

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO FÍSICA – FEF  
PÓS-GRADUAÇÃO – MESTRADO**

**AVALIAÇÃO DE UM PROGRAMA DE ATIVIDADES RÍTMICAS  
ADAPTADA À PESSOAS SURDAS PARA VARIAÇÃO DOS  
PARÂMETROS DE VELOCIDADE NO RITMO**

**AUTORA: Teumaris Regina Buono Luiz  
ORIENTADOR: Prof. Dr. Paulo Ferreira de Araújo**

**Dissertação Apresentada ao  
Programa de Pós-Graduação da  
Faculdade de Educação Física da  
Universidade Estadual de Campinas  
para obtenção do Título de Mestre  
em Educação Física de na Área de  
Atividade Física , Adaptação e  
Saúde.**

**Campinas – SP  
2001**

UNICAMP  
BIBLIOTECA CENTRAL

**UNICAMP  
BIBLIOTECA CENTRAL  
SEÇÃO CIRCULANTE**

Nº CHA	T/UNICAMP
	L968a
	48048
PLAC	16-837-02
	✓ x
PREL	R\$ 11,00
DATA	10-04-02
Nº OFI	

CM00165695-1

3 ID 235751

### FICHA CATALOGRÁFICA ELABORADA PELA BIBLIOTECA-FEF-UNICAMP

L968a

Luiz, Teumaris Regina Buono

Avaliação de um programa de atividades rítmicas adaptadas à pessoas surdas para variação dos parâmetros de velocidade no ritmo / Teumaris Regina Buono Luiz. -- Campinas, SP : [s. n.], 2001.

Orientador: Paulo Ferreira de Araújo

Dissertação (mestrado) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação Física.

1. Surdez. 2. Ritmo. 3. Estruturas. 4. Associação de idéias. 5. Educação do movimento. I. Araújo, Paulo Ferreira de. II. Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação Física. III. Título.

**Este exemplar corresponde à  
Redação Final da Dissertação  
de Mestrado defendida por  
Teumaris Regina Buono Luiz  
e aprovada pela Comissão  
Julgadora em**

18 / 12 / 2001

Data: 08 / 01 / 2002

  
\_\_\_\_\_  
Assinatura do Orientador

## **Comissão Julgadora**

---

**Prof. Dr. Paulo F. de Araújo**  
Orientador

---

**Prof. Dr. Edison Duarte**  
Membro

---

**Prof<sup>a</sup>. Dra. Maria Cecília Lima**  
Membro

## DEDICATÓRIA

*A Deus, que me oportunizou todas estas experiências e que me mantém no centro da vontade de Jesus, dando-me vitórias, não só nas pesquisas, mas, em todas as áreas da minha vida, permitindo-me ter bênçãos, e ser benção na vida dos outros também.*

*Ao meu esposo e amigo Giancarlo Luiz, companheiro de toda esta jornada "noites adentro" que mais que ninguém sabe da dor e da delícia de sermos o que somos, para quem o doce sabor desta vitória foi, às vezes, temperado pelo espaço da minha ausência.*

*A minha mãe, Ruth e a memória de meu pai Mitsuo, que sempre investiram em mim, acreditando que o estudo seria minha única herança...sem perceber que suas vidas em minha vida, já são um tesouro impagável.*

## AGRADECIMENTOS

*A força e a ajuda que o homem precisa não vem desta terra , mas, de Deus que coloca "certas pessoas certas" no nosso caminho , é para estas pessoas, que de alguma forma contribuíram nesta etapa da minha vida, que dirijo meus agradecimentos:*

*Ao Prof. Dr. Paulo Ferreira de Araújo, pela orientação paciente , direcionando-me com sua experiência em todo o processo da pesquisa, dando-me uma liberdade prazerosa no encaminhamento dos estudos, estando sempre pronto a auxiliar, encorajando-me a cada etapa.*

*Ao Prof.Dr. Edison Duarte e Prof. Dra. M<sup>a</sup>. Cecília Lima, pelas valiosas contribuições fornecidas no exame de qualificação que enriqueceram este trabalho.*

*Aos professores das disciplinas do mestrado, pois todos tiveram sua participação efetiva na construção dos saberes para a pesquisa.*

*Ao prof. Dr. Adilson Nascimento, por possibilitar que minhas vivências corporais fizessem diferença na forma como percebo a dança nesta pesquisa.*

*Aos professores Germano B. Afonso, Cláudio Myagima, Ruth E. Cidade e Souza , pois cada um ao seu tempo, marcou significativamente minha vida acadêmica como pesquisadora e docente.*

*Ao Prof. Dr. Wagner de Campos e Prof. Dr. Iverson Ladewig , por estarem comigo desde a graduação, encaminhando-me como pesquisadora, não só acreditando continuamente no meu potencial, mas, colaborando especificamente com esta pesquisa, do design a estatística.*

*À Primeira Igreja Batista de Curitiba, pela disponibilidade para a pesquisa com o grupo de surdos membros.*

*Ao corpo docente e administrativo do CEPRE (Unicamp) pela disponibilidade do centro para realização da pesquisa com seus alunos.*

*Ao corpo docente e administrativo do Cresa (Centro de Reabilitação Sydnei Antonio) em especial à professora diretamente envolvida neste projeto , Prof. Esp. Lílian M<sup>a</sup> Darnico Costa.*

*Aos adolescentes que participaram desta pesquisa, sem os quais não seria possível a efetivação do projeto .*

*Ao Tio Wilson e tia Zícia Nucci, Cristiane e Antonio César, que não só agora , mas , a muito tempo têm dividido o espaço valioso de suas vidas comigo, apoiando-me e acreditando em mim. Metade das dificuldades de se estudar fora, dissiparam-se no aconchego deste lar.*

*Ao "Paizão" e a "tia Sônia", por serem incentivadores, apoiadores e me ajudarem sempre.*

*Ao fotógrafo , filmador, carregador, auxiliar geral da pesquisa, Giancarlo Luiz, que com sua criatividade , disponibilidade, companheirismo e competência contribuiu em muito na qualidade da pesquisa.*

## SUMÁRIO

<b>LISTA DE QUADROS E TABELAS.....</b>	<b>xvii</b>
<b>LISTA DE FIGURAS E GRÁFICOS.....</b>	<b>xix</b>
<b>RESUMO.....</b>	<b>xxi</b>
<b>ABSTRACT.....</b>	<b>xxiii</b>
<b>1 INTRODUÇÃO.....</b>	<b>1</b>
<b>2 REVISÃO DA LITERATURA.....</b>	<b>4</b>
2.1 DEFINIÇÕES GERAIS DA SURDEZ.....	4
2.2 DEFINIÇÕES EDUCACIONAIS.....	4
2.3 DEFINIÇÃO RELACIONADA COM A IDADE E O INÍCIO DA SURDEZ.....	6
2.4 PERSPECTIVAS HISTÓRICAS.....	6
2.5 ALGUMAS CARACTERÍSTICAS DA PESSOA SURDA.....	8
2.6 SURDEZ E LINGUAGEM.....	10
2.7 SURDEZ E ESCRITA.....	12
2.8 SURDEZ E BILINGUISMO.....	13
2.9 A LINGUAGEM CORPORAL COMO OUTRA FORMA DE LINGUAGEM PARA O SURDO.....	14

2.10 A DANÇA EM QUESTÃO.....	18
2.11 A IMPROVISAÇÃO NA DANÇA.....	22
2.12 A DANÇA CRIATIVA COMO PROCESSO DE AUTONOMIA.....	23
2.13 O RITMO.....	28
2.14 PRIORIDADES NOS PROGRAMAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA VOLTADOS A PESSOA SURDA.....	37
2.15 CORRENTES DE TRABALHO COM O RITMO PARA PESSOAS SURDAS.....	39
2.16 AS CONTRIBUIÇÕES DO INTERACIONISMO SIMBÓLICO.....	42
2.17 O SIGNIFICADO DAS CORES NOS SÍMBOLOS DAS ESTRUTURAS.....	44
2.18 ESTRUTURAS DE ABORDAGEM ESPONTÂNEA.....	46
<b>3 METODOLOGIA.....</b>	<b>50</b>
3.1 POPULAÇÃO / AMOSTRA.....	50
3.2 CARACTERIZAÇÃO INDIVIDUAL DOS SUJEITOS.....	51
3.3 AVALIAÇÕES.....	53
3.4 INSTRUMENTOS.....	53

3.5. PROCEDIMENTOS DO TESTE.....	54
3.5.1 Local de realização do teste.....	54
3.5.2 Avaliações.....	54
3.5.3 Horário.....	54
3.5.4 Adaptação ao teste.....	54
3.6 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS NA EXECUÇÃO DO TESTE.....	54
3.6.1 Andar.....	55
3.6.2 Saltito em um pé.....	57
3.6.3 Deslocamento lateral.....	58
3.6.4 Elevação alternada dos joelhos.....	59
3.6.5 Marcha estática.....	60
3.7 COLETA PRELIMINAR DE DADOS.....	61
3.7.1 Aplicação do teste TPR e seleção dos sujeitos.....	61
3.8 INTERVENÇÃO.....	61
3.8.1 (Programa de Atividade Rítmica Adaptada – P.A.R.A.).....	61
3.9 Tratamento estatístico.....	78

<b>4 RESULTADOS.....</b>	<b>79</b>
<b>5 DISCUSSÃO.....</b>	<b>84</b>
<b>6 CONCLUSÃO E SUGESTÕES.....</b>	<b>96</b>
<b>7 REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....</b>	<b>100</b>
<b>ANEXOS.....</b>	<b>107</b>
<b>APENDICE I.....</b>	<b>112</b>

## **LISTA DE QUADROS E TABELAS**

QUADRO 1 – Terminologia utilizada para determinação do andamento musical.....	32
TABELA 1 – Leitura de compassos.....	33
TABELA 2 – Pesquisa de estruturas.....	76
TABELA 3 – Média e desvio padrão para os testes no andamento lento.....	80
TABELA 4 – Resultado do teste “t” para significância com $p < 0,05$ nos testes Do andamento lento.....	81
TABELA 5 – Média e desvio padrão para os testes no andamento rápido.....	82
TABELA 6 – Resultados do teste “t” para significância com $p < 0,05$ nos testes No andamento rápido.....	83

## LISTAS DE FIGURAS E GRÁFICOS

FIGURA 1 – Estruturas de Abordagem Espontânea.....	46
FIGURA 2 – Andar .....	56
FIGURA 3 – Saltito em um pé.....	57
FIGURA 4 – Deslocamento lateral.....	58
FIGURA 5 – Elevação alternada dos joelhos.....	59
FIGURA 6 – Marcha estática.....	60
FIGURA 7 – Atividades rítmicas para noções de durações vazias.....	68
FIGURA 8 – Durações vazias.....	69
FIGURA 9 – Durações vazias indexicadas.....	69
FIGURA 10- Durações plenas.....	69
FIGURA 11 – estrutura indexical para durações vazias.....	70
FIGURA 12 – Contrastes.....	71
FIGURA 13 – Contrastes de elementos diferentes.....	72
FIGURA 14 – Contrastes de elementos diferentes contextuais.....	72
GRÁFICO 1 – Histograma da performance no andamento lento.....	80
GRÁFICO 2 – Médias do andamento lento.....	81
GRÁFICO 3 – Histograma das performances no andamento rápido.....	82
GRÁFICO 4 – Médias do andamento rápido.....	83

**BUONO, Teumaris R.L. Avaliação de um programa de atividade rítmica adaptada para variação dos parâmetros de velocidade do ritmo para pessoas surdas. Campinas, 2001, pp 140. Dissertação de mestrado em Educação Física. Universidade Estadual de Campinas, UNICAMP, 2001.**

## **RESUMO**

Para LAPIERRE E AUCOUTOURIER(1983) , o ritmo é um meio de educação que possui um aspecto espontâneo , individual e subjetivo, ligado ao mais profundo do ser. A adaptação a um ritmo comum provoca uma certa satisfação , uma certa sensação de poder e de comunicação. Neste projeto o objetivo geral está centrado na percepção do ritmo externo , sendo que o objetivo específico foi o de procurar estimular a percepção do surdo frente aos diferentes parâmetros de velocidade do ritmo, lento e rápido, através de uma estrutura indexical (contextual). Se o grande problema nesta percepção é a obstrução do canal sensorial necessário para tal feito, a audição, recorreremos a utilização de dicas visuais (LADEWIG, 1994) , na forma de estruturas gráficas (LAPIERRE E AUCOUTOURIER, 1985), na expectativa que o surdo realizasse as devidas associações destas estruturas com o ritmo definido e o movimento corporal rítmico (WERTHEIMER, 1923; KOFFKA, 1935; HILGARD, 1973; KELLER, 1973; GAGNÉ ,1974 ; BRUNER , 1978). A amostra foi constituída por 7 sujeitos , de ambos os sexos , entre as idades de 11 a 14 anos, do centro de reabilitação Sydnei Antonio (CRESA) em Curitiba-Pr. Para validação do programa foram realizados testes de padrão rítmico antes e após a intervenção deste (pré e pós-teste). A partir dos resultados do pré e pós-testes , foi realizado um teste “t” de Student, para amostras dependentes, onde pode-se observar a existência de diferenças estatisticamente significativas, em nível de  $p < 0,01$  nas habilidades realizadas no andamento lento e rápido. Observou-se também que todos os sujeitos tiveram um progresso no padrão rítmico geral do pré para o pós-teste. Estes dados sugerem que o Programa de Atividade Rítmica Adaptado para variação no parâmetro velocidade do ritmo em pessoas surdas foi efetivo , exercendo nos sujeitos da pesquisa uma melhora, sugerindo também um aprofundamento nestas questões analisando-se uma amostra mais extensa nesta população.

**Palavras-chave:** Ritmo; Ritmo Musical; Surdez; Dicas Visuais e Estruturas Rítmicas.

**BUONO, Teumaris R.L. Evaluation of a rhythmic activity program adapted to the rhythm parameters speed variation for deaf individuals. Campinas, 2001, pp 140. Master's degree dissertation in physical education. State University of Campinas, UNICAMP, 2001.**

## **ABSTRACT**

According to LAPIERRE AND AUCOTOURIER(1983), the rhythm is a educational resource with a spontaneous, individual and subjective aspect, connected to the deepest point of a human being. Adapting to a common rhythm causes a certain satisfaction, a certain sensation of power and communication. The main purpose of this project is the perception of the external rhythm, and the specific objective was to try to stimulate the deaf individuals' perception facing the different rhythm speed parameters, slow and fast, through an indexical (contextual) structure. If the main problem in this perception is the obstruction of the sensorial channel necessary for this to happen, the audition, we recommend the use of visual clues (LADEWIG, 1994), in the form of graphic structures (LAPIERRE AND AUCOUTURIER, 1985), expecting that the deaf individuals accomplish the proper association of these structures with the defined rhythm and the rhythmic corporal movement (WERTHEIMER, 1923; KOFFKA, 1935; HILGARD, 1973; KELLER, 1973; GAGNÉ, 1974; BRUNER, 1978). The representative sampling was constituted of 7 individuals, of both sexes, between 11 and 14 years old, from the rehabilitation center Sydnei Antonio (CRESA) in Curitiba-Pr. The program validity was accomplished through standard rhythmic tests before and after the intervention of this program (before and after test). Based on the results of the above tests, a Student test "t" was carried out, for dependent sampling, and the existence of statistically significant differences could be observed, at the level of  $p < 0,01$  in the skills carried out in the slow and fast situations. It was also observed that all the individuals improved the general rhythmic standard from the phase before test to the phase after test. These data suggest that the Adapted Activity Rhythmic Program for variation in the speed parameter of the rhythm in deaf individuals was effective, provoking an improvement on the subjects of this research. A deeper study of these issues with a more extensive analysis sampling this Population, is also suggested.

**Key words:** Rhythm; Musical Rhythm; Deafness; Visual Clues and Rhythmic Structures.

## 1. INTRODUÇÃO

As relações do surdo com o ritmo tem sido focalizadas por pesquisadores de diferentes áreas relacionadas com as questões da surdez, dentre elas a fisioterapia, a fonoaudiologia e a musicoterapia.

Na elaboração da fundamentação teórica deste trabalho, percebeu-se a existência de duas correntes que atuam com a estimulação do senso rítmico em pessoas surdas. Uma delas é a corrente profilática, que pretende estimular o surdo nos caminhos da música, a fim de garantir a este, melhoria nas tensões que podem vir a ser instituídas no corpo da pessoa surda, usando para tanto um relacionamento dirigido, com a música e suas propriedades preventivas (CERVELLINI, 1986). A outra corrente, a terapêutica, utiliza o ritmo na música como elemento de viabilização e facilitação da fala para a oralização da pessoa surda (RUDE, 1998; MORAES E CAMPELLO, 1998).

Neste projeto a proposta está centrada no próprio ritmo , onde procuramos estimular a percepção do surdo frente aos estímulos sonoros que dão parâmetros para um ritmo determinado.

Se o grande problema nesta percepção é a obstrução do canal sensorial necessário para tal feito, a audição, recorreremos a utilização de dicas visuais (LADEWIG, 1994), na forma de estruturas gráficas (LAPIERRE E AUCOUTURIER, 1985), na expectativa que o surdo realize as devidas associações destas estruturas com o ritmo definido e o movimento corporal rítmico (WERTHEIMER, 1923; KOFFKA, 1943; HILGARD, 1972; KELLER, 1973; GAGNÉ ,1974 ; BRUNER , 1978)

Entendendo-se o ritmo musical como o mais eficiente de todos os meios de educação rítmica, não podemos deixar de aproveitá-lo. Ele se estabelece como uma aparição de intervalos iguais, de um som mais fortemente acentuado que os outros, chamado tempo forte, em disposição simétrica e alternância periódica com os tempos fracos. Esta notória matemática que se evidencia no ritmo nos levou a uma análise do objeto de pesquisa, o ritmo, a partir de uma metodologia quantitativa.

O ritmo possui, segundo LAPIERRE E AUCOUTURIER(1983), um aspecto neuromotor de domínio tônico que repercute na motricidade geral. Possui igualmente um aspecto perceptivo, intelectualizado, objetivo e racional que nos permite quantificá-lo. Ele pode ser generalizado de outros conceitos.

A educação especial intenta preparar a pessoa portadora de algum impedimento para sua inserção efetiva na vida social.(MARTINEZ, 1999)

Os programas adaptados, visam dar subsídios as pessoas com necessidades especiais de experimentar, adquirir, estimular e desenvolver suas potencialidades, considerando suas capacidades.

A proposta deste trabalho foi a de dar subsídio a discussões que estabelecem um ponto de partida em relação a uma sistematização de uma prática que irá pertencer a um programa adaptado para aquisição do senso rítmico.

Como o objetivo deste programa adaptado visa uma situação de autonomia por parte do surdo na elaboração de movimentos rítmicos criativos, tornou-se necessário um levantamento bibliográfico que referendasse os diversos trabalhos existentes nesta área, bem como

trouxesse a luz os métodos utilizados em tais trabalhos, e suas bases teóricas. Buscou-se ainda, estabelecer pontes entre as teorias da aprendizagem que dão subsídios para acreditarmos ser possível o emprego dos ajustes necessários para a viabilização do programa, para que, a par das metodologias existentes e da fundamentação necessária, possamos traçar novos rumos na direção da autonomia do surdo frente ao ritmo, sem contudo refutar os conhecimentos teórico-práticos existentes acerca do trabalho com música, ritmo e dança para pessoas ouvintes e surdas.

O objetivo geral foi o de *“estimular a percepção do surdo frente aos estímulos musicais, de forma que a resposta motora almeje autonomia e criatividade dos participantes frente às atividades rítmicas propostas”*.

Os objetivos específicos para uma análise científica do programa de atividade rítmica proposto foram a avaliação do padrão rítmico de cada sujeito, utilizando como instrumento o teste do Padrão Rítmico desenvolvido pela autora e seu orientador, especialmente para esta pesquisa; A comparação dos resultados do pré e pós-testes, após a aplicação do PROGRAMA DE ATIVIDADES RÍTMICAS ADAPTADO-P.A.R.A. (com uso de estruturas contextuais); A análise dos efeitos da prática do programa adaptado no estabelecimento do padrão rítmico em performances de habilidades motoras realizadas no andamento lento e rápido.

## **2. REVISÃO DA LITERATURA**

### **2.1. DEFINIÇÕES GERAIS DA SURDEZ**

As definições a seguir, de autoria de FRISINA (1955), foram adotadas pela Conferência dos Administradores Educacionais a Serviço dos Surdos (CEASD):

**PESSOA SURDA** : É alguém cuja audição é incapaz de captar sons numa extensão comumente de 70db ou mais, impedindo o entendimento da linguagem falada através apenas do ouvido, com ou sem o aparelho auditivo.

**PESSOA COM DEFICIÊNCIA AUDITIVA**: É alguém cuja audição é incapaz de captar sons numa extensão comumente de 35 a 69 db, trazendo dificuldades, mas, não impedindo o entendimento da linguagem falada, através apenas do ouvido, com ou sem o aparelho auditivo.

### **2.2. DEFINIÇÕES EDUCACIONAIS DA SURDEZ**

Cada indivíduo, segundo FRISINA (1955) é classificado de acordo com as categorias da surdez a seguir :

**Nível I, perda auditiva de 35 a 54 dB.**

Os indivíduos nesta categoria não requerem um lugar em classes ou escolas especiais; eles requerem, rotineiramente, uma assistência especial para a fala e a audição (fonoaudióloga e aparelhos de surdez).

**Nível II, perda auditiva de 55 a 69Db.**

Estes indivíduos, ocasionalmente requerem um lugar em classe ou escola especial; eles também necessitam de assistência especial para a fala, a audição e para a linguagem.

**Nível III, perda auditiva de 70 a 89 dB.**

Os indivíduos nesta categoria rotineiramente requerem um lugar em classe ou escola especial; eles também necessitam rotineiramente de assistência especial para fala, audição, linguagem, bem como assistência educacional.

**Nível IV, perda auditiva de 90 dB em diante.**

Estes indivíduos rotineiramente requerem lugar em classe ou escola especial; eles também necessitam rotineiramente de assistência especial para fala, audição, linguagem e educação.

Variações substanciais existem entre os indivíduos de todas as categorias e qualquer diagnose deve ser feita em função disto.

### **2.3. DEFINIÇÕES RELACIONADAS COM A IDADE E INÍCIO DA SURDEZ**

Com relação ao início da surdez em detrimento da aquisição da língua pátria, FRISINA(1955) define como surdez pré-lingual a surdez presente no nascimento ou que ocorreu antes do desenvolvimento da fala ou significado da língua oral. O mesmo autor afirma que a surdez pós-lingual, todavia refere-se a condição de pessoas cuja surdez ocorreu depois da aquisição espontânea da língua oral. Novamente, o uso da terminologia envolve sensibilidade, pois seguindo-se estas definições, todos os neonatos seriam pré-lingüísticos. Um recém-nascido pode ser tardiamente um ouvinte pré-lingual ou um surdo pré-lingual. Uma criança surda pós-lingual é uma criança ouvinte que se tornou surda.

### **2.4. PERSPECTIVAS HISTÓRICAS**

Não existem evidências, segundo MOORES (1996), nos registros históricos, sobre alguma tentativa sistemática para educar os surdos (especificamente) anterior ao trabalho de Pedro Ponce de León na Espanha no século XVI. As fundações práticas e filosóficas para a educação dos surdos foram desenvolvidas no século XVII, através de

esforços individuais como os de Bonet, na Espanha, o de Dalgarno na Grã Bretanha, e Heinicke na Alemanha, e estavam baseados no legado intelectual do século XVII.

Em geral, os educadores de surdos, durante este período, estavam como ainda estão atualmente, ordenados pelos líderes religiosos e por leis individuais com fortes motivações religiosas para seus trabalhos. Eles devotaram mais suas atenções para o desenvolvimento da moral e dos conceitos religiosos de seus alunos. Ocasionalmente, este foco trazia diferenças de opiniões concernentes à natureza dos seres humanos e a importância do mundo falado. Até certo ponto, as controvérsias entre o trabalho com a língua oral e da comunicação manual tiveram bases religiosas.

O desenvolvimento e disseminação dos métodos efetivos de educar o surdo foram impedidos pelo sigilo empregado por alguns dos praticantes do "Of the Leading Practitioners". Num tempo em que a educação universal não existia e o analfabetismo estava difundido, um professor de surdo podia sobreviver financeiramente só do sustento dos pais da criança surda. Sob estas circunstâncias, não era surpresa que os educadores eram relutantes em compartilhar seus conhecimentos.

Recentemente, segundo MOORES (1996), a educação dos surdos tem recebido implementações significativas. Temos maior flexibilidade nos modos de instrução e nos locais destinados à educação dos surdos.

Serviços têm sido implementados às escolas através da graduação, e isto se evidencia no acervo acadêmico destinado à surdez.

As principais dificuldades e os problemas especiais da criança surda, como um grupo minoritário na sociedade, recebem agora, especial atenção. O objetivo é promover o avanço nas expectativas dos surdos, enquanto mantém-se as conquistas na área de integração.

Observando-se através do tempo, historicamente, veremos que a realidade dos surdos muda lentamente. Comparando-se com as pessoas ouvintes, os surdos talvez estejam melhor agora do que estavam há 25 anos, mas, em alguns aspectos, não estão melhor que estavam há 125 anos. Tanto antes, quanto agora, o maior problema do surdo continua sendo a comunicação com a sociedade. Encarar a surdez como uma patologia ou uma deficiência pode ser auto-destrutivo, portanto, é necessário possibilitar à criança surda o desenvolvimento de seus potenciais e habilidades individuais. Embora a surdez envolva restrições e acomodações, estas devem ser consideradas dentro de um contexto social. Quanto mais a surdez for abordada como uma condição social, maiores serão as chances de cada criança desenvolver-se para uma saúde total.

## **2.5. ALGUMAS CARACTERÍSTICAS DA PESSOA SURDA**

Na bibliografia existente, encontram-se posições como a de ORFF( 1974 ), que acredita que a criança surda, por apresentar uma deficiência de linguagem, acaba não se relacionando com o seu meio,

chegando ao isolamento. Seus movimentos freqüentemente são descoordenados e sem ritmo, em decorrência da falta de controle auditivo.

Segundo PIERSON E KORTH ( 1989 ), as pessoas surdas normalmente são animadas, amigas, e inteligentes. Elas utilizam-se de duas línguas diferentes ( a língua de sinais e a língua pátria ) quase todos os dias. Geralmente são bons trabalhadores. As pessoas surdas têm opiniões próprias e as expressam . Elas amam, casam-se e têm filhos. Fazem compras, dirigem carros, vão às escolas e jogam bola. São simplesmente pessoas, porém, pessoas que não podem ouvir.

A maioria dos surdos faz parte de uma cultura separada, porque a comunicação com as pessoas ouvintes é normalmente difícil; a comunicação normal ( do ponto de vista dos surdos) é fácil quando eles estão juntos. Todavia sua linguagem, é mais natural e prazerosa para ser socializada com as pessoas que usam sua linguagem do que com as que não usam.

Toda vez que houver um engajamento entre ouvintes e surdos, devemos entender esta troca como uma relação transcultural, procurando entender as diferenças culturais existentes.

Deve-se levar em conta também, segundo PIERSON E KORTH (1989), que existe uma variação muito grande entre os surdos de uma mesma cultura, variação esta de personalidade, educação, habilidade na linguagem, habilidade na fala, fundamentação religiosa, e tantos outros setores em que as pessoas ouvintes também possuem suas diferenças.

Alguns surdos lamentam-se pela sua deficiência, outros são gratos a Deus por ela; alguns aceitam passivamente o que consideram conseqüências naturais da deficiência, tais como : baixos salários,

dificuldade de encontrar lugares públicos voltados às suas necessidades (igrejas, debates, comícios, etc...). Outros militam fortemente para que seus direitos sejam considerados (um exemplo disto, é a luta do presidente do Gallaudet College, - uma universidade americana para pessoas especiais - que é surdo e militante).

Algumas pessoas surdas parecem excepcionalmente emocionais quando falam e isto se deve ao fato de que sua língua de sinais requer uma inflexão para ser vista, enquanto a língua das pessoas ouvintes requer uma inflexão para ser ouvida; esquecemos portanto, que é bastante comum deparar-se com um ouvinte que se utiliza de forte entonação da voz para expressar com maior intensidade o que deseja comunicar ao outro.

Os surdos que perderam a audição após terem aprendido a linguagem oral, segundo PIERSON & KORTH (1989), não fazem parte da cultura dos surdos propriamente dita, porque eles são fisicamente surdos, mas, têm domínio da comunicação oral, da fala e oratória variando nos degraus do sucesso; Esta classe fica portanto mais desassociada ainda, pois não faz parte da cultura dos ouvintes por ter a implicação física, e não faz parte da cultura dos surdos, por possuir compreensão de mundo diferenciada da mesma.

## **2.6. SURDEZ E LINGUAGEM**

Segundo CICCONE (1990), o fenômeno da comunicação, a prática da linguagem humana, não tem sido mais considerado como uma ação cuja experiência de bloqueio possa ficar restrita, tão somente, a um

dos interlocutores que queira falar, conversar, ler ou escrever, por, exemplo, e não o consegue. O bloqueio pode ser deflagrado de qualquer um dos elos que se articulam nesta ação comunicativa, num dado contexto social.

Esta visão moderna de comunicação enquanto fenômeno funcional sistêmico ( cadeia de elos que se combinam para produção de resultados), tem permitido a reflexão sobre o resgate destes impedimentos de comunicação. A Língua de Sinais entra neste cenário como fator integrante das práticas educacionais na tentativa de estabelecer os contatos que estiveram parcialmente bloqueados .

A língua natural dos surdos é a Língua de Sinais que é de modalidade visual-gestual. Esta língua, como todas as demais línguas, possui uma estrutura funcional, apresentando sua morfologia, sintaxe e fonologia própria (Declaração de Salamanca, 1994 in Behares, 1993), portanto, esta deve ser a primeira língua a ser aprendida pelo surdo. A criança surda aprende a Língua de Sinais com a mesma rapidez e competência do que a criança ouvinte aprende uma língua oral (português, por exemplo). A representação icônica, característica de uma língua de sinais ocorre antes, no desenvolvimento infantil do que a representação verbal de uma língua oralizável. As mãos “amadurecem” mais rapidamente que a laringe e, portanto, a criança se habilita a sinalizar antes de falar. Assim, embora domine as regras gramaticais da Língua de sinais ao mesmo tempo em que a criança ouvinte domina uma língua de modalidade oral, a criança surda começa a se comunicar por sinais antes que uma criança ouvinte consiga começar a falar.

Entretanto, a proposta que alguns pesquisadores defendem, tal como KELMAN(1998), é de que a Língua de Sinais não seja a única língua a ser ensinada à criança surda – ela deve ser a primeira, podendo a criança aprender a língua de seu país após esta, ou concomitantemente a ela.

## **2.7. SURDEZ E ESCRITA**

Em relação à escrita, se esta for compreendida enquanto representação da fala, as chances de aquisição deste instrumento pela criança surda ficam reduzidas. (CADER & FAVERO 1998).

No entanto, investigações sobre o processo de aprendizagem mostram que a linguagem escrita não consiste numa transcrição integral da fala nem pode ser concebida como um código de transcrição gráfica dos fonemas, e muito menos como uma complicada habilidade motora a ser desenvolvida (LURIA, 1988; FERREIRO, 1991; SMOLKA, 1993; FÁVERO, 1994). A esse respeito Vygotsky afirma que : “O desenvolvimento da escrita não repete a história do desenvolvimento da fala. A escrita é uma função lingüística distinta, que difere da fala oral tanto na estrutura como no funcionamento.” (VYGOTSKY, 1991 P.85).

Segundo GÓES & ANDRADE (1994 ), as concepções dos sujeitos surdos sobre a fala, escrita e sinais, assim como a ausência de um reconhecimento explícito do Português e da Língua Brasileira de

Sinais como duas línguas, podem ser uma importante fonte de suas dificuldades na abordagem da escrita, e uma condição limitante para a emergência de operações reflexivas na análise de problemas textuais.

Assim, nem a escrita, e nem a leitura podem ser consideradas como processos a-históricos, muito menos como ferramentas artificiais construídas pela escola e restritas a ela. Pelo contrário, são duas ferramentas históricas construídas pelo homem em suas relações sociais de produção.

## **2.8. SURDEZ E BILINGÜISMO**

Segundo HAUGEN (citado por ROMAINE, 1995), o bilingüismo inicia onde o falante de uma língua pode produzir expressões completamente significativas em outra língua.

HOCKETT (citado por ROMAINE,1995) usa o termo semibilingüismo para o bilingüismo passivo ou receptivo ( das pessoas que falam uma língua e entendem as expressões de outras, embora não fale esta outra língua). Este termo “semibilingüismo”, atribui ao sujeito um sentido pejorativo de aquisição de duas línguas, quando na realidade, segundo ROMAINE(1995), todos temos graus diferenciados de bilingüismo, no sentido de não dar conta da complexidade da estrutura de uma língua, ou seja, fazendo uma crítica sobre HOCKETT(citado por ROMAINE, 1995), todo bilíngüe seria semibilingüe, ou, segundo ROMAINE (1995), o que existe são graus diferenciados de aquisição de

uma língua nos seus diferentes aspectos (leitura, escrita, fala, compreensão da fala).

Segundo MOORES (1996), para a criança ser capaz de atender as demandas sociais, tais como as da comunicação citada acima, ela deve aprender os tradicionais três “Rs” da educação ( em inglês, língua pátria do autor : Reading, Riting, and Rithmetic) que compreendem a leitura, a escrita e o ritmo. O senso rítmico traria benefícios também em termos da própria aquisição de padrões de movimentos mais coordenados; no estabelecimento do equilíbrio ( às vezes comprometido pela conformação labiríntica ) e maior desenvoltura na expressão corporal, que é tão importante para o seu dia-a-dia, conforme mostram os autores citados nesta pesquisa.

## **2.9. A LINGUAGEM CORPORAL COMO OUTRA FORMA DE LINGUAGEM PARA O SURDO**

Existe um caráter de incompletude inerente à linguagem que é o lugar do possível, do irrealizado, do vir a ser, do sentido outro chamado de abertura do simbólico.(ORLANDI, 2001)

Esta incompletude, segundo a autora, pode contribuir na compreensão da necessidade de termos diferentes tipos de linguagens : verbais e não-verbais. É como linguagem posta em funcionamento, como discurso, que ORLANDI (2001) pensa a dança. A dança, segundo a autora é sentido que se dá no espaço e no movimento; a dança é a música do corpo, é ritmo significado que liga (estrutura) corpo, espaço e movimento.

Uma forma particular de produzir sentido e de se significar. E como toda forma de significar é acontecimento da linguagem no sujeito, este visto na história e na sociedade.

A linguagem e a emoção caminham juntas, reunindo as distâncias dos corpos. Segundo NANNI (1998), a linguagem corporal permite uma comunicação mais pessoal, quebrando com a idéia de corpo dualista: espírito racional e corpo afetivo. A separação entre estes dois seria uma fuga à afetividade, à emoção e à funcionalidade da comunicação corporal com tendência a separar a linguagem de qualquer conteúdo subjetivo e emocional, tornando-a uma linguagem fria.

A linguagem corporal através da dança tem potencial para registrar o real, o simbólico e o imaginário, interligando os objetivos que articulam o corpo simbólico ao corpo imaginário através do corpo real.

Constitui uma força dirigida para fora, como toda forma de expressão. Para NANNI (1998), a dança seria a metáfora corporal, ou seja, a presença de movimento que é a linguagem corpórea de cada pessoa vazada através da janela da unidade do ser no plano físico, mental, emocional. Sendo assim, o corpo fala de forma explícita – quando se mostra claro, objetivo e direto através das representações históricas do corpo histórico e do corpo presente em interação com as perspectivas físicas no espaço mental.

Cabe ressaltar que o plano das sensações veiculadas pelo estímulo sensorial permite através da articulação do corpo simbólico ao corpo físico elaborar e externar a expressão concreta do conteúdo vivido pelo “ser” e manifestado pelo corpo instrumental através das sensações e sentimentos que são reflexos do mundo em movimento

registrados por ele ao vivê-lo . A comunicação através da linguagem corporal é o ato de relação, é ato de vida.

É através do movimento no contexto do tempo e do espaço, que a pessoa pode adquirir, segundo BRIKMAN(1989), a consciência do que acontece com seu próprio corpo. Existem dois conceitos que apesar de conexos se diferenciam nestas questões de experiência com o corpo: o que se vive com o próprio corpo, e a consciência do que se vive com o próprio corpo. Esta distinção nos ajuda a evitar que um ato de intensa entrega ao movimento corporal se esgote num mero desgaste de energia que não realimenta, que não gera energia criadora. Quando esta distinção é clara, há melhores condições de encontrar-se o bom caminho; transformar energia desgastada em energia positiva, criadora; realizar um ato psicossomático integrado que dá lugar à realimentação.

Estaremos, pois, tratando de uma energia que produz uma atividade genuína, que induz a mudanças físicas e psíquicas que enriquecem e fortalecem, gerando novos movimentos que, por sua vez, suscitam novas formas e novos conteúdos.

Segundo a mesma autora, cada pessoa deve ser importante em si mesma. É preciso conhecer seu processo individual e ajudar seu desenvolvimento a partir dela mesma. Nesse enfoque é mais importante o próprio processo de desenvolvimento que os eventuais resultados. Isto significa que na medida em que o trabalho respeite a capacidade de manifestação pessoal, na medida que contribua para libertar o movimento , o processo é sempre enriquecedor e valioso. Novas linguagens corporais, manifestam-se através da expressão corporal e da

dança. A linguagem corporal e a expressão corporal são solidárias entre si: a primeira é o âmbito necessário para o exercício da segunda. A expressão corporal deve ser entendida em seus múltiplos significados e possibilidades: saber o que se é e sentir-se como se é; preservar a própria plenitude corporal, comunicar-se consigo mesmo e com os outros, aceitar-se corporalmente com uma atitude sensível e criativa. Tal atitude adquire seu valor semântico no contexto corpo, espaço, tempo, energia e criatividade. E todos estes conteúdos fazem parte do contexto da dança.

Porque o ser como indivíduo assume suma importância neste processo, faz-se necessária a observação do seu processo de desenvolvimento a partir de suas próprias experiências. Segundo BRIKMAN (1989), se o movimento se produz com liberdade, está bem colocado e se cuida e se respeita a capacidade de manifestação corporal, o processo se enriquece e o resultado será sempre valioso, porque não se trata de chegar a uma particular forma única, mas às formas mais enriquecidas possíveis.

O movimento corporal é uma linguagem, segundo a mesma autora, ele, o movimento corporal, é uma maneira particular de manifestar-se, e a expressão corporal tende a resgatar essa linguagem individual nos seus mínimos detalhes, para assim desenvolver as potencialidades e possíveis combinações individuais.

Para JESUS (1996), o gesto tem que ser o que é. A intenção é buscar no gesto o que ele é sem a intermediação da palavra, que é outra coisa. A percepção somada à imaginação, traz o vivido que vale pela sua própria densidade. O autor complementa estas afirmações:

“Dançar me fez penetrar a enigmática esfera da minha particular circunstância. Um mundo de inusitadas nuances nos mínimos gestos. Leveza e força redimensionados. O espaço dos conflitos se alargava e, tudo aquilo que eu nunca pude dizer, agora parecia que vinha , não como palavras, mas como febre em mim, vontade grande de gritar o que íntimo, se insurgia como imenso. Eu tinha algo a dizer!” (JESUS, 1996)

O desenvolvimento dessa linguagem corporal permitirá a manifestação da personalidade e também um conhecimento mais completo de si mesmo, para fora e para dentro, no âmbito da comunicação inter e intra-pessoal. Portanto, isso possibilitará uma comunicação mais fluida e uma modificação da atitude geral do surdo consigo e com os outros.

## **2.10. A DANÇA EM QUESTÃO**

Antes de fazer-se dança artística teatral, a dança era tida por todo tipo de movimento que transbordasse em emoção, era manifestação desordenada dos temores, afetos, iras e recusas , sem outra organização a não ser a imposta pela própria estrutura corporal, tendo como ponto de atração a paixão do homem pelo ritmo.

Logo, a dança transformou-se, segundo OSSONA (1988) em rito, cerimônia, celebração popular e por fim simples diversão.

Em todas estas etapas distintas, a função da dança não era ser espetáculo artístico, portanto tinha outras leis que a regiam, bem diferentes das atuais danças clássicas ou dos recitais de dança moderna.

A dança passou a ser executada em conjunto, a partir do momento em que o homem compreendeu que vivendo e trabalhando de forma conjunta, obtinha resultados mais satisfatórios que os proporcionados por seu esforço isolado. Suas necessidades e desejos individuais foram assimilados pelos as do grupo, e sua dança adaptou as características de movimento coral, julgados pelas aspirações do grupo.

O homem evoluiu e com ele sua dança, e em todos os momentos desta história o tempo (marca rítmica) tem sido importante aliado na sua expressão corporal. O coreógrafo contemporâneo, segundo OSSONA (1988), consciente do valor expressivo do tempo, pode dispor dele para o desenvolvimento das danças, quer seja na eloquência de uma dança total, quer contrastando fragmentos deste ou apresentando em forma conjunta dançarinos movendo-se em diferentes velocidades.

Os movimentos lentos são os mais adequados para indicar cansaço, preguiça, idade avançada, enfermidade, debilidade física ou de caráter; em troca, os movimentos velozes são mais apropriados para expressar juventude, alegria, entusiasmo, tagarelice, discussão, fuga e perseguição, pressa e qualquer outro tipo de exaltação, na concepção da autora.

A dança, segundo NANNI (1998), também se realiza no espaço pelas formas que o corpo humano toma ao dançar e pelas relações entre o corpo e o espaço geral ocupado para elaborar os movimentos coreográficos da mesma. É no tempo que o movimento se

realiza em sucessões de formas com passagens de um para outro dentro do ritmo estabelecido. Dança, portanto, é a harmonia dos movimentos em identificação com o tempo, espaço e as energias fluidas da tensão ou da dinâmica gerada pela coesão dos movimentos. Tudo se estrutura, portanto, num todo harmônico e coerente pela reação e interação de seus elementos estruturais.

A dança moderna pode ser considerada, segundo BREGOLATO (2000), uma dança livre. Os alunos vivenciam uma variedade de passos e gestos, que espontaneamente resultam na combinação de movimentos. O professor, neste tipo de dança, não impõe ao aluno seqüências externas prontas, mas torna-se guia e os orienta para uma descoberta pessoal de suas possibilidades (BERGE, 1988,p.29).

Com esta liberdade, cada aluno motiva-se a buscar dentro de si próprio a fonte inspiradora de sua movimentação. Com isso surge uma liberação do espírito – sentimentos e pensamentos – no movimento dançado.

Todo movimento pode ser transformado em arte, segundo HELENITA SÁ EARP citada por BREGOLATO (2000), até mesmo o andar, de forma expressiva e dentro do ritmo da música, é um movimento de dança. Oferecer ao aluno a possibilidade de elaborar seus próprios movimentos e ser agente do conhecimento, torna esta dança uma promotora de iniciativa e autonomia, qualidades voltadas a liberdade de ser e estar no mundo. Numa sociedade que sofre com a padronização dos seres humanos, principalmente por influência dos meios de comunicação e a globalização que rotulam as formas das pessoas agirem, tornando-as iguais no dançar, vestir, sentar, etc.

A dança moderna proporciona a “liberdade” pela expressão corporal. Para BREGOLATO(2000), entretanto, os alunos que estiverem muito condicionados e oprimidos vão resistir a ela, e preferir a apatia e o conformismo em apenas copiar os modelos estabelecidos. Isto significa que pode não ser fácil a tarefa de propor a dança moderna como meio para aquisição do senso rítmico, mas , é uma maneira de colocar a educação que o pedagogo Paulo FREIRE(1967) chama de Educação Libertadora, que é a educação que permite ao aluno entender e viver seus deveres e seus direitos, e que desenvolve a autonomia para atuar no mundo como agente transformador.

A dança é, segundo NANNI(1998), o movimento configurado pelo ritmo (divisão e duração do tempo).

Desde os primórdios o homem percebeu que o ritmo que é a duração e divisão do tempo distribuídos em determinado intervalo, seria fator indispensável para que a atividade corporal se configurasse como dança. O ritmo, marcado pelas suas várias formas, ao som ou não da música, seria o ponto de partida para que a atividade corporal desenvolvida no espaço e no tempo determinado e configurado pelo ritmo transformasse na expressão dança os movimentos comuns do ser humano. A predominância do ritmo exterior orientando os movimentos que configuram a dança não é o único responsável, o ritmo interno do dançarino também é o responsável para que haja a transformação dos movimentos em arte de dançar. O ritmo é, portanto, forte propulsor da dança. GARAUDY (1980), expõe que quando Atenas não era mais que uma aldeia de agricultores e o trigo era trazido à praça para debulhar e a

uva para pisar, os homens usavam o ritmo para cadenciar o movimento e torná-lo mais coordenado e eficaz.

## 2.11. A IMPROVISAÇÃO NA DANÇA

O jogo simbólico através do objeto transicional permite, segundo NANNI (1998), desenvolver a relação e comunicação com o outro, consigo, com o ambiente e com o contexto geral ao atender às exigências adaptadas desta relação e ao estabelecer respostas funcionais positivas ou negativas. Estas respostas, se negativas, poderão convergir em distúrbios funcionais, físicos ou ambos ; se positivas, poderão facultar ao ser organizar dentro do seu mundo simbólico estruturado e estabelecer contatos prazerosos consigo e com os outros de forma gratificante, alegre e feliz. É o ser-no-mundo e o ser-com os outros . É o jogo, ainda revelador do aspecto emocional, afetivo do ser através da comunicação não verbal permeando sua iniciativa, sua segurança, suas dificuldades e necessidades. O jogo simbólico revela o significado da vivencia corporal, pois ele filtra e não castra, deixando a ação ser vivenciada mais pela emoção do que pela razão, o que permite que o conteúdo seja enriquecido pela essência do movimento humano em sua existência. É o jogo, portanto, meio de expressão da linguagem corporal que permite ao

inconsciente se expressar sem freios em toda a dimensão histórica da subjetividade. É nesta perspectiva que a dança educativa poderá fundamentar estas ações essenciais.

## **2.12. A DANÇA CRIATIVA COMO PROCESSO DE AUTONOMIA**

Para discorrer sobre o tema em questão, pode-se utilizar as palavras de OSSONA(1988) em relação ao que a autora aponta como influência, imitação, cópia ou moda. A autora afirma que ao copiarmos formas ou fórmulas de movimento na dança, estamos diante da obra plagiada. Esta obra pode ser encarada como um produto, ou como apenas uma moda. Falta entre nós, segundo OSSONA(1988), o professor que consiga partir da base que toda criança é apenas uma possibilidade a ser explorada no terreno vocacional, e que a dança deve ser um prazer e um enriquecimento. É nosso dever oferecer essas possibilidades à maior quantidade de crianças, com a finalidade de que entesourem para sempre esse caudal, que cresça e amadureça com eles e forme parte das mais belas recordações da infância.

É lindo dançar, sentir a maravilha de mover-se afirmativamente, para apenas louvar a vida e viver mais intensamente, para sentir o corpo dignificado por uma agilidade superior, sem benefícios materiais imediatos. O que vale, segundo a autora, é a necessidade legítima de entregar-se a uma atividade que enobrece. É enfim necessário encarar o ensino da dança artística como atividade educativa, recreativa e criativa, o que não pode ser melhor para a criança e o adolescente e é benéfica para o jovem e o adulto.

É importante considerar aqui esta capacidade, porque o processo criativo, conforme GARDNER (1997), é um estado que requer muito treinamento. Alguns dos artistas que deixaram registros de seus pensamentos sobre o próprio trabalho enfatizaram a maneira natural pela qual as idéias fluem de seu inconsciente e são, então, misteriosamente organizadas; a criação emerge como um processo autônomo que requer pouca vontade ou intenção por parte do criador. Estas descrições da criatividade são freqüentes nos indivíduos que foram prodígios, que criaram efetivamente desde uma idade tão inicial que não poderiam ter autoconsciência de sua produção. Indivíduos com mentes extremamente inventivas, como Picasso e Mozart, são geralmente considerados como fontes de originalidade, cujas idéias, sem exceção, são originais e artísticas.

O elemento criativo que emana da pessoa que dança (em especial a dança proposta nesta pesquisa) pode ser evocado do que GARDNER (1997) chama de resolução de problemas. O autor compara tarefas com problemas, afirmando que uma tarefa é uma atribuição que não envolve nenhuma dificuldade de conceitualização ou execução, enquanto um problema é uma atribuição que envolve dificuldade em uma ou ambas as fases. A conceitualização de fatores relevantes envolve determinar os elementos do problema, definir antecipadamente algum tipo de estado final desejado e realizar a reestruturação e a reintegração de fatores essenciais para o estado final – a solução. A execução em um meio é a fase da resolução de problemas em que o solucionador estabelece todas as noções que deseja comunicar, todas as idéias que quer realizar,

em algum tipo de meio. A conceitualização enfatiza o perceber e o discriminar algum tipo de meio. A conceitualização enfatiza o perceber e o discriminar (pensar ou repensar), o que ocorre internamente, enquanto a execução é primariamente fazer ou agir, o que ocorre externamente. Os problemas, portanto, são tarefas em que o “cogitar” ou o “atuar” envolve algum tipo de dificuldade.

Segundo o mesmo autor, embora o uso do termo “resolução de problemas” pareça natural nas esferas das ciências ou negócios, pode soar estranho na área artística, como é o caso da dança em questão, aonde não pensamos em formular problemas com respostas corretas, ou em procurar soluções num livro de respostas. Na verdade, o procedimento do artista parece muito distante do procedimento do lógico ou do cientista que, ao lidar com uma prova, precisa especificar seus passos exatamente como foram. No entanto, é plausível falar de resolução de problemas na dança, não só porque muitas pessoas envolvidas com artes descrevem assim a sua atividade, mas, também porque uma visão das artes como um problema-processo previne várias dificuldades. Se as artes são entendidas como inspiração, como pura criatividade, como intuição ou espontaneidade descontrolada, a chance de analisar o processo estético fica perdida. Considerar artes somente como o produto de processos inconscientes, realmente as afastam da esfera da investigação científica.

WALLAS (1931) descreve o processo criativo em quatro estágios que ajudam a conceitualizar o problema. Estes estágios foram sugeridos especialmente para as ciências, mas os estudiosos os consideraram adequados também para as artes, por consequência, para a

dança: (1)*preparação*, em que a pessoa identifica as idéias para o trabalho e brinca com elas; (2)*incubação*, em que a mente pode estar conscientemente envolvida com outras coisas, enquanto o inconsciente está resolutamente brincando com as idéias e selecionando-as; (3)*iluminação*, em que o criador se torna consciente de como todos os elementos se ajustam ou “obtem o quadro”; (4) *verificação*, em que os detalhes finais são verificados e a exatidão é assegurada.

Para BARTLETT (1958) o pensamento artístico busca chegar a um término que toda pessoa de sensibilidade vai apreciar, ainda que não o aceite. O artista sente vários problemas enquanto seu trabalho progride e assim se refere à “tensão”, “crise” e “conflito” quando discute o processo de criar. O trabalho concluído evoca sentimentos de repouso e tranqüilidade, e assim o artista fala em termos de “equilíbrio”, “êxtase” e “alívio” depois que o trabalho foi realizado. Aqui, encontra-se apoio para a abordagem de resolução de problemas às artes, discutido anteriormente.

As afirmações de GARDNER (1997) acerca da temática, observam as diferentes limitações que operam sobre a criatividade de varias pessoas como instrutivas. Cita o autor que Stravinsky, embora reconhecendo o papel da inspiração, destacou o papel central do esforço e do trabalho. Ele via o compor como uma rotina diária e sentia que o órgão criador da pessoa precisava ser mantido em ordem. “A criação não depende totalmente da inspiração“, estas são as impressões de Stravinsky em relação a criatividade.<sup>1</sup>

---

<sup>1</sup> Stravinsky afirma que de forma alguma ele repudia a inspiração. Muito pelo contrário. Ele a considera uma força motriz que existe em toda a atividade humana e não é de modo algum um monopólio do artista, mas, este poder só se manifesta quando é acionado por um esforço, e este esforço é o trabalho.

De maneira geral, o desenvolvimento artístico envolve a educação dos sistemas de fazer, perceber e sentir; o indivíduo se torna capaz de participar do processo artístico, de manipular, compreender e relacionar-se com os meios simbólicos de maneiras autônomas.

“Toda pessoa genuinamente criativa precisa atingir de uma maneira ou de outra aquele entendimento completo do seu meio e aquela habilidade, engenhosidade e flexibilidade em seu manejo, para poder utilizá-lo de maneira nova para inventar alguma coisa que, quando utilizada habilmente pelos outros, organizará a experiência dos outros da maneira pela qual a sua experiência foi organizada.” GHISELIN (1961)

Spolin (citado por GARDNER, 1997) sugere que as habilidades estão desenvolvidas no momento em que a pessoa se diverte e se entusiasma tanto como se estivesse jogando um jogo; este é o exato momento em que ela está verdadeiramente aberta para recebê-las. Um professor de pintura, citado pelo mesmo autor, salienta a importância de uma atitude aberta e não-estruturada em relação ao meio.<sup>2</sup>

---

<sup>2</sup> Para o professor de pintura Davie, a arte é algo basicamente natural para o homem...Ele normalmente começa com exercícios simples em atividades puras sem objetivo, fazer diretamente traços em preto, sem nenhum objetivo em vista, de forma não-intencional e a esmo. Estranhamente, o aluno sente que trabalhar sem pensar requer muita disciplina mental e leva um certo tempo até adquirir uma imagem sem que o raciocínio funcione como intermediário...O estágio seguinte permite a introdução de idéias, mas, as idéias também devem ser intuitivas, sem discriminações ou destacamento preliminares.

### 2.13. O RITMO

Em se tratando de música, o ritmo é a combinação de valores dispostos em determinada ordem, que define o gênero ou estilo da música. Tais valores não devem ser confundidos com as notas musicais, mas sim com os valores numéricos das figuras musicais. Partindo-se do princípio que a transferência deste ritmo musical, chamada ritmo vivo, é realizada pelos movimentos das mãos, dos braços ou de todo o corpo, percebe-se que o movimento corporal é muito importante para o desenvolvimento do sentido rítmico, particularmente ao sentido do tempo. Este, segundo GÂNDARA (1993), baseia-se primeiro no valor físico, metronômico do tempo, depois nos valores expressivos, afetivos, que dão ao tempo uma nova dimensão. Da vida rítmica, passa-se à consciência rítmica por meio do cálculo métrico, o qual diz respeito sobretudo aos compassos. A consciência rítmica é o atributo pelo qual a criança toma conhecimento do ritmo e tem possibilidade de discernir diferentes maneiras de expressá-lo.

Todo movimento rítmico possui três fases : 1ª) o estímulo ( parte preparatória); 2ª ) o acento ( parte mais forte do movimento); 3ª ) o amortecimento ( o escoar da força do movimento). PALHARES (1983).

Nenhuma das fases citadas pode acontecer em separado. Elas estão intimamente ligadas e são responsáveis por manter o movimento vivo. Essa totalidade rítmica não pode ser acompanhada por série métrica ou numérica. Deve ser representada com valores rítmicos, que correspondem exatamente com o verdadeiro ritmo dinâmico.

---

Cada indivíduo possui um ritmo dinâmico próprio que, por sua vez, se encontra em constante transformação com relação ao tempo (momento em que se realiza), espaço (distância ou área de realização), força (energia física) e forma (modo de expressão).

Para LAPIERRE E AUCOTOURIER (1983), o ritmo é um meio de educação que possui um aspecto espontâneo, individual e subjetivo, ligado ao mais profundo do ser, e também às estruturas neuromotoras e psicomotoras mais arcaicas, mais primitivas. O ritmo tem para o autor um sentido de linguagem e comunicação infraconsciente.

O ritmo possui um aspecto neuromotor de domínio tônico que repercute na motricidade geral. Possui igualmente um aspecto perceptivo, intelectualizado, objetivo e racional que nos permite quantificá-lo. Ele pode ser generalizado de outros conceitos, conforme veremos adiante.

A adaptação a um ritmo comum provoca efetivamente uma certa satisfação, uma certa sensação de poder e de comunicação, mas, também, por outro lado, uma certa submissão aos fenômenos de massa e ao líder que os dirige.

Segundo LAPIERRE E AUCOTOURIER (1985) se o ritmo é um fenômeno individual, também é um fenômeno coletivo e social, e a expressão coletiva de um ritmo proporciona uma certa satisfação, uma certa consciência de pertencer a um grupo e de reter uma parte da responsabilidade (para destruir o ritmo coletivo, basta um só indivíduo dissonante).

Entende-se por fluência rítmica do movimento, a maneira correta pela qual um movimento se processa sem interrupções, que

segundo GÂNDARA (1993) manifesta-se de forma crescente de acordo com a intensidade dos estímulos geradores desse movimento. Todo movimento natural e total não possui as mesmas qualidades de movimento (intensidade, velocidade, amplitude, entre outros) no decorrer de toda a sua trajetória. Ele cresce e decresce, contrai e descontraí-se, acelera ou retarda, eleva-se ou cai. Embora as manifestações do ritmo estejam vinculadas à forma, tempo, força e espaço e constituam uma unidade, em cada uma delas pode-se perceber a qualidade rítmica do movimento.

A definição de ritmo musical pontua-se na maneira diferente de distribuição das durações dos sons do tempo. O ritmo musical se baseia nos impulsos rítmicos e pausas, distribuídos alternadamente. É necessário um padrão regular de pulsações.

A pulsação é, segundo CERVELLINI (1986), a sucessão de tempos, sobre a qual se desenvolve e está construído o ritmo e a melodia.

A palavra ritmo, afirma CERVELLINI (1986), vem do grego *rhythmos* e significa aquilo que flui, que se move. O ritmo consiste no movimento dos sons de acordo com sua maior ou menor duração. É o que organiza e dá energia à música.

Na música, é possível formarmos combinações de ritmos muito complexas e variadas, mas para isso é necessária uma pulsação rítmica constante e regular.

Em música, essas pulsações regulares são chamadas de “tempo”.

Agrupamentos de tempo chamam-se na música compassos. Em vez de unir-se as pulsações formando os compassos, pode-se subdividi-las em tempos menores.

As primeiras batidas são chamados de cabeça de tempo ou tempo. As segundas batidas são chamados de contratempo. Para representar a duração dos sons, usam-se símbolos apropriados. Geralmente se escolhe a semínima para representar os tempos, pois possibilitará valores menores ( colcheia, semicolcheia, fusa, etc.) ou maiores (mínima e semibreve).

A marca rítmica é básica e pode prejudicar o efeito da música se não for razoavelmente boa.

O toque de uma música, sem acelerar ou retardar a marca rítmica constitui o andamento. Andamento e ritmo são componentes básicos da marca. Andamento é a velocidade de uma peça musical. Um andamento específico é medido por um determinado número de pulsações por minuto. Quando o andamento não é específico em um determinado número de tempos por minuto que possa ser controlado por um metrônomo, fica a cargo da pessoa estabelecer o andamento correto. Segundo LAPIERRE E AUCOTURIER(1983), quando pedimos a uma criança para saltar no mesmo lugar, para bater as mãos, bater no chão ou tamborim, para chocar dois objetos, entre outras tarefas, ela o faz espontaneamente de modo regular, seguindo um andamento que lhe é pessoal. Este andamento espontâneo é bem diferente de um andamento específico onde a velocidade da peça musical já está estabelecida. A tabela a seguir nos oferece os parâmetros para os andamentos rítmicos específicos, em questão:

**QUADRO 1 : Terminologia utilizada por Gândara para determinação do andamento musical**

<b>NO PORTUGUÊS</b>	<b>PULSAÇÕES POR MINUTO</b>
Muito rápido	168-208
Rápido	120-168
Moderado	108-120
Como o caminhar	76-108
Devagar, calmo	66-76
Lento e solene	40-66

**Fonte : GÂNDARA (1993)**

Ritmo, segundo GÂNDARA (1993) é a maneira pela qual um determinado andamento é tocado. Enquanto o andamento determina quantas notas serão tocadas num dado período, o ritmo determina quais terão maior ênfase. Compasso é a sucessão de pulsações regulares (tempos); pode-se dividir em pequenas partes cada uma contendo um certo número de pulsações ou tempo. Se agruparmos os tempos em compasso, será muito mais fácil realizar uma contagem do que foi medir o tempo por minuto. A fórmula do compasso indica que tempos estão organizados em cada espaço qual o valor rítmico para representar cada tempo. Essa fórmula é constituída por um número sob o outro. O número superior indica o número de tempos por compasso e o inferior, a nota usada para representar cada tempo.

TABELA 01 : LEITURA DE COMPASSOS

$\frac{2}{4}$	Dois tempos por compasso cada tempo é de semínima
$\frac{3}{4}$	Três tempos por compasso Cada tempo é de semínima
$\frac{4}{4}$	Quatro tempos por compasso Cada tempo é de semínima

Fonte : GÂNDARA (1993)

Estes conceitos, embora pareçam bastante técnicos, dão muito subsídios ao surdo para compreenderem suas manifestações de movimento corporal e o sentido harmônico que estas manifestações podem adotar.

Para se fazer um estudo do papel do ritmo na tarefa educativa, necessário se faz tecer considerações sobre o seu significado no Universo, no movimento, na música e na educação.

O ritmo está presente em tudo o que existe, é o impulso, a força que caracteriza a vida, o movimento. Ele se manifesta na natureza, na vida humana, animal e vegetal; ele ocorre nas funções orgânicas do homem, em suas atividades de locomover-se, nas manifestações da sua expressão interior pelo gesto, no movimento, pela forma na modelagem, pela cor na pintura e no desenho; nos animais e vegetais, onde as fases de vida se sucedem, pelo pulsar das vibrações que definem formas, luz, calor, cor, odor. O ritmo está presente em toda parte, em tudo o que

existe, é o ritmo natural e espontâneo. Ele é inerente à vida, ao movimento, à expressão criadora e sempre existiu.

GÂNDARA (1983) afirma que as impressões exteriores são percebidas pelos órgãos dos sentidos e levadas a estimular o córtex cerebral através do sistema nervoso, que como resposta neuro-motora, determina o movimento do corpo. Os estímulos, que chegam aos músculos e geram uma excitação em suas fibras aproximando suas inserções, realizam um trabalho muscular de contração, que é dinâmico, quando há movimento. Após cada contração se dá um repouso, estabelecendo-se uma igualdade de funções. Essa contração e repouso formam uma unidade de movimento; as sucessivas unidades de movimento resultantes do contrair e relaxar, formam um movimento contínuo. Essa continuidade de movimento caracterizada pelo forte e fraco, pelo acento e escoar, pelo contrair e relaxar, define o movimento natural.

Na rítmica, se dá importância fundamental a esse princípio básico do movimento natural: a alternância entre extensão e contração muscular, e repouso e relaxamento. A unidade de movimento, como soma de contrair e relaxar, forma o ritmo do movimento natural.

Os movimentos harmonizados, equilibrados, contínuos, atendendo às exigências do movimento total e natural, que é a unidade rítmica, mais o repouso, são os movimentos fluentes.

Pode-se entender melhor porque os posicionamentos em relação às prioridades de um programa adaptado, vão, em algum momento, solicitar a presença de trabalhos com o ritmo para os portadores de deficiência auditiva (seja este através da dança ou não), pois em termos

gerais, o ritmo, segundo GÂNDARA (1993), foi utilizado pelos povos primitivos como elemento de ligação entre a dança e a palavra. Diversos trabalhos (Cervellini, 1986; Rude, 1998; Moraes e Campello, 1998), apontam para solução de problemas no âmbito da comunicação do surdo, através de estimulação por música ou atividades rítmicas, e este vem sendo o foco nas pesquisas existentes nesta área, como veremos mais adiante no item sobre as pesquisas na área do ritmo para surdos.

Encontramos nas palavras de LAPIERRE E AUCOUTURIER (1983) uma afirmação que nos dirigiu a buscar um programa adaptado que ultrapasse os limites da reprodução do movimento<sup>3</sup> proposto ao surdo quando da execução de trabalhos rítmicos, pois, o universo dos surdos, segundo MOORES(1996), é genericamente limitado em função da quantidade de experiências diversificadas que o surdo deixa de adquirir ao longo de sua vida, em função desta limitação, alguns aspectos corporais são comprometidos, e o surdo tem dificuldade em relaxar, canalizar a energia contida, conter a ansiedade. Existem, segundo GÂNDARA(1993), estruturas rítmicas variadas que proporcionam o relaxamento do estado psíquico, aliviando tensões e possibilitando, por conseguinte, maior integração do movimento. A mesma autora alerta que descobrir o ritmo significa descobrir o caminho para a aprendizagem motora<sup>4</sup>, pois ele ajuda na compreensão do mecanismo, incentivando a economia do trabalho físico e mental.

---

<sup>3</sup> " Para nós, educadores, há nessa adaptação a um ritmo comum um aspecto de adaptação social do qual podemos tirar proveito. No entanto convém não abusar ; uma mecanização sistemática do ritmo tende a destruir a personalidade e a "gregarizar"; sabemos as vantagens que certos regimes políticos e certas ideologias sabem tirar disso." Lapierre e Aucouturier (1983; pg. 216)

<sup>4</sup> O ritmo define o caminho harmonioso percorrido pelo movimento, pelas possibilidades de mobilidade articular, pela qualidade de força, de flexibilidade, de relaxamento, de coordenação e pelas mudanças de

Não se pode refutar a existência de ritmo próprio no surdo, o que se observa, porém é a pouca estruturação para aprimorar-se a transformação deste ritmo dinâmico em relação ao tempo, espaço, força e forma, em função da não captação do ritmo ambiental.

Segundo FUX (1983), quando percebemos movimentos nascidos em ritmos não audíveis, em especial com os surdos, eles descarregam a energia vital produzida pelo reconhecimento do corpo mediante movimentos que o expressem. Aumenta então a possibilidade de fazer algo por esse corpo que, permanentemente estático, luta por aprender a linguagem real sem saber que esta se acha também dentro de seu próprio corpo.

Dada a natureza da atividade rítmica, que se fundamenta na educação do movimento natural e orgânico, podemos compreender a utilização deste sistema de trabalho como meio para auxiliar na educação integral<sup>5</sup>.

---

direção. Quando estes fatores estão bem equilibrados num executante, o ritmo surge belo, prazeroso, natural e estimulante, dando vivência e comunicação ao movimento. é o momento propício à educação do movimento. Gândara (1993, pg. 25)

<sup>5</sup> SANTIM (1987) propõe que a ação educativa reconhece em cada pessoa um construtor de idéias e ideais. O ser humano cria utopias, sonha, inventa, e constrói mundos. O ser humano pensante não se limita a quadros mentais, fechados de uma ideologia; ele se abre em questionamentos; também não reduz seus movimentos a gestos monótonos da marcha unida, aos gestos padronizados das academias. O ser humano pensante faz do pensar e do movimento a fonte de expressão da invenção e da criação da imensa paisagem que é a sua própria existência. A existência compreendida desta maneira, não fará do ser humano um autômato ou um robô, mas uma obra de arte. E toda obra de arte é criada para ser contemplada, sentida, vivida.

## 2.14. PRIORIDADES NOS PROGRAMAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA VOLTADOS A PESSOA SURDA

Alguns autores (LAFON, 1989; FERREIRA, 1994; CIDADE E FREITAS, 1997) apontam serem freqüentes casos em que o surdo apresenta certas dificuldades em termos de equilíbrio e coordenação geral, por problemas vestibulares, neurológicos, privação do som, ausência de verbalização e superproteção dos pais, mas, a deficiência auditiva não atribui, necessariamente, atrasos ao desenvolvimento motor.

O planejamento de atividades com surdos, entretanto, deve levar em conta alguns itens que são citados por BUENO E RESA (1995) como facilitadores da ação do professor: a posição do educador no momento das instruções; -a clareza das explicações; - *utilização de sinais visuais*; - adequação do número de participantes nas atividades em grupo (especialmente em exercícios de equilíbrio); - utilização de recursos materiais para enriquecer a aula.

Um dos itens citados acima, no programa adaptado aos surdos, foi o do uso de sinais visuais. Chamamos a atenção do leitor para o instrumento que foi utilizado nesta pesquisa que passa pela compreensão de "*sinais visuais*", e que foram utilizados como um instrumento facilitador no processo de aquisição do senso rítmico pela pessoa surda.

Para o item escolha da metodologia, FERREIRA (1994), aponta que esta requer alguns cuidados especiais por parte do professor, em relação aos objetivos, estes devem ser seqüenciados seguindo uma evolução adequada, facilitando o progresso do aluno; Escolher o método das partes para o todo; tentar alcançar a máxima individualização do

educando, a maior participação possível e estimular a criatividade; utilizar atividades baseadas na resolução de problemas, e em determinados momentos, baseadas em estilos dirigidos; incentivar a participação, a colaboração e a socialização dos educandos através da adaptação às regras, das trocas constantes de pares e dos exercícios em grandes grupos.

BUENO E RESA(1995) propõe que o quadro de atividades para educandos surdos deve conter exercícios de coordenação dinâmica geral tais como a marcha, corrida e salto e suas variações; exercícios de equilíbrio e suas variações; controle segmentário dos membros superiores e inferiores: exercícios de contração e descontração, balanceios, rotações, variações de ritmo, intensidade (forte, fraco...), níveis (alto, médio, e baixo) entre outros; orientação espacial; estruturação espaço - temporal; conhecimento do corpo e esquema corporal.

Segundo CIDADE E FREITAS (1997), a utilização da música e o trabalho corporal com os surdos, apesar de parecer um trabalho ilógico, para muitos, possui duas correntes básicas que preconizam a dança como um trabalho necessário. Uma das correntes, a profilática, enxerga o emprego da dança como fonte de benefícios na melhoria da resistência cardiovascular, flexibilidade, força muscular geral e localizada, coordenação, equilíbrio, agilidade, ritmo, auto-estima, auto-confiança, diminuição da ansiedade, melhoria da postura, participação social.

A outra corrente, a terapêutica, preocupa-se com o progresso na fala, como consequência do trabalho respiratório promovido

pela dança e que fortalece e condiciona a musculatura respiratória, favorecendo a entonação e o ritmo na aprendizagem da fala.

## **2.15. CORRENTES DE TRABALHOS COM O RITMO PARA PESSOAS SURDAS**

Talvez possamos situar no modelo da primeira corrente de utilização de trabalhos com ritmo para surdos (trabalhos de visão profilática) autores como ORFF (1974), que se preocupam com a falta de coordenação motora do surdo, com a sua ausência de linguagem, mas, fundamentalmente, com o isolamento destas crianças. Sua proposta é, através da música, colocá-las em comunicação com o ambiente e tirá-las do seu mundo fechado e incompreendido.

VIDAL E ROCHA (citados por CERVELLINE, 1986), apresentam o Método Verbo-Tonal como um método de reabilitação do surdo que tem como objetivo desenvolver a comunicação oral, através do aproveitamento dos resíduos auditivos. Nesse processo de comunicação oral, o corpo é seu autor, tendo, portanto, um papel fundamental, sendo o ritmo e a entonação seus componentes essenciais. A educação dessas crianças parte da aprendizagem auditiva, através do uso de aparelhos de amplificação sonora especiais. Utiliza também um vibrador que produz estimulações vibro-táteis e possibilita a percepção através do corpo. A criança coloca esse vibrador em algum ponto do corpo, que descobre como o mais favorável para perceber as vibrações. Neste método o corpo

assume um papel importante na percepção dos sons da fala: ela vibra com as baixas frequências transmitindo-as aos centros nervosos. Segundo GUBERINA (Citado por CERVELLINI, 1986), essa percepção corporal permite uma percepção auditiva. Além disso, o corpo atua também como um “portador de linguagem” através de seus movimentos que são elementos integrantes da comunicação (gestos, atitudes, mímica). O ritmo musical é utilizado para sensibilizar o surdo para o ritmo da fala.

Fica evidente nesse método que a música é utilizada como um meio para levar a criança a adquirir a língua oral e a melhorar suas condições de fala, em termos de ritmo e entoação. Isto é um exemplo de trabalho feito pelo enfoque da segunda corrente de utilização da música para surdos.

A posição de BIRKENSHAW(1965), em que a música deve ser ensinada como um caminho e nunca um fim em si mesma; esta posição vem de encontro aos objetivos desta pesquisa em que o ritmo está sendo utilizado como um dos possíveis facilitadores no processo de desenvolvimento das capacidades do ser humano. Não aspira-se em fazer do surdo um exímio músico, ou conhecedor das questões concernentes ao ritmo em suas diversas dimensões (ritmo musical, corporal, biológico,etc.), aspira-se que este experimente o ritmo, vivencie o ritmo, e que as compreensões perpassem por mudança interna e relativamente permanente nestes indivíduos.

Entretanto, quando o mesmo BIRKENSHAW (1965) afirma que o fim é o satisfatório ajustamento da criança na sociedade de ouvintes e este ajustamento é acompanhado, na sua maior parte, através do desenvolvimento de uma fala clara e compreensível, pressupomos que

estas afirmações precedem a época atual, em que as discussões acerca da “adequação” da pessoa portadora de deficiência extrapolam para uma adaptação dos sistemas para a pessoa portadora de deficiência, para que esta possa se utilizar de um sistema adaptativo que a possibilite expandir suas potencialidades.

SPICKNALL (1968), abordando um programa de música para surdos em escolas públicas da Inglaterra, cita como um dos objetivos da música o ajudar o surdo a melhorar sua auto-imagem, mas a ênfase maior é dada em termos da melhoria da comunicação oral.

Os propósitos pelo qual a música tem sido utilizada com surdos, foram relacionados por HUMMEL ,1971 (citado por SPICKNALL, 1968): “ - seu valor no ensino da fala; música como um instrumento para desenvolver ritmo; seu uso para desenvolver e testar percepção de som; como recurso para incrementar vocabulário, desenvolver o uso correto de gramática e como prática de leitura labial”.

Percebe-se em todas as afirmações dos diversos autores acima, que a música tem sido usada como um meio para se obter melhor comunicação oral, os trabalhos passam pela compreensão da terapia, quando não preconizam a performance das habilidades motoras em detrimento da estimulação das capacidades.

Percebe-se também, a importância dos projetos que acontecem dentro de uma das correntes de utilização de música para surdos, sob um ponto de vista que vai além dos objetivos específicos destes projetos. A estimulação em si, para a pessoa surda, constitui um ganho qualitativo, principalmente se nos basearmos nas afirmações de FERNANDES (1994), que obteve em suas pesquisas uma visão clara

sobre a necessidade de uma assistência que permita inibir os processos de lesões cerebrais, através da educação acústica do surdo. FERNANDES(1994) afirma que muitos educadores, baseados no diagnóstico de surdez profunda não mostram uma maior preocupação neste sentido. Segundo eles, a educação acústica em si mesma, pouco ou nada contribui para o processo de oralização. Estes educadores, procuram propiciar estímulos acústicos que dêem ao deficiente noções básicas de ritmo e sons em geral, se possíveis, mas, desconhecem, provavelmente, implicações de outra ordem, como assinalada acima. Segundo a mesma autora, imagina-se que é preciso dar à estimulação acústica um grau de importância que não se prenda apenas às noções de ritmo e oralização.

## **2.16. AS CONTRIBUIÇÕES DO INTERACIONISMO SIMBÓLICO**

Tendo em vista que neste programa adaptado, foi abordada a noção de símbolo para a pessoa surda, por este motivo, acredita-se ser interessante citar a abordagem de POCHE (1989) para o símbolo. O autor afirma que a construção da sociedade pela representação social se realiza por meio de símbolos: “ O símbolo não é nada em si mesmo, ele é somente um meio adequado para desenvolver, propor e memorizar o sentido (meaning); os sentidos são o produto de uma relação mental-social (a mental-social complexa) e só são conhecidos por nós através da representação (consciousness)”.

Esta representação é o resultado de uma interação consigo mesmo, a partir de uma confrontação com o meio ambiente. O que o indivíduo leva em conta nesta confrontação são os objetos, “construtos” humanos que não possuem existência em si mesmo e nem natureza intrínseca (e cuja) natureza é constituída pelo sentido que eles têm para as pessoas para as quais são objetos. Este conceito dado pelo autor é a essência da Língua de Sinais: símbolos que adquiriram significado para aquela comunidade que os utilizam como objeto de comunicação. Disso tudo, podemos ainda acrescentar, segundo o autor, que o sentido se cria e se permuta no seio de um grupo, em uma “dupla articulação”: a do indivíduo com o grupo, que constitui o grupo consigo mesmo, e o do grupo com o exterior, que articula o indivíduo com o ambiente mais global. Em cada uma destas articulações, a relação constitutiva do grupo social e a relação de “fronteira” (interface) do grupo com o exterior são tributárias das interpretações produzidas pelos indivíduos, interpretações que o grupo agrega em representações sociais. A disposição destes meios estabelece, bem entendido, a possibilidade da interação no seio do grupo; ela é também suporte do reconhecimento de sua capacidade em produzir sentido, isto é, sua legitimidade social, de seu direito de se propor como produtor de sentidos que lhe sejam próprios e que sejam reconhecidos, externamente, como válidos, no mínimo, para ele. Estas afirmações deixam o pesquisador relativamente tranqüilo em relação a uma possível criação de símbolos específicos para a transposição das estruturas para o movimento corporal do surdo, afinal estes símbolos, segundo o autor supracitado, são legitimados pelo direito do surdo em impor sentidos que lhe sejam próprios.

É relevante para o grupo de surdos, o conceito que o autor denomina de expressões indexicais - ou contextuais - cuja significação não pode ser dada sem se recorrer a elementos ligados ao contexto pragmático (espaço, tempo, sujeitos presentes e objetos presentes). Acredita-se que a maior parte das expressões adotadas pelo surdo são indexicais e denotam até mesmo um certo nível de distanciamento do surdo frente às questões abstratas. Pode-se, também, ir além do significado intencional das figuras, estudando o significado que as cores empregadas nestas figuras imprimiram nos surdos que a viram.

## **2.17. O SIGNIFICADO DAS CORES NOS SÍMBOLOS DAS ESTRUTURAS**

A cor sempre fez parte da vida do homem, e segundo FARINA (1990), sempre houve o azul do céu, o verde da mata, o vermelho do pôr-do-sol, e hoje temos muito mais cores ainda, inventadas pelo homem. O fato é que a cor constitui uma realidade sensorial da qual não podemos fugir. Além de atuarem sobre a emotividade humana, as cores produzem uma sensação de movimento, uma dinâmica envolvente e compulsiva. Segundo o autor, o amarelo é uma cor que transborda dos seus limites espaciais invadindo os espaços circundantes, por este motivo, não seria muito eficiente utilizar o amarelo nas estruturas porque estas precisam ser bem definidas em seus limites espaciais.

O azul, segundo o autor, cria a sensação do vazio, de distância e profundidade.

O autor afirma que só com o emprego de cores diferentes entre si e numa definida colocação, conseguiremos sensações de proximidade ou de distância.

Acreditamos ser relevante para esta pesquisa considerar as afirmações de GÉRARD citado por FARINA (1986), que a memória produz uma mudança do comportamento pela experiência e esta experiência está pautada também na visão cromática.

A cor possui, como a luz, o movimento, o peso, o equilíbrio e o espaço, leis que definem sua utilização. Do ponto de vista sensorial as cores recuam ou avançam. Teto preto aparenta ser mais baixo, parede branca amplia o ambiente; O volume também sofre esta ação das cores. Cores quentes necessitam de um espaço menor, pois se expandem muito, cores frias necessitam de mais espaço, pois se expandem menos.

Com relação aos contrastes, FARINA(1986) afirma que o amarelo no preto possui a maior margem de visibilidade. Por este motivo escolhemos este contraste para chamar a atenção do surdo na figura do coelho.

O verde e o amarelo escolhidos para as estruturas desta pesquisa são também as cores de maior espectro (comprimento de onda) e são tratadas pelo autor como sendo cores harmônicas entre si.

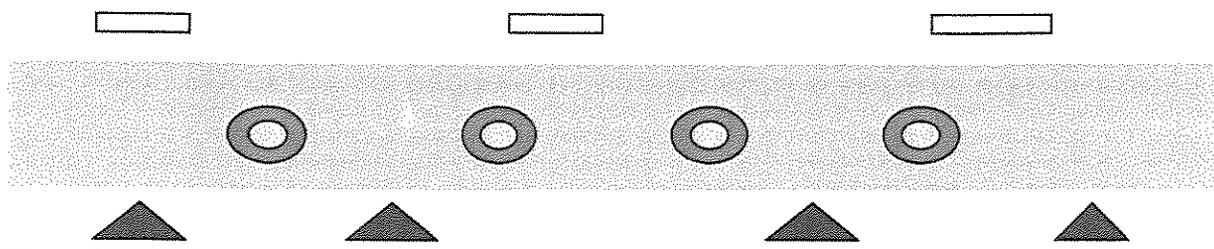
A cor segundo FARINA(1986) além de produzir uma sensação de movimento, de expansão e de reflexão, pode também oferecer uma impressão estática (o fundo branco do quadro imantado utilizado na pesquisa, revela esta impressão).

## 2.18. ESTRUTURAS DE ABORDAGEM ESPONTÂNEA

A idéia conceitual de estrutura é relativamente fácil e óbvia. Em termos práticos quando observamos uma série de figuras, coisas ou pessoas agrupadas, como numa fila, como em quadros num corredor, árvores numa rua, casas num conjunto, desenhos numa folha, temos não somente a noção de sucessão, mas, também de ciclo, de periodicidade e portanto de ritmo. (LAPIERRE e AUCOUTURIER, 1985, pág.129).

Introduzindo-se nessas sucessões relações de agrupamento, ou de similitudes, cria-se uma estrutura, ou seja, um conjunto de relações transponíveis.

FIGURA 1 : Estruturas



Fonte: LAPIERRE E AUCOTOURIER (1985)

Dentro desta idéia de estrutura abordada por LAPIERRE E AUCOTOURIER (1985) surge a possibilidade de associar o ritmo real aos sistemas que codificam este ritmo real, tais como as notas musicais, mas, salvaguardando-se a transposição deste para o movimento corporal.

Esta capacidade perceptiva, em que ocorre uma coordenação visual com os movimentos do corpo e suas partes foi conceituada por FROSTIG citado por MOSQUERA (2000) como sendo a coordenação viso motriz.

Segundo o mesmo autor, para as pessoas que enxergam, todo estímulo visual tem uma resposta, como, por exemplo, orientação, prazer, comparação, mentalização, etc. E estes estímulos respondem por 80% das nossas atitudes, o que representa um percentual muito alto, se compararmos com os 20% restantes para os outros sentidos e percepções.

Quando um indivíduo executa uma habilidade motora, ele lida, segundo LADEWIG (1994), com um ambiente repleto de dicas. Durante todo o movimento, o executante necessita focar sua atenção nas informações selecionadas exteroceptivas (visão, audição) e proprioceptivas, dividindo ainda a atenção entre os itens gerais da informação e em outros tempos, levando a atenção para o próximo estímulo; tudo isto enquanto ignora as informações irrelevantes. (KAY e RUSKIN , 1990).

A atenção é um termo global que tem sido usado para listar a variedade de processos abrangendo a concentração e a vigilância. A atenção seletiva serve na percepção de dicas apropriadas para a tarefa e como um controle do processo para continuamente manter relevante as informações no trabalho da memória (GALLAGHER, FRENCH, THOMAS & THOMAS, 1993). Pesquisadores da atenção seletiva têm movido o foco para a descrição do desenvolvimento de estratégias para determinar

os mecanismos de atenção seletiva e a relação entre atenção e percepção (SHEPP, BARRET & KOLBERT, 1987; BARRET & SHEPP, 1988; TIPPER, MACQUEEN & BREHAUT, 1988).

Os pesquisadores têm demonstrado que o uso de dicas apropriadas para a tarefa tem facilitado a atenção seletiva das crianças durante a performance das mesmas. ( WINTHER & THOMAS, 1981).

Pesquisas realizadas por WINTHER & THOMAS (1981), com três grupos distintos de crianças separados para realização de tarefas sem dicas, com dicas irrelevantes e dicas relevantes, mostraram que as crianças que receberam dicas relevantes desempenharam a tarefa tão bem quanto as crianças mais velhas.

Em um outro estudo, investigando os benefícios das dicas, MASSER (1993), concluiu que as dicas são uma força dominante na mente dos aprendizes, e são usadas para bloquear os aspectos irrelevantes da tarefa. Estes achados, segundo LADEWIG (1994), demonstraram que o uso de dicas possivelmente influencia na performance da tarefa, pois direcionam o foco da atenção para os aspectos relevantes das mesmas.

Infere-se a estas afirmações, que o sistema de leitura de estruturas transponíveis passa pelo prisma da atenção seletiva, pois o estímulo visual a ser utilizado serve ao mesmo tempo de dica visual sobre o as informações relevantes da tarefa, onde a tarefa é a de realizar movimentos sobre o ritmo lento ou rápido, e a dica relevante é a dica visual que informa sobre o ritmo que não pode ser ouvido pelo surdo. A utilização destas dicas visuais, facilita o direcionamento da atenção dos surdos aos aspectos relevantes da tarefa.

Na leitura de uma estrutura obtemos por resposta a realização de um movimento adequado ao que se viu, estas respostas não dependem apenas das sensações visuais, um estudo analítico dos diferentes elementos de variação e de suas relações no interior da estrutura são necessários para dar sentido a cada estrutura. Estes elementos de variação, darão a cada estrutura sua individualidade e são, segundo LAPIERRE e AUCOUTURIER(1985), entendidos por contrastes.

### **3. METODOLOGIA**

O presente estudo caracterizou-se como do tipo pesquisa quase experimental, tendo como objetivo analisar o progresso de indivíduos de 11 a 15 anos de idade cronológica de ambos os sexos, surdos, relativamente aos aspectos rítmicos de movimento corporal, especificamente nos parâmetros da microestrutura velocidade (lento e rápido), resultante de uma avaliação, utilizando o Teste do Padrão Rítmico (TPR) elaborado especificamente para esta pesquisa pela autora e seu orientador, e uma intervenção de um programa de atividade motora adaptada para aquisição do senso ritmo (noções de velocidade do movimento) com o uso de dicas visuais (estruturas gráficas).

#### **3.1. POPULAÇÃO / AMOSTRA**

Foram selecionados 07 indivíduos de ambos os sexos, surdos, pertencentes ao Centro de Reabilitação Sidney Antonio – CRESA, localizado na cidade de Curitiba, no estado do Paraná. A seleção da amostra foi intencional, separando para o estudo os sujeitos com surdez, sem deficiência associada, a fim de tornar possível a execução do programa, tendo como base os resultados do pré e pós-teste do padrão rítmico. Os alunos selecionados freqüentavam uma mesma sala de aula, sendo a turma original composta por 05 meninos e 04 meninas (todos participaram do programa, inclusive os que tinham paralisia cerebral associada).

### 3.2. Caracterização individual dos sujeitos

Tomou-se por base para esta caracterização dados do prontuário dos alunos, relatos da fonoaudióloga e da assistente social da instituição.

**Sujeito I.** do sexo feminino, com 14 anos de idade cronológica, com diagnóstico de surdez profunda bilateral causada por medicação ototóxica. Estuda em escola regular, cursando a 4ª série do 1º grau em escola municipal. Mora com a mãe e 3 irmãs. Os pais estão separados à seis meses. O pai é borracheiro e possui a 3ª série do 1º grau, e a mãe vende produtos de beleza e cursou até a 2ª série do 1º grau. A renda familiar é de um terço do salário mínimo.

**Sujeito II.** do sexo masculino, com 11 anos de idade cronológica, com diagnóstico de surdez severa profunda na orelha esquerda e profunda na direita, causada por rubéola. Estuda em escola regular, cursando a 2ª série do 1º grau em escola municipal. Mora com a família e tem 1 irmã. O pai é porteiro e possui a 2ª série do 2º grau, e a mãe é diarista e cursou até a 6ª série do 1º grau. A renda familiar é de dois salários mínimos.

**Sujeito III.** do sexo masculino, com 13 anos de idade cronológica, com diagnóstico de surdez profunda bilateral, causada por toxoplasmose. Estuda em ensino regular, cursando a 4ª série do 1º grau em escola municipal. Mora com a família e tem 2 irmãos. O pai é pedreiro e possui a

1ª série do 1º grau, e a mãe é zeladora e cursou até a 3ª série do 1º grau. A renda familiar é de três salários mínimos e meio.

**Sujeito IV.** do sexo feminino, com 14 anos de idade cronológica, com diagnóstico de surdez profunda bilateral, causada por rubéola. Estuda em ensino regular, cursando a 1ª a 4ª série do 1º grau (turma de aceleração) em escola municipal. Mora com a família e tem 2 irmãos. O pai é garagista e possui a 5ª série do 1º grau, e a mãe é do lar e possui o 1º grau completo. A renda familiar é de dois salários mínimos .

**Sujeito V.** do sexo masculino, com 13 anos de idade cronológica, com diagnóstico de surdez severa bilateral, causada por uma queda aos 18 meses. Estuda em ensino regular, cursando a 4ª série do 1º grau em escola municipal. Mora com a mãe e uma irmã. O pai é separado da família e não contribui com nada, a mãe é copeira e cursou até a 4ª série do 1º grau. A renda familiar é de dois salários mínimos.

**Sujeito VI.** do sexo masculino, com 12 anos de idade cronológica, com diagnóstico de surdez profunda bilateral, causada por meningite. Estuda em ensino regular, cursando a 3ª série do 1º grau em escola municipal. Mora com a mãe e o padrasto e tem 4 irmãos. O pai é pedreiro ocasional e possui a 4ª série do 1º grau, e a mãe ajuda a servir mesas e possui o 2º grau completo. A renda familiar é de um salário mínimo.

**Sujeito VII.** do sexo masculino, com 12 anos de idade cronológica, com diagnóstico de surdez profunda bilateral, causada por meningite aos 3

anos. Não está no ensino regular. Mora com os pais e tem 1 irmão. O pai é servente de pedreiro e possui a 2ª série do 2º grau, e a mãe é do lar e possui a 1ª série do 1º grau. A renda familiar é de um salário mínimo.

### **3.3. AVALIAÇÕES**

A obtenção dos dados da avaliação, teve como objetivo, caracterizar o padrão rítmico do grupo. Para tanto utilizou-se um teste do padrão rítmico elaborado pela pesquisadora e baseado no TGMD de Ulrich (1985).

### **3.4. INSTRUMENTOS**

O teste do padrão rítmico (TPR), surgiu de um trabalho realizado com embasamento no teste de desenvolvimento de habilidades motoras de ULRICH (1985) adequando-se os critérios de performance para verificação do senso rítmico. Este teste passou por processo de validação que compreendeu um estudo piloto, realizado com cinco indivíduos não pertencentes a pesquisa obtendo resultados satisfatórios para a expectativa, e análise de mais três profissionais da área de atividades rítmicas, sendo reconhecido como válido para o objetivo.

Para a realização do Teste do Padrão Rítmico, utilizou-se uma câmara filmadora SHARP, um tripé ZENIT e um aparelho de som portátil com compact disc (cd).

### **3.5. PROCEDIMENTOS DO TESTE**

Os seguintes procedimentos foram utilizados para a padronização utilizada na aplicação do teste nos indivíduos da pesquisa:

- 3.5.1.** Local de realização do teste : o teste foi realizado nas dependências onde os surdos têm suas aulas regularmente. É uma sala não muito ampla de alvenaria, com piso de taco e apenas uma porta de entrada em forma de janelas de correr. Um retângulo de 3 x 2 m foi delimitado no centro da sala com fita adesiva, local onde especificamente aconteceu o teste para filmagem.
- 3.5.2.** Avaliações : foram realizadas, filmadas e controladas pela pesquisadora.
- 3.5.3.** Horário : os testes foram realizados no mesmo horário em que irá ocorrer o programa, à tarde.
- 3.5.4.** Adaptação ao teste: os participantes tiveram a chance de realizar uma tentativa antes da execução definitiva do teste.

### **3.6. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS NA EXECUÇÃO DO TESTE**

Para execução do teste, além da padronização citada anteriormente, adotou-se o protocolo a seguir.

Após os alunos terem respondido aos questionários em anexo, eles freqüentaram por um bimestre o programa de aquisição do senso rítmico, onde fizeram em primeiro lugar, no ingresso, o pré – teste que consta de dez (10) itens .

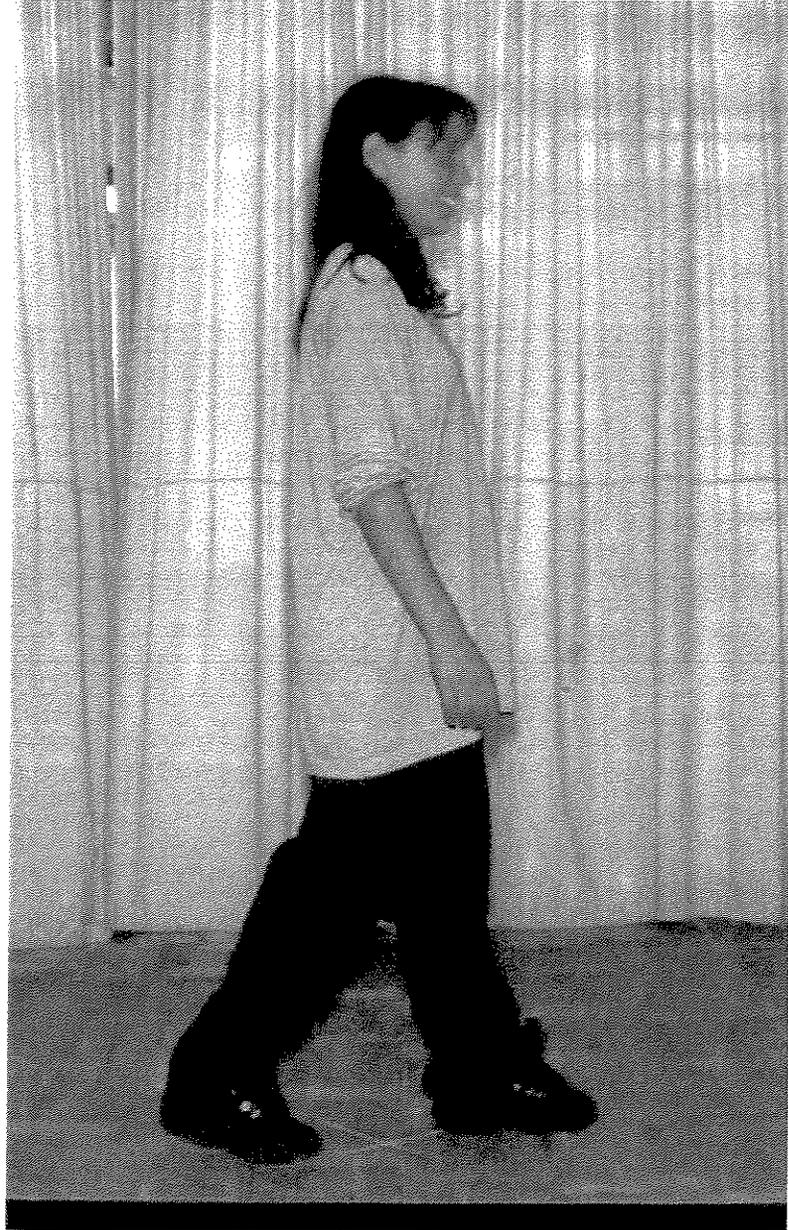
O pós-teste será igual ao pré-teste, devendo-se observar este protocolo, para cada habilidade.

### **3.6.1. ANDAR**

Ao sinal do pesquisador os alunos andaram em linha reta dentro do local delimitado, tentando seguir o ritmo pré-estabelecido, com o olhar voltado para frente .

A filmagem foi realizada com a câmera na transversal da linha lateral do retângulo de delimitação, filmando lateralmente o movimento.

**Figura 2 - Andar**



### 3.6.2. SALTITO EM UM PÉ

Ao sinal do pesquisador os alunos saltitaram livremente dentro do retângulo delimitador, tentando seguir o ritmo pré-estabelecido, com o olhar voltado para a direção de seu deslocamento.

A filmagem foi realizada com a câmera na transversal da linha lateral do retângulo de delimitação, filmando lateralmente o movimento.

**Figura 03 – Saltito em um Pé (Skip)**



### 3.6.3. DESLOCAMENTO LATERAL

Ao sinal do pesquisador os alunos deslocaram-se lateralmente dentro do local delimitado, tentando seguir o ritmo pré-estabelecido, com o olhar voltado para frente .

A filmagem foi realizada com a câmera na transversal da linha lateral do retângulo de delimitação, filmando frontalmente o movimento.

**Figura 04 – Deslocamento Lateral**

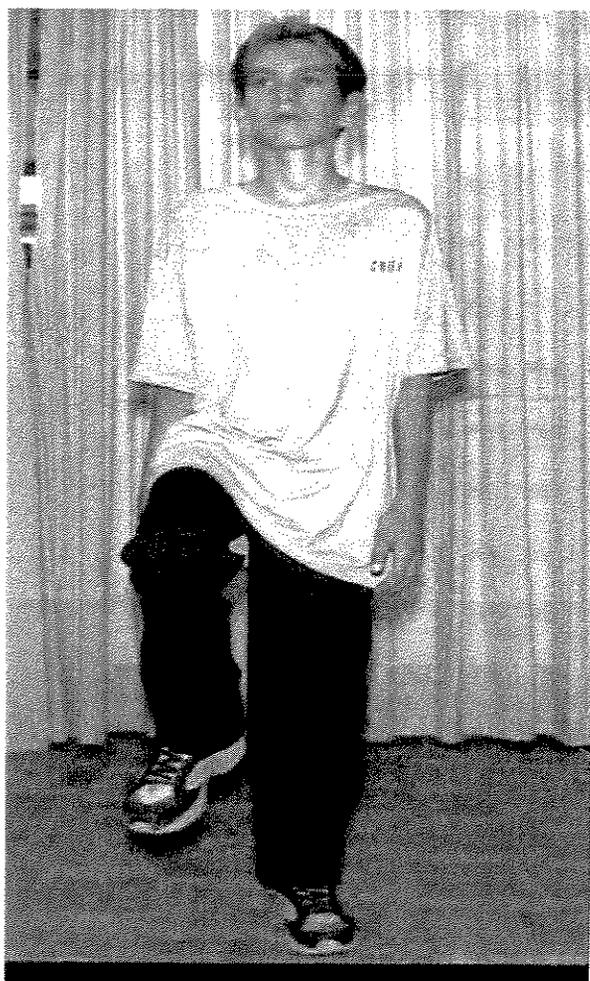


### 3.6.4.ELEVAÇÃO ALTERNADA DOS JOELHOS

Ao sinal do pesquisador os alunos realizaram elevação alternada dos joelhos dentro do local delimitado, sem locomoção, tentando seguir o ritmo pré-estabelecido.

A filmagem foi realizada com a câmera na linha lateral do retângulo de delimitação, filmando frontalmente o movimento.

**Figura 05 – Elevação Alternada dos Joelhos**

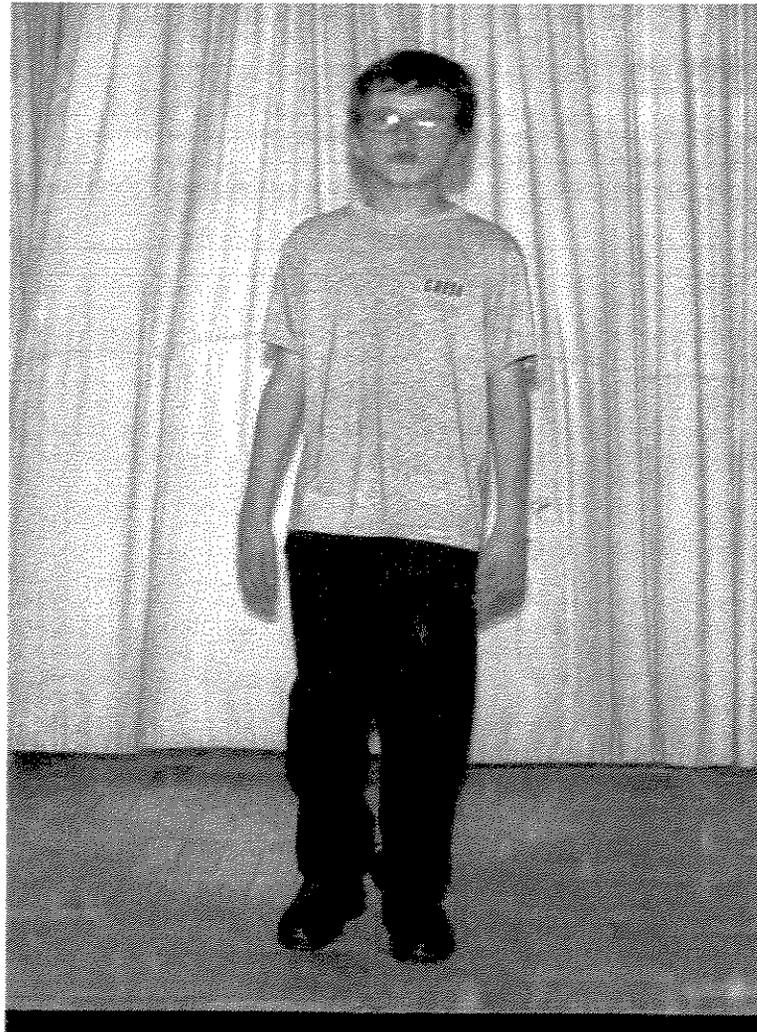


### 3.6.5. MARCHA ESTÁTICA

Ao sinal do pesquisador os alunos marcharam sem deslocamento, dentro do local delimitado, tentando seguir o ritmo pré-estabelecido, com o olhar voltado para frente .

A filmagem foi realizada com a câmera na linha lateral do retângulo de delimitação, filmando frontalmente o movimento.

**Figura 06 – Marcha Estática**



### **3.7. COLETA PRELIMINAR DE DADOS (PRÉ-TESTE)**

#### **3.7.1 Aplicação do teste TPR e seleção dos sujeitos**

Aplicou-se o teste do padrão rítmico, como instrumento de pré-avaliação.

Nesta etapa foram avaliados os 09 alunos regulares da turma de adolescentes do Centro de Reabilitação Sidnei Antonio (CRESA) entre os quais 07 foram selecionados para participar da pesquisa. A escolha dos referidos alunos levou em conta a perda auditiva profunda ou severa sem deficiências associadas.

### **3.8. INTERVENÇÃO**

#### **3.8.1.(Programa de Atividade Rítmica Adaptada – P.A.R.A.)**

Este programa adaptado de aquisição do senso rítmico utilizou-se da dança como a atividade meio para conseguir os objetivos em relação a noção rítmica corporal do surdo, mas, na realidade não conseguiu-se perceber este processo engajado em nenhuma das duas correntes de utilização da dança para portadores de deficiência auditiva, pois, os objetivos deste programa não visam a chamada melhoria das capacidades do surdo (embora tenhamos clareza que estas capacidades foram alteradas pela vivência das atividades propostas) tampouco pretendeu-se utilizar este processo como meio de atingir melhores condições na manifestação da fala em surdos.

As habilidades coordenativas existentes num programa de desenvolvimento rítmico, fluem através deste como um meio para atingirmos os objetivos do programa, não como uma tarefa final a ser desempenhada em termos de meta.

A importância deste programa adaptado em estabelecer a leitura visual do ritmo, prende-se ao fato de que o ritmo como elemento instigador dos movimentos na dança, garante a harmonia destas ações, pois, a música é a ordem do movimento sonoro e a dança a ordem do movimento do corpo. Codificar o ritmo com movimentos ajustados a estes, pressupõe uma comunicação mais concreta, onde a mensagem artística se manifesta através da linguagem do movimento.

Cabe ressaltar que o ritmo que visa ser trabalhado no surdo neste programa é o ritmo real, o qual, segundo NANNI (1998) é o resultado da distribuição métrica dos sons ou silêncio (pausas). E é este ritmo que estabelece a conexão do eu interior com o outro e com o ambiente, porém, não existe como, de forma a respeitar uma seqüência pedagógica, trabalhar o ritmo real sem ter por primeiro enfoque o ritmo pessoal, portanto deve ficar claro que, embora o objetivo seja o de verificar a aquisição do ritmo real, foi realizado um trabalho com o ritmo pessoal como condição primeira para que esta aquisição acontecesse. Para tanto utilizou-se da estimulação do movimento criativo com bases nas técnicas de improvisação.

Tendo em vista que neste programa adaptado foi abordada a noção de símbolo para a pessoa surda, citamos a abordagem de POCHE (1989) para o símbolo. O autor afirma que a construção da sociedade pela representação social se realiza por meio de símbolos: “ O

símbolo não é nada em si mesmo, ele é somente um meio adequado para desenvolver, propor e memorizar o sentido (meaning); os sentidos são o produto de uma relação mental-social (a mental-social complexa) e só são conhecidos por nós através da representação (consciousness)".

Esta representação é o resultado de uma interação consigo mesmo, a partir de uma confrontação com o meio ambiente. O que o indivíduo leva em conta nesta confrontação são os objetos, "construtos" humanos que não possuem existência em si mesmo e nem natureza intrínseca e cuja natureza é constituída pelo sentido que eles têm para as pessoas para as quais são objetos. Este conceito dado pelo autor é a essência da Língua de Sinais : símbolos que adquiriram significado para aquela comunidade que os utilizam como objeto de comunicação. Disso tudo, podemos ainda acrescentar, segundo o autor, que o sentido se cria e se permuta no seio de um grupo, em uma "dupla articulação": a do indivíduo com o grupo, que constitui o grupo consigo mesmo, e o do grupo com o exterior, que articula o indivíduo com o ambiente mais global. Em cada uma destas articulações, a relação constitutiva do grupo social e a relação de "fronteira" (interface) do grupo com o exterior são tributárias das interpretações produzidas pelos indivíduos, interpretações que o grupo agrega em representações sociais. A disposição destes meios estabelece, bem entendido, a possibilidade da interação no seio do grupo; ela é também suporte do reconhecimento de sua capacidade em produzir sentido, isto é, sua legitimidade social, de seu direito de se propor como produtor de sentidos que lhe sejam próprios e que sejam reconhecidos, externamente, como válidos, no mínimo, para ele. As afirmações de POCHE (1989) deixam o pesquisador relativamente tranqüilo em relação a

uma possível criação de símbolos específicos para a transposição das estruturas para o movimento corporal do surdo, afinal estes símbolos, segundo o autor supracitado, são legitimados pelo direito do surdo em impor sentidos que lhe sejam próprios. Partindo-se destes pressupostos, permitiu-se ao surdo neste programa, produzir seus próprios símbolos visuais com significados específicos para cada ação motora a ser realizada. Não lhes foram impostos conceitos estereotipados para compreensão dos parâmetros de velocidade do ritmo, mas, partiu-se de suas próprias experiências, contextualizadas por suas experiências simbólicas do que sejam estas velocidades e como isto opera em seus corpos.

É relevante para o grupo de surdos, o conceito que o mesmo autor denomina de expressões indexicais - ou contextuais - cuja significação não pode ser dada sem se recorrer a elementos ligados ao contexto pragmático (espaço, tempo, sujeitos presentes e objetos presentes). Acredita-se que a maior parte das expressões adotadas pelo surdo são indexicais e denotam até mesmo um certo nível de distanciamento do surdo frente as questões abstratas. Interessante ressaltar que as estruturas, como sendo agrupamentos transponíveis, podem ser adotadas a partir da concretude do mundo dos surdos, ou seja, podemos partir de símbolos significativos para o surdo na elaboração da estrutura a ser codificada.

Em fase anterior a elaboração deste programa com estruturas rítmicas para aquisição do senso rítmico, a proposta da autora deste trabalho girava em torno do uso de um módulo de luzes que também era compreendido como um sistema de dicas visuais, a alteração no uso

do instrumento utilizado no programa para a aquisição do senso rítmico, deve-se principalmente à adequação do programa a realidade da maioria da comunidade surda que em grande parte, desconhece ou não teve contato com um programa de estimulação rítmica. Frente a esta realidade que revelou-se a partir da convivência com a comunidade surda, percebeu-se a necessidade de buscar uma metodologia que desse conta, num primeiro momento, de oferecer ao surdo um primeiro contato com o mundo rítmico.

Embora as teorias da aprendizagem confirmassem a possibilidade de desenvolver este programa através de um módulo de luzes, que estaria codificando diretamente as variedades rítmicas que classificam-se em ritmos construídos : valsa, bolero, samba, jazz, baião, etc. (NANNI, 1998); Observou-se a necessidade de desenvolver um método que antes de tudo mostrasse ao surdo o que é o ritmo, com um enfoque nos parâmetros de velocidade deste ritmo.

Teve-se que partir das compreensões mais genéricas, mas, ainda assim associativas, que pudessem encontrar no universo de ensino do ritmo, para garantir uma progressão pedagógica mais elaborada em busca da aquisição do senso ou consciência rítmica real. Partiu-se do princípio de que, se o surdo puder experimentar e reconhecer o seu próprio ritmo corporal e por conseqüência o ritmo real, a aquisição dos variados ritmos existentes será facilitada e muito mais reflexiva.

Por este motivo, optou-se pelo uso das estruturas gráficas, por ser uma forma já reconhecida de metodologia de ensino do ritmo para crianças ouvintes.

Percebeu-se, também, que um trabalho utilizado com crianças ouvintes, como no caso das estruturas, facilitaria o processo de ensino aos surdos, mesmo estes sendo adultos, ou adolescentes, pelo fato de que o principal nesta relação é a condição do surdo frente ao ritmo, que é uma relação nova, um conhecimento novo, uma área não explorada, não dominada. Desta forma, crianças ouvintes e surdos adultos apresentam-se ao conhecimento do ritmo num mesmo estágio de aprendizagem denominado por FITTS e POSNER (citados por MAGGIL, 1984) de estágio cognitivo. Neste sentido não colocamos o enfoque na idade para escolher o método, mas, na condição do executante frente a situação proposta.

Neste programa adaptado, buscou-se esta resposta motora do surdo, ao estímulo visual dado pela estrutura a ser utilizada. Para tanto partiu-se de uma abordagem espontânea, na qual incitaremos o surdo a realização de associações para a elaboração de estruturas rítmicas partindo das idéias concretas (indexicais) do grupo. Pretendeu-se seguir este caminho fundamentando-se nas afirmações de LAPIERRE e AUCOTOURRIER(1985), de que bem antes de analisar as próprias estruturas, as crianças são capazes de perceber e de reproduzir, espontânea e globalmente, estruturas já bastante complexas.

Em um trabalho de mesma origem (indexical), utilizado com um grupo de surdos para noções viso motrizes sobre a forma, solicitou-se que brincassem com as formas que o corpo pode assumir, partiu-se, então, das idéias concretas do grupo. Formas de tartaruga, de bola, de bailarina com dor no pé, foram assumidas para expressar as formas redondas. Esperava-se que esta transposição indexical fosse utilizada pelos surdos, também na elaboração inicial das estruturas, para

quando estivermos trabalhando as percepções do ritmo lento, rápido, dos acentos e a transposição para o movimento corporal.

Depois da abordagem espontânea, procurou-se levar o surdo a racionalizar a noção de estrutura. Esta fase foi mais complicada, visto que era necessário, por parte do surdo, um estudo analítico dos diferentes elementos de variação e de suas relações no interior da estrutura.

Um dos obstáculos vencido, na implantação deste programa adaptado para aquisição do senso rítmico para surdos, foi o da comunicação. Foi necessário o uso de uma intérprete durante o processo (pode-se contar com a presença da Professora regular da turma) para que estivesse garantida a comunicação entre a pesquisadora e o grupo, de tal forma que sinais técnicos e até mesmo a criação de sinais específicos adotados durante o processo foram garantidos no decorrer do programa.

Estabelecidas as metas em relação a aquisição dos parâmetros de velocidade no ritmo (lento e rápido), iniciou-se o programa com a utilização dos contrastes nas durações ou nas distâncias.

Foram utilizadas as noções de contrastes como o longo e curto nas durações, no plano temporal e longe e perto nas distâncias, no plano espacial. As noções de pausa, estabelecidas por LAPIERRE E AUCOTOURRIER (1985), foram indexicadas e utilizadas para a compreensão de tempo estático no movimento, imprimindo-se esta noção de pausa, primeiramente, como sinônimo de ausência de movimento. Pedia-se aos alunos que iniciassem movimentos voluntários e inventassem um movimento após o outro de forma a não ficarem parados até que surgisse um sinal (sinal da palavra “parado” em LIBRAS, realizado sobre o

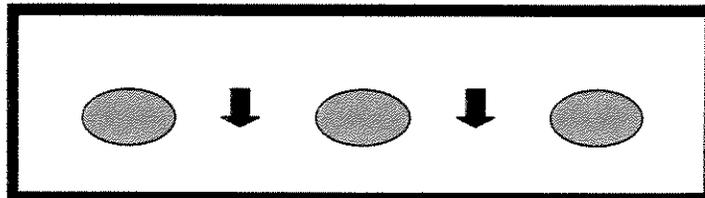
quadro imantado, aonde futuramente iriam as tartarugas simbolizando a estrutura plena) onde todos ficariam imóveis até o surgir da figura “tartaruga”, que solicitava novamente os movimentos de cada um.

**Figura 07 – atividades rítmicas para noções de durações vazias**



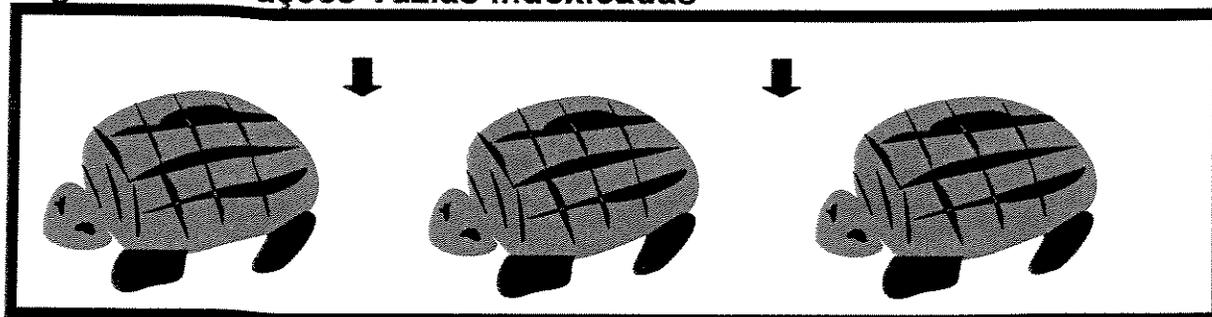
Estas durações vazias foram compreendidas por espaços:

**Figura 8 : Durações Vazias**



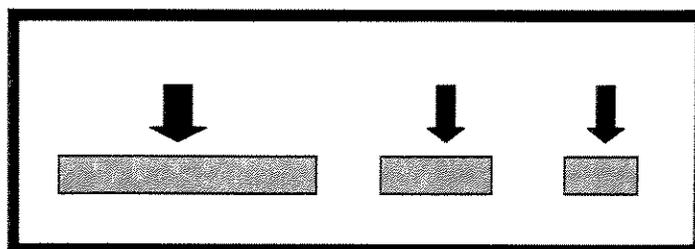
Fonte : LAPIERRE E AUCOTOURRIER (1985)

**Figura 9 : Durações Vazias Indexicadas**



E as durações plenas foram compreendidas por espaços preenchidos:

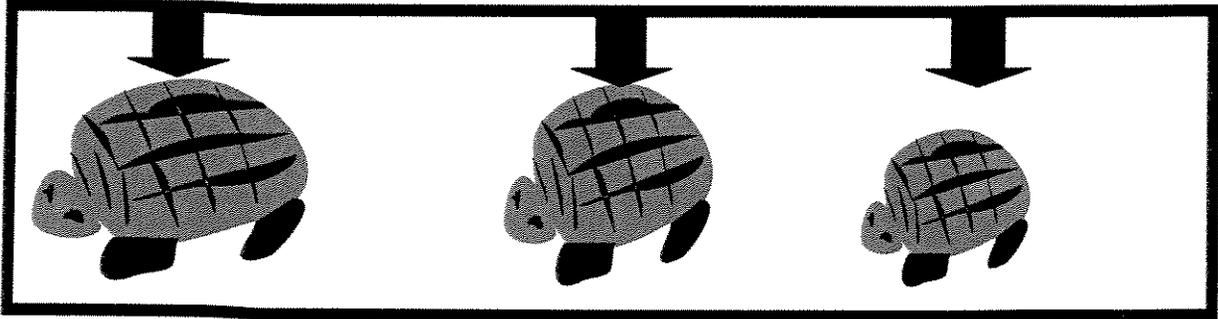
**Figura 10 : Durações Plenas**



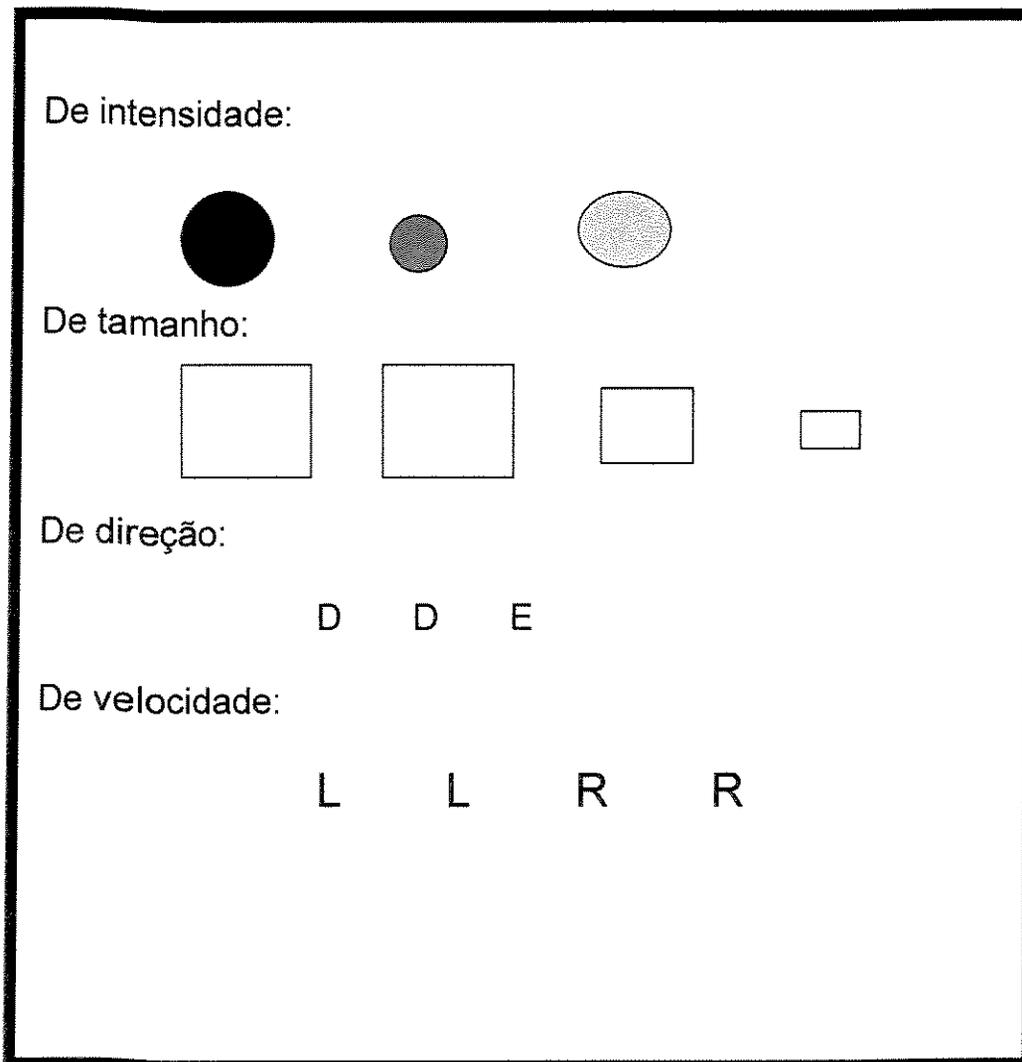
Fonte : LAPIERRE E AUCOTOURRIER (1985)

Não utilizou-se, portanto, símbolos geométricos, como nas pesquisas de LAPIERRE e AUCOTOURIER (1985), onde o teor de abstração para as transposições necessárias seria maior. Trabalhou-se com elementos contextualizados para a realidade do grupo, e que muito contribuíram para um melhor entendimento do grupo nas reflexões sobre o que é mover-se de forma lenta e de forma rápida, segundo a solicitação do meio.

**Figura 11 : estrutura idexical para durações plenas**



Dando seqüência a proposta, introduzimos a utilização do contraste entre elementos sucessivos de mesma natureza. Estes contrastes são obtidos através de comparações entre elemento de uma mesma natureza geométrica e/ou simbólica, o significado é obtido portanto da forma mais direta o possível, por isto optamos pela sua utilização ainda no início do programa. Comparações entre movimentos lentos curtos e movimentos lentos amplos (com durações temporais diferenciadas) foram estabelecidas através de tartarugas e coelhos de tamanhos diferentes, ou de durações vazias de tamanhos diferentes.

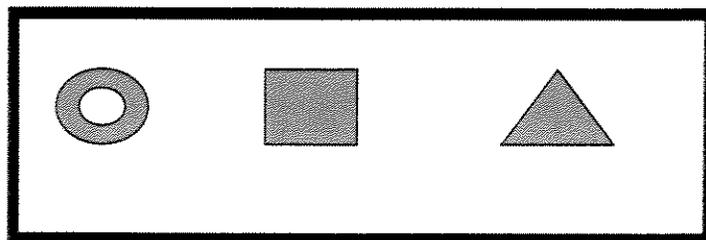
**Figura 12 : Contrastes**

**Fonte :** LAPIERRE E AUCOTOURRIER(1985)

Observe-se nestas informações que toda sucessão de contraste forma uma estrutura.

Foram utilizados também no programa elementos diferentes com intensidade e tamanho iguais isto ajuda a estabelecer relações através de uma lógica maior nas relações de intensidade e tamanho do que em regras fixas acerca das figuras.

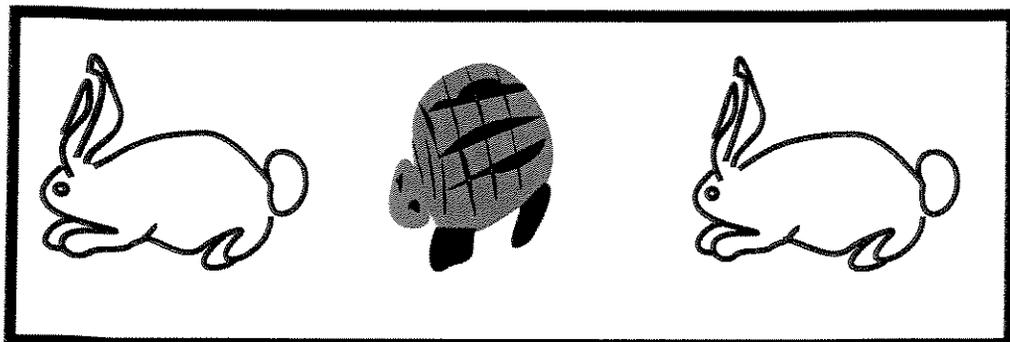
**Figura 13: contrastes de elementos diferentes**



Fonte: LAPIERRE E AUCOTURRIER (1985)

Novamente, ao optarmos pela figura do coelho e da tartaruga, impusemos aos tamanhos dos animais as relações de intensidade, assim embora diferentes as figuras (coelho e tartaruga), eles podem acontecer com uma mesma quantidade de intensidade no movimento, observando-se que o fator velocidade de realização será sempre diferenciado para cada uma das figuras.

**Figura 14 – Contrastes de elementos diferentes - Contextuais**



Na seqüência entramos com as estruturas para abordagem das intensidades que constituem o contraste fundamental, segundo LAPIERRE E AUCOUTURIER (1985), para formar o ponto de partida e a referência - que permite abordar todas as estruturas por variação de intensidade. Quando já se fez um estudo preliminar da transcrição simbólica de forte e fraco fazer associações por grafismo, por objetos, por cores, ou por gestos, tornar-se relativamente fácil. A supressão dos intervalos entre lento e rápido, a ponto de não existirem mais durações vazias, pode ser traduzida por um grafismo contínuo, mas, este critério será estabelecido como último passo no processo de transposição das estruturas de intensidade.

Na bateria seguinte de estruturas apresentada aos surdos procurou-se realizar o surgimento das mesmas através de um deslocamento ou de um movimento.

A intenção é fazer com que o aluno consiga transpor para o visual sua percepção de que um determinado movimento esta sendo executado de maneira muito rápida, rápida, lenta ou muito lenta, desta forma poder-se-á convencionar signos gráficos para o movimento rápido e para o movimento lento, do outro e o seu próprio, o que estabelece um padrão espaço temporal, que será ricamente utilizado como recurso de dica visual na aquisição do senso-rítmico, ou seja, se até este momento da pesquisa, o surdo lia a estrutura proposta e movia-se de acordo, agora ele move-se e indica qual estrutura se enquadra em seus movimentos. Isto serviu, de certa forma, como um feedback para seu próprio movimento em forma de conhecimento de resultados.

Propôs-se, por exemplo, que uma vez determinada pelo grupo a seqüência estrutural a ser trabalhada, que cada um fizesse o gesto que quisesse contanto que tenha sempre as mesmas “mudanças de velocidade”. Segundo LAPIERRE E AUCOTOURRIER (1985), este gênero de situação favorece a liberação afetiva, a coordenação motora, a criatividade, e prepara para a expressão corporal.

Toda a proposta, segundo os objetivos traçados, girou em torno das estruturas de velocidade. Encontrou-se, nesta simples dimensão de parâmetros de velocidade, inúmeras tarefas possíveis, e um vasto terreno para estimulação da criatividade e autonomia do surdo frente ao movimento rítmico.

LAPIERRE E AUCOTOURRIER(1983) afirmam ser a escrita das durações musicais um código convencional muito abstrato, obtido por meio de sinais que não possuem um bom nível de “relação” com o mundo da criança. Aproveita-se para lembrar um item anteriormente discutido nesta pesquisa, onde se afirmava serem os surdos, não importando a idade, como as crianças frente à música, fazendo-se as devidas considerações em relação ao aspecto do “novo” que ganha esta relação do surdo com a música. Sendo a relação do surdo com a música algo relativamente “novo” para ele, incluímo-lo nas afirmações de LAPIERRE E AUCOTOURRIER(1983) para este evento da leitura da escrita musical.

O grande problema neste momento recai sobre o fato de que sendo para o surdo difícil a interpretação da música e conseqüentemente do ritmo através da audição, e sendo a escrita desta duração musical complicada para o entendimento e transposição para o

movimento corporal do mesmo, então, a transcrição espontânea, através de estruturas, poderia dar suporte visual e ajudar a familiarização e a melhor compreensão das relações de duração. Ainda mais, a esta altura do programa, onde diversas associações e contrastes já estão estabelecidos na memória do surdo, através de trabalhos anteriores, dentro do próprio programa.

Teoricamente, as durações musicais são variáveis de acordo com o andamento. Para um andamento de 60ppm, a semínima, ou a pausa de semínima terá a duração de 1 segundo.

Para fazer o aluno entender estes valores de notas, partiu-se das associações espontâneas, que como vimos anteriormente partem do próprio aluno e então se conduziu este aluno ao processo de transposição.

No último módulo, a proposta foi muito mais arrojada, pois pretendia, finalmente que o aluno fizesse todas as associações possíveis, anteriormente administradas a eles, e suas relações com o que foi ensinado por último : as durações musicais.

Pretendeu-se neste estágio, uma aproximação da compreensão do ritmo tocado, para o surdo, através da leitura das estruturas que acompanharam este ritmo. Para tanto utilizamos o mesmo caminho de transposição das durações , plenas e vazias, para simbologias mais condizentes com o universo de compreensão dos surdos do grupo.

Naturalmente, propôs-se deixar que os alunos “compusessem” diferentes combinações, em diferentes ritmos e associassem estas estruturas aos seus movimentos corporais,

estabelecendo um jogo do : como eu expressaria isto, como eu acharia a velocidade correspondente entre o movimento e o ritmo solicitado ?

As associações mais espontâneas, e por isso mais fáceis, segundo LAPIERRE E AUCOTOURRIER(1983), são as de variações de intensidade associadas às variações de intervalos. Observe-se nesta afirmação do autor, que é justamente esta associação que permitirá ao surdo, de uma forma mais efetiva, perceber os acentos da musica (através da intensidade) e também perceber o ritmo, o andamento da música, através dos intervalos. E para tornar esta tarefa ainda mais importante neste programa, esta associação é a que melhor se adapta à expressão gestual.

A tabela abaixo permite uma melhor visualização das possibilidades de estruturas em relação a intensidade, duração, intervalo e altura.

**TABELA 02 :** **PESQUISA DE ESTRUTURAS**  
(Intensidade, duração, intervalo, tonalidade)

1		Intensidade (forte ou fraca)
2		Duração (longa ou curta)
3		Intervalo (grande ou pequeno)
4		Altura (grave ou aguda)

Fonte: LAPIERRE E AUCOTOURRIER (1985)

Segundo LAPIERRE E AUCOTURRIER (1983), a interpretação motora dessas diferentes estruturas leva a um aprimoramento do esquema corporal e a um grande domínio do gesto, enriquecendo a expressão corporal espontânea. Por estes, e por outros motivos, optou-se por embasar este programa adaptado nas pesquisas e fundamentações de autores como LAPIERRE E AUCOUTURIER (1983), por acreditar-se na importância de uma adaptação especificamente voltada para as necessidades do surdo, e também na potencialidade deste em tornar-se capaz de realizar movimentos com senso e consciência rítmica.

Outro aspecto relevante para o programa foi a escolha da cor das estruturas. A cor sempre fez parte da vida do homem, e segundo FARINA (1990), sempre houve o azul do céu, o verde da mata, o vermelho do pôr-do-sol, e hoje temos muito mais cores ainda, inventadas pelo homem. O fato é que a cor constitui uma realidade sensorial da qual não podemos fugir. Além de atuarem sobre a emotividade humana, as cores produzem uma sensação de movimento, uma dinâmica envolvente e compulsiva. Segundo o autor o amarelo é uma cor que transborda dos seus limites espaciais invadindo os espaços circundantes, por este motivo, não seria muito eficiente utilizar o amarelo nas estruturas porque estas precisam ser bem definidas em seus limites espaciais.

O azul, segundo o autor, cria a sensação do vazio, de distância e profundidade.

O autor afirma que só com o emprego de cores diferentes entre si e numa definida colocação, conseguiremos sensações de proximidade ou de distância.

Acreditamos ser relevante para esta pesquisa considerar as afirmações de GÉRARD citado por FARINA (1986), que a memória produz uma mudança do comportamento pela experiência, e esta experiência está pautada também na visão cromática. Partindo-se destes pressupostos adotou-se a cor branca para as durações vazias, a cor verde para a tartaruga no parâmetro velocidade lenta, e o pequeno preenchimento laranja para uma parte do coelho no parâmetro velocidade rápida.

### **3.9. Tratamento Estatístico**

A análise estatística dos resultados foi efetuada com programa Statistics 6.0 (versão para Windows). Os resultados são descritos pelas médias e pelo desvio padrão, tendo sido aplicado o teste “t” Student para medidas repetidas (pré e pós- testes) para verificação do nível de significância.

## **4.RESULTADOS**

Neste capítulo são apresentados os resultados das avaliações realizadas no pré e pós-testes.

A análise dos resultados é resultante do tratamento estatístico descrito na metodologia, tendo permitido a verificação da efetividade do programa adaptado.

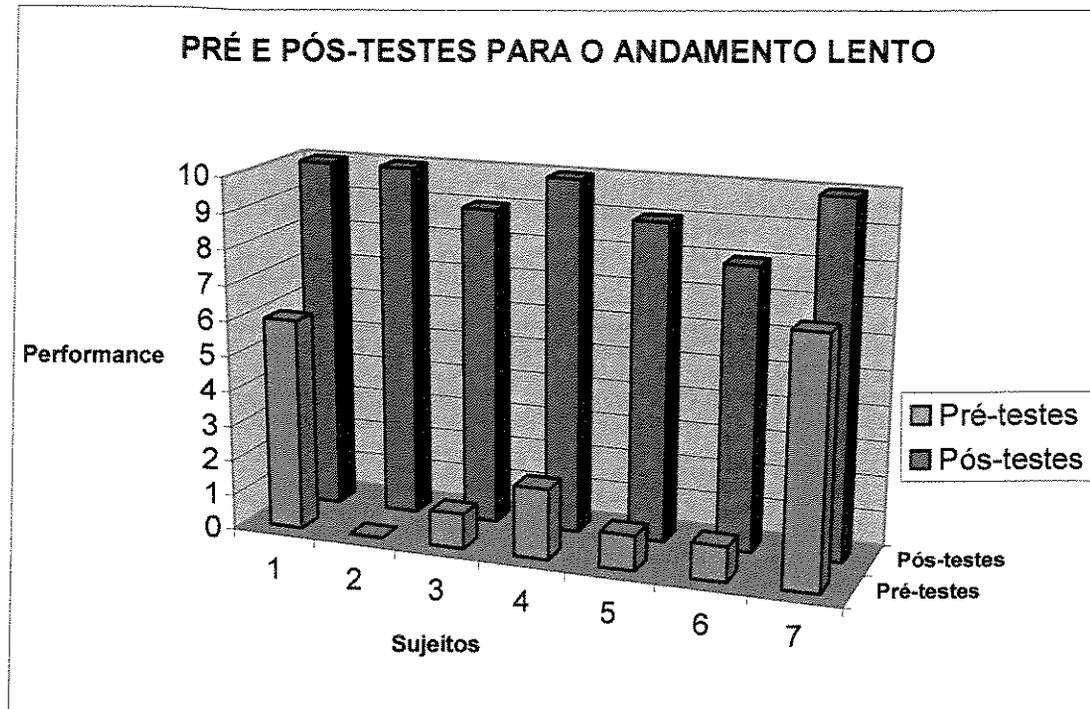
### **4.1. Apresentação dos resultados**

As tabelas 3 e 4 permitem a verificação dos resultados antes do início do programa (pré-teste) e depois da aplicação do programa adaptado (pós-teste), sendo que as tabelas estão separadas por resultado específico para cada andamento (lento e rápido).

Os resultados da amostra, considerando-se o grupo total, revelaram uma grande variância no pré-teste para os dois andamentos, apontando a instabilidade do grupo na execução do padrão rítmico das habilidades, antes da intervenção do programa.

Esta variância teve uma diminuição significativa nos pós-testes para ambos os andamentos, apontando para uma estabilidade maior do grupo na performance do padrão rítmico das habilidades, conforme pode-se visualizar no histograma a seguir.

**Gráfico 1 – Histograma da performance no andamento lento**

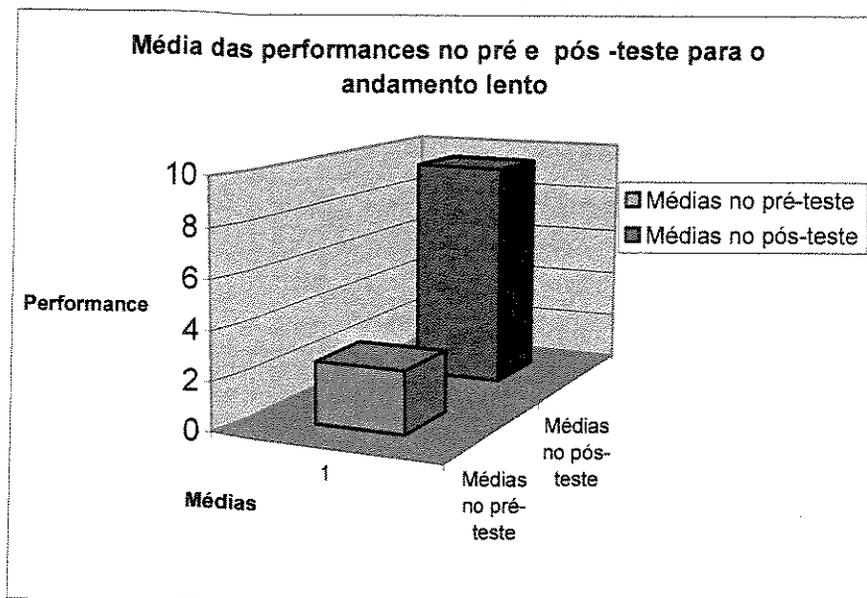


**TABELA 03. MÉDIA E DESVIO PADRÃO PARA OS TESTES NO ANDAMENTO LENTO**

Variável	Média	Desvio Padrão	N	Diferença	D. D.P.	t
				-6,85714	2,478479	-7,31993
PRÉ	2,571429	2,760262	7			
PÓS	9,428571	0,786796	7			

Nos resultados obtidos nos testes do padrão rítmico no andamento lento, observou-se que no pós-teste as diferenças foram marcantes nas médias, sendo significantes para um nível de  $p < 0,05000$ , conforme a indicação do teste "t" Student a seguir.

**Gráfico 2 – Médias do andamento lento**



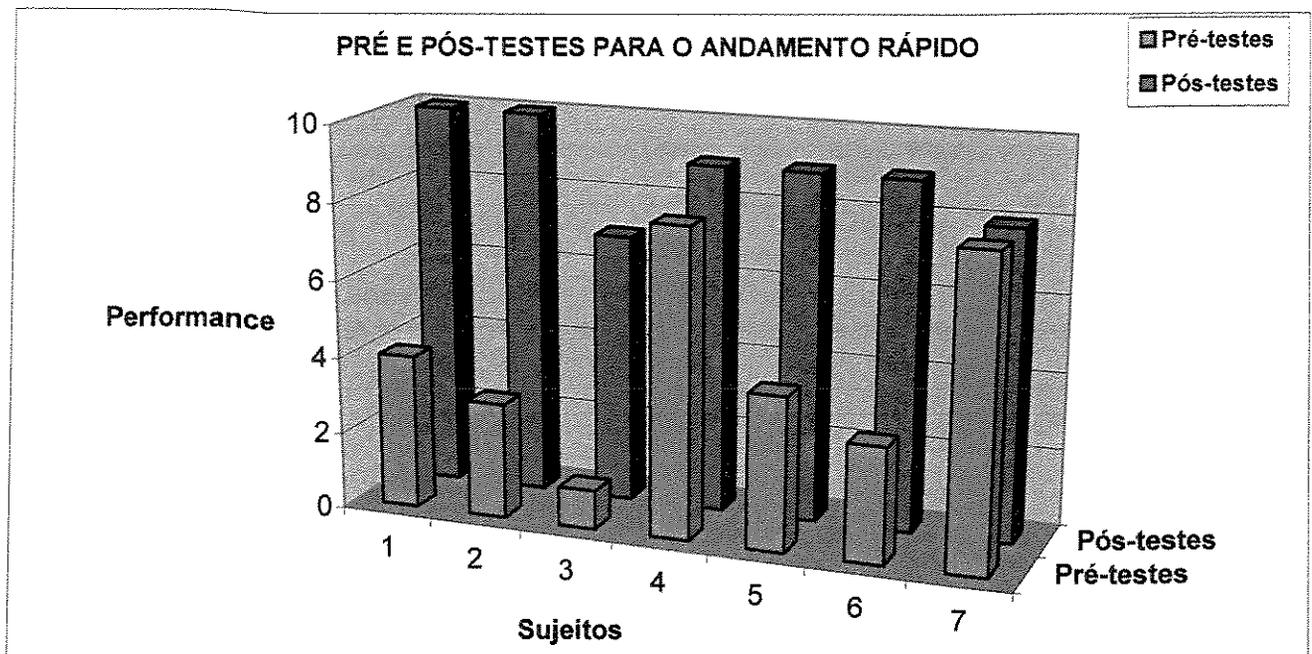
**TABELA 04. RESULTADOS DO TESTE “t” PARA SIGNIFICÂNCIA COM  $p < 0,05000$  NOS TESTES NO ANDAMENTO LENTO**

Variável	p
PRÉ E PÓS-TESTE	0,000332

Na média do teste no andamento rápido, pode-se observar que a diferença encontrada entre pré e pós-testes foi menor que a do andamento lento. Analisando as médias obtidas para estes testes, pode-se inferir que a média encontrada no pré-teste para o andamento rápido era 19 % maior que a média encontrada no andamento lento no pré-teste, ou seja, os sujeitos se saíram melhor no desempenho das

habilidades no ritmo rápido do que no lento, desde o pré-teste (antes da intervenção com o programa de atividade rítmica adaptada) até no pós-teste. Os comentários pertinentes a tais achados, estarão dispostos mais adiante, no capítulo discussão.

**Gráfico 3 – Histograma das performances no andamento rápido**



**TABELA 05. MÉDIA E DESVIO PADRÃO PARA OS TESTES NO ANDAMENTO RÁPIDO**

Variável	Média	Desvio Padrão	N	Diferença	D. D.P.	t
PRÉ	4,428571	2,636737	7	-4,42857	2,760262	-4,24485
PÓS	8,857143	1,069045	7			

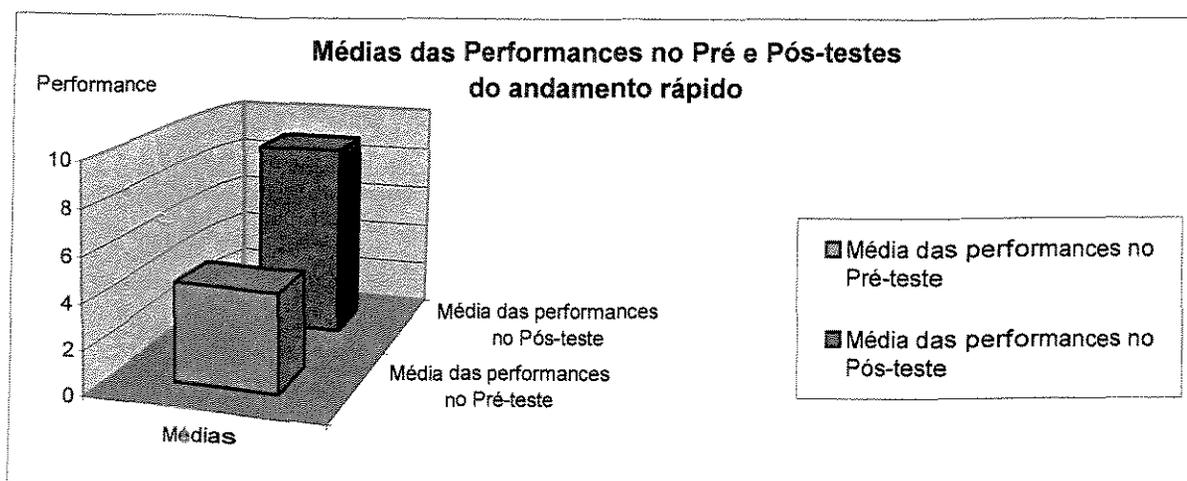
**TABELA 06. RESULTADOS DO TESTE “t” PARA SIGNIFICÂNCIA COM  $p < 0,05000$  NOS TESTES NO ANDAMENTO RÁPIDO**

Variável	P
PRÉ E PÓS-TESTE	0,005411

Nos resultados obtidos no pós-teste para o andamento rápido, observou-se que a diferença entre pré e pós-teste foi significativa, encontrando-se no teste “t” de Students um nível de significância de  $p < 0,05$  Igual a  $p < 0,005411$ .

Pode-se perceber a efetividade do programa ao se observar a diferença existente entre a média da performance nos pré e pós-testes de ambos os andamentos (rápido e lento), tendo estas médias aumentado significativamente em termos gerais, chegando a diferença de  $-4,42857$  para o andamento rápido e  $-6,85714$  para o andamento lento.

**Gráfico 4 – Médias do andamento rápido**



## 5. DISCUSSÃO

A linguagem corporal através da dança que foi proposta neste trabalho tem potencial para registrar o real, o simbólico e o imaginário, interligando os objetivos que articulam o corpo simbólico ao corpo imaginário através do corpo real, este corpo real, que buscou adaptar-se as razões métricas do ritmo ambiental, sem contudo perder sua identidade imaginária, simbólica. A aquisição do senso rítmico pela pessoa surda, na busca da efetivação desta linguagem corporal, através da dança, estabelece um elo entre os estímulos externos e a manifestações corporais precedentes destes estímulos.

Segundo NANNI(1998), cada pessoa deve ser importante em si mesma. É preciso conhecer seu processo individual e ajudar seu desenvolvimento a partir da própria pessoa. Nesse enfoque é mais importante o próprio processo de desenvolvimento que os eventuais resultados obtidos nesta pesquisa. Isto significa que na medida em que o trabalho respeite a capacidade de manifestação pessoal, na medida que contribua para libertar o movimento, o processo é sempre enriquecedor e valioso. O caráter quase-experimental da pesquisa não pode suprimir o valor qualitativo que alcançamos no desenvolvimento da mesma, onde o respeito pela referida capacidade de manifestação pessoal, e a liberação dos movimentos (registrados nas fitas de vídeo do programa), demonstram o seu valor intrínseco.

A expressão corporal deve ser entendida em seus múltiplos significados e possibilidades: saber que se é e sentir-se como se

é, preservar a própria plenitude corporal, comunicar-se consigo mesmo e com os outros, aceitar-se corporalmente com uma atitude sensível e criativa. Tal atitude adquire seu valor semântico no contexto corpo, espaço, tempo, energia e criatividade. E todos estes conteúdos fazem parte do contexto da dança vivenciada no programa de atividade rítmica adaptada, talvez por isto, tenhamos conseguido assegurar sua efetividade.

Para BRIKMAN (1989), também é mais valioso o próprio processo de desenvolvimento que o eventual resultado que se obtenha. Enfatizamos isto, por termos tido o prazer de aplicar o programa também aos sujeitos que não fazem parte da amostra por terem, por exemplo paralisia cerebral associada a surdez, e pudemos ver claramente as manifestações de um movimento prazeroso e qualitativo. Os dados obtidos nos testes realizados por estes sujeitos com deficiência associada, não fazem parte do quadro de resultados obtidos na pesquisa, mas, suas implicações em relação ao desenvolvimento dos potenciais de movimento explorados pelos mesmos durante o processo de aplicação do programa de atividade rítmica adaptada, são incalculáveis; suas expressões corporais manifestas através de seus gestos que foram, no processo, tornando-se rítmicos e harmoniosos estabeleceram um elo (por vezes perdido) entre este sujeito e sua dança.

O homem evoluiu e com ele sua dança, e em todos os momentos desta história o tempo (marca rítmica ) tem sido importante aliado na sua expressão corporal. O coreógrafo contemporâneo, segundo OSSONA (1989), consciente do valor expressivo do tempo, pode dispor dele para o desenvolvimento das danças, quer seja na eloquência de uma dança total, quer contrastando fragmentos deste ou apresentando em

forma conjunta dançarinos movendo-se em diferentes velocidades. E foi a percepção desta velocidade que tentamos desenvolver nos sujeitos surdos desta pesquisa, e sempre que abordarmos velocidade, impreterivelmente discutimos o tempo; o tempo de realizar ou não determinados eventos. Pode parecer algo extremamente simples a lida com este evento : o tempo. Talvez por este motivo, num primeiro momento, traçamos estratégias de aquisição do ritmo que passavam ligeiramente sobre as percepções do tempo e seus eventos, quando fomos abordados, pela primeira vez, pelos surdos e seus questionamentos em relação ao tempo no ritmo; Questionamentos estes extremamente simples e pertinentes, tais como: - Como eu sei que preciso ir devagar neste movimento? – Assim é devagar ou é rápido?

Estas questões nos levaram a voltar atrás no “tempo” e estabelecer meios para a compreensão do básico no movimento que, como todo “básico”, é fundamental ao homem.

Desenvolver um programa que contemplasse o fundamental do ritmo métrico, pareceu-nos, a princípio um pouco mecânico para o tipo de metodologia que seria desenvolvida para tal. O desafio, portanto ficou por conta do estabelecimento de um programa qualitativo dentro de uma pesquisa de metodologia quantitativa. A necessidade de mensurar os padrões de performance em determinados andamentos em detrimento da inferência de que uma determinada conduta conseguiria dar suporte as percepções ambientais do surdo frente as velocidades dos ritmos, não poderiam pressupor que os testes tinham em si mesmos a capacidade de estimular tais percepções. A escolha de uma atividade

como a dança pode ter sido um fator fundamental na efetividade do programa adaptado.

A escolha da dança educativa moderna, na forma de dança experimental, deveu-se ao fato da mesma poder ser considerada, segundo BREGOLATO (2000), uma dança livre. Os alunos vivenciam uma variedade de passos e gestos, que espontaneamente resultam na combinação de movimentos. O professor, neste tipo de dança, não impõe ao aluno seqüências externas prontas, mas torna-se guia e os orienta para uma descoberta pessoal de suas possibilidades. (BERGE, 1988,p.29)

Com esta liberdade, cada aluno motiva-se a buscar dentro de si próprio a fonte inspiradora de sua movimentação. Com isso surge uma liberação do espírito – sentimentos e pensamentos – no movimento dançado. A dança moderna proporciona a “liberdade” pela expressão corporal. Para BREGOLATO(2000), os alunos que estiverem muito condicionados e oprimidos vão resistir a ela, e preferir a apatia e o conformismo em apenas copiar os modelos estabelecidos. Isto significa que pode não ser fácil a tarefa de propor a dança moderna como meio para aquisição do senso rítmico, mas, é uma maneira de colocar a educação que o pedagogo Paulo FREIRE(1967) chama de Educação Libertadora, que é a educação que permite ao aluno entender e viver seus deveres e seus direitos, e que desenvolve a autonomia para atuar no mundo como agente transformador. No início do programa pudemos observar alguns alunos reticentes à execução deste tipo de dança, o que mais tarde foi transformando-se em motivação para a execução dos movimentos propostos, a ponto dos alunos rejeitarem qualquer movimento pré-

estabelecido havendo a possibilidade de criarem seus próprios movimentos, improvisando-os.

Uma improvisação, pode-se afirmar, tem vida própria. Cada nova seqüência desenvolvida da anterior, cada seção construída para um final imprevisível. Duas plantas da mesma espécie não desenvolvem da mesma maneira, assim como duas improvisações, surgindo da mesma idéia, não serão iguais no desenvolvimento. E mesmo com toda esta individualidade, pudemos observar uma menor variabilidade nos resultados obtidos da performance do grupo nas habilidades nos andamentos específicos. Cada um seguiu, irresistivelmente seu próprio padrão único de execução em acordo com a diferenciação existente em todas as coisas, sem contudo, refutar os novos conhecimentos acerca de um ritmo externo, que pedia uma resposta um tanto quanto homogênea do grupo. KATZ (2001), versa sobre estes aspectos homogêneos que são solicitados pelo meio, contudo, não conseguem subjugar a questão do indivíduo no coletivo, ou seja, toda manifestação coletiva tem uma identidade individual e vice-versa.

Enquanto estiver improvisando a pessoa não deve se preocupar com os aspectos técnicos, a preocupação é com o problema em si, com o estímulo inicial que põe o corpo em movimento. Para nós, ficou claro que mesmo havendo a preocupação inicial do grupo com a leitura e identificação das estruturas contextuais apresentadas como estímulo para a execução do movimento, a improvisação assegurou as manifestações livres e introspectivas desta execução, em outras palavras, tendo sido resolvido o problema de qual estímulo era presente no ambiente (lento ou rápido) as ações decorrentes deste estímulo tomavam a dimensão do

imaginário com suas características de liberdade. Daí por diante, jogar-se no movimento e sentir cada nova frase como ela se revela, passou a ser algo simples para o grupo de surdos, que antes não podiam senti-la.

Segundo OSSONA(1988), existe uma grande importância dada sobre a individualidade e encoraja-se uma liberdade de expressão própria, havendo, neste sentido, uma maior ênfase sobre a improvisação no ensino da dança educativa. Uma das responsabilidades do educador é a de prover oportunidades aos alunos para desenvolver espontaneidade, quebrar barreiras que restrinjam a ação livre, e elevar a consciência sensível a um ponto onde as respostas de movimento possam ser instantâneas. Por este motivo, a regularidade obtida nos pós-testes, apontam para a tendência da consciência sensível, uma vez que esta, também depende da consciência da estrutura real dos estímulos a esta sensibilidade.

Apresentar um resultado com nível de significância  $p < 0,01$ , pode parecer demasiado arrogante, em se tratando de um programa que não apenas estabelece uma série de estruturas contextualizadas (tartarugas e coelhos) para variação do parâmetro velocidade no ritmo corporal, mas, que estabelece pontes entre o meio ambiente e o movimento através da dança existente nos sujeitos da pesquisa. O que nossas observações revelam com relação a este item, é que a dança também é um processo de resolução de problemas. Se o problema do surdo é perceber o ritmo externo, e manifestar um sincronismo de seus movimentos as demandas ambientais, a questão é resolver um lado deste problema através das possibilidades que nos oferece a dança. Segundo GARDNER (1997), embora o uso do termo

“resolução de problemas “ pareça natural nas esferas das ciências ou negócios , pode soar estranho na área artística, como é o caso da dança em questão, aonde não pensamos em formular problemas com respostas corretas, ou em procurar soluções num livro de respostas. Na verdade, o procedimento do artista parece muito distante do procedimento do lógico ou do cientista que, ao lidar com uma prova, precisa especificar seus passos exatamente como foram. No entanto, é plausível falar de resolução de problemas na dança, não só porque muitas pessoas envolvidas com artes descrevem assim a sua atividade, mas, também porque uma visão das artes como um problema-processo previne várias dificuldades. Se as artes são entendidas como inspiração, como pura criatividade, como intuição ou espontaneidade descontrolada, a chance de analisar o processo estético fica perdida. Considerar artes somente como o produto de processos inconscientes, realmente as afastam da esfera da investigação científica. Se a noção de problema é suficientemente ampliada, de modo a não ser apenas a variedade de livro didático encontrada na escola de primeiro grau, o analista pode ter certa segurança de ainda estar próximo do fenômeno das artes e de simultaneamente poder analisar o processo artístico. Entendemos que o processo artístico que propomos no programa através da dança, foi quem conduziu e possibilitou a verificação dos ganhos qualitativos na percepção do estímulo sonoro determinante do ritmo e que só puderam ser quantificados pela resolução de problemas achada pelo grupo para expressar corporalmente tais achados.

O universo dos surdos, segundo MOORES(1996), é genericamente limitado em função da quantidade de experiências

diversificadas que o surdo deixa de adquirir ao longo de sua vida, em função desta limitação, alguns aspectos corporais são comprometidos, e o surdo tem dificuldade em relaxar, canalizar a energia contida, conter a ansiedade. Um dos sujeitos do estudo, por exemplo, teve seu pré-teste visivelmente afetado pela ansiedade da realização de uma tarefa nova, nunca antes por ele realizada : o deslocamento lateral (ver sujeito 02, no gráfico das médias do pré-teste ). Existem, segundo GANDARA(1993), estruturas rítmicas variadas que proporcionam o relaxamento do estado psíquico, aliviando tensões e possibilitando, por conseguinte, maior integração do movimento; pudemos observar estas afirmações da autora no pós-teste, onde, realizando um acompanhamento das performances, observamos que a variância diminuiu, podendo ser atribuído a esta estabilidade a descoberta do ritmo e conseqüente sensação de tranqüilidade frente a um problema já resolvido. A mesma autora alerta que descobrir o ritmo significa descobrir o caminho para a aprendizagem motora, pois ele ajuda a compreensão do mecanismo, incentivando a economia do trabalho físico e mental. Pode-se inferir aqui a importância do ritmo para o deficiente auditivo, uma vez que, em termos de aprendizagem motora, esta categoria encontra-se em um universo restrito de exploração sistematizada. A comunidade surda genericamente explora as vivências rítmicas sem interferência mais qualitativas do profissional de educação física, isto lhes dificulta em muito a aquisição de uma bagagem própria, autônoma, desconexa do mecanicismo que assola a reprodução do movimento. Segundo LAPIERRE E AUCOTOURIER (1985) se o ritmo é um fenômeno individual, também é um fenômeno coletivo e social, e a expressão coletiva de um ritmo proporciona uma certa satisfação, uma

certa consciência de pertencer a um grupo e de reter uma parte da responsabilidade. Para destruir o ritmo coletivo, basta um só indivíduo dissonante ( Ver gráfico de performance para o andamento lento e rápido). Diante de tamanha importância do ritmo como um meio para melhoria do comportamento motor, seria ilógico, continuar somente com propostas de reprodução de situações e posições corporais através da utilização de modelos ( pessoas dotadas de senso ritmo, que servem de modelo na interpretação corporal do mesmo, para o surdo).

O aumento da capacidade dinâmica rítmica do surdo, que foi observado nos resultados da pesquisa, corrobora com as afirmações de LAPIERRE E AUCOTURRIER (1985), quando estes afirmam que o executante que conseguir perceber através da percepção muscular, e com o ouvido, os processos rítmicos, aumentará sua capacidade dinâmica. É lógico que na pesquisa, entende-se por perceber com o ouvido, a adaptação feita com dicas visuais para percepção do toque da música .

O toque de uma música, sem acelerar ou retardar a marca rítmica constitui o andamento. Andamento e ritmo são componentes básicos da marca. Andamento é a velocidade de uma peça musical . Um andamento específico é medido por um determinado número de pulsações ou por tempo por minuto. Quando o andamento não é específico em um determinado número de tempos por minuto que possa ser controlado por um metrônomo, fica a cargo da pessoa estabelecer o andamento correto. Segundo LAPIERRE E AUCOTURRIER(1983), quando pedimos a uma criança para saltar no mesmo lugar, para bater as mãos , bater no chão ou tamborim, para chocar dois objetos, entre outras tarefas, ela o faz espontaneamente de modo regular, seguindo um andamento que lhe é

peçoal. Este é o entendimento que temos em relação aos resultados obtidos no pré-teste de cada andamento, a pontuação existente nos itens de “repetição rítmica do movimento” ,vai ao encontro destas afirmações sobre um andamento espontâneo existente nos sujeitos, que embora não estivessem com o movimento sincronizado ao ritmo externo (por ainda não ter meios para fazê-lo) obtinha um aparente “sucesso” em adotar um padrão rítmico repetitivo durante o tempo de investigação da performance ( Ver os testes na íntegra no Apêndice I ). Este andamento espontâneo é bem diferente de um andamento específico onde a velocidade da peça musical já está estabelecida, como pudemos ver acima. Percebe-se aqui que um dos problemas em termos de meta para aquisição rítmica autônoma do surdo, ocorreria justamente na ausência de um andamento específico, uma vez que, existe a impossibilidade de percepção do andamento através do sistema auditivo, a interpretação natural deste ( sem utilização de artifícios como as estruturas transponíveis) ficaria comprometida.

Ritmo, segundo GÂNDARA (1993) é a maneira pela qual um determinado andamento é tocado . Enquanto o andamento determina quantas notas serão tocadas num dado período, o ritmo determina quais terão maior ênfase.

O andamento rápido, é mais fácil de ser acompanhado por sincronismo motor do que o andamento lento. SUMMERS (1992)

Isto explica porque a média da performance das habilidades no pré-teste, onde o programa ainda não tinha sido implantado, foi maior que a média da performance das habilidades no pré-teste para o andamento lento (Ver gráficos). Ou seja, mesmo sem a

intervenção de qualquer programa de atividade rítmica a performance dos sujeitos para o andamento rápido é notoriamente maior que a do andamento lento.

Se observarmos o surdo, nas suas ações cotidianas, poderemos reconhecer padrões rítmicos presentes nestas ações muitas vezes descontextualizados da demanda do ambiente. Ao perguntar ao sujeito 05, por que ele fazia tudo com tanta pressa, este se surpreendeu ao saber que seus movimentos eram rápidos demais sem necessidade. Ele conclui acrescentando que sua professora se move assim. Observa-se nestas afirmações, a importância da criação deste programa de desenvolvimento do ritmo em pessoas surdas, como uma forma de garantir uma ação autônoma desvinculada do estereótipo de movimento adquirido a partir da reprodução, uma vez que, o surdo compreende-se dentro de um universo de dependência por causa da impossibilidade de distinguir o ritmo tocado, e conseqüentemente a dificuldade na escolha do esquema de movimento a ser executado. Existem, como pode-se perceber, na revisão de literatura deste trabalho, programas que estão empenhados em dar esta autonomia ao surdo, se não através do movimento, através da percepção do estímulo ou da criatividade na composição coreográfica. Optou-se, portanto, em fundamentar-se nas idéias de DANTAS(1999) para defender os ganhos do surdo com este programa adaptado, pois esta afirma que a dança ao se efetivar como ação formativa, efetiva-se formando corpos disponíveis para a criação. Um corpo disponível para criação, segundo a autora, é capaz de assimilar técnicas de movimento e de resgatar, na sua memória, atitudes, posturas e gestos; é capaz de inventar diferentes modos de se mover, fazendo aparecer formas corporais

inéditas, e estabelecendo relações com outros corpos. É um corpo que realiza uma intenção, corporifica ações e sentimentos, vivencia a criação através da lógica do movimento e elabora seus saberes corporais. Resolvido o problema da lógica do movimento proposto (percepção e adequação ao andamento nas suas diferentes velocidades) os ganhos qualitativos foram atribuídos naturalmente ao grupo. E a efetividade do programa manifestada pelos resultados de significância da pesquisa ( $p < 0,05$ ) aponta para a realização desta solução, tendo não só um significado de obtenção de metas, mas, um ganho valioso estimulado pelo processo desta aquisição.

## 6. CONCLUSÕES E SUGESTÕES

Acreditar que, podemos adaptar o meio às necessidades especiais do surdo, resguardando-lhes sua identidade, respeitando seus limites, e auxiliando-os no processo de desenvolvimento de seus potenciais, foi fator importante para o estabelecimento das metas desta pesquisa. Diversos estudos têm abordado a questão do ritmo com a pessoa surda, todavia, a preocupação de como este ritmo opera no comportamento motor do surdo, sem se ater as questões pertinentes a oralização foi o foco de atenção desta pesquisa.

Ao longo dos 6 meses, prazo que se desenvolveu esta pesquisa, pudemos observar que, ao dançar, o surdo estabelece uma interação com o meio e passa a uma escuta interna das “sonoridades” existentes no ambiente, internalizando e externalizando estas sonoridades através do movimento, compreendendo melhor a dinâmica espaço temporal do ritmo. Através das estruturas ele pode manifestar-se corporalmente utilizando-se do apoio contextual das referidas estruturas, servido-lhes estas como a orientação espacial dos cegos, sem as quais o sentido vago das percepções acerca dos estímulos ambientais impossibilitaria as ações expansivas e expressivas do movimento.

Ficou claro também, que o surdo possui, como todas as pessoas, um ritmo que lhe é próprio, e que a utilização das estruturas contribuíram também na compreensão deste ritmo próprio que para muitos era imperceptível.

As noções acerca da variabilidade do parâmetro velocidade no movimento corporal, assumidas pelas formas de realização de um movimento de maneira rápida ou lenta, foram marcantes para o grupo. A exploração destes movimentos através das estruturas de tartarugas e de coelhos foi tão bem assimilada pelo grupo, que o próprio grupo montava seus conjuntos de regras acerca de que movimento explorar, por quanto tempo, em que espaço externo cada um se moveria e quais os níveis e ações teriam em suas knesferas (espaço pessoal). Observamos este processo que aparecia vez ou outra nas sessões, como uma forma de “jogo” estabelecida pelos próprios sujeitos para manifestar seus domínios sobre os conteúdos do programa. Ao dançar jogando, e jogar dançando, observamos que o adolescente criou um ambiente motivador, rompendo com os esperados estigmas sociais da dança para um grupo misto, e com os bloqueios provenientes da expectativa de se fazer algo novo e difícil, já que a dança é conhecida por muitos somente através da mídia, que intenta o estabelecimento de uma dança técnica e de difícil assimilação.

A aquisição dos conceitos passados pelas estruturas contextuais se deu para cada sujeito de forma diferente e em tempo diferente dentro do processo. Pudemos observar que os próprios sujeitos auxiliavam-se neste processo de aquisição, estabelecendo a importância social da pesquisa para o grupo. Cabe aqui ressaltar que os sujeitos que participaram do processo sem fazer parte da amostra, devido a paralisia cerebral associada, destacaram-se em muito na realização das tarefas solicitadas no programa. Frequentemente eram eles que lembravam por primeiro de um movimento criado pelo grupo, e que estabeleciam as

conexões dos movimentos em seqüências, conforme eram solicitadas pelas estruturas, realizando a contagem do tempo, auxiliando o grupo no processo de estabelecimento da diferenciação entre o andamento lento e rápido na execução dos movimentos. Foi notória a mudança da atitude do grupo frente a estes colegas, que anteriormente ao programa, eram tidos como incapazes de decidir com e para o grupo as ações do mesmo .

As mudanças nos relacionamentos intra e interpessoal foram estabelecidas para o grupo como um todo durante o processo de aquisição do programa.

Observamos também que a estimulação diária oferecida aos surdos pertencentes a instituição facilitou o processo de compreensão dos conceitos estabelecidos no programa, pois os participantes da pesquisa são estimulados à comunicação total e possuem conteúdos das diversas áreas do conhecimento com profissionais competentes.

A atenção do surdo, que é um fator interveniente, foi mantida pela estratégia da novidade, pelo caráter lúdico que adquiriram as estruturas que passaram a ser mascotes da turma, com pseudônimos de Tati e Coe, e das próprias dicas visuais que estas constituíam que, segundo LADEWIG (1994) facilitam a atenção seletiva.

Podemos concluir afirmando que o presente estudo apontou para a viabilidade da aquisição da percepção dos parâmetros rítmicos de velocidade pelo surdo, através das estruturas rítmicas contextuais que serviram de dica para a realização do movimento sincronizado ao ritmo externo.

Observamos, entretanto, que ainda não pudemos estabelecer ao surdo a mesma autonomia dos ouvintes frente ao ritmo

externo, porque por vezes tivemos que indicar o aparecimento dos pulsos no ritmo com a mão sobre as estruturas, estabelecendo uma dica a mais neste processo, dependente do ouvinte, em sua interpretação. Por isso sugerimos a continuidade deste estudo em busca de uma estrutura mais diretamente operacionalizada pela fonte sonora do estímulo, permitindo ao surdo, ao final da realização do programa, não só compreender o conceito da estrutura rítmica, mas também, utiliza-la da maneira mais autônoma o possível, sem a necessidade de intervenções e interpretações intermediárias após a aquisição das noções rítmicas.

Este programa pode ser utilizado, portanto, por profissionais de educação física e áreas afins, no intuito de auxiliar o surdo nas compreensões necessárias ao estabelecimento do movimento rítmico sincronizado entre outras manifestações corporais expressivas inerentes a um programa que utiliza a dança como lugar de significação. Podendo também ser utilizado com crianças ouvintes como reforço na aquisição dos conceitos sobre o ritmo.

Os testes do padrão rítmico desenvolvidos e confeccionados durante esta pesquisa, também podem ser utilizados em outros momentos, em que se necessite estabelecer algum parâmetro acerca da performance de habilidades dentro de um andamento solicitado.

## 7. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BARRET, S., & SHEPP, B. Developmental changes in attentional skills: The effect of irrelevant variations on encoding and response selection. ***Journal of Experimental Child Psychology***, 45, 382-399; 1988.

BARTLETT, F. ***Thinking***. Nova Iorque: Basic Books, 1958.

BEHARES, L. E. Implicações neuropsicológicas dos recentes descobrimentos na aquisição da linguagem pela criança surda, in M.C. Moura, A. C. B. Lodi e M. C. C. Pereira (orgs) ***Língua de Sinais e educação do surdo***. São Paulo: Tec Art, 1993.

BERGE, Y. ***Viver o seu corpo: por uma pedagogia do movimento***. São Paulo: Martins fontes; 1988.

BIRKENSHAW, L. Teaching music to deaf children. In : The volta review. Vol. 67, nº 6. 354. May , 1965.

BREGOLATO, R. A. ***Cultura corporal da dança***. São Paulo: Ícone, 2000.

BRIKMAN, L. ***A linguagem do movimento corporal***. São Paulo: Summus, 1989.

BRUNER, J.S. ***O processo da educação***. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1978.

BUENO, S. T. ; RESA, J. A . Z. ***Educacion fisica para niños y niñas com necesidades educativas especiales***. Malaga Ediciones Aljibe, 1995.

CADER , F. A . A . ; FAVERO, M. H. Controvérsias entre oralidade e registro escrito: suas implicações no ensino especial de surdos.in : ***III Congresso Íbero- Americano de Educação Especial***. Fóz do Iguaçu - 04 a 07 de 1998.Vol 3.

CERVELLINI, N. G. H. **A criança deficiente auditiva e suas reações à música**. São Paulo; editora moraes, 1986.

CICCONE, M. et al. **Comunicação total**. Rio de Janeiro:Cultura Médica , 1990. 132p.

CIDADE, R. E. A . ; FREITAS, P. S. **Noções sobre educação física e esporte para pessoas portadoras de deficiência: uma abordagem para professores de 1º e 2º graus**.Uberlândia. Gráfica Breda; 1997. 86págs.

DANTAS, M. **Dança: o enigma do movimento**. Porto Alegre: Ed.Universidade / UFRGS, 1999.

FARINA, M. **Psicodinâmica das cores em comunicação**. São Paulo: Edgar Blücher, 1986.

FÁVERO, M. H. O valor sócio-cultural dos objetos e a natureza sócio-cultural das ações humanas: mediação exercida pelo meio escolar no desenvolvimento e construção do conhecimento. **Anais do XVII internacional School Psychology da AFAL**, vol. 2:513-535; 1994.

FERNANDES, E. Breve estudo sobre o perfil do deficiente auditivo e seu desempenho lingüístico. In: **Espaço: informativo técnico-científico do Ines**. Vol 4(jun/jul/1994).Rio de Janeiro : INES, 1994. p.63 a 66.

FERREIRA, S. Atividades Motoras para Deficientes auditivos. In: **Educação física e desporto para pessoas portadoras de deficiência**. Brasília: MEC-SEDES, SESI-DN, 1994, p. 99-114.

FERREIRO, E. **Reflexões sobre alfabetização**.São Paulo: Cortez; 1991.

FREIRE, P. **Educação como prática de liberdade**. Rio de Janeiro:Paz e Terra , 1967.

FRISINA, R. A **Psychological study of the mentally retarded deaf child**. Whashington D.C. 1955. Dissertação de Pós- doutorado. Northwestern University.

- FUX, M. ***Dança, experiência de vida.*** São Paulo : Summus, 1983.126p.
- GAGNÉ, R. M. ***Como se realiza a aprendizagem;*** Rio de Janeiro : Livros técnicos e científicos, 1974.
- GALLAGHER, J. D., FRENCH, K. E., THOMAS, K. & THOMAS, J. R. Expertise in Youth Sport: The Relationship Between Knowledge and Skill. In F. L. Smoll, R.E. & Smith (Eds.), ***Children and Uouth Sport. "A Biopsychosocial Perspective"***. Brown & Benchmark Publ.: Indianapolis, In; 1993.
- GÂNDARA, M. ***A expressão corporal do deficiente visual coreografando o cotidiano.*** Campinas, S.P.;1993. Dissertação de Mestrado. Universidade Metodista de Piracicaba.
- GARAUDY, R. ***Dançar a vida.*** Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1980.
- GARDNER, H. ***As artes e o desenvolvimento humano.*** Porto Alegre: Artes Médicas; 1997.
- GHISELIN, B. ***The creative process*** .Nova Iorque: Mentor, 1961.
- GÓES, M. C. R. ; ANDRADE, S. M. A . Considerações sobre a reflexividade de alunos surdos frente à linguagem escrita. ***Revista Brasileira de Educação Especial.*** Vol 1 ; nº 2. Piracicaba:Gráfica da Unimep, 1994.
- HILGARD, E.R. ***Teorias da aprendizagem.*** São Paulo: Hecker, 1972.
- JESUS, A. N. ***Literatura e dança : duas traduções de obras literárias para a linguagem da dança-teatro.*** Campinas, S.P. : (s.n.), 1996.
- KATZ, H. A dança é o pensamento do corpo. In: ***Anais do Ciclo de Conferências : O Homem Máquina.*** Curitiba; 17 de setembro a 04 de outubro de 2001.

KAY, D. B. & RUSKIN, E.M. The development of attentional control mechanisms. In J. Enns (ed.), ***The development of attention: Research and Theory*** (p. 227-244).North Holland: Elsevier Science Publishers; 1990.

KELLER, F.S. ***Aprendizagem: Teoria do reforço***. São Paulo: E.P.U.; 1973.

KELMAN, C. A .Surdez e inclusão . in : ***III Congresso Ibero-Americano de Educação Especial***. Fóz do Iguaçu - 04 a 07 de 1998.Vol 3.

KOFFKA,K. ***Principles of gestalt psycology***. New York: Appleton Century Crofts, 1943.

LADEWIG, I. ***Use of task specific cues and manipulation of environmental distractors to enhance children's selective attention***. Tese de doutorado, Universidade de Pittsburgh; 1994.

LAFON, J. C. ***A deficiência auditiva na criança***. São Paulo: Editora Manole, 1989.

LAPIERRE, A. ; AUCOUTURIER, B. ***Os contrastes***. São Paulo : Manole; 1983. 234p.

LAPIERRE, A. ; AUCOUTURIER, B. ***Associações de contrastes***. São Paulo : Manole; 1985. 219p.

LURIA, A R. ***Desenvolvimento cognitivo***. São Paulo: Ícone; 1988.

MAGGIL, R. ***Aprendizagem motora; conceitos e aplicações***. São Paulo: Blücher, 1984.

MARTINEZ, A . M . Criatividade em educação especial. In: ***III Congresso Brasileiro sobre Educação Especial***. Curitiba - Paraná - 20 a 22 de maio de 1999.p167.

- MASSER, L. S. Critical Cues Help First-grade Student's Achievement in Handstands and Forward Rolls. *Journal of Teaching in Physical Education*, 12, 302-312; 1993.
- MOORES, D. F. *Educating the deaf (psychology, principles, and practices)*. Boston: Houghton Mifflin Company; 1996.
- MORAES, A. B. R.; CAMPELLO, M. A. C. Dança - um caminho para uma sociedade inclusiva. in : *III Congresso Íbero- Americano de Educação Especial*. Fóz do Iguaçu - 04 a 07 de 1998. Vol 3.
- MOSQUERA, C. *Educação Física para deficientes visuais*. Rio de Janeiro : Sprint, 2000. 104 p.
- NANNI, D. *Dança educação – pré escola à universidade*. Rio de Janeiro: Sprint, 1998. 191p.
- NANNI, D. *Dança educação – princípios , métodos e técnicas*. Rio de Janeiro : Sprint, 1998. 289p.
- ORFF, C. *Musictherapie*. Germany: kindler; 1974
- ORLANDI, E. L. P. Dança e discurso. *In: Anais do I Simpósio Internacional – Dança em cadeira de rodas*. Campinas – 05 a 07 de novembro de 2001.
- OSSONA, P. *A educação pela dança*. São Paulo : Summus, 1988.
- PALHARES, Z. *Ginástica rítmica*. Porto alegre: Prodil; 1983
- PIERSON, J.; KORTH, R. E. *Special People*. Cincinnati: Standart Publishing, 1989.
- POCHE, B. A construção social da língua. In: VERMES, G ; BOUTET, J. *Multilingüismo*. Campinas, Editora da Unicamp, 1989.
- ROMAINE, S. *Bilingualism*. Oxford : Blackwell, 1995.

RUDE, T. C. S. Teatro para surdos .in : **III Congresso Íbero- Americano de Educação Especial**. Fóz do Iguazu - 04 a 07 de 1998.Vol 3.

SANTIM,S. **Educação física: uma abordagem filosófica da corporeidade**. UNIJUÍ, 1987.

SHEPP, B.; BARRET, S.; & KOLBERT, L. The development of selective attention: Holistic perceptio versus resource allocation. **Journal of Experimental Child Psychology**, 43, 159-180; 1987.

SMOLKA, A, L. B. A dinâmica discursiva no ato de escrever: relações oralidade-escrita. In; SMOLKA, A, L. B & GÓES, M. C. **A linguagem e o outro no espaço escolar: Vygotsky a construção do conhecimento**. Campinas, SP.: Papirus; 1993.

SPICKNALL, H . Music for deaf and hard or hearing children inpublic schools. In: **Music in therapy**. GASTON, E. The MacMillan company. New York, 1968.

SUMMERS, J. J. **Approaches to the study of motor control and learning**. Amsterdam : North-holland; 1992.

THORNDIKE, E.L. **The psychology of learning**. New York: Teachers College, 1913.

TIPPER, S.; MacQUEEN, G.; & BREHAUT, J. Negative priming between response modalities: Evidence for the central locus of inhibition in selective attention. **Perception and Psychophysics**, 43, 42-52; 1988.

ULRICH,D. **Test of gross motor development**. Austin: Pro-ed; 1985.

VYGOTSKY, L.S. **Formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

WALLAS, G. **The art of thought**. Nova Iorque: Harcourt , Brace,1931.

WHERTHEIMER,M. **Laws of organization in perceptual forms**. Berlim: Erlanges,1923.

WHINTER, K. T.; & THOMAS, J. R. Developmental Differences in Children's Labeling of Movement. *Journal of Motor Behavior*, 13, 77-90; 1981.

## **ANEXOS**

**ANEXO I****FICHA DE CONSENTIMENTO FORMAL**

**PROJETO DE PESQUISA:** Programa de atividade motora adaptada para a aquisição do senso rítmico em pessoas surdas.

**RESPONSÁVEL PELO PROJETO:** Prof. Dr.º Paulo Ferreira de Araújo.

**MESTRANDA:** Teumaris Regina Buono Luiz

Eu, \_\_\_\_\_, \_\_\_\_\_ anos de idade,  
RG \_\_\_\_\_, residente (rua, Av., bairro, CEP, cidade) \_\_\_\_\_.

voluntariamente concordo em participar do projeto de pesquisa acima mencionado, como será detalhado a seguir.

É de meu conhecimento que será desenvolvido em caráter de pesquisa científica e objetiva estudar a aquisição do ritmo na pessoa surda.

Estou ciente de que serei submetido a um pré-teste e um pós-teste, a ser realizado no início e no final da aplicação deste programa de atividade motora adaptada.

Estou ciente de que para a realização de todos os procedimentos supra citados, despenderei uma certa quantia de horas.

Os benefícios que obterei participando como voluntário do projeto mencionado são importantes para o meu conhecimento sobre o meu corpo e sobre as questões pertinentes ao meu ritmo e o ritmo construído.

Li e entendi as informações precedentes, bem como, eu e os responsáveis pelo projeto já discutimos todos os benefícios da proposta, sendo que dúvidas futuras, que possam ocorrer, poderão ser prontamente esclarecidas, bem como o acompanhamento dos resultados obtidos durante a coleta de dados.

**Curitiba, de de 2000.**

---

Voluntário ou Responsável

---

Teumaris Regina Buono Luiz  
R.G. 4.524.051-7 / Pr.

---

Prof. Dr.º Paulo Ferreira de Araújo  
R.G.18.623.534 / SP.

**ANEXO II  
FICHA DE CARACTERIZAÇÃO INDIVIDUAL**

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS – DEAFA –  
DEPARTAMENTO DE ATIVIDADE FÍSICA ADAPTADA.**

**NOME**

**DATA DE NASCIMENTO**

**IDADE**

**SEXO**

1) Qual é o seu grau de surdez (detectado no último teste audiométrico):

a) De 35 a 50 db    b) De 50 a 65db    c) De 70db ou mais.

2) Sua surdez é;

a) Congênita (desde que nasceu)    b) Adquirida (ouvia e passou a não ouvir mais)

3) Você já participou de aulas de dança ?

( ) Sim                      ( ) Não

4) Se a resposta anterior foi “sim”, por quanto tempo ?

- ( ) Menos de 1 mês;
- ( ) Menos de 3 meses;
- ( ) Mais de 3 meses;
- ( ) Mais de 1 ano.
- ( ) Mais de 3 anos.

5) Pratica algum esporte?

( ) Sim                      ( ) Não

6) Seu grau de escolaridade é :

- |   |  |
|---|--|
| <input type="checkbox"/> Primário incompleto      | <input type="checkbox"/> Primário completo       |
| <input type="checkbox"/> Segundo grau incompleto  | <input type="checkbox"/> Segundo grau completo   |
| <input type="checkbox"/> Terceiro grau incompleto | <input type="checkbox"/> Terceiro grau completo. |

7) Seu sistema de comunicação é (Você se comunica através de...):

- |                                 |                                     |   |
|---------------------------------|-------------------------------------|---|
| <input type="checkbox"/> Sinais | <input type="checkbox"/> Oralização | <input type="checkbox"/> Leitura labial |
|---------------------------------|-------------------------------------|---|

8) Qual é o grau de escolaridade dos seus pais (coloque "P" para pai e "M" para mãe) :

- |   |  |
|---|--|
| <input type="checkbox"/> Primário incompleto      | <input type="checkbox"/> Primário completo       |
| <input type="checkbox"/> Segundo grau incompleto  | <input type="checkbox"/> Segundo grau completo   |
| <input type="checkbox"/> Terceiro grau incompleto | <input type="checkbox"/> Terceiro grau completo. |

9) Você vai a festas e ambientes em que as pessoas dançam com que frequência?

- |                    |              |             |
|--------------------|--------------|-------------|
| a) Nunca           | b) Raramente | c) Às vezes |
| d) Frequentemente. |              |             |

OBRIGADA POR SUA COLABORAÇÃO!

TEUMARIS REGINA BUONO LUIZ (PESQUISADORA)

## **APÊNDICE I**

### **PRÉ E PÓS-TESTES DO PADRÃO RÍTMICO**

**TESTE DO PADRÃO RÍTMICO  
PRÉ-TESTES**

**SUJEITO: 01**

<b>ANDAMENTO LENTO a DEVAGAR (66-76ppm)</b>	<b>CRITÉRIOS DE PERFORMANCE</b>	<b>RESULTADO</b>
<b>ANDAR</b>	1.Repetição rítmica no movimento de pernas;	<b>1</b>
	2.Manutenção do ritmo no andamento.	<b>1</b>
<b>SALTITO EM UM PÉ</b>	1. Realização do acento do movimento no acento musical;	<b>1</b>
	2. Manutenção do ciclo de alternância do joelho flexionado no ritmo da música.	<b>0</b>
<b>DESLOCAMENTO LATERAL</b>	1. Fase de vôo ou aterrissagem realizada no acento;	<b>0</b>
	2. Manutenção do padrão rítmico.	<b>0</b>
<b>ELEVAÇÃO ALTERNADA DOS JOELHOS</b>	1. Alternância de pernas dentro do ciclo para o andamento;	<b>1</b>
	2. Manutenção do ritmo na alternância.	<b>0</b>
<b>MARCHA ESTÁTICA</b>	1. Batida dos pés no acento musical;	<b>1</b>
	2. Manutenção no ritmo musical	<b>1</b>

**TESTE DO PADRÃO RÍTMICO  
PRÉ-TESTES**

**SUJEITO: 01**

<b>ANDAMENTO RÁPIDO (120 a 168 ppm)</b>	<b>CRITÉRIOS DE PERFORMANCE</b>	<b>RESULTADO</b>
<b>ANDAR</b>	1.Repetição rítmica no movimento de pernas;	<b>0</b>
	2.Manutenção do ritmo no andamento.	<b>0</b>
<b>SALTITO EM UM PÉ</b>	1.Realização do acento do movimento no acento musical;	<b>1</b>
	2.Manutenção do ciclo de alternância do joelho flexionado no ritmo da música.	<b>1</b>
<b>DESLOCAMENTO LATERAL</b>	1.Fase de vôo ou aterrissagem realizada no acento;	<b>0</b>
	2.Manutenção do padrão rítmico.	<b>0</b>
<b>ELEVAÇÃO ALTERNADA DOS JOELHOS</b>	1.Alternância de pernas dentro do ciclo para o andamento;	<b>1</b>
	2.Manutenção do ritmo na alternância.	<b>1</b>
<b>MARCHA ESTÁTICA</b>	1.Batida dos pés no acento musical;	<b>0</b>
	2.Manutenção no ritmo musical	<b>0</b>

**TESTE DO PADRÃO RÍTMICO****PÓS-TESTE****SUJEITO: 01****ANDAMENTO LENTO a****CRITÉRIOS DE  
PERFORMANCE****RESULTADO****DEVAGAR****(66-76ppm)****ANDAR**

1.Repetição rítmica no movimento de pernas;

**1**

2.Manutenção do ritmo no andamento.

**1****SALTITO EM UM PÉ**

1.Realização do acento do movimento no acento musical;

**1**

2.Manutenção do ciclo de alternância do joelho flexionado no ritmo da música.

**1****DESLOCAMENTO  
LATERAL**

1.Fase de vôo ou aterrissagem realizada no acento;

**1**

2.Manutenção do padrão rítmico.

**1****ELEVAÇÃO  
ALTERNADA DOS  
JOELHOS**

1.Alternância de pernas dentro do ciclo para o andamento;

**1**

2.Manutenção do ritmo na alternância.

**1****MARCHA ESTÁTICA**

1.Batida dos pés no acento musical;

**1**

2.Manutenção no ritmo musical

**1**

**TESTE DO PADRÃO RÍTMICO  
PÓS-TESTE**

**SUJEITO: 01**

<b>ANDAMENTO RÁPIDO (120 a 168 ppm)</b>	<b>CRITÉRIOS DE PERFORMANCE</b>	<b>RESULTADO</b>
<b>ANDAR</b>	1.Repetição rítmica no movimento de pernas;	<b>1</b>
	2.Manutenção do ritmo no andamento.	<b>1</b>
<b>SALTITO EM UM PÉ</b>	1.Realização do acento do movimento no acento musical;	<b>1</b>
	2.Manutenção do ciclo de alternância do joelho flexionado no ritmo da música.	<b>1</b>
<b>DESLOCAMENTO LATERAL</b>	1.Fase de vôo ou aterrissagem realizada no acento;	<b>1</b>
	2.Manutenção do padrão rítmico.	<b>1</b>
<b>ELEVAÇÃO ALTERNADA DOS JOELHOS</b>	1.Alternância de pernas dentro do ciclo para o andamento;	<b>1</b>
	2.Manutenção do ritmo na alternância.	<b>1</b>
<b>MARCHA ESTÁTICA</b>	1.Batida dos pés no acento musical;	<b>1</b>
	2.Manutenção no ritmo musical	<b>1</b>

**TESTE DO PADRÃO RÍTMICO****PRÉ-TESTES****SUJEITO: 02****ANDAMENTO LENTO a****CRITÉRIOS DE  
PERFORMANCE****RESULTADO****DEVAGAR****(66-76ppm)****ANDAR**

1.Repetição rítmica no movimento de pernas;

**0**

2.Manutenção do ritmo no andamento.

**0****SALTITO EM UM PÉ**

3. Realização do acento do movimento no acento musical;

**0**

4. Manutenção do ciclo de alternância do joelho flexionado no ritmo da música.

**0****DESLOCAMENTO  
LATERAL**

3. Fase de vôo ou aterrissagem realizada no acento;

**0**

4. Manutenção do padrão rítmico.

**0****ELEVAÇÃO  
ALTERNADA DOS  
JOELHOS**

3. Alternância de pernas dentro do ciclo para o andamento;

**0**

4. Manutenção do ritmo na alternância.

**0****MARCHA ESTÁTICA**

3. Batida dos pés no acento musical;

**0**

4. Manutenção no ritmo musical

**0**

**TESTE DO PADRÃO RÍTMICO  
PRÉ-TESTES**

**SUJEITO: 02**

<b>ANDAMENTO RÁPIDO (120 a 168 ppm)</b>	<b>CRITÉRIOS DE PERFORMANCE</b>	<b>RESULTADO</b>
<b>ANDAR</b>	1.Repetição rítmica no movimento de pernas;	<b>1</b>
	2.Manutenção do ritmo no andamento.	<b>1</b>
<b>SALTITO EM UM PÉ</b>	1.Realização do acento do movimento no acento musical;	<b>0</b>
	2.Manutenção do ciclo de alternância do joelho flexionado no ritmo da música.	<b>0</b>
<b>DESLOCAMENTO LATERAL</b>	1.Fase de vôo ou aterrissagem realizada no acento;	<b>1</b>
	2.Manutenção do padrão rítmico.	<b>0</b>
<b>ELEVAÇÃO ALTERNADA DOS JOELHOS</b>	1.Alternância de pernas dentro do ciclo para o andamento;	<b>0</b>
	2.Manutenção do ritmo na alternância.	<b>0</b>
<b>MARCHA ESTÁTICA</b>	1.Batida dos pés no acento musical;	<b>0</b>
	2.Manutenção no ritmo musical	<b>0</b>

**TESTE DO PADRÃO RÍTMICO****PÓS-TESTE****SUJEITO: 02****ANDAMENTO LENTO a****CRITÉRIOS DE  
PERFORMANCE****RESULTADO****DEVAGAR****(66-76ppm)****ANDAR**

1.Repetição rítmica no movimento de pernas;

**1**

2.Manutenção do ritmo no andamento.

**1****SALTITO EM UM PÉ**

1.Realização do acento do movimento no acento musical;

**1**

2.Manutenção do ciclo de alternância do joelho flexionado no ritmo da música.

**1****DESLOCAMENTO  
LATERAL**

1.Fase de vôo ou aterrissagem realizada no acento;

**1**

2.Manutenção do padrão rítmico.

**1****ELEVAÇÃO  
ALTERNADA DOS  
JOELHOS**

1.Alternância de pernas dentro do ciclo para o andamento;

**1**

2.Manutenção do ritmo na alternância.

**1****MARCHA ESTÁTICA**

1.Batida dos pés no acento musical;

**1**

2.Manutenção no ritmo musical

**1**

**TESTE DO PADRÃO RÍTMICO  
PÓS-TESTE**

**SUJEITO: 02**

<b>ANDAMENTO RÁPIDO (120 a 168 ppm)</b>	<b>CRITÉRIOS DE PERFORMANCE</b>	<b>RESULTADO</b>
<b>ANDAR</b>	1.Repetição rítmica no movimento de pernas;	<b>1</b>
	2.Manutenção do ritmo no andamento.	<b>1</b>
<b>SALTITO EM UM PÉ</b>	1.Realização do acento do movimento no acento musical;	<b>1</b>
	2.Manutenção do ciclo de alternância do joelho flexionado no ritmo da música.	<b>1</b>
<b>DESLOCAMENTO LATERAL</b>	1.Fase de vôo ou aterrissagem realizada no acento;	<b>1</b>
	2.Manutenção do padrão rítmico.	<b>1</b>
<b>ELEVAÇÃO ALTERNADA DOS JOELHOS</b>	1.Alternância de pernas dentro do ciclo para o andamento;	<b>1</b>
	2.Manutenção do ritmo na alternância.	<b>1</b>
<b>MARCHA ESTÁTICA</b>	1.Batida dos pés no acento musical;	<b>1</b>
	2.Manutenção no ritmo musical	<b>1</b>

<b>TESTE DO PADRÃO RÍTMICO</b> <b>PRÉ-TESTES</b> <b>ANDAMENTO LENTO a</b> <b>DEVAGAR</b> <b>(66-76ppm)</b>	<b>SUJEITO: 03</b> <b>CRITÉRIOS DE</b> <b>PERFORMANCE</b>	<b>RESULTADO</b>
<b>ANDAR</b>	<b>1.Repetição rítmica no movimento de pernas;</b>	<b>0</b>
	<b>2.Manutenção do ritmo no andamento.</b>	<b>0</b>
<b>SALTITO EM UM PÉ</b>	<b>5. Realização do acento do movimento no acento musical;</b>	<b>0</b>
	<b>6. Manutenção do ciclo de alternância do joelho flexionado no ritmo da música.</b>	<b>0</b>
<b>DESLOCAMENTO LATERAL</b>	<b>5. Fase de vôo ou aterrissagem realizada no acento;</b>	<b>0</b>
	<b>6. Manutenção do padrão rítmico.</b>	<b>0</b>
<b>ELEVAÇÃO ALTERNADA DOS JOELHOS</b>	<b>5. Alternância de pernas dentro do ciclo para o andamento;</b>	<b>0</b>
	<b>6. Manutenção do ritmo na alternância.</b>	<b>0</b>
<b>MARCHA ESTÁTICA</b>	<b>5. Batida dos pés no acento musical;</b>	<b>1</b>
	<b>6. Manutenção no ritmo musical</b>	<b>0</b>

**TESTE DO PADRÃO RÍTMICO  
PRÉ-TESTES**

**SUJEITO: 03**

<b>ANDAMENTO RÁPIDO (120 a 168 ppm)</b>	<b>CRITÉRIOS DE PERFORMANCE</b>	<b>RESULTADO</b>
<b>ANDAR</b>	1.Repetição rítmica no movimento de pernas;	<b>1</b>
	2.Manutenção do ritmo no andamento.	<b>0</b>
<b>SALTITO EM UM PÉ</b>	1.Realização do acento do movimento no acento musical;	<b>0</b>
	2.Manutenção do ciclo de alternância do joelho flexionado no ritmo da música.	<b>0</b>
<b>DESLOCAMENTO LATERAL</b>	1.Fase de vôo ou aterrissagem realizada no acento;	<b>0</b>
	2.Manutenção do padrão rítmico.	<b>0</b>
<b>ELEVAÇÃO ALTERNADA DOS JOELHOS</b>	1.Alternância de pernas dentro do ciclo para o andamento;	<b>0</b>
	2.Manutenção do ritmo na alternância.	<b>0</b>
<b>MARCHA ESTÁTICA</b>	1.Batida dos pés no acento musical;	<b>0</b>
	2.Manutenção no ritmo musical	<b>0</b>

**TESTE DO PADRÃO RÍTMICO****PÓS-TESTE****SUJEITO: 03****ANDAMENTO LENTO a  
DEVAGAR  
(66-76ppm)****CRITÉRIOS DE  
PERFORMANCE****RESULTADO****ANDAR**1.Repetição rítmica no movimento de pernas; **1**2.Manutenção do ritmo no andamento. **1****SALTITO EM UM PÉ**1.Realização do acento do movimento no acento musical; **1**2.Manutenção do ciclo de alternância do joelho flexionado no ritmo da música. **1****DESLOCAMENTO  
LATERAL**1.Fase de vôo ou aterrissagem realizada no acento; **0**2.Manutenção do padrão rítmico. **1****ELEVAÇÃO  
ALTERNADA DOS  
JOELHOS**1.Alternância de pernas dentro do ciclo para o andamento; **1**2.Manutenção do ritmo na alternância. **1****MARCHA ESTÁTICA**1.Batida dos pés no acento musical; **1**2.Manutenção no ritmo musical **1**

**TESTE DO PADRÃO RÍTMICO****PÓS-TESTE****ANDAMENTO RÁPIDO  
(120 a 168 ppm)****SUJEITO: 03****CRITÉRIOS DE  
PERFORMANCE****RESULTADO****ANDAR**

1.Repetição rítmica no movimento de pernas;

**0**

2.Manutenção do ritmo no andamento.

**0****SALTITO EM UM PÉ**

1.Realização do acento do movimento no acento musical;

**1**

2.Manutenção do ciclo de alternância do joelho flexionado no ritmo da música.

**1****DESLOCAMENTO  
LATERAL**

1.Fase de vôo ou aterrissagem realizada no acento;

**0**

2.Manutenção do padrão rítmico.

**1****ELEVAÇÃO  
ALTERNADA DOS  
JOELHOS**

1.Alternância de pernas dentro do ciclo para o andamento;

**1**

2.Manutenção do ritmo na alternância.

**1****MARCHA ESTÁTICA**

1.Batida dos pés no acento musical;

**1**

2.Manutenção no ritmo musical

**1**

**TESTE DO PADRÃO RÍTMICO****PRÉ-TESTES****SUJEITO: 04****ANDAMENTO LENTO a****CRITÉRIOS DE  
PERFORMANCE****RESULTADO****DEVAGAR  
(66-76ppm)****ANDAR**

1.Repetição rítmica no movimento de pernas;

**1**

2.Manutenção do ritmo no andamento.

**0****SALTITO EM UM PÉ**

7. Realização do acento do movimento no acento musical;

**1**

8. Manutenção do ciclo de alternância do joelho flexionado no ritmo da música.

**0****DESLOCAMENTO  
LATERAL**

7. Fase de vôo ou aterrissagem realizada no acento;

**0**

8. Manutenção do padrão rítmico.

**0****ELEVAÇÃO  
ALTERNADA DOS  
JOELHOS**

7. Alternância de pernas dentro do ciclo para o andamento;

**0**

8. Manutenção do ritmo na alternância.

**0****MARCHA ESTÁTICA**

7. Batida dos pés no acento musical;

**0**

8. Manutenção no ritmo musical

**0**

<b>TESTE DO PADRÃO RÍTMICO</b>		
<b>PRÉ-TESTES</b>		<b>SUJEITO: 04</b>
<b>ANDAMENTO RÁPIDO</b> <b>(120 a 168 ppm)</b>	<b>CRITÉRIOS DE PERFORMANCE</b>	<b>RESULTADO</b>
<b>ANDAR</b>	1.Repetição rítmica no movimento de pernas;	<b>1</b>
	2.Manutenção do ritmo no andamento.	<b>1</b>
<b>SALTITO EM UM PÉ</b>	1.Realização do acento do movimento no acento musical;	<b>1</b>
	2.Manutenção do ciclo de alternância do joelho flexionado no ritmo da música.	<b>1</b>
<b>DESLOCAMENTO LATERAL</b>	1.Fase de vôo ou aterrissagem realizada no acento;	<b>1</b>
	2.Manutenção do padrão rítmico.	<b>1</b>
<b>ELEVAÇÃO ALTERNADA DOS JOELHOS</b>	1.Alternância de pernas dentro do ciclo para o andamento;	<b>1</b>
	2.Manutenção do ritmo na alternância.	<b>1</b>
<b>MARCHA ESTÁTICA</b>	1.Batida dos pés no acento musical;	<b>0</b>
	2.Manutenção no ritmo musical	<b>0</b>

<b>TESTE DO PADRÃO RÍTMICO</b> <b>PÓS-TESTE</b> <b>ANDAMENTO LENTO a</b> <b>DEVAGAR</b> <b>(66-76ppm)</b>	<b>SUJEITO: 04</b> <b>CRITÉRIOS DE</b> <b>PERFORMANCE</b>	<b>RESULTADO</b>
<b>ANDAR</b>	1.Repetição rítmica no movimento de pernas;	<b>1</b>
	2.Manutenção do ritmo no andamento.	<b>1</b>
<b>SALTITO EM UM PÉ</b>	1.Realização do acento do movimento no acento musical;	<b>1</b>
	2.Manutenção do ciclo de alternância do joelho flexionado no ritmo da música.	<b>1</b>
<b>DESLOCAMENTO LATERAL</b>	1.Fase de vôo ou aterrissagem realizada no acento;	<b>1</b>
	2.Manutenção do padrão rítmico.	<b>1</b>
<b>ELEVAÇÃO ALTERNADA DOS JOELHOS</b>	1.Alternância de pernas dentro do ciclo para o andamento;	<b>1</b>
	2.Manutenção do ritmo na alternância.	<b>1</b>
<b>MARCHA ESTÁTICA</b>	1.Batida dos pés no acento musical;	<b>1</b>
	2.Manutenção no ritmo musical	<b>1</b>

**TESTE DO PADRÃO RÍTMICO****PÓS-TESTE****ANDAMENTO RÁPIDO****(120 a 168 ppm)****SUJEITO: 04****CRITÉRIOS DE  
PERFORMANCE****RESULTADO****ANDAR**

1.Repetição rítmica no movimento de pernas;

**1**

2.Manutenção do ritmo no andamento.

**1****SALTITO EM UM PÉ**

1.Realização do acento do movimento no acento musical;

**1**

2.Manutenção do ciclo de alternância do joelho flexionado no ritmo da música.

**1****DESLOCAMENTO  
LATERAL**

1.Fase de vôo ou aterrissagem realizada no acento;

**0**

2.Manutenção do padrão rítmico.

**1****ELEVAÇÃO  
ALTERNADA DOS  
JOELHOS**

1.Alternância de pernas dentro do ciclo para o andamento;

**1**

2.Manutenção do ritmo na alternância.

**1****MARCHA ESTÁTICA**

1.Batida dos pés no acento musical;

**1**

2.Manutenção no ritmo musical

**1**

**TESTE DO PADRÃO RÍTMICO  
PRÉ-TESTES**

**SUJEITO: 05**

<b>ANDAMENTO LENTO a DEVAGAR (66-76ppm)</b>	<b>CRITÉRIOS DE PERFORMANCE</b>	<b>RESULTADO</b>
<b>ANDAR</b>	1. Repetição rítmica no movimento de pernas;	<b>1</b>
	2. Manutenção do ritmo no andamento.	<b>0</b>
<b>SALTITO EM UM PÉ</b>	9. Realização do acento do movimento no acento musical;	<b>0</b>
	10. Manutenção do ciclo de alternância do joelho flexionado no ritmo da música.	<b>0</b>
<b>DESLOCAMENTO LATERAL</b>	9. Fase de vôo ou aterrissagem realizada no acento;	<b>0</b>
	10. Manutenção do padrão rítmico.	<b>0</b>
<b>ELEVAÇÃO ALTERNADA DOS JOELHOS</b>	9. Alternância de pernas dentro do ciclo para o andamento;	<b>0</b>
	10. Manutenção do ritmo na alternância.	<b>0</b>
<b>MARCHA ESTÁTICA</b>	9. Batida dos pés no acento musical;	<b>0</b>
	10. Manutenção no ritmo musical	<b>0</b>

**TESTE DO PADRÃO RÍTMICO  
PRÉ-TESTES**

**SUJEITO: 05**

<b>ANDAMENTO RÁPIDO (120 a 168 ppm)</b>	<b>CRITÉRIOS DE PERFORMANCE</b>	<b>RESULTADO</b>
<b>ANDAR</b>	1.Repetição rítmica no movimento de pernas;	<b>1</b>
	2.Manutenção do ritmo no andamento.	<b>1</b>
<b>SALTITO EM UM PÉ</b>	1.Realização do acento do movimento no acento musical;	<b>0</b>
	2.Manutenção do ciclo de alternância do joelho flexionado no ritmo da música.	<b>0</b>
<b>DESLOCAMENTO LATERAL</b>	1.Fase de vôo ou aterrissagem realizada no acento;	<b>1</b>
	2.Manutenção do padrão rítmico.	<b>1</b>
<b>ELEVAÇÃO ALTERNADA DOS JOELHOS</b>	1.Alternância de pernas dentro do ciclo para o andamento;	<b>0</b>
	2.Manutenção do ritmo na alternância.	<b>0</b>
<b>MARCHA ESTÁTICA</b>	1.Batida dos pés no acento musical;	<b>0</b>
	2.Manutenção no ritmo musical	<b>0</b>

**TESTE DO PADRÃO RÍTMICO  
PÓS-TESTE**

**SUJEITO: 05**

<b>ANDAMENTO LENTO a DEVAGAR (66-76ppm)</b>	<b>CRITÉRIOS DE PERFORMANCE</b>	<b>RESULTADO</b>
<b>ANDAR</b>	1.Repetição rítmica no movimento de pernas;  2.Manutenção do ritmo no andamento.	<b>0</b>  <b>1</b>
<b>SALTITO EM UM PÉ</b>	1.Realização do acento do movimento no acento musical;  2.Manutenção do ciclo de alternância do joelho flexionado no ritmo da música.	<b>1</b>  <b>1</b>
<b>DESLOCAMENTO LATERAL</b>	1.Fase de vôo ou aterrissagem realizada no acento;  2.Manutenção do padrão rítmico.	<b>1</b>  <b>1</b>
<b>ELEVAÇÃO ALTERNADA DOS JOELHOS</b>	1.Alternância de pernas dentro do ciclo para o andamento;  2.Manutenção do ritmo na alternância.	<b>1</b>  <b>1</b>
<b>MARCHA ESTÁTICA</b>	1.Batida dos pés no acento musical;  2.Manutenção no ritmo musical	<b>1</b>  <b>1</b>

<b>TESTE DO PADRÃO RÍTMICO</b> <b>PÓS-TESTE</b> <b>ANDAMENTO RÁPIDO</b> <b>(120 a 168 ppm)</b>	<b>SUJEITO: 05</b> <b>CRITÉRIOS DE</b> <b>PERFORMANCE</b>	<b>RESULTADO</b>
<b>ANDAR</b>	1.Repetição rítmica no movimento de pernas;  2.Manutenção do ritmo no andamento.	<b>1</b>  <b>1</b>
<b>SALTITO EM UM PÉ</b>	1.Realização do acento do movimento no acento musical;  2.Manutenção do ciclo de alternância do joelho flexionado no ritmo da música.	<b>1</b>  <b>1</b>
<b>DESLOCAMENTO LATERAL</b>	1.Fase de vôo ou aterrissagem realizada no acento;  2.Manutenção do padrão rítmico.	<b>1</b>  <b>1</b>
<b>ELEVAÇÃO ALTERNADA DOS JOELHOS</b>	1.Alternância de pernas dentro do ciclo para o andamento;  2.Manutenção do ritmo na alternância.	<b>1</b>  <b>1</b>
<b>MARCHA ESTÁTICA</b>	1.Batida dos pés no acento musical;  2.Manutenção no ritmo musical	<b>0</b>  <b>1</b>

<b>TESTE DO PADRÃO RÍTMICO</b>		
<b>PRÉ-TESTES</b>		<b>SUJEITO: 06</b>
<b>ANDAMENTO LENTO</b> <b>a DEVAGAR</b> <b>(66-76ppm)</b>	<b>CRITÉRIOS DE</b> <b>PERFORMANCE</b>	<b>RESULTADO</b>
<b>ANDAR</b>	1.Repetição rítmica no movimento de pernas;	<b>1</b>
	2.Manutenção do ritmo no andamento.	<b>0</b>
<b>SALTITO EM UM PÉ</b>	11. Realização do acento do movimento no acento musical;	<b>0</b>
	12. Manutenção do ciclo de alternância do joelho flexionado no ritmo da música.	<b>0</b>
<b>DESLOCAMENTO LATERAL</b>	11. Fase de vôo ou aterrissagem realizada no acento;	<b>0</b>
	12. Manutenção do padrão rítmico.	<b>0</b>
<b>ELEVAÇÃO ALTERNADA DOS JOELHOS</b>	11. Alternância de pernas dentro do ciclo para o andamento;	<b>0</b>
	12. Manutenção do ritmo na alternância.	<b>0</b>
<b>MARCHA ESTÁTICA</b>	11. Batida dos pés no acento musical;	<b>0</b>
	12. Manutenção no ritmo musical	<b>0</b>

<b>TESTE DO PADRÃO RÍTMICO</b> <b>PRÉ-TESTES</b> <b>ANDAMENTO RÁPIDO</b> <b>(120 a 168 ppm)</b>	<b>SUJEITO: 06</b> <b>CRITÉRIOS DE</b> <b>PERFORMANCE</b>	<b>RESULTADO</b>
<b>ANDAR</b>	1.Repetição rítmica no movimento de pernas;	<b>1</b>
	2.Manutenção do ritmo no andamento.	<b>0</b>
<b>SALTITO EM UM PÉ</b>	1.Realização do acento do movimento no acento musical;	<b>1</b>
	2.Manutenção do ciclo de alternância do joelho flexionado no ritmo da música.	<b>0</b>
<b>DESLOCAMENTO</b> <b>LATERAL</b>	1.Fase de vôo ou aterrissagem realizada no acento;	<b>1</b>
	2.Manutenção do padrão rítmico.	<b>0</b>
<b>ELEVAÇÃO</b> <b>ALTERNADA DOS</b> <b>JOELHOS</b>	1.Alternância de pernas dentro do ciclo para o andamento;	<b>0</b>
	2.Manutenção do ritmo na alternância.	<b>0</b>
<b>MARCHA ESTÁTICA</b>	1.Batida dos pés no acento musical;	<b>0</b>
	2.Manutenção no ritmo musical	<b>0</b>

**TESTE DO PADRÃO RÍTMICO****PÓS-TESTE****SUJEITO: 06****ANDAMENTO LENTO a****CRITÉRIOS DE  
PERFORMANCE****RESULTADO****DEVAGAR****(66-76ppm)****ANDAR**

1.Repetição rítmica no movimento de pernas;

**1**

2.Manutenção do ritmo no andamento.

**1****SALTITO EM UM PÉ**

1.Realização do acento do movimento no acento musical;

**1**

2.Manutenção do ciclo de alternância do joelho flexionado no ritmo da música.

**1****DESLOCAMENTO  
LATERAL**

1.Fase de vôo ou aterrissagem realizada no acento;

**1**

2.Manutenção do padrão rítmico.

**1****ELEVAÇÃO  
ALTERNADA DOS  
JOELHOS**

1.Alternância de pernas dentro do ciclo para o andamento;

**1**

2.Manutenção do ritmo na alternância.

**0****MARCHA ESTÁTICA**

1.Batida dos pés no acento musical;

**1**

2.Manutenção no ritmo musical

**0**

**TESTE DO PADRÃO RÍTMICO  
PÓS-TESTE**

**SUJEITO: 06**

<b>ANDAMENTO RÁPIDO (120 a 168 ppm)</b>	<b>CRITÉRIOS DE PERFORMANCE</b>	<b>RESULTADO</b>
<b>ANDAR</b>	1.Repetição rítmica no movimento de pernas;	1
	2.Manutenção do ritmo no andamento.	1
<b>SALTITO EM UM PÉ</b>	1.Realização do acento do movimento no acento musical;	1
	2.Manutenção do ciclo de alternância do joelho flexionado no ritmo da música.	1
<b>DESLOCAMENTO LATERAL</b>	1.Fase de vôo ou aterrissagem realizada no acento;	1
	2.Manutenção do padrão rítmico.	1
<b>ELEVAÇÃO ALTERNADA DOS JOELHOS</b>	1.Alternância de pernas dentro do ciclo para o andamento;	1
	2.Manutenção do ritmo na alternância.	1
<b>MARCHA ESTÁTICA</b>	1.Batida dos pés no acento musical;	1
	2.Manutenção no ritmo musical	0

**TESTE DO PADRÃO RÍTMICO  
PRÉ-TESTES**

**SUJEITO: 07**

<b>ANDAMENTO LENTO a DEVAGAR (66-76ppm)</b>	<b>CRITÉRIOS DE PERFORMANCE</b>	<b>RESULTADO</b>
<b>ANDAR</b>	1.Repetição rítmica no movimento de pernas;	<b>1</b>
	2.Manutenção do ritmo no andamento.	<b>0</b>
<b>SALTITO EM UM PÉ</b>	13. Realização do acento do movimento no acento musical;	<b>1</b>
	14. Manutenção do ciclo de alternância do joelho flexionado no ritmo da música.	<b>0</b>
<b>DESLOCAMENTO LATERAL</b>	13. Fase de vôo ou aterrissagem realizada no acento;	<b>1</b>
	14. Manutenção do padrão rítmico.	<b>1</b>
<b>ELEVAÇÃO ALTERNADA DOS JOELHOS</b>	13. Alternância de pernas dentro do ciclo para o andamento;	<b>1</b>
	14. Manutenção do ritmo na alternância.	<b>0</b>
<b>MARCHA ESTÁTICA</b>	13. Batida dos pés no acento musical;	<b>1</b>
	14. Manutenção no ritmo musical	<b>1</b>

**TESTE DO PADRÃO RÍTMICO  
PRÉ-TESTES**

**SUJEITO: 07**

<b>ANDAMENTO RÁPIDO (120 a 168 ppm)</b>	<b>CRITÉRIOS DE PERFORMANCE</b>	<b>RESULTADO</b>
<b>ANDAR</b>	1.Repetição rítmica no movimento de pernas;	<b>1</b>
	2.Manutenção do ritmo no andamento.	<b>1</b>
<b>SALTITO EM UM PÉ</b>	1.Realização do acento do movimento no acento musical;	<b>1</b>
	2.Manutenção do ciclo de alternância do joelho flexionado no ritmo da música.	<b>1</b>
<b>DESLOCAMENTO LATERAL</b>	1.Fase de vôo ou aterrissagem realizada no acento;	<b>1</b>
	2.Manutenção do padrão rítmico.	<b>1</b>
<b>ELEVAÇÃO ALTERNADA DOS JOELHOS</b>	1.Alternância de pernas dentro do ciclo para o andamento;	<b>0</b>
	2.Manutenção do ritmo na alternância.	<b>0</b>
<b>MARCHA ESTÁTICA</b>	1.Batida dos pés no acento musical;	<b>1</b>
	2.Manutenção no ritmo musical	<b>1</b>

**TESTE DO PADRÃO RÍTMICO****PÓS-TESTE****SUJEITO: 07****ANDAMENTO LENTO a****CRITÉRIOS DE  
PERFORMANCE****RESULTADO****DEVAGAR****(66-76ppm)****ANDAR**

1.Repetição rítmica no movimento de pernas;

**1**

2.Manutenção do ritmo no andamento.

**1****SALTITO EM UM PÉ**

1.Realização do acento do movimento no acento musical;

**1**

2.Manutenção do ciclo de alternância do joelho flexionado no ritmo da música.

**1****DESLOCAMENTO  
LATERAL**

1.Fase de vôo ou aterrissagem realizada no acento;

**1**

2.Manutenção do padrão rítmico.

**1****ELEVAÇÃO  
ALTERNADA DOS  
JOELHOS**

1.Alternância de pernas dentro do ciclo para o andamento;

**1**

2.Manutenção do ritmo na alternância.

**1****MARCHA ESTÁTICA**

1.Batida dos pés no acento musical;

**1**

2.Manutenção no ritmo musical

**1**

**TESTE DO PADRÃO RÍTMICO  
PÓS-TESTE**

**SUJEITO: 07**

<b>ANDAMENTO RÁPIDO (120 a 168 ppm)</b>	<b>CRITÉRIOS DE PERFORMANCE</b>	<b>RESULTADO</b>
<b>ANDAR</b>	1.Repetição rítmica no movimento de pernas;	<b>1</b>
	2.Manutenção do ritmo no andamento.	<b>1</b>
<b>SALTITO EM UM PÉ</b>	1.Realização do acento do movimento no acento musical;	<b>0</b>
	2.Manutenção do ciclo de alternância do joelho flexionado no ritmo da música.	<b>1</b>
<b>DESLOCAMENTO LATERAL</b>	1.Fase de vôo ou aterrissagem realizada no acento;	<b>1</b>
	2.Manutenção do padrão rítmico.	<b>1</b>
<b>ELEVAÇÃO ALTERNADA DOS JOELHOS</b>	1.Alternância de pernas dentro do ciclo para o andamento;	<b>1</b>
	2.Manutenção do ritmo na alternância.	<b>0</b>
<b>MARCHA ESTÁTICA</b>	1.Batida dos pés no acento musical;	<b>1</b>
	2.Manutenção no ritmo musical	<b>1</b>