de observar o mundo que está à nossa volta, pronto e nós percebermos que temos mais uma, que é a nossa, que por estar na norma parece hegemónica mas que é só nossa. Pronto. E há de haver outras, não é?, as que estão dentro da norma, portanto que passam mais ou menos despercebidas, e depois outras que claramente não estão na norma e, pronto e é isso.

Então para ti, tu “bebes” muito dos outros não é?, mas se virmos as coisas ao contrário, qual é o teu contributo, enquanto artista, enquanto Simão, enquanto pessoa também, para as atividades e para... Porque é completamente diferente fazer uma atividade contigo lá do que com outra pessoa que perceba relativamente bem do LAbMóvel, não é?. Portanto, qual é a diferença? Como é que tu vês o teu contributo para estas atividades?

(00:20:15) Pah isso é a mesma coisa que ir dar um passeio de mota em motocross com um fulano que é mecânico ou não. (risos) Exato

É a mesma coisa, ou seja, estás a usar uma ferramenta. Neste caso é a mota, surgiu este exemplo nem sei bem porque (sim mas foi ótimo) e tu vais fazer motocross. É pah, se tiveres um problema mecânico e tiveres alguém que perceba de mecânica tu tens uma abordagem, se não tiveres tens outra! Pronto.

Agora se o passeio vai ser melhor ou pior, não sei.

Em relação à especificidade da problemática da mecânica propriamente dita, pronto pode trazer vantagens, mas se calhar ele pode ser piloto mediano e depois pode ser um gajo chato! Portanto, podia fazer uma dinâmica que não está na tua coisa. Portanto é óbvio que o facto de o LAbMóvel ter sido desenhado por mim permite-me uma agilidade nas ferramentas e às vezes uma... encontrar soluções sobretudo na dinâmica emergente (que é uma coisa que eu acho que para mim é muito importante em termos teóricos, porque é bom dizer que para além da música e da criação da musica há um background de psicologia do desenvolvimento,

uma cadeirazita que eu fiz na faculdade, que era a única que não tinha nada a ver com a música e eu escolhi por causa disso, mas que caiu muito bem, e de psicopedagogia também). Portanto há um interesse sobre o ensino. Portanto eu sou, na verdade eu sou professor desde os 18 anos dou aulas, num contexto também um bocado específico que é ser professor de piano – a relação é de um para um – que tem as suas especificidades – mas pronto a problemática de... como é que eu explico isto a outra pessoa? – é uma coisa que me tem acompanhado sempre e em formatos diferentes.

_____pausa para telefonema do mediador_____

Esta dinâmica de estar ligado ao ensino e ao ensino não formal, é uma coisa que tem de ser olhada, na verdade, e que eu gosto de olhar porque corresponde àquilo que é a minha visão subjetiva desta prática. Corresponde a eu estar a pensar sobre questões de educação, em geral, há mais de uma década não é? (não obstante a tenra idade) por um lado...

Pelo outro, acho que a paternidade é muito importante também (**claro**) e isto porquê? Porque, é muito fácil nós cristalizarmos o nosso modo de ação – esta é que é a verdade. Quer dizer, nós somos todos conservadores, não somos nada inovadores. Nós lançamos esquemas, às vezes estamos mais à descoberta e então investigamos mais um bocadinho, mas mal se instala uma dinâmica simpática nós ficamos, confortavelmente, a não ser que nos piquem o rabo.

(00:01:20) Portanto, isto nós, nós entidades vivas que circulamos por aqui (neste caso seres humanos), e como tal, o ensino em contexto não-formal tem uma série de vantagens que não servindo de exemplo, porque não é igual fazer uma atividade do que estar todos os dias com as pessoas, não é?, são escalas de ação completamente distintas. Mas justamente por trazerem uma certa frescura, e por trazerem alguém que vai receber um grupo pela primeira vez, põe... às vezes dá um “baralha e volta a dar” do qual se podem retirar muitas coisas.

E isto porquê? Porque... quais são as vantagens específicas do Som Contigo? Vou nomear várias: a primeira é que eu cada vez mais acho que nós todos temos NEE, tenho repetido isto já em várias ocasiões, portanto corro esse risco, mas a ideia não é dizer que nós somos todos suficientes ou deficientes, ou especiais ou paraespeciais.

A ideia é que todos temos necessidades educativas especiais. Simplesmente algumas pessoas, se essas necessidades especiais não forem atendidas continuam a funcionar, enfim não encontram a necessidade especial aqui, então vão ali e vão à procura – fazem o seu caminho. Há pessoas que se não tiverem a todo o tempo NEE não dão retorno nenhum. E portanto, a palavra “educativo” deixa de fazer sentido. Pronto, sucumbe.

E portanto, estar na condição de ter que, obrigatoriamente, se fazer um educativo, atender às Necessidades Educativas Especiais de cada um ou de cada grupo, sobretudo, enfim, de cada grupo, é, de facto, a especialidade de quem faz ensino não-formal, porque estamos a falar de fornadas cíclicas de malta (das mais diversas tipologias: adultos, crianças, de todas as faixas etárias, que eu fui recolhendo), na maior parte das vezes para falar de assuntos que não interessam a ninguém!

Portanto estamos a falar de falar sobre música contemporânea, por exemplo, ou música experimental que foi feita nos últimos 50 anos, que não é do conhecimento geral, com dinâmicas de especialidade ligadas à investigação, que são coisas de nicho, não é? E portanto, a temática, regra geral, não é nada atrativa – era tida como nada atrativa – e portanto havia uma necessidade de perceber porque é que pessoas que desenvolveram estas atividades ou estas músicas estavam entusiasmadas quando as fizeram ou o que as foi que as entusiasmou – como é que tu podes contagiar outros?

(00:04:30) No caso do Som Contigo, pronto a primeira vantagem é considerar todos por igual. Por igual nas suas diferenças, mas ir investigar efetivamente, o que é que nos une. Ou seja, em que é que nós somos iguais ou equalitários. Pronto. E isso às vezes não é a coisa mais fácil, porque se uma pessoa não vê, não ouve, ou não processa a informação da mesma

maneira que tu, a quantidade de coisas em que tu achas que és igual aquela pessoa vão diminuindo.

(00:05:01) Felizmente, na maior parte dos casos, há muitos poucos casos de pessoas que não têm tato, por exemplo. Há obviamente pessoas que são tetraplégicas, mas o tato é um sentido muito abrangente. E o som – quando projetado ao nível do tato – é uma coisa que, de uma maneira ou de outra, por eu ser muito obcecado pelo próprio fenómeno, para além de ser músico, eu fui notando que (o som) era muito abrangente e que podia tocar de forma igual (equalitária) muitas condições diferentes. Portanto isso foi aquilo que se foi tornando consciente.

Portanto o Som Contigo, a vantagem que tem é providenciar esse tipo de fruição que mais do que os ouvidos põem as mãos e o corpo todo em contacto com o som e pronto depois podes escolher os conteúdos adequados – se nós todos formos ouvir Haydn (**compositor do período clássico**) com o corpo todo, não é a mesma coisa do que se a gente escolher sons graves, ou de tecno ou sons eletrónicos, ...os conteúdos que nós escolhemos (e às vezes a maneira como eles são produzidos, o facto de serem produzidos em tempo real, como se fosse um instrumento outro... acústico, é muito importante).

(00:06:23) Mas antes de atalhar por essas especificidades, primeiro tratar todos como igual – e não foi uma, nem duas, nem três vezes que eu tive pessoas a virem ter comigo a agradecer o simples facto de serem tratadas como iguais – sobretudo na doença mental tive isso várias vezes, porque nós somos todos sensíveis, com ou sem doença, somos todos sensíveis e ser tratado como igual é uma coisa que eu acho que agrada a toda a gente. Efetivamente toda a gente gosta de sentir que é acolhida como igual. Seja lá o que isso quer dizer.

Isso é uma das coisas.

(00:07:01) A segunda coisa tem a ver com a dinâmica emergente. A relação entre o plano que se faz e aquilo que se executa. Eu já nesta entrevista privilegiei muitas vezes a palavra “mediador” em vez da palavra “monitor”. Eu tenho um amigo, que é o Mário Rainha Campos, - que é psicólogo, é fotógrafo e dirige um Serviço Educativo na Casa da Cerca, foi também colaborador aqui na Gulbenkian muitos anos, com quem eu colaborei também antes de haver o tal LABMóvel, e depois também, - que dizia uma coisa muito engraçada que era: “um monitor é um dispositivo que mostra conteúdos preparados e processados por outrem. Uma pessoa que está a monitorizar é uma pessoa que está a ver acontecer uma coisa que foi planeada por outra.”

O que é ótimo! Em montes de casos é fantástico!

Aqui, neste contexto específico, eu acho que não há ninguém que seja monitor (não é que eu tenha alguma coisa contra monitores ou monitoragem), mas não há monitores, há processadores, super sofisticados, que geram aqueles conteúdos, que processam e que põem na prática e levam ao público. E regra geral estão todos fundidos numa mesma pessoa, que é uma vantagem enorme. Nomeadamente em termos económicos é uma vantagem enorme: escusas de estar a pagar a várias pessoas para fazer diferentes trabalhos.

No caso, essa capacidade de muitas pessoas que trabalham aqui (estou só a formalizar uma coisa que para mim passou a ser muito importante) é, a relação, estava eu a dizer, entre o plano que se bola, a planificação da atividade, e a execução da atividade. Se eu forço a barra para manter fiel ao meu plano, eu posso dar cabo, por completo, da dinâmica relacional que eu tenho com as pessoas que eu tenho à minha frente. Isto é válido para todos os grupos. Nas NEE isto é absolutamente brutal (risos). É assim: se eu quiser levar a cabo um plano que não está a funcionar eu tenho duas soluções. Acabar com a atividade naquele próprio momento ou mudar imediatamente o meu plano.

(00:09:33) E isto parece uma coisa muito estranha porque nós vivemos numa sociedade, regra geral, muito cartesiana (ainda muito cartesiana!), mas a verdade é que a realidade à

nossa volta não funciona assim. Quer dizer um coelho está a crescer, se ficar com uma erva presa numa pata, ele vai continuar a crescer, a pata cresce como puder, não é? Não vai ter uma pata normal mas o processo vai continuar a correr, não é? (estou a falar num caso de atrofia). Aqui é um bocadinho a mesma coisa. Nós achamos que nós estamos a cumprir o nosso plano, pois muito bem, mas o que eu acho hoje em dia é que cada vez mais as minhas planificações são de um foro ... de uma espécie de algoritmo: se x, y; se x e y, z; se não houver outra coisa, outra coisa ... uma coisa do nada, que não estava no plano e que emergiu. Portanto há esta... não chega bem a ser uma teoria porque não tem o desenvolvimento necessário da minha parte, mas há “n” pessoas a fazer esse trabalho e tem a ver com dinâmicas emergentes. Ou seja, aquilo que emerge à nossa frente e que merece muita atenção, e neste público em especial tem um enfoque particularmente.

Houve uma pessoa numa formação que dizia “Ah! Porque vocês têm um ensino para o sucesso” e eu pedi à pessoa para explicar melhor o que é que ela queria dizer. E o que ela estava a querer dizer era que nós íamos tentando “n” coisas até as pessoas que estão connosco sentirem um bocadinho que têm sucesso.

(00:11:22) Pois, eu acho que isto faz imenso sentido. Para mim faz imenso sentido. Se eu estou a querer passar coisas a outrem não sei, eu não tenho prazer nenhum em infligir insucesso nas outras pessoas - a não ser que eu esteja num contexto hipercompetitivo então aí eu tenho todo o interesse em fazer isso. Quando não, quando nós estamos numa dinâmica de cooperação e de interesse comum, e queremos ir numa mesma direção seja ela qual for, o interesse é, de facto, nós posicionarmo-nos de maneira a fabricar a sensação de sucesso.

E quando eu digo fabricar é retirando todo o lado pernicioso que isto tem, e fazendo questão que esse lado pernicioso sucumba perante as vivências e a validade das vivências que estão a acontecer.

(00:12:29) Como tal, hoje em dia, a grande vantagem em resumindo e voltando à pergunta, a grande vantagem do Som Contigo para estes públicos, ou em geral, são as metodologias de ação, muito mais do que as ferramentas. Aliás eu podia fazer exatamente a mesma atividade sem nenhum computador, só com pedras e com paus, ou com plantas ou com outra coisa qualquer. O que houver.

De tal forma eu, hoje em dia, me relaciono com estas dinâmicas – é óbvio que as ferramentas são importantes e ~~e que~~ veiculam/permitem coisas diferentes – mas aquilo que, verdadeiramente, eu acho que está em causa é a metodologia de ação que no fundo propõe uma espécie de repertório (é um menu) de opções (várias) para interagir e aprender coisas que vai desenrolando a la carte. E vai desenrolando a la carte porque esse repertório de coisas, - ou seja de ferramentas, objetos, de metodologias para usar essas ferramentas e outras combinatórias, não é?, - fazem de facto uma carta que precisa de ser navegada ou por pedido especial ou por sugestão do chef. Pronto e então acho que é essa a mais valia.

Acho que estas coisas que eu estou para aqui a dizer acontecem em montes de outras atividades, de colegas e em “n” contextos. Mas se me perguntarem a mim, diretamente, hoje, sobre a minha prática, acho que isto é o mais importante e estou sempre à procura dessa presença, ou dessa capacidade de perceber o que é que é preciso no momento a seguir.

É óbvio que eu tenho um plano desejável ... inclusive há grupos que percorrem rapidamente o menu e deixam espaço até para coisas que ... ou para aproveitar até aos últimos redutos, como quem chupa os ossinhos da cabeça de um peixe (risos), (que alguns familiares meus adoram fazer, mas no fundo tem a ver com esse nível de detalhe não é? Porque no fundo é assim, a verdade... é que na verdade, o peixe podes bem não comer a cabeça não é? Comer a cabeça é mesmo o requinte de alguém que, deliberadamente, se quer dar a esse trabalho e tem prazer em fazê-lo! Não é porque precise dos nutrientes). Não! É porque alguém não só está a jogar aquele jogo, e agora voltando às atividades, como quer perscrutar... sei lá, o exemplo máximo que eu dou é um miúdo que tem uma microcefalia que não fala, os técnicos que vinham com esse grupo diziam que ele era muito interessado em

sons (sons não é musica) – pequenos sons, coisa de estar a produzir um pequeno som durante horas etc. – é muito impressionante observar um miúdo desses que está em roda livre, a um canto, a explorar um software que eu próprio ajudei a construir e do qual eu conheço bem os meandros, e ver alguém que está, efetivamente, a explorar todos os cantinhos possíveis e alguns até que nem suspeitei que pudessem acontecer durante uma hora, enquanto o resto da atividade decorre!

Portanto estamos a falar de uma pessoa que tem estas limitações que já referi, que não faz uso da fala e etc. mas que de facto desenvolveu uma sensibilidade de escuta e de relação com os sons que lhe permite fazer uma viagem detalhada sobre o como é que é possível ... em que... até onde é que pode ir a produção sonora através do toque com um dedo ou com vários dedos numa superfície de um ipad (porque aquela aplicação é sobretudo sobre isso).

E pronto ele vai descobrindo, todas as maneiras de tirar sons daquele pequeno instrumento que havia - ele mais ou menos palmilhou por assim dizer. E isso é interessante porque tu percebes que ele está mesmo em relação com aquilo, não é? Ele não está só... se ele estivesse só a disparatar e a fazer sons em qualquer coisa ... estou inevitavelmente a conjeturar e a ... como é que se diz? (é a tua perspetiva sobre isso) é a minha perspetiva, mas ao mesmo tempo é uma especulação. Mas aquilo que eu observei é uma vivência. Não é um desprendimento de alguém que tem um comportamento automático e está praticamente a mexer naquilo, caso contrário não obteria o tipo de resultados que eu fui ouvindo enquanto fazia a atividade com o resto do grupo.

(00:18:15) Portanto, acho que a vantagem do Som Contigo é a relação física com o som, é o potencial, digamos, da relação e de percepção do som que se abre e com o qual nós temos todos uma relação muito forte, muito intrauterina, por assim dizer, por um lado. E pelo outro, eu acho que as metodologias em curso nesta dita lógica de menu, onde no fundo não há propriamente um certo e um errado específico, há a procura de obter ... há na mesma comportamento disruptivo não concordante, não desejado e esse continua a não ser desejado, e há retorno efetivo ... retorno de relação. E quando o retorno de relação se estabelece é puxar o fio. E é isso

(00:19:25) E achas que a procura das escolas para esta atividade (porque vocês têm imensa procura. Têm cada vez mais atividades por ano, porque as escolas procuram cada vez mais). Mas tu estavas a dizer que não é propriamente uma atividade académica nem passas qualquer tipo de conceitos escolares, não é? (não) portanto o que é que achas que faz com que venham tantas escolas e que haja tanto interesse. São essas mais-valias que estavas a falar? Ou há algo mais?

Eu não sei. Eu não sei propriamente qual é o interesse...ou melhor não sei porque há duas coisas diferentes não é?

Uma é como é que as pessoas acedem à informação - que dados é que têm (às vezes são coisas parvas, às vezes é o nome particularmente feliz, ou outra coisa qualquer pronto). Acho que o papel das **reuniões técnicas** que se fazem aqui, que a saber são (nunca estive em nenhuma, propriamente dita), no fundo, pré contactos pessoais com as instituições onde se explica a oferta e onde se debate, um pouco o que é que está na calha, por assim dizer... Tem um papel muito importante...

(00:20: 30) Acho que as dinâmicas com o som, mais do que música, isto chama-se Som Contigo não se chama Música Contigo... Acho que... pode ser que essa coisa do som... e de facto porque quase todas as pessoas que vêm à atividade (estou a falar dos técnicos) vêm com essa figada. Eles suspeitam, porque vêm muitas vezes, que muitos destes miúdos tem uma relação muito forte com o som. Lá está é com o som, não é propriamente com a música. O som é uma coisa muito forte.

Eu não sei quais são as razões do sucesso das inscrições, agora eu tenho opiniões sobre porque é que o preenchimento das folhas de avaliação têm as características que têm e pronto... e aí é muito (notória) sim é notória e é muito compensador, do ponto de vista

emocional, para quem faz (poderia ser outros níveis, mas neste caso até é uma coisa que é mais emocional) e aí deixa-te de suspeitar que estás num caminho bom...no bom caminho a fazer pessoas felizes.

(00:22:06) Se as pessoas estão felizes avaliam bem aqui que está ... e lá está, estás a ver?, não tem nada a ver com... não há propriamente nada que vá encontrando nenhum cânone muito estabelecido na atividade. Não há musica para crianças, não há... não há nenhum chavão assim específico.

(00:22:28) Portanto, quando tu... os cânones também são estratégias de empatia não é? Se tu puseres Quim Barreiros (já pediram não já?) já pediram! Mas o que eu estou a dizer é: os miúdos terem empatia com esses cânones estabelecidos, que estão por todo o lado, acho ótimo, não tenho nada contra. Aliás se eu usasse mais isso, podia ser uma estratégia de captação de atenção. Mas o que acontece aqui acho que não é isso. Eu acho que tem a ver com uma pesquisa, relativamente, profunda que vem da pesquisa, digamos, da criação artística – que eu acho que essa sim dá fundamentos, dá solidez a estas outras práticas – aliás, como eu já disse, elas concorrem uma com a outra (são vasos comunicantes). Formalmente não! Quando eu estou numa atividade, estou numa atividade. Visto o papel de mediador e é essa a minha função. Nem quero estar noutra. Agora internamente, nas reflexões que provoca, aí aí com certeza! Internamente nas opções que eu ponho em marcha, se elas são informadas pela outra prática? Aí isso com certeza que sim! Não sou nada estanque em relação a isso, antes pelo contrário.

(00:23:44) Portanto, nessa medida, eu acho que há uma tentativa que vem do trabalho da criação artística de atingir, diretamente, ... é uma espécie de conseguires atingir uma psicopercepção primária/básica, através de coisas ... É como ires direta à célula, é como tu conseguires mandar a informação diretamente para as tuas células. E nós temos muita informação cognitiva, hoje em dia, mas há muitos muitos estudos que continuam a dizer que a quantidade de coisas que nós fazemos, porque nos mandam fazer, (não é outros que mandam, é a nossa biologia interna que nos manda fazer coisas a toda a hora), a todo o momento e nós não temos a noção nem de metade das ordens que nós recebemos.

E quando eu digo isto, quer dizer, miúdos que têm medo, durante a atividade, “n” quer dizer! “N”!

Todas as portas do desconhecido que se abrem estão a tocar no medo. Por exemplo, se bem que esta não é propriamente a estratégia, a estratégia é tu teres condições de dinâmica intrauterina – sons muito graves, por exemplo, ou dinâmicas de repetição de estabelecimento de um padrão que se torna previsível e consequente – coisas que têm a ver com a psicopercepção em geral e com a psicopercepção do som.

Se houver uma coisa que vá tipo feedback, que vá aumentar aumentar aumentar e não se percebe quando é que vai parar – não há quem não fique ansioso! Porque se aquilo está a aumentar aumentar aumentar (não sabes como parar isso) tu não sabes quando é que aquilo vai parar e se tu vais rebentar em conjunto com aquilo pelo caminho. Portanto as tuas células sabem que tu tens de te pirar daquele sítio rapidamente, porque a tua função primária é tu manteres o teu código intacto e duplicares o teu código por aí a fora. Portanto nas pessoas em que os layers cognitivos não funcionam dentro da norma, estas dinâmicas todas estão muito ativas e são muito sensíveis não é? (claro que sim)

(0:26:00) E portanto, eu acho que o som, depois das técnicas introdutórias, de contacto com os dispositivos, podem ser muito amnióticas. Acho que o som, por definição, cumpre essa função em muitos casos, e portanto a nossa bioquímica reconhece essas funções. E o trabalho em alguma medida é uma espécie de tentativa de barrar os layers culturais de percepção do som e de atingir, diretamente, esses outros layers – o que, na verdade, eu acho que se revela bastante eficaz, de bastante boa dinâmica com estes públicos. Portanto, passa a ser quase, hoje em dia, acho que é quase uma coisa tranquila de tentativa e erro até encontrar a ponta do fio e puxar por aí, pronto. E depois faz-se um percurso, eventualmente morre, as pessoas

aborrecem-se (todas as pessoas se aborrecem e estas não são exceção) e quando as pessoas se aborrecem, faz-se uma pequena pausa e tenta-se encontrar outro fio (e puxa-se outra vez não é?) e puxa-se outra vez.

(0:27:24) Tinha só mais uma pergunta. Como a minha tese é mesmo sobre as competências de participação e interação social, onde é que tu vês as micropedagogias ou algumas estratégias da atividade que se fazem, que tu vejam que sejam mais potenciadoras disto? ou se será que é a atividade toda, no seu todo, não sei. Como é que tu vês isso?

Aquilo que eu vejo é: nós para interagirmos nós precisamos de coisas básicas. Das quais nós nos esquecemos. Nós temos supra funções, quando eu digo supra é de alta sofisticação, nós tendemos a esquecer disso. Nós precisamos de conforto, de carinho, e de ser tratados de forma igual (e se tens isso consegues o resto) Sim! Essas são as portas de entrada depois o resto... é demasiado lato para serem metodologias, mas estas continuam a ser muito importantes, portanto, temos de ser “discretamente amorosos” (risos)

Obrigada Simão

ANEXO N - Análise de conteúdo da entrevista feita à coordenadora de área



Blocos	Categorias	Sub-categorias	Indicadores	Unidades de Registo	Freq.
Organização das atividades NEE da FCG	Tipo de atividades planeadas	Atividades de visita	Existem atividades em formato de visita	porque as nossas atividades podem ser só visita,	2
			As visitas têm a duração de 60 minutos	Os tempos das atividades são – previstos - uma visita tem a duração de 60 minutos	2
		Atividades de visita e oficina	Existem atividades em formato de visita-oficina	ou ainda visita e oficina que se desenrolam em dois momentos	2
			Existe uma atividade diferente que inclui visita e oficina em três momentos	e temos ainda uma outra que é desenrolada em três momentos (...) – dois momentos de visita e um de oficina	
			As oficinas têm a duração de 90 minutos	uma visita-oficina tem a duração de 90 minutos.	2
	Espaços onde se desenvolvem as atividades (acervos)	Diferentes espaços da FCG	As atividades estão pensadas de forma a ser fácil o acesso aos diferentes museus, exposições e obras de arte	Assim, as atividades desenvolvem-se em diferentes espaços	
				e aos diferentes acervos da Fundação Calouste Gulbenkian.	
				e têm diferentes pontos de partida	2
		Museu Gulbenkian - Coleção do Fundador e coleção Moderna	Desenvolvemos atividades no Museu Coleção do Fundador	Temos atividades que se desenvolvem no Museu Coleção do Fundador e que têm o grande título Sentir o Museu,	
			Desenvolvemos atividades no museu coleção moderna	Temos o “À Flor da Pele”, (...) cujas atividades se passam todas no museu mas coleção moderna	2
		Jardim da Gulbenkian	Exploração sensorial é realizada no jardim da Gulbenkian	toda uma exploração sensorial que é feita no jardim	
			Desenvolvemos atividades no jardim	O grande título do jardim é “O Mundo no jardim”	

Blocos	Categorias	Subcategorias	Indicadores	Unidades de Registo	Freq.
Processo de dinamização das atividades para públicos com NEE da FCG	Pressupostos/ Princípios considerados na estruturação e organização das atividades	Assegurar a acessibilidade aos conteúdos	As atividades estão pensadas de forma a ser fácil o acesso aos conteúdos	a programação desenhada para os públicos com Necessidades Educativas Especiais está pensada e estruturada por forma a criar as acessibilidades aos conteúdos museológicos	
		Centralizar a atividade nas especificidades do participante	As atividades para públicos com NEE da FCG são pensadas de forma a atenderem às especificidades de cada participante, para que vivenciem uma experiência positiva	porque as nossas atividades pretendem muito tocar o indivíduo	2
				e partirem do indivíduo.	3
		Diminuir as situações de frustração no participante	O objetivo é não criar frustrações	Nós aqui pretendemos diminuir as frustrações. Não queremos criar frustrações.	2
			As frustrações já vêm com eles para a atividade	As frustrações já existem nestas pessoas e muitas.	
		Valorizar as competências de cada participante	Uma vitória é o feedback positivo – um sorriso, um esgar... algo que demonstre bem-estar	Para nós, um sorriso, um esgar, que nos mostram o bem-estar e a felicidade é uma vitória.	
			Valorizar também é aproveitar aquilo que o grupo nos dá	E eu acho é que nós temos de aproveitar tudo aquilo que o grupo nos dá.	
		Valorizar a presença de técnicos e professores no decorrer da atividade	Não se pode obrigar as pessoas a participar	Como participantes... muitas vezes... pronto não podemos obrigar as pessoas não é? A participarem...	
			Querendo-se a inclusão procura-se que os professores sejam proativos	A nossa tentativa é sempre de incluir, porque o primeiro objetivo é o da inclusão, e incluir todos, e gostaríamos sempre muito que os professores fossem proativos.	
			O mínimo pedido é que estejam como apoiantes na atividade – ajudando os alunos/participantes a envolverem-se ativamente na atividade	As vezes isso não acontece, mas o minimo que exigimos é que sejam apoiantes na atividade.	
				Não querem participar, não querem fazer qualquer coisa, mas estão com o jovem com o adulto a ajudar essa pessoa a participar.	
			Eles são referências para os participantes	São referências que eles têm não é?	

(cont.)

Blocos	Categorias	Subcategorias	Indicadores	Unidades de Registo	Freq.	
Processo de dinamização das atividades para públicos com NEE da FCG	Pressupostos/ princípios considerados na estruturação e organização das atividades	Valorizar a presença de técnicos e professores no decorrer da atividade	Quando os grupos são novos e não se conhecem os participantes nem como “funcionam” é imprescindível que os professores/técnicos estejam presentes para que haja essa mediação na relação	Mas há grupos que vêm pela primeira vez, que nós nunca vimos, não sabemos como é que funcionam e é imprescindível que as pessoas de referência, com quem eles estão um ano inteiro, estejam presentes.		
			Ficam na atividade porque são parte do sucesso da mesma	isso é uma condição. Ficam em sala. Ficam no museu, porque são parte do sucesso, também, das oficinas ou das visitas.		
		Construir um guião e sua relevância no desenvolvimento das atividades	Temos o guião, mas às vezes não o seguimos	Eu diria que muitas vezes nós trabalhamos, temos o guião sim, temos tudo muito organizado, muito estruturado, mas muitas vezes vale o que vale, não é?		
		Ajustar as propostas pensadas às características dos participantes	Às vezes, quando o grupo chega, tem de se mudar o guião estabelecido, com o intuito de melhor chegar ao grupo	O grupo chega e nós mudamos a agulha em cinco segundos porque se não é por aqui é por ali.		
			É com a experiência do trabalho que se tem desenvolvido que já se conseguem fazer estes tipos de ajustes no momento	Porque desta forma não vamos conseguir		
			É dito em reunião técnica que o tempo da atividade é ajustado ao grupo e às suas características	É a experiência que temos, de trabalho que nos tem permitido fazer estes ajustes criativos, no segundo em que o grupo chega.		
		Adaptar os tempos das atividades às características dos participantes	As pessoas aqui não ficam obrigadas porque nós não temos tempos a cumprir obrigatoriamente	É dito em reunião que o tempo da atividade é o tempo do grupo e não temos qualquer tipo de problema.		
			Os professores, sabem que a atividade pode acabar antes, se já não acrescentar nada ao grupo ou continuar porque estão satisfeitos e a pedir mais informação.	Quer dizer não é um lugar onde temos de estar obrigados porque temos de cumprir o tempo.	2	
					Eles sabem que pode ser só 45 ou ir até aos 90, ou às vezes até é mais! Há grupos que aguentam muito mais! Outros não.	2

(cont.)

Blocos	Categorias	Subcategorias	Indicadores	Unidades de Registo	Freq.
Processo de dinamização das atividades para públicos com NEE da FCG	Pressupostos/ princípios considerados na estruturação e organização das atividades	Adaptar os tempos das atividades às características dos participantes	O tempo da atividade é o tempo do grupo – o que se pretende é que eles estejam felizes e que o que se faz na atividade lhes faça sentido	O tempo da atividade é o tempo do grupo. Queremos que estejam felizes, provocar bem-estar e que o que fazemos tenha uma relação ... e faça sentido para o próprio.	3
	Desenvolvimento de trabalho em equipa multidisciplinar	Garantir a articulação entre as obras de arte e o currículo	Os diferentes espaços e pontos de partida permitem o cruzamento das obras de arte com as diversas áreas do currículo	Portanto são estas quatro linhas programáticas que partem de diferentes acervos que nós escolhemos para as necessidades educativas Especiais, e cruzamentos.	
		Assegurar a articulação entre os artistas das diferentes áreas e a componente pedagógica	É interessante os artistas e mediadores terem competências pedagógicas	Eu acho que é muito interessante nós termos artistas e mediadores com competências pedagógicas, que muitas vezes os artistas não têm.	2
			Há interesse em se cruzar diferentes linguagens	Portanto há todo um interesse em cruzarmos aqui linguagens ou alguém da dança, ou alguém da música, ou alguém do desenho...	
			Existe diferença entre a forma como o artista trabalha sozinha e com o contributo de um mediador da área da pedagogia	é muito interessante ver como é que um artista trabalha e como é que um artista depois trabalha com uma pessoa da área pedagógica para construir uma outra coisa.	2
			É um enriquecimento para todos. Todos os mediadores são bastante disponíveis para o trabalho em equipa, o que se traduz num trabalho mais rico	E é um enriquecimento para todos. (...) porque de facto os que trabalham nesta equipa sabem, estão muito disponíveis e são pessoas muito sensíveis a estas populações. Isso logo à partida é muito importante. (...)	2

(cont.)

Blocos	Categorias	Subcategorias	Indicadores	Unidades de Registo	Freq.	
Processo de dinamização das atividades para públicos com NEE da FCG	Marcação das atividades	Preocupação em definir temas/títulos	A organização por temas facilita o processo de marcação	Estes grandes títulos no fundo são para facilitar o processo de marcação.		
		Atenção às especificidades dos públicos com NEE	A marcação das atividades NEE não é feita da mesma forma que as atividades para o público regular	Estas marcações não são feitas como as outras marcações, pelo telefone, em que marcam...	2	
	Aspetos considerados e dificuldades na marcação de atividades	Caraterísticas do público-alvo	Realização de uma reunião técnica para se proceder à caraterização dos grupos	Nesta reunião são caraterizados os grupos,		
				Porque sim, os conteúdos são todos muito interessantes, as atividades são muito interessantes, mas cada criança, cada jovem, cada adulto que vem tem especificidades		
				Ao termos um conhecimento prévio podemos depois, em sessão, chegarmos mais a cada um. E é essa a diferença, penso eu.		
				é uma anamnese do grupo que vem até nós,		
		Adequação dos conteúdos às especificidades do público-alvo	O objetivo da reunião técnica é o de adaptar os conteúdos das atividades a cada grupo	As temáticas trabalhadas nas escolas podem também ser cruzadas com as diferentes coleções e acervos	por forma a nós podermos de facto adaptar os conteúdos ao grupo.	2
				Às vezes há temáticas que são trabalhadas nas escolas, nas instituições, e que podem ser (...) dá para fazer a ponte aqui com as nossas coleções e os acervos.		
		Dificuldades sentidas na organização das atividades associadas à caraterização dos participantes	Às vezes a caraterização dada fica aquém das caraterísticas reais dos participantes. Ou ao contrário!	Sim muitas vezes a caraterização fica muito aquém... ou às vezes ao contrário!		
					Já aconteceu a caraterização não coincidir com a realidade do grupo que surge para a atividade	Já nos aconteceu caraterizarem défices intelectuais profundos e aparecerem défices intelectuais moderados... ou até mesmo ligeiros.
			Toda a equipa está preparada e sensibilizada para no acolhimento do grupo fazer o levantamento das caraterísticas (por observação direta)	Mas toda a equipa está preparada e sensibilizada para num momento inicial em que acolhe o grupo fazer essa leitura de raio-x e perceber quem é que temos.		
			Temos tido algumas surpresas, e ter de mudar toda a abordagem da atividade, no momento, faz parte do risco.	Sim já nos tem acontecido. Temos tido grandes surpresas (risos) e ter que mudar toda uma abordagem... mas faz parte... do risco.		

Blocos	Categorias	Subcategorias	Indicadores	Unidades de Registo	Freq.
Tema "Sentir o Museu" Tipologia e caracterização das atividades	Tipologia das atividades	Existência de três tipos de visitas	Dentro do tema "Sentir o museu" existem três atividades distintas com nomes diferentes	dentro desse grande título há atividades específicas. Ou seja, há visitas que têm outros nomes.	2
		Visita: O que é um museu	Uma atividade é uma aproximação e abordagem ao que é um museu.	dentro do Sentir o Museu temos três visitas: uma que é uma primeira abordagem ao que é um museu e cujo nome se chama mesmo "O que é um museu?"	
		Visita "Brincar através da arte"	Outra atividade chama-se "Brincar através da arte"	Temos outra visita que se chama "Brincar através da obra de arte"	
		Visita: "O Egito no tempo dos faraós"	Outra atividade / visita designa-se "O Egito no tempo dos faraós"	E temos ainda uma outra visita que é "O Egito no tempo dos faraós"	
	Atividade "O que é um museu?"	Explora o que é um museu	Esta atividade tenta explorar, por um lado, as noções de museu, de exposição e de obra de arte	que procura mostrar aos participantes o que é que um museu tem, o que é um museu,	
		Aborda as profissões existentes num museu	E por outro explorar as profissões existentes num museu (e o que representa cada uma)	quem trabalha num museu, as funções de quem trabalha dentro daquele espaço	
		Analisa o conceito de Coleção e colecionador	É muito relevante falar de quem foi o Sr. Gulbenkian e da sua coleção	- e não só as obras expostas – até chegarmos ao conceito da coleção e do colecionador. Que nos interessa também falar de quem foi o senhor Gulbenkian.	
	Atividade "Brincar através da obra de arte"	Parte de uma obra de arte	O ponto de partida é uma obra onde se podem ver situações de brincar noutros tempos	que é uma visita que tem como ponto de partida uma obra em que pode ser observado o brincar noutros tempos	
		Visa promover a análise do que é brincar	Com a análise da obra os participantes vão pensar sobre o que é brincar para cada um	e os participantes, através dessa visita e dessa obra vão, no fundo, regressando um bocadinho ao seu brincar, ao o que é brincar para eles,	
	Atividade "O Egito no tempo dos faraós"	Aborda o tempo dos faraós	Fala-se do tempo dos faraós	como é que era no tempo dos faraós,	
		Explora o modo de vida dos faraós	Fala-se de como se vivia no tempo dos faraós	como se vivia, como era a vida,	

Blocos	Categorias	Subcategorias	Indicadores	Unidades de Registo	Freq.
Tema "À Flor da Pele"	Atividades e sua tipologia	Visita dançada	Existe uma visita que é dançada	e dentro deste À Flor da Pele temos uma visita que é toda dançada,	
		Visita desenhada	Existe uma visita desenhada	temos uma visita desenhada,	
		Visita-oficina chamada "Cinema de bolso"	Existe uma visita-oficina chamada "cinemas de bolso"	temos uma atividade que se chama "cinemas de bolso" que é uma visita-oficina	
		Visita "O que nos diz o retrato"	A atividade "O que nos diz um retrato" é composta por três sessões	e temos ainda uma outra que é desenrolada em três momentos que se chama "o que nos diz um retrato"	
	Abordagem metodológica da visita "O retrato na obra de arte"	Primeira sessão: visita à exposição no Museu Coleção do Fundador	A primeira sessão é uma visita à exposição à Coleção do Fundador que aborda o retrato em épocas mais antigas	– o primeiro momento é uma visita na coleção do fundador, o retrato em épocas mais antigas,	
		Segunda sessão: visita ao Museu Coleção Moderna	A segunda sessão é uma visita à Coleção Moderna em que é abordado o retrato numa perspetiva mais moderna e contemporânea	o segundo momento na coleção moderna o retrato numa perspetiva mais moderna e contemporânea	
		Terceira sessão: oficina de trabalho plástico	No terceiro momento, em oficina, faz-se a síntese dos dois primeiros momentos num trabalho plástico onde cada participante se retrata usando aspetos dos retratos antigos e modernos	e o terceiro que é uma oficina síntese das duas visitas em que o participante constrói um retrato onde vai buscar coisas de uma época mais antiga e de uma mais moderna, retratando-se a si próprio,	
	Abordagem metodológica da visita dançada e da visita desenhada	Visita dançada trabalha a obra de arte através do corpo e da dança	Esta visita começa pela abordagem de uma obra de arte, sendo que a mesma será depois trabalhada através do corpo e da dança	o ponto de partida é uma obra de arte e a partir dessa obra desenrola-se todo o processo através do movimento do corpo e da dança;	
		Visita desenhada trabalha a obra de arte através do desenho	Esta visita começa pela abordagem de uma obra de arte, sendo que a mesma será depois trabalhada através do desenho	tal como a dançada é a partir de uma obra, o desenho é o fio condutor da visita;	
	Abordagem metodológica da visita Cinemas de Bolso	Aborda conceitos cinematográficos tendo por base o trabalho fotográfico	Esta atividade leva os participantes a, a partir do trabalho fotográfico, abordados conceitos cinematográficos	cuja abordagem é uma forma de olhar a fotografia e, no fundo, é uma primeira abordagem à fotografia e à linguagem cinematográfica	

Blocos	Categorias	Subcategorias	Indicadores	Unidades de Registo	Freq.
Tema "À Flor da Pele" (cont.)	Abordagem metodológica da visita Cinemas de Bolso	Construção de um flipbook individual	No fim é construído um flipbook individual	em que no final os participantes constroem um flipbook,	
		Flipbook retrata o movimento do participante face à obra de arte	Cada participante é fotografado a desenvolver determinado movimento em relação a uma determinada obra de arte	com as suas pessoas (e quando eu quero dizer isto das suas pessoas é que são tiradas várias imagens da relação do participante com a obra de arte)	
		Desenvolvimento de um trabalho individual sobre o flipbook criado	Os flipbooks são depois trabalhados de forma individual, uma vez que cada participante terá o seu flipbook correspondente ao movimento que fez	para depois se compilarem num pequenino livro para cada um,	
				em que cada um está nesse livro, e há depois duas diferentes abordagens: "o meu, o teu o nosso jardim", "a cada planta sua forma"...	
O tema "Som Contigo"	Caraterísticas do LabMóvel	Existência há 12 anos, antes das atividades para públicos com NEE	O LabMóvel já existia antes de ser utilizado com públicos com Necessidades educativas Especiais, pelo que não foi construído com esse fim	(...)o LabMóvel não foi construído com este objetivo (o das atividades para NEE)	2
		Qualidade e utilidade do equipamento para públicos com NEE	O LabMóvel foi considerado um bom equipamento para o trabalho com públicos com NEE	(...) ele (LabMóvel) já existe há muito mais tempo do que existem as atividades NEE, que neste momento já vão para 12 anos.	
		Necessidade de adaptar o equipamento para públicos com NEE	Foi preciso uma adaptação das capacidades do equipamento de forma a que o trabalho com os públicos com NEE fosse mais eficiente	mas considerámos que era um equipamento muito útil para chegar a estes públicos e, portanto houve uma transformação,	
		Necessidade de desenvolver atividades para públicos com NEE	O S. construiu o LabMóvel, sendo que depois toda a equipa criou as adaptações para o trabalho com os públicos com NEE	uma adaptação não uma transformação do equipamento propriamente em si, uma adaptação do que o equipamento proporciona para chegarmos rapidamente a estes públicos.	
				Este equipamento foi construído pelo S. C., juntamente com ele toda a equipa desenvolveu atividades para as Necessidades Educativas Especiais.	

(cont.)

Blocos	Categorias	Subcategorias	Indicadores	Unidades de Registo	Freq.
O tema "Som Contigo"	Caraterísticas do LAbMóvel	Gestão das atividades realizada pelo músico autor do LAbMóvel e caixa sonora	O S. é o artista responsável da atividade	O S. é o artista que está nas atividades.	
			É músico	É músico,	
			É o autor do LAbMóvel e da caixa sonora	foi ele o autor do LAbMóvel, da caixa sonora,	
		Laboratório de tecnologias digitais	O dispositivo LAbMóvel é um laboratório digital	Através de um dispositivo que se chama LAbMóvel - é um laboratório móvel	
		Reforça estratégias de aprendizagem	O LAbMóvel pretende reforçar estratégias de aprendizagem pelo recurso às tecnologias digitais interativas	que visa, no fundo, reforçar estratégias de aprendizagem com recurso às tecnologias digitais interativas.	
		Existência de uma mediadora na atividade	É com ele que a M. faz dupla na mediação desta atividade	e é com quem eu trabalho o Som Contigo.	
		Interface facilitador do acesso a públicos com NEE	É com esse interface e pela abordagem que se faz com ele que se consegue chegar aos diferentes tipos de públicos	E com este interface, e com este desenho, com esta abordagem nós conseguimos chegar a esses públicos.	
	Tipologia da atividade "Som Contigo"	Realização de subatividades	A atividade é organizada por camadas	Depois dentro da atividade, claro que há camadas	
		Organização em dois momentos	É uma atividade que se desenvolve em dois momentos	é só uma atividade que tem dois momentos e que se chama "Som Contigo".	
	Principais caraterísticas da atividade "Som Contigo"	Relaciona música e artes visuais	A atividade "Som Contigo relaciona a música e as artes visuais	Dentro da Som Contigo, que é a atividade que liga a música e as artes visuais	
		Adequação ao público	Há grupos que pelas suas competências elevadas chegam a um trabalho em atividade mais complexo do que outros	Há grupos que pelas suas competências elevadas chegam muito mais longe do que outros.	
			A fasquia está sempre no máximo, e perante o grupo vão-se fazendo as adaptações necessárias	Nós estamos sempre com o teto máximo. Como eu às vezes digo "o céu é o limite", a fasquia está sempre lá em cima. Depois vai-se adaptando.	

(cont.)

Blocos	Categorias	Subcategorias	Indicadores	Unidades de Registo	Freq.
O tema "Som Contigo"	Caraterísticas da caixa sonora	Constituída por subwoffers e comandada por tablets	A caixa tem incorporado subwoffers - comandados por tablets - permitindo produzir sons e vibrações que estas populações conseguem sentir	É um dispositivo que é uma caixa que tem incorporado subwoffers que são altifalantes grandes e que comandados por um tablet permitem produzir sons, vibrações, muito óbvios para estas populações.	
		Upgrade do LAbMóvel acessível a públicos com multideficiência e PC	Foi construída com o intuito de poder abranger participantes com multideficiência e paralisia cerebral	A pensar nestas necessidades e nestes públicos (paralisia e multideficiência) foi feita a caixa sonora que é um upgrade do LAbMóvel e esta constitui um dispositivo de estimulação dos sentidos através do som.	
		Dispositivo sensorial para estimulação dos sentidos	Constitui um dispositivo sensorial através do som, permitindo ouvir com o corpo todo	Trata-se de ouvir com o corpo todo.	3
		Facilita o relaxamento dos participantes	A vibração dos subwoffers na caixa permite os participantes a descontraírem	A vibração, através do som dos subwoffers, ajuda os participantes com menos capacidade motora a descontraírem,	
	Metodologia de trabalho	Experimentação	É uma questão de experimentação e de arriscar	É uma questão de experimentação. De arriscar.	
		Tentativa e erro	Há sempre coisas que só surgem pela experimentação e do sucesso ou fracasso dessa experiência	mas há coisa que são... surgem da experimentação e do sucesso da mesma ou do fracasso.	
			Muda-se a abordagem sempre que se obtém fracasso. Não há medo de admitir o erro.	Quando há fracasso mudamos. Mas não temos medo de admitir o erro nem... e mudar a perspetiva.	
		Conhecimento teórico sobre o público alvo	Claro que todos têm o conhecimento teórico e atualizado sobre estes públicos e matérias	obviamente, porque todos já lemos, todos já estudámos sobre estes públicos e sobre estas matérias,	
		Apresentação de música clássica quando o público chega	Quando o grupo chega à sala, o S. costuma ter uma música clássica a tocar	Normalmente o S. costuma fazer uma coisa muito interessante que quando o grupo chega à sala ele tem sempre uma música clássica de fundo a tocar.	
				É uma música clássica em que há vários instrumentos a tocar ao mesmo tempo,	

(cont.)

Blocos	Categorias	Subcategorias	Indicadores	Unidades de Registo	Freq.
O tema "Som Contigo"	Dinâmica do início da atividade	Criação de um ambiente acolhedor	Cria-se uma atmosfera	é no fundo para criar uma atmosfera, para criar um ambiente	
		Identificação dos instrumentos que estão a tocar	Um dos pontos de partida da atividade podem ser os diferentes instrumentos que o participante identifica ao ouvir a música. ...	e há sempre um participante que identifica os sons de instrumentos ... que estão a ser tocados naquela banda sonora ou naquela música e muitas vezes podemos ir por aí. Pelo conhecimento que cada um já traz também.	
				Esta atividade está preparada para funcionar só com o som. Sem o cruzamento com as artes visuais.	
		Utilização apenas do som	Dependendo do grupo, a atividade pode decorrer sem se ir ao museu primeiro	Diria que o ponto de partida é aquilo que é diferente, é o que difere na atividade.	
		Depende do público-alvo	O ponto de partida é aquilo que diferente consoante o grupo	E quando há estes públicos muito comprometidos nós vamos logo para a sala e começamos a trabalhar em oficina.	2
	Opções metodológicas para públicos mais complexos	Foco na exploração do LABMóvel	Face a compromentimentos cognitivos a atividade ocorre só pela exploração do LABMóvel	Para estes grupos mais severos o trabalho é muito centrado no individuo,	
		Atenção à pessoa com NEE	Para os grupos com caraterísticas mais severas o trabalho é muito centrado no individuo O público que usa cadeira de rodas precisa de ajuda externa e permanente, por não conseguir mexer-se sozinho	até porque há compromentimentos motores,	
				Há crianças/ jovens que para saírem de uma cadeira de rodas têm que ter um grande apoio de outra pessoa	2
		Reforço da equipa para permitir apoio individualizado	Quando o grupo apresenta um grande comprometimento é feito um reforço de equipa, em que se fica quase com um técnico por participante	Portanto em grupos cujo comprometimento é muito severo nós reforçamos a equipa e temos quase um técnico para uma pessoa,	
				Em que um técnico dança com o jovem na cadeira e faz o movimento,	
				Hm.. há grupos, jovens, adultos, crianças em cadeiras de rodas, em que alguém, e também há reforço de equipa nessas situações,	
		Criação de momentos a pares ou em pequenos grupos	Dependendo dos grupos, é possível criar momentos de jogo a pares ou pequenos grupos para que trabalhem com os seus pares	mas às vezes, mesmo assim, é possível haver momentos de jogo em que mais do que uma criança participa em simultâneo e em parceria umas com as outras. Mas depende muito dos grupos...	

Blocos	Categorias	Subcategorias	Indicadores	Unidades de Registo	Freq.
O tema "Som Contigo"	Opções metodológicas para públicos menos complexos	Início focado numa obra de arte	Parte-se sempre de uma obra de arte, havendo a relação entre o som e as artes visuais	Com os outros todos sim, partimos sempre de uma obra de arte	2
		Realização de atividades em grande grupo	Nos casos em que as características dos grupos são menos severas as atividades são para o grande grupo	Nos casos em que isso não acontece, e há muitas instituições e muitas escolas em que não é assim, as atividades são de grande grupo,	
				e há cognitivamente uma perceção que nos permite fazer atividades de grupo, não de um para um.	
				em que é potenciado o sentido da escuta, da atenção, do silêncio;	
		Foco no sentido de escuta /silêncio	É potenciado o sentido de escuta, da atenção, do silêncio	os jogos são musicais, mas um de cada vez (em que todo o grupo está a participar no mesmo jogo)...	
	Realização de jogos musicais em que todos podem participar	Realização de jogos musicais feitos à vez e para que todo o grupo participe em cada um.			
	Modelos de intervenção	Depende das características do grupo	Estão previstos diferentes modelos face o grupo de participantes	Portanto temos previstos estes vários modelos, consoante o grupo que nos aparece.	
		Produção de bandas sonoras para obras de arte observadas	"o que é que a obra de arte me suscita em termos sonoros?" "se eu quisesse fazer uma banda sonora da obra como seria?"	o que é que a obra de arte me suscita em termos sonoros, se eu quisesse fazer uma banda sonora como seria a banda sonora daquela obra?,	
		Exploração sonora com base em sons menos comuns	Os sons que eles não estão habituados a ouvir constituem o início da exploração sonora	Sons que eles não estão habituados a ouvir, mas no fundo são um processo para a exploração sonora.	
		Gravação das respostas dos participantes para explorar na oficina	Os sons produzidos pelos participantes, em resposta às questões, são gravados, sendo depois reproduzidos e trabalhados em oficina	aproveitamos os sons produzidos pelos participantes que gravamos no museu, que depois reproduzimos na oficina e em cima desses sons já gravados desenvolvemos toda a atividade.	
	Reação dos públicos com NEE	Perceção fácil dos diversos componentes da música: sons agudos e graves, vibração e intensidade	Percebeu-se que as diferentes componentes do som, da música e da vibração são questões fáceis de perceber e de perceber por parte destes públicos com NEE.	Todos percebemos que a música, o som, a vibração, a intensidade, os agudos, os graves... são questões muito fáceis de perceber e de perceber por parte destes públicos com NEE.	2

(cont.)

Blocos	Categorias	Subcategorias	Indicadores	Unidades de Registo	Freq.
O tema "Som Contigo"	Reação dos públicos com NEE	Maior sensibilidade a alguns tipos de frequências	Existem frequências que são melhor sentidas por determinado tipo de públicos, sendo que as frequências ideais não são as mesmas para todos	Aproveitando as frequências, vemos que há frequências que chegam melhor a um determinado público do que outras e, portanto, fomos aproveitando.	
		Participação de acordo com as suas possibilidades	Movimentam-se e vão fazendo o que é possível, para cada um	Vão movimentando e vão fazendo o que é possível, dada a condição de cada um.	
		Sensibilidade à música e ao som	Estas populações são muito sensíveis à música e ao som	Percebemos que estas populações são muito sensíveis à música e ao som	
	Potencialidades da atividade	Promoção do bem-estar e relaxamento	Este material promove relaxamento e bem-estar	Este material promove relaxamento e bem-estar, que é uma coisa que nós também temos muito em conta	
		Aquisição de postura corporal correta	Permite aos participantes adquirir uma postura corporal correta	Permite que consigam adquirir uma postura mais correta	
		Promoção da comunicação verbal e não verbal	O interface potencia a comunicação,	Todo o interface utilizado pelo LAbMóvel potencia a comunicação,	3
				O jogo de conversas musicais permite: o convívio com a expressão sonora, enquanto meio de comunicação não-verbal; e a identidade	Permite trabalhar o convívio com a expressão sonora, como forma de comunicação e afirmação da identidade através de jogos e conversas musicais.
			É um bocadinho a linguagem não-verbal ... que para públicos com mais dificuldades na comunicação, é mais óbvia e mais interessante até.		
		Estimulação da criatividade sonora	O facto de os sons não serem conhecidos estimulam a criatividade do ouvir	Sons pouco comuns, desconhecidos para os participantes não só estimulam a criatividade e o ouvido,	
		Produção de sons que facilitam o diálogo entre todos	Através do LAbMóvel, os participantes produzem sons facilmente perceptíveis que permitem o diálogo entre todos	Os sons produzidos (...) através de tablets ou comandos (...) passam para e pelo corpo de uma forma muito perceptível, permitindo o diálogo entre todos.	2
Promove a comunicação entre participantes não falantes, pois transformam o som e sentem-no, comunicando com os colegas	O som promove a comunicação dos participantes não falantes, pois transformando o som é possível comunicar com o outro e assim estabelecer um diálogo.				

(cont.)

Blocos	Categorias	Subcategorias	Indicadores	Unidades de Registo	Freq.
O tema “Som Contigo”	Potencialidades da atividade	Desenvolvimento do sentido da escuta	Os tempos entre pergunta e resposta sonora permitem ainda trabalho do sentido de escuta	Permite também trabalhar o sentido da escuta, os tempos entre pergunta e resposta sonora e a existência de diálogo para lá de mim.	4
		Promoção da descoberta e exploração sonora	Une os participantes na descoberta e na exploração	como os unem na descoberta e na exploração.	
		Compreensão da noção de causa-efeito com recurso às tecnologias	O participante entende que ao clicar no tablet, esse toque produz um som (um efeito)	O participante percebe que ao clicar num tablet, numa aplicação, que temos várias, há uma causa e há um efeito.	
			Por exemplo se clicar num quadrado encarnado, vai ouvir um som mais agudo.	Ele clica num quadrado encarnado, vamos imaginar, esse encarnado produz um som mais agudo,	
			A relação entre tocar e ouvir o som referente ao quadrado tocado, faz com que o participante seja capaz de responder ao seu comportamento no mesmo momento em que o faz – quer esteja na caixa sonora ou não.	Depois clica noutra cor e o som é um som intermédio e todas essas vibrações e todo esse toque - esse interface que é feito pelo próprio participante - é percebido imediatamente por ele em cima da caixa ou não.	
			Interface potencia a compreensão da noção de causa-efeito	numa perspetiva muito clara na relação causa-efeito.	
			Estas relações de causa efeito podem ser criadas pelo uso quer de subwoffers, quer de comandos wii (adaptados para produzir e transformar sons ritmados)	Pode ser com os subwoffers, pode ser com comandos que nós temos da wii que foram adaptados para produzir ritmos e transformá-los...	2
			Eles podem comandar a membrana do subwoofer, e tocando/vendo, percebem qual o seu ritmo (rápido ou lento)	Portanto aquela membrana ao ser comandada (...) eles podem tocar na coluna e podem perceber o ritmo é lento, ele vai aumentando, vai ficando mais rápido,	2
			Promoção da participação e envolvimento	Este material permite criar autonomização durante as atividades, aumenta o grau de concretização	Pretende também autonomizar funcionamentos e práticas já existentes experimentadas, alcançando melhor grau de concretização.

(cont.)

Blocos	Categorias	Subcategorias	Indicadores	Unidades de Registo	Freq.
O tema “Som Contigo”	Potencialidades da atividade	Desenvolvimento de competências de manipulação	A adaptação de objetos para que estes sejam fáceis de segurar, permite o desenvolvimento de competências de manipulação	Vamos desenvolver competências através de manipulação de instrumentos fáceis e que eles conseguem, com as suas dificuldades, ter na mão, manipular, com ajuda, sem ajuda.	
		Desenvolvimento da capacidade de concentração	Potencia a perceção imediata da proveniência do som e tempos de concentração mais elevados	(...) Perceção imediata da proveniência do som e tempos de concentração mais elevados.	
		Desenvolvimento de competências de interação social	É possível, no trabalho a pares, um colega controlar o som/vibração que o outro ouve/sente	Uma vez que é possível a um colega ou ao próprio ir alterando a intensidade da vibração que se sente.	
Perceção da coordenadora sobre as atividades para públicos com NEE da FCG	Atividade Som Contigo	Adequação a públicos com NEE mais complexas	Pelas suas características, esta é a atividade que mais rapidamente chega a todos os públicos, nomeadamente aqueles com problemáticas mais severas como a paralisia cerebral e a multideficiência	Na minha opinião, e é a minha opinião, vale o que vale, esta atividade, pelas suas características e interfaces é a que mais rapidamente chega a todos os públicos, nomeadamente a todos aqueles com situações mais severas, com limitações motoras, contrações musculares, entre outras, e quando eu falo nestes públicos falo muito na paralisia cerebral. Não só na paralisia cerebral mas também na multideficiência que pelas suas condições não conseguem muitas vezes usufruir de outro tipo de atividades.	
		Pertinência das diferentes abordagens face às características do público-alvo	Abordagens distintas face às características dos grupos – uns vão ao museu e outros não – pelo que o ponto de partida não é comum. Mas a parte prática em oficina já é bastante semelhante para todos os grupos, sendo que existem layers que todos fazem (os mais simples)	Com diferentes metodologias e diferentes abordagens Eu diria que elas não são comuns numa fase inicial: os que vão ao museu temos o ponto de partida da gravação dos sons que eles fazem, os que não vão ao museu vêm logo para a oficina; portanto eu diria que o ponto de partida inicial não é comum porque há esta diferença dos públicos mas a oficina em si sim.	

(cont.)

Blocos	Categorias	Subcategorias	Indicadores	Unidades de Registo	Freq.
Perceção da coordenadora sobre as atividades para públicos com NEE da FCG (cont.)	Atividade preferida pelas escolas	Atividade Som Contigo com maior taxa de ocupação entre 2014 e 2016	A atividade Som contigo é uma das atividades mais procurada pelas instituições	Esta atividade, pelas características que já foram referidas atrás, é uma das mais procuradas pelas instituições.	
			Agora está tudo um bocadinho mais equilibrado, mas na temporada de 2015/16 e até na anterior 14/15, o Som Contigo foi a atividade com taxa de ocupação maior	Eu diria que... o ano passado, estamos a falar na temporada 15/16 e até na 14/15, foi a atividade com uma taxa de ocupação maior.	
		Atividade Som Contigo responde às necessidades de todos os públicos	É uma atividade que vai ao encontro das necessidades de todos os públicos	(...) vai ao encontro das necessidades de todo o público,	2
		Recurso ao som, música facilita a participação dos diversos públicos na atividade Som Contigo	As justificações para a escolha desta atividade são o uso do som, da música, da linguagem universal que pode ser ouvida, sentida e tocada.	sendo que um dos fatores mais nomeados é o da utilização do som, da música, essa linguagem universal que pode ser ouvida, sentida e, neste caso do LAbMóvel, tocada, porque podemos tocar o som.	
		Visita dançada	Transversal aos diferentes públicos	A visita dançada também é uma atividade muito corporal, em que o corpo é a linguagem da oficina, sendo que quase não há necessidade de usar a palavra falada – o que faz da visita dançada uma atividade também bastante universal	embora eu também veja a visita dançada, porque é uma atividade muito corporal,
	em que o corpo e o movimento têm/são a linguagem,				
	quase que não há necessidade às vezes de recorrermos à palavra falada.				
			É também ela uma atividade hm... bastante transversal.		
		Segunda atividade com maior nível de inclusão	Embora não seja equiparável à Som Contigo, poderá ser a segunda atividade com mais nível de inclusão dos diferentes grupos	Embora não possa afirmar que seja como o LAbMóvel, mas talvez seja a segunda atividade que chega a mais públicos.	2

ANEXO O - Análise de conteúdo da entrevista feita ao mediador artístico



Análise de conteúdo da entrevista ao mediador

Blocos	Categorias	Subcategorias	Indicadores	Unidades de Registo	Freq.
Caraterização do mediador	Ocupação profissional	Professor de piano desde os 18 anos	Sou professor de piano desde os 18 anos, em contexto específico de um para um	Portanto eu sou, na verdade eu sou professor desde os 18 anos dou aulas, num contexto também um bocado específico que é ser professor de piano – a relação é de um para um –	
			A atividade de professor de piano exige uma relação de um para um	Que tem as suas especificidades	
		Trabalho com públicos diversificados	O trabalho diversificado e com diferentes públicos tem-me sempre acompanhado	Mas pronto a problemática de... como é que eu explico isto a outra pessoa? – é uma coisa que me tem acompanhado sempre e em formatos diferentes.	
	Interesses profissionais	Ensino	Tenho interesse pelo ensino	Portanto há um interesse sobre o ensino.	
		Área da psicopedagogia	Fiz uma cadeira na faculdade de psicopedagogia	Uma cadeirazita que fiz na faculdade, era a única que não tinha nada a ver com a música e eu escolhi por causa disso, mas que caiu muito bem, e de psicopedagogia também.	
		Área da psicologia do desenvolvimento	Para além da formação em música, tive ainda formação em psicologia do desenvolvimento	(que é uma coisa que eu acho que para mim é muito importante em termos teóricos, porque é bom dizer que para além da música e da criação da música há um background de psicologia do desenvolvimento)	
	Capacidades de relacionamento	Prazer em estabelecer relação com diferentes tipos de pessoas	Sempre teve muita tendência para ter relacionamentos com pessoas diferentes e sempre gostei disso	Ou seja, sempre tive muita ... como é que eu te hei de dizer ... muita ... Propensão para ter relacionamentos muito diversos.	

(cont.)

Blocos	Categorias	Subcategorias	Indicadores	Unidades de Registo	Freq.
Caraterização do mediador	Capacidades de relacionamento	Prazer em estabelecer relação com diferentes tipos de pessoas	Sempre teve muita tendência para ter relacionamentos com pessoas diferentes e sempre gostei disso	Pronto a vida foi-me “oferecendo”, por assim dizer, essa diversidade e eu sempre nutri, também por outra via não é?, e sempre apreciei muito isso.	3
		Flexibilidade que advém do contacto com diferentes pessoas	Na condição de satélite de vários grupos, a que pertença, contacto com pessoas de vários sítios, com maneiras de viver diferentes e isso foi-me dando uma abertura e um conhecimento mais amplo	Ou seja, era fácil navegar, por assim dizer, e sempre tive muito conforto nesta condição de satélite, não é? De elemento satélite de vários grupos, de várias geografias, de várias dinâmicas diferentes e, pronto,	2
	Dificuldade em definir o conceito de NEE	Toda a gente tem NEE	Toda a gente tem Necessidades Educativas Especiais, mas não na ideia de que uns são suficientes e outros são deficientes	A primeira é que eu cada vez mais acho que nós todos temos NEE, tenho repetido isto já em várias ocasiões, portanto corro esse risco, Mas a ideia não é dizer que nós somos todos suficientes ou deficientes,	2
		Pessoas que conseguem procurar respostas às suas necessidades	Para algumas pessoas se as suas necessidades não forem atendidas, elas conseguem continuar a funcionar e autonomamente vão procurar a resposta à sua necessidade noutro lado	Simplemente algumas pessoas, se essas necessidades especiais não forem atendidas continuam a funcionar, enfim não encontram a necessidade especial aqui, então vão ali e vão à procura – fazem o seu caminho.	2
		Pessoas que necessitam de ter respostas às suas necessidades para funcionarem	Por outro lado, há outras pessoas que se não tiverem as suas necessidades correspondidas deixam de funcionar.	Há pessoas que se não tiverem a todo o tempo NEE não dão retorno nenhum. E portanto, a palavra “educativo” deixa de fazer sentido. Pronto, sucumbe.	2
Mediador enquanto freelancer	Criação artística e trabalho de laboratório	Processo complexo	O trabalho de pesquisa de criação artística e o trabalho de laboratório é complexo	Aliás há uma promiscuidade considerável de trabalho de pesquisa de criação artística e o trabalho de laboratório,	2
		Envolve experimentação de software e hardware	O trabalho de criação artística envolve a experimentação da relação de hardware software	Mas acaba sendo uma espécie de vasos comunicantes entre software e hardware que eu desenvolvo para a criação artística e depois é experimentado em contexto de oficina não é?	
	Relação entre o trabalho de mediação e o de criação artística	Trabalho de mediação exige pesquisa	O trabalho de mediação advém de um trabalho de pesquisa feita durante a criação artística	Eu acho que tem a ver com uma pesquisa, relativamente, profunda que vem da pesquisa, digamos, da criação artística –	

(cont.)

Blocos	Categorias	Subcategorias	Indicadores	Unidades de Registo	Freq.
Mediador enquanto freelancer	Relação entre o trabalho de mediação e o de criação artística	Criação artística suporta o trabalho prático	A criação artística fundamenta e dá solidez às práticas	Que eu acho que essa sim dá fundamentos, dá solidez a estas outras práticas	
		Complementaridade entre mediação e criação artística	Informalmente, a mediação e a criação artística são trabalhos complementares	– Aliás, como eu já disse, elas concorrem uma com a outra (são vasos comunicantes). Formalmente não!	
		Desenvolvimento de trabalho de mediação na dinamização de uma atividade	Durante o desenrolar de uma atividade sou inteiramente mediador	Quando eu estou numa atividade, estou numa atividade. Visto o papel de mediador e é essa a minha função. Nem quero estar noutra.	
		Forte relação entre reflexões do trabalho de criação e respostas resultantes desse trabalho	Não é possível fazer distinção entre as reflexões que surgem do trabalho de criação e as respostas que o trabalho de criação possibilita (e vice-versa)	Agora internamente, nas reflexões que provoca, aí aí com certeza! Internamente nas opções que eu ponho em marcha, se elas são informadas pela outra prática? Ai isso com certeza que sim! Não sou nada estanque em relação a isso, antes pelo contrário.	
		Procura objetividade, e psicoperceção básica recorrendo a ferramentas	O trabalho de mediação, tal como o de criação artística, procura um trabalho objetivo, que atinja uma psico-perceção primária/básica através de ferramentas	Portanto, nessa medida, eu acho que há uma tentativa que vem do trabalho da criação artística de atingir, diretamente, ... é uma espécie de conseguires atingir uma psico-perceção primária/básica, através de coisas ...	
	Prazer decorrente do envolvimento com o público	Prazer na relação estabelecida com o público	O envolvimento direto com o público é algo relevante desde o início da atividade profissional	Mas a verdade é que o envolvimento direto com o público tem sido uma... não só é algo que me interessa desde o início (quando digo desde o início é desde o início da minha atividade profissional –	
			O contacto direto com o público é algo que tem marcado muito o meu trabalho	Portanto, essa característica é uma coisa que de forma mais inconsciente, e hoje em dia até de forma mais delimitada e consciente tem vindo a caracterizar muito o meu trabalho.	

(cont.)

Blocos	Categorias	Subcategorias	Indicadores	Unidades de Registo	Freq.
Mediador enquanto freelancer	Prazer decorrente do envolvimento com o público	Relevância do envolvimento com o público desde o início da atividade profissional	Não tendo bem relação com o trabalho de criação artística que desenvolve, o contacto direto com o público é algo que lhe dá prazer	Pronto, e isto é mais uma faceta não é criação artística nem tem nada a ver com isto mas tem a ver com um certo prazer de estar com pessoas e de estar diretamente com pessoas.	
	Adequação do envolvimento em função do público	Variável consoante a atividade profissional desenvolvida	A relação com o público quando estou em palco a tocar piano é bastante diferente do contacto com o público em oficina, mas trata-se sempre de relação direta com o público	É óbvio que a minha relação com o público quando eu estou em palco a tocar um piano, por exemplo, é diferente de quando eu estou a dar um workshop, mas trata-se sempre de relação direta com o público).	
		Importância em adequar o trabalho ao público-alvo recorrendo à investigação	Este contacto com o público é ainda uma parte importante no trabalho de investigação, uma vez que em alguns casos as ferramentas e instrumentos são feitos e adaptados face ao público em questão e face a situações que possam ocorrer em atividade	E é uma parte muito importante da investigação, isto para dizer que às vezes temos circunstâncias onde as ferramentas ou os dispositivos são criados de forma ... muito...	
		Exigência de competências técnicas e relacionais	A relação entre as facetas adotadas aquando o contacto com o público e os conteúdos artísticos a trabalhar é bastante complexa	Promiscuidade estava eu a mencionar da relação a essas competências técnicas e as competências, digamos, do foro relacional – da maneira como tu te relacionas com as outras pessoas, nos papéis que vais assumindo, neste caso como mediador... – e os próprios conteúdos artísticos,	
	Vantagens / Potencialidades do trabalho de freelancer	Permite o enriquecimento pessoal	O contacto com um vasto leque de pessoas, todas elas muito diferentes, tem contribuído positivamente para a minha vida e o percurso.	Tem formado muito a minha vida e o meu percurso.	
		Possibilita uma diversidade de opiniões sobre o mesmo tema	Contactar com pessoas diferentes permite conhecer diferentes pontos de vista e opiniões acerca do mundo que nos rodeia e onde estamos inseridos	E eu acho que tem a ver com essa lógica de diversidade de maneiras de observar o mundo que está à nossa volta,	
			O contacto com um público diversificado permite entender que a nossa opinião, resulta desse mesmo contacto com os outros	Nós percebermos que temos mais uma, que é a nossa, que por estar na norma parece esmónica mas que é só nossa. Pronto. E há de haver outras, não é?,	

(cont.)

Blocos	Categorias	Subcategorias	Indicadores	Unidades de Registo	Freq.
Mediador enquanto freelancer	Construção de novas ferramentas	Criação de novas ferramentas dissociável do contacto com o público	Enquanto artista a criação de ferramentas não está relacionada com o contacto com um público diverso previamente	e o facto de eu estar envolvido diretamente com o público e com a mediação é uma parte integrante, para mim, dissociável da criação das ferramentas, porque, dificilmente me veria a desenvolver estas ferramentas exclusivamente para outras pessoas usarem.	
		Útil criar ferramentas acessíveis a diversos públicos	No entanto, essas ferramentas ao serem utilizadas com um vasto público têm de ser abrangentes ao mesmo para fazerem sentido	Digamos que é uma coisa que faz um certo sentido, ou seja, faz um certo sentido, digamos ... a criação de dispositivos e de metodologias de uso mais abrangente,	
		Testar a eficácia das ferramentas com o público	É com o uso das ferramentas na primeira pessoa com o público, permite testar a sua eficácia	Mas claramente, neste caso, há uma espécie de obsessão metodológica por experimentar na primeira pessoa a utilização das ferramentas.	
				E por levá-las à prática na primeira pessoa.	
A ferramenta LAbMóvel	Contextualização da criação da ferramenta	Resultado da parceria entre MAC e FCG	O LAbMóvel resulta da parceria entre a Maosimao Associação Cultural (MAC) (associação dirigida pelo S.) e a FCG	Portanto no fundo, o LAbMóvel corresponde, na verdade, a uma parceria entre a Maosimao Associação Cultural que eu dirijo e a Gulbenkian,	
		Criação anterior à parceria com FCG	A ferramenta LAbMóvel já tinha começado a ser criada antes do início do trabalho na FCG	Sim no fundo o LAbMóvel já tinha sido criado, já tinha sido desenvolvido.	2
		Utilização livre	Foi com estas premissas relativas à livre utilização do LAbMóvel que o projeto e a parceria com a FCG foram criados	E isso é parte integrante da forma de trabalhar e da maneira como o projeto foi desenhado desde o início.	
		Projeto em constante desenvolvimento	O LAbMóvel é um projeto em constante desenvolvimento	Na verdade é um projeto em contínuo	2
	Utilização na FCG	Aplicação com diferentes tipos de públicos	Ao longo do tempo, durante as várias programações educativas da FCG, esta ferramenta foi sendo aplicada com diferentes grupos (que correspondem a centenas de crianças)	Foram sendo aplicadas com “n” grupos (nós estamos a falar de várias centenas de crianças, para não dizer milhares de crianças que entretanto foram passando nas várias programações que se foram fazendo).	

(cont.)

Blocos	Categorias	Subcategorias	Indicadores	Unidades de Registo	Freq.
A ferramenta LAbMóvel	Utilização na FCG	Aquisição de materiais financiados pela FCG	A FCG fez um investimento no LAbMóvel comprando materiais específicos que ao longo do tempo têm vindo a ser explorados	O LAbMóvel, surgiu e houve um investimento da fundação em materiais que são próprios, são comprados pela instituição	
			O LAbMóvel tem sido desenvolvido com o apoio financeiro da FCG o que permite o uso desta ferramenta por diversos grupos quer no contexto da FCG quer em outros contextos.	E que no fundo fazem uma dotação técnica da instituição de equipamentos e de ferramentas que eu vim desenvolvendo com o tempo e que eu continuo a usar em “n” outros contextos.	
	Contornos legais	Existência de direitos de autoria segundo regras do Creative Commons	Existe apenas o direito de autoria sobre o que é criado (obras e dispositivos), segundo as regras dos <i>Creative Commons</i> ²⁵	Há direito de autoria sobre as obras e sobre os dispositivos criados, mas há um acordo de livre utilização segundo as regras dos <i>Creative Commons</i> e de outras estruturas	
		Utilização livre sem patenteamento	O LAbMóvel é uma ferramenta passível de ser utilizada por quem quiser, pois não existe patenteamento da mesma	E no fundo sempre e desde o início cumprido de utilização livre, ou seja de uma dinâmica onde não há patenteamento,	
	Caraterísticas das ferramentas desenvolvidas	Versatilidade de exploração e de acesso ao conhecimento	O objetivo é que haja uma maior abrangência do modo de utilização e de acesso ao conhecimento por meio da exploração da ferramenta LAbMóvel	Que procuram, digamos uma delimitação um bocadinho mais abrangente daquilo que é a forma como as pessoas podem aceder ao conhecimento e podem fazer a utilização dos materiais intelectuais que vão sendo criados.	
		Design inclusivo – acessível a diferentes públicos	O LAbMóvel é uma ferramenta aberta e passível de ser utilizada como recurso por várias pessoas	O LAbMóvel está aberto e tem recebido utilização de outras pessoas,	
			Não foi desenvolvido com o foco específico das NEE mas foi pensado com o intuito de ser utilizável e acessível a todo o tipo de utilizadores	E que, não obstante de não serem para ... não terem tido no seu desenvolvimento o foco específico das NEE e já tinham algumas preocupações em termos da maneira de ser, das ferramentas serem usadas... (Depois já posso especificar melhor em que medida),	

(cont.)

²⁵ <http://creativecommons.pt/>

Blocos	Categorias	Subcategorias	Indicadores	Unidades de Registo	Freq.
A ferramenta LAbMóvel	Caraterísticas das ferramentas desenvolvidas	Recurso a computação oblíqua, sensores e outras formas de computação física	Tem como ideia central a computação oblíqua, ou seja trabalhar em termos informáticos e tecnológicos com recurso a outros instrumentos e objetos que não os usuais (rato e teclado)	Mas tem sobretudo a ver com questões às quais se chama genericamente computação oblíqua, ou seja, tu poderes lidar com um computador sem usar os meios tradicionais como o teclado e o rato.	
			São usados sensores e outras formas de computação física, de forma adaptada aos utilizadores e ao que se pretende realizar	Portanto poderes usar outras formas como sensores ou outras formas de computação física, por assim dizer. E portanto esses meios podiam ser adaptados.	
		Articulação entre a tecnologia e a música/som	É uma ferramenta que permite o trabalho do som por meio de competências técnicas como a programação informática e o próprio hardware	Há uma mistura grande entre as competências técnicas (quanto eu digo técnicas digo em relação à programação informática, ao próprio hardware, etc) ... as noções musicais	
	Ferramentas enquanto objeto	Permitem desenvolver trabalhos específicos	Ferramentas são só ferramentas	Quer dizer, as ferramentas são sempre só ferramentas não é?	
		Potencialidades das ferramentas dependem do tipo de uso	As ferramentas dependem do modo como são utilizadas	Dependem muito da maneira como são usadas e independentemente de serem ferramentas muito profissionais ou muito precárias, vão sempre e para todo o sempre depender da maneira como são usadas (risos).	
		Relevância das ferramentas da atividade Som Contigo	É óbvio que as ferramentas são importantes pois possibilitam este trabalho específico com o som	– É óbvio que as ferramentas são importantes e o que veiculam/permitem coisas diferentes –	
	Contributo do mediador para a exploração da ferramenta LAbMóvel	Criação de ferramentas facilitadoras da sua utilização	O S. tem, naturalmente, mais facilidade em utilizar esta ferramenta específica uma vez que foi ele quem a concebeu e desenvolveu	Portanto é óbvio que o facto de o LAbMóvel ter sido desenhado por mim permite-me uma agilidade nas ferramentas e às vezes uma...	2

(cont.)

Blocos	Categorias	Subcategorias	Indicadores	Unidades de Registo	Freq.
A ferramenta LAbMóvel	Contributo do mediador para a exploração da ferramenta LAbMóvel	Criação de ferramentas facilitadoras da sua utilização	Este conhecimento mais aprofundado do funcionamento do LAbMóvel permite resolver situações no momento em que as mesmas ocorrem.	Encontrar soluções sobretudo na dinâmica emergente	2
		Relevância do conhecimento da ferramenta na resolução de problemas	Na presença de uma situação problema de erro, ou outra, uma pessoa que conheça o funcionamento do LAbMóvel tem uma abordagem e, naturalmente uma pessoa que não conheça a ferramenta terá outro tipo de abordagem	É pá, se tiveres um problema mecânico e tiveres alguém que perceba de mecânica tu tens uma abordagem, se não tiveres tens outra! Pronto.	
		Manutenção das características do LAbMóvel independente da forma de exploração	Por um lado, a ferramenta é a mesma, logo quem a explora não altera as suas características	É a mesma coisa, ou seja, estás a usar uma ferramenta. Neste caso é a mota, surgiu este exemplo nem sei bem porque (...) e tu vais fazer motocross.	
			Dependendo da pessoa a exploração do LAbMóvel pode ser mais elementar ou mais complexa, mas a ferramenta mantém a sua função e as suas capacidades	Agora se o passeio vai ser melhor ou pior, não sei.	
		Importante o mediador conhecer a ferramenta	Portanto, podem haver vantagens em ter como mediador da atividade alguém que perceba a ferramenta a explorar durante a mediação	Em relação à especificidade da problemática da mecânica propriamente dita, pronto pode trazer vantagens,	
		Fundamental ser competente na relação com o público	Mas ainda se pode pôr a situação de o mediador ser entendido nas questões mecânicas da ferramenta, mas depois ser um mediador menos bom na relação com o público	Mas se calhar ele pode ser piloto mediano e depois pode ser um gajo chato! Portanto, podia fazer uma dinâmica que não está na tua coisa.	
Trabalho do mediador na FCG	Início do trabalho	Antigo Centro de Arte Moderna, em 2009	Comecei a trabalhar para a FCG em 2009, no antigo Centro de Arte Moderna, resultante de uma residência artística em que participei	Se bem que, a primeira colaboração que eu fiz foi com o Centro de Arte Moderna em 2009.	2
				Foi na sequência de uma residência de artistas em que eu participei nos 50 anos da Gulbenkian...	

(cont.)

Blocos	Categorias	Subcategorias	Indicadores	Unidades de Registo	Freq.
Trabalho do mediador na FCG	Início do trabalho	Interesse inicial por públicos mais jovens	Na altura tinha interesse em algumas atividades para público mais jovem, pelo que se estabeleceu a parceria com a FCG	Na altura tinha interesse e tinha algumas atividades para público mais jovem e, pronto, comecei a colaborar nessa altura.	
		Dupla com outros artistas	Fez dupla com outros artistas/mediadores	Na verdade, fiz dupla com outros artistas ou mediadores que trabalhavam nessa altura.	2
	Tipologia das atividades realizadas	Oficinas de férias de verão	Não era um monitor que colaborasse nas atividades letivas programadas, sendo que apenas realizava as oficinas das férias de verão	Se bem que a colaboração é um bocadinho atípica em relação ao modelo que eu observo que é o mais comum, porque eu só fazia oficinas de férias.	2
			Fazia oficinas de férias intensivas que duravam cinco dias semanais.	Portanto eu só fazia intensivos nas férias que correspondia, no fundo, a ter um modelo de uma semana ou de cinco dias úteis	
			Grupos constituídos por 15 crianças	Com um mesmo grupo, que tinha no máximo quinze miúdos,	
	Tipologia das atividades realizadas	Oficinas de férias de verão	Períodos de 3 horas diárias, de manhã ou de tarde	E que percorria os vários dias da semana em períodos de três horas diárias, ou seja, ora de manhã - era o mesmo grupo durante os vários dias e à tarde era outro grupo com a diferença ou não das faixas etárias, dependendo dos casos e das opções.	
		Visitas ao museu foram raras	Raramente realizei o modelo de visitas ao museu	Portanto, na verdade foram raras as ocasiões onde eu fiz o modelo de visita ao museu.	
	Parceria com o programa DESCOBRIR da FCG	Proposta para apoiar a ferramenta LAbMóvel	Fiz uma proposta ao programa DESCOBRIR para que apoiasse a ferramenta LAbMóvel, dando-lhe maior solidez	Portanto, fiz uma proposta ao DESCOBRIR, para se formalizar o LAbMóvel que no fundo dava cara e uma maior solidez ao trabalho que tinha vindo a ser desenvolvido como freelancer.	

(cont.)

Blocos	Categorias	Subcategorias	Indicadores	Unidades de Registo	Freq.
Mediação em contexto de ensino não-formal	Parceria com o programa DESCOBRIR da FCG	Protótipo da ferramenta LAbMóvel durou 3 anos	O LAbMóvel foi então desenvolvido durante 3 anos, até 2015 (versão protótipo)	E o LAbMóvel durou justamente três anos. Sim desenvolvimento do LAbMóvel foi finais de 2012, finais de 2013, finais de 2014 e terminou em 2015 a fase de desenvolvimento, continua a ser utilizada as ferramentas e os recursos.	
	Tipologia da mediação	Mediação de diversos conteúdos	O Simão é mediador de diversos conteúdos	Isto só para dizer que, sim eu estou envolvido diretamente como mediador de conteúdos vários,	
			Durante o desenrolar de uma atividade é inteiramente mediador	Quando eu estou numa atividade, estou numa atividade. Visto o papel de mediador e é essa a minha função. Nem quero estar noutra.	
		Mediação de conteúdos do património da FCG	Os conteúdos mediados pertencem ao património da FCG	Na grande maioria dos casos estamos a falar de mediação do património da própria instituição, no caso da colaboração com a Gulbenkian.	
		Mediação focada numa temática	Noutros casos a mediação pode estar em torno da temática da ciência ou de um conceito mais particular, por exemplo, que tenham sido escolhidos pelo próprio mediador ou por quem é responsável pela programação.	Noutros casos estamos a fazer mediação de ciência ou de um conceito em particular ou de uma outra abordagem temática ou de conteúdos ou da programação que tenha sido privilegiada ou esteja sob foco por alguma razão;	
	Perceção sobre ensino formal versus Ensino informal	Prazer em pensar nas questões de educação	Gosto de refletir sobre os temas relativos ao ensino e ao ensino não formal, uma vez que são dois “mundos” da minha prática	Esta dinâmica de estar ligado ao ensino e ao ensino não formal, é uma coisa que tem de ser olhada, na verdade, e que eu gosto de olhar porque corresponde àquilo que é a minha visão subjetiva desta prática.	
		Reflexão longa sobre ensino informal	Penso nas diversas questões em torno da educação há cerca de uma década	Corresponde a eu estar a pensar sobre questões de educação, em geral, há mais de uma década não é? (não obstante a tenra idade) por um lado...	

(cont.)

Blocos	Categorias	Subcategorias	Indicadores	Unidades de Registo	Freq.
Mediação em contexto de ensino não-formal	Perceção sobre ensino formal versus Ensino informal	Reflexão longa sobre ensino informal	O ensino em contexto não-formal tem muitas vantagens	Portanto, isto nós, nós entidades vivas que circulamos por aqui (neste caso seres humanos), e como tal, o ensino em contexto não-formal tem uma série de vantagens	
	Vantagens do ensino não-formal	Trabalho com públicos diversificados	Não é a mesma coisa fazer uma atividade num determinado dia com um determinado público do que estar todos os dias com o mesmo grupo	Que não servindo de exemplo, porque não é igual fazer uma atividade do que estar todos os dias com as pessoas, não é?, são escalas de ação completamente distintas.	
Trabalho de mediação em contexto de ensino não-formal	Vantagens do ensino não-formal	Abordagem de assuntos potencialmente menos interessantes	No ensino não-formal trabalha-se sobre assuntos que podem ser menos interessantes	A especialidade de quem faz ensino não-formal, porque são fornadas cíclicas de malta (das mais diversas tipologias: adultos, crianças, de todas as faixas etárias, que eu fui recolhendo), na maior parte das vezes para falar de assuntos que não interessam a ninguém!	
		Possibilidade de inovar as dinâmicas criadas	O trabalho pontual com diferentes grupos traz frescura/inação ao trabalho e às dinâmicas criadas	Mas justamente por trazerem uma certa frescura, e por trazerem alguém que vai receber um grupo pela primeira vez, às vezes dá um baralho e volta a dar do qual se podem retirar muitas coisas.	
	Contributos de natureza pessoal	Paternidade	O facto de ter sido pai ajuda à inováção	Pelo outro, acho que a paternidade é muito importante também (claro) e isto porquê? Porque, é muito fácil nós cristalizarmos o nosso modo de ação – esta é que é a verdade.	
		Investigação e disponibilidade	Um as vezes estamos mais à descoberta e estamos mais disponíveis para investir nisso, mas no momento em que as pessoas se instalam nessa rotina voltam a deixar de investir na descoberta e na inováção, a não ser que algo surja e nos faça voltar a descobrir/inovar	Nós somos todos conservadores, não somos nada inovadores.	
				Nós lançamos esquemas,	
				As vezes estamos mais à descoberta e investigamos mais um bocadinho, mas mal se instala uma dinâmica simpática nós ficamos, confortavelmente, a não ser que nos piquem o rabo.	

(cont.)

Blocos	Categorias	Subcategorias	Indicadores	Unidades de Registo	Freq.
Trabalho de mediação em contexto de ensino não-formal	Reação dos participantes	Desconhecimento do que vai acontecer cria ansiedade no público	Se houver um som que se vê que vai aumentar e aumentar mas que não se sabe quando é que vai parar isso vai criar ansiedade/nervoso	Se houver uma coisa que vá tipo feedback, que vá aumentar aumentar aumentar e não se percebe quando é que vai parar – não há quem não fique ansioso! Porque se aquilo está a aumentar aumentar aumentar (não sabes como parar isso) tu não sabes quando é que aquilo vai parar e se tu vais rebentar em conjunto com aquilo pelo caminho.	
		Fuga face ao desconhecido	A reação é fugir daquele sítio rapidamente porque o corpo reage primeiro e sente que para se proteger tem de fugir	Portanto as tuas células sabem que tu tens de te pirar daquele sítio rapidamente, porque a tua função primária é tu maneres o teu código intacto e duplicares o teu código por aí a fora.	
		Reatividade das pessoas com NEE perante o desconhecido	As pessoas com NEE são muito mais sensíveis e estão mais reativas ao lidar com o medo	Portanto nas pessoas em que os layers cognitivos não funcionam dentro da norma, estas dinâmicas todas estão muito ativas e são muito sensíveis não é?	
O mediador nas atividades para públicos com NEE	Experiência e Interesse pela temática das NEE	Trabalho com público com NEE há 3 anos	Recebi o primeiro desafio para trabalhar com públicos com NEE há cerca de 3 anos	Então eu estou na equipe, se a memória não me falha, há três anos.	
				Recebi o primeiro desafio para trabalhar com este tipo de público.	
		Desafio enquanto criador artístico e mediador	Não só havia interesse no meu trabalho enquanto mediador mas também no trabalho enquanto artista e criador de ferramentas	O desafio era específico para ferramentas que eu já tinha desenvolvido no passado	2
				E tinha em linha de vista esse trabalho específico que eu vinha desenvolvendo também já, ocasionalmente na Fundação, há mais uns três anos, talvez.	
		Curiosidade no trabalho diversificado do artista	A M. e o M.H. (na altura o único artista freelancer da equipa NEE) tiveram curiosidade sobre o que o Simão estava a desenvolver e a criar	Na verdade era um recurso que a Fundação tinha, a M. e o M. H., na altura, tinham curiosidade sobre aquilo que estava a ser desenvolvido.	4
Inovação e pertinência das ferramentas criadas para públicos com NEE	Foi considerado que as ferramentas construídas pelo Simão eram inovadoras, pertinentes e de fácil uso com este tipo de públicos	Portanto, eles acharam (e bem) que as ferramentas desenvolvidas podiam facilmente ser usadas de forma pertinente e até inovadora com este tipo de públicos;			

(cont.)

Blocos	Categorias	Subcategorias	Indicadores	Unidades de Registo	Freq.
O mediador nas atividades para públicos com NEE	Preocupações perante públicos com NEE	Tornar interessantes assuntos de nicho	É relevante tornar interessantes assuntos desconhecidos e pouco relevantes para a maioria dos públicos, como por exemplo a música experimental que foi feita nos últimos 50 anos	Portanto estamos a falar de falar sobre música contemporânea, por exemplo, ou música experimental que foi feita nos últimos 50 anos, que não é do conhecimento geral, com dinâmicas de especialidade ligadas à investigação, que são coisas de nicho, não é?	
				E portanto, a temática, regra geral, não é nada atrativa – era tida como nada atrativa	
		Corresponder às características dos grupos	Estar na condição de se responder às necessidades de cada um e de cada grupo	E portanto, estar na condição de ter que, obrigatoriamente, se fazer um educativo, atender às Necessidades Educativas Especiais de cada um ou de cada grupo, sobretudo, enfim, de cada grupo,	
				É preciso entender estes conceitos mas acima de tudo criar dinâmicas e estratégias que contagiem os participantes de todos os grupos, motivando-os na descoberta e na exploração	E portanto havia uma necessidade de perceber se as pessoas que desenvolveram estas atividades ou estas músicas estavam entusiasmadas quando as fizeram ou foi o quê que as entusiasmou – como é que tu podes contagiar outros?
		Criar ambiente de conforto, carinho e igualdade na relação	Para se estabelecer uma relação com o outro são necessárias condições como conforto, carinho e sermos tratados de forma igual para igual	Aquilo que eu vejo é: nós para interagirmos nós precisamos de coisas básicas. Das quais nós nos esquecemos.	2
				Nós precisamos de conforto, de carinho, e de ser tratados de forma igual (e se tens isso consegues o resto) Sim!	

(cont.)

Blocos	Categorias	Subcategorias	Indicadores	Unidades de Registo	Freq.
Atividade Som Contigo	Adesão do público	Desconhecimento das razões do sucesso/ da adesão	Não sei quais as razões do sucesso da atividade	Eu não sei quais são as razões do sucesso das inscrições,	
			Não há nenhum chavão associado à atividade Som Contigo. Não está associada a terapias com o som, não é música para crianças...	Não tem nada a ver com... não há propriamente nada que vá encontrando nenhum cânone muito estabelecido na atividade. Não há música para crianças, não há... não há nenhum chavão assim específico.	
			Não sei o que os professores/técnicos vêm de interessante na atividade	Eu não sei. Eu não sei propriamente qual é o interesse...ou melhor não sei porque há duas coisas diferentes não é?	
		Eventual relevância do título	Os professores que têm acesso à programação escrita podem ser motivados pelo título da atividade	Uma é como é que as pessoas acedem à informação - que dados é que têm (às vezes são coisas parvas, às vezes é o nome particularmente feliz, ou outra coisa qualquer pronto).	
		Expectativa desadequadas	Os professores acham que a atividade se centra no trabalho da música	Os técnicos/professores que vêm à atividade acham que se vai fazer um trabalho em torno da música e da expressão musical,	
	Preparação prévia	Ausência de participação em reuniões técnicas por parte do mediador	Nunca estive numa reunião técnica	Acho que o papel das reuniões técnicas que se fazem aqui, (nunca estive em nenhuma, propriamente dita),	
		Implicação do contacto prévio com as instituições	As reuniões técnicas servem de pré-contactos com as instituições	Que a saber são no fundo, pré contactos pessoais com as instituições	
		Explicitação da oferta educativa e discussão das adaptações a realizar	Nas reuniões explica-se a oferta educativa e debatem-se as adaptações necessárias à participação de cada grupo	Onde se explica a oferta e onde se debate, um pouco o que é que está na calha, por assim dizer...	
		Importância do desempenho de um papel importante	As reuniões técnicas têm um papel muito importante	Tem um papel muito importante...	

(cont.)

Blocos	Categorias	Subcategorias	Indicadores	Unidades de Registo	Freq.
Atividade Som Contigo	Avaliação	Respostas ao questionário são compensadoras	O preenchimento dos inquéritos é muito compensador do ponto de vista emocional para quem faz a mediação da atividade	Sim é notória e é muito compensador, do ponto de vista emocional, para quem faz (poderia ser outros níveis, mas neste caso até é uma coisa que é mais emocional)	
			Se as pessoas saem felizes da atividade vão, conseqüentemente, avaliar bem	Se as pessoas estão felizes avaliam bem aqui que está ... e lá está, estás a ver?	
		Inquéritos dão feedback da prática de mediação	Pela análise dos inquéritos da atividade fica-se a perceber melhor se se está no bom caminho no trabalho com os públicos ou não	E aí deixa-te de suspeitar que estás num caminho bom...no bom caminho a fazer pessoas felizes.	
	Principais características	Oficina interativa de criação	A atividade Som Contigo é uma oficina interativa onde também se fazem projetos/composições musicais com os grupos	De oficina interativa, onde se envolvem projetos, também, com os vários grupos.	
		Possibilidade de seleccionar os conteúdos a trabalhar com cada grupo	A atividade permite a escolha dos conteúdos a trabalhar, pois é bastante diferente explorar uma música orquestrada e outra de vertente mais tecno que é constituída por sons eletrónicos e mais graves	E pronto depois podes escolher os conteúdos adequados – se nós todos formos ouvir “Heidden” com o corpo todo, não é a mesma coisa do que se a gente escolher sons graves, ou de tecno ou sons eletrónicos,	
		Utilização de ferramentas em tempo real, como se fossem um instrumento musical	O facto de as ferramentas serem exploradas em tempo real, como se fossem um instrumento musical conhecido, é muito relevante para os participantes	...Os conteúdos que nós escolhemos (e às vezes a maneira como eles são produzidos, o facto de serem produzidos em tempo real, como se fosse um instrumento outro... acústico, é muito importante).	
		Permite a exploração e fruição do som com o corpo todo	Uma vantagem da atividade Som Contigo é providenciar a fruição do som com o corpo todo	Portanto o Som Contigo, a vantagem que tem é providenciar esse tipo de fruição que mais do que os ouvidos põem as mãos e o corpo todo em contacto com o som	

(cont.)

Blocos	Categorias	Subcategorias	Indicadores	Unidades de Registo	Freq.
Atividade Som Contigo	Especificidades a considerar face ao público	Foco nas características comuns do grupo	O foco do trabalho não está em explorar as diferenças de cada participante mas sim aquilo que nos une e nos é comum	Por igual nas suas diferenças, mas ir investigar efetivamente, o que é que nos une. Ou seja, em que é que nós somos iguais ou equalitários.	
		Importância do uso do tato como característica unificadora	O tato é, por norma uma das características comuns a todos os participantes, pois é algo que não se cinge apenas ao sentir com as mãos	Felizmente, na maior parte dos casos, há muitos poucos casos de pessoas que não têm tato, por exemplo. Há obviamente pessoas que são tetraplégicas, mas o tato é um sentido muito abrangente.	
			O som, quando explorado ao nível do tato, é um elemento muito abrangente e que permite o trabalho de forma igual com muitas condições diferentes	E o som – quando projetado ao nível do tato – é uma coisa que, de uma maneira ou de outra, por eu ser muito obcecado pelo próprio fenómeno, para além de ser músico, eu fui notando que (o som) era muito abrangente e que podia tocar de forma igual muitas condições diferentes. Portanto isso foi aquilo que se foi tornando consciente.	
	Vantagens	Permitir as mesmas condições a todos os participantes	Na atividade Som Contigo consideram-se todos os participantes por igual na perspetiva de não se fazer distinção de estratégias face às características de cada um, pois as ferramentas a explorar são acessíveis a qualquer tipo de características	No caso do Som Contigo, pronto a primeira vantagem é considerar todos por igual.	2
		Respeitar as especificidades de cada participante	Já aconteceu várias vezes alguns participantes – sobretudo com doença mental – virem agradecer o facto de serem considerados por igual	E não foi uma, nem duas, nem três vezes que eu tive pessoas a virem ter comigo a agradecer o simples facto de serem tratadas como iguais – sobretudo na doença mental tive isso várias vezes,	3

(cont.)

Blocos	Categorias	Subcategorias	Indicadores	Unidades de Registo	Freq.
Atividade Som Contigo	Vantagem	Evitar o insucesso	Quando se está a querer trabalhar com outrem, não se ganha nada em infligir insucesso ao outro, a não ser que se esteja num contexto competitivo, mas não é o caso	Se eu estou a querer passar coisas a outrem não sei, eu não tenho prazer nenhum em infligir insucesso nas outras pessoas - a não ser que eu esteja num contexto hipercompetitivo então aí eu tenho todo o interesse em fazer isso.	
		Desenvolver uma dinâmica de cooperação e definição de objetivos comuns	Se trabalhamos com o outro numa dinâmica de cooperação e de interesse comum, com um objetivo a atingir comum, a intenção é de possibilitar a sensação de sucesso	Quando não, quando nós estamos numa dinâmica de cooperação e de interesse comum, e queremos ir numa mesma direção seja ela qual for, o interesse é, de facto, nós posicionarmo-nos de maneira a fabricar a sensação de sucesso.	3
		Existência de forte e natural relação com o som	Outra vantagem do Som Contigo é a relação física com o som	Portanto, acho que a vantagem do Som Contigo é a relação física com o som,	
			Tal como se pode ver pelo nome da atividade, o foco da atividade Som Contigo é o som e não a música	Acho que as dinâmicas com o som, mais do que música, isto chama-se Som Contigo não se chama Música Contigo...	
			Com isto, o entendimento e a relação do som é muito forte, muito intrauterina	É o potencial, digamos, da relação e de perceção do som que se abre e com o qual nós temos todos uma relação muito forte, muito intrauterina, por assim dizer, por um lado.	
		Exploração do som e a relação biológica com o som	O som, depois de devidamente explorado, pode constituir algo amniótico e a nossa bioquímica reconhece essas funções	E portanto, eu acho que o som, depois das técnicas introdutórias, de contacto com os dispositivos, podem ser muito amnióticas.	
				Acho que o som, por definição, cumpre essa função em muitos casos, e portanto a nossa bioquímica reconhece essas funções.	
	Trabalho centrado nos participantes	Trabalhar a partir do que os participantes dão	Isto é, o mais relevante é aproveitar para o trabalho em oficina aquilo que é dado pelos participantes	Ou seja, aquilo que emerge à nossa frente e que merece muita atenção, e neste público em especial tem um enfoque particularmente.	

(cont.)

Blocos	Categorias	Subcategorias	Indicadores	Unidades de Registo	Freq.
Atividade Som Contigo	Trabalho centrado nos participantes	Relevância da dinâmica relacional face ao cumprimento do plano da atividade	Se se forçar uma atividade para que esta seja fiel ao plano traçado independentemente das características do público, corre-se o risco de estragar a relação pessoal com cada participante	Se eu forço a barra para manter fiel ao meu plano, eu posso dar cabo, por completo, da dinâmica relacional que eu tenho com as pessoas que eu tenho à minha frente.	
			Pode acontecer com todos os grupos, mas nos grupos com elementos com NEE a cessão da dinâmica relacional ganha uma escala maior	Isto é válido para todos os grupos. Nas NEE isto é absolutamente brutal (risos).	
			Quando existe o retorno da relação que se estabeleceu, é continuar a alimentá-la e a desenvolvê-la	E quando o retorno de relação se estabelece é puxar o fio. E é isso	2
		Atenção à eficiência do plano de atividade	Se cumprir o plano não está a dar os frutos desejados ou se muda o plano face aos participantes ou acaba-se logo a atividade	É assim: se eu quiser levar a cabo um plano que não está a funcionar eu tenho duas soluções. Acabar com a atividade naquele próprio momento ou mudar imediatamente o meu plano.	
		Recurso a uma dinâmica emergente	O plano que se faz da atividade e aquilo que realmente acontece constituem a dinâmica emergente na perspectiva de que estes não são partes estanques e inflexíveis face ao grupo de participantes	A segunda coisa tem a ver com a dinâmica emergente. A relação entre o plano que se faz e aquilo que se executa.	2
		Elaboração de um plano de trabalho flexível	Existe um plano desejável	É óbvio que eu tenho um plano desejável	
Mas cada vez mais as planificações têm como base possíveis situações que ocorrem por parte dos participantes que terão, conseqüentemente, uma resposta por parte do mediador	Mas o que eu acho hoje em dia é que cada vez mais as minhas planificações são de um foro ... de uma espécie de algoritmo: se x, y; se x e y, z; se não houver outra coisa, outra coisa ... uma coisa do nada, que não estava no plano e que emergiu.		2		

(cont.)

Blocos	Categorias	Subcategorias	Indicadores	Unidades de Registo	Freq.
Atividade Som Contigo	Processos de implementação	Metodologias de ação diversificadas	Uma outra vantagem do Som Contigo são as metodologias de ação	A grande vantagem do Som Contigo para estes públicos, ou em geral, são as metodologias de ação,	
			(mais do que as ferramentas propriamente ditas)	Muito mais do que as ferramentas.	
			Na prática de hoje em dia, esta metodologia é o considera mais importante, sendo que está constantemente à procura dessa presença nas suas atividades	Mas se me perguntarem a mim, diretamente, hoje, sobre a minha prática, acho que isto é o mais importante e estou sempre à procura dessa presença,	
			Ou de perceber o que vai ser preciso no momento a seguir	Ou dessa capacidade de perceber o que é que é preciso no momento a seguir.	
			A metodologia de ação é quase como que um menu de opções, na medida em que apresenta um repertório de ferramentas e estratégias para interagir e aprender,	Mas aquilo que, verdadeiramente, eu acho que está em causa é a metodologia de ação que no fundo propõe uma espécie de repertório (é um menu) de opções (várias) para interagir e aprender coisas que vai desenrolando a la carte.	2
		Flexibilidade na exploração do menu de opções	Exploração do som por níveis de complexidade	É um trabalho desenvolvido por camadas em que se vai explorando o som de uma forma cada vez mais complexa	
			Este menu vai sendo explorado, e desenrolando sem um grande plano prévio	E vai desenrolando a la carte porque esse repertório de coisas, - ou seja de ferramentas, objetos, de metodologias para usar essas ferramentas e outras combinatórias, não é?	
			As metodologias utilizadas neste registo de menu de opções em que não existe, propriamente, um certo e um errado na procura do saber	E pelo outro, eu acho que as metodologias em curso nesta dita lógica de menu, onde no fundo não há propriamente um certo e um errado específico, há a procura de obter ...	

(cont.)

Blocos	Categorias	Subcategorias	Indicadores	Unidades de Registo	Freq.
Atividade Som Contigo	Processos de implementação	Exploração do menu por iniciativa do moderador ou do público	Este repertório tanto é explorado por iniciativa do mediador ao propor cada metodologia, estratégia, objeto/ferramenta, como pode ser explorado por iniciativa dos participantes movidos pela curiosidade, por exemplo	- Fazem de facto uma carta que precisa de ser navegada ou por pedido especial ou por sugestão do chef. Pronto e então acho que é essa a mais-valia.	
		Uso da ferramenta aleatório	A atividade podia ser feita sem estas ferramentas	Aliás eu podia fazer exatamente a mesma atividade sem nenhum computador, só com pedras e com paus, ou com plantas ou com outra coisa qualquer. O que houver.	
	Formas de exploração	Exploração máxima do menu de opções e das componentes das ferramentas	Existem grupos que esgotam as opções do menu, o que permite depois um trabalho diferente de composição, por exemplo	Inclusive há grupos que percorrem rapidamente o menu e deixam espaço até para coisas que ... ou para aproveitar até aos últimos redutos, como quem chupa os ossinhos da cabeça do peixe	
			Ainda há aqueles que exploram ao máximo as diferentes componentes das ferramentas e softwares constituintes do LAbMóvel	(que alguns familiares meus adoram fazer, mas no fundo tem a ver com esse nível de detalhe não é? Porque no fundo é assim, ... podes bem não comer a cabeça do peixe não é? Comer a cabeça é mesmo o requinte de alguém que, deliberadamente, se quer dar a esse trabalho e tem prazer em fazê-lo! Não é porque precise dos nutrientes). Não!	3
		Exploração livre e autónoma das possibilidades sonoras das ferramentas	Um grande exemplo de exploração máxima de uma ferramenta é uma criança de um grupo com multideficiência, que não fala verbalmente, que os técnicos diziam que ele era muito interessado em sons	O exemplo máximo que eu dou é um miúdo que tem uma microcefalia que não fala, os técnicos que vinham com esse grupo diziam que ele era muito interessado em sons (sons não é música)	2
			Ele era interessado em pequenos sons, em produzir sons simples durante horas	Pequenos sons, coisa de estar a produzir pequenos sons durante horas etc.	

(cont.)

Blocos	Categorias	Subcategorias	Indicadores	Unidades de Registo	Freq.
Atividade Som Contigo	Formas de exploração	Exploração livre e autónoma das possibilidades sonoras das ferramentas	É muito interessante observar alguém com estas características a explorar livremente e sozinho, durante a hora de atividade, um software criado pelo mediador, ao ponto de esgotar todas as possibilidades de criação de sons.	É muito impressionante observar um miúdo desses que está em roda livre, a um canto, a explorar um software que eu próprio ajudei a construir e do qual eu conheço bem os meandros, e ver alguém que está, efetivamente, a explorar todos os cantinhos possíveis e alguns até que nem suspeitei que pudessem acontecer durante uma hora, enquanto o resto da atividade decorre!	2
		Exploração das potencialidades sonoras do iPad	De ver até onde é que o toque de um ou mais dedos numa superfície de um iPad condiciona e conduz à produção sonora	até onde é que pode ir a produção sonora através do toque com um dedo ou com vários dedos numa superfície de um iPad (porque aquela aplicação é sobretudo sobre isso).	
		Exploração exaustiva das opções e participação no trabalho de composição	Existem grupos que esgotam as opções do menu, o que permite depois um trabalho diferente de composição, por exemplo	... Inclusive há grupos que percorrem rapidamente o menu e deixam espaço até para coisas que ... ou para aproveitar até aos últimos redutos, como quem chupa os ossinhos da cabeça de um peixe (risos),	
	Importância para os participantes	Desenvolvimento de sensibilidade de escuta	Ele desenvolveu uma sensibilidade de escuta e de relação com os sons que lhe permite este tipo de exploração	Que de facto desenvolveu uma sensibilidade de escuta e de relação com os sons que lhe permite fazer uma viagem detalhada sobre o como é que é possível ... em que...	3
		Forte relação com o som	O som é algo muito mais forte do que a música	O som é uma coisa muito forte.	
			O som é uma coisa muito forte e há participantes que têm uma relação muito especial com o som. Mais do que com a música	Eles suspeitam, porque vêm muitas vezes, que muitos destes miúdos tem uma relação muito forte com o som. Lá está é com o som, não é propriamente com a música.	

ANEXO P – Análise de conteúdo d questionário de opinião feito ao professor do grupo com alunos com MD



Análise de conteúdo do questionário feito ao professor do grupo com UAM

Blocos	Categorias	Subcategorias	Indicadores	Unidades de Registo	Freq.
Caraterísticas do docente	Experiência profissional	25 anos de serviço global	Exerço a profissão há 25 anos,	Sou docente há 25 anos	1
		4 anos de serviço em educação especial	Sou docente de Educação Especial há 4 anos	e 4 anos na Educação Especial	1
		7/8 anos de trabalho junto de alunos com multideficiência	Trabalha com estes alunos há cerca de 7-8 anos	Já trabalho há cerca de 7-8 anos com alunos com multideficiência,	1
		Caraterísticas dos alunos com multideficiência com quem já trabalhou	Trabalho com alunos com comprometimento cognitivo, cognitivo-motor e dificuldade na comunicação	Desde alunos com comprometimento cognitivo, sensorio-motor, na comunicação, etc.	1
	Opinião sobre o conceito de multideficiência	Provém de diferentes etimologias	É um conjunto de limitações dependentes de diferentes etimologias	A multideficiência caracteriza-se por um conjunto de incapacidades, limitações, deficiências, dependentes de etimologias variadas	1
		Comprometimento ao nível cognitivo, da comunicação, a nível físico, motor e sensorial	Pode causar comprometimento ao nível cognitivo, da comunicação, a nível físico, motor e sensorial	Podendo provocar o comprometimento diferenciado, caso, da cognição, da comunicação, da parte físico -motora e sensorial,	1
		Comprometimento a nível pessoal, escolar e profissional	Compromete o desenvolvimento da criança ao nível pessoal, escolar e profissional	Cujo somatório comprometem o desenvolvimento da criança ao longo da sua vida - pessoal, escolar e profissional.	1
		Necessidade de apoio especializado para maximizar as suas competências	As crianças necessitam de apoio especializado para maximizaras suas competências e as suas necessidades básicas	Para o efeito, as crianças com estas diversas problemáticas necessitam de apoio especializado por forma a maximizar as suas competências e necessidades básicas.	1

(cont.)

Blocos	Categorias	Subcategorias	Indicadores	Unidades de Registo	Freq.
Caraterísticas dos alunos que frequentam a UAM e dificuldades sentidas pelos docentes	Problemáticas dos alunos	Paralisia cerebral	O grupo é caracterizado por alunos com paralisia cerebral	Grupo caracterizado por alunos, na sua maioria, com Paralisia Cerebral,	1
		Diversidade de etiologias	Alunos com problemáticas de diferentes causas	Decorrentes de diversas etiologias,	1
		Atraso global do Desenvolvimento	Existem também alunos com atraso global de desenvolvimento grave	Para além destes, existem alunos com Atraso Global de Desenvolvimento grave.	1
	Dificuldades apresentadas pelos alunos	Comprometimento cognitivo, linguístico e psicomotor	Apresentam comprometimento ao nível cognitivo, linguístico e psicomotor	Apresentando um elevado comprometimento ao nível cognitivo, ao nível da linguagem e psicomotor.	1
		Recurso à comunicação não-verbal	A maioria dos alunos da UAE apresenta uma comunicação não-verbal	A quase totalidade dos alunos da UAE apresenta uma comunicação não verbal,	1
		Limitação na comunicação verbal	A comunicação verbal limita-se às palavras "Sim" e "Não".	Limitando-se às palavras "Sim" e "Não".	1
		Dependência de outros / adulto	Todos os alunos são dependentes de um adulto nas tarefas diárias básicas (higiene pessoal, alimentação e mobilidade)	Todos eles são quase totalmente dependentes do adulto, nas diversas tarefas diárias, caso da sua higiene pessoal, alimentação e mobilidade.	1
	Dificuldades dos docentes	Trabalhar com alunos surdocegos	Sinto muita dificuldade em trabalhar com alunos com deficiência visual e auditiva	A principal dificuldade relacionou-se com a estratégia adequada para trabalhar com alunos com a quase completa deficiência auditiva e visual	1
		Trabalhar com alunos com problemas neurológicos graves	Tenho dificuldade em trabalhar com alunos com problemas neurológicos graves, sem etiologia	Bem como, com alunos com problemas neurológicos graves e não diagnosticados.	1
	Perceção sobre as atividades para públicos com NEE da FCG	Conhecimento das atividades: meios usados	Através de colegas da unidade	Tive conhecimento destas atividades através de colegas da unidade	Através de colegas da UAE
Através de brochuras da FCG			Tive conhecimento destas atividades através da brochura da FCG	e brochura da Fundação	1
Realização deste tipo de atividades num museu		Fraca adequação do espaço à prática de atividades para públicos com NEE	Considera o museu um espaço pouco adequado ao desenvolvimento de atividades para grupos com NEE	Penso não ser o local adequado,	1
		Presença de visitantes distrai os alunos	Presença de visitantes condiciona a eficácia das atividades	Pois a presença de visitantes no museu	1

(cont.)

Blocos	Categorias	Subcategorias	Indicadores	Unidades de Registo	Freq.
Perceção sobre as atividades para públicos com NEE da FCG	Realização deste tipo de atividades num museu	Comportamentos imprevisíveis dos alunos reduz eficácia das atividades	Comportamentos imprevisíveis dos alunos condicionam a eficácia das atividades	Associado a comportamentos imprevisíveis dos alunos representam aspetos que podem reduzir a eficácia das atividades	1
	Potencialidades das atividades	Contribui para a inclusão social e escolar dos alunos	Todas as atividades contribuem para a inclusão social e escolar dos alunos	Todas as atividades são importantes para a sua inclusão, quer social quer escolar,	1
		Possibilita a interação entre alunos	A participação nas atividades permite a interação dos alunos com os seus colegas	Permitindo aos alunos interagirem, quer com os seus pares	1
	Potencialidades das atividades	Permite a interação com a comunidade escolar	A participação nas atividades permite a interação dos alunos com a comunidade escolar	quer com a comunidade escolar	1
		Permite a interação com a comunidade local	A participação nas atividades permite a interação dos alunos com a comunidade local	Quer com a local,	1
		Possibilita outras formas de estimulação	A participação nas atividades abrange novas formas de estimulação	Abrangendo novas formas de estimulação	1
		Promove o desenvolvimento de competências	A participação nas atividades implica a realização de competências	e realização de competências	1
	Processo de marcação das atividades	Contacto com a coordenadora das atividades	Primeiro entrei em contacto com a coordenadora das atividades destinadas a alunos com NEE	Contato estabelecido com a Coordenadora das atividades destinadas aos alunos com NEE's	1
		Agendamento de uma reunião	Depois agenda-se uma reunião	E agendamento de uma reunião	1
		Definição de atividades adequadas ao grupo	A reunião tem o intuito de definir as atividades mais adequadas ao grupo e o agendamento das mesmas	Para definir quais as atividades adequadas e seu agendamento	1
Atividade Som Contigo	Participação nas atividades da FCG	Frequência das atividades há 4/5 anos	Frequenta as atividades da FCG para públicos com NEE há cerca de 4/5 anos	No mínimo, 4 a 5 anos	1

(cont.)

Blocos	Categorias	Subcategorias	Indicadores	Unidades de Registo	Freq.
Atividade Som Contigo	Participação nas atividades da FCG	A constituição do grupo foi variando	A constituição do grupo foi variando ao longo do tempo	Nem sempre com o mesmo grupo	1
	Objetivos da participação de alunos com MD na atividade	Promover o desenvolvimento dos alunos	As atividades têm como objetivo promover o desenvolvimento	Estas atividades visaram essencialmente o desenvolvimento	1
		Promover a estimulação sensorial	As atividades têm como objetivo promover o desenvolvimento a estimulação sensorial	e estimulação sensorial,	1
		Diminuir os níveis de espasticidade corporal	As atividades têm como objetivo diminuir os níveis de espasticidade corporal	Por forma a diminuir os níveis de espasticidade corporal	1
		Facilitar o relaxamento e a descontração	As atividades têm como objetivo criar momentos de descontração e relaxamento corporal	E permitir momentos de descontração e relaxamento corporal	1
		Ajuda no crescimento dos alunos enquanto cidadãos	Presença em diferentes contextos permite o desenvolvimento de competências relevantes para crescimento dos alunos enquanto cidadãos	Todos os contributos são bem-vindos, pelo que a presença em outros contextos, tornam o processo de desenvolvimento de competências relevante para o seu crescimento como cidadãos de pleno direito, independentemente das suas limitações	1
		O espaço de museu como facilitador de interação social	O espaço agradável e acolhedor onde ocorre a atividade	Na minha opinião, o facto da atividade se desenrolar num espaço bastante agradável e acolhedor,	1
			torna a interação muito positiva	tornam a interação muito positiva,	1
	Estratégias usadas na dinamização da atividade	Recurso à expressão sonora e tátil como meio de comunicação	É uma atividade onde se promove a expressão sonora e tátil como meio de comunicação	Atividade em que se propõe o convívio com a expressão sonora, como forma de comunicação. Com esta atividade pretende-se promover a expressão sonora e tátil como forma de comunicação.	1

(cont.)

Blocos	Categorias	Subcategorias	Indicadores	Unidades de Registo	Freq.
Atividade Som Contigo	Estratégias usadas na dinamização da atividade	Recurso à expressão sonora e tátil como forma de afirmação da identidade	Pretende-se promover a expressão sonora e tátil como forma de comunicação e afirmação da sua identidade	e afirmação da sua identidade	1
		Realização de jogos sonoros	A atividade Som Contigo recorre a jogos sonoros	e afirmação da atividade através dos jogos	1
		Recurso a conversas musicais	A atividade Som Contigo recorre a conversas musicais,	e conversas musicais,	1
		Recurso à expressão corporal	A atividade Som Contigo recorre à expressão do corpo	expressão do corpo	1
		Recurso à perceção do espaço	A atividade Som Contigo recorre à perceção do espaço	perceção do espaço e	1
		Recurso ao grafismo	A atividade Som Contigo recorre aos grafismos	grafismos.	1
	Vantagens da atividade para o desenvolvimento e a aprendizagem dos alunos	Promoção do sucesso e elevação de expetativas dos alunos	A atividade Som Contigo visa promover o sucesso e aumentar as expetativas face aos alunos com NEE	Esta atividade, visou promover o sucesso, elevando as expetativas e interesse do ensino administrado nesta Unidade Orgânica	1
		Exploração do corpo e do espaço	A atividade Som Contigo visa explorar o corpo e o espaço	Explorar o corpo e espaço	1
		Promoção de estimulação vestibular e proprioceptiva	A atividade Som Contigo potencia a estimulação vestibular e proprioceptiva	Potenciar a estimulação vestibular e proprioceptiva	1
		Promoção do desenvolvimento e da inclusão social	A participação dos alunos, a sua estimulação e envolvimento são fatores positivos para o seu desenvolvimento e inclusão social.	A sua participação, estimulação e envolvimento são fatores muito positivos para o seu desenvolvimento e inclusão social.	1
	Caraterísticas da atividade	Promove parcerias	A atividade Som Contigo promove parcerias com entidades culturais e locais	Promover parcerias com entidades culturais e locais	1
		Promove o envolvimento dos alunos	Promove-se o envolvimento dos alunos na exploração das ferramentas disponibilizadas	Promoção do envolvimento dos alunos nas experiências e sua estimulação,	1

(cont.)

Blocos	Categorias	Subcategorias	Indicadores	Unidades de Registo	Freq.
Atividade Som Contigo	Caraterísticas da atividade	Inclui os professores nas dinâmicas da atividade	A atividade Som Contigo conta com a participação e supervisão dos professores de educação especial	Com a participação e supervisão dos professores da Educação Especial	1
Opinião sobre o desenvolvimento da atividade Som Contigo	Cumprimento dos objetivos da atividade e recursos usados	Correspondência entre os objetivos e o desenvolvimento da atividade	A atividade foi bem conduzida face aos objetivos definidos	Bem conduzidas tendo em consideração os objetivos propostos,	1
		Criação de momentos de estimulação sensorial	A atividade permitiu momentos de estimulação sensorial	Permitindo a estimulação sensorial e auditiva,	1
		Recurso ao feedback positivo para motivar a interação	Os mediadores recorreram a feedbacks positivos para motivar os alunos a interagir consigo	Dando liberdade e reforços positivos para que os alunos pudessem interagir com os dinamizadores das sessões	1
	Envolvimento e participação dos alunos	Problemática dos alunos condiciona o seu envolvimento e participação	Características específicas dos alunos condiciona o seu envolvimento e participação	Pois a problemática associada a estes alunos não lhes permite um maior envolvimento e participação	1
		Atentos e participativos	Os alunos estavam atentos e participativos durante a atividade	Atentos e participativos	1

ANEXO Q – Análise de conteúdo do questionário de opinião feito ao professor do grupo com alunos com PEA



Análise de conteúdo do questionário feito à professora do grupo com PEA

Blocos	Categorias	Sub-categorias	Indicadores	Unidades de Registo	Freq.
A docente	Experiência profissional	Anos de serviço	É professora de Educação especial há 14 anos	14 anos	
		Trabalho com alunos com PEA	Trabalha com alunos com PEA há 14 anos	14 anos	
	Definição de autismo	Distúrbio neurológico	O autismo é um distúrbio neurológico	O Autismo é um distúrbio neurológico	
		Apresenta dificuldades na comunicação e nas relações sociais	Prejudica o desenvolvimento da comunicação e das relações sociais	Que prejudica o desenvolvimento da comunicação e das relações sociais do seu portador	
Caraterização e constituição do grupo	Caraterísticas dos alunos	Homogeneidade na problemática	Grupo constituído por alunos com PEA	O grupo com que trabalho é um grupo do espectro do autismo,	
		Heterogeneidade nas idades	Grupo constituído por alunos com idades heterogénias	Com idades heterogéneas,	
		Comportamentos e necessidades diferentes	Com comportamentos e necessidades bastante diferentes	Com comportamentos e necessidades bastante diferentes	
	Dificuldades resultantes do trabalho direto com os alunos com PEA	Escassez de material relevante às necessidades dos alunos	A grande dificuldade prende-se com a falta de materiais que desenvolvam atividades funcionais face às necessidades de cada aluno	A falta de recursos materiais para poder desenvolver atividades funcionais adequadas às suas necessidades	
As atividades para públicos com NEE	Ter conhecimento das atividades da FCG por parte da docente responsável pelo grupo em questão	Período de participação nas atividades	Participa nas atividades da FCG para públicos com NEE, com este grupo, há cerca de 2 anos	Com este grupo de alunos há 2 anos	
		Relevância do site na divulgação das atividades	Tem conhecimento das atividades para públicos com NEE no site da FCG	Através do site da Gulbenkian	

Blocos	Categorias	Sub-categorias	Indicadores	Unidades de Registo	Freq.
As atividades para públicos com NEE (cont.)	Processo de marcação de atividades para públicos com NEE	Com objetivo de planejar as atividades do ano letivo	Reunião técnica com a coordenadora de área a fim de planejar as atividades para o ano	Reúno com a responsável das atividades e planeamos as atividades para o ano	
		Eficácia do processo de marcação	O processo de reunião técnica é eficaz	A dinâmica é eficaz	
	Atividades no museu	Relevância deste contexto na inclusão dos alunos	É muito importante que as atividades aconteçam no museu	É muito importante que estas atividades aconteçam no museu	
			Os museus são espaços de cultura que raramente têm atividades para estes públicos	Pois sendo um espaço de cultura raramente proporcionam atividades destinadas a esta população,	
			Para a professora os alunos têm direito a frequentar estes espaços	Que na minha opinião também têm direito	
		Contributo destas atividades para a inclusão social e participação	Estas atividades contribuem para a inclusão social destes alunos	Estas atividades contribuem para a inclusão social destas crianças	
		Contributo destas atividades para a participação e interação	Possibilitam a participação e interação dos alunos independentemente das suas características	Uma vez que lhes possibilitam a sua participação	
				São atividades adequadas às suas problemáticas e possibilitam a sua participação e interação	
	Importância da criação de momentos lúdicos e o contacto com diferentes materiais	As atividades constituem momentos lúdicos para eles	Proporcionam-lhes momentos lúdicos,		
		São experiências que promovem contactos com diferentes materiais aos quais eles não teriam acesso	Experiências e contactos com diferentes materiais aos quais eles não teriam acesso		

Blocos	Categorias	Sub-categorias	Indicadores	Unidades de Registo	Freq.
A atividade Som Contigo	Aspetos relevantes para a escolha da atividade Som Contigo	Atividades que os alunos gostam	Os alunos gostam das atividades	As atividades que ali se realizam são do agrado dos alunos	
		Despertar nos alunos a curiosidade pela música e o som	A atividade Som Contigo desperta a curiosidade dos alunos para a música e o som	E despertam neles a curiosidades pela música e pelo som,	
		Motivar os alunos para fazer pesquisas	Depois do trabalho em atividade eles querem fazer pesquisas sobre o que foi falado e trabalhado	Levando-os a fazerem outras pesquisas	
	Na atividade Som Contigo	Adequação do tempo e dinâmicas face o grupo	A atividade é adequada no tempo e na dinâmica face às características do grupo	As sessões são adequadas no tempo e na dinâmica.	2
		Boa criação de relação entre mediadores e os alunos	A interação entre alunos e técnicos +e muito positiva	A relação/interação que se consegue ali ter com os alunos/ técnicos também é positiva	
		Participação com entusiasmo e motivação	Os alunos participaram na atividade Som Contigo com muito entusiasmo e motivação	Participaram com muito entusiasmo e motivação	
		Elementos promotores de envolvimento	A dinâmica da atividade procura a participação dos alunos	A própria dinâmica das atividades “convida” os alunos à participação.	
			A forma calma como tudo é desenvolvido ajudam nesse trabalho	A forma calma com que os abordam,	
			A inovação dos instrumentos usados envolve-os na participação	Os próprios instrumentos,	
			As cores e os diferentes sons são promotores de envolvimento	As cores, Os diferentes sons são promotores de envolvimento	

ANEXO Q – Análise de conteúdo do questionário de opinião feito ao professor do grupo com alunos com PEA



Blocos	Categorias	Sub-categorias	Indicadores	Unidades de Registo	Freq.
A atividade Som Contigo	Aspetos relevantes para a escolha da atividade Som Contigo	Atividades que os alunos gostam	Os alunos gostam das atividades	As atividades que ali se realizam são do agrado dos alunos	
		Despertar nos alunos a curiosidade pela música e o som	A atividade Som Contigo desperta a curiosidade dos alunos para a música e o som	E despertam neles a curiosidades pela música e pelo som,	
		Motivar os alunos para fazer pesquisas	Depois do trabalho em atividade eles querem fazer pesquisas sobre o que foi falado e trabalhado	Levando-os a fazerem outras pesquisas	
	Na atividade Som Contigo	Adequação do tempo e dinâmicas face o grupo	A atividade é adequada no tempo e na dinâmica face às características do grupo	As sessões são adequadas no tempo e na dinâmica.	2
		Boa criação de relação entre mediadores e os alunos	A interação entre alunos e técnicos +e muito positiva	A relação/interação que se consegue ali ter com os alunos/ técnicos também é positiva	
		Participação com entusiasmo e motivação	Os alunos participaram na atividade Som Contigo com muito entusiasmo e motivação	Participaram com muito entusiasmo e motivação	
		Elementos promotores de envolvimento	A dinâmica da atividade procura a participação dos alunos	A própria dinâmica das atividades “convida” os alunos à participação.	
			A forma calma como tudo é desenvolvido ajudam nesse trabalho	A forma calma com que os abordam,	
			A inovação dos instrumentos usados envolve-os na participação	Os próprios instrumentos,	
			As cores e os diferentes sons são promotores de envolvimento	As cores, Os diferentes sons são promotores de envolvimento	

ANEXO R – Protocolo de Observação Naturalista do grupo com alunos com MD

Data Observação: 21/11/2016

Vídeo: vídeo 3 - IMG_4199

Tempo: 05:23

Observadora participante

Espaço onde decorre

Museu_____

Oficina X

Quem são os participantes:

alunos de uma UAM X

PEA__

Grupo constituído por 4 alunos do sexo masculino e 1 do sexo feminino, perfazendo assim um total de 5 alunos, com idades compreendidas entre os 6 e os 11 anos com MD (AA1, AA2, AA3, AA4, AA5 e AA6).

Estão ainda presentes os dois mediadores da atividade (S. e M.), os dois professores de Educação Especial responsáveis pelo grupo (prof.3 e prof.4), um voluntário da equipa FCG (V.), uma auxiliar que veio com o grupo (Aux 1) e a observadora que vai fazendo o registo de vídeo (O.) (ver figura 1)

Descrição da situação: os alunos são convidados a explorar *tablets*, *subwoofers* e vibrações. Pelo uso de diferentes aplicações vão explorando as noções de causa-efeito. É neste momento que o grupo é cativado, pela curiosidade e motivação, para o desenvolvimento da atividade prática da atividade Som Contigo. Os alunos estão a explorar os diferentes elementos de forma individual e separada. Assim, é difícil haver uma mediação da ação mais centralizada e objetiva. Por vezes surgem relações entre pares, mas o trabalho/a exploração é, sobretudo, individual. No tapete central da atividade estão 4 crianças (AA1, AA2, AA3, AA5) a explorar de diferentes formas as vibrações acionadas pelos comandos da *wii* e por *tablets* (com a presença dos mediadores S. e M., os 3 adultos – prof3 e prof4 e auxiliar – Aux 1 e a observadora). Ao lado, está um quinto aluno (AA4) com o voluntário a explorar as noções de causa efeito (a manipulação do *tablet* provoca a alteração da vibração sentida pelo corpo em contacto com a caixa)

Organização do espaço: Numa sala semiescura, foi criada uma zona de trabalho. Num tapete redondo vermelho no chão, que delimita o espaço da atividade, são dispostos diferentes *puffs* de forma aleatória. Junto à parede, no chão, está uma grande caixa branca e outra de madeira –recursos a utilizar durante a atividade. É destas caixas que saem os cabos pretos de som e os três *tablets* que a eles se ligam. Um deles é ainda emparelhado com um projetor que amplia a imagem do ecrã na parede que todos têm à frente.

Nos *tablets* são utilizadas diferentes aplicações (Osculator e Melodica). Ainda é possível ter como instrumentos comandos Wii que ligados de forma *wireless* acionam um dos quatro *subwoofers* disponíveis (dois na caixa de madeira e dois que são colocados no chão). Do lado direito existe uma mesa de apoio com um computador ligado à caixa branca (ver figura 1).

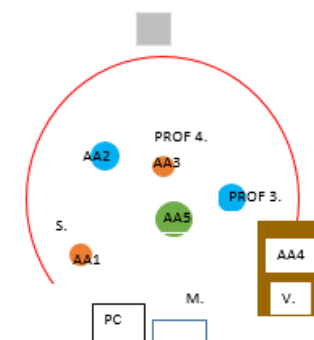


Figura 1

Registo dos comportamentos observados pelos participantes (alunos e adultos):

Tempo	Alunos		Adultos		Inferências
	Indicadores	Comportamentos	Comportamentos	Indicadores	
00:00	Está ao colo de adulto Olha para adulto Abre a boca para adulto Explora subwoofer	AA1 olha para S. com a boca aberta AA5 que se encontra deitado no puff e virado de frente para AA1 e S., tem as mãos na coluna 1 enquanto olha fugazmente para S.	S. está sentado no puff com AA1 ao colo, ambos virados de frente para a coluna 1 S. diz “agora com a barriga” – tem o comando da wii na mão (faz com que o comando fique na também na mão de AA1), encosta-o à barriga de AA1 e fá-lo tremer – olha para AA1	Senta-se com AA1 ao colo Usa a fala para indicar ação Segura o comando com a mão do aluno Encosta o comando à barriga de AA1 Faz o comando tremer Olha para aluno	
00:02	Olha para adulto Sorri para adulto	AA1 olha e sorri para S.			
00:03	Inclina-se para trás Sorri para adulto Explora subwoofer	AA1 Inclina-se para trás e sorri AA5 mantém a mão na coluna 1	S. pega na perna de AA1 E diz “vamos por aqui o pé” – coloca o pé de AA1 na coluna 1 S. faz com que a mão de AA1 abane, o que faz a coluna 1 vibrar	Pega na perna de AA1 Indica oralmente o que lhe vai fazer Coloca o pé de AA1 na coluna 1 Abana a mão de AA1	
00:05	Toca no pé de colega Olha para adulto Ri para adulto Inclina-se sob subwoofer	AA5 toca no pé de AA1 AA1 olha para S. e ri mais AA5 empurra-se mais para cima da coluna 1			AA5 quer tirar o pé de AA1 da coluna 1
00:07	Explora subwoofer Sente a vibração com o pé Ri – consequência da exploração do equipamento	AA5 volta a explorar a coluna 1, não tendo conseguido tirar o pé de AA1 AA1 sente a vibração e ri	S. faz com que o comando trema na barriga de AA1 acionando novamente a vibração na coluna 1	Faz tremer o comando na barriga de AA1	
00:08	Tenta tirar o pé do colega da subwoofer (duas vezes) Sorri para adulto	AA5 volta (2 vezes) a tentar tirar o pé de AA1 da coluna 1 AA1 sorri largamente para S.	S. olha para AA1	Olha para adulto	
00:12	Contraí o corpo – consequência da exploração do equipamento	AA1 contraí mais o corpo	S. larga a mão de AA1 mantendo-o no colo e diz “agora sozinho”	Larga a mão ao aluno Dá indicação verbal do que AA1 deve fazer	

(cont.)

Tempo	Alunos		Adultos		Inferências
	Indicadores	Comportamentos	Comportamentos	Indicadores	
00:15	Abre a mão para adulto Vocaliza alto para adulto	AA1 abre a mão e vocaliza alto	S. segura o comando da wii para o dar a AA1	Segura o comando wii Dá comando ao aluno	
00:16	Contraí a mão/corpo – consequência da exploração do equipamento Olha para o comando	AA1 tem a mão contraída e olha para o comando	S “agora sozinho” – enquanto tenta que AA1 agarre o comando	Dá indicação verbal do que aluno deve fazer Tenta que aluno agarre o comando	
00:17	Tenta tirar o pé do colega da subwoofer (outra vez)	AA5 volta a tentar tirar o pé de AA1 da coluna 1	M. para AA5 “deixa estar o pé dele” - sugestão	Dá indicação verbal a aluno para que pare	
00:18	Presta atenção ao que se passa ao seu lado Agarra subwoofer Puxa a subwoofer para si	(Ao lado está AA2 e AA3 com a coluna 2) AA2 – deitado de barriga para baixo num puff – está atento ao que se passa com AA1 AA3 – sentada à frente de AA2 de joelhos – agarra a coluna 2 e puxa-a para si			AA3 quer sentir a coluna mais perto ou só a quer afastar de AA2?
00:20			M. para AA5: “tu já fazes também...”	Usa a fala para acalmar aluno	
00:21	Estica os braços Afasta os dedos Tenta alcançar subwoofer Alterna olhar entre colega e subwoofer	AA2 estica os braços e afasta os dedos das mãos para alcançar a coluna 2. Alterna o olhar entre AA3 e a coluna 2			
00:28	Levanta e põe subwoofer ao colo Ergue o tronco Olha para colega Olha para adulto	AA3 levanta a coluna 2 e põe-na ao seu colo AA2 ergue o tronco, olha primeiro para AA3 e de seguida para os dois professores			AA2 pede ajuda com o olhar aos professores?

(cont.)

Tempo	Alunos		Adultos		Inferências
	Indicadores	Comportamentos	Comportamentos	Indicadores	
00:30	Vira a cabeça para adulto Observa adulto e colega Para Olha para subwoofer Aproxima cabeça do subwoofer	AA2 vira a cabeça e observa S. e AA1 AA3 pára e olha fixamente para a coluna 2 aproximando a cabeça dela			
00:32	Olha para colega Explora coluna Sente a vibração da wii na barriga / na perna Sorri – consequência da exploração do equipamento	AA5 olha para AA2 mas mantém as mãos na coluna 1 AA1 Volta a sentir o comando da wii na barriga e a vibração da coluna 1 no pé – sorri	S. olha para AA1 e sorri	Olha para aluno Sorri para aluno	
00:33	Olha para baixo Olha para subwoofer Estica-se para alcançar subwoofer	AA1 olha para baixo (coluna 1?) AA2 olha para a coluna 2 – continua a esticar-se para ela tentando alcança-la			
00:35	Olha para adulto Sorri para adulto Olha para colega Pousa o subwoofer no chão/em cima da perna de colega Tenta soltar a perna	AA1 olha para S. e sorri AA5 continua a olhar para AA2 AA3 volta a colocar a coluna 2 no chão, mas longe de AA2 – coloca a coluna 2 em cima da perna de AA5 AA5 mexe a perna (para se soltar) e olha para AA3 AA3 mantém o seu comportamento anterior	S. para AA1 “é bom?” – e olha para AA1	Usa a fala para pedir feedback a aluno Olha para aluno	AA3 quer provocar AA2?
Até :45		(os comportamentos mantêm-se sem alteração)			
00:46				Prof 1 intervém baixando-se junto de AA3 S. para AA1 “é bom ou não?”	Baixa-se junto a aluno Reforça o pedido de feedback

(cont.)

Tempo	Alunos		Adultos		Inferências
	Indicadores	Comportamentos	Comportamentos	Indicadores	
00:50	Estica-se e coloca a mão na subwoofer Sorri para adulto	AA2 estica-se e coloca a mão na coluna 2 AA1 sorri para S.	Prof. 1 coloca a coluna 2 ao alcance de AA2 O. para AA4 “Já és um mestre nisto hã?” M. para V.: “Oh V! Ele é que lhe está a ensinar não é?”	Coloca a subwoofer no alcance do aluno Fala com aluno - vocalização Fala com adulto - comenta	
00:51	Abre e fecha a mão	AA1 abre e fecha a mão, mas não consegue segurar o comando	S. para AA1 “agora tentamos com a outra mão” – coloca o comando wii na mão esquerda de AA1	Dá indicação verbal sobre o que se vai fazer depois Coloca comando na mão de aluno	
00:56	Explora a subwoofer Abre a mão Explora subwoofer (com as duas mãos)	AA2 mantém a mão na coluna 2, mas agora tem a mão esticada AA5 mantém a exploração atenta da coluna 1 (com as mãos)	A prof 2 está ao lado de AA2 a filmar AA1 enquanto vai comentando/elogiando o que este aluno faz	Comenta/elogia o que aluno faz	
00:58	Olha à sua volta Olha para adultos Ergue o corpo para adulto Explora subwoofer	AA2 olha à sua volta parando o olhar em O. e prof 1. Ergue o corpo mantendo a mão na coluna 2			AA2 quer atenção?
01:01			S. para AA1 “A tua mão é pequenina pah!”	Usa a fala para justificar a dificuldade de aluno	S. justifica a dificuldade de AA1 em agarrar o comando? – evitar frustração?
01:02	Tira a mão do subwoofer Roda o corpo em direção a colega	AA5 larga a coluna 1 e roda o corpo em direção a AA2			
01:05	Grita para adulto Olha para adulto Leva a mão à boca	AA5 grita para prof 2 – olha para ela e quando grita leva a mão à boca			
01:07	Olha para adulto Estica-se para subwoofer Explora subwoofer Põe a cabeça junto ao peito	AA5 olha para a prof2 e estica-se para a coluna 1 AA2 tem a mão na coluna 2 e a cabeça junto ao peito	A prof 2 para de mexer no telefone (t tirar fotografias), olha para AA5 e diz “sim. Vai lá!”	Olha para aluno Dá autorização verbal a aluno	

(cont.)

Tempo	Alunos		Adultos		Inferências
	Indicadores	Comportamentos	Comportamentos	Indicadores	
01:10	Continua a gritar para adulto Atira o corpo para trás e para a frente Explora subwoofer	AA5 continua a gritar “Ei! Ei!” enquanto se atira para trás e para a frente AA2 continua a sua exploração da coluna 2	O prof 1 atira uma pedra para a coluna 2	Atira pedra para subwoofer	
01:11	Sobe para o colo de adulto Olha para o que o adulto está a fazer	AA3 sobe para o colo da prof 2 e espreita para o seu telemóvel	Prof 2 “abraça” AA3 contendo-a e afastando o telemóvel diz “não AA3, isto é meu”	Contem os movimentos de aluno Afasta o telemóvel de aluno Fala com aluno	
01:14	Chama /grita para o adulto Olha para adulto Olha para o que o adulto está a fazer	AA5 mantém o chamar “Ei! Ei!” enquanto olha para prof 2 AA3 insiste para ver o telefone da prof 2	Prof 2 acaba por mostrar a imagem no telefone a AA3 (foto que tirou) e diz “olha, estás a ver?”	Mostra o telefone a aluno Usa a fala para chamar a atenção para a fotografia tirada	
01:16	Vira o corpo em direção ao subwoofer Tenta alcançar a pilha na subwoofer	AA2 tem o corpo sob o ombro direito (de lado). Vai tentando alcançar a pilha que saltita na coluna 2			
01:21	Chamar a atenção do adulto Estica-se para a subwoofer Tenta apanhar pedras	AA2 estica-se enquanto AA5 – que continua a chamar a atenção da prof 2 – se volta para a coluna 2 e se ergue para apanhar as pedras	Prof 2 diz para AA” “AA2, olha a pedra”	Chama a atenção de aluno para a pedra	
01:25	Tira uma pedra da subwoofer Alterna a pedra de coluna Segue colega com o olhar	AA5 tira uma das pedras da coluna 2 e coloca-a na coluna 1 AA2 segue-o com o olhar			
01:33	Explora subwoofer com o pé Sente o comando da wii na barriga	AA1 está ao colo de S. e mantém o pé na coluna 1 e o comando encostado à barriga	S. olha para AA1 e diz “Agora assim devagarinho”. “vais sair daqui todo achocalhado!”	Dá indicação verbal do que o aluno vai fazer Comenta verbalmente o que vai acontecer	
01:36	Sorri Pega na pedra Põe pedra no chão	AA1 sorri sem olhar para S. Entretanto a pedra que AA5 pôs na coluna 1 saltita, pelo que ele pega na pedra e põe-na no chão			

(cont.)

Tempo	Alunos		Adultos		Inferências
	Indicadores	Comportamentos	Comportamentos	Indicadores	
01:40	Vocaliza para adulto Olha para adulto	AA1 vocaliza e olha para S.	S. retribui o olhar para AA1	Olha para aluno	
01:42	Ergue o corpo Explora subwoofer Olha para adulto	AA2 ergue o corpo e mantendo a mão na coluna 2 olha para a prof 2	Prof 2 “o que é isto?” – olha para AA2 e levanta a mão segurando a pedra	Questiona o aluno Olha para aluno Levanta a mão com a pedra	
01:44	Olha para adulto Arregala os olhos para adulto Acena (cabeça) para adulto	AA2 olha para prof 2 quando ela fala, arregala os olhos e acena afirmativamente com a cabeça	“É de alguém? É de alguém?” – prof 2 pergunta a AA2 olhando para ele	Reforça a primeira questão Olha para aluno	
01:47	Afasta os dedos da mão	AA2 afasta os dedos da mão	M.: “é do AA2!” Prof 2 “de quem é?!” – olha para AA2 Prof 2 entrega a pedra a AA2 dizendo “é teu?”	Responde a adulto Questiona o aluno Olha para aluno Dá pedra a aluno reforçando verbalmente	
01:51	Levanta a mão Tenta segurar pedra	AA2 levanta a mão aberta mas não consegue agarrar a pedra	A prof 2 encosta a pedra na palma da mão de AA2, direciona-lhe a mão para o centro da coluna e solta a pedra	Encosta a pedra na mão do aluno Direciona a mão do aluno para a subwoofer Solta a pedra	
01:55	Presta atenção ao que se passa com o olhar (grupo)	AA2 e AA5 seguem tudo o que se passa com o olhar			
01:56	Coloca a mão na subwoofer Tem a mão aberta por cima da pedra	AA2 volta a colocar a mão na coluna 2, mas desta vez tem a mão aberta por cima da pedra			
01:59	Olha para subwoofer Mexe na cara com o dedo Vocaliza Aponta para colega	AA3 olha para a coluna 2 – mexe na cara/olho/bochecha com o dedo AA5 vocaliza e aponta para AA2 (duas vezes)			
02:00	Olha para adulto Aponta para colega Explora subwoofer Tem a cabeça baixa junto ao peito	AA5 olha para a prof 2 e volta a apontar para AA2 AA2 mantém a mão na coluna 2 sob a pedra, mas tem também a cabeça baixa (queixo junto ao peito)	Prof 2 olha para AA5 e diz “sim é do AA2, é”	Olha para aluno Fala para reforçar a ação do aluno	Será que AA” se sente confortável no puf?

(cont.)

Tempo	Alunos		Adultos		Inferências
	Indicadores	Comportamentos	Comportamentos	Indicadores	
02:05	Olha para adulto Olha para colega	AA5 olha para a prof 2 enquanto ela fala voltando o olhar depois para AA2	Prof 2 olha para AA5 e diz “não pode ser tudo só do AA5” – e acena com a mão negativamente	Olha para aluno Fala para aluno Acena negativamente com a mão	
02:07	Olha para adulto Estica a mão para coluna Levanta o polegar da coluna	AA5 vê e estica a mão AA2 vê e levanta o polegar da coluna	Pro 1 baixa-se e coloca outra pedra na coluna 2		
02:10	Presta atenção na subwoofer	AA3 mantém a sua atenção no que se passa na coluna 2, mas não se aproxima. Agora tem o dedo na boca			
02:12	Agarra a pedra Tira a pedra da subwoofer Levanta a cabeça Presta atenção ao que o colega está a fazer	AA5 alcança a pedra e tira-a da coluna 2 AA2 levanta a cabeça e vê o que AA5 está a fazer	“Põe aí AA5, põe aí!” – Diz a prof 2 para AA5	Dá indicação verbal a aluno sobre o que fazer	O aí a que a prof 2 se refere é na coluna 1 ou na coluna 2?
02:16	Põe a pedra na subwoofer Sorri Tem a mão perto da subwoofer Ergue o tronco Olha para colega Fecha a boca com força Abana a cabeça	AA5 coloca a pedra na coluna 1 e enquanto ela saltita ele sorri e mantém a mão por perto Enquanto isso AA2 ergue o tronco, olha para o que AA5 faz e fecha a boca com força, abanado a cabeça			AA5 põe a mão para que a pedra não salte para fora da coluna? A postura de AA2 parece que não está feliz
02:20	Explora a subwoofer Sorri largamente Explora subwoofer Tem a cabeça baixa	AA5 explora a coluna 1 com a pedra. Tem agora um sorriso largo AA2 mantém a mão na coluna 2, tem a cabeça baixa			
Até 02:25		(mantém-se tudo igual e cada um explora a sua coluna)			
02:26	Manipula o tablet Explora a vibração do subwoofer com a mão	AA4 está na caixa sonora com o V. – desde o início da atividade. Tem o tablet do lado esquerdo, que manuseia com uma mão, e a coluna 3 do lado direito que sente com a outra mão			Esta atividade não é nova para AA4 Ele sente a vibração com a mão (+ forte) e no corpo pois toda a caixa vibra

(cont.)

Tempo	Alunos		Adultos		Inferências
	Indicadores	Comportamentos	Comportamentos	Indicadores	
De 02:27 a 02:30	Olha para a subwoofer Explora tablet	AA4 olha para a coluna 3 e com a mão esquerda manuseia o tablet (sem olhar para ele)			
02:34	Levanta a mão da moldura da subwoofer	AA4 que tinha a mão na moldura da coluna 3 e levanta-a	Está uma moeda colocada no visor do tablet – colocada por V. V. pressiona a moeda para a tirar o que faz com que a vibração na caixa aumente momentaneamente	Pressiona a moeda colocada no ecrã do tablet para aumentar a vibração	
02:35	Explora a vibração do subwoofer Explora subwoofer	AA4 muda o ponto de contacto no tablet e sem olhar para lá volta a pousar a ponta dos dedos na moldura almofadada da coluna 3			
02:38	Tira a mão do tablet Explora subwoofer Levanta a cabeça Olha em frente (grupo)	AA4 retira a mão do tablet mantendo a mão na coluna 3, levanta a cabeça e olha em frente	S. fala com AA1 e ouve-se um som ritmado	Fala com aluno	Estará AA4 a olhar para AA1 e S.?
De 02:39 a 02:48	Olha para o que se passa na sala Alterna o olhar entre os diferentes elementos	AA4 mantém a sua atenção no que se passa na sala (desloca o olhar pelos diferentes elementos)	M. fala com V. valorizando a ideia da moeda M: “boa V. essa ideia da moeda foi...”	Fala com adulto valorizando a iniciativa de outro adulto	
02:49	Olha para subwoofer Mantem a exploração do tablet – com diferentes inclinações dos dedos	AA4 volta a olhar para a coluna 3 explorando o tablet com as diferentes inclinações dos dedos – diferentes áreas de contacto fazem diferentes vibrações e sons			
02:56	Explora tablet	AA4 mantém a exploração dos sons da aplicação sem olhar para o tablet			
03:00	Evita o toque do adulto Olha para o tablet	AA4 estica os braços para tras, voltando e seguida a olhar para o tablet	M: “Ponha lá para nós vermos” – diz para V.	Sugere ao adulto que volte a colocar a moeda	

(cont.)

Tempo	Alunos		Adultos		Inferências
	Indicadores	Comportamentos	Comportamentos	Indicadores	
03:02	Toca no tablet - manipula Olha para o tablet	AA4 volta a tocar no tablet, desta vez olhando para ele	V. mexe no bolso do casaco enquanto olha para AA4 e o que ele faz	Olha para o aluno	
03:04	Explora a app Olha para coluna 3	AA4 continua a explorar a app mas volta a olhar apenas para a coluna 3	V. coloca a moeda sob o ecrã do tablet	Põe a moeda no tablet	
03:06	Evita o toque quando o adulto tenta colocar objeto na mão	AA4 leva a mão esquerda atrás quando V. pousa a moeda			Para evitar o contacto físico?
03:07	Para de afastar a mão Olha para o tablet	AA4 não quer mover a mão, face à ação de V., mas olha novamente para o tablet	V. (não se importando com AA4) afasta a mão de AA4 para poder pressionar a moeda (há uma pequena "luta" entre os dois pelo espaço do ecrã)	Afasta a mão do aluno Pressiona a moeda	
			V. retira a mão e espera olhando para AA4	Retira a mão do tablet Olha para o aluno	É interessante o facto de ser o tablet que produz vibração, mas a sua atenção foca-se apenas na vibração, ou seja na consequência da ação
03:11	Explora app Olha para subwoofer	AA4 volta à exploração da app olhando para a coluna 3			
03:18			M. fala com V. sobre o que se passa "está com a mão em cima da..." V. "...moeda" e acena com a cabeça não tirando os olhos do tablet	Fala com adulto Acena com a cabeça Mantem atenção no tablet	
03:22	Olha para a sala sem focar um ponto específico Tira a mão da subwoofer Toca no tablet (mão cheia tipo tambor)	AA4 olha agora para a sala (tipo catavento). Tirou a mão da coluna 3 mas vai pousando a mão de forma mais estanque no tablet (pousa-a 3 vezes – parece um tambor)			

(cont.)

Tempo	Alunos		Adultos		Inferências
	Indicadores	Comportamentos	Comportamentos	Indicadores	
03:27	Toca no tablet como um tambor Inclina a cabeça para a esquerda Segura a caixa sonora onde está sentado	AA4 mantém a versão tambor (lento) e inclina a cabeça para a esquerda. A sua mão direita está agora a segurar a aresta da caixa junto à sua perna			
03:28 a 03:38	Explora os cantos do tablet Explora subwoofer	AA4 começa a tocar nos vários cantos do tablet, sentindo a vibração com a mão na coluna 3	Prof 2 “Eh AA4! Boa AA4!” Aux 2 “o AA4 está na música dele. Está muito bem...”	Fala com aluno Fala com adulto sobre o aluno	
03:40			S.: “O AA4 está a fazer uma coisa muito importante que é: ele sabe exatamente qual a quantidade de superfície que põe. Se é só um dedo, se são vários, e as diferentes vibrações associadas”	Explica aos outros adultos o que o aluno está a fazer, valorizando-o	
03:48	Explora subwoofer Explora o tablet	AA4 mantém a sua exploração	Prof 2 “que engraçado” – vai-se aproximando de AA4	Aproxima-se de aluno Comenta o que ele faz	
03:51	Mantém a exploração Olha para adulto	AA4 mantém a exploração mas olha para a prof 2	V. retira a moeda do tablet	Retira a moeda do tablet	
03:55	Olha para a mão de adulto Explora app Explora subwoofer	AA4 olha para a mão da prof 2 sem deixar de produzir som e vibração na app	Prof 2 estica a mão para o tablet e diz “AA4 posso?”	Estica a mão Pede autorização a aluno	
03:58	Segue a mão de adulto com o olhar Segura a mão do adulto (contraria a sua ação)	AA4 segue a mão da prof que se dirige para o tablet e com a sua mão direita evita que a prof toque no tablet – mantém o olhar no tablet	Prof 2 “deixa tocar. Deixa tocar a professora”	Reformula/reforça o pedido de autorização ao aluno	
04:01	Mantém a mão do adulto segura Explora a app	AA4 com a mão da prof ainda segura, faz sons estridentes no tablet e olha de esguelha para a prof			
04:04	Manipula/movimenta mão do adulto	AA4 encaminha a mão da prof 2 para a coluna 3	Prof 2 olha para AA4 e pergunta “ponho aqui?”	Olha para aluno Questiona o aluno	

(cont.)

Tempo	Alunos		Adultos		Inferências
	Indicadores	Comportamentos	Comportamentos	Indicadores	
04:06	Manipula/movimenta mão do adulto Olha em frente Explora tablet	AA4 pousa a mão da prof 2 (1s pousada) na coluna 3 AA4 olha em frente mantendo o toque no tablet	A prof 2 olha para AA4, abre a boca e vocaliza (espanto)	Olha para aluno Abre a boca Vocaliza (espanto)	
04:07	Manipula/movimenta mão do adulto Explora tablet Olha em frente	AA4 levanta a mão da prof 2 da coluna 3, mas mantém a exploração do tablet AA4 não olha para a prof 2, mas sim em frente	Prof 2 segue as indicações de AA4 mantendo o olhar nele	Segue as indicações físicas do aluno Mantém a atenção no aluno	
04:09	Segura a mão do adulto Olha em frente Explora tablet	AA4 mantém o dedo da prof 2 seguro, olha em frente e mantém a exploração do tablet	Prof 2 sorri para AA4 enquanto baixa a mão para tocar de novo na coluna 3	Sorri para aluno Segue indicação física do aluno	
04:10	Olha para a mão do adulto Baixa a mão do adulto até tocar na subwoofer Explora tablet	AA4 olha para a mão da prof 2 e baixa-a até tocar na coluna 3. Mantém a exploração do tablet	Prof 2 segue o que A4 indica	Deixa-se guiar pelo aluno	
04:13	Larga a mão do adulto Toca na subwoofer Olha para subwoofer	AA4 larga a mão da prof 2 e toca na coluna 3, olhando para ela	Prof 2 mantém a mão na coluna 3	Mantém a mão na subwoofer	
04:14	Manipula/movimenta a mão do adulto do subwoofer Olha para o tablet Explora tablet	AA4 retira a mão da prof 2 da coluna 3, olha para o tablet e mantém a exploração do mesmo	Prof 2 olha para os outros alunos (atrás) e sorri	Olha para trás para o grupo Sorri para grupo	
04:17	Segura a mão do adulto Olha para o tablet Explora tablet	AA4 mantém a mão da prof 2 segura enquanto olha para o tablet e o explora	Prof 2 olha para AA4 e sorri	Olha para aluno Sorri	
04:20	Explora tablet Olha para o tablet	AA4 está a explorar o tablet olhando para ele	M. levanta-se, aproxima-se de AA4 e toca no tablet	Levanta-se Aproxima-se do aluno Toca no tablet	
04:23	Larga a mão do adulto Explora tablet com as duas mãos	AA4 toca várias vezes no tablet passando agora a explorá-lo com as duas mãos (largou a prof 2)	M. muda a formatação da app	Muda a formatação da app	AA4 apercebe-se da mudança?
04:26	Curva-se sobre o tablet Explora tablet	AA4 curva-se sobre o tablet, mantendo a sua exploração	M. continua a tocar no tablet	Explora tablet	
04:30	Explora tablet	AA4 continua a explorar o tablet sem ligar a M.	M. continua a explorar o tablet sem ligar a AA4	Explora tablet	
04:32	Explora tablet	AA4 continua a tocar no tablet	M. repõe a formatação original da app	Repõe a formatação original da app	

(cont.)

Tempo	Alunos		Adultos		Inferências
	Indicadores	Comportamentos	Comportamentos	Indicadores	
04:34	Segura o braço do adulto Explora tablet	AA4 segura o braço de M. evitando que ela toque mais no tablet. AA4 não olha para M., mantendo a exploração do tablet	M. vai tocar noutra zona do tablet	Tenta tocar noutra zona do tablet	
04:35	Toca de forma continua no tablet Olha em frente	AA4 toca sem interromper o som do tablet e olha em frente	M. baixa a mão que se mantém segura e toca de novo no tablet	Baixa a mão Toca no tablet	
04:36			S. vai para a caixa sonora, pegando no AA1 ao colo	Desloca-se para a caixa sonora Leva aluno ao colo	S. não quer largar AA1 e leva-o com ele?
04:39	Olha para o lado quando adulto o faz tocar no tablet	AA1 olha para o lado enquanto é levado a tocar no tablet	S. leva AA1 até ao tablet para que ele também toque – pega-lhe na mão	Conduz aluno até ao tablet Ajuda aluno a tocar no tablet	S. parece estar a usar a mão de AA1 para mudar a formatação da app – relevância?
04:42	Explora tablet	AA4 não faz o que é pedido por S.	S. pede a AA4 para que pare um bocadinho o que está a fazer – verbalmente Prof 2 reforça o pedido de S.	Faz pedido a aluno Reforça o pedido do adulto	
04:43	Para de explorar tablet	AA4 pára	Prof 2 segura as mãos de AA4 enquanto diz “só um bocadinho amor” S. muda a formatação da app – explica a M. o que está a fazer (conversa técnica) Volta para os eu lugar	Segura as mãos de aluno Fala com aluno Muda a formatação da app Fala com adulto Volta para seu lugar	
04:53	Explora tablet Segura a mão de adulto Olha para adulto	AA4 volta à exploração o tablet AA4 volta a segurar a mão da prof 2 e desta vez olha para ela	M. volta a tocar no tablet	Toca no tablet	Segura a mão da prof 2 como conforto/segurança?
04:57	Olha para o tablet Olha em frente para grupo Explora tablet Põe a mão na subwoofer Faz um pequeno sorriso	AA4 olha para o tablet, depois em frente. Mantém o toque no tablet e volta a por a mão na coluna 3. Faz um pequeno sorriso	Prof 2 – “consegues explicar? Explica... explica..” – fala para AA4 Prof 2 “ai que bom!”	Pede para aluno explicar o que faz	

(cont.)

Tempo	Alunos		Adultos		Inferências
	Indicadores	Comportamentos	Comportamentos	Indicadores	
04:58	Explora tablet e subwoofer Olha em frente para grupo	AA4 olha em frente e mantém a exploração do tablet e da coluna 3	Prof 2 abana a cabeça (dança)	Abana a cabeça	
05:00	Olha para adulto Olha para o tablet	AA4 olha para a prof 2 e logo de seguida para baixo	Prof 2 olha para AA4 e diz "ai que bom!"	Comenta o que se faz	
05:03	Mexe na sua perna Explora tablet	AA4 mexe na sua própria perna e mantém a exploração do tablet	Prof 2 para AA4 "vamos abanar o capacete?"	Faz pergunta a aluno	
05:04	Olha para a mão do adulto	AA4 olha para a mão a prof 2 no tablet	Prof 2 toca no tablet	Toca no tablet	
05:05	Imita adulto a dançar com a cabeça Olha para o tablet Explora tablet	AA4 abana a cabeça voltando a olhar para o tablet enquanto o explora	Prof 2 volta a tocar no tablet	Toca no tablet	Imita a prof 2?
05:10	Abana o comando da wii Olha para adultos Estica-se em direção a colega	AA5 está agora com o comando da wii na mão – faz vibrar a coluna 1 com o movimento. Olha para adultos AA2 estica-se para a coluna 2/em direção a colega			AA5 olha para adultos à procura de valorização?
05:21			S. diz "vou por ali o AA1 na caixa". Enquanto se dirige diz para O. "temos almofadinha?"	Informa o que vai fazer ao aluno Fala com adulto – faz pedido	

Objetivo: Registrar os comportamentos observados numa das sessões da Atividade *Som Contigo* (participação e interação social)

ANEXO S – Protocolo de Observação Naturalista do grupo com alunos com PEA

Data Observação: 21/11/2016

Vídeo: vídeo 2 - IMG_4194

Tempo: 06:35

Observadora não participante

Espaço onde decorre

Museu ____

Oficina_X

Quem são os participantes:

alunos de uma UAM ____

PEA_X

Grupo constituído por 6 alunos do sexo masculino, com idades compreendidas entre os 11 e os 15 anos com PEA (A1, A2, A3, A4, A5 e A6). Estão ainda presentes os dois mediadores da atividade (S. e M.), os dois professores de Educação Especial responsáveis pelo grupo (prof.1 e prof.2) e a observadora que vai fazendo o registo de vídeo (O.) (ver figura 1)

Descrição da situação: os alunos são convidados a explorar tablets, *subwoofers* e vibrações. Pelo uso de diferentes aplicações vão explorando as noções de causa-efeito. É neste momento que o grupo é cativado, pela curiosidade e motivação, para o desenvolver da atividade prática da atividade *Som Contigo*.

Organização do espaço: Numa sala semiescura, foi criada uma zona de trabalho. Um tapete redondo vermelho chão delimita o espaço da atividade, sendo que foram colocadas cadeiras à sua volta, viradas para o centro, para que o grupo se possa sentar. Junto à parede, no chão, está uma grande caixa branca e outra de madeira – recursos a utilizar durante a atividade. É destas caixas que saem os cabos pretos de som e os três tablets que a eles se ligam. Um deles é ainda emparelhado com um projetor que amplia a imagem do ecrã na parede que todos têm à frente.

Nos tablets são utilizadas diferentes aplicações (*Osculator* e *Melodica*). Ainda é possível ter como instrumentos comandos *Wii* que ligados de forma *wireless* acionam um dos quatro *subwoofers* disponíveis (dois na caixa de madeira e dois que são colocados no chão). Do lado direito existe uma mesa de apoio com um computador ligado à caixa branca (ver figura 1).

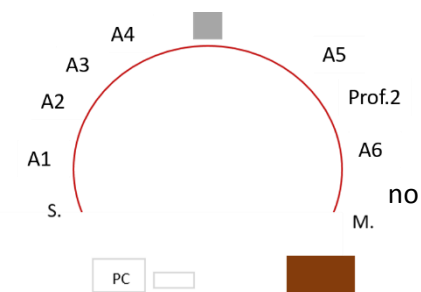


Figura 1

Objetivo: Registrar os comportamentos observados numa das sessões da Atividade *Som Contigo* (participação e interação social)

Registo dos comportamentos observados pelos participantes (alunos e adultos):

Tempo	Alunos		Adultos		Inferências
	Indicadores	Comportamentos	Comportamentos	Indicadores	
00:01	Segura o objeto no colo Olha para o colega Vira a cabeça na direção do colega	A1 tem o subwoofer ao colo A2 e A3 olham para A1 A4 vira ligeiramente a cabeça para A1	M. e S. olham para A1 M. inclina-se para a frente	Olha para o aluno Mudança de posição corporal – maior presença no grupo	
00:02	Toca no equipamento (a coluna) Diz oralmente o que está a fazer Olha para o chão Olha para o adulto Desvia o olhar para o chão Vocaliza	A1 toca no <i>subwoofer</i> com uma mão e diz “estou a tocar aqui” A2 olha para o chão A3 olha para M. A4 olha para o chão e faz “hmm hmm” (cantarola)	M.: “Estás, mas eu não estou a ouvir barulho nenhum”	Comenta oralmente o que o aluno disse	
00:05	Olha para o colega Alterna o olhar entre os adultos “Olha para o vazio” Pressiona os lábios Coloca as mãos no equipamento Baixa a cabeça na direção da coluna	A2 volta a olhar para A1 A3 olha para os professores e logo depois de volta para M. A4 continua a olhar para baixo e fecha a boca pressionando um lábio contra o outro A1 coloca as duas mãos no <i>subwoofer</i> e baixa a cabeça em direção à coluna	M.: “você estão a ouvir alguma coisa?”	Questiona oralmente o grupo sobre o que está a ser ouvido	
00:08	Foca a atenção no equipamento Olha fixamente para o equipamento “Olha para o vazio” Movimenta a boca	A1 mantém o contacto físico e visual com o <i>subwoofer</i> A2 olha fixamente para a coluna A3 olha para os dois lados (olha à sua volta) A4 faz movimentos com a boca mantendo o olhar no chão			
00:09	Olha para o adulto Sorri Olha para o equipamento	A1 olha para S. com a boca aberta e a sorrir, olhando de seguida para a coluna que tem ao colo			
00:11	Alterna o olhar entre o adulto e o equipamento Responde oralmente à pergunta do adulto	A2 e A3 vão alternando o olhar entre a M. e a coluna A2: “Eu não estou” – fala baixinho	S.: “Hã?”	Interjeição que reforça a pergunta formulada anteriormente	

(cont.)

Objetivo: Registrar os comportamentos observados numa das sessões da Atividade *Som Contigo* (participação e interação social)

Tempo	Alunos		Adultos		Inferências
	Indicadores	Comportamentos	Comportamentos	Indicadores	
00:12	Olha para o adulto	A3 olha para M.	M.: “Estás a ouvir alguma coisa?” M.: “Eu não estou”	Pergunta oralmente ao grupo se estão a ouvir algo Faz um comentário oralmente	
00:13	Responde verbalmente à pergunta Olha para o colega que falou Olha para o vazio	A1 “Estou” – mantém-se a tocar e a olhar a coluna A2 e A3 olham para A1 e para a coluna A4 continua sentado da mesma forma e a olhar para o vazio			
00:15	Olha para o adulto quando ele fala Dá uma informação oral face à pergunta do adulto Dá uma gargalhada para o adulto Sorri (imitação?)	A1 olha para M. A1: “é o barulho” A2 olha para A1 A3 olha para M. e dá uma pequena gargalhada A4 sorri mas mantém o “olhar vazio”	M.: “aaah!!”	Interjeição face à pergunta colocada	
00:17	Olha para o adulto Sorri para o adulto	A1 e A2 olham para S. A3 continua a rir e a olhar para M.	S.: “É o quê?” – Levanta-se e aproxima-se de A1	Dirige uma pergunta ao aluno Aproxima-se de aluno	
00:18	Olha para o adulto “Olha para o vazio”	A1, A2 e A3 olham para S. A4 mantem “olhar vazio”	S.: “olha” – e põe a mão na coluna que está no colo de A1	– Chama a atenção do aluno para o que está a acontecer Põe a mão no equipamento 1 - exemplifica	Mostra como fazer – dá o exemplo
00:20	Olha atentamente para o equipamento Olha para o adulto Abre a boca	A5 e A6 estão a olhar atentamente para esta coluna A1 olha para M. e abre a boca mas não diz nada A2 continua a olhar para a coluna de A1 A3 olha para M.	M.: “deixa cá ver...” – levanta-se e pega na segunda coluna que está no chão	Uso da fala - introduzir ação Aproxima-se do equipamento 2 Leva o equipamento 2 a outro aluno	

(cont.)

Objetivo: Registrar os comportamentos observados numa das sessões da Atividade *Som Contigo* (participação e interação social)

Tempo	Alunos		Adulto		Inferências
	Indicadores	Comportamentos	Comportamentos	Indicadores	
00:29	Olha para o equipamento Toca com as mãos no equipamento Olha para o que o colega faz Olha para o colega Olha para o adulto	A1 olha para a coluna que tem no colo, mantendo o contacto com as duas mãos A2 e A3 olham para o que está a acontecer com A5 A4 olha em direção a M. e A5 A6 olha para M. e A5 e para o que está a acontecer ao seu lado	M. coloca a coluna 2 no colo de A5	Coloca o equipamento 2 no colo de aluno	Inclui um outro aluno na dinâmica que começa
00:33	Olha para os colegas Morde o lábio Bate sucessivamente com a mão no equipamento Mantem a atenção no que o colega faz	A1 olha para o grupo enquanto morde o lábio e bate com a mão na coluna sucessivamente A2, A3 e A6 mantêm o olhar em M. e A5 A3 olha para A1 e para o que ele está a fazer			A1 bate com a mão. Será ao ritmo da vibração?
00:34	Imita a ação do adulto Retribui o olhar ao adulto	A5 imita M. colocando a sua mão também A5 retribui o olhar (de M.)	M: "o que é isto?" e coloca a sua mão na coluna 2 M: "Ah...!" e olha para A5	Questiona o grupo Coloca a mão no equipamento 2 - exemplifica Interjeição que mostra surpresa Contacto visual com o aluno	Espera uma reação de A5?
00:37	Presta atenção ao que se passa ao seu colo Olha para o adulto "Olha para o vazio" Explora as sensações vibratórias do equipamento (2) Olha para o colega	A1 mantém-se atento à sua coluna A2 e A3 olham para o que S. faz (controlo da coluna 2 pelo PC) A4 volta a "olhar para o vazio" e começa a "tirar macacos" A5 mantém a mão na coluna e vai-a abrindo e fechando. A6 olha em frente na direção de A1			Os alunos parecem manifestar curiosidade

(cont.)

Objetivo: Registrar os comportamentos observados numa das sessões da Atividade *Som Contigo* (participação e interação social)

Tempo	Alunos		Adultos		Inferências
	Indicadores	Comportamentos	Comportamentos	Indicadores	
00:38	Olha para o adulto Olha para o equipamento (2)	A5 olha para M. A6 olha para coluna 2	M: "olha ele afinal tem razão!" M. levanta-se	Comenta a situação oralmente Levanta-se	
00:42	Olha para o equipamento (2) Segura o equipamento (2) Tira a mão da zona de vibração Fecha os olhos	A6 olha para a coluna 2 A5 apenas segura a coluna de lado e fecha os olhos	Prof 2 coloca a sua mão na coluna ao colo de A5	Coloca a mão no equipamento 2	Também quer participar
00:43	Sente a vibração com a ponta dos dedos Mantem os olhos fechados Inclina a cabeça para trás Olha de soslaio para o grupo	A5 volta a por a sua mão, levemente e só com a ponta dos dedos Mantem olhos fechados e inclina a cabeça para trás A6 olha de soslaio para o grupo	Prof 2 tira a mão da coluna	Retira a mão do equipamento 2	O adulto parece querer dar mais espaço de ação ao aluno?
00:46	Explora as sensações vibratórias do equipamento (2) Presta atenção ao colega e ao equipamento (2)	A5 continua a exploração da coluna/vibração (põe e tira a mão), agora de olhos abertos mas sem olhar para a coluna A6 volta a prestar atenção a A5 e à coluna 2			
00:48	Segue o adulto com o olhar Olha fixamente para o equipamento (2)	A5 segue o que S. faz com o olhar A6 olha fixamente para a coluna 2	S. vai até junto de A5 e coloca uma pilha na coluna 2	Aproxima-se de aluno Coloca um objeto no equipamento 1	Elemento surpresa – intensifica a vibração e a visualização da mesma
00:49	Agarra o objeto Olha para o equipamento (2) Olha para o que está a acontecer com o colega Sorri face ao que se vê	A5 agarra a pilha ficando sempre a olhar para a coluna e nunca para S. A6 olha também para o que se passa e sorri	S: "olha! Está cheio de energia pah!"	Usa a fala – chama a atenção Usa a fala – comentário entusiasta	
00:52	Coloca o objeto no equipamento (2) Olha o movimento do objeto Saltita, esbraceja e sorri Olha momentaneamente para o que se está a passar Olha para o colega Olha atentamente para o equipamento (1) Foca a atenção apenas no equipamento (1)	A5 volta a colocar a pilha na coluna 2 A pilha salta com a vibração e A5 fica a vê-la A6 saltita na cadeira, mexe os braços (abana) e sorri A4 olha momentaneamente o que se está a passar daquele lado da roda A3 olha também, sorri e procura um colega com o olhar A1 e A2 continuam interessados na coluna 1	Prof 2 diz baixinho "Põe a pilha"	Faz sugestão ao aluno	

(cont.)

Objetivo: Registrar os comportamentos observados numa das sessões da Atividade *Som Contigo* (participação e interação social)

Tempo	Alunos		Adulto		Inferências
	Indicadores	Comportamentos	Comportamentos	Indicadores	
00:59	Tapa o rosto com o braço Saltita, esbraceja e sorri Olha para o equipamento (2) Sorri quando a pilha salta Alterna o olhar entre o equipamento (2) e os colegas Olha fixamente para o equipamento (2)	A5 tapa a cara/testa com o braço enquanto a pilha saltita A6 continua a rir, saltitar na cadeira e a abanar os braços A4 e A2 olham para a coluna 2 sendo que A2 sorri ao ver a pilha saltar A3 parece bastante animado pois alterna o olhar entre a coluna 2 e os colegas Prof 1 que estão junto da coluna 1 – e sorri A1 continua cada vez mais “vidrado” na coluna 1 sendo que nem se apercebe do que está a acontecer com a coluna 2			
01:03	Tapa a cara Mantem o equipamento (2) no colo Saltita, esbraceja e sorri Está pouco atento Chama oralmente a atenção de um adulto Sorri para o adulto	O grupo está num crescendo de animação A5 continua a tapar a cara mas mantém a coluna 2 no colo A6 ri e saltita cada vez mais A4 mantém-se calmo e pouco “conectado”/atento A3: “Paula!” (chamada de atenção) – enquanto sorri			
01:06	Usa o gesto para pedir ao colega para baixar o braço Baixa o braço Sorri	A6 faz gesto a A5 para que tire a mão da cara (estica o braço na sua direção e sem tocar movimenta-o para baixo) A5, simultaneamente, baixa o braço Ambos (A5 e A6) sorriem	Prof 1 “Tira daí a mão A5” (parar de tapar a cara)	Dá oralmente uma ordem ao aluno	A5, baixa o braço pela ordem verbal ou pela gestual? Adulto procura contrariar a ação do aluno
01:08	Foca a atenção no equipamento (1) Olha para o colega Sorri a tentar apanhar o objeto do equipamento (2) Saltita, esbraceja e sorri	A1 mantém a sua total atenção na sua coluna 1 A2 olha para A1 A5 sorri e tenta agarrar a pilha que saltita na coluna 2 A6 sorri e com os braços semi-levantados saltita na cadeira			

(cont.)

Objetivo: Registrar os comportamentos observados numa das sessões da Atividade *Som Contigo* (participação e interação social)

Tempo	Alunos		Adultos		Inferências
	Indicadores	Comportamentos	Comportamentos	Indicadores	
01:09	Olha atento para o equipamento (1) Baixa a cabeça na direção do equipamento (1) Olha com curiosidade para o equipamento (1) Olha para os colegas Segura o objeto com dois dedos Sorri ao alcançar objetivo Olha para os adultos e sorri-lhes	A1 olha atentamente para a sua coluna e baixa a cabeça na sua direção A2 e A3 olham curiosos para a coluna de A1 A4 olha em direção a A5 e A6 A5 segura a pilha com apenas 2 dedos (polegar e indicador) e sorri para a sua conquista A6 olha para S. e M., sorri levemente continuando a saltitar na cadeira			A4 olha para os colegas mas não se percebe se lhes presta atenção
01:10	Olha momentaneamente para o colega Olha para o vazio	Só o A6 olha para M., momentaneamente Todos os outros alunos (excepto A4 que “olha para o vazio”) mantêm as ações descritas em 01:09	M: “Oh S. desculpa mas eu não estou a perceber”	Questiona o aluno sobre o que está a acontecer - pede explicações	
01:13	Presta atenção ao equipamento 1 Explora o equipamento (1) inclinándolo para um lado e para o outro Olha para o adulto Tapa a boca com o braço	A1 e A2 não parecem ter ouvido M. pois não só se mantêm atentos à coluna 1 como a começar a explorar (A1) inclinándolo para os lados A3 olha para M. e levanta o braço tapando a boca com ele	M: “O que é que se está a passar aqui? Alguém me explica?”	Questiona o grupo sobre o que está a acontecer - pede explicações	Inclinar a coluna é outra forma de explorar a vibração? Nas pernas?
01:15	Olha para o adulto de soslaio Olha para os colegas e sorri Saltita, esbraceja e sorri	A2 olha para M. sem levantar a cabeça A3 olha na direção de A5/A6 e sorri A4 olha na direção de A5/A6 A5 mantém a cabeça baixa enquanto explora a pilha na coluna 2 A6 olha para o que A5 faz: saltita no lugar e sorri	S: “Eh pah! Eu cá também não sei bem...”	Uso da fala - comenta a situação	
01:16	Olha momentaneamente para o adulto Mantem a atenção no equipamento (1)	A1 olha para S., momentaneamente, voltando logo a seguir a sua atenção para a coluna que tem ao colo Os restantes alunos mantêm as suas ações do segundo anterior	M: “Quem é que me explica?”	Questiona o grupo sobre o que está a acontecer - pede explicações	

(cont.)

Objetivo: Registrar os comportamentos observados numa das sessões da Atividade *Som Contigo* (participação e interação social)

Tempo	Alunos		Adultos		Inferências
	Indicadores	Comportamentos	Comportamentos	Indicadores	
01:18	Arregaça a manga	A3 arregaça uma manga e os demais mantêm as suas ações	M: "o que é que se passa aqui? O que é isto?"	Questiona o grupo sobre o que está a acontecer	
01:19	Olha para o equipamento Repete uma palavra dita pelo adulto	A1 sem levantar a cabeça e sem tirar o olhar da coluna: "...explica..."			O aluno parece repetir uma das palavras ditas pelo adulto antes
01:21	Olha para o equipamento (coluna e pilha)	A2 e A6 olham para a coluna 2 e a pilha (A6 ainda não parou de olhar de lá)	Prof 2 "Porque é que a pilha está a saltar?"	Pede ao grupo para explicar o que está a acontecer	Forma mais direta e objetiva de o fazer
01:22	Aponta para adulto sem olhar para ele Olha para adulto e sorri	A6 aponta sem grande foco no alvo e diz "foi o S.", olhando de volta para prof 2 e sorri	M: "Porquê A6?"	Questiona o aluno sobre o que está a acontecer - pede explicações	
01:24	Apoia os braços nas pernas Inclina o tronco para a frente Olha para adulto que falou Olha para colega Sorri Saltita, esbraceja e sorri	A2 apoia os braços/cotovelos nas pernas, inclinando-se para a frente e olha para prof 2 A3 olha em direção a A1 A6 sorri (ri mais mantendo os saltitos com energia)	S. e prof 2 falam em simultâneo. Prof2: "O S.?" S: "Eu?"	Uso da fala – questionar o aluno Usa a fala – contrapõe o que aluno disse	
01:27	Sorri muito para adulto Olha para adulto Levanta-se em direção a colega Senta-se Olha para adulto	A6 apresenta um largo sorriso ao olhar para M. A4 levanta-se ligeiramente da cadeira em direção a A5 com a coluna 2 mas volta a sentar-se olhando para S.	M: "foi o S. que pôs a pilha a saltar?!"	Usa a fala – questiona o aluno	Tanta questionar sobre o mesmo não faz os alunos sentirem-se mais inseguros?
01:29	Olha para adulto Olha alternado entre equipamento 1 e adulto Altera a posição corporal – imita colega Sorri e olha para o adulto	A1 e A2 olham para S. e A1 volta logo depois a olhar para a coluna A4 olha para S. adotando a posição de A2 (cotovelos nas pernas) A6 não para de sorrir e olha para M.	Prof 2: "O S. está ali atrás!"	Dá uma informação oral sobre o lugar de S.	A mudança de posição corporal de A4 deve-se a um aumento de curiosidade?
01:31	Olha alternadamente para adultos (S. e M.) Olha para o vazio Olha para objeto	A4 olha ora para M. ora para S. mas sempre com um "olhar vazio" que os colegas A6 volta a olhar para a pilha	M: "O S: está ali! Como é que ele pôs a pilha a saltar?"	Questiona o grupo sobre o que está a acontecer - pede explicações	

(cont.)

Objetivo: Registrar os comportamentos observados numa das sessões da Atividade *Som Contigo* (participação e interação social)

Tempo	Alunos		Adultos		Inferências
	Indicadores	Comportamentos	Comportamentos	Indicadores	
01:34	Levanta o tronco Olha para adulto Abre a boca Olha para colega e sorri Inclina-se sob o equipamento 2 Fica atento ao equipamento 2	A1 levanta o tronco e olha para M. A3 olha para M. e A5 e abre a boca A4 olha para A5 e sorri levemente A6 inclina-se para a frente focando a coluna 2 A5 não para de olhar para a coluna e tem a cabeça na sua direção			
01:35	Ri e saltita no lugar Fica atento ao equipamento 2 Olha para colega Olha para adulto e sorri Inclina-se sob o equipamento 1 Explora a vibração do equipamento 1	A6 ri e saltita A5 está focado na sua coluna A4 olha em direção a A5 A3 olha para prof 1 e sorri A2 olha para a coluna 1 e inclina-se A1 mantém o olhar na coluna 1, explora-a com as pontas dos dedos	M: "Quem me explica?" Prof 2 olha para A6	Questiona o grupo sobre o que está a acontecer - pede explicações Olha para aluno	
01:37	Levanta a cabeça e olha para o adulto Inclina-se mais sob o equipamento 1 Posiciona o corpo em direção aos colegas Olha para o vazio Explora a vibração do equipamento 2 Olha para o objeto que salta Inclina o tronco para a frente Ri muito e agarra a cadeira	A1 levanta a cabeça e olha para prof 2 A2 inclina-se mais para a coluna 1 A3 ergue a cabeça e olha para o prof 1 A4 mantém-se virado para A5 e A6 mas com olhar vazio A5 continua a sentir a coluna com as mãos, olhando para a pilha A6 mais inclinado para a frente e ri-se mais, agarra a cadeira	M e Prof 2 falam em simultâneo. M: "Hã?" Prof 2: "Como?" Prof 1 aproxima-se de A3	Questiona o grupo sobre o que está a acontecer - pede explicações Aproxima-se de aluno	
01:40	Olha para adulto Usa a fala e gestos/mimica para explicar a ideia Olha para mão de colega Olha para colega Abre a boca espantado Sorri, saltita e bate com as mãos na cadeira	A1 olha para M. "foi por causa da zzzz... zzzzz..." finge que pega numa pilha e pondo a mão na coluna abana a mão a representar a pilha a saltar A2 olha para a mão de A1 A3 olha para A5 e abre a boca espantado A4 olha em direção a A1 e A2 A6 sorri, saltita e bate com as mãos nas laterais do assento da cadeira	Prof 1 a olhar para A1 diz "Isso é o quê?"	Questiona o aluno sobre o que está a acontecer - pede explicações	Quer que use palavras em vez de gestos?

(cont.)

Objetivo: Registrar os comportamentos observados numa das sessões da Atividade *Som Contigo* (participação e interação social)

Tempo	Alunos		Adultos		Inferências
	Indicadores	Comportamentos	Comportamentos	Indicadores	
01:41	Usa a fala para responder ao adulto Olha para adulto	A1: “estava a tremer” e olha para M.	M: “sim não. Isso eu sei. Mas como é que depois... como é que isso aconteceu?” Prof 1 “estava a tremer a pilha?”	Questiona o grupo sobre o que está a acontecer - pede explicações	Quer que lhe explique o processo? Duas perguntas diferentes ao mesmo tempo não baralham?
01:45	Olha para equipamento 1 Olha para o vazio Vira o corpo para o chão	A1, A2 e A3 olham para a coluna 1 A4 volta a “olhar para o vazio” tendo a cabeça em direção ao centro do tapete	S. aumenta a vibração das colunas M: “Aaaaahhh!”	Manipulação da app – aumenta vibração, Interjeição de- espanto	O uso das interjeições desperta o grupo chamando-os para o que está a acontecer – construção de grupo em vez da construção individual?
01:47	Olha para o adulto Pergunta ao adulto o que se passa Olha para o colega Olha para o equipamento 1 Muda a posição corporal para ver melhor Balanceia para a frente e para trás Abana as mãos com os dedos esticados Morde o lábio de baixo Abana a cabeça e a mão ao ritmo da vibração	A3 olha para trás (para prof1): “o que é que se está a passar?”, olha para A1 A1 olha para prof 1 que se aproxima A4 olha para a coluna 1 e estica-se para ver melhor A6 inclina-se mais em direção à coluna 1 (balanceia para a frente e para trás, abanando as mãos com os dedos esticados) A1 olha para M., morde o lábio de baixo e abana a cabeça e mão como a vibração	Prof 1 aproxima-se de A1	Aproxima-se de aluno	

(cont.)

Objetivo: Registrar os comportamentos observados numa das sessões da Atividade *Som Contigo* (participação e interação social)

Tempo	Alunos		Adultos		Inferências
	Indicadores	Comportamentos	Comportamento	Indicadores	
01:49	Levanta-se Mantem-se no lugar Vira o corpo em direção a equipamento 1 Olha para aluno e equipamento 1 Sorri para adulto Ri muito Explora o equipamento 2	A4 levanta-se, mantém-se no seu lugar mas vira o corpo em direção a A1 e à coluna 1 A1 volta a colocar as suas mãos na coluna 1 A2 olha para A1 e a coluna 1 A3 olha para M. e sorri A6 ri muito A5 mantém a exploração - coluna 2	Prof 2: "o que é que se está a passar M.?"	Questiona o aluno sobre o que está a acontecer	
01:52	Estende as mãos para adulto Recebe o equipamento com um largo sorriso Olha para os colegas Sorri e saltita no lugar	A3 estende as mãos e recebe a coluna com um largo sorriso, olhando para os colegas A4 olha para A3 A6 está cada vez mais agitado não para de sorrir	M: "Eu gostava que alguém me explicasse" S. levanta-se e passa a coluna 1, que estava no colo de A1, para o colo de A3	Questiona o grupo sobre o que está a acontecer - pede explicação Levanta-se e passa equipamento a aluno	A3 procura aprovação nos colegas? Valorização? A agitação de A6 é felicidade? Entusiasmo?
01:59	Olha para o colega Olha para o colega Sorri para colega	A1 olha para A3 A4 olha para A3 e sorri	S: "Olha! Põe lá a mão" – segura a mão de A3 e coloca-a na coluna	Dá oralmente uma ordem ao aluno Coloca a mão de aluno no equipamento	A4 parece mais presente agora – será por estar mais perto da ação?
02:02	Sente a vibração Fecha os olhos com força Dá uma grande gargalhada Estende a mão para tocar no equipamento 1 Presta atenção ao que o adulto faz	A3 sente a vibração, fecha os olhos com força e dá uma grande gargalhada A4 estende a mão e toca também na coluna 1 A2 fecha os olhos A1 presta atenção ao que S. faz no PC	S. mexe no PC		
02:05	Olha para o PC do adulto Alterna o olhar entre o adulto e o colega Explora a vibração do equipamento 1 Mantem o contacto visual com o que está a fazer	A1 olha para o PC de S. A2 passa/alterna o olhar entre S. e A3 A4 mantém a mão direita na coluna 1, sente a vibração com a ponta dos dedos e mantém o contacto visual com o que está a fazer	M. olha para A5 e diz "aquela não salta!" – aponta para a pilha na coluna 2 "aquela já não salta!"	Olha para aluno Dá informação oral ao aluno Aponta para objeto no equipamento 2 Usa a fala – chama a atenção do aluno	

(cont.)

Objetivo: Registrar os comportamentos observados numa das sessões da Atividade *Som Contigo* (participação e interação social)

Tempo	Alunos		Adultos		Inferências
	Indicadores	Comportamentos	Comportamento	Indicadores	
02:09	<p>Agarra o objeto</p> <p>Larga o objeto no equipamento 1</p> <p>Tira a mão do equipamento 1</p> <p>Olha para a pilha a saltar no equipamento 1</p> <p>Sorri</p> <p>Ri</p>	<p>A4 tem uma pilha na mão</p> <p>A4 instantaneamente larga a pilha na coluna 1 e tira de lá a mão</p> <p>A1, A2, A3 e A4 olham para a pilha a saltar na coluna 1</p> <p>A1 sorri</p> <p>A3 ri</p>	<p>S.: “põe a pilha” e aponta para a coluna 2</p>	<p>Dá oralmente uma ordem ao aluno</p> <p>Aponta para o equipamento 1</p>	
02:10	<p>Impede que objeto saia</p> <p>Interjeição quando apanha o objeto</p> <p>Ri</p>	<p>A3 impede que pilha caia ao chão</p> <p>“Aih!” enquanto a apanha e ri</p>	<p>(A pilha salta muito e sai da coluna 1)</p>		
02:12	<p>Comenta oralmente a situação</p> <p>Ri</p> <p>Coloca o objeto no equipamento 1</p> <p>Volta a explorar a vibração</p> <p>Olha para o equipamento 1</p> <p>Olha para colega</p> <p>Saltita e ri no lugar</p>	<p>A3 “estava quase a sair” – entre risos</p> <p>A3 coloca de novo a pilha na coluna 1, volta a por as mãos na zona central que vibra e ri mais</p> <p>A1, A2 e A4 mantêm o contacto visual com o que se passa na coluna 1</p> <p>A6 olha em direção a A1, ri e saltita no lugar</p>			
02:16	<p>Olha para adulto</p> <p>Levanta a cabeça e olha em frente – não olha o adulto</p> <p>Olha de relance para adulto</p> <p>Abana os braços, ri e saltita</p> <p>Olha na direção de adulto</p>	<p>A1, A2, A3 e A4 olham para M.</p> <p>A5 levanta a cabeça mas olha em frente (M. está à esquerda)</p> <p>A6 olha de relance para M. mas logo continua a abanar os braços, a rir e a saltitar, olhando na direção de S.</p>	<p>M.: “ah!... Ah!” – e aponta para a coluna 1 que tem a pilha a saltar</p>	<p>Interjeição – chamada de atenção</p> <p>Aponta para objeto a saltar no equipamento 1 – reforço à fala</p>	
02:17	<p>Usa a fala para dizer que é o próximo a participar</p> <p>Olha para adulto</p> <p>Faz pressão no equipamento - vibra menos</p>	<p>A3 “nós somos a seguir!” “Nós somos a seguir!” – entre as duas frases olha para M. e faz pressão na coluna que passou a vibrar menos</p>	<p>A coluna 2 passa a ter a pilha novamente a saltar (alternado por coluna)</p>		

(cont.)

Objetivo: Registrar os comportamentos observados numa das sessões da Atividade *Som Contigo* (participação e interação social)

Tempo	Alunos		Adultos		Inferências
	Indicadores	Comportamentos	Comportamento	Indicadores	
02:19	Olha para o colega Sorri para adulto Sorri ao olhar para equipamento 2 Mantém atenção no equipamento 2 Olha para o vazio Olha em direção ao colega mas mantém olhar para o vazio	A3 olha para A2 e sorri olhando para M. A6 sorri olhando para coluna 2 A5 não tira o olhar da coluna 2 A1 e A2 estão com “olhar vazio” A4 olha em direção a A1 e A2 mas parece ter também “olhar vazio”			
02:21	Olha para a observadora Está atento ao equipamento 2 Não para de rir Ergue a cabeça mantendo a exploração do equipamento 2 Olha para o vazio Olha para equipamento 1 Coloca a mão no equipamento 1 Olha para o que está a fazer	A6 olha para trás para O. Voltando logo de seguida a sua atenção para a coluna 2. Não para de rir A5 ergue a cabeça e não tira as mãos da coluna A1 mantém olhar vazio A2 olha para coluna 1 A3 ri muito sem tirar as mãos da coluna 1 A4 volta a colocar a mão (esquerda) na coluna 1, olhando para o que está a fazer			
02:22	Olha para o colega Acena e sorri para o colega Mantém olhar para o vazio Saltita na cadeira Ri Olha para os colegas Explora a vibração no equipamento 1 Mantem a cabeça levantada e sente a vibração	A2 olha para A3 e, com o contacto visual entre os dois, A2 acena-lhe com a cabeça e sorri A1 mantém o olhar para o vazio A6 saltita na cadeira e ri olhando para o colega A4 mantém a sua mão direita na coluna A5 mantém a cabeça levantada sente a vibração com as mãos	Prof 2 fala para A5 “o que é isto?”	Questiona o aluno	

(cont.)

Objetivo: Registrar os comportamentos observados numa das sessões da Atividade *Som Contigo* (participação e interação social)

Tempo	Alunos		Adultos		Inferências
	Indicadores	Comportamentos	Comportamento	Indicadores	
02:25	Olha para o chão Olha para adulto Explora equipamento 1 Tira a mão do equipamento 1 Saltita e ri	A1 olha para o chão A2 olha para S. A3 explora a coluna 1 A4 tira a mão da coluna e olha para a prof 2 A6 saltita e ri	S. levanta-se e aproxima-se de A5 Prof 2 toca no queixo de A5 e diz “o que é isto?”	Levanta-se Aproxima-se do aluno Toca no queixo do aluno Questiona oralmente o aluno sobre determinado equipamento	
02:27	Olha para objeto no equipamento 2 Ri Segue o adulto com o olhar Chama colega pelo diminutivo	A5 volta a olhar para coluna 2 onde a pilha ainda saltita A6 não para de ri A2 segue S. com o olhar e diz “A5zinho”	S. levanta-se e vai até ao <i>ipad</i> apoiado no carrinho do projetor	Levanta-se Anda até estar junto do <i>ipad</i> com projeção	
02:29	Olha para equipamento 1 Olha para adulto Explora o equipamento 1 Deita a língua de fora Olha para o vazio Explora o equipamento 2 Olha para equipamento 2 Ri	A1 olha para coluna 1 A2 olha para S. A3 explora a coluna 1 com ambas as mãos, deitando a língua de fora A4 “olha para vazio” A5 mantém mãos na coluna 2 A6 olha para coluna 2 e ri	M. “mas porque é que a pilha salta?” S. põe nova app no <i>ipad</i> . Volta para o seu lugar (surgem quadrados pretos na parede. Um pisca – cor amarela – e quando pulsa ouve-se um som)	Questiona o grupo sobre o que está a acontecer, Coloca uma nova app no equipamento a uso Volta para o seu lugar	Obs. nova projeção na parede e ouvem-se novos sons
02:30	Olha para adulto e sorri Mantém a exploração do equipamento 1 Ri Saltita no lugar	A3 olha para M. e, sem retirar as mãos da coluna, sorri para ela (sorriso largo) A6 ri e saltita no lugar	M.: “quem me explica?”	Questiona o grupo sobre o que está a acontecer	
02:33	Fala para responder ao adulto Dá gargalhadas – Olha para o colega Olha para equipamento 1 Olha de relance para o colega	A3 entre gargalhadas “... está a saltar...” A1 e A2 olham para A3 e coluna (1) A4 olha de relance para A3			
02:35	Dá gargalhadas Usa a fala para repetir a pergunta feita pelo adulto, direcionando-a para o outro adulto	A3 entre gargalhadas diz “prof 1 o que é que se está a passar?”			

(cont.)

Objetivo: Registrar os comportamentos observados numa das sessões da Atividade *Som Contigo* (participação e interação social)

Tempo	Alunos		Adultos		Inferências
	Indicadores	Comportamentos	Comportamento	Indicadores	
02:37	Não prestam atenção ao adulto	(Ninguém responde ou presta atenção. Ninguém desvia o olhar do que fazia no momento anterior)	M.: “o que é que se está a passar?”	Questiona o grupo sobre o que está a acontecer	
02:40	Olha para o equipamento 1 Espreita para o equipamento 1 Mantem a exploração do equipamento 1 Dá gargalhadas Olha para os colegas	A1 olha para a coluna 1 A2 espreita para coluna 1 A3 mantém as mãos na membrana da coluna e dá gargalhadas olhando para os colegas	A pilha continua a saltitar na coluna 1 M.: “Olha! Ah!”	Faz uma interjeição para chamar a atenção dos alunos para o objeto no equipamento 1	
02:41	Olha para o adulto Para de olhar para equipamento 2 Dá gargalhadas	A3 olha para M. A2 volta a olhar para M. A6 pára de olhar para coluna 2 A3 continua a dar gargalhadas	M.: “espera, ‘pera, ‘pera, ‘pera...” (ouve-se um som extra – ritmado – que sai da coluna)	Chama a atenção do grupo para algo que está a acontecer	Pedido de espera para se ouvir melhor um som ritmado de fundo?
02:43	Olha para adulto Espreita para o que adulto faz	A1 e A3 olham para M. A2 espreita S.	M.: “Todos. Xiu xiuuu” (ouve-se o som ritmado de forma mais clara)	Pede silêncio ao grupo	
02:45	Espreita para vários lados Para de rir Explora o equipamento 1 Olha para o equipamento Olha para adulto Olha para os lados enquanto sente o equipamento 2	A1 e A2 espreitam para vários lados A3 pára de rir, mantém as mãos na coluna 1 e o olhar nela A4 olha para M. A5 olha para os lados mantendo as mãos na coluna 2 A6 olha para M.			Será que A1 e A2 estão à procura da origem do som?
02:48	Olha para baixo Olha para o fundo da sala	A1 e A3 olham para baixo A2 olha para o fundo da sala (onde não se passa nada)	M.: “eu tenho de perceber aqui e eu não estou a perceber.”	Questiona o grupo sobre o que está a acontecer - pede explicação	
02:49			Prof2 “olha!” – aponta para a projeção na parede - chama a atenção de A5 M.: “Primeiro a pilha salta...”	Chama a atenção do aluno para algo Aponta para projeção Dá informação oral a explicar a situação	

(cont.)

Objetivo: Registrar os comportamentos observados numa das sessões da Atividade *Som Contigo* (participação e interação social)

Tempo	Alunos		Adultos		Inferências
	Indicadores	Comportamentos	Comportamento	Indicadores	
02:50	Olha para a parede Baixa a cabeça	A5 olha para a parede, baixando de novo a cabeça	M.: "Depois não salta e ouço um som..."	Dá informação oral a explicar a situação	
02:51	Baixa o tronco Põe a cabeça em cima do equipamento 2 Dirige o olhar para o que está a ser projetado Olha para o colega Agarra o equipamento 1	A5 baixa o tronco e põe a cabeça na coluna 2 A1 e A6 olham para a projeção A2 olha para A3 que não larga a coluna 1 (toca e olha para ela)			
02:54	Olha para o adulto Curva-se mais sob o equipamento 2 Dirige o olhar para o que está a ser projetado	A1 e A2 olham para M. A5 curva-se mais sob a coluna 2 A4 e A6 olham para a projeção	M.: "vocês não ouvem um som?"	Questiona o grupo Chama a atenção -sobre o novo elemento	
02:56	Abana os braços Olha para os colegas	A6 abana os braços e olha para os colegas	Prof2 faz sinal a S. para que veja A5 sob a coluna	Faz sinal para que o adulto observe o aluno	
02:58	Levanta o equipamento 2 em direção ao ouvido Pousa o equipamento 2 no chão Olha para o adulto Olha para o colega Foca a atenção no equipamento 1 Fecha os olhos	A5 levanta a coluna 2 em direção ao seu ouvido e esta começa a vibrar, pelo que a pousa no chão A1 olha para S. A2 olha para A5 A3 continua com a atenção na sua coluna A4 fecha os olhos	M.: "Ah!" – Aponta para A5 S. faz com que a coluna 2 vibre enquanto olha para A5 (a coluna 1 já não vibra tanto)	Faz uma Interjeição para chamar a atenção do grupo Aponta para o aluno Faz equipamento 2 vibrar mais Olha para o aluno	
03:02	Coloca o objeto no equipamento 2 Olha para o colega e abre a boca Olha para o adulto Troca olhares com o colega	A5 coloca automaticamente a pilha na coluna 2 A1 olha para A5 e abre a boca A6 olha para M. A2 e A3 trocam olhares	Prof1: "Põe aí, põe a pilha" e aponta para a coluna 2	Dá uma ordem ao aluno Aponta para equipamento 2	É recorrente o uso do gesto como reforço à indicação verbal
03:04	Usa a fala para colocar uma pergunta ao colega	A3 para A2 "o que é que foi?"			

(cont.)

Objetivo: Registrar os comportamentos observados numa das sessões da Atividade *Som Contigo* (participação e interação social)

Tempo	Alunos		Adultos		Inferências
	Indicadores	Comportamentos	Comportamento	Indicadores	
03:07	Olha para o colega Usa a fala para dar uma informação ao colega Usa a fala para questionar o colega Olha para o adulto Saltita no lugar Sorri	(Ninguém olha diretamente para M.) A1 olha para A5 A2 e A3 conversam (só A3 faz pergunta baixinho: “Podes tocar/está a tocar?” A4 olha em direção a M. A6 saltita no lugar sorrindo de novo	M.: “Isto é magia? Aconteceu assim?!”	Questiona o grupo sobre o que está a acontecer	
03:10	Olha para o adulto Saltita e responde a adulto	A2 olha para M. A6 saltita e diz “é o A3”	M.: “Quem é que está a tocar?”	Questiona o grupo sobre o que está a acontecer	
03:12	Olha para o que está a ser projetado Olha para o colega Sorri para o colega	A1 olha para a projeção A2 olha para A3 A3 sorri para A2	M.: “O A3 está a tocar?!”	Questiona o aluno sobre o que está a acontecer	
03:14	Responde ao adulto (de forma silábica) oralmente Faz bolhinhas de saliva com a boca	A1 “é o S.” – divide o nome de forma silábica A4 faz bolhinhas de saliva com a boca A1: “... que está a tocar”			
03:16	Olha para o adulto Olha para o equipamento 1 Explora o equipamento	A1 e A2 olham para S. A3 olha para a coluna e mantém o toque	M.: “O S. está a tocar?”	Questiona o aluno sobre o que está a acontecer	Já não é a primeira vez que o faz. Isso não fomenta insegurança no aluno?
03:19	Responde à pergunta do adulto oralmente Olha para o adulto Aponta para o adulto	A1 “esta a tocar no tablet para fazer barulho” – olha para M. enquanto fala e aponta para S.			
03:20			M.: “Ahhh!!” e repete o que A1 disse S. aponta para o tablet que está na mesa ao seu lado e olhando para A1 diz “Queres?” (estica o braço para A1 e dá-lhe um tablet novo com uma nova app)	Interjeição – para reforçar a explicitação dada pelo aluno; Aponta para o tablet Olha para o aluno Pergunta ao aluno se quer determinado equipamento Dá o objeto ao aluno	M. repete A1 para confirmar a informação?

(cont.)

Objetivo: Registrar os comportamentos observados numa das sessões da Atividade *Som Contigo* (participação e interação social)

Tempo	Alunos		Adultos		Inferências
	Indicadores	Comportamentos	Comportamento	Indicadores	
03:22	Usa a fala para pedir o tablet Estica-se para apanhar o objeto	A1: "Dá-me aí. Dá-me aí" diz para S. S. enquanto se estica para ele	S. dá o tablet a A1 M.: "Este (som) está a tocar no tablet, para fazer barulho?"	Dá o tablet ao aluno Questiona o aluno sobre o som que se ouve	
03:26	Toca no tablet – controla equipamento 2 Alterna o olhar entre o equipamento 2 e o tablet Olha para adulto Olha para o colega Inclina-se para a frente Sorri	A1 começa a tocar no tablet e a controlar a coluna 2 (vai olhando alternadamente para o tablet e a coluna 2) A2 olha para o tablet e para o que a coluna 2 está a fazer A3 olha para M. A6 olha para A1, inclina-se para a frente e sorri			
03:31	Aumenta a vibração do equipamento 2 Vê o objeto a saltar para fora do equipamento 2	A1 faz com que a coluna vibre mais até que a pilha salta para o chão A5 vê a pilha a saltar para fora e nada faz	S.: "Pumbas! Já foste!" Prof 2 baixa-se automaticamente para apanhar a pilha do chão	Comenta o que aconteceu ao objeto Apanha o objeto do chão – introduz pilha	
03:32	Manuseia o tablet Alterna o olhar entre o equipamento 2 e o tablet Olha atentamente para o tablet Explora o equipamento 1 Olha em frente enquanto morde o lábio inferior Olha em direção do colega Saltita na cadeira	A1 mesmo com a pilha ainda no chão, continua a manusear o tablet, olhando sempre de seguida para a coluna e para a vibração que o manuseamento provoca A2 olha atentamente para o tablet e o que nele vai acontecendo A3 mantém as mãos na coluna 1, sendo que olha em frente enquanto morde o lábio inferior A4 olha em direção a A1 A6 saltita na cadeira não parando de olhar para A1			Controla a relação causa efeito do tablet sob o equipamento 2

(cont.)

Objetivo: Registrar os comportamentos observados numa das sessões da Atividade *Som Contigo* (participação e interação social)

Tempo	Alunos		Adultos		Inferências
	Indicadores	Comportamentos	Comportamento	Indicadores	
03:35	Olha insistentemente para o colega que tem o equipamento Levanta-se Espreita para tablet Movimenta-se na direção do colega	A4, sem parar de olhar para A1, levanta-se estica a cabeça como se estivesse a espreitar o tablet de A1 e dá um passo em frente (em direção a A1)			Será que este passo mostra o seu interesse no que o colega estava a fazer?
03:41	Olha para o colega Olha para os pés do adulto	A2 olha para A1 A3 mantém-se de pé mas olha em direção dos pés de M.	M.: “A3, A3, explica-me o que estás a fazer...”	Pede explicação ao aluno sobre o que está a fazer	
03:43	Olha para o equipamento 1 Explora o equipamento 1 Senta-se	A4 olha para a coluna 1, toca-lhe com a ponta dos dedos, e volta-se a sentar			
03:45	Apanha o objeto que caiu ao chão Coloca o objeto no equipamento 2 Estica-se para apanhar o objeto mas não consegue	(a pilha da coluna 2 salta por duas vezes para o chão e em ambas as vezes A6 levanta-se logo para a apanhar, voltando a coloca-la na coluna. A5, na segunda vez que a pilha cai, estica-se para a apanhar mas não chega lá)	Prof 1 ajuda a segurar a coluna enquanto sorri	Ajuda a segurar o equipamento 2 Sorri	
03:47 a 03:51	Olha para o colega Sorri para o colega Alterna o olhar entre o colega e o objeto no equipamento 2	A2 olha para A1 e sorri A4 olha atentamente para A5 e para a pilha a saltitar na coluna 2 (os alunos mantêm a atenção no que estão a fazer)	M. e S. revêm os nomes dos alunos pois M. ao chamar A3 – no minuto 03:41 - queria chamar A1 (piadas e risos entre S., M. e os professores)	Conversa entre os adultos Revê os nomes dos alunos	
04:06			M.: “A1, o que é que estás a fazer?” – fala de forma calma	Questiona o aluno	O falar de forma calma é para tentar acalmar os ânimos da atividade?

(cont.)

Objetivo: Registrar os comportamentos observados numa das sessões da Atividade *Som Contigo* (participação e interação social)

Tempo	Alunos		Adultos		Inferências
	Indicadores	Comportamentos	Comportamento	Indicadores	
04:08	Responde ao adulto oralmente Manipula o tablet Olha para o adulto Olha para o tablet Explora os equipamentos 1 e 2	Enquanto manipula o tablet A1 responde “Estou a fazer assim para baixo. Para fazer barulho” – olha para M. A2 olha para tablet de A1 A3 e A5 mantêm-se a explorar as colunas 1 e 2 respetivamente			
04:10	Acena com a cabeça Olha para o adulto – resposta por gesto	A1 acena com a cabeça olhando para M. enquanto ela fala	M.: “ Ah! Quer dizer que tocando no tablet para baixo faz barulho...”	Comenta a situação	
04:13	Responde ao adulto oralmente Manipula o tablet Observa a reação do equipamento 2 Olha para o equipamento 2	A1 “faz olha.” E sem olhar para o tablet desliza o dedo para baixo e olha para a coluna para verem o resultado A2, A3 e A6 olham também para a coluna 2			
04:19	Explica oralmente o que viu Mexe no tablet sem olhar para ele Olha para o colega Presta atenção ao que o colega está a fazer Explora o equipamento 2 Observa o objeto a saltar no equipamento 2 Ri e saltita no lugar	A1 “A pilha estava a tremer” – não olha para o tablet A2 olha para o tablet de A1 A3 olha para A6 A5 explora a coluna 2 e observa a pilha a saltar A6 ri e saltita no lugar com as mãos levantadas			
04:20	Alterna o olhar entre o adulto e o equipamento 2 Tenta fazer o que o adulto pediu Olha para o tablet Explora o equipamento 1 Olha para o equipamento 2 Mantém as mãos no ar e os saltitos no lugar	A1 olha para S. e imediatamente depois olha para a coluna 2 e começa a tentar concretizar o pedido de S. no tablet A2 olha para o tablet A3 explora coluna 1 A6 olha para coluna 2 mas mantém as mãos no ar e os saltitos	S.: “Faz lá ela parar”	Pede ao aluno que faça o objeto parar de saltar	

(cont.)

Objetivo: Registrar os comportamentos observados numa das sessões da Atividade *Som Contigo* (participação e interação social)

Tempo	Alunos		Adultos		Inferências
	Indicadores	Comportamentos	Comportamento	Indicadores	
04:24	Olha para o tablet Olha para o adulto Olha para o colega	A1 e A2 olham para tablet A3 olha para S. A6 olha para A1	S.: “Tens aqui olha” – estica o braço para o tablet	Dá uma indicação ao aluno Dá o tablet ao aluno	
04:25			S.: “Aqui ainda para mais” – toca no tablet e a pilha pára	Explica o funcionamento do tablet - exemplifica	
04:26	Olha para o adulto Inclina-se para o equipamento 2 Explora o equipamento 2 afastando os dedos das mãos Balanceia o corpo	A3 olha para prof 1 A5 inclina-se para a coluna 2 e abre as mãos (afasta os dedos) A6 balanceia o corpo	M.: “Ahhhh!”	Interjeição para comentar a situação - espanto	
04:28	Põe o equipamento 2 a vibrar mais – manipula o tablet Inclina-se para a frente	É interrompida pois A1 põe a coluna 2 mais rápida e a vibração faz muito barulho A pilha salta para fora A6 inclina-se para a frente	M.: “Então nós com o tablet conseguimos pôr as colunas mais rápidas...”	Explica oralmente o que está a acontecer – dá informação	
04:35	Olha para o tablet Sorri ao olhar para o equipamento 2 Levanta-se e olha para o equipamento 2 Para a exploração do equipamento 2 Agarra o equipamento 2 para não cair Expressão facial de susto	A2 e A3 olham para tablet A1 sorri ao ver a coluna 2 A4 levanta-se e olha para coluna 2 A5 tira as mãos da coluna mas agarra-a melhor para não cair (faz careta de “ai” mas em silêncio)			
04:36	Olha para o adulto que lhe tocou	A1 olha para prof 1	S.: “Eh pah! Estás a ir a toda a velocidade!” – diz divertido Prof 1 toca no ombro de A1 e (está atrás dele)	Comenta o comportamento do aluno Dá um toque no ombro do aluno	

(cont.)

Objetivo: Registrar os comportamentos observados numa das sessões da Atividade *Som Contigo* (participação e interação social)

Tempo	Alunos		Adultos		Inferências
	Indicadores	Comportamentos	Comportamento	Indicadores	
04:38	Responde ao pedido do adulto – diminuindo a vibração do equipamento 2	A1 corresponde ao pedido e gradualmente a vibração diminui	Prof 1 faz gesto para que A1 leve o cursor do tablet para a direita (vibração acalma)	Faz gesto para indicar o que aluno deve fazer	
04:39	Volta a explorar o equipamento 1 Olha para o vazio Dirige-se ao equipamento 2 Aumenta a vibração do equipamento 2 – manuseia o tablet	A3 volta à exploração da coluna 1 e olha para o vazio A4 dá um passo em direção à coluna 2 A1 volta a aumentar a vibração			
04:42	Coloca o objeto no equipamento 2, mas não o larga	A5 coloca a pilha na coluna 2 mas não a larga	Prof 1: “voltaste a pôr a pilha do A5 a mexer” – fala para A1	Comenta o que o aluno fez	
04:45	Olha para o adulto	A pilha da coluna 2 salta para o chão A1 e A2 olham para S.			
04:46	Olha para o adulto Morde o lábio Sorri Inclina-se para a frente	A1 olha para prof 1 e morde o lábio sorrindo A6 inclina-se para a frente	S. e M. “Ah!” Prof 1 toca no braço de A1 e diz “como é que consegues fazer isso?”	Interjeição Toca no braço do aluno Questiona o aluno sobre o que ele fez	
04:50	Olha para o colega Levanta-se	A2 olha para A3 A6 levanta-se	S.: “É o A1...” “Vai lá A6, Vai lá” – dá autorização a A6 para ir buscar a pilha ao chão	Dá autorização ao aluno para ir buscar o objeto que saiu do equipamento 2 – dá ordem	
04:52	Ri e olha para adulto Mantem-se em pé Olha para o equipamento 2 Mexe as mãos junto à barriga Volta para o lugar Coloca o objeto no equipamento 2 Olha para o adulto	A3 ri e olha para prof 1 A4 mantém-se em pé a olhar para a coluna 2 e mexe as mãos junto à barriga A6 volta para o lugar e coloca a pilha na coluna 2 A1, A2 e A3 olha para S.	S. “Oh A1!” – diz alto	Chama a atenção do aluno	

(cont.)

Objetivo: Registrar os comportamentos observados numa das sessões da Atividade *Som Contigo* (participação e interação social)

Tempo	Alunos		Adultos		Inferências
	Indicadores	Comportamentos	Comportamento	Indicadores	
04:53	Olha para o colega Mantem a atenção no adulto Ri para adulto Volta a sentar-se no seu lugar Deixa de saltitar Agarra a cadeira	A1 olha para colega à frente (A6?) A2 mantém a atenção em S. A3 ri para prof 1 A4 volta a sentar-se no seu lugar A6 acalma e agarra a cadeira	S.: “Vamos fazer assim.”	Dá instruções sobre a ação a desenvolver pelos alunos	
04:57			S.: “Vamos fazer uma coisa de cada vez” M. acena com a cabeça	Dá instruções ao aluno sobre o que deve fazer Acena com a cabeça	
04:58			S.: “Este pessoal está muito rápido” M.: “Tá tá” – acena com a cabeça S.: “Há muita coisa a acontecer...” O barulho diminui e volta-se a ouvir um som ritmado de fundo	Comenta o comportamento dos alunos Acena com a cabeça	
05:00	Olha para o tablet Manuseia o tablet Explora o equipamento 1 Olha para o equipamento 2 Explora o equipamento 2 com o adulto Olha para o colega	A1 e A2 olham para o tablet A1 aumenta a vibração A3 explora a coluna 1 A4 olha para a coluna 2 A5 explora a coluna 2 com prof 2 A6 olha para A1 e A2	S.: “A primeira coisa é o seguinte” (ninguém está a olhar para S.)	Explica o que os alunos devem fazer	
05:05	Pára Olha para adulto e sorri Olha para o equipamento 1	A1 pára e olha para M. sorrindo A3 olha para prof 1 e ri A4 olha para coluna 1	S. dá tempo para que todos o ouçam S.: “Espera espera espera” – acena para A1	Faz silêncio Pede ao aluno para parar	
05:08	Ri	A3 ri	S.: “Isto assim é muita coisa!”	Comenta os comportamentos dos alunos	

(cont.)

Objetivo: Registrar os comportamentos observados numa das sessões da Atividade *Som Contigo* (participação e interação social)

Tempo	Alunos		Adultos		Inferências
	Indicadores	Comportamentos	Comportamento	Indicadores	
05:12	Olha para adulto Mantém atenção no equipamento 1 Tapa a boca com as mãos Olha atentamente para colega	A1 e A2 olham para S. A3 mantém atenção na coluna 1 A4 tapa a boca com as duas mãos (morde?) A6 olha atentamente para A1	S.: “Por exemplo, tu achas que consegues ensinar o A6 a fazer isso?” – fala para A1	Desafia o aluno a explicar o funcionamento do tablet ao colega – faz pedido/sugestão	
05:14	Olha para o colega Responde ao adulto Olha para o adulto	A1 olha para A6 e diz “consigo” , voltando a olhar para S.	S.: “consegues”. “Então vai lá”	Estimula e encoraja o aluno a ajudar o colega	
05:18	Olhar alternado entre o colega e o adulto Sorrio à medida que o colega se aproxima Explora as próprias mãos	A2 e A3 olham para A1 e S. A6 ganha um sorriso cada vez maior à medida que A1 se aproxima dele A4 começou a explorar as próprias mãos	Prof 2 “senta aí ao pé do A6” e levanta-se	Dá uma ordem ao aluno	
05:24	Senta-se ao lado do colega Olha para o colega Olha para o vazio	A1 senta-se ao lado de A6 (troca de lugar com prof 2) A3 e A4 olham para A1 e A6 A2 olha para o vazio			
05:27	Exemplifica ao colega como o equipamento funciona Está atento ao tablet Olha para o colega Explora o equipamento 2	A1 “é assim” – tem o tablet ao colo e exemplifica A6 vê atentamente A2, A3 e A4 olham para eles A5 explora coluna 2			
05:29	Grita, Explora o equipamento Olha para o colega e ri	A5 começa a gritar, mas mantém as mãos na coluna 2 A2 e A4 olham para A1 A3 olha para A1 e ri	(a vibração no equipamento 2 aumenta)		
05:32	Olha para o equipamento 2 enquanto mexe no tablet Estica o braço na direcção do equipamento Olha alternado para o colega e para o equipamento 2 Olha para o vazio	A1 olha para a coluna 2 enquanto mexe no tablet A6 estica braço – quer também A2 e A3 olham para A1 e para a coluna 2 A4 olha para o vazio			

(cont.)

Objetivo: Registrar os comportamentos observados numa das sessões da Atividade *Som Contigo* (participação e interação social)

Tempo	Alunos		Adultos		Inferências
	Indicadores	Comportamentos	Comportamento	Indicadores	
05:40	Olha para o adulto Alterna o olhar entre o adulto e o colega	A1 olha para S. A5 olha para S. e depois para os colegas (direção de A3 e A4)	S.: “Põe mais fraco pah! Não estás a ver o A5? Põe mais fraco!” – diz na brincadeira	Comenta o comportamento do aluno Dá indicações ao aluno sobre a atividade	
05:43	Manipula o tablet em resposta ao comentário do adulto	A1 reduz a vibração	S.: “Está muito forte!”	Comenta o comportamento do aluno	
05:46	Olha para adulto Mantém olhar no tablet	A1 olha para M. A6 mantém o olhar no tablet	M.: “Oh A1, mas tu tens de lhe explicar” – aponta para o tablet olhando para A1	Dá indicações ao aluno sobre o que deve fazer Aponta para o tablet Olha para o aluno	
05:50	Acena com a cabeça Pega na mão do colega e fala com ele Estica o dedo e deixa ser conduzido pelo colega	A1 acena com a cabeça, pega na mão de A6 “eu vou-te explicar” A6 estica o dedo e deixa-se conduzir			
05:53	Fala com o colega enquanto explica como ele deve usar o equipamento	A1 “assim olha para cima” A6 atira o dedo para um lado e para o outro			
05:55	Olha para o adulto	A6 olha para M.	M.: “Ah! Para cima faz barulho!”	dá informação	
05:57	Larga a mão do colega Aponta para uma zona do tablet Dá indicação verbal a colega sobre como fazer Segue com o olhar o que o colega faz	A1 larga a mão de A6 e aponta para uma zona específica do tablet – “para ali em cima” A6 segue com o olhar			
05:59	Responde oralmente ao adulto sem olhar para ele	A1 sem olhar para M. diz “sim”	M.: “Ai em cima faz barulho...”	dá informação	
06:01	Usa o tablet sem ajuda	A6 faz sozinho e a coluna 2 volta a vibrar	S.: “Eh pah! Isso é muito!” – está tranquilo	Comenta a ação do aluno	
06:05	Olha para o adulto Pega no tablet para responder ao pedido do adulto	A6 olha para M. e enquanto isso A1 vai ao tablet e baixa a vibração	M.: “Menos, menos. Como é que se põe menos?”	Dá indicações ao aluno sobre o uso do equipamento	

(cont.)

Objetivo: Registrar os comportamentos observados numa das sessões da Atividade *Som Contigo* (participação e interação social)

Tempo	Alunos		Adultos		Inferências
	Indicadores	Comportamentos	Comportamento	Indicadores	
06:06	Agarra a mão do colega	A1 agarra a mão de A6	M.: “tens de explicar” M.: “Ele assim não está a perceber”	Dá indicações do que o aluno deve fazer Comenta a situação	
06:10	Explica e diz oralmente ao colega como deve fazer para baixar o som do equipamento Usa a mão do colega Mantém a atenção no tablet	A1 “Pôr menos é aqui A6” – faz com a mão dele A1 e A6 não tiram os olhos do tablet	S.: “isso! Boa!”	Dá reforço positivo ao aluno	
06:11	Mantém exploração do tablet Para imediatamente ação que estava a fazer e olha para adulto	A6 não olha para S. e continua a explorar o tablet Param os dois imediatamente e olham para S.	S.: “então espera aí! Oh A6!” Prof 2 “A1 pára e olha para o S: sff”	Pede aos alunos que esperem Dá uma ordem aos alunos	
06:19	Olha para o adulto	A1, A2 e A6 olham para S. à espera que diga o resto	S.: “Há aqui uma coisa que me está a atrapalhar imenso” S.: “Eu estou a ouvir um barulho (aponta para a parede da projeção) que não para e faz pumba”	Chama a atenção dos alunos para o que está a acontecer	É o mote para a dinâmica seguinte? Mas a outra ainda não tinha sido acabada ou já?!
06:25	Alterna o olhar entre o adulto e o colega Fala com adulto	A2, A3, A1 e A6 olham para S: A3 alterna o olhar entre S. e A1 A1 diz “faz pim, pim, pop...”	S.: “... e pumba” (em simultâneo com o som)	Reproduz o som que se ouve	
06:31	Sorri	A2 sorri	S.: “Isso vem de onde afinal?”	Questiona o grupo sobre o que está a acontecer	
06:33	Mexe no tablet Olha para o equipamento 2 Espreita para o equipamento 2	A1 mexe no tablet e a pilha salta A2 e A3 olham para coluna 2 A4 espreita para coluna 2	M. aponta para coluna 2 e diz “vem dali?”	Aponta para o equipamento 2 Questiona os alunos de onde vem o som.	
06:35	Levanta a cabeça Olha para o adulto	A1 levanta a cabeça, olha para S.	S. para A1 “desliga lá isso vá lá”	Faz pedido	

(cont.)

ANEXO T – Checklist dos comportamentos observados do grupo com alunos com MD

Frequências relativas à observação da atividade com grupo com MD (n= 4256)

1. TEMA: Interação e envolvimento com colegas (n=314)

Categoria	Indicadores/ comportamentos	Frequência		Total	Total relativo (%)
		1ª Sessão	2ª Sessão		
Presta atenção ao colega	Olha para o colega	45	30	75	1,76%
	Alterna o olhar entre colegas	10	3	13	0,31%
	Segue o colega com o olhar/presta atenção ao que ele faz	7	3	10	0,23%
Subtotal				98	2,30%
Dirige o olhar para o grupo	Presta atenção ao que se passa à sua volta	34	7	41	0,96%
	Olha para o grupo	32	-	32	0,75%
	Olha em frente	9	-	9	0,21%
Subtotal				82	1,93%
Contacto físico com colegas	Toca no colega	11	3	14	0,33%
	Tira o pé/mão do colega da coluna	12	-	12	0,28%
	Larga o colega	1	-	1	0,02%
	Pega na mão do colega	-	1	1	0,02%
Subtotal				28	0,66%
Utiliza vocalizações e gestos para comunicar	Vocaliza	30	11	41	0,96%
	Aponta para colega	10	-	10	0,23%
	Abana a cabeça	1	-	1	0,02%
Subtotal				52	1,22%
Muda de posição face ao colega	Roda o corpo em direção ao colega	6	4	10	0,23%
	Estica-se em direção ao colega	5	2	7	0,16%
	Levanta a cabeça	4	1	5	0,12%
	Esperneia tocando no colega	-	4	4	0,09%
Subtotal				26	0,61%

Categoria	Indicadores/ comportamentos	Frequência		Total	Total relativo (%)
		1ª Sessão	2ª Sessão		
Uso de expressões faciais para comunicar	Abre a boca	-	11	11	0,26%
	Fecha a boca com força	1	7	8	0,19%
	Sorri	4	3	7	0,16%
	Fala com colega – usa palavras	-	6	6	0,14%
Subtotal				32	0,75%
Total				318	7,47%

2. TEMA: Interação e envolvimento com adultos (n=822)

Categoria	Indicadores/ comportamentos	Frequência		Total	Total relativo (%)
		1ª Sessão	2ª Sessão		
Presta atenção ao adulto	Olha para o adulto	111	74	185	4,35%
	Olha para o adulto quando ele fala/mexe	23	16	39	0,92%
	Olha para a mão do adulto	20	2	22	0,52%
	Olha para o que o adulto está a fazer	16	3	19	0,45%
	Segue a mão do adulto com o olhar	1	-	1	0,02%
		Subtotal		266	6,25%
Evita o adulto	Evita o toque do adulto	4	2	6	0,14%
		Subtotal		6	0,14%
Contacto físico com adulto	Tira a mão do adulto	21	-	21	0,49%
	Segura a mão do adulto	5	-	5	0,12%
	Manipula/movimenta a mão do adulto	5	-	5	0,12%
	Larga a mão do adulto	2	-	2	0,05%
	Sobe para o colo do adulto	2	-	2	0,05%
	Segura o braço do adulto	1	-	1	0,02%
		Subtotal		36	0,85%
Usa a fala e gestos para comunicar	Vocaliza/Grita/ Responde	66	48	114	2,68%
	Acena com a cabeça	7	32	39	0,92%
	Faz o que adulto sugere – faz gesto para responder ao que o adulto pediu	24	15	39	0,92%
	Arregala os olhos	13	23	36	0,85%
	Estica os braços para o adulto	20	2	22	0,52%
	Grita para o adulto – chamar a sua atenção	19	3	22	0,52%
	Deita a língua de fora	3	15	18	0,42%
	Abre a mão	1	13	14	0,33%
	Toca no adulto para chamar a atenção	11	-	11	0,26%
	Aponta para o adulto	1	1	2	0,05%
		Subtotal		303	7,12%

Categoria	Indicadores/ comportamentos	Frequência		Total	Total relativo (%)
		1ª Sessão	2ª Sessão		
Usa expressões faciais e gestos	Sorri/Ri para adulto	27	54	81	1,90%
	Abre a boca	20	47	67	1,57%
	Imita o adulto a dançar	1	6	7	0,16%
Subtotal				155	3,64%
Muda de posição face ao adulto	Vira a cabeça/ corpo para adulto	13	12	25	0,59%
	Ergue o corpo em direção ao adulto	16	4	20	0,47%
	Inclina-se para trás	4	6	10	0,23%
	Levanta-se e aproxima-se do adulto	1	-	1	0,02%
Subtotal				56	1,32%
Total				822	19,31%

3. TEMA: Participação e envolvimento com o equipamento (n=1722)

Categoria	Indicadores/ comportamentos	Frequência		Total	Total relativo (%)
		1ª Sessão	2ª Sessão		
Presta atenção aos diferentes equipamentos	Olha para a obra de arte/ <i>subwoofer</i> / pilha/ <i>tablet</i> / <i>comando wii</i>	171	66	237	5,57%
	Observa o objeto/ pilha/ pedra	26	13	39	0,92%
	Alterna o olhar entre os diferentes equipamentos	12	5	17	0,40%
	Afasta-se/vira costas ao <i>subwoofer</i> /tablet	4	6	10	0,23%
		Subtotal		303	7,12%
Toca, segura nos equipamentos	Toca no <i>subwoofer</i> (na membrana) / <i>tablet</i>	91	51	142	3,34%
	Tenta apanhar a pilha/pedra	49	16	65	1,53%
	Tira pedra do <i>subwoofer</i>	31	9	40	0,94%
	Agarra a pilha/pedra	31	5	36	0,85%
	Segura o <i>subwoofer</i> / <i>comando wii</i>	22	3	25	0,59%
	Alterna o toque entre os diferentes equipamentos	10	6	16	0,38%
	Senta-se/Deita-se na caixa sonora	5	5	10	0,23%
	Tira a mão do <i>subwoofer</i>	4	2	6	0,14%
	Recusa segurar no comando Wii	-	4	4	0,09%
	Larga o <i>tablet</i>	1	2	3	0,07%
	Segura a caixa sonora	1	1	2	0,05%
	Levanta-se e aproxima-se da caixa sonora	1	-	1	0,02%
			Subtotal		350
Explora os equipamentos / vibração com o corpo	Explora as sensações vibratórias do <i>subwoofer</i> – movimentada a mão	193	72	265	6,23%
	Explora o <i>tablet</i> /app	85	37	122	2,87%
	Sente a vibração com o pé/corpo	45	54	99	2,33%
	Põe pedra no <i>subwoofer</i>	25	-	25	0,59%
	Põe comando wii no <i>subwoofer</i>	22	1	23	0,54%
	Abana o comando da wii	16	4	20	0,47%
	Bate no <i>subwoofer</i> com a mão	15	-	15	0,35%
	Mexe no comando da wii	12	3	15	0,35%
Para a exploração do <i>tablet</i>	7	7	14	0,33%	

Categoria	Indicadores/ comportamentos	Frequência		Total	Total relativo (%)
		1ª Sessão	2ª Sessão		
Explora os equipamentos / vibração com o corpo	Põe pedra no chão	5	3	8	0,19%
	Alterna a pilha/pedra de <i>subwoofer</i>	5	-	5	0,12%
	Faz o comando vibrar na sua barriga	4	-	4	0,09%
	Põe <i>subwoofer</i> no colo	2	1	3	0,07%
	Levanta o <i>subwoofer</i>	1	-	1	0,02%
	Pousa o <i>subwoofer</i>	1	-	1	0,02%
	Puxa o <i>subwoofer</i> para si	1	-	1	0,02%
	Bate ritmadamente no <i>tablet</i>	1	-	1	0,02%
Subtotal				622	14,61%
Muda a sua postura corporal face à exploração do equipamento	Estica-se para o <i>subwoofer</i> /objeto	55	17	72	1,69%
	Estica os braços	30	7	37	0,87%
	Aproxima a cabeça do <i>subwoofer</i>	17	5	36	0,85%
	Levanta a mão/dedo do <i>subwoofer</i>	7	6	32	0,75%
	Inclina-se sob o <i>subwoofer/tablet</i>	15	7	22	0,52%
	Vira o corpo em direção ao <i>subwoofer</i>	13	-	13	0,31%
	Mexe a mão para alcançar o <i>subwoofer</i>	11	1	12	0,28%
	Inclina a cabeça	5	4	9	0,21%
	Põe cabeça no joelho	7	-	7	0,16%
	Ergue o corpo	2	1	3	0,07%
	Muda de lugar ao encontro do equipamento	3	-	3	0,07%
Subtotal				246	5,71%
Usa expressões faciais e movimentos como resposta à exploração dos equipamentos	Sorri/Ri/dá gargalhadas	33	46	79	1,86%
	Afasta os dedos/abre e fecha a mão	18	26	40	0,94%
	Abre a boca e pisca os olhos	4	28	32	0,75%
	Mexe a boca como se falasse	27	-	27	0,63%
	Contraí o corpo	8	11	19	0,45%
	Suspira/ assusta-se	3	2	5	0,12%
	Põe as mãos nos ouvidos	3	-	3	0,07%
Subtotal				205	4,82%

Categoria	Indicadores/ comportamentos	Frequência		Total	Total relativo (%)
		1ª Sessão	2ª Sessão		
Uso dos equipamentos com colega (partilha)	Não quer partilhar o equipamento com o colega do lado	42	4	46	1,08%
Subtotal				46	1,08%
Total				1722	40,49%

4. TEMA: Estratégias dos adultos dirigidas ao aluno individualmente (n=1398)

Categoria	Indicadores/ comportamentos	Frequência		Total	Total relativo (%)
		1ª Sessão	2ª Sessão		
Dirige o olhar para o aluno e adequa a sua postura corporal face a ele	Olha para aluno	120	41	161	3,78%
	Baixa-se junto ao aluno	21	20	42	0,99%
	Aproxima-se de aluno	16	16	32	0,75%
	Volta para o seu lugar	5	7	12	0,28%
	Senta-se com aluno ao colo	5	5	10	0,23%
	Desloca-se à caixa sonora	4	4	8	0,19%
	Estica a mão	2	4	6	0,14%
	Levanta-se	4	1	5	0,12%
Subtotal				276	6,48%
Orienta a atividade dando instruções e ordens	Questiona o aluno	53	20	73	1,72%
	Chama o aluno pelo nome	17	36	53	1,25%
	Dá indicação verbal ao aluno	25	25	50	1,17%
	Fala para aluno	21	19	40	0,94%
	Dá autorização ao aluno para agir/ Incentiva	16	8	24	0,56%
	Pede feedback a aluno	9	10	19	0,45%
	Chama a atenção do aluno para algo	15	1	16	0,38%
	Indica ao aluno o que lhe vai fazer	5	4	9	0,21%
	Pede a aluno que pare	7	-	7	0,16%
	Usa o gesto para reforçar o que foi dito	3	3	6	0,14%
	Pede ao aluno que explique o que está a fazer	1	4	5	0,12%
	Usa a fala para acalmar aluno	2	2	4	0,09%
Subtotal				307	7,21%
Comenta os comportamentos do aluno e faz sugestões	Fala com aluno – valorização/ motivação	44	32	76	1,79%
	Comenta a situação/elogia o que o aluno faz	20	30	50	1,17%
	Fala com aluno - repreender	10	17	27	0,63%
	Desafia o aluno	17	10	27	0,63%
	Usa a fala para reforçar ação	12	8	20	0,47%
	Responde verbalmente ao aluno	9	8	17	0,40%

Categoria	Indicadores/ comportamentos	Frequência		Total	Total relativo (%)
		1ª Sessão	2ª Sessão		
Comenta os comportamentos do aluno e faz sugestões	Pede a aluno que ajude o colega	1	14	15	0,35%
	Pede autorização a aluno	4	-	4	0,09%
	Justifica a dificuldade do aluno	2	-	2	0,05%
Subtotal				238	5,59%
Recorre a expressões faciais e ao silêncio	Sorri para aluno	69	46	115	2,70%
	Vocaliza - interjeições	32	8	40	0,94%
	Faz festinhas ao aluno	12	8	20	0,47%
	Abre a boca	3	2	5	0,12%
Subtotal				180	4,23%
Explora o equipamento com o aluno	Toca/ Explora o tablet	29	13	42	0,99%
	Muda a formatação da app	18	3	21	0,49%
	Manipula pedra para ajudar aluno a apanha-la	17	2	19	0,45%
	Alterna exploração do comando wii com o aluno	11	-	11	0,26%
	Aproxima o subwoofer do aluno	1	-	1	0,02%
Subtotal				94	2,21%
Usa o gesto para comunicar com alunos	Exemplifica o que fazer – só gesto	19	7	26	0,61%
	Segue as indicações físicas do aluno	5	-	5	0,12%
	Baixa a mão/Mostra as mãos ao aluno	5	-	5	0,12%
	Toca no aluno para o chamar	2	-	2	0,05%
	Abana a cabeça - dança	1	-	1	0,02%
	Acena com a mão – negativamente	1	-	1	0,02%
Subtotal				42	0,98%
Ajuda o aluno a explorar o equipamento	Manipula o corpo do aluno para que toque no subwoofer	20	45	65	1,53%
	Faz o comando tremer	56	9	55	1,29%
	Segura o tablet para que o aluno o explore	24	10	34	0,80%
	Segura o comando com a mão do aluno	6	4	10	0,23%
	Encosta mãos do aluno no subwoofer	-	6	6	0,14%
	Encosta comando à barriga do aluno	2	3	5	0,12%

Categoria	Indicadores/ comportamentos	Frequência		Total	Total relativo (%)
		1ª Sessão	2ª Sessão		
Ajuda o aluno a explorar o equipamento (cont.)	Encosta comando à barriga do aluno	2	3	5	0,12%
	Larga a mão do aluno	1	-	1	0,02%
	Leva o aluno ao colo até à caixa sonora	1		1	0,02%
Subtotal				184	4,32%
Introduz novo elemento na dinâmica	Dá comando/ tablet ao aluno	15	6	21	0,49%
	Tira pedra/ comando wii ao aluno	15	-	15	0,35%
	Dá pedra ao aluno	12	1	13	0,31%
	Atira pedra para o subwoofer	6	4	10	0,23%
	Coloca/ pressiona moeda no visor do tablet	2	-	2	0,05%
	Retira moeda do tablet	1	-	1	0,02%
Subtotal				62	1,46%
Manipula o corpo do aluno	Abraça o aluno contendo o seu movimento	8	-	8	0,19%
	Afasta a mão do aluno	5	2	7	0,16%
Subtotal				15	0,35%
Total				1398	32,85%

5. TEMA: Estratégias dos adultos, dirigidas ao grupo (n=2)

Categoria	Indicadores/ comportamentos	Frequência		Total
		1ª Sessão	2ª Sessão	
Dirige o olhar para o grupo	Olha para o grupo	1	-	1
Relação com o grupo	Sorri para o grupo	1	-	1

SEM EFEITO; UMA VEZ QUE NÃO HÁ DINAMICAS EM GRANDE GRUPO

6. TEMA: Estratégias dos adultos, dirigidas ao adulto (n=301)

Categoria	Indicadores/ comportamentos	Frequência		Total	Total relativo (%)
		1ª sessão	2ª sessão		
Recurso ao olhar e ao gesto para comunicar	Olha para o adulto	52	25	77	1,81%
	Responde a adulto fazendo o que ele sugeriu	8	3	11	0,26%
	Retira mão do tablet	4	-	4	0,09%
	Acena com a cabeça - resposta	1	-	1	0,02%
Subtotal				93	2,19%
Uso da fala para comunicar	Conversa/ comenta/ Diz piada	39	36	75	1,76%
	Repete o que o colega diz	3	20	29	0,68%
	Explica aos adultos o que o aluno faz	13	4	17	0,40%
	Partilham / falam de situações com os alunos	-	13	13	0,31%
	Faz sugestão de ação	5	5	10	0,23%
	Responde ao adulto - verbalmente	4	4	8	0,19%
	Faz pedido	2	1	3	0,07%
	Valoriza o que adulto faz	1	2	3	0,07%
	Questiona situação	3	-	3	0,07%
Subtotal				161	3,79%
Recurso a expressões faciais	Ri/ sorri para adulto	21	25	46	1,08%
Dá elemento ao colega	Dá pedra ao adulto	1	-	1	0,02%
Subtotal				47	1,10%
Total				301	7,08%

ANEXO U – Checklist dos comportamentos observados do grupo com alunos com PEA

Frequências relativas à observação da atividade com grupo com PEA (n= 23 438)

1. TEMA: Interação e envolvimento com colegas (n=2857)

Categoria	Indicadores/comportamentos	Frequência		Total	Total relativo (%)
		1ª sessão	2ª sessão		
Presta atenção ao colega	Olha para o colega	657	282	939	4.01%
	Olha para o que o colega está a fazer	350	79	429	1.83%
	Vira a cabeça em direção ao colega	85	29	114	0.49%
Subtotal				1482	6.32%
Dirige o olhar para o grupo	Olha para os colegas	58	40	98	0.42%
	Olha de soslaio para o grupo/os colegas	22	54	76	0.32%
	Olha em direção aos colegas	32	23	55	0.23%
Subtotal				229	0.98%
Utiliza gestos para comunicar	Brinca por gestos com colega	-	37	37	0.16%
	Explica por gestos o que é para fazer	23	7	30	0.13%
	Acena para colega	21	4	25	0.11%
	Usa gesto para fazer pedido ao colega	9	10	19	0.08%
	Bate palmas	3	-	3	0.01%
Subtotal				114	0.49%
Aceita indicações do colega	Pega/Larga a mão do colega	23	2	25	0.11%
	Acente ao pedido de colega	1	6	7	0.03%
	Deixa-se ser conduzido fisicamente pelo colega	1	-	1	0.004%
Subtotal				33	0.14%
Utiliza a fala para comunicar	Dá informação ao colega	12	7	19	0.08%
	Faz pergunta ao colega/ pedido	9	4	13	0.48%
	Comenta o que faz com o colega (não se percebe o que diz)	10	-	10	0.04%
	Chama o colega pelo diminutivo	3	5	8	0.03%
	Identifica o trabalho do colega	6	-	6	0.03%
	Ajuda o colega a exprimir-se verbalmente	-	3	3	0.01%
Subtotal				59	0.25%

Categoria	Indicadores/comportamentos	Frequência		Total	Total relativo (%)
		1ª sessão	2ª sessão		
Muda de posição face ao colega	Vai para junto de colega	51	37	88	0.38%
	Imita o que o colega faz	49	25	74	0.32%
	Vira o corpo em direção dos colegas	44	20	64	0.27%
	Inclina-se para o colega	33	3	36	0.15%
	Encosta-se ao colega	18	9	27	0.12%
	Agarra o colega	15	-	15	0.06%
	Estica os braços para o colega	1	3	4	0.02%
	Imita a posição corporal do colega	4	-	4	0.02%
	Empurra o colega	-	1	1	0.004%
Subtotal				313	1.34%
Uso de expressões faciais e do olhar para comunicar	Sorri para colega	136	64	200	0.85%
	Troca olhares com colega	32	149	181	0.77%
	Faz cara de espantado/ brinca	46	104	150	0.64%
	Sorri	65	7	72	0.31%
	Imita sorriso de colega	14	-	14	0.06%
	Rói as unhas	-	11	11	0.05%
Subtotal				627	2.68%
Total				2857	12.19%

2. TEMA: Interação e envolvimento com adultos (n=4987)

Categoria	Indicadores/comportamentos	Frequência		Total	Total relativo (%)
		1ª sessão	2ª sessão		
Presta atenção ao adulto	Olha para o adulto	846	173	1019	4.35%
	Alterna o olhar entre os adultos	87	79	166	0.71%
	Olha para o que o adulto está a fazer	72	52	124	0.53%
	Aproxima-se do adulto	45	55	100	0.43%
	Levanta a cabeça para olhar para adulto	40	34	74	0.32%
	Olha para o adulto de soslaio	39	26	65	0.28%
	Levanta-se	37	24	61	0.26%
	Levanta o corpo para olhar para adulto	24	30	54	0.23%
Subtotal				1663	7.10%
Evita o adulto	Não olha para o adulto	51	57	108	0.46%
	Evita o toque/ empurra o adulto/foge dele	17	49	66	0.28%
Subtotal				174	0.74%
Usa a fala e gestos para comunicar: explicitar ideias, responder, chamar alguém, dar informações	Responde oralmente à pergunta do adulto	225	243	468	1.99%
	Canta	20	233	253	1.08%
	Faz perguntas ao adulto	116	104	220	0.94%
	Faz pedidos oralmente	14	104	118	0.50%
	Imita a ação do adulto	62	40	102	0.44%
	Diz oralmente o que está a fazer	34	54	88	0.38%
	Abre a boca sem produzir som	53	7	60	0.26%
	Usa os gestos aliados à fala para explicar uma ideia	36	22	58	0.25%
	Aponta para objeto que quer que o adulto veja	26	30	56	0.24%
	Repete o que o adulto diz	28	23	51	0.22%
	Chama o adulto	17	33	50	0.21%
	Responde por gestos	18	15	33	0.14%
	Comunica utilizando expressões faciais	18	13	31	0.13%
	Estende as mãos para o adulto	12	9	21	0.09%
	Aponta para o adulto	3	-	3	0.01%
	Aponta para adulto (sem olhar para ele)	1	1	2	0.008%
Vocaliza - refila	-	1	1	0.004%	
Subtotal				1615	6.89%

Categoria	Indicadores/comportamentos	Frequência		Total	Total relativo (%)
		1ª sessão	2ª sessão		
Usa expressões faciais para comunicar	Sorri/Ri para adulto	357	183	540	2.03%
	Balanceia o corpo na cadeira	32	134	166	0.71%
	Morde o lábio	11	52	63	0.27%
	Acena com a cabeça	22	34	56	0.24%
	Boceja	2		2	0.008%
Subtotal				827	3.53%
Adequa o comportamento face ao trabalho a par com o adulto	Explora o tablet/comando wii em conjunto com o adulto	139	37	176	0.75%
	Faz o que o adulto diz/ pede	77	46	123	0.52%
	Inclina o corpo em direção ao adulto que fala – entusiasmo?	-	99	99	0.42%
	Altera o seu comportamento face ao que o adulto lhe diz/pede	48	26	74	0.32%
	Contraria o adulto - gesto	24	48	72	0.31%
	Deixa-se ser fisicamente conduzido pelo adulto	19	47	66	0.28%
	Reage ao toque do adulto	21	31	52	0.22%
	Senta-se ao colo do adulto para trabalhar	27	19	46	0.19%
Subtotal				708	3.02%
Total				4987	21.28%

3. TEMA: Participação e envolvimento com o equipamento (n=8264)

Categoria	Indicadores/comportamentos	Frequência		Total	Total relativo (%)
		1ª sessão	2ª sessão		
Presta atenção aos diferentes equipamentos	Olha para a obra de arte/ <i>subwoofer</i> / pilha/ <i>tablet</i>	722	213	935	3.99%
	Alterna o olhar entre o adulto e o equipamento	104	173	277	1.18%
	Olha para projeção na parede	54	109	163	0.70%
	Ouve música que criaram	-	122	122	0.52%
	Olha momentaneamente para o que se está a passar	25	16	41	0.17%
	Olha para PC do adulto	1	20	21	0.09%
	Observa o objeto/pilha	11	10	21	0.09%
	Aponta para a obra de arte	10		10	0.04%
	Para de olhar para o <i>subwoofer</i>	8		8	0.03%
Subtotal				1598	6.82%
Relaciona o que faz no tablet	Manipula o <i>tablet</i>	369	77	446	1.90%
	Mantem atenção no <i>subwoofer</i> enquanto manipula o comando <i>wii</i>	92	7	99	0.42%
	Alterna o olhar entre o <i>tablet</i> e o <i>subwoofer</i>	50		50	0.21%
	Bate palmas ao som da música	-	41	41	0.17%
	Estala os dedos ao som da música	-	35	35	0.15%
	Dá significado ao som que ouve	-	31	31	0.13%
	Procura elementos na obra de arte que estão a ser falados/são perguntados	10		10	0.04%
	Relaciona obra de arte com o que faz com o equipamento tecnológico (cor, formas,...)	6		6	0.03%
Subtotal				718	3.06%
Toca, segura nos equipamentos	Toca no <i>subwoofer</i> (na membrana) / <i>tablet</i>	263	183	446	1.90%
	Segura o <i>subwoofer</i> / comando <i>wii</i>	58	61	119	0.51%
	Tenta apanhar a pilha	17	17	34	0.15%
	Agarra a pilha	16	5	21	0.09%
	Tira a mão do <i>subwoofer</i>	3	6	8	0.03%
Subtotal				628	2.68%

Categoria	Indicadores/comportamentos	Frequência		Total	Total relativo (%)
		1ª sessão	2ª sessão		
Explora o equipamento / vibração	Explora as sensações vibratórias do <i>subwoofer</i> – movimenta a mão	1072	1233	2305	9.83%
	Explora o comando wii	61	167	228	0.97%
	Bate ritmadamente no <i>subwoofer</i> / no corpo	9	188	197	0.84%
	Pressiona a membrana do <i>subwoofer</i>	88	7	95	0.41%
	Põe a pilha no <i>subwoofer</i> / pedra	34	11	45	0.20%
	Muda de app sozinho e explora-a	29	14	43	0.18%
	Move o <i>subwoofer</i> para perto do seu ouvido / de si	11	22	33	0.14%
	Sente a vibração de olhos fechados	32		32	0.14%
	Desmonta o comando wii	4	8	12	0.05%
	Dá significados ao que vê na obra de arte	2		2	0.008%
	Relaciona a obra de arte consigo	2		2	0.008%
	Inclina o <i>subwoofer</i> de um lado para o outro	1		1	0.004%
	Explora <i>subwoofer</i> por baixo	1		1	0.004%
	Pousa o <i>subwoofer</i>	1		1	0.004%
Subtotal				2997	12.79%
Muda a sua postura corporal face ao equipamento	Aproxima a cabeça do <i>subwoofer</i> enquanto tapa os ouvidos	-	124	124	0.53%
	Dança	37	62	99	0.42%
	Abana a cabeça/corpo ao ritmo da música	-	91	91	0.39%
	Balancia o corpo para a frente e para trás	16	67	83	0.35%
	Espreita o <i>tablet/subwoofer</i>	17	44	61	0.26%
	Inclina o corpo para a frente	55	5	60	0.26%
	Levanta-se/"vai embora"	43	6	49	0.21%
	Aproxima a cabeça do <i>subwoofer</i>	15	26	41	0.17%
	Deita-se sob a caixa sonora/cadeira	6	36	39	0.17%
	Inclina-se sob o <i>subwoofer</i> / tablet	26	11	37	0.16%
	Vira o corpo em direção ao <i>subwoofer</i>	12	15	27	0.12%
	Aproxima-se do PC do adulto	2	10	12	0.05%
	Mexe-se para ver melhor	6	3	9	0.04%
	Inclina a cabeça para trás	9		9	0.04%
	Estica-se para tocar no <i>subwoofer</i> /objeto	7		7	0.03%

Categoria	Indicadores/comportamentos	Frequência		Total	Total relativo (%)
		1ª sessão	2ª sessão		
Muda a sua postura corporal face ao equipamento (cont.)	Levanta a cabeça	6	-	6	0.03%
	Dirige-se ao <i>subwoofer</i>	2	3	5	0.02%
Subtotal				759	3.24%
Partilha o equipamento	Dá equipamento ao colega	27	16	43	0.18%
	Toca no subwoofer/ tablet do colega	41	-	41	0.17%
	Explora o equipamento com o colega	31	4	35	0.15%
	Tira equipamento ao adulto/colega	6	13	19	0.08%
Subtotal				138	0.59%
Usa expressões faciais e movimentos como resposta à exploração dos equipamentos	Sorri/Ri/dá gargalhadas	596	189	785	3.35%
	Sorri, abana os braços e saltita no lugar	114	24	138	0.59%
	Canta	73	65	138	0.59%
	Morde o lábio inferior/pressiona os lábios	-	110	110	0.47%
	Tapa os ouvidos e baixa a cabeça	13	67	80	0.32%
	Abana a cabeça e as mãos com a vibração	40	14	54	0.23%
	Fecha os olhos	16	37	53	0.23%
	Interjeições	37	-	37	0.16%
	Atribui sons ao que vê/ faz	15	7	18	0.08%
	Deita a língua de fora	6	4	10	0.04%
	Expressão facial de susto	2	-	2	0.008%
Grita	1	-	1	0.004%	
Subtotal				1426	6.08%
Total				8264	35.26%

4. TEMA: Estratégias dos adultos dirigidas ao aluno individualmente (n=4137)

Categoria	Indicadores/comportamentos	Frequência		Total	Total relativo (%)
		1ª sessão	2ª sessão		
Dirige o olhar para o aluno	Olha para aluno	333	159	492	2.10%
	Contacto visual com o aluno	71	198	269	1.15%
Subtotal				761	3.25%
Adequa a sua postura corporal face ao aluno	Aproxima-se de aluno	84	332	416	1.78%
	Toca no aluno	17	44	61	0.26%
	Levanta-se	15	16	31	0.13%
	Tenta apanhar aluno que tenta fugir	4	4	8	0.03%
Subtotal				516	2.20%
Questiona o aluno e chama a sua atenção	Questiona o aluno	175	217	392	1.67%
	Chama o aluno pelo nome	103	78	181	0.77%
	Chama a atenção do aluno para algo	51	19	70	0.30%
Subtotal				643	2.74%
Orienta a atividade dando instruções e ordens	Dá informação/instruções	67	56	123	0.52%
	Usa o gesto para explicar	48	62	110	0.47%
	Introduz uma ação oralmente	24	55	79	0.34%
	Dá ordem ao aluno	22	11	33	0.14%
Subtotal				345	1.47%
Usa a fala para comentar os comportamentos do aluno, fazer sugestões e para responder ao aluno	Comenta a situação/o que o aluno faz	81	246	327	1.40%
	Dá feedback positivo ao aluno - elogia	67	193	260	1.11%
	Recurso à piada – comentário mais entusiasta/divertido	40	43	83	0.35%
	Questiona/revê o que já se fez (sessão ou exercício anterior)	-	70	70	0.30%
	Repete o que foi dito pelo aluno	36	14	50	0.21%
	Faz sugestão/pedido ao aluno	22	13	35	0.15%
	Usa a fala para repreender aluno	16	16	32	0.14%
	Repete pergunta ao aluno – para indicar resposta errada	12	-	12	0.05%
	Negoceia/argumenta com aluno	-	9	9	0.04%
	Contrapõe o que o aluno disse	4	2	6	0.03%
Subtotal				884	3.77%

Categoria	Indicadores/comportamentos	Frequência		Total	Total relativo (%)
		1ª sessão	2ª sessão		
Recurso a expressões faciais e ao silêncio	Faz silêncio – dá tempo para exploração autónoma	97	72	169	0.72%
	Sorri para aluno	126	28	154	0.66%
	Faz caretas – para questionar	33	18	51	0.22%
	Imita o aluno	14	35	49	0.21%
	Espanto	22	17	39	0.17%
	Para para mostrar que não percebeu	6	14	20	0.09%
	Reproduz som que se ouve	2	11	13	0.06%
Subtotal				495	2.11%
Prepara e manipula o equipamento	Manipula o tablet	33	8	41	0.17%
	Coloca a pilha no <i>subwoofer</i> do aluno	1	-	1	0.004%
Subtotal				42	0.18%
Usa o gesto para comunicar com alunos	Exemplifica com o movimento/dá o exemplo	66	39	105	0.45%
	Aponta - reforça a fala	44	13	57	0.24%
	Acena com a cabeça – confirmando o que o aluno diz	24	1	25	0.11%
	Dá “passou bem” a aluno – feedback positivo	-	2	2	0.008%
	Toca no <i>subwoofer</i> do aluno	1	-	1	0.004%
Subtotal				190	0.81%
Ajuda o aluno a explorar o equipamento	Leva/Dá o <i>subwoofer/tablet/pilha/diapasão</i> ao aluno	34	27	61	0.26%
	Segura o tablet para o aluno o explorar	28	10	38	0.16%
	Manipula o corpo do aluno face ao objeto/equipamento	15	18	33	0.14%
	Faz comando abanar na barriga do aluno	-	3	3	0.01%
	Põe a mão do aluno no <i>subwoofer</i>	1	-	1	0.004%
	Ajuda o aluno a segurar o <i>subwoofer</i>	1	-	1	0.004%
Subtotal				137	0.58%
Introduz novo elemento na dinâmica	Inserir nova app / novo equipamento	76	36	112	0.48%
	Desloca-se na sala para junto de um equipamento à parte	11	1	12	0.05%
Subtotal				124	0.53%
Total				4137	17.65%

5. TEMA: Estratégias dos adultos, dirigidas ao grupo (n=2061)

Categoria	Indicadores/comportamentos	Frequência		Total	Total relativo (%)
		1ª sessão	2ª sessão		
Dirige o olhar para o grupo e adapta a sua postura corporal face ao mesmo	Olha para o grupo	144	59	203	0.87%
	Altera o olhar entre alunos e adultos	70	20	90	0.38%
	Muda de lugar consoante o aluno que age	21	30	51	0.22%
	Inclina-se para a frente	29	19	48	0.20%
	Aponta para a obra/equipamento	32	8	40	0.17%
	Aproxima-se do grupo	16	22	38	0.16%
	Afasta-se do grupo	5	4	9	0.04%
Muda de posição para que aluno veja melhor	5	-	5	0.02%	
Subtotal				484	2.07%
Uso da fala para comentar, dar indicações, questionar e chamar a atenção do grupo	Questiona o grupo	128	134	262	1.12%
	Dá informação	85	109	194	0.29%
	Comenta comportamento dos alunos/o que o grupo faz	129	56	185	0.79%
	Comenta situação /piada	28	96	124	0.53%
	Chama a atenção do grupo	63	12	75	0.32%
	Dá explicação do que fazer	41	21	62	0.26%
	Faz pedido ao grupo – fala e gesto	23	15	38	0.16%
	Apela à curiosidade do grupo – “querem saber?”	57	18	38	0.16%
	Dá ordem ao grupo	23	10	33	0.14%
	Questiona grupo sobre obra no museu	18	-	18	0.08%
Encoraja aluno a ajudar colega	4	10	14	0.06%	
Subtotal				1043	4.45%
Usa exclamação / recorre a expressões faciais e gestos	Sorri para o grupo	200	124	324	1.38%
	Recurso a expressões faciais enquanto fala	56	54	110	0.47%
	Estala os dedos ritmadamente – acompanha o grupo	-	32	32	0.14%
	Faz contagem/ritmo para se saber quando bater palmas	-	29	29	0.12%
	Bate ritmadamente nas pernas – acompanha o grupo	-	22	22	0.09%
Chama a atenção do grupo para que olhem para colega – só com gestos	14	3	17	0.07%	
Subtotal				534	2.28%
Total				2061	8.79%

6. TEMA: Estratégias dos adultos, dirigidas ao adulto (n=1130)

Categoria	Indicadores/comportamentos	Frequência		Total	Total relativo (%)
		1ª sessão	2ª sessão		
Dirige o olhar para o adulto	Olha para o adulto	88	14	102	9.23%
	Olha para o adulto quando ele fala	49	6	55	0.24%
Subtotal				157	0.67%
Uso da fala para comentar, conversar e questionar	Conversa/ comenta	107	94	201	0.86%
	Repete o que o adulto diz	95	95	190	0.81%
	Conversas cruzadas	67	52	119	0.51%
	Fala ao mesmo tempo do adulto (mediador/prof)	65	36	101	0.43%
	Questiona adulto	23	23	45	0.19%
	Concorda com o colega	12	14	26	0.11%
	Valoriza o que adulto diz	18	7	25	0.11%
	Revêm os nomes dos alunos	1	-	1	0.004%
Subtotal				708	3.02%
Ajuda o colega	Ajuda o colega com os cabos	11	-	11	0.05%
Subtotal				11	0.05%
Usa expressões faciais	Sorri para adulto	102	6	108	0.46%
	Acena com a cabeça para adulto	14	49	63	0.27%
	Faz sinal – chama a atenção de adulto	28	18	46	0.20%
	Abre a boca - espanto	32	5	37	0.16%
Subtotal				254	1.08%
Total				1130	4.82%

ANEXO V – Caracterização das duas ferramentas – LAbMóvel e caixa sonora (pela coordenadora)

A atividade Som Contigo – organização e características dos equipamentos explorados (LAbMóvel e caixa sonora)

Blocos	Categorias	Subcategorias
O tema “Som Contigo”	Caraterísticas do LAbMóvel	Existência há 12 anos, antes das atividades para públicos com NEE
		Qualidade e utilidade do equipamento para públicos com NEE
		Necessidade de adaptar o equipamento para públicos com NEE
		Necessidade de desenvolver atividades para públicos com NEE
		Gestão das atividades realizada pelo músico autor do LAbMóvel e caixa sonora
		Laboratório de tecnologias digitais
		Reforça estratégias de aprendizagem
		Existência de uma mediadora na atividade
		Interface facilitador do acesso a públicos com NEE
	Tipologia da atividade “Som Contigo”	Realização de subactividades
		Organização em dois momentos
	Principais caraterísticas da atividade “Som Contigo”	Relaciona música e artes visuais
		Adequação ao público
	Caraterísticas da caixa sonora	Constituída por subwoofers e comandada por tablets
		Upgrade do LAbMóvel acessível a públicos com multideficiência e PC
		Dispositivo sensorial para estimulação dos sentidos
		Facilita o relaxamento dos participantes
	Metodologia de trabalho	Experimentação
		Tentativa e erro
		Conhecimento teórico sobre o público-alvo
		Apresentação de música clássica quando o público chega
	Dinâmica do início da atividade	Criação de um ambiente acolhedor
		Identificação dos instrumentos que estão a tocar
Utilização apenas do som		
Depende do público-alvo		
Opções metodológicas para públicos mais complexos	Foco na exploração do LAbMóvel	
	Atenção à pessoa com NEE	
	Reforço da equipa para permitir apoio individualizado	
	Criação de momentos a pares ou em pequenos grupos	
	Início focado numa obra de arte	

		Realização de atividades em grande grupo
		Foco no sentido de escuta /silêncio
		Realização de jogos musicais em que todos podem participar
	Modelos de intervenção	Depende das características do grupo
		Produção de bandas sonoras para obras de arte observadas
		Exploração sonora com base em sons menos comuns
		Gravação das respostas dos participantes para explorar na oficina
	Reação dos públicos com NEE	Perceção fácil dos diversos componentes da música: sons agudos e graves, vibração e intensidade
		Maior sensibilidade a alguns tipos de frequências
		Participação de acordo com as suas possibilidades
		Sensibilidade à música e ao som
	Potencialidades da atividade	Promoção do bem-estar e relaxamento
		Aquisição de postura corporal correta
		Promoção da comunicação verbal e não verbal
		Estimulação da criatividade sonora
		Produção de sons que facilitam o diálogo entre todos
		Desenvolvimento do sentido da escuta
		Promoção da descoberta e exploração sonora
		Compreensão da noção de causa-efeito com recurso às tecnologias
Promoção da participação e envolvimento		
Desenvolvimento de competências de manipulação		
Desenvolvimento da capacidade de concentração		
Desenvolvimento de competências de interação social		

Pela análise desta tabela percebe-se que a atividade Som Contigo é realizada em dois momentos, sendo que a coordenadora refere que esta atividade se caracteriza pela relação entre a música e as artes visuais e pela forte adequação aos diferentes tipos de público.

É também uma atividade que recorre a duas ferramentas que se complementam: LAbMóvel e caixa sonora, ambas criadas pelo artista que também é mediador da atividade a par com a coordenadora de área.

Assim o LAbMóvel foi criado há 12 anos ainda antes de ser utilizado com o público com NEE. É um laboratório de tecnologias digitais que, dada a qualidade e utilidade do material, reforça estratégias de aprendizagem constituindo um facilitador do acesso a públicos com NEE.

Por outro lado, a caixa sonora é constituída por subwoofers que são comandados por tablets, sendo um upgrade da ferramenta LAbMóvel, na medida em que facilita a inclusão de públicos com MD enquanto participantes. É, assim, na opinião da coordenadora de área, um dispositivo sensorial para a estimulação dos sentidos e que facilita o relaxamento dos participantes.

Posto isto, as potencialidades da atividade Som Contigo, na perspetiva da coordenadora são:

- Promoção do bem-estar e relaxamento;
- Aquisição de postura corporal correta;
- Promoção da comunicação verbal e não-verbal;
- Estimulação da criatividade sonora;
- Produção de sons que facilitam o diálogo entre todos;
- Desenvolvimento do sentido da escuta;
- Promoção da descoberta e exploração sonora;
- Compreensão da noção de causa-efeito com recurso às tecnologias;
- Promoção da participação e envolvimento;
- Desenvolvimento de competências de manipulação;
- Desenvolvimento da capacidade de concentração e de interação social.

A coordenadora refere ainda que os modelos de intervenção, normalmente, recorrem à produção de bandas sonoras para as obras de arte observadas, à exploração sonora de sons menos comuns e à gravação de respostas orais que são posteriormente utilizadas em contexto oficial. No entanto, a linha orientadora da atividade e as estratégias utilizadas variam consoante as características apresentadas pelo grupo.

Por exemplo, quando um grupo apresenta características mais complexas, ou seja de maior comprometimento, algumas das intervenções passam por um trabalho mais individualizado, passando a haver trabalho de um para um ou em pequenos grupos (pares ou trios) em vez das dinâmicas de grande grupo – por vezes existe reforço da equipa para que tal seja possível; enquanto dinâmicas são realizados jogos musicais que explorem, por exemplo o sentido de escuta e a valorização do silêncio.

A coordenadora, referiu ainda na entrevista que a reação dos participantes à exploração destes interfaces é bastante variada, uma vez que existe uma fácil percepção dos diversos componentes da música: sons agudos e graves, vibração e intensidade pela maioria dos participantes; uma maior sensibilidade de alguns participantes a alguns tipos de frequências sonoras e à música e ao som no geral, sendo que cada um é convidado a participar na atividade de acordo com as suas possibilidades.

ANEXO W – Comportamentos dos alunos face ao adulto

As tabelas 24a e 24b são relativas aos comportamentos – com maior e com menor registo - dos alunos no que diz respeito à interação e envolvimento com os adultos.

Tabela 24a

Comportamentos com maior e menor recorrência do tema 2 do grupo com alunos com MD

Grupo com alunos com MD					
Categoria	Indicadores/ comportamentos	1ª Sessão	2ª Sessão	Total	Total relativo (%)
Presta atenção ao adulto (c=5)	Olha para o adulto	111	74	185	4,35%
	Segue a mão do adulto com o olhar	1	-	1	0,02%
Subtotal				266	6,25%
Evita o adulto (c=1)	Evita o toque do adulto	4	2	6	0,14%
	Subtotal				6
Contacto físico com adulto (c=6)	Tira a mão do adulto	21	-	21	0,49%
	Segura o braço do adulto	1	-	1	0,02%
Subtotal				36	0,85%
Usa a fala e gestos para comunicar (c=10)	Vocaliza/Grita/ Responde	66	48	114	2,68%
	Aponta para o adulto	1	1	2	0,05%
Subtotal				303	7,12%
Usa expressões faciais e gestos (c=3)	Sorri/Ri para adulto	27	54	81	1,90%
	Imita o adulto a dançar	1	6	7	0,16%
Subtotal				155	3,64%
Muda de posição face ao adulto (c=4)	Vira a cabeça/ corpo para adulto	13	12	25	0,59%
	Levanta-se e aproxima-se do adulto	1	-	1	0,02%
Subtotal				56	1,32%
Total				822	19,31%

Noa: C= nº de comportamentos na categoria

É interessante constatar que o grupo com alunos com MD diminui a frequência de interação com os adultos na segunda sessão da atividade.

No entanto, surgem dois comportamentos cujos registos na segunda sessão aumentam quase para o dobro do que fora registado na primeira sessão. Esses comportamentos são “Sorri/Ri para o adulto” e “Imita o adulto a dançar”.

Por sua vez, na tabela 24b é registado um aumento da frequência de alguns comportamentos na segunda sessão da atividade (Levanta o corpo para olhar para o adulto e Evita o toque, o que pode indicar uma maior vontade em participar, autonomia e à-vontade por parte dos alunos).

Tabela 24b

Comportamentos com maior e menor recorrência do tema 2 do grupo com alunos com PEA

Grupo com alunos com PEA					
Categoria	Indicadores/comportamentos	1ª sessão	2ª sessão	Total	Total relativo (%)
Presta atenção ao adulto (c=8)	Olha para o adulto	846	173	1019	4.35%
	Levanta o corpo para olhar para adulto	24	30	54	0.23%
Subtotal				1663	7.10%
Evita o adulto (c=2)	Não olha para o adulto	51	57	108	0.46%
	Evita o toque/ empurra o adulto/foge dele	17	49	66	0.28%
Subtotal				174	0.74%
Usa a fala e gestos para comunicar: explicitar ideias, responder, chamar alguém, dar informações (c=17)	Responde oralmente à pergunta do adulto	225	243	468	1.99%
	Vocaliza - refila	-	1	1	0.004%
Subtotal				1615	6.89%
Usa expressões faciais para comunicar (c=5)	Sorri/Ri para adulto	357	183	540	2.03%
	Boceja	2		2	0.008%
Subtotal				827	3.53%
Adequa o comportamento face ao trabalho a par com o adulto (c=8)	Explora o tablet/comando wii em conjunto com o adulto	139	37	176	0.75%
	Senta-se ao colo do adulto para trabalhar	27	19	46	0.19%
Subtotal				708	3.02%
Total				4987	21.28%

Nota: C= nº de comportamentos na categoria

ANEXO X – Comportamentos dos alunos com maior e menor incidência nos temas 1, 2 e 3

Na tabela 26a é feita a síntese dos comportamentos com maior e menor incidência de cada tema por grupo.

Tabela 26a

Comportamentos dos alunos com maior e menor incidência em cada tema

		Grupo com alunos com MD				Grupo com alunos com PEA			
		Comportamento com maior incidência	N; %	Comportamento (s) com menor incidência	N; %	Comportamento com maior incidência	N; %	Comportamento (s) com menor incidência	N; %
Comportamento dos alunos	Interação e envolvimento com colegas	Olha para o colega	75; 1,76%	Pega na mão do colega;	1; 0,02%	Olha para o colega	939; 4,01%	Deixa-se ser conduzido pelo colega	1; 0,004%
		Abana a cabeça		Empurra o colega					
	Interação e envolvimento com adultos	Olha para o adulto	185; 4,35%	Segue a mão do adulto com o olhar	1; 0,02%	Olha para o adulto	1019; 4,35%	Vocaliza - refila	1; 0,004%
	Segura o braço do adulto								
	Levanta-se e aproxima-se do adulto								
Participação e envolvimento com o equipamento	Explora os equipamentos/ as sensações vibratórias com o corpo	265; 6,23%	Bate ritmadamente no tablet	1; 0,02%	Explora os equipamentos/ as sensações vibratórias com o corpo	2305; 9,83%	Pousa o subwoofer	1; 0,004%	
			Levanta-se e aproxima-se da caixa sonora				Grita		
			Dá pedra ao adulto						

Analisando a tabela 26a nota-se que, quer no grupo com alunos com MD quer no grupo com alunos com PEA, na maioria dos temas o comportamento com maior incidência está relacionado com a atenção visual face a algo: olha para o colega e para o adulto, sendo que o terceiro comportamento com maior incidência registada está relacionado com o fazer – explora os equipamentos.

No entanto, não existe tanta concordância no que diz respeito aos comportamentos com menor incidência registada. Isto é, no tema 1, os

comportamentos com menos registados estão sobretudo relacionados com o contacto físico com o colega – pegar na mão, ser conduzido ou empurrar o colega. No tema 2 não existem compatibilidades entre os comportamentos com menor incidência pois são provenientes de categorias diferentes: usar a voz para comunicar, contacto físico com o colega, prestar atenção a algo e mudar de posição face ao colega. Por fim, no tema 3 – participação e envolvimento com o equipamento – verifica-se a mesma situação do tema 2, uma vez que não existem semelhanças entre os cinco comportamentos menos registados.

ANEXO Y - Comportamentos dos alunos face aos colegas

De forma a melhor analisar cada categoria, nas tabelas 27a e 27b são apresentados os comportamentos com maior e menor frequência, de cada grupo, comparativamente na primeira e segunda sessão da atividade.

Tabela 27a

Comportamentos com maior e menor recorrência do tema 1 do grupo com alunos com MD

Grupo com alunos com alunos com MD					
Categoria	Comportamentos	1ª Sessão	2ª Sessão	Total (n)	Total (%)
Presta atenção ao colega (n=3)	Olha para o colega	45	30	75	1,76%
	Segue o colega com o olhar/presta atenção ao que ele faz	7	3	10	0,23%
Subtotal				98	2,30%
Dirige o olhar para o grupo (n=3)	Presta atenção ao que se passa à sua volta	34	7	41	0,96%
	Olha em frente	9	-	9	0,21%
Subtotal				82	1,93%
Contacto físico com colegas (n=4)	Toca no colega	11	3	14	0,33%
	Pega na mão do colega	-	1	1	0,02%
Subtotal				28	0,66%
Utiliza vocalizações e gestos para comunicar (n=3)	Vocaliza	30	11	41	0,96%
	Abana a cabeça	1	-	1	0,02%
Subtotal				52	1,22%
Muda de posição face ao colega (n=4)	Roda o corpo em direção ao colega	6	4	10	0,23%
	Esperneia tocando no colega	-	4	4	0,09%
Subtotal				26	0,61%
Uso de expressões faciais para comunicar (n=4)	Abre a boca	-	11	11	0,26%
	Fala com colega – usa “palavras”	-	6	6	0,14%
Subtotal				32	0,75%
Total				318	7,47%

Prestando atenção à tabela 27a conseguimos a quantidade de comportamentos registados em cada categoria, quais os comportamentos com maior e menor referência por categoria e comparar valores. No entanto, surge nesta tabela a referência aos registos diferenciados por sessão.

Analisando as colunas “1ª sessão” e “2ª sessão” vemos que a maioria dos comportamentos apresentados sofre uma redução de registos na 2ª sessão.

Por um lado, tal pode indicar que os alunos deixaram de se relacionar tanto uns com os outros na segunda sessão, mas, com a análise do tema 1, sem articulação com os restantes temas é difícil perceber quais as razões para esta

mudança: os alunos deixaram de prestar atenção uns aos outros pois começaram a estar mais envolvidos com o equipamento?

De seguida, na tabela 27b são apresentados os mesmos dados mas correspondentes ao grupo com alunos com PEA.

Tabela 27b

Comportamentos com maior e menor recorrência do tema 1 do grupo com alunos com PEA

Grupo com alunos com PEA					
Categoria	Indicadores/comportamentos	1ª Sessão	2ª Sessão	Total (n)	Total relativo (%)
Presta atenção ao colega (c=3)	Olha para o colega	657	282	939	4.01%
	Vira a cabeça em direção ao colega	85	29	114	0.49%
Subtotal				1482	6.32%
Dirige o olhar para o grupo (c=3)	Olha para os colegas	58	40	98	0.42%
	Olha em direção aos colegas	32	23	55	0.23%
Subtotal				229	0.98%
Utiliza gestos para comunicar (c=5)	Brinca por gestos com colega	-	37	37	0.16%
	Bate palmas	3	-	3	0.01%
Subtotal				114	0.49%
Aceita indicações do colega (c=3)	Pega/Larga a mão do colega	23	2	25	0.11%
	Deixa-se ser conduzido fisicamente pelo colega	1	-	1	0.004%
Subtotal				33	0.14%
Utiliza a fala para comunicar (c=6)	Dá informação ao colega	12	7	19	0.08%
	Ajuda o colega a exprimir-se verbalmente	-	3	3	0.01%
Subtotal				59	0.25%
Muda de posição face ao colega (c=9)	Vai para junto de colega	51	37	88	0.38%
	Empurra o colega	-	1	1	0.004%
Subtotal				313	1.34%
Uso de expressões faciais e do olhar para comunicar (c=6)	Sorri para colega	136	64	200	0.85%
	Rói as unhas	-	11	11	0.05%
Subtotal				627	2.68%
Total				2857	12.19%

Nota: C= nº de comportamentos na categoria

Também os alunos com PEA mostraram, na segunda sessão da atividade menos interação com os colegas. Embora continuemos sem saber a razão para que tal aconteça, o facto de ter acontecido o mesmo em ambos os grupos, vem reforçar esta questão, pelo que não é um ato isolado.

ANEXO Z – Comportamentos dos alunos em relação à interação e envolvimento com o equipamento

A seguir, são apresentadas as tabelas 29a e 29b que apresentam os comportamentos com maior e menor recorrência nos dois grupos (grupo com alunos com MD e grupo com alunos com PEA respetivamente) face ao tema 3.

Tabela 29a

Comportamentos com maior e menor recorrência do tema 3 do grupo com alunos com MD

Grupo com alunos com MD					
Categoria	Indicadores/ comportamentos	1ª Sessão	2ª Sessão	Total	Total relativo (%)
Presta atenção aos diferentes equipamentos (c=4)	Olha para a obra de arte/ <i>subwoofer</i> / pilha/ <i>tablet</i> / comando <i>wii</i>	171	66	237	5,57%
	Afasta-se/vira costas ao <i>subwoofer</i> / <i>tablet</i>	4	6	10	0,23%
Subtotal				303	7,12%
Toca, segura nos equipamentos (c=12)	Toca no <i>subwoofer</i> (na membrana) / <i>tablet</i>	91	51	142	3,34%
	Levanta-se e aproxima-se da caixa sonora	1	-	1	0,02%
Subtotal				350	8,22%
Explora os equipamentos / vibração com o corpo (c=17)	Explora as sensações vibratórias do <i>subwoofer</i> – movimenta a mão	193	72	265	6,23%
	Bate ritmadamente no <i>tablet</i>	1	-	1	0,02%
Subtotal				622	14,61%
Muda a sua postura corporal face à exploração do equipamento (c=11)	Estica-se para o <i>subwoofer</i> /objeto	55	17	72	1,69%
	Muda de lugar ao encontro do equipamento	3	-	3	0,07%
Subtotal				246	5,71%
Usa expressões faciais e movimentos como resposta à exploração dos equipamentos (c=7)	Sorri/Ri/dá gargalhadas	33	46	79	1,86%
	Põe as mãos nos ouvidos	3	-	3	0,07%
Subtotal				205	4,82%
Uso dos equipamentos com colega (partilha) (c=1)	Não quer partilhar o equipamento com o colega do lado	42	4	46	1,08%
Subtotal				46	1,08%
Total				1722	40,49%

Nota: C= nº de comportamentos na categoria

Analisando a tabela 29a, constata-se que também no que diz respeito à participação e envolvimento com o equipamento, os comportamentos apresentados também apresentam menor registo na segunda sessão.

Um dado interessante é o facto de o único comportamento, dos apresentados, que aumentou a frequência de registo na segunda sessão é “Sorri/dá gargalhadas”. Tal é um forte indicador de entusiasmo, felicidade e motivação durante a exploração do equipamento.

A motivação, enquanto elemento para o envolvimento, está presente quando uma criança é fascinada e totalmente absorvida pela atividade e o tempo parece passar depressa. Segundo Leaers (1993) uma criança envolvida é extremamente sensível e atenta a relevantes estímulos, liberta uma grande quantidade de energia e experiencia um grande sentimento de satisfação. A fonte desta satisfação é uma sede pessoal da criança ganhar melhores perceções e conhecimentos da realidade. (p.2)

De seguida é apresentada a tabela 29b relativa aos comportamentos do grupo de alunos com PEA.

Tabela 29b

Comportamentos com maior e menor recorrência do tema 3 do grupo com alunos com PEA

Grupo com alunos com PEA					
Categoria	Indicadores/comportamentos	1ª sessão	2ª sessão	Total	Total relativo (%)
Presta atenção aos diferentes equipamentos (c=9)	Olha para a obra de arte/ <i>subwoofer/ pilha/ tablet</i>	722	213	935	3.99%
	Para de olhar para o <i>subwoofer</i>	8		8	0.03%
Subtotal				1598	6.82%
Relaciona o que faz no tablet (C=8)	Manipula o <i>tablet</i>	369	77	446	1.90%
	Relaciona obra de arte com o que faz com o equipamento tecnológico (cor, formas,...)	6		6	0.03%
Subtotal				718	3.06%
Toca, segura nos equipamentos (c=5)	Toca no <i>subwoofer</i> (na membrana) / <i>tablet</i>	263	183	446	1.90%
	Tira a mão do <i>subwoofer</i>	3	6	8	0.03%
Subtotal				628	2.68%
Explora o equipamento / vibração (c=14)	Explora as sensações vibratórias do <i>subwoofer</i> – movimenta a mão	1072	1233	2305	9.83%
	Pousa o <i>subwoofer</i>	1		1	0.004%
Subtotal				2997	12.79%

Muda a sua postura corporal face ao equipamento (c=17)	Aproxima a cabeça do <i>subwoofer</i> enquanto tapa os ouvidos	-	124	124	0.53%
	Dirige-se ao <i>subwoofer</i>	2	3	5	0.02%
Subtotal				759	3.24%
Partilha o equipamento (c=4)	Dá equipamento ao colega	27	16	43	0.18%
	Tira equipamento ao adulto/colega	6	13	19	0.08%
Subtotal				138	0.59%
Usa expressões faciais e movimentos como resposta à exploração dos equipamentos (c=12)	Sorri/Ri/dá gargalhadas	596	189	785	3.35%
	Grita	1	-	1	0.004%
Subtotal				1426	6.08%
Total				8264	35.26%

Nota: C= nº de comportamentos na categoria

Comparativamente com a tabela 37 – dos resultados relativos à participação e envolvimento dos alunos com MD – também se registou uma diminuição dos comportamentos no grupo com alunos com PEA.

No entanto, pela análise da tabela 38, podemos constatar que os alunos exploraram mais as sensações vibratórias do subwoofer, aproximando-se mais, fisicamente, do equipamento.

Um aspeto interessante neste grupo, é que, na segunda sessão, os alunos passaram a querer tirar as ferramentas aos colegas. Assim, mostraram maior vontade em participar, não querendo esperar a vez.

ANEXO AA – Comportamentos dos alunos dos dois grupos relativamente ao tema 4

A tabela 31^a e a tabela 31b correspondem aos comportamentos, relativos ao tema 4, dos grupos com alunos com MD e com PEA, respetivamente.

Tabela 31a

Comportamentos com maior e menor recorrência do tema 4 do grupo com alunos com MD

Grupo de alunos com MD					
Categoria	Indicadores/ comportamentos	1ª Sessão	2ª Sessão	Total	Total relativo (%)
Dirige o olhar para o aluno e adequa a sua postura corporal face a ele (c= 8)	Olha para aluno	120	41	161	3,78%
	Levanta-se	4	1	5	0,12%
Subtotal				276	6,48%
Orienta a atividade dando instruções e ordens (c=12)	Questiona o aluno	53	20	73	1,72%
	Usa a fala para acalmar aluno	2	2	4	0,09%
Subtotal				307	7,21%
Comenta os comportamentos do aluno e faz sugestões (c=9)	Fala com aluno – valorização/ motivação	44	32	76	1,79%
	Justifica a dificuldade do aluno	2	-	2	0,05%
Subtotal				238	5,59%
Recorre a expressões faciais e ao silêncio (c=4)	Sorri para aluno	69	46	115	2,70%
	Abre a boca	3	2	5	0,12%
Subtotal				180	4,23%
Explora o equipamento com o aluno (c=5)	Toca/ Explora o tablet	29	13	42	0,99%
	Aproxima o subwoofer do aluno	1	-	1	0,02%
Subtotal				94	2,21%
Usa o gesto para comunicar com alunos (c=6)	Exemplifica o que fazer – só gesto	19	7	26	0,61%
	Acena com a mão – negativamente	1	-	1	0,02%
Subtotal				42	0,98%
Ajuda o aluno a explorar o equipamento (c=9)	Manipula o corpo do aluno para que toque no subwoofer	20	45	65	1,53%
	Leva o aluno ao colo até à caixa sonora	1	-	1	0,02%
Subtotal				184	4,32%
Introduz novo elemento na dinâmica (c=6)	Dá comando/ tablet ao aluno	15	6	21	0,49%
	Retira moeda do tablet	1	-	1	0,02%
Subtotal				62	1,46%
Manipula o corpo	Abraça o aluno contendo o seu	8	-	8	0,19%

do aluno (c=2)	movimento				
	Afasta a mão do aluno	5	2	7	0,16%
Subtotal				15	0,35%
Total				1398	32,85%

Nota: C= nº de comportamentos na categoria

À semelhança dos temas anteriores, também o tema 4 – estratégias usadas com o aluno individualmente – apresenta, no grupo com alunos com MD uma diminuição da frequência de registos dos comportamentos observados.

Embora alguns dos comportamentos não tenham sido observados na segunda sessão, existe um que, na segunda sessão obteve um aumento de registos: “Manipula o corpo do aluno para que toque no subwoofer”. Tal é bastante justificável pois, não só a segunda sessão tem um caráter mais prático do que a primeira sessão, como estes alunos em específico, dadas as suas características do espetro da multideficiência, necessitam de um maior apoio ao nível da promoção da mobilidade física.

Assim, ainda no âmbito do tema 4 – estratégias dirigidas ao aluno individualmente, são apresentados, na tabela 31b, os comportamentos observados no grupo com alunos com PEA.

Tabela 31b

Comportamentos com maior e menor recorrência do tema 4 do grupo com PEA

Grupo com alunos com PEA					
Categoria	Indicadores/comportamentos	1ª sessão	2ª sessão	Total	Total relativo (%)
Usa a fala para comentar os comportamentos do aluno, fazer sugestões e para responder ao aluno (c=10)	Comenta a situação/o que o aluno faz	81	246	327	1.40%
	Contrapõe o que o aluno disse	4	2	6	0.03%
Subtotal				884	3.77%
Dirige o olhar para o aluno (c=2)	Olha para aluno	333	159	492	2.10%
	Contacto visual com o aluno	71	198	269	1.15%
Subtotal				761	3.25%
Questiona o aluno e chama a sua atenção (c=3)	Questiona o aluno	175	217	392	1.67%
	Chama a atenção do aluno para algo	51	19	70	0.30%
Subtotal				643	2.74%
Adequa a sua postura corporal face ao aluno (c=4)	Aproxima-se de aluno	84	332	416	1.78%
	Tenta apanhar aluno que tenta fugir	4	4	8	0.03%
Subtotal				516	2.20%
Recurso a expressões faciais e ao silêncio (c=7)	Faz silêncio – dá tempo para exploração autónoma	97	72	169	0.72%
	Reproduz som que se ouve	2	11	13	0.06%
Subtotal				495	2.11%
Orienta a atividade	Dá informação/instruções	67	56	123	0.52%

dando instruções e ordens (c=4)	Dá ordem ao aluno	22	11	33	0.14%
Subtotal				345	1.47%
Usa o gesto para comunicar com alunos (c=5)	Exemplifica com o movimento/dá o exemplo	66	39	105	0.45%
	Toca no <i>subwoofer</i> do aluno	1	-	1	0.004%
Subtotal				190	0.81%
Ajuda o aluno a explorar o equipamento (c=6)	Leva/Dá o <i>subwoofer/tablet/pilha/diapasão</i> ao aluno	34	27	61	0.26%
	Ajuda o aluno a segurar o <i>subwoofer</i>	1	-	1	0.004%
Subtotal				137	0.58%
Introduz novo elemento na dinâmica (c=2)	Insere nova app / novo equipamento	76	36	112	0.48%
	Desloca-se na sala para junto de um equipamento à parte	11	1	12	0.05%
Subtotal				124	0.53%
Prepara e manipula o equipamento (c=2)	Manipula o tablet	33	8	41	0.17%
	Coloca a pilha no <i>subwoofer</i> do aluno	1	-	1	0.004%
Subtotal				42	0.18%
Total				4137	17.65%

Nota: C= nº de comportamentos na categoria

No que diz respeito às estratégias utilizadas dirigidas ao aluno do grupo com PEA, e comparando com o que fora registado relativamente ao grupo com alunos com MD, a maioria dos comportamentos também tem menor incidência na segunda sessão.

No entanto, surgem 5 comportamentos com maior registo na segunda sessão do que na primeira: Comenta a situação/o que o aluno faz, Contacto visual com o aluno, Questiona o aluno, Aproxima-se de aluno e Reproduz som que se ouve.

Destas cinco estratégias, três recorrem à comunicação verbal: Comenta a situação, Questiona o aluno e reproduz som. Tal faz com que a comunicação pela voz seja a estratégia mais frequente.

Por outro lado, das cinco estratégias apresentadas, surgem também estratégias com recurso ao contacto visual – Contacto visual com aluno e com recurso ao contacto físico – aproxima-se do aluno.

Embora se saiba que algumas vezes estas estratégias foram utilizadas de forma simultânea (mais do que uma estratégia ao mesmo tempo com o mesmo propósito – por exemplo contacto visual e questão, ou contacto visual e aproximação física), tal não é possível comprovar pela análise da tabela 31b.

ANEXO BB – comportamentos dos alunos com PEA relativamente ao tema 5

A tabela 32a apresenta os dados registados face à análise dos comportamentos do grupo com alunos com PEA.

Tabela 32a

Comportamentos com maior e menor recorrência do tema 5 do grupo com alunos com PEA

Grupo com alunos com PEA					
Categoria	Indicadores / comportamentos	1ª sessão	2ª sessão	Total	Total relativo (%)
Uso da fala para comentar, dar indicações, questionar e chamar a atenção do grupo (c=11)	Questiona o grupo	128	134	262	1.12%
	Encoraja aluno a ajudar colega	4	10	14	0.06%
Subtotal				1043	4.45%
Dirige o olhar para o grupo e adapta a sua postura corporal face ao mesmo (c=8)	Olha para o grupo	144	59	203	0.87%
	Muda de posição para que aluno veja melhor	5	-	5	0.02%
Subtotal				484	2.07%
Usa exclamação / recorre a expressões faciais e gestos (c=6)	Sorri para o grupo	200	124	324	1.38%
	Chama a atenção do grupo para que olhem para colega – só com gestos	14	3	17	0.07%
Subtotal				534	2.28%
Total				2061	8.79%

Nota: C= nº de comportamentos na categoria

No que diz respeito às estratégias utilizadas com o grupo, as que registaram um aumento na segunda sessão foram: Questiona o grupo e Encoraja o aluno a trabalhar com colega.

Comparativamente às estratégias utilizadas individualmente com os alunos – tema 4 – podemos ver que há uma estratégia comum: questionar.

Para poder justificar o grande recurso à questão durante a atividade, surge a necessidade de rever qual o papel do mediador em contexto de museu e quais as metodologias referidas no guião da atividade.

ANEXO CC – Comportamentos dos alunos face ao tema 6

As tabelas 33a e 33b apresentam, assim, os valores associados aos comportamentos com maior e menor recorrência do tema 6, dos grupos com alunos com MD e PEA respetivamente.

Para fazer a análise das tabelas 33^a e 33b é importante rever e referir que os mediadores e os professores responsáveis pelos grupos trabalham em parceria na atividade Som Contigo. Isto é, os professores dos grupos são a “ponte” entre os alunos e os mediadores da atividade, sendo que conferem nos alunos a confiança e a segurança necessária para que eles tenham a vontade de participar num primeiro contacto com a atividade.

Por outro lado, os professores são, para os mediadores, um meio para entender e trabalhar com os alunos, ou seja, ninguém melhor que os professores para dizer e ajudar a perceber quando o aluno está mais inseguro, para partilhar o que ele gosta, ou para mostrar alguma forma específica de abordagem com determinado aluno, por exemplo.

Tabela 33a

Comportamentos com maior e menor recorrência do tema 6 do grupo com alunos com MD

Grupo com alunos com MD					
Categoria	Indicadores/ comportamentos	1ª sessão	2ª sessão	Total	Total relativo (%)
Recurso ao olhar e ao gesto para comunicar (c=4)	Olha para o adulto	52	25	77	1,81%
	Acena com a cabeça - resposta	1	-	1	0,02%
Subtotal				93	2,19%
Uso da fala para comunicar (c=9)	Conversa/ comenta/ Diz piada	39	36	75	1,76%
	Questiona situação	3	-	3	0,07%
Subtotal				161	3,79%
Recurso a expressões faciais (c=1)	Ri/ sorri para adulto	21	25	46	1,08%
Subtotal				46	1,08%
Dá elemento ao colega (c=1)	Dá pedra ao adulto	1	-	1	0,02%
Subtotal				1	0,02%
Total				301	7,08%

Nota: C= nº de comportamentos na categoria

Analisando a tabela 33a é facilmente visível que o único comportamento apresentado cujos registos aumentaram na segunda sessão é “Ri/Sorri para adulto”, o que poderá mostrar um maior à-vontade dos adultos entre si, estando mais cúmplices.

Comparando estes dados com os da tabela 33b, relativa aos comportamentos entre os adultos do grupo com alunos PEA, é notório que nenhum dos comportamentos apresentados mostra aumento de registo na segunda sessão. Tal, relacionado com as outras tabelas relativas ao envolvimento e interação dos alunos com o equipamento, podem indicar que na segunda sessão do grupo com alunos com PEA, o mesmo estava mais autónomo, não necessitando de tanta intervenção dos adultos.

Tabela 33b

Comportamentos com maior e menor recorrência do tema 6 do grupo com alunos com PEA

Grupo com alunos com PEA					
Categoria	Indicadores/comportamentos	1ª sessão	2ª sessão	Total	Total relativo (%)
Dirige o olhar para o adulto (c=2)	Olha para o adulto	88	14	102	9.23%
	Olha para o adulto quando ele fala	49	6	55	0.24%
Subtotal				157	0.67%
Uso da fala para comentar, conversar e questionar (c=8)	Conversa/ comenta	107	94	201	0.86%
	Revêm os nomes dos alunos	1	-	1	0.004%
Subtotal				708	3.02%
Ajuda o colega (c=1)	Ajuda o colega com os cabos	11	-	11	0.05%
Subtotal				11	0.05%
Usa expressões faciais (c=4)	Sorri para adulto	102	6	108	0.46%
	Abre a boca - espanto	32	5	37	0.16%
Subtotal				254	1.08%
Total				1130	4.82%

Nota: C= nº de comportamentos na categoria